

Radio y Educación de Adultos



SUMARIO

EDITORIAL

- Encuentros de Educadores de Adultos 2

ENCUENTROS

- Prato, mayo 1988: Seminario Internacional sobre "La Educación de Adultos en el año 2000" 3
- Zaragoza, julio 1988: II Jornadas Estatales de Educación de Adultos 7
- Salzburgo, agosto 1988: XXXI Coloquios Internacionales sobre Educación de Adultos 10
- Madrid, septiembre 1988: Conferencia y Asamblea General de la Oficina Europea de Educación de Adultos 11
- Houston, septiembre 1988: XIII Conferencia Mundial de Educación para la Salud 15

- NOTICIAS - ECCA 18

INFORMES

- Radio ECCA en la isla de La Palma: una ilusión. *Miguel Gómez* 20

DOCUMENTOS

- Proyecto de Ley de Educación de Adultos de la Junta de Andalucía 23

DE OTRAS FUENTES

- La enseñanza a distancia: situación actual. *Anthony Kaye* 25

- LIBROS Y REVISTAS 34



Radio y Educación de Adultos



BOLETÍN CUATRIMESTRAL ECCA Nº 9

SEPTIEMBRE - DICIEMBRE 1988

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

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

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

ECUADOR: Natacha Campana (IRFEYAL, Guayaquil), María Elena León (IRFEYAL, Quito). **VENEZUELA:** Iván Lemus (IRFA, Caracas).

BOLIVIA: Fernando Pérez (IRFA, Santa Cruz). **COSTA RICA:** Alicia Padilla Naranjo (ICER, San José). **URUGUAY:** María de Luján González Tornaría.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

cultura de obras, de infraestructuras culturales capaces de superar el analfabetismo, impedir la desalfabetización y motivar la post-alfabetización y el reciclaje profesional y humano.

El motivo más importante que reunió de nuevo a más de 700 educadores de adultos en Zaragoza es una ya vieja reivindicación de los educadores españoles: la necesaria ley marco de Educación de Adultos. La frustración de estos profesionales por el caos en el que actualmente se encuentra la E.A. en España, amenaza con estrangular multitud de experiencias y realidades que vienen descansando desde hace años en el interés y la profesionalidad más que en la existencia de medios y de infraestructura.

La misma motivación congregó a los educadores de adultos en Madrid para celebrar la Conferencia de la Oficina Europea de Educación de Adultos: la creación de un marco jurídico para la enseñanza de adultos. La importancia de este evento viene dada por ser la primera vez que la OEEA celebra su conferencia anual en nuestro país, importancia que lamentablemente no se vió suficientemente correspondida por la presencia de las autoridades educativas españolas.

En los XXXI Coloquios Internacionales de Salzburgo la preocupación se centró en tres aspectos fundamentales. Uno, la obsesión por el paro, que obliga a muchos gobiernos europeos a destinar gran parte de sus recursos a la educación para el trabajo. Dos, esta necesaria educación para el trabajo no debe encorsetar a la E.A., que siempre tiene que propiciar el desarrollo integral y la formación llamada humanística. Tres, la E.A. necesita de una mayor autonomía legal, técnica, administrativa y económica.

Por último la XIII Conferencia Mundial de Educación para la Salud celebrada en Houston señala las pautas que este campo de la Educación de Adultos debe tener en el futuro: potenciar los programas de promoción de la salud para mejorar las condiciones de vida de la población, superar el rol meramente asistencial e individualizado de los profesionales y fomentar la función comunitaria de la salud mediante la participación activa de la población.

A la luz de estos últimos encuentros se constata una vez más la contradicción que vienen sufriendo los educadores de adultos en nuestro país: la realidad de las diferentes experiencias, su desarrollo y la madurez creciente de la E.A. en el mundo no se corresponden con la inexistencia de un marco jurídico propio para la Educación de Adultos en España.

Encuentros de Educadores de Adultos

Durante el pasado verano se celebraron múltiples encuentros dedicados a la Educación de Adultos. Para dar noticia de los más relevantes ampliamos la sección de Encuentros de nuestra revista. El más sugerente ha sido el celebrado en Prato, no solo por la amplitud de los temas tratados, sino sobre todo por su pretensión prospectiva de cara al año 2000. El reto de la Educación de Adultos para el siglo XXI, se dijo en Prato, tiene que ser el de crear una cultura europea capaz de crear el "hombre europeo" intercultural; una cultura que supera la oposición entre lo femenino y lo masculino; una cultura de la política que convierta a los adultos, no en espectadores, sino en ciudadanos protagonistas; una

Prato, mayo 1988

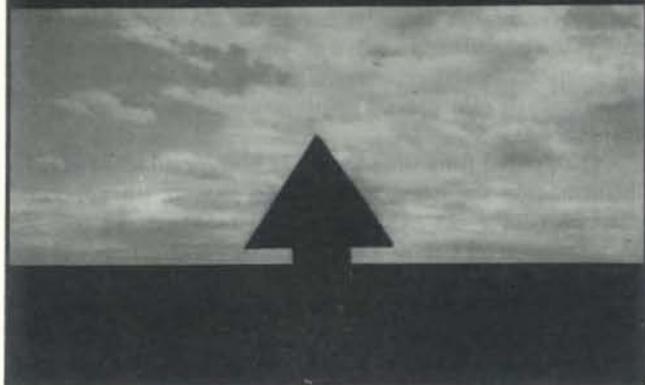
Reto para el año 2000: el hombre europeo intercultural

Nuevas tecnologías audiovisuales para la Educación de Adultos

Seminario Internacional sobre "La Educación de Adultos en el año 2000"

VERSO UN DUEMILA EDUCATIVO

ATTIVITÀ DI EDUCAZIONE
DEGLI ADULTI A PRATO



1. Introducción.

Este Seminario Internacional sobre "Estrategias para un desarrollo general de la educación de adultos. Hacia el año 2000 educativo", se celebró en Prato, Italia, del 18 al 23 de mayo de 1988, organizado por la Cátedra de Educación de Adultos de la Universidad de Florencia, con la ayuda de la Dirección General de Trabajo, Servicios Sociales y Educación de la Comunidad Económica Europea, y el Ayuntamiento de Prato.

Las sesiones plenarias del Seminario se celebraron en el histórico y bello Salón de sesiones del Ayuntamiento de Prato. Los Grupos de Trabajo, en distintos locales culturales del municipio de Prato.

La representación extranjera fue de más de un centenar de expertos de la práctica totalidad de los países europeos, occidentales y orientales, siendo más

numerosa la representación de los países del área mediterránea. La representación italiana superaba también el centenar.

Por parte del Centro de Educación de Adultos a Distancia, Radio ECCA, asistieron a dicho Seminario el director del Centro, Luis Espina, y las profesoras María Rosa Sánchez y María Margarita López.

2. Inauguración y presentación.

En el acto de inauguración intervinieron el Alcalde de Prato destacando que hay que "enfrentarse con el reto del año 2000: nuevas columnas de Hércules, que hay que traspasar, descubriendo un nuevo camino para la escuela, en general, y para la EA, en particular".

El Obispo de Prato habló a continuación: "Deseo que en el año 2000 después de Jesucristo se consiga una educación para los adultos que sea algo más que instrucción, que llegue a la sabiduría, dentro de una antropología en la que el hombre sea el valor fundamental y en la que los valores del espíritu estén presentes porque no sólo de pan (y del trabajo) vive el hombre".

Posteriormente habla el Presidente de la Asociación Intercomunal del Área de Prato sobre la necesidad de que el desarrollo económico del área de Prato conduzca también a un desarrollo social, en todo "el arco de la vida". Necesidad de abrirse a Europa, introduciendo en concreto el dominio de al menos un idioma europeo.

Finalmente el Director del Instituto de Pedagogía de la Universidad de Florencia, habló sobre la "necesidad de formar, por encima de todo, al hombre, superando la entropía del desorden. Fe en el hombre".

La presentación de los trabajos del Seminario corrió a cargo de Filippo M. DE SANCTIS, de la Cátedra de Educación de Adultos de la Universidad de Florencia, sobre *Strategie per uno sviluppo generale dell'educazione degli adulti. Verso en 2000 educativo* (Estrategias para un desarrollo general de la educación de adultos. Hacia un año 2000 educativo). Según el Doctor de Sanctis los factores que nos hacen sufrir y que nos hacen temer por el futuro en nuestro mundo actual están influidos por los coeficientes educativos y culturales de la población, lo que nos hace volver a la educación y a la perspectiva sobre el futuro de la educación. Las estrategias culturales del futuro analizadas son las siguientes: a) una cultura europea, capaz para educar al "hombre europeo" intercultural que abre pa-

so a un "nacionalismo continental"; b) una nueva cultura de toda la variadísima taxonomía de agentes educativos que actúan en el mundo de la enseñanza y de la cultura, superando la parcelación actualmente existente; c) una cultura de las relaciones diarias en nuestra sociedad, superando en concreto la oposición entre lo femenino y lo masculino; d) una cultura de la política, que convierta a los adultos en ciudadanos, en lugar de espectadores; e) una cultura de las obras e infraestructuras culturales, abriendo paso a los nuevos "derechos del público". La EA no puede modificar las estructuras, pero sí puede contribuir a los grandes procesos de transformación. En el trabajo de los Grupos (método elegido, por ser el más adecuado para la propia EA) hace falta contar con la utopía, reflexionar en términos de futuro.

3. Trabajo de los Grupos.

El método elegido para este Seminario no fue el de las conferencias magistrales o las ponencias masivas, sino el del trabajo en grupos más reducidos.

En su presentación inicial a los trabajos del Seminario, el profesor Filipp M. DE SANCTIS justificó así el método de trabajo adoptado: "hemos escogido articular el Seminario en muchos grupos de trabajo porque este es el método fundamental de la EA, porque son innumerables los problemas y cada uno de ellos requiere una profundización, porque la altamente cualificada participación de todos en los grupos permitirá que se llegue a concreciones al menos orientativas para el futuro".

Presentamos a continuación un sucinta información sobre las conclusiones más importantes de los grupos de trabajo:

● GRUPO 1º: Política internacional sobre la Educación de Adultos.

En las conclusiones generales de este grupo se ponía de manifiesto la necesidad de que exista una noción común para la EA y se enumeraban tres problemas inmediatos a atender: formación de educadores de adultos, materiales de base y derecho al conocimiento a partir de la alfabetización.

● GRUPO 2º: Política de las autonomías locales para el desarrollo de la EA.

Las conclusiones de este grupo se concretan en los siguientes puntos:

- La EA se ha de hacer desde los organismos locales (regiones, comunidades, etc.) que son los que conocen más de cerca las necesidades de los ciudadanos, coordinando y programando las actividades que se realizan en una determinada zona.

- El desarrollo de la EA como transformación social es un derecho de los pueblos, como camino para defender el derecho a saber.

- Es necesaria una coordinación internacional de los entes locales, a lo que se presta Florencia y Prato, que la CEE debe reconocer y financiar para llegar a las

zonas poco desarrolladas social y económicamente. Prato servirá de enlace e invitará a los representantes de otros países.

● GRUPO 3º: Problema educativo de la mujer: paridad y/o diferencia.

Se concluyó con las siguientes puntualizaciones:

- Entre el hombre y la mujer no hay oposición, sino complementación. La mujer tiene derecho a ser tratada de forma igual, pero también de forma diferente en la sociedad y en el trabajo.

- Reconocer las características individuales de cada persona, hombre o mujer.

- Es importante la presencia de la mujer en todos los niveles.

- La EA puede ayudar a la mujer a recuperar su presencia en la sociedad.

- Filippo M. DE SANCTIS insistió en la necesidad de practicar en las instituciones internacionales de EA el papel diferencial de la mujer.

● GRUPO 4º: Red universitaria para el desarrollo de la EA en Europa.

En las conclusiones de este grupo de trabajo se volvió a poner de manifiesto el problema de la definición de EA, para poder trabajar.

Se vio la necesidad de que la Universidad se relacione con la sociedad y que colabore para la transformación de la misma. Para ello es imprescindible que las universidades interesadas en la EA se adhieran; que estén coordinadas entre sí, y que exista algún tipo de publicación. El representante de Ginebra será el encargado de ella, con un pequeño grupo de redacción y corresponsales.

Otro papel fundamental de la Universidad es el de la formación de formadores. Debe existir un comité para coordinar las experiencias existentes, así como para estudiar el tipo de calificación y reconocimiento a estos estudios o cursos.

● GRUPO 5º: Nuevas tecnologías audiovisuales y desarrollo de la EA.

En las conclusiones se resumieron las experiencias expuestas en el pequeño grupo:

- Radio ECCA, centro educativo a distancia que dispone de una emisora propia dedicada exclusivamente a la educación de la mañana a la noche con programas de alfabetización y postalfabetización mayoritariamente. El hecho de que se pueda alfabetizar por radio, que es lo más difícil en EA, permite afirmar con total garantía que la radio es una alternativa válida a la EA.

- BBC. Su representante habló del uso simultáneo de los diversos medios (video, cassette, radio, etc.) y contacto presencial. En relación con las necesidades de formación de los profesionales, indicaba que actualmente se gasta más en máquinas y producciones que en la formación de las personas que usan estos medios.

- Open College. Institución dedicada a la formación profesional y humanística. Su representante hizo hin-

capié en la necesidad de usar los medios de forma activa e interactiva.

- Programas Mercuria y Ateneo del MEC español. Se habló de la Unidad de Programas de Cataluña en la que trabajan equipos mixtos de enseñantes y técnicos. En este proyecto colaboran las Cajas de Ahorro.

De todo lo expuesto se concretaron seis puntos fundamentales:

- El uso de los medios de comunicación social en la educación es mejor cuando el medio es propiedad de la institución educativa.

- Necesidad de educar para la comprensión del lenguaje audiovisual.

- Los profesionales de la educación en los medios de comunicación social deben ser enseñantes y técnicos al mismo tiempo.

- Es necesaria la codificación de las enseñanzas en los distintos lenguajes para adaptarse a los medios.

- Necesidad de integración de los distintos lenguajes.

- El ser humano es el elemento principal.

● **GRUPO 6º: Legislación sobre la EA.**

En las conclusiones de este grupo se manifestó la necesidad de tener en cuenta las recomendaciones de la UNESCO, como base de lo que en materia de legislación sobre EA debe integrarse en la legislación general de educación. Las características principales que debe recoger una ley de EA son las siguientes:

- La EA debe proporcionarse a todos los individuos.

- Democratización de la EA.

- Crear facilidades de educación para todos los ciudadanos, a todos los niveles (nacional, regional, local).

- Posibilidad de que los profesionales de EA se puedan dedicar exclusivamente a esta tarea.

- Dedicación de medios económicos.

Finalizó este informe con dos peticiones:

- Necesidad de discriminación positiva en EA, mejorando a los marginados.

- Necesidad de adaptación a los cambios de la sociedad.

● **GRUPO 7º y 17º: La carta de los Derechos del Público y la constitución de un Tribunal Internacional de control. "Público y Cine".**

Las conclusiones de estos grupos se iniciaron con un sí a la carta, un sí al texto de la misma.

Se habló del derecho de asociarse y luchar contra las condiciones actuales de pasividad; derecho a una información correcta; derecho a participar en la elección de los responsables de los medios de comunicación social públicos, y derecho a participar en las reivindicaciones de sus derechos.

Se propuso la constitución de un Tribunal Internacional para la defensa de los derechos antes mencionados, semejante al de la Haya.

Se manifestó que ante los medios de comunicación social todos somos analfabetos, pero hay que defender

los derechos de los analfabetos. Hay que preparar al público europeo, formarle ante los medios de comunicación social y sobre todo ante la televisión.

● **GRUPO 8º: Trabajo, educación y transformación cultural en el Área Mediterránea.**

Este campo concluyó con una propuesta hecha anteriormente en varias ocasiones: Fundar una asociación mediterránea de educadores de adultos (AMEA). Entre otros aspectos se trató de elaborar una relación de posibles funciones de la red y se sugirieron formas de financiación.

● **GRUPO 9º: Investigación participativa en la EA: finalidad y métodos.**

● **GRUPO 10º: Bibliografía de la EA: problemas presentados por el incremento y el conocimiento de las publicaciones.**

● **GRUPO 11º: Historia de la EA.**

En estos grupos se planteó la necesidad de un método comparativo válido para todo el mundo, que permita entender cómo está, exactamente, la educación de adultos en otros países.

Se expusieron algunas experiencias concretas de investigación participativa y se trató el tema en tres aspectos diferentes: teoría de la investigación, investigación participativa y evaluación de los resultados.

Se hizo hincapié en las fases que debe contemplar la investigación participativa:

1. Análisis de las necesidades.

2. Mejorar el proceso educativo.

3. Propiciar los cambios de comportamientos sociales, culturales y políticos.

● **GRUPO 12º: Contribución a la EA de los organismos asociativos no gubernamentales.**

En este grupo se vio la necesidad de redefinir el concepto de formación.

Por otra parte, se manifestó que el control de lo que se haga en materia de educación de adultos en organismos asociativos no gubernamentales corresponde al organismo público competente.

● **GRUPO 13º: Público y arte: desarrollo de la creatividad y difusión de la experiencia estética.**

Las conclusiones de este grupo estaban en la línea de propiciar la inserción del artista, procurar el intercambio de información a diversos niveles y tener en cuenta las características y condiciones del público a la hora de elaborar un proyecto.

Se expresó brevemente la experiencia de Reinos que, a pesar del corto tiempo que llevan trabajando, estaba dando resultados positivos. Es un grupo que está integrado por jóvenes marginados que trabajan la cerámica.

● **GRUPO 14º: Público y biblioteca.**

En este grupo se presentó una descripción muy minuciosa de la teoría y la práctica que se han seguido en esta ciudad toscana de 17.000 habitantes para convertir la biblioteca pública en un activo centro cultural, que no sólo extienda sus actividades al "público obliga-

do" sino que llegue también al "prepúblico", al "público potencial", al "no público": para ello se describe la encuesta inicial realizada y la variada gama de actividades culturales y educativas organizadas desde la biblioteca.

● **GRUPO 15º: Público y teatro.**

Este grupo trata sobre la función del teatro en el momento educativo y manifestaban que los autores, actores y críticos dudaban de la posibilidad de relacionar el teatro y la educación, aunque por otra parte afirmaban que se podría dar dicha relación.

Se proponía la posibilidad de disponer de momentos de formación para los que trabajan en esto.

● **GRUPO 16º: Público y música.**

Este grupo pedía que las subvenciones otorgadas por el Gobierno sean distribuidas entre todos los implicados: autores, productores, ejecutores, etc.

