

Radio y Educación de Adultos



SUMARIO

EDITORIAL

- **Educación para personas adultas: Generalidades vs. concreciones** 2

NOTICIAS ECCA 3

INFORMES

- **El IRFA de Venezuela. "La renovación en tiempos de crisis". Iván Lemus** 5
- **18 años de Escuela de Padres ECCA. Recorrido histórico realizado por su actual coordinador Jesús Copa** 9

ENTREVISTA

- **UNED presente y futuro. Entrevista a D. Cristóbal García Blairzy, director del Centro Asociado de la UNED en Las Palmas. Menchu Mediavilla** 16

ENCUENTROS

- **FAEA celebra asamblea en Málaga. Manuel Jiménez Suárez** 18
- **II Jornadas Canarias de Animación Social. Matias Aragunde del Rosario** 20

DOCUMENTO

- **Reflexiones acerca del desarrollo de la LOGSE en materia de Educación de Personas Adultas. Ministerio de Educación y Ciencia** 24

DE OTRAS FUENTES

- **El empleo de la Radio en programas nacionales de Alfabetización en México. José Manuel Ramos** 29

LIBROS Y REVISTAS 36

NOTICIAS 38

AGENDA 39



19 BOLETÍN
CUATRIMESTRAL
ECCA
enero - abril 92

Radio y Educación de Adultos

eccca

BOLETÍN CUATRIMESTRAL ECCA N° 19

ENERO - ABRIL 1992

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 Lino y Victor Ramírez López. Almería: María del C. Berenguer. Badajoz: Juan José Espada. Baleares: Margarita Moll Serra. Córdoba: José M^a Cadena. La Coruña: José C. Bellido. Granada: Antonio Gálvez Ibl. Luis Sánchez. Jaén: Benito Muela. Lugo: Miguel Iglesias. Madrid: Hortensia Bustos. Málaga: Santiago Paz. Murcia: Antonio Abril. Pontevedra: María Eugenia Alfaya. Sevilla: Rosa Béjar León. Tordesillas-Valladolid: Miguel Ángel Tocino.

ARGENTINA: Nora Álvarez. 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). PARAGUAY: Marino León. PERÚ: Pedro Barbero (Escuela de Padres ECCA). 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).

SECRETARIA: Blanca Nieves González Frías. DIAGRAMACIÓN: Rosario Alemán Delgado y María Rosa Halaby Ascaso.

PRECIOS: Suscripción anual, 2.000 ptas. N° suelto: 650 ptas. Fuera de España: 21 dólares año y 7 dólares, número suelto.

EDITA: Radio ECCA, Avda. Mesa y López n° 36. Apdo. 994, 35080 Las Palmas de Gran Canaria. ESPAÑA. Teléfono: (928) 27 54 54. Fax: (928) 20 73 95.

TALLER DE REPROGRAFÍA DE RADIO ECCA.

Dep. Legal: G.C. 31-1986. ISBN: 0213-496 9.

EDUCACIÓN PARA PERSONAS ADULTAS:

GENERALIDADES vs. CONCRECIONES

El Documento de Trabajo presentado por el Ministerio de Educación en las "Jornadas para el desarrollo de la LOGSE en materia de educación de personas adultas", que publicamos íntegro en nuestra sección de Documentos, entreaire ciertas puertas a la esperanza, pero provoca también simultáneamente algunas desconfianzas e incertidumbres.

Este documento inspira ciertas esperanzas, porque retoma el lenguaje abierto y las concepciones amplias que ya usó el propio MEC en el Libro Blanco de la Educación de Adultos de 1986. Arrancando de las luminosas precisiones de la UNESCO -la

educación de adultos es un subsistema de la educación permanente, no de la educación formal-, las definiciones y las concepciones generales de este Documento responden a una generosa interpretación del derecho a la educación de las personas adultas y presentan, según su propio lenguaje, "opciones globales y radicalmente abiertas" sobre el "modelo educativo dirigido a la población adulta". Los principios generales usados en este Documento perfilan una concepción amplia del tipo de respuesta educativa que precisa la población adulta actual.

Pero una cosa es predicar, y otra dar trigo. Cuando la segunda parte de este Documento esboza y apunta ciertas concreciones prácticas, el objetivo se cierra demasiado y los principios generales anteriores se quedan excesivamente lejos. Sólo un par de ejemplos.

El Documento critica reiteradamente la estrechez de miras y el reduccionismo académico de los modelos usados en años anteriores para la educación de las personas adultas. La crítica de la ambiciosa Ley General de Educación de 1970, en este sentido, puede resultar incluso excesiva. Pero al esbozar la oferta educativa pública futura, el Documento vuelve a caer en una concepción academicista al contemplar sólo las enseñanzas conducentes a las titulaciones del sistema educativo académico. Es más, al considerar que, el objetivo LOGSE de "desarrollar la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica" (artículo 51,2 c) de las personas adultas es sólo un "elemento transversal" a las enseñanzas primarias, secundarias y de bachillerato, consideramos que se realiza un claro reduccionismo de las concepciones más amplias usadas por este mismo Documento y que se recorta incluso el propio principio general establecido por la propia LOGSE al demandar para las personas adultas el poder "adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional" (artículo 51,2). Igual sentido nos parece tener el silencio que se hace de la demanda de ampliación de la oferta educativa, que se hace en el artículo 53,3, al pormenorizar el Documento tan sólo los cursos académicos que conviene ofertar.

El otro ejemplo es sobre la educación a distancia. Bien está todo lo que se dice para "desarrollar toda su potencialidad de oferta educativa". Nos alegramos mucho de que se abra más camino a esta modalidad educativa. Pero esto no parece ser muy compatible con el proyecto de cerrar los centros públicos de educación a distancia (INBAD, CENEBA), reduciéndolos a una Unidad de Recursos y matriculando a sus alumnos en los centros presenciales; ni con la intención manifestada en este Documento de "delimitar los diferentes campos de intervención" entre enseñanza presencial y a distancia, encargándole a cada una tramos diferentes del sistema educativo académico. El desarrollo de la educación a distancia, en un país como España, no debe provenir de un recorte de la enseñanza presencial. Ambas modalidades, ambas alternativas docentes, han de crecer en paralelo y según los recursos disponibles, como ofertas educativas que llegan a públicos distintos y que satisfacen necesidades no coincidentes de la población adulta.

Las concreciones de este Documento se enfrentan, pues, de alguna manera con las generalidades que en el mismo se emplean. Habrá que buscar una práctica no tan distinta de la teoría. Habrá que imaginar nuevos caminos de viabilidad para los principios que teóricamente todos mantenemos.

Costa Rica. Nueva actividad del ICER

El Instituto Costarricense de Enseñanza Radiofónica (ICER) ha añadido una nueva iniciativa a su ya prolongado trabajo con "El maestro en casa" (Radio y Educación de Adultos nº 16) y a través de su red de "Pequeñas Emisoras Culturales". Se trata de una colaboración con la Comisión de Catequesis de la Comisión Episcopal de Costa Rica, usando también el mismo sistema ECCA de enseñanza radiofónica que siempre ha empleado en sus actividades. El nuevo programa educativo se dirige a los catequistas, delegados de la palabra y colaboradores parroquiales, con un ambicioso proyecto de 285 lecciones. El 12 de octubre de 1991 comenzó la emisión de este nuevo programa educativo para un grupo experimental de 15 grupos, con la intención de que la experiencia contribuya a la mejora del programa definitivo actualmente en preparación.

Guatemala. Amplia matrícula del IGER en 1991

A pesar de los difíciles momentos políticos de su país, el Instituto Guatemalteco de Enseñanza Radiofónica

S.M. la Reina sigue una clase de Radio ECCA



La reina de España escucha una clase y acepta ser nombrada "alumna de honor" del curso de prevención de drogas.

El interés de S.M. la Reina de España por conocer personalmente el Curso de Prevención de Drogas ha conducido a la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD) a convocar una reunión conjunta con la Fundación ECCA para informar a Su Majestad sobre todos los detalles relativos a este curso.

La audiencia -auténtica reunión de trabajo- tuvo lugar en la sede oficial de la FAD, en Madrid, y duró una hora completa: en primer lugar, la Reina Doña Sofía, se interesó sobre los objetivos, la tecnología, los cursos y la extensión de la Fundación ECCA, y sobre los contenidos de algunos de sus cursos: particularmente, celebró la alfabetización y la existencia de cursos de Escuela de Padres.

La segunda parte de la reunión estuvo dedicada por completo al curso de Prevención de Drogas. Con la ayuda de transparencias, Su Majestad fue informada sobre la elaboración de este curso, en estrecha colaboración entre la FAD (contenidos) y Radio ECCA (tecnología de enseñanza por radio), pasando después a conocer directamente los diversos materiales del curso; inmediatamente, la Reina y todos los asistentes a la reunión escucharon activamente varios minutos de una clase del curso, bolígrafo en mano, para captar de forma experimental los recursos de la tecnología radiofónica.

Por último, Su Majestad fue informada sobre los 2.394 alumnos que siguieron este curso durante la primera impartición experimental, sobre el alto porcentaje del seguimiento activo obtenido y sobre las grandes perspectivas actualmente abiertas para la extensión mayoritaria de este curso. Al final de la reunión la Reina de España manifestó su alegría porque esta iniciativa se haya llevado a cabo y expresó a la FAD y a ECCA sus deseos de que, a través de la radio, la prevención contra la droga se extienda de forma masiva, Su Majestad la Reina se dignó aceptar un Diploma como alumna de honor del Curso de Prevención Drogas FAD-ECCA.

Esta reunión con Su Majestad la Reina fue organizada por la FAD en una de las jornadas de trabajo que Doña Sofía, como presidenta de Honor de la FAD, consagra periódicamente a los temas relacionados con la drogadicción. Además, de un ayudante personal de Su Majestad, por parte de la FAD participaron el Director General, Eduardo Serra, y uno de los Consejeros, Gonzalo González Guillón, de la entidad, Emilio de Ibarra, además del jefe de Protocolo, y los Directores de formación y de documentación, Eduardo de Bordons y Carlos Álvarez Vara; por parte de la Fundación ECCA, participaron el Presidente del Consejo del Patronato, Manuel Tejera, el Director General de la Fundación y la Directora de la oficina de la Coordinación de Madrid, Luis Espina y M^a del Carmen García. La reunión se celebró el 14 de noviembre de 1991.

(IGER) alcanzó en enero de 1991 una matrícula superior a las 19.000 personas, incluyéndose en ella la matrícula de 6.000 personas realizada para el proyecto en lengua indígena Q'eq'ic.

El IGER, que ya ha conseguido financiación europea para la sede central en Ciudad Guatemala y para otras dos sedes en Quetzaltenango y Cobán, se encuentra actualmente empeñado en la obtención de emisoras propias de FM para la emisión de sus programas radiofónicos.

Uruguay. Balance y proyectos de la Universidad Católica

Durante el año 1991 han participado de los cursos de Educación a Distancia de la Universidad Católica del Uruguay "Dámaso Antonio Larrañaga" un total de 2.049 personas. Ese número global está integrado por 429 parejas, 853 adultos solos y 767 niños.

El material impreso este año ha consistido en 1.600 ejemplares de "Comunicación y Diálogo", 1.000 ejemplares de Nivel Introductorio (5º año escolar de Rendimiento en el Estudio) y 1.000 ejemplares de 6º año escolar de Rendimiento en el estudio.

Respondiendo al compromiso que el Departamento de Educación a Distancia de la "Dámaso Antonio Larrañaga" mantiene con ECCA - Las Palmas se atendieron los

pedidos para América, se mantuvo correspondencia y se envió material a Argentina, Bolivia, Canadá, México, Panamá y Perú.

Entre los proyectos que el Departamento se ha propuesto emprender el próximo curso figuran: la edición del curso "Estimulación Oportuna" y la preparación de los cursos de "Prevención de Drogas" y de "Humanidades".

Reunión del Consejo de Patronato de la Fundación ECCA

El pasado 27 de febrero, a las 12 horas, tuvo lugar en la sede del Gobierno Canario, en Las Palmas de Gran Canaria, la reunión anual preceptiva del Consejo de Patronato de la Fundación ECCA. Además de los miembros electos asistieron a la misma en calidad de miembros natos, el Presidente del Gobierno Canario, D. Jerónimo Saavedra, el Consejero de Educación, D. José A. García Déniz y la Directora General de Promoción Educativa.

Entre los asuntos tratados destacaron el nombramiento como Presidente de Honor de don Jerónimo Saavedra, en su calidad de Presidente del Gobierno Canario, y la elección de los miembros de la Comisión Ejecutiva. Asimismo, se presentó la memoria y el estado de cuentas del

curso pasado y el presupuesto para el presente curso.

Editada la Memoria 1990- 91 de la Fundación ECCA

Coincidiendo con la celebración del XXVII Aniversario de la Institución, que se celebró en febrero pasado, comenzó a distribuirse la Memoria Anual ECCA que contiene una información general sobre la Fundación y sobre sus principales actividades desarrolladas en el curso 90-91.

A los datos que se vienen ofreciendo cada año -cursos, alumnado, profesorado, centros de orientación, rendimiento educativo, costes de la enseñanza, extensión de las actividades, tecnología educativa y estructura jurídica de las actividades docentes dependientes de la Fundación ECCA- se añade en esta edición un apéndice general de Emisoras de Radio ECCA, con sus frecuencias y potencias autorizadas.

Las laboriosas e inacabables negociaciones de la Fundación ECCA con las diversas Administraciones Educativas, en orden a buscar fórmulas jurídico-administrativas para el desarrollo de su tarea educativa ha obligado en esta ocasión a una exposición más pormenorizada en este capítulo.

La Memoria tiene 137 páginas y ha sido impresa en los Talleres de Reprografía de la propia Fundación.

BREVES

➤ EL CONSEJERO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES del Gobierno de Canarias visitó el pasado 31 de enero, las instalaciones y personal de Radio ECCA en Las Palmas de Gran Canaria, cumpliendo así un deseo manifestado con anterioridad desde que tomó posesión de su cargo.

Tras la visita a los distintos departamentos (producción, grabación, diagramación y reprografía) se reunió con el Claustro de Profesores manifestando su convencimiento de la importancia de Radio ECCA en la educación de adultos, así como de su rentabilidad social.

➤ XXVII ANIVERSARIO DE ECCA. El pasado 15 de febrero se cumplió el 27 aniversario de Radio ECCA. Una fecha señalada a compartir con cuantas personas han colaborado con esta entidad a lo largo de su historia, haciendo posible una labor de la que se han beneficiado cientos de miles de personas.

Con tal motivo, el personal de las diferentes Islas Canarias, se reunió para compartir unas horas de alegre camaradería al calor de una entrañable cena. En Gran Canaria, al finalizar la velada, se la impuso la insignia de oro a Rafael Arrocha Niz, director de Radio ECCA, y a José A. González, gerente de las emisoras, como reconocimiento a los 25 años de trabajo ininterrumpido en la Institución.

➤ LA ESCUELA DE PADRES ECCA DE ZARAGOZA IMPARTE EL CURSO DE PREVENCIÓN DE DROGAS. Fruto de un Convenio con la Diputación General de Aragón, la Escuela de Padres ECCA de Zaragoza imparte en la actualidad para toda la Autonomía, el curso de "Prevención de Drogas", Elaborado por Radio ECCA en colaboración con la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.

Participan en él 1.000 aragoneses, de los que 250 son de Huesca, 150 de Teruel y 600 de Zaragoza.

El IRFA de Venezuela

"La renovación en tiempos de crisis"

IVÁN LEMUS

El presente informe describe, de manera general, la organización y funcionamiento actual del IRFA-Venezuela desde un enfoque sistemático. Vale decir que dicha institución se encuentra en un proceso de transformación continua muy relacionada con la situación social, económica y política del país. Es por esto que este informe trata de resumir y comparar datos y hechos que responden a normas o procedimientos "antiguos" que coexisten con los "nuevos". Todo lo cual está condicionado por proyectos que comenzarán a realizarse el próximo año. En tal sentido este informe es una primera parte que servirá de base para otros informes que describirán evaluativamente al IRFA de Venezuela, incluso con mayor profundidad de análisis y valoración, a través de sus quince años de vida educacional. Es difícil por esto, llegar a una conclusión acerca de su destino y los responsables del funcionamiento, excepto aquella de que no hay una institución mejor o peor que otra, sino que cada una es efectiva según las condiciones que le impone o le facilite el medio en el cual ellas prestan sus servicios; cada una debe "madurar" para alcanzar una identidad propia, y no tomar una identidad "prestada" aún cuando sean de "la misma familia".

CONDICIONANTES DEL SISTEMA.

Existe un conjunto de organismos que inciden directa e indirectamente en el funcionamiento del IRFA-Venezuela como a continuación se señalan:

La Iglesia.- El IRFA es una extensión de la labor religiosa que se originó y es coordinada por la Compañía de Jesús, dentro del Movimiento de Educación Popular Fe y Alegría; con más de 30 años de dedicación y muchas y diversas áreas de acción socio-educativa.

El Estado.- A través de la Dirección de Educación de Adultos del Ministerio de Educación; La Educación de Adultos es una de las modalidades educativas que prevé la Ley Orgánica de Educación (1980).

Para comprender el "peso" del sector oficial (público) o del "Estado docente", baste con recordar las palabras de un supervisor del Ministerio de Educación entrevistado en televisión, a mediados de octubre: "La educación privada es una concesión que el Estado le da a algunos entes particulares".

Este "oficialismo" y "centralismo" es el mismo que dificulta incluso las propias iniciativas experimentales que desde la D.E.A. se han intentado realizar, para modificar los cursos y facilitar el estudio para los "adultos". Por lo común aquellos proyectos "no formales" (no convencionales) diferentes del ya establecido son vistos como de poca confiabilidad, tanto por la comunidad como por las autoridades.

Actualmente se desarrollan ideas y programas para ir descentralizando la administración en la educación del régimen nacional hacia los estados.

La realidad del País.- Actualmente Venezuela se encuentra en un período de transición de una economía "estatalizada", es decir, dominada por el sector público hacia una economía "de mercado" (o liberal) según las medidas recomendadas por el FMI, y el Banco Mundial principalmente, para pagar la deuda externa y tener acceso a nuevos préstamos. Esto ha significado el retiro de subsidios, aplicación de nuevos tributos, elevar el precio de algunos productos (p. ej. la gasolina), todo lo cual influye en el alza de precios de otros productos básicos y por consiguiente la crisis que hasta ahora ha tenido su peor momento en el 27-2-89.

A esta crisis económica se agrega la crisis de los valores, la de la familia, la deserción escolar para buscar trabajo, la inseguridad personal (en especial durante la noche) y sin olvidar la influencia del narcotráfico.

El "recorte" presupuestario a la educación se hace presente, sin embargo, se le ha dado prioridad a los niveles más deprimidos como lo son la Educación Básica y la alfabetización (aproximadamente tres millones de analfabetos).

En todo caso, se percibe cierta tendencia a una mayor estimación del trabajo y de la educación, ya que antes, la riqueza fácil y los cargos desempeñados sin preparación eran fenómenos muy comunes, más aún con la privatización de innumerables empresas y organismos públicos.

Otro de los fenómenos de los que no puede escapar el IRFA, es la influencia de la política, más aún cuando pertenece a un movimiento que aspira y actúa en función de un cambio social justo. De una u otra forma, integrantes actuales y anteriores en el IRFA, han manifestado intereses políticos que no han favorecido la integración de los esfuerzos (con las oficinas principales) más aún tomando como referencia

modelos absolutistas ajenos a la realidad del país. Finalmente, no se puede olvidar las características de la población a la que se atiende, sus intereses y capacidades evidencian una disposición a estudiar el tiempo que sea justo y necesario. Cuando se inscriben, muchos se preguntan en cuanto tiempo culminarán sus estudios, pero luego se enfrentan a sus propias limitaciones, lo asumen "con calma". El IRFA facilita el aprendizaje en términos didácticos, en sus materiales y evaluaciones, pero se busca compensar esa "distancia" asignando ejercicios exigentes a realizar en el hogar, no sólo se limita a las preguntas del esquema, lo cual es requerido por los propios alumnos.

En síntesis, la labor educacional del IRFA está comprometida con elementos metodológicos de la Educación Popular, Educación a Distancia, Educación de Adultos y la Educación Liberadora (cristiana).

LOS OBJETIVOS, LAS METAS.

A partir de 1984, cuando se gesta el actual proceso de "renovación", comienzan a "operacionalizarse" actividad y proyectos para alcanzar objetivos que, si bien son compatibles con la naturaleza de la institución, la manera de "operatizar" o "implantar" los proyectos desvirtuaron la propia identidad del IRFA, tanto la naturaleza de los cursos como sus recursos. Hasta mediados de 1986, el IRFA sólo se dedicaba a la llamada Educación Formal (cursos), luego el área de Educación No Formal se desarrolló tanto, que incluso llegó a ser incompatible con otra área.

El IRFA es un instituto de Educación de Adultos (formal) a Distancia, y los objetivos que se propugnan no deben superar sus capacidades. Si es necesario una nueva área de acción educativa (o socio-educativa) deben definirse sus objetivos y su estrategia de logro específica, pero NO sobrecargar los cursos actuales con objetivos que congestionen los recursos y dificulten el aprendizaje.

Entre los fenómenos más notables durante el período de renovación (1985 - 1991) cabe señalar cierta incongruencia de objetivos e intereses entre los actores de dicho proceso.

LOS INSUMOS.

Otro aspecto que ha cambiado según su uso, ha sido los recursos financieros por un lado y el uso limitado y dificultoso de los equipos e instrumentos actuales (los cuales a su vez aumentan más los costes por las pérdidas y daños casi frecuentes). Entre 1985 y 1989, el IRFA vivió una época de un "cómodo" presupuesto. A partir de octubre de 1989 comienza una actual etapa de racionalización de gastos (y por supuesto el ajuste en la administración de Personal) con lo cual se tiende a prestar un mejor servicio a pesar de las deudas e improvisaciones.

Es de recordar que el IRFA es un instituto privado y que cuenta con personal del sector público adscrito, el cual puede ser sustituible o aceptar nuevas asignaciones a juicio de la Directiva, personal contratado y remunerado por otros ingresos (donaciones, rifa anual, asignaciones por proyectos de organismos internacionales, etc.)

Uno de los logros es el haber llegado a un acuerdo con el

Ministerio de Educación por medio de la AVEC (Asociación Venezolana de Educación Católica) a fin de remunerar al personal docente contratado de manera casi igual que los del sector oficial.

Por otro lado se aprobó un proyecto para expandir la otra 1ª Etapa de Educación Básica de Adultos (1º - 6º semestres) para el período 1991-1993 (aproximadamente 23 millones de bolívares anuales).

Es significativo señalar que aún los orientadores se desempeñan voluntariamente (sólo reciben una dieta o viático según la venta del material), lo cual reduce los costes del sistema.

La posibilidad de aumentar dicho viático no está negada, mientras que sí hay muchas posibilidades de aumentar el número de orientadores que favorezcan un aumento con el número de alumnos inscritos y su perseverancia.

LOS PRINCIPALES PROCESOS INTERNOS.

La Gerencia y el liderazgo.- Uno de los elementos que caracterizó el funcionamiento fue la presencia de "diversas" autoridades para la supervisión y gestiones en el trabajo y la ausencia de un liderazgo real (ese "carisma" que arrastra multitudes), y la ausencia de personal docente determinante en dicho nivel. A finales de 1989, se reorganiza el IRFA, a fin de separar un sector Planificativo-Productivo-Asesor de índole nacional y del sector operativo-ejecutivo de índole regional, con lo cual se descongestionan y descentralizan estas funciones.

La comunicación.- Los eventos e instrumentos de información se realizan de manera limitada. Quizás el factor que más ha determinado esto es el mismo proceso de renovación, ya que la dedicación cuasi exclusiva y "contra reloj" no facilita dicho proceso, como el de las reuniones, por ejemplo.

