

Radio y Educación de Adultos



SUMARIO

EDITORIAL

- **Un paso muy positivo.** Reflexiones sobre la nueva Ley de Formación de Adultos de la Generalidad de Cataluña 2

NOTICIAS ECCA 3

INFORMES

- **Proyecto ICER / RNTC.** Colaboración entre organismos de Educación a Distancia 5
- **Reforma Educativa y Formación de Personas Adultas.**
José Moya Otero 8

ENTREVISTA

- **Fernando Cardenal en el XVI Congreso de la FIEP:**
"La educación popular parte de la realidad y la participación". *José A. González Dávila y Menchu Mediavilla* ... 11

OPINIÓN

- **Nuevas Perspectivas en la Educación de Adultos.**
Paolo Federighi..... 13

DOCUMENTO

- **Ley de Formación de Adultos de la Generalidad de Cataluña.** Texto íntegro 17

ENCUENTROS

- **Educar en y para la libertad.** Informe sobre el XVI Congreso de la Federación Internacional para la Educación de Padres (FIEP) organizado por Radio ECCA 21

DE OTRAS FUENTES

- **Nuevas tecnologías de la información al servicio de la Educación a Distancia.** *M^a Luisa Sevillano García* 25

LIBROS Y REVISTAS 34

AGENDA 37

NOTICIAS 38

18 BOLETÍN
CUATRIMESTRAL
ECCA
sept. - dic. 91

Radio y Educación de Adultos



BOLETÍN CUATRIMESTRAL ECCA N° 18
SEPTIEMBRE - DICIEMBRE 1991

DIRECTOR: Luis Espina Cepeda. REDACTORA JEFA: M^a del Carmen Palmés Pérez. CONSEJO DE REDACCIÓN: Gregorio Armas Puente y Angel Fierro Domínguez.

ESPAÑA, Canarias: Raimundo Gutiérrez del Moral, Margarita López Sánchez, Angel Prieto Linio y Victor Ramírez López. Almería: María del C. Berenguer. Córdoba: Pedro Rico. La Coruña: José C. Bellido. Granada: Antonio Gálvez. Jaén: Benito Muela. Lugo: Jesús Domínguez. Madrid: Carmen García. Málaga: Santiago Paz. Pontevedra: María Eugenia Alfaya. Sevilla: Rosa Béjar León. Tordesillas-Valladolid: Miguel Ángel Tocino.

BOLIVIA: René Martínez (IRFA, Santa Cruz). COLOMBIA: Adalberto Gómez. (Escuela de Padres ECCA, Medellín). COSTA RICA: Alicia Padilla Naranjo (ICER, San José). ECUADOR: Natacha Campana (IRFEYAL, Guayaquil), Esperanza Andrango (IRFEYAL, Quito). GUATEMALA: Teresita Nuñez (IGER, Guatemala). HONDURAS: Marta Soto (IHER, Tegucigalpa). MÉXICO: Begoña Hernáiz (Escuela de Padres ECCA, Méjico D.F.). PANAMÁ: Enrique Alvarenga Arce (Escuela de Padres ECCA, Panamá). PERÚ: Pedro Barbero (Escuela de padres). REPÚBLICA DOMINICANA: Lucía Abreu (Radio Santa María, La Vega). URUGUAY: María de Luján González Tornaría. VENEZUELA: Iván Lemus (IRFA, Caracas) y Gerardo Lombardi (IRFA, Maracaibo).

SECRETARÍA: Blanca Nieves González Frías. DIAGRAMACIÓN: Rosario Alemán Delgado y María Rosa Halaby Ascaso. TALLER DE REPROGRAFÍA de Radio ECCA.

PRECIOS: N° suelto: 350 ptas. Año: 1.000 ptas. Fuera de España: 5 dólares. Año 15 dólares.

PRODUCCIÓN, ADMINISTRACIÓN Y SECRETARÍA: Radio ECCA, Apdo. 994, 35080 Las Palmas de Gran Canaria. ESPAÑA.

TÉLEX: (34) 928 20 73 95. EDITA: RADIO ECCA. Dep. Legal: G.C. 31-1986. ISSN: 0213-4969.

UN PASO MUY POSITIVO

La aprobación por el Parlamento de Cataluña, de la Ley de Formación de Adultos, en el pasado mes de marzo, supone un paso decisivo hacia la configuración nacional de lo que debe ser la educación de las personas adultas, además de que -por supuesto y de forma muy eficaz- afronte directamente el desarrollo de este sector en la propia Comunidad Catalana. Esta página editorial quisiera subrayar algunos aspectos del texto de esta Ley, reproducida también completa en la sección documental de este mismo número.

Bastantes exigencias para la Educación de Adultos (EA) demandadas anteriormente por esta revista (*Radio y Educación de Adultos*, números 7, 8, 14 y 17) se encuentran incluidas en el articulado de esta Ley:

1. La EA ha sido elevada de rango administrativo: no sólo porque su

regulación depende ya de una ley específica, y no de un decreto; sino porque las decisiones máximas en este sector las asume el propio Gobierno de la Generalitat (artículo 29), y no de un Departamento concreto del mismo. El nivel competencial de la EA ha sido elevado y engrandecido.

2. Ningún sector, aspecto o actividad educativa que se dirija a las personas adultas, queda fuera de la amplia concepción de EA manejada en esta Ley. Los tres ámbitos fundamentales de actuación enumerados por la Ley - a) formación instrumental y formación básica, b) formación para el mundo laboral, c) formación para el ocio y la cultura (art. 1)- abarcan generosamente a todas las iniciativas educativas dirigidas a la población adulta. Una actividad como la Educación de Padres, sobre la que se informa detalladamente también en este mismo número de la revista, quedaría claramente encajada en el ámbito de aplicación de esta Ley. Tal vez a esa amplitud de concepción se deba el que la Ley prefiera hablar de formación, mejor que de educación.

3. La Ley, en consecuencia con lo anterior, mantiene una decidida apertura a realidades que algunas mentalidades más cortas conciben ocasionalmente como contradictorias: educación formal y no formal, reglada y no reglada (art. 3a y 4); modalidad presencial y modalidad a distancia (art. 8), dan también a esta última la capacidad de constituir centros (art. 6); iniciativa pública e iniciativa privada (art. 7), ofreciendo igual acceso a los recursos a la iniciativa social que a la pública (art. 9); apertura a los adelantos tecnológicos (art. 3 c), a la estructura modular de las enseñanzas y a la evaluación por créditos (art. 3 e). Todos estos rasgos de apertura pretenden conseguir una formación que se mantenga esencialmente abierta a toda la población adulta, sin exigir niveles o títulos previos para el acceso a un nivel superior (art. 3 f).

4. La Administración Educativa no es la responsable de toda la EA, pero se mantiene el debido control de los niveles o títulos académicos (arts. 3 d; 5, 1; 10). Atribuir la dimensión justa a la Administración Educativa asegura la calidad de las enseñanzas situadas dentro del sistema oficial, pero usando los límites de la EA al ofrecer iniciativa y autonomía completas a otros Departamentos de la Administración y a todo tipo de entidades.

5. La Ley pretende articular una serie de organismos directivos, que aglutinen y posibilitem la participación de todos los estamentos actuantes: Consejo Asesor muy amplio, para asesorar y proponer (arts. 22 - 23); Comisión Interdepartamental, para promover y coordinar (arts. 24 - 27); Departamento responsable (art. 30) y a más nivel, Gobierno de la Generalitat (art. 29).

6. El excesivo liberalismo de esta Ley, que podría hacer beneficiarios de la misma o los ya ricos o cultos, intenta ser corregido con medidas coercitivas en beneficio de los que menos saben (arts. 3, c; 19; 20).

La Ley de Formación de Adultos catalana, con todo, tiene dos importantes lagunas. No precisa el Departamento o Consejería que va a ser "competente en materia de formación de adultos" (art. 30), aunque esto puede resultar explicable dada la discusión que ha creado el anterior traslado de las competencias a Bienestar Social (*Radio y Educación de Adultos* 10, 16). No incluye tampoco siquiera una palabra sobre la financiación de las actividades descritas, lo cual - al menos, fuera de Cataluña - lanza serios interrogantes sobre el desarrollo futuro de la Ley.

En su conjunto, esta Ley supone un paso muy positivo para el desarrollo de la EA, en Cataluña y en todo el Estado. Las formulaciones y los logros conseguidos, ya no podrán ser desconocidos en el futuro.

Reunión para el estudio del posible uso internacional de la tecnología ECCA

El Congreso Internacional de Escuelas de Padres, celebrado en Las Palmas en julio de 1991, posibilitó una importante reunión paralela del personal directivo de Radio ECCA con los representantes de los diversos países interesados en algún tipo de colaboración tecnológica con Radio ECCA. Entre éstos últimos estaban los miembros de instituciones que ya tienen establecido un convenio estable de colaboración con Radio ECCA (ver recuadro de asistentes en el Informe del Congreso FIEP, en este mismo número pág. 22) así como representantes de instituciones de otros países que aún no tienen una relación institucionalizada con Radio ECCA.

Los representantes de cada país expusieron con detalle los servicios de Radio ECCA que más podrían interesar a sus propias instituciones. Las ayudas más demandadas fueron asesoramiento tecnológico para la formación o reciclaje de sus propios profesionales y materiales impresos y grabados de los diversos cursos ECCA; estas ayudas eran particularmente demandadas para la puesta en marcha en un país de la enseñanza radiofónica con la tecnología ECCA.

El Director General de Radio ECCA expuso cuál es la actitud de esta institución con respecto a las posibilidades

de colaboración con otros países: un interés inicial grande, impulsado por el convencimiento de que estas posibles colaboraciones enriquecen siempre a las dos instituciones, puesto que la tecnología se enriquece al ser empleada por más instituciones y en más países; pero, simultáneamente, una carencia de presupuesto inicial para estas colaboraciones, por lo que para cada proyecto hace falta buscar y obtener la financiación necesaria. Durante la reunión se precisó también cuáles pueden ser los costes y las posibles vías de financiación para iniciativas de este tipo.

Todos los participantes en la reunión manifestaron también el convencimiento de que lo más importante de la posible colaboración con Radio ECCA es su tecnología, puesto que los materiales de los cursos deben ser adaptados a cada país pero la tecnología ECCA iniciada en Canarias se ha demostrado también útil en otros países y contextos.

Encuentro Internacional de PRODEFA, Madrid 10 - 13 septiembre 1991

Organizó este Encuentro el Centro de Fundaciones, en colaboración con PRODEFA (Fundación Pro Derechos de la Familia).

La Fundación PRODEFA tiene reconocido el status consultivo como Organización no gubernamental (ONG) por la ONU. Como

tal miembro del Comité no Gubernamental de Organizaciones Familiares, fundado en 1985 y cuya sede está en Viena, bajo los auspicios del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (ECOSOC).

Los objetivos del Encuentro era intercambiar puntos de vista sobre la familia en las diferentes razas, culturas, etc. y debatir la Carta de los Derechos de la Familia, elaborado por ese Comité de Organizaciones Familiares y que será sometido a la Asamblea de Naciones Unidas con el fin de que pueda ser posible una Declaración Universal de los Derechos de la Familia con motivo del Año Internacional de la Familia declarado por Naciones Unidas para 1994.

ECCA fue invitada y participó en calidad de Miembro del Centro de Fundaciones.

Radio ECCA cubre toda Canarias

Coincidiendo con el comienzo del curso 91-92, Radio ECCA-Canarias ha visto hecho realidad el viejo deseo de reconvertir su infraestructura de emisoras de modo que no exista ni una sola zona de sombra en la región.

El carácter extremadamente accidentado y montañoso de las islas no permitía, por ahora, que la señal llegara a todos sus rincones. Con la ampliación de emisoras, de 4 a 9, la cobertura radiofónica de la emisión alcanza ya prácticamente el 100% de la geografía canaria.

Las zonas beneficiadas con

este proyecto son el Sur de Gran Canaria y el Norte de Tenerife, y una gran parte de las islas de Lanzarote y La Palma.

La medida ha supuesto un considerable aumento de la matrícula de este curso, con especial incidencia en las zonas afectadas.

5.000 adultos canarios en el Aula Abierta de Verano

El pasado verano 4.829 personas adultas, residentes en Canarias, siguieron alguno de los diez cursos programados por el Aula Abierta de Radio ECCA.

El Aula Abierta de Radio ECCA, desde que comenzó hace ahora 12 años, se ha convertido no sólo en una alternativa para el verano de las personas adultas, en aras a ocupar su tiempo libre de una manera distinta y provechosa, sino que se ha consumado como un medio eficaz para la recuperación de determinadas materias entre los jóvenes estudiantes.

Los cursos impartidos por Radio ECCA en el pasado verano fueron: Composición Escrita, Ortografía, Técnicas de Estudio, Inglés, Francés, Historia de Canarias, Educar en la Fe, Rendimiento Escolar, Contabilidad Analítica y Plan General de Contabilidad.

Los de mayor demanda fueron Ortografía, Plan General de Contabilidad e Inglés.

Comenzó a emitir Radio ECCA en IBI (Alicante)

El 24 de agosto pasado comenzó sus emisiones Radio ECCA de Ibi, cuya licencia fue concedida a la Fundación ECCA el 28 de julio de 1989. Esta nueva emisora, que hace la decimotercera en todo el territorio nacional, la cuarta en la península, se dedicará también a fines educativos. Inicialmente su programación docente la comprenderá el Pregraduado, el Graduado Escolar y los cursos de Inglés y Contabilidad del curriculum de ECCA.

La emisora de Ibi, que tiene sus estudios en la calle Joaquín Vilanova 14, está emitiendo en 93.7 Mgc de FM con una potencia de 1.200 vatios. Su director es Luis Sánchez.

Nuestros mejores deseos para él y para el equipo de profesores adscritos a esta nueva emisora ECCA.

IRFEYAL sede de la 8ª Asamblea Latinoamericana de Educación Radiofónica

En el salón de actos de IRFEYAL, Instituto Radiofónico Fe y Alegría, se inauguró la 8ª. Asamblea Ordinaria Latinoamericana de Educación Radiofónica organizada por ALER, Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica, del 5 al 18 de junio de 1991, con la presencia de representantes de la UNESCO, del Ministerio de Educación, de la Conferencia Episcopal, y miembros de los IRFA de distintos países.

Se intercambiaron experiencias a nivel educativo en los cuales se expusieron los aciertos y desaciertos de las afiliadas a ALER. Analizaron la situación actual del servicio de la radio popular, así como también, las futuras alternativas a realizarse en forma con-

jointa, tomándose en cuenta la necesidad de extender la educación a los sectores populares de la población de América Latina.

Actuación destacada tuvieron, entre otros, personajes como: Víctor Blajot, Gerardo Lombardi, Javier Castiella, Pedro Niño, Jesús Orbezoza, José María Baquedano, directores y representantes de los Institutos Radiofónicos Fe y Alegría.

Consideramos este encuentro como un paso importante en el compromiso de transformación social en el que nos encontramos involucrados todos.

BREVES

► **NUEVOS DIRECTORES ECCA.** A partir de septiembre de 1991, en diversas provincias españolas han comenzado a actuar nuevos directivos en las actividades relacionadas con la Fundación ECCA: Miguel Carretero, como director del Centro ECCA de Tordesillas, Valladolid; Ángel Otero, como director gerente del Centro ECCA y delegado general de la Fundación ECCA en Galicia; Luis Sánchez, como director y Bernardino Seguí como Delegado de la Fundación ECCA, en Radio ECCA de Ibi, Alicante. A todos ellos desde aquí se les desea éxitos en su gestión.

► **LA CORAL POLIFÓNICA** de Radio ECCA realizó el pasado mes de octubre una serie de conciertos en Galicia dentro

de los proyectos músico-culturales que patrocina SOCAEM (Sociedad Canaria de las Artes Escénicas y la Música) del Gobierno Autónomo de Canarias para, entre otros objetivos, difundir el conocimiento de la música canaria en su versión coral, en otras comunidades. Dichos conciertos cuentan también con la colaboración del departamento de Cultura de la Diputación de Pontevedra, del Ayuntamiento de Vigo, del Ayuntamiento de Pontevedra y del Ayuntamiento de Ponteareas.

► **LA RADIO EDUCATIVA**, curso que imparte la Escuela de Radio de la Fundación ECCA y que, financiada por el Fondosocial Europeo supervisa la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias, ha iniciado una nueva emisión de 1.200 horas de duración en la que participan un grupo de profesores de E.G.B. en paro y que han sido becados al efecto.

El programa del curso incluye, entre otras materias, la enseñanza de la Tecnología ECCA y el intercambio de experiencias con la institución escocesa C.V.S. (Communit y Service Volunteers) que imparte un curso similar.

► **ADECUACIÓN DE LOS CURSOS DE BUP DE RADIO ECCA A LAS DIRECTRICES DEL INBAD.** Terminado el primero y en fase avanzada el segundo nivel, se espera concluir la adaptación en el curso 92-93.

Murió Zenón Borges, Director de Radio ECCA en Lanzarote

El pasado mes de septiembre despedimos en Lanzarote, su isla, al querido compañero y amigo Zenón Borges Rosales, director insular de Radio ECCA. Una repentina dolencia truncó la vida del que dedicó los mejores años de su vida - más de veinte - a la noble tarea de elevar el nivel cultural del pueblo que tanto amó.

Zenón era querido por todos y todos echaremos de menos al que siempre nos brindó su esfuerzo, su experiencia, su amabilidad y su sincera sonrisa.

Desde aquí nuestro más entrañable recuerdo para el querido compañero.



PROYECTO ICER / RNTC



Este informe se ofrece como complemento de "El Maestro en Casa, resumen de una investigación" artículo publicado en esta misma sección en el pasado n° 17 de Radio y Educación de Adultos

ICER. Antecedentes y objetivos.

El Instituto Costarricense de Enseñanza Radiofónica, ICER, fue fundado en 1973 como una Asociación privada, de servicio y sin fines de lucro. Sus objetivos generales son:

- a. Ofrecer la oportunidad de completar los tres ciclos de la Educación General Básica, por medio de un sistema a distancia, a los adultos que por cualquier causa no pueden frecuentar un centro de educación formal de adultos.
- b. Estimular a los culturalmente marginados para que se integren mejor al progreso del país.
- c. Apoyar a los marginados culturalmente, para que en el contacto con el mundo actual, puedan capacitarse intelectual, social y humanamente en su propio ambiente y así desarrollen y conserven sus múltiples valores autóctonos, como aporte valioso al patrimonio del país.
- d. Procurar y facilitar la adaptación de la educación a las necesidades, idiosincrasia, manera de pensar y así estimular la promoción humana del adulto.
- e. Facilitar la comunicación y estimular los valores, costumbres y tradiciones de la población costarricense que se encuentra alejada del centro del país (las dos terceras partes) por medio del Proyecto de las Pequeñas Emisoras Culturales.

Organización y Financiación.

Para financiar El Maestro en Casa y las Pequeñas Emisoras Culturales, el ICER cuenta con cinco fuentes de ingreso (no presentadas en orden de importancia):

- a. El Principado de Liechtenstein que aporta un 30% de los gastos corrientes para El Maestro en Casa y un 30% para las Pequeñas Emisoras

Culturales.

- b. El Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, que proporciona el financiamiento de los salarios de los profesores del Programa de Educación a Distancia para Adultos; que equivale al 30%.
- c. Las cuotas que aportan los estudiantes por el material impreso de El Maestro en Casa, que equivale al 40%.
- d. Las contribuciones de las comunidades para el mantenimiento de las Pequeñas Emisoras Culturales que equivale al 70% de los gastos de las radios.
- e. Otros proyectos internacionales, tales como la cooperación actual con RNTC, la cual cubre los costos de becas, profesores y materiales para los cursos internacionales de Educación a Distancia, los cursos modulares de producción para las Pequeñas Emisoras y los cursos modulares de Comunicación educativa.

El Programa de Educación de Adultos y las Pequeñas Emisoras Culturales.

El sistema de educación a distancia desarrollado por el ICER se denomina "El Maestro en Casa". Está inspirado en la metodología ECCA, adaptada a las necesidades específicas de Costa Rica. La edad mínima requerida para participar como estudiante es de 14 años para la educación primaria y de 16 años para la educación secundaria. En la práctica, la mayoría de los estudiantes oscila entre los 16 y los 30 años. El sistema combina tres elementos: a) materiales impresos; b) apoyo con programas radiofónicos (ambos diseñados y producidos por el ICER); y c) reuniones directas con los estudiantes, coordinadas por un faci-

litador local. El número de estudiantes matriculados ha aumentado drásticamente desde su fundación en 1973 (800 estudiantes), hasta alcanzar, en 1989, más de 25.000 estudiantes.

Para mejorar la comunicación en las áreas rurales y facilitar la transmisión de programas educativos, el ICER propuso un plan en 1978 cuyo objetivo fue organizar una red de pequeñas emisoras rurales extendida por diferentes regiones costarricenses, con énfasis en los lugares más remotos. Actualmente están instaladas 12 emisoras rurales. El proyecto se inició solicitando a las comunidades las edificaciones y el terreno. Los equipos se consiguieron con el apoyo financiero del Instituto para el Fomento de la Formación de Adultos en Iberoamérica y el Servicio de Liechtenstein para el Desarrollo, con sede en Vaduz, Liechtenstein, mediante un acuerdo de Cooperación Cultural entre el Principado de Liechtenstein y el Gobierno de Costa Rica. Otras donaciones provienen de particulares y organizaciones privadas de Alemania Occidental y de Austria.

ICER es la organización coordinadora de las 12 emisoras que paulatinamente se van afianzando como centros de educación no-formal y de desarrollo rural, dirigidos por las mismas comunidades donde están ubicadas las emisoras diseminadas por toda la geografía costarricense.

La estructura organizativa de las emisoras demuestra claramente una filosofía participativa: cada radio cuenta con una Junta Directiva elegida por la comunidad, en la que están representadas las organizaciones de base, tales como: cooperativas, asociaciones locales de desarrollo, instituciones de servicio,

religiosas y otras. El personal permanente de las emisoras consta de cinco personas como promedio, las cuales coordinan sus labores con el ICER en San José. Para este propósito se cuenta con un equipo especial de apoyo. Generalmente, al personal de apoyo se suma una cantidad considerable de voluntarios que cooperan en la producción de programas de las emisoras.

Actualmente las emisoras transmiten programas educativos, culturales y de desarrollo durante períodos que van desde cinco horas diarias (dos emisoras en comunidades indígenas) hasta quince horas, las que más transmiten.

El ICER cuenta con un centro de capacitación destinado principalmente a los productores de las emisoras. La institución dispone, además, de un taller y unidad móvil para el mantenimiento electrónico de los equipos.

Antecedentes y Objetivos de RNTC.

Radio Nederland Training Centre (RNTC) es el centro de capacitación internacional de Radio Nederland Wereldomroep, la emisora internacional de Holanda con sede en Hilversum en Los Países Bajos (Holanda). RNTC es financiado por el Ministerio de Cooperación para el Desarrollo. Su objetivo principal es la capacitación de productores e instituciones de América Latina, Asia y África, con vistas a un mejor uso de la comunicación en proyectos vinculados al desarrollo y la educación. Las actividades de RNTC en América Latina comenzaron en 1979, con la ejecución de actividades de capacitación in situ en apoyo a emisoras rurales, principalmente escuelas radiofónicas en Brasil, Colombia, República Dominicana, Bolivia, Ecuador, Guatemala y Perú. Este período de acompañamiento a experiencias muy variadas sirvió para detectar las necesidades de la radio



educativa en América Latina, y para la implementación de una metodología de enseñanza de las técnicas radiofónicas, así como la comparación de los formatos más aceptados por las audiencias rurales. Desde esta primera etapa experimental, RNTC en América Latina busca como objetivo principal a largo plazo el fortalecimiento de infraestructuras de capacitación y producción en la región, apoyando centros multiplicadores en cada país. En 1982 comenzó un proyecto de apoyo al Centro Internacional de Estudios Superiores en Comunicación para América Latina (CIESPAL) con sede en Quito, Ecuador, donde se inició una tradición que continúa en la actualidad: cursos internacionales en radio ofrecidos a profesores de las Escuelas y Facultades de Comunicación de América Latina, así como Centros Nacionales de Capacitación y Emisoras de Radio Educativas. Desde mediados de 1985 comenzó a plantearse la necesidad de ampliar la capacitación a profesionales de otras disciplinas (extensionistas, maestros, trabajadores sociales, agentes de salud, cooperativas, etc.), para quienes la comunicación en sus diversas modalidades representa un componente relevante e imprescindible de sus proyectos, especialmente en su rol de intermediarios entre organizaciones gubernamentales y grupos de base.

