



NÚMERO 1



NÚMERO 2



NÚMERO 3



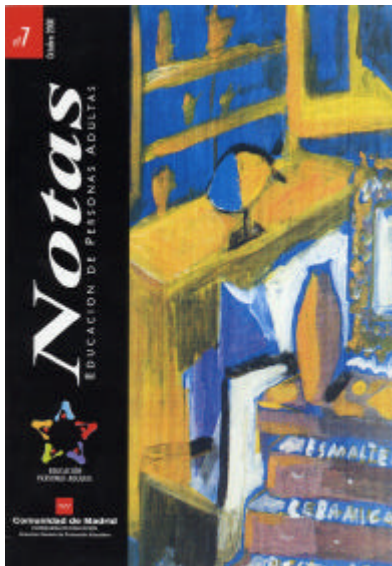
NÚMERO 4



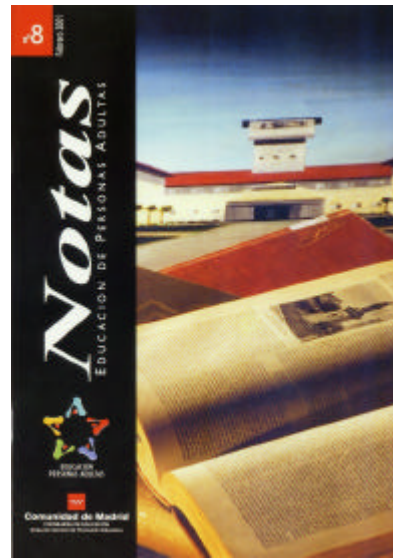
NÚMERO 5



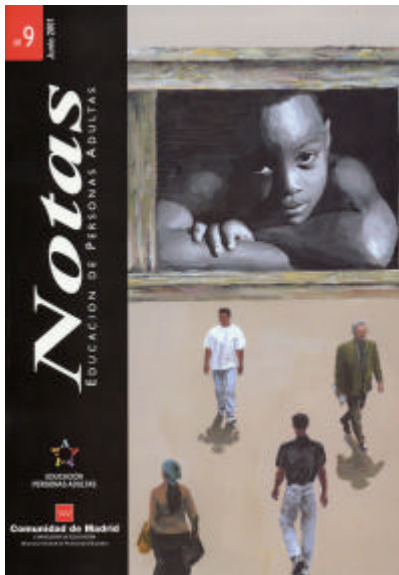
Nº6  
I ESCUELA  
DE VERANO



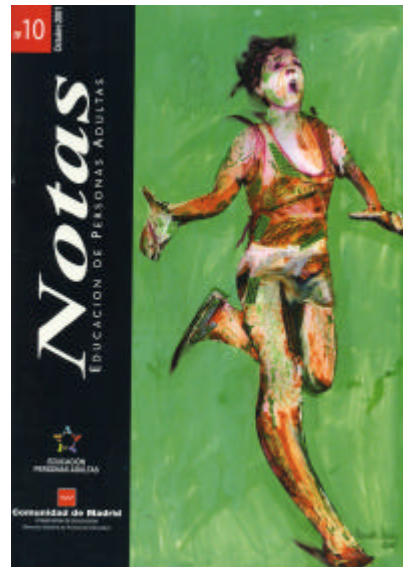
Nº 7  
Monográfico:  
Talleres  
ocupacionales  
y operativos



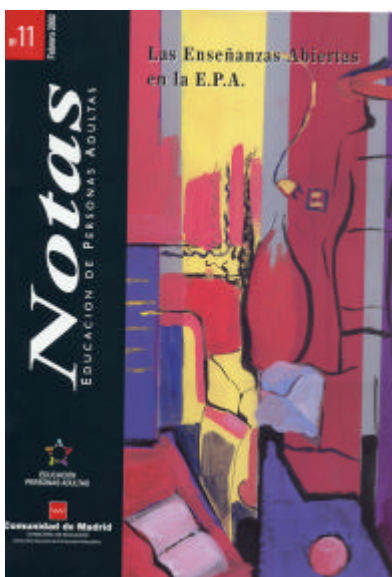
Nº 8  
Monográfico:  
Educación y  
Centros  
Penitenciarios