Por otro lado, la comunicación con los Centros de Orientación se mantiene en niveles muy elementales: las circulares periódicas, las 3 ó 4 reuniones durante el año académico y 2 ó 3 visitas anuales por el supervisor respectivo.

Esta situación se encuentra en proceso de reajuste a fin de fortalecer, a nivel regional, los equipos de visita o supervisión de Centros. En la región Zuliana Oriente y los llanos la dedicación del personal a ello es casi exclusiva, mientras que en la región central el mismo personal que se dedicaba a la formación de los orientadores, compartía dicha actividad con la renovación. A finales de 1989 la dedicación a los orientadores disminuye, agravándose más en la situación en EBA - 1. Se espera que al culminar la producción de nuevos materiales, en febrero del 92, se revierta esta situación.

Relación con otros organismos del Medio.- La mayoría de los organismos o instituciones que han facilitado el uso de locales de Centros de Orientación y para otros eventos, así como asesores en talleres, han sido del sector privado (CESAP, EFIP, Dimensión Educativa, ACETS, etc.)

Se destacan también la Asociación latinoamericana de Educación Radiofónica (ALER) y Radio Nederland Training Centre, a nivel de Talleres para el personal de las oficinas principales.

La AVEC y el M.E. también han hecho partícipe al IRFA en las Comisiones Nacionales de Lectura y de Alfabetización.

Los diversos donativos en dinero o equipos e instrumentos reflejan la buena aceptación de otros organismos hacia el IRFA, lo cual se refleja además en las diferentes solicitudes de apertura de Centros de Orientación de regiones distantes en el país y en visitas que realizan con fines académicos estudiantes de Educación Superior. Queda aún pendiente un mejor intercambio de experiencias y datos con los restantes institutos de Educación Radiofónica a nivel internacional, en especial con ECCA, de España.



Los Recursos Humanos. - Antes se señalaba el tipo de personal que existe en esta institución según su remuneración.

Uno de los fenómenos que ocasionó el proceso de renovación fue la definición o clasificación como docentes de determinados cargos, así como una remuneración más justa. Sin embargo aún esta área tiene "vacíos" en cuanto a la selección, evaluación, supervisión y formación de personal. La misma limitación presupuestaria unida a la urgente culminación de la renovación han ocasionado esfuerzos mayores de lo normal para poder servir a los participantes y orientaciones ("costo" psicosocial). Es muy posible que llegue a simplificarse o "mecanizar" la coordinación de los cursos y destinar el recurso humano restante a otras áreas de interés del instituto, como la de una real Educación no formal o de cursos diferentes de los oficiales.

LA ADAPTACIÓN DEL IRFA AL CONTEXTO Y LOS USUARIOS.

El principal proceso que refleja esta adaptación es la renovación. Ella surgió a mediados de 1984 como una necesidad de mejorar el estilo y calidad de los recursos radiofónicos e impresos y por otro lado adecuarse a la Ley Orgánica de Educación de 1980.

Este proceso de renovación ha sido más o menos diferente durante estos siete años, incluso, la duración del mismo evidencia dificultades notables que se pueden apreciar en tres etapas básicas:

- 1º: 1984-1986 (comienzo, cursos nuevos y ya sustituidos).
- 2º: 1987-1989 (concepción, inicios de producción según evaluación).
- 3º: 1989-1992 (producción e implantación definitivos por fases).

Como se dijo antes la atención a los orientadores fue mayor durante el primer y segundo períodos.

Asimismo, surgieron nuevas áreas para controlar mejor la calidad del aprendizaje (Evaluación y Control de Estudios) e interactuar mejor con el M.E.

Como se dijo antes la dedicación exclusiva a este proceso productivo limitó los procedimientos de control experimental como para evaluar formalmente sus resultados, todo con fines investigativos, que es lo que realmente orienta la adaptación, de allí que incluso no hay publicaciones de las gestiones o resultados, excepto por informes parciales a particulares. El hecho de que aún se empleen aparatos e instrumentos defectuosos refleja las limitaciones en este sentido.

La renovación ya no puede

verse como un proceso especial y terminal. Las imprevisiones y errores accidentales, la desactualización del conocimiento, el mejoramiento de los equipos de transmisión requieren las actuales materiales sean ajustados de nuevo (quizás con menos cambios que los recientes).

La actualización y ajuste son funciones inherentes a toda organización y a todas sus áreas, siempre hay una forma de hacer las cosas mejor y cada responsable debe buscarla.

La renovación en el IRFA, se caracterizó hasta mediados de 1990 por la inestabilidad laboral del personal, el cual a su vez provenía de diferentes procesos de formación y selección, se incorporaban y desincorporaban o cambiaban de funciones según las circunstancias. Incluso algunos niveles sufrieron diversas modificaciones en sus objetivos y recursos que a su vez incidieron en la aceptación por parte del alumno y de los orientadores.

A la luz de esta experiencia del IRFA, se aprecian óptimas condiciones para un mejor aprovechamiento de la indagación o investigación en el área de la Educación de Adultos y a distancia, que de hecho la opinión del IRFA es tomada en cuenta en institutos y dependencias del sector oficial y privado, pero como se indicó antes, hace falta estabilidad en el sistema. Una de las actividades dirigidas hacia una mejor adaptación o actualización es la participación en encuentros con otros organismos, y aquí se destaca la visita y observación realizada satisfactoriamente a la Emisora Cultural Canaria (Radio ECCA) durante el mes de noviembre de 1991.

RESULTADOS.

En este aspecto caben destacar diversos conceptos, ya que no sólo se deben considerar aquellos resultados en cuanto al alumno, como lo son el número de inscritos y de los que perseveran y el promedio de calificaciones entre ellos, o los eventos realizados con los orientadores, también ocurren otros resultados imprevistos, positivos o negativos, desechos, pérdidas, adquisición de compromisos, etc.

Podrían resumirse los resultados de la gestión correspondiente al período 1989-91 de la siguiente manera:

a) **EBA-1:** culmina la producción de los actuales materiales impresos y radiofónicos, los cuales, a juicio de los usuarios son satisfactorios (aún cuando están sujetos a reajuste).

Se inicia la sistematización y homologación de su régimen de control y evaluación de estudios.

Se reanuda la implantación de sus cursos y de las visitas a los Centros de Orientación.

En cuanto a los alumnos, la crisis actual y las fallas internas del instituto en lo que se refiere a la promoción de los cursos y para nuevos orientadores han incidido negativamente en el número de inscritos, aún cuando los índices de perseverancia son elevados. En lo que se refiere al rendimiento de alumno, debe considerarse que hay dos variables importantes: la primera, que la mayoría de los orientadores no son docentes y la segunda es que mientras eso sea así, el control y la evaluación del aprendizaje continúa dentro de un enfoque tradicional (exámenes, etc.) que se aspira diagnosticar mejor antes de reducirlo a técnicas menos formales (ver tabla).

Recientemente se aprobó un proyecto para expandir la EBA-1 hacia zonas adyacentes a las actuales regiones, como por ejemplo hacia Valencia y Maracay, aún cuando hay una "expansión" natural de diversas partes, ello debe reorganizarse a fin de no sobrecargar las actuales oficinas principales.

En todo caso los costes económicos de dichos alcances, en especial los de la renovación, han sido muy bajos, más no así en términos de tiempo y esfuerzos extras que ha tenido que asumir el personal del IRFA-Nacional.

b) **EBA-2:** la renovación de ella se encuentra en desarrollo y se espera implantar el último semestre renovado a finales de 1993. Las opiniones de los usuarios son satisfactorias.

En cuanto a los orientadores, es mayoritaria la proporción de docentes y la supervisión de los mismos es satisfactoria.

En relación a los alumnos, resalta el hecho de que con muy poca promoción es elevado el número de inscritos e incluso, con la matrícula inicial actual se congestionan los servicios de control y evaluación de estudios. Quiere decir que si realmente se promocionara dicho curso la capacidad de atención de las oficinas principales serían insuficientes. Como se ven en la tabla, la perseverancia también es elevada.

De estas dos etapas de EBA, se han hecho con más frecuencia solicitudes de su utilización en regiones muy alejadas para lo cual se utilizan cassettes. Asimismo, se han reducido el reparto de material a 2 ó 3 cuotas durante el lapso (éste dura 5 meses más o menos).

c) **Bachillerato Mercantil: Mención Contabilidad:** se aspira implantarlo a mediados de 1992, y sus características obedecen a las necesidades de los alumnos de graduarse con una formación para el trabajo, según las opiniones de los mismos.

d) **Corte, Costura y Labores:** es quizás el curso que ha tenido la oportunidad de renovarse con más frecuencia y más facilidad que los de E.B.A., como lo están las actuales grabaciones de sus clases y la integración de dos cursos de 1º y 1º nivel en un solo curso durante el año académico. La

Certificación y su apoyo viene dada por el convenio INCE-Iglesia (Instituto Nacional de Cooperación Educativa).

e) **Otros:** es de hacer notar que una variable que ha incidido negativamente tanto en el estudio como en la renovación de los materiales ha sido las dificultades de transmisión. Las insuficiencias en la recepción de clases por radio llegaban a congestionar la labor de los orientadores, de ahí que una de las características resultantes de muchos esquemas actuales es su cuasi auto-suficiencia, lo cual puede superarse cuando se supere el problema anterior.

Otros de los retos actuales es el cómo diseñar materiales que puedan ser utilizables en regiones que poseen importantes comunidades indígenas como en los Estados Zulia, Anzoátegui, Apure y Bolívar. En 1991 comenzó a funcionar el ITFA-Guaduatito en los llanos occidentales lo cual se venía gestando desde 1987.

Asimismo, ya se han planteado reanudar la producción de cursos nos formales como lo es Educación de Padres y Salud.

Finalmente es de señalar que posibilidades de sustituir los sistemas actuales de impresión son muy pocas.

LA RETROALIMENTACIÓN.

En la verificación del desenvolvimiento de los cursos se dispone por un lado de la comunicación telefónica y escrita semanal de participantes y orientadores que lo requieran, así como en las reuniones con ellos.

Desde 1989 se ha iniciado una primera fase para sistematizar las estadísticas; a partir del lapso 1991-92 se comenzó a profundizar dichas estadísticas a fin de hacerlas más vigentes, útiles y accesibles, paralelo a la integración de Evaluación del Aprendizaje a nivel nacional.

OBSERVACIONES FINALES.

Podría afirmarse que el funcionamiento actual del IRFA supera los límites de su capacidad, de ahí la congestión, improvisaciones y esfuerzos laborales mayores de lo normal. La principal causante de esta situación es la necesidad y urgencia de culminar un proceso de renovación que tendrá 8 años en el '92, cuyos costes específicos no son fáciles de establecer (en términos de dinero, tiempo y esfuerzo).

Lo anterior nos muestra un funcionamiento "intra-dirigido", en detrimento del funcionamiento extra-dirigido, es decir, disminuida la promoción y supervisión de los cursos o de la diversificación de los mismos, a favor del mejoramiento de los recursos radiofónicos e impresos. Vemos así que es una situación difícil pero circunstancial. Como diría Mao Tse Tung, a veces hay que dar un paso atrás para dar dos hacia adelante.

Superada esta situación las posibilidades de actuar son notables, más aún en zonas urbanas como Caracas (6 ó 7 millones de habitantes) y Maracaibo con 3 millones aproximadamente. En tal caso al IRFA, habría que "repotenciarla".

18 años de Escuela de Padres ECCA

Recorrido histórico realizado por su actual coordinador

JESÚS COPA MOTA

Habitados a que sólo se hace historia de cosas muy grandes, parecería que nuestra Escuela de Padres no entraría entre esas cosas de las que se pueden hacer historia y sin embargo hay un gran camino recorrido, camino generoso e ilusionadamente recorrido por millares de personas.

En este caminar muchos han dado tiempo, ilusión, experiencia y desde luego todos hemos recibido. Incluso los que se apuntaron sólo para recibir, también dieron, porque sólo dando es como se recibe y en abundancia. Siempre que uno esté abierto va dando y recibiendo.

Además, una vez terminada esta historia de 18 años de Escuela de Padres ECCA, seguro que hay aspectos que no han sido recogidos. En este momento recién terminada de escribir ya echo en falta el haber mencionado: las relaciones de Escuela de Padres ECCA con el ICE desde el 75 al 81 con el ICE de la universidad Complutense de Madrid, y desde 1987 con ICE de la universidad de Comillas de Madrid. Estas relaciones mediante convenios han hecho posible que aquellos profesionales que necesitaban certificados para su "curriculum vitae" tuvieran acceso a conseguirlo como fruto de realizar alguno de los cursos realizados en Escuela de Padres.

Asimismo, descubro que falta descripción clara y precisa aunque fuera esquemática del método de Escuela de Padres-ECCA, supongo que por requetesabido y seguro que antes de que el presente artículo sea impresa descubriremos otros aspectos.

ORÍGENES DE LA ESCUELA DE PADRES ECCA.

A mediados del año 1972 Oscar Medina Fernández, que desde el año anterior venía formando parte del Gabinete de Investigación y Asesoramiento de Radio ECCA, propuso a la dirección de la Emisora la organización de unos cursos de pedagogía familiar, basados en la misma metodología ECCA, incorporando algunas modificaciones tales como: además del esquema se le entregaría a cada alumno un apunte técnico, ahora llamado notas y un cuestionario.

La dirección de ECCA contestó, que se debiera realizar una prueba. Se elabora una primera clase sobre el "Niño Tímido". Se incorpora a la elaboración de las lecciones de pedagogía Eva Kñallinsky y juntos elaboran "El Oficio de Padres".

Las dos lecciones elaboradas fueron presentadas a dos grupos de personas: uno de elevado nivel socio-cultural y el otro de un nivel medio-bajo.

Realizada la experiencia estas eran las conclusiones:

- Retenían la mayor parte de los contenidos explicados.
- Estaban muy atentos a la audición de la clase (en este caso en cassette).
- Quedaban muy motivados para luego hablar sobre el tema.
- Tanto el método en sí mismo (que a veces exigía escribir a instancias de las observaciones del profesor) como el

contenido, aportaban al grupo socio-culturalmente elevado y al mismo tiempo también aportaba y era perfectamente entendido por el grupo de cultura media-baja.

- Era necesario un cierto dominio de la lectura y la escritura para poder seguir las clases.

A la vista de esta experiencia se prepararon unas clases que se denominaron CURSO DE ESCUELA DE PADRES y a principios de enero de 1973 se emitió la primera de las 24 clases del curso.

En este primer año de lanzamiento en las Islas Canarias el curso tuvo un número total de alumnos de 1.085. Estos alumnos estaban comprendidos entre los 20 y 45 años. El 65% procedían de la capital y el resto vivían en pueblos de las islas. Las profesiones estaban diversificadas:

- | | |
|-------------------------------------|-----|
| - Obreros sin y con cualificación: | 5% |
| - Administrativos y de grado medio: | 15% |
| - Grado superior y autónomos: | 15% |
| - Sus labores: | 60% |

Como se ve la mayor parte de los alumnos de este primer curso eran madres, tendencia que se corregirá en años sucesivos al exigir que sean matrimonios los que realicen el curso y la experiencia de estos 18 años nos dice que tan pronto como desaparece la condición de que sean pareja los que sigan el



"Los hijos no obedecen, imitan"... Esta frase se ha usado como motivación dieciocho años de Escuela de Padres.

curso vuelve a ser que el mayor porcentaje de alumnos de Escuela de Padres sean madres y que este año de 1991 diríamos que se mantiene el del 60% de madres.

Inmediatamente, mientras se imparte este primer ciclo de Escuela de Padres tanto iniciadores y creadores de la experiencia como los propios alumnos comienzan a ver y a necesitar un segundo curso o ciclo de Escuela de Padres. Así en 1974 comienza en las Islas Canarias el 2º Ciclo.

Mientras se imparte este ciclo en las Islas Canarias en la Península se incorporan Murcia y Valladolid e imparten el 1º Ciclo.

En 1975 se incorporan 9 provincias más que imparten sus cursos de Escuela de Padres a través de las emisoras provinciales de Radio Popular. Las provincias que se incorporan son: Burgos, León, Madrid, Pamplona, Pontevedra (Vigo), Santa Cruz de Tenerife, Sevilla, Vizcaya y Zaragoza, que sumadas a Las Palmas, Murcia y Valladolid suman ya 12 Coordinaciones o Delegaciones de Escuela de Padres y el número de alumnos asciende ya a 4.329.

En 1976 se incorporan Melilla, Cádiz, Castellón, Jerez de la Frontera, Mallorca, Victoria, Ibiza, Alicante, lo que haría 20 coordinaciones y los alumnos 4.900. (1).

ESCUELA DE PADRES-ECCA LLEGA A LA PENÍNSULA.

En el apartado anterior sobre orígenes y comienzos de la andadura de Escuela de Padres ECCA ya hemos relatado como fue creciendo el número de localidades usando materiales ECCA. Hasta 1982 alguna escuela cesa, pero es mayor el número de los que se incorporan. Así en el curso 77-78 hubo 28 localidades que tenían programada Escuela de Padres.

Aparecen ciudades que pronto cesarán como coordinaciones de Escuela de Padres Barcelona, Lérida, Tarragona, Lugo, Ciudad Real; pero permanecen Valencia y Astorga, ésta unida a León, donde se dio muy fuerte la promoción de Escuela de Padres en zona rural.

Más tarde se incorporarán Almería, Ávila, Gijón, Oviedo, Parla, Ponferrada, Romo Getxo, Salamanca, Segovia, Soria, Zamora, Huesca y Teruel, aunque éstas unidas a Zaragoza

para muchos asuntos, ya que Zaragoza fue siempre una Escuela de Padres para Aragón.

Habría que mencionar entre las coordinaciones de Escuela de Padres aquellas que se realizan desde los Centros de Educación de Adultos dependientes directamente de la Fundación ECCA como son: Cáceres, Málaga, Granada, Jaén, Palma de Mallorca, Santa Cruz de Tenerife y Las Palmas de Gran Canaria.

Pero cesarán algunas que en el curso 77-78 estaban, como Melilla, Ibiza, Astorga, Lugo, Ciudad Real, Oviedo, Parla, Segovia, Vigo, Pamplona, Pontevedra, Castellón, Logroño, Vitoria, Jerez.

En este año de 1991 las localidades que imparten Escuela de Padres son las siguientes: Caudete (Albacete), Almería, Ávila, Badajoz, Bilbao, Burgos, Cáceres, Canarias, Puerto de Santa María, Gijón, Huesca, Granada, León, Madrid, Málaga, Murcia, Romo-Getxo, Salamanca, Santander, Sevilla, Soria, Teruel, Valencia, Valladolid, Zamora, Zaragoza.

Pero también hay que decir que de todas estas las que tienen un número elevado de alumnos se reducen a: Ávila, Cáceres, Canarias, Puerto de Santa María, Gijón, Huesca, León, Madrid, Murcia, Sevilla, Valladolid y Zaragoza, porque además tienen vocación de servir a toda su provincia, ciudad o región.

EXTENSIÓN Y VOLUMEN DEL ALUMNADO DE ESCUELA DE PADRES.

En el punto anterior hemos ido viendo por las distintas ciudades o provincias por las que ha pasado Escuela de Padres y eso nos ha ido dando una idea de que prácticamente ha estado presente en casi todas las provincias o regiones de España.

La permanencia y la continuidad de muchas de estas coordinaciones ha estado en relación directa con las circunstancias en que nacieron. Iniciativa de una persona sin que se haya creado una mínima infraestructura o por falta de institución que respaldara la iniciativa.

En esta misma línea estaría el volumen del alumnado ya que si no se crea una mínima infraestructura o institución que lo sustente dando estabilidad y permanencia, se atiende a aquellos matrimonios o parejas a las que se llega en esa circunstancia, pero está comprobado que si no se ofrece una estabilidad y

permanencia del servicio, el volumen de alumnos languidece.

Es necesario mucho entusiasmo, bastante dedicación y mucha paciencia. El trabajo de crear grupos de padres que necesita y quieren ponerse en situación de reflexión y debatir la "Educación de los hijos hoy" es más trabajo de arqueólogo, de brocha y espátula, que la de minero, con martillo y pala.

Otra dificultad que tiene la creación de una coordinación de Escuela de Padres es la financiación del costo de servicios: Oficina coordinadora, personal preparado, posibilidad de dedicación a la tarea de promoción de grupos. Con todo lo que conlleva: oficina, personal que atiende oficina, teléfono, servicio de materiales, etc.

En la historia de nuestras coordinaciones, ha habido de todas estas dificultades y sólo con entusiasmo no se suple la falta de tiempo para dedicarse a la creación de infraestructura, una oficina de información, un equipo técnico, la creación de servicios que si directamente no son Escuela de Padres sin embargo la sustentan y le van dando cuerpo.

Por consecuencia y como efecto de todo esto, se ha dado en nuestras coordinaciones el fenómeno de que mientras se han atendido los círculos cercanos ha habido alumnos, buscar nuevos ha sido más difícil, eso ha hecho que nuestras Escuelas hayan tenido un volumen más numeroso en los comienzos y más tarde han decrecido.

A pesar de los pocos medios materiales, económicos y falta de personas o de tiempo para dedicarse a Escuela de Padres, los resultados pueden ser bastante optimistas puesto que el volumen de padres y madres que han sido atendidos:

- Por las instituciones privadas han sido:
59.100 en los ciclos 1º y 2º.
22.000 con los cursos monográficos (2).
- Por ECCA en Canarias o en los Centros ECCA de la Península y las Islas Baleares:
20.000 con los ciclos 1º y 2º.
8.100 posiblemente más en los cursos monográficos.

LA COORDINACIÓN DE LAS ESCUELAS LOCALES O REGIONALES Y LA RENOVACIÓN DE MATERIALES.

Creo que es muy importante hablar de este aspecto a la hora de hacer una historia de las Escuelas de Padres ECCA.

Población	Duración	Esc. Padres.	Cursos Monográficos
Alicante	1976 a 1981	2.000	---
Albacete (Caudete)	1983	100	100
Almería	1985	350	60
Ávila	1986	730	200
Bilbao	1980	500	200
Burgos	1976	3.500	1.000
Cádiz (Pto. Sta. María)	1974	3.000	1.000
Gijón	1980	2.500	500
Ibiza	1976 a 1980	500	---
Jerez	1976 a 1980	200	---
León	1975	2.500	800
Logroño	1986	500	200
Lugo	1977 a 1980	200	---
Madrid	1975 a ---	8.000	4.000
Melilla	1975 a 1980	200	---
Murcia	1974	3.000	500
Oviedo	1985 a 1988	200	---
Pamplona-Tudela	1976 a 1980	1.500	---
Parla-Alcalá de Henares	1976 a 1982	1.000	400
Romo-Getxo	1983	500	300
Salamanca	1979	1.000	100
Santander	1977	1.000	300
Segovia	1978 a 1981	500	---
Sevilla	1980	2.000	500
Soria	1978	600	200
Valencia	1977	4.000	2.000
Valladolid	1974	8.000	3.000
Vitoria	1976 a 1981	500	---
Vigo	1986 a 1988	200	100
Villena (Alicante)	1985 a 1989	650	50
Zamora	1975	650	200
Zaragoza (Huesca y Teruel)	1975	10.000	4.000
Atendido por ECCA:			
Canarias	1973	16.000	---
Centros ECCA (Badajoz, Cáceres, Granada, Jaén, Málaga, Palma de Mallorca)		4.000	

Cuadro 1: Desglose por coordinación del volumen de alumnos

Desde su inicio hasta 1980 la Escuela de Padres ECCA estuvo coordinada por su iniciador Oscar Medina Fernández. Esta coordinación consistía y sigue consistiendo en hacer reuniones periódicas de encuentros, balance, evaluación, etc. de las Escuelas de Padres. habitualmente se programaban tres al curso: septiembre, enero-febrero, mayo.

Estas reuniones-encuentros servían para intercambio y evaluaciones de materiales y organización. En ocho ocasiones las reuniones de septiembre se han convertido en Jornadas de varios días.