Con esta perspectiva y dando respuesta a la gran demanda por este tipo de capacitación en la región Centroamericana, Radio Nederland inició, en julio de 1987 en Costa Rica, el Proyecto Comunicación para Educación y Desarrollo Rural con dos contrapartes: el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) y el Instituto Costarricense de Enseñanza Radiofónica (ICER).

Objetivos del Proyecto ICER/RNTC.

El objetivo general del Proyecto es facilitar capacitación en comunicación para organismos de educación a distancia y de desarrollo rural.

Básicamente las actividades relacionadas con educación a distancia se realizan en el ICER y las relacionadas con desarrollo rural en el IICA.

Los objetivos más específicos en cuanto al ICER son:

- Fortalecer al ICER como Centro Nacional y Centroamericano de Capacitación y Producción en el área de la Educación, especialmente en el uso combinado de medios en la educación a distancia para la alfabetización, enseñanza primaria y secundaria.
- Apoyar al ICER a fortalecer el programa "El Maestro en Casa" en aspectos organizativos y educativos.
- Apoyar al ICER mejorando la producción y organización de las Pequeñas Emisoras Culturales.
- Apoyar la formación de capacitadores en comunicación y ampliar los servicios a las organizaciones gubernamentales y no-gubernamentales del Sector Educativo.

Cursos de Educación a Distancia.

El Proyecto ofrece dos veces al año un curso internacional de Educación a Distancia con una duración de 4 a 6 semanas. En estos cursos pueden participar instituciones de la región

centroamericana que trabajan en el ámbito de la educación a distancia y educación de adultos. Como 1990 fue proclamado "Año Internacional de la Alfabetización" los cursos de este año serán dedicados específicamente a temas relacionados con alfabetización y comunicación.

Con el apoyo de UNESCO, UNICEF y otras Agencias Internacionales, se realizarán talleres y seminarios tendientes a promover las estrategias del "Año Internacional de la Alfabetización" y los acuerdos tomados en la Conferencia Mundial sobre la Educación Básica para Todos, que se realizó en Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990. En general las técnicas utilizadas en estos cursos, talleres y seminarios son:

- Comunicación Educativa.**
- La educación a distancia: condiciones y problemas generales.
 - Modelos de educación y comunicación.
 - El proceso de enseñanza/aprendizaje: teorías y principios.
 - La psicología del aprendizaje.
 - Principios utilizados en la educación a distancia.

Análisis de Mensajes.

- Usos sociales del lenguaje.
- Elementos básicos de un mensaje.
- Capacidad narrativa.
- La propuesta ideológica.
- Análisis de la imagen.
- Recursos verbales, visuales y verbal-visuales.
- Métodos de investigación evaluativa.

Material Didáctico audiovisual.

- El sonido: historias sin palabras.
- El sonoviso.

Formatos radiofónicos.

- Monólogo.
- Informe documentado.
- Documentales.
- Serie de dos personajes.
- Charla ilustrada.
- Dramatizaciones cortas.

Principios de Planificación.

- Concepto de planificación.
- Origen de la planificación.
- Elementos del proceso de la planificación.
- Modelo participativo de planificación y comunicación.

Principios de Evaluación.

- Alfabetización y educación básica de adultos.

- La evaluación de los aprendizajes.
- El seguimiento de las acciones educativas.
- Los procesos de seguimiento y evaluación.
- Las investigaciones como marco de evaluación del proceso educativo de los adultos.

Cursos Modulares de Comunicación Educativa.

A nivel nacional el Proyecto ofrece cursos modulares de comunicación educativa a tres áreas:

1. Instituciones que por el carácter de sus actividades dirigen mensajes educativos a la población adulta ("Instituciones Educativas").
2. Cooperativas.
3. Organismos que trabajan en Educación Ambiental.

Los cursos modulares consisten en varios talleres o módulos que se ofrecen durante el transcurso de un año con una o dos semanas de duración cada uno. En estos cursos participan personas que no son profesionales de la comunicación, pero que trabajan en sus instituciones en la producción y planificación de mensajes educativos dirigidos a adultos. Cada participante debe pasar por los dos primeros módulos básicos, y luego elige en cuáles de los módulos "técnicos" desea participar, según las necesidades de la institución que representa.

Los módulos que se ofrecen en cada área son:

Planificación de la Comunicación.

- Comunicación institucional, interna y externa.
- Memoria institucional.
- Diagnóstico de comunicación institucional.
- Comunicación y vida cotidiana.
- Comunicación comunitaria.

Análisis de Mensajes.

- Identificación de modelos de comunicación.
- Aplicación en análisis de mensajes educativos de conceptos como ideas manifiestas y latentes, predicaciones, referencialidad, lo dicho y lo no dicho, etc.

Producción de Materiales Impresos.

- Teoría y práctica del texto.
- Técnicas de diagramación.
- Manufactura de artes originales.
- Distintos formatos como el folleto, el desplegable, el periódico, la revista, la

hoja, el afiche.

Producción de Sonovisos.

- Conocimiento de equipos de proyección.
- Conocer las ventajas y limitaciones del sonoviso en la transmisión de información.
- Los pasos metodológicos de la producción de un medio audiovisual.
- El guión literario y el guión técnico.
- El proceso fotográfico.

Producción de Programas Radiofónicos.

- Características del medio radio.
- Conocer sus ventajas y limitaciones.
- Los formatos radiofónicos.
- El lenguaje radiofónico y el guión.
- Técnicas de la lectura radiofónica.
- Producción.

Cursos para las Pequeñas Emisoras Culturales.

El Proyecto ofrece talleres de capacitación al personal de las 12 Pequeñas Emisoras Culturales del ICER en el campo técnico, administrativo y en la producción de programas radiofónicos. Los contenidos de estos talleres son adaptados cada año, según las necesidades específicas de las emisoras. Algunos se ofrecen en el sistema modular, con módulos cada cierto tiempo. Así los participantes tienen la oportunidad de regresar a sus emisoras a realizar los trabajos propuestos como ejercicio y luego regresar para ajustar sus guiones y hacer sus grabaciones.

Talleres previstos para los próximos años:

Taller para Técnico de Sonido.

- Funciones de una emisora cultural.
- Principios de electrónica y acústica.
- El sonido y su aplicación.
- Sonorización y musicalización.
- Grabaciones en vivo.
- Dramatización (en sus diversos formatos).

Locución.

- El locutor de la emisora cultural.
- El aparato vocal.
- Educación de la voz.
- Técnicas de respiración.
- La vocalización.
- La pronunciación de consonantes.
- Ejercicio de resonancia.
- La lectura radiofónica.
- Inflexiones finales.
- Diferentes tipos de lecturas.

Producción Radiofónica.

- Funciones de una emisora cultural.
- Marco de referencia general.
- Introducción a la radio, el lenguaje radiofónico.
- Diferentes formatos como el informe documentado, la radio novela corta, la serie radiofónica.
- Elaboración del guión.
- Grabación y sonorización.

Producciones.

Dentro del marco del Proyecto también se realizan producciones con el objetivo de:

- Impulsar la creación de Equipos de Producción que utilicen de manera racional, eficiente y combinada los

recursos existentes.

- Coordinar esfuerzos interinstitucionales en torno a series de programas de utilización en medios masivos y grupales sobre áreas temáticas comunes.

- Capacitar a profesionales nacionales con vistas a formar núcleos de producción: actores, técnicos de sonido, libretistas, coordinadores de producción, etc.

Diferentes tipos de producción:

- Aquellas que son el resultado de ejercicios desarrollados durante los cursos, cuyo interés principal es el aprendizaje de las técnicas de cada formato por parte de los estudiantes.
- Producciones planificadas con organi-

zaciones de un determinado país, como parte de procesos de seguimiento a los cursos nacionales e internacionales.

- Producciones especializadas sobre diversos temas, que cumplen una función informativa o educativa en el contexto general de la región.

Los temas pueden estar relacionados con salud, cooperativismo, educación ambiental (ecología), civismo, familia, entre otros, así como con los sectores de audiencia tradicionalmente marginados en los medios: niños, mujeres, refugiados, poblaciones indígenas, etc. Todas las producciones radiofónicas van acompañadas de material impreso explicativo.

Reforma Educativa y Formación de Personas Adultas

JOSÉ MOYA OTERO

Veinte años después de la publicación de la Ley General de Educación (L.G.E. 1970), hace su aparición una nueva ley que pretende regular la organización y el funcionamiento de todas las enseñanzas no universitarias, se trata de la Ley Orgánica de Ordenamiento General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E. 1990).

Esta ley, que posteriormente habrá de ser desarrollada mediante sucesivos decretos, deja establecidos algunos principios básicos que pueden llegar a modificar de un modo sustantivo no sólo la actual configuración del Sistema Educativo, sino también muchas de las formas habituales de proceder del profesorado, de la administración y de todos los servicios educativos que al amparo de la L.G.E. se han ido creando.

Nuestra intención en este artículo es poner de manifiesto algunos de esos principios básicos a los que ya hemos hecho referencia y tratar de extraer algunas de las consecuencias que pueden derivarse para la formación de las personas adultas.

Reforma educativa y currículum.

La L.O.G.S.E. establece una nueva configuración de los elementos que definen el Sistema Educativo actual, es decir,

que establece una nueva forma para la organización y el funcionamiento de los centros, una nueva forma para el acceso y la promoción de los estudiantes dentro del sistema, una nueva forma para las enseñanzas que éstos deben cursar... etc. Todos estos cambios tienen como finalidad última mejorar la oferta educativa que el Sistema está ofreciendo en la actualidad a sus usuarios, esto significa que la Reforma Educativa pretende ser ante todo una Reforma del currículum.

Una reforma de la enseñanza es siempre reforma del currículo: de las intenciones educativas y de las condiciones para su efectividad. La reforma de la ordenación, de las estructuras, tiene sentido únicamente en la medida en que se reforman los contenidos y los métodos. El currículo da concreción y sentido a la ordenación. (D.C.B., pág. 8).

La nueva oferta educativa se encuentra expresada y concretada en lo que conocemos como Diseño Curricular Base (D.C.B.) y que no es otra cosa que el documento que define las intenciones educativas del Sistema y el plan para hacerlas efectivas. En este sentido conviene advertir que el D.C.B. vendría a ser el sustituto de los actuales Programas Renovados, y que como ellos aparecerá finalmente en la forma de sucesivos decretos que establecerán los objetivos y los contenidos mínimos obligatorios

La puesta en práctica del Diseño, dadas sus características de apertura y flexibilidad, exige que el profesorado no sólo se limite a ADOPTAR el Diseño sino que debe ADAPTARLO

para todos los estudiantes de una determinada etapa educativa, así como algunas recomendaciones útiles para la enseñanza y la evaluación.

Ahora bien, a diferencia de los Programas Renovados el Diseño Curricular Base se nos presenta como un documento abierto y susceptible de diferentes niveles de concreción por las Comunidades Autónomas, los centros educativos y los profesores en su aula. Esto significa que en el Diseño original se dejan un buen número de decisiones sin establecer y que se confía en que puedan ser adoptadas en el curso de su desarrollo. Las intenciones y el plan de acción que se establecen en el currículo se plasman, en último término, en una determinada práctica pedagógica. El currículo incluye tanto el proyecto como su puesta en práctica. Esta propuesta curricular diferencia las dos fases, reservando el término de Diseño del currículo para el proyecto que recoge las intenciones y el plan de acción, y el de Desarrollo del currículo para el proceso de puesta en práctica. (D.C.B., pág. 21).

La puesta en práctica del Diseño, dadas sus características de apertura y flexibilidad, exige que el profesorado no sólo se limite a ADOPTAR el Diseño, sino que debe ADAPTARLO, es decir, que debe interpretar la realidad en que se encuentra y definir el mejor modo posible de responder a sus características y necesidades.

Los elementos del Diseño Curricular Base.

La apertura y flexibilidad del D.C.B. quedan garantizadas y dependen, por tanto, del modo en que han sido definidos sus elementos, así como de las funciones que se le reconocen al propio diseño.

Los elementos que quedan definidos en el D.C.B. son a grandes rasgos, los mismos que se encontraban definidos en los Programas Renovados, esto significa que, al igual que en los Programas Renovados, el profesorado podrá encontrar en el D.C.B. objetivos y contenidos que con carácter obligatorio se establecen para todo el Sistema Educativo y/o para una determinada Comunidad Autónoma.

De este modo se intenta garantizar una cultura común para todos los estudiantes del país. Pero en la formulación de estos objetivos y contenidos se ha tenido además en cuenta que deben ser adaptados a las diferentes situaciones educativas, y que por tanto resulta prácticamente imposible llegar a cerrar el diseño de forma que todos los estudiantes aprendan

exactamente lo mismo, del mismo modo y en las mismas condiciones.

El Diseño del currículo puede y debe orientar la práctica educativa, pero es imposible que la determine y la cierre del todo, ya que, al tener que ofrecer principios válidos para cualquier situación concreta, no puede simultáneamente tener en cuenta lo que de específico tiene cada realidad educativa. (D.C.B., pág. 26).

Los objetivos generales de las etapas, aparecen en consecuencia, definidos en términos de capacidades y no en términos de conductas terminales. Los contenidos aparecen definidos en Áreas y Bloques, pero no están secuenciados ni tematizados. Precisamente para facilitar el posterior desarrollo y concreción de estos elementos aparecen en el D.C.B. una serie de Orientaciones didácticas y para la evaluación, que constituyen un elemento más del Diseño, ausente en los Programas Renovados, y que a diferencia de los elementos anteriores no son prescriptivas.

La definición de las intenciones educativas en términos de objetivos que expresan las capacidades que los estudiantes deben adquirir, representa la posibilidad de que esas capacidades puedan lograrse desde contextos de enseñanza-aprendizaje diferentes y en diferentes niveles.

En esta propuesta curricular se ha optado por expresar los resultados esperados de la intervención educativa en términos de capacidades y no de conductas observables. Las capacidades o competencias que se recogen en los objetivos generales pueden luego manifestarse en conductas concretas muy variadas, que no pueden anticiparse en un Diseño Base. El énfasis se pone, por tanto, en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla a lo largo de toda la etapa que permite que, al final de ella, el alumno haya desarrollado una determinada capacidad que le permitirá actuaciones muy diversas. (Idem, pág. 38).

Esta forma de expresión de los objetivos amplía el ámbito de decisión del profesorado, superando el de la simple expresión de las actividades, para de este modo lograr una propuesta educativa más integrada, realista y coherente.

Respecto a los contenidos, que constituyen otro de los elementos prescritos en el Diseño, su forma adopta una expresión similar a la de los Programas Renovados, pero se introduce una distinción en su estructura que no podemos dejar de mencionar dada su importancia.

Los contenidos se estructuran en bloques y cada uno de ellos presenta tres elementos diferenciados: contenidos conceptuales, contenidos procedimentales y contenidos actitudinales. *La distinción entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales es, en primer lugar y sobre todo, de naturaleza pedagógica. Es decir, llama la atención sobre la conveniencia de adoptar un enfoque determinado en la manera de trabajar los contenidos seleccionados.* (Idem, pág. 42).

Curriculum, escuela y función docente.

Junto a los elementos ya expuestos del Diseño, y a la relación, también expuesta entre Diseño y Desarrollo, la LOGSE presenta algunos principios importantes referidos a la concepción de los centros educativos y la función docente del profesorado, así como al sentido general de la educación.

El gran reto al que se enfrenta ahora la educación de adultos en todo el estado español es poder elaborar un D.C.B. para la formación de las Personas Adultas.

Empezando por este último elemento la LOGSE considera que todo el Sistema Educativo debe tener como principio orientador la idea de Educación permanente (artículo 2).

A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitará a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas. (Art. 2).

Respecto a los centros educativos se garantizará su autonomía de funcionamiento y su apertura al entorno, con el fin de facilitar las adaptaciones curriculares que se considera necesario realizar.

Los centros educativos completarán y desarrollarán el currículo de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades de enseñanza en el marco de su programación docente. (Art. 57 apartado 1). *Las administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros y favorecerán y estimularán el trabajo en equipo de los profesores. (Art. 57, apartado 4).*

Los centros podrán ejercer ese derecho a la autonomía a través de la formulación de sus propios Proyectos Educativos y Curriculares de Centro, así como mediante la elaboración de Planes de Formación del Profesorado en el propio centro.

Respecto a la función docente, la ley viene a consolidar un derecho largamente esperado por el profesorado: el derecho a la investigación. Lo cual significa que el profesorado prestará una especial importancia a las razones que justifican un determinado proceder y que tratará de facilitar a sus alumnos la ayuda pedagógica que de acuerdo con sus características puedan necesitar.

Las administraciones educativas fomentarán la investigación y favorecerán la elaboración de proyectos que incluyan innovaciones curriculares, metodológicas, tecnológicas, didácticas y de organización de los centros docentes. (Art. 59, apartado 1).

La investigación estará centrada en los problemas educativos y dentro de un contexto de mejora de la propia acción.

Diseño Curricular y Formación de las Personas Adultas.

Sobre la base de los principios ya expuestos y sobre los principios que caracterizan en el marco de la LOGSE la formación de las personas adultas, contamos ya con un marco general desde el que tratar de responder a la cuestión que en este momento centró nuestro interés, a saber: ¿qué consecuencias se derivan para la formación de las personas adultas?

El Título Tercero de la Ley establece los objetivos que orientarán la formación de las personas adultas, así como el tipo de metodología, las características de los centros y la cualificación académica del profesorado que habrá de impartir docencia en esos centros.

Los objetivos que tendrá la formación de adultos serán los siguientes:

- Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo.*
- Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.*
- Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica. (Art. 51, apartado 2)*

De acuerdo con estos objetivos la formación de las personas adultas habrá de desarrollarse desde tres ámbitos de actuación: la formación básica, la formación profesional y la formación socio-cultural.

Esta idea que ya había sido establecida en el Libro Blanco para la Formación de las Personas Adultas, adquiere un valor normativo del que hasta ahora carecía. Por eso lo verdaderamente importante quizá sea, el hecho de que en la ley se reconozca la posibilidad de que la oferta educativa para las personas adultas pueda ser UNA OFERTA ESPECÍFICA.

Las personas adultas que quieran adquirir los conocimientos equivalentes a la educación básica contarán con una oferta adaptada a sus condiciones y necesidades. (Art. 52, apartado 1). Las personas adultas podrán cursar el bachillerato y la formación profesional específica en los centros docentes ordinarios siempre que tengan la titulación requerida. No obstante, podrán disponer para dichos estudios de una oferta específica y de una organización adecuada a sus características. (Art. 53, apartado 2).

Si añadimos a este reconocimiento el principio, igualmente establecido por la ley, de que la metodología para esta formación también debe ser específica, tal vez podamos llegar a la conclusión de que nos hallamos en un momento crucial para esta modalidad educativa.

La organización y la metodología de la educación de adultos se basarán en el autoaprendizaje, en función de sus experiencias, necesidades e intereses, a través de la enseñanza presencial, por sus adecuadas características, de la educación a distancia. (Art. 51, apartado 5).

Conclusiones.

La Ley Orgánica de Ordenamiento General del Sistema Educativo consolida al menos tres principios básicos que pueden permitirnos definir una respuesta educativa en la formación de las personas adultas:

1. El principio de un Diseño Curricular abierto y flexible susceptible de ser concretado y adaptado por los centros educativos.
2. El principio de autonomía pedagógica para los profesores, que junto al reconocimiento del derecho a la investigación del profesorado, garantizan el perfeccionamiento permanente de la ayuda pedagógica a los estudiantes.
3. El reconocimiento de la especificidad de la ayuda pedagógica que habrá que proporcionar a las personas adultas.

La confluencia de estos tres principios nos permiten pensar que el gran reto al que se enfrenta ahora la educación de adultos, en nuestra comunidad autónoma y en todo el estado, es poder elaborar un Diseño Curricular Base para la Formación de las Personas Adultas.

Fernando Cardenal en el XVI Congreso de la FIEP: La educación popular parte de la realidad y la participación

JOSÉ A. GONZÁLEZ DÁVILA y MENCHU MEDIAVILLA



Quisiéramos, D. Fernando, que nos hiciese un resumen de la ponencia que Vd. ha titulado "Educar en y para la libertad desde la familia".

- Nosotros no hemos venido a insistir en que la solución a los problemas actuales en una sociedad como la nuestra, en crisis, con una dinámica tan cambiante, sigue siendo una educación en y para la libertad. No se trata de imponer, de prohibir, de exigir, sino de que haya un verdadero contagio de los valores importantes para mí. Para ello es necesario el uso prudente, sensato y progresivo de la libertad. No hay otra forma de preparar para esta sociedad que formando en la libertad.

La situación en los países hispano-americanos no parece muy propicia para esta educación en libertad.

- En una población que vive en condiciones infrahumanas es imposible esta educación y cualquier otra. Donde haya hambre, donde hay una desintegración familiar, con un ambiente de desocupación y delincuencia, ¿qué educación puede darse? Toda educación implica unos elementos culturales mínimos. Hay sectores, por tanto, donde evidentemente no es posible una educación porque no hay condiciones de vida humana y la educación supone un ambiente humano.

En un ambiente menos conflictivo también nos encontramos con adolescentes y niños rebeldes, con los que el razonamiento no sirve. ¿Qué hacer?

- Sólo hay dos alternativas. Una podría ser la imposición del dogmatismo, descalificada ya totalmente porque su práctica no ha aportado resultados positivos; y en el otro extremo, una

En el XVI Congreso Internacional de la F.I.E.P., celebrado en Las Palmas de Gran Canaria el pasado mes de julio y organizado por Radio ECCA, se contó con la participación de D. Fernando Cardenal, que desarrolló la ponencia "Educar en y para la libertad desde la familia".

Ministro con el gobierno sandinista y actual miembro del Instituto Nicaragüense para la Investigación de la Educación Popular, Fernando Cardenal es suficientemente conocido por su trabajo y por sus ideas en toda la América Latina. Después de su ponencia ofreció una rueda de prensa en la que, en un ambiente cercano y distendido, nos transmitió su sentir y pensar.

educación a través del diálogo. Es éste un proceso lento pero la única posibilidad de éxito es la educación en una libertad dirigida y graduada, según sea la edad. No hay más salida para la educación.

¿Dónde es más importante la educación para la libertad: en la escuela o en la familia?

- En la familia. Pero la escuela debe ser también un lugar donde se eduque en y para la libertad. En la escuela podrá haber o no un ambiente de libertad, pero donde no puede faltar es en la familia. Por mucho que haga la escuela, si en la familia no hay

"No hay que caer en la vieja educación autoritaria, dogmática, fracasada hace décadas".

ese ambiente poco se puede esperar. Donde es ineludible es en el ambiente familiar. Nosotros no podemos ni cambiar la escuela ni la sociedad, pero sí podemos cambiar nuestro ambiente familiar.

¿Colabora el gobierno de su país, en este momento, con este modelo de educación?

- En este gobierno se ha suprimido lo que era el Consejo Consultivo que consistía en la participación desde el nivel nacional, regional, provincial y municipal, en cada escuela, del Ministerio de Educación, la Federación estudiantil de Secundaria, el Sindicato de Maestros ANDEN, y los padres de familia. Eso funcionó durante el Gobierno Sandinista. Hoy es el Ministerio de Educación quien dispone y decide. No hay esa participación que fue tan sustantiva durante esa época. Todos participando, todos decidiendo y todos responsables.

"El diálogo y el respeto profundo y sincero al adolescente, bases para una auténtica educación en libertad".

¿Se ha experimentado un retroceso en el proceso educativo de Nicaragua?