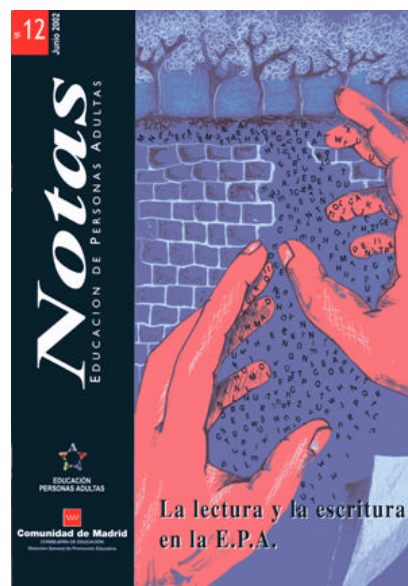
Nº 9  
Monográfico:  
Educación e  
inmigrantes  
Adultos-as



Nº 10  
Monográfico:  
La  
orientación  
académico-  
laboral en  
Educación de  
Personas  
Adultas

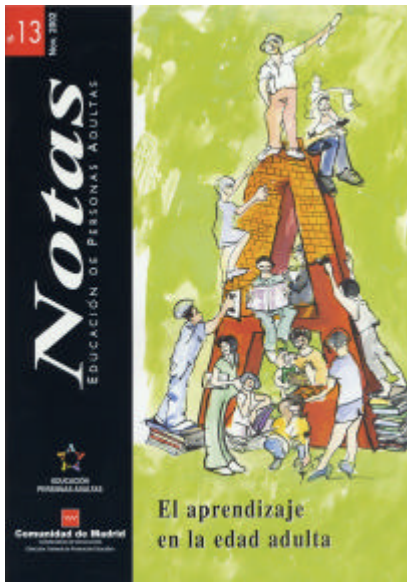


Nº 11  
Monográfico:  
Las  
Enseñanzas  
Abiertas en la  
EPA

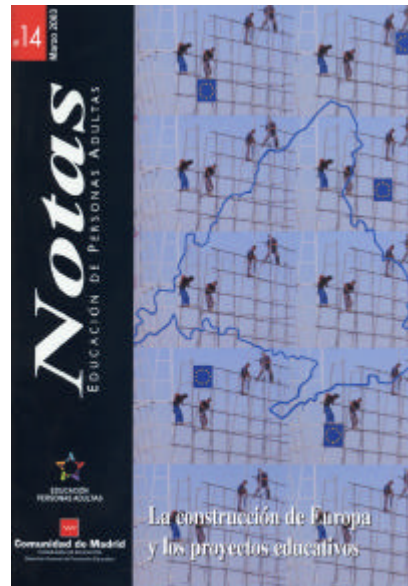


Nº 12  
Monográfico:  
La lectura y  
la escritura  
en la EPA

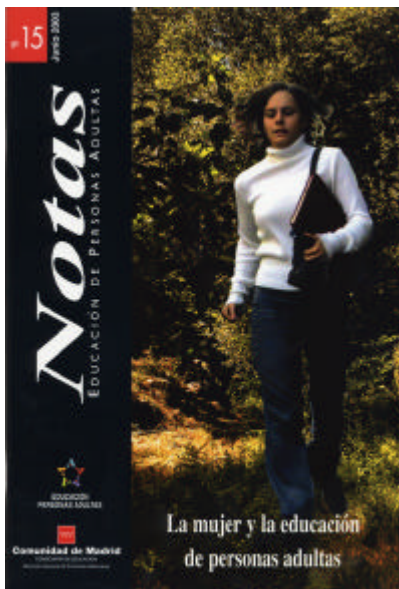




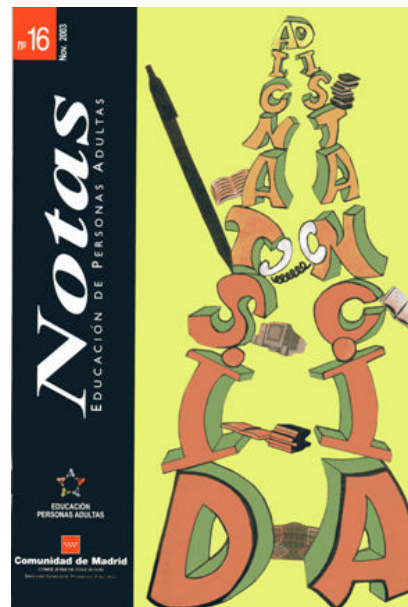
Nº 13  
Monográfico:  
El  
aprendizaje  
en la edad  
adulta