Así, en 1979, en la Residencia de los Dominicos de Alcobendas nos reunimos tres días para experimentar "El Animador de Grupo en Escuela de Padres ECCA".

En septiembre de 1980 y en la misma residencia tuvimos unas jornadas sobre "Cómo promocionar Escuela de Padres aplicando las leyes y la teoría del Marketing".

En 1983, también en septiembre, y en la Residencia Santa María de los Negrales tratamos de reflexionar sobre "El uso de medios para masas, los medios del pequeño grupo".

En 1986, en el mismo mes y en la misma residencia, nos reunimos como siempre un número aproximado de 40 personas, directores y personas de los equipos coordinadores de las Escuelas locales y nuestra reflexión estuvo en torno a: "Educación de adultos. Centro escolar y la Escuela de Padres".

En 1987, teniendo comprobada la experiencia de encontrarnos durante tres días, lo hicimos en el Colegio Mayor de la Universidad de Comillas, también en septiembre. Nuestras jornadas se centraron: "Técnicas de lanzamiento y Animación general y grupal de las Escuelas de Padres".

En septiembre de 1988, en el mismo lugar tuvimos nuestras jornadas para experimentar un curso nuevo en ECCA: "La Animación Socio Cultural como entorno y tarea de una Escuela de Padres".

En 1989, este año en la Residencia Las Rosas, de Collado Villalba, nos reunimos para nuestras jornadas que versaron sobre "El voluntariado en tareas de promoción cultural".

De nuevo en septiembre de 1990 y poniendo en práctica una sugerencia plenamente aceptada de hacer rotativas por distintas ciudades nuestras Jornadas, las organizó la Escuela de Padres de Romo-Getxo y las celebramos en Amorabieta y Romo. El tema fue "Preparando el XVI Congreso Internacional". Estas sugerencias de hacer rotativas nuestras jornadas seguiremos poniéndola en práctica, puesto que ya están pensadas que las del año 1992 se celebren en Sevilla coincidiendo con la Feria Internacional.

Es de resaltar que sin ser jornadas de varios días, las reuniones anteriormente fueron también rotativas ya que se celebraron en Zaragoza, Valladolid y Murcia.

La razón de por qué habitualmente las reuniones y jornadas se venían celebran en Madrid y en sus alrededores era por la equidistancia que ofrece a las restantes Escuelas de Padres.

En las reuniones, que tenían siempre un orden del día prefijado, pero flexible como la misma vida, eran tratados los cursos y sus necesidades de renovación y eran presentados los nuevos

cursos o las nuevas ediciones. La marcha de las Escuelas y la relación Instituciones privadas ECCA a la hora de impartir los cursos ECCA de Escuela de Padres u otros cursos relacionados o con incidencia en el tema familiar.

Así surgió la de establecer un sencillo convenio entre ECCA y las Instituciones privadas que en la mayoría de los casos si exceptuamos unas 6 ó 7 coordinaciones locales eran Centros Pastorales y culturales de la Compañía de Jesús.

Así, también y tempranamente, surgió la posibilidad de haber realizado una federación de Escuelas de Padres-ECCA, idea que nunca se plasmó. Seguimos en buena armonía, con convenio o sin él.

ECCA sigue poniendo tecnología, producción de cursos nuevos y las Escuelas locales usan esos materiales y tecnología aportando cantidades no lucrativas a cambio de la prestación del servicio.

Así, a instancias de las coordinaciones y por la fuerza del tiempo los dos ciclos básicos de Escuelas de Padres están en la 4ª edición. La primera fue por lecciones sueltas y poseía 24 lecciones. La siguiente siguió siendo por lecciones semanales y poseía 20 lecciones. Más tarde, sin perder la estructura de 20 lecciones, se pasó a agrupar los temas por módulos y por tanto los ciclos aparecen ahora repartidos en 5 módulos de 4 lecciones cada una.

Además de la renovación de los ciclos habría que hacer mención a los cursos monográficos que como servicio a las Escuelas de Padres se han producido en ECCA (cuadro 2).

La coordinación de las Escuelas de Padres, que básicamente consiste en establecer comunicación con las Escuelas locales, convocar y preparar reuniones y jornadas, recoger inquietudes y darles eficacia y canalizarlas. Una vez que Oscar Medina, iniciador de la Escuela de Padres ECCA tuvo que irse a Canarias corrió a cargo de Eduardo Vergara, director de la oficina de coordinación ECCA para la Península y desde el curso 1985-86 ejerce esta misión de coordinar el que suscribe estas líneas.

Pero en la historia de Escuela de Padres no haríamos justicia si dejara de nombrar a otras personas que fueron haciendo posible que esta oferta se mantuviera. Así, por parte de ECCA, además de los nombrados,

- Luis Espina, Director General de la Fundación ECCA.
- Manuel Martín, Jefe de Estudios de la Fundación.
- Mar Sahum, productora en colaboración, de cursos nuevos o renovación de los existentes. Psicóloga.
- Juan Carlos Martín, psicólogo. Coordinador de Escuela de Padres. Canarias.
- Carlos Ongallo, como director del Centro ECCA de Cáceres y Delegado para Extremadura, donde sus buenas formas de hacer han conseguido que durante muchos años la Escuela de Padres en Cáceres haya sido un servicio muy valioso, además de sus resultados en E.G.B. para adultos.
- Etc., etc.

Y por parte de las instituciones privadas a:

- Francisco Sainz, iniciador de la experiencia en Valladolid y premio Nacional "A los Hombres que unen" con la experiencia Escuela de Padres ECCA en Radio Popular de

CURSOS	Nº de clases*	Tipo de Orientación
Animadores de Grupo	12	Presencial
La Comunicación en Familia	5	Reuniones de grupo. Corresp.
Rendimiento Escolar (antiguo)	6	Reuniones de grupo. Corresp.
Rendimiento Escolar (renovado)	6	Reuniones semanales
Estimulación Precoz	8	Tutoría o correspondencia
Pareja y matrimonio (en renovación)	5	Reuniones de grupo
Educación en la Fe (antiguo)	6	Reuniones y correspondencia
Educación en la Fe (renovado)	6	Reuniones y correspondencia
Religión	6	Presencial
Técnicas de Estudio	20	Tutoría o correspondencia
Animación Socio-cultural	10	Tutoría o correspondencia
La Salud I y II	10	Reuniones semanales o corresp.
Drogas, Curso de Prevención	20	Reuniones semanales

* Las clases duran 30 minutos

Cuadro 2: Cursos monográficos producidos como servicio a las Escuelas de Padres

- Valladolid y ahora con todo éxito continuador en Uruguay.
- José Forcadás, iniciador temprano en la Península con Escuela de Padres ECCA en Murcia.
 - Mariano Madurga, iniciador, junto con Federico M^a San Feliu y mantenedor en los 16 años de existencia.
 - Pedro Niño, en León y continuador de la experiencia en Hispanoamérica.
 - Santiago Nogaledo, que unido a un grupo del Movimiento Familiar Cristiano, lo inicia en Madrid.
 - Manuel Ferrer, en Alicante y colaborador en Zaragoza, ahora.
 - José Luis Ruiz Capillas, continuador en Valladolid de la tarea de Francisco Sainz y continuador incansable de una realidad que sigue sirviendo.
 - Manuel Doreste, primero en Cádiz y ahora desde Puerto de Santa María, con una incidencia en la sociedad gaditana mediante sus conferencias y con presencia en los periódicos y en Radio Popular.
 - José Ignacio Nieto, iniciador entusiasta de Escuela de Padres en Gijón que con su promoción de infraestructura hace que la Escuela de Gijón a pesar de su marcha a Salamanca, donde reinicia la experiencia, siga siendo una escuela en progresión en ánimos y número.
 - Jesús Bajo, mantenedor de una gran labor, tomando el relevo de Pedro Niño tras un paréntesis y que ha hecho que Escuela de Padres en León vuelva a ser un servicio útil.
 - Y los que dejaron también habría que recordar a Bruno Gómez en Burgos de 1976 a 1983, una Escuela boyante en número y en eficacia de servicio hasta su marcha.
 - Concha Guillén, luchadora incansable por lanzar y relanzar Escuela de Padres en Valencia.
 - Alberto Escurdia y su grupo de incondicionales en Romo-Getxo donde continuadores de la labor del Padre Félix Corta S.J. mantienen su Escuela de Padres en el Barrio de Romo, en torno a la Parroquia de San José.
 - Federico M^a San Feliu, iniciador de la Escuela de Zaragoza. Continuador en Alicante y ahora en Hispanoamérica. Coautor del curso: Educar en la Fe.

Y como no, aunque no pueda citar a las muchas personas que voluntaria y gratuitamente han hecho posible la realidad de Escuela de Padres: Promotores en colegios, Asociaciones y Parroquias y Animadores de los pequeños grupos que en cada coordinación se contarían por centenares, no tengo más remedio que citar a las hermanas Victoria y Lourdes Fresnillo promotoras en sus círculos de trabajo, dentro de los departamentos de orientación Escolar de Escuela de Padres ECCA y autoras en colaboración del curso renovado de Rendimiento Escolar.

Asimismo, habría que hacer mención especial a matrimonios del Movimiento Familiar Cristiano que en unos casos iniciaron Escuela de Padres y en otros colaboraron o colaboran. Estos son los casos de las Escuelas de Padres de: Madrid, Valladolid, Ávila, Soria, Salamanca, Segovia y Zamora.

ESCUELA DE PADRES ECCA Y LA RADIO.

Algo específico y característico de esta Escuela de Padres es el

uso de la Radio. La única Escuela de Padres asociada a la FIEP que hace uso de la radio para la formación de padres.

Las coordinaciones locales, nacieron mediante el uso de la Radio, ya que Radio ECCA nació unida a la Cope. Y allí donde Radio ECCA no tenía emisora propia, que en los comienzos sólo tenía en Canarias, se emitían por las emisoras locales de Radio Popular.

La radio como medio y soporte de Escuela de Padres se está usando en pocas coordinaciones. En las que ECCA tiene emisora propia (Canarias, Antequera, Vigo, Tordesillas) y otras provincias o ciudades donde se ha llegado a acuerdos con emisoras locales como Madrid, que emite por Onda Latina. Radio libre educativa.

En Jerez de la Frontera, Cádiz, que emite por Radio Popular. En Zamora a través de Radio Popular.

En los demás casos no se usa la radio por no contar con emisora, por dificultades para encontrarla y porque para mantener los grupos ni siquiera es esencial. Sin embargo todos somos conscientes de que la emisora no solo mantiene a los grupos sino que promociona los grupos, y algo muy importante, esta incidencia en la población tengan o no los materiales impresos, ya que las lecciones puestas en antena también pueden ser seguidas por la población en general y las lecciones poseen la capacidad de informar y hacer reflexionar a los que lo escuchan.

LA ESCUELA DE PADRES SE EVALÚA.

Cada reunión de coordinación es además de otras muchas cosas, como vimos antes, una evaluación de las acciones, servicios, eficacia y de las personas que llevamos a cabo este servicio.

El testimonio de tantas madres o padres ha sido también una buena recompensa para los esfuerzos que tantos cientos de personas hemos hecho para que tantos miles se sirvieran.

En Escuela de Padres hay muchos aspectos no estadísticos, y por tanto, difícilmente evaluables.

Manuel Dorestes en su relato de la historia de Escuela de Padres de Cádiz, decía lo siguiente, que podemos aplicarlo a todas las coordinaciones de Escuela de Padres ECCA "Lo invisible de la Escuela de Padres", sí, aquello que no puede consignarse, no hay datos estadísticos, y son los innumerables matrimonios o sólo madres que han ido formándose, mentalizándose, mejorando como personas, y que luego han engrosado otros grupos, otras comunidades, sean APAS, sean otro tipo de grupos humanos o religiosos.

En los 18 años de historia de Escuela de Padres ECCA hemos podido ir sembrando en tantas familias actitudes, valores, hábitos educativos, etc.. Esto es algo que nos satisface y enorgullece como personas, y simplemente podemos terminar afirmando que "ha valido la pena" la Escuela de Padres ECCA. Sin duda el gran valor de ECCA ha sido y es su "metodología activa de grupo".

Además de estos aspectos evaluados a groso modo y a golpe de corazón como tantos padres que han confesado: "Si yo no hubiera hecho Escuela de Padres no hubiera sido capaz de reaccionar y mantener esta conversación con mi hija". Varias

veces se han evaluado los cambios que se producen en aquellos que hacen o siguen nuestra Escuela de Padres y aquellos que no lo hacen. El primer estudio se realizó en el curso 1979-80 y el segundo con motivo del Congreso Internacional de 1991. Y desde luego, todos los cursos se evalúa la eficacia y amplitud del servicio.

ESCUELA DE PADRES, MIEMBRO ACTIVO DE LA FIEP.

Desde 1974 la Escuela de Padres ECCA es miembro de la Federación Internacional para la Educación de los Padres. La FIEP, que estas son sus siglas desde su inicio en 1964, aunque en un principio significaran Federación Internacional de Escuelas de Padres y en 1978 significara Federación Internacional para la Educación de Padres, intentando así ampliar la extensión de los posibles miembros y afiliados. Es una Organización no Gubernamental (O.N.G.), que mantiene relaciones estables de información y consulta con la UNESCO, habiendo sido admitida en la Categoría B de este tipo de entidades colaboradoras.

Otras dos organizaciones dependientes de las Naciones Unidas han reconocido también oficialmente a la FIEP, el Consejo Económico y social de la UNICEF.

Al ser una federación internacional, la FIEP pretende más una puesta en común de otras instituciones que la realización directa de acciones de educación parental.

En relación a las Escuelas de Padres y a las organizaciones que mantienen planteamientos similares, la FIEP pretende servir de plataforma común para el conocimiento y la confrontación de los métodos desarrollados en las diversas partes del mundo. En línea con estos objetivos la FIEP mantiene publicaciones periódicas y convocatorias de diversos tipos de encuentros comunes.

Trimestralmente la FIEP venía publicando un boletín en tres idiomas: francés, inglés y español. Este boletín que, por falta de subvención, que venía recibiendo de la UNESCO, se ha quedado reducido a cartas de la FIEP, pretende dar a conocer a sus asociados el contenido de las propias actividades organizadas por la FIEP y ofrecer, además un resumen informativo de las experiencias y publicaciones relacionadas con la educación familiar. Ocasionalmente, la FIEP edita también alguna publicación más completa o determinados libros sobre la misma problemática, por ejemplo: Los Coloquios FIEP en Sèvres. La convocatoria de encuentros comunes es el más valioso servicio prestado por la FIEP a sus asociados.

Cada año, la FIEP organiza, en su sede central de Sèvres, unos coloquios internacionales sobre temas de común interés para todos los asociados.

En los últimos años se han tratado temas como "Balance y perspectivas de las Escuelas de Padres" (1984), "Los jóvenes y el hogar" (1985), "Autoridad y obediencia" (1987), "La familia y los valores" (1988), "La familia y el libro" (1989), "Familia y bilingüismo" (1990), "La familia y el juego" (1991).

Los Congresos Internacionales son convocados en colaboración de la FIEP con la Institución federada del país donde se celebra. En este momento se llevan celebrados 15 congresos.

Los últimos se han celebrado en Montreal, Milán, Creta, Túnez, con títulos como éstos: Milán: "Vivir juntos el envejecimiento en las diferentes edades de la vida", Creta: "Matrimonio y perspectivas", Túnez: "Los padres del año 2001". Otros estuvieron programados como el de Bolivia (1988), Helsinki (1990). Otros se quedaron en los preparativos como el de Canarias, 1980.

Escuela de Padres ECCA ha estado presente en estos encuentros, aunque no en todos, y en algunos ha tenido su propia ponencia o comunicación. Así en coloquios, 1983; Balance y perspectivas de las Escuelas de Padres. Se estuvo presentando lo que era Escuela de Padres ECCA, su método y los cursos nuevos: Animadores de grupo, Pareja y matrimonio, La Salud. Se ha participado presentando el Congreso Internacional en 1990 y 1991.

En los Congresos, se ha participado en el de Menton (Canadá) 1975 presentando la Escuela de Padres ECCA como una metodología nueva para llegar a los padres, a través de la radio. En el de Sao Paulo (1977) presentando: Evaluación de la experiencia ECCA de Escuela de Padres y Qué significa ser padres. Como presupuestos que constituyen la base ideológica de la Escuela de Padres ECCA. En el de Creta (1986) El matrimonio en España: situación y tendencias.

También las Escuelas de Padres ECCA han colaborado en estudios y consultas pedidos a la FIEP por la UNESCO como el estudio de opinión en el mundo sobre "Educación de la igualdad de la familia" (1988).

El máximo punto de colaboración y participación de Escuela de Padres ECCA con la FIEP vendría dada por la organización del 16 Congreso Internacional de Las Palmas. Julio-91.

ESCUELA DE PADRES ECCA SE INTERNACIONALIZA.

Desde el curso 1977-78 existe Escuela de Padres en Méjico. Poco a poco se ha ido extendiendo. En este momento existen siete coordinaciones, para mantener la misma terminología que en España. Más adelante las nombraremos y diremos unas palabras de ellas.

Hay que decir que sin que existan coordinaciones, ni convenios con ECCA los materiales de Escuela de Padres han viajado a todos los países de habla hispana y dentro de los mismos países a distintas ciudades y regiones.

En muchos países estos materiales han sido ofrecidos tal cual se imparten en España y con pequeñas modificaciones. En otros y en concreto con los que se han hecho convenios, se usa la tecnología ECCA, ya que material impreso y grabaciones, es claro que hay que producirlos en cada país, con acomodación a las propias características locales y a la psicología diversa de los habitantes. Una de las características del sistema ECCA es su posibilidad de acomodación a las exigencias de cada contexto concreto.

Los países en donde existe Escuela de Padres ECCA en activo son:

- Argentina (Bahía Blanca) el Centro de Investigaciones y Servicios (CISE).
- Colombia (Medellín) el Instituto Psicoeducativo de Colombia

(IPSICOL).

- Ecuador (Quito y Guayaquil) Instituto Radiofónico Fe y Alegría (IRFEYAL).
- México (México D.F. y Puebla) Escuela de Padres desde 1978.
- Panamá. La curia Diocesana para la educación de padres, ha comenzado a usar la metodología ECCA.
- Perú (Lima). Donde han fundado la Asociación de Padres ECCA y la han registrado como entidad sin fines de lucro en los registros públicos del Perú. El respaldo institucional de esta asociación lo están ofreciendo al Consejo Nacional de la orden Franciscana Seglar y la Asociación "Mejor Familia, Mejor Mundo".
Desde noviembre de 1988 los cursos de Escuela de Padres ECCA-Perú, fueron oficializados como cursos de psicología

y pedagogía por el Ministerio de Educación del Perú.

- Uruguay. La Escuela de Padres ECCA, cuenta con personalidad propia del Departamento de Educación a Distancia de la Universidad Católica de Uruguay "Dámaso Alonso Larrañaga (UCUDAL). Ha acomodado e impreso en Uruguay los dos cursos de Escuela de Padres y los cursos monográficos "Comunicación y Diálogo", "Educar en la Fe", "Rendimiento en el Estudio" y "Animadores de Grupo", habiendo además producido un curso propio "Cómo ver televisión".

Además de estos países, habría que tener un recuerdo para todos aquellos grupos que se han creado en países europeos en Misiones católicas españolas: Suiza, Francia, Alemania, Suecia.

(1) Datos y notas tomados de la Tesis de Licenciatura de Oscar Medina Fernández, Psicólogo. Las Palmas, 1976.

(2) Se entiende que los cursos monográficos a los que estas cifras se refieren son aquéllos que tienen referencia con los temas de Padres y educación.

NOS LEEN

	NACIONALES	EXTRANJEROS	TOTAL
Medios	43	---	43
Instituciones canarias	71	---	71
Instituciones Península	94	---	94
Instituciones extranjero	---	75	75
Publicaciones e intercambios	47	53	100
Suscriptores	15	5	20
Personal ECCA	27	50	77
Particulares	12	7	19
Centros ECCA	17	---	17
Profesores Orientadores antiguos	168	---	168
	494	190	684



UNED presente y futuro

Entrevista a D. Cristóbal García Blairsy, director del

Centro Asociado de la UNED (Universidad de Educación a Distancia) en Las Palmas

MENCHU MEDIAVILLA

Con motivo de la inauguración del vigésimo curso del centro asociado de la UNED, hemos mantenido una conversación con D. Cristóbal García Blairsy, quien al tiempo que hace historia de estos años, nos aclara la situación presente, así como su futuro y otros temas de interés general.

En principio le pedimos que nos haga un repaso cronológico de la trayectoria del Centro Asociado de la UNED en Canarias.

- Este centro nace el 18 de diciembre de 1972 a iniciativa del Patronato formado por el Cabildo Insular de Gran Canaria, el Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria y la Caja Insular de Gran Canaria firmándose con la UNED el convenio de creación del Primer Centro Asociado Regional de los sesenta y tantos que existen en la actualidad.

Por Orden Ministerial del 12 de enero de 1973 se crea el centro, en el que se han impartido las clases hasta el momento actual.

¿Podría hacernos un breve balance de los que ha sido la enseñanza superior a distancia en los últimos veinte años?

- En líneas generales el desarrollo ha sido explosivo. La UNED, pionera entre las universidades a distancia, es hoy la segunda universidad de España en número de alumnos con más de 100.000 en enseñanzas regladas.

El caso de Canarias representa un magnífico exponente, a escala piloto, de ese fenómeno explosivo mundial.

Según su opinión la Educación a Distancia es totalmente compatible con la Educación Presencial? ¿En qué se basa para esta afirmación?

Fundamentalmente porque están constituidas por dos tipos de alumnos perfectamente diferenciados. Por otra

"La UNED, pionera entre las universidades a distancia, es hoy la segunda universidad de España en número de alumnos con más de 100.000 en enseñanzas regladas".

parte basándonos en nuestra propia experiencia. Cuando se crean las Divisiones de Derecho, Geografía e Historia etc. hubo quien pensó que la UNED había cumplido ya su función sustitutiva. Sin embargo, fue en ese momento precisamente, cuando se registra un notable crecimiento del alumnado; lo cual evidencia la total compatibilidad de ambas modalidades en la educación.

La enseñanza superior a distancia, su metodología, eficacia y menor coste económico resuelve en parte las incapacidades físicas de las universidades presenciales.

En el caso de Canarias, con dos universidades presenciales no saturadas, podríamos definir a nuestro alumnado como el típico de la universidad a distancia.

¿Podría definirnos al tipo de alumno más común en la educación a distancia?

- Nos encontramos con tres tipos de alumnos diferenciados. Al primer grupo, pertenece el 45%, son los que tienen ya una graduación de primer ciclo. Hay un

segundo grupo, el 40%, procedentes del traslado de expedientes de otras universidades. Y el tercer grupo, que es de un 15%, son los alumnos del curso de acceso a mayores de 25 años, de una alta significación en la universidad a distancia y de escasa relevancia en la universidad presencial.

¿Cuál es la situación jurídica de este centro asociado?

- Hay que aclarar a este respecto que la creación de un centro asociado implica la constitución de una Fundación, regida por un Patronato.

En la renovación del convenio de este Centro, firmado por el Patronato y la UNED en enero del 81, se acordó que el Patronato hará las gestiones necesarias para constituirse en Fundación, lo cual supone un gran avance desde el punto de vista jurídico y operativo.

¿En qué situación puntual se encuentra por lo tanto jurídicamente?

- La documentación para dar este trascendental paso está preparada desde hace años. La razón por la que se ha ido postergando está relacionada con la financiación del centro.

¿Cuál es el régimen de financiación de los centros asociados?

