

Radio y

Educación

**de
Adultos**



ecca

BOLETÍN CUATRIMESTRAL

33-34

Sept. 1996-abril 1997

Radio y Educación de Adultos

Boletín cuatrimestral ECCA nº 33-34
SEPTIEMBRE 1996 - ABRIL 1997

CONSEJO DE DIRECCIÓN: Juan Luis Veza Iglesias, Rafael Arrocha Niz, Manuel Jiménez Suárez y M^a del Carmen Palmés Pérez.

CONSEJO DE REDACCIÓN: Rafael Arrocha Niz, Expedita Díaz Rodríguez, Angel Fierro Domínguez, José A. González Davila, M^a Rosa Halaby Ascaso, Manuel Jiménez Suárez, M^a del Carmen Palmés Pérez, Juan Luis Veza Iglesias.

ESPAÑA:

ANDALUCÍA: Jaén: Luis Pareja Pérez.
Málaga: Santiago Paz Florido.
Sevilla: Norberto Díaz de la Rosa.

BALEARES: Margalida Moll Serra.

CANARIAS: Las Palmas: Raimundo Gutiérrez del Moral, Margarita López Sánchez, Víctor Ramírez López, Juan Jesús Santana González.
Sta. Cruz de Tenerife: José M. Barroso Gámez, Miguel Gómez Ramos.

CASTILLA-LEÓN: Valladolid: Javier Reyes Tapia.

EXTREMADURA: Badajoz: Inmaculada Herrera Tello.
Cáceres: Fernando Salgado Quirós.

GALICIA: La Coruña: José C. Bellido Herrero.
Lugo: Miguel Iglesias Randoife.
Orense: Tiberio Feliz Murias.
Pontevedra: Isaura Faza Dieguez.

MADRID: Hortensia Bustos García.

MURCIA: Antonio Abril Fernández.

ARGENTINA: Nora Álvarez (CISE, Bahía Blanca).

BOLIVIA: René Martínez (IRFA, Santa Cruz).

COLOMBIA: Adalberto Gómez. (IPSICOL, Medellín).

COSTA RICA: Alicia Padilla (ICER, San José).

ECUADOR: Natacha Campana (IRFEYAL, Guayaquil), Esperanza Andrango (IRFEYAL, Quito).

GUATEMALA: José María Andrés (IGER, Guatemala).

HONDURAS: Marta Soto (IHER, Tegucigalpa).

MÉXICO: Begoña Hernáiz (Escuela de Padres ECCA, Méjico D.F.).

PANAMÁ: Enrique Alvarenga (Escuela de Padres, Paítilla).

PARAGUAY: Alfredo de Holanda (M. Nueva Familia, Asunción), José M^a Blanch (Fe y Alegría, Asunción).

PERÚ: Pedro Barbero (CECDEFAM, Lima).

REPÚBLICA DOMINICANA: Lucía Abreu (Radio Santa María, La Vega).

URUGUAY: María del Luján González (Enseñanza ECCA, Montevideo).

VENEZUELA: Iván Lemus (IRFA, Caracas), Gerardo Lombardi (IRFA, Maracaibo).

SECRETARÍA: Blanca N. González Frías.

DIAGRAMACIÓN: M^a Rosa Halaby Ascaso.

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

EDITA: Radio ECCA
Avda. Mesa y López nº 36,
Apdo. 994
35080 Las Palmas de Gran Canaria
ESPAÑA
Teléfono: (928) 27 54 54.
Fax: (928) 20 73 95

TALLER DE REPRODUCCIÓN DE RADIO ECCA.

Dep. Legal: G.C. 31-1986.

ISBN: 0213-496 9.

Sumario

EDITORIAL

- Impulso de la Formación Ocupacional..... 3

NOTICIAS ECCA 4

INFORMES:

- Desarrollo y evaluación de las actitudes en el módulo "Ecología" de ECCA:
José María Mallo López 8
- Una experiencia radiofónica de educación infantil en el medio rural:
Ana Isabel Marín González 20

ENCUENTROS

- I Congreso Internacional "Mujer, salud y calidad de vida":
María Rosa Halaby Ascaso 22
- Plataforma de interacción comunitaria de Canarias:
Telesforo González Muñoz 24

DOCUMENTOS

- VI Conferencia Iberoamericana de Educación 31

DE OTRAS FUENTES

- La educación y formación permanentes: pasado y futuro.
- Hacia una política de educación y formación permanentes. Edith Gresson 34
- El aprendizaje permanente, en retrospectiva. Dennis Kallen 37
- ¿Quién participa en la educación en la formación profesional? Norman Davis 43
- Una lectura de los paradigmas del Libro Blanco sobre la educación y la formación: elementos para un debate. Alain d'Iribarne 48

LIBROS Y REVISTAS 55

NOTICIAS 57

AGENDA 59

Impulso de la Formación Ocupacional

- *En esta publicación informamos de lo acontecido en la última reunión del Consejo de Patronato de la Fundación ECCA. En el Consejo se produjo un acontecimiento que, desde nuestro punto de vista, debe ser considerado como relevante. Nos estamos refiriendo a la incorporación del Excmo. Sr. Don Víctor Díaz Domínguez, consejero de Empleo y Asuntos Sociales del Gobierno de Canarias. Valoramos positivamente la decisión del Consejo y deseamos que el Sr. Díaz impulse definitivamente la acción de ECCA en el ámbito de la Formación Profesional Ocupacional.*

Estimamos la presencia en el Consejo de Patronato –órgano que rige los destinos de ECCA– del consejero de Empleo y Asuntos Sociales, como la del consejero de Educación, Cultura y Deportes que es además vicepresidente del Consejo, como pruebas evidentes del interés del Gobierno de Canarias por nuestro peculiar sistema de enseñanza.

ECCA ha asumido el reto de poner su tecnología al servicio de la Formación Ocupacional en virtud de la obvia y creciente relación del ámbito laboral y el educativo; pero al mismo tiempo mantiene su compromiso de seguir atendiendo a los menos favorecidos. Ambos objetivos tienen que estar presentes en el acontecer de nuestra actividad.

- *Con este número doble del boletín de ECCA intentamos recuperar el ritmo de nuestra aparición cuatrimestral, agradeciendo además el interés que a este respecto han manifestado muchos de nuestros lectores.*

Encuentro HORIZON

Siguiendo la dinámica de los programas HORIZON, que se desarrollan en el marco de las iniciativas comunitarias financiadas por el Fondo Social Europeo, se celebró en Las Palmas de Gran Canaria los días 28 y 29 de octubre un encuentro de los socios transnacionales de nuestro proyecto Luna.

La Fundación ha acometido su proyecto en los centros ECCA de Cáceres, Las Palmas de Gran Canaria, Madrid, Palma de Mallorca, Sevilla, Valladolid y Vigo. El final de sus acciones está previsto para diciembre de 1997.

Junto a los representantes de nuestra Oficina de Proyectos de Madrid y Canarias, estuvieron presentes nuestros socios de Suecia (institución Lika Villkor), Portugal (proyecto Porta Aberta, en el Algarve), Cataluña (proyecto Redis, en el Bajo Llobregat) y Castilla-La Mancha (Dirección General de Trabajo de esta autonomía).

Tras analizar el estado de realización de cada uno de los proyectos, se intercambiaron experiencias, se plantearon modalidades de colaboración y se estudiaron propuestas para posibles acciones en orden a elaborar un producto transnacional común. Finalmente se determinaron las responsabilidades y el calendario de actuación para el futuro inmediato, donde se concretó una próxima

reunión análoga en Cataluña. En un encuentro dedicado a proyectos que pretenden la inserción laboral de los discapacitados resultó altamente estimulante contar con una de las participantes suecas que, siendo invidente, realizó una admirable labor de intérprete entre todos. Alguna agradable cena común y una visita turística al interior de Gran Canaria redondearon el lado festivo del encuentro.

En el marco de los mismos programas HORIZON cabe reseñar que poco después (6 de febrero) nos visitó brevemente D. Raúl Suárez, en nombre de la Comisión Europea que respalda estos programas. Haciendo un rápido paréntesis a los trabajos que le habían traído a Tenerife, recorrió nuestras instalaciones en Gran Canaria, donde saludó a los beneficiarios del proyecto Luna, y se llevó bajo el brazo alguna muestra de nuestros materiales educativos, manifestando cordialmente su satisfactoria impresión.

Consejo de Patronato

El 5 de marzo tuvo lugar la reunión anual del Consejo de Patronato de la Fundación ECCA. Asistieron entre otros miembros el jefe del Ejecutivo canario, Sr. Hermoso Rojas, como presidente de honor; el provincial de la Compañía de Jesús, Sr. Rodríguez-Izquierdo, como presidente ejecutivo; el consejero de Educación, Sr. Mendoza Cabrera, y el de Empleo y Asuntos Sociales, Sr. Díaz Domínguez; el director general de Promoción Educativa, Sr. Hernández Guarch; y el subdirector general de Educación Permanente, Sr. Crespo Gazapo, en representación del Ministerio de Educación y Cultura.

Tras recordar brevemente al recién fallecido Francisco Pérez Ontiveros, que había representado a la COPE en el acto de constitución de la Fundación, se trataron los temas previstos para la reunión. Entre ellos cabe destacar la aprobación unánime para que se incorpore al Consejo de Patronato el titular de la Consejería de Empleo, en virtud de la creciente relación entre el área laboral y la educativa y el compromiso fáctico de esta Consejería con ECCA. Igualmente se incorpora el subdirector general de la Fundación en virtud de su cargo.

El Consejo fue infor-

mado de la actividad desarrollada en el curso 95-96, reflejada en la memoria anual; aprobó el ejercicio económico pasado y los presupuestos para el año 96-97. Entre las principales gestiones en curso pueden destacarse la próxima colaboración con la asociación Médicos del Mundo para una campaña sanitaria en Angola, y las negociaciones para iniciar experiencias de televisión educativa. En su intervención el presidente del Gobierno canario tuvo palabras de satisfacción ante la gestión del año transcurrido y la buena administración de los recursos, siempre escaso. Animó a la colaboración educativa en la proyectada televisión autonómica, y reiteró a ECCA el apoyo total de su Gobierno como reconocimiento a la cantidad y calidad del trabajo realizado. Finalmente acogió con agrado la sugerencia de reiterar la candidatura de ECCA al premio Príncipe de Asturias, asumiéndola en la Consejería de Educación.

Despedida a Carlos Ongallo

Carlos Ongallo Gil, que desde el año 1975 venía ejerciendo como director del centro ECCA de Cáceres, ha sido nombrado asesor técnico de la Unidad de Programas Educativos del MEC en esta ciudad. Con tal motivo, el pasado 20 de enero, en un acto presidido por Juan Luis Veza, director general de la Fundación ECCA, se le agradeció el esfuerzo realizado durante tantos años.

En un ambiente cuasi familiar pero tremendamente emotivo, sus compañeros de los centros ECCA del territorio MEC le testimoniaron el sincero reconocimiento por la brillante gestión llevada a cabo.

Carlos puso el listón muy alto, y su profundo conocimiento de la educación de las personas adultas, el dominio del sistema ECCA y su talante dialogante siempre han sido una enorme garantía para la consecución de los objetivos propuestos.

Le transmitimos los mejores deseos de todo el equipo ECCA y le auguramos grandes éxitos en su nuevo destino.

La tarea en ECCA requiere profesionalidad y conlleva compromiso. En el caso de Carlos no ha sido menos, y nos alegra enormemente que podamos seguir contando con él y con Pepi Chanción, su esposa, para continuar colaborando en la Escuela de padres y madres.

Visita del IGER

Aprovechando la estancia en su tierra castellana de origen, en diciembre pasado estuvo unos días en la sede central de ECCA en Canarias Ana Medrano, colaboradora de IGER. Esta vallisoletana, en efecto, trabaja desde hace años en el Instituto Guatemalteco de Educación Radiofónica, entidad que desarrolla su actividad educativa en aquel país centroamericano, utilizando desde 1978 el sistema pedagógico de ECCA.

Acompañada de su colega Ana Isabel Marín, profesora de nuestro centro ECCA de Valladolid-Tordesillas, la visita ofreció a ambas la ocasión de conocer mejor nuestra institución, los diversos departamentos de trabajo, las proporciones globales de nuestra tarea, y algunos rostros del abundante personal de la casa.

Además del fruto directo que nuestras visitantes hayan obtenido, su presencia ha servido también para reavivar la triple relación entre Guatemala, Valladolid y Canarias, más lejanas en el espacio de lo que el corazón quisiera.

Premio 8 de marzo

El Colectivo de Mujeres Canarias otorga cada año el premio "8 de marzo" a alguna institución o grupo que haya destacado en la defensa de los derechos de las mujeres a lo largo del año precedente. En esta ocasión el premio recayó en Radio ECCA, debido a la puesta en marcha del curso "Mujer" por parte de nuestra institución. El Colectivo de Mujeres Canarias ha considerado que merecía esta distinción por el tratamiento de género del curso, su impacto en la población femenina del archipiélago, y la combinación de los aspectos sociales e individuales que conforman hoy la problemática de las mujeres.

Al recoger el premio en Las Palmas de Gran Canaria el propio 8 de marzo, día internacional de la mujer, nuestra compañera Rosario Armas lo agradeció en nombre de ECCA "como un reconocimiento a todas las mujeres que con sus aportaciones hicieron posible esta iniciativa. A todas las voluntarias que colaboraron en su puesta en marcha y desarrollo. A todas las mujeres que fueron alumnas a la vez que maestras del curso. A todos los colectivos de mujeres que participaron en su difusión". Y entre bromas y veras concluyó: "Las mujeres ya hemos conquistado las ondas. Seguiremos hasta conquistar las estrellas".

Prevención de incendios

En los últimos años en el archipiélago canario se han producido gran cantidad de incendios forestales. Las consecuencias en todos los casos son evidentes, tanto por la pérdida de riqueza natural en las zonas quemadas como por el proceso lento de repoblación que lleva aparejado y la imagen de desolación que dejan a su paso: alteración del paisaje y pérdida de belleza, desaparición de cobertura vegetal con disminución de absorción y retención de aguas en el suelo, árboles que se debilitan, muerte de animales...

Ante esta escalada vertiginosa de deterioro del medio se hace preciso elaborar estrategias que produzcan cambios sustanciales en la conducta. De ahí que la áreas de divulgación informativa y de formación continua de determinados sectores de población se hagan imprescindibles. En esa línea de formación, el centro ECCA de educación de personas adultas aporta como propuesta de formación dentro del ámbito de desarrollo de capacidades para la participación social, un curso de prevención de incendios forestales.

Como característica más novedosa en un sistema a distancia como es el de ECCA, resalta la incorporación de una metodología activa. Además de la clase radiofónica y soportes impresos (esquemas, notas, documentos, etc.) el alumnado tiene la posibilidad de acudir a una actividades en el medio que responden al modelo del curso: conocer el medio natural y las consecuencias que el incendio forestal puede ocasionar; identificar los peligros del combustible y la importancia de la vigilancia como elementos de defensa contra los incendios; y, una última actividad que responde al actuar, conocer los medios y métodos para la extinción de incendios forestales.

En resumen, esta propuesta didáctica goza de un doble objetivo. Por una parte, sensibilizar a la población en general sobre la importancia de la prevención de los incendios forestales, conociendo la riqueza y coste de adaptación al medio natural de los elementos que lo forman (suelo, flora, fauna y clima) y las consecuencias del incendio en todos ellos, las técnicas para preparar el monte y evitar la expansión del fuego, las medidas legislativas en temas de prevención de incendios, la detección y vigilancia,

Dragonal ECCA



El municipio de Arucas (Gran Canaria), con motivo del I Centenario de la bonita ciudad norteña, rindió homenaje a Radio ECCA por la labor realizada en favor de la formación de los aruquenses. La corporación, además, decidió perpetuar en un dragonal, el "dragonal ECCA", los años de vida de la emi-

sora cultural de Canarias.

El pasado 5 de abril, en una preciosa rotonda, se plantaron treinta y dos dragos, tantos como años tiene el peculiar centro.

A la plantación de esta especie autóctona -árboles mitológicos que tienen la savia de color rojo- asistieron el alcalde de Arucas, don Froilán Rodríguez Díaz, y concejales.

También se dió cita una amplia representación del alumnado y profesorado.

El dragonal, se dijo, debe ser algo más que un homenaje. "Debe ser el símbolo de un compromiso mutuo: el de los aruquenses con su emisora para continuar elevando el nivel cultural de nuestra gente".

el ataque, etc. Y un segundo objetivo que responde más a la organización social de la población, que es formar a voluntarios en cada una de las islas que terminen constituyendo un cuerpo de defensa forestal que se convierta en valedor y defensor de nuestro patrimonio.

Toda la actividad que en educación ambiental

realiza ECCA en Canarias es posible merced a los convenios de colaboración con la Viceconsejería de Medio Ambiente, que subvenciona la actividad y presta el asesoramiento de sus técnicos.

Seminario en Palma

Durante los días 5 al 7 de marzo se celebró en Palma de Mallorca el III Seminario de los centros ECCA del territorio MEC. Se contó con la presencia de la Dirección General de la Fundación, la Oficina de Coordinación de Madrid, la Oficina de Proyectos Europeos y los representantes de los centros ECCA de Badajoz, Baleares, Cáceres, Madrid, Murcia y Valladolid.

Además de los objetivos específicos de las reuniones de trabajo, este encuentro favoreció el conocimiento de las diferentes experiencias de ECCA en las diversas comunidades autónomas del Estado; y, lo que no es menos importante, la relación personal de los compañeros de la Fundación, que pocas veces tenemos ocasión de experimentar. Para ello los miembros de ECCA Baleares organizaron, además del trabajo, una serie de actividades y momentos lúdicos, como excursiones para conocer un poco mejor algunos de los bellos paisajes de la isla, aprovechando de paso las excepcionales condiciones meteorológicas que ayudaron a la distensión y a los contactos personales.

Uno de los objetivos centrales del seminario, con motivo de la próxima transferencia de competencias educativas a las autonomías del territorio MEC, era implicar a todos los participantes en el diseño del currículo de educación secundaria para personas adultas y prever los materiales educativos correspondientes. Se acordó afrontar la elaboración de unos módulos específicos adaptados a cada comunidad autónoma y a los requisitos del nivel. Al mismo tiempo se procurará abrir vías de diálogo con los responsables estatales y autonómicos en materia de educación, para estudiar el posible reconocimiento oficial y las subvenciones pertinentes.

Por su parte la Oficina de Proyectos Europeos expuso las perspectivas de elaboración de nuevos proyectos, continuando en la línea de colaboración en acciones educativas internacionales adaptadas a las nuevas demandas.

Finalmente se presentó detenidamente un amplio abanico de posibles actividades educativas complementarias, algunas ya vigentes en ciertos centros ECCA; de modo que además de la información se intercambiaron experiencias: Programas de Garantía Social, del FORCEM, cur-

sos ocupacionales del INEM o entidades similares, SIPES, formación del profesorado con reconocimiento oficial, etc.

Entre las conclusiones se destacó la conveniencia de intensificar los contactos con instituciones autonómicas, estatales y europeas que abran nuevas vías de financiación y actuación educativa en el marco de una sociedad cambiante que demanda respuestas formativas distintas a las de hace unas décadas.

Visita de alumnos de Tenerife a Gran Canaria

En la primera semana del mes de marzo unos 180 alumnos adultos de la isla de Tenerife realizaron una visita de tres días a la isla de Gran Canaria, dentro del programa de actividades previsto por los centros de la zona sur tinerfeña.

El numeroso grupo vino acompañado por el Concejal de Cultura del Ayuntamiento de Granadilla de Abona y por la práctica totalidad de las profesoras que atienden la citada zona a lo largo del curso escolar.

Durante su estancia realizaron una excursión por el centro-norte de Gran Canaria y tuvieron un encuentro con otro numeroso grupo de compañeros alumnos y profesores, en una animada fieta que se prolongó hasta la madrugada del sábado, día que aprovecharon los visitantes tinerfeños para hacer un recorrido por el barrio histórico de Vegueta y por el sector comercial antiguo de Las Palmas de Gran Canaria.

Los visitantes se llevaron una grata impresión de la isla y en todos quedó la intención de volver en cuanto se presente la menor oportunidad. El próximo curso tal vez...

Desarrollo y evaluación de las actitudes en el módulo "Ecología" de ECCA

JOSÉ MARÍA MALLO LÓPEZ

1. INTRODUCCIÓN.

Los objetivos generales descritos en el DCBEA y en especial el 14 : "Adquirir y mantener hábitos de comportamiento que mejoren la calidad de vida a través de la promoción de la salud personal y comunitaria, así como de la adecuada educación ambiental y para la salud y el consumo" y el 11: "Actuar deliberativamente ante diferentes problemáticas sociales e individuales evaluando convenientemente las posibilidades de actuación y ponderando las consecuencias positivas y negativas de las diferentes líneas de intervención" ; así como el desarrollo del bloque de contenidos el "medio biológico", permiten a la Fundación ECCA intervenir de manera comprometida en favor del medio, tanto natural como urbano, promoviendo, desde el módulo de Ecología, cambios conductuales, individuales y colectivos, que redunden en una mejora de la calidad de vida de la población y, a la vez, contribuir en el proceso de formación básica que conduzca a los/las usuarios/as a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria.

El módulo de Ecología plantea que el alumnado alcance, entre otros, los siguientes objetivos:

* Interpretar, objetivamente y con rigor, su realidad tanto natural como urbana.

* Comparar las interpretaciones efectuadas, con los principios que definen el "desarrollo sostenible".

* Valorar, a partir de la comparación efectuada y en términos de "calidad de vida", la realidad descrita.

Dichos objetivos están en la base de los

cambios que en las actitudes personales se pretenden y que nos deben llevar a asumir la responsabilidad, individual y colectiva, en la gestión y uso de la Naturaleza.

Para ello, el módulo de "Ecología" desarrolla, a lo largo de cinco semanas y con la metodología ECCA (que se basa en el uso sincronizado de tres elementos: el esquema, la clase radiofónica y el centro de orientación) los siguientes temas:

1. El ecosistema natural, sus elementos.
2. Funcionamiento del ecosistema.
3. Ecología urbana.
4. La sociedad sostenible.

En la semana primera se presenta el plan del módulo y se aborda una definición sencilla de Ecosistema, su funcionamiento, los elementos que lo integran (biotopo y biocenosis), los ciclos de algunos elementos básicos (materia, energía, agua, oxígeno y dióxido de carbono) y los peligros que afectan a la reserva alimenticia del medio (efecto invernadero, la lluvia ácida, la destrucción de la capa de ozono, la destrucción de los recursos del suelo, la destrucción de los recursos hidrológicos y la intervención de la humanidad), sus causas y consecuencias.

En la segunda semana se presenta la biocenosis y se justifica la aparición de los elementos que la integran (productores, consumidores y descomponedores) aportando contenidos claves respecto a sus funciones, características y beneficios que reportan. En esta semana se proporcionan datos para comprender el proceso de la evolución de los seres vivos hasta alcanzar su situación actual.

En la semana tercera se abordan las relaciones que se establecen entre los elementos del ecosistema, se define el "Ecosistema maduro", "La estabilidad", "El equilibrio ecológico" y "Las relaciones equilibrantes y desequilibrantes" otorgando una especial relevancia a la "relación productor-consumidor".

En la semana cuarta se estudia la Ecología urbana, comenzando con un recorrido histórico, para concluir en la aparición de las grandes ciudades. Se presenta la ciudad actual como un ecosistema inmaduro, enunciando la problemática (las distancias, el hacinamiento, los suburbios, el tráfico, el agotamiento de los recursos, la contaminación y la eliminación de los residuos). Se plantea qué hacer para solucionar dicha problemática aportándose vías de actuación. Se concluye esta semana ofreciendo un modelo de ciudad en camino hacia el ecosistema maduro.

Por fin, en la semana quinta tratamos de concluir el módulo presentando los datos que nos llevan a aceptar que es preciso un cambio, se estudian las características que definen el nuevo modelo, lo que exige de nosotros y cómo conseguir la "sociedad sostenible".

La pretensión expresada en los objetivos reseñados puede quedar sin base de sustentación, si no se dispone de un instrumento que permita al alumnado:

- a) describir el entorno cercano, y
- b) valorar aspectos relevantes que definen la calidad de vida.

El Cuestionario (Anexo 2) que se adjunta trata de cumplir esas dos funciones.

Dicho instrumento, a pesar de que ha sido diseñado para su aplicación en la modalidad a distancia de la metodología ECCA, consideramos que puede ser perfectamente válido para su aplicación en el desarrollo y evaluación de actitudes tanto en la modalidad a distancia como en la presencial.

2. EL CUESTIONARIO.

2.1. OBJETIVOS.

Se pretende que:

* El/la alumno/a se acerque a su entorno y haga una descripción dirigida del mismo, con el objeto de que el conocimiento que posee de su realidad cercana pase del ámbito de las opiniones al de los datos contrastados.

* El/la alumno/a, una vez descrita su realidad, haga una valoración de 26 indicadores de calidad de vida, con el objeto de que mani-

fieste en qué grado muestra satisfacción respecto a esos aspectos que afectan a la calidad de su vida.

* El profesorado que orienta conozca la actitud que cada alumno/a muestra en relación con la propuesta del módulo de Ecología, sus objetivos y contenidos.

* Se pueda objetivar la apreciación que se haga de la respuesta que el/la alumno/a dé al ítem nº 1 del Proyecto de valoración e interpretación de datos (anexo 3).

2.2. DESCRIPCIÓN DEL CUESTIONARIO.

Está dividido en dos partes:

P-1: Comprende cinco apartados que tratan de describir los aspectos personales y del entorno cercano del alumno/a que tienen carácter objetivo.

1. Datos personales (no ponderado)
2. Situación laboral (no ponderado)
3. Lugar en que vive (sólo está ponderado el ítem 3.6)
4. Características de la vivienda (ponderado)
5. Donde vivo dispongo de... (servicios) (ponderado)

P-2: Comprende tres apartados.

6. Indicadores de calidad de vida (ponderado)
7. Flora y fauna (no ponderado)
8. Relación con las Instituciones (no ponderado)

El apartado 6 propone al usuario/a que manifieste su valoración personal respecto a 26 indicadores de "calidad de vida". Este apartado tiene carácter subjetivo.

Los apartados 7 y 8 tienen por objeto acercarlo a la realidad ecológica de su comunidad y a las instituciones, organismos y personas que tienen responsabilidades en esas áreas.