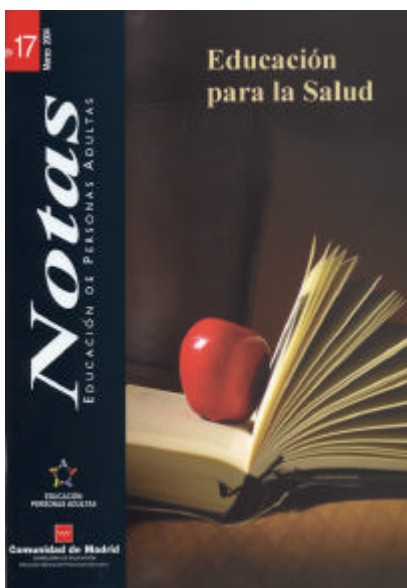
Nº 14  
Monográfico:  
La  
construcción  
de Europa y  
los proyectos  
educativos



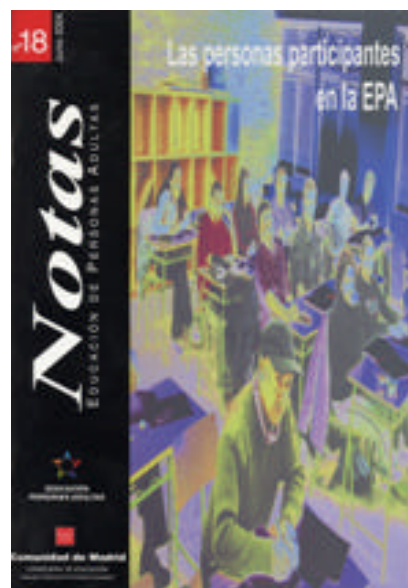
Nº 15  
Monográfico:  
La mujer y la  
educación de  
personas  
adultas



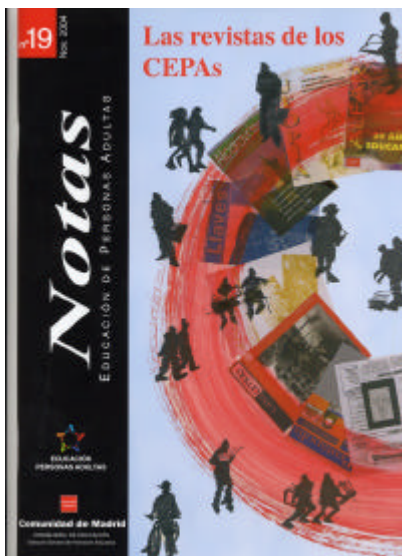
Nº 16  
Monográfico:  
La Educación  
a Distancia  
en la EPA



Nº 17  
Monográfico:  
Educación  
para la salud



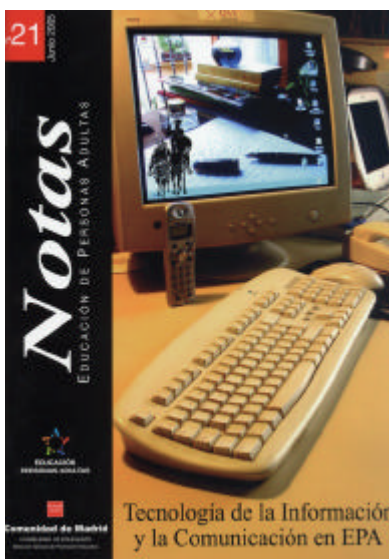
Nº 18  
Monográfico:  
Las personas  
participantes  
en la EPA



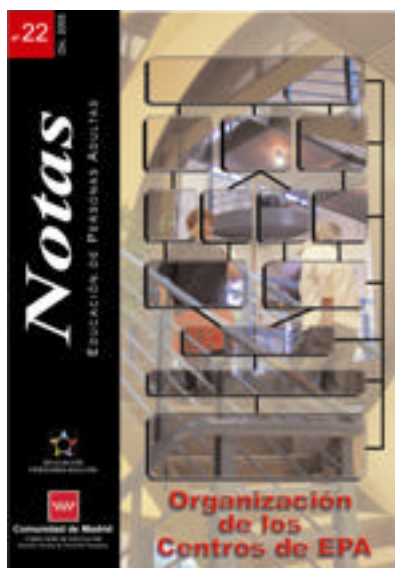
Nº 19  
Monográfico:  
Las revistas de  
los CEPAs