La situación de la Educación a Distancia es discriminatoria en relación con las universidades presenciales. En tanto que la media de la composición de los ingresos de las universidades presenciales se desglosan en un 18% de Tasas académicas, subvención del estado un 69%, y otros un 13%, en la UNED estos porcentajes son de un 47%, 46% y 8% respectivamente. Desde otra perspectiva la subvención pública del estado en las universidades presenciales es de 189.000 ptas/por alumno mientras que en la UNED es

de 30.000 ptas/por alumno. Esta cruda diferencia se incrementa al considerar las subvenciones de los patronatos de los centros asociados que provienen casi en su totalidad de entidades locales, lo cual reduce la aportación estatal al 36% de su presupuesto. Como conclusión podría decir que la financiación de la UNED gravita de forma abrumadora sobre las tasas de los alumnos y las entidades patrocinadoras de los centros asociados.

Y en Canarias, ¿cuál es la situación?

- En Canarias concretamente el 64% de las entidades patrocinadoras, el 23% del Gobierno autónomo y el 13% restante de la subvención estatal.

¿Cuál es la solución a esta situación?

- El problema es de orden político y no estrictamente académico. Quienes tienen una capacidad política para forzar una rápida solución son las entidades



"La enseñanza superior a distancia, su metodología, eficacia y menor coste económico resuelve, en parte, la incapacidad física de las universidades presenciales".



patrocinadoras que sufren inevitablemente el paulatino aumento de los costos. Son pues las entidades patrocinadoras y en nuestro caso el Gobierno Autónomo los que están legitimados y políticamente institucionalizados para buscar conjuntamente solución al problema.

Para finalizar, ¿hay algún proyecto inmediato que pueda ser destacado?

Por el momento, añadir a los cuatro centros asociados con los que cuenta nuestra comunidad autónoma el tan importante y necesario Centro de Tenerife.

Por otra parte, la Universidad de Las Palmas tiene la obligación de proyectarse en el aspecto docente más allá de sus aulas mediante programas concretos de interés regional que para su desarrollo necesitarán la metodología de la educación a distancia.


Radio y Educación de Adultos


Radio ECCA
Avda. Mesa y López nº 36. Apartado 994
35080 Las Palmas de Gran Canaria
ESPAÑA
TELÉFONO: (928) 27 54 54 FAX: (928) 20 73 95

Precio: Año: 2.000 ptas. Nº suelto: 650 ptas.

Fuera de España: Año: 21 dólares. Nº suelto: 7 dólares.

Forma de pago: Cheque adjunto Giro postal

D/Dña. _____

Domicilio: _____

Localidad: _____

Provincia _____



CELEBRA ASAMBLEA EN MÁLAGA

MANUEL JIMÉNEZ SUÁREZ

Convocada por FAEA y organizada por la Asociación Mediterránea se celebró en Málaga, los días 26 y 27 de enero, una Asamblea en la que participaron unas cuarenta personas representando a las casi cincuenta y una Asociaciones que se agrupan en la Federación de Asociaciones de Educación de Adultos (FAEA).

La Asamblea se desarrolló conforme al siguiente orden del día:

1. Lectura y aprobación del Orden del Día.
2. Lectura y aprobación del Acta de la Asamblea anterior.
3. Tema central: *Diseño curricular base en Educación de Personas Adultas*.
4. Elección y renovación de miembros del Consejo Gestor de la Federación.
5. Presentación del Presupuesto del Curso 1991-92.
6. Altas y bajas de miembros de la Federación.
7. Informaciones Generales.
8. Varios.

DEBATE PREVIO

Antes de entrar en el Tema Central del Orden del Día, se hizo un análisis crítico del Documento-Ponencia presentado por el MEC en las Jornadas Técnicas para el Desarrollo de la LOGSE en materia de Educación de las Personas Adultas. Estas jornadas convocadas por el MEC y a las que asistieron representantes de las distintas Comunidades Autónomas, además del FAEA, se celebraron a principios de diciembre de 1991 en Madrid.

Dado su interés, Radio y Educación de Adultos reproduce, íntegramente, en este mismo número el mencionado documento que pone de relieve las tesis que, en estos momentos, mantiene el MEC.

Del análisis crítico hecho sobre dicho documento por Alfonso Formariz destacamos los siguientes puntos:

Errores de interpretación.

"En el año 2000 (...) es previsible que un 25% de españoles mayores de 16 años no haya completado los diez años de escolarización obligatoria que la reforma

del sistema educativo establece" (p. 2) (¿Se refiere sólo a los abandonos? Porque los mayores de 16 años que no hayan completado los diez años de escolarización será el actual 60% que no tiene el Graduado más los que han abandonado el BUP en el primer año más los que hayan abandonado antes de los 16 años la futura Secundaria Obligatoria menos los mayores de 16 años que en la década de los 90 estudien. Total, + 80%).

"Desde el punto de vista de los resultados académicos éstos resultan pobres (subrayado del texto). Cabría plantearse, en términos estrictos de los objetivos que persigue un sistema educativo, la rentabilidad del sistema y de los recursos destinados al mismo" (p. 10). (¿Qué objetivos persigue un sistema educativo: sólo conceptos, también procedimientos y actitudes, también la autoestima, y la participación social que se plantea como objetivo transversal - p. 15-? ¿En función de qué criterios se valora la rentabilidad del sistema?).

El diseño curricular: ¿adaptación para adultos del DCB (de niños y adolescentes) o itinerario formativo propio?

"La ley admite que el contenido del currículo de las enseñanzas dirigidas a las personas adultas pueda tolerar una adaptación... Siempre y cuando se garanticen los objetivos (finales) a los que se refieren las diversas etapas educativas, podrán modificarse los instrumentos curriculares (los medios) para hacer más flexible el desarrollo de los correspondientes itinerarios formativos". (El primer párrafo habla de adaptación, el segundo podría interpretarse como que plantea la equifinalidad. ¿De qué fines se habla? ¿Los que señala la LOGSE, arts. 13 y 19 en las diversas etapas educativas o los del DCB?).

"Los criterios de evaluación... tendrán igualmente que ser singulares" (p. 27). (Esperemos que no sean tan poco singulares como "los rendimientos académicos" que han servido ahora para evaluar la modalidad presencial de la educación básica).

En cambio habría que profundizar en la "estructura modular" que propone, en "la flexible adaptación a los diferentes ritmos de autoaprendizaje de las personas adultas" y en "la capitalización" (o convalidación de

módulos). (p. 27).

El profesorado. Por desconocimiento o falta de clarificación de perfiles se saca la conclusión errónea de que no es necesaria una especialidad.

"La LOGSE ha establecido con claridad, según para cada enseñanza, qué titulación debe acreditar el respectivo profesorado o, en su caso, a qué cuerpo docente debe pertenecer... Esta es posiblemente la razón más clara por la que el MEC no ha impulsado decididamente la creación de la especialidad de la Educación de Adultos". "Ello no quiere decir que el MEC no considere la oportunidad de una formación y de un perfil docente adaptado a las necesidades de la educación de adultos. Pero dicha exigencia de formación y de perfil pueden lograrse sin necesidad de establecer una especialidad que en su concepción administrativo-legal se halla asociada a un Cuerpo Docente y sólo a uno" (p. 28). (Falta de análisis de perfiles profesionales y cosificación de las especialidades docentes. De nuevo el mimetismo escolar en la concepción de la formación básica y de la formación de formadores).

Nuestros posicionamientos.

a) El nivel básico formativo que la sociedad actual exige tiene una titulación: el GESO (LOGSE 5.1 y 2, 17a y 52.2). Para que esa titulación pueda alcanzar el 80% de la población adulta que no la tendrá en el año 2000, es necesario que las actuales escuelas de adultos tengan los requisitos necesarios y la capacidad de dar el GESO en la modalidad presencial. Lo contrario es fomentar la dualización de la sociedad. Unos pocos con credenciales sociales, más de las 3/4 partes sin ninguna credencial o título actualizado.

"La educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos. Con tal fin habría que aumentar los servicios educativos de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades" (Declaración mundial de educación para todos, 1990, art. 3.1).

b) Es urgente que nos planteemos cuáles son las necesidades educativas de la población adulta y, en función de ellas, articulemos los currículos e itinerarios formativos que permitan conseguir las capacidades señaladas en los artículos 13 y 19 de la LOGSE. A estas capacidades corresponde el GESO, aunque a él se debe llegar por otros caminos. No debemos repetir una vez más la vía adaptativa de épocas y regímenes pasados. No debemos adaptar a los adultos el DCB pensado para niños y adolescentes.

c) La falta de recursos no debe ser óbice: debe interpretarse a la luz de la citada Declaración Mundial de Educación para Todos, aclamada por los representantes españoles, y que afirma: *"La urgente tarea de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje puede requerir una redistribución de los recursos entre sectores, por ejemplo, una transferencia de fondos de los gastos militares a la educación"* (Art. 9.2).

d) Nos alegran los esfuerzos por mejorar y ampliar la educación a distancia de la cual exigimos: calidad pedagógica, calidad técnica en función del medio de difusión y complementariedad de la educación presencial full time. En palabras de un clásico de la educación de adultos: *"La conclusión más razonable parece ser entonces que los medios de gran información*

tienen que combinarse con las situaciones de aprendizaje que ponen al profesor y al alumno cara a cara" (Lowe J., 1978: "La educación de adultos, UNESCO. Sígueme. París/Salamanca, p. 149).

e) Nos alegran también los esfuerzos por ampliar la FP presencial para adultos, que no debe contraponerse a la educación básica, sino complementarla. En ciertos casos, habría que experimentar programas integrados.

f) El autoaprendizaje es el tema. No puede hablarse de autoaprendizaje, base de la educación a distancia, sin unas estructuras básicas educativas, sin unos hábitos de estudio, sin unos conocimientos y procedimientos básicos. El autoaprendizaje no deja de ser una de las capacidades que, en condiciones normales, debe ser alcanzado a través de la educación presencial básica.

g) La especialidad de educación de adultos sólo puede descartarse tras haber "clasificado" los perfiles de educadores de adultos. Parece difícil defender que el profesional (voluntario o contratado) de educación básica no necesite especialización en función de obsoletos criterios de plantillas y cuerpos. Una mirada a las diplomaturas y licenciaturas nuevas que se han aprobado, superespecializadas, bastaría para comprender lo absurdo de tal negativa. Reclamamos especialidad y curso de cualificación pedagógica para personas adultas o materias optativas específicas en el mismo.

h) Deben fomentarse las aportaciones de los grupos y colectivos sociales, sin reticencias, sin caducos conceptos de la acción pública. Entendiendo por público en educación básica, lo abierto a todos, gratuito, gestionado por los participantes y con órganos de seguimiento conjuntos entre los grupos y colectivos sociales y las administraciones públicas.

D.C.B. EN EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS.

En el que en principio iba a ser el momento de mayor interés, puesto que en él se trataría el tema central del Orden del Día, la Asociación Murciana presentó una estrategia metodológica para la elaboración de un Diseño Curricular de Centro destinado a personas adultas de un determinado entorno. La estrategia está basada en la elaboración de unidades didácticas globalizadas usando la interdisciplinariedad y cubriendo los campos de instrucción básica, desarrollo personal, desarrollo social, económico y político, formación cultural y formación para el trabajo. Todo ello con la pretensión de elaborar un Diseño que responda a las necesidades de las personas adultas partiendo de sus propias experiencias.

La exposición despertó notable interés entre los presentes contrayendo éstos el compromiso de intercambiar experiencias y tener una próxima puesta en común.

La Asamblea, además, abordó los restantes puntos del Orden del Día con un buen ambiente de participación. Finalmente, se puso de manifiesto entre los participantes la preocupación ante la incertidumbre de los cambios que plantea la LOGSE y el reto que la educación de las personas adultas plantea y la sociedad demanda con más fuerza cada día.



"Por una sociedad organizada
que se educa", lema de las
**II JORNADAS CANARIAS
DE ANIMACIÓN SOCIAL**

MATÍAS ARAGUNDE DEL ROSARIO

Con este informe, tratamos de resumir someramente el contenido de las distintas ponencias presentadas durante la celebración de las II jornadas de Animación Social, organizadas por el ICAS (Instituto Canario de Animación Social) que sirvieron para desarrollar una profunda reflexión, debate y puesta en común de experiencias llevadas a cabo, ya que en los últimos años se viene detectando la necesidad de que todas las personas implicadas en la Animación Socio-Cultural (ASC) puedan trabajar con unos criterios homogéneos que enriquezcan a todos y, principalmente, se logre una mayor dignificación de la labor que vienen realizando.

Estas Jornadas contaron con el patrocinio del Excmo. Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria a través de las Concejalías de Cultura y Servicios Sociales junto con la colaboración del Cabildo de Gran Canaria, el Centro de la Cultura Popular Canaria, la Dirección General de la Juventud, Tecno/Empleo, la Caja de Canarias y diferentes colectivos culturales y entidades como Educación Permanente de Adultos, Radio ECCA, Educación Compensatoria y así hasta veinte colectivos más.

Fueron cinco las ponencias presentadas en el programa, de las cuales haremos un breve resumen:

1. *La Animación Sociocultural en la Promoción de la Comunidad*, por Iñiqui López de Aguilera, Sociólogo.
2. *Metodología de la Animación. Aporte de un Modelo Global*, por Miguel Ángel Díaz, Psicólogo y Director del ICAS.
3. *Técnicas e Instrumentos para la participación*, a cargo del Sociólogo José Marías Lamas.
4. *Entidades Ciudadanas, animación y participación*, que presentó Francisco Mengod, Presidente de la Federación de AAVV de Palma de Mallorca.
5. *Hacia una nueva entidad de la Educación de Adultos*, que desarrolló Paolo Federighi, Profesor de la Universidad de Florencia y asesor de la UNESCO.

Estas ponencias se completaron con una conferencia de

Antonio Albarrán, Director de la Editorial Popular, sobre *El papel de la Editorial en la Promoción de Educación de Adultos*.

El Acto de Apertura estuvo a cargo de Luis Cobiella, Ex-Diputado del Común de Canarias, que versó sobre *Derechos Humanos y Desarrollo Cultural*. En este acto ofrecieron lo mejor de su repertorio musical el grupo "Mestisay".

Participaron en estas II Jornadas 350 personas que desempeñan su trabajo en la animación social en diferentes lugares de la geografía canaria.

Para llevar a cabo el programa de las Jornadas, el trabajo se dividió en cinco áreas: Educación, Ocio y Tiempo Libre, Sectorial, Paro y Empleo y Cultura. En cada equipo de trabajo se presentaron además diversas comunicaciones.

Tres jornadas se destinaron durante la mañana y tarde a la reflexión de los distintos temas dedicándose el último día para la elaboración de las conclusiones.

Tras las ponencias se trabajaba por grupos y por áreas, destinándose además dos temas para mesa redonda: uno con representantes de diferentes federaciones de AAVV. *Papel del movimiento vecinal en Canarias* y otro con algunos representantes políticos que trataron *El papel de las Instituciones Públicas Canarias en la Promoción Sociocultural*.

Las II JORNADAS CANARIAS DE ANIMACIÓN SOCIAL culminaron con la aprobación de las conclusiones y la entrega de certificaciones a los asistentes.

LA ANIMACIÓN SOCIO CULTURAL EN LA PROMOCIÓN DE LA COMUNIDAD.

Fue expuesta por IÑAQUI LÓPEZ DE AGUILETA, Sociólogo y Coordinador del Centro Cívico de Bilbao.

Defiende con su modelo el asociacionismo, buscando nuevas fórmulas para la participación. Esto comprende.

- Un posicionamiento ante la realidad.
 - Una ideología común para todo el equipo.
 - Concretar finalidades en unos objetivos para un espacio, tiempo y grupos concretos.
 - Y una permanente evaluación y readecuación del proyecto.
- Considera la Animación Socio Cultural con un carácter eminentemente educativo que se enmarca en los procesos de educación no formal. Sus destinatarios no son fijos pero prioriza a los sectores más marginados o "desanimados", que hacen más urgente o necesaria la actuación. Paradójicamente la ASC trabaja fundamentalmente con el tiempo libre.

Como metas grandes de la ASC, define:

- a) Luchar contra la privatización y reivindicar la importancia del colectivo.
- b) Potenciar desde las bases todos los valores favorables a la acción comunitaria: socialización, participación, apertura, colaboración, solidaridad, ...
- c) Estimular a los ciudadanos para que sean ellos mismos los que creen y desarrollen sus propias iniciativas.
- d) Luchar contra la anomalía de amplias capas de la población, creando estructuras de participación a través de

pequeños grupos que intervengan en la solución de sus propias necesidades.

Se impone, por tanto, un cambio individual (hacia un desarrollo integral) y en el entorno, que rodea a esas personas (hacia una transformación social).

La Animación Socio Cultural se debe entender siempre como labor de equipo y no debe depender exclusivamente de la genialidad, carisma o capacidad de trabajo de una sola persona. El trabajo del animador será primordialmente el de sugerir un estilo pedagógico basado en los centros de interés y en los procesos grupales. Y si bien los profesionales son necesarios, han de servir para apoyar y promover al voluntariado; nunca para sustituirle.

Finaliza su exposición definiendo la ASC como un patrimonio de la propia comunidad y no de la Administración, que debe intervenir a pequeña escala, siendo la comunidad local su ámbito preferente, huyendo de la creciente privatización política, la estatilización y luchando más por los no animados que se hacían en la marginación. "Hay que aumentar -dice- la comunicación interpersonal, recuperar la CALLE desde un marco asociativo y de participación sin que se convierta en una mera acción folclórica".

METODOLOGÍA DE LA ANIMACIÓN. APOORTE DE UN MODELO GLOBAL.

Este tema fue tratado por MIGUEL ÁNGEL DÍAZ, Psicólogo y Director del Instituto Canario de Animación Social y miembro del Consejo de Redacción de la revista "Encuentros".

De su exposición cabría reseñar que el objetivo fundamental de la Animación Socio Cultural es tratar de hacer posible que los seres humanos sean cada vez más protagonistas, con todas sus posibilidades sociales y personales, en todos aquellos elementos que les posibilite existir y ser. La Animación busca la igualdad humana y el desarrollo de su perfección social y personal.

En esta línea todas las ciencias son necesarias en la intervención comunitaria, pues un método que se aplica para la transformación social tiene que recibir los aportes de las llamadas ciencias "sociales" (psicología, pedagogía, filosofía...), las científicas (económicas, estadística, matemática...) y técnicas (telecomunicación, informática, etc.)

Se hace, por tanto, imprescindible una metodología con distintos "momentos" que partiendo de una entrada (realidad) nos permita una salida (cambio social).

Su "modelo global" metodológico permite efectuar sucesivos ajustes desde la realidad, pasando por el diagnóstico, organi-

zación, intervención de la acción, evaluación y el propio cambio social.

Finalmente nos llega a concretar que:

- a) La realidad se transforma permanentemente y en esa espiral los animadores intervienen desde cualquier momento metodológico.

- b) La intervención puede efectuarse en cualquiera de los momentos de este método donde, desde la realidad, se llega a un cambio social, que inmediatamente se convierte en "realidad" y punto de partida de la siguiente acción.

- c) La evaluación del método es un elemento continuo y permanente que ayuda a revitalizar todo lo que se hace, programa, analiza o modifica.

No existe por tanto nada definitivo en la intervención comunitaria pues desde los parámetros de la animación, se trata de una dialéctica entre el "sujeto" y "objeto", entre el animador y el animado ya que se trata de hacer "posible" lo que en principio sólo fue un "ideal". Una tarea difícil donde no podemos quedarnos al margen viendo como otros reflexionan por nosotros, descubriendo por nosotros e investigando por nosotros.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA PARTICIPACIÓN.

Fue su ponente FRANCISCO MENGOD, ex-director de la Universidad Popular de Zafra y Coordinador de Formación en la Federación de Universidades Populares.

Presentó unas conclusiones obtenidas tras un proceso seguido en la intervención socio cultural durante los últimos 15 años indicando cuáles deben ser las pistas a seguir durante los años venideros. Señala que para los trabajadores, voluntarios y los profesionales de la Animación Socio Cultural y de la Educación

de Adultos, el objetivo principal de su quehacer es la reflexión sobre la metodología a emplear; el cómo actuar con grupos y comunidades. Aún cuando se tiende a imponer actividades grandilocuentes y técnicas caras, conviene reivindicar lo pequeño, volver al trabajo con los grupos, a las tareas de animadores de adultos que es por donde debería ir el trabajo o la técnica a emplear en las distintas actividades de dinamización de la comunidad. Rechaza la idea de "gestión cultural", por extranjera

para cualquier realidad como la canaria o extremeña, que tienen grandes niveles de depresión cultural y educativa y reivindican la necesidad de insistir en técnicas participativas en pos de esa transformación social.

Hace una perfecta diferenciación entre lo que es una "movida" y una dinamización. En este país -tal vez por carecer de medios de preparación- se ha tendido mucho a las "movidas" en las que se pretendía la asistencia de la gente sin una participación en el sentido hondo y profundo de la animación socio cultural. La idea de difusión que se ha venido trabajando durante los últimos cinco años ha sido sustituida por la de "promoción", concentrando las actividades en las Casas de la Cultura, contando con el apoyo de la iniciativa institucional y dirigida fundamentalmente a los marginados.

Ambos términos, difusión y promoción, deben encontrar su síntesis, no en el término de "gestión social" sino en el de "participación". Hay que generar procesos participativos; no pretender sólo la asistencia de la gente a los actos, sino que estos actos le calen hondo y sean organizados por ellos mismos. El método, por tanto, debe ser coherente con la participación, distinto a los modelos que se venían haciendo porque el Educador de Adultos es el que se enfrenta al grupo. El animador que está intentando iniciar su trabajo en la comunidad, puede ser un buen investigador y realizar un magnífico programa e incluso evaluarlo a la perfección pero de nada le sirve todo esto, si carece de recursos para moverse y hacer que se mueva el grupo. Y en este sentido debe lograr que el grupo sea capaz de participar por sí solo, no llevado ni manipulado por el agente de intervención.

ENTIDADES CIUDADANAS, ANIMACIÓN Y PARTICIPACIÓN.

Estuvo a cargo de esta ponencia FRANCISCO MENGOD, presidente de la Federación de AA.VV. de Palma de Mallorca. Puso de manifiesto su desconfianza en la política de animación social desde el poder, ya que mantiene los objetivos en los niveles estrictamente necesarios para la supervivencia del actual sistema de democracia delegada, procurándose en muchos casos una coartada democrática, encaminada a conseguir la colaboración y el respaldo social al status alcanzado, vigilando que no pueda "desbordarse" y que de esta práctica de la ASC, puedan surgir alternativas autónomas que cuestionen la realidad cultural, política y social vigente.

Comentó que en Palma de Mallorca funcionan más de 500 entidades sociales (culturales, deportivas, de mujeres, tercera edad, etc.) y que más del 90% son fruto del trabajo de animación socio cultural voluntario y espontáneo, sin planificación ni coordinación y con enorme disparidad de criterios políticos, organizativos o de objetivos.

Considera que una sociedad que es capaz de autogestionarse, aunque sea de forma limitada, pero basada en un voluntariado

social, es una sociedad viva que genera una actitud positiva ante lo colectivo (que guarda un gran potencial de regeneración social continua) salvo que en lugar de potenciar su desarrollo y autonomía se aisle y se mantenga para convertirse en mano de obra barata o en correa de transmisión de una institución o grupo de presión político o económico.

Creo sinceramente -puntualizó- que sobre política de animación social y falta política de apoyo al asociacionismo ciudadano que está "super animado", con ganas de trabajar, por organizar, por participar... no obstante falta apoyo de recursos, asesoramiento, formación y cauces para que sea posible aprovechar este inmenso caudal que son las entidades ciudadanas.

Ya desde la clandestinidad de la dictadura funcionaban estas organizaciones, siendo legalizadas al comenzar la transición hacia la democracia. Hoy lo que no podemos aceptar es que se nos fije el límite de participación y se considere éste como una concesión política. Es preciso hablar de cultura de participación como contraposición a la cultura del consumo del espectáculo.

HACIA UNA NUEVA IDENTIDAD EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS.