- Ha habido un retroceso en algunos elementos sustantivos y ha habido elementos positivos con sus limitaciones. Hay dos principios que para nosotros son fundamentales: el primero, era partir de la propia realidad. Somos un país pobre con grandes limitaciones. Hay que hacer una educación según esa realidad. El segundo principio era la participación a todos los niveles. Las decisiones no las tomaba nunca el Ministerio sino contando siempre con los funcionarios, con los sindicatos, etc. Había una participación a todo nivel. El nuevo Gobierno trajo textos comprados en diversos países de América Latina. Esos textos son mejores pero se ha roto con un principio fundamental que es el de la realidad. Son textos elaborados en otros países, en otra realidad.

Vd. es miembro del Instituto Nacional para la Investigación Popular. Describanos el término de Educación Popular y la relación que puede tener con la Educación de Adultos.

- El término de Educación Popular se refiere a dos cosas. Primero es educación de adultos pero en las clases más populares. Educación Popular significa EDUCACIÓN DE ADULTOS de las clases más populares: campesinos de las cooperativas, obreros, etc.

El otro elemento a destacar en la Educación Popular es la metodología. Nuestro método parte de la realidad y la participación. Ellos, junto con nosotros, van encontrando lo que realmente necesitan para su educación. Se hace a través de una búsqueda crítica del conocimiento de su realidad en una unión siempre muy profunda de teoría y práctica, y

comprometiéndose con esta realidad. Esta educación de adultos de sectores muy pobres con una metodología liberadora está fundada sobre todo en el pensamiento del gran educador brasileño Pablo Freire, como una educación que no sólo enseña las letras sino a conocer su realidad y a comprometerse con ella a transformarla. Toda esta pedagogía con esas connotaciones de la edad y el sector es lo que denominamos Educación Popular. El Instituto que fundamos después de entregar el gobierno, el 25 de abril del pasado año, es el Instituto Nicaragüense de Investigación de Educación Popular, al cual estoy dedicado en tiempo completo.

¿Cuál es su situación actual con respecto a la Iglesia?

- Cuando triunfó la revolución sandinista y nosotros nos integramos en ella, hubo muchas presiones para que dejásemos de trabajar en la revolución. En el Derecho Canónico existe un canon que impide que los sacerdotes trabajen en puestos dirigentes de partido y gobierno. Había uno que prohibía lo que estábamos haciendo. En un principio los obispos nos dieron un permiso, como una situación de excepción, situación de emergencia. Posteriormente nos exigieron que lo dejásemos. Yo no podía abandonar este suceso histórico-social de Nicaragua, el más importante del pueblo desde hacía 500 años. La contrarrevolución estaba llegando a una situación crítica. Nosotros no podíamos abandonar en ese momento. No quisieron darnos la excepción. Ofrecía una objeción de conciencia y en el 84 me sacaron de la Compañía de Jesús. A pesar de eso yo seguí viviendo en una comunidad como jesuita y desde entonces sigo así; formalmente no soy jesuita pero durante todos estos años yo he demostrado con mi vida que por encima de lo formal está mi deseo de llevar una vida como si fuera religioso. Sigo mi vida dejando muy claro a pesar de todo que no soy jesuita.

¿Cuál es el papel de la Iglesia en la situación de Centroamérica e Hispanoamérica en el terreno educativo y social?

- Yo creo que hay grandes sectores de la Iglesia en América Latina que siguen la opción preferencial por los pobres de acuerdo a lo que la Iglesia Latinoamericana decidió en México en el año 1979. Según esta opción la Iglesia debe seguir las enseñanzas del Evangelio y tal como predicó Jesús estar cerca de los pobres, amar más a los pobres y ayudarles en el camino de su proceso de liberalización.

Eso defendían el Padre Ellacuría y los cinco jesuitas asesinados en El Salvador y tantos sacerdotes y religiosos asesinados por los ejércitos precisamente por defender a los pobres. La Iglesia debe estar junto a la clase más desprotegida, a pesar de los peligros que eso entraña en algunos países.

"Ineludiblemente, el aprendizaje de la libertad debe hacerse en el ámbito de la familia".

Nuevas Perspectivas en la Educación de Adultos

PAOLO FEDERIGHI

Elfuerte y constante aumento de la demanda educativa y cultural es el hecho que caracteriza, no sólo estos últimos decenios, sino los dos últimos siglos.

Es con la "llegada" de la sociedad industrial y con la difusión del proceso de industrialización, que los nuevos pueblos y nuevos estratos de público requieren entrar en posesión de instrumentos educativos y culturales. Todo lo que al principio había sido patrimonio exclusivo de las clases dirigentes -el estudio, la formación- la revolución industrial impone que se socialice para todas aquellas capas de población que tienen que participar en los procesos productivos. Las clases dirigentes, los que poseen los instrumentos de la producción material y "espiritual", deben pasar algunos elementos de su conocimiento al nuevo público de la educación, a los productores. De aquí la contradicción que, desde los orígenes, regulará el proceso de afirmación del derecho a la formación de los trabajadores.

Por un lado, la cuestión educativa y cultural de la gente es adelantada por la necesidad y por la voluntad de controlar, participar y dirigir las dinámicas económicas, educativas y sociales con naturales a la sociedad industrial. Por otro lado, a estas aspiraciones se ha contrapuesto la voluntad de contener la posibilidad del desarrollo intelectual de los trabajadores en los márgenes estrictamente necesarios, con el fin de la conservación de las actuales relaciones de producción y de la exigencia de una evolución tecnológica y social impuesta por las leyes del beneficio. Si tenemos presente esta contradicción originaria es más fácil comprender las causas de las posibilidades y de las dificultades del presente. Las posibilidades residen en una demanda educativa y cultural que nunca en el pasado, ha sido

El autor trabaja en la Universidad de Florencia en la cátedra de educación de adultos desde 1970. Es secretario de la Asociación Italiana de Educación de Adultos y miembro de la Junta Rectora de la Oficina Europea de Educación de Adultos.

Desde 1979 ha sido consultor de la UNESCO. Coopera con varios Ayuntamientos en la dirección de programas locales de carácter educativo y cultural. Trabaja con sindicatos, asociaciones y otras entidades en la formación y en la especialización de trabajadores educativos y culturales.

tan fuerte.

En los países donde la liberación de las antiguas pobrezas ha producido sus primeros resultados, donde las familias tienen un beneficio, el gasto de los sectores privados para la educación y la cultura va en constante aumento. En las mismas administraciones, al menos en algunos niveles productivos, los empleos para la formación de adeptos han llegado a absorber el 2'4% de lo facturado.

Las dificultades derivan de la resistencia que el aparato económico e institucional interpone ante el reconocimiento de la legitimidad de las demandas educativas del nuevo público. Estos aparatos se evaden así de la obligación de asegurar a todos los ciudadanos la posibilidad objetiva de formación escolar adecuada a las actuales exigencias de desarrollo. En la mayor parte de los países, la escuela continúa siendo utilizada como un instrumento para la reproducción de las discriminaciones ya existentes y para la formación de un ejército de fuerza de trabajo en reserva, a bajo coste. En el terreno de los consumos culturales, las resistencias para un desarrollo intelectual de masas se apoyan en dos instrumentos de control y comportamiento.

En primer lugar, las infraestructuras y

los instrumentos para el estudio y la formación -las bibliotecas, los teatros, los bancos de datos, los museos, las salas de conciertos, los archivos, etc., así como los libros, la producción artística, los nuevos medios de comunicación, etc.- quedan inaccesibles para el nuevo público. Criterios y métodos de producción y distribución -a menudo protegidos por la falsa conciencia de numerosas vestales- se inspiran en viejas lógicas discriminatorias. El efecto asegurado es el de una distribución desigual de los bienes intelectuales. La clasificación está directamente relacionada con la clase social, el sexo, la edad, el título de estudios, la residencia, en una palabra, con las condiciones educativas del público. Por ello la distribución favorece, de manera científica a los más privilegiados. En segundo lugar, apoyándose en la posesión de los instrumentos de la producción material y espiritual, las clases dominantes pueden apropiarse de la misma demanda educativa del nuevo público. Es decir, determinando, gracias a la producción, la necesidad de objetivos producidos por ellos mismos, deduciendo de ello la necesidad, o determinando los contenidos formativos, de las diversas opciones educativas en las que el nuevo

público puede apoyarse para la propia formación. O bien, educando o no educando a gente gracias a los procesos educativos y no educativos que influyen en el interior de las relaciones de producción, en el trabajo, en los momentos de consumo, frente al televisor, así como en otro cualquier momento aparentemente de "tiempo libre".

CONCEPTOS LIMITADOS CON APOYO DE RESPUESTAS PARCIALES.

Los efectos de esta contradicción originaria son verificables en los conceptos y en las prácticas de la educación de adultos. No pretendemos entrar en cuestiones terminológicas, la propia torre de Babel de definiciones que reina en este campo debe, sin embargo, ser tenida en cuenta en cuanto que fue síntoma explícito de un indiscutible estado de confusión, detrás del cual se ocultan voluntades restrictivas.

Si hoy pretendiéramos redactar una lista con los distintos modos en los que las instituciones educativas y culturales suelen denominar lo que, a menudo, no pueden hacer en realidad, "garantizar el derecho a la educación en la edad adulta", nos encontraríamos de cara a una casuística extremadamente rica: formación de adultos, cultura popular, educación permanente de adultos, formación continua, formación recurrente, animación cultural o socio-cultural, educación comunitaria, etc., serían sólo algunos de los términos que podríamos encontrar.

Sin embargo, esta breve lista puede aparecer como el producto de una voluntad desorientadora. Más allá de las diferencias históricas, geográficas y de campos existentes entre cuantas evocan las diversas expresiones, es igualmente cierto que en muchos casos se han tratado de míseros artificios verbales. Frecuentemente detrás de la aposición del término "continua" se ha escondido, en realidad, un concepto y una práctica de la educación de adultos que reconocía a los trabajadores - preferentemente si eran de administraciones en crisis o en reestructuración - un único derecho a un poco de formación profesional. En la práctica, detrás de caleidoscópicas terminologías, a menudo se ha ocultado la voluntad de hacer prevalecer un concepto y una práctica limitada de la educación de adultos. La clase dominante ha tendido siempre a configurar la desventaja intelectual provocada por ella misma como necesitada de intervenciones de personas particulares y desfavorecidas en la periferia del sistema educativo nacional (de Sanctis, 1988). Los objetivos aceptados que vienen asumidos por la educación de adultos son, por ello, limitados en extensión y calidad. Los límites dentro de los cuales está permitido trabajar pueden ser definidos así:

- La recuperación de los niveles de formación. A propósito, es necesario resaltar que a las proclamas no les han seguido las intervenciones. De cara a la tendencia en aumento del analfabetismo total y funcional, nos hace dudar sobre la aceptación real de este objetivo y nos hace considerar que la lucha contra los niveles bajos de formación de la población haya sido sustituida por un olvido total.
- La emancipación intelectual de algunos de los líderes trabajadores, con el fin de ponerlos en condición, margi-

nando a los demás, para formar parte de la vida política local y nacional.

- La culturización ("¿aculturación?") de amplios estratos de población a valores educativos y culturales predeterminados, dirigidos a la organización del consenso y no a la libre organización del público.
- La sujeción a lógicas asistenciales y por sectores del público dividido en función del sexo, de la edad, de la procedencia, etc.

En última instancia, a pesar de las distintas expresiones utilizadas, la mayoría de las veces se ha tendido a dar vida a prácticas y conceptos de la educación de adultos conforme a la división social del trabajo existente.

EL TEMA DE LOS PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN.

Las consideraciones hasta aquí expuestas pueden aparecer impregnadas de un excesivo pesimismo. En efecto, frente a una situación en la que la fuerte demanda educativa de la gente, obtiene sólo débiles respuestas, en las que el caos terminológico revela posibles desorientaciones estratégicas, difícilmente se podría llegar a encontrar la esperanza en el empuje para la solución de problemas existentes.

Si tomamos como verdadero y reafirmamos que sin adecuadas respuestas a la fuerte demanda educativa de la gente, y sin una nueva educación de adultos, será más débil la posibilidad de un cambio de los actuales poderes educativos en favor de la mayoría de "no favorecidos"; es también cierto que el mundo no iría a la ruina si no existiera la educación de adultos. La gente se educa también sin una formación reglada. Esto se da de un modo un tanto informal y ha permitido la producción, en el pasado y en el presente, de profundos procesos de transformación. Individualizar el factor educativo capaz de producir tales cambios puede ayudarnos a comprender con qué objetivos se interviene sobre las causas del ser y de la transformación en la edad adulta.

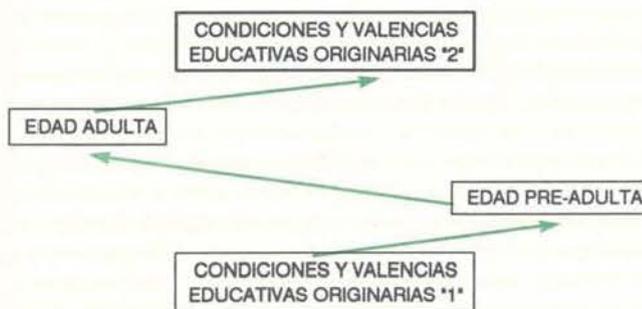
Para hacerlo proponemos un "esquema de etiología andragógica" representado a través de un diagrama creciente que describe, como se diría en economía, el proceso gracias al cual "un conjunto de bienes se forma y se transforma en un determinado período de tiempo".

El diagrama representa una espiral (ver cuadro nº 1) que parte de la consideración de las "condiciones y de las valencias educativas originarias" o bien del papel que, respecto a las relaciones educativas está desarrollado por aquel conjunto de factores que determinan nuestro ser aquí y ahora. Nos referimos al peso de nuestro pasado y de las condiciones producidas a nivel biológico, ambiental, antropológico, social, psicológico, etc. Estos factores nos afectan en cuanto que constituyen las condiciones de salida que alimentan y orientan nuestro proceso formativo inicial, podemos decir recogiendo una sugerencia comeniana desarrollada desde la edad prenatal.

En segundo lugar, hemos tomado en consideración los procesos formativos que se desarrollan en la edad pre-adulta. Incluso, sin pretender detenernos en el análisis de este punto, queremos llamar la atención sobre un fenómeno que caracteriza las

condiciones educativas de la edad pre-adulta en las sociedades industriales más avanzadas. Se trata de una tendencia en aumento, en esta fase de la vida, el tiempo dedicado a la formación impartida en el ámbito del sistema escolar ordinario -casi en todas partes, al menos en Europa, está en aumento ya sea por los horarios de enseñanza como del período de estudios obligatorios- y por los espacios formativos gestados en el ámbito del consumo de programas radiotelevisivos, por la participación en "conciertos" o por el uso de los ordenadores. La sociedad adulta, gracias a la escuela que ella misma programa, las televisiones, los ordenadores, los conciertos que organiza, va tomando un papel creciente con respecto a los procesos formativos en la edad preadulta. Esto, por otra parte se puede conseguir reduciendo el papel de los procesos educativos desarrollados en el seno de las relaciones familiares y entre amigos. También en el juego, de hecho, el juego entre jóvenes se le ha sustituido por el juego para los jóvenes, repercutiendo el control de la sociedad adulta en campos informales. El resultado de este rápido análisis podría conducirnos al reconocimiento en la edad pre-adulta de un proceso precoz de maduración, en el sentido de una precoz admisión en el mundo de la producción -aunque sí limitadamente en el momento del consumo y de sujeción a los mismos agentes educativos-. La diferencia que proponemos en nuestro esquema podría, por ello, aparecer como una aceptación injustificada de la escisión entre la fase de preparación para la vida y la vida real. Se trata, en efecto, de una escisión que no corresponde ya a la realidad de las relaciones educativas. Jóvenes y adultos están cada vez más ligados por las mismas condiciones educativas. No obstante, ya sea por la especificidad de la edad pre-adulta como por la permanencia de separaciones superables, pero siempre operantes, las que nos obligan a proponer un análisis distinto.

En tercer lugar, el diagrama examina los factores y las dinámicas educativas que influyen en la edad adulta -sobre éstas nos detendremos un poco más-, para concluir con el examen de las transformaciones que tal proceso puede producir sobre las condiciones y sobre las valencias educativas originarias, que determinarían el hecho de nuevas dinámicas educativas. Entrando en la edad adulta, la aparente inescrutabilidad de los fenómenos puede desaparecer si conseguimos definir el papel de tres factores fundamentados en la dinámica de la edad adulta:



Cuadro nº 1. Esquema de dinámica educativa

a. La tipología de las relaciones educativas:

Se trata de desvelar los recursos educativos a través de los que se forman. Definir las formas en las que están organizadas las relaciones entre el público y dichas estructuras. ¿Cuáles son las infraestructuras, los instrumentos, los modos a través de los cuales puede haber una formación en la edad adulta?

¿Qué, cuánto, para cuántos participantes se da una organización estable, continuada que nos lleva a la adquisición de títulos de estudio o de certificados profesionales? En otros términos, ¿cuánto, qué, hasta qué niveles, para cuántos se ha asumido el carácter de educación formal?

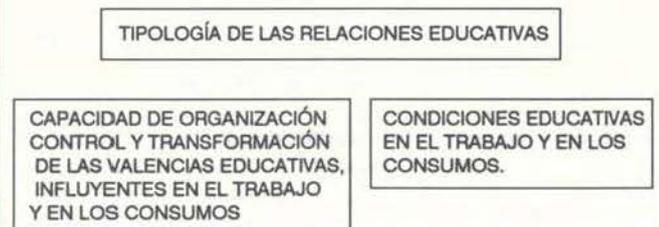
Los mismos interrogantes se utilizan para lo que concierne a la posibilidad de disfrutar de las más diversas oportunidades de estudio para la edad adulta; desde las bibliotecas hasta los museos, los teatros, los bancos de datos y, en general, a todas aquellas actividades educativas organizadas, pero que no conducen a la adquisición de títulos de estudio; en síntesis, a todo aquello que se entiende con la expresión educación no formal.

Semejantes interrogantes se dan para lo concerniente a educación informal. Se trata de preguntarse por la calidad y cantidad de los procesos educativos aparentemente no organizados, que nos influyen en los lugares de trabajo y, por otra parte, en el consumo y que nos transforman, nos dan la oportunidad de expectativas distintas de las que tenemos hoy, a menudo, independientemente de nuestra voluntad.

b. La tipología de las condiciones educativas que caracterizan las diversas capas de población en función de las distintas condiciones de trabajo y de las clases de consumo educativo a los que no tienen acceso.

c. Los modos en los que el público de la educación se organiza para la transformación de las relaciones educativas preexistentes, para modificar las condiciones educativas originarias.

En el cuadro nº 2 hemos querido representar la interdependencia existente entre los factores considerados.



Cuadro nº 2. Factores de dinámica educativa en la edad adulta

Acerca de la tipología de las oportunidades y de las relaciones educativas, si por la edad pre-adulta hemos debido resaltar una creciente superioridad de la educación formal, con el paso a la edad adulta se verifica precisamente lo contrario. Un verdadero sistema público de educación de adultos no existe. Las intervenciones de formación escolar y de formación profesional están generalmente concentradas, preferentemente, a niveles formativos más bajos. La oferta organizada se limita a la

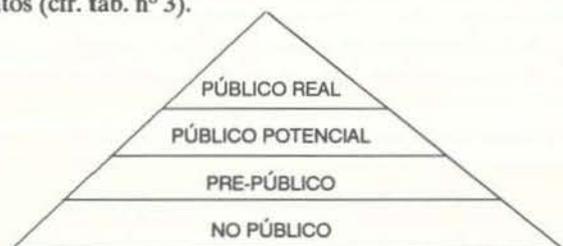
educación básica. Si luego tomamos en consideración la entidad de la oferta disponible, deberemos constatar que ésta no sólo no está relacionada en modo alguno con las decenas de millones de ciudadanos desprovistos de una escolaridad básica, sino que, ni siquiera corresponde al número de jóvenes que cada año abandonan sin éxito el sistema escolar ordinario.

También en el terreno de la educación no formal el resultado es la continua ausencia o limitación de las infraestructuras culturales de base y la superioridad de procesos educativos confinados en la práctica asociativa (en los partidos, en el sindicato, en la cooperación, en la cultura, en el deporte) y en el consumo televisivo. En la edad adulta la proporción más consistente compete a la educación informal. Los predominantes son los procesos educativos que influyen en el trabajo y en la vida cotidiana.

Con respecto a la ausencia de una instrumentalidad que puede ser adquirida mediante la educación formal y no formal, tales procesos entran en acción, forman y deforman a las mujeres, a los jóvenes, a los trabajadores, a los ancianos, sin que éstos estén en condiciones de controlar y dirigir el sentido de los procesos a los que son sometidos.

Los efectos sociales del uso de los recursos educativos se reflejan en las condiciones educativas de la población. Tales condiciones pueden ser descritas a partir de tres indicadores básicos: los niveles de instrucción y de formación profesional; el tipo de profesión desarrollada; la cantidad y la calidad de la relación con instrumentos e infraestructuras culturales.

El resultado de un análisis similar muestra a un público de la educación fuertemente estratificado. La imagen que de aquí se recaba es la de una estructura piramidal articulada en cuatro estratos (cfr. tab. n.º 3).



Cuadro n.º 3. La pirámide de los públicos

En el vértice encontramos un estrato de público que representa una ínfima minoría de la sociedad -en nuestra realidad no supera nunca el 5% de la población- pero que goza del privilegio de disponer de la mayor parte de los instrumentos y de las infraestructuras culturales, que desarrollan un trabajo con carácter intelectual y con otros niveles de formación.

En la capa inmediatamente inferior encontramos lo que habíamos definido como público potencial, o más bien un estrato de público excluido del círculo de la cultura, pero dotado de la posibilidad de acceder a los niveles de formación medio altos, aunque obstaculizados por el tipo de trabajo desempeñado -no manual ni creativo-. Se trata de trabajadores "cerebrales", que se caracterizan por el uso del cerebro como "músculo" o por otros factores relacionados con la residencia, el sexo, la edad, etc.

Los últimos dos estratos: el pre-público y el no público, constituyen la gran mayoría de la población caracterizada por los bajos niveles de formación o por condiciones de analfabetismo, por el desarrollo de una actividad elaborada con carácter manual y por la exclusión del acceso a cada tipo de infraestructura e instrumento para el estudio de la edad adulta. El uso de semejantes indicaciones nos permite aclarar las desigualdades existentes en la distribución de los bienes educativos y culturales, así como la posibilidad de acceso a la educación formal y no formal estando fuertemente condicionadas por la pertenencia a los estratos de población más favorecidos. Mientras que, para los menos favorecidos, queda como única posibilidad la educación informal y la educación no formal, pero limitada a la exposición de los medios de comunicación de masas y a la participación en las diversas formas de vida asociada.

Las consideraciones hasta aquí expuestas nos ayudan para comprender las razones para mantener el estatus. Limitándonos a intervenir sobre los factores hasta aquí considerados, se puede prever que nunca se llegaría a la modificación de las condiciones educativas originarias. Centrándonos en las oportunidades educativas, sería posible realizar sistemas de educación formal y no formal mejor articulados y ricos, e incluso realizar una distribución más equitativa en los consumos educativos y culturales, obteniendo así como máximo, la extensión cuantitativa del público real, su reproducción y su incremento. Se trata por tanto, de indicadores que no ayudan a explicar los factores educativos que a su vez han hecho posible las transformaciones verificadas.

La hipótesis que nosotros avanzamos repercute en la capacidad de la gente para asociar la posibilidad de realizar el control y la transformación de los valores educativos influyentes en el trabajo y en las necesidades. Esta convicción la recabamos con la consideración del proceso histórico de la educación de adultos. Esta nos parece fundamentada en el hecho de que ha sido a través de la participación en las diversas formas de vida asociada, que los estamentos más desfavorecidos de población han podido contribuir a realizar los propios motivos de desarrollo, formarse a través de los valores educativos de la vida asociada. Obviamente para las asociaciones deben ser consideradas distintas formas de vida asociada. Desde las expresiones más pobres, con carácter corporativo, a aquellas más ricas de significados educativos, con carácter solidario.