Se han elegido datos e informaciones de fácil acceso, basta con acercarse a cualquier centro escolar o coger un periódico para resolver la mayoría de las cuestiones que se plantean.

También se hace un esfuerzo por acercar al alumnado a los órganos de participación de su barrio o de su municipio cuando éste sea pequeño.

2.3. TIPOS DE ÍTEMS EMPLEADOS.

En el cuestionario se emplean tres tipos de ítems:

- a) Ítems de respuesta abierta.
- b) Ítems objetivos de respuesta múltiple.

c) Ítems con escala de valoración.

Los ítems objetivos de respuesta múltiple ofrecen un campo de respuestas de entre las que el/la alumno/a tendrá que optar por la que más se ajuste a su realidad.

Tanto los ítems de respuesta múltiple como los que utilizan escala de valoración están ponderados.

3. CARACTERÍSTICAS.

3. 1. Las respuestas a los ítems de los apartados 4, 5 y 6 están ponderadas. Dicha ponderación responde a la elección de un "modelo de calidad de vida" que ha sido consensuado con once profesores/as de Producción y cuatro de Realización (anexo 1)

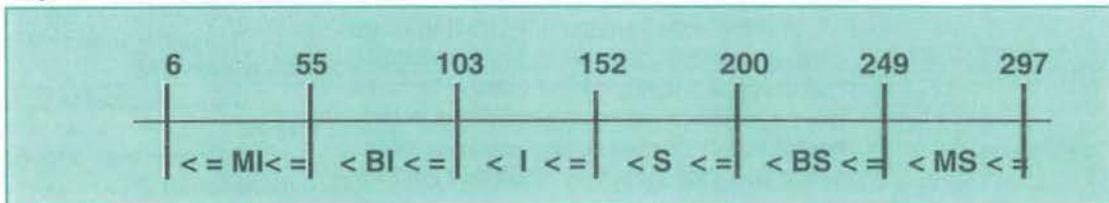
3. 2. En los ítems objetivos de respuesta múltiple (P-1) el modelo de referencia presenta una gradación que va de la máxima calidad de vida (297 puntos) a la mínima (6 puntos).

Este intervalo [6,297] se ha dividido en 6 grados o "escalones":

Muy Insatisfecho (MI)
Bastante Insatisfecho (BI)
Insatisfecho (I)
Satisfecho (S)
Bastante Satisfecho (BS)
Muy Satisfecho (MS)

que traducen la puntuación cuantitativa a cualitativa, asignando a cada grado o escalón un subintervalo como se representa en la figura nº 1.

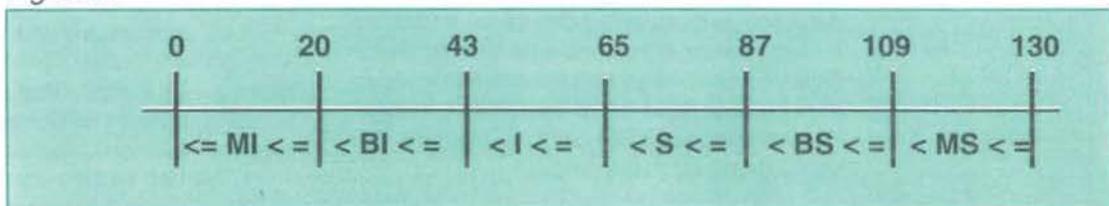
Figura 1



3. 3. En los ítems con escala de valoración (P-2), el modelo de referencia presenta una gradación que va de la máxima calidad de vida (130 puntos) a la mínima (0 puntos).

Este intervalo [0,130] se ha dividido en 6 grados o "escalones" de la misma forma que en el punto 3.2 asignándole a cada uno un subintervalo como se representa en la figura 2.

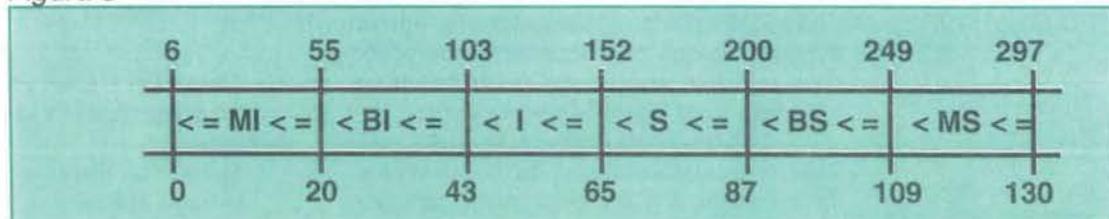
Figura 2



3. 4. Las ponderaciones derivadas de P-1 y P-2 y las asignaciones efectuadas en

4.2 y 4.3, permiten construir una tabla que relaciona ambas (figura nº 3).

Figura 3



Esta tabla permite estimar la coherencia que existe entre las valoraciones que se dan en la parte objetiva (P-1) y las que se dan en la parte subjetiva (P-2).

3.5. Para valorar la coherencia apuntada en 4.4, se ha establecido un margen de tolerancia que permite dar credibilidad a la información que aporta el Cuestionario.

El margen se ha estimado en +/- un escalón, eso quiere decir que la información que ofrezca un cuestionario, que alcance una puntuación en P-1, por ejemplo de 230 puntos,

que la sitúan en el escalón BS, sólo se considerará si la obtenida en P-2 se sitúa entre los escalones S y MS, ya que las respuestas que queden fuera, es decir que excedan en +/- un escalón, parece improbable que se den en la realidad.

En resumen, si existe una discrepancia significativa, +/- un escalón, entre la descripción de su realidad y la valoración que hace de su calidad de vida, la información contenida en el Cuestionario no merece, según nuestra opinión, ser considerada.

4. PROCEDIMIENTO PARA VALORAR EL CUESTIONARIO.

1. Recoger las puntuaciones P-1 y P-2 del Cuestionario que aparecen en la HOJA INFORMATIVA.

2. Volcarlas en la tabla T-1, que aparece en el Proyecto de valoración e interpretación de datos (anexo 3).

3. Verificar si se respeta o no el "margen de tolerancia".

4. Rechazar los cuestionarios que no respeten el "margen de tolerancia".

5. Recoger en T-1 la valoración que haga en el ítem 1 del Proyecto: "Mi calidad de vida es...".

En la tabla T-1, aparecen las valoraciones que el/la alumno/a haya elegido, representadas por las iniciales:

MM (muy mala)

M (mala)

R (regular)

B (buena)

BB (bastante buena), y

MB (muy buena)

Basta con tachar la inicial que corresponda.

6. Comparar la valoración que refleje la tabla T-1 con la puntuación dada en P-1.

7. Verificar si se respeta o no el margen de tolerancia.

8. Dar NO APTO al alumnado cuyas puntuaciones no respeten el margen de tolerancia.

Los/as alumnos/as que queden, parece que manifiestan actitudes maduras en coherencia con los objetivos que se espera que alcancen con el Módulo de Ecología.

Anexo 2

175/12 ECOLOGÍA



CUESTIONARIO

P-1	
P-2	

Nombre y apellidos: _____

Centro de orientación: _____

Código del/la profesor/a orientador/a: _____

Normas a tener en cuenta al contestar el CUESTIONARIO:

1ª Hay que poner una marca (X) en la casilla que más se acerque a la respuesta que Vd quiera dar. **No pretenda obtener una puntuación alta, baja o intermedia, sino la que se corresponda a su realidad. SEA VERAZ.**

Ejemplo 1:

4.3. El número de personas que viven en la vivienda es: 1 2 3 4 5 6 más de 6

La persona que ha puesto la marca (X), dice que viven **3 personas** en la vivienda incluido él. **En esta respuesta obtiene 4 puntos.**

Ejemplo 2:

5.16. Centro de salud sí no 3 2 a menos de 300 m
1 0 de 300 a 900 m
a más de 900 m

La persona que ha puesto las marcas (X), dice que en su ciudad o barrio existe un Centro de salud y que está a más de 900 m de su vivienda. **En esta respuesta obtiene 2 puntos.**

Ejemplo 3:

6.3. Limpieza viaria 0 1 2 3 4 5

muy insatisfecho
 bastante insatisfecho
 insatisfecho
 satisfecho
 bastante satisfecho
 muy satisfecho

La persona que ha puesto la marca (X), dice que respecto a la limpieza viaria de su barrio se muestra bastante insatisfecho. **En esta respuesta obtiene 1 punto**

2ª Refleje datos reales. Procure que las medidas se aproximen a las reales. **No hace falta usar el metro.**

3ª Si lo tiene claro, puede contestar a la Primera Parte (P-1) desde el momento en que termine de leer estas normas.

- 4ª La Segunda parte (P-2) debe contestarla a partir de la tercera semana de clases.
- 5ª Debe terminar este trabajo antes del **examen final** del módulo de Ecología.
- 6ª Una vez haya completado el Cuestionario, **deberá hacer tres cosas:**

a) **Sumar los puntos que correspondan a las marcas que Vd ha puesto, tanto de la Primera Parte como de la Segunda.**

Ejemplo: Primera Parte P-1

	si	no			
			a menos de 300 m	de 300 a 900 m	a más de 900 m
5.30. Asociación de Vecinos	1	<input checked="" type="checkbox"/>	3	2	1
5.31. Asociación Cultural	<input checked="" type="checkbox"/>	0	3	2	<input checked="" type="checkbox"/>
5.32. Asociación Deportiva	<input checked="" type="checkbox"/>	0	<input checked="" type="checkbox"/>	3	1
5.33. Organización de Consumidores	<input checked="" type="checkbox"/>	0	<input checked="" type="checkbox"/>	3	1
5.34. Club de la tercera edad	<input checked="" type="checkbox"/>	0	<input checked="" type="checkbox"/>	2	1
5.35. Club juvenil	1	<input checked="" type="checkbox"/>	3	2	1

La persona que ha puesto las marcas (X), al sumar tendrá que reflejar en la casilla P-1, un 12.

Ejemplo: Segunda Parte P-2

	muy insatisfecho bastante insatisfecho insatisfecho satisfecho bastante satisfecho muy satisfecho					
6.9. Transporte público	0	1	2	<input checked="" type="checkbox"/>	4	5
6.10. Sistema educativo	<input checked="" type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
6.11. Organización social	0	<input checked="" type="checkbox"/>	2	3	4	5
6.12. Participación ciudadana	<input checked="" type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
6.13. Distribución de la riqueza	<input checked="" type="checkbox"/>	1	2	3	4	5

La persona que ha puesto las marcas (X), al sumar tendrá que reflejar en la casilla P-2, un 4.

b) **Reflejar en los recuadros señalados con P-1 y P-2 de esta hoja informativa, las sumas obtenidas.**

Ejemplo:

P-1	12
P-2	4

c) **Entregar esta hoja informativa con el examen final.**

CUESTIONARIO

1. Datos personales

- De 16 a 24 De 25 a 34 De 35 a 44 De 45 a 54 De 55 a 64 Más de 64
- 1.1. Edad
- 1.2. Sexo hombre mujer
- 1.3. Estado civil soltero casado viudo divorciado otros
- 1.4. Número de hijos 0 1 2 3 4 5 6 Más de 6

2. Situación laboral

- 2.1. Asalariado: fijo eventual Contrato laboral parado otros
- 2.2. No asalariado: ama de casa jubilado estudiante rentista otros
- 2.3. Sector de actividad: agricultura pesca comercio turismo industria
construcción otros
- 2.4. Autónomo: sí no

3. Lugar en que vive

- 3.1. Comunidad Autónoma: _____
- 3.2. Provincia: _____
- 3.3. Municipio: _____
- 3.4. Localidad: _____
- 3.5. Barrio: _____
- 3.6. Vivo en una población de:
- menos de 10.000 habitantes 2
- de 10.001 a 50.000 habitantes 3
- de 50.001 a 100.000 habitantes 4
- de 100.001 a 500.000 habitantes 3
- de 500.001 a 1.000.000 habitantes 2
- más de 1.000.000 habitantes 1

4. Características de la vivienda

- 4.1. Vivo en: zona residencial 4 centro de la ciudad 3 barrio periférico 2
explotación agrícola 1 refugio pesquero 1 parque natural 4 otros 0
- 4.2. Vivo en una vivienda: unifamiliar 4 piso 3 chabola 0 otros 1
- 4.3. El número de personas que viven en la vivienda es: 2 3 4 3 2 2 0
- 4.4. La superficie útil es de:
- menos de 60 m² 1 de 60 a 75 m² 2 de 75 a 100 m² 3 de 100 a 200 m² 4 más de 200 m² 3
- 4.5. La vivienda tiene garaje: . sí 4 no 0

5. Donde vivo dispongo de ... (servicios)

- 5.1. Agua corriente 4 0 si no
- 5.2. Luz eléctrica 4 0
- 5.3. Teléfono 3 0
- 5.4. Alcantarillado 4 0

	si	no	apaga cigarrillos	con	sin	aparcados	se limpia con los coches	se emplea agua	con máquina limpiadora
5.5. Servicio municipal de recogida de basura	2	0		4	2	1			
5.6. Papeleras públicas	3	0		2	0				
5.7. Servicio municipal de recogida de animales	2	0							
5.8. Servicio municipal de desratización	2	0							
5.9. Servicio municipal de desinsectación	2	0							
5.10. Servicio municipal de parques y jardines	4	0							
5.11. Servicio municipal de limpieza viaria	3	0		3	2	1			
5.12. Contenedores para basura en general	3	0		3	2	1			
5.13. Contenedores para vidrio	2	0		3	2	1			
5.14. Contenedores para papel	2	0		3	2	1			
5.15. Contenedores para residuos metálicos	1	0		2	3	1			
5.16. Centro de salud	1	0		2	3	1			
5.17. Hospital	1	0		2	3	1			
5.18. Farmacia	1	0		3	2	1			
5.19. Centro de rehabilitación	1	0		3	2	1			
5.20. ATS	1	0		3	2	1			
5.21. Clínica veterinaria	1	0		2	3	1			
5.22. Guardería pública	1	0		3	2	1			
5.23. Guardería privada	1	0		3	2	1			
5.24. Colegio público	1	0		2	3	1			
5.25. Colegio privado	1	0		2	3	1			
5.26. Instituto	1	0		2	3	1			
5.27. Centro de Educación de Adultos	1	0		2	3	1			
5.28. Biblioteca pública	1	0		3	2	1			
5.29. Centro de Orientación Familiar	1	0		3	2	1			
5.30. Asociación de Vecinos	1	0		3	2	1			
5.31. Asociación cultural	1	0		3	2	1			
5.32. Asociación deportiva	1	0		2	3	1			
5.33. Organización de Consumidores	1	0		2	3	1			
5.34. Club de la tercera edad	1	0		3	2	1			
5.35. Club juvenil	1	0		3	2	1			
5.36. Cine	1	0		2	3	1			
5.37. Gimnasio	1	0		2	3	1			
5.38. Polideportivo	1	0		2	3	1			
5.39. Iglesia	1	0		2	3	1			
5.40. Salón parroquial	1	0		2	3	1			
5.41. Comisaría de policía	1	0		2	3	1			
5.42. Mercado municipal	1	0		3	2	1			
5.43. Supermercado	1	0		2	3	1			
5.44. Tienda de comestibles	1	0		3	2	1			
5.45. Carnicería	1	0		3	2	1			
5.46. Pescadería	1	0		3	2	1			
5.47. Frutería	1	0		3	2	1			
5.48. Librería-papelería	1	0		3	2	1			
5.49. Ferretería	1	0		3	2	1			
5.50. Mercería	1	0		3	2	1			
5.51. Bazar	1	0		3	2	1			
5.52. Panadería	1	0		3	2	1			
5.53. Sucursal bancaria	1	0		3	2	1			

5.54. Parque público	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
5.55. Jardines	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
5.56. Zona de árboles.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
5.57. Bancos para sentarse	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
5.58. Zona de juegos	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
5.59. Zona para que los animales hagan sus necesidades.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
5.60. Aparcamiento	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
5.61. Transporte público	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
5.62. Parada de taxis.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
5.63. Paso de peatones señalizado	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
5.64. Semáforos.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
5.65. Calzadas: asfaltadas <input type="checkbox"/> 3 adoquinadas <input type="checkbox"/> 2 otras <input type="checkbox"/> 1						
5.66. Anchura de la calzada: menos de 4 m <input type="checkbox"/> 2 de 4 a 8 m <input type="checkbox"/> 3 de 8 a 12 m <input type="checkbox"/> 4 de 12 a 15 m <input type="checkbox"/> 3 más de 15 m <input type="checkbox"/> 2						
5.67. La calzada tiene lugar para aparcamiento de coches: sí <input type="checkbox"/> 4 no <input type="checkbox"/> 0						
5.68. Anchura de las aceras: menos de 1 m <input type="checkbox"/> 1 de 1 a 2 m <input type="checkbox"/> 2 de 2 a 4 m <input type="checkbox"/> 3 más de 4 m <input type="checkbox"/> 4						

TOTAL P-1 _____

P-2 SEGUNDA PARTE

En este apartado se le pide que valore una serie de factores que le afectan y que le ayudarán a determinar la calidad de vida que posee.

Se trata de que al responder a cada indicador, Vd exprese cómo lo vive, que muestre el grado de **satisfacción** o **insatisfacción** respecto a cada aspecto presentado, y que lo haga desde su perspectiva personal, teniendo en cuenta fundamentalmente **su barrio, la ciudad en que vive**, y en aquellos casos que lo precisen, **la sociedad de la que forma parte**.

- Recuerde que:
- a) este cuestionario es **anónimo**
 - b) debe expresar **su opinión**
 - c) hay que poner **sólo una marca (X)** en cada indicador para señalar su respuesta
 - c) si algún indicador no existe o Vd no tiene noticias de su existencia y, por lo tanto, no puede valorarlo, marque la casilla **satisfecho (3)**

	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
		muy insatisfecho	bastante insatisfecho	insatisfecho	satisfecho	bastante satisfecho
					muy satisfecho	
6.1. Vivienda.....	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6.2. Abastecimiento de aguas	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6.3. Limpieza viaria	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6.4. Eliminación de residuos	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6.5. Contaminación del aire	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6.6. Ruidos	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6.7. Tráfico	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6.8. Aparcamientos	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6.9. Transporte público	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6.10. Sistema educativo	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6.11. Organización social	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6.12. Participación ciudadana	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6.13. Distribución de la riqueza	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6.14. Seguridad ciudadana	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6.15. Prevención de la delincuencia	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6.16. Funcionamiento de la Justicia	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6.17. Funcionamiento del Ayuntamiento	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6.18. Organización de los servicios sociales	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6.19. Organización de los servicios de salud	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6.20. Dotaciones culturales.....	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

6.21. Dotaciones deportivas	0	1	2	3	4	5
6.22. Integración de los minusválidos	0	1	2	3	4	5
6.23. Zona de esparcimiento para niños/as	0	1	2	3	4	5
6.24. Zona de esparcimiento para jóvenes	0	1	2	3	4	5
6.25. Zona de esparcimiento para adultos	0	1	2	3	4	5
6.26. Zona de esparcimiento para la tercera edad	0	1	2	3	4	5

TOTAL P-2

7. Flora y fauna

- 7.1. Un árbol típico de mi comunidad autónoma es: _____
- 7.2. Un arbusto típico de mi comunidad autónoma es: _____
- 7.3. Una hierba típica de mi comunidad autónoma es: _____
- 7.4. Un descomponedor típico de mi comunidad autónoma es: _____
- 7.5. Un mamífero carnívoro típico de mi comunidad autónoma es: _____
- 7.6. Un mamífero herbívoro típico de mi comunidad autónoma es: _____
- 7.7. Un ave rapaz típica de mi comunidad autónoma es: _____
- 7.8. Un ave no rapaz típica de mi comunidad autónoma es: _____
- 7.9. Indique una planta (productor) de su comunidad autónoma que esté en peligro de extinción:

- 7.10. Indique un animal (consumidor) de su comunidad autónoma que esté en peligro de extinción:

- 7.11. Los símbolos de la naturaleza que ha adoptado su comunidad autónoma son:
1. _____
 2. _____
 3. _____
 4. _____
 5. _____
 6. _____
 7. _____

8. Relación con las Instituciones

- 8.1. El presidente de mi comunidad autónoma es:

- 8.2. El consejero responsable de las cuestiones medioambientales es:

- 8.3. El alcalde del municipio en el que vivo es:

- 8.4. El concejal encargado de los asuntos medioambientales de mi municipio es:

- 8.5. El presidente de la asociación de vecinos de mi barrio es:

- 8.6. El encargado de los asuntos medioambientales de la asociación de vecinos de mi barrio es:

Anexo 3

VALORACIÓN E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Después del estudio del módulo de "Ecología" y de responder al cuestionario, Vd ha podido concretar sus ideas e impresiones respecto de una serie de factores e indicadores de **calidad de vida**.

A la luz de todo ello, responda a las siguientes cuestiones:

Marque con una (X) la respuesta que más se ajuste a su valoración

- | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
- muy mala
 mala
 regular
 buena
 bastante buena
 muy buena
1. Mi calidad de vida es
 2. Mi relación con el medio en que vivo es
 3. La relación de los vecinos de mi barrio, localidad o zona, con el entorno cercano es
 4. Mi participación en las cuestiones que afectan al medio ambiente es
 5. La responsabilidad de que la situación del medio en que vive es como Vd la percibe, ¿quién la tiene?

Escriba la o las razones que justifican su respuesta _____

6. Indique, al menos, **una cosa** que Vd haría para mejorar el estado del medio en que vive y que mejore la calidad de su vida.

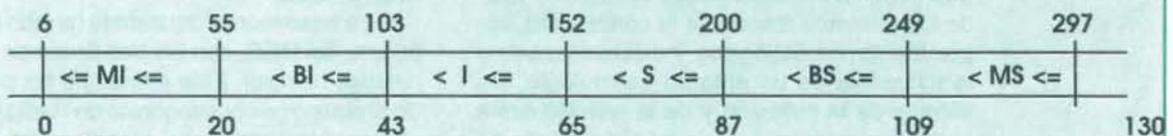
¿Qué haría? _____

¿Para qué? _____

¿Cómo? _____

T-1

Por favor, no escriba nada en este gráfico



Una experiencia radiofónica de educación infantil en el medio rural

ANA ISABEL MARÍN GONZÁLEZ

Partiendo de la consideración de la dificultad de los niños/as que habitan en el medio rural para acceder a niveles básicos de formación, no sólo porque no los haya, sino también por una disposición cultural que anima a las abuelas u otros familiares a permanecer con el niño/a en casa mientras sea posible, Radio ECCA ha propuesto y validado, con la colaboración de la Junta de Castilla y León, y a nivel de experiencia piloto, la elaboración de un proyecto ad hoc para estos niños/as, trabajando directamente con ellos y capacitando a sus padres en algunas áreas específicas de intervención infantil con el apoyo de un equipo técnico y especializado.

La idea inicial de prestar un apoyo especializado a la educación de niños/as no escolarizados/as en el medio rural a través de programas radiofónicos y de visitas periódicas de un equipo psicopedagógico, se inspira en la experiencia realizada en Galicia del Pre-escolar en la casa. El objetivo último es paliar posibles desigualdades en el futuro y ofrecer un recurso de igualdad de oportunidades y de acceso a la educación, independientemente del lugar de residencia.

Otro factor que se ha tenido en cuenta es que con la LOGSE se considera, por primera vez, a la Educación Infantil un tramo educativo dentro de la enseñanza reglada, se estructura en dos ciclos (de cero a tres y de tres a seis años) y tiene carácter voluntario, no obligatorio.

Hoy cada vez se sabe más sobre la precocidad de las aptitudes sensoriales y cognitivas del niño/a, sobre la importancia que tienen las interacciones adulto/niño desde los primeros meses de la concepción, sobre los ritmos biológicos individuales, sobre la influencia de un entorno estimulante, los efectos de la imitación y de la relación entre iguales, el papel del juego en el desarrollo de la inteligencia y de otros aspectos de la vida afectiva y sus efectos en la estimulación, se-

guridad, confianza, etc.

Hoy nadie niega que la etapa de Educación Infantil es especialmente crítica y precisa de la máxima atención por su carácter preventivo y compensador, debido a la gran importancia de la intervención temprana para evitar que los problemas en el desarrollo se intensifiquen.

Además, no hay que olvidar el papel que la Escuela comparte con la Familia. Ambas proporcionan al niño las experiencias básicas que contribuyen a su desarrollo y a sus primeros aprendizajes. Desde muy distintos ámbitos, se plantea la necesidad de contar con el apoyo de los padres en el proceso educativo realizado con los niños en esta etapa, incluso en muchos momentos se llega a plantear que es imprescindible su colaboración en el mismo, especialmente cuando se refieren al primer ciclo (de 0 a 3 años).

Por todo ello, la Fundación ECCA, desde su sede de Radio ECCA en Tordesillas, Valladolid, ha propuesto un modelo que, atendiendo de forma conjunta a niños y a padres, ofrece mejores y mayores posibilidades educativas, al tiempo que integra a las familias y a la comunidad en general en el proceso educativo. El proyecto ha sido suficientemente acogido por la Dirección General de Educación de Castilla y León, por lo que se ha puesto en marcha durante el año natural 1995.

Este proyecto se ha realizado de forma simultánea con padres y niños, de modo que ha sido posible continuar y profundizar en las casas el trabajo efectuado en los encuentros personales y a través de los programas radiofónicos.

La base teórica del trabajo ha sido la propuesta del MEC, con las tres áreas de experiencias básicas. Esta estructura ha permitido al equipo psicopedagógico de Radio ECCA sistematizar, ordenar y planificar las actividades concretas que, teniendo en cuenta las características psicopedagógicas de esta

edad, se han desarrollado de forma globalizada en torno a nueve unidades didácticas.

Las áreas de experiencia que en el medio rural presentan sus particularidades son:

1. Identidad y autonomía personal: desde que los niños comienzan a andar disfrutan de una gran libertad para moverse, para descubrir por su cuenta, ver, oír, tocar, oler, etc. Las huertas, los campos, los diferentes lugares de trabajo y actividades productivas, la proximidad de la vida en todas sus dimensiones, la familiaridad con las gentes ... hacen que el medio rural ofrezca contextos ricos en situaciones de aprendizaje y relación.

2. Medio físico y social: si partimos de que la autoimagen del niño/a es el resultado de sus experiencias con la realidad física y social, resulta de suma importancia que el medio social no sea infravalorado por el adulto, para que esto no incida en una actitud de rechazo hacia el contexto en el que vive. Hay que trabajar contenidos de carácter actitudinal, como valorar la importancia de los animales y plantas, respetar el medio natural, acercarse al concepto de paisaje, observar sus modificaciones ...