Fue ésta quizá la ponencia más esperada por el colectivo que asistió a estas II Jornadas Canarias de Animación Social, sin restar la importancia de los contenidos de las anteriores que ya hemos expuesto, por el bagaje y cúmulo de experiencias que aporta su ponente, PAOLO FEDERIGHI, Asesor de la UNESCO y Profesor de la Universidad de Florencia.

En el número anterior a este Boletín (Radio y Educación de Adultos nº 18) hemos ofrecido ya una amplia difusión de esta magistral ponencia de Federighi, y allí remitimos al lector, por si desea ampliar el simple resumen de la misma, que ofrecemos a continuación.

Como introducción al tema, señala que el fuerte y constante aumento de la demanda educativa y cultural es el hecho que caracteriza, no sólo estos últimos decenios, sino los dos últimos siglos.

En la realidad social contemporánea el desarrollo intelectual de los trabajadores está confiado no solo al aumento de la

fuerza de los estratos populares y al crecimiento de la conciencia de tal fuerza sino a la capacidad de expresión de tal conciencia. Es el público, la gente, la que tiene la capacidad y la posibilidad colectiva de dirigir y controlar el proceso constructivo de un sistema que asegure la posibilidad del desarrollo cultural.

Es interesante que el lector repase el "Tema de los procesos de transformación", donde Paolo Federighi ofrece la tipología de las relaciones educativas, haciendo distinción entre la educación no formal, formal e "informal" así como conocer la pirámide de los públicos con su diferenciación de los estratos: no-público, pre-público, público potencial y público real.

Concluye su exposición subrayando como importante no sólo la realización de sistemas o del derecho al estudio en la edad adulta, sino también la formación y difusión de la capacidad de la gente de organizarse para ejercitar un control colectivo sobre el sentido de las adquisiciones en la educación.

¿QUÉ ES EL ICAS?

El ICAS (Instituto Canario de Animación Social) pretende ser una entidad aglutinadora, a nivel canario, de todas aquellas áreas, servicios, proyectos, agentes sociales... que tienen que ver con los procesos de intervención y animación social en todos y cada uno de sus expresiones: Cultura, Paro, Marginación, Tercera Edad, Muje, Infancia, Juventud, Turismo, Ocio y Tiempo Libre, Deporte, Asociacionismo, etc.

Nace esta entidad con carácter no gubernamental, autónoma, plural y democrática, como resultado del proceso de discusión y debate entre diversas Instituciones, Entidades y profesionales, a partir del Congreso de Cultura Canaria. Este proceso culmina en enero de 1989 con la creación y estructuración del INSTITUTO CANARIO DE ANIMACIÓN SOCIAL. Junto con él se ha creado también una Cooperativa de trabajo asociado (con el objeto de desarrollar propuestas y servicios más amplios y permanentes) constituida por un equipo multiprofesional que reúne a psicólogos, pedagogos, economistas, maestros, etc., que pueden ofrecer adecuadas respuestas a la problemática social canaria.

Dentro de sus objetivos institucionales está el organizar con carácter bianual unas Jornadas donde puedan participar todas las personas que en Canarias trabajan en el apasionante mundo de la Animación Socio-Cultural. En estas II JORNADAS celebradas en la semana del 17 al 21 de abril del pasado año, el lema central fue "POR UNA SOCIEDAD ORGANIZADA QUE SE EDUCA".

CONCLUSIONES.- Quedaría incompleto este informe si no incluyéramos aquí las reflexiones hechas en el Acto de Apertura por el Ex-Diputado del Común, Luis Cobiella, en su conferencia. Con su palabra poética y visión siempre sagaz de la vida nos señalaba que la Cultura siempre es "dolorosa" porque así como la tierra es rasgada por el arado, hay siempre una resistencia a no ser culturizado; por eso hay que hacer un gran esfuerzo para lograrlo, no para que el adulto se considere una distinción, sino como persona capaz de ofrecer un servicio gratificante.

En cuanto al animador dice que está para llevar la cultura al pueblo, jugando con el sentido de la palabra "ánima" (llevar ánimo) y la modestia que la cultura requiere. Compara su trabajo con el del campesino, que apenas ha de realizar tres faenas con la tierra, dejando a la tierra que realice el resto. El culturizador o animador debe hacer también unas pocas cosas para que el culturizado se convierta en el auténtico protagonista. El Acto de clausura de estas II Jornadas recogió la exposición de conclusiones de los distintos equipos de trabajo por áreas y una declaración de compromisos que fueron aprobados por todos los asistentes y que resumió el Director del Instituto Canario de Animación Social, Miguel Ángel Díaz. Los transcribimos a continuación.

1. Se aconseja que, sin perder de vista el marco global, se desarrolle el proyecto de alcance limitado, fácilmente evaluable, que impidan los efectos paralizantes e inhibidores de objetivos demasiado amplios y pocos realistas, que propician la frustración de los profesionales y los grupos.
2. Se solicita a la Administración Educativa la Coordinación de todos los estudios de trabajo social y animación social. Esto supone facilitar el ajuste específico de cada profesional en el conjunto de las necesidades formativas de los trabajadores sociales, incluyéndolo de forma debidamente estructurada en los currículos de formación práctica.
3. Nos comprometemos a potenciar la Comisión de Estudios para la Formación de la Animación Social que existe en la actualidad, como instrumento operativo para el desarrollo de la formación básica y específica en este caso.
4. Se considera necesario crear un servicio permanente de información y asesoramiento y recursos para la Animación Social. El ICAS se ofrece inicialmente para cubrir esta función y recoger y difundir todas aquellas informaciones de carácter teórico y práctico, permitiendo llegar a todas las islas y al mayor número de personas implicadas en la actividad social.
5. Pedimos a todos los profesionales de la animación social que concreten su proyecto y experiencias, definiendo claramente sus objetivos, así como la metodología, recogiendo sus proyectos en documentos que permitan su estudio y difusión y, mientras no exista otra alternativa, nos comprometemos a entregar al ICAS todo el material que se vaya produciendo para ello.
6. De cara a las próximas Jornadas, nos comprometemos a ir plasmando nuestras experiencias de forma sistemática y rigurosa con el fin de poder actualizarnos y que sirva como aporte vivo para la formación real de las condiciones sociales.

Hizo finalmente una valoración global de las II Jornadas Canarias de Animación Social en las que, a pesar de las dificultades en la financiación de las mismas, se consiguió poder reflexionar de forma común y desde distintos ángulos sobre el trabajo de la animación socio cultural y la dinamización de la sociedad, en un diálogo interdisciplinar, con nuevas formas de lenguaje y de comunicación. Siendo los verdaderos protagonistas los que habíamos trabajado en estas Jornadas, se ha conseguido un avance gigantesco con relación a las primeras Jornadas anteriores. Confiaba por tanto en la solidaridad de todos para asumir las conclusiones de estos trabajos y los servicios que se desean llevar a cabo, entre otras cosas, el poder realizar en una isla una Escuela de Verano a través de un curso específico y monográfico, a concretar, donde se puedan desarrollar aspectos que puedan interesar a los profesionales que están efectuando sus trabajos en Canarias.

Reflexiones acerca del desarrollo de la LOGSE en materia de Educación de Personas Adultas

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

Reproducción del texto elaborado y presentado por el MEC en las Jornadas técnicas celebradas en Madrid los días 3 y 4 de diciembre

I. INTRODUCCIÓN.

En el marco de la reforma global del sistema educativo, que ha cristalizado con la aprobación de la LOGSE, está teniendo lugar también una profunda reflexión sobre el ejercicio del derecho a la educación de las personas adultas, así como una revisión del modelo educativo dirigido a la población adulta. Partiendo de una situación en la que el ejercicio de este derecho se materializaba a través de un sistema marginal y con un marcado carácter remedial, de posibilidades limitadas y, con frecuencia, inadecuado a las demandas de formación de los adultos, se trata de diseñar un modelo que responda a las variadas necesidades de educación de unos ciudadanos que se ven sometidos a requerimientos continuos de actualización en sus aprendizajes en una sociedad que, por su dinamismo, genera exigencias de permanente recualificación.

La educación permanente fue considerada en otras épocas como un subsistema de la educación formal cuyos destinatarios eran los adultos. Este concepto no es compartido hoy por ningún experto en la materia. Para todos -y, por tanto, también para el Ministerio de Educación y Ciencia- la educación permanente es un principio inspirador de todo el sistema educativo, que se concreta en su peculiar organización como una oferta abierta, integral y continua de aprendizaje, atenuado fronteras y distinciones entre la educación y formación inicial continua, así como entre la educación general y profesional entre los conocimientos académicos, técnicos y prácticos.

En este contexto, la educación de adultos deberá consistir en las diferentes soluciones y estrategias organizativas que se diseñen para dar respuesta educativa a las personas no incluidas en las edades de escolarización obligatoria. Dichas soluciones y estrategias deben considerar simultáneamente las necesidades reales y actualizadas de esta obligación, sus posibilidades de cursar las enseñanzas, el autoaprendizaje y los ritmos flexibles en su seguimiento.

Al diseñar una propuesta para la sociedad española del año 2000, es obvio que se plantean importantes necesidades a las que la educación de adultos de forma específica puede y debe dar cumplida respuesta. En el año 2000 existirá todavía un reducido número de analfabetos; es previsible que un 25% de españoles mayores de

16 años no haya completado los diez años de escolarización obligatoria que la reforma del sistema educativo establece; las disposiciones que sobre la formación continua de los trabajadores dicta la Comunidad Europea estarán ampliamente desarrolladas (así como los requerimientos para conocer al menos dos lenguas comunitarias); aunque en menor grado, se seguirán produciendo salidas insatisfactorias del sistema escolar; y los requerimientos de educación y promoción educativa de la población adulta van a tener un crecimiento espectacular, tanto por el dinamismo social, cultural y del sistema productivo, como por el sencillo argumento del envejecimiento demográfico de la población y las exigencias de aumento de los umbrales de cualificación educativa que se van a producir en los egresados del sistema educativo.

Conocer, dominar o tener reconocidos contenidos educativos o formativos no es ya solamente un requisito previo para la promoción personal, social o laboral; es, además, un requerimiento continuo que corresponde a una sociedad en proceso de cambio y actualización permanente.

En un breve balance histórico, debe señalarse que el desarrollo y aplicación de la Ley General de Educación de 1970 fue, en materia de educación de adultos, escaso y reducido a ofertas académicas iniciales, tanto en la educación de adultos presencial como en la educación a distancia (esta última a través del CENEBA y del INBAD). En esta época comienzan a desarrollarse progresivamente iniciativas al margen del sistema educativo (por otras administraciones públicas y por entidades privadas) que dan respuestas educativas a necesidades

sectoriales de formación y educación.

En el último decenio (1980-1990) se puede constatar una evolución similar, si bien con un notable incremento cuantitativo: por un lado, se han extendido los sistemas de formación y educación orientados a dar respuestas a necesidades formativas específicas de la población adulta, fundamentalmente en materia de formación ocupacional, formaciones profesionales no regladas, educación para el ocio y enseñanzas no oficiales de idiomas; por otro lado, las administraciones -educativas con la anuencia de otras entidades no gubernamentales- han seguido impulsando ofertas formativas de carácter genérico, tanto académicas como de carácter socio-cultural.

Estos desarrollos coincidieron con el debate y posterior publicación del Libro

Para analizar las posibilidades de desarrollo de la educación de las personas adultas, una vez implantada la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), el Ministerio de Educación y Ciencia organizó en Madrid, España, los días 2, 3 y 4 del pasado diciembre, unas Jornadas Técnicas en las que participaron las administraciones autonómicas con competencias educativas, el Instituto Nacional de Empleo (INEM), los sindicatos, la organización empresarial CEOE, la Federación de Asociaciones de Educación de Adultos, FAEA, la Federación Española de Universidades Populares (FEUP) y la Federación Española de Municipios (FEMP).

Blanco de la Educación de Adultos (MEC, 1986), texto en el que se presentaban opciones globales y radicalmente abiertas que, con posterioridad, han seguido un progresivo proceso de concreción.

La publicación hace ya un año largo de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo obliga, al menos desde el punto de vista institucional, a reconsiderar y redefinir el modelo y los objetivos concretos de la política que en materia de educación de adultos deben llevar a cabo las administraciones educativas.

Las consideraciones y propuestas que se exponen a continuación no pretenden ser sino un instrumento de la reflexión y del debate que, en la perspectiva de la definición de dicha política, el MEC quiere ofrecer al conjunto de las administraciones educativas y a todas las entidades públicas y privadas que han venido colaborando históricamente en la educación de adultos. Los tres parámetros que inspiran esta reflexión son: los principios contemporáneos sobre la educación permanente y la educación de adultos bosquejados hace unos momentos; la crítica constructiva sobre la situación actual y lo que se ha venido haciendo hasta ahora; y, finalmente, los mandatos legales contenidos en la propia LOGSE.

A fin de ordenar la exposición, se abordará en primer lugar el análisis de la situación actual y la definición de la oferta en el marco de la LOGSE. A continuación, se analizarán los instrumentos de dicha oferta. Posteriormente, se harán unas consideraciones sobre tres de los aspectos claves de toda educación de adultos: la orientación, el diseño curricular y las características y perfil del profesorado. Finalmente, se harán unas alusiones genéricas al modelo organizativo del sistema.

2. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN ACTUAL.

Como datos de partida para caracterizar la situación actual referida a las acciones desarrolladas por las administraciones educativas, se exponen a continuación las realizadas por el MEC (que en términos generales pueden ser extrapolables a la mayoría de las Comunidades Autónomas con competencias en materia educativa):

a) Enseñanza presencial (número de alumnos):

- Alfabetización	20.000
- Certificado y graduado escolar	72.000
- Pruebas FPI y acceso universidad	13.000
- Formación ocupacional	30.000
- Formación sociocultural	71.000
TOTAL	206.000

Esta oferta tiene lugar a través de la red de centros públicos (188 centros de tres o más unidades y 291 aulas de una o dos unidades) y a través de convenios de colaboración con entidades públicas (807 módulos) y con entidades privadas (208 módulos).

b) Enseñanza a distancia (número de alumnos):

- Educación General Básica	11.000
- B.U.P. y C.O.U.	22.500
TOTAL	33.500

Esta oferta tiene lugar a través del CENEBA (que cuenta con una sede central, 26 extensiones provinciales y 5 centros colaboradores) y del INBA (que cuenta con una sede central, 22 extensiones provinciales y 22 centros colaboradores).

Junto a estos dos fundamentales sistemas de oferta educativa para adultos, merece la pena mencionar el programa "A saber" (realizado en colaboración con la Comunidad de Madrid), que cuenta con 16.000 alumnos inscritos, y la

atención a la población reclusa de centros penitenciarios, cuyo alumnado alcanza la cifra aproximada de 2.200.

A la hora de caracterizar la actual situación de la oferta educativa para la población adulta, quizá la primera seña de identidad que destaca de ella sea su escasez. Es cierto que en la década de los ochenta se ha producido un significativo incremento de la oferta, pero si son ciertos los escenarios previstos (y citados más arriba) de demanda educativa por parte de la población adulta -y no sólo en el futuro, sino en el presente- no cabe sino concluir que los sistemas públicos educativos todavía no están respondiendo adecuadamente a dichas demandas.

Esta constatación remite, por un lado, al endémico problema de la insuficiencia de recursos (que sin duda gravita como una de las causas de esta escasez); pero también remite, en honor a la verdad, al interés que puede presentar nuestra oferta. A título de ilustración, baste señalar, por ejemplo, el elevado número de alumnos que atiende la oferta privada para la población adulta en educación a distancia, lo cual manifiesta con enorme claridad que la demanda es real. Y junto a la evidencia de que muchos de nuestros centros tienen una demanda más que suficiente, también debe reconocerse que otros están infrautilizados.

La segunda característica de la actual oferta es la dispersión de la misma. Por definición, toda oferta educativa a la población adulta debe ser necesariamente variada, precisamente por el carácter heterogéneo de dicha población. Por otra parte, el propio Libro Blanco de la Educación de Adultos ha promovido el carácter abierto de las ofertas y programas formativos destinados a los adultos. Sin embargo, dado el carácter escaso de los recursos parece necesario que las administraciones educativas establezcan unas prioridades a la hora de decidir a qué colectivos y a qué programas deben ir dirigidos los recursos públicos.

Sorprende comprobar cómo, del conjunto de la oferta del sistema de enseñanza presencial, los programas educativos reglados, es decir, los programas que genuinamente corresponden y son competencia de las administraciones educativas, apenas exceden el 50% de dicha oferta.

Y, paradójicamente, junto a esta oferta dispersa, destaca la ausencia de la que posiblemente sea una de las principales ofertas formativas y educativas que demanda la población adulta: la formación profesional reglada. Si se acepta que la educación de adultos debe abandonar sus resonancias marginales y compensatorias, no cabe duda que la recualificación profesional se presenta como uno de los principales objetivos a los que debe orientarse la futura oferta formativa para esta población.

Bien es cierto que la propia consideración de la F.P. desde el propio sistema educativo y la rigidez académica de sus planes de estudio han hecho difícil la integración de esta oferta en el marco general de la política educativa de adultos, pero a partir de la reforma de la formación profesional prevista en la LOGSE y el adecuado diseño modular de los nuevos itinerarios formativos parece claro que dicha oferta deberá incluirse con carácter preferente.

Siguiendo con la caracterización de la oferta, desde el punto de vista de los resultados académicos, éstos resultan pobres. Cabría plantearse, en términos estrictos de los objetivos que persigue un sistema educativo, la rentabilidad del sistema y de los recursos destinados al mismo. A título de ejemplo, en el sistema de enseñanza presencial obtuvieron en el pasado curso académico el título de Graduado Escolar poco más de 25.000 alumnos. La razón fundamental de estos resultados insuficientes tiene mucho que ver con el porcentaje de oferta de programas reglados antes mencionados. Pero también tienen que ver con el alto índice de abandono del alumnado.

Resulta evidente que el índice de abandono de la población adulta será siempre significativamente superior al de la población estudiantil. Sin embargo, que el porcentaje actual sea superior al 50% (tanto en la modalidad presencial como en la de a distancia) obliga a replantearse aspectos tales como la

orientación, el diseño curricular y el apoyo tutorial o presencial que reciben los adultos.

En relación con la educación a distancia sorprende comprobar cómo la oferta pública de estas enseñanzas se encuentra enormemente limitada. Teniendo en cuenta la gran diversidad de necesidades de formación de la población adulta y las enormes posibilidades que ofrece la educación a distancia, es evidente que la respuesta que está dando este instrumento educativo en su dimensión pública es muy reducida. En cuanto a las posibilidades de la educación a distancia, basta recordar lo que se refleja en el propio Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (pág. 204): *"La educación a distancia ha demostrado ser eficaz no sólo con la población de difícil escolarización, sino, más aún, con todos los ciudadanos que en un momento u otro de su vida activa necesitan requerimientos formativos diferentes. En esta línea argumental son especialmente esclarecedores los crecimientos cuantitativos del alumnado y la diversificación de las ofertas educativas que se han producido en los últimos años en países como Canadá, USA, Australia y Japón"*.

Por otro lado, se constata que, en el marco de la educación de adultos, los sistemas presenciales han contado en los últimos años con un mayor y más profundo debate y con la posibilidad de una más ajustada respuesta a las necesidades de los ciudadanos. Así, por ejemplo, el Libro Blanco para la Educación de Adultos recogió análisis y aportaciones diversos y explicitó líneas claras de actuación. Sin embargo, la modalidad de educación a distancia no ha contado con ese nivel de estudio y de reflexión y, por tanto, no se ha podido avanzar demasiado en propuestas concretas de futuro.

Finalmente, y quizá como corolario de lo anterior, caracteriza a la actual oferta educativa de adultos la prácticamente inexistente articulación entre las modalidades presencial y a distancia. Siendo de hecho meros instrumentos de una misma política y con idénticos objetivos, los medios han acabado subordinando los fines y autoerigiéndose en las verdaderas referencias que vertebran la oferta. Así, ni en el diseño curricular, ni en la formación del profesorado, ni en la orientación del alumnado, ni siquiera en la organización administrativa y funcional, han tenido demasiado que ver las ofertas presencial y a distancia. Si la política en educación de adultos es una, y debe ser única, no se entiende muy bien cómo los instrumentos principales para su realización apenas se han relacionado entre sí, constituyendo dos subsistemas aparentemente independientes y autosuficientes.

En fin, estas consideraciones críticas no pretenden ser más que el negativo de algunas de las características que, a juicio del MEC, debería manifestar la nueva política en educación de adultos.

3. LA DEFINICIÓN DE LA OFERTA.

La reflexión que se ha venido produciendo en los últimos años sobre la educación de adultos ha puesto de relieve la estrechez de miras de los desarrollos de la misma durante los años sesenta y setenta (básicamente formaciones académicas iniciales) y la ha situado en un nuevo escenario de tareas y objetivos mucho más ricos y complejos que abarcan, como no podía ser menos, la formación integral y continua de la población adulta en sus dimensiones social, cultural y profesional. El reiterado Libro Blanco de la Educación de Adultos es un claro exponente de dicha reflexión.

Sin embargo, el propio Libro Blanco reconocía que la educación de adultos así concebida era una tarea que trascendía la responsabilidad y competencias de las administraciones educativas y en él se hacía una llamada a la corresponsabilización en la misma con otras administraciones públicas, de las administraciones locales, de los agentes sociales y, en general, de todas aquellas organizaciones de la sociedad civil que debían desempeñar un papel en ella. Con la publicación de la LOGSE, que consagra su Título Tercero precisamente

a la "educación de las personas adultas", se cuenta ya con una referencia clara para delimitar el campo de actuación de las administraciones educativas en la educación de adultos.

La LOGSE, sin olvidar la perspectiva de la compensación de las desigualdades, concibe la educación de las personas adultas, no ya desde una óptica remediadora de los déficits escolares, sino desde una perspectiva dinámica: todo ciudadano debe tener la posibilidad de insertarse en un proceso de formación que le permita adaptarse a los nuevos requerimientos de una sociedad en evolución constante que, sin cesar, modifica los umbrales básicos de conocimientos y aptitudes.

El artículo 51.2 de la Ley establece que la oferta educativa dirigida a la población adulta debe servir para:

- adquirir y actualizar su formación básica, facilitándole 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. Resulta evidente que los elementos que configuran este último objetivo (que también se predica en términos análogos para la educación primaria, secundaria y para el bachillerato), son transversales, no constituyen áreas específicas, sino que impregnan todo el proceso educativo.

De forma ya más concreta, y en cuanto a la estructuración de la oferta formativa para la población adulta, la Ley formula los siguientes aspectos:

- las personas adultas deben contar con la posibilidad de adquirir los conocimientos de la educación básica mediante una oferta adaptada a sus condiciones y necesidades,
- las personas adultas en posesión del título de Graduado Escolar pueden acceder a programas o centros docentes que les permitan obtener el título de Graduado en Educación Secundaria,
- las personas adultas deben disponer de una oferta específica de bachillerato y formación profesional de grado medio y superior organizada adecuadamente a sus características,
- las personas adultas encontrarán también la posibilidad de actualizar sus conocimientos y perfeccionarse en lo que se refiere a idiomas extranjeros, cuya enseñanza a distancia deberá ser fomentada.

Además de estas ofertas, se ponen a disposición de las personas adultas las siguientes posibilidades:

- el acceso a pruebas que permitan obtener directamente el título de Graduado en Educación Secundaria para los mayores de 18 años,
- el acceso a pruebas que permitan obtener directamente el título de Bachiller, para los mayores de 23 años,
- el acceso directo, en su caso a pruebas que permitan obtener directamente títulos de formación profesional,
- el acceso a pruebas que permitan ingresar directamente en la Universidad, para mayores de 25 años,
- el acceso a pruebas que permitan el ingreso directo en la formación profesional específica,
- el acceso transitorio, hasta el curso 96-97, a pruebas que permitan obtener directamente los títulos de Graduado Escolar o Técnico Auxiliar.