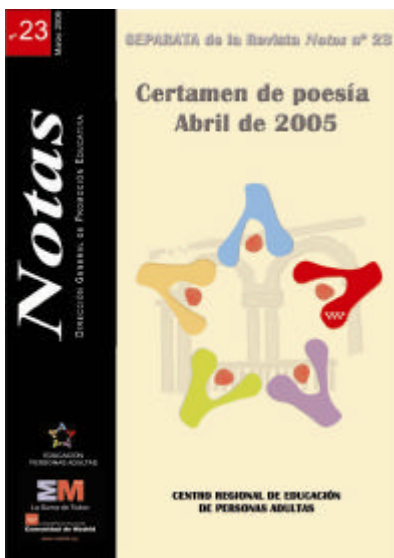
Nº 20  
Monográfico:  
Educación  
Básica: tramo  
de Secundaria



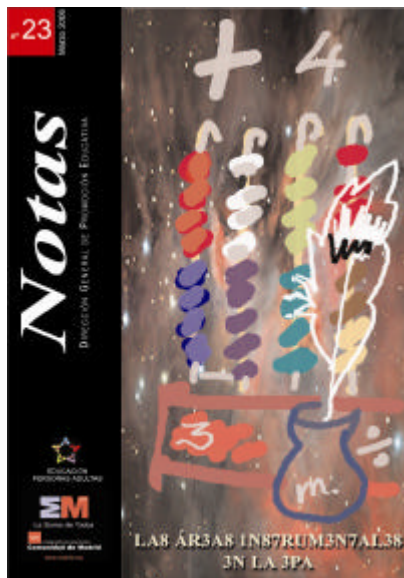
Nº 21  
Monográfico:  
Tecnología de  
la  
Información y  
la  
Comunicación  
en EPA