Manifestaban la necesidad de realizar estudios estadísticos sobre los gustos musicales de la audiencia así como sobre la práctica musical actual.

Se habló de que la formación de las masas no se traduce inmediatamente en una mejora de la demanda musical, y que habría que repensar la programación musical en los actuales currícula.

Se propuso que un pequeño grupo siga el tema y lo estudie.

● **GRUPO 18º: El trabajador de la EA: problemas de status, rol y profesionalidad.**

Se concluía que el trabajador de la educación de adultos debe interferir en el proceso de la sociedad.

Se describía como problema del educador de adultos que se encuentra ante frentes demasiado informes, no definidos, sin directrices profesionales claras. Todo ello compromete su participación en el desarrollo cultural.

Se hicieron en este grupo cuatro propuestas:

1. Realizar una encuesta sobre la situación real de los trabajadores, describiendo toda la gama de trabajos existentes.

2. Creación de un centro o instituto nacional, que se ocupe de todo lo relativo a la Educación de Adultos.

3. Creación de una comisión que reúna a los que trabajan con los marginados.

4. Posibilidad de celebrar un seminario sobre los educadores de adultos del área mediterránea.

4. Saludos en el Acto de Clausura.

En el Acto de Clausura intervinieron: Habib Mubarak, Jefe de la Sección de EA de la UNESCO, que aludió a las publicaciones de la UNESCO sobre EA y al coloquio sobre los agentes de la EA que se van a celebrar en Dinamarca.

Mehmet Onat, del Consejo de Europa, afirmó que las conclusiones expuestas por los diferentes grupos serían examinadas por el Consejo de Europa y que cada participante también debería examinarlas. En su opinión merecen especial atención los siguientes

aspectos:

- El paro como problema de la Europa de hoy y su incidencia en la EA.

- El papel de las Universidades en la EA a nivel local y regional.

- La cooperación de los países del Norte con los del Sur. Necesidad de dar más oportunidad al público en el futuro.

Philippo M. de Sanctis, Cátedra de Educación de Adultos de la Universidad de Florencia, manifestó que se sentía muy emocionado por la participación en este seminario y la consideraba como un paso muy importante en la EA para Italia y para Europa en general.

Cerró el Acto el Concejal de Cultura del Ayuntamiento de Prato con frases de agradecimiento para todos.

5. Valoración del Seminario.

La asistencia a este Seminario Internacional permite conocer variadas experiencias en el terreno de la Educación de Adultos, aplicables muchas de ellas a la alfabetización, nivel en el que actualmente estamos trabajando.

El Seminario respondía a las diferentes expectativas de los educadores de adultos, ya que se desarrolló tratando un amplio abanico de temas, tales como "El papel de las autonomías locales", "La colaboración de la Universidad", "Las nuevas tecnologías audiovisuales", "Problemática educativa de la mujer", "Legislación de Educación de Adultos", "Derechos del público", "Bibliotecas", "Teatro", "Cine", "Música", "Contribución de los organismos asociativos no gubernamentales", etc.

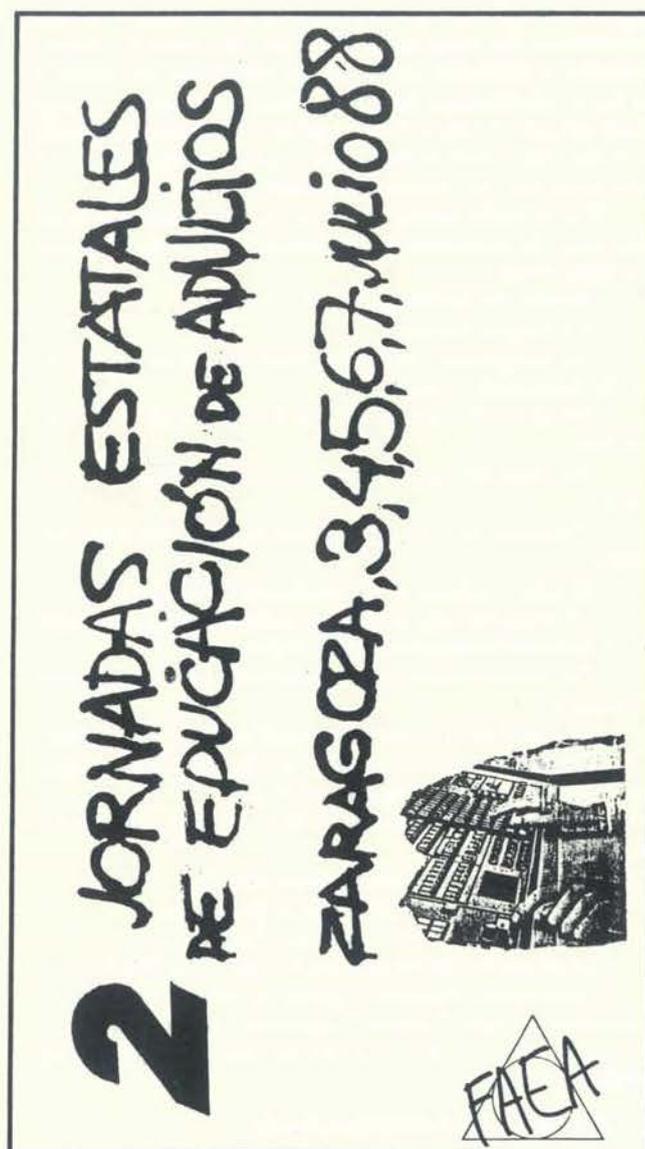
Este tipo de actividades contribuyen a la formación de los educadores de adultos de la que actualmente estamos tan necesitados. Nos permite tener una visión más amplia del tema y de algún modo mejorar el trabajo que, día a día, realizamos.

Todo esto es muy importante, porque importante es la Educación de Adultos, sobre todo en estos tiempos en los que la sociedad avanza, se moderniza, y los adultos tenemos que avanzar al mismo ritmo. Por ello creemos que hay que dedicar un gran esfuerzo a superar el analfabetismo, a impedir la desalfabetización, a motivar para la post-alfabetización y a motivar, igualmente, para el reciclaje profesional. En definitiva, nuestros esfuerzos como el de todos los educadores, deben estar encaminados a mejorar la calidad de vida de nuestra sociedad.

**María Rosa Sánchez
Margarita López**

Zaragoza, julio 1988

Nuevo modelo de educador de adultos
La Universidad y la Educación de Adultos
II Jornadas estatales de Educación de Adultos



Durante los días 3, 4, 5, 6, 7 de julio se han celebrado en Zaragoza las SEGUNDAS JORNADAS ESTATALES DE EDUCACIÓN DE ADULTOS. Fueron convocadas por la F.A.E.A. (Federación de Asociaciones de Educación de Adultos). Asistieron unas 800 personas, todas ellas representando a grupos de educación de adultos tanto de centros estatales, municipales, como sociales y privados.

1. Motivación y objetivos de las jornadas.

La F.A.E.A. (Federación de Asociaciones de Educación de Adultos) surge a raíz de la celebración de las Primeras Jornadas Estatales de Educación de Adultos (Madrid, 1984) ve la necesidad urgente de coordinar los distintos movimientos de iniciativas sociales formadas por voluntarios de Educación de Adultos, colaboradores y trabajadores-funcionarios de las distintas Administraciones y por participantes de los distintos servicios formativos.

Desde esas fechas se han ido sucediendo cambios sustanciales en la educación de adultos producidos por:

- la aparición de instituciones estatales y locales con nuevas formas de hacer
- la aparición de nuevos colectivos de iniciativa social
- la inclusión de España en la Comunidad Económica Europea
- la diversidad existente en cuanto al perfil del educador
- la amplia gama de programas y planes formativos
- la diversidad de intereses de los ciudadanos.

Este campo tan amplio en el que se desarrolla la Educación de Adultos y el que no exista hasta el momento un marco jurídico, ni coordinación que pueda poner en común este nuevo enfoque, hace necesario volver a reunir a todos los educadores que trabajan con adultos en unas Jornadas que sirvan para plantear alternativas y nuevas líneas de futuro.

Los objetivos de estas II Jornadas han de:

- Fomentar el intercambio de experiencias y coordinar el trabajo de los diferentes centros y colectivos de todo el Estado.
- Elaborar una alternativa concreta y abierta a la Educación de Adultos.
- Acelerar el proceso de desarrollo del Libro Blanco para la promulgación de la Ley Marco de Educación de Adultos.
- Aglutinar todo tipo de iniciativas, tanto institucionales como populares, dentro de un concepto amplio de escuela pública en el marco de la Educación Permanente.

2. La temática de las jornadas.

Las Jornadas se desarrollaron en torno a cuatro ponencias, que se discutieron en pequeños grupos:

- 1ª Educación de Adultos y sociedad de futuro.
- 2ª Formación de Adultos. Nuevos currícula. Formación de Formadores.

3ª La formación del educador de adultos.

4ª Articulación y vertebración en la Educación de Adultos.

Durante las Jornadas se celebraron dos mesas redondas:

1. "Educación de Adultos y sociedad de futuro" (Marco Marchioni).

2. "Formación de trabajadores y participación sociolaboral" (INEM). Además, durante las Jornadas se expusieron algunas comunicaciones y talleres.

Resumimos a continuación el contenido de cada ponencia:

En la primera ponencia "Educación de Adultos y sociedad de futuro" se hace el siguiente planteamiento: Actualmente la crisis económica y social inciden directamente en la educación del adulto y el reto como educadores estaría en describir el significado de esa incidencia. Adaptarnos a esa realidad y ser capaces de ayudar al adulto a transformarla con la práctica educativa, sería empezar a hacer una sociedad distinta, aunque a priori pueda resultar una utopía irrealizable.

Las propuestas concretas estarían en manos de todos los colectivos con iniciativas públicas (institucionales o populares) e iniciativas privadas. Las líneas de trabajo para esa transformación social estarían en la línea de crear y desarrollar el tejido social.

En la segunda ponencia, "La formación del adulto", se plantean diversas preguntas: ¿qué campos cubre la formación del adulto?, ¿cuáles han de ser los contenidos a abordar?, ¿cuál es la metodología más apropiada?; ante estas preguntas, se dan diferentes respuestas, que a lo largo del trabajo en grupo había que ir matizando y contestando. En la ponencia se nos plantea la necesidad del desarrollo integral del adulto, desarrollo de la conciencia crítica, participación para el cambio, etc., planteándose, por lo tanto, la necesidad de una formación básica, una formación ocupacional y una formación para el desarrollo personal. Este sería el resumen del tema a tratar, centrándose en el currículum y metodología.

En la tercera ponencia, "La formación del educador de adultos" se plantea la necesidad de una preparación específica, ya que este tipo de formación va más allá de la educación básica, intentando dotar al adulto de unos conocimientos que le capaciten para una plena participación en la sociedad. Se presentan en esta ponencia dos propuestas; en primer lugar, realizar una carrera universitaria de Educación de Adultos, como ya existe en otros países más avanzados. Se desglosa esta propuesta proponiendo una estructura de la enseñanza, duración y materias que se han de estudiar. En la segunda propuesta, se pide una Diplomatura de Educación Social (Especialidad Educación de Adultos) previendo que la anterior propuesta de título universitario sea hoy más difícil de acometer por las instituciones y las universidades. Para esta Diplomatura, también se proponen la estructura, duración y materias a estudiar.

En la cuarta ponencia, "Articulación y vertebración institucional", se anticipó un breve resumen que fue el siguiente: hay que pensar en una Educación de Adultos "para todos" sin límite de edad, o sea, en una "Educación Permanente", pero no sólo con intervención de la Administración, sino con la participación de los destinatarios (asociaciones, colectivos de adultos, trabajadores sociales, etc.), potenciando el reparto de responsabilidades de los proyectos que se emprenden y ofreciendo los canales necesarios (formación, información y recursos) para que los objetivos se lleven a cabo y respetando la idiosincrasia de cada grupo favoreciendo la democracia cultural que exista en cada uno de ellos. Todo lo cual podría quedar regulado en la tan esperada Ley marco de Educación de Adultos.

A lo largo de las Jornadas se fueron presentando un conjunto de comunicaciones entre las que destacamos las siguientes:

- Método de alfabetización en catalán.
- La autoevaluación.
- La integración de disminuidos físicos en un centro de Educación de Adultos.
- Proyecto de Ley de Educación de Adultos en Andalucía.
- Proyecto de Ley de Educación de Adultos en Cataluña.
- Proyecto de Ley de Educación de Adultos del MEC.
- SIGMA, método de Alfabetización de Adultos.
- La articulación, presencia y distancia para el próximo curso en la provincia de Burgos.
- Proyecto modular en un centro de EPA de Basauri (Vizcaya).
- La enseñanza modular en las Escuelas de Adultos.
- Situación y tareas del nuevo educador de Adultos (para el desarrollo de las comunidades).
- Red de iniciativas locales en el plan de Educación de Adultos de Murcia.
- La situación de los adultos en Suecia.
- La situación de los adultos en Barcelona.
- La situación de los adultos en Andalucía.
- La situación de los adultos en Palma de Mallorca.

Funcionaron también algunos talleres como el de la provincia de Las Palmas "Aprender a aprender", y otros como el del voluntariado y asuntos administrativos.

3. A modo de conclusiones.

A modo de conclusión de este informe sobre las II Jornadas Estatales de Educación de Adultos podrían destacarse las siguientes cuestiones:

1. En general, hay unos deseos en casi todos los colectivos que asisten a las Jornadas por cambiar el modelo que hasta ahora se ha propiciado por la Administración (modelo adaptativo) por un modelo transformador que según insistencia de muchas asociaciones, la Administración boicotea.

Se siente en la gran mayoría del colectivo asistente un crecimiento positivo del movimiento popular dentro de la Educación de Adultos, instando a la Administración para que aporte los recursos necesarios para que este desarrollo se consolide.

2. Otro aspecto importante a valorar, motivo de debate y que siempre nos preocupa a los educadores de adultos porque es base de nuestro quehacer diario, fue el relativo a la formación futura de los adultos:

- a) formación orientada al trabajo,
- b) formación para el ejercicio de los derechos y responsabilidades civiles y participación social,
- c) formación para el desarrollo personal,
- d) formación compensatoria.

Todo ello trabajando en base a proyectos que partan de la realidad concreta donde se mueve el adulto, pero que cuenten con la participación de todos los implicados.

3. Es objetivo común de todos los grupos e instituciones reunidos el sacar la Educación de Adultos del gueto recuperador y mal compensatorio para situarla en lo que realmente se entiende por reciclar, facilitar una educación para y por el medio y desarrollar la autoestima del adulto.

4. En gran parte del colectivo participante se siente y concibe el perfil del educador muy distinto del modelo "funcionario". Por el contrario el modelo más aceptado es el que parte de las siguientes características:

- a) una sensibilidad hacia la problemática social, en la línea de un compromiso de inserción en el medio
- b) no enseña, sino orienta, promueve, facilita, provoca procesos de aprendizaje.

c) trabaja en base a proyectos.

La base de este nuevo perfil del educador debe estar más cerca de la relación interpersonal que sólo de la que implique un mero aprendizaje.

Se rechaza, más que al "funcionario" por el hecho de serlo, a las actitudes "funcionariales".

5. Otro aspecto recogido en las conclusiones de estas Jornadas hace referencia a una clarificación legislativa de la Educación de Adultos, considerándola como "subsistema de la Educación Permanente" y dirigida a la formación orientada al trabajo, a la formación sociocultural y como fundamento de todos ellos a la formación de base.

Por tanto se considera urgente la elaboración de una ley marco de Educación de Adultos que regule u oriente los diversos sectores de este ámbito formativo con "marcos curriculares" autónomos en cada territorio.

6. Se ve necesario clarificar la articulación de la Educación de Adultos en la futura Reforma y se piense que la supresión del nivel de Graduado Escolar y la falta de formación secundaria para adultos supone la desvertebración de uno de los programas básicos de Educación de Adultos.

7. Por último, se aprobó, por unanimidad, la propuesta de una licenciatura y, por mayoría, una segunda propuesta de diplomatura en Educación de Adultos; al mismo tiempo se señaló que la rígida separación entre títulos docentes y no docentes realizada por la Comisión 15 no responde a las líneas del Libro Blanco de la Educación de Adultos.

Juan J. Santana
María R. Albújar

¿Quién tiene que enseñar a los Educadores de Adultos?

La creciente importancia de los movimientos de Educación de Adultos/as incide en el contexto de la educación permanente llegando más allá de la educación básica y configurándose como la realización del derecho de todos los ciudadanos a dotarse de los instrumentos de conocimiento y expresión cultural, que capacitan para la plena participación en todas las esferas de la vida social. El educador de adultos es partícipe, desde el inicio de su práctica educativa, de esa dimensión de la E.A.

Por ello, no se han regateado esfuerzos en su perfeccionamiento profesional que, en un principio, se hacía de forma casi exclusivamente voluntarista. A medida que ha comenzado a consolidarse el campo sociocultural, necesario como valoración de la propia formación básica, algunas instituciones han ido programando procesos de formación, obteniendo mejores resultados en cuanto han mantenido estrecho contacto con la propia realidad, enriqueciendo la eficiencia de la E.A. en la integración cívica, en el desarrollo comunitarios y mediante procesos de participación.

Últimamente en las universidades está surgiendo un gran interés en asumir esta formación que ha llevado a iniciar cursos de

postgrado en Barcelona, Santiago, Valladolid, Zaragoza,.... Se inicia así un imprescindible e imparable proceso que no debe servir para regularizar la E.A. desde la actual universidad, sino para regularizar la universidad y los proyectos de E.A. desde las necesidades culturales generadas en la propia dinámica social. Un proceso de este tipo necesita contar para su planificación con los propios movimientos de E.A. y otros organismos, para aportar las necesidades de aprendizaje que exige el ejercicio de este perfil profesional, siempre desde la perspectiva del Libro Blanco.

Por lo tanto, el profesorado que debe impartir dicha formación universitaria debe ser mixto: compuesto por profesores de la Universidad y por componentes de los movimientos de E.A. Así se conseguirá evitar prácticas corporativistas y formaciones académicas, desligadas de la realidad educativa. Esta colaboración docente entre Universidad - movimientos de E.A. a través de convenios aportará una dinámica más adecuada a la Educación de Adultos en la que la formación impartida, los planes de estudio, los baremos de acceso y consolidaciones contemplan la plural realidad de la Educación de Adultos.

Salzburgo, agosto 1988

Autonomía para la Educación de Adultos

XXXI Coloquios internacionales sobre Educación de Adultos

La solicitud de una mayor autonomía para la Educación de Adultos ha sido decididamente demandada en los Coloquios Internacionales sobre esta materia, celebrados en el mes de agosto en Salzburgo, Austria.