3. Comunicación y representación: hay que tener en cuenta que la comunicación y la representación se establecen sobre el medio y con el medio: el medio rural utiliza fundamentalmente el lenguaje oral como instrumento de comunicación. La aproximación al lenguaje escrito cobra una importancia especial, pues en el medio rural suele ofrecer menos riqueza y diversidad.

Se han trabajado tres bloques de contenidos concretados en nueve unidades didácticas, con una estructuración interna a su vez en cuatro etapas: de 0 a 6 meses, de 6 a 12 meses, de 1 a 2 años y de 2 a 3 años. Estos bloques han sido los siguientes:

1^{er} bloque: Bienestar físico del niño.

1. Alimentación y sueño.
2. Higiene y salud.
3. Prevención de accidentes.

2^o bloque: Estimulación precoz del niño.

4. Conducta psicomotriz.
5. El lenguaje.
6. Conducta afectivo-social.

3^o bloque: El desarrollo sensorial.

7. La conducta perceptivo-cognitiva.
8. La vista, el tacto y el oído.
9. El gusto y el olfato.

Quizás lo más peculiar de este proyecto sea la originalidad de su metodología que combina elementos presenciales y a distancia, con el apoyo de programas radiofónicos y el soporte de materiales impresos.

Cada unidad didáctica se ha desarrollado durante una semana a través de:

- Dos programas de radio de 30 minutos de duración. Cada programa ha sido escuchado de forma conjunta por padres/madres y niños y ha constado de cuatro partes fijas que son:

- Presentación del tema, motivación y animación a escuchar el programa y a participar en él.
- Exposición teórica del tema a través de distintos medios: entrevista, debate, ponencia ...
- Propuesta de actividades relacionadas con el tema para realizar los padres con los hijos.
- Tiempo infantil: cuentos, juegos, canciones, adivinanzas ...

- Una reunión del equipo psicopedagógico (experto, educadora y coordinadora), con todos los implicados, padres y niños, para el trabajo y la orientación directa con dos momentos:

1. El experto con los padres discute, comenta y completa el tema de la semana. Mientras el educador está con los niños.
2. Todos juntos trabajan las distintas propuestas de actividades

En la experiencia, realizada entre los meses de octubre y diciembre de 1995, han participado once familias del municipio de Geria; su valoración ha sido muy positiva en general, y han manifestado su interés por continuar juntándose para hablar en torno a la educación de los niños, y para permitir que éstos se encuentren y jueguen juntos. Esperamos que por ellos mismos sean capaces de continuar en esta línea de comunicación e intercambio; por nuestra parte intentaremos extender la experiencia a otras localidades con la idea de potenciar la educación de los niños a través de sus padres y mejorar la formación de todos.

I CONGRESO INTERNACIONAL Mujer, salud y calidad de vida

MARÍA ROSA HALABY ASCASO

Entre los días 17 y 20 de abril de 1996 se celebró en Barcelona este congreso, organizado por el programa "Mujer, salud y calidad de vida" del Centro de Análisis y Programas Sanitarios (CAPS), con el interesante objetivo de contribuir a identificar las condiciones del entorno laboral que potencian el bienestar en la vida y en el trabajo o las que, por el contrario, suponen un riesgo para la salud.

La coordinadora del encuentro, doña Carmen Valls Llobet, expuso en la sesión plenaria de inauguración la necesidad de identificar la sobrecarga invisible que para las mujeres supone el trabajo reproductivo, esto es, el cuidado de toda la unidad familiar (incluyendo a ancianos, enfermos y niños); hacer visible la epidemia del acoso sexual, el absentismo, la agresión de los tóxicos medioambientales, la invalidez per-

manente que provoca una jubilación anticipada o los riesgos de accidentes laborales. Justificó además la necesidad de realizar este congreso monográfico sobre la salud, trabajo y género *porque hasta la última década, el modelo de investigación de salud se ha centrado en las enfermedades que predominan entre el sexo masculino y con el único fin de prevenir que el hombre deje de formar parte del sistema de producción.*

Las setecientas personas reunidas en el Palau de Congressos, y llegadas desde sesenta y cinco países diferentes, tuvieron

la oportunidad de conocer, o al menos poder elegir, entre los casi doscientos documentos presentados entre ponencias, comunicaciones y talleres. Todos los temas desarrollados en estas sesiones ayudaron, por un lado, a *hacer visibles las consecuencias que sobre el sistema músculo-esquelético tienen una ergonomía y una organización del trabajo diseñadas en base a un modelo masculino;* y, por otro, a *identificar factores estresantes en las condiciones de trabajo, que producen alteraciones en la salud reproductiva tanto de hombres como de mujeres, o alteraciones en la satisfacción y salud mental de mujeres y hombres.*

Cabe destacar la alta participación de profesionales de distintas disciplinas, ya que la complejidad de los problemas que afectan a la salud de la mujer hace que no sólo se enfoquen desde el punto de vista de la medicina, sino que intervengan también especialistas en el campo de la psicología o la antropología y en todas las áreas que afectan a las causas de esos problemas.

Algunas de las conclusiones provisionales del congreso apuntan hacia las siguientes necesidades:

a) Introducir la perspectiva de género en la salud y realizar los trabajos de investigación incluyendo a hombres y mujeres.

b) Promover la participación de trabajadores, trabajadoras y sindicatos en la búsqueda de factores de riesgo y métodos de análisis.

c) Buscar indicadores de las cargas físicas y psíquicas que permitan evaluar la carga de trabajo real de mujeres y hombres.

d) Emplear técnicas y métodos adaptados a las características físicas y mentales masculinas y femeninas.

El trabajo invisible:
Los trabajos de las mujeres y las condiciones en que los realizan han sido socialmente ignorados o discriminados salarial y laboralmente.

Las consecuencias que la doble jornada y doble presencia causan en la biología y psicología diferencial de las mujeres han sido investigadas sólo de forma parcial.

- e) Introducir la investigación sobre:
- factores de riesgo para la salud, visibles o invisibles, en salud ocupacional.
 - diferentes condiciones de vida que influyen sobre la salud para mujeres y hombres, estudiando las diferencias biológicas y psicológicas que explicarían diferentes consecuencias sobre la salud ante iguales factores de riesgo.

f) Promover cambios en la organización del trabajo para prevenir alteraciones del sistema músculo-esquelético y de salud mental.

g) Procurar lugares de trabajo que reúnan condiciones laborales que garanticen la seguridad.

h) Establecer normas de ergonomía para mujeres y hombres que tengan entre sus tareas levantamiento de pesos.

i) Denunciar y difundir los casos de discriminación por razón de género en las condiciones de trabajo o el acceso al empleo.

j) Promover la participación de las mujeres en las estructuras de poder.

La salud de las mujeres se ha estudiado y valorado sólo como salud reproductiva, y la unipolaridad de los enfoques ha impedido abordar su salud integral como personas.

Radio ECCA participó en este congreso presentando un panel con las características y resultados de dos cursos, "Igualdad de oportunidades" y "Mujer", en los que de diferente forma se aborda la situación y problemática de las mujeres.

El encuentro también ofreció la oportunidad de conocer multitud de experiencias, puestas en práctica en diferentes países, con el común objetivo de evitar situaciones de injusta desigualdad en perjuicio de las mujeres; y resultó, por afinidad de cultura y experiencias, muy fácil conectar con quienes presentaban ponencias y comunicaciones provenientes de países latinoamericanos.

Como paso hacia el futuro, el congreso permitió establecer contactos y convenios entre distintas redes internacionales de comunicación, vía

Internet, ya que otro de los interesantes objetivos era crear una *Red única sobre mujer, salud y trabajo*.

Los chequeos laborales han sido androcéntricos y se han basado en la morbilidad predominante entre el sexo masculino para evaluar la sintomatología y la salud de las mujeres.

Se dijo en el congreso...

Entre las mujeres profesionales de mediana edad ni la menopausia ni el "nido vacío" inducen a la depresión, aunque sí lo hace el "techo de cristal". Es una superficie superior invisible constituida con rasgos que la cultura patriarcal opone a la carrera laboral de las mujeres,

Mabel Burín, Argentina.

No se trata de impedir el empleo de mujeres para trabajos que suponen situaciones de riesgo, sino de reducir estos riesgos para todos.

Madeleine Estryn-Behar, Francia.

La presencia de problemas de salud y la autopercepción negativa de salud son menores en las mujeres que trabajan fuera de casa que en las que no.

Univ. de Alicante.

El consumo abusivo de psicofármacos en las mujeres es un serio problema social ya que está relacionado con condiciones de vida insatisfactorias y altamente exigentes a la vez.

Esther Moncarz, Argentina.

La menopausia es una fase del desarrollo en que las mujeres fortalecen su identidad y aumentan su compromiso con el trabajo.

Aila Collins, Suecia.

La medicina se va feminizando por la base, pero lejos aún de las cúpulas. Lo mismo pasa con la información. La información que finalmente recibimos está sesgada por múltiples intereses que no son los nuestros, y la que de verdad nos interesa está dispersa y es poco accesible.

Leonor Taboada, España.

Plataforma de Interacción Comunitaria de Canarias

TELESFORO GONZÁLEZ MUÑOZ



A partir de unas jornadas celebradas en la isla de El Hierro en junio de 1994, organizadas por la Dirección General de Promoción Educativa, la Confederación de Asociaciones de Vecinos y el Instituto Canario de Animación Sociocultural de Santa Cruz de Tenerife, se crea la Plataforma de Interacción Comunitaria de Canarias.

Radio ECCA participa desde septiembre del 1995 en lo que pretende ser un foro de debate o reflexión sobre y por la participación o desarrollo comunitario.

En la actualidad está integrada por catorce instituciones o entidades, cuyo ámbito de actuación es al menos insular.

Su funcionamiento se rige por una "Declaración de Intenciones", documento en el que se explicitan los objetivos y actividades a realizar.

Declaración de intenciones.

Con el fin de promover el trabajo de interacción de los distintos profesionales que inciden en la comunidad, favoreciendo cauces de participación de la población para que se impliquen en los programas de trabajo que se desarrollan a nivel comunitario, se establece la creación de una Plataforma de Interacción Comunitaria, en la que se encuentran representadas las siguientes entidades:

- Cáritas Diocesana.
- Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de Santa Cruz de Tenerife.
- Confederación de Asociaciones de Vecinos de Canarias (CAVECAN).
- Dirección General de Protección del Menor y la Familia.
- Dirección General de Servicios Sociales.
- Dirección General de Juventud.
- Dirección Gerencia de Atención Primaria de Santa Cruz de Tenerife de la Consejería de Sanidad y Consumo.
- Escuela Universitaria de Trabajo Social de la Universidad de La Laguna.
- Federación Canaria de Municipios (FECAM).
- Federación de Universidades Populares de Canarias.
- Fundación ECCA.
- Instituto Canario de Animación (ICAS).
- Instituto Canario de la Mujer.
- Viceconsejería de Educación.

El fin que se traza es potenciar el desarrollo individual y social para que aumente la capacidad de la población para optar a mejores condiciones de vida.

Los objetivos que se pretenden a nivel general son los siguientes:

1. Aunar criterios sobre la interacción comunitaria.
2. Lograr que se trabaje de forma coordinada rentabilizando los recursos existentes y potenciando la creación de otros que se estimen necesarios.
3. Potenciar aquellos programas que aborden de forma integral e integrada la realidad de la comunidad.
4. Fomentar la formación de los agentes que intervienen en la interacción comunitaria de la zona.

A nivel específico:

1. Favorecer el establecimiento de compromisos de colaboración entre las entidades integrantes de la Plataforma en la realización de actividades conjuntas, que estén dentro del marco del fin propuesto.
2. Proponer líneas directrices para el trabajo comunitario en interacción.
3. Apoyar y acreditar, si es posible, las distintas experiencias que se hacen en la comunidad y que respondan a las líneas directrices propuestas por la Plataforma.

Los tipos de actividades concretas que se pueden realizar:

- a) Jornadas anuales como punto de encuentro de las diversas experiencias de interacción comunitaria que se estén llevando a cabo en nuestro entorno.
- b) Planificar seminarios formativos donde grupos específicos lleguen a profundizar sobre temas de interés para el trabajo comunitario.

Los seminarios pueden ser multidisciplinarios o dirigidos concretamente a un colectivo profesional y/o social de los implicados en esta plataforma de trabajo.

- c) Actividades de divulgación de las experiencias comunitarias que se están desarrollando y creación en la sede de la plataforma de una base documental para la investigación, la evaluación y la aportación de material teórico y práctico para avanzar en el campo del trabajo comunitario.

Jornadas de Interacción Comunitaria.

Se realizan, como se puede deducir, al amparo de la "Declaración de intenciones" y hasta el momento han sido, sin lugar a dudas, una de las actividades de mayor proyección exterior social o comunitaria en función de los objetivos marcados.

Su justificación viene avalada por la necesidad constante de coordinar acciones y recursos en una sociedad compleja, donde los distintos profesionales que inciden en los mismos segmentos de población, aun con objetivos específicos cada uno de ellos, tienen una meta común que es "elevar la calidad de vida".

En la Primera Jornada se observó que se daba un nivel de coordinación entre las diversas instituciones en la Comunidad Autónoma de Canarias, pero se demandaba formación en el proceso de interacción comunitaria. De ahí que las Segundas Jornadas, celebradas en la isla de Fuerteventura, tuvieran como eje central tres temas básicos: medicina comunitaria, trabajo social comunitario y educación comunitaria.

Durante las Segundas Jornadas se avanzó en el proceso de formación en la metodología de interacción comunitaria, considerando que la coordinación inicial de recursos y acciones debería partir de un plan global de base territorial, que trata de dar respuesta a las necesidades y demandas específicas de la comunidad.

Estos planes deben estar enmarcados dentro de una política legislativa que respalde su desarrollo. Esta es la justificación de que las Terceras Jornadas versaran sobre "El marco legal de la Interacción Comunitaria en la Comunidad Autónoma de Canarias". Se celebraron en Santa Cruz de La Palma, los días 21 y 22 de junio de 1996, teniendo como objetivos más específicos:

- Conocer las posibilidades que el marco legal ofrece, en materia de interacción comunitaria, a los distintos sectores de intervención.
- Analizar la aplicación de la legislación vigentes, en sus diferentes ámbitos de actuación.
- A través de las distintas ponencias y debates se analizaron las siguientes leyes, desde la interacción comunitaria:
 - Ley de Servicios Sociales. Proyecto de Ley del Voluntariado en Canarias.
 - Proyecto de Ley de Educación de Adultos.
 - Ley de Ordenación Sanitaria.

Se complementó el contenido de las jornadas con una ponencia sobre "Espacios alternativos de participación ciudadana", lo que resaltaba la línea no institucional o "no gubernamental". Además de talleres sobre distintos colectivos de trabajo comunitario: voluntariado, menores, mujer, asociacionismo, juventud, mayores.

Estas tres jornadas han pretendido ser un ciclo en el proceso de implantación y desarrollo de la interacción comunitaria de Canarias, que continuará con el análisis de las experiencias o actuaciones en la comunidad canaria.

Así, estamos trabajando actualmente en la organización de las Cuartas Jornadas para que, mediante la "Comunicación para la participación", sean un punto de encuentro, información, debate y reflexión para los distintos profesionales que realizan trabajo comunitario.

Estas IV Jornadas se celebrarán en la isla de Tenerife, los días 20, 21 y 22 de noviembre de 1997.

a Plataforma en la práctica. Proyectos

Se trata de una estructura de carácter horizontal y plural. No hay jerarquías entre los miembros o instituciones que la forman y representan a distintos sectores o servicios de la comunidad (educación, sanidad, social...).

Poner en funcionamiento una entidad de este tipo, como podemos deducir, es una ardua tarea no exenta de dificultades y limitaciones. Desde la propia convocatoria y asistencia a las reuniones, el necesario conocimiento de cada institución en cuanto a objetivos, compromisos, expectativas; hasta las diferentes sensibilidades, ideas, formación... de las personas que representan a cada institución. Esta diversidad, al mismo tiempo, es una de sus potencialidades.

Después de la experiencia de estos tres años de funcionamiento y de una "crónica" reflexión, hemos perfilado los niveles de organización que nos dan una idea clara a la hora de entender esta experiencia, al parecer única en el territorio nacional.

Así, debemos distinguir tres niveles de la Plataforma de Interacción, cada uno con un papel específico o funciones determinadas, y con el objetivo de establecer y potenciar los canales de comunicación entre ellos:

- Formal: constituido por las instituciones y entidades firmantes de la "Declaración de

intenciones". Se hace necesario conocer muy bien la política interna de las instituciones, hay que ver su compatibilidad con los objetivos de la Plataforma.

- Técnico: formado por los representantes que asisten a las reuniones de trabajo. El cometido lo podríamos resumir en tres aspectos fundamentales:
 - Acercamiento a los profesionales que realizan el trabajo comunitario (de los distintos sectores).
 - Lograr la implicación de las entidades.
 - Implicación personal en el grupo de trabajo.
- Base: los profesionales o voluntarios que realizan su trabajo en y para la comunidad.

La existencia de los dos niveles, formal y técnico, además de intentar resolver las dificultades detectadas y analizadas en las reuniones de trabajo, y de crear, como se recoge en la "Declaración de intenciones", una base documental con material teórico y práctico, nos lleva al siguiente organigrama:

- Grupo constituyente: formado por todas las instituciones o máximos representantes. Será el responsable del cumplimiento y evaluación periódica de los objetivos, intenciones y actividades realizadas.
- Comisión permanente: compuesta por los representantes de las instituciones y entidades. Discutirá la planificación, programación, planes de trabajo, informes y memorias realizadas por la comisión de trabajo.
- Comisión de trabajo: integrada por los representantes de los distintos miembros de la Plataforma que se comprometen, de una manera constante y estable, a trabajar en la planificación, programación y desarrollo de las actividades.

En la actualidad, los proyectos que se están abordando, principalmente, son los siguientes:

- Elaboración de un documento base sobre los aspectos organizativos y conceptuales, que beneficiará el funcionamiento de la Plataforma y su difusión.
- Organización de las IV Jornadas de Interacción Comunitaria, además de proponer un plan de actividades.

NOTA: Para la elaboración de este artículo se han utilizado los siguientes documentos:

- Declaración de intenciones. Plataforma de Interacción Comunitaria.
- Reflexiones acerca de la plataforma. María Dolores Hernández Hernández.
- Borrador IV Jornadas de Interacción Comunitaria. María del Carmen González Martín.

XVII JORNADAS de la Sociedad Canaria "Isaac Newton" de Profesores de Matemáticas

MARGARITA LÓPEZ SÁNCHEZ

A principios del pasado mes de marzo se celebraron en Las Palmas de Gran Canaria las XVII Jornadas de la Sociedad Canaria "Isaac Newton" de Profesores de Matemáticas a las que asistimos más de un centenar de profesionales de la enseñanza preocupados por elevar la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Matemáticas en los distintos niveles de la enseñanza en los que desarrollamos nuestro trabajo.

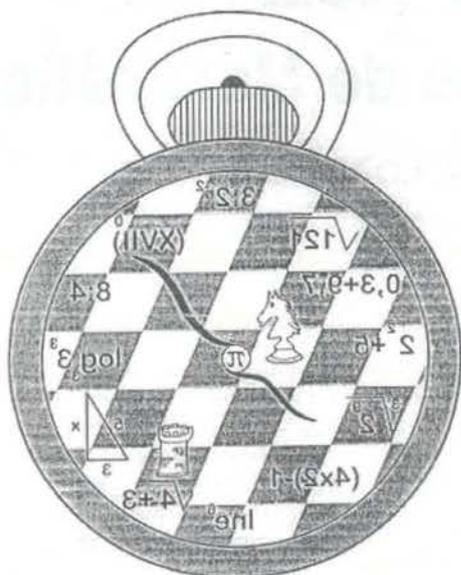
La apertura de las Jornadas estuvo a cargo del Director General de Promoción Educativa, Fernando Hernández Guarch, quien puso de manifiesto que siendo el objetivo último de toda educación la formación integral del alumno o alumna, "el pleno desarrollo de la personalidad humana"- como dice nuestra Constitución- y que de ello se deriva, de forma inmediata la prioridad de la educación en valores, esta prioridad no debe llevarnos a una falsa dicotomía: enseñamos valores o enseñamos Matemáticas, pues el estudio de las Matemáticas es una de las mejores vías para implementar determinados principios: rigor, economía, objetividad, gusto por el razonamiento, etc. Pero sí nos tiene que mantener alerta en que nuestra enseñanza debe subordinarse a esa primera necesidad. Somos profesores de Matemáticas, en ese orden: primero, profesores y como tales tenemos que dar una respuesta eficaz a los problemas de nuestros alumnos y alumnas y de la comunidad educativa en la que desempeñamos nuestra tarea y, aunque practiquemos el análisis de los problemas, debemos pensar siempre que las mejores soluciones son globales e implicarnos en ellas; seguramente se nos pide en este

momento educativo que acrecentemos este papel de profesor. Después, pero no de forma que se oponga a lo anterior, somos profesores de Matemáticas y es desde esta enseñanza como debemos implicarnos en la formación integral de los alumnos y alumnas: enseñando matemáticas, sin recelos ni confusiones, con objetivos matemáticos donde se busque desarrollar las capacidades del alumnado, con contenidos matemáticos, incluyendo los valores a los que de forma inmejorable se presta esta disciplina y los procedimientos que siempre han sido parte esencial del aprendizaje de las matemáticas, con métodos matemáticos de los que han tomado ejemplo otras disciplinas, con criterios de evaluación matemáticos que son plenamente objetivos como la ley exige, pero al servicio del desarrollo integral del alumno.

A continuación, el profesor José Miguel Pacheco Castelao, catedrático del Departamento de Matemáticas de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pronunció la conferencia inaugural *El trabajo de los días*. El profesor Pacheco inició su disertación manifestando que el título de su intervención imitaba, intencionadamente, el de una de las más conocidas obras del poeta Hesiodo (Siglo VIII A. C.) cuyo nombre es "Los trabajos y los días", una bella descripción de la vida diaria en la antigua Grecia, con especial interés en las labores del campo e interesantísimas referencias al paso de los astros que marcan los días para las diferentes labores; ello nos muestra, que muchos saberes matemáticos eran conocidos y aplicados por la sociedad civil en cuestiones de la vida cotidiana, sugiriendo

XVII JORNADAS

de la Sociedad Canaria "Isaac Newton" de Profesores de Matemáticas



Las Palmas de Gran Canaria,
del 6 al 8 Marzo de 1997

que existía desde tiempo atrás algún organismo dedicado a la observación y utilización de esas informaciones a efectos prácticos. La lectura de Hesiodo nos indica que el concepto de un calendario solar era conocido y aplicado en la cultura griega, aunque coexistía en la práctica y en especial para transacciones comerciales, con un calendario lunar, tal como muestra Aristófanes (siglo V A. C.) en su divertidísima obra "Las nubes". El desarrollo de un calendario no es sino una más de las muchas cuestiones matemáticas desarrolladas entre Grecia y el Próximo Oriente y por tanto el terreno estaba culturalmente preparado en la Antigüedad para que, unos doscientos años después de Aristófanes, Euclides (siglo III A. C.) compilara los "Elementos" introduciendo en ellos y con ellos las bases de una cultura matemática que aún mantiene su actualidad.

Después de esta breve introducción, el profesor Pacheco hizo una reflexión acerca del origen de las Matemáticas refiriéndose, no a las Matemáticas antiguas o clásicas que nos han legado los griegos, sino a estadios muy anteriores a ellas relacionados muy directamente con actividades cotidianas. Así, expresaba que el conjunto de técnicas y saberes asociados a los rudimentos de la Agricultura y Ganadería condujo muy pronto a plantear problemas cargados de sentido matemático: ¿cuántas cabezas de ganado tenemos?, ¿qué cueva es lo bastante grande para guarecerlas?, ¿cuánto hay que sembrar para obtener suficientes resultados?, ¿cuándo hay que sembrar y recoger?...; preguntas como esta última muestran que la explotación de la naturaleza tiene un papel capital en el desarrollo de la medida del tiempo que es otra de las actividades matemáticas más antiguas y se halla relacionada con la observación de fenómenos repetitivos de la Naturaleza. A partir de aquí el conferenciante hizo un recorrido por la evolución del calendario solar a lo largo de la historia, comenzando con la duración del año hace 4.000 años, para luego explicar, la reforma Juliana (año 45 A. C.) y la reforma Gregoriana así como la diferencia entre la duración del año Juliano y el año Gregoriano.

El profesor Pacheco concluía su discurso diciendo que la reforma Gregoriana definió el calendario que se usa habitualmente a efectos civiles, y sin mayores dificultades, en la vida cotidiana. Sin embargo, en cuestiones científicas las pequeñas imprecisiones que aún contiene son imperdonables, por lo cual el verdadero calendario utilizado hoy día se refiere, desde el primero de enero de 1972, al tiempo medido por los relojes atómicos.

A lo largo de las Jornadas se desarrollaron cuatro de los cinco grupos de trabajo que estaban previstos: **Geometría en Secundaria**, **Ordenadores de bolsillo**, **Modelización en Cálculo y Geometría y Resolución de problemas en Primaria**. Por primera vez se había contemplado un grupo de trabajo para "Matemáticas en Educación de Adultos", pero no fue posible, esperamos que en las próximas Jornadas los profesores y profesoras de matemáticas que trabajamos en Educación de Adultos podamos compartir nuestras experiencias e intercambiar puntos de vista sobre esta materia.

En el transcurso de las Jornadas se expusieron varias comunicaciones, algunas de las cuales resumimos a continuación:

Simetría.

La profesora Dolores de la Coba nos contó la experiencia que juntamente con el profesor Luis Balbuena Castellano están realizando en el "Taller para Re-crear Matemáticas" en el Instituto "Viera y Clavijo" de La Laguna (Tenerife) con alumnos y alumnas de 2º y 3º de BUP.

El punto de partida de este trabajo ha sido la frase: "Las formas que mejor expresan la belleza son: el orden, la simetría, la precisión" (Aristóteles, 384-322 A.C.). Esta frase expresa una idea de belleza con la que seguramente todos los profesores y profesoras de Matemáticas estamos de acuerdo.

El Taller de simetría se desarrolló en varias fases:

1ª. Sin hablar de simetrías, se le pidió a los alumnos que realizaran varios dibujos. A continuación se analizaron los trabajos buscando las simetrías que presentaban. Los resultados fueron espectaculares. La mayoría buscaba la simetría. Se dio el caso incluso de una alumna que pidió otra trama porque decía que se había equivocado; en realidad, había roto la simetría que de forma inconsciente estaba desarrollando en el dibujo.