Aparte de garantizar explícitamente que la población reclusa podrá acceder a estas ofertas formativas y educativas, la LOGSE hace hincapié en la atención preferente que deben recibir aquellos grupos o sectores sociales con carencias y necesidades de formación básica o con dificultades para su inserción laboral. Es obvio que estos criterios de priorización de colectivos objeto de atención preferente se corresponden con una filosofía solidaria y con el objetivo de

conseguir un mayor nivel de cohesión social y económica.

A título de propuesta tentativa, parece que entre dichos colectivos priorizados pueden identificarse los siguientes:

- la población analfabeta, especialmente la que se encuentra en edad laboral,
- las personas en edad laboral sin formaciones básicas, ya que éstas son requisito previo e indispensable, no sólo para todo tipo de desarrollo personal y social, sino también para el acceso al empleo. Ello dota de pleno sentido la referencia que la propia LOGSE hace en su artículo 51.1 a la colaboración especial con la administración local,
- población en edad laboral con necesidades de recualificación, inserción o promoción profesional, para quienes la formación profesional específica u otras formaciones proporcionarán los requerimientos necesarios para su inserción o promoción laboral,
- grupos sociales con características y necesidades específicas, que en un primer momento precisen respuestas intensivas de formación, pero que progresivamente deberán integrarse en el modelo ordinario, a fin de evitar desagregación de programas y acciones.

4. LOS INSTRUMENTOS DE LA OFERTA.

Ya en el análisis de la situación actual se ha hecho una referencia expresa al escaso papel desempeñado por la educación a distancia en el conjunto global de la oferta educativa para las personas adultas. Escaso en cantidad (33.500 alumnos) y escaso en cualidad (oferta limitada a EGB, el BUP y COU).

No entender el carácter de instrumento estratégico que tiene para la educación de adultos la enseñanza a distancia supone desperdiciar un potencial decisivo para su desarrollo e implementación. La LOGSE, al menos, sí parece haberlo entendido y llama la atención sobre ello.

Reconocer el valor estratégico de la enseñanza a distancia para el desarrollo de toda política de educación de adultos no supone, en absoluto, renunciar o prescindir del modelo presencial. Este es y seguirá siendo necesario, en especial para determinadas ofertas dirigidas a determinados colectivos, que carecen de la premisa fundamental para que la enseñanza a distancia resulte eficaz: una cierta capacidad para el autoaprendizaje. Supone, sencillamente, considerar ambos instrumentos como complementarios y, en consecuencia, exige de ellos una articulación funcional, organizativa y administrativa.

La experiencia acreditada en otros países del valor de este instrumento educativo, así como la flexibilidad del mismo para atender a importantes colectivos de la población, dispersos geográficamente y con intereses formativos muy heterogéneos, exige apostar decididamente por esta modalidad y reconocer su importante posición instrumental en el desarrollo de la educación de las personas adultas. Por otro lado, no está de más señalar que, respecto al rendimiento académico, los resultados ofrecidos por la modalidad presencial no son significativamente superiores a los ofrecidos por la modalidad a distancia: por ejemplo, en el curso 89-90 de los alumnos matriculados en el último ciclo de la EGB en enseñanza presencial obtuvieron el título de Graduado Escolar el 49%; en el caso de la enseñanza a distancia, ese porcentaje fue del 45%.

De hecho, la LOGSE establece con claridad en su artículo 51.5 que la oferta a la población adulta deberá instrumentarse a través de la enseñanza presencial y, especialmente (aludiendo a sus adecuadas características) a través de la educación a distancia. En la actualidad el MEC está llevando a cabo una reorganización del sistema de educación a distancia no universitaria, con el fin de desarrollar toda su potencialidad de oferta formativa, tanto en el terreno cualitativo (ampliación del tipo de ofertas) como en el terreno cuantitativo (incremento significativo del número de alumnos). Todo ello, por supuesto, en

la perspectiva de que este servicio quede integrado plenamente en las estructuras administrativas que gestionen la política de la educación de adultos.

Por lo demás, y si se acepta el carácter complementario de los dos principales instrumentos de la oferta educativa a las personas adultas -la enseñanza presencial y la enseñanza a distancia-, debe procederse a una delimitación de los diferentes campos de intervención que corresponde a cada uno de ellos. Al respecto, y como criterio general, parece razonable que los recursos de la enseñanza presencial se concentren en todas aquellas ofertas relacionadas con formaciones más básicas o iniciales (alfabetización, formación básica y, quizá en algunos casos, la Enseñanza Secundaria Obligatoria), reservando el resto de las ofertas a la enseñanza a distancia, ya que las mismas van dirigidas a colectivos a los que se supone una cierta capacidad de aprendizaje. En todo caso, este criterio debe ser interpretado de forma flexible y teniendo en cuenta las circunstancias de cada caso, ya que, por ejemplo, algunas formaciones profesionales pueden requerir un mayor apoyo presencial.

Según lo dispuesto en la LOGSE, ambas modalidades deberán contar, para la articulación de su oferta, con la red de centros ordinarios, además de la red de centros específicos existentes en la actualidad para desarrollar la oferta formativa dirigida a la población adulta.

A partir de aquí parece lógico que la orientación, el diseño de los cursos y la formación y caracterización del profesorado se establezcan conjuntamente desde unos únicos criterios definidos por el órgano que gestione en su conjunto la educación de adultos.

5. LA ORIENTACIÓN.

Si la orientación es un servicio educativo necesario a lo largo de todo el desarrollo escolar de un adolescente, en el caso de la educación de adultos resulta un servicio absolutamente imprescindible. Más aún, si bien la orientación escolar normal permite formas de intervención colectiva, para el caso de las personas adultas la orientación tiene que ser necesariamente individualizada. En efecto, ello es coherente con lo señalado hasta ahora respecto de la heterogénea variedad formativa que manifiesta la población adulta, de las diferentes y singulares demandas de formación que expresa y, se supone, de la compleja y flexible oferta formativa de la que debe disponer el sistema. Todo ello lleva a concluir que la eficacia de la educación de adultos se inicia a partir del acierto con el que se establezca el itinerario formativo que corresponde a cada uno en función de sus características concretas. La orientación, pues, resulta ser un instrumento clave para la educación de adultos.

Hasta el momento desgraciadamente han sido escasas las intervenciones orientativas dirigidas al alumnado adulto, tanto en la enseñanza presencial como en la modalidad a distancia. Las "pruebas de adscripción" en el CENEBAD y en los centros de enseñanza presencial han permitido una cierta adecuación entre el nivel de formación del alumno con el curso correspondiente. Por su parte, el INBAD ha llevado a cabo una experiencia de orientación en la mayoría de las extensiones que voluntariamente quisieron realizarla. Dicha experiencia consistía en una orientación pre-matrícula, unas pruebas de diagnóstico inicial y unas técnicas de estudio.

En la actualidad el MEC está trabajando en el diseño y aplicación de la "Valoración inicial del alumno" (V.I.A.), acción orientadora que se realizará previamente al comienzo de las enseñanzas y que se pretende aplicar con carácter obligatorio a todos los adultos que se incorporen a cualquier programa de educación de adultos.

Su aplicación, tanto en la modalidad presencial como en la de educación a distancia, requerirá orientaciones, instrumentos técnicos elaborados a tal fin y diferentes medios (entrevistas, cuestionarios, pruebas objetivas) que permitan recopilar información sobre:

- historial educativo y formativo del adulto
- intereses y necesidades
- tiempo disponible
- expectativas laborales
- dominio de técnicas de trabajo intelectual,
- etc...

A través de esta acción orientadora se pretende elaborar una pequeña documentación personal y confidencial para cada interesado, en la que se incluirán prescripciones orientativas que le faciliten la adecuada elección de su itinerario formativo personal.

6. EL DISEÑO CURRICULAR.

Hasta la entrada en vigor de la LOGSE la adaptación de los contenidos curriculares de las diversas enseñanzas ofertadas a las características y peculiaridades de la población adulta se han venido rigiendo, y exclusivamente para el ámbito de la EGB, por las "Orientaciones pedagógicas para la Educación Permanente de Adultos, a nivel de Educación General Básica", establecidas por Orden Ministerial de 14 de febrero de 1974. Estas orientaciones son las que permitieron organizar el currículum de la EGB en tres ciclos de un año de duración. El CENEBA, por su parte, se habilitó en estas orientaciones para incluso profundizar algo más en la adaptación del contenido curricular a las necesidades e intereses de los adultos.

Por lo que se refiere a las enseñanzas medidas, no se ha producido ningún tipo de adaptación curricular, por lo que la organización y el enfoque han venido siguiendo las pautas establecidas para los adolescentes.

A partir de la aprobación de la LOGSE se produce una ruptura con la rigidez organizativa del currículum que caracteriza al sistema de la educación de adultos. La Ley alude al menos en dos ocasiones, al referirse respectivamente a la formación básica y al bachillerato y la formación profesional, a una "oferta específica y adaptada a las necesidades, condiciones y características" de la población adulta. Dicho en otras palabras, la Ley admite que el contenido del currículo de las enseñanzas dirigidas a las personas adultas puede tolerar una adaptación, precisamente para responder a las necesidades, características y condiciones de esta población. Siempre y cuando se garanticen los objetivos (los fines) a los que se refieren las diversas etapas educativas, podrán modificarse los instrumentos curriculares (los medios) para hacer más flexible el desarrollo de los correspondientes itinerarios formativos.

Con mayor razón entonces, los criterios de evaluación y el material didáctico destinado a la población adulta tendrán igualmente que ser singulares y adaptados a sus necesidades e intereses. Y todo ello debe predicarse tanto de la modalidad presencial como de la modalidad a distancia. En este sentido, el tronco común del currículum adaptado debe ser el mismo para ambas modalidades y, en consecuencia, deberá ser diseñado conjuntamente.

En la actualidad el MEC ha comenzado, en el marco de la LOGSE, a trabajar en la elaboración de los diseños curriculares de las diferentes ofertas para la población adulta, que, además, tendrán una estructura modular, a fin de permitir una flexible adaptación a los diferentes ritmos de autoaprendizaje de las personas adultas y, en su caso, la capitalización (o convalidación de módulos) de otras formaciones o conocimientos adquiridos.

7. EL PROFESORADO.

Junto a la orientación y la diversificación curricular, el elemento clave de la educación de adultos es, sin duda alguna, el profesorado: tanto en la modalidad presencial como en la modalidad a distancia (que requiere un decisivo apoyo tutorial).

Respecto a los requisitos académicos y de formación inicial que debe tener el profesorado que imparta enseñanza a personas adultas, ya la LOGSE ha establecido con claridad, según para cada enseñanza, qué titulación debe acreditar el respectivo profesorado o, en su caso, a qué cuerpo docente debe pertenecer.

Esta es posiblemente la razón más clara por la que el MEC no ha impulsado decididamente la creación de la especialidad de "Educación de Adultos". La educación de adultos no es un campo de las enseñanzas reservado en exclusiva para un tipo determinado de docentes. Dado su carácter horizontal respecto a las diferentes ofertas educativas, coexisten en dicho campo los diferentes docentes de cuerpos y titulaciones.

Ello no quiere decir que el MEC no considere la oportunidad de una formación y de un perfil docente adaptado a las necesidades de la educación de adultos. Pero dicha exigencia de formación y de perfil pueden lograrse sin necesidad de establecer una "especialidad" que en su concepción administrativo-legal se halla asociada a un Cuerpo Docente y sólo a uno.

De hecho, no sólo a través de su colaboración con Universidades, sino sobre todo en la elaboración actual de un Plan de Formación del Profesorado que imparte Educación de Adultos, el MEC tiene el decidido propósito de que todo el profesorado que imparta educación de adultos, sea parcial o totalmente, y sea en la modalidad presencial o en la modalidad a distancia, reciba una formación adicional. Dicha formación deberá referirse, al menos, al conocimiento psicossociológico de la población adulta, a las funciones y estrategias de la acción tutorial y al conocimiento de las didácticas, del material y de las técnicas de estudio más idóneas para la población adulta.

8. CONCLUSIONES.

Estas consideraciones y reflexiones que plantea el MEC en este foro no deben tomarse como posiciones cerradas y definitivas y, en todo caso, respecto a las Comunidades Autónomas deben interpretarse como una referencia respetuosa al ejercicio autónomo de sus competencias.

Es de tener en cuenta este ejercicio competencial por lo que no parece oportuno descender a analizar los posibles modelos organizativos y/o administrativos que garanticen la gestión más eficaz de la educación de adultos. En cada caso y según cada situación podrán servir mejor unas fórmulas que otras. Quizá el único criterio que merezca la pena plantear en estas reflexiones sea el tantas veces reiterado sobre la necesaria integración en un único modelo organizativo de todas las acciones, cualesquiera sean sus instrumentos, destinadas a la educación de adultos. En todo caso, sea cual sea el modelo organizativo que establezcan las respectivas administraciones educativas, lo que resulta indudable es que las estructuras de gestión y de seguimiento de la educación de adultos tendrán que ser significativamente reforzadas si se pretende atender y responder al exponencial incremento de demandas formativas y educativas en este sector.

Algo parecido habría que señalar respecto a los modelos de consulta y participación social. Las Juntas Provinciales y las Juntas Locales de Educación de Adultos son posibles iniciativas desarrolladas en el ámbito territorial del MEC, pero no son ni pretender ser las únicas. Su tratamiento crítico, por lo demás, pertenece a otro foro.

Sin duda, se han quedado en el tintero numerosas cuestiones relacionadas con la educación de adultos, posiblemente algunas de ellas consideradas por alguien mucho más importantes que las aquí tratadas. En todo caso, si estas reflexiones han permitido también llegar a ellas, tanto mejor. De lo que se trata en definitiva es de avanzar en la definición más eficaz y en la instrumentación de recursos más operativa para el desarrollo de la educación de las personas adultas.

El empleo de la Radio en programas nacionales de alfabetización

Experiencia de México

JOSÉ MANUEL RAMOS

El propósito de este documento es describir aquellos aspectos que nos parecen más importantes de la experiencia en el empleo de la radio para la alfabetización desarrollada en México por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.

La experiencia se ubica en el contexto del esfuerzo gubernamental por disminuir la incidencia del analfabetismo, sostenido hace ya casi una década, y presenta ciertas características que la distinguen de otras experiencias alfabetizadoras con apoyo de la radio que han tenido lugar en América Latina. En este sentido, el trabajo que pretendemos desarrollar puede constituir un aporte a la discusión sobre las posibilidades y limitaciones reales del uso de la radio en los procesos de alfabetización.

Con la intención, además, de que sea de utilidad para quienes emprendan proyectos similares, centraremos el interés en la descripción de las etapas iniciales de la experiencia, consistentes en el diseño del modelo didáctico-comunicativo y de los materiales y esquemas operativos que habrían de utilizarse, así como la prueba que se hizo de los mismos en pequeña escala, bajo condiciones hasta cierto punto controladas, antes de ofrecer el servicio a nivel nacional. Señalamos las principales dificultades enfrentadas en la etapa de expansión y para finalizar, se presentan algunas conclusiones que se desprenden de la experiencia en su conjunto.

En el número 1, volumen 13 de la Revista Internacional de Educación de Adultos que edita el CREFAL -Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización funcional para América Latina- se publicó el presente artículo que reproducimos en su totalidad.

ANTECEDENTES

1. MARCO INSTITUCIONAL.- El Instituto para la Educación de Adultos (INEA), creado en 1981 con el objeto de "promover, organizar e impartir educación básica para adultos" (Diario oficial 31/10/81), formula en su etapa de integración cuatro programas sustantivos: alfabetización, educación básica, promoción cultural y capacitación para el trabajo. Establece 32 delegaciones estatales, una por cada entidad federativa, que para la ejecución directa de los programas se apoyan a su vez en 320 jefaturas de zona.

El programa de alfabetización ofrece el servicio a nivel nacional en una modalidad directa grupal que emplea una adecuación del método psicossocial de la palabra generadora. Los materiales para el aprendizaje de la lectoescritura y para la capacitación de alfabetizadores se elaboran centralmente y se distribuyen a todo el país.

Para el INEA, alfabetizar significa lograr que el adulto comprenda lo que lee, pueda expresar sus pensamientos por escrito y comprenda y use las operaciones matemáticas básicas. Además, alfabetizar

significa que el adulto desarrolle las habilidades y capacidades que propicia el dominio de la lectoescritura para que aplique en su vida diaria los conocimientos adquiridos (INEA, 1982:13). En un sentido más amplio, "(...) mediante la alfabetización se intenta producir un cambio de actitud en el adulto respecto a su realidad, ya que el desarrollo de su capacidad de análisis crítico le permite mejorar la comprensión del medio e incrementar su capacidad transformadora" (Andrade, 1984:66).

A medida que el programa avanza de los medios urbanos a los rurales y el analfabetismo aparece más disperso, se hace patente una serie de dificultades que entorpecen la alfabetización: la dificultad de acceso y la dispersión de las comunidades rurales, la poca disponibilidad de alfabetizadores con la escolaridad requerida, la renuencia de los adultos a asistir a un grupo por cuestiones de horario, vergüenza, cargas de trabajo, etc., son, entre otros, factores que determinan la necesidad de ofrecer a los adultos distintas alternativas para el aprendizaje de la lectoescritura que no impliquen necesariamente la reunión grupal y que, en cuanto a horarios y

actividades, se adecuen a sus posibilidades e intereses. Surgen así las estrategias de alfabetización con apoyo de la televisión, alfabetización individual (uno a uno) y radioalfabetización.

2. EL USO DE LA RADIO. ESTRATEGIA INICIAL.- A mediados de 1982, la Dirección de Alfabetización integra a nivel central un equipo de trabajo con el propósito específico de analizar las posibilidades de utilización de la radio en la tarea alfabetizadora. A partir de la revisión documental de algunas experiencias desarrolladas en América Latina y en el mundo, así como del análisis de las necesidades y expectativas de la institución, se elabora una propuesta para emplear la radio en dos vertientes:

a) Como medio para la motivación y sensibilización de los adultos analfabetos, adultos en proceso de alfabetización, alfabetizadores y población en general, con la intención de contribuir a generar lo que se ha llamado un "ambiente social propicio" para la alfabetización.

b) Como medio de alfabetización propiamente dicho, interviniendo en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura y las operaciones matemáticas básicas.

A partir de esta propuesta se originan dos proyectos que, aun cuando guardan entre sí una cierta relación, adoptan objetivos y estrategias distintas:

a) "Apoyo radiofónico a la alfabetización", que se iniciaría a corto plazo a nivel nacional, tras una etapa piloto en tres entidades del país.

b) "Radioalfabetización", que arrancarían en el mediano plazo (un año), tras el diseño, producción y validación de los materiales y esquemas operativos.

Aun cuando el tema de este trabajo es el segundo de estos proyectos, se considera conveniente describir en sus rasgos generales el proyecto de apoyo radiofónico a la alfabetización. Consistía en la producción y emisión descentralizadas (por cada una de las delegaciones estatales del INEA) de un programa semanal de 30 minutos de duración. Sus objetivos generales eran: estimular la incorporación de personas analfabetas a los grupos, motivar su permanencia en el proceso y fomentar la participación de la sociedad en general en las tareas alfabeti-

zadoras. Los contenidos del programa eran generados localmente, buscando que en ellos hubiera amplia participación de adultos y población en general y su transmisión se hacía a través de radiodifusoras de carácter privado en el tiempo que por ley corresponde al Estado, aunque cuando era posible se buscaba su emisión en radiodifusoras culturales.

Tras un breve período de prueba, que comprendió un estudio cuantitativo de audiencia, el proyecto se expandió gradualmente a otras entidades. Considerado de gran importancia para la difusión por la mayoría de las delegaciones, el programa "Nuestras palabras" se produce actualmente en todos los estados del país y se transmite a través de unas 230 estaciones radiodifusoras.

EL MODELO

El diseño del modelo didáctico-comunicativo en que se sustentaría la radioalfabetización hubo de considerar múltiples aspectos, de entre los que destacan los siguientes:

a) La radioalfabetización sería un componente de las acciones alfabetizadoras que llevaba a cabo el INEA. Es decir, era necesario considerar el proyecto como parte de un conjunto más amplio de acciones. Desde el punto de vista operativo, esta nueva modalidad de alfabetización debía aprovechar al máximo la amplia infraestructura mantenida por el INEA para la ejecución de sus programas y ajustarse en lo posible a los criterios y estrategias metodológicas y operativas ya establecidas.

b) La necesidad de adecuar el método de alfabetización utilizado por el INEA para su tratamiento en radio, planteaba el reto de concebir un modelo que, al mismo tiempo que aprovechara las características del medio en cuanto a cobertura y acceso, posibilitara el diálogo y el contacto interpersonal y grupal, bases fundamentales del método empleado.

c) Desde el punto de vista didáctico, y dada la unisensorialidad propia del medio radiofónico, era evidente que debía incluirse la utilización de materiales gráficos. Pero el modelo no podía hacer recaer todo el peso de la tarea didáctica en los programas radiales y los

materiales gráficos, sino que debía contemplarse la posibilidad de una asesoría presencial y de una interacción grupal entre los adultos alfabetizandos.

d) Al tratarse de un programa de cobertura nacional, se pretendía que los materiales fueran producidos centralmente para todo el país. En realidad era casi nula la posibilidad que las delegaciones contaran con los recursos y capacidad técnica para ello. El reto en este sentido consistía en imaginar mecanismos que compensaran o mitigaran al menos este carácter masivo de los materiales, aprovechando la capacidad de la radio para focalizar los esfuerzos educativos en ámbitos de cobertura reducida a partir de contenidos locales y propiciar la participación de la audiencia.

Tomando en cuenta estas consideraciones, el modelo diseñado incluía tres componentes básicos: programas de radio, cuaderno de trabajo y asesoría periódica de un alfabetizador. El papel de estos componentes en el proceso fue conceptualizado de la siguiente manera: Los programas radiofónicos proporcionan al oyente la información auditiva que le permite seguir las indicaciones para el manejo de un cuaderno de trabajo. Propician en el adulto una actitud reflexiva sobre su entorno individual y social, motivan su permanencia en la alfabetización y hacen posible su autoexpresión y su participación en el proceso comunicativo.

El cuaderno de trabajo, por su parte, contiene la información gráfica relacionada con la información auditiva, que permite al adulto reconocer y aprender los signos del lenguaje escrito y los números, así como ejercitar los mecanismos de la lectoescritura y las operaciones matemáticas elementales en aplicaciones relacionadas con su vida cotidiana. Durante la audición del programa se trabaja únicamente con la ejercitación de la lectura, mientras que la escritura se practica en un momento distinto a la audición.

El alfabetizador, previamente capacitado, proporciona al adulto asesoría presencial por lo menos una vez por semana, de manera individual o grupal, que no es necesariamente simultánea a la audición. Se considera también la posible presencia de alguna persona

cercana, un familiar o vecino, que apoya voluntariamente el aprendizaje, resolviendo las dudas que se presentan durante y después de la audición.

LOS MATERIALES

Antes de describir las características de los materiales producidos, se apuntarán algunas cuestiones generales que se tomaron en cuenta para su elaboración:

a) Dado que la radioalfabetización sería dirigida prioritariamente al medio rural, los materiales debían estar íntimamente relacionados con las experiencias, necesidades e intereses de la gente del campo. Utilizarían un lenguaje sencillo, pero evitando los regionalismos, y todas las ambientaciones sonoras y gráficas corresponderían al medio rural.

b) Se introdujeron algunas modificaciones respecto de la lista y el orden de presentación de las palabras generadoras en la alfabetización directa, con la finalidad de hacer más gradual la aparición de las complejidades gramaticales y ortográficas. También se pretendía con estos cambios incrementar su riqueza temática en relación con la vida rural.

c) Se modificaron algunos otros aspectos respecto del procedimiento en la modalidad directa: aprendizaje de la escritura desde la sesión inicial, el empleo de un sólo tipo de letra (Script), presentación de las familias silábicas en el orden usual (a-e-i-o-u) y aprendizaje de las operaciones matemáticas posterior al de la lectoescritura.