Los Coloquios Internacionales sobre Educación de Adultos de Salzburgo, están organizados por la Federación de Universidades Populares de Austria ("Verband österreichischer Volkshochschulen"), una institución que implica cada año a más de millón y medio de personas adultas del reducido país austríaco en sus actividades educativas. Un signo evidente de la madurez y de la solvencia de esta institución es el que haya logrado conducir a estos Coloquios Internacionales, con los que ahora se acaban de celebrar, hasta su 31ª edición.

Los participantes este año han sido medio centenar. La vocación dialogante de Austria resultaba explícita en el hecho de que cinco de los países representados en los Coloquios eran del área socialista (URSS, Hungría, Polonia, Checoslovaquia y Yugoslavia), mientras que los restantes eran todos del área occidental (Gran Bretaña, Bélgica, Alemania Federal, Suiza y España, además de la propia Austria, con el añadido filo europeo de Israel).

La invitación a estos Coloquios por parte de la institución organizadora, y como representante de Radio ECCA, me ha permitido tomar directamente el pulso a la opinión europea actual sobre Educación de Adultos. Concebidos sin grandes ponencias y sin la obligación de llegar a ningún tipo de conclusiones, los pretendidamente familiares paneles mantenidos en estos Coloquios ofrecen una rica panorámica de por dónde van las preocupaciones de los que la "Volkshochulen austríaca convoca como líderes de la Educación de Adultos europeos. Las siguientes notas sobre estos Coloquios de Salzburgo, pueden resumir algunos rasgos definitorios de la actual situación de la Educación de Adultos en Europa.

Obsesión por el paro.

El que el paro haya pasado en Europa de poco más del dos por ciento, en 1975, hasta casi el doce por ciento, en 1986, como señaló el suizo Urs GERBER, está también revolucionando a la Educación de Adultos. Los gobiernos están cambiando apresuradamente sus políticas educativas, dirigiendo casi con exclusividad sus recursos económicos hacia los cursos que pretenden mantener -o aliviar- el número de los parados. La educación para el trabajo ("vocational education") es

la preferida actual de los presupuestos de todos los gobiernos europeos. En España también, el INEM probablemente dispone de más presupuesto para la Educación ocupacional de adultos que el mismo Ministerio de Educación. Este auténtico aluvión económico hacia las actividades educativas de tipo profesional sorprende, más que alegra, a los educadores de adultos, más acostumbrados a otro tipo de acciones y enfoques educativos.

Formación humanística general.

Como señaló el catedrático alemán Herman J. MULLER, el motivo básico para la educación de adultos está en una mejora de la calidad de vida, lo que supone mucho más que la búsqueda de los objetivos sólo económicos. Los educadores de adultos reivindican la formación humanística general, que complete -o supla- la educación que se recibió en la infancia. Los actuales condicionamientos socioeconómicos no deben encorsetar forzosamente a la Educación de Adultos. Sólo mejorando a los hombres se podrán alterar las adversas condiciones económicas, incluido el paro.

Dependencia de la política.

El experimento educador de adultos inglés, Ronal H. WILSON, mostró su preocupación porque la Educación de Adultos no quede bien parada en el proyecto de reforma educativa que actualmente se discute en el Parlamento británico. El caso de España es muy semejante, si el ya muy elaborado Proyecto de Reforma no se altera con la llegada del nuevo Ministro de Educación. Todos los países coincidieron en la dependencia de las decisiones políticas que actualmente experimenta la Educación de Adultos.

Necesaria autonomía.

El representante polaco, Josef POLTURZYCKI, reclamó una mayor autonomía para la educación de adultos: legal, técnica, administrativa y económica. Un investigador sobre la educación de adultos yugoslavo, Zoan JELENC, apoyó científicamente esta reclamación con un muy elaborado estudio que reclamaba una definición de la Educación de Adultos. Personalmente y desde España, apoyé también mucho esta demanda. Para madurar en un país, la Educación de Adultos debe contar con autonomía legal y presupuestaria suficientes, ya liberadas de las políticas de sólo favores y buenas voluntades.

(Continúa en la pág. 17)

Madrid, septiembre 1988

Necesidad de un marco jurídico para la Educación de Adultos

La Universidad debe abrirse a las demandas de la Educación de Adultos

Conferencia y Asamblea General de la Oficina Europea de Educación de Adultos

Durante los días 11 al 16 de septiembre del 88 se celebró en Madrid la Conferencia y Asamblea General Del Bureau Europeen de l'Education Populaire, sobre el tema "Educación de Adultos y transformación social". Han cooperado en la organización, además del Boureau, la FAEA, la FEUP, la Universidad Popular de Colmenar Viejo, de Valencia, la Asociación Cultural "El Convento", el colectivo de Escuelas para la Vida, Escuelas Campesinas y Radio ECCA.

La Oficina Europea de Educación de Adultos.

La oficina europea de Educación de Adultos es una organización no gubernamental que agrupa a 160 organizaciones de 18 países de Europa occidental y oriental. Forma parte del Consejo Internacional de Adultos y mantiene estrechos contactos con el Consejo de Europa y las Comunidades Europeas.

Tiene su sede en Amersfoort (Holanda) y hasta septiembre de 1988 es presidida por Arthur Stock, quien a su vez dirige el National Institute of Adult and Continuing Education - NIACE- de Inglaterra y Gales.

La O.E.E.A. tiene como objetivo la colaboración y el intercambio de experiencias entre organizaciones y expertos en educación de adultos de toda Europa mediante la celebración de encuentros y la edición de la revista Newsletter, donde se tocan todos los aspectos y circunstancias de la educación de Adultos.

Documentación previa.

En la documentación previa entregada a los participantes se incluía los materiales del seminario celebrado anteriormente en Prato entre los que destacamos lo siguiente:

- Hacia la educación en el año 2000.
- Recomendaciones sobre la política internacional de la Educación de Adultos.
- El problema educativo de la mujer.
- Legislación de Educación de Adultos.
- La carta de los derechos del público.
- La asociación mediterránea de E.A.
- Arte y pueblo: el desarrollo de la creatividad y la estética.

LA EDUCACION POPULAR COMO TRANSFORMACION SOCIAL



**OFICINA EUROPEA
DE EDUCACION DE ADULTOS**

**BUREAU EUROPEEN
DE L'EDUCATION POPULAIRE**

**EUROPEAN BUREAU
OF ADULT EDUCATION**

**EUROPÄISCHES BÜRO
FÜR ERWACHSENENBILDUNG**

CONFERENCIA Y ASAMBLEA GENERAL

MADRID, 11-16 SEPTIEMBRE 1988

- La Educación de Adultos En Grecia.
- La Educación de Adultos en España.
- Las Universidades Populares en España.
- La Alfabetización por radio en el año 2000.
- Modelos de desarrollo local en Francia.
- Una experiencia de Alfabetización con extranjeros en Italia.
- Educación de Adultos y Desarrollo en Portugal.
- Perspectivas socio-profesionales en la Europa del Sur.

La Conferencia se articuló en torno a los grupos de trabajo procurando que las sesiones teóricas se complementaran con visitas a determinadas experiencias.

Las Escuelas Campesinas.

El martes y miércoles se dedicaron pues a conocer algunas realizaciones concretas en la Educación de Adultos. Primeramente se visitaron las Escuelas Campesinas de Ávila. Estas escuelas de adultos constituyen un movimiento educativo y popular que se dirigen fundamentalmente al campesinado de Castilla-León atendiendo de modo primordial las necesidades que emanan de su situación social. Está abierto a las distintas personas e instituciones que, dentro de una pedagogía flexible, acepten los siguientes principios:

- Las Escuelas Campesinas tienden al desarrollo integral de los campesinos en solidaridad con la tierra en la que viven.

- Tratan de vivir el equilibrio entre realidad presente y futura que quieren construir.

- Interpretan el medio ambiente en el que viven para una transformación del mismo.

- Como pedagogía sostiene el tipo de educación que se define como un equilibrio entre reflexión y acción, acción que es un compromiso de transformación de la realidad.

- Defienden el espíritu crítico y la participación popular.

Escuelas para la vida.

La segunda de las visitas se realizó a Colmenar para conocer las Escuelas para la Vida.

Es una experiencia de educación popular dentro del marco de la E.A., que intenta convertir trabajo y cultura en vehículos de formación y realización personal para la transformación social. Después de varios años de experiencia en barrios de Madrid y otras ciudades, pretende que nuestra granja-escuela "El Colmenar", se convierta en una verdadera *Escuela para la vida* donde puedan participar todos los interesados en nuestra experiencia.

Las actividades del colectivo abarcan desde grupos de encuentro en áreas urbanas hasta el trabajo autogestionado en el campo, pasando por la posibilidad de crear talleres de aprendizaje que puedan desembocar en cooperativas. Se busca asimismo una interacción educación-empleo, que sirva para dinamizar los

ambientes marginales donde se desarrolla nuestra tarea. Se intenta finalmente una integración de los grupos de encuentro y los grupos marginales, para que los primeros sirvan de apoyo a la resocialización, mientras éstos dinamizan esos grupos del barrio para el trabajo comunitario.

Hemos comenzado la "Escuela de Animadores" en el área de la pedagogía en ambientes marginales, con la posibilidad de incrementar esta formación a "facilitador de grupos de encuentro" y la creación de un equipo permanente de elaboración de material didáctico. Esperamos proporcionar una alternativa a la infraestructura de la educación popular, especialmente en el campo de la marginación.

Universidad Popular de Colmenar.

El recorrido encaminado a conocer determinadas experiencias se terminó con una visita a la Universidad Popular de Colmenar. Las Universidades Populares en España son un proyecto de Animación Sociocultural para la promoción de la participación social que se proponen:

- Motivar a los sectores sociales menos activos.
- Facilitar oportunidades para capacitarse a cuantos lo necesiten.
- Dinamizar la vida cultural y asociativa local.

Grupos de trabajo.

Los seis grupos de trabajo que funcionaron durante las jornadas fueron los siguientes:

- 1) Legislación y Educación de Adultos.
- 2) Relaciones entre los sistemas formales e informales de educación.
- 3) Los derechos de los usuarios en materia de participación en las actividades culturales.
- 4) Universidad y Educación de Adultos.
- 5) Arte y público.
- 6) Educación de Adultos y grupos específicos (tercera edad, gitanos, cárceles, etc.)

Los derechos del público. Conclusiones.

Para que la participación activa en el proceso cultural y la libertad de expresión sean posibles es fundamental el dominio de los códigos y técnicas de comunicación por lo que la Educación de Adultos tiene un importante papel a representar siendo un instrumento fundamental para:

- 1) Capacitar y motivar a los individuos a participar en el proceso creativo y de comunicación en el que el individuo, su grupo y su comunidad sean puntos de referencia.

- 2) Conseguir que todos los individuos sean protagonistas de su tiempo, desarrollando la capacidad y la necesidad del hombre para crear, comunicarse y vivir en comunidad.

- 3) Enriquecer los cursos expresivos de personas integradas en subculturas en códigos de comunicación

muy básicos sin que por ello tengan que despojarse de sus características culturales.

4) Colaborar en el desarrollo de usos alternativos de las nuevas tecnologías de comunicación (satélite, TV, cable, informática, infografía), para que éstas respondan a necesidades de comunicación y expresión de los individuos y no sólo a intereses económicos.

Para apoyar la consecución de estos objetivos la Educación de Adultos debe incorporar a sus recursos didácticos las nuevas tecnologías, a la vez que impulsar programas de formación para su profesorado en los códigos y técnicas de los diversos medios de expresión.

Se considera que La Carta de los Derechos del Público, aprobada por la Federación Internacional de Cine-Clubs y la creación de un Tribunal de los Derechos del Público, presentada por la Federación Italiana de Educación de Adultos, es un buen instrumento de debate y puesta en cuestión del papel de los medios audiovisuales en nuestra cultura.

Universidad y Educación de Adultos. Conclusiones.

1. La Universidad por su finalidad docente e investigadora junto a las tareas clásicas de toda institución de enseñanza superior (desarrollo científico, formación profesional, extensión de la cultura...) debe asumir una función básica en la educación de adultos como institución social al servicio de la democratización del saber y de la cultura.

2. Las Universidades se ven de hecho, de forma creciente, implicadas en la educación de gente de más edad que la que corresponde a su clientela tradicional. Ello conlleva dos funciones importantes:

- Admisión de estudiantes más maduros a la Universidad para los estudios de grado o desarrollo de cursos especiales de acceso para prepararlos a entrar. Es una cuestión de interés propio en base a las situaciones demográficas y generacionales actuales.

- Creciente interés de los mayores (incluso jubilados) en el estudio lo que conlleva tanto el desarrollo de programas especiales de extensión universitaria como la creación de movimientos e instituciones específicas que se preocupan de estos problemas (Universidades de la tercera edad). Una coordinación e intercambio entre estas instituciones y la Universidad parece actualmente necesario para un mejor aprovechamiento de todos los programas, recursos y acciones en el campo de la educación de adultos.

3. La Universidad debe desempeñar una tarea importante, aunque no exclusiva en la preparación de formadores y técnicos en educación de adultos realizando programas específicos para tal función que consideramos tendrá una relevancia en nuestro entorno europeo. Seminarios sobre solución de problemas desempeñan un papel importante.

4. Para realizar dicho cometido debe promoverse:

a) un diálogo en igualdad de condiciones entre el

conocimiento académico y la experiencia de vida que contribuya a la creación de confianza de la comunidad en la Universidad.

b) Un acceso a la Universidad e intercambio en la Universidad de personas y grupos que promueven experiencia en educación de adultos cualitativa y cuantitativamente significativas en vistas a enriquecer el trabajo e investigación teórico-práctico en este ámbito educativo.

c) Desarrollo de nuevas disciplinas y titulaciones al mismo tiempo que el aumento del número, calidad y profundidad de los estudios e investigaciones sobre temas relacionados con la educación de adultos. Un proyecto de investigación muy útil en este contexto sería el que analizara las relaciones de la Universidad con los diversos movimientos, instituciones y grupos preocupados por la educación de adultos.

5. La Universidad finalmente debe estar más abierta a las demandas de la propia comunidad en la que reside. Si deseamos una educación de adultos integral (desarrollo personal, formación laboral, cívica, participación social) es necesario no solo la interconexión de los diferentes sistemas educativos (formal, no formal e informal) sino la planificación y desarrollo por parte de la Universidad de las demandas sociales que le plantea la formación de la población adulta de su ámbito de influencia.

Legislación de la E.A. en los países mediterráneos. Conclusiones.

Tras los análisis, por el grupo del documento de trabajo presentado, todos los componentes del mismo están de acuerdo en la necesidad de que los estados de los países mediterráneos elaboren una ley específica para la Educación de Adultos por la que se comprometan a desarrollar y regular esta modalidad educativa-cultural.

Igualmente se plantea por el grupo la necesidad coherente con la filosofía de la E.A. participativa de elaboración de la misma respondiendo a los intereses y criterios de las organizaciones populares.

Por último, como preámbulo a la reflexión sobre cuáles son los ejes centrales de esta ley, hay una conciencia en el grupo al afirmar que la ley debe ser un marco amplio donde tengan cabida las adaptaciones de cada realidad a la misma y no las constriña.

La segunda parte del trabajo ha consistido en reflexionar sobre cuáles son los ejes que no pueden faltar en la ley de Educación de Adultos.

1. En primer lugar, el objetivo prioritario de la misma debe ser la universalización social de la Educación de Adultos, afrontando la misma como un proyecto de educación permanente.

2. Se debe considerar como un sistema autónomo que agrupa a tres subsistemas:

a) Enseñanzas paralelas a las del sistema escolar.

b) Enseñanzas de carácter socio-cultural.

c) Educación ocupacional profesional.

3. Debe definir con claridad las competencias del gobierno central, autonómico, local.

4. Creación de un organismo Internacional que tienen como funciones: impulsar, coordinar, financiar, controlar e investigar, coordinar la iniciativa gubernamental con la no gubernamental (medios).

5. Aprovechar y desarrollar todas las modalidades de enseñanza existente: presencial, no presencial (medios de comunicación).

6. Descentralizar a los ayuntamientos todo lo que sea conveniente que se gestione a nivel local - municipalización-.

7. Clarificación del sistema de prioridades en la distribución de los recursos favoreciendo en primer lugar a los grupos más desfavorecidos.

8. Al amparo de la firma del acuerdo por los países miembros con la O.I.T. sobre las horas pagadas por las empresas para la formación de los trabajadores, se plantea la conveniencia de dirigir a los gobiernos la puesta en práctica de este acuerdo.

Después de un amplio debate sobre la cuestión, se cuestionaba por miembros del grupo la viabilidad de esta propuesta dada la existencia de pequeñas y medianas empresas, donde no es posible.

Se propone la formulación de una ley de financiación para la formación, por la que las empresas deben pagar un tanto por ciento de sus beneficios para la misma y el Estado distribuir esos recursos a las organizaciones de los trabajadores.

9. La modalidad de contratación no debe ser única ni con unas condiciones laborales siempre iguales.

10. Por último, la ley debe regular la formación y el perfeccionamiento e investigación de los trabajadores en esta modalidad educativa.

Se plantea por el grupo la difusión de las conclusiones a los Ministerios de Educación, de Cultura y de Trabajo, y a la Comunidad Económica Europea.

Direcciones de las entidades organizadoras.

FAEA

Apartado de correos 2352
28080 MADRID

FEUP

Modesto Lafuente, 63 - 2º
28003 MADRID

RADIO ECCA

Apartado de correos 994
35080 LAS PALMAS

ESCUELAS PARA LA VIDA

Apartado de correos 23.075
28080 MADRID

ESCUELAS CAMPESINAS

Plaza de las Acacias
05600 BARCO DE ÁVILA

ASOCIACIÓN CULTURAL "EL CONVENTO"

María José Fontela
Guzmán el Bueno, 18 - 2º
28015 MADRID

UNIVERSIDAD POPULAR DE COLMENAR VIEJO

Huerta del convento 1
28770 COLMENAR VIEJO (MADRID)

UNIVERSIDAD POPULAR DE VALENCIA

Plaza de América, 6 - 1º
46004 VALENCIA

RADIO ECCA

Apartado 994
35080 Las Palmas de Gran Canaria
ESPAÑA

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

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

Forma de pago: Cheque adjunto ; Giro postal

D/Da. _____

Domicilio: _____

Localidad: _____

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

Houston, septiembre 1988

Problemas de salud, problemas de conducta

Salud comunitaria y voluntariado

XIII Conferencia Mundial de Educación para la Salud

La XIII Conferencia Mundial de Educación para la Salud, se celebró en Houston, Texas, del 28 de agosto al 2 de septiembre de 1988, organizada por la Unión Internacional de Educación para la Salud (IUHE).