Nº 22  
Monográfico:  
Organización  
de los  
Centros de  
EPA

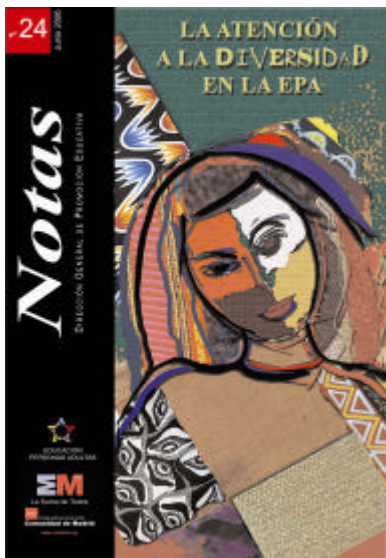


SEPARATA  
Certamen de  
poesía. Abril  
de 2005

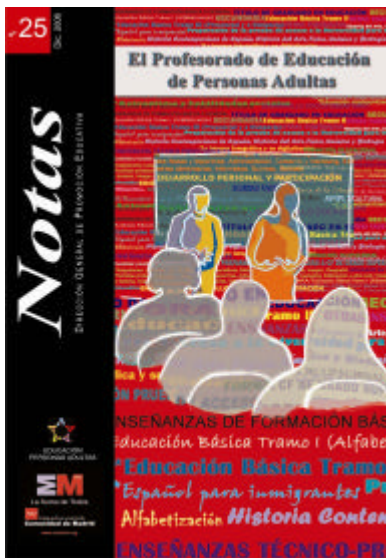


Nº 23  
Monográfico:  
Las áreas  
instrumentales  
en la EPA





Nº 24  
La Atención a  
la Diversidad  
en la EPA

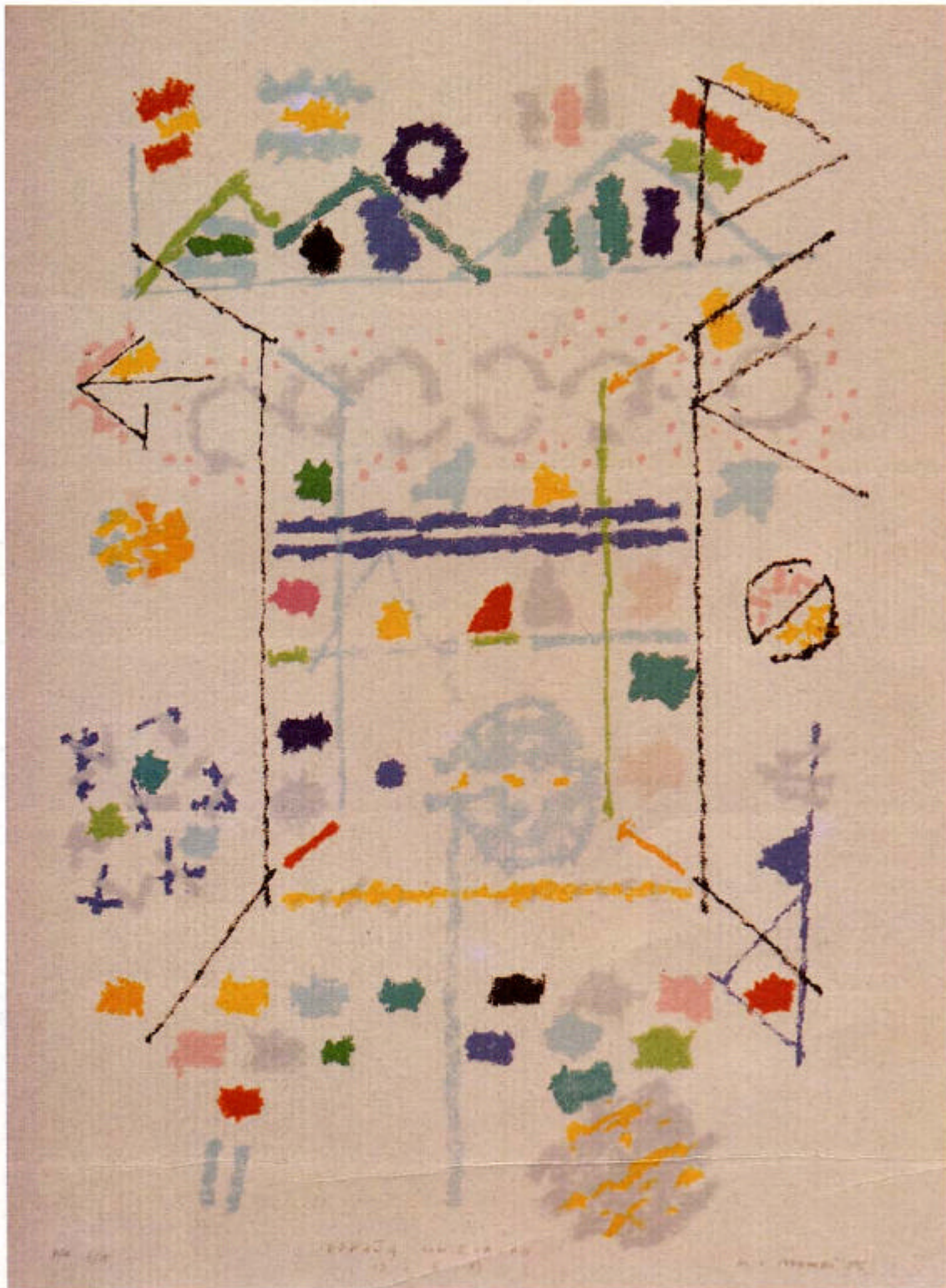


Nº 25  
El  
profesorado  
de EPA

# Notas

Boletín Informativo. Servicio de Promoción Educativa. Centro Regional de Educación de Personas Adultas y Garantía Social.

N.º 1. FEBRERO DE 1998







## ILUSTRACIONES

Cubierta *España con Europa*  
Manuel Hernández Mompó. Foto cedida por el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

Ilustraciones de Ignacio Ameliba.  
Fotografías: Taller de Vidriera; Taller de Joyería.

## Notas

Boletín Informativo. Servicio de Promoción Educativa Centro Regional de Educación de Personas Adultas y Garantía Social.

Coordinación: José Luis Moreno, Miguel Ángel Martínez, Soledad Calvo y Cuca Caravaca.

Edita: Comunidad de Madrid.  
Consejería de Educación y Cultura.  
Servicio de Promoción Educativa.  
Centro Regional de Educación de Personas Adultas y Garantía Social.

Agradecemos la colaboración de la Fundación Federico García Lorca, y muy especialmente de don Manuel Fernández Montesinos, al permitirnos incluir el texto del poeta granadino.