2ª. Se dedicaron varias clases al estudio teórico de las isometrías llegando al grupo de las isometrías del triángulo rectángulo.

3ª. Se estudiaron los diversos tipos de simetrías: especular, rotacional y antisimetría.

4ª. Se buscaron simetrías en la naturaleza, el arte, el diseño, la vida cotidiana.

5ª. Se diseñaron carteles que recogían de forma amena y sugestiva todo lo estudiado.

6ª. Los alumnos presentaron un informe sobre las simetrías.

Simultáneamente, se fueron diseñando materiales manipulativos y juegos que servirían para entretenerse con las simetrías y que serían expuestos durante la exposición de la V Semana de Matemáticas del I.B. "Viera y Clavijo". Así podemos contar con:

- Espejos "perfil de cara". ¿Eres simétrico?
- El juego de la paloma.
- El juego del robot.
- Levitator.
- Real mas invertida.
- Libro de espejos.

El trabajo aún no está terminado. En estos momentos se intenta estudiar un supuesto índice de simetría y desarrollar nuevas ideas para la elaboración de materiales manipulativos que sirvan para el estudio de las simetrías de una forma lúdica y atractiva.

Las matemáticas en el mundo de las banderas.

En esta comunicación el profesor Luis Balbuena Castellano expuso una experiencia desarrollada por un grupo de cuatro alumnas (Inmculada Pérez, Ana Belén López, Gemma Palmero y Nayra Hernández) de tercero de BUP en el Taller para re-crear Matemáticas que se imparte en el I.B. "Viera y Clavijo" de La Laguna-Tenerife. El trabajo se inició entregando al equipo un juego de las banderas de todos los países del mundo; no tenían las dimensiones de todas, ni disponían de las correspondientes a los países desgajados de la Unión Soviética, por lo que escribieron al Ministerio de Asuntos Exteriores que contestó a los pocos días facilitando la información solicitada. A partir de ahí se empezó a estudiar y a extraer datos de las banderas utilizando las Matemáticas y llegando a conclusiones como las siguientes:

- Todas las banderas menos tres, son rectangulares. Las excepciones son Nepal (que es un gallardete doble), Suiza y Vaticano (que son cuadradas). Ahora bien, no todos los rectángulos son iguales. Se contabilizan veintidós tipos distintos.
- Los colores que componen las banderas se distribuyen de forma diversa en las distintas partes del mundo: mientras en Asia y Europa son el rojo y el blanco los más abundantes en Africa son el verde y el rojo. A nivel mundial son también el rojo y el blanco los más frecuentes.
- La simetría está presente en el 68% de las banderas. En algunos casos con un solo eje de simetría (Guayana, Suecia, Costa de Marfil...), en otros con dos (España, Nigeria, Jamaica...). En ese porcentaje se incluyen las que rompen la simetría de los colores por alguna sencilla carga.
- No siempre un mismo color tiene igual significado. Así, por ejemplo, mientras el amarillo en Bolivia significa riqueza mineral, en Chad se refiere a la arena del desierto, en Bahamas a las playas, en Guinea a la justicia.
- La Astronomía está presente en un 50% de las banderas: estrellas, sol, luna... aparecen con distintivos significados. Destaca la constelación Cruz del Sur que figura en banderas como la de Australia, Papúa Nueva Guinea, etc.

El tema da aún para extraer mucha más matemática.

Las madres en el taller de matemáticas.

A través de esta comunicación, el profesor Antonio Ramón Martín Adrián nos dio a conocer una experiencia que se está llevando a cabo desde hace dos años, en el colegio de Aguamansa de La Orotava, en la cual las madres participan de manera activa en la escuela durante el horario lectivo. Su principal objetivo es "desarrollar el pensamiento matemático y fomentar la autonomía en los alumnos", siendo algunos de sus principios pedagógicos los siguientes:

- Animar a las niñas y niños para que piensen por su cuenta.
- Proponer situaciones problemáticas.
- Animar el intercambio de estrategias de cálculo.

Destacó de esta colaboración con las madres, la posibilidad de atender a la diversidad y adaptarnos a las distintas capacidades y ritmos de aprendizaje del alumnado.

Los proyectos de Matemáticas.

En esta comunicación la profesora Fidela Velázquez nos contó una experiencia interdisciplinar y constructiva de las Matemáticas en 3º de la ESO, desarrollada por ella misma junto con Pilar Acosta y M^a José Fumero, profesoras del ámbito científico-tecnológico del I.E.S. de San Juan de la Rambla.

Nos decía que el método de proyectos ha servido, en el I.E.S. de San Juan de la Rambla, para incentivar entre el alumnado un procedimiento de trabajo en Matemáticas menos algorítmico y más razonado, donde el trabajo en el área se asume con una vertiente de creación o de recreación de las Matemáticas. A su vez, nos ha permitido desarrollarlo mediante un concepto de interdisciplinariedad metodológico, a través de un trabajo conjunto en Matemáticas y Tecnología, donde lo común ha sido el método (y en ciertos casos, algunos procedimientos o conceptos), con lo cual se ha podido optimizar el tiempo de adiestramiento del alumnado, tan gravoso al principio en áreas de tan sólo tres horas curriculares semanales. Por último, pero no lo menos importante, ha permitido traspasar una barrera inicial que se presentó ante un área que se concebía por el propio alumnado de una forma algorítmica y a la que no se le encontraba gran atractivo.

El solitario: un juego con mucho juego.

El profesor Manuel García Déniz nos habló de los orígenes del solitario. El tablero de este juego consta de una cruz griega de brazos iguales formada por casillas. Se coloca una ficha en cada casilla, excepto en la central. El juego consiste en mover una ficha en línea recta (no en diagonal) saltando por encima de otra, que queda eliminada, hasta lograr que la última ficha que permanece en el tablero ocupe la casilla central.

La mayoría de los autores opinan que el "Solitario" parece haber sido inventado en Francia durante el siglo XVII por un noble encarcelado en La Bastille. La primera referencia escrita conocida del Solitario fue encontrada en un papel escrito para la Academia de Berlín en 1710 por Gottfried Wilhelm Leibnitz (1646-1716).

Este juego tiene múltiples variantes y todas tienen una inmediata aplicación en la clase de Matemáticas como recurso alternativo o complementario de la labor educativa del profesor.

Dicha utilización lleva una metodología apropiada para conseguir los fines adecuados y no una simple diversión de los alumnos. La correcta planificación de las actividades lleva consigo la preparación de los materiales que se vayan a utilizar. Estos materiales son, fundamentalmente, el tablero y las fichas de trabajo.

El tablero se puede adquirir a precios muy asequibles en tiendas de juegos. Hay que buscar versiones sencillas y, a ser posible, antiguas.

Es importante tener en cuenta que en este tipo de trabajo se desarrollan una serie de capacidades y de hábitos de trabajo que -de otra manera- sería muy difícil conseguir y se aprenden, también, toda una serie de técnicas de pensamiento lógico-matemático, estrategias para la resolución de problemas y tomas de decisión que consiguen en poco tiempo, sin casi ser conscientes de ello y de una manera divertida, poner a los alumnos en condiciones de acometer investigaciones y aprendizajes significativos de una manera sencilla y eficaz.

ambién se expusieron las siguientes comunicaciones: "Matemáticas aplicadas: de la necesidad al currículo", por Carlos Bruno Castaneda; y "Una clase de vectores con la TI-92", por Francisco Puerta García.

VI CONFERENCIA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN

Los ministros y ministras de Educación de los Países Iberoamericanos, convocados por el Ministerio de Educación de Chile y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, se reunieron en Concepción, Chile, los días 24 y 25 de septiembre de 1996, en el marco de la VI Conferencia Iberoamericana de Educación, con el fin de examinar las formas concretas en que la educación puede contribuir a consolidar la democracia y asegurar su gobernabilidad. “Radio y Educación de Adultos” reproduce para sus lectores la Declaración de Concepción en la que se propone definir la educación “como política de Estado”.

Declaración de Concepción:

Nuestra propuesta es un aporte a la reflexión de nuestros jefes de Estado y de Gobierno sobre *La Gobernabilidad para una Democracia Eficiente y Participativa*, y también una exhortación a todos los sectores del ámbito político, social y educativo para que promuevan acciones destinadas a la integración de valores democráticos en el quehacer educativo.

La democracia, como forma de gobierno generalizada en la región, es la única adecuada para asegurar una convivencia pacífica y el pleno respeto a los derechos esenciales de las personas. La consolidación de la democracia se está produciendo en nuestros países en un momento de transformaciones profundas en la economía, la sociedad, la cultura y la política, derivadas de un proceso de globalización que compromete al mundo entero.

La gobernabilidad presenta un triple desafío: la promoción y consolidación de un desarrollo socioeconómico equitativo, sostenido y sustentable; la profundización y ampliación de los procesos de integración regional y la inserción de nuestros países en un mundo de rápidas transformaciones tecnológicas y productivas.

Para asegurar la gobernabilidad democrática es esencial la recuperación de la política como dimensión constitutiva del ser humano en sociedad, como actividad noble y necesaria; en este sentido, el servicio público y la función pública deben recuperar prestigio, nobleza, respeto y cuidado, para que proyecten sobre la sociedad una imagen positiva y necesaria para el aprecio por la vida pública y por la política.

En este contexto consideramos que la educación debe contribuir de una manera especial a la gobernabilidad democrática como factor de desarrollo, como agente de socialización de valores, como impulsora del ascenso y la promoción social de las familias y personas, y finalmente, como medio esencial de cohesión e integración socio-cultural.

Educación para la democracia.

La educación debe contribuir al desarrollo preparando personas adecuadamente cualificadas, y formando ciudadanos arraigados en la cultura cívica democrática.

La educación para la democracia exige, por una parte, profesores y profesoras que no sólo transmitan sino que practiquen junto con los alumnos los valores democráticos; por otra, que las familias participen en la formación para una ciudadanía democrática.

Es esencial el papel de los medios de comunicación social en el fortalecimiento de una cultura cívica que asegure la gobernabilidad democrática. Es imprescindible la formulación de políticas de Estado que permitan concertar con los medios de comunicación estrategias de educación para la ciudadanía.

La educación democrática exige educar para fortalecer las instituciones, evitar la corrupción y otras conductas antisociales, como la evasión fiscal, que debilitan la democracia.

Hacer efectivo el ejercicio del derecho a una educación básica de calidad para todos es una condición para la gobernabilidad democrática. Por lo tanto, resolver los problemas de cobertura y de calidad de ese nivel constituye la más alta prioridad. Es una necesidad que la educación media amplíe sustancialmente su cobertura y mejore su calidad. Es urgente que se arbitren los medios que permitan el acceso a la educación superior de las personas con capacidad y mérito para ello, con independencia de su origen socio-económico.

Deben reforzarse las políticas de educación compensatoria dirigidas a los grupos más vulnerables de la sociedad de tal manera que la educación contribuya efectivamente a la superación de la pobreza.

La atención de las personas adultas es indispensable para contribuir a que hombres y mujeres desarrollen sólidos valores democráticos. Asimismo, es necesario dar los pasos para lograr el objetivo de una educación permanente. Un sistema educativo es legítimo si engendra confianza en sus propias instituciones. Para ello es preciso que exista un consenso básico entre todos los actores sociales y políticos sobre diversos aspectos: en primer lugar sobre los contenidos de la educación, es decir, sobre qué enseñar, lo que implica acordar y profundizar un currículo básico de alcance nacional; en segundo lugar, a quién enseñar, lo cual obliga a hacer realidad el derecho a la educación que se deriva de los principios de igualdad y equidad; en tercer lugar, cómo enseñar, promoviendo una pedagogía que considera la participación de alumnos, padres y profesores, como un aspecto central del sistema educativo; en cuarto lugar, cómo gastar, lo que implica no sólo disponer de más recursos, sino también administrarlos mejor, introduciendo la rendición de cuentas en la política del gasto y la responsabilidad por los resultados.

Corresponde al Estado, como garante de una educación equitativa y de calidad, no sólo la creación de los cauces jurídicos de participación, sino también la elaboración de políticas de fomento y de estímulo de la misma, especialmente las que se relacionan con la constitución de consejos escolares y la formación para la participación.

Propuestas de acción.

Las consideraciones anteriores hacen recomendable poner en práctica las siguientes acciones en orden al desarrollo de una educación para la democracia y la gobernabilidad de los sistemas educativos:

- Incorporar al proyecto educativo objetivos y contenidos que desarrollen la cultura democrática en todos los niveles educativos para la formación de personas éticas, con conductas solidarias y de probidad.
- Fortalecer y ampliar la enseñanza de la historia orientando su enfoque hacia el conocimiento, la comprensión y unión de los pueblos, para que contribuya a la cultura política de la sociedad, la interculturalidad y la propia identidad.

- Favorecer la participación de estudiantes, familias y docentes en la tarea de concebir y poner en práctica programas educativos orientados a formar ciudadanos democráticos.
- Promover la participación activa de los medios de comunicación en el fortalecimiento de una cultura cívica, que asegure la cooperación con el sistema educativo en una estrategia de educación para la ciudadanía.

A fin de asegurar la legitimidad de los sistemas educativos:

- Insistir en la definición de la educación como política de Estado y en la necesidad de generar y poner en práctica mecanismos de concertación que aseguren la participación de los distintos actores sociales en la determinación de las políticas educativas de medio y largo plazo.

A fin de garantizar la eficiencia de los sistemas educativos para responder a las demandas sociales:

- Continuar con los esfuerzos de descentralización y desconcentración administrativa, para facilitar la gestión educativa en sus diferentes niveles.
- Modernizar las estructuras y procedimientos de las administraciones educativas para conseguir una mayor eficacia y eficiencia en la gestión, así como la responsabilidad por sus resultados.
- Mejorar las políticas de formación y perfeccionamiento del profesorado.
- Diseñar y poner en práctica una política dirigida a la profesionalización de los docentes, orientándola a lograr un profesorado informado y consciente de su papel de sujeto activo en las reformas educativas.
- Crear sistemas nacionales de evaluación no sólo de los alumnos, del profesorado y de los centros docentes, sino también de las organizaciones administrativas, de los programas y de las políticas.
- Mejorar los sistemas nacionales de información, con el fin de que se apoyen no sólo en los datos estadísticos, sino también en los resultados de la investigación educativa, para conocer adecuadamente la situación de los sistemas educativos.

A fin de promover la participación social en la educación:

- Otorgar a las instrucciones educativas una mayor autonomía administrativa, económica y pedagógica para lograr una mejor adecuación de sus proyectos a su propio contexto.
- Crear estructuras que faciliten la participación de estudiantes, familias y docentes en la gestión de las instituciones educativas, delimitando claramente sus funciones.
- Estimular procesos y canales de información y difusión permanente de todos los aspectos de interés para los actores y sectores de la sociedad civil involucrados en los procesos educativos.

Para lograr los propósitos anteriormente enumerados es indispensable alcanzar un acuerdo social que permita proveer los recursos financieros que se requieren. Si esto no ocurre habrá contradicción entre el discurso y la realidad, produciéndose frustración y pérdida de credibilidad.

La educación y formación permanentes: pasado y futuro

Reproducimos de la revista
"Formación profesional" nº 8/9 mayo-diciembre 1996,
cuatro artículos que estimamos de gran interés
para los lectores y lectoras de "Radio y Educación de Adultos".

HACIA UNA POLÍTICA DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PERMANENTES

Edith Gresson

Miembro de la Comisión, encargada de Investigación, Educación, Formación y Jóvenes.

Desde hace tiempo se reconoce en Europa el papel que la educación ha desempeñado en el desarrollo y la promoción social de los individuos. El progresivo fortalecimiento de la correlación entre educación/formación y empleo así lo confirma: en 1994, el desempleo afectaba en Europa al 11% de las personas activas sin estudios secundarios, al 8% de las personas activas con estos estudios y únicamente al 5% de titulados de enseñanza superior.

La educación y la formación son factores de progreso social y de consolidación de la democracia. Su importancia es fundamental para la competitividad y el crecimiento. Por consiguiente, el concepto de educación y formación permanentes debe reflejar una construcción individual de geometría variable, combinando determinantes individuales y determinantes económicos.

El reto de las políticas de educación y formación es garantizar a todos los individuos el acceso permanente a la formación, y ello en un contexto afectado por un importante desempleo y una profunda transformación del entorno económico y social, que hacen especialmente compleja la aplicación de dichas políticas.

Europa, un contexto en transformación.

Se están produciendo profundas transformaciones. Ante todo, la globalización de la economía y la mundialización de los intercambios obligan a Europa a reforzar su competitividad, especialmente a partir del potencial de innovación y la cualificación de su mano de obra. Después, la tendencia hacia la sociedad de la información que transforma rápidamente el trabajo y los modos de vida y exige una adaptación de cada cual a estas nuevas tecnologías. Por último, la aceleración del progreso científico y técnico plantea ahora más que nunca el tema del acceso permanente a la información y al conocimiento.

En este contexto, resulta indispensable que cada uno tenga la posibilidad de actualizar y ampliar sus conocimientos a lo largo de su existencia, ya sea en la escuela, en la empresa o por propia iniciativa. Esto supone una mayor flexibilización de los sistemas, una diversificación de los medios de formación, la aplicación de sistemas de validación que incluyan las competencias adquiridas mediante la experiencia laboral, y una renovación de los mecanismos de financiación.

La aplicación voluntarista y concertada de políticas de educación y formación permanentes es indispensable para garantizar que el acceso al saber sea una realidad para todos y para evitar que los factores de progreso se conviertan, a la larga, en factores de desigualdad y en fuente de nuevas exclusiones.

Evolución del empleo

La situación del empleo sigue siendo preocupante en la mayoría de los Estados miembros de la Unión, dado el incremento del desempleo de larga duración y de la exclusión sobre todo entre los jóvenes, las mujeres y los trabajadores sin cualificación. Más de una persona activa de cada cinco se encuentra en situación de desempleo. La tasa de desempleo de los jóvenes es dos veces más alta que la de los mayores de 25 años y la duración media del desempleo tiende a aumentar. Por consiguiente, el empleo y la reincorporación al trabajo de los grupos con problemas, en especial los jóvenes, son prioridades de nuestras sociedades, por mucho que entre ellos muchos hayan perdido la costumbre y la motivación para aprender. El desarrollo de estrategias pedagógicas innovadoras, más centradas en el individuo y en contacto con su entorno, puede desempeñar un papel esencial en este proceso de remotivación.

Evolución del mercado de trabajo

El funcionamiento actual de los mercados de trabajo tiende a reforzar la selección resultante de la formación inicial. La ampliación de la escolaridad obligatoria y la demanda económica originan un incremento sensible de la demanda social de una formación inicial de nivel elevado. Este fenómeno induce un aumento de la cualificación de los recursos humanos en sí mismo positivo. No obstante, la constatación de niveles de cualificación cada vez más altos en el mercado puede, por una parte, apartar del empleo a los trabajadores menos o no cualificados y, por otra, producir efectos de sustitución para ciertas categorías de personas, tradicionalmente beneficiarias de políticas de promoción interna. Favorecer el acceso a la formación continua de las personas activas con bajo nivel de cualificación, de los trabajadores desalentados y, en especial, de los trabajadores mayores es actualmente un deber esencial de nuestras sociedades y debe constituir un aspecto central de las políticas de educación y formación permanentes.

Evolución del régimen de trabajo

En la actualidad se observa una progresiva flexibilización del mercado de trabajo, que se refleja en una reducción del empleo estable y un incremento del nú-

mero de trabajadores autónomos, del trabajo a tiempo parcial y de los contratos temporales. En este sentido, las empresas constituyen la principal fuente de financiación de la formación continua, que se dirige esencialmente a los trabajadores con alta cualificación y con empleo estable. Por consiguiente, es necesario encontrar las vías y los medios para que los trabajadores alejados de estos circuitos tradicionales puedan acceder a la formación, en particular mediante el estímulo de la iniciativa individual. Esta debe dar respuestas adaptadas a la oferta de formación, y apoyarse en medidas de financiación adecuadas, en particular respecto a las personas desfavorecidas.

Las cuestiones mencionadas, sin ser exhaustivas, permiten constatar la importancia y los retos que aguardan a las políticas de educación y formación permanentes. En este sentido, ofrecen una idea de la amplitud de las tareas que han de realizarse al nivel nacional y comunitario.

Algunas propuestas clave del Libro Blanco sobre la educación y la formación

A nivel europeo, el **Libro Blanco "Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva"** formula varias recomendaciones y elabora propuestas sobre cinco objetivos prioritarios.

- **Fomentar la adquisición de nuevos conocimientos:** los individuos deben tener acceso a medios de aprendizaje adaptados a sus necesidades. Los métodos y los medios se diversifican, los lugares de formación se multiplican y la experiencia laboral, en especial, puede facilitar posibilidades de aprendizaje que hay que explotar. Los sistemas de valoración deben tener en cuenta esta multiplicidad de trayectorias, de lugares y de medios. El Libro Blanco propone, entre otras cosas, la creación de un sistema europeo de acreditación de las competencias técnicas y profesionales, apoyándose en redes europeas de centros de investigación y de centros de formación profesional, de empresas, de ramas profesionales. Con objeto de favorecer la movilidad de los estudiantes, la Comisión quiere también generalizar el reconocimiento mutuo de las "unidades de valor" de enseñanza que componen un diploma. Finalmente, están en fase de estudio propuestas para eliminar las trabas administrativas y jurídicas que pueden frenar los intercambios de estudiantes, de personas en formación, de enseñantes y de investigadores.
- **Acercar la escuela a la empresa:** reforzar las relaciones entre la escuela y la empresa sigue siendo un objetivo ineludible en la mayoría de los países de la Unión Europea, aunque en la construcción y funcionamiento de determinados sistemas, sobre todo a nivel de la formación inicial, estos vínculos tengan ya una fuerte tradición. Las posibilidades de continuar los

estudios que puede ofrecer una validación de las adquisiciones de la experiencia profesional son uno de los aspectos del acercamiento entre la escuela y la empresa. En este sentido, el Libro Blanco propone la creación de redes de centros de aprendizaje entre diferentes países europeos y el fomento de la movilidad de los aprendices en el marco de un programa del tipo "Erasmus". Se está estudiando la elaboración de un estatuto europeo del aprendiz.

● **Luchar contra la exclusión:** el número de jóvenes sin cualificación sigue siendo importante y esta realidad constituye un factor fuerte de desempleo y exclusión social. El Libro Blanco recomienda que desarrollen mecanismos de inserción mediante la formación, basados especialmente en discriminaciones positivas y centrados en los jóvenes de barrios desfavorecidos. Se apoyarán proyectos piloto de iniciativa local encaminados a reinserir en un circuito de formación a los jóvenes que hayan dejado la escuela sin diploma ni cualificación.

Por otra parte, la presentación del Servicio Voluntario Europeo permitirá a jóvenes con problemas conseguir una experiencia laboral en otro país europeo, enriqueciendo sus conocimientos y favoreciendo su inserción social y profesional.

● **Hablar tres lenguas comunitarias:** el conocimiento de las lenguas comunitarias es un factor de comunicación, de intercambio y de movilidad en Europa. El Libro Blanco propone, entre otras cosas, apoyar el desarrollo de materiales y de métodos innovadores de aprendizaje para los diferentes grupos de edad y niveles de educación, fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras desde el nivel preescolar y crear un distintivo de calidad "Aulas Europeas" que podría concederse, siguiendo determinados criterios, a las escuelas que mejor hayan desarrollado el aprendizaje de las lenguas.

● **Conceder la misma importancia a la inversión en equipamiento y a la inversión en formación:** el Libro Blanco propone que se inicie una concertación sobre el tratamiento fiscal y contable de los gastos de formación. Podrían adoptarse disposiciones en favor de las empresas que dediquen medios financieros a la formación y, paralelamente, desarrollarse fórmulas de "planes de ahorro-formación" en beneficio de las personas que deseen refrescar sus conocimientos.

Año europeo de la educación y la formación permanentes

El objetivo del Año europeo de la educación y la formación permanentes es iniciar un amplio debate a escala europea, nacional, regional y local sobre las condiciones de aplicación de una política de educación y formación permanentes. Este debate se

producirá en las más de 500 manifestaciones que se organizarán a todos los niveles, en forma de conferencias, seminarios, concursos, actividades de desarrollo multimedia, concepción y difusión de software educativo, emisiones de televisión y difusión de ejemplos de buenas prácticas. El concepto aplicado abarcará todas las formas de aprendizaje, realizadas de manera formal o informal.

En los debates, el Año europeo 1996 hará hincapié en determinados temas clave para el desarrollo de la educación y la formación permanentes:

● **Concebir de otro modo el aprendizaje, la enseñanza y la formación:** se ha superado ya la idea de que la educación y formación iniciales son instrumentos suficientes para tener un empleo de por vida. La educación permanente y la formación continua son indispensables para apoyar las trayectorias profesionales, que se construyen de manera mucho más compleja que en el pasado, con un desarrollo de la movilidad y cambios importantes en los lugares de trabajo, debidos a la innovación tecnológica o a los cambios de la organización del trabajo.

● **Introducir los principios de una formación permanente en la educación y en la formación inicial:** estimular la curiosidad intelectual de los estudiantes, incitarles a aprender e inducirles a aprender son retos esenciales en el contexto de la educación y la formación permanentes, a los que los profesores y formadores deben dar respuesta. La adquisición de competencias clave, el desarrollo de las capacidades de juicio y de análisis de toma de decisión y de resolución de problemas, o de trabajo en equipo, son los principios básicos de la formación permanente.

● **Desarrollar puentes entre la educación, la formación y el trabajo:** la oferta de formación debe poder adaptarse a las necesidades de la demanda social y a públicos cada vez más diversificados. Resulta ineludible una flexibilización de la oferta, previendo puentes entre distintos niveles y modos de adquisición, así como la creación de instrumentos de validación adaptados a estas trayectorias.

● **Fomentar el aprendizaje de las organizaciones:** un aprendizaje centrado en los individuos no garantiza necesariamente el aprendizaje de las organizaciones. Es indispensable una estrategia especial para las organizaciones, sobre todo cuando se producen cambios. Debido a estos cambios, las empresas desean estructurarse como "organizaciones autoformativas" que podrían convertirse en instrumentos de cualificación nada despreciables.