La correlación entre indicadores intelectuales e indicadores asociativos no es inmediata. Resulta más bien al contrario; a los estamentos de población más favorecidos corresponden, normalmente, formas de vida asociada de nivel inferior; mientras que, al nuevo público corresponde, generalmente, formas de vida asociada con carácter solidario.

Concluyendo el análisis de las causas del ser y del llegar a ser en la edad adulta, lo que nos parece importante subrayar es pues, no sólo la realización de sistemas o del derecho al estudio en la edad adulta, sino también la formación y la difusión de la capacidad de la gente de organizarse para ejercitar un control colectivo sobre el sentido de las adquisiciones en la educación formal, no formal e informal.

Ley de Formación de Adultos de la Generalidad de Cataluña

LEY 3/1991, DE 18 DE MARZO, DE FORMACIÓN DE ADULTOS.

El desarrollo de la educación, fundamento del progreso, es condición previa de toda prosperidad y bienestar social, y, a la vez, auténtico sostén de las libertades individuales en toda sociedad democrática.

Siendo la formación un proceso inacabado para cualquier persona, debe ser atendida y promovida adecuadamente por los poderes públicos en el marco de los principios establecidos por los artículos 9.2, 27.1 y 2 y 44.1 de la Constitución y por el artículo 8.2 del Estatuto de Autonomía.

La mejor manera de promover y garantizar el derecho a la igualdad es mediante la formación permanente, entendida como el proceso educativo que ha de acompañar a la persona a lo largo de toda su vida. La formación de adultos, parte fundamental de este proceso, debe ser considerada como el conjunto de actividades de toda clase, educativas, culturales, cívicas, sociales y formativas, que tienden al perfeccionamiento de las habilidades de la persona, a la mejora de sus conocimientos y capacidades profesionales, a la profundización de sus posibilidades de relación, a la comprensión del entorno que lo rodea, a la interpretación correcta de los hechos que se producen en su mundo y al fortalecimiento de la democracia para facilitar una dinámica participación en el seno de la sociedad catalana.

La formación de adultos, parte fundamental de este proceso, debe dar respuesta educativa a todos los ciudadanos, tanto desde una dimensión formal como no formal, con especial énfasis en la formación compensadora de una formación deficitaria, al mismo tiempo, la dinámica cambiante en las necesidades de formación de adultos hace necesaria la actualización y especialización constante de los formadores.

La presente Ley tiene como objetivo establecer el marco general de la formación permanente de adultos y regular aquellas actividades específicas no consideradas en el cuerpo normativo vigente, de acuerdo con las competencias que los artículos 9.25 y 15 del Estatuto de Autonomía otorgan a la Generalidad.

La Ley promulgada el 18 de marzo y publicada en el "Diario Oficial de la Generalidad de Cataluña número 1.424 de 27 de marzo de 1991, consta de 30 artículos referidos a los ámbitos de actuación de la formación de adultos, objetivos y características generales de la misma; modalidades de formación de adultos, centros, alumnos y profesores (denominados formadores). Destina la ley un capítulo completo a la formación de los formadores y a la investigación así como también a la programación y coordinación interdepartamental y a la organización de apoyo a la política de formación de adultos.

TÍTULO PRELIMINAR. DISPOSICIONES GENERALES

Artículo 1º. La formación de adultos comprende los siguientes ámbitos fundamentales de actuación:

a) La formación instrumental y la formación básica, entendidas como formación general y compensadora de una formación deficitaria en relación al desarrollo y las exigencias de la sociedad actual. Este ámbito debe permitir el acceso de la persona adulta a todos los niveles de la enseñanza reglada, hasta la universidad, y a otras modalidades nuevas que puedan surgir en el futuro.

b) La formación para el mundo laboral, entendida como el aprendizaje inicial para poderse incorporar al mundo del trabajo, y la actualización, reconversión y perfeccionamiento de conocimientos y habilidades para ejercer una profesión o un oficio según las exigencias del desarrollo social y del cambio constante del sistema productivo.

c) La formación para el ocio y la cultura, entendida como una dimensión de la formación de adultos que busca el aprovechamiento, con finalidades formativas, del tiempo libre y de desocupación laboral, en una participación más plena en la vida social y en el conocimiento de la realidad social y cultural de Cataluña dentro de un proceso de recuperación nacional. Estos tres términos inciden desde campos de actuación distintos en la formación integral de la persona.

Artículo 2º. Son objetivos de la presente Ley:

a) Eliminar progresivamente el analfabetismo.

b) Procurar que todos los ciudadanos adultos tengan la posibilidad de alcanzar la formación básica que la sociedad actual demanda.

c) Promover el conocimiento de nuestra realidad nacional en todos sus aspectos y, de manera específica, en todo lo relacionado con la lengua y cultura, y el conocimiento de la realidad de los otros pueblos del Estado y de Europa.

d) Favorecer el acceso a la educación reglada, obligatoria y no obligatoria, en sus distintas modalidades y con la metodología adecuada a la formación de adultos.

e) Posibilitar el derecho que toda persona tiene a la actualización y perfeccionamiento de

sus conocimientos y destrezas, de acuerdo con las exigencias laborales, sociales y culturales de la misma sociedad, y dedicar una atención preferente a los sectores sociales con más carencias, para tratar de reequilibrar el conjunto de la sociedad catalana.

f) Contribuir a atender las necesidades de formación propuestas por los agentes sociales, y la obtención, por toda la población adulta, de los niveles de creación y participación cultural de las sociedades avanzadas.

g) Fomentar los hábitos de responsabilidad cívica y participación social.

h) Favorecer hábitos y actitudes que permitan vivir el tiempo de ocio de forma creativa.

i) Facilitar la integración plena de los ciudadanos de Cataluña en Europa a fin de participar, en pie de igualdad, de los bienes culturales europeos.

TÍTULO PRIMERO. DE LAS ENSEÑANZAS

CAPÍTULO PRIMERO

Características generales

Art. 3º. Las enseñanzas para adultos darán respuestas a los objetivos de la presente Ley en los ámbitos de formación instrumental y básica, laboral, del ocio y la cultura, atendiendo a las siguientes características generales:

a) Posibilitar la permeabilidad entre enseñanzas regladas y no regladas.

b) Utilizar la metodología adaptada a las características personales de los alumnos y las peculiaridades propias del contexto sociocultural en el que se desarrollen, e incorporar, de manera sistemática, los adelantos tecnológicos destinados a optimizar los recursos aplicados a la formación permanente de adultos.

c) Contemplar actuaciones específicas dirigidas a sectores de población que no hayan alcanzado los niveles básicos de formación.

d) Ajustarse, en todo caso, a la normativa aplicable, según se trate de enseñanzas incluidas en el régimen educativo común o de enseñanzas no regladas, de formación ocupacional, o regladas por la presente Ley.

e) Dar preeminencia a la estructura modular y de créditos en la organización curricular, compatibilizando teoría y práctica y facilitando la participación del adulto en la confección y orientación de su propio proceso formativo. Todo proyecto curricular que deba ser homologado incluirá los mínimos establecidos en la legislación vigente.

f) Prever el acceso a distintos niveles del sistema educativo sin que ello comporte necesariamente el reconocimiento de los niveles previos ni de la correspondiente titulación.

g) Tener en cuenta el desarrollo de todos aquellos aspectos que permitan incrementar el grado de satisfacción y bienestar de la persona.

CAPÍTULO II

De las modalidades de formación de adultos

Art. 4º. La formación permanente de adultos puede llevarse a cabo:

a) En el marco de las enseñanzas regladas.

b) En el marco de la Ley 7/1986, de 23 de mayo, de Ordenación de las Enseñanzas no Regladas en el Régimen Educativo Común.

c) Mediante las distintas modalidades de formación ocupacional y profesional.

d) Mediante las actividades y centros que se regulan en el título II y siguientes de la presente Ley.

e) Mediante la preparación específica para el acceso a la Universidad.

f) Mediante los cursos de catalán para adultos.

TÍTULO II.

De los diplomas y certificaciones, los Centros, los formadores y los alumnos

CAPÍTULO PRIMERO

De los diplomas y certificaciones

Art. 5º. 1. La formación de adultos da lugar, con el cumplimiento de los requisitos señalados por la Administración educativa competente, a la obtención de las mismas titulaciones académicas previstas en el sistema educativo vigente.

2. El Gobierno de la Generalidad puede crear diplomas y certificaciones acreditativas de la realización de actividades y la obtención de conocimientos.

CAPÍTULO II

De los Centros

Art. 6º. Son Centros de formación de adultos aquéllos en los que, en exclusiva o no, se desarrollan estas actividades, en cualquiera de los ámbitos de actuación definidos en el artículo 1º.

Art. 7º. 1. Los Centros de formación de adultos pueden ser de titularidad pública o privada y serán creados o autorizados por la Generalidad de acuerdo con la normativa que se establezca.

2. Son Centros públicos de formación de adultos aquéllos cuyos titulares son las Administraciones Públicas, a las cuales corresponde la iniciativa de su creación.

3. Son Centros privados de formación de adultos los promovidos por personas físicas y jurídicas privadas, Centros que serán autorizados por la Administración de la Generalidad de acuerdo con los requisitos que se establezcan por reglamento.

4. Todos los Centros públicos y privados de formación de adultos se inscribirán en el Registro de Centros de Formación de Adultos.

Art. 8º. La formación de adultos adoptará las modalidades de presencia y a distancia.

Art. 9º. 1. La Generalidad puede establecer convenios y acuerdos de colaboración con las administraciones locales y otras Entidades públicas y privadas con la finalidad de racionalizar la utilización de los recursos materiales y humanos y contribuir a un mejor cumplimiento de los objetivos de la presente Ley.

2. Debido a la especificidad de la formación de adultos se promoverá también el establecimiento de convenios y acuerdos con empresas, asociaciones y entidades de iniciativa social, con la finalidad de racionalizar la utilización de los recursos

materiales y humanos y contribuir a un mejor desarrollo comunitario.

CAPÍTULO III

De los formadores

Art. 10. Las enseñanzas conducentes a la obtención de un título académico o profesional previsto en el sistema educativo serán impartidas por profesores que reúnan los requisitos establecidos por la legislación vigente.

Art. 11. Las enseñanzas no regladas serán impartidas por personas expertas y especializadas que acrediten, con la correspondiente titulación, su adecuada capacitación.

Art. 12. Los formadores de adultos, además de ejercer actividades docentes, contribuirán a la orientación y formación integral de la persona.

Art. 13. Los formadores de un centro o los que ejerzan la actividad en un ámbito territorial de actuación se coordinarán a fin de integrar un equipo único que de respuesta a un proyecto educativo común.

CAPÍTULO IV

De los alumnos

Art. 14. 1. Son destinatarias de la formación de adultos todas las personas adultas que deseen acceder a alguno de los ámbitos de actuación definidos en el artículo 1º.

2. A los efectos de la presente Ley, se consideran personas adultas a las que han superado la edad mínima de permanencia en los centros ordinarios cursando la enseñanza básica, fijada en el sistema educativo.

Art. 15. Los alumnos han de participar en la programación y planificación de las actividades de formación mediante los mecanismos que se establezcan por reglamento.

CAPÍTULO V

De la formación de formadores y la investigación

Art. 16. El Gobierno de la Generalidad ha de promover la organización de actividades y cursos de reciclaje apropiados para los formadores de adultos teniendo en cuenta sus actuales titulaciones, su experiencia previa y su adecuación al perfil específico.

Art. 17. Las actividades de investigación y estudio se fomentarán en los programas de formación de formadores de adultos. En este sentido:

- a) Se potenciarán los conocimientos y el intercambio de experiencias con otros países.
- b) Se impulsará la investigación y profundización teórica, especialmente en colaboración con las universidades.
- c) Se fomentará la investigación a partir de las propias experiencias de formación de adultos.
- d) Se promoverá el concurso de las universidades, empresas, asociaciones y entidades de iniciativa social en la capacitación de adultos.
- e) Se dedicará una especial atención a los datos estadísticos y a los estudios sociológicos que expliquen tanto los cambios sociales como las previsiones de evolución en un futuro inmediato.

Art. 18. El Gobierno de la Generalidad promoverá la creación de centros de recursos especializados en las distintas

modalidades de la formación de adultos.

TÍTULO III

De la programación y la coordinación

CAPÍTULO PRIMERO

De la programación

Art. 19. 1. El Programa General de Formación de Adultos ordenará globalmente las actividades a desarrollar para la realización personal y para dar respuesta a las necesidades sociales y culturales existentes y previsibles. Se tendrán en cuenta los programas existentes referentes a las distintas modalidades y una implantación equilibrada territorialmente, de acuerdo con la distribución de la población en Cataluña.

2. Dentro de este Programa General se tendrán en cuenta planes específicos para satisfacer las demandas de colectivos concretos o de determinados ámbitos territoriales.

Art. 20. 1. Las corporaciones locales elaborarán planes locales de formación en los que se expresarán las necesidades existentes y futuras y las iniciativas para resolverlas. Los planes locales preverán la localización de las actividades.

2. En la gestión de los servicios regulados por la presente Ley se solicitará la colaboración activa de los entes locales, en los términos establecidos por el artículo 9º.

CAPÍTULO II

De la coordinación

Art. 21. Los órganos competentes en la materia fomentarán la relación y coordinación entre los distintos organismos que actúan y realizan actividades en el ámbito de formación de adultos de una zona.

CAPÍTULO III

De la organización de apoyo a la política de formación de adultos

Art. 22. 1. El Consejo Asesor de Formación de Adultos es el órgano de asesoramiento creado con la finalidad de incorporar a las distintas instancias sociales con incidencia en este campo.

2. Es presidente del Consejo Asesor de Formación de Adultos el Consejero del Departamento competente en materia de formación de adultos y es vicepresidente el Director general competente en la materia.

3. El Consejo Asesor de Formación de Adultos se compone, como mínimo, de los siguientes vocales:

- a) Siete representantes de la Generalidad, con categoría de Director general, nombrados por el Gobierno, directamente relacionados con los ámbitos fundamentales de actuación en materia de formación de adultos.
- b) El Presidente del Consejo Social de cada una de las universidades de Cataluña.
- c) Un representante de la Asociación Catalana de Municipios.
- d) Un representante de la Federación de Municipios de Cataluña.
- e) Un representante de las entidades que desarrollan actividades en los ámbitos de formación de adultos, nombrado por el Presidente del Consejo.
- f) Dos personas de reconocido prestigio en los ámbitos de formación de adultos, nombrados por el Presidente del Consejo.

g) Un representante de cada uno de los dos sindicatos más representativos.

h) Dos representantes de las asociaciones de empresarios más representativos.

4. Es Secretario del Consejo Asesor de Formación de Adultos un funcionario del Departamento competente en materia de formación de adultos, nombrado por el Consejero.

5. El Presidente del Consejo Asesor de Formación de Adultos puede nombrar miembros del Consejo hasta cuatro personas que, por su reconocido prestigio o su vinculación a la formación de adultos, considere que son adecuadas a las funciones propias del Consejo.

Art. 23. Las funciones del Consejo Asesor de Formación de Adultos son las siguientes:

Primero. De asesoramiento:

a) Para la elaboración del Programa General de Formación de Adultos y de planes específicos.

b) Para la coordinación de las actuaciones relacionadas con la formación de adultos que se llevan a cabo mediante los diferentes departamentos de la Generalidad.

c) Para las acciones de formación de adultos que se llevan a cabo desde los entes locales y desde las instituciones privadas sin finalidad de lucro.

d) A los diferentes departamentos y organismos sobre posibles actuaciones para hacer más efectivas y multiplicadoras las acciones que se lleven a cabo.

e) Para garantizar una correcta información a toda la población adulta sobre las distintas actividades que se realizan en este campo.

f) Para promover la participación de las personas adultas en las distintas actividades que se realicen.

Segundo. De propuesta:

a) De formas de relación con los programas que desarrollan las distintas administraciones públicas, así como las instituciones privadas que, sin finalidad de lucro, realizan actividades en el campo de la formación de adultos.

b) De las medidas necesarias para garantizar el derecho a la formación de adultos.

c) De iniciativa y actuación para la mejora de la formación de adultos.

CAPÍTULO IV

De la coordinación interdepartamental en la formación de adultos

Art. 24. Se crea la Comisión Interdepartamental para la Formación de Adultos.

Art. 25. La Comisión Interdepartamental para la Formación de Adultos tiene como objetivos fundamentales coordinar las actividades relativas a la formación de adultos.

Art. 26. Corresponden a la Comisión Interdepartamental para la Formación de adultos las siguientes funciones:

a) Elaborar el programa interdepartamental para la formación de adultos.

b) Promover y coordinar los proyectos de formación de adultos.

c) Evaluar los resultados obtenidos en la ejecución del programa general.

d) Cualesquiera otras que el Gobierno le atribuya.

Art. 27. La Comisión Interdepartamental para la Formación de Adultos está integrada por los directores generales directamente relacionados con los ámbitos fundamentales de actuación en materia de formación de adultos y por las demás personas relacionadas con la materia, de acuerdo con lo que reglamentariamente se establezca.

TÍTULO IV

De las competencias

Art. 28. Corresponde al Gobierno de la Generalidad regular, programar, fomentar, supervisar y gestionar actividades relativas a la formación de adultos.

Art. 29. El Gobierno de la Generalidad tiene las siguientes competencias:

a) Aprobar el Programa General de Formación de Adultos.

b) Dictar las normas de regulación de la actividad.

c) Establecer normas para el otorgamiento de diplomas y certificaciones u otros documentos acreditativos de los estudios realizados en el marco de sus competencias.

Art. 30. El Departamento competente en materia de formación de adultos desarrollará las funciones de:

a) Promover y coordinar las actividades de formación de adultos y, en su caso, en colaboración con otros departamentos, administraciones públicas y entidades públicas y privadas.

b) Organizar y dirigir los propios servicios.

c) Aprobar los programas y planes de las entidades locales.

d) Elaborar el Programa General de Formación de Adultos.

e) Elaborar y aprobar planes de desarrollo del Programa General.

f) Organizar actividades para la realización personal.

g) Coordinar las actividades realizadas en los consejos comarcales y demás entes locales.

h) Promover proyectos de experimentación, investigación y estudio.

i) Otorgar las ayudas para la realización de actividades de formación de adultos.

DISPOSICIÓN FINAL

Se autoriza al Gobierno y a los Consejeros competentes por razón de la materia a dictar las normas reglamentarias para el desarrollo de la presente Ley.

Por tanto, ordeno que todos los ciudadanos a los que sea de aplicación esta Ley cooperen en su cumplimiento y que los tribunales y autoridades a los que corresponda la hagan cumplir.

En Cataluña funcionan actualmente 130 centros de formación para personas adultas, repartidas en 60 municipios, con un total de 30.042 alumnos inscritos en el presente curso.

El Graduado Escolar se emite además por televisión desde 1990 con una audiencia estimada de 90.000 espectadores.

Fuente: Servicio de Prensa de la Consejería de Bienestar Social de la Generalitat de Cataluña.

Educación en y para la libertad

*Informe sobre el XVI
Congreso de la Federación
Internacional para la
Educación de Padres (FIEP)
organizado por Radio ECCA*

Las Palmas de Gran Canaria,
10 - 13 julio 1991

Una de las actividades ordinarias de la FIEP es la organización de estos periódicos Congresos Internacionales, en los que se contrastan ideas y experiencias entre las personas especialmente vinculadas a la educación de los padres. En el Congreso de la FIEP, celebrado en Creta en 1986 la Escuela de Padres ECCA ofertó a Radio ECCA como organizadora del siguiente XVI Congreso, en la ciudad española de Las Palmas de Gran Canaria. Los asistentes al Congreso de Las Palmas de Gran Canaria han sido quinientos veintiseis. Los países representados fueron veintinueve, cuatro europeos (Francia, España, Finlandia, Bélgica), catorce americanos (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Estados Unidos, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela), dos asiáticos (India, Tailandia) y uno africano (Camerún). La mayor representación, obviamente, era la española, sobre todo por la gran afluencia de miembros de Escuelas de Padres ECCA; las provincias españolas representadas fueron veintitrés.

Gran parte de los asistentes eran matrimonios participantes en las actividades de las diversas Escuelas de Padres. Era importante también la representación de los directivos y organizadores de estas instituciones. Estaban también presentes los particularmente interesados por estas materias, tanto estudiantes como expertos.

ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA

La estructura del Congreso estaba apoyada en tres grandes ponencias, en las que el tema central, "Educar en y desde la libertad", fue contemplado. 1) desde la Escuela; 2) desde la Familia; y 3) desde la Sociedad.

Una característica diferenciadora de este Congreso es el que permitió una discusión en pequeños grupos sobre los contenidos de las ponencias. Los más de quinientos participantes se distribuyeron los tres días en veinte grupos de trabajo, discutieron los contenidos y sacaron conclusiones sobre cada una de

las tres ponencias.

El tema general de cada jornada fue ampliado, en el horario vespertino, por numerosas y variadas comunicaciones, desarrolladas simultáneamente en una docena de aulas diferentes, y por una Mesa Redonda, con la que se clausuraron los trabajos de cada día.

La celebración del Congreso en los locales de un amplio Colegio -San Ignacio de Loyola, de los Jesuitas- permitió disponer de un salón de actos con capacidad para mil personas y de las aulas necesarias para los grupos de trabajo, además de las instalaciones para recepción, secretaría, sala de prensa, cafetería, servicios auxiliares, etc.

En paralelo al Congreso, se montó una exposición de materiales de las instituciones presentes, una exposición y venta de libros relacionados con la problemática del Congreso y tiendas de artesanía canaria y de artículos para regalos. Antes de la sesión oficial de clausura se organizó una celebración eucarística, cantada por un coro canario, con numerosa asistencia internacional de participantes en el Congreso. En la misma sesión de clausura ofreció un pequeño concierto la Coral Polifónica de Radio ECCA.

A las sesiones oficiales de apertura y de clausura, además del Presidente de la FIEP, Juan Auba, y de los directivos de Radio ECCA, asistieron las principales autoridades canarias: alcalde de Las Palmas de Gran Canaria, presidente del Cabildo Insular y presidente del Gobierno Autónomo de Canarias, entidades que además obsequiaron a los congresistas con diversos actos sociales durante los diversos días del Congreso.

1ª Ponencia, Desde La Escuela: Pedro Hernández.

La Ponencia sobre la "Educación en y para la libertad, desde la Escuela", fue expuesta por el Catedrático de Psicología Evolutiva de la Universidad de La Laguna y Presidente del Consejo Escolar de la Comunidad Autónoma Canaria, Pedro

**XVI
CONGRESO
INTERNACIONAL
F.I.E.P.**



EDUCAR EN Y PARA LA LIBERTAD

EDUQUER DANS ET POUR LA LIBERTÉ

10 al 13 de JULIO de 1991

LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
ESPAÑA

Hernández Hernández. Con claridad expositiva y alto nivel docente, ahondó en las mutuas implicaciones entre la escuela y la familia, ofreciendo explicaciones sobre el por qué del incumplimiento ocasional de sus funciones de ambas instituciones.

Sobre la problemática de esta ponencia, los grupos de trabajo recordaron un principio fundamental, a veces olvidado: la influencia de la escuela, con ser importante, no debe oscurecer la verdad de que el deber y el derecho de educar recae primero e ineludiblemente sobre los padres. Ellos son los primeros educadores. Y ésta es una misión que no se puede dejar, más que parcialmente, en la institución escolar, sobre todo en lo que se refiere a la educación de la persona y los valores. Los padres, por tanto, no pueden desentenderse de la educación que sus hijos reciben en el centro educativo; ellos tienen derecho a elegir el tipo de educación que quieren dar a sus hijos y, en consecuencia, deben participar también en los órganos de gestión de los centros educativos. Tras enumerar la larga serie de problemas actuales de la escuela, los grupos de trabajo ofrecieron también una serie de sugerencias para que la institución escolar pueda contribuir mejor a la educación en y para la libertad:

- Se desea una escuela centrada en la persona y el desarrollo integral del alumno, más que en los contenidos.
- Una escuela en la que el alumno se sienta libre; no experimente el aprendizaje como algo impuesto, sino como una experiencia gozosa.
- Se desea un educador que -desde la libertad- viva la tarea educativa como una vocación, más que como un medio de vida.
- Una escuela, en fin, que no sea sólo cadena de retransmisión o de reproducción de saberes y valores, sino que llegue a ser fomento de transformación social.
- Se hace hincapié en la formación tanto de los padres como de los educadores para esta tarea. Se recalca la necesidad de participación de los padres en la escuela, pero una participación basada en el diálogo.
- Se apunta finalmente la necesidad de concienciar a los padres sobre la importancia de la participación. Un medio adecuado puede ser la implantación en los centros de la Escuela de Padres, pues muchas veces las Juntas de las Asociaciones de Padres se nutren de personas que descubrieron en los cursos de Escuela de Padres su llamada a la acción y el compromiso.