Tirada: 1.000 ejemplares  
Coste unitario: 195 pesetas  
Edición: 2/98

D. L.: M-6.358 - 1998  
Imprime: B.O.C.M.

# SUMARIO

Número I. Febrero 1998

2 Editorial.

3 José Luis Moreno: El Centro Regional.

## OPINIONES

5 Miguel Ángel Martínez: Paulo Freire. *Como lluvia del trópico.*

6 Santiago Sánchez Torrado: *Memoria de Paulo Freire.*

8 María Jesús Garrido: *Conferencia de Hamburgo.*

10 EURYDICE. Programa Sócrates de la Unión Europea.

12 Javier Ramírez: *La dimensión europea de la educación de personas adultas.*

15 Proyecto Sócrates: *Reflejos de Europa.*

## ESPACIO DE ENCUENTRO

16 Oferta de los Centros de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid.

## EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS EN OTROS PAÍSES

18 Portugal.

## 20 EN LAS AULAS

- Taller de Literatura del CEAS Hortaleza: *Familia.*
- Federico García Lorca: *Mi escuela.*
- Concha Delgado: *Descubriendo.*
- Maura Irigoyen: *Taller de Vidriera.*

## 30 AGENDA DE NOTAS 31 LIBROS

---

# EDITORIAL

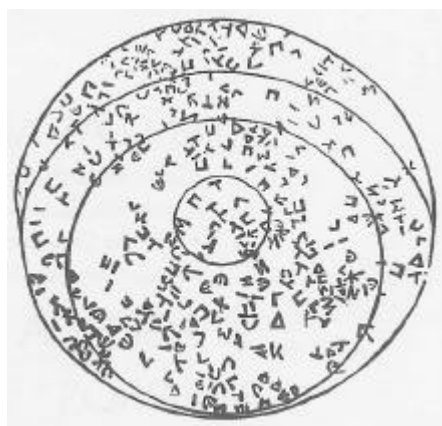
La existencia de una revista de ámbito regional dedicada al mundo de la educación de adultos ha sido una necesidad ampliamente sentida y manifestada por todos los que nos dedicamos a esta tarea.

Contar a otros los resultados de nuestras experiencias, de nuestras dudas, compartir reflexiones sobre el sentido de nuestro trabajo cotidiano, son ideas que suelen quedarse en las escasas charlas de pasillo y por ello la aparición de una publicación abierta debe contribuir a crear un espacio de encuentro, reforzando la confianza en nuestro trabajo y, en definitiva, haciendo avanzar de manera colectiva un proyecto esencialmente socializador.

Por otra parte, nuestro mundo y nuestro entorno no son los únicos, y por aquello de que algunas veces «los árboles nos impiden ver el bosque», debemos estar al día de la investigación pedagógica, didáctica y social sobre la educación de personas adultas en otros contextos, así como de su aplicación práctica en otros ámbitos que, en el estado actual de desarrollo de la información, no podemos ignorar o considerar lejanos.

Por ello queremos que este **Notas**, en consonancia con el espíritu de Institución que lo edita, sea el lugar de información, encuentro y reflexión crítica de todos los que trabajamos en la formación de personas adultos en el ámbito de nuestra región.

«El camino se hace al andar» y corresponde a todos caminar juntos para desarrollar aquello por lo que estamos trabajando. Os invitamos por tanto a colaborar para hacer de nuestro **Notas** el lugar en el que todos nos reconozcamos, para que sea de todos y, en definitiva, para que contribuya a mejorar la calidad del servicio que ofrecemos a los ciudadanos.





# EL CENTRO REGIONAL

El Centro Regional de Educación de Personas Adultas y Garantía Social depende del Servicio de Promoción Educativa de la Comunidad de Madrid. Entre los objetivos que definen este proyecto destacan los siguientes:

Poner en marcha un servicio de información y orientación que sirva de referencia para todos los interesados en la educación de personas adultas



desde una óptica profesional y también para todos los ciudadanos y potenciales alumnos que se interesen por las diversas ofertas educativas y culturales que existen en nuestra región.

Crear un espacio de encuentro con actividades, reuniones y servicios que posibilite la coordinación entre los profesores (conferencias, conciertos, mesas redondas...).

Crear un servicio de documentación bibliográfica, de archivo y audiovisual que apoye la labor cotidiana de los centros.