Asistieron más de un millar de profesionales, entre trabajadores sanitarios y educadores, de distintos países.

El Congreso inició sus trabajos con un acto de apertura, en el que intervino el Dr. Nakajima, Director General de la Organización Mundial de la Salud (OMS), refiriéndose a la necesidad de potenciar los programas de promoción de la salud para mejorar las condiciones de vida de la población. Habló también del papel del profesional, que no debería reducir su acción a funciones meramente asistenciales e individualizadas, sino que tendría que asumir una función comunitaria. Por último, insistió en la participación activa de la población en los programas de Educación para la Salud.

1. Problemas de salud, problemas de conducta.

El tema central del Congreso fue "la participación de todos en la Salud", desarrollado por las cuatro ponencias presentadas.

La primera, "Involving people community", fue la del Dr. PEKKA PUSKA, Finlandia, director del proyecto NORTH KARELIA, que se inició en 1972, en una pequeña localidad de su país con el objetivo de disminuir la elevada tasa de enfermedades cardiovasculares de aquella población.

La expectación despertada entre los asistentes por esta ponencia fue producto del reconocimiento profesional que tiene este proyecto, que además de ser pionero entre los programas de Salud Comunitaria, ha aportado una rigurosa metodología de trabajo, considerada como modelo en proyectos posteriores de naturaleza similar.

El Dr. Puska comenzó su intervención hablando de los supuestos teóricos que deben tenerse presentes a la hora de implantar un programa de salud. Considera que cualquier "política de prevención" debe contemplar cambios en las "conductas humanas" que están condicionadas por "factores ambientales" y "estilos de vida" de esa comunidad. En consecuencia, cualquier programa de Salud, basado en la comunidad, debe tener en cuenta que "las conductas que tienen que ver con comportamientos de riesgos están mediatizadas por factores o condiciones ambientales y de estilos de vida".

El Dr. Puska plantea también que el modelo de intervención debe tener presente los modelos que prevengan del campo de la Psicología Social y del enfoque de la Psicología Conductual.

Esta visión multidisciplinar le lleva a diferenciar dos importantes momentos a la hora de implantar un programa de salud:

a) Informar a la gente acerca de los problemas de Salud.

b) Contar con "asesoramiento conductual y apoyo social" que permitan generar cambios en los comportamientos de riesgo de la población.

Por último, se refirió de forma concreta al proyecto "NORTH KARELIA", haciendo un repaso de las diferentes fases en las que se ha venido desarrollando. Esta experiencia se inició con un diagnóstico de salud de aquella localidad con el objeto de detectar los "hábitos poco sanos" que estaban detrás de esa elevada tasa de enfermedades cardiovasculares. A continuación, se planteó como objetivo la modificación de los "estilos de vida" de la población propiciando "cambios en la atmósfera social" que generasen "hábitos sanos".

Los aspectos más significativos de este proyecto se centran en:

- Retroalimentación de los cambios que se iban produciendo en la comunidad.

- La fuerte implicación de los líderes comunitarios en el proyecto.

- La exigencia de que los sanitarios y expertos modifiquen su actitud: de trabajar "para" la gente a trabajar "con" la gente.

- La necesidad de involucrar en el proyecto a los responsables de las decisiones políticas.

2. Salud comunitaria y voluntariado.

La segunda ponencia, "Sistemas de apoyo en salud", corrió a cargo de la Dra. MAUREEN LAW, asesora del Ministerio de Sanidad de Canadá.

Comenzó comentando un estudio realizado por el Ministerio de Sanidad sobre la situación sanitaria, denominado NUEVA PERSPECTIVA, del que destacó que las desigualdades de Salud están relacionadas con las desigualdades socioeconómicas y que, por tanto, cuando los ingresos son mayores aumentan las facilidades de acceso a los sistemas de salud. A continuación, pasó a hablar sobre organizaciones comunitarias (asociaciones de vecinos, de voluntariado, etc.) y programas de promoción de salud, destacando la necesidad de con-

tar con la participación activa de estas organizaciones.

Las estrategias participativas que señala son las siguientes:

- a) evaluar la situación sanitaria en las localidades en las que estas organizaciones intervienen;
- b) identificar sus necesidades, y
- c) que sean estas organizaciones quienes elijan los programas de salud.

Resultó llamativo en su intervención el hecho de que en Canadá existan 90.000 Organizaciones de Voluntarios. Este potencial humano hace posible que cualquier intervención comunitaria tenga muchas posibilidades de éxito.

Por último se refirió al papel de estas Organizaciones en los programas de salud:

- fomentan la participación activa de los ciudadanos potenciando en ellos la autoestima;
- garantizan la efectividad del proyecto porque son parte del colectivo en el que actúan; y
- son representativas dentro de la comunidad y por tanto pueden recabar el apoyo social necesario para garantizar el éxito del programa de salud que se está llevando a cabo.

3. El papel de los paraprofesionales.

La tercera ponencia, "Involving the total health system", fue expuesta por el Dr. WILLIAN FOEGE, USA, que se refirió a la necesidad de optimizar los recursos humanos que intervienen en un programa de Salud. Para ello se establecen programas de entrenamiento dirigidos a paraprofesionales (personal no titulado, voluntarios, etc.) que colaboran en el proyecto, adiestrándolos en roles de ayuda y ampliando su formación. Finalmente, habló de la importancia de la participación de estos paraprofesionales en la mejora de los comportamientos de salud de la población.

4. Salud y comunidad indígena.

La cuarta ponencia, "Gaining intersectorial support", fue del Dr. JUAN FLAVIER, Filipinas, trató su experiencia de trabajo con una comunidad indígena de su país.

El ponente entusiasmó a los asistentes no sólo por sus dotes de comunicador sino por el modo en que desmitificó el papel del experto, en este caso del médico, cuando se enfrenta a una situación límite, como es una comunidad indígena con todo tipo de carencias y con una total desconfianza ante el profesional. Estos indígenas han aprendido que los profesionales vienen más a embaucar y a sacar provecho que a ayudar como tales agentes de cambio. Narró las peripecias personales por las que pasó hasta romper con este rol, logrando así que esta comunidad consiguiese progresivamente sistemas de autoayuda que mejoraron su situación socioeconómica; por ejemplo, cambios en su agricultura que contribuyeron a una mejor dieta alimenticia, construir escuelas, participando activamente en la toma de de-

cisiones.

5. Finlandia, nueva sede para el próximo congreso del 91.

Tal y como se refleja en el Programa del Congreso, además de las ponencias presentadas hubo cerca de un millar de trabajos, entre comunicaciones y murales, en los que se plantearon todo tipo de experiencias en Educación para la Salud.

Paralelamente, se celebró la asamblea de la Organización Internacional de Educación para la Salud (IUHE) que renovó su comité ejecutivo y eligió a Finlandia como sede el próximo Congreso a celebrar en 1991.

Habría que destacar también los encuentros entre los asistentes de habla hispana, que sirvió para facilitar el contacto, compartir experiencias y crear una comisión que se encargara de gestionar la apertura de una Oficina Regional para América Latina de Educación para la Salud dentro de la IUHE que potenciara el intercambio entre estos países.

6. A modo de conclusión.

Asistir a este Congreso nos ha permitido a los participantes no sólo conocer experiencias muy variadas en el campo de la Educación para la Salud, sino también constatar la importancia creciente de este nuevo modelo de salud basado más en los aspectos preventivos que en los asistenciales. Esta concepción potencia la intervención de otros profesionales (educadores, psicólogos comunitarios...) con los trabajadores sanitarios para llevar a cabo los fines de cualquier política de Educación para la Salud: enseñar conocimientos adecuados sobre la salud y propiciar conductas o comportamientos facilitadores de salud.

Como resumen de este Congreso destacaría:

1. Cualquier programa de salud debe basarse en un diagnóstico de la salud de la comunidad, a través de estudios epidemiológicos que permitan detectar los comportamientos de riesgo de la población, ya que sin esos estudios la eficacia de los proyectos sería escasa.

2. La variedad de temas tratados refleja las preocupaciones en materia de salud de cada país, distintas según su nivel de desarrollo. Así, las experiencias de los países desarrollados hablan del SIDA, tabaquismo, enfermedades cardiovasculares, etc. En cambio, los países del Tercer Mundo centran su atención en nutrición, enfermedades infecciosas, control de natalidad, salubridad de las aguas, etc.

3. La diversidad de estrategias o modelos de intervención recogen también esa diferencia Norte-Sur. Así, los programas de prevención de la salud en los países del Tercer Mundo se quedan más en campañas informativas y en acciones de choque. Emplean técnicas de marketing social al objeto de llegar a sectores de población que el sistema de salud asistencial no consigue cubrir satisfactoriamente. Los efectos de estas

campanas (vacunación, uso de anticonceptivos, etc.) consiguen modificar los indicadores de salud: descende la mortalidad y morbilidad, disminuye la tasa de natalidad, etc.

En cambio, en los países desarrollados se da un paso más: los modelos de intervención se plantean como objetivo "modificar los estilos de vida de la población propiciando cambios en la atmósfera social que generen hábitos sanos" (Pekka Puska, Finlandia). O sea, modificar conductas desde una perspectiva comunitaria. Aquí no sólo se moviliza a las instituciones sanitarias sino a todas aquellas instituciones y agentes sociales de la comunidad en la que se interviene. Destaca en todo este proceso la metodología de trabajo, modelo experimental distribuido en diversas fases o momentos, evaluables cada uno de ellos. Son, en definitiva, estudios longitudinales en los que participa un amplio equipo multidisciplinar (ejemplos: el programa North Karelia en Finlandia, el "A su salud" en San Antonio, Texas, etc.)

Quizá la diferencia esté no sólo en la diversidad de recursos económicos, humanos y metodológicos que se dan en ambos casos, sino que en el Tercer Mundo estas políticas de promoción de la Salud auxilian al sistema de salud asistencial contribuyendo a extender acciones que éste no puede atender debido a su escasa cobertura. Además, muestran su incapacidad para "introducir cambios en la atmósfera social", ya que buena parte de esos problemas de salud son consecuencia de las desigualdades socioeconómicas de amplias capas de la población, así como de la casi inexistencia de servicios públicos que cubran sus necesidades primarias. Por ejemplo, la falta de agua potable significa serios problemas de salud.

En los países desarrollados, por el contrario, los problemas de salud son más un problema de "hábitos o comportamientos poco sanos" del individuo condicionado por la atmósfera o ambiente social en el que se desenvuelve". Aquí los agentes de salud tiene una mayor capacidad de intervención.

Manuel Martín Santana

(viene de la página 10)

Integrar y no excluir.

La ex-ministra austriaca de la Juventud y actual presidenta de la institución convocante, Gertrude FRÖHLICH SANDNER, señaló certeramente que, en Educación de Adultos, conviene particularmente integrar, y no excluir ninguna actividad o iniciativa. Esta voluntad integradora es patente en los países en los que la educación de adultos ha logrado un mayor desarrollo: la institución que desea hacer algo -sin cortapisas legales, administrativas o económicas- encuentra caminos viables para la realización de sus proyectos.

Solidez sectorial.

Que el simple catálogo de cursos a impartir en 1988 por la Universidad Popular de Munich sea un volumen -tipo guía telefónica- de 599 páginas, es un síntoma de la solidez que en Alemania y en Austria han logrado estas instituciones. Concebidas como organismos privados no lucrativos y apenas entrando en lo que sería la enseñanza relativa al sistema educativo académico, las "Volkshochulen" o universidades populares han logrado arraigar sólidamente en estos países la educación para el tiempo libre, los cursos abiertos dirigidos a satisfacer todas las curiosidades que la vida actual plantea a la persona adulta contemporánea.

Los coloquios de Salzburgo -ciudad en fastivales, con más de diez conciertos musicales cada día- no se agotan con estas breves notas. Tal vez la impresión más fuerte allí recogida sea la variedad que la educación de adultos ofrece en los diversos países europeos, variedad aunada por el esfuerzo común para ayudar a los adultos a hacer mejor frente a la vida europea contemporánea.

Luis Espina Cepeda

Negociaciones de la Fundación ECCA con las Administraciones Educativas

Las transferencias a algunos Gobiernos Autónomos de las competencias que el Ministerio de Educación ejercía sobre el Centro ECCA -Canarias, Andalucía y Galicia, en este caso- y la reactualización exigida por la puesta en práctica de la Ley orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) han obligado a la Fundación ECCA a renegociar con las diferentes Administraciones Educativas el anterior sistema de regulación del Centro ECCA.

La clasificación existente anteriormente hasta ahora -"centro público en régimen de administración especial"- no es directamente contemplado por la LODE y menos para el caso de una institución de derecho privado como es una fundación. Esta circunstancia exige una nueva negociación entre la Administración Educativa y la Fundación ECCA para estudiar conjuntamente un nuevo planteamiento para el Centro ECCA. Hay que estudiar, en concreto, si la actividad de enseñanza de adultos por radio de este Centro se sigue considerando necesaria en el respectivo territorial y hay que definir, si la respuesta a lo anterior es positiva, qué nuevo régimen administrativo y organizativo se le asigne al Centro.

En el momento actual esta negociación la está llevando simultáneamente la Fundación ECCA con la Administración Educativa de Canarias, Galicia y Andalucía, además de con el propio Ministerio de Educación (para los Centro ECCA existentes en el llamado "territorio MEC": Extremadura, Murcia, Baleares y Madrid).

En los casos de Andalucía y del "territorio MEC", la negociación ha obligado a plantear situaciones de extrema provisionalidad en el presente año. En estos casos, ahora es ya necesario llegar a cualquier tipo de solución -positiva o negativa- para el próximo curso escolar 1989-90. En todos los casos, la carencia española de una legislación actualizada sobre educación de adultos disminuye el campo para la negociación y obliga a un esfuerzo de imaginación probablemente excesivo. Es del todo lamentable que la legislación española no tenga todavía suficientemente claros los cauces para la constitución y regulación de iniciativas que, como el caso de la educación a distancia, se salen algo de la normalidad.

Es de esperar que la repetidamente afirmada voluntad de la Administración Educativa de colaborar con las organizaciones no gubernamentales no lucrativas abra camino, en este caso, al mantenimiento de una acción educativa que se ha demostrado útil en los últimos años, en España, y que goza además, en el exterior, de amplio prestigio internacional.

Más profesorado para Radio ECCA Antequera

La creación de Radio ECCA de Antequera en unos momentos en los que las relaciones de la Fundación ECCA con la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía se econtraban pendientes de revisión ha ocasionado el que esta nueva emisora, en los dos últimos años, se haya encontrado muy desprovista del profesorado

más indispensable.

La solución momentánea adoptada para el curso 1988-89 entre la Junta de Andalucía y la Fundación ECCA ha permitido que, por primera vez, Radio ECCA de Antequera cuente con el profesorado mínimo para intentar una mayor expansión de su actividad educativa. Para ello ha sido necesario reestructurar la plantilla del Centro ECCA en las restantes provincias andaluzas, disminuyendo en otras provincias el aumento ahora conseguido en Antequera.

Como resultado de todo esto, durante el presente curso, serán por fin seis los profesores que trabajen desde Antequera que, sumados a los cuatro que trabajan desde la capital, elevarán a diez el número de profesores de plantilla del Centro ECCA en la provincia de Málaga.

La existencia de la emisora de Antequera puede cambiar radicalmente la acción de ECCA en la zona. Las posibilidades de una emisora dedicada por completo a la promoción y a la acción educativa sólo se descubren con la práctica. El poder de penetración de una emisora plenamente dedicado a la actividad educativa en realmente "masivo", propio y exclusivo de un "mass media".

Radio ECCA Antequera, que ha logrado en los dos últimos años unos índices de audiencia insospechados con los pocos (y beneméritos) medios humanos de que ha contado, podrá ahora volcar hacia la acción educativa la audiencia hasta ahora conseguida. Aunque los seis profesores allí destinados se han incorporado lamentablemente a su trabajo muy tardíamente, ya muy avanzado el mes de septiembre y muy pocos días antes del comienzo de los cursos, es de esperar que la emisora multiplique mucho la acción hasta ahora tímidamente iniciada.

IRFEYAL, nominada para premio de la UNESCO

El "Instituto Radiofónico Fe y Alegría" de Ecuador, IRFEYAL, ha sido nominado representante del Ecuador ante la UNESCO en 1988, como candidato oficial para los premios que cada año se conceden con motivo del Día Internacional de la Alfabetización del 8 de septiembre.

Esta nominación oficial de IRFEYAL ha sido realizada por el Ministerio de Educación del Gobierno de Ecuador, a través de la Dirección General de Educación Compensatoria y no Escolarizada, organismo responsable de la educación de adultos y de la educación a distancia en el Ecuador.

Después de más de diez años de trabajo en el Ecuador, esta distinción significa una muestra de madurez adquirida por esta Institución en su tarea de educación de adultos a través de la radio.

La organización central, desde Quito y Guayaquil, mediante convenios de colaboración con más de veinte emisoras locales, extiende su acción a once regiones del país, contando con el insustituible apoyo de un equipo de 594 profesores orientadores, valorado por la propia Institución como "el soporte más grande que tenemos". Además de los cursos de Educación Primaria y Secundaria, IRFEYAL imparte actualmente la Escuela de Padres y cursos pioneros en el Sistema ECCA- de Corte, Electricidad y Albañilería.

Nuevo convenio de colaboración de ECCA en Uruguay

Desde 1979, la Escuela de Padres ECCA ha venido funcionan-

do con éxito en Uruguay gracias al convenio de colaboración establecido con ECCA por el "Instituto de Filosofía, Ciencias y Letras" existente en Montevideo.

Al haberse transformado dicho Instituto en Universidad y al haber ampliado la Escuela de Padres allí existente el margen de sus propias actuaciones, se ha establecido un nuevo convenio de colaboración entre la Fundación ECCA, como entidad titular de Radio ECCA y UCUDAL, la "Universidad Católica de Uruguay Dámaso Antonio Larrañaga". En virtud de este convenio, UCUDAL constituye un "Departamento de Educación a Distancia" (ED); al que la Fundación ECCA se compromete a transmitir su tecnología de enseñanza por radio y los materiales de sus cursos. Corresponde, a su vez, al Departamento de Educación a Distancia de UCUDAL el acomodar los cursos de Enseñanza ECCA al lenguaje y a las necesidades de Uruguay, dentro de las características tecnológicas del Sistema ECCA, y el crear con esta tecnología otros cursos que allí se consideren necesarios. Este nuevo convenio ha sido suscrito, con fecha 1 de julio de 1988.