2ª Ponencia, Desde la Familia: Fernando Cardenal.

La segunda ponencia la

tuvo el ministro de Educación de Nicaragua durante la época Sandinista, Fernando Cardenal. Usando toda su larga experiencia como docente, insistió en que lo principal de la educación es la transmisión de valores; y afirmó que nadie transmite los valores, los ideales, que no siente y que no vive. La familia, de esta forma, fue presentada como el lugar privilegiado para la educación, para la transmisión de valores.

Sobre esta ponencia, en los grupos fue detectada la ilusión creada por el entusiasmo contagioso del conferenciante, pero también la duda y la incertidumbre, -algunos hablaron de angustia- experimentadas al enfrentarse en la práctica con esta tarea. Educar en y para la libertad es tarea de personas que han conquistado su propia libertad. Y se reconoce la dificultad de ser libre dentro de una sociedad en cambio acelerado, imbuida de muchos contravalores, como el consumismo, la competitividad y la insolidaridad.

Muchos confiesan no haber sido educados en la libertad. La libertad ha sido presentada como una amenaza, más que como un valor. Se teme a la libertad. Se teme que los hijos no sepan utilizar la libertad de una manera responsable; y se tiende a jugar seguro, sobreprotegiendo, con el resultado de que a fuerza de prevenir los peligros, en vez de contagiar ilusión y alegría de vivir se transmite miedo a la vida. En todos los grupos, sin embargo, se respiró la ilusión de enfrentarse al reto que la educación en libertad entraña. Las actitudes recomendadas para ello fueron las siguientes:

- Trabajar por la conquista de la propia libertad.
- Fe en la posibilidad de la tarea, superando miedos y culpabilidades.
- Ofrecer a los hijos una vida que transmita coherencia entre lo que se predica y lo que se vive.
- Teniendo en cuenta que dialogar exige una actitud abierta, que no utiliza el poder parental para vencer ni para convencer, implantar una actitud de diálogo y de comunicación con los hijos desde muy niños.
- Actitud de escucha: oír a los hijos. Los hijos educan, ayudan a salir del inmovilismo, hacen crecer a los padres.

- Actitud de respeto a las personas, a las opiniones y decisiones de los hijos, concediéndoles el derecho a equivocarse.

- Ayudar a los hijos a hacerse responsables de sus decisiones, haciéndoles experimentar las consecuencias. Que aprendan de la experiencia.

- Creer en los hijos, en su capacidad de elegir lo que les conviene.

- Alegrarse de verlos crecer, de que cada vez sean más capaces de valer por sí mismos, de que no necesiten de los padres.

- Y ¡cómo no! animar a los padres a que sigan cursos que

Presentación en el Congreso de las Escuelas de Padres ECCA

El XVI Congreso de la FIEP permitió un encuentro de representantes de Escuelas de Padres ECCA, que nunca anteriormente se había podido realizar de forma semejante.

Estuvieron presentes directivos y amplios grupos de matrimonios de las Escuelas de Padres ECCA de Ávila, Cáceres, Gijón, Granada, Huesca, León, Logroño, Madrid, Murcia, Sevilla, Valencia, Zamora y Zaragoza, además de los anfitriones de Las Palmas y Santa Cruz de Tenerife.

De América Latina, estuvieron también representadas las Escuelas de Padres de Argentina (Nora G. Álvarez y Graciela V. de Domenech), Colombia (Adalberto Gómez), Ecuador (Padre Niño, Mina Álvarez), México (Ramón y Ana M^a Hernaiz), Paraguay (Marino León) y Uruguay (Francisco Sainy M^a de Luján González).

Sin poder acudir a última hora, enviaron su comunicación escrita las Escuelas de Padres ECCA de Panamá (Enrique Alvarenga) y Perú (Pedro Barbero)

los capaciten y les hagan sentirse más seguros y competentes, comenzando, como es natural, por la Escuela de Padres.

3ª Ponencia, Desde la Sociedad: Ricardo Diez Hochleitner.

El actual presidente del Club de Roma y vicepresidente de la Fundación Santillana, Ricardo Diez Hochleitner, elaboró en la tercera ponencia una amplísima síntesis sobre lo que supone el esfuerzo de unir Educación y Libertad, que siempre ha puesto de manifiesto "anhelos confluyentes y constantes de los hombres". En este esfuerzo incluyó la formación del carácter, la formación de la inteligencia y la socialización del individuo, describiendo las diversas alternativas propuestas para este esfuerzo por Freinet, Summerhill, Pablo Freire, Ivan Illich o el movimiento de la Escuela Única.

La síntesis personal de Diez Hochleitner, principal inspirador de la reforma de la enseñanza española en los años 70 desde su puesto de subsecretario del Ministerio de Educación, incorpora con toda fuerza el concepto de educación permanente y traza un ambicioso diseño -incluso a nivel mundial- de todas las fuerzas e instituciones sociales que han de implicarse en una adecuada educación en y para la libertad.

Manifestando la imposibilidad de comentar y discutir toda la riqueza de esta ponencia, los grupos de trabajo centran su atención en tres aspectos:

- La globalización de los problemas, que nos invita a no contentarnos con una libertad para nosotros; sino que obliga a abrirnos a una libertad solidaria, que nos saque del estrecho círculo de nuestros problemas pequeños y cotidianos para plantearnos acciones que posibiliten el acceso a la educación liberadora a todos los hombres viendo sus problemas como nuestros, sintiéndonos solidarios con todos los pueblos que por su situación económica, política o cultural tienen difícil acceso a una vida digna de personas libres.

- La importancia del compromiso social y político, que nos debe animar a una acción que convenza a los países de la necesidad de una ayuda generosa y altruista a los países necesitados, sin crear dependencias económicas, ni obligar a la pérdida de su cultura y valores autóctonos.

Acción política que anime también a los gobiernos a no recortar los presupuestos para la educación, pues invertir en educación es invertir en progreso, libertad, calidad de vida humana.

- Finalmente, se llama la atención sobre la necesidad de mantener una actitud de formación permanente, en un mundo de cambio acelerado, que vaya construyendo una personalidad fuerte y segura, capaz de enfrentarse a las contradicciones de la sociedad actual, una personalidad flexible que sepa encontrar con creatividad soluciones nuevas.

Comunicaciones y mesas redondas.

Las comunicaciones que fueron presentadas en las sesiones vespertinas del Congreso fueron treinta y cuatro, no resultando ahora posible ni siquiera la enumeración completa de cada una de ellas.

Algunas comunicaciones abordaron directamente el tema de la familia (Alzira López), la comunicación en el seno de la familia (Bokian), las situaciones de ruptura familiar (F. Romero) o la influencia de la religión en la educación proporcionada

por la familia (A. Hortal). Algunas comunicaciones presentaron diversos fenómenos sociales íntimamente relacionados con la estructura familiar: la juventud (M. Iceta), las sectas pseudo-religiosas (P. Salarrullana), la televisión (A. Auba) o la publicidad (A. Cabré). Otras comunicaciones estudiaron el tema general del Congreso -educar en y para la libertad- en la Escuela Infantil (Fresnillo y otros), en los centros educativos en general (Fresnillo y otros) o en las Escuelas de Formación de Maestros (E. Kñallinsky). Bastantes comunicaciones podrían agruparse como "estudios de casos" de problemas especiales: niños ciegos y ambliopes (L. Zaragoza), niños sin hogar (C. Benítez de Lugo), niños con necesi-

dades educativas especiales (Fresnillo y otros), hijos de familias monoparentales (Asociación de Viudas), hijos drogadictos (E. Bordons); otros "estudios de casos" fueron presentaciones de instituciones especialmente dedicadas a la educación de los padres: Escuelas de la Familia argentinos (M. González de Doña y otros), Educación para la Vida (C. Gutiérrez), Escuela de Padres ECCA (J. Copa; J. C. Martín; C. Bredy y otros). Las Mesas Redondas estudiaron, al final de cada jornada y desde una perspectiva internacional, las relaciones Escuela-Familia, desde Francia (J. Maisouneuve), URSS (Z. Lvovskaya), Finlandia (T. Rõuka), Bolivia (R. Martínez), bajo la coordinación de E. Madrid Palencia; la situación actual de la familia, desde la India (C. G. Vallés), EE.UU. (J. Oliva), Ecuador (F. Sanfeliú), Bélgica (Bekiau), bajo la coordinación

Comité de Honor del Congreso

Presidente:

Excmo. Sr. presidente del Gobierno de Canarias.

Miembros:

Excmo. Sra. comisaria de las Comunidades Europeas para los Recursos Humanos, la Educación y la formación.

Excmo. Sr. consejero de Educación y Cultura de Gobierno de Canarias.

Excmo. Sr. presidente del Cabildo Insular de Gran Canaria.

Excmo. Sr. alcalde de Las Palmas de Gran Canaria.

Excmo. Sr. alcalde de San Bartolomé de Tirajana.

Excmo. Sr. rector de la Universidad de Las Palmas.

La Comisión Organizadora estuvo formada por el presidente de la FIEP, el director general de Radio ECCA y directivos de las Escuelas de Padres ECCA de Canarias, Madrid, Romo-Getxo, Ávila, Sevilla, Gijón y Zaragoza. Aportaron diversas ayudas a la organización del Congreso las Agencias Acción por el Tercer Mundo, Amistad y Cooperación e INTERMON, la Fundación Santa María, la Caja Insular de Ahorros, los Ayuntamientos de Las Palmas de Gran Canaria y San Bartolomé de Tirajana, la Universidad de Las Palmas, el Cabildo Insular de Gran Canaria y el Gobierno Autónomo de Canarias

de Oscar Medina; la aportación de las Escuelas de Padres ECCA, con una pequeña exposición de todos los que estaban presentes en el Congreso (ver recuadro) y bajo la coordinación de M. Madurga.

Reflexión y contraste de opiniones.

La principal valoración que se puede hacer de este XVI Congreso de la FIEP es el haber contribuido a los objetivos propuestos para el mismo: 1) propiciar una reflexión sobre la "educación en y para la libertad", 2) contrastar opiniones y experiencias educativas en y para la libertad, y 3) posibilitar el encuentro y el diálogo entre las personas vinculadas a la educación de los padres. Estos tres objetivos, en buena medida, fueron conseguidos por los participantes en el Congreso de Las Palmas de Gran Canaria.

El Director General de la UNESCO, Federico Mayor Zaragoza, en su mensaje especial para el XVI Congreso de la FIEP, visionada en video en la sesión oficial de clausura, aportó una idea que proyecta hacia el futuro de la temática de este Congreso: "Educar en y para la libertad -precisó el Director General de la UNESCO- es también hacer comprender cómo esta noción se asocia de forma indisoluble con esta otra: la responsabilidad".

¿Qué es la FIEP?

La Federación Internacional para la Educación de los Padres (FIEP) agrupa a las instituciones y personas particulares interesadas por el estudio, la promoción y las diversas actividades relacionadas con la educación de los padres. Es miembro asociado de la UNESCO y tiene vínculos de colaboración con la UNICEF y con la CEE.

La FIEP tiene su propio boletín, que sirve de vínculo de comunicación con los asociados, organiza cada año los Coloquios de Sevres y, con diversa periodicidad, los Congresos Internacionales.

La sede permanente de la FIEP está en París: 1, Avenue Leon Journault, 92311 Sevres Cedex - Francia

XVII Congreso de la FIEP

El próximo Congreso de la FIEP se celebrará en México y hará el número 17 de los convocados por esta Institución. Estará organizado por la Asociación Científica de Profesionales para el Estudio Integral del NIÑO. A.C. (ACPEINAC) y tiene prevista su celebración del 14 al 18 de julio de 1992. Información e inscripciones se pueden solicitar de la ya constituida Secretaría General del XVII Congreso de la FIEP,

ACPEINAC

Cristantema nº 65 Col. CD. Jardín, Coyoacan

C.P. 04730 México D.F.

Teléfonos: 689 - 89 - 70, 548 - 03 - 35, 286 - 56 - 81

Fax: 596 - 74 - 27

Radio y Educación de Adultos

ecca

Radio ECCA
Apartado 994
35080 Las Palmas de Gran Canaria
ESPAÑA
TÉLEX: (34) 928 20 73 95

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

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

Forma de pago: Cheque adjunto Giro postal

D/Dña. _____

Domicilio: _____

Localidad: _____

Provincia _____

Nuevas tecnologías de la información al servicio de la Educación a Distancia

M^a LUISA SEVILLANO GARCÍA

CONTEXTUALIZACIÓN.- Actualmente se puede hablar de la tecnología como extensión del conocimiento (Bernal, 1986), siendo la cantidad de información y el flujo de datos tan desbordante (Orive, 1983) que nos encontramos en la era de la opulencia comunicacional. Gómez de Armijo (1987) escribe que las tecnologías de la información, punta de lanza de nuestro tiempo y nota definitoria de la cultura de nuestra época, avanzan y se desarrollan a una velocidad vertiginosa. Tal situación no puede ser ignorada por las Ciencias de la Educación en general y la Didáctica en particular, y máxime en una institución como la Universidad Nacional de Educación a Distancia, preocupada por servirse de las más avanzadas tecnologías en orden a transmitir de la forma más eficiente posible cuanto hoy debe enseñarse.

Soto (1985) asegura que el desarrollo de la humanidad tiene que basarse en la organización y tratamiento adecuados de la información, y puesto que la tecnología reduce los tiempos y acorta las distancias (Martín Serrano, 1986) su uso es un imperativo de acción, en orden a sintonizar con los cambios que se operan en la sociedad y en el individuo (Inose, Pierre, 1985).

La memoria del mundo ya no está sólo en las grandes bibliotecas. Bases de datos cargadas en los ordenadores almacenan hoy todo tipo de contenidos, textuales y numéricos. Y son accesibles por el usuario a Distancia a través de cables, fibras ópticas u ondas hertzianas. El terminal en casa o en el despacho permite a la persona dialogar con esos almacenes de información. Y desde terminales se escribe, diseña, trabaja y se enseña más rápidamente, con menor esfuerzo, sin distancias, con mayor creatividad. Nuestra memoria colectiva es cada vez más visual,

sonora y dinámica.

El ordenador se ha convertido ya en la causa y efecto de la explosión cultural. Ayuda a satisfacer necesidades de procesar económica y rápidamente grandes cantidades de datos y ofrece nuevas posibilidades de obtener, dar forma, conservar y difundir cultura e información. Dieuzede (1987, p. 1) es categórico al respecto cuando expone que los últimos avances de la informática y de la telemática permiten visualizar ya sistemas de diálogo cada día más complejos (técnicas interactivas), mientras que su conexión a redes permite al alumno acceder a acopios de saber organizado cada vez más amplios (Bancos de Datos). Somos numerosas las personas que esperamos poder aplicar a la educación estos poderosos medios, que ya han pasado examen en otros campos.

Casado (1987), en su "paper" presentado en la II Semana Monográfica organizada por la Fundación Santillana sobre la Ciencia y Tecnología al Servicio del Aprendizaje ante la Sociedad del mañana es explícito: "La enseñanza con las Nuevas Tecnologías supera a lo que pueda impartirse con un equipo tradicional de trabajo". En su opinión, prosigue el mismo autor, las nuevas tecnologías son estimadas tanto por su valor intrínseco como por lo que representan en el dominio estratégico de la cultura y la ciencia. Por eso precisamente en las naciones de más alto estándar se trata de familiarizar a sus educadores con los nuevos medios.

CONCEPTO DEL VIDEOTEXTO INTERACTIVO.

Orígenes.

Las primeras comunicaciones concernientes al vídeo-texto (en su clase texto) han tenido lugar entre 1963 y 1965

en Francia y en Gran Bretaña (Treffel, 1987, p. 129).

Pero fue a principios de la década de los setenta cuando técnicos británicos comenzaron a desarrollar proyectos para unir la pantalla de TV y el teléfono.

Hacia 1975 se dispuso de un sistema que permitía conectarse a través de ambos medios con un banco de datos. El correo lo experimentó en el Reino Unido y desde 1979 lo ofrece con el nombre de Prestel.

El correo alemán inició también sus experimentos en este campo y presentó en la exposición de radio de Berlín de 1977 el servicio Bildschirmtext. Tres años más tarde se iniciaban dos experimentos piloto, uno en Berlín y otro en Düsseldorf. Bildschirmtext se convirtió en un sistema de comunicación de datos. El 1 de septiembre de 1983 se inauguraba definitivamente en la exposición de Berlín.

Aproximación conceptual.

El término videotexto no es unívoco.

"Teletexto, Videotexto, Videotexto interactivo, son los nombres genéricos corrientes de los sistemas de transmisión de datos que utilizan canales de TV, ondas de radio de frecuencia modulada, circuitos telefónicos o una combinación de estos tres medios, para llevar información a los espectadores equipados de un televisor en color y que para las dos últimas modalidades tiene que estar debidamente modificado". (Roizen, 1982, p. 13).

EQUIPOS SOFTWARE Y HARDWARE DEL VIDEOTEXTO INTERACTIVO.

Los elementos esenciales son:

- Ordenador Central Grande.
- Una programación de ordenador (software).
- Líneas de transmisión.
- Terminales de representación visual.
- Terminales de ordenador modificadas.
- Modem.

Otros elementos importantes en el equipo videotexto interactivo son:

- Mando a distancia.
- Teclado alfanumérico.
- Teclado de edición.
- Impresora.
- Grabadora.
- Teléfono.
- Ordenador personal.



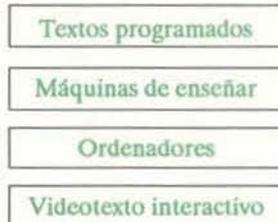
CARACTERÍSTICAS DEL VIDEO-TEXTO INTERACTIVO.

1. El Videotexto interactivo constituye un nuevo modo de comunicación: la interactividad. Esta es la principal característica del videotexto interactivo. Permite intercambiar la información del usuario hacia el proveedor y viceversa y asegurar un verdadero diálogo activo.
2. El Videotexto interactivo implica un comportamiento activo. Los usuarios están obligados a pulsar un teclado para obtener información, lo mismo que el proveedor a proporcionarla.
3. El Videotexto interactivo es un medio en vías de desarrollo. La utilización del Videotexto está en pleno crecimiento. En consecuencia, la actitud de los usuarios no cesa de evaluar frente a este nuevo medio, lo que debe conducir a revisar regularmente los contenidos y los modos de diálogo.
4. La creación de un Servicio de Videotexto interactivo debe, en general, seguir unas secuencias, como:
 - a) Elección de los sujetos receptores.
 - b) Determinación de la temática a tratar.
 - c) La escritura.
 - d) La puesta en página, etc.

APLICACIÓN DE DIFERENTES TEORÍAS AL VIDEO-TEXTO INTERACTIVO.

Explicitamos las más representativas: **Conductismo.**

El conductismo asociacionista de Skinner es sobradamente conocido. Fruto de la aplicación a la educación de esta corriente psicológica ha sido la enseñanza programada y las Máquinas de Enseñar. Para algunos, el videotexto interactivo no es sino una máquina sofisticada de enseñar. Estaríamos en la etapa más actual de este camino, pero los planteamientos siguen siendo los mismos:



El funcionamiento de algunos proyectos de videotexto interactivo se reduce prácticamente a la presentación de pequeños segmentos de información a los que siguen cuestiones de cuya respuesta depende el siguiente paso del programa. El feed-back aparece como la característica más relevante del sistema. El itinerario que sigue el usuario viene determinado por el programa, el cual puede ser lineal, ramificado, etc. Los "menús" no son tales, sino opciones múltiples a elegir. Alguna elección será

reforzada positiva o negativamente según los objetivos a conseguir.

En esta perspectiva, el videotexto interactivo puede utilizarse, además de para presentar la información previa a la elección, como reforzador de la conducta. Los programas en los que el usuario puede ver inmediatamente las posibles consecuencias de la decisión tomada, utilizan el videotexto interactivo como reforzador positivo o negativo, fortaleciendo unas conductas y/o debilitando otras.

Aunque el videotexto interactivo no puede considerarse como una variante de las máquinas de enseñar, no cabe duda de que el aspecto del feed-back inmediato como reforzador es una vieja aportación del Asociacionismo y una de las características más relevantes del medio.

Psicología cognitiva.

En el pensamiento de Piaget, el estudiante debe pasar por una serie de etapas o estadios a través de la autorregulación. En este proceso, la nueva información modifica los viejos esquemas creando otros nuevos, que son los que permiten el conocimiento del mundo.

Desde esta perspectiva, el videotexto interactivo destaca por su gran capacidad de aportar experiencias y crear situaciones en las que el usuario toma decisiones en base a la información presentada. La interactividad medio-usuario es concebida más abiertamente. Se conciben sistemas de toma de decisiones originales como la auto-selección del itinerario y los sistemas de acceso a la información aleatorios o de vía directa como los códigos de barras.

Esta actuación sobre el medio supone un reflejo más fiel del aprendizaje no mediado, en el que la actuación se produce directamente sobre el ambiente. El aspecto más destacado en esta teoría es la adecuación del medio a los diferentes individuos. El videotexto interactivo se adecúa al ritmo y selección de la información presentada. Este tema se relaciona con los estilos cognitivos.

Procesamiento de la información.

El diseño de programas para el videotexto interactivo, las posibles decisiones del usuario, requieren fundamentarse

en los estudios que sobre procesamiento de la información se han realizado. La multiplicidad de caminos debe reflejar los diferentes modos como los alumnos aprenden. El sistema más generalizado es el de proceso en árbol.

La adecuación del videotexto al estilo cognitivo ya ha sido señalada. El videotexto interactivo permite adecuar la información presentada al peculiar modo de operar dominante, al mismo tiempo que posibilita el no prescindir de ninguno de los modos básicos de procesamiento: lineal y global.

En síntesis, y según apunta Willis (1982) podemos señalar dos ideas fundamentales:

1. El videotexto interactivo responde a algunos de los tópicos sobre aprendizaje más aceptados desde los planteamientos conductistas y éstos funcionan en una situación real.
2. Casi todas las posibilidades del videotexto interactivo provienen de estos elementos:
 - Almacena gran cantidad de información.
 - Se transmite por códigos y canales variados.
 - Se puede acceder a la información casi de forma instantánea.

LA EXPANSIÓN DEL VIDEOTEXTO INTERACTIVO.

Su desarrollo en diversos países.

Según Treffel (1978, p. 127), Gran Bretaña se ponía en cabeza con respecto al videotexto y al videotexto interactivo (viewdata, 1970 - 1971, y posteriormente Prestel 1976). En 1984 el servicio alemán de Telecomunicaciones inició la andadura del videotexto interactivo. Se instaló un ordenador gigante en Ulm que se denominó cariñosamente "die Mutter" (la madre) al que se anexionaron meses más tarde otros ordenadores más pequeños y distribuidos por todos los Länder.

Otros países industrializados

de todas partes del mundo llevaban a cabo sus propias investigaciones. Francia y Canadá dedican considerables recursos al videotexto interactivo a través de centros nacionales de investigación o Departamentos de telecomunicaciones. También se han emprendido trabajos en Japón y en otras naciones europeas.

Todos los sistemas comparten ciertas características comunes o son aplicaciones de las versiones británica y francesa originales.

Varias organizaciones internacionales están tratando de conseguir la estandarización, pero hasta el momento no se ha creado ningún formato estándar de señal universal.