El Año europeo está coordinado a nivel europeo por la Dirección General XXII de la Comisión Europea, responsable de Educación, Formación y Jóvenes; va-

rios organismos internacionales están asociados a manifestaciones del Año. Los organismos nacionales de coordinación, designados por los Estados miembros, contribuyen a la sensibilización de los distintos temas,

canalizan los proyectos a escala nacional, regional y local, propagan los materiales de información y contribuyen a la evaluación y al seguimiento del Año a nivel nacional.

Conclusión

Desde hace quince o veinte años, nuestras economías se han modernizado considerablemente. Se han incrementado la productividad y la flexibilidad del empleo, a costa de una precarización del trabajo, pero el desempleo y la exclusión no han disminuido. Probablemente aún serán necesarios nuevos esfuerzos de adaptación, que sólo serán aceptables si van acompañados de verdaderas compensaciones en materia de empleo, de reducción de la exclusión y de promoción social. La formación puede abrir perspectivas importantes en este ámbito. Esto supone la participación de todos los interlocutores nacionales y comunitarios.

EL APRENDIZAJE PERMANENTE, EN RETROSPECTIVA

Dennis Kallen

Dennis Kallen entró en la OCDE en 1962.

Tras dejar esta organización trabajó como Catedrático de Pedagogía en la Universidad de Amsterdam y en la Universidad de París VIII, Vincennes-Saint Denis.

Actualmente es coordinador general del proyecto del Consejo de Europa "Una enseñanza secundaria para Europa".

Entre los paradigmas educacionales que caracterizan la historia de la educación, el de la "educación permanente" ocupa un lugar significado. Desde sus distintas perspectivas, abarca una gran variedad de objetivos, persigue un alto grado de bienestar y está vinculado a múltiples causas. Sus fuentes de legitimación alcanzan tanto a simples revisiones de la política educativa y social como a concepciones de carácter profundamente innovador e incluso revolucionarias. Abarca una amplia gama de objetivos sociales, desde los radical-igualitarios hasta los conservadores del orden existente. Los grupos a los que se dirige están formados por jóvenes y viejos, trabajadores y jubilados. Sus modelos estructurales comprenden desde un entramado de programas de educación de adultos de carácter humanista y de propuestas enfocadas al mundo del trabajo, dirigidas a la formación profesional (el actual sector de "formación en la empresa"), hasta modelos que combinan educación y formación.

La explicación de esta capacidad para representar tantas y tan diferentes legitimaciones, incluso contradictorias, y de servir a tantos intereses radica en la propia naturaleza de las variables de un modelo que abarca toda la vida. Estas variables acogen una serie de conceptos, tanto existentes como nuevos, y adquieren un carácter híbrido, con una asombrosa capacidad para movilizar los intereses más diversos y adaptarse a las nuevas necesidades y tendencias. Pero, al mismo tiempo, ahí radica su principal debilidad: corren el riesgo de perder su esencia en el proceso y separarse de quienes las concibieron.

En síntesis, esto es lo que ha ocurrido con las tres principales concepciones del aprendizaje permanente en las que se profundizará más adelante, y posiblemente sea ésta una de las principales razones por la que ninguna ha llegado a situarse como objetivo prioritario de los programas políticos. Peor aún: aquellos elementos que han alcanzado una madurez política y que

realmente se han puesto en práctica son, en el mejor de los casos, versiones reducidas de los conceptos originales. Ninguno de los organismos intergubernamentales que participaron en su nacimiento ha asignado a su modelo de aprendizaje permanente un lugar predominante en su propio programa, circunstancia que a veces es comentada amargamente por los "padres fundadores". Por ejemplo, Paul Lengrand, una de las personas clave en la concepción del pensamiento de la UNESCO sobre educación permanente, observa que "no se ha realizado ningún cambio significativo en los programas de la UNESCO desde entonces" y que, si ha habido cambios, han sido más bien de carácter negativo" (Lengrand, 1994, p. 115).

A continuación haré un breve repaso de la historia y la evolución del concepto de "aprendizaje permanente" en algunas de sus principales configuraciones, así como una serie de consideraciones respecto a su papel en la actual política educativa nacional e internacional. Inevitablemente, al realizar una exposición concisa de una parte tan compleja y diversa de la historia de la educación, se corre el riesgo de que ésta resulte incompleta y parcial. El texto que se presenta a continuación se centra en las políticas más importantes de tres organismos intergubernamentales -los tres de ámbito europeo- que trabajan en el campo educativo: el Consejo de Europa, la UNESCO y la OCDE.

Breve incursión en la historia de una idea

La génesis del concepto de aprendizaje permanente es en sí misma un interesante ejemplo de la aparición simultánea de

nuevas ideas: a comienzos del decenio de 1970 surgieron una serie de conceptos de política educativa que tenían en común el principio del aprendizaje como actividad a desarrollar a lo largo de toda la vida, sin restringirse a los primeros estadios de la existencia del ser humano. La idea de que la vida y aprendizaje caminan -o debieran caminar- a la par no era nueva. Se remonta a los primeros textos conocidos que han servido de guía a la humanidad. El Antiguo Testamento, el Corán, El Talmud y muchos otros libros sagrados reflejan, con diferentes matices, la necesidad humana de aprender a lo largo de toda la vida.

En el siglo XIX surgieron los primeros movimientos organizados para el apoyo y la promoción del aprendizaje de los adultos fuera del entorno escolar. Gruntvig, el "padre de la escuela secundaria popular" puso en Dinamarca los fundamentos de un modelo emancipador y liberal ampliamente basado en el voluntarismo, que rápidamente se extendió por toda Escandinavia. En los principales países industrializados de Europa surgieron movimientos a favor de la aplicación de programas educativos para la nueva clase trabajadora industrial.

El principal motivo de estas iniciativas no era pre-

parar a los adultos para sus tareas laborales. Su justificación era sobre todo cultural, social e, indirectamente, política; dar a los nuevos trabajadores acceso al cultura, dotándoles del conocimiento y discernimiento necesarios para tomar su destino en sus propias manos, respecto a la empresa, a la administración y a la burocracia. Las palabras "emancipación social y cultural", "poder cultural", "cultura democrática y popular", "nuevo humanismo", estaban entre los lemas de los movimientos de la "educación popular" y la "educación de los trabajadores". Naturalmente, la mayoría, si no la totalidad de las iniciativas, procedían del espectro político de la izquierda y con frecuencia estaban asociadas a los sindicatos y a los nuevos partidos políticos de izquierda.

La adaptación al trabajo y la consecución de logros relacionados con el mismo representaban, en el mejor de los casos, un papel secundario y con mayor frecuencia nulo. El único vínculo con la vida laboral de los trabajadores era la capacidad para defender sus intereses. La frecuente asociación con el movimiento sindical emergente encajaba en este contexto. Por otra parte, los empresarios de entonces mostraban escasa iniciativa o interés por la educación de adultos como medio para el mantenimiento o mejora de la cualificación profesional.

La conexión con la educación formal es otro elemento que no ocupó un lugar importante en la configuración de estos primeros conceptos. Ciertamente, muchas de las actividades que se organizaron en el entramado de la educación popular o de adultos podrían denominarse "educacionales". Ocasionalmente se hicieron intentos para mejorar el dominio de las capacidades básicas de lectura, escritura y cálculo en particular. Pero en la mayor parte de los casos no hubo intención explícita de complementar la educación y enseñanza iniciales, ni tampoco estaba presente un concepto de educación global.

A lo largo de la historia, el desarrollo experimentado por la educación de adultos ha estado determinado en gran medida por factores económicos y sociales específicos: la industrialización y la creación de grandes complejos de viviendas para trabajadores de la industria y mineros en el siglo XIX, la gran crisis económica de los decenios de 1920 y 1930 y, en los países anglosajones, el regreso de millones de jóvenes desmovilizados de la guerra. Este último factor presenta dos facetas interesantes. Por una parte, muchos jóvenes volvieron a la educación formal después de la interrupción de los años de la guerra. Por vez primera, las universidades tuvieron que tratar con estudiantes cuya experiencia, situación familiar y edad diferían de la de su clientela habitual. Por otra parte, los que volvieron tenían que familiarizarse con técnicas y competencias nuevas, producidas por el fantástico progreso tecnológico alcanzado durante la guerra. Por primera vez se adquirió experiencia por medio de una "segunda oportunidad" o una educación "recurrente" y por prime-

ra vez se reconoció la necesidad de un reciclaje organizado para los trabajadores.

En las décadas posteriores se produjo la expansión e institucionalización de los esfuerzos anteriores en el campo de la educación de adultos de carácter humanista. Los círculos de estudio en los países escandinavos y las "Volkshochschulen" en Alemania llegaron a organizarse, reconocerse oficialmente y, en general, a convertirse en iniciativas de educación de adultos financiadas con fondos públicos. En Inglaterra, la educación de adultos y de otra índole experimentaron una enorme expansión. Muchas de las iniciativas de carácter predominantemente voluntario pasaron a ser semipúblicas y recibieron ayuda estatal. El dinero público llevó aparejada la adopción de un mínimo de normas y disposiciones respecto a los programas, la admisión de participantes y la posible acreditación. La remuneración de profesores y animadores tenía que respetar baremos públicos. En todos los aspectos, tuvo lugar un cierto acercamiento a la educación formal, que hizo posible concebir un entramado de política común a todo tipo de educación, inicial y adulta, reglada y no reglada.

Los nuevos paradigmas

En el decenio de 1960 se produjo un vivo debate y reflexión sobre el futuro de la educación de adul-

tos, sobre los méritos de lo ya conseguido y sobre la mejor manera de satisfacer el rápido aumento de las necesidades. La planificación y la racionalización constituyeron la pauta de las decisiones políticas y se crearon las condiciones para asignar a la educación de adultos un lugar bien definido en la política educativa, cultural y socioeconómica. Paralelamente a los esfuerzos pertinentes a escala nacional, los principales organismos intergubernamentales se encontraron con el reto de conseguir una mayor coherencia en sus programas y, en particular, de esbozar una nueva relación entre educación y formación, por un lado, y sus actividades en el campo social, cultural y económico, por otro. Los países miembros tenían la expectativa de encontrar nuevas ideas y conceptos que establecieran la necesaria coherencia.

En este contexto fueron desarrollados por el Consejo de Europa, la UNESCO y la OCDE los tres principales paradigmas del aprendizaje permanente que aún orientan todo el pensamiento significativo sobre el tema. Cada una de estas organizaciones tenía sus propias razones, grupos de votantes y enfoques concretos respecto a la política a realizar en estos sectores. Retrospectivamente, cabe destacar que las tres desarrollaron casi al mismo tiempo un concepto de aprendizaje permanente que perseguía los mismos objetivos generales.

En el decenio de 1960, el Consejo de Europa había incluido en sus programas el tema de la educación permanente ("éducation permanente") y enseguida se

damandó que representara un papel más importante en las actividades educativas, culturales y políticas de la organización. En una de sus publicaciones sobre este tema se dice que "la introducción del tema general de la educación permanente durante el debate del CCC (Consejo de Cooperación Cultural) sobre política general de 1966 marcó un giro en la historia de la política educativa en el Consejo de Europa" (Consejo de Europa 1970, p. 9). En años anteriores, el Consejo había intentado, con escaso éxito, acelerar la armonización y adaptación entre los sistemas educativos de los países miembros. La educación permanente se concebía como "un concepto fundamentalmente nuevo y de gran amplitud, un patrón educativo general capaz de dar respuesta al rápido crecimiento y a la diversificación cada vez mayor de las necesidades educativas de cada individuo, joven y adulto, en la nueva sociedad europea", un objetivo que había demostrado tener mayor alcance que los sistemas de educación inicial, que habían fracasado en su respuesta a las necesidades de una gran proporción de alumnos, debido en parte a la insuficiente diversificación de su oferta programática.

Los tres principios o "fundamentos" de la nueva política del Consejo de Europa eran "igualdad", "participación" y "globalización". Se esperaba que la educación permanente trazara una estrategia más efectiva que la del sistema educativo vigente para promover la igualdad de oportunidades en el campo educativo; se organizaría con el completo acuerdo e intervención de los participantes, e integraría teoría y práctica, conocimientos y competencias, aprender y hacer (ver la publicación anteriormente citada de 1970 y también: Consejo de Europa, 1977 y Consejo de Europa, 1978).

La UNESCO, a través de sus miembros de todo el mundo, se enfrentó a una demanda similar de un concepto movilizador en el campo de la política educativa global. Sus países miembros en proceso de desarrollo experimentaban un vacío educativo creciente entre una parte cada vez mayor de sus generaciones más jóvenes y amplias capas de población adulta analfabeta. En pro de la democracia y de su desarrollo económico debían encontrarse formas y medios para equipar, al menos a una gran parte de la población, con un mínimo de conocimientos y aptitudes. Por otra parte, los programas educativos, científicos, sociopolíticos y culturales de la organización habían seguido procesos de desarrollo diferentes y se sentía la necesidad de un marco conceptual común.

El impulso más fuerte en la política y actividades relativas a la educación permanente de la organización tuvo su origen en "Aprender a ser", informe de la Comisión Internacional de Desarrollo Educativo presidida por Edgar Faure (Faure, 1972). El informe refleja en gran medida el trabajo de su brillante presidente y lleva su sello distintivo. Con todo, se basa en el trabajo anterior de la UNESCO.

De hecho, se habían organizado varias conferencias internacionales importantes sobre educación de

adultos (p.o. Elsaner, que se remonta a 1949, y Montreal, 1960), en las que se habían asentado los fundamentos conceptuales y se había preparado el terreno para un nuevo concepto político de amplio alcance que pudiera inspirar y guiar todo el programa educativo de la UNESCO, al tiempo que hiciera posible establecer la conexión con sus actividades científicas, culturales y políticas.

En 1970, "Aprender a ser" había sido precedido por el trabajo de Lengrand "Introducción al aprendizaje permanente" (Lengrand, 1970), en el que ya se perfilaban las principales líneas de trabajo que el informe de Faure iba a elaborar. La base de "Aprender a ser" puede caracterizarse sumariamente como un "nuevo humanismo" que, sumado a las elevadas ideas que habían inspirado la creación de la organización, estaba enraizado en el deseo innato del hombre de aprender y reforzaba el trabajo a favor de una nueva sociedad más humana. Este concepto concordaba con la misión política y sociocultural general de la UNESCO y, en particular, con su compromiso por el entendimiento y la paz mundiales, con el avance cultural y científico en beneficio de la humanidad y con el internacionalismo como medio para impedir que el nacionalismo llegara a convertirse, una vez más, en causa de conflictos y guerras. Reunió en torno a la UNESCO a Estados miembros desarrollados y en proceso de desarrollo, del Sur y del Norte, representando una amplia gama de regímenes políticos alrededor de un concepto, idealista y movilizador, que todos podían suscribir. Los objetivos se formularon de un modo suficientemente global y flexible para poder ser aceptados por países en diferentes fases de desarrollo económico y cultural y con regímenes políticos distintos.

La OCDE, con "Educación recurrente: una estrategia para el aprendizaje permanente" (Kallen y Bengtsson, 1973), tuvo, de acuerdo con el subtítulo, un objetivo más modesto: definió la educación recurrente (término utilizado por la Comisión sueca U'68 y conocido internacionalmente gracias a Olof Palme, por entonces Ministro de Educación de Suecia) como una estrategia que consiste esencialmente en extender la oferta de oportunidades educativas básicas a lo largo de la vida del individuo, de manera que estén disponibles cuando se necesiten (para este tema ver: G. Papadopoulos, 1994, p. 113).

El modelo de educación recurrente fue defendido como una alternativa al período de educación inicial, cada vez más largo, que retenía a los jóvenes en la escuela alejados de la vida "real", como mínimo hasta la última etapa de la adolescencia. La OCDE trataba de romper ese ciclo ininterrumpido de educación inicial, dada la total evidencia de su ineficacia y sus costes cada vez mayores, unidos a los desilusionantes bajos resultados que los informes de la organización en materia de educación habían contribuido en gran medida a confirmar.

La crítica al sistema educativo existente representó

un papel importante en el pensamiento de la OCDE.

Gran parte de la ineficacia de la educación se debía -así se pensaba- a la orientación de la escuela en favor de "mucho información pero poca acción" (la expresión se ha tomado de las publicaciones de Colleman). La alternativa entre educación y trabajo u otra actividad era un elemento esencial en la nueva estrategia propuesta.

De conformidad con el conjunto de la tarea de la OCDE, la educación recurrente tenía una fuerte connotación económica. Permitía reunir la educación formal inicial y la formación de adultos y en el trabajo en una única política encaminada a conseguir una serie de objetivos comunes educativos, económicos y sociales. Una de las consecuencias que se consideraba más importante era el establecimiento de una relación más flexible entre educación y formación, por una parte, y trabajo, por la otra, a fin de que la educación y la formación sintonizaran con las necesidades reales del mercado de trabajo y de las personas.

Ese tipo de política de educación recurrente requeriría un cambio gradual, pero a la larga radical, de la política educativa, de modo que ésta organizase toda la educación postobligatoria con miras a hacer posible tanto la alternancia entre educación/formación y trabajo como el retorno efectivo a la educación, formal o no formal, cuando se necesitara. Sin embargo, el informe destacaba que, además del trabajo, también el ocio y la jubilación debían ocupar un lugar importante y que, de igual manera, el aprendizaje recurrente debería servir para mejorar la calidad de los mismos. Así, la educación recurrente remediaría algunos de los principales fallos del sistema educativo, al tiempo que "ofrecería una alternativa educativa a gran escala, que se adecuaría a las necesidades de la sociedad de futuro".

Comienzo del decenio de 1970: balance del pasado y anteproyectos para el futuro

El sincronismo en la aparición de estos tres paradigmas internacionales de aprendizaje permanente en los primeros años del decenio de 1970 coincidió con la aparición de multitud de publicaciones

muy críticas con la educación formal. Gran parte de éstas inspiraron e influyeron directamente en la formación de los nuevos conceptos y políticas sobre el aprendizaje permanente.

Los malos resultados del sistema en cuanto a la promoción de la igualdad de oportunidades en la educación habían sido ya demostrados en Estados Unidos por Coleman. Posteriormente, Jencks presentó pruebas convincentes del escaso impacto de la escuela, en comparación con la situación socio-económica de los alumnos y con las aptitudes innatas, sobre el nivel profesional y los ingresos. Su trabajo se ha utilizado a menudo como argumento en contra de una mayor in-

versión en educación y de la realización de reformas educativas de elevado coste (Jenks, 1972).

En Europa, la investigación de Husén había llegado a las mismas conclusiones, pero también había permitido identificar en la escuela las variables específicas que promueven el cumplimiento de objetivos educativos. De este modo ayudó a justificar la reforma educativa (ver Husén, 1974).

En todo caso, el mensaje fundamental de todas las publicaciones sobre el tema era que, al margen de lo bien fundamentada y organizada que estuviera la educación inicial, tenía una escasa capacidad para conseguir sus metas, ya fuese en cuanto a igualdad de oportunidades, competencias del profesorado, capacidades y competencias o cualificación para el mercado de trabajo.

La escuela también había sido atacada por otros flancos. En el punto de mira de estas críticas estaba la escuela como institución supuestamente monopolizadora de la transmisión del saber, capacidad que había perdido hacía mucho tiempo. La escuela, según se decía más adelante, era un instrumento de adoctrinamiento y opresión de la espontaneidad en las manos de Estados que estaban obsesionados por la necesidad de enseñar a los niños respeto por la ley, disciplina y otras virtudes que sus "buenos" ciudadanos debían poseer. La escuela tendía a perpetuar las jerarquías sociales existentes, a entrenar a la dócil fuerza de trabajo que los empresarios querían. Mataba la iniciativa y la curiosidad innata de los niños. Uno de los autores, Paul Goodman, tituló un primitivo análisis suyo sobre el tema "Deseducación obligatoria" (Goodman, 1962, reimpresso en 1972). En él citaba a Einstein: "De hecho, es casi un milagro que los modernos métodos de instrucción aún no hayan sofocado por completo la sagrada curiosidad de investigar".

Entre las diversas propuestas de cambio radical, la "desescolarización de la sociedad" de Ivan Illich (Ivan Illich, 1970) es probablemente la más conocida. Su mensaje radical ha oscurecido de alguna forma sus propuestas, algunas de ellas útiles todavía, como su concepción de las redes educativas. Pero el optimismo de Illich en cuanto al deseo humano de aprender -optimismo compartido, a este respecto, por muchos autores de proyectos educativos radicales- y en cuanto a la capacidad del hombre para reunirse con las personas adecuadas y crear por sí mismo las condiciones necesarias para su aprendizaje, se consideró por parte de muchos al borde de lo utópico -aunque en los tiempos actuales de Internet algunas de las concepciones de Illich parecen menos irreales.

Pocos críticos llegaron tan lejos como Jencks, que concluye su "Desigualdad" con esta memorable afirmación (por la que ha sido frecuentemente criticado en Estados Unidos, al ser considerada criptocomunista): "Si queremos superar esta tradición (p.ej. la de contar con la escuela para contribuir a la igualdad económica), tendremos que establecer un control político sobre

las instituciones económicas que conforman nuestra sociedad. Esto es lo que en otros países normalmente llaman socialismo..." (op.cit. p.265)

En el decenio de 1960 y en los años iniciales del decenio siguiente se había producido también una profunda reforma de la educación inicial. Diversos países habían adoptado nuevas disposiciones y se había presentado numerosas propuestas globales de reforma: la "Rahmengesetz" en la RFA, la "Loi d'orientation" en Francia, la "Contourennota" en los Países Bajos, el informe de la Comisión Ottosen en Noruega y el ya mencionado informe final de U'68 en Suecia. El principio de la educación permanente fue adoptado por todos ellos, como en Inglaterra, donde ya figuraba en la Ley de educación de 1944.

¿Qué ha ocurrido con la educación permanente?

Los nuevos teoremas fueron en su conjunto bien aceptados por los políticos de los países más desarrollados, que vieron en

ellos una salida contra la duración cada vez mayor y el aumento de los costes de la educación inicial, así como un medio para una mejor adaptación de la educación a las necesidades del mercado laboral. Los países en desarrollo quedaron impresionados por la lógica del "Aprender a ser", que respondía a su demanda de un enfoque totalmente nuevo de la educación desde la perspectiva de un desarrollo global.

Sin embargo, se dieron poca prisa en traducirlo a políticas educativas. En el ámbito de la OCDE, la Conferencia de Ministros de Educación que tuvo lugar en Berna en 1973 asumió el principio general de la educación recurrente, afirmación que se confirmó en 1975, en Estocolmo. Pero tras este pequeño progreso poco se avanzó en este sentido y aun lo conseguido "siguió siendo como un remiendo, desigualmente esparcido entre los distintos países" (Papadopoulos, 1994, p.115).

Una evolución similar puede constatarse en la UNESCO. Las sucesivas Conferencias Generales han suscrito el concepto de educación permanente que, sin embargo, ha sido recortado rápidamente y reducido a unas cuantas dimensiones específicas, como los programas de alfabetización para países en desarrollo y, en especial, para apoyar la educación "tradicional" de adultos (ver Lengrand, op.cit. 125).

Quizás sea el Consejo de Europa el que, en su planteamiento general, ha permanecido más fiel al principio de la "educación permanente", si bien los sectores más tradicionales y asentados de la educación han ido afirmando su preponderancia en sus programas a lo largo de los años, por lo que la connotación originaria de este concepto ha sido en cierta manera relegada.

No obstante, como el monstruo del lago Ness, la educación permanente y sus equivalentes reaparece de forma regular en los enfoques de las políticas internacionales, básicamente para situar en una perspectiva

más amplia y dar una cobertura conceptual más profunda a los múltiples programas "remiendo" que efectivamente se han promovido.

Excede de los objetivos de este artículo realizar un listado de tales aplicaciones parciales del concepto de educación permanente. Tal vez puede servir de ayuda analizar de qué manera los actuales programas de educación de adultos, en sus múltiples variantes, no se corresponden en general con los conceptos originarios:

- Se ha avanzado muy poco respecto de la necesaria ósmosis entre educación y aprendizaje, por una parte, y, por otra, el desarrollo cultural y social. El único sector en el que desde hace mucho tiempo se ha conseguido esta ósmosis es en el de los tradicionales programas de "humanidades" de educación para adultos, especialmente los encaminados al desarrollo comunitario.
- Los objetivos liberadores, emancipadores y políticamente progresistas de la educación permanente -admitidos pero no explícitamente asumidos por las organizaciones internacionales y ni siquiera por la mayoría de los países miembros- han dado paso a otros más "realistas" que sirven para mantener y mejorar los sistemas sociales existentes, pero que no introducen ningún cambio radical.
- Poco se ha conseguido a partir de la idea de "recurrencia". Las universidades han perdido la oportunidad de reorganizar su enseñanza para hacer posible el verdadero "reciclaje" y abrir así sus puertas a nuevas clientelas (Kallen, 1980).

Faltan otros elementos esenciales de la política de educación permanente. Por ejemplo, la legislación relativa al permiso retribuido para estudios es realidad en

pocos países y se ha visto condicionada al aprendizaje profesional. Se ha hecho poco en términos de armonización de títulos y diplomas y, desde la educación formal, se mantiene prácticamente el monopolio sobre el acceso al empleo cualificado.

El clima político y económico del decenio actual es muy diferente al del decenio de 1960. No está de acuerdo con la concepción, en cierto modo utópica e idealista, de los primeros paradigmas del aprendizaje permanente. Es proclive a los programas de "formación permanente" dirigidos al trabajo y al empleo, preferentemente privados y que reclamen poco del erario público. La "formación en la empresa" gana rápidamente terreno. Se hace sólo una excepción donde los agudos problemas sociales amenazan el clima social, como el desempleo juvenil. Aquí, los poderes públicos toman por sí mismos la iniciativa organizando y financiando programas que permiten un "retorno" a la educación.

Se necesita una buena dosis de optimismo y tolerancia para aceptar la opinión de que los conceptos de aprendizaje permanente, a pesar de todo, han sobrevivido incólumes. Realmente, la idea general ha entrado en los planteamientos políticos y también en muchos programas educativos de educación y aprendizaje. Sin embargo, a mi juicio, la connotación ha cambiado profundamente. De alguna forma, es lo que cabía esperar, dada la transformación en el clima político producida en las últimas décadas y la evolución de las economías de los países desarrollados hacia un modelo liberal: el generoso y equilibrador concepto de educación permanente, tal y como fue concebido en sus primeras etapas, ya no se adapta a las eficaces y "correctas" economías de mercado actuales.