Dentro del marco de colaboración establecido por este nuevo convenio, se está llegando a cabo una acomodación al Uruguay del curso de Técnicas Comerciales creado por Radio ECCA en España. Un grupo piloto de 32 personas está siguiendo presencialmente este curso en Maldonado - Punta del Este - San Carlos, para que el profesorado responsable pueda estudiar en esta impartición presencial todas las reformas e innovaciones que convenga introducir en el futuro en los materiales del curso. El proyecto es que este curso de Técnicas Comerciales sirva como introducción y primera capacitación para unos posibles estudios empresariales a distancia que UCUDAL desea establecer en el país.

La eficacia ahora mostrada por

la Escuela de Padres ECCA de Uruguay -cuyo director, Francisco Sainz, continúa al frente de las nuevas actividades- es de esperar que aumente y se expanda en el nuevo Departamento de Educación a Distancia creado por UCUDAL. ECCA está dispuesta a seguir colaborando gustosamente con la nueva entidad.

Jornadas de Escuelas de Padres ECCA

Durante los días 9, 10 y 11 de septiembre de 1988 se han celebrado en Madrid las jornadas de Escuela de Padres ECCA que todos los años, por esta época se suelen celebrar. Esta vez las jornadas estuvieron dedicadas al tema del Desarrollo Comunitario y la Animación Sociocultural. Los profesores que participaron en este curso fueron Lidia Farray, Oscar Medina y Olivia Valido. Asistieron 48 participantes de las diversas provincias y comunidades en las que funciona la Escuela de Padres ECCA. Con estas jornadas se pretendía realizar una experiencia piloto en la que los participantes trabajaran en grupo y por localidades sobre la problemática del Desarrollo Comunitario tratando de ver en qué medida es posible transplantar este modo de trabajar en cada localidad. El curso contaba con un material base para las exposiciones teóricas y otro para las prácticas en los que se proponía un modelo con todas las fases del Desarrollo Comunitario. Finalmente los asistentes se comprometieron a realizar un proyecto en sus localidades que una vez supervisado y orientado por los profesores del curso, servirá de base para entregar un certificado del ICE de la Universidad de Comillas.

Radio ECCA en la isla de La Palma: una ilusión.

MIGUEL GÓMEZ

El director de Radio ECCA en la isla de La Palma relata en este artículo y con un estilo muy personal el nacimiento y el desarrollo de la actividad educativa de ECCA en esa isla a partir, sobre todo, de la instalación de una emisora.

Parece mentira, pero ya hace ocho años que comencé como Delegado de Radio ECCA en la isla de La Palma. Hoy, al volver la vista atrás, es cuando me doy cuenta lo que supuso crear esta Delegación. Debo valorar, sobre todo, la ilusión y la fe que se puso en esta andadura, porque para empezar, prácticamente, no teníamos otra cosa.

Características de la isla.

La isla de La Palma tiene entre setenta y setenta y cinco mil habitantes, con una población de gentes muy diferenciadas (catorce municipios con formas de hablar y trajes típicos diferentes), malas carreteras, malas comunicaciones con las islas capitalinas... y Radio ECCA empeñada en abrir una Delegación en La Palma, donde para colmo de males, la emisora de Radio ECCA (la única en aquel entonces), que emitía desde la isla de Gran Canaria, no llegaba, resultaba imposible escucharla.

Había, pues, que hacer la oferta de Radio ECCA; pero no con la radio, sino con cintas magnetofónicas. Dar a conocer el sistema ECCA sin la ayuda de la radio, en una población tan diseminada y con una geografía tan abrupta, no era tarea fácil.

Sin oficina propia.

Por otro lado, por no tener, no teníamos ni una oficina desde donde centralizar la actividad, pues las autoridades no nos conocían y las repetidas peticiones eran denegadas, no contestadas, o contestadas solamente con palabras de ánimo y deseos de éxito. Pero siempre hay

personas dispuestas a ayudar y así pude pasar la oficina de mi propio coche a la casa de un amigo, a los locales de la Masa Coral, a una vieja y destartada ermita que se mojaba cuando llovía, vuelta al coche y, después de tres años deambulando de un lado a otro y ya con unos trescientos alumnos, el Cabildo Insular nos ofreció una casa; que también se mojaba con la lluvia, pero que ya era un lugar fijo que, aunque viejo, pedíamos ir arreglando.

Pues hace ocho años, en estas condiciones de precariedad, comencé a buscar alumnos y hoy me pregunto si no era bueno que no hubiese tenido local, por lo menos al principio, porque ello me obligaba a estar en la calle, recorriendo los pueblos y metiéndome necesariamente donde está la gente. Así pegué carteles anunciando la matrícula, por casi toda la isla. Coloqué altavoces sobre el coche y con ellos iba por todos los rincones, explicando en qué consistía Radio ECCA y en qué lugares, días y horas, se haría la matrícula.

El resultado de esta campaña fue desalentador. En la mayoría de los Centros, no acudió a matricularse ni una sola persona y en otros, una, dos, tres, pero nunca más de seis.

Dar a conocer a ECCA.

Opté por dejar a un lado los carteles y altavoces y comencé a meterme por las tardes en los teleclubs, las sociedades, reuniones de vecinos, de APAS, parroquiales, etc... Pero sobretodo, abordaba a la gente en la calle, en los caminos, en las plazas, en los bares, e incluso, recuerdo al-

guna vez en que hice parar la orquesta de un baile para hablar de Radio ECCA.

Así nacieron los primeros Centros de Orientación y así contacté con los primeros Profesores Orientadores que comenzaron a trabajar con muy poquitos alumnos, y sólo por realizar una labor social.

En los dos primeros años, aunque íbamos aumentando el alumnado, la idea de Radio ECCA no terminaba de cuajar en las gentes de la isla. Yo creo que, simple y sencillamente, porque no nos conocían, porque nos comparaban con negocios dedicados a la enseñanza a distancia, muchas veces no muy serios, y porque los palmeros no se imaginaban cómo se podía aprender con clases grabadas en cintas magnetofónicas y sólo un encuentro con el profesor, una vez a la semana. Por otro lado, La Palma es una isla eminentemente agrícola donde no existe industria, las empresas son escasas y la mayoría (lo mismo que la gricultura) de explotación familiar. Esta realidad, no es precisamente motivadora de una actividad de aprendizaje. Como me dijo en una ocasión un hombre del campo al que yo quería matricular: *"Por mucho que saque el Certificado de Estudios Primarios o el Título de Graduado Escolar, yo tendré que seguir en el campo"*.

Nosotros sabemos que no se trataba de eso, ni que la cosa es exactamente así, pero, ¿cómo demostrárselo?

Una labor educativa como esta supone revestirse de una gran paciencia y también dejar, un poco, que el tiempo actúe. Por eso fuimos trabajando en los Centros procu-

rando que éstos fuesen atractivos, que la hora de la Orientación fuese una oportunidad de sosiego y distracción, demostrando día a día que allí se reunían semanalmente amigos, no sólo dispuestos a aprender cosas, sino a ayudarse en cualquier problema de cualquier miembro del grupo.

Sólo con cassettes.

Cada vez íbamos teniendo más alumnos, pero las clases grabadas en cintas traían consigo muchas dificultades. El proceso de las cintas era el siguiente: la grabación, se realizaba en la isla de Gran Canaria. Para 300 alumnos que más o menos había en La Palma, a los tres años de comenzar, se necesitaban 1.500 cintas que se repartían (gratuitamente), otras 1.500, que dadas las malas comunicaciones con Gran Canaria, se mantenían viajando y otras 1.500 que la Emisora iba grabando con las clases que se estaban emitiendo.

Tantas cintas y tantos paquetes, suponían un costo enorme entre material, gastos de reproducción, de transportes, etc... y encima, para que el alumno pudiese recibir las clases cada semana, la organización se veía sujeta a una cadena que se rompía con facilidad y frecuencia. Los aeropuertos alguna vez se cerraban, o fallaban las agencias de transportes o se perdía un paquete de cintas y ya, para que la cadena no fallase, teníamos que comprar más cintas y los alumnos acumulaban una semana más de retraso respecto a los que oían las clases por radio. Nunca logramos que el alumno de La Palma escuchase las clases, donde los profesores les deseaban felices Navidades, antes del día 25 ó 30 de enero.

Otro de los problemas era que el profesor se veía forzado a entregar al alumno las cintas de la semana, aunque éste no entregase las de la semana anterior. El resultado era que si un alumno se atrataba, las acumulaba y llegaba el momento en que ya no volvía por el Centro, quedándose en su poder con

con diez o quince cintas que nosotros teníamos que reponer. Todo esto encarecía más los cursos para la Emisora y, encima, la grabación no tenía calidad y con frecuencia el metraje no era correcto y las clases quedaban incompletas, acumulando más trabajo para el Profesor Orientador.

Promesa de una emisora.

Que los alumnos de La Palma pudiesen alguna vez seguir los cursos por la radio, como los de las otras islas, parecía una utopía. El día que el director D. Luis Espina Cepeda (a los dos años de Delegación), dijo ante las autoridades de esta isla que Radio ECCA contaría en un futuro con una emisora en La Palma, recuerdo que nos pareció algo sin pies ni cabeza, hasta el punto de que las autoridades presentes sonrieron y luego comentaron que en esta isla era imposible un contingente de alumnos que justificase la existencia de una emisora.

Cuando el Gobierno vió la posibilidad de nuevas emisoras de F.M., Radio ECCA solicitó una licencia para la provincia de Santa Cruz de Tenerife. Si la nueva F.M. se ponía en la isla de Tenerife, La Palma continuaba quedando en sombra. Poniéndola en La Palma, se cubría el norte de Tenerife que aún quedaba oscuro y La Palma, por fin, podría escuchar las clases, por lo menos en un alto porcentaje de su geografía.

La instalación de la emisora.

Contar todo lo sucedido desde que se concedió la F.M. hasta que por fin salido al aire, sería muy largo de relatar.

Luchamos contra un montón de dificultades, desconfianzas, desidias, incomprensiones, etc... hasta que el Cabildo de la isla dio la talla, construyendo la casa en Cumbre Nueva (1.450 m de altitud), para albergar los equipos de Alta Frecuencia y realizó las obras de acondicionamiento y ampliación de la vieja oficina de Santa Cruz de La

Palma donde están instalados los estudios de Baja Frecuencia.

Por fin, el 30 de octubre de 1985, el Presidente del Gobierno de Canarias, D. Jerónimo Saavedra, junto con el Presidente del Cabildo Insular, D. José Luis González, inauguraron la nueva emisora de Radio ECCA 88.2 de F.M. en la isla de La Palma.

El que los alumnos puedan seguir las clases por la radio y no por cintas, supone muchas ventajas. Las clases son frescas, van al día, el alumno se autodisciplina y está dispuesto a trabajar a una hora fija, es posible cualquier aviso o cambio de última hora, los profesores disponemos de más tiempo para otras cosas, se rinde más en los Centros de Orientación al no tener el problema de las cintas, etc., etc.

La Emisora 88.2 de F.M. ha sido una bendición para la isla de La Palma, no sólo por lo que supone como medio de comunicación social, no sólo porque abra un abanico de mayor número de cursos diferentes, sino porque ha tenido un efecto multiplicador del mensaje educativo. Cuando inauguramos la Emisora comenzamos también a organizar el primer curso de BUP y recibí la visita del Director del Instituto de Bachillerato Nocturno, que me pedía no pusiese en marcha el BUP, porque el nocturno, ya de por sí con un alumnado mínimo, corría el peligro de quedarse sin alumnos. Le expliqué que nosotros no queríamos perjudicar a nadie y que nuestro único interés era hacer llegar la posibilidad de estudio a un mayor número de personas. Le invité a que asistiese a la reunión informativa que nosotros habíamos convocado y aprovechase la ocasión para explicar a la gente la modalidad del Nocturno. La verdad es que la ocasión también la aprovechó para decir que con una enseñanza por la radio la calidad era mínima y que nunca se podía aprender tanto como en una enseñanza tradicional. En la reunión había gente que tenía el Graduado Escolar hecho

con nosotros y fueron estos alumnos los que dieron cumplida respuesta. Una alumna le dijo que él decía esas cosas porque no conocía a Radio ECCA; que era madre de familia y que tenía un hijo que también ese año comenzaba BUP y que ella no se encontraba peor preparada que el hijo que acababa de terminar la escuela; que si el Señor Director quería, estaba dispuesta a sufrir un examen de comparación con otros alumnos que pasasen al BUP por otras vías.

En fin, esta es una historia que no he podido vencer la tentación de contar. La mayoría de los asistentes a la reunión expresaron que su única posibilidad de estudiar Bachillerato era con Radio ECCA, pues unos por motivos laborales, y otros por ser madres de hijos pequeños, no podrían hacer el BUP ni en el caso de que les pusiesen un Instituto Nocturno en la puerta de su casa. Otros tenían como razón, para preferir ECCA, la distancia entre su casa y el Instituto. El caso es que el BUP se puso en marcha en Radio ECCA y el alumnado no sólo no disminuyó en el Nocturno, sino que por el contrario, ha ido aumentando cada año y ya hoy no existe el peligro de tener que cerrar las puertas por falta de alumnado.

Yo no digo que la existencia de Radio ECCA sea el único motivo en este cambio de actitud, pero nuestro constante mensaje y los miles de testimonios de personas adultas que se han decidido a estudiar, habrán influido en algo. Hoy se llenan los cursos de la isla de La Palma, cuando hace unos pocos años teníamos que buscar a los alumnos hasta debajo de las piedras.

No puedo evitar sentirme conmovido y con un interrogante abierto a la esperanza, cuando veo que en una isla pequeña como esta utilizamos como veinte centros de enseñanza o que más de mil palmeros adultos han tenido que organizar su jornada para dedicar un tiempo al aprendizaje sobre alguna

materia determinada.

Esta labor educativa en la población adulta se tiene que notar, tiene que dar algún día un fruto real y palpable, y muchas regiones que aún no han descubierto este sistema de enseñanza, verán que la radio es un instrumento eficaz y maravilloso, capaz de revolucionar el nivel cultural de nuestro pueblo.

Pero después de ocho años, aún queda mucho por hacer. Continúa siendo bajo el número de alumnos en los niveles de Cultura Popular; existe, todavía, un alumnado mayoritariamente femenino y, en las zonas Norte y Sur, sigue sin escucharse la Emisora, pues, dicen, esta isla es la más alta del mundo en relación a su perímetro.

El Cabildo Insular acaba de concedernos una subvención para montar repetidores en el norte y sur y en este trabajo volveremos, como siempre, a poner todo nuestro cariño y atención.

El resultado de tanto esfuerzo se va traduciendo en el número de personas adultas que tienen la posibilidad de estudiar. El pasado curso 1986-87 alcanzamos en esta isla la cifra de 2.763 alumnos, de los que 2.033 fueron matrículas nuevas. En el presente curso 1987-88, vamos en camino de superar con creces esa cifra de alumnos, que supone que un seis por ciento de la población de la isla pueda seguir algún tipo de estudios, gracias a la existencia de Radio ECCA.

Proyecto de Ley de Educación de Adultos de la Junta de Andalucía

Este proyecto de ley de Educación de Adultos, sometido de momento a muchas reformas, se une a los anteriores publicados en esta revista con el fin de enriquecer el debate sobre la reforma del sistema educativo; y más concretamente sobre el papel que la Educación de Adultos tendrá en dicha reforma.

TÍTULO I. DISPOSICIONES GENERALES.

ART. 1º.- A los efectos de la presente Ley se entiende como Educación de Adultos, al conjunto de acciones y programas que tienen como finalidad ofrecer a los ciudadanos andaluces adultos, y especialmente a quienes no pudieron acceder al sistema educativo ordinario, el acceso a los bienes culturales en su más amplio sentido.

ART. 2º.- El municipio es el ámbito territorial básico para el desarrollo del derecho a la educación de las personas adultas. Los representantes municipales podrán colaborar y participar en la creación, transformación, supresión y funcionamiento de los Centros de Educación de Adultos.

ART. 3º.- En el marco de lo establecido en la presente Ley, podrán asociarse a las actividades de educación de adultos cuantos planes y acciones comunitarias se desarrollen mediante la aplicación de programas que, respetando los principios generales, se adapten a la variedad de intereses de las personas que demandan estas enseñanzas.

TÍTULO II. PROGRAMAS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS.

ART. 4º.- Los Programas de Educación de Adultos son los instrumentos de actuación básica para el desarrollo de esta modalidad educativa.

ART. 5º.- Constituyen Programas de Educación de Adultos:

a) Programas de Alfabetización, que estarán dirigidos prioritariamente a colectivos de zonas de actuación educativa preferentes.

b) Programas para la consecución de titulaciones, que posibiliten el acceso al mundo del trabajo y a otros niveles educativos superiores.

c) Programas de desarrollo comunitario y animación socio-cultural.

d) Programas de Educación Permanente que faciliten la formación integral, así como el acceso a la Universidad.

e) Aquellos otros Programas de formación Ocupacional, que respondiendo a los objetivos y finalidades de la presente Ley se establezcan reglamentariamente para facilitar la inserción y reciclaje en el mundo laboral.

ART. 6º.- Todos los programas tendrán como objetivo el desarrollo integral de las personas a quienes va dirigido.

ART. 7º.- En el marco de la política educativa general del Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía y a través de la Consejería de Educación y Ciencia, se llevarán a cabo estos programas con la colaboración de aquellas otras Consejerías, instituciones y entidades públicas que desarrollen actividades relacionadas con la educación de adultos, así como con cuantos organismos y entidades privadas con las que se establezcan convenios para tal fin.

ART. 8º.- Los diferentes programas a que se hace referencia en el Art. 5, no se aplicarán simultáneamente, sino que se irán llevando a efecto, a medida que el desarrollo cultural y educativo de los ciudadanos, a los que va dirigida la educación de adultos, los fuere demandando.

Texto alternativo al Art. 8º.- Los diferentes programas a que hace referencia el Art. 5º, se irán implantando progresivamente, conforme lo fuere demandando el desarrollo cultural y colectivo de la mayoría de los ciudadanos a los que va dirigida la educación de adultos.

TÍTULO III. COORDINACIÓN DE LAS ACTUACIONES EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS.

ART. 9º.- Se crea la Comisión Interdepartamental para la Educación de Adultos en Andalucía, como órgano de participación y coordinación para el desarrollo y aplicación de la presente Ley.

ART. 10º.- La Comisión Interdepartamental para Educación de Adultos en Andalucía, estará presidida por el Consejero de Educación y Ciencia y formarán parte de la misma un representante con rango, al menos, de Director General de cada una de las Consejerías que desarrollen actividades en el campo de la Educación de Adultos.

Asimismo formarán parte de la Comisión dos representantes de la Federación andaluza de Municipios y Provincias.