Desarrollar y ayudar a los centros a dotarse de nuevas tecnologías e incorporarse a las redes informáticas para facilitar una relación constante entre ellos y para tener una presencia activa en las autopistas de la información, a través de las cuales abrimos a los centros de otros lugares del mundo y conocer cómo trabajan, cómo piensan ... qué pueden aportarnos... qué podemos aportarles nosotros.

## ESTRUCTURA DEL CENTRO

A) Área de Documentación Consta de:

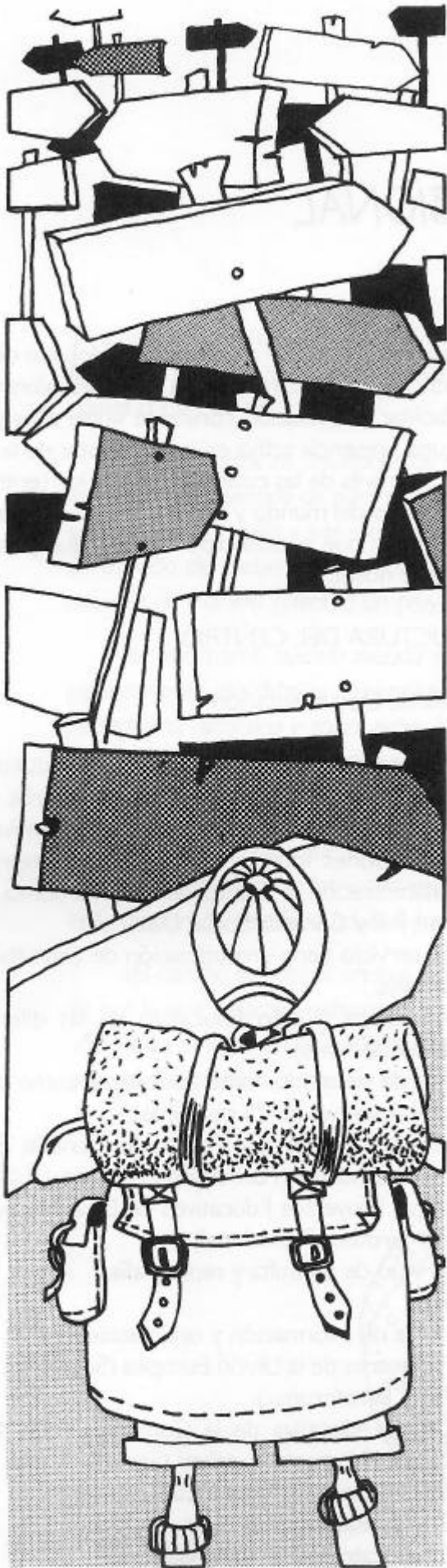
- Biblioteca (Pedagogía, Educación de Adultos, Sociología, Psicología, Trabajo Social, Centros y formación del Profesorado, Reforma Educativa, Organizaciones Internacionales, Mujer, Emigración, Alfabetización y Consolidación, Consumo, Sanidad, F-P y Garantía Social, Distancia).

Este servicio tiene una utilización de consulta y reprografía.

- Mediateca (Vídeo Educativo de las diferentes áreas. CD-ROMS).
- Sala de visionado, tanto audiovisual como de CDROM (máximo de 25 personas).
- Archivo (Legislación, Educación General, Educación de Adultos, Formación Profesional y Ocupacional, Proyectos Educativos de España y Europa, Hemeroteca Profesional). Servicio de consulta y reprografía.

B) Área de información y orientación:

- Programas de la Unión Europea (Sócrates, Lingua, Now, Euroforum ... ).
- Oferta educativa de la Comunidad de Madrid: C.E.A.S., Programa *A saber*; Garantía Social, Enseñanza Abierta, Talleres Ocupacionales.
- Oferta educativa del M.E.C.
- Convocatorias institucionales.
- Convocatorias de Fundaciones y ONGS.



#### B-I Espacio de encuentros

- Realización de conferencias, exposiciones, debates...

#### C) Área de Nuevas Tecnologías:

El concepto de «aldea global» que viene usándose para definir el mundo en que vivimos ha dejado de ser una manifestación de la literatura de ficción convirtiéndose, cada vez más, en una realidad que es necesario asumir dentro del concepto de formación permanente y, por ello, queremos comenzar a realizar los primeros pasos del conocimiento de esta herramienta necesaria. En ese sentido hemos comenzado a realizar las siguientes tareas:

1.- La informatización e interconexión de nuestros centros y, progresivamente, la conexión a la red mundial INTERNET.