Hacia el 1985 las normas más extendidas eran:

- Prestel en la mayor parte de los países europeos.
- Bildschirmtext en Alemania Federal.
- Antiope en Francia y en el resto del mundo.

También se van extendiendo las normas:

- Captain (japonesa).
- Telidón (canadiense).
- Virtext (americano).

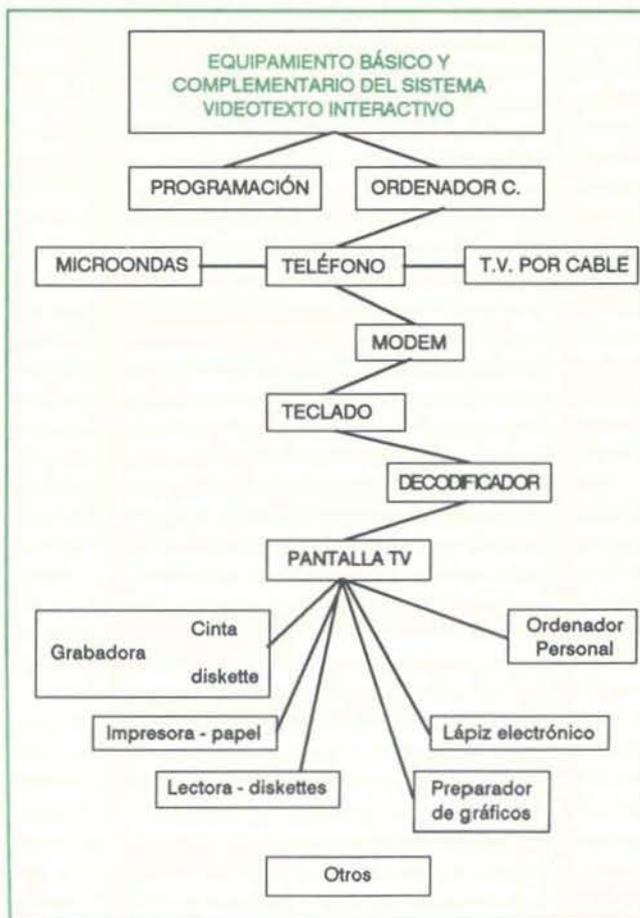
En 1985 eran instalados 1.000.000 de miniteles. En 1990 se prevé que serán instalados 10.000.000.

Después de los británicos y franceses son los canadienses quienes han invertido más esfuerzos por parte de su gobierno en los sistemas de videotexto interactivo. En Alaska, por ejemplo la educación por medios electrónicos cubre una gran zona. El sistema electrónico se utiliza conjuntamente en la Universidad y en el Departamento de Educación del Estado. Latamore (1986) nos explica cómo para tal fin y para que pueda utilizarse a distancia se prepara el software y se sirven del videotexto y teletexto.

Hammond (1986, pp. 74 - 76) nos describe distintos servicios usados en Australia en la teleeducación. Sus referencias al viatel coinciden con los usos atribuidos al videotexto interactivo.

Moore (1986, pp. 105 - 116), en un interesante estudio presenta el Modelo Telidón utilizado en Canadá para fines didácticos, tanto en la Universidad como en otros niveles formativos. Resulta significativo aludir a la preparación de programas que para estos fines se lleva a cabo. Se atiende prioritariamente a los aspectos tecnológicos y al pluralismo cultural. El programa denominado CAL sí tiene una buena aceptación (Gillies, 1986, pp. 221 - 227).

"Hay otro estudio de la Universidad de Gulph relacionado con el Telidón, como un servicio de información agrícola para los granjeros de Ontario y medio didáctico para la comprobación en las aulas. Desde estas experiencias, las conclusiones demuestran el potencial del videotexto interactivo para la educación a distancia y convencional" (Moore, 1985, pp. 10 - 11). En la Universidad de Clempson se ha desarrollado



también el sistema videotexto que si en un principio era de una sola dirección, actualmente ya es interactivo y funciona a total satisfacción de usuarios y proveedores (Duckenfield, 1985, pp. 12 - 15).

Los resultados obtenidos en la evaluación del proyecto piloto en la Open University del videotexto interactivo aplicado a la enseñanza de las ciencias, puso de manifiesto el gran potencial de esta tecnología en los procesos instructivos (McDonnell, 1983, pp. 231 - 236). Este sistema iba equipado también con impresoras y en concreto se destinó a un programa de biología para alumnos en la modalidad a distancia orientados por un tutor.

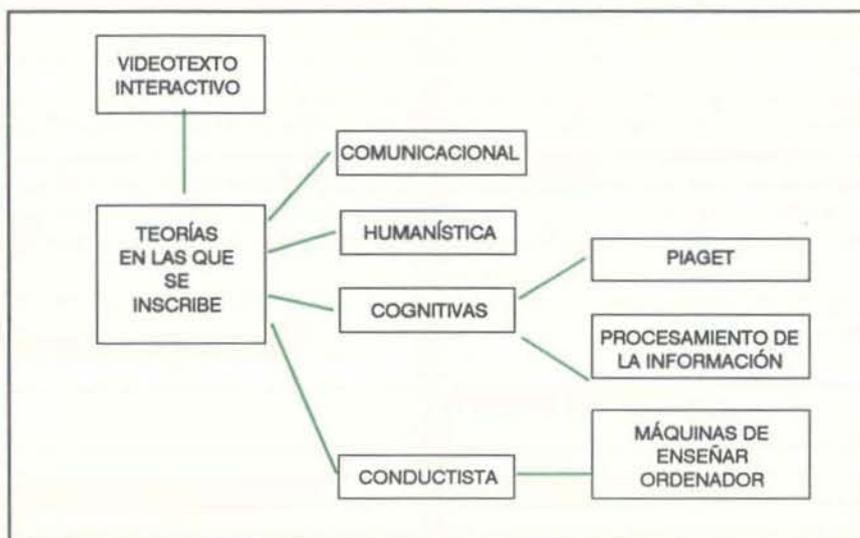
Tenemos incluso el caso en Canadá, donde cuatro Bibliotecas participan en el programa Telidón. Un instituto de tecnología y la universidad de Calgary colaboran, obteniéndose unos resultados útiles y rápidos para los usuarios (Toombs, 1982, pp. 331 - 336).

Un estudio que lleva por título "Videotext in Education: The British Situation", Optel Report nº 15 y que fue presentado en septiembre de 1984 en el Congreso sobre videotexto celebrado en Sao Paulo, hace referencia a los principales usos que en educación encuentra en el Reino Unido el videotexto interactivo. Dos son las ventajas que hasta la fecha le han encontrado:

- La información sobre las Carreras, es decir, Orientación Profesional.
- La búsqueda de recursos para el asesoramiento científico individual de cada usuario.

El ritmo con que cada vez más países van participando en las actividades de videotexto es demasiado rápido para seguirlo mirando país por país. Ya en 1979 se estaban realizando pruebas e intentos en Bélgica, Suiza, Escandinavia (Suecia, Dinamarca y Finlandia), Holanda, Colombia, Australia, Hong-Kong, Singapur y otros Estados.

Expertos, empresarios, divulgadores y científicos llevan más de una década propiciando el estudio, las aplicaciones y la verificación de este sistema de comunicación. Congresos, encuentros, reuniones, intercambios a todos los niveles han hecho posible este rápido desarrollo y utilización del sistema.



Modelo francés.

En la actualidad se ha implantado el servicio videotexto interactivo de una forma generalizada mediante la distribución de terminales Minitel bajo coste, e incluso de forma gratuita, alcanzando la cifra de tres millones de unidades en 1987.

Esta situación es única en el mundo, pues otros países, incluso los más avanzados, no pueden presentar más que aplicaciones limitadas en este campo. Según un estudio inglés (Butler Cox, 1985) Francia poseerá ella sola a final de 1989 casi los 2/3 de terminales instalados en Europa (cinco millones sobre un total de 7'5 millones).

Un 40 por ciento de estas terminales están conectadas en oficinas y su utilización es puramente profesional, y el 60 por 100 restante en los hogares franceses. Precisamente son estos usuarios particulares los que han propiciado la explosión del Minitel en el mercado. Los clientes pueden marcar y solicitar todo lo que uno puede imaginar.

CARACTERÍSTICAS.

1. Se ha utilizado la línea existente Transpac.
2. A los usuarios del teléfono se les entregó gratuitamente el modem. (Al principio sólo a quienes facturaban mucho, pues se pensó que estarían interesados en la comunicación).
3. Quienes recibieron el modem debían utilizar en lugar del "Angnuare" (Guía

telefónica), la guía electrónica.

4. Se simplificó todo mediante la reducción de los accesorios tecnológicos.
5. Los servicios se pagaban con la cuenta del teléfono. Télécom retiene 3/8 de lo recaudado para financiar y mantener las instalaciones. Los otros 5/8 se envían a los proveedores.
6. El 1986 se colocaron dos millones de aparatos y se utilizaron 30 millones de horas.

SITUACIÓN EN ESPAÑA: SERVICIO IBERTEX.

Antecedentes históricos del Ibertex.

En noviembre de 1979, Telefónica y Entel comienzan una experiencia piloto sobre el sistema videotexto interactivo. Su fin era uno y concreto: demostrar que en España se podía diseñar y desarrollar este servicio con medios propios.

Los grupos que desarrollaron la prueba piloto ampliaron y mejoraron el software del sistema y consiguieron que en seis meses el proyecto se equiparase con el resto de los sistemas que operaban en el mercado europeo.

La prueba de fuego del sistema se da en 1982 de la mano de los Mundiales de Fútbol que se celebraron en España. Las 400 terminales ofrecieron información en diversos idiomas. El sistema es bueno y demuestra su eficacia, que nuevamente se revalida al año siguiente con motivo de las elecciones locales y autonómicas. Estos logros sucesivos fueron posibles gracias al intenso trabajo que realizaron

Telefónica y Entel para desarrollar de forma experimental el sistema videotexto interactivo. El sistema, totalmente de tecnología española, decide Telefónica nominarlo con el nombre de Ibertex.

Definición.

El Ibertex o videotexto español es un sistema telemático que permite el acceso simple o interactivo a bases de datos. La estructura la aporta la Red Telefónica y la Red Iberpac y utiliza como terminales equipos específicamente desarrollados. Su tarificación es independiente de la distancia y esto hace atractivas sus aplicaciones tanto para las empresas como para los usuarios particulares, quienes desde su propio domicilio pueden conectarse a este servicio.

El acceso a la información es sencillo. Los Centros de Provisión de Datos, al igual que las terminales, existen en régimen de competencia libre y dan toda clase de facilidades. Tal es el caso de El Corte Inglés y el Banco Hispano Americano desde el pasado 1 de julio de 1987. Telefónica también tiene un centro propio, que incluso ofrece sus instalaciones por un tiempo limitado a aquellos proveedores que aún no tengan su propio centro.

Aplicaciones del Ibertex.

La experiencia acumulada en otros países ha resaltado que las aplicaciones de mayor desarrollo son fundamentalmente las que responden a criterios de interactividad, de usos eventuales frecuentes, pero de corta duración, con la necesidad de comunicación a través de redes públicas de gran difusión.

En este sentido las aplicaciones se pueden clasificar en cuatro grandes grupos:

- Servicio de información general.
- Servicios de información especializada (Telebanca).
- Servicios de comunicaciones (Mensajería).
- Servicios de la Administración.

SERVICIOS DE INFORMACIÓN GENERAL.

- Actualidad nacional y autonómica.
- Tiempo libre: cine, televisión, deportes.
- Servicio de prensa: antecedente de noticias.
- Farmacias: servicios asistenciales.

SERVICIOS DE INFORMACIÓN ESPECIALIZADA.

- Telebanca: Consulta de saldos, ficheros históricos, bolsa, divisas, etc.
- Turismo: Disponibilidad de alojamiento, precios.
- Información sobre servicios de transporte.

SERVICIOS DE COMUNICACIÓN.

- Directorio electrónico.
- Mensajería profesional.
- Telecompra, tele-reserva, etc.

SERVICIOS DE LA ADMINISTRACIÓN.

- En el sector educativo, como soporte de programas educativos.
- Educación a distancia.
- Información meteorológica.
- Estadísticas, comercio, industria, etc.
- En Sanidad como Banco de Datos que contenga los historiales clínicos de los pacientes que en cualquier emergencia se pueda consultar desde cualquier centro hospitalario del país.

Estado actual.

Para valorar o apreciar en su medida la evolución, el presente y lo que puede ser el futuro de este servicio telemático con una gran proyección social, económica, comunicacional, evolutiva, conviene tener en cuenta los datos siguientes:

1. CENTROS DE SERVICIOS.

Año 1988	20 Unidades
Año 1989	45 Unidades
Final de 1990	200 Unidades

2. BASES DE DATOS PARA EL SERVICIO.

Año 1988	35 Unidades
Año 1989	100 Unidades
Final de 1990	400 Unidades

3. TERMINALES

Año 1988	5.000 Unidades
Año 1989	35.000 Unidades
Finale de 1990	200.000 Unidades

4. TIEMPO DE CONEXIÓN AL SISTEMA IBERTEX.

Abril 1989	7.500 Horas
Diciembre 1989	32.000 Horas
Marzo 1990	48.000 Horas

5. NÚMERO DE LLAMADAS AL SERVICIO IBERTEX.

Abril 1989	70.000 Llamadas
Diciembre 1989	160.000 Llamadas
Marzo 1990	245.000 Llamadas

EL VIDEOTEXTO INTERACTIVO EN LA UNIVERSIDAD.

La Universidad ante el reto tecnológico. La Ley de Reforma Universitaria en España de 1983 en su Preámbulo dice que "la experiencia de otros países próximos nos enseña que la institución social mejor preparada para asumir el reto del desarrollo científico-técnico es la Universidad". Actualmente, ya existen Universidades que con su investigación e inclusión del servicio videotexto interactivo constituyen un modelo en la respuesta a ese reto al que la Universidad española debe hacer frente con Medidas legales y pedagógicas.

El modelo integrador de la universidad francesa.

En Francia, es el segundo año que llevan desarrollándose las jornadas denominadas "Unistel" (septiembre 1987) y tienen como misión fundamental reflexionar e intercambiar experiencias sobre el fenómeno Minitel y su incidencia en el mundo universitario. Uno de sus objetivos es interrogarse sobre el papel que este nuevo medio puede o debe jugar en el funcionamiento de la enseñanza superior. A este respecto, Roxu (1986, p. 2) se manifiesta:

"Está claro que este nuevo medio que se puede definir como un sistema de comunicación, de información, de transacción o de distracción, me parece completamente apropiado al mundo universitario".

En efecto, la Universidad tiene como triple misión:

- La investigación. Ahora bien, quien dice investigación, dice información.
- La enseñanza. Quien dice enseñanza, dice comunicación.
- La formación. Pues quien dice formación dice apertura al mundo exterior.

El videotexto responde a las necesidades de la Universidad, pero es preciso -añade dicho autor- ser prudentes y no proponer sin reflexión aplicaciones que podrían faltar a su objetivo. Parece

indispensable comenzar por precisar lo que este nuevo medio significa y diseñar algunas pautas basadas en la experiencia. En una segunda fase, procede también interrogarse sobre la evolución y el futuro de este nuevo medio. Con el videotexto interactivo se pueden hacer muchas cosas siempre y cuando se conozcan sus posibilidades. (Berlioz - Houin, 1986). Ya en las I Jornadas Unistel se pregunta: si las empresas utilizan el videotexto interactivo, ¿por qué no la Universidad? Las universidades tienen múltiples cometidos que vienen enumerados en la ley francesa de 1984. De los 12 que se enuncian, destacamos:

- La enseñanza.
- La investigación.
- La difusión del saber.

La misma autora (op. cit. p. 2) añade: "Desde hace unos años, las universidades tienen tendencia a replegarse sobre ellas mismas. Esta actitud un poco pasiva no puede continuar. La Universidad debe salir de sus muros, establecer una política de comunicación hacia el exterior e interior, llegar a ser un proveedor de servicios y representar un potencial de inteligencia y de energía.

La comunicación engloba todos los roles de la Universidad contemporánea y del futuro. Pero, ¿cómo realizar esta comunicación?

Somos herederos de los clérigos de la Edad Media, escribimos libros, artículos: somos hombres y mujeres del papel. Mc Luhan ha dicho: "Gutenberg ha muerto. La pantalla va a reemplazar el papel". Se piensa en la pantalla de TV, en la pantalla del ordenador, o por qué no, en la pantalla del videotexto interactivo.

Las Universidades no pueden quedar insensibles a este nuevo medio de comunicación. Experiencias en curso, servicios puestos en marcha en algunas, muestra que estas instituciones se van abriendo paso, y utilizan esta técnica de vanguardia que representa el futuro.

Boyer, en 1986, se expresaba así: "Este nuevo medio interactivo de comunicación que es el videotexto interactivo alcanza gran desarrollo en Francia. Desde sus comienzos, la Universidad ha experimentado el uso de este medio con vistas a establecer una mayor y mejor comunicación tanto en su seno como en su entorno, ya que ésta tiene dos misiones esen-

ciales: el desarrollo del conocimiento y su difusión".

En 1982, la Dirección de Bibliotecas, Museos e Información Científica y Técnica del Ministerio de Educación Nacional de Francia, decide poner en marcha dos experiencias piloto en el medio universitario: UNISTEL Montpellier y UNISTEL Lorraine.

En 1986, 20 universidades y la Dirección de Enseñanza Superior, inician un Plan Conjunto para la puesta en marcha del Unistel.

CENTRO EXPERIMENTAL: UNISTEL - MONTPELLIER.

El servicio UNISTEL - MONTPELLIER funciona desde hace ya tres años. La Base de Datos se generó a partir de los temas del boletín de información y de orientación. Nace con un doble objetivo: el de la información y el de la comunicación. Se dirige a los distintos públicos interesados por la vida universitaria: sus actividades de enseñanza y de investigación. Los estudiantes y los futuros estudiantes, los directivos de empresas, el personal universitario. Se preocupa constantemente de favorecer las relaciones entre todos los que la constituyen.

La técnica fundamental acumulada en la base de datos hace referencia a cuestiones de naturaleza académica, científica y formativa y puesto que la idea surgió del Departamento de información y orientación, ambas cuestiones encuentran también su espacio y tratamiento en el medio telemático.

Para cubrir la demanda de este servicio se dispone de 200 unidades de Miniteles. 9.000 estudiantes universitarios y 2.000 abonados externos realizan una media de 150 consultas diarias, aproximadamente. Se piensa multiplicar el servicio tanto en equipos como en proveedores y usuarios.

Unistel - Montpellier ha desarrollado en el curso 1986 - 1987 ciertas innovaciones que contemplan fundamentalmente tres campos:

1. La documentación, poniendo a disposición de los usuarios los fondos de la Biblioteca, Revistas, Libros, Abstracts, Periódicos, etc.
2. La investigación: Programas especiales para investigadores.
3. Mercado de trabajo, que incluye tanto

demandas como ofertas.

Para facilitar el trabajo con el Minitel y evitar demoras, se insiste en:

- La agilidad en su manejo.
- La actualización permanente de sus mensajes.
- La precisión en los trabajos.

La telemática forma parte de nuestra vida. Las universidades toman cada vez más consciencia del valor de este instrumento de comunicación interactiva. Lo que era un sueño ayer es hoy una realidad.

UNISTEL Y LA BIBLIOTECA UNIVERSITARIA.

Desde la puesta en práctica del servicio videotexto interactivo en la Universidad de Ciencias y Técnicas, la biblioteca universitaria aparece en el "menú principal".

Las enseñanzas generales conciernen a la vida de la biblioteca: servicios, informaciones y actualidad, catálogo de periódicos y de revistas.

El objetivo es permitir a los investigadores de la Universidad y a todos a los que esto puede interesar, conocer las revistas recibidas en la Biblioteca universitaria o en los distintos laboratorios durante el año.

Actualmente están inscritos 920 títulos recibidos en 45 bibliotecas o laboratorios. La búsqueda de un título de un periódico se hace:

- o bien a través de un sigla, compuesta por la primera letra de cada palabra significativa del título (de 3 a 7 caracteres). Se ha escogido un sistema muy simple a fin de que el investigador pueda crear fácilmente la sigla él mismo,
- o bien a través de una o dos palabras del título.

Por ejemplo, el periódico "Matemáticas y Ciencias humanas" se puede pedir por la sigla MSH o por una o dos palabras del título:

- Matemáticas y Ciencias, o
- Matemáticas y humanas.

En respuesta se obtiene la localización del periódico o la revista.

Cuando aparece la respuesta, nos muestra directamente el título completo del periódico con el número de teléfono y eventualmente el apellido de la persona responsable de la Biblioteca.

En un segundo tiempo, las siglas son desarrolladas. Las respuestas aparecen

entonces en la pantalla cuatro por cuatro. La llamada a un laboratorio se hace por la sigla UNISTEL del laboratorio o por una o dos palabras de su título. Se obtiene en respuesta la lista de los periódicos o revistas de este laboratorio.

De este modo la biblioteca universitaria ha querido ofrecer a los investigadores un medio de localizar rápidamente los periódicos o revistas del mes. Es una colaboración más estrecha entre los laboratorios y la biblioteca en la que se investiga. Se podrá así revisar todos los títulos, evitar las repeticiones, hacer nuevas suscripciones esporádicamente y, para periódicos o revistas muy caros, hacer suscripciones conjuntas como ya empieza a hacerse.

La introducción del servicio videotexto interactivo ha facilitado la integración de la biblioteca en la Universidad, y se ha introducido una política documental común a los laboratorios y a la biblioteca.

INVESTIGACIONES SOBRE EL VIDEOTEXTO INTERACTIVO.

Análisis del servicio "videotexto universitario" en Francia.

El organismo del Ministerio de Investigación y Enseñanza Superior de Francia "Futur Simple" finalizó en septiembre de 1987 un estudio sobre los servicios "Videotext Universitaires", en el que participaron también la Dirección General de Telecomunicaciones y el Departamento del Programa Teletel.

HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN.

Mediante esta investigación se pretendía conocer el grado de aceptación y uso de los servicios Minitel dentro de la Comunidad Universitaria.

METODOLOGÍA.

Para llevar adelante dicho estudio se procedió a realizar un análisis de los Servicios Minitel existentes en el 1º semestre de 1987. Cada servicio fue consultado de manera detallada a fin de obtener datos fidedignos en relación a la naturaleza, procedencia y uso de las informaciones. Como instrumentos de recogida de datos se utilizó un cuestionario y la entrevista a los responsables de servicios telemáticos universitarios me-

dante la cual analizaron los métodos de gestión y organización de dichos servicios, recogida y puesta al día de las informaciones, sistema informático, promoción, organización, pilotaje del servicio, medios empleados, resultados obtenidos. Respondieron 16 de los 20 servicios existentes; tres de los mismos fueron analizados con mayor profundidad. A los participantes se les ofreció garantía de confidencialidad.

1. Acogida positiva.

El servicio Minitel ha sido bien acogido dentro de la Comunidad Universitaria. Los siguientes datos lo confirman:

- El 87 por 100 piensa que el Minitel es una tecnología con gran futuro.
- El 87 por 100 opina que es un instrumento de comunicación eficaz.
- El 97 por 100 considera que las universidades desarrollarán servicios de videotexto interactivo.

2. Crecimiento rápido.

El videotexto interactivo experimenta un gran desarrollo. De dos Universidades que lo instalaron en 1985 se ha pasado a 20 en 1987.

Investigaciones sobre el modelo Bildschirmtext en la RFA.

Antes de extender el funcionamiento del Servicio Bildschirmtext a toda la República Federal de Alemania, durante varios años se pusieron en marcha pruebas piloto en distintos estados. Sobre estos experimentos se hicieron algunas investigaciones para conocer las opiniones de los usuarios y proveedores en orden a diseñar el modelo definitivo. Los resultados a tenor de lo expuesto por Sucharewicz (1983, pp. 187 y ss.) fueron:

- La disposición para seguir sirviéndose del Bildschirmtext, una vez finalizado el período experimental, tanto en Berlín como en Düsseldorf, fue del 85 por 100 y 88 por 100 respectivamente. Entre las causas que se apuntan en pro de tal opción destacan:
- La comodidad de acceso a la información.
- La posibilidad de utilizar el servicio en cualquier momento del día.
- La posibilidad de entrar en contacto con otros usuarios/proveedores.