¿QUIÉN PARTICIPA EN LA EDUCACIÓN Y EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL?

Norman Davis

Anteriormente Director de Estadísticas en la Manpower Services Commission (Comisión de Servicios de la Mano de Obra) y actualmente coordinador de un contrato entre el Centro de Estudios de Política de Formación Profesional de la Universidad de Sheffield y la Comisión Europea, incluido en el programa LEONARDO, sobre el análisis y la difusión de los resultados de la CVTS (Encuesta sobre la formación profesional continua) de EUROSTAT. Director de investigación del CNRS.

Hoy en día se ha aceptado que una mano de obra cualificada es esencial si la Unión Europea y sus Estados miembros quieren responder con éxito a los desafíos que se les plantean: los cambios técnicos y organizativos en el puesto de trabajo, la creciente competitividad de los países industrializados emergentes y la necesidad de lograr una mayor cohesión dentro de la sociedad. Estos desafíos requieren que los trabajadores en todos los niveles en la Unión posean la necesaria cualificación y que ésta se mantenga continuamente al día. Sin embargo, y a pesar de ser conscientes de ello, la información sobre la formación profesional, particularmente la relativa al aprendizaje permanente, sigue siendo una de las menos desarrolladas en la economía clave a nivel comunitario. Los datos a nivel nacional reflejan necesariamente los acuerdos institucionales nacionales y necesidades políticas para las que se aplican los conceptos, definiciones y clasificaciones nacionales, y por ello no son comparables entre los Estados miembros.

Para paliar este déficit informativo a nivel comunitario se ideó el programa FORCE, en el cual se pretendían recoger datos comparables sobre la formación profesional continua y que, en particular, requería una encuesta que se llevó a cabo con la cooperación de EUROSTAT (Oficina Estadística de las CE) sobre la formación profesional continua ofrecida por las empresas dentro de la comunidad. Los resultados de esta encuesta, realizada en 1994, serán dados a conocer este año. Dentro del marco de trabajo del programa LEONARDO, EUROSTAT y la DG XXII, con el apoyo de CEDEFOP, mantienen también un ambicioso programa de cinco años de duración para desarrollar y recopilar estadísticas sobre la formación profesional, tanto inicial como continua.

Mientras tanto, la fuente principal de los datos comparados sobre la formación profesional a nivel europeo es la recogida en la Labour Force Survey comunitaria (LFS - Encuesta de población activa), llevada a cabo

anualmente en todos los Estados miembros, y basada en cuestionarios, conceptos y definiciones propuestos por EUROSTAT. La LFS es una encuesta a hogares que se realiza en la primavera de cada año; en ella se recoge una amplia gama de datos sobre las características personales de los miembros adultos del hogar y su puesto como mano de obra una semana antes de la encuesta, y en el caso de tener trabajo, las características de su empleo. Además, la LFS se utiliza también para recoger datos sobre cualquier tipo de educación o formación profesional recibida durante las cuatro semanas anteriores a la encuesta.

Este artículo se basa en los resultados de la LFS. Se centra en las variaciones de las oportunidades de formación profesional entre los diferentes grupos de población y de mano de obra.

Valor y limitaciones de la LFS

La LFS es una rica fuente de datos que permite analizar la participación en actividades de formación profesional de una amplia gama de personal según sean las características de empleo. Sin embargo, sólo puede ser representativa de una parte del cuadro total, y ello por dos razones: primero, al ser una encuesta a hogares, se centra en la percepción por cada persona de sus actividades profesionales y su capacidad para describirlas en los términos requeridos en la encuesta. Este punto es muy importante en lo referente a las preguntas sobre la formación profesional, ya que en otras encuestas llevadas a cabo a nivel nacional, los datos obtenidos entre los individuos podían no concordar con los datos recogidos entre los empresarios. Esto ocurre incluso cuando se tiene la intención de recoger datos comparables de las dos fuentes; los individuos y los empresarios puede que tengan una percepción distinta en cuanto a lo que debe considerarse como formación profesional.

Lo segundo a tener en cuenta es que la LFS recoge

datos sobre la formación profesional recibida en un período de sólo cuatro semanas, y no puede suministrar estimaciones del número total de los que reciben educación y formación profesional durante un año. Esto implicará que para la formación profesional continua entre los grupos de más edad, caracterizada por cursos de corta duración, las cifras de los que reciben formación profesional en un período de cuatro semanas serán considerablemente menores al número de personas que reciben formación profesional en algún momento durante el año.

También por razones prácticas, pero especialmente importantes dentro del contexto de la formación permanente en su sentido más amplio, se han combinado en este artículo la educación con la formación profesional. Esto se debe a que la distinción entre educación y formación profesional a menudo se confunde en el caso de instituciones educativas que en algunos países ofrecen lo que podría ser llamado formación profesional. Muchas universidades, por ejemplo, ofrecen programas de formación profesional continuada a un nivel avanzado para estudiantes maduros del campo de la industria. No es seguro por ello que en la LFS se responda en los distintos países de la misma manera a aquellas preguntas a partir de las cuales se realiza la distinción, entre educación y formación profesional en el análisis de los resultados.

Además, en la educación y la formación profesional iniciales las prácticas nacionales varían mucho entre aquellos países que, como por ejemplo Francia, ofrecen en su sistema educativo mucha más formación profesional inicial, y la mayoría de los jóvenes permanecen en el colegio hasta la edad de los 18 años, y otros países como Alemania en el que opera un sistema dual de formación profesional con participación de las empresas.

Sin embargo, a pesar de estas limitaciones, el valor principal de la LFS es que es una fuente de datos única que muestra la situación relativa, en lo concerniente a la educación y a la formación profesional que reciben, de distintos grupos dentro de la población total y dentro de la mano de obra.

Participación por edad y por sexo

El cuadro 1 es un resumen general según la LFS de los índices de participación en educación y formación profesional durante un período de cuatro semanas en la primavera de 1994, para la población de 15 a 64 años analizada por sexo y bandas amplias de edad en los doce Estados miembros de la Unión Europea de entonces.

A pesar de los comentarios anteriores sobre las limitaciones de los datos, este cuadro muestra claramente la manera en la que las oportunidades de formación profesional declinan a medida que aumenta la edad. Lo que quizás sea más sorprendente es como en general y

en los diferentes grupos de edad, la distribución entre hombres y mujeres es notablemente similar. Este último hallazgo no es quizás el esperado, ya que la composición de su mercado laboral y las características de su empleo son bastante diferentes para ambos sexos al igual que también varían las oportunidades de formación dentro del mercado laboral. Las mujeres, por ejemplo, componen los dos tercios de la población económicamente inactiva y el 85 por ciento de todos los empleos de media jornada. Contrasta con lo anterior que dos tercios de todos los trabajadores de jornada completa y tres cuartos de los empleados autónomos son hombres. Las diferencias en los índices de educación y de formación profesional entre éstos y otros grupos de población serán examinados más tarde. Esto aclarará las razones del parecido entre los índices de educación general y la formación profesional entre ambos sexos. Sin embargo, en todos los países sobre los que existen datos, el desequilibrio entre los índices de participación en la formación profesional de hombres y mujeres tiende a disminuir.

En general, las cifras del cuadro 1 para los grupos de menor edad están claramente influenciadas por el número de los que continúan su educación a jornada completa en el colegio o en la universidad, y por aquellos que reciben formación profesional inicial a largo plazo. Para los grupos de más edad la formación profesional continua ofrecida en el empleo constituye el factor de influencia predominante. A pesar de que el objetivo de este artículo es el de comparar los distintos grupos dentro de la Unión Europea como un todo, hay que señalar aquí que los índices de educación y formación iniciales y de formación profesional continua varían entre los miembros de la Unión. Esto último se aprecia en el cuadro 2. Con propósitos ilustrativos se muestra el índice de participación en educación o formación profesional para sólo dos bandas de edades, la de 15 a 19, y la de 34 a 44 años.

Entre la gente joven, el índice varía entre más del 90% en Alemania, Francia y Países Bajos y menos del 70% en el Reino Unido. Los otros países oscilan entre

Cuadro 1:

Porcentaje de población de 15 a 64 años en educación y formación profesional, CE-primavera 1994.

Grupo de edad	Total	Hombres	Mujeres
15-19	81,3	81,1	81,5
20-24	35,7	35,0	36,4
25-34	11,7	12,7	10,7
35-44	5,8	5,8	5,8
45-54	3,5	3,5	3,5
55-59	1,6	1,6	1,5
60-64	0,6	0,6	0,6
Total	16,7	16,9	16,5

Cuadro 2:

Porcentaje de población en educación o formación profesional, UE-primavera de 1995.

País	Edad de 15 a 19	Edad de 35 a 44
Bélgica	84,2	2,5
Dinamarca	87,1	17,0
Francia	92,5	2,6
Alemania	93,2	6,1
Grecia	79,7	0,6
Irlanda	82,7	3,8
Italia	72,8	2,2
Luxemburgo	80,3	2,7
Países Bajos	91,5	14,0
Portugal	71,2	3,1
España	77,8	2,5
Reino Unido	66,9	13,2
Total	81,3	5,8

estos extremos. A diferencia de ello, en las personas de edades comprendidas entre los 34 y los 44 años los índices de educación y formación profesional en Dinamarca, Países Bajos y el Reino Unido eran de casi el doble del promedio de la Comunidad Europea, y en el caso de Dinamarca era del 17 por ciento, casi tres veces mayor. A excepción de Alemania, el índice en otros países era significativamente inferior -a menudo menos de la mitad- del promedio de la Unión Europea. Como siempre, hay que tener cuidado a la hora de interpretar estas cifras. Los datos sobre proporción de participantes en la formación profesional no reflejan la duración y calidad de ésta. Para la gente joven, por supuesto, gran parte de su formación profesional será de larga duración y dirigida a obtener una cualificación reconocida. Al contrario, la formación profesional que el adulto recibe será normalmente de menor duración, de sólo unos días o semanas.

En la LFS se pregunta sobre la duración de la for-

mación recibida, pero hay que evaluar todavía la calidad de estos datos y deberían usarse con precaución. Sin embargo, encontramos indicios de lo importante que es este aspecto si observamos las diferencias entre Alemania y el Reino Unido. Los datos de la LFS de 1992 sugieren que en Alemania casi el 50 por ciento de las personas en edades comprendidas entre los 34 y los 44 años que dicen haber recibido algún tipo de educación o formación profesional, también indican que el curso duró más o menos un año, y solamente un 15 por ciento manifestó que fue de menos de una semana. La situación en el Reino Unido es la contraria. Mientras que, tal como se muestra en el cuadro, en el Reino Unido una proporción más elevada había manifestado que había recibido algún tipo de formación profesional, el 50 por ciento dijo que ésta había durado menos de una semana y el 22 por ciento indicó que había asistido a cursos de más de un año de duración. Aparentemente esta evidencia sugeriría que mientras en Alemania cada año menos adultos reciben formación profesional, comparando con el Reino Unido, la intensidad de dicha formación profesional es mayor. Otra posibilidad es que, a pesar de que se pretenden recoger datos comparables, los encuestados alemanes hayan subestimado su participación en cursos de corta duración.

Participación según la posición dentro del mercado laboral

Volviendo a los índices de participación en educación y formación profesional de los diferentes grupos de población, en el cuadro 3 aparecen las cifras globales de algunos grupos clave. Son interesantes algunos modelos evidentes.

Si nos fijamos primero en los económicamente inactivos, este grupo comprende dos subgrupos diferentes: los estudiantes de jornada completa que retrasan su entrada en el mercado laboral, y otras franjas de población como las mujeres económicamente inactivas normalmente debido a razones domésticas, o las per-

sonas que han estado en el mercado laboral pero que han salido por un tiempo. En el Reino Unido, el 15 por ciento de la población económicamente inactiva está formada por estudiantes de jornada completa, lo que sugiere que una proporción importante de esta población no ha entrado en el mercado laboral por haber estado en el sistema educativo. En Alemania, el 15 por ciento de la población económicamente inactiva está formada por personas que han estado en el mercado laboral pero que han salido por un tiempo. En el Reino Unido, el 15 por ciento de la población económicamente inactiva está formada por estudiantes de jornada completa, lo que sugiere que una proporción importante de esta población no ha entrado en el mercado laboral por haber estado en el sistema educativo.

Cuadro 3:

Porcentaje de población en educación o formación profesional según edad y posición laboral; UE-primavera 1994.

Situación laboral	total	15-19	20-24	25-34	35-44	45-54	55-59	60-64
Económicamente inactivos	32,0	93,5	72,1	21,7	4,1	1,3	0,4	0,3
Económicamente activos	9,2	48,4	17,5	9,5	6,1	4,2	2,6	1,5
Todos los empleados	10,3	57,8	19,1	10,2	6,8	4,7	3,1	2,0
Jornada completa	9,4	52,2	16,3	9,7	6,7	4,7	3,1	1,9
Jornada parcial	15,0	72,3	37,2	13,4	7,6	4,9	2,8	2,4
Trabajadores autónomos	3,4	35,7	9,7	4,7	3,3	2,5	1,3	1,0
Desempleados	9,2	23,0	13,8	9,4	5,3	3,5	1,8	0,9
TOTAL	16,7	81,3	35,7	11,7	5,8	3,5	1,6	0,6

sonas de más edad que han decidido jubilarse anticipadamente. Esto explica que el índice de participación en la educación y formación profesional en general sea más alto de la media en el grupo de edad hasta los 25 y los 34 años, y que en los otros sea inferior.

Entre los económicamente activos las cifras en todas las categorías de los grupos de menos edad se ven influenciadas por la manera en que los modelos de formación profesional inicial se vinculan con la actividad económica. Los vínculos, sin embargo, no son siempre los mismos: para los empleados de jornada completa, el índice superior de educación y formación profesional para edades entre los 15 y los 19 años se debe sin duda a que participan en un sistema de formación profesional dual o de aprendizaje en el cual su formación profesional guarda relación con su empleo. La disparidad con el elevado índice de educación y formación profesional entre trabajadores jóvenes de media jornada es debida a que muchos de ellos son estudiantes que trabajan media jornada para así poder financiar sus estudios y probablemente existe escasa o ninguna conexión entre el trabajo y sus estudios.

Más sorprendente es quizá la manera en la cual el índice de educación y formación profesional entre empleados de jornada parcial sigue siendo más elevado que entre aquellos empleados de jornada completa para la mayoría de los grupos de más edad. Las razones se discutirán más tarde en el contexto del índice de educación y formación profesional de los empleados en los distintos sectores en los cuales los modelos de jornada completa y parcial también son diferentes.

En la Unión Europea había en 1994 casi 20 millones de trabajadores clasificados como autónomos. El cuadro 3 muestra que en todos los grupos de edad el índice de educación y formación profesional era significativamente más bajo que el del promedio e incluso en los grupos de más edad el índice es menor que el de los inactivos económicamente. Estas cifras podrían sugerir que probablemente el empleado autónomo esté más concentrado en ocupaciones tradicionales y en sectores de la economía en donde el ritmo del cambio tecnológico es más lento y la necesidad de formación continua también es menor. Sin embargo, puede ocurrir que sea un grupo que tenga dificultades a la hora de tener tiempo para la formación profesional. Teniendo en cuenta los impedimentos conocidos y los elevados costes a los que las pequeñas empresas se enfrentan a la hora de ofrecer formación profesional a sus empleados, es probable que esto sea el factor más importante.

Más sorprendente resulta el bajo índice de educación y formación profesional aportado por los 18 millones de desempleados de la Unión Europea, ya que es un grupo necesitado de las cualificaciones necesarias para poder competir por el trabajo. Este bajo índice puede ser debido en parte a que en la LFS personas que en otro contexto serían desempleados están calificados como empleados al entrar en los programas nacionales de formación profesional en empresas. Sin em-

bargo, las cifras hablan por sí mismas y reflejan con creces las desventajas económicas y sociales de los desempleados dentro de la Comunidad.

Participación según ocupación y sector

Hemos aludido anteriormente a que podríamos encontrar algunas de las razones de la similitud entre los índices de formación profesional de hom-

bres y mujeres, y también del índice de formación más elevado entre los trabajadores de media jornada, en el examen del índice de formación profesional entre los trabajadores de los diferentes sectores económicos o de distintas ocupaciones.

El cuadro 4 muestra el porcentaje de empleados en edades comprendidas entre los 35 y 44 años que recibieron educación o formación profesional en la primavera de 1992, analizando los grupos de sectores en general y si trabajaban en jornada media o completa. Este cuadro ilustra que en ambos grupos de sectores principales, industria y servicios, existe poca diferencia en el índice de formación profesional entre los trabajadores de media jornada y los de jornada completa. Sin embargo, el cuadro muestra que la formación profesional en el sector servicios es casi el doble que en el sector industrial. Este ejemplo confirma la evidencia recogida en las encuestas nacionales en los Estados miembros, que mostraban que se ofrece poca formación profesional continua en algunas industrias, como por ejemplo en la construcción, mientras que un elevado índice de formación profesional continua se ha ofrecido en los sectores de servicios financieros. Con fines ilustrativos podemos considerar estas dos ramas como representantes de dos tipos extremos de empleados. La industria de la construcción se caracteriza por tener un gran número de pequeñas empresas que a menudo utilizan cualificaciones tradicionales adquiridas durante la formación profesional inicial, y que se ven relativamente poco afectadas por el cambio tecnológico. Por ambas

Cuadro 4:

Porcentaje de empleados de 35 a 44 años en educación o formación profesional según sector, UE-primavera 1992.

Sectores generales	jornada completa	jornada parcial
Agricultura	3,1	2,3
Industria	3,6	3,5
Servicios	6,7	6,6
Hombres	6,4	9,6
Mujeres	7,2	6,5

Cuadro 5:

Porcentaje de empleados de jornada completa de 35 a 44 años en educación o formación profesional según ocupación, UE-primavera 1992.

Legisladores y funcionarios de rango superior	11,7
Profesionales	11,5
Técnicos y profesionales adjuntos	7,0
Oficinistas	4,6
Trabajadores de servicios y de ventas	3,7
Trabajadores cualificados de la agricultura y la industria pesquera	1,9
Trabajadores de artesanía y oficios correspondientes	2,8
Operadores de plantas industriales y maquinaria	1,9
Ocupaciones elementales	2,0
Total	5,5

razones, es de esperar un índice más bajo de formación profesional continua. El sector de servicios financieros, por su parte, está dominado por grandes empresas recientemente sujetas a rápidos cambios tecnológicos y organizativos y que por ello requieren un alto nivel de inversión en formación profesional continua. Al igual que en las otras comparaciones que aparecen en este artículo, al emitir cualquier juicio sobre las diferencias en el índice de participación en la formación profesional también hay que considerar qué niveles diferentes de formación profesional se necesitan.

El cuadro 4 de alguna manera sí que ayuda a explicar la similitud en el índice de formación profesional de las mujeres en el grupo de edad recogido anteriormente en el cuadro 1, a pesar de que muchas más mujeres que hombres son económicamente inactivas en este grupo de edad. En 1992, el 80 por ciento de las mujeres entre 34 y 44 años trabajaban en el sector servicios, donde solamente un poco más de la mitad eran hombres. El índice de formación profesional de mujeres se ha visto así beneficiado porque éstas se concentran mayormente en el sector de la economía que ofrece elevados niveles de formación profesional. Por otro lado, más de un 80 por ciento de los trabajadores de media jornada en esta edad eran mujeres que trabajaban en el sector servicios, en el cual el índice de formación profesional era igual al global de todo el sector. La posición global relativamente favorable de los trabajadores de media jornada en este grupo de edad, como muestra el cuadro 3, se debe a su concentración en aquellos sectores de la economía donde se ofrecen mayores oportunidades para la formación profesional.

Finalmente, y quizá sea lo más importante de esta revisión de los índices de participación en educación y

formación profesional, se revisan las diferencias entre grupos profesionales. La importancia de estas comparaciones radica en que muestran el efecto de la educación y formación profesional iniciales y la probabilidad de recibir formación profesional continua más adelante.

Las cifras del cuadro 5, corresponden a la LFS de 1992. El cuadro muestra de nuevo sólo el índice de formación profesional de los trabajadores de jornada completa en el grupo de edad comprendido entre los 35 y 44 años, pero se evidencia claramente que la formación profesional continua es más común entre los trabajadores cuyas ocupaciones requieren a menudo cualificaciones avanzadas, normalmente las obtenidas con la educación inicial y formación profesional. De hecho sería posible demostrar también cómo aquellos que han alcanzado un nivel de educación superior son también los que se benefician más de la formación profesional continua a lo largo de sus vidas laborales.

La pauta descrita anteriormente se ve además reforzada por los resultados de las encuestas en algunos países que mostraron que son precisamente los trabajadores en puestos superiores quienes esperan recibir formación profesional continua, mientras que los trabajadores en ocupaciones menos cualificadas no consideran la formación profesional como una parte importante de sus vidas laborales. Una explicación posible es que los empleados que poseen una educación o formación mejores contemplan su trabajo como una carrera en la que esperan progresar o avanzar. Por el contrario, aquellos que contemplan su ocupación como la mera ejecución de un trabajo considerarán la formación profesional únicamente en el caso de que sea necesario cambiar de trabajo.

UNA LECTURA DE LOS PARADIGMAS DEL LIBRO BLANCO SOBRE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN¹: ELEMENTOS PARA UN DEBATE.

Alain d'Iribarne

Director de investigación del CNRS

en el Laboratorio de Economía y Sociología del Trabajo (LEST)

Los "libros blancos" de la Comisión Europea merecen mucho más que una atenta lectura, debido a su carácter híbrido. Presentados generalmente como una fuente de propuestas, una base de lanzamiento de ideas para favorecer el debate -"un extenso debate con los principales interesados...²", pueden adquirir el carácter de textos sustentadores de un pensamiento, que a su vez puede rápidamente derivar hacia una doctrina oficial, en función de "la calidad" de sus orígenes y de su propia naturaleza: la de ser una reflexión para la acción.

¿Se alejan en esto de las intenciones de sus autores? Poco importa. En este sentido, el Libro blanco "Crecimiento, competitividad, empleo" publicado en 1993 con la pretensión de "nutrir la reflexión y colaborar en la toma de decisiones"³, es bastante ilustrativo, puesto que es conocido su papel en la expresión de las orientaciones de la Comisión Europea. Funciona como un verdadero conjunto de doctrinas -¿como una verdadera biblia?- dejando poco margen para la contradicción y, por supuesto, para la polémica.

El Libro blanco sobre la educación y la formación, publicado conjuntamente por la DG XXII -Educación, Formación y Juventud- y la DG V -Empleo, Relaciones Laborales y Asuntos Sociales-, se sitúa en el marco de la "educación y la formación permanentes". Es en este sentido en el que nos interesa. Sin embargo, constituye en cierto modo una clara prolongación del Libro blanco sobre el crecimiento. Por lo tanto, nos proponemos hacer su lectura también en este contexto. A tal fin, nos centramos en los fundamentos en que se apoya para desarrollar sus análisis y para elaborar sus propuestas de acción. Se trata de esas creencias y paradigmas de referencia que funcionan como postulados cuyo carácter es tanto más fuerte cuanto que son implícitos, pero que desempeñan un papel determinante en el desarrollo del pensamiento. Sólo con este trabajo en cierto modo epistemológico es posible abordar válidamente un debate sobre el Libro blanco.

El análisis del Libro blanco en estos términos es apasionante, puesto que permite delimitar mejor el universo intelectual de la Comisión y comprender mejor sus propias dificultades para disponer de un marco de pensamiento eficaz con relación a los principales problemas de la Unión Europea: evitar el desempleo y mantener el modelo social europeo de referencia, en una economía ampliamente abierta. Este análisis demuestra que existen contradicciones, para nosotros prácticamente irreductibles, entre los fundamentos aceptados para la acción y los objetivos que se asignan a ésta. Desde tal punto de vista, la redacción del Libro blanco facilita ampliamente la tarea del lector, ya que enuncia claramente lo que se consideran limitaciones y retos, y lo que son objetivos y propuestas de acción.

Teniendo en cuenta el importante papel que se concede en el Libro blanco a las relaciones entre la competitividad, el empleo, la cohesión social y las cuestiones de educación/formación profesionales, y con objeto de ofrecer a los lectores una referencia sobre nuestra propia postura, nos referiremos ampliamente a nuestra propia obra publicada en el CNRS en 1989⁴ y a diferentes documentos redactados con posterioridad. De hecho, también éstos tratan de explicar por qué los temas de competitividad de las empresas y de las naciones plantean retos educativos y constituyen un desafío social y por qué algunas "innovaciones sociales" se convierten en determinantes cuando se requiere compaginar una competitividad económica y una cohesión social. Por lo demás, se basan en análisis radicalmente diferentes a los del Libro blanco y defienden políticas de gestión tanto privadas como públicas que se alejan considerablemente de las que se aplican actualmente.

El acento puesto en la influencia que los aspectos de gestión "macro y micro" combinados ejercen sobre los mecanismos que afectan al trabajo, al empleo y a los estilos de vida permite resituar las acciones educativas y formativas que atañen a "la formación permanente" en el marco de paradigmas productivos y de

construcciones de “relaciones salariales” cuyo carácter determinante en la materia es conocido (recuérdese que “la relación salarial” articula normas de producción y normas de consumo). Es posible resituar así los retos de la utilización de la “capacidad de trabajo”, en su doble carácter de factor de producción y de base de bienestar, en una doble perspectiva indisoluble de producción y de reparto de riqueza.

Ahora bien, como demuestran los artículos de la revista “Formación profesional”, si bien los paradigmas son generales, las formas concretas que les corresponden en un momento dado y en un país determinado pueden variar ampliamente en función de las construcciones “sociales” propias de cada uno. Por esta razón, hemos de precisar que nuestra lectura será, en cierto modo, muy francesa...

Fuertes interrogantes sobre la legitimidad de las premisas

El Libro blanco se inicia con una especie de petición de principio según la cual se impondrán en Europa: tres factores de transformación ineludibles, los “tres choques

motores” de la “sociedad de la información”, “la mundialización” y “la civilización científica y técnica”. Las interrogantes no atañen a la importancia de los cambios característicos de los ámbitos respectivos de las innovaciones tecnológicas, los intercambios entre las “naciones” y los conocimientos científicos y técnicos: estos últimos son indiscutibles. Antes bien, atañen a la forma en que se abordan sus perspectivas futuras y sus relaciones con otros ámbitos de evolución de nuestras sociedades. De hecho, estas correlaciones desempeñan un papel determinante en el desarrollo, pero también en la naturaleza del choque en cuestión.