ART. 11º.- Son funciones de la Comisión Interdepartamental para la Educación de Adultos de Andalucía, las de planificación, dinamización y seguimiento de las actuaciones derivadas de la aplicación de esta Ley y normas posteriores que la desarrollen, así como la de impulsar el desarrollo de programas concretos de acuerdo con las características y necesidades de cada una de las provincias andaluzas.

A través de la Comisión Interdepartamental para la Educación de Adultos en Andalucía, se facilitará la necesaria coordinación y colaboración con otras instituciones públicas y privadas que actúen en este campo.

TÍTULO IV. LOS CENTROS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS.

ART. 12º.- Son centros de educación de adultos, aquéllos en que se desarrollen las acciones y programas regulados en la presente Ley.

Texto alternativo al Art. 12º.- Las acciones y programas regulados en la presente Ley, se llevarán a cabo en los centros de educación de adultos.

ART. 13º.- Los Centros de Educación de Adultos podrán ser públicos y privados.

1.- Son Centros Públicos de Educación de Adultos aquéllos cuyo titular sea la Junta de Andalucía o los Ayuntamientos, en cuyo caso recibirán la denominación de Centros Públicos.

2.- Son Centros Privados de Educación de Adultos, aquéllos cuyo titular sea una persona física o jurídica de carácter privado.

Se entiende por titular de un centro de educación de adultos la persona física o jurídica que conste como tal en el registro a que se refiere el Art. 14 de la presente Ley.

ART. 14º.- Todos los Centros de Educación de Adultos se inscribirán en un registro público dependiente de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

ART. 15°.- Los Centros Públicos Municipales de Educación de Adultos, serán creados mediante convenios suscritos por la Consejería de Educación y Ciencia y el Ayuntamiento correspondiente.

Los Centros Privados de Educación de Adultos requerirán la autorización de la Consejería de Educación y Ciencia para su creación.

TÍTULO V. LA ORDENACIÓN ACADÉMICA.

ART. 16°.- La Consejería de Educación y Ciencia realizará el seguimiento y coordinación de los Centros de Educación de Adultos en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como la evaluación y ordenación académica de los mismos.

ART. 17°.- Los órganos de gestión de cada Centro de Educación de Adultos, se regularán siguiendo las directrices de representatividad y participación fijadas en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación.

ART. 18°.- Corresponde a la Consejería de Educación y Ciencia la planificación, ordenación académica, seguimiento y evaluación de la educación de adultos a que se refiere esta Ley, dentro de sus competencias y en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

ART. 19°.- La Educación de Adultos se realizará en dos modalidades: Presencial y no presencial.

La primera se caracteriza por la asistencia continuada de los alumnos a los centros de adultos para realizar los aprendizajes previstos en los correspondientes programas.

La enseñanza no presencial, es la que persiguiendo los mismos objetivos que la anterior, no necesita la asistencia continuada del alumno al centro, apoyándose su aprendizaje en el empleo de los diferentes medios de comunicación.

ART. 20°.- Con la finalidad de establecer las metodologías más adecuadas para las necesidades y ritmos del alumnado adulto, la Consejería de Educación y Ciencia adoptará las programaciones curriculares y establecerá las normas y orientaciones de organización escolar y didácticas para aquellos centros que impartan estas enseñanzas.

ART. 21°.- En lo relativo a la consecución de las titulaciones académicas que se requieren para el acceso de los adultos al mundo del trabajo o a otros niveles educativos superiores, la Educación de Adultos se inserta dentro del sistema educativo.

TÍTULO VI. EL PERSONAL PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS.

ART. 22°.- En cada Centro Público de Educación de Adultos, existirá una plantilla de personal especialmente cualificado para la Educación de Adultos, que será fijada en la correspondiente relación de puestos de trabajo.

Para la provisión de cada puesto se determinarán las características y requisitos necesarios.

ART. 23°.- Estas plantillas podrán ser complementadas con la adscripción a los centros de personal colaborador dependiente de otras instituciones, cuya capacitación se adecue a los distintos programas que se desarrollen en los mismos. A través de la Comisión Interdepartamental para la Educación de Adultos de Andalucía se establecerán los mecanismos necesarios de coordinación para este personal.

ART. 24°.- El profesorado de los Centros Públicos de Educación de Adultos mantendrá con la Junta de Andalucía, a través de la Consejería de Educación y Ciencia una relación de carácter laboral, siéndoles de aplicación las normas vigentes a tal efecto.

Para atender a situaciones transitorias o actuaciones de corta duración, se podrá recurrir a la contratación con carácter temporal.

Excepcionalmente se podrá contar con la colaboración de funcionarios docentes.

ART. 25°.- El profesorado de Educación de Adultos podrá ser destinado a diferentes Centros Públicos de Educación de Adultos, independientemente de su titularidad. Los cambios de destino se ajustarán a la legislación laboral vigente y en particular al Convenio Colectivo de Personal Laboral al servicio de la Junta de Andalucía.

ART. 26°.- Los profesores de Educación de Adultos habrán de realizar los cursos de perfeccionamiento que con carácter obligatorio se convoquen.

TÍTULO VII. FINANCIACIÓN PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS.

ART. 27°.- La financiación de las enseñanzas previstas en esta Ley se realizará mediante:

a) Los créditos que para los Programas de Educación de Adultos se consignen en las Leyes de Presupuestos de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

b) Los créditos que a esta finalidad destinen las Corporaciones locales en virtud de los convenios que suscriban.

c) Los créditos de otras Consejerías o instituciones que se apliquen al desarrollo de programas específicos en materia de Educación de Adultos.

d) Los fondos provenientes de fundaciones o entidades privadas.

e) Cualesquiera otros créditos o fondos que, derivados de mandato legal o convenio, coadyuven a la financiación de la Educación de Adultos en Andalucía.

TRANSITORIA 1ª

Los profesores interinos de E.G.B. que fueron seleccionados y nombrados para prestar servicios en el Programa de Educación de Adultos, podrán optar, en el plazo de tres meses por su reclasificación como personal laboral de Educación de Adultos. En caso contrario pasarán al sistema ordinario en las condiciones establecidas para el personal docente interino.

TRANSITORIA 2ª

Los funcionarios docentes de E.G.B. sin destino definitivo en centros de adultos, y que prestan actualmente servicio en la enseñanza, cesarán en dicha actividad a partir del próximo curso, integrándose simultáneamente en la red de centros de E.G.B.

TRANSITORIA 3ª

Los funcionarios docentes de E.G.B. con destino definitivo en Centros de Educación de Adultos, podrán mantener su actual destino. Las vacantes que se fueren produciendo se proveerán por el sistema establecido en la presente Ley.

DISPOSICIÓN ADICIONAL.

A los efectos de la constitución de los Consejos Escolares territoriales a que se refiere la Ley 4/1984 de 9 de enero de Consejos Escolares, los Centros de Educación de Adultos serán considerados como centros educativos ordinarios.

DISPOSICIÓN FINAL

Se autoriza al Consejo de gobierno para dictar cuantas normas sean necesarias, dentro de su ámbito competencial, para el desarrollo y aplicación de lo dispuesto en la presente Ley.

La enseñanza a distancia: situación actual

ANTONY KAYE

La revista PERSPECTIVAS de la UNESCO dedica sus dos últimos números, el 65 y el 66, a la Educación a Distancia, que recomentan en la sección de "Libros y revistas" de este número. Por su interés especial entresacamos aquí el artículo de Antony Kaye donde realiza una amplia exposición de la realidad actual y de las tendencias actuales de este sector creciente de la educación.

El Consejo Internacional de Enseñanza a Distancia ha estimado que son hoy unos 10 millones los estudiantes que siguen cursos a distancia en todo el mundo. Ninguna organización ha intentado calcular el número de personas que utilizan los métodos de enseñanza a distancia para otros sectores y niveles de estudio (por ejemplo, la educación permanente, la educación técnica, la formación profesional), aunque se trata probablemente de una cifra comparable o tal vez superior. Sólo en la URSS (donde hay unos 1.200 instituciones de enseñanza a distancia) un millón y medio de estudiantes siguen de esta manera cursos de educación superior; la cifra representa el 30% del total de estudiantes de las instituciones de educación superior. En China, en 1983, el 40% de la población universitaria del país (cerca de un millón de personas) seguía cursos a distancia; de ese 40%, un tercio lo hacía a través de la Universidad por Radio y Televisión de China (RTVU) y los dos tercios restantes en universidades por medio de televisiones locales y programas universitarios por correspondencia. En los quince últimos años se han creado nuevos organismos u organizaciones dedicadas exclusivamente a los que estudian en instituciones a distancia en Tailandia, Indonesia, Japón, India, Italia, Países Bajos, España, Venezuela, Costa Rica, Pakistán, Taiwán, Hong Kong, Sri Lanka, Reino Unido, Canadá, Estados Unidos y otros lugares.

La enseñanza a distancia tiene una historia tan antigua que algunos remontan a los cursos de taquigrafía por correspondencia que organizó Isaac Pitman cuando se creó en 1840 el primer servicio postal permanente en Gran Bretaña. La primera institución verdaderamente de enseñanza por correspondencia fue el Instituto

Toussaint y Langenschedt, fundado en Berlín en 1856 para enseñar lenguas. Desde ese momento se incrementó gradualmente el número de cursos por correspondencia, asociados con frecuencia a sesiones periódicas de enseñanza personal en muchos países de los sectores público y privado. Pero hasta no hace mucho esos servicios se habían considerado como una segunda opción con respecto a la educación tradicional. También en la Unión Soviética, donde se produjo una rápida expansión de los servicios de estudio a tiempo parcial en la década de 1950, el recurso a los métodos por correspondencia, incluso asociados a la experiencia de trabajo, se consideró inicialmente como una medida paliativa. En algunos países de Europa los cursos por correspondencia impartidos por algunas organizaciones privadas que parecían más interesadas en lograr ganancias rápidas que en educar a sus clientes no contribuyó a mejorar la imagen pública de la enseñanza a distancia, a pesar del nivel elevado de organizaciones responsables y reputadas, como es el caso de Liber Hermods en Suecia, fundada en 1898, y que ha llegado a contar con más de 150.000 estudiantes al año.

No obstante, son varios los factores que han contribuido a modificar sustancialmente, en los 15 últimos años, la imagen de la enseñanza a distancia como mecanismo adecuado y eficaz para la educación y formación de adultos. Uno de los primeros índices de esta modificación ha sido tal vez la publicación por la

Unesco del libro *Enseñanza abierta: sistemas de enseñanza postsecundaria a distancia* (Lackenzie y otros, 1975), en el que se reunieron los análisis de muchas de las primeras experiencias de utilización de métodos audiovisuales múltiples para la enseñanza a distancia y que ha contribuido a redefinir ese ámbito en términos mucho más amplios

"Es evidente que la enseñanza a distancia se considera ahora como un método eficaz, idóneo y aceptable de extender las oportunidades de educación a numerosos contextos y países".

que los del simple suministro de cursos por correspondencia.

La labor en que se basó ese libro había empezado en 1972; un decenio más tarde, el Consejo Internacional de Enseñanza por Correspondencia se convirtió en Consejo Internacional de Educación a Distancia, en la 12ª Conferencia Mundial celebrada en Vancouver. La recopilación de los estudios preparados para esta Conferencia (Daniel y otros, 1982), con contribuciones de 120 autores que representaban a unos 25 países, demuestra a las claras el incremento del interés por esta cuestión desde la publicación de *Enseñanza abierta*. Es también un índice de la actividad que desarrolla la publicación de diversas obras universitarias sobre la enseñanza a distancia que la consideran como un tema específico de investigación y análisis disciplinarios (véanse por ejemplo Chang y otros, 1983; Cirigliano, 1983; Escotet, 1980; Galvbis Panqueva, 1982; Kaye y Rumble, 1981; Neil, 1981; Penalver y Escotet, 1981; Sewart y otros, 1983; Thorpe y Grugeon, 1987; Young y otro, 1980).

Son varios los factores que permiten medir el interés de los gobiernos e instituciones públicas de educación en el concepto de enseñanza a distancia. Por ejemplo, la creación de asociaciones regionales para fomentar la colaboración entre las universidades, los proyectos y los departamentos de los ministerios de educación constituye un signo del interés oficial por brindar oportunidades de educación a un público más amplio. Cabe mencionar las siguientes asociaciones: ASPESA (The Australian and South Pacific External Studies Association), que publica la revista *Distance Education*, la Asociación Iberoamericana de Enseñanza Superior a Distancia, la Asociación de Escuelas por Correspondencia de Europa, la Asociación Africana de Enseñanza a Distancia y la Asociación Asiática de Universidades Abiertas.

Son, además, varios los países que han creado asociaciones nacionales de enseñanza a distancia con secretarías permanentes. Entre ellas se cuentan las de Argentina, Brasil, Canadá, Estados Unidos de América, Noruega, Nueva Zelandia y Suecia. Los organismos nacionales e internacionales de asistencia (por ejemplo la Agencia para el Desarrollo Internacional de Estados Unidos (USAID), la Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional (ACDI), la Overseas Development Administration (ODA), el Banco Mundial y la Unesco) han demostrado su interés por la utilización de

los métodos de enseñanza a distancia al proporcionar los recursos necesarios para nuevos proyectos.

Es evidente que la enseñanza a distancia se considera ahora como un método eficaz, idóneo y aceptable de extender las oportunidades de educación a numerosos contextos y países. Sin embargo, no es seguro que el concepto de enseñanza a distancia tenga el mismo significado en todas partes, si se tiene en cuenta la diversidad de los modelos de esa educación adoptados por los distintos países.

El problema de la definición.

La expresión "enseñanza abierta" se ha popularizado en el último decenio en numerosos medios y se dice con frecuencia que equivale a la de enseñanza a distancia. La proliferación de "universidades abiertas" en la mayoría de las cuales se enseña a distancia, no ha contribuido a clarificar el problema. Por ejemplo, resulta evidente que los sistemas de enseñanza a distancia que difunden públicamente sus materiales didácticos (por medio de librerías y de emisiones de radio o de televisión) son más "abiertos", en el sentido de más visibles que las instituciones que llevan a cabo toda su enseñanza entre las paredes de las aulas y de las salas de conferencia. El término "abierto" es corrientemente utilizado para referirse a instituciones (por ejemplo, la Universidad Abierta de Gran Bretaña) que practican un régimen de ingreso libre. Es evidente que no es éste el rasgo característico de los sistemas de enseñanza a distancia. De los 837 programas de enseñanza a distancia de que se posee alguna información en la base de datos del Centro Internacional de Enseñanza a Distancia de la Universidad de las Naciones Unidas (ICDEL/UNU), sólo el 18% carece de requisitos de ingreso, o sea que la gran mayoría de esos programas no son abiertos a todos sino que tienden a adoptar los mismos criterios de selección que las demás instituciones educativas.

En algunos países occidentales, en los últimos años, el concepto de enseñanza abierta se ha asociado, por una parte, con un enfoque claramente humanista y andragógico de la educación y, por otra, con la organización y una amplia difusión de cursos de autoaprendizaje con numerosas finalidades de formación técnica y profesional (Hodgson y otros, 1987). De esta forma, la enseñanza a distancia acaba por convertirse en un subproducto de la "enseñanza abierta" (Thorpe y Grugeon, 1987).

En la amplia colección de artículos de que consta el "cuaderno" publicado en el número actual de *Perspectivas* y el que seguirá, nos hemos centrado en la educación a distancia propiamente dicha y sólo recurriremos al concepto de enseñanza abierta en la medida en que incluya varias características simultáneas, a saber: la utilización (de acceso abierto) de los medios de comunicación (por ejemplo, la prensa y las emisiones de radio y televisión) para suministrar un elemento prin-

"En la situación de enseñanza a distancia, cabe decir que la institución enseña, a diferencia del otro sistema en el que es el maestro el que enseña".

cial de los recursos de aprendizaje; la separación física entre el personal que lleva a cabo el curso y los estudiantes, es decir, el carácter "de apertura" del servicio educativo consistente en liberar al estudiante de las limitaciones de tiempo y espacio inherentes a la presencia en instituciones donde la enseñanza corre a cargo de personas; y la insistencia en la característica de la distancia como elemento positivo del desarrollo de la independencia en el aprendizaje.

Sin embargo, incluso una vez desglosados los conceptos de enseñanza abierta y enseñanza a distancia, queda sin definir de manera precisa el problema que constituye esta última. Si hay algo que sea cierto es la enorme diversidad de sistemas, proyectos e instituciones que enseñan a distancia, lo que hace muy difícil elaborar una definición que no tenga como única finalidad diferenciarse de la instrucción tradicional que se imparte cara a cara en las aulas. Este último modelo ha estado vigente de manera prácticamente inmutable a lo largo de muchos siglos, cualquiera haya sido la cultura. Los modelos de enseñanza a distancia, en cambio, se han elaborado siguiendo influencias muy diversas (las tecnologías de la comunicación, los criterios culturales de la educación de adultos, las exigencias económicas, etc.), adoptando formas muy diversas. Pese a ello, cabe identificar algunos rasgos que en su conjunto constituyen la base de una definición de la enseñanza a distancia que resulte operativamente general. Se presenta aquí un análisis basado en el Keegan (1980), quien enuncia seis características definitorias de la enseñanza a distancia.

Separación entre docentes y alumnos.

En la enseñanza a distancia, la mayoría de las actividades de enseñanza y aprendizaje están separadas en el tiempo y el espacio, basándose esencialmente en esta premisa el sistema de enseñanza/aprendizaje. Con ello no quiere decirse que no exista la instrucción cara a cara como elemento de la enseñanza a distancia, ni tampoco que el estudio independiente (distante) esté ausente de los sistemas educativos tradicionales (es decir, basados en el aula). Cabría considerar la enseñanza a distancia y la educación en el aula como dos extremos de un todo continuo (véase la figura 1) en el que la proporción de los elementos directos de la enseñanza cara a cara, oscila entre el 100% (la enseñanza basada en el aula) y el 0% (los cursos tradicionales por correspondencia sin contacto cara a cara). En ese todo continuo, la educación universitaria tradicional que se imparte en muchos países ocuparía una posición intermedia, pues en esos casos la mitad del tiempo de los estudiantes transcurre en conferencias y seminarios y la otra mitad en estudio privado. Los diversos modelos de enseñanza a distancia aparecerían en diferentes puntos de esa parte del todo continuo donde las actividades cara a cara representan la proporción menor de tiempo del alumno. En el sistema soviético,

por ejemplo, la educación superior a distancia ocupa el 30% del tiempo del estudiante en actividades cara a cara; en cambio, en la Universidad Abierta de Gran Bretaña son muchos los cursos seguidos por los estudiantes en los que el 5% al 10% de los estudios transcurren en actividades cara a cara.