En una investigación realizada en la República Federal de Alemania entre

profesionales sobre los motivos por los que se juzga necesario y congruente el uso del Bildschirmtext se obtuvieron los siguientes resultados:

- (La valoración es sobre 5 puntos)
- Ahorro de tiempo: 4,53
 - Facilidad de acceso a la información actual: 4,49
 - Información abundante: 4,25
 - Mayor rapidez en el acceso a la información: 4,16
 - Información más exacta: 4,03
 - Búsqueda de información necesaria: 3,96
 - Información más objetiva: 3,34

Fuente: (Gottlob, 1984, p. 114)

LA OPINIÓN DE LOS ENCUESTADOS:

	IMPORTANCIA	USO
- Farmacia / Urgencias	84%	34%
- Consejos sobre salud	61%	26%
- Aclaraciones sobre impuestos	51%	15%
- Educación / Escuela	44%	19%
- Informaciones periódicas	58%	16%

Fuente: (Gottlob, 1984, p. 115)

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS EN LA ELABORACIÓN DE CONTENIDOS PARA EL VIDEOTEXTO INTERACTIVO.

Investigaciones realizadas (Roth / Sucharewicz 1983, p. 144) han demostrado que el uso de esta tecnología en el estudio permite el empleo de tiempos y ritmos óptimos, lo cual se traduce en una mayor creatividad y rendimiento.

Ahora bien, este medio presupone y pide un tratamiento específico de los contenidos de manera que los mismos puedan desencadenar unos procesos de aprendizaje significativo: avanzamos algunas orientaciones didácticas al respecto.

1. Desde el inicio procede indicar cómo el videotexto interactivo se integra con los otros medios. La complementariedad refuerza la utilización.
2. Los mensajes en este medio deben responder a las necesidades precisas y ser especializados.
3. Evitar los subrayados y tener en cuenta que las mayúsculas son siempre más

legibles que las minúsculas.

4. No abusar de los dibujos que retardan la difusión de los mensajes, puesto que por definición el videotexto interactivo debe permitir una información rápida.
5. El lenguaje utilizado debe ser adaptado al público que va a consultar el servicio.
6. La puesta en página se articula de forma clara para asegurar una buena interpretación del texto.
7. Las informaciones se redactan breves y sin ambigüedad.
8. En la medida de lo posible, el diálogo debe ser personalizado para mejorar la relación del servicio.
9. La presentación debe tener en cuenta la pequeña pantalla del minitel (24 líneas de 40 caracteres), el cansancio ligado a la lectura de las pantallas catódicas y la relativa lentitud de la exhibición. Será preciso utilizar un lenguaje claro y preciso, ser conciso sin que por esta razón tenga que utilizarse un estilo telegráfico, evitar los abusos de grafismos, suprimir al máximo todo lo que es inútil, jugar sobre el tamaño de los caracteres y sobre todo no cargar las pantallas.

Para el videotexto interactivo y en orden a facilitar el estudio personal individualizado es conveniente diseñar cada punto con las secuencias siguientes:



La secuenciación de los distintos temas o unidades puede construirse de la forma que se aprecia en el gráfico de la derecha.

EL VIDEOTEXTO INTERACTIVO EN ESPAÑA.

La infraestructura del servicio Ibertexto corre por cuenta de Telefónica. El acceso a las Bases de Datos o la creación de las mismas se realiza mediante las redes de telecomunicación, la Red Telefónica

Conmutada (RTC) y la Red Especial de Transmisión de Datos Iberpac X-25.

El videotexto en la Universidad de Barcelona.

En el curso académico 1990-1991 se estableció en la Universidad de Barcelona un servicio de información basado en el videotexto y que contempla su aplicación en la administración, servicios a estudiantes y profesores, biblioteca, etc. En las páginas videotexto podrán enco-trarse desde los planes de estudio, hasta las matrículas, convalidaciones, becas, solicitudes, documentación, reclamaciones, etc. El Proyecto Mega contempla la viabilidad de instalar terminales de usuarios y proveedores en 31 centros.

El videotexto en las escuelas catalanas.

El programa d'Informàtica Educativa (PIE) del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya trabaja desde 1986 en la introducción de nuevas tecnologías en la enseñanza no universitaria, mediante la dotación a los centros escolares de material hardware y software, así como la formación de profesores y la puesta en marcha de la Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (XTEC) dirigida especialmente al campo de la educación.

El objetivo fundamental es preparar un servicio público que potencia la dimensión comunitaria de las actividades educativas. Se espera pues una aportación tecnológica y didáctica. Se inspira en Edutel (servicio del ministerio francés de educación) y Prestel - Education del Reino Unido.

Técnicamente, la Red XTEC está formada por un ordenador central instalado en la sede del P.I.E. (Programa de Informática Educativa) con el que están conectados los centros de secundaria y de recursos pedagógicos (en total 400 conexiones y 1.500 usuarios). Cada centro dispone de un microordenador, de un modem que une éste a la red telefónica y al centro telemático. Los servicios habituales que ofrece son:

- Consulta a Bancos de Datos



educativos.

- El noticiario.
- El correo electrónico.
- La sección de preguntas y respuestas.
- El servicio de transmisión de ficheros.
- Teledebate y teleconferencia.

El servicio de teledebate permite la interacción simultánea de muchos usuarios en un debate estructurado y dirigido. Los participantes pueden intervenir mediante la conexión microordenador/teléfono/ordenador central en el momento que deseen. El moderador coordina, orienta y anima el desarrollo del debate. Con ocasión de celebrarse el Milenario de Catalunya y con objeto de promocionar su historia participan unos 300.000 estudiantes de enseñanzas no universitarias en el llamado juego Milenario a través del videotexto, proyecto en el que colaboró Telefónica. Previamente el departamento de Enseñanza de la Generalitat creó la Red Telemática Educativa de Catalunya que permitió interconectar vía telefónica los microordenadores de los centros de enseñanza al ordenador servidor de la red.

Los alumnos participantes han creado fichas sobre seis conceptos: hechos, personajes, lugares, arte y monumentos, instituciones y proyección externa. Las fichas creadas por los equipos, sus preguntas y respuestas se centralizan en una Base de Datos que servirá para usos ulteriores. Participaron 183 centros docentes y 260 equipos. Esta experiencia se ha considerado, luego de la evaluación correspondiente, PEDAGÓGICAMENTE valiosa por cuanto:

1. Implica una participación activa en la realización de materiales.
2. Se fomentan las actividades de inves-

tigación y estructuración de información, intelectualmente conceptuadas como complejas y atractivas.

3. Se trata de una actividad lúdica, de naturaleza competitiva.
4. El carácter competitivo no es lo esencial sino que constituye una característica lateral contrarrestada por los aspectos de fomento de la dimensión grupal.
5. Han puesto de manifiesto la capacidad y entusiasmo de alumnos y profesores así como las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías.
6. Se ha valorado mucho la discusión estructurada sobre diversos temas y el intercambio de experiencias.

El videotexto en la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Desde hace años vengo postulando la necesidad de que la UNED se incorpore al uso de esta nueva herramienta didáctica. Al fin, la Universidad Nacional de Educación a Distancia en España prepara un gran Centro de Proveedores y usuarios videotexto en España y además su estructuración no difiere mucho del sistema que ya diseñáramos en 1988 (Esquema 1) (Universidad Abierta. Revista de Estudios Superiores a Distancia. N. 10. pp. 14 - 52).

El diseño actual contempla la instalación de un gran Ordenador Central en Segovia, y terminales de proveedores y usuarios en las Facultades, Centros Asociados y con la posibilidad en los domicilios de alumnos.

La estructura de estos servicios es parecida para todas las facultades y contiene inicialmente las siguientes aplicaciones:

1. **GUÍA DEL CURSO.** Se trata de una base de datos en la que se encuentra la Guía del curso de cada carrera, con análoga información a la Guía impresa, pero con la ventaja de que podrá ser permanentemente actualizada (contiene programas por asignaturas, bibliografía, indicaciones, etc.).

2. **CORREO ELECTRÓNICO.** Se trata de una mensajería X.400. En ella, cada alumno que haya sido dado de alta (con su clave de acceso), profesor y profesor-tutor, dispondrán de un buzón, desde el que podrán enviar mensajes a los restantes usuarios de su Facultad y en el que recibirán los mensajes que les

sean enviados. El centro permanece operativo las 24 horas, por lo que el envío de mensajes puede realizarse en cualquier momento, no siendo necesario que el receptor del mensaje esté conectado en el momento del envío. El mensaje permanece almacenado hasta el momento de su recogida.

Adicionalmente están definidos grupos de usuarios por asignatura, de forma que se permita a los profesores de la Sede central enviar un mensaje a todos sus alumnos de forma automática. Paralelamente los profesores-tutores de los Centros Asociados podrán definir sus grupos privados para envío automático de mensajes a todos los alumnos.

3. **ASIGNATURAS.** En este apartado, cada profesor de la Sede Central dispone de un espacio para impartir la docencia de su asignatura. Se trata de una base de datos, cuya información cambia periódicamente y está accesible a los alumnos, aunque, naturalmente sus contenidos sólo podrán ser alterados por el profesor.

4. **FORMULARIOS.** Se incluyen en este apartado diversos formularios de recogida de información. En aquellas Facultades que los tengan definidos, los alumnos podrán rellenar los formularios, en lugar de enviarlos por correo.

5. **PRESENTACIÓN DE LOS SERVICIOS VIDEOTEXTO DE LA UNED.** En este apartado se hace una representación general de los servicios y se exponen las normas para solicitar la clave de acceso a los servicios de Facultad y de información general.

6. **INFORMACIÓN GENERAL DE LA UNED.** Se trata de unas bases de datos en las que se incluyen la Guía de Información General, la Guía de Estudios del Tercer Ciclo, y la Guía de Medios Audiovisuales.

7. **NOTICIAS.** En esta base de datos se incluyen noticias de interés relacionadas con la Universidad, así como lo aparecido en el BICI.

8. **INFORMACIÓN GENERAL DE LA UNED.** Se trata de un servicio de divulgación de la Universidad que contendrá información sobre temas administrativos de carácter general, como traslados de expedientes, matrículas, seminarios, etc.

9. **SERVICIOS DE ORGANISMOS**

Y ENTIDADES. Se trata de la información sobre entidades y organismos que se pongan bajo el auspicio de la UNED para ofrecer sus informaciones a través de ésta.

10. **MENSAJERÍA DIRECTA UNED.** Contiene un servicio de mensajería directa para cada una de las Facultades. Los mensajes se envían directamente a la terminal del receptor que debe estar conectado en ese instante para poder recibirlo.

El videotexto en otras instituciones.

En España se constata un despertar a este nuevo medio telemático y son ya muchas las instituciones públicas y privadas que incorporan el videotexto como medio cultural, educativo, de formación o de negocios. Ha nacido hace apenas un año la Revista Guía Videotext-Ibertex que se edita en Barcelona y presta un buen apoyo teórico y estructural a este nuevo servicio. De ella extraigo los siguientes datos referentes a nuevos servicios videotexto. En Catalunya, País Vasco y otras comunidades son ya bastantes los ayuntamientos que cuentan con este servicio telemático: Barcelona, Sabadell, Tarrasa, Lleida, Cerdanyola, Castellbisball, Buetxo, Palacios, Écija, etc. La banca es también otro gran proveedor de servicios como: Banco Bilbao-Vizcaya, Jover, Sabadell; Hispano-Americano, de Andalucía; Popular de Castilla; Caixa de Barcelona, Santander, Urquijo, etc. Instituciones como la Generalitat de Catalunya, el Gobierno Vasco, Instituto Andaluz de Tecnología, Universitat Politècnica de Catalunya, Instituto de Fomento de Murcia, Telefónica, TV 4, empresas como Iberduero, Iberia, El Corte Inglés, etc. en total son ya 172 centros proveedores de servicios y otras tantas empresas que en los últimos cuatro años se han incorporado a este medio telemático mediador, informativo y cultural, propio y necesario en la nueva sociedad de información.



DICCIONARIO DE CIENCIAS Y TÉCNICAS DE LA COMUNICACIÓN V.V.A.A. Ediciones Paulinas. Madrid, 1991. 1372 pp.

Publicado recientemente por Ediciones Paulinas, este diccionario es una aportación útil, y verdaderamente novedosa, al trabajo de estudiantes y profesionales de la comunicación, estudiosos de las ciencias sociales, e, incluso, una interesante lectura para toda clase de público.

Dirigido por Angel Benito Jaén, catedrático de Teoría general de la información de la Universidad Complutense de Madrid, reúne el trabajo de casi un centenar de autores españoles, de distintas universidades españolas, o profesionales de la información.

Es un diccionario general que se plantea el más extenso campo temático referente a las ciencias y técnicas de la Comunicación, aunque hace expresa renuncia de voces históricas, biográficas o de presentación de instituciones y experiencias concretas.

Cada artículo va firmado por su autor, lleva notas siempre que éstas han sido necesarias, la correspondiente bibliografía y una relación de llamadas o referencias que remiten a otras voces semánticamente próximas o de contenido complementario.

Se ha pretendido que la obra sirva, además de para la consulta de una determinada voz, para una lectura más sistemática. A ese fin se orienta el sistema de referencias antes aludido, así como otros elementos más que se vertebran en una llamada Propuesta de Lectura sistemática. Por ejemplo: un índice de materias organizado en cuatro distintas áreas temáticas: "Estructura y teoría de la información", "El mensaje periodístico", "Comunicación Audiovisual" y "Publicidad y relaciones públicas"; un índice de voces y un índice de "subvoces".

Hecho en España, por especialistas españoles y dirigido directamente a un público español, parece combinar con éxito la más rigurosa experiencia científica con el carácter práctico y la facilidad de uso.



ADULTEZ Y APRENDIZAJE. ENFOQUES PSICOLÓGICOS. Mark Tennant. El Roure. (Colección Apertura). Barcelona, 1991. 175 pp.

Mark Tennant escribió este libro mientras estaba colaborando con el Departamento de Educación continua de la Universidad de Warkick en 1986. Muchas de sus ideas procedieron de las conferencias y seminarios ofrecidos a los estudiantes graduados en el Instituto de Educación Técnica y Pedagógica para Adultos (Institute of Technical and Adult Teacher Education).

Estos estudiantes eran educadores en ejercicio que habían cursado estudios no universitarios en psicología o alguna otra disciplina afín.

El libro consta de diez capítulos. Los capítulos están divididos en tres grupos de investigación y teoría. El primer grupo se centra en las teorías que hacen referencia a los aspectos afectivos del aprendizaje y desarrollo de adultos (Capítulo 2. La Psicología Humanística y el alumno autodirigido. Capítulo 3. El enfoque psicoanalítico y en el capítulo 4 trata del desarrollo adultos).

Los otros dos grupos restantes examinan el papel de los factores cognoscitivos en el aprendizaje y desarrollo (Capítulo 5. La psicología del desarrollo cognoscitivo: Piaget y Kohlberg. Capítulo 6. Estilos de aprendizaje) y el impacto del contexto social en el que el aprendizaje se está llevando a cabo (Capítulo 7. El conductismo. Capítulo 8. La dinámica de grupo y el gestor de grupo. Capítulo 9. Concienciación crítica y en el capítulo 10 hace un comentario final sobre la psicología como disciplina base en la educación de adultos). Las últimas hojas del libro las tiene dedicadas a una amplia bibliografía.

En resumen, en "Adultos y Aprendizaje", Mark Tennant examina las principales teorías psicológicas (del conductismo a Piaget y el psicoanálisis) y los aspectos psicológicos fundamentales (desarrollo personal y cognitivo, función del grupo social, etc.) para ofrecer a las personas adultas y a los educadores un texto que les permita conocer mejor su propia personalidad.

CEDEFOP, Guía para la cooperación internacional en el ámbito de la formación a distancia, 89 páginas.

El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) ha preparado esta sencilla "Guía" para ayudar a las instituciones dedicadas a la educación a distancia en todo lo relativo a sus relaciones internacionales. La Guía se enfrenta al complejo tema de la cooperación internacional y repasa todos los aspectos que una organización de educación a distancia debe tener en cuenta en el momento que decide establecer contactos internacionales y trabajar conjuntamente con organizaciones semejantes de otros países.

Estructurada en siete capítulos, la Guía trata de la noción de la cooperación internacional, cómo encontrar socios de otros países, cómo elaborar un trabajo en común, cómo diseñar la colaboración económica de los diversos socios, cómo conseguir subsidios económicos de otras instituciones, cómo gestionar el proyecto común de colaboración y cómo evaluar los resultados obtenidos. El tratamiento de todos estos apartados está realizado desde la práctica, poniendo casos concretos y ofreciendo consejos sobre cómo solucionarlos. La Guía incluye direcciones de interés para todos estos asuntos.

Esta Guía se puede obtener en inglés, en la dirección del CEDEFOP (Maison Jean Mounet, Bundesallee 22 - D 1000 Berlin 5 - Alemania - Fax 030 / 88 41 22 22); o en castellano, en la dirección de la Asociación Nacional de Centros de Enseñanza a Distancia, que ha preparado una cuidada versión para sus asociados (Pedro Teixeira 10, 1o, 28020 Madrid - Fax: 555 60 90).

TECNOLOGÍA Y COMUNICACIÓN EDUCATIVAS. Revista del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE)

El nº 17 de esta revista, incluye un sumario de gran interés para las instituciones educativas y centros de investigación interesados en el mejoramiento de la educación a través del uso de medios y recursos audiovisuales, de entre los artículos destacamos los siguientes:

Con el título de "Panorama Educativo" se ofrece al lector un detallado informe de lo acontecido en la Reunión Latinoamericana de Cooperación Educativa celebrada en la República Mexicana; un interesante artículo de Mercedes Charles sobre la Comunicación y Procesos educativos, en el que se hacen algunas consideraciones sobre los diversos lenguajes que interactúan en el salón de clases, los modelos de comunicación implícitos en las diversas metodologías de aprendizaje y las relaciones de comunicación entre la escuela, la familia, la comunidad y los medios de comunicación.

"Tecnología Educativa en el contexto de las necesidades educativas de la región" es el cuidado texto de David Leiva González y "La Asesoría en los SEA como proceso de Enseñanza-Aprendizaje" de Socorro Luna Ávila, extenso y completo artículo donde se aborda, desde un enfoque ecológico, el estudio de las asesorías como procesos de enseñanza-aprendizaje en los sistemas de Educación Abierta.

"Tecnología y Comunicación Educativa" es una publicación trimestral del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), que se distribuye gratuitamente y por intercambio en instituciones educativas y centros de investigación de México, América Latina, el Caribe y algunas ciudades de Norteamérica y Europa.



MARCO ABRIL FREIRE y ESTUARDO REZA ESPINOZA: Manual de Educación a Distancia, Ediciones CRECERA (Equinoccio 623 y Queseras del Medio, Quito, Ecuador) 1991, 296 págs.

Los autores son asesores del "Centro Regional de Comunicación Educativa para la Región Amazónica (CRECERA), una institución de educación a distancia surgida al amparo de "La Voz del Upano", una emisora instalada por la Misión Salesiana en la selva amazónica ecuatoriana, en Macas, provincia de Májona Santiago. Esta institución se abasteció en sus primeros momentos de la experiencia y de los materiales de otra institución de educación radiofónica ecuatoriana, IRFEYAL, pero el presente volumen ahora afirma que CRECERA ya es del todo independiente en su tecnología y en sus realizaciones (páginas, 115 y 159).

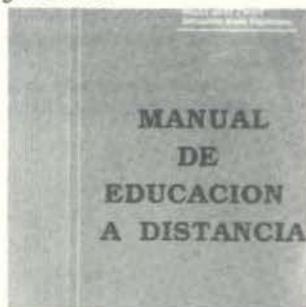
El volumen pretende exponer qué es la educación a distancia y cuál es su propia metodología de trabajo, tratando por separado de los materiales impresos, el uso de la radio y las reuniones presenciales complementarias.

Le falta, con todo, al CRECERA una suficiente clarificación tecnológica, como para hacer interesantes y universales las observaciones y descripciones del presente volumen: con la noción autosuficiente de los materiales impresos que se explican quedan sin clara definición el papel de la radio y de las orientaciones presenciales. El volumen además está tan referido al CRECERA que más parece un instrumento interno de trabajo que lo que en el prólogo dice querer ser: "un documento con idoneidad científica, tecnológica y pedagógica probada".

La documentación, en realidad, es muy escasa, pues por una parte se afirma sorprendentemente que "en el mercado no existe suficiente bibliografía como para aprovechar eficazmente las experiencias o realizar estudios de teleeducación comparada" (página 26), siendo así que el experto de la Fert Universität alemana, Börje HOLMBERG, ha afirmado recientemente en esta misma revista que la bibliografía sobre educación a distancia supera ya las dos mil referencias específicas (Radio y Educación de Adultos 16, 22): por otra parte, los autores ocasionalmente citados en el texto no aparecen luego con detalle en la bibliografía que se aporta al final del volumen (páginas 291 - 296).

Al Manual, además, le falta suficiente unidad y coherencia, pues se aportan descripciones innecesarias, frecuentes repeticiones y elementos procedentes de autores diversos que resultan muy difíciles de ser reducidos a síntesis. La historia y descripción de "Experiencias internacionales de educación a distancia" resulta del todo insuficiente y superficial: por no disentir sobre lo que (no) se dice de España, países tan ricos en estas experiencias como Canadá o Brasil no se pueden tratar dignamente con cinco y siete líneas respectivamente. Lo que se resume sobre impreso, radio y presencia es en sí más interesante, aunque resulta algo deslavazado por la ausencia de un modelo tecnológico unitario.

Un volumen de estas características debería haberse publicado en privado, para el uso interno de su institución. Al público restante, le confunde y no le aporta elementos de interés generalizado.



CUESTIONES SOBRE ALFABETIZACIÓN. Centro UNESCO de Catalunya con la colaboración de la Dirección General de Asuntos Sociales de la Generalitat de Cataluña. Mallorca, 1990.

Es una publicación realizada por la Oficina Internacional de Educación (O.I.E.) y el Centro UNESCO de Catalunya, en el marco del Año Internacional de la Alfabetización y que se presenta como una colección de cuadernillos en los que diversos autores tratan distintas cuestiones en torno a la alfabetización.

Temas como el analfabetismo en los países industrializados, la relación entre alfabetización, derechos del hombre y paz, movilización de la mujer para la alfabetización, alfabetización, investigación y universidad, cifras del analfabetismo en el mundo etc. se muestran ante los ojos del lector quien, además, obtendrá una visión panorámica de los programas sobre erradicación del analfabetismo existentes en numerosos países de los distintos continentes.

"CLAVES DE LA SOCIALIZACION CULTURAL DE BASE". Claves para la Educación Popular, 1991 con el patrocinio del Ministerio de Cultura.

Con este título la asociación "Claves para la Educación Popular" nos remite un completo informe sobre el asociacionismo cultural que se presenta como "una aproximación cualitativa a la situación actual del asociacionismo cultural de base, que permita identificar los elementos más significativos de su problemática, los factores que influyen más decisivamente en su estancamiento o desarrollo y facilite la definición de líneas eficaces de intervención en su promoción".

Nace el informe con un doble objetivo: formular un diagnóstico de la situación actual del asociacionismo cultural de base que sea una herramienta útil para impulsar su necesaria renovación y proporcionar a las administraciones públicas y al Ministerio de Cultura, nuevos argumentos, suficientemente contrastados, que per-

mitan definir estrategias claras con las que incentivar su apoyo a las necesarias acciones de promoción del asociacionismo cultural de base.

Para la elaboración del informe -patrocinado y subvencionado por el Ministerio de Cultura (Dirección General de Cooperación Cultural)- se recogieron y analizaron las principales investigaciones que existen sobre el tema, se sistematizó la experiencia de CLAVES en la formación de agentes institucionales (animadores socioculturales, educadores de adultos, trabajadores sociales...), se recogieron también las experiencias en el apoyo técnico a asociaciones culturales y programas institucionales de promoción cultural y se entrevistaron a numerosos miembros cualificados del movimiento asociativo cultural de base, así como a especialistas en este campo.