La sociedad de la información

Citando el informe “Bangemann” de mayo de 1994, el Libro blanco señala: “En todo

el mundo, las tecnologías de la información y las comunicaciones están generando una nueva revolución industrial”. Más adelante, indica: “Es cierto... que las tecnologías de la información han transformado la naturaleza del trabajo y la organización de la producción” y un poco más adelante: “Las tecnologías de la información... producen un acercamiento entre las “maneras de aprender” y las “maneras de producir”⁵.

Estas experiencias remiten a una perspectiva muy conocida: la del determinismo tecnológico o, en forma más sofisticada, el determinismo de las “relaciones de producción”. En este contexto de “one best way”, las tecnologías innovadoras sustituyen a las antiguas en “combinaciones óptimas de factores”, imponiéndose por su mayor eficacia. Nos encontramos, pues, ante un “economismo” clásico que ha sido muy atacado en to-

dos los trabajos empíricos de estos últimos veinte años tanto en economía industrial como en sociología del trabajo. En este sentido, los trabajadores sobre historia de las técnicas demuestran, con la distancia, que la perspectiva “sistémica” es la única que puede tenerse en cuenta, en cuanto que es la que favorece las interdependencias entre el conjunto de los componentes de nuestras sociedades, ya se trate de aspectos tecnológicos, económicos, sociales, culturales o religiosos ... como lo demuestra claramente Bertrand Gilles en su obra, siempre referida a Francia⁶.

Por lo tanto, por fácil que sea adherirse a la hipótesis de la aparición de “nuevas tecnologías de la información y la comunicación” (NTIC), hay que considerar éstas todavía como un componente de un nuevo “sistema técnico” que se acoplará en el sistema actual según una dinámica de “destrucción-reconstrucción” de carácter tanto más imprevisible cuanto que se trata de “innovaciones especiales”, es decir, de innovaciones que ponen en entredicho el orden económico y social existente. Por ello, parece esencial recordar que estas tecnologías son instrumentos cuya única propiedad, al igual que todas las grandes innovaciones técnicas de la historia, es poner de manifiesto las contradicciones de nuestras sociedades o, si se prefiere, el estado real de las fuerzas que operan más allá de las retóricas. Actúan conjuntamente como revelador y como factor permisivo de cambios.

Por lo tanto, los “efectos económicos y sociales” de la NTIC dependerán estrictamente de las formas institucionales y sociales que cada entidad colectiva sea capaz de crear. En primer lugar, dependerán de opciones políticas, entendiendo “lo político” como el nivel superior de la regulación de las relaciones económicas y sociales. Lo mismo ocurre en lo que corresponde a “lo económico” y al mercado en la regulación de las relaciones de producción y de intercambios con otras dimensiones esenciales para la humanidad, tales como lo simbólico, lo poético o lo espiritual. Este es el punto de vista que propugnamos respecto a una “sociedad europea de la información”⁷. Tal perspectiva se asemeja a la expresada por el grupo de expertos reunido por el comisario Flynn, en su informe intermedio de enero de 1996⁸.

La mundialización

En cuanto a la perspectiva de mundialización, el Libro blanco señala: “La

elección de la apertura, que incita a desarrollar la competitividad general de nuestras economías, aumenta el bienestar general al hacer más eficaz la asignación mundial de recursos”⁹. Al igual que las tecnologías deben situarse en un óptimo único, lo mismo sucede en la división internacional del trabajo, que, a través de libres asignaciones de factores, garantizaría un óptimo colectivo de bienestar mediante la explotación más eficaz de los recursos territorializados...

El problema de la “mundialización” de los intercambios es doble. Por una parte, remite a las relaciones que puede haber entre la territorialización de las personas y la de las actividades productivas y sus condiciones de armonización. Por otra parte, remite a las relaciones que puede haber entre una ampliación de la competencia en los mercados de los productos y los niveles de vida de las personas, evaluándose estos últimos por las relaciones entre los costes de los bienes y servicios consumidos y las rentas del trabajo. El postulado es que la libre circulación de mercancías y de factores de producción implica caídas de precios, por la combinación de la eficacia productiva y la competencia, y además produce un “excedente” que permitiría una remuneración de los fabricantes igual o superior a la existente.

Este razonamiento, que puede ser válido a muy largo plazo -del orden de siglos-, se contradice totalmente con los hechos cuando se sitúa en la perspectiva de una generación, como lo demuestra nuestra historia económica y social. La apertura de los mercados, combinada con las necesidades de inversión, condujo a finales del siglo XVIII a un aumento de los precios mucho mayor que el de los salarios, con la consiguiente producción de beneficios y también de capitales para la edificación de potencias industriales en Europa. Así ha podido Earl Hamilton escribir lo siguiente: “Sacrificando de manera involuntaria su renta real por la compresión de los salarios en relación con los precios, la clase obrera soportó el peso del progreso material [...]. Al mismo tiempo que otros grupos sociales, fueron las siguientes generaciones de obreros las que obtuvieron los beneficios”¹⁰. Análogamente, en la segunda mitad del siglo XIX, en Francia, los obreros textiles eran pagados dos veces menos que en 1800, mientras que el salario de los mineros se redujo a la mitad entre 1792 y 1850. “En Inglaterra, el tejedor a domicilio, que ganaba treinta chelines a la semana hacia el año 1820, sólo cobraba de siete a nueve chelines veinte años más tarde”¹¹.

Estos mecanismos de empobrecimiento progresivo de los grupos directamente afectados por la apertura brutal de los mercados son lo bastante conocidos para que insistamos en ellos. Sin embargo, deben ser recordados para comprender lo que está sucediendo actualmente y para plantearse el futuro. Es imposible ignorarlos, aun cuando, una vez valorados, existan grandes dificultades para comprender su realidad actual y para determinar puntos y formas de acción¹².

La civilización científica y técnica

Tras constatar que “se acelera el desarrollo de conocimientos científicos y la producción de objetos técnicos [...] y que “la industria recurre cada vez más a la ciencia [...], los autores del Libro

blanco lamentan que, “en vez de celebrar el progreso como en el siglo pasado, la opinión pública perciba a menudo la empresa científica y el progreso tecnológico como una amenaza”. Se refieren “al desfase entre progresos y conciencia colectiva que ya existió durante la transición de la Edad Media al Renacimiento”. Concluyen diciendo: “Este clima irracional desaparecerá si se difunde el conocimiento”¹³.

Al igual que en los pasajes anteriores, no se aportan tanto pruebas cuanto los juicios normativos que sostienen éstas, en especial mediante una asimilación de innovación tecnológica y progreso tecnológico, o mediante la aceptación de una idea de equivalencia entre progreso científico, progreso técnico y económico, y progreso social. La correlación entre la situación actual y la situación durante la transición de la Edad Media al Renacimiento es también significativa de una creencia que se manifiesta en un beneficio “natural” de la ciencia y de su desarrollo, y que empuja a quienes piensen de manera diferente a un implícito “oscurantismo”.

Las rupturas en estas creencias, que empezaron a aparecer en los países industriales hacia finales del decenio de 1960 con el nacimiento de los movimientos de consumidores, y después con los movimientos ecologistas, no están exentas de legitimidad fáctica. Tampoco es casualidad que haya aparecido paralelamente la noción de “riesgo especial” para calificar no solamente las “catástrofes naturales”, sino, sobre todo, las catástrofes “producidas por la acción del hombre”, relacionadas con las aplicaciones de los cambios científicos y técnicos. Los debates correspondientes no han sido impulsados sólo por el mundo “profano” e ignorante de la “obra científica”, sino, por el contrario, por los propios círculos científicos, obligados a cuestionarse sus propias orientaciones y su propia práctica. Por consiguiente, no es casualidad que hoy en día se empiece a desarrollar, en torno y en el seno de la ciencia, un doble debate sobre los fundamentos epistemológicos y cosmogónicos de nuestros conocimientos y sobre “el control democrático” de la práctica de esta ciencia.

Aún es menos casualidad que los propios científicos -o por lo menos personas con formación denominada científica- participen de manera bastante destacada en el desarrollo de las sectas y de los integristos religiosos. Es inexcusable que, en una perspectiva histórica larga, son probablemente nuestras relaciones con el mundo y con el conocimiento, que se han ido formando poco a poco en Europa, desde el Renacimiento al siglo de las “luces”, las que se ponen en duda en la fase actual de nuestra historia¹⁴. Por lo tanto, es evidente que las cuestiones relativas a la importancia de los conocimientos científicos y técnicos en la cultura, así como las referentes a la “ética de las ciencias”, son esenciales, pero vistas desde una óptica diferente a la propuesta.

El paso de un paradigma de flexibilidad/adaptabilidad a otro de fluidez/liquidez

vo que sostiene las propuestas de acción. En este caso también, el texto del Libro blanco puede resultar aclaratorio.

Un paradigma de flexibilidad

El Libro blanco señala que “la producción masiva va desapareciendo en provecho de una producción más diferenciada”, que “la organización de la empresa evoluciona hacia una mayor flexibilidad y descentralización”, con una “búsqueda de la flexibilidad”, del “desarrollo de cooperaciones en red” y un “aumento del uso de la subcontratación”. En este tipo de empresas desaparecerían “aquellos trabajos rutinarios y repetitivos que pueden codificarse y programarse mediante máquinas automáticas...”. Sin embargo, de ello resultará “una mayor autonomía individual del trabajador en la organización de su actividad...”, “un acercamiento entre las “maneras de aprender” y las “maneras de producir...”¹⁵.

Estas bases para la evolución futura se corresponden bastante bien con los análisis realizados en lo que se denomina búsqueda de un “nuevo modelo productivo”. Su motor serían las estrategias aplicadas de manera dominante por las empresas de todo el mundo en busca de una mejora de su competitividad relativa de cara a sus competidores. Movilizando para ello los recursos que hoy en día les ofrecen las NTIC, éstas transforman sus organizaciones en busca de una mayor flexibilidad/adaptabilidad¹⁶. Presenciamos, de este modo, la aparición de “empresas redes”, que no sabemos dónde empiezan y dónde terminan, ya que sus límites jurídicos y organizativos son difusos (cascadas de razones sociales, ingeniería financiera, sociedades que sirven de pantalla ...). Es evidente que para sobrevivir convenientemente en estructuras productivas de este tipo, hay que disponer de patrimonios económicos, sociales y culturales importantes, necesarios tanto para situarse dentro de su “gran fluidez” como para negociar la explotación de sus recursos.

Es obvio que la tendencia técnico-económica a favorecer los tiempos cortos (tiempos reales e interactividad), asociados a espacios amplios de intercambios, implica una inestabilidad genérica del sistema global de producción, reforzada a su vez por una inestabilidad de las tasas de paridad monetaria y por las variaciones cíclicas de los volúmenes y de los precios, vinculadas a las estrategias de competencia de las empresas. Pero esta inestabilidad dominante de la organización productiva, que se traduce en una fuerte reducción de la predecibilidad, se enfrenta a una demanda social de

Estos análisis de los postulados generacionales de referencia pueden completarse con un análisis del paradigma producti-

estabilidad que se traduce, a su vez, en la búsqueda de un arraigo de la identidad en las comunidades de proximidad y de territorio ... En ese sentido, Europea se encuentra ante perspectivas contradictorias, entre las cuales tendrá que elegir el político.

El trabajo como mercancía: la destrucción de la sociedad salarial

En cierto modo, la respuesta se encuentra en el resumen que precede al texto del libro. De hecho, en él se indica que un “mercado global del empleo es una perspectiva más cercana de lo que se piensa generalmente ...”; que “el Libro blanco preconiza ... un enfoque más abierto, más flexible” que consiste en “estimular la movilidad de los trabajadores”. Resulta “sorprendente constatar que hoy en día las mercancías, los capitales y los servicios circulan más libremente en Europa que las personas y los conocimientos”. El Libro blanco considera también ineludible una inversión de “la tendencia a la larga al desarrollo del trabajo asalariado permanente, es decir, de jornada completa y duración indefinida”, asociada a un “desarrollo del trabajo individual autónomo”¹⁷.

Con el paso de la gestión de la producción y de su organización a la gestión “de la capacidad de trabajo” y al funcionamiento “del mercado de trabajo”, se cambia de dimensión en el análisis, con la consiguiente articulación entre perspectivas económicas y perspectivas sociales. La pregunta que se nos plantea es saber cómo se organizará la flexibilidad del trabajo en Europa¹⁸. La insistencia en los aspectos jurídicos encuentra aquí su plena significación en relación con el régimen de trabajo. La lógica de la “flexibilidad/adaptabilidad” conduce a un primer deterioro de la relación salarial con el aumento de contratos temporales y de contratos a tiempo parcial, en una perspectiva más o menos global de ordenación del tiempo de trabajo. Pero, además, la presión que se ejerce para que el asalariado se encamine hacia el trabajo “autónomo” como prolongación de una readecuación del lugar que corresponda al mercado y a la institución en el marco de la regulación de la organización productiva, refleja la problemática que supone la vuelta al trabajo a destajo, cuyo complemento sería el “teletrabajo”. Se trata nada menos -o nada más- que de volver a ofrecer a quien aporte su capacidad de trabajo la responsabilidad de su gestión, en el contexto de incertidumbre ya mencionado.

Por lo tanto, se trata de una completa vuelta atrás de todo lo que ha sido el gran movimiento histórico de la evolución de las relaciones de trabajo en Europa y en los grandes países industriales desde el período de entreguerras. Y esto se produce claramente en detrimento de quienes aportan al “mercado” su capacidad de trabajo. Se entiende ahora la preocupación del Libro blanco por dotar a la población de Europa, mediante la formación, de una capacidad de adaptación que consi-

dera insuficiente ante tales perspectivas. Se plantea la cuestión de saber si el deseo anunciado por la Comisión de "mantener el modelo social europeo" es creíble ante tal perspectiva. Nos parece significativo que la respuesta masiva, expresada conjuntamente por sindicalistas e investigadores europeos con ocasión de un reciente seminario organizado por la Comunidad Europea, haya sido claramente negativa¹⁹.

El cuestionamiento del diploma como base de "certificación"

El Libro blanco lamenta que "la vía tradicional seguida por el individuo sea la búsqueda del diploma" y que exista "una imagen del diploma como referencia casi absoluta de competencia", lo que produce "efectos perversos" ...: "un aumento de la rigidez del mercado de trabajo y un gran quebranto, también, por la eliminación de talentos que no se corresponden con los perfiles tipo". Propone que se realicen modificaciones en el reconocimiento de los "saberes" y de las "competencias" tanto dentro de la Unión Europea como en relación con las "diferentes materias que los componen". Su certificación, "al no pasar necesariamente por un diploma", se basaría en "carpetas personales de competencias"²⁰.

Encontramos, pues, a propósito del diploma, nuevamente comentarios sobre las rigideces sociales que parecen impedir el desarrollo de la sociedad europea hacia la modernidad. Los redactores dejan entender que el diploma es de alguna manera un arcaísmo que puede limitar las oportunidades de quienes no están especialmente dotados al principio, impidiendo que se salven más adelante los obstáculos iniciales. Parece haber una necesidad de "abolición de los privilegios": "En la mayoría de los sistemas europeos, los títulos están pensados con la idea de filtrar, en la cumbre, a las élites dirigentes de la administración y las empresas, a los investigadores y a los profesores. Son incluso, en algunos países, las referencias casi absolutas de competencia..."²¹.

Se necesitaría más espacio para tratar los pros y los contras respectivos de los diplomas, así como para estudiar la significación de las construcciones sociales que se han establecido en relación con ellos, en los diferentes países de la Unión Europea. Otros artículos de este número de la revista se dedican en parte a ello. Sin embargo, nos gustaría insistir en los temas de las competencias y de los diplomas. Es evidente que, en Francia, el diploma constituye un elemento de referencia de la "certificación", en la medida en que certifica que su beneficiario ha adquirido el conjunto de conocimientos que corresponde al curso seguido. Da a su titular una "cualificación profesional" que es "atestiguada por el título". La legitimidad del diploma procede de su reconocimiento por el Estado. También en Francia, es evidente que los diplomas iniciales tienen tanta fuerza

en las referencias sociales que estructuran considerablemente los accesos a las diferentes categorías profesionales y estructuran paralelamente las jerarquías sociales en función de la jerarquía de los saberes.

La posibilidad de cuestionar a corto plazo estas construcciones sociales parece muy dudosa, al igual que la idea de poner en su lugar otro "sistema de referencia" poco justificado parece una ilusión. Algunas grandes empresas francesas así lo han entendido. Por esta razón, con el mismo objetivo que la Comisión, han pretendido que su formación continua tenga una doble legitimidad: interna, vinculada a las "capacidades para hacer" en una perspectiva de eficacia productiva, y externa, en una perspectiva de legitimidad social que sigue siendo esencial. Para ello, han adoptado una "formación continua" cualificante, es decir, una formación continua financiada por su cuenta y que da lugar a un diploma reconocido por el Estado²².

El término "competencias" apareció en Francia a principio del decenio de 1980, cuando los empresarios comenzaron a considerar que no veían en el "hacer" los frutos de las inversiones que habían hecho en "saber". Tal ruptura semántica se producía además en un momento en que se demandaba a todos los asalariados un funcionamiento más colectivo en el trabajo y más responsabilidad. En resumen, las empresas enviaban así una señal que indicaba un cambio en las "aptitudes requeridas", de los conocimientos a las "capacidades para hacer"²³.

Considerando todos los componentes de los cambios producidos, podemos preguntarnos legítimamente si los empresarios, basándose en la presión y en el modelo financiero, no se han lanzado a una nueva etapa para superar el paradigma de "flexibilidad/adaptabilidad", e intentar imponer a quienes aportan el trabajo el paradigma de "fluidez/liquidez". En este sentido, es totalmente cierto que el factor de unión es el trabajo, o más exactamente las construcciones sociales en que se apoya, y que puede considerarse esencial "destruirlas" a corto plazo. Se plantea un gran interrogante acerca del Libro blanco. De hecho, habría que saber, teniendo en cuenta condiciones estructurales determinadas, si las propuestas de acción previstas derivan realmente en los objetivos fijados, vistas las hipotecas que pesan sobre las "personas que ofrecen su capacidad de trabajo".

Hacia una competitividad basada en un paradigma de adaptabilidad/solidaridad

concretas que pretende aportar a las cuestiones que plantea, sino en la obligación de abrirnos los ojos sobre los cambios que deben efectuarse y sobre las coherencias que debe haber entre los interlocutores implicados

Así pues, a nuestro parecer, el mayor interés del Libro blanco reside no en las respuestas

en todos los aspectos del funcionamiento económico y social de Europa -ya sean responsables públicos o responsables privados-, si ésta última quiere preservar su identidad social manteniéndose como un espacio de producción y de distribución "equitativa" de riqueza para todos los que viven en ella.

En este marco, se impone a todos los niveles la necesidad de construir conjuntamente y de manera coherente una política económica, social y monetaria. Se impone singularmente en las relaciones internacionales, en relación con la construcción europea. Es ésta una tarea eminentemente política, aun cuando los retos sean eminentemente económicos y sociales, puesto que corresponden a las condiciones de creación y de distribución de riquezas. Las obligaciones de reflexión a este nivel son ineludibles. Conciernen a una cuestión de fondo planteada a las ciencias sociales: cómo "adaptarse a las formas del individualismo moderno preservando al mismo tiempo la complejidad y la autonomía de los fenómenos colectivos y sociales"²⁴.

Construir extensos tipos de redes sociales

Es evidente el interés que representan las propuestas del Libro blanco en cuanto al uso de las

NTIC en materia de educación-formación, en especial en sus desarrollos interactivos. Podrán constituir un medio de renovación de pedagogías para jóvenes y sobre todo para adultos, basándose en nuevos recursos como los "campus electrónicos", o en nuevas estructuras -por lo menos en Francia-, como las "casas del saber". Unos y otros podrán encontrar en estas estructuras materiales y "personas recursos" en relación con redes de información y redes sociales de intercambios, basándose en ideas de "pedagogía a distancia" y de "aprendizaje cooperativo"²⁵.

Es evidente también la voluntad de reforzar las relaciones entre la formación y los lugares en que se desarrollan actividades de producción, de desarrollar el aprendizaje mediante formación en alternancia, acercando así las formaciones iniciales al funcionamiento de las empresas, "en la medida en que hay cosas que únicamente se adquieren en la escuela con ayuda de la empresa, cualquiera que sea la calidad de las formaciones prácticas dispensadas, y viceversa, hay cosas que sólo se aprenden en la empresa con ayuda de la escuela..."²⁶. De hecho, son muchos los países que utilizan esta "bisagra" entre la escuela y la empresa para intentar lograr la transición entre dos mundos cuyas reglas son tan diferentes²⁷.

Ahora se entiende el proyecto de renovar las formas de financiación de la formación continua con unos "cheques individuales" que permitirían una solvencia mayor y más libre de la misma en función de proyectos más personales. En el mismo sentido, sería conveniente la celebración de acuerdos que utilicen inteligente-

mente las reducciones del tiempo de trabajo con o sin ordenación, y el "tiempo elegido" para combinar las nuevas flexibilidades resultantes con la posibilidad de desarrollar las competencias y los propios deseos de conocimientos.

Así podrían ponerse de manifiesto solidaridades que podrían revestir la forma de redistribuciones de proximidad (sociales o territoriales) y que, basándose en lógicas de intercambios que podrían superar la forma mercantil, vendrían a ocupar su lugar junto a mecanismos más tradicionales. Se ofrece un espacio de acción para un sector asociativo, que, basado en ayudas públicas, dispone de un amplio ámbito del que apropiarse, en el marco de una "economía solidaria".

Superar el paradigma de flexibilidad/adaptabilidad por otro de adaptabilidad/solidaridad

Se advierte claramente que estas ocasiones, por útiles que sean, no bastarán para contrarrestar los devastadores

efectos de las transformaciones económicas y organizativas que se exigen en la Unión Europea, según una especie de ley natural: la del progreso. Cabe pensar que los propios autores del Libro blanco perciben claramente las contradicciones que existen entre las formas microindustriales de gestión productiva que desarrollan las empresas y las orientaciones macrosociales que proponen. Esta es la razón por la cual abordan, también ellos, la necesidad de estas últimas de modificar sus prácticas contables y, en especial, sus condiciones de arbitraje entre las inversiones en capital material e inmaterial de modo que, como dicen de manera tan elegante los economistas, se "re-internalicen" los costes "externalizados". En cambio, no se refieren a las necesidades de introducir modificaciones no menos sustanciales en las prácticas de gestión de los recursos humanos en fase de desarrollo masivo, cuando esto también es esencial a la vista de sus propios objetivos.

Por ello, teniendo en cuenta las prácticas dominantes de las empresas, todo el texto dedicado a la cultura general nos deja perplejos. Sabiendo que las empresas aspiran a no retribuirla cuando existe, ¿cómo puede solicitárseles que financien su adquisición? Parece que ni los propios autores crean mucho en ello. De hecho, cuando se echa un vistazo a las explicaciones relativas a los dos tipos de respuestas a los "tres impulsos motores", las que se refieren a la cultura general son claramente más débiles que las dedicadas al "desarrollo de la aptitud para el empleo y la actividad"²⁸.

Asimismo, teniendo en cuenta las condiciones actuales de acceso a las lenguas extranjeras, ¿cómo puede pretenderse para todos el conocimiento de dos lenguas aparte de la lengua materna, cuando el dominio correcto de una lengua es ya difícil de adquirir incluso entre los diplomados de enseñanza superior?

Es fundamental que, para que tenga oportunidades de éxito el proyecto anunciado de compaginar a través de una "formación permanente" perspectivas económicas de competitividad, perspectivas personales de desarrollo y perspectivas colectivas de cohesión social, los interlocutores deben desempeñar un papel dominante en los fenómenos de "destrucción/reconstrucción" y han de dar el sí a desempeñar un papel de complementariedad. Este no es el caso de las grandes empresas francesas que, rompiendo el "pacto social" tácito que les unía a sus asalariados, han alterado las condiciones de funcionamiento del mercado de trabajo francés, abandonando formas de "equilibrio" a lo largo de la vida profesional de las relaciones entre aportaciones y retribuciones, en beneficio de una asociación mucho más estrecha de los dos términos del intercambio, siguiendo una lógica más americana.

También dista de ser el caso de la moda empresarial del "downsizing", cuyos riesgos para las propias empresas se han empezado a denunciar, cuando aún se están evaluando sus perjuicios macrosociales en el

mercado de trabajo, dado el auge de las reducciones de plantillas en las grandes empresas²⁹. También el crecimiento de los contratos de trabajo temporales, utilizados sistemáticamente, acaba por fragilizar las condiciones de acumulación de las competencias necesarias para las propias empresas, y reduce aún más la "aptitud para el empleo" de las personas, dado que las sucesiones de contrataciones y reincorporaciones al mercado de trabajo son rápidas y llevan consigo períodos de interrupción del trabajo.

De este modo, se entiende que, de los 2,9 millones de personas que, según la definición de la OIT, estaban en situación de desempleo en Francia en marzo de 1995, el 45% eran desempleados de larga duración, mientras que en 1994, 2 millones de personas tenían un empleo protegido³⁰. Puede medirse la extensión del camino estructural que, a nuestro parecer, habría que recorrer si deseáramos para Francia, pero también probablemente para los demás países de la Unión Europea, la formación permanente tal como la concibe generosamente la Comisión Europea, es decir, plenamente creíble.