1. PROGRAMAS RADIOFÓNICOS. De acuerdo a la dosificación hecha previamente, se elaboró la serie de 102 programas cuya duración era de 20 a 25 minutos (aún cuando, como se verá más adelante, la emisión debía tener una duración total de 28 minutos). El nombre de la serie era "Sembrar un porvenir", y en ella los contenidos didácticos se agruparon de la siguiente manera: 80 programas para el aprendizaje de la lectoescritura, 21 para las operaciones matemáticas y un programa que finalizaba la serie y que no contenía aspectos didácticos. Cada programa se dividía en tres partes: ambientación regional, radionovela y contenido didáctico.

Ambientación regional. De producción descentralizada, no pregrabado centralmente, este segmento, cuya duración variaría entre 3 y 8 minutos, fue concebido como un espacio para que, además de dar a la emisión un tono de interés local y regional, posibilitara la participación de adultos, alfabetizadores y personas involucradas, quienes harían llegar al programa opiniones, sugerencias, dudas, quejas, etc. Para la producción de estos minutos se requería contar con la colaboración del locutor en turno en la radiodifusora durante el horario de emisión del programa, quien leería los mensajes y enviaría palabras de estímulo a adultos y alfabetizadores. La mayor complejidad en la producción de este segmento incluyendo entrevistas de campo, música de intérpretes locales, etc., estaría en función de la capacidad de las delegaciones estatales de vincular el aprovechamiento de este espacio con la producción del programa "Nuestras palabras" descrito con anterioridad.

Radionovela. Con una duración también variable entre 3 y 5 minutos, antes del contenido didáctico propiamente dicho se incluyó una dramatización estructurada alrededor de las historias paralelas de los personajes centrales: un campesino de unos 50 años que asiste a un "grupo" de alfabetización, una mujer artesana de 35 años que también asiste, un alfabetizador joven que regresa al poblado, y los personajes que con ellos se relacionan. El argumento central de la historia era la conquista del alfabeto como un instrumento que permite conocer y defender los derechos individuales y colectivos así como elevar los niveles de vida de la población. Por conocer las letras, los habitantes de "La Loma" desentramarían al cacique local quien, abusando de la ignorancia de la gente, ha venido violando la correspondencia y obstaculizando un proceso de ampliación ejidal que atenta contra sus intereses. A través de situaciones típicas de este género radiofónico, se abordaban múltiples temáticas referidas a la problemática de la familia, la salud, la comunidad, etc. Estas temáticas, a su vez, se relacionaban con las palabras generadoras que se tratan en la parte didáctica.

Fueron varios los supuestos que

determinaron la inclusión de este segmento en los programas: los valores expresados a través de los personajes y sus acciones facilitarían una identificación proyectiva a partir de valores que el adulto ha internalizado a lo largo de su vida; esta identificación favorecería el proceso de aprendizaje. Las distintas temáticas planteadas en el argumento propiciarían en el adulto la reflexión sobre su propia realidad. Por otra parte, y dado que, como es usual en el género, los episodios concluyen en un punto climático o de suspenso, se constituiría esto en un factor de interés para escuchar diariamente el programa.

Contenido didáctico. El contenido didáctico se presentaba a través de la dramatización de una sesión de alfabetización en la que participaban los dos personajes mencionados y el alfabetizador, quien iba dando las instrucciones para el manejo del cuaderno de trabajo dirigiéndose a los adultos del "grupo" y a las personas que "nos escuchan en sus casas". Eventualmente, los personajes se dirigían también al auditorio. Este segmento se conformaba en cada programa por cuatro partes: repaso y solución de ejercicios anteriores, nuevos contenidos, ejercitación de los contenidos durante la emisión (lectura) e instrucciones para los ejercicios a realizar después de la emisión.

2. CUADERNOS DE TRABAJO. Se elaboraron tres cuadernos de trabajo integrados por unidades que corresponden a cada una de las palabras generadoras y las operaciones matemáticas. Fueron diseñados de tal manera que el adulto pudiera seguir las indicaciones del programa y reconocer los ejercicios a realizar después de la audición. Desde el punto de vista del diseño gráfico se utilizaron algunos recursos:

a) Logotipos de identificación de página, formados por una imagen muy simple que representaba la palabra generadora que se estaba analizando, acompañados en su parte inferior de otra imagen que representaba cualquier objeto común (una flor, un martillo, un sol, etc.). Estos logotipos aparecían en la parte superior izquierda o derecha de las páginas, de tal manera que al decir, por

ejemplo, "la página donde aparece 'arado' y un 'sol'", el escucha reconociera la página que se estaba trabajando.

b) Líneas de ubicación en la página. Mediante una línea negra se delimitaron dos espacios en las páginas: "arriba" y "abajo". Posteriormente se dividía la página en tres partes, incluyendo "en medio".

c) Para posibilitar que el adulto reconociera el tipo de actividad por realizar, se elaboraron logotipos que eran gradualmente sustituidos por palabras: lea, mire atentamente, escriba, relacione, compruebe.

d) Para señalar la dirección en que debía hacerse la lectura, en las primeras lecciones se manejaban flechas de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. También se utilizaron flechas para la unión de sílabas y construcción de palabras.

e) La manera de realizar el trazo de las letras era indicada por pequeñas flechas. Posteriormente se presentaban las lecturas en líneas punteadas para guiar los trazos.

f) El tamaño de las letras se reducía gradualmente, de 72 puntos en las primeras lecciones a 16 en las lecciones finales. Cabe mencionar que el trazo de letras y números fue realizado manualmente y no con procedimientos tipográficos.

Los cuadernos contenían ejercicios estructurados con la intención de integrar gradualmente los conocimientos y habilidades adquiridos. Estos ejercicios se clasificaron como sigue:

De lectura:

Lectura de palabras, frases, oraciones y textos.

Relación de palabras o ideas con una imagen.

Completar frases u oraciones.

Pregunta cerrada con base en la lectura.

Pregunta abierta con base en la lectura.

De escritura:

A partir de trazos guía.

A partir de imágenes.

A partir de ideas.

Dictado del alfabetizador.

De autocomprobación.

De evaluación.

Los cuadernos de matemáticas, utilizados a partir del programa 81, no requerían mayores recursos gráficos pues los adultos serían ya capaces de leer las instrucciones.

Sin embargo, se utilizaron recuadros sombreados para apoyar la explicación y aprendizaje de los conceptos de unidad, decena y centena. Incluían explicaciones, ejercicios y resolución de problemas relacionados con la vida diaria que requieren de las operaciones matemáticas.

Se produjeron también un manual para el alfabetizador y un instructivo para el orientador, así como un juego de formatos para la concentración de información relativa a la incorporación y la evaluación y seguimiento del aprendizaje.

ESQUEMA OPERATIVO

Se describen a continuación algunas características del esquema operativo planteado, que tendría la función de organizar las acciones durante el período de prueba y, de resultar pertinente, constituiría el marco normativo de esta modalidad de alfabetización al momento de su expansión generalizada.

1. ORGANIZACIÓN DEL PERÍODO.-

El período de radioalfabetización fue organizado de manera similar al de a modalidad directa, en el que se establecían tres fases: prealfabetización, atención y postalfabetización. De un total de siete meses, los dos primeros (prealfabetización) se dedicaban a la planeación y programación de actividades, la sensibilización y motivación de los adultos, el reclutamiento y capacitación de agentes educativos, localización y registro de adultos, organización del servicio y dotación de materiales. Los cinco meses siguientes (atención) se dedicarían a la alfabetización propiamente dicha y durante ellos se transmitirían los programas.

Las actividades de postalfabetización se iniciarían a partir del cuarto mes de transmisiones, cuando los adultos debían recibir el material de consolidación utilizado en todas las modalidades, un paquete para neolectores y la información detallada de las opciones de continuidad educativa que ofrecía el INEA y otros organismos en la zona.

2. AGENTES EDUCATIVOS.- Por cada 8 adultos que desearan alfabetizarse se asignaría un alfabetizador que obtendría una pequeña compensación económica por sus actividades; por cada 10 alfabetizadores se asignaría un "organizador regional", también retribuido; cabe mencionar que la cantidad ofrecida no se consideraba propiamente un pago, sino una recompensa y estímulo a una labor social. Alfabetizadores y organizadores serían coordinados por el jefe de zona y personal auxiliar, quienes realizarían funciones de asesoría y apoyo. Los "agentes educativos" (alfabetizadores y organizadores) debían ser capacitados para desarrollar sus funciones y se les dotaría de material de apoyo.

3. NIVELES DE OPERACIÓN.- El esquema operativo contemplaba los distintos niveles que conformaban la estructura organizativa del Instituto. Cada nivel tendría atribuciones y responsabilidades específicas.

Dirección de alfabetización (nivel central).

Responsabilidades: Elaborar las normas y procedimientos para la operación de la modalidad en los estados; diseñar, reproducir y distribuir los materiales; tramitar ante la Secretaría de Gobernación la apertura de tiempos oficiales para la transmisión de los programas; apoyar técnicamente todo el proceso.

Delegación estatal.

Responsabilidades: Organizar, programar, supervisar y evaluar la operación de la modalidad en el estado; efectuar la programación de metas de localización e incorporación de adultos por período y región; organizar las actividades de difusión; apoyar a las jefaturas de zona en el reclutamiento, selección y capacitación de agentes educativos; distribuir los materiales, coordinar con otras instituciones en la zona las actividades de la modalidad.

Jefatura de zona.

Responsabilidades: Programar por período y región las metas de localización e incorporación; organizar y apoyar la difusión; distribuir los materiales; reclutar y seleccionar a los alfabetizadores; realizar visitas de apoyo y supervisión a los alfabetizadores; apoyar al área de administración de la delegación estatal

en el control de recursos materiales y financieros; concentrar y hacer llegar a la delegación estatal la información estadística requerida; organizar y supervisar las actividades de postalfabetización.

Coordinador de transmisiones.

Responsabilidades: Coordinar la difusión por radio de la modalidad; elaborar la parte de ambientación regional; cuidar que los programas se transmitieran en los horarios establecidos; coordinar la difusión de las opciones de postalfabetización.

Organizador regional.

Responsabilidades: Organizar, supervisar y apoyar la labor de los alfabetizadores; coordinar reuniones quincenales de evaluación; aplicar las evaluaciones periódicas del aprendizaje y concentrar la información.

Alfabetizador.

Responsabilidades: Localizar e incorporar a los adultos analfabetos; asesorar a los adultos grupal e individualmente en su proceso de aprendizaje; asesorar y apoyar a los orientadores; aplicar las evaluaciones continuas y asistir a las reuniones quincenales con el organizador regional.

4. CRITERIOS PARA OFRECER LA RADIOALFABETIZACIÓN.

Para la selección de las regiones.

- Regiones rurales que presentaban dificultades para la operación de las otras modalidad.
- Alto índice de analfabetismo.
- Existencia de una radiodifusora regional, con potencia de entre 500 y 5.000 watts en amplitud modulada, de manera que su radio de cobertura no fuera superior a 50 km.

Para la selección de las localidades.

- Cubiertas perfectamente por la señal radiofónica. Se recomendaba hacer un monitoreo directo en cada localidad, de manera que se constatará que la señal era perfectamente audible en la hora de transmisión de los programas.
- Localidades no atendidas anteriormente o en donde se hubieran alcanzado muy pobres resultados.
- Población no indígena.

LA PRUEBA

1. PLANTEAMIENTO EVALUATIVO.-

El propósito general de la etapa de prueba era obtener información que permitiera decidir sobre la posible utilidad de esta estrategia de alfabetización, así como identificar aquellos aspectos en los materiales o en los esquemas operativos que pudieran ser mejorados para lograr mejores resultados. En este sentido, se evaluaría la pertinencia de los supuestos implícitos en el modelo y en los materiales, lo que obligaba a que la prueba fuera llevada a cabo directamente en el terreno, bajo las circunstancias reales que se presentarían al momento de una operación generalizada de la modalidad.

Se estableció que la prueba se llevaría a cabo en cuatro estados del país representativos de distintas regiones (norte, centro, sur) y que las metas de incorporación no rebasarían un límite de mil adultos por estado, transmitiendo los programas a través de sólo una radiodifusora. El volumen de esta meta posibilitaría un seguimiento cuidadoso del proceso, auxiliándose en los instrumentos de seguimiento y evaluación, ideados en reuniones frecuentes con alfabetizadores y organizadores y en visitas periódicas a las localidades en donde se ofreciera el servicio. Además, sería posible que el equipo central hiciera continuas visitas de apoyo a los equipos estatales y pudiera observar periódicamente el desarrollo de las acciones en campo.

Los supuestos que interesaba evaluar se agruparon en tres temáticas:

a) Incorporación, permanencia y aprendizaje. Interesaba conocer las características esenciales de los adultos incorporados y si la modalidad lograba las metas de incorporación; es decir, si resultaba atractiva a los adultos analfabetos como alternativa para su aprendizaje; si una vez incorporados los adultos permanecían en el proceso y si al finalizarlo lograban el aprendizaje esperado. La información sería de carácter extensivo, comprendiendo a todos los sujetos incorporados, y sería proporcionada por los registros de incorporación, reportes mensuales, evaluaciones periódicas y otros instrumentos.

b) Programas de radio y cuadernos de

trabajo. Las interrogantes principales consistían en conocer si los adultos comprendían las instrucciones de los programas de radio y los cuadernos de trabajo, y si eran capaces de asumir el ritmo de aprendizaje marcado por estos materiales. Interesaba también saber si la ambientación regional y la dramatización desempeñaban el papel esperado. Para profundizar en estos aspectos se optó por hacer un estudio muestral, complementado con observaciones directas y estudios de caso.

c) Aspectos operativos. Esta temática implicaba evaluar la factibilidad y conveniencia de asumir los criterios operativos fijados; se abordaría a partir del seguimiento de todo el proceso y de la información recabada en los estudios de caso.

d) Problemas de cobertura de la señal radiofónica determinaron que en uno de los estados participantes en la prueba se organizaran grupos de adultos para la adición de los programas en casetes, con los que se agregaba una cuarta temática para la evaluación.

2. PRINCIPALES RESULTADOS CUANTITATIVOS.

Incorporación.

Las metas de incorporación se alcanzaron conforme a lo previsto, siendo de 3.352 adultos, 200 de los cuales serían atendidos con casetes. El perfil de los adultos incorporados fue característico del que incorporaban en el medio rural las otras modalidades: 60% de personas del sexo femenino, siendo los grupos de edad 20-29 y 30-39 los de más alta incidencia (tres cuartas partes del total). La ocupación de las mujeres era ama de casa casi en su totalidad, mientras que los hombres eran mayoritariamente campesinos.

Fueron vinculados un total de 309 alfabetizadores y 29 organizadores regionales. Casi el 70% de los alfabetizadores era del sexo masculino y tres cuartas partes del total tenía entre 15 y 19 años de edad. Su escolaridad media era primero de Secundaria.

Permanencia.

A nivel global, el índice de permanencia al término del proceso era 68'9% en el caso de los adultos atendidos por radio y 39'5% en la atención con casetes. A nivel

estatal, sin embargo, hubo diferencias considerables, desde 48% en el estado de Guanajuato, hasta 80% en Chiapas. La alta deserción en el primer caso fue explicada por factores externos, tales como el ciclo agrícola o la migración temporal a otras regiones. La alta deserción en los grupos atendidos con casetes se atribuyó a la dificultad o negativa de los adultos a reunirse diariamente.

Aprendizaje.

La información sobre aprendizaje se obtuvo de las evaluaciones periódicas que debían ser aplicadas y calificadas por los organizadores regionales. Para la prueba se solicitó a las delegaciones estatales que enviaran a nivel central estas evaluaciones, con la finalidad de asegurar que hubieran sido calificadas correctamente y concentrar los datos. En las seis evaluaciones aplicadas apareció que entre 0% y 12% de adultos obtenían puntajes inferiores a 59 sobre 100, lo que se interpretaba como un aprendizaje muy deficiente. Al término del proceso, el porcentaje de adultos que se ubicaban en estos puntajes fue, nuevamente, 12%.

3. ALGUNOS DATOS DEL ESTUDIO MUESTRA.- La muestra fue determinada por un procedimiento mixto no probabilístico, que implicaba encuestar a 240 adultos en 22 localidades con el propósito de conocer, entre otras cuestiones, la opinión de los adultos y agentes educativos sobre la utilidad de los materiales. También se pretendía conocer más detalladamente el perfil de los adultos, los factores de deserción, las expectativas de aprendizaje y algunas características de la operación como la calidad de la capacitación, el desempeño de los alfabetizadores, etcétera.

Programa de radio. Una cuestión fundamental que interesa conocer era si los adultos escuchaban el programa radial y la frecuencia con que lo hacían. El dato obtenido fue que el 78% de los adultos acostumbraba escucharlo y el 22% no lo escuchaba. Las razones principales por las que no lo hacían eran: por no disponer de un radioreceptor (85% de las respuestas), por no tener tiempo (8%), por problemas en la recepción (4%) y otras (3%). Estos adultos afirmaban que

estaban aprendiendo sólo con su cuaderno de trabajo y su alfabetizador. No todos los adultos que escuchaban los programas lo hacían con la continuidad deseada: 61% lo escuchaba diariamente, 22% tres veces por semana y el resto (17%) una o dos veces. Su propio hogar fue señalado en una gran mayoría (92%) como el lugar de audición.

Las preguntas orientadas a conocer la opinión sobre los programas de radio comprendían tanto la ambientación regional como la dramatización y el contenido didáctico. Sobre la ambientación regional, la opinión era sumamente favorable y se constituía en un factor de interés el escuchar cartas y saludos de adultos y alfabetizadores. Sin embargo, sólo en dos de las cuatro emisoras que transmitieron los programas este espacio fue aprovechado según lo planeado.

En cuanto a la radionovela, 74% de los adultos encuestados que escuchaban los programas afirmaron que la radionovela "les gustaba" y 26% dijo no ponerle ninguna atención.

Por lo que toca al contenido didáctico y su facilidad de comprensión, 48% de las personas que oían el programa declararon que las instrucciones eran "fáciles de entender", 33% respondieron que eran "regular", "difíciles" 13%, "muy fáciles" 4% y "muy difíciles" sólo el 2%. Se preguntó también sobre la duración de los programas: para 60% de los adultos era la adecuada, 38% pensó que debía ser más larga y el 2% restante que debía ser más corta.

Cuadernos de trabajo. Con relación a los cuadernos de trabajo, 42% de los adultos mencionó que los ejercicios eran "fáciles", "regular" para otro 42%, "difíciles" para el 13%, "muy fáciles" para el 2% y "muy difíciles" para el 1%. Una gran mayoría (84%) pensaba que debían incluirse más hojas para ejercitar la escritura.

Otros aspectos. La encuesta permitió conocer un dato del perfil de los adultos que no detectaba el estudio extensivo: la escolaridad previa. Sólo el 47% de los adultos declaró no haber asistido nunca a la escuela, mientras que el 18% había cursado un año de primaria, 17% había cursado dos y 13% había concluido hasta el tercer año.

El que hubiera alguien cercano al adulto que apoyara su aprendizaje, se logró sólo parcialmente. 67% de los encuestados afirmó que nadie, aparte del alfabetizador, les ayudaba en el aprendizaje. Para el 33% restante, quien le apoyaba era alguien con quien tenía vínculos de parentesco: hijo (51%), hermano (14%), otro pariente (26%).

La utilización de los programas en casetes alcanzó resultados muy bajos y presentó una gran complejidad desde el punto de vista operativo (pérdida de grabadoras y de casetes, renuencia de los adultos a reunirse, etc.).

4. ESTUDIOS DE CASO.- Durante visitas al terreno, se hizo el seguimiento de algunos casos con la intención de profundizar en los aspectos más relevantes del proceso. En general, la información arrojada por la encuesta se confirmaba, pero aparecían diversas situaciones no previstas:

Como aparecía en la encuesta, se encontraron casos de personas que por diversas razones nunca escucharon el radio y sin embargo su aprendizaje era satisfactorio. Atribuían sus logros al desempeño de su alfabetizador y, algunas veces, al apoyo de otra persona. Pero también se daban casos de personas que seguían los programas y nunca o casi nunca se entrevistaban con el alfabetizador.

Las ocasiones en que se formaban grupos de audiencia de los programas fueron muy pocas. Sin embargo, fue frecuente el que en una misma casa se constituyeran pequeños grupos familiares con dos o tres personas incorporadas y una o dos que les apoyaban. Algunas de estas personas seguían las lecciones por radio y en otro momento transmitían los contenidos a los demás. También aparecieron casos en los que quien escuchaba los programas era el hijo u otro pariente, quien posteriormente apoyaba al adulto. Lo mismo se daban situaciones en las que era el alfabetizador quien seguía detalladamente los programas para "preparar" su clase.

Casi no se formaban grupos para recibir la asesoría. Las personas preferían la asesoría individual en visita domiciliaria y en muchos casos eran ellos quienes acudían a casa del alfabetizador.

Se observó también en la mayoría de los casos analizados que, a pesar del dato obtenido en la encuesta respecto al segmento de radionovela, ésta representaba únicamente la señal de que el programa se iniciaba, pero la trama no era seguida con verdadero interés.

EXPANSIÓN

En términos generales, los resultados de la prueba recibieron una valoración positiva. De hecho, los índices de eficiencia terminal obtenidos durante la prueba superaban ligeramente los obtenidos en otras modalidades y en las delegaciones participantes había una actitud muy favorable hacia esta nueva modalidad de alfabetización.

La Dirección de Alfabetización decidió entonces iniciar una expansión gradual de la radioalfabetización, partiendo de aquellos estados y regiones con más urgentes demandas del servicio. Se determinó, no obstante, que paralelamente a esta expansión se iniciara una labor de rediseño de los materiales introduciendo dos modificaciones principales: a) La supresión del segmento de radionovela y su sustitución por los comentarios que hicieran los adultos en el programa con relación a las láminas que sugieren las palabras generadoras, simulando lo que ocurre en una sesión grupal. Esto permitiría disponer de más tiempo para la ambientación regional y la parte didáctica; b) Más espacio en los cuadernos de trabajo para la ejercitación de escritura. Con estas modificaciones se produjo una nueva serie titulada "Ahora es cuando", que empezó a ser transmitida hacia fines de 1984.

También se hicieron algunas precisiones con respecto a los esquemas operativos. Se enfatizó la necesidad de no incorporar adultos sin acceso a un aparato receptor ni a población hablante de lengua indígena, así como de hacer una selección cuidadosa del horario de transmisión de los programas.

Durante 1985 y 1986, la serie se transmitió casi medio centenar de ocasiones en distintas regiones del país, obteniendo resultados muy diversos de un estado a otro. De cualquier manera, la cantidad de adultos que se registraron como alfa-

betizados por esta estrategia fue de alrededor de cien mil.

De 1986 a 1988, la radioalfabetización se utiliza de manera más restringida pues se piensa que ha agotado ya sus posibilidades y que no tendría sentido repetir la oferta del servicio en regiones en donde ya se ha transmitido la serie.

1. PRINCIPALES DIFICULTADES.- Durante el período de expansión, una vez que la modalidad se puso a disposición de las delegaciones estatales y que su operación no revestía las características de una prueba, aparecieron ciertos problemas y dificultades recurrentes con mayor o menor intensidad.

Obtener la cooperación de las radiodifusoras privadas, tanto para la producción de la ambientación regional como para respetar la apertura de tiempo oficial dictaminada por la Secretaría de Gobernación, fue complicado en muchas ocasiones, lo que retrasaba el arranque del período y afectaba la programación realizada.

La entrega oportuna de materiales a los adultos fue también un aspecto muy conflictivo. Además de los problemas derivados de tirajes muy grandes, la distribución del centro a los estados se retrasaba de manera importante. Había ocasiones en que se iniciaba la transmisión de los programas y los adultos aún no disponían del material necesario.