En la figura 1 se representa en un todo continuo la proporción de tiempo que el alumno pasa en el estudio a distancia/independiente y en la enseñanza cara a cara; sin embargo, existe una diferencia cualitativa fundamental en el diseño educativo entre el programa de enseñanza a distancia y el programa basado en los estudios en el aula. En el primer caso se parte del principio de que el modo primordial de enseñanza/aprendizaje es el estudio independiente de materiales especialmente preparados para la enseñanza; el contacto cara a cara se utiliza en la labor de corrección y detección de los problemas. En cambio, en los programas basados en los estudios en el aula, se parte del supuesto de que la enseñanza cara a cara representa el modo principal de transmisión de la información y desarrollo de la inteligencia del estudiante.

Función de la institución.

La función de la institución que imparte cursos de educación a distancia es muy distinta de la institución de la enseñanza tradicional. En esta última, el maestro o profesor individual es el punto de contacto primordial y más visible con los estudiantes y en muchos casos el factor principal que determina el éxito o fracaso del alumno. En la situación de enseñanza a distancia, cabe decir que la institución enseña, a diferencia del otro sistema en el que es el maestro el que enseña. Los cursos son a menudo el resultado de un esfuerzo colectivo de expertos en la materia, redactores, productores y administradores. La institución asume por lo general la responsabilidad de distribuir los materiales del curso, evaluar la labor de los estudiantes y organizar las actividades de enseñanza cara a cara; a este respecto,

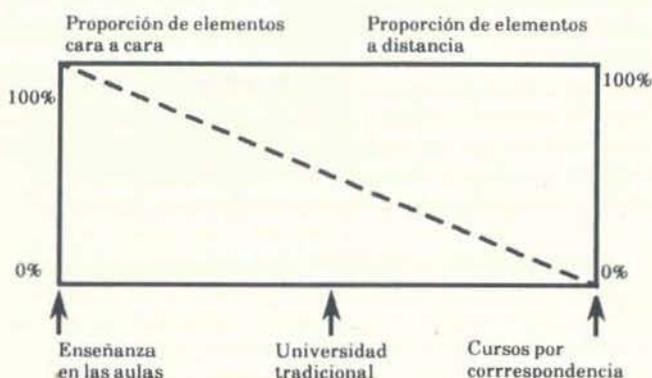


FIG. 1. Proporción de elementos "cara a cara" y "a distancia" en las diferentes situaciones educativas (adaptado de Cropley y Kahl, 1983).

el rasgo distintivo es la presencia de los estudiantes para diferenciar uno y otro tipo de enseñanza. Además, esta presencia institucional es la que distingue a la enseñanza a distancia del estudio personal y autodirigido.

Cabe observar que el término de "institución" no entraña forzosamente la idea de que sea una sola la organización que asume todos los aspectos del sistema docente a distancia: las responsabilidades pueden ser compartidas (y con frecuencia ocurre así) entre varias instituciones y organizaciones que trabajan en colaboración (por ejemplo, la Universidad Abierta y la BBC), un consorcio (por ejemplo, el Norsk fjernundervisning) o una red (como la British Columbia Knowledge Network). Lo esencial es que el programa general de aprendizaje del estudiante y las actividades específicas del aprendizaje se apoyen en un sistema deliberadamente planeado y estructurado de concepción, distribución y apoyo (el análisis de los factores clave en la planificación de sistemas de este tipo se encontraba en el artículo de Villarreal incluido en esta compilación).

Utilización de medios de comunicación.

La enseñanza a distancia es, por excelencia, una enseñanza "mediatizada".

Las funciones de contextualización, transmisión de la información y estructuración conceptual que en el aula asumen los maestros o los profesores son aquí transferidas en su mayoría a los diversos medios técnicos:

materiales impresos, emisiones, casetes, bases de datos, discos, etc. La enseñanza cara a cara se reserva para descubrir los problemas de comprensión y para los trabajos de grupo o de laboratorio.

A mi juicio cabe formular tres comentarios sobre la utilización de los medios de comunicación en la enseñanza a distancia. Primero, el desarrollo, la producción y la difusión de los materiales de aprendizaje a distancia requieren recursos adecuados (dinero, personal capacitado, equipos y materiales técnicos) para que se

pueda aprovechar toda la potencialidad de los medios de comunicación utilizados. Hay una diferencia capital entre preparar las notas y los ejercicios que se utilizarán en las aulas, donde el maestro puede resolver de inmediato los problemas de comprensión y el desarrollo de materiales didácticos diferidos destinados a personas que estudian a solas y no disponen de ninguna ayuda inmediata.

Segundo, la preparación de material de autoinstrucción de buena calidad para los alumnos a distancia resulta difícil y exige mucho tiempo. El material debe ser pedagógicamente válido, adaptarse a la situación

del alumno a distancia (véase en esta compilación el artículo de Desal) y ser de buena calidad, dado que la utilizarán muchos estudiantes y hasta puede llegar a convertirse en un determinado país en norma de material didáctico de la materia. En el artículo de Zahlan que figura en la presente compilación se examina específicamente el problema de la calidad y la pertinencia de los materiales pedagógicos a distancia. Estas cuestiones tienen especial relieve en muchos países en desarrollo en los que los problemas que se plantean son de dos tipos: falta de los recursos necesarios para elaborar materiales de buena calidad e inadecuación de los materiales producidos en otros países. Tercero, resulta claro que en última instancia las personas pueden aprender la mayoría de las cosas a través de la mayor parte de los medios de comunicación (Shramm, 1972), si bien hay medios de comunicación que se adaptan mejor a los objetivos especí-

"Si se tienen presentes la variedad de conocimientos y capacidades que son necesarios para llevar a cabo estas tareas, no hay que extrañarse de que sean más de uno los responsables de todas y cada una de las etapas de elaboración y producción de los materiales, por lo que la especialización de las tareas, la coordinación interdepartamental, la planificación crítica del desarrollo, la ordenación de los progresos y el control de calidad se convierten en los rasgos necesarios de la producción de los sistemas de educación a distancia a gran escala".

ficos del aprendizaje. En los proyectos de enseñanza a distancia hay que sacar el mayor provecho posible de los diversos medios de comunicación con que se cuenta e incorporarlos al sistema a medida que van apareciendo. Así ha ocurrido sobre todo con las emisiones de radio y televisión; los planificadores de la enseñanza a distancia han dejado de considerar la radio y la televisión como el eje en torno al cual girar, prefiriendo incorporarlos a cometidos específicos (mostrar las expe-

riencias de laboratorio, la lectura de obras poéticas o dramáticas, comunicar noticias periódicas, etc., almacenando toda esta información). Después de la radio y la televisión, los nuevos medios de comunicación electrónicos dependientes de la computadora empiezan a ejercer una influencia importante en muchos proyectos de enseñanza a distancia, en lo tocante a la producción (edición electrónica) como a los servicios de apoyo (para el acceso a las bases de datos en línea y para facilitar la comunicación entre los estudiantes y entre éstos y los supervisores).

No obstante lo dicho, tanto históricamente como en la actualidad y también en un futuro previsible, el medio de comunicación más difundido en la enseñanza a distancia es la imprenta. Por ejemplo, el 91% de los programas de enseñanza a distancia enumerados en la base de datos del Centro Internacional de Educación a Distancia de la Universidad de las Naciones Unidas utilizan la imprenta como medio principal de instrucción, mientras un programa de cada diez se basa exclusivamente en este medio (véase más adelante el cuadro I).

Comunicación bilateral.

El programa de enseñanza a distancia consiste en algo más que proporcionar los textos que serán objeto de estudio. La comunicación bilateral que vincula al alumno con el supervisor, mentor o asesor constituye una parte esencial del sistema de aprendizaje. En los programas de enseñanza masiva a distancia, los supervisores actúan por lo general como intermediarios, sin que hayan participado en la preparación de los textos del curso. Por ejemplo, la Universidad Abierta del Reino Unido recurre a los servicios a tiempo parcial de más de 5.000 supervisores pertenecientes a universidades y colegios universitarios tradicionales para prestar apoyo a los estudiantes en sus estudios; el personal de la facultad encargado de preparar los materiales del curso no está obligado a actuar como supervisores de la correspondencia. En la Universidad Athabasca (Canadá), el personal de la Facultad Central supervisa sus propios cursos, incorporando a los supervisores externos a tiempo parcial a medida que así lo exijan los cursos con un alumnado muy numeroso. Tradicionalmente, la comunicación entre estudiantes y supervisores se realiza por correo postal y el control por correspondencia es aún un elemento clave en la gran mayoría de los programas, aunque se están difundiendo los contactos personales y por teléfono (Abrioux, 1985). Pero incluso en las situaciones en que se usa el teléfono (o incluso el correo electrónico o la conferencia informática) para establecer contactos entre el alumno y el supervisor, no es probable que estos medios reemplacen la supervisión por correspondencia escrita. En muchos programas de enseñanza a distancia, el rendimiento del estudiante se evalúa sobre la base de su labor escrita, y los alumnos

esperan recibir sus trabajos con los comentarios y la apreciación del supervisor o maestro, como ocurriría si estuvieran en una institución tradicional.

Posibilidad de reuniones.

La interacción y la discusión con otros estudiantes constituye una parte importante del proceso educativo que se da por sentado en las instituciones que tienen como medio principal de aprendizaje las aulas, laboratorios, salas de conferencia y bibliotecas. En la mayoría de los programas de enseñanza a distancia existen oportunidades periódicas u ocasionales de reunirse en grupos con los supervisores, maestros y otros estudiantes; se tiene gran cuidado en planificar los objetivos pedagógicos de estas reuniones, precisamente porque constituyen un recurso caro que no está previsto (véase en la presente compilación el artículo de Dewal donde se examinan los objetivos pedagógicos de las reuniones de contacto). Por ejemplo, son muchas las instituciones en que explícitamente se recomiendan esas reuniones para la discusión en grupo, la solución de problemas, la corrección de errores y las actividades prácticas y de laboratorio; en otras palabras, para las funciones que no es posible cumplir satisfactoriamente con los materiales inmediatos del curso. Por consiguiente, se pide a menudo a los supervisores que no dediquen demasiado tiempo a las charlas o conferencias de exposición, pues esta función de la enseñanza la desempeña generalmente el material del curso. La extensión y la índole de las reuniones de grupo en los programas de enseñanza a distancia y la manera de organizarlas varían mucho de una situación a otra. Son muchas las instituciones (por ejemplo, la Universidad Abierta Sukhothai Thammathirat de Tailandia, la Universidad Abierta del Reino Unido) que han creado una estructura permanente de centros regionales en todo el país. Otras instituciones (como es el caso de la RTVU en China) utilizan la red existente de centros a nivel regional. Esos centros regionales se encargan de organizar las reuniones locales de supervisión en centros de estudios o de recursos para organizar programas de contacto más amplios (escuelas diurnas, escuelas de fin de semana o cursos más prolongados con internado), así como para reclutar y controlar a los supervisores a tiempo parcial.

El modelo industrial.

Peters (1973) ha comparado la preparación y distribución de los materiales de enseñanza a distancia y la organización de los programas de enseñanza a distancia (la organización de una infraestructura regional) con una forma de actividad industrializada. Es cierto que son especialmente las instituciones de enseñanza a distancia de mayor envergadura las que utilizan una amplia y numerosa gama de medios técnicos, adoptando el modelo de "cadenas de producción" para

la elaboración, producción, almacenamiento y distribución de los materiales del curso.

Si se tienen presentes la variedad de conocimientos y capacidades que son necesarios para llevar a cabo estas tareas, no hay que extrañarse de que sean más de uno los responsables de todas y cada una de las etapas de elaboración y producción de los materiales, por lo que la especialización de las tareas, la coordinación interdepartamental, la planificación crítica del desarrollo, la ordenación de los progresos y el control de calidad se convierten en los rasgos necesarios de la producción de los sistemas de educación a distancia a gran escala. La analogía con la fábrica y la cadena de montaje es pertinente cuando se visitan algunas de las universidades de enseñanza a distancia y se comprueba que los grandes edificios contienen depósitos, imprentas, talleres y estudios de radio y televisión en lugar de los anfiteatros y residencias estudiantiles que pueden verse en otras universidades.

La índole compleja de los sistemas de enseñanza a distancia, los plazos prolongados necesarios para elaborar los materiales de los cursos y la división del trabajo inherente a lo específico de muchas tareas, así como la necesidad de atender a un público muy numeroso significan que la planificación tradicional y los procesos de gestión utilizados en la educación no son adecuados para los proyectos de enseñanza a distancia, siendo necesario elaborar unos modelos específicos de planificación y de gestión operativa (Rumble, 1987; Villaroel, 1987).

Algunas tendencias actuales

No es posible describir de manera precisa el estado actual de la enseñanza a distancia en todo el mundo, y ello por diversas razones. En primer término, como ya hemos dicho, son muchos los tipos y niveles de servicios que comprenden todos los sectores de la educación, privados y públicos, desde el nivel escolar hasta el postuniversitario, así como la enseñanza técnica y la formación profesional. Por esa razón, hay que repartir la responsabilidad del suministro de la enseñanza a distancia, incluso en un solo país, en diferentes organizaciones, ministerios y departamentos. En segundo término, las publicaciones relativas a la enseñanza a distancia son en muchos países fragmentarias y su número parece inversamente proporcional al número de estudiantes que participan en ella (Daniel, 1987). Así, se han publicado muy pocas informaciones sobre enseñanza a distancia en la Unión Soviética y la China, ya que sus instituciones se ocupan de por lo menos la mitad del total de personas que siguen en el mundo los cursos a distancia que permiten obtener diplomas. Cuando esas publicaciones existen, versan a menudo sobre nuevos tipos de instituciones creadas específicamente para la enseñanza a distancia y tienden a ignorar los sistemas tradicionales externos de educación por correspondencia que durante muchos decenios han

florecido en muchos países, como en los Estados Unidos de América y la URSS.

Las generalizaciones que se presentan a continuación provienen del estudio de las publicaciones recientes (y deben interpretarse a la luz de lo que se acaba de decir) y la información existente en la base de datos del Centro Internacional de Enseñanza a Distancia de la Universidad de las Naciones Unidas (ICDL / UNU). En dicha base de datos están registrados más de 800 programas de enseñanza a distancia procedentes de unas 500 instituciones de todo el mundo (aunque cabe lamentar que las instituciones de los países socialistas no estén muy bien representadas). En la base de datos ICDL / UNU se clasifican las instituciones en tres tipos:

- Las que proporcionan exclusivamente cursos de enseñanza a distancia (tipo A), a las que pertenecen muchas de las universidades abiertas recientemente.

- Las instituciones tradicionales con departamentos de enseñanza a distancia o estudios externos (tipo B), estas instituciones dobles y de nivel especialmente universitario que están muy difundidas en países tales como Australia, la India, China, los Estados Unidos de América y Zambia.

- Las instituciones tradicionales que imparten algunos cursos a distancia pero carecen de un departamento específico de esa enseñanza (tipo C).

Las informaciones que se expresan en los cuadros 1 y 2 han sido ordenadas con arreglo a estas tres categorías.

Nuevas instituciones.

La tendencia más notable de los últimos años ha sido a la creación de nuevas instituciones de enseñanza a distancia destinadas a un número elevado de estudiantes de varios países de Asia. La Universidad Central por Radio y Televisión de China, creada en 1979 para apoyar y coordinar la enseñanza por radio y televisión en las universidades provinciales, cuenta actualmente más de 600.000 estudiantes (véase el estudio de Zhao Yuhui en el próximo número de *Perspectivas*). La Universidad Abierta Sukhothai Thammirat de Tailandia, fundada en 1978, inició sus actividades con alumnos dos años después y podrá atender a 500.000 estudiantes en 1990 (Srisa-an, 1984). La Universitas Terbuka de Indonesia, creada en 1984, recibió para sus primeros cursos un cuarto de millón de solicitudes y pudo seleccionar a 60.000 alumnos para su primer año de actividad (véase el estudio de Setijadi en el próximo número de *Perspectivas*). La Universidad de las Ondas de Japón, creada en 1985, ofrece numerosos programas de humanidades combinando la televisión, los textos por correspondencia y la asistencia a los centros de estudios. La Universidad por Correspondencia de la República de Corea, creada en 1982, tiene unos 250.000 estudiantes matriculados en programas correspondientes a 13 sectores diferentes. En la India,

la Universidad Abierta Nacional Indira Ghandi (IGNOU) fue creada en 1985 con la misión de establecer las bases de un sistema nacional de enseñanza a distancia, así como de coordinar las actividades de las numerosas universidades existentes que poseen departamentos de enseñanza por correspondencia, además de las nuevas universidades abiertas estatales. Es indudable que la IGNOU tendrá que hacer frente en el futuro a un elevado número de estudiantes.

Muchos de estos nuevos proyectos de gran envergadura tienen una fuerte motivación política ligada a la necesidad de ampliar rápidamente a costo razonable los servicios de educación de un elevado número de alumnos. En el artículo de Rumble que figura en la presente compilación se examinan los fundamentos económicos de estos sistemas de enseñanza a distancia de tan grandes dimensiones.

Fuera de la región de Asia se han producido menos novedades en esta esfera. Las instituciones existentes en Australia, Nueva Zelanda y muchos países africanos siguen ocupándose de numerosos estudiantes externos. Después de la agitación observada en América Latina en la década de 1970 por tales instituciones (por ejemplo, la creación en 1977 de la Universidad Nacional Abierta de Venezuela y de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Costa Rica) no cabe mencionar nuevos proyectos importantes, con excepción de una universidad abierta y a distancia en Colombia, planificada en los primeros años de la década de 1980. En América del Norte se crearon varias instituciones nuevas de enseñanza a distancia en la década de 1970 en Canadá (la Télé-université en Quebec, la Athabasca University en Alberta y el Open Learning Institute en Columbia Británica), aunque en ellas se insista más en la expansión de los servicios a los estudiantes externos y por correspondencia a cargo de las instituciones tradicionales existentes. Ello obedece en parte al deseo de encontrar nuevos mercados en tiempos de dificultades económicas y en parte al interés creciente por el estudio a tiempo parcial y la nueva formación de muchos adultos. En Estados Unidos de América, son unas 70 las universidades tradicionales que imparten cursos a distancia a un total de 150.000 estudiantes (Markowitz, 1983). En Europa, después de la creación de la Universidad Abierta del Reino Unido y de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España en 1970, así como de la Fernuniversität de Alemania Occidental en 1974, son pocas las instituciones importantes que se han creado. Entre ellas cabe citar la Open Universiteit de los Países Bajos, cuyas actividades se iniciaron en 1984 y el Open College del Reino Unido, en el que se ha previsto impartir una serie de cursos a distancia y por correspondencia, sobre todo en el ámbito de la formación profesional.