- 1) Libro blanco "Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva". Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Luxemburgo, 1995.
- 2) "Se celebrará un extenso debate con los principales interesados: autoridades nacionales competentes, enseñantes, empresas, interlocutores sociales, etc. A esta concertación, que la Comisión desea resulte rica y productiva, seguirán propuestas más detalladas con un objetivo único: preparar a los europeos para que pasen sin sobresaltos a una sociedad basada en la adquisición de conocimientos, en la cual se continúe aprendiendo y enseñando durante toda la vida: en otros términos, a una sociedad cognitiva". Prólogo de Edith Gresson y Pádraig Flynn al Libro blanco: "Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva". Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Luxemburgo, 1995, pág. 3.
- 3) "Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI". Comisión de las Comunidades Europeas. Boletín de las Comunidades Europeas. Suplemento 6/93. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Luxemburgo.
- 4) IRIBARNE (A d'). "La compétitivité. Défi social, enjeu éducatif". CNRS Editions. Collection sociologie. 2ª edición, 1993.
- 5) Libro blanco, op. cit. págs. 22 y 23.
- 6) GILLES Bertrand (dir. de edición): "Histoire des techniques", Gallimard, Collection Encyclopédie de la Pléiade. Paris, 1978, 1649 págs.
- 7) IRIBARNE (A d'): "For a european information society" en "The ethical, cultural and democratic stakes of the information society". Simposio organizado por la Comisión Europea y la Comisión Episcopal de la Comunidad Europea (COMECE), Bruselas, 13 de octubre de 1995. Dirección General XIII, Bruselas, págs. 42 a 53.
- 8) "Construire la Société européenne de l'information pour tous". Primeras reflexiones del Grupo de expertos de alto nivel: informe intermedio. Enero de 1996. Comisión Europea, DG V, Bruselas, 96 págs.
- 9) Libro blanco, op. cit. pág. 24
- 10) HAMILTON Earl: "War and prices in Spain 1651-1800" Cambridge, Mass., 1947, pág. 225. Citado por Eugen WEBER: "Une histoire de l'Europe. Tome deux. Des lumières à nos jours" Fayard Editeur. Paris. Traducción francesa 1987, pág. 18.
- 11) HAMILTON E., op.cit., pág. 21
- 12) Sobre las desigualdades de las rentas que están surgiendo, es útil la obra de Robert REICH "L'économie mondiale", traducción francesa publicada en Editions Dunod, Paris 1993. Asimismo, es interesante releer los intentos realizados por utilizar los amplios análisis históricos para comprender la ruptura de crecimiento de mediados del decenio de 1970. Véase BOYER, Robert: "La crise actuelle: une mise en perspective historique" en Critique de l'économie politique. Nueva serie nº 7-8, abril-septiembre 1979, págs. 5 a 113.
- 13) Libro blanco, op. cit. pág. 25.
- 14) Hemos tratado más ampliamente estos temas en:
 - IRIBARNE (A d'): "L'évolution technologique facteur de progrès?". Comunica-

- ción de las jornadas nacionales de la organización hospitalaria. Saint-Malo 17-18 de mayo de 1995. Ciclostilado. Lest/CNRS. Aix en Provence, 9 págs.
- IRIBARNE (A d'): "Communication of scientific knowledge and democracy". Comunicación de la V Conferencia Internacional: "The future of science has begun. The communication of science to the public: sciences and media". Milán, 15-16 de febrero de 1996. Multigraphié. Lest/CNRS. Aix en Provence, 19 págs. Véase también la obra reciente de François LURCAT: "L'autorité de la science". Edition du Cerf. Paris 1995. 347 págs.
- 15) Libro blanco, op.cit., págs. 22 y 23.
- 16) IRIBARNE (A d'): "La compétitivité ...", op. cit., págs. 81 a 171.
- 17) Libro blanco, op. cit., págs. 22 y 23
- 18) Las primeras formas de flexibilidad en diferentes países de Europa están muy analizadas en: BOYER, Robert (dir. de edición): "La flexibilité du travail en Europe". Editions La Découverte. Paris, 1986. 330 págs.
- 19) "The avoidance of mobile wage-earning workers' exclusion. The guidance rôle in continuous training". Universidad Autónoma de Barcelona. Instituto de Ciencias de la Educación. Col-leccio Jornades 51. 1996
- 20) Libro blanco, op.cit., págs. 7 a 9
- 21) Libro blanco, op.cit., pág. 33
- 22) Se hace referencia al considerable trabajo realizado en Francia por el Ministerio de Educación Nacional y por las empresas, a partir del decenio de 1970, para desarrollar los exámenes por "unidades capitalizables" con objeto de permitir compaginar las necesidades de obtención de un diploma y las políticas de formación continuas. De aquí el término de "formación cualificante". Véase Claude DUBAR y alii: "Innovations de formation et transformations de la socialización professionnelle par et dans l'entreprise", LASTREE/CNRS Editeur, Lille, 1989, 457 págs.
- 23) IRIBARNE (A, d'): "Compétences et diplômes à l'heure européennes". Multigraphié Lest/CNRS. Aix en Provence. Marzo 1996., 9 págs.
- 24) DUPUY, Jean-Pierre: "Introduction aux sciences sociales. Logique des phénomènes collectifs". Ellipses Editeur. Paris 1992, pág. 7
- 25) ARNAUD, Michel: "L'apprentissage coopératif dans la maison du savoir". LARIC, FUTUROSCOPE, octubre de 1995, multicopia, 10 págs.
- 26) LICHTENBERGER, Yves: "Alternance en formation et qualification professionnelle" en "Construire la formation professionnelle en alternance". Les éditions d'organisation 1995, págs. 69 y 70.
- 27) OCDE: "Les formations en alternance: quel avenir?". Paris 1994. 167 págs.
- 28) El Libro blanco dedica casi cuatro páginas y media a la cultura general y doce páginas y media al desarrollo de las aptitudes para el empleo (págs. 31 a 43)
- 29) KAUFFMANN, Sylvie. Entrevista con Stephen Roach: "L'obsession du "dégraissage" menace l'industrie des États-Unis", en el periódico Le Monde. 29 de mayo de 1996, pág. 16
- 30) CSERC: "Les inégalités d'emploi et des revenus, mise en perspective et nouveaux défis". La Découverte. Paris, 1996. 244 págs.

MEDIO AMBIENTE. Canarias nº 1. 1996. Revista de la Consejería de Política Territorial. Gobierno de Canarias.



Las 24 páginas de este primer número de la revista MEDIO AMBIENTE están repletas de contenido ecológico y recogen interesantes aportaciones sobre muy diferentes temas.

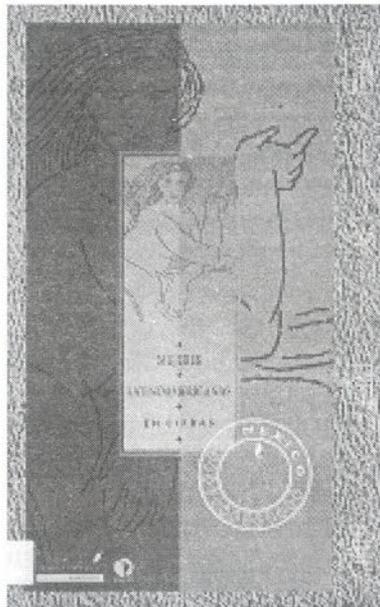
Desde el editorial se destacan dos asuntos: el artículo de presentación del "Libro Rojo de la Flora Amenazada de Canarias"

(página 3) y los comentarios sobre los diversos planes aprobados hasta el momento en defensa de la Naturaleza. Concretamente aparecen referencias al Plan Rector de Uso y Gestión de un Espacio Natural de Canarias como el Parque Rural de Anaga, al Plan de Emergencias y de Prevención de Incendios Forestales y al Plan Integral de Residuos Sólidos de Canarias.

En esta publicación las palabras más repetidas son ambiente y ambiental. Vocablos que se utilizan junto a otros como programas y educación y que nos invitan a la reflexión sobre el cuidado y el respeto del medio en el que nos ha tocado vivir. Actualmente se han publicado cuatro números. Para contactar con la redacción dirigirse al Servicio de Planes y Programas de Educ. Ambiental, Viceconsejería de Medio Ambiente. Consejería de Política Territorial, C/ Tomás Morales nº 3, 35002, Las Palmas de G. C. Tfn.: (928)454000.

MUJERES LATINOAMERICANAS EN CIFRAS. Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid.

El Instituto de la Mujer español y la FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales)



con sede en Santiago de Chile, coeditan esta serie de textos que se compone de 15 libros (uno por país) y un tomo comparativo que contienen informaciones, tablas, cuadros y gráficos sobre los siguientes aspectos o áreas temáticas: economía, demografía, trabajo, educación, salud, legislación y participación sociopolítica y promoción de la mujer.

Dar a conocer de manera precisa la situación real de las mujeres en los países de América Latina y el Caribe es lo que logra un documento de estas características que tiene interés especial porque presenta de manera sistemática y completa dicha realidad.

PROYECTO HOMBRE nº 19. Septiembre 1996.

La Asociación Proyecto Hombre publica trimestralmente esta revista dedicada a exponer temas de gran actualidad en el mundo de la droga.

En este número se trata ampliamente el fenómeno del ÉXTASIS en España. Se informa, investiga y razona sobre lo que está ocurriendo y se proponen actuaciones en el terreno de la prevención.

Destaca también un dossier central de 12 páginas titulado "Modelo psicosocial en Drogodependencias" dirigido a profesionales que trabajan en este campo y que aportan una descripción global de cómo abordar multidisciplinariamente el espinoso tema.

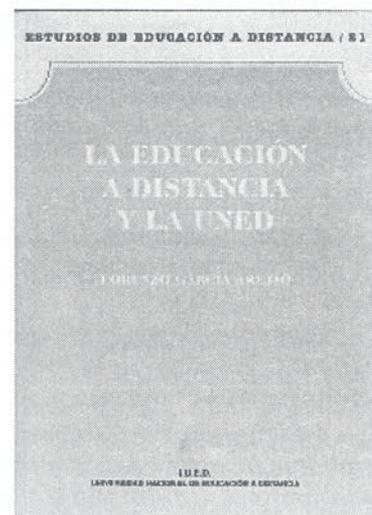
LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y LA UNED. Lorenzo García Aretio. Edit. UNED, Madrid, 1996, 32 pp.

La última, por ahora, obra del profesor García Aretio, está destinada a la formación inicial de los profesores y profesoras tutores de la UNED y supone una importante aportación para la mejora de la calidad de la Universidad a Distancia.

El autor -actual director del IUED- ha volcado en esta obra lo mejor de su formación científica, técnica y práctica, así como una gran dosis de experiencia; su pasado como profesor tutor de los centros asociados de Mérida y Madrid y como autor de investigaciones sobre la eficacia del sistema a distancia están detrás de los contenidos de este libro.

El texto cuenta, también, con valiosas aportaciones de los profesores Carpio y Castillo y de los miembros del IUED, profesores Fargas, Gallego, Madrigal, Nogales y Oliver, todos ellos con una larga y rica experiencia en el Instituto y en la formación de profesores-tutores.

La temática es interesante, atractiva y de necesario conocimiento para quienes vayan a ejercer alguna función en la educación a distancia, pues no siempre se tiene la suficiente claridad conceptual sobre lo que es esta modalidad de educación, sus alternativas, contexto y evolución en España y en el mundo.



HEMOS RECIBIDO

ACERO SÁEZ, E. *Crónica de la F.P. Española. Tomo V*. Edit. Técnicas y Profesiones, S.L. Madrid, 1994, 290 pp.

AGUIAR DÍAZ, A. *Código canario del deporte*. Gobierno de Canarias (Dirección General del Deporte). Gran Canaria, 1995. 267 pp.

ALMEIDA CABRERA, P. J. *Néstor y el mundo del teatro*. Museo Néstor. Las Palmas de Gran Canaria, 1995. 387 pp.

ANFEVI (Asociación Nacional de Empresas de fabricación de envases de vidrio). *Usar y reciclar*. Centro de envase de vidrio, 1995.

BERGASA PERDOMO, O / GONZÁLEZ VIÉITEZ, A. *Desarrollo y subdesarrollo de la economía canaria*. Viceconsejería de Cultura y Deportes. SOCAEM. Islas Canarias, 1995. 215 pp.

CINDOC. *Índice español de Ciencias Sociales*. Serie A Psicólogos y Educación Vol. XV, 1994. CSCC. Madrid, 1994. 347 pp.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEP. DEL GOBIERNO DE CANARIAS. *Ciencias Sociales, Geografía, Historia*, 226 pp. *Lenguas Extranjeras Inglés*, 171 pp. *Matemáticas*, 213 pp. *Lengua Castellana y Literatura*, 210 pp. *Cultura Clásica*, 200 pp. *Educación Física*, 113 pp. *Ciencias de la Naturaleza*, 220 pp. Canarias, febrero 1996.

CORBALÁN, F. *La matemática aplicada a la vida cotidiana*. Grao. Barcelona, 1995. 172 pp.

DE LA ROSA, J. *La luna*. CCPC. Santa Cruz de Tenerife, 1995. 22 pp.

DOMÍNGUEZ HERNÁNDEZ, E. *Misceláneas realejeras*. Centro de la Cultura Popular Canaria. Tenerife, 1996. 144 pp.

GOBIERNO DE CANARIAS:

- *Memoria Gestión 1994*. Consejería de Industria y Comercio. Gran Canaria, 1995. 166 pp.

- *Blasones de los municipios canarios*. Consejería de la Presidencia y Turismo, 1994. 181 pp.

- *I Simposio de Canarias sobre Bibliotecas escolares y animación a la lectura. Junio 1994*. Vicecon-

sejería de Cultura y Deportes. Canarias, 1995. 781 pp.

- *Memoria 1994 (Consejería de Sanidad)*. Servicio Canario de Salud, 1995. 161 pp.

- *Guía de senderos, La Gomera*, 335 pp. Tenerife, 432 pp. *La Palma*, 237 pp. *Lanzarote*, 156 pp. *Fuerteventura*, 53 pp. *El Hierro*, 274 pp. Consejería de Política Territorial. Canarias, 1995.

GUTIÉRREZ LAZPITA, J. F.:

- *Química FP 2*. Edit. Larrauri. Bilbao 1995. 88 pp.

- *Física y Química, FP 2A*. Edit. Larrauri. Bilbao 1994. 440 pp.

INSTITUTO ASTROFÍSICO DE CANARIAS. *Memoria 1994*. I.A.C. Tenerife, 1994. 120 pp.

LARRAURI PACHECO, A. / GUTIÉRREZ LAZPITA, J. F. *Introducción a la Estadística FP 1, 2º curso*. Edit. Larrauri. Bilbao, 1995. 188 pp.

LASTRA ABÁSULO, J. A. / ARRONDO GIL, R. *Técnicas de Comunicación FP 1, 1º curso*. Edit. Larrauri. Bilbao, 1995. 234 pp.

MARTÍN CARMELO, HNOS. *Los Sabanderos. El canto de las Afortunadas*. Edit. El País (Aguilar) Santillana. Madrid, 1995. 207 pp.

MARTÍNEZ, M. *Las Islas Canarias de la Antigüedad al Renacimiento*. CCPC. Tenerife, 1996. 276 pp.

NARANJO OSORIO, C. / GARCÍA GONZÁLEZ, A. *Medicina y racismo en Cuba*. CCPC. Tenerife, 1996. 205 pp.

NAVARRO-FERRÉ, J. *Viaje a la isla de El Hierro*. CCPC (Idea). Tenerife, 1994. 132 pp.

OJEDA QUEVEDO, P. *Alisio. Hojas de poesía*. Viceconsejería de Cultura y Deportes. Las Palmas de Gran Canaria, 1995. 200 pp.

PAÍS PAÍS, F. J. *La economía de producción en la prehistoria de la isla de La Palma: la ganadería*. Dirección General de Patrimonio Artístico. Gobierno de Canarias. Santa Cruz de Tenerife, 1996. 537 pp.

PÉREZ GARCÍA, Á. *Cartas a mis nietos*. CCPC. Santa Cruz de Tenerife, 1995. 119 pp.

RENART ESCALER, L. *Graffiti*. CCPC (IDEA). Tenerife, 1994. 157 pp.

RUBIO DE CASTARLEMAS, A. *Sonetos en la ermita*. Edit. Edimurtra, S.A. Barcelona, 1993. 69 pp.

SANTAMARÍA LÓPEZ, ARTURO:

- *Legislación*. Edit. Larrauri. Bilbao, 1995. 211 pp.

- *Derecho laboral y fiscal*. Edit. Larrauri. Bilbao, 1995. 200 pp.

SARABANDE, W. *Más allá del mar de hielo*. Primer volumen de la serie "Los caminantes del viento". Maeva Ediciones. Madrid, 1994. 402 pp.

SALUD Y TRABAJO. Revista del INSHT, nº 107-108. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Madrid, 1995, 94 pp.

VV.AA. *Xenofobia y Racismo*. Ciencias Sociales, Geografía e Historia. El mundo actual (2º ciclo). Libro del alumno y del profesor. Edit. Popular J.C.I. Madrid, 1995. 301 pp.

VV.AA. *Proyecto interdisciplinar. Aula de la Naturaleza*. Cuadernos de Aula nº 9. CCPC. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Canarias, junio 1995. 250 pp.

VV.AA. *Desarrollo de la expresión y comprensión oral*. Cuadernos de aula nº 7. CCPC. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Canarias, 1995.

VV.AA. *Medida de ángulos horizontales y verticales en el área de Tecnología*. Cuadernos de aula nº 8. CCPC. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Canarias, 1995. 80 pp.

VV.AA. *La figura del padre en las familias de las sociedades desarrolladas* (Actas del Simposium Internacional. Las Palmas, octubre 1994). Gobierno de Canarias. ULPGC. Centro de Orientación Familiar. Canarias, 1995. 491 pp.

VV.AA. *Los aspectos medioambientales y la enseñanza de las ciencias*. Cuadernos de aula nº 6. CCPC. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Canarias, 1995. 276 pp.

VV.AA. *Medicamentos que pueden usarse antes y durante la gestación*. Gobierno de Canarias. Consejería de Sanidad y Asuntos Sociales. Canarias, 1995. 106 pp.

VV.AA. *Hepatitis vírica en Gran Canaria*. Gobierno de Canarias. Servicio Canario de Salud. Consejería de Sanidad y Asuntos Sociales. Canarias, 1995. 176 pp.

Evaluación de centros y experiencias de educación de adultos

El trabajo "Evaluación de centros y experiencias de educación de adultos" realizado por María Luisa Sarrate Capdevilla obtuvo el segundo premio de Investigación Pedagógica en la XIII edición de Premios de Investigación Pedagógica y Experiencia Didáctica convocados por el Consejo General de Colegios en colaboración con el Ministerio de Educación y Cultura.

En este trabajo la autora pone de manifiesto la creciente relevancia de la Educación de las Personas adultas en nuestros días, citando como muestra de ello la proclamación, por parte del Consejo y del Parlamento Europeo, de 1996 como "Año para la Formación y Educación Permanente" con objeto de sensibilizar a la ciudadanía de la necesidad de una formación continua.

Asimismo hace referencia al reciente informe que hace a la UNESCO la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (1996), presidida por J. Delors, en el que se sostiene que el conjunto de una educación que dure toda la vida es una de las llaves que puede abrir las puertas del próximo siglo.

Por otro lado, hace una reflexión sobre la necesidad de la evaluación como algo inherente a la consecución de la calidad y progreso de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ello a pesar de la singularidad de las instituciones y experiencias dirigidas a las personas adultas no podemos renunciar al proceso de evaluación.

El objetivo que ha guiado este trabajo es ofrecer pautas y estrategias básicas para efectuar procesos evaluativos de las intervenciones educativas desarrolladas en este campo.

El núcleo de la investigación se centra en la presentación y aplicación de un modelo de evaluación específico, en el que se explicitan los diferentes elementos implicados en su dise-

ño, planificación y ejecución y se presta especial atención a las estrategias adoptadas, con la intención de aportar sugerencias de carácter sustancialmente funcional y operativo.

Se trata, en definitiva, de brindar a los profesionales y usuarios de la Educación de Adultos sugerencias que pueden ser útiles a la hora de emprender la evaluación de la práctica profesional, al tiempo que un conocimiento más profundo de la situación educativa, que posibilite la siempre compleja toma de decisiones.

Alfabetización y Educación Básica de adultos en Centroamérica

Durante la II Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno celebrada en Madrid (España) en 1992, la OEI recibió el encargo de asumir la gestión administrativa del Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos (PAEBA).

Países como El Salvador y República Dominicana iniciaron en 1993 la primera fase del Programa destinado a personas comprendidas entre 15 y 60 años. Esta primera fase concluyó en diciembre de 1996.

A través del PAEBA se ha logrado disminuir la tasa de analfabetismo en El Salvador en un 15%. En el transcurso de estos tres años se han alfabetizado unas 80.000 personas, de las cuales el 20% ha completado la educación básica. Para no agotar sus objetivos a la alfabetización, el Programa ha sido completado por el PET (Programa de Educación y Trabajo) con el fin de facilitar el tránsito de la formación básica al mundo laboral.

Dado que los resultados de las evaluaciones del Programa han sido muy notables y alentadores, a lo largo de 1997 se extenderá a todo el territo-

rio salvadoreño, ya que hasta ahora sólo se había operado en 8 de los 14 departamentos que componen el país.

Por lo que a República Dominicana se refiere, entre 1994 y 1996, fecha en que finalizó la primera fase, se inscribieron alrededor de 40.000 alumnos, de los cuales casi 27.500 fueron alfabetizados, alcanzando el nivel mínimo exigido en educación básica unos 18.000 alumnos.

Dos países más, Honduras y Nicaragua, se sumaron a la aplicación del PAEBA durante 1997.

Formación en Educación a Distancia

La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España ha impartido un curso de Formación en Educación a Distancia. El curso, con carácter experimental, se ha impartido, con la metodología a distancia con tutorías presenciales y/o telemáticas, en tres regiones españolas objetivo 1 del Fondo Social Europeo: Extremadura, Asturias y Castilla y León, en los centros de Mérida, Gijón y Ávila de la UNED. El material del curso, diseñado en dos versiones: impreso y multimedia (CD ROM), ha sido presentado en foros nacionales e internacionales en los que se ha valorado muy positivamente. Esta experiencia se inscribe en el marco de Fondo Social Europeo?

Según Isabel López-Aranguren, directora del CIDEAD y Mariano Jabonero, inspector de enseñanza ..., el carácter transnacional de la iniciativa, su interés y apuesta de futuro, fue suficiente para motivar su reconocimiento y apoyo, especialmente económico, del Fondo Social Europeo en la iniciativa EUROFORM. Asimismo, la investigación didáctica realizada de manera cooperativa fue otro de los factores decisivos de este proyecto, siendo

una cooperación que alcanzó tanto a los responsables de la Subdirección General de Educación Permanente y del CIDEAD del MEC, como a otros expertos y técnicos de estas instituciones con perfiles muy variados: en investigación didáctica, en nuevas tecnologías, en formación del profesorado, en documentación e información y, además en gestión económica para facilitar la utilización de los fondos comunitarios. Además, participaron expertos externos que hicieron posible todo el comple-

jo proceso de producción, edición y duplicación de un CD ROM y del material impreso. Esta acción conjunta ha sido uno de los logros más importantes de esta iniciativa y ha conducido a una de las muchas conclusiones válidas que este proyecto ha aportado: la necesidad de intensificar la cooperación con diferentes agentes, nacionales y transnacionales, educativos y tecnológicos, para promover modelos de futuro en educación a distancia y formación del profesorado.

El Consejo de Redacción de *Radio y Educación de Adultos* desea fomentar la presentación espontánea de artículos e invita a colaborar a personas, colectivos e instituciones que se interesen por la Educación de Adultos.

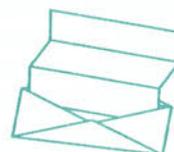
El consejo examinará los artículos que se le propongan, reservándose el derecho de decidir sobre su eventual publicación e informará a los autores sobre dicha decisión.

Los artículos (de 3 a 10 páginas y 30 líneas por página) deberán remitirse a la redacción de esta revista:

Apartado 994

35080 Las Palmas de Gran Canaria. España

(No se devolverán los originales recibidos)



Radio y Educación de Adultos

Radio ECCA

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

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

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

Forma de pago: Cheque adjunto Giro postal

D/Dña.: _____

Domicilio: _____

Localidad: _____

Provincia: _____

CONFITEA V Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos

Entre el 14 y el 18 de julio de 1997
transcurrirá esta conferencia en
Hamburgo, Alemania,
organizada por la UNESCO
en cooperación con socios internacionales.

Tema:

**Aprendizaje de las personas adultas:
una clave para el siglo XXI**

Más información:

Instituto de la UNESCO para la Educación
Feldbrunnenstraße 58,
20148 Hamburgo, Alemania.
Teléfono: (+4940) 448041
Fax: (+4940) 4107723
Correo electrónico: uie@unesco.org

UNESCO, ED/BAS/LIT
7, Place de Fontenoy,
75352 París 07-SP, Francia
Teléfono: (+331) 45681139
Fax: (+331) 40659405
Correo electrónico: e.taylor@unesco.org

Curso internacional sobre aprendizaje abierto y a distancia

Desde el 8 de septiembre
al 8 de octubre de 1997,
en la Open University
de Milton Keynes, U.K.
se celebrará un
curso intensivo
de cuatro semanas de duración
organizado por el

Instituto de Tecnología educacional.

Dirigirse a:

Kay Pole, Course Director,
Institute of Educational Technology,
The Open University.

Walton Hall, Milton Keynes.

MK7 6AA, UK

Teléfono: (+44 1908) 652623

Fax: (+44 1908) 653744

Correo electrónico: k.pole@open.ac.uk

Decimocuarta Conferencia Internacional de tecnología y educación

Se celebrará
entre los días 10 y 13 de agosto de 1997
en Oslo, Noruega.

Tema:

**Cambiando la práctica y la tecnología:
decisiones para el futuro.**

Más información:

ICTE

Teléfono +1 817 534 1220

Fax: +1 817 534 0096

Correo electrónico: icte@icte.org

Intertel: <http://www.icte.org>

Segunda conferencia de "Aula Abierta"

Tendrá lugar en Atenas, Grecia,
entre los días 17 y 19 de septiembre de 1997.

Tema:

Educación en la sociedad de la información.

Organiza:

Fundación de investigación Lambrakis y EDEN,
con apoyo de varias organizaciones internacionales
incluyendo la comisión europea.

Para más información dirigirse a:

Lambrakis Research Foundation,

3 Pappariopoulou St, Atenas, 10561, Grecia.

Fax: (+301) 3230568

Internet: WWW: <http://openclass.lrf.gr:8080>

Decimotercer forum bienal de la Asociación de aprendizaje abierto y a distancia de Australia

Del 29 de septiembre al 3 de octubre de 1997.

Tema:

Aprendizaje abierto, flexible y a distancia.

Educación y preparación en el siglo XXI

Más detalles en:

Conference Design, P.O. Box 397.

Sandy Bay 7006, Australia

Teléfono: (+61 3) 6224-3773

Fax: (+61 3) 6224-3774

Correo electrónico: conf.design@hba.trumpet.com.au

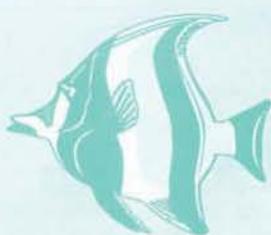
RADIO
ecca

En su casa

Comienzo

7 JULIO

**AULA
ABIERTA
DE VERANO '97**



MATRÍCULA ABIERTA