La necesidad de responder a las demandas cotidianas de tipo organizado y administrativo, tales como la reproducción y distribución de materiales, la tramitación de tiempos oficiales, la capacitación a las delegaciones que empleaban por primera vez la modalidad, etc., impedían al equipo central llevar a cabo una labor de investigación y evaluación que pudiera dar respuesta a las interrogantes más importantes que se iban presentando: ¿cuál era el nivel de aprendizaje realmente alcanzado en términos de su calidad y la capacidad de ser aplicado en la vida cotidiana? ¿qué peso específico tenían variables intervinientes en el proceso, tales como la escolaridad previa de adultos y alfabetizadores, la presencia del orientador voluntario o la frecuencia de audición de los programas?

ALGUNAS CONCLUSIONES

A partir de la experiencia desarrollada es posible derivar algunas conclusiones de carácter general:

- Se confirma la idea de que en la educación a distancia y empleando medios masivos de comunicación es necesario y factible incorporar mecanismos para que el diálogo y el contacto presencial tengan cabida en el proceso.

- En una relación costo-beneficio, el aporte de la radio no es mayormente significativo. Su aporte más valioso está dado por su capacidad de cubrir poblaciones de difícil acceso y el apoyo que proporciona a los alfabetizadores, sobre todo cuando su propia formación es deficiente. También representa una ventaja su acción continua, día a día: en el caso, por ejemplo, de un alfabetizador que renuncia a su tarea, es factible que los adultos sigan el programa en tanto se les asigna otro alfabetizador. Igualmente es propicio en situaciones en las que las personas no pueden o no desean asistir a grupos y prefieren el aprendizaje en la intimidad del hogar.

- Las características de regionalidad del medio radial deben ser explotadas creativamente en los esfuerzos educativos, aun cuando se trate de proyectos gubernamentales de cobertura nacional. En este sentido, parece factible el que el estado aproveche la amplia cobertura de la radiodifusión privada, siempre y cuando se cuente con una legislación clara al respecto y se disponga de mecanismos para asegurar su cumplimiento.

- La radio puede ser de gran utilidad en la oferta de opciones educativas para los adultos distintas a la alfabetización, tales como la capacitación para el trabajo o la educación básica, pero su empleo debe concebirse en conjunción con otros materiales y estrategias dentro de un sistema integrado.



XESÚS R. JARES: Educación para la paz. Su teoría y su práctica. Editorial Popular, 1991.

La Educación para la Paz es un ingrediente fundamental, tal vez el principal, de todo logro verdaderamente sólido y duradero en la permanente empresa, "tarea inacabada y seguramente inacabable", de la búsqueda de la Paz.

La superación de la cultura de guerra, violencia, injusticia, racismo, etc., en que, en una medida importante, nos encontramos inmersos, es, para el autor, algo que atañe directamente a la vida cotidiana de todos.

Por ello, y en España también por imperativo legal en algunos casos, la Educación para la Paz debe ser, en su opinión, objetivo y contenido cada vez más presentes en las más diversas formas de intervención educativa, formal o no formal, ya sea con niños o con adultos.

En este libro, Xesús R. Jares hace primero un análisis histórico de lo que el considera los cuatro grandes hitos-generadores, "olas", en lo que concierne al desarrollo del pensamiento y de la acción acerca de la Educación para la Paz: la reconversión pedagógica de la llamada Escuela Nueva, a principios de siglo; el nacimiento de la UNESCO en 1945; la no-violencia y todo su largo alcance; y, por último, el movimiento de la Investigación para la Paz, surgido a finales de los años cincuenta. Para completar esta primera parte presenta una somera panorámica del momento actual de la cuestión en España.

En la segunda parte del libro, partiendo de algunas consideraciones teóricas, conceptuales, Se hace, fundamentalmente, un análisis pedagógico y metodológico que culmina en la formulación de un determinado modelo de Educación para Paz, el preferido y sugerido por el autor de entre los varios posibles; con el consiguiente estudio de las implicaciones de ese modelo en los distintos elementos del proceso de enseñanza/aprendizaje.

A todo ello acompaña una extensa relación de referencias bibliográficas.



CONDUZCO, LEO Y ESCRIBO. A.A.V.V. Editorial Popular (Colección Papel de Prueba - Adultos), 1991.

Un grupo de educadores de personas adultas de Murcia, con la colaboración de la Dirección Provincial del M.E.C. ha elaborado un método de alfabetización a partir del Código de Circulación en el que, junto a los objetivos habituales de la lecto-escritura, se obtienen los conocimientos fundamentales contenidos en el mismo: los cinco tipos de señales y las normas de circulación.

El método de alfabetización "Conduzco, leo y escribo" parte siempre de una palabra generadora, referida a temas del código de circulación, asociadas a una imagen y sin seguir un orden premeditado para la enseñanza de fonemas y grafías.

El gran acierto de este nuevo método de alfabetización radica en la posibilidad de alfabetizar "a la medida", según los intereses de un grupo determinado de individuos además de respetar un ritmo de progreso individual.

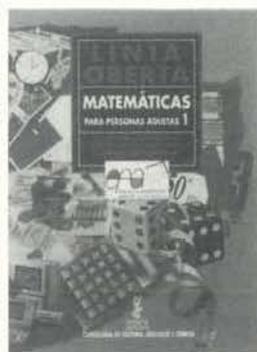
LINIA OBERTA, A.A.V.V. Generalitat Valenciana, Direcció General de Centres i Promoció Educativa, 1991.

Línea Oberta es una colección de material didáctico editada por la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalitat Valenciana con la que se intenta responder a las nuevas directrices curriculares que emanan de la reforma educativa y que, se dirige a las personas adultas que optan por la formación a distancia.

Las áreas que integran la colección son: "Valencia per a persones adultes 1 y 2", "Castellano", "Francés", "Inglés", "Matemáticas", "El medio social" y "El medio natural". Cada área se desarrolla en una guía de orientación al estudio, un libro de consulta y dos cuadernos de trabajo. Además, en las áreas de valenciano e idiomas extranjeros el material impreso se complementa con cintas de cassette.

Los libros de consulta constan de ocho temas y éstos a su vez, se subdividen en apartados que remiten a actividades que la persona adulta ha de realizar en el cuaderno de trabajo; tras las actividades de cada tema se incluye un "solucionario" con el que podrá, también, comprobar y autoevaluar el proceso de aprendizaje.

La colección Línea Oberta pretende "dar una formación general básica que posibilite generar estrategias para lograr la autonomía de la persona como medio para la participación activa en la vida cultural y social, en el mundo del trabajo y en el desarrollo personal...". La alta estructuración de estos nuevos materiales y la rigurosidad con que han sido elaborados permiten augurar un razonable logro de tan ambiciosos objetivos.



BOLETÍN ANCED. Publicación de la Asociación Nacional de Centros de Enseñanza a Distancia.

El nº 22 del boletín ANCED presenta una nueva imagen que responde a una importante renovación, tanto de contenidos como de diseño gráfico, impulsada por la Junta directiva de la Asociación Nacional de Centros de Enseñanza a Distancia.

Este nuevo boletín nace con el deseo de ser "un medio de información y análisis de todo lo que ocurre, de todo lo que se debate en el ámbito de la enseñanza a distancia". Para alcanzar tan ambicioso objetivo, el equipo de redacción del boletín ANCED solicita colaboraciones de todos aquellos que tengan algo que decir o alguna experiencia que contar en el campo de la educación a distancia.

Las colaboraciones, que deben fijarse un límite de entre 4 y 8 páginas mecanografiadas y en formato DIN-A4, deben remitirse a:

ANCED Asociación Nacional de Centros de Enseñanza a Distancia

Pedro Teixeira, 10, 1º

28020 MADRID Tel. 91 - 555 3170 / 555 4170. Fax 555 60 90

FORUM. The Learn Tech Project.

Con el apelativo de "Learn Tech" actúa una institución norteamericana (el Centro de Educación para el Desarrollo), que ofrece "tecnologías de aprendizaje para la Educación Básica". Esta institución cuenta con la financiación de la Agencia Internacional para el Desarrollo (AID) y pretende usar las nuevas tecnologías -radio, TV, ordenador- para la mejora de la educación en los países en vías de desarrollo. Su principal aportación ha sido la que ellos denominan "radio interactiva", un sistema radiofónico -material para la radio y materiales impresos- diseñado para ser usado en las aulas infantiles en las que los profesores no cuentan con los recursos más indispensables o con la necesaria formación.

Esta institución publica ahora el primer número de un boletín, *Forum*, en el que pretende ofrecer información sobre sus actuaciones e intercambiar experiencias con otras instituciones que trabajan en actividades similares. El boletín se puede pedir a:

The Learn Tech Project. Education Development Centre, Inc
55 Chapel Street
Newton, MA 02160 USA

EDUCACIÓN Y PARTICIPACIÓN. Boletín informativo del Consejo Escolar de Canarias.

Tres ideas fundamentales se exponen en este primer boletín que edita el Consejo Escolar de Canarias.

La primera, resalta la necesidad de los Consejos Escolares como órganos de participación democrática; la segunda se refiere a las dificultades y al largo recorrido que padece esta nueva entidad; y la tercera, hace alusión a la necesidad que tiene el Consejo Escolar de Canarias de comunicar sus inquietudes y trabajos, tanto a los Consejos Escolares de las distintas Comunidades Autónomas y del Estado, así como a los Consejos Escolares Locales y Municipales y a la sociedad canaria en general.

El principal objetivo pues, de este nuevo boletín es que "sirva de información y estímulo para la participación democrática de la enseñanza" de intercambio de información sobre sus propios trabajos y de medio difusor de aportaciones y experiencias de otros Consejos Escolares.



MATERIALES PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS. Revista de la Dirección General de Promoción Educativa (Consejería de Cultura y Deportes) del Gobierno de Canarias.

Materiales para la Educación de Adultos, revista dirigida por nuestro querido compañero Oscar Medina Fernández, es una publicación dedicada íntegramente a los temas relacionados con la educación de las personas adultas y que se ofrece a sus lectores como un "medio a disposición de los profesores para su formación y actualización.

El número 2 que en esta ocasión nos ocupa, corresponde a septiembre de 1991 -hubo números 1 y 0, publicados en enero del 91 y en junio del 90 respectivamente- y de su contenido destacamos el artículo que con el título "A saber", un programa multimedia de Educación a distancia para personas adultas en la Comunidad de Madrid" firman Mariano Jabonero Blanco, Subdirector General de Educación Permanente del Ministerio de Educación y Ramón Caravaca Magariños, Viceconsejero de Educación

de la Comunidad de Madrid y en el citado artículo se describe la experiencia "A saber", fruto de un acuerdo entre el MEC, la Comunidad de Madrid y TeleMadrid para impartir Graduado Escolar con televisión.

"La educación semipresencial para adultos en Andalucía" es el título del artículo que firma Ramón Jubera Pellejero, Jefe de Programas de Educación Semipresencial de la Junta de Andalucía, cuya minuciosa descripción que se completa con una tabla de resultados de la experiencia y el relato de algunas experiencias realizadas en Canarias en el campo de la educación de las personas adultas completan el número.

CLAVES PARA LA EDUCACIÓN POPULAR: "De quien es la iniciativa en el desarrollo sociocomunitario". Editorial Popular, 1991. 142 págs.

En este trabajo la asociación "Claves para la educación popular" presenta un conjunto de materiales procedentes de una serie de coloquios-debates que con el título "¿De quién es la iniciativa?" ha organizado, acerca del papel que corresponde al Estado, a la iniciativa privada y a los movimientos sociales y asociaciones ciudadanas en los procesos de desarrollo cultural, social y económico.

En torno a cada una de las cuestiones se presentan preguntas, textos, opiniones y propuestas para la reflexión colectiva (en forma de técnica grupal).

Además, al final del libro se incluye un vocabulario, una bibliografía, una relación de participantes en el debate y un cuestionario.



COMUNICACIONES. Boletín del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Laguna.

El boletín del ICE (Instituto de Ciencias de la Educación) de la Universidad de La Laguna (Canarias) pretende: fomentar el conocimiento de las distintas investigaciones y divulgar las diferentes experiencias y actividades desarrolladas por el propio ICE; dar a conocer las investigaciones, proyectos y experiencias relevantes que realizan los departamentos universitarios; ser un medio de encuentro y expresión de los docentes que, en los diferentes niveles de enseñanza investigan en la práctica educativa; servir de puente de unión entre la investigación universitaria y la realidad canaria; informar sobre cualquier noticia, acontecimiento o tema educativo que tenga una especial incidencia en la educación. COMUNICACIONES, aunque es un boletín del ICE está abierto a considerar las distintas opiniones, sugerencias y colaboraciones externas. Los interesados deben dirigirse a:

Instituto de Ciencias de la Educación
Universidad de La Laguna
c/ San Agustín, 30 Tel. (922) 25 82 11 - 26 01 02 - 60 33 41
LA LAGUNA. Tenerife

HEMOS RECIBIDO:

EL GUINIGUADA. Revista didáctica de la Universidad de Las Palmas, nº 1, 1990, 348 págs.

GARCÍA RAMOS, Fernando: *Tajinaste*. Cabildo Insular de Tenerife. CCPC. Tenerife 1990. 49 págs.

GONZÁLEZ SOSA, Pedro: *Contribución para una Historia de Gula de G.C.* Edit. Ayuntamiento de Sta. Mª de Gula, 1985. 239 págs.

GUÍABMV. *Gastronomía y Turismo en España*, 1991.

GUÍA DE VINOS GOURMETS. IV edición. Club 6 S.A. Madrid 1991.

LARRAURI PACHECO, Agustín: *Matemáticas FP 2-2º. Administrador y Comercial*. Eit. Larrauri. Bilbao 1190. 262 págs.

LÓPEZ PALANCO, Gloria y DEL CAMPO ADRIÁN, M. Elena: *Estrategias y técnicas de animación lectora. (Programación para profesores y padres)*. Edit. Escuela Española S.A. Madrid, 1990. 113 págs.

MENGUIANO FLEITAS, J.M.: *Itinerario histórico-artístico. Sta. Cruz de La Palma (casco antiguo)*. Dirección General de Promoción Educativa. Consejería de Educación. Sta. Cruz de Tenerife, 1990. 96 págs.

NATURA nº 96. Marzo 1991. G + J España. Madrid.

NIEVES, David J.: *Mi novia es como el viento y otros relatos*. Edit. DJN. Las Palmas 1990. 109 págs.

RAMÍREZ, Victor: *Arena rubia y otros relatos*. Cabildo Insular de G.C. CCPC. Tenerife 1990. 84 págs.

ROCHA BETANCOR, Inmaculada: *Formación sexual para jóvenes*. Viceconsejería de Cultura y Deportes. Dirección General de Juventud. Gobierno de Canarias. Las Palmas 1991. 48 págs.

SÁNCHEZ FERNÁNDEZ DE VALDERRANA, J.L. y GALLEGU DÍEZ, E.: *Plan General de Contabilidad*. Banco Hispano Americano, 1991, 342 págs. (Incluye texto íntegro Plan G.C., 270 págs.).

SANTAMARÍA REPISOS, C.: *Diccionario de Matemáticas de EGB a COU. 1400 términos básicos necesarios y soluciones*. Edit. Escuela Española S.A. Madrid 1991, 427 págs.

Gran Bretaña.**Master en Educación a Distancia**

Preparado conjuntamente por la University of London External Programme, el International Extension College (IEC) y el Department of International and Comparative Education (DICE), un nuevo master en Educación a Distancia se oferta a los profesionales que puedan acreditar alguna experiencia previa en esta modalidad de enseñanza.

El programa del master consiste en elegir y trabajar tres cursos de entre los que se ofertan: Planeamiento y administración en Educación de Adultos, La producción del material impreso en la EA, Investigación y evaluación en EA, Medios electrónicos en EA, Servicio de apoyo al estudiante en la EA, Enseñanza no formal en EA... y en presentar una tesina de aproximadamente 25.000 palabras.

Para una mayor información, los profesionales interesados deberán dirigirse a:

The Secretary for
External Students
Room 201
University of London
Senate House
Malet Street
London WC1E 7 HU,
England, UK
Tel.: 071 - 636 8000
Fax: 071 - 636 0373

UNESCO.**Materiales de lectura para neolectores**

El Centro Cultural Asiático

de la UNESCO (ACCO) continúa produciendo una gran cantidad de atractivos materiales de lectura para las personas que han concluido un proceso de alfabetización. Recientemente hemos recibido los títulos más actuales, publicados en inglés:

- FISH NEED A LOT OF OXYGEN (*Los peces necesitan mucho oxígeno*). Es un fascículo de doce páginas elaborado a base de dibujos y textos sencillos.

- WHY LITERACY FOR WOMEN (*¿Por qué alfabetización para la mujer?*). Es un fascículo de similares características al anterior, que pone de manifiesto las múltiples ventajas de estar alfabetizada. Ventajas no sólo de tipo personal y familiar, sino también de ámbito comunitario.

- WOMEN'S LITERACY FOR HAPPIER AND HEALTHIER LIFE (*Alfabetización de la mujer para una vida más feliz y saludable*). Está presentado en forma de puzzle, de tal manera que después de formar los cubos hay que colocarlos de modo que puedan leer seis mensajes, resultantes de la combinación adecuada de los textos que figuran en cada cara del cubo.

El trabajo sobre estos materiales concluye siempre en un debate sobre la importancia de estar alfabetizado.

También hemos recibido de ACCO cuatro informes que explican cómo preparar materiales de alfabetización interesantes y motivadores. Los títulos son:

- PREPARATION OF LITERACY MATERIALS FOR WOMEN IN RURAL AREAS (*Preparación de materiales de alfabetización para mujeres de áreas rurales*). Es fruto del séptimo taller regional

de Nepal, celebrado en octubre de 1988.

- NATIONAL WORKSHOP ON THE PREPARATION OF LITERACY FOLLOW-UP MATERIALS IN PAKISTAN (*Taller nacional sobre materiales de seguimiento de alfabetización en Pakistán*). Este taller se celebró en septiembre de 1989.

- DEVELOPMENT OF AUDIO-VISUAL LITERACY MATERIALS FOR WOMEN IN RURAL AREAS (*Desarrollo de materiales audiovisuales de alfabetización para mujeres de áreas rurales*). Este informe nace del octavo taller regional celebrado en Tailandia en octubre de 1990.

- NATIONAL WORKSHOP ON THE PREPARATION OF LITERACY FOLLOW-UP MATERIALS IN MALAYSIA (*Taller nacional sobre preparación de materiales de seguimiento en Malasia*). Celebrado en 1990.

Estos materiales, en inglés, se pueden solicitar gratuitamente a:

ACCO, n° 6,
FUKURUMACHI,
Shinjuku-ku, Tokio, 162
JAPÓN

México.**Publicaciones del Instituto Nacional para la Educación de Adultos**

Recientemente hemos recibido varias publicaciones del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) de México. dos de

ellas son memorias de esta institución que recoge información desde 1982 hasta 1988. Los aspectos tratados son:

- Sinopsis histórica de la educación de adultos en México.
- El instituto nacional para la educación de adultos.
- Los programas sustantivos: Alfabetización y Educación Básica.
- Programas de apoyo: Planeación, Sistemas de administración y control, Participación Social, Comunicación social, Servicios jurídicos.
- Juicio valorativo.

En una de estas publicaciones. la memoria estadística 1982-1988, recoge con detalle datos y gráficos sobre la alfabetización exclusivamente.

También hemos recibido varios números del Boletín de resúmenes analíticos del Centro de documentación del INEA que tiene por objeto difundir los recursos documentales que integran su acervo, así como apoyar el desarrollo de los diferentes programas y proyectos del Instituto, mediante la aportación de información relacionada con los temas sustantivos de la educación de adultos. De los números recibido, el último corresponde a enero-marzo de 1991.

Para más información sobre los materiales dirigirse a:

Centro de Documentación
Palaxa Relax n° 16, P.B.
San Ángel
Deleg. Álvaro Obregón
C.P. 01000
México, D.F.
Tel. 550 91 32

I Jornada Internacional de Educación Ambiental

Convocada por el ICAE (Consejo Internacional de Educación de Adultos) se celebrará entre el 1 y el 12 de junio, en el marco del FORUM GLOBAL RÍO 92. Objetivo: promulgar la Carta de Educación Ambiental, discutiéndola con otros grupos de la Conferencia Paralela de las ONGS, y proyectar la educación popular en la Agenda Popular XXI

Conferencia y exhibición internacional, Trondheim, Noruega

En agosto del 20 al 25. 1993.
Tema: "Trabajar y aprender independientemente del tiempo y la distancia" y "Las técnicas de telecomunicación aplicadas al conocimiento y destrezas humana".
Contactar con: Norwegian Computer Society (Sociedad noruega de computadoras).
POB 6714 Rodlokna N - 0503 OSLO. Noruega
Tel.: 47 237 02 12. Fax: 42 235 46 69

Encuentro en Finlandia 1992

Del 7 al 13 de junio y con el lema "Medioambiente, un cambio para la Educación de Adultos", la AFAEO (Association of finnish Adult Education Organizations) organiza un seminario sobre medio ambiente destinado a los educadores de adultos.

Información en: Association of finnish adult education organizations.

Museokatu 18 A 9, SF - 00100 Helsinki, Finland
Tel. 358 - 0 - 44 92 09. Fax: 358 - 0 - 441 794

X Congreso Nacional de Pedagogía

Organizado por la Sociedad Española de Pedagogía, se celebrará entre el 29 de septiembre y el 3 de octubre.
Tema de estudio: "Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida".

Para solicitar una información más detallada dirigirse a:
X Congreso Nacional de Pedagogía
Sociedad Española de Pedagogía
Vitruvio, 8. 28006 Madrid

Quinta conferencia mundial de educación técnica permanente

En Finlandia, del 2 al 15 de junio y organizada por la Universidad de Helsinki.

Contactar con:

Comité de organización
C/O Universidad de tecnología de Helsinki
Revontulentil 6, SF 02100 Espoo, Finlandia.

VIII Conferencia anual de la Asociación canadiense de Educación a Distancia

Entre el 12 y el 15 de mayo.

Dirigirse a: Donal J. McDonnell, continuing Education, University of Ottawa, 139 Louis Pasteur, Ottawa, Ontario K1N6N5 Canadá.

Tel. (+1613) 564- 3468. Fax: (+1613) 564 - 3468

EDEN, Conferencia de 1992

Organizada por EDEN (Red europea de educación a distancia), se celebrará una Conferencia en Crocavia, Polonia, del 15 al 17 de junio.

Tema: "El Este se encuentra con el Oeste: la educación a distancia para la nueva Europa".

Información más amplia en:
EDEN Secretariat - U.K. / P.O. Box 92
Milton Keynes MK 7 6 DX - United Kingdon.
Tel: +44 - 908 - 65 24 68
Fax: +44 - 908 - 65 21 87

SINTONICE

Radio

eccca

PROVINCIA/LOCALIDAD	FRECUENCIA	POTENCIA
ALICANTE Ibi ⁽¹⁾	FM 93.7 MHz.	1.200 W.
LAS PALMAS Las Palmas de Gran Canaria Arrecife, Lanzarote Maspalomas, Gran Canaria Puerto del Rosario, Fuerteventura	OM 1.269 Kcs. FM 90.4 MHz. FM 101.2 MHz. FM 91.4 MHz. FM 93.0 MHz.	2.500 W. 20 W. 1.000 W. 1.000 W. 1.000 W.
MÁLAGA Antequera, Málaga	FM 89,8 MHz.	125 W.
PONTEVEDRA Vigo	FM 96.5 MHz.	500 W.
SANTA CRUZ DE TENERIFE Los Realejos, Tenerife Puntallana, La Palma Santa Cruz, La Palma Tijarafe, La Palma	FM 104.7 MHz. FM 100.5 MHz. FM 99.5 MHz. FM 90.6 MHz.	4.000 W. 80 W. 1.000 W. 80 W.
VALLADOLID Tordesillas	FM 104.5 MHz.	500 W.

(1) Esta emisora comenzó a emitir en los últimos días de agosto de 1991, sin haber realizado actividades educativas durante el curso 1990-91.