Estamos, pues, ante un documento de obligada consulta para todos aquellos -particulares y/o instituciones- que trabajan o están interesados en las políticas culturales que requieran, como condición necesaria para su éxito, de una "respuesta social".

¡ES HORA DE UNIRSE!



Tomado del libro de "Recorte y Pegue" que con el tema "Mujer: la consigna es actuar" ha editado el Centro de la Tribuna Internacional de la Mujer (CTIM).

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS EN ANDALUCÍA. Antonio Benítez Herrera. Junta de Andalucía. Sevilla, 1990. 374 pp.

Este libro es el nº 8 de la colección "Monografías de Educación de Adultos" que viene editando la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. En sus páginas encontrará el lector una síntesis explicativa del proceso seguido en Andalucía a partir del año 1983 sobre la Formación de Profesorado de Educación de Adultos.

Lo que se ofrece es una visión global de la formación del profesorado de Educación de Adultos en Andalucía a través del tiempo, en la que se detallan los logros alcanzados en este terreno y las necesidades detectadas además de ordenar y sistematizar la compleja realidad de contenidos, hábitos y destrezas que el modelo formativo ha generado en la Educación de Adultos.

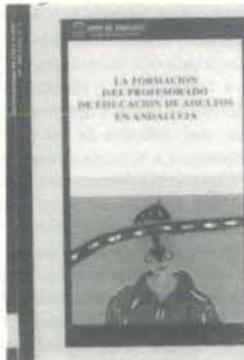
En el primer capítulo de la monografía se repasan las principales tendencias que se dan actualmente en la Formación del profesorado (académica, funcional, formal y de compromiso activo) y los principios básicos que rigen la Educación de Adultos en Andalucía. En el segundo se leen las características del "Diseño General de Formación de Profesores" de Andalucía y las influencias teóricas que subyacen en el modelo pedagógico y organizativo que el diseño propone, aportación que consideramos de gran interés para la mejor comprensión del mismo.

La formación básica inicial del profesorado ocupa todo el capítulo tercero, y en él encontrará el lector interesado un diseño de curso y un esmerado proyecto de futura especialidad en el que se detallan: duración, temas, materias, especialidades e incluso un plan de prácticas.

En capítulos siguientes -cuarto y quinto- se describen los planes regionales, provinciales y comarcales de formación permanente del profesorado de Educación de Adultos, así como todas las acciones que se desarrollan en el programa de Educación de Adultos y que tienen como meta la innovación, la experimentación o la investigación educativa.

Finalmente, en los capítulos sexto, séptimo y octavo se detallan minuciosamente los modos de evaluación, seguimiento y apoyo a la formación del profesorado que ha adoptado la Comunidad Andaluza para concluir con una recopilación de la normativa básica existente en materia de Formación y Perfeccionamiento del profesorado.

Se trata, en suma, de un texto completo y de consulta obligada para todas las instituciones educativas implicadas en la educación de Personas Adultas, colectivos de profesionales que trabajen en esta misma área y, en general, para todos aquellos profesores que trabajan o desean hacerlo en Educación de Adultos.



HEMOS RECIBIDO:

ACIRÓN ROYO, Ricardo: *Notas de prensa*. Edic. Idea y CCRC. Santa Cruz de Tenerife, 1990. 97 págs.

AGENCY FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT: *Interactive Radio Instrucción: Confronting crisis in Basic Education*. Education Development Center. Newton Massachusetts. 91 págs.

ALTERNATIVA LATINOAMERICANA nº 11. Secretaría de estudios de APE (Acción Popular Económica). Mendoza. Argentina.

BARRIO VILLENA, Angel: *Las Matemáticas en la enseñanza secundaria. Enunciación, planteamiento y solucionario de 1844 problemas*. Edit. Escuela Española S.A. Madrid, 1990. 418 págs.

BELTRÁN LLARADOR, José: *El Diseño de la Alfabetización*. España 1939-1989. Generalitat Valenciana. Valencia, 1990. 327 págs.

BERNSTEIN, Basil: *Poder, educación y conciencia. Sociología de la Transmisión Cultural*. El Roure SA. Barcelona, 1990. 164 págs.

BOSCH DE DÍAZ: Atauri. *Lengua Española FP I*. Ed. Larrauri. Bilbao, 1988. 296 págs.

CASANOVA DE AYALA, Félix: *Las sirenas y otras frustraciones*. Cabildo Insular de Tenerife y CCPC. 1991. 64 págs.

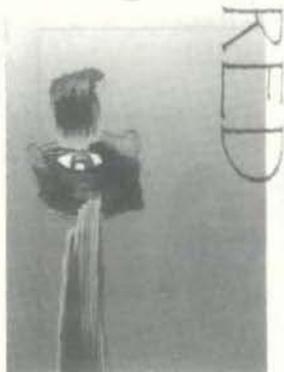
CARPETAS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS nº 5. Europa. Proyecto Europa MEC. Zaragoza.

CONCEPCIÓN, José Luis: *Costumbres, tradiciones y remedios medicinales canarios*. Plantas Canarias. ACIC. Asociación Cultural de las Islas Canarias. La Laguna. Tenerife, 1990. 87 págs.

DOMÍNGUEZ NARANJO, Jorge: *Introducción a la Historia de la lucha del garrote*. Dirección General de Deportes. Las Palmas, 1990. 132 págs.

FÉNIX, nº 0. 1990. Fundación Amigos de Ideas y Acción. Amsterdam 1990. 31 págs.

GARCÍA CABRERA, Pedro: *Obras Completas. Volumen II*. Consejería de Cultura y Deportes. Gobierno Canario 1987. 312 págs.



RED (Revista de Educación a Distancia).

En mayo de 1991 vio la luz el primer número de esta revista que nace con el respaldo de los centros que sostienen la oferta pública de educación a distancia (CENEBADE e INBAD) y de la Subdirección General de Educación Permanente que han asumido la responsabilidad conjunta de elaborar la revista.

RED nace como órgano de información, análisis y debate de teorías, métodos y experiencias de educación a distancia y en este número 1 se ofrecen al lector estudios sobre "la formación del profesorado y elaboración de material didáctico para una nueva educación a distancia" y "la imagen en los libros de texto del IBAD". Se describen, además, algunas experiencias educativas y en la sección "Nuevas tecnologías" se ofrecen detalles sobre "El proyecto Olympus" y "Jornada Delta" entre otras informaciones.

RED admite colaboraciones que se ajusten a estos requisitos: Nombre, apellidos y DNI del autor; texto original e inédito, mecanografiado en DIN - A4 a 30 líneas con 70 matrices y a doble espacio. El número de páginas de los originales será para "Estudios" de 16, Experiencias de 12, Nuevas Tecnologías de 8, Notas de 2, e Información de 2 páginas.

Las colaboraciones deben enviarse a:

RED. Departamento de documentación y Biblioteca. Pabellón 4. Ronda de Atocha 2, 28012 MADRID

FAMILIA. Revista de Ciencias y Orientación Familiar.

"Familia" es una publicación de la Universidad Pontificia de Salamanca y de los profesores de la Escuela Superior de Ciencias de la Familia en su sede de Salamanca, y en sus Centros Integrados de Valladolid, Murcia y Sevilla.

Esta revista pretende ser cauce, al mismo tiempo de investigación, de transmisión, de orientación teórica y práctica sobre las cuestiones más importantes y candentes de la familia en el mundo actual y se dirige a profesores y alumnos estudiosos del tema, a responsables de Orientación y Pastoral familiar y a matrimonios y padres afectados.

La publicación es semestral, apareciendo los números en los meses de enero y mayo.



Curso sobre educación y promoción de la salud en Inglaterra

La Liverpool School of Tropical Medicine (Department of International Community Health) organiza un curso de tres meses sobre educación y promoción de la salud.

El curso está orientado a personas con alguna experiencia en el tema y tiene como objetivos: capacitar a los promotores de la salud en la creación, manejo y evaluación de programas de educación/promoción de salud.

El primero de los cursos se impartirá en enero de 1992.

Mayor información:

The Course Organiser

(Health Education/Promotion for PHC).

Department of International Community Health Liverpool

School of Tropical Medicine.

Pembroke Place L 3 5 Q A, Inglaterra.

Congreso mundial sobre Derechos Humanos

En Nueva Delhi, India entre el 10 y 15 de diciembre.

Los temas que el "Comité de Información sobre Derechos Humanos, Investigación y Enseñanza" de la organización noruega HURIDOCS resolvió debatir son los siguientes:

- Enseñanza de los derechos humanos a distintos niveles en las escuelas.
- Derechos Humanos y Recursos materiales para la escuela. Una experiencia en Nueva Zelanda.
- Enseñanza de Derechos Humanos en Asia del sur. Estudio sobre Nepal.
- Una coyuntura estratégica en el campo de la enseñanza de los derechos humanos.

Mayor información en:

Secretaría HURIDOCS, Torggate 27, 0183 Oslo 1, Noruega. Fax: (472) 110 501

14 Conferencia de telecomunicaciones del Pacífico

Del 12 al 15 de enero en Honolulu, Hawai (United States), el tema de la conferencia será el desafío que supone la integración de las telecomunicaciones en el Pacífico.

Al mismo tiempo se celebrarán talleres de formación en telecomunicaciones.

Detalles en:

Pacific Telecommunications Council,
1110 University Avenue, Suite 308,

Honolulu, Hawai 96826 - 1508 United States.

Teléfono: (+ 1808) 941 - 3789. Fax: (+ 1808) 944 - 4874

8ª Reunión anual de la Conferencia de Educación a Distancia

Entre el 12 y 15 de mayo en Algonquin College, Ottawa, Canadá.

Para más información dirigirse a:

Donald J. McDonnell, Continuing Education,
University of Ottawa, 139 Louis Pasteur, Ottawa,
Ontario K 1 N 6N5, Canadá.

Teléfono: (+ 1613) 564 - 3468. Fax: (+ 1613) 564 - 3956.

Segundo taller nacional de Educación a Distancia

En Monash University College Gippsland, Churchill, Victoria (Australia), entre el 3 y el 6 de febrero de 1992.

Para mayor información dirigirse a:

Beatrice Faust, Centre for Distance Learning, Monash Gippsland Distance Education Centre, Switchback Road, Churchill, Victoria 3842 Australia.

Teléfono (+ 6151) 226 235. Fax: (+ 6151) 226 578

77 Conferencia NUCEA

En San Diego (Estados Unidos) entre el 10 y el 14 de abril y tendrá como tema

"A través del cristal del aprendizaje: más allá de las fronteras".

Una información más amplia en:

National University Continuing Education Association,
One Dupont Circle, Suite 615,
Washington, D.C. 20036, United States.

Teléfono + 1202) 659 - 3130.

Normas para la organización de Centros de Adultos en Valencia

La Consellería de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalitat Valenciana ha dictado una orden de 26 de agosto, publicada en el "D.O.G.V. no 1623, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los centros y programas municipales de Educación Permanente de Adultos y Educación a Distancia, sostenidos con fondos públicos y dependientes de dicha Consellería.

Para esta Consellería la organización y buen funcionamiento de los centros y programas municipales de Educación Permanente de Adultos y de Educación a distancia constituyen la garantía más inmediata de una actividad educativa eficaz, acorde con los principios y con los objetivos que contiene la Constitución, el Estatuto de Autonomía y las normas legales que los desarrollan.

El texto íntegro de estas instrucciones puede verse en el "D.O.G.V." citado anteriormente.

Guía didáctica sobre drogodependencia en los centros de adultos de Extremadura

La Consejería de Sanidad de la Junta de Extremadura -en el marco del PED (Plan extremo de drogodependencias) y en colaboración con el Ministerio de Educación y

Ciencia, ha editado una guía práctica sobre la prevención de drogodependencias. El objetivo de esta guía es formar al profesorado y sensibilizar a los alumnos de los centros de Educación Permanente de Adultos sobre la problemática que conlleva el consumo de cualquier tipo de drogas.

Esta guía elaborada por el grupo Zona Rural del Programa Provincial de Educación de Adultos, contiene datos sobre legislación estatal y autonómica en materia de drogodependencia, recursos existentes en Extremadura, sistemas de atención, centros habilitados especialmente para la ayuda a drogadictos, organizaciones no gubernamentales y un apartado dedicado a bibliografía.

Las técnicas de dinámica de grupos, es una proposición más incluida en esta guía que además incluye información sobre distintos tipos de drogas y otros aspectos relativos al tema.

Con la edición de este programa, la Consejería de Sanidad da un salto más hacia la orientación pedagógica en materia de Salud.

Puede solicitarse en: Consejería de Sanidad y Consumo. Junta de Extremadura. Mérida (Badajoz). 066800. Teléfono (924) 34 40 12.

Centro de la Tribuna Internacional de la Mujer (CTIM)

El CTIM es una organización que se caracteriza por el trabajo en equipo de un pequeño grupo de profesionales interesados en colaborar e impulsar las iniciativas, actividades y programas de colegas en otros países, comprometidas en la

lucha por la liberación de la mujer, para superar los lastres culturales, económicos y políticos que la oprimen.

Los servicios que presta el CTIM se encuadran en las siguientes áreas: a) Asistencia técnica y capacitación; b) Servicios de adaptación y distribución de información; c) Apoyo a redes de mujeres en el Tercer Mundo.

Los canales que utiliza el CTIM para divulgar información son muy variados: boletines informativos, libros, manuales, folletos, sonovisos, tarjetas postales.

Recientemente hemos recibido "La Tribuna" que es un boletín trimestral sobre la Mujer y el Desarrollo. En este número se trata el tema Mujer y Ley que se desarrolla en cinco temas: Desmitificación de la Ley; Capacitación de promotoras legales; Enseñanza del Derecho desde una perspectiva feminista; La Mujer en la Constitución, y Redes legales. Cada uno de estos temas se desarrolla como pequeños casos que comienzan con una discusión sobre el tema, seguida de estrategias para la acción. En algunos casos se toma un ejemplo de la vida real para mostrar las estrategias concretas que un grupo ha utilizado. Todos los casos finalizan con una sección titulada "Variaciones sobre el tema", que contiene una gama de estrategias y acciones que algunos grupos ya están poniendo en práctica, y sugiere distintos modos en los cuales aquellas actividades pueden ser adaptadas a una realidad específica.

El boletín incluye además una amplia bibliografía así como un glosario de términos usados en el tratamiento del tema. También hemos recibido el libro de "Recorte y pegue" con el tema "Mujer: la consig-

na es actuar".

Este libro contiene un trabajo artístico que puede ser reproducido por cualquier persona o grupo que necesite ilustraciones para boletines, folletos y cualquier otra clase de material impreso, con la condición de citar como fuente El Centro de la Tribuna Internacional de la Mujer (CTIM). El libro está estructurado en torno a la temática de la organización de la mujer. Las ilustraciones se agrupan en cuatro secciones: 1. Convoquemos a la movilización. 2. Hagamos conocer nuestras consignas. 3. La palabra es nuestra. 4. ¡Es hora de unirse! Las ilustraciones permiten cambios en las figuras, de modo que puedan responder a una necesidad concreta. Además, al comienzo de cada sección se indican algunas técnicas usadas para tal fin. Las publicaciones del CTIM son, generalmente gratuitas para grupos y personas de los países en desarrollo. Para los países desarrollados tienen un módico precio.

Para solicitar dichas publicaciones pueden dirigirse a:

Centro de la Tribuna Internacional de la Mujer
777 United Nations Plaza
Nueva York, NY 10017,
EE.UU.

Teléfono (212) 687 86 44
Fax: (212) 661 27 04

Nicaragua. "El primer paso"

En el mes de abril de presente año, la Asociación de Educación Popular Carlos Fonseca Amador, ha puesto en antena "El primer paso", programa de Alfabetización Radial en lengua española en la Región de la Costa Atlántica de Nicaragua a unos 450 kilómetros

de la capital.

El primer paso es un curso a través del cual se pretende dar continuidad y al mismo tiempo hacer avanzar la alfabetización entre la población de Nicaragua: obreros, campesinos, mujeres, etc. que en la actualidad son analfabetas y desean salir de la situación en la que se encuentran. Tal es así que su objetivo fundamental es conseguir que el adulto sea capaz de utilizar la lecto-escritura y el cálculo para interpretar y transformar la realidad para conformar una nueva sociedad y un hombre nuevo.

El primer paso está integrado por: clases radiofónicas; material impreso para seguir las clases y una orientación semanal para asesorar a los alumnos en su avance y entregar el material necesario.

Con anterioridad a la producción de estos materiales, uno de los iniciadores de esta experiencia estuvo en Radio ECCA, en Las Palmas de Gran Canaria, para conocer el Sistema ECCA y adaptarlo a la realidad de Nicaragua.

Desde aquí, deseamos que "El primer paso" contribuya a la eliminación o el menos disminución del analfabetismo en Nicaragua.

La educación para todos en Cuba

En la Conferencia Internacional de Educación, celebrada en septiembre del pasado año en Ginebra, el jefe de la delegación cubana pronunció un discurso en el que ponía de manifiesto las prioridades de la sociedad actual y describía las características de la educación en Cuba en los siguientes términos.

A lo largo de los últimos 30 años, Cuba ha desarrollado una política destinada a elevar el nivel educacional de toda la población, consciente de que sólo un pueblo instruido puede garantizar la futura prosperidad.

Se ha logrado la alfabetización plena: todos los niños, sin excepción, asisten a la escuela. Se ha desarrollado un exitoso plan de formación para el personal docente lo que significa que no hay escuelas sin maestros y que todos los alumnos que superan la educación primaria pueden continuar la educación secundaria básica. Se ha desarrollado la educación técnica y profesional que ha llevado consigo la formación de profesionales, técnicos, administrativos y obreros cualificados.

En Cuba se ha aplicado, con éxito, la vinculación entre estudio y trabajo en toda la nación y a lo largo de todo el sistema educacional, de tal manera que los presentes planes de desarrollo agrícola, de frutos cítricos y de ganadería no hubieran sido posibles sin la participación de los estudiantes.

La educación para todos es una realidad en el pueblo cubano, un pueblo que a pesar de las dificultades financieras ha considerado siempre prioritario la satisfacción de sus necesidades de aprendizaje.

El promedio de escolaridad, que en 1953 no alcanzaba los tres años, ahora llega a ocho. Asimismo, mediante una intensa y popular Campaña Nacional de Alfabetización, se ha reducido el analfabetismo a 1'9% en la población comprendida entre los 10 y los 49 años. Aproximadamente el 98'5% de la población entre los 6 y 14 años asiste a la escuela. El 92% de los niños

de 5 años reciben educación pres-escolar en círculos infantiles o en cursos agregados a las escuelas primarias. También existe un amplio plan de educación especial que atiende a 53.000 niños discapacitados. El número de maestros y profesores asciende a 287.000. Todo esto significa que Cuba ha alcanzado sus metas fundamentales, siendo, sin embargo, conscientes de que aún falta muchos para alcanzar niveles óptimos en calidad, eficiencia y organización. Para ello se dedica gran parte del presupuesto nacional a educación. Además, se cuenta con la dedicación y voluntad del personal docente y con el apoyo del pueblo, que hace mucho tiempo aprendió que la educación es tarea y deber de todos.

Desarrollo actual de la Ley para la Educación de Adultos en Andalucía

El 27 de marzo de 1990 se publica en el B.O.J.A. nº 29 la Ley para la Educación de Adultos. Esta Ley ha comenzado ya a desarrollarse a través de sucesivos decretos, órdenes y resoluciones. Presentamos a continuación los decretos publicados hasta ahora:

* Decreto 86/1991, de 23 de abril, por el que se regula la composición y funcionamiento de la Comisión para la Educación de Adultos en Andalucía y de las Comisiones Provinciales (B.O.J.A. no 35).

* Decreto 87/1991, de 23 de abril, por el que se regula la creación de los Centros para la Educación de Adultos en la Comunidad Autónoma en Andalucía (B.O.J.A. no 35).

* Decreto 88/1991, de 23 de abril, sobre Órganos de Gobierno de los Centros para la Educación de Adultos (B.O.J.A. no 35).

* Decreto 89/1991, de 23 de abril, por el que se regula el seguimiento, la coordinación y la evaluación de los Centros para la Educación de Adultos (B.O.J.A. no 36).

* Decreto 90/1991, de 23 de abril, por el que se desarrollan determinados aspectos de la ley 3/1990, de 27 de marzo, para la Educación de Adultos relativos al personal a su servicio.

Posteriormente se han publicado también las siguientes órdenes:

* Orden de 16 de mayo de 1991, por la que se crean Centros Públicos para la Educación de Adultos en la Comunidad Autónoma de Andalucía (B.O.J.A. no 44).

* Orden de 4 de junio de 1991, por la que se establecen el procedimiento de confirmación de destinos y de adscripción para dar cumplimiento a lo dispuesto en el decreto 90/1991, de 23 de abril (B.O.J.A. no 48).

* Orden de 22 de julio de 1991, por la que se regulan los procesos electorales y constitución de los Consejos de Centros de Adultos en los Centros para la Educación de Adultos de la Comunidad Autónoma de Andalucía (B.O.J.A. no 70).

* Orden de 23 de julio de 1991, sobre elección y nombramiento de los Órganos Unipersonales de Gobierno de los Centros para la Educación de Adultos en la Comunidad Autónoma de Andalucía (B.O.J.A. nº 71).

* Orden de 11 de septiembre de 1991, por la que se hace pública la lista definitiva de participantes y de destinos adjudicados. B.O.J.A. nº 36.

Declaración sobre el derecho al desarrollo

1^{er} ARTÍCULO

El Derecho al Desarrollo es el derecho humano que implica el derecho de los pueblos a la libre autodeterminación y al goce de la plena soberanía sobre todas sus riquezas y recursos naturales.

2^o ARTÍCULO

La persona humana es el sujeto central del desarrollo. Por lo tanto, el desarrollo tendrá que velar por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Son los Estados los que tienen que formular políticas de desarrollo nacional encaminadas a favorecer el bienestar de la población.

3^{er} ARTÍCULO

Son los Estados los responsables de favorecer la realización del derecho al desarrollo, respetando los principios del derecho internacional. Los Estados tienen el deber de cooperar y eliminar los obstáculos para el desarrollo.

4^o ARTÍCULO

Los Estados tienen que potenciar políticas internacionales de desarrollo y es su deber proporcionar los medios y las facilidades para fomentar el desarrollo.

5^o ARTÍCULO

Los Estados asumirán medidas enérgicas para eliminar las violaciones de los Derechos Humanos, los crímenes contra la humanidad, el racismo, así como cualquier forma de ataque a la libre determinación de los pueblos.

6^o ARTÍCULO

Los Estados tienen que cooperar en la observancia del cumplimiento del respeto a los Derechos Humanos y las libertades fundamentales que son indivisibles e interdependientes. Los Estados velarán para eliminar los obstáculos al desarrollo surgidos de la trasgresión de los Derechos Humanos y libertades de las personas y los pueblos.

7^o ARTÍCULO

Los Estados promoverán el establecimiento, mantenimiento y fortalecimiento de la paz y seguridad internacionales, avanzar hacia un desarme general y completo y destinar los recursos liberados por este desarme al desarrollo.

8^o ARTÍCULO

En el plan nacional, los Estados adoptarán las medidas necesarias para la realización del Derecho al Desarrollo, garantizando la igualdad de oportunidades para acceder a los recursos básicos (educación, salud, vivienda, trabajo...) y dar apoyo a la participación popular en el desarrollo.

9^o ARTÍCULO

Todos los aspectos del derecho al desarrollo son indivisibles e interdependientes. Y ninguno de los principios enunciados han de ser interpretados contra los propósitos y principios de las Naciones Unidas. Por lo tanto, nadie tiene derecho a realizar acciones que violen los derechos establecidos en la declaración de los Derechos Humanos y los pactos internacionales de Derechos Humanos.

10^o ARTÍCULO

Han de adoptarse medidas para asegurar el pleno ejercicio y la consolidación progresiva del derecho al desarrollo, incluida la formulación, adopción, y aplicación de medidas políticas, legislativas y de todo tipo en el plan nacional e internacional.