El público al que se dirige la enseñanza a distancia.

Cabe subrayar una vez más que la diversidad de los servicios de enseñanza a distancia no facilita las generalizaciones sobre las características de los estudiantes. Muchos programas de enseñanza a distancia, sobre todo los que se realizan a gran escala (por ejemplo, en la URSS y China), tienen una clientela de adultos jóvenes análoga a la de las universidades tradicionales. Otros (por ejemplo, muchas universidades abiertas y programas "mixtos" por correspondencia) cuentan muchas veces con una población estudiantil de más edad, cuya media oscila entre los 30 y los 35 años. Son muy pocos los programas (el 10% con arreglo a la base de datos ICDL de la UNU) destinados a los niños que no pueden asistir a las escuelas tradicionales por diversos motivos (por ejemplo, la Sydney Correspondence Scholl de Australia y algunos de los cursos impartidos por el Centre National d'Enseignement à Distance de Francia).

Según la base de datos ICDL de la UNU, los porcentajes de los programas de educación a distancia de diversos niveles de la educación son los siguientes: primaria, niños y adultos: 7%; secundaria, niños y adultos: 25%; nivel universitario: 20%; postuniversitarios: 9%; educación ulterior: 12%; y educación permanente para adultos: 27%.

La diversidad de los programas que se ofrecen y las múltiples edades, motivaciones y antecedentes de los alumnos deben tenerse en cuenta al valorar muchas de las afirmaciones optimistas (aunque a veces poco realistas) según las cuales la práctica de la enseñanza a distancia reposa en unos supuestos pedagógicos comunes (por ejemplo, en materia de autonomía del estudiante adulto y de la aplicación de principios centrados en el hombre en lo tocante al diseño de los cursos). La única afirmación que cabría hacer de manera razonable acerca de la mayor parte de los clientes de la enseñanza a distancia es que esos programas cuentan con una proporción de estudiantes independientes y fuertemente motivados superior a la de las instituciones docentes de tipo tradicional. Ello es particularmente cierto en el caso de los estudiantes adultos que comparten los cursos a tiempo parcial con sus actividades laborales, desempeñando al mismo tiempo sus responsabilidades familiares (en el estudio de Ismail que figura en el próximo "cuaderno" de *Perspectivas* se puede comprender lo que significa estudiar en esas circunstancias).

"Peters ha comparado la preparación y distribución de la enseñanza a distancia y la organización de los programas de enseñanza con una forma de actividad industrializada".

CUADRO I. Los medios de comunicación en los programas de enseñanza a distancia

Tipo de institución*	Sólo impresos	Impresos + otro	Radio + otro	TV + otro	Audio + otro	Vídeo + otro	Equipos + otro
A (n = 317)	20	297	80	60	113	64	63
B (n = 291)	26	265	41	35	143	59	47
C (n = 231)	30	201	26	31	110	56	41
% global (n = 839)	9%	91%	18%	15%	44%	21%	18%

* Tipo A: Instituciones creadas para la enseñanza a distancia.
 Tipo B: Instituciones tradicionales con departamentos de enseñanza a distancia.
 Tipo C: Instituciones tradicionales con algunos programas de enseñanza a distancia, aunque carecen de departamentos especiales.

Los medios de comunicación y los métodos de enseñanza.

Ya hemos dicho que en la gran mayoría de programas de enseñanza a distancia se utilizan medios impresos, lo que corrobora los datos del cuadro I, extraídos de la base de datos ICDL de la UNU. Incluso la RTVU de China, institución tradicional de enseñanza por televisión, se propone incrementar el recurso a los materiales impresos enviados por correspondencia.

Sin embargo, al examinar el cuadro I se pueden observar algunos detalles interesantes. Primero, sólo una minoría de programas (9%) se basan exclusivamente en los impresos, lo que supone un cambio significativo con respecto al modo tradicional de estudio por correspondencia predominante hace unos 20 años. Segundo, el medio técnico más popular después de los impresos es la modesta audiocasete (que figura en el 44% de los programas). Tercero, una proporción importante de los programas utiliza medios relativamente caros: televisión 15%, videocasetes 21% y equipos de material para trabajos prácticos 18%.

A diferencia del estudio por correspondencia, la enseñanza a distancia se caracteriza, pues, por la utilización de diversos medios en forma integrada; también se distingue por el suministro de medios de contacto entre los estudiantes y los supervisores para las reuniones de grupo y las reuniones de alojamiento. En el cuadro 2 se indica la amplitud con que se utilizan las organizaciones regionales, los centros de estudio y las escuelas con internado en los programas de educación a distancia documentados con arreglo a los datos ICDL de la UNU. Con ello cabe afirmar que alrededor de la cuarta parte de los programas precisan una infraestructura específica para reuniones de grupo.

Las nuevas tecnologías y la enseñanza a distancia.

En la década de los años setenta, las emisiones de televisión pasaron a formar parte de muchos sistemas

de enseñanza a distancia. En la década de los años ochenta, éstas cedieron la plaza a las nuevas tecnologías informáticas (se encontrará una reseña sobre estas tecnologías y su importancia en la enseñanza a distancia en los artículos de Ruggles y otros (1982); Bates (1984); Bacsich y otros (1986).

En la enseñanza a distancia, las tecnologías informáticas se aplican

a tres sectores principales. El primero es el de la producción de los materiales de enseñanza: la informática ha transformado por completo la edición, permitiendo mejorar radicalmente la calidad y velocidad de producción de los materiales impresos sin aumento de los costos de producción. En el estudio sobre la Universitas Terbuka (véase el próximo número de *Perspectivas*) se puede comprobar que la utilización de esta tecnología no es prerrogativa de los países desarrollados. Universitas Terbuka produce sus materiales impresos en microcomputadoras e impresoras láser, con la reducción consiguiente de los costos de impresión y del tiempo de producción. Una ventaja esencial de la preparación y almacenamiento electrónico de los textos de los materiales de enseñanza a distancia reside naturalmente en el hecho de que la revisión y actualización se realizan en forma mucho más rápida y directa.

La segunda aplicación principal de las tecnologías informáticas concierne el almacenamiento y recuperación rápida de la información, ya se trate del material contenido en videodiscos o de las bases de datos. En los países en que puede accederse fácilmente a las bases de datos (por ejemplo, las bases de datos videotex de Francia o los sistemas CompuServe o The Source de América del Norte) existe un potencial evidente para su utilización como componente de los cursos de enseñanza a distancia. Así, en los Estados Unidos existe ya una red universitaria electrónica que abarca más de 80 bases de datos en línea en su biblioteca electrónica y que puede utilizarse como componente de los programas de estudios externos (Electronic University Network, 1987).

El tercer sector, quizás el más interesante, consiste en el uso de servicios de comunicación informatizados (correo electrónico, conferencia por computadora) para que los estudiantes, los supervisores y los que elaboran los programas se comuniquen entre sí a distancia e incluso celebren seminarios y debates a partir de terminales locales. Se están realizando ensayos de estas tecnologías en varias instituciones (véase Kaye 1987) y

CUADRO 2. Clasificación por grupos de los programas de enseñanza a distancia.

Tipo de institución*	Servicios regionales	Centros de estudio	Escuelas con internado
A (317 programas)	85	113	53
B (291 programas)	79	104	92
C (231 programas)	44	55	50
% global (839 programas)	25%	32%	23%

*Tipo A: Instituciones creadas para la enseñanza a distancia.
 Tipo B: Instituciones tradicionales con departamentos de enseñanza a distancia.
 Tipo C: Instituciones tradicionales con algunos programas de enseñanza a distancia, aunque carecen de departamentos especiales.

sus posibilidades se examinan con detalle en el artículo de Henri que forma parte de la presente compilación.

La incorporación de estas aplicaciones de nuevas tecnologías a la práctica existente de enseñanza a distancia no se hará sin tropiezos. Las instituciones creadas a partir de las viejas tecnologías de imprenta pueden tener graves problemas para adaptarse a las operaciones electrónicas de edición; la utilización de bases de datos en línea por los estudiantes que siguen los cursos de enseñanza a distancia puede plantear difíciles problemas de control de propiedad y de actualización de material de esas bases de datos; la introducción de la comunicación por medio de computadora modificará el cometido y la descripción de los puestos de los supervisores y, por otra parte, facilitará en gran medida el contacto entre los alumnos y los encargados de elaborar los programas. Se trata de cuestiones muy distintas de las planteadas por el aprendizaje con ayuda de computadora (CAL) en los cursos a distancia; los materiales, ya se suministren a los estudiantes en forma de disco o mediante el acceso en línea, corresponden en lo esencial a la misma categoría que los demás materiales del curso del paquete de aprendizaje.

En esta breve introducción general a la enseñanza a distancia se ha procurado preparar el terreno para los artículos más especializados y de fondo que se incluyen en esta compilación en dos partes. En el primer grupo de artículos contenidos en el presente número de *Perspectivas* se examinan varios de los temas fundamentales identificados, a saber:

- Los factores que hay que tener en cuenta al planificar los proyectos de enseñanza a distancia, haciendo hincapié en la utilización del análisis de sistemas como instrumentos de planificación (Villarroel).

- Los principales problemas pedagógicos de la utilización de los diferentes medios y métodos de enseñanza y de aprendizaje de la enseñanza a distancia (Dewal).

- El estudio de las distintas maneras de enfocar los problemas de calidad y pertinencia de los materiales del curso de enseñanza a distancia (Zahlan).

- El potencial de las nuevas tecnologías informáticas para incrementar la calidad e intensidad de la comunicación de los estudiantes entre sí y con sus supervisores en los programas de enseñanza a distancia (Henri).

- El análisis crítico de los argumentos económicos que se aducen en favor de la enseñanza a distancia, oponiéndolos a los servicios tradicionales basados en estudio en clase y en la institución universitaria (Rumble).

Esta selección de temas parte de la idea de que éste es un campo en el que se examinan problemas importantes relativos a la calidad de los materiales de enseñanza suministrados a los estudiantes y al nivel, naturaleza y grado de interacción entre alumnos y supervisores con maestros. Estos problemas inciden en el diseño y planificación generales de los sistemas de educación y a distancia y, sobre todo, en las estructuras de sus costos.

En la segunda parte de esta compilación (que aparecerá en el próximo número de *Perspectivas*) se presentan varios estudios de casos de diferentes proyectos de enseñanza a distancia. No se pretende presentar un conjunto exhaustivo de ejemplos, sino que de lo que se trata es de ilustrar la diversidad de los servicios brindados en los diferentes países, así como las distintas perspectivas del fenómeno de educación a distancia. Los artículos han sido preparados por un planificador (proyecto de la Universidad Abierta al-Quds), un decano (CRTVU de Cjina), un administrador (Centre National d'Enseignement à Distance de Francia), varios rectores de universidad (enseñanza a distancia a nivel universitario en América Latina y Universitas Terbuka, Indonesia), un profesor de educación (enseñanza a distancia en Polonia), un planificador de cursos (programa de diplomas externos de la Universidad de Zambia) y, por último, sin que sea la menos importante, un estudiante (de la Universidad Abierta del Reino Unido). El punto de vista del estudiante se dispersa a menudo entre las muchas publicaciones relativas a la enseñanza a distancia o aparece de manera secundaria en los escritos de investigadores y evaluadores de la educación. Se espera que el último artículo de la presente compilación contribuya a reequilibrar la cuestión y proporcione a los lectores la comprensión directa de algunas de las preocupaciones de los adultos que toman la decisión, muchas veces difícil, de iniciar estudios a distancia.



Perspectivas, nº 65 y 66, 1988, UNESCO, 7 Place de Fontenoy, 75700 París.

Esta revista trimestral que publica la UNESCO dedica los números 65 y 66 de este año a la Educación a distancia.

La Educación a distancia, que es tema preferente en los Programas Bienales de la UNESCO, es calificada en la introducción de "revolución tranquila" y en el futuro será una de las principales alternativas al sistema formal sobre todo por su demostrada rentabilidad.

Entre los artículos que aparecen en el nº 65 el titulado "La enseñanza a distancia: situación actual" de Anthony Kaye (que se incluye en la página de opinión de este número), ayuda a enfocar los puntos clave y las preguntas que hay que plantearse en todo proyecto de enseñanza a distancia.

Los demás artículos se dedican a iluminar temas fundamentales como la planificación de proyectos, los problemas pedagógicos, la calidad del material, la formación mediante computadora y la economía de la enseñanza de masas a distancia.

En el nº 66 y bajo el título "Del proyecto a las realizaciones" (o de la teoría a la práctica) se plantea la gran envergadura que poseen los problemas en la práctica y que lo que se necesita es reconocerlos, analizarlos y llegar a obtener mejores resultados a través de la autocrítica y la evaluación.

Son protagonistas de estas páginas países como Indonesia, China, Polonia, Francia, Zambia y los países árabes. El artículo que cierra este recorrido se titula "Un año en la vida de una estudiante en la Universidad Abierta Británica", ejemplo práctico del modo cómo un alumno estudia a distancia.

Incluimos a continuación el índice de estos dos números en los que se trata este tema de la Educación a distancia:

La enseñanza a distancia (I): Temas fundamentales.

- La enseñanza a distancia: situación actual. *Anthony Kaye*.
- La planificación de los proyectos de enseñanza a distancia. *Armando Villaruel*.
- Problemas pedagógicos de la enseñanza a distancia. *Onkar Singh Dewal*.
- El problema de la calidad y la pertinencia del material pedagógico en la enseñanza a distancia. *Anthony B. Zahlan*.
- Formación a distancia y comunicación mediante computadora. *France Henri*.
- La economía de la enseñanza de masas a distancia. *Greville Rumble*.

La enseñanza a distancia (II): del proyecto a las realizaciones.

- Indonesia: la Universitas Terbuka. *Setijadi*.
- Zambia: el programa de preparación por correspondencia para los diplomas universitarios. *Richard M. C. Siaciwena*.
- Polonia: la Radio-Tele Universidad Pedagógica. *Eugenia Potulicka*.
- China: el sistema de enseñanza superior a distancia. *Zhao Yuhui*.
- Francia: el Centro Nacional de Enseñanza a Distancia. *Dominique Lecourt*.
- El proyecto de Universidad Abierta de Al-Qods. *Walid Kamhawi*.
- Un año en la vida de una estudiante de la Universidad Abierta británica. *Nazari Ismail*.

Colección "Estrategias y Aproximaciones para el Aprendizaje de los Adultos", publicada por el "Instituto Nacional para la Educación de Adultos" (NIACE), 19B de Montfort Street, Leicester LE1 7GE, Inglaterra.

El NIACE "National Institute for Adult and Continuing Education") inicia la publicación de una serie de libros para educadores de adultos (a tiempo completo, a media jornada, voluntarios), bajo el título general de "Estrategias y Aproximaciones para el Aprendizaje de los Adultos" (Adult Learning Strategies

and Approaches" - ALSA). Presentamos ahora los primeros volúmenes de esta prometedora colección:

- **Recursos para los profesores adultos** ("Resources for teacher of Adults"), 64 páginas. Un repaso a todos los recursos que un profesor de adultos puede usar para organizar sus enseñanzas en el aula: letras, carteles, posters, procesos de reproducción, proyectores, magnetofón, vídeo, ordenador... Se dan consejos prácticos y se enseña el uso de cada uno de estos elementos.

- **Aprendizaje de una lengua moderna** ("Modern Language Learning"), **Libro del Tutor**, 34 páginas, y **Libro del Alumno**, 34 páginas. Arrancando del dato que el 10 por ciento de las personas que estudian en la edad adulta lo hacen para aprender una segunda lengua moderna, estos dos volúmenes pretenden desarrollar los principales principios metodológicos para que la enseñanza de una lengua moderna resulte estimulante y operativa para la población adulta. Consejo y observaciones muy útiles para los que se dedican a estas enseñanzas.

Educación de Adultos y Desarrollo, nº 30, marzo 1988, 408 páginas. Asociación Alemana para la Educación de Adultos. Reinallee 1, 5300 Bonn 2, República Federal Alemana.

Con el nº 30, esta revista celebra sus "primeros quince años", ya que el primer número fue publicado en 1973. En este número se hace una larga exposición sobre lo que es y quiere ser la revista, se detalla primordialmente hasta donde llegan sus actuales 15.000 ejemplares (48% a países africanos, 23% a Asia, 17,5% a Latinoamérica y sólo

el 10% a los países desarrollados del "primer mundo") y se incluyen abundantes comentarios de los lectores sobre la propia revista. El número publica también una selección de los más importantes artículos sobre Educación de Adultos publicados en estos quince años y unas cuantas colaboraciones sobre el "sector informal" de la Educación de Adultos. Respaldada por la "Asociación Alemana para la Educación de Adultos" (DVV), agrupación de las numerosas Universidades Populares de Alemania, la revista se publica en inglés, en francés y en español, siendo bastante cuidada la edición en nuestra lengua. Distribuida gratuitamente, las instituciones y las personas dedicadas a la Educación de Adultos tienen en esta revista un auténtico "foro para el diálogo y el intercambio".

A distancia, nº 1, 1988, 30 + XXXII páginas. (Universidad Nacional de Educación a Distancia, Departamento de Comunicación, Ciudad Universitaria, 28040 Madrid, España).



El universo de intereses han amplios que cubre la UNED es

advertir claramente en el contenido de esta revista, que incluye desde artículos rigurosos sobre diversas disciplinas universitarias hasta informaciones inmediatas sobre la vida concreta de la UNED. Este último tipo de informaciones resulta más interesante para los profesionales de la educación a distancia, a los que -por el título- parece dirigirse la revista.

Distance Education and Training Network (DETN), Newsletter, nº 3, 8 páginas. (Distribución: Los Álamos National Laboratory, P.O. Box 1663, MS M589, Los Álamos NM 87545, Estados Unidos).

La "Red de Educación y Capacitación a Distancia" (DETN) ha sido constituida, con carácter no geográfico, por la "Sociedad Nacional para la Capacitación y la Instrucción" existente en los Estados Unidos. Este boletín, todavía modesto y multicopiado, ofrece noticias y direcciones de interés dentro del campo específico de la educación a distancia.

The American Journal of Distance Education, nº 2, 1988, 80 páginas. (Oficina para la Educación a Distancia del Colegio de Educación de la Universidad de Pensilvania, University Park, PA 16802, Estados Unidos).

Esta revista ha sido creada para distribuir información y servir de foro para el debate de todo lo relativo a la educación a distancia.

RADIO

ecca



EN SU CASA

MATRICULA ABIERTA