Hemos comenzado a conectar a Internet y a un programa interno de intercambio de información y archivos a través de la red, a los centros que asumieron el pasado curso el proyecto Sócrates, continuando este curso con el resto de centros.

2.- Aula de «autoaprendizaje» para todos aquellos que, conociendo lo esencial de la informática, tengan necesidad de ampliar y aplicar programas nuevos de los que no disponen todos los centros. En este aula, que tiene una conexión a Internet y en la que todos los ordenadores están conectados en red, se puede mostrar a grupos de alumnos todo lo referente a esta nueva tecnología.

3.- Página web, donde se mantendrá actualizada toda la información de que disponga el centro.

4.- Aula de visionado, tanto de formatos tradicionales (diapositivas, vídeos ... ) como de CD ROMS y otros programas informáticos.

5.- Taller de medios audiovisuales, equipado con una bancada de edición de vídeo para realizar creaciones propias o editar las que se realicen en los centros.

Creemos que todo lo expuesto constituye un punto de comienzo y esperamos vuestra colaboración para ofrecer cada vez un mejor servicio.

José Luis Moreno Sánchez  
Coordinador Centro Regional



## PAULO FREIRE

El primer número de *Notas* debe hacer un pequeño homenaje a un pedagogo comprometido con la teoría de su vocación, riguroso en sus planteamientos científicos y, sobre todo, solidario con el mundo que aún sufre la vergüenza de contar con mil millones de personas analfabetas en el umbral del siglo XXI.

### COMO LLUVIA DEL TRÓPICO

«Ya se trate de una gota de lluvia, o de un pájaro que canta, un autobús que corre, una persona violenta en la calle, una frase en el periódico, un discurso político, un rechazo amoroso, lo que sea, siempre debemos adoptar una visión crítica, la de una persona que cuestiona, que duda, que investiga y que quiere iluminar la propia vida que vivimos».

Paulo Freire

El dos de mayo de 1997 murió Paulo Freire: un hombre bueno, un pedagogo brasileño que enseñó con su vida y sus escritos a profesores, formadores y a cuantos creen en una educación popular.

Nacido en Recife en 1921, licenciado en Derecho por la Universidad de Pernambuco, fue también Director del Departamento de Educación y Cultura. Creó centros de cultura Popular por todo Brasil y fundó en 1961 el Movimiento de Educación de Base, que contó con el patrocinio del episcopado brasileño. Freire estuvo vinculado a las posturas más democráticas de la Teología de la Liberación. Encarcelado y torturado tras el golpe militar de 1964, se exilió durante catorce años regresando a su país en 1979.

Invitado por el Gobierno de Guinea-Bissau, contribuyó a la alfabetización de la antigua colonia portuguesa. Su solidaridad con los pobres y oprimidos le comprometieron con una acción edu-

cativa que impulsara la transformación de la realidad social.

A España viajó en numerosas ocasiones para asistir a congresos, cursos y seminarios. Su palabra era sencilla, como su presencia. Su ánimo era entusiasta, capaz de transmitir a quienes tuvimos la fortuna de escucharle, la fe en la educación como utopía capaz de convertir este mundo en un lugar más justo a través de la razón y la formación.

A Paulo Freire hay que situarlo en paralelo con figuras muy relacionadas con la Teología de la Liberación latinoamericana, tales como Leonardo Boff, Ignacio Ellacuría o el obispo Hélder Cámara, pero también hay que acercarse a su obra desde el contexto opresor de la América que soportó los regímenes militares de décadas pasadas, el endeudamiento económico y la miseria provocada por políticas neocapitalistas.

### BIBLIOGRAFÍA:

- *¿Extensión o comunicación?* La concientización en el medio rural. Editorial Siglo XXI, Madrid, 1973.
- *La educación como práctica de la libertad*. Editorial Siglo XXI.
- *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI.
- *Cartas a Guinea-Bissau*. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso. Editorial Siglo XXI.
- *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Editorial Paidós-MEC Barcelona, 1990.
- *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Editorial Paidós-MEC. Barcelona, 1989.

# MEMORIA DE PAULO FREIRE

«Deseo poder hacer hablar a las palabras»

Paulo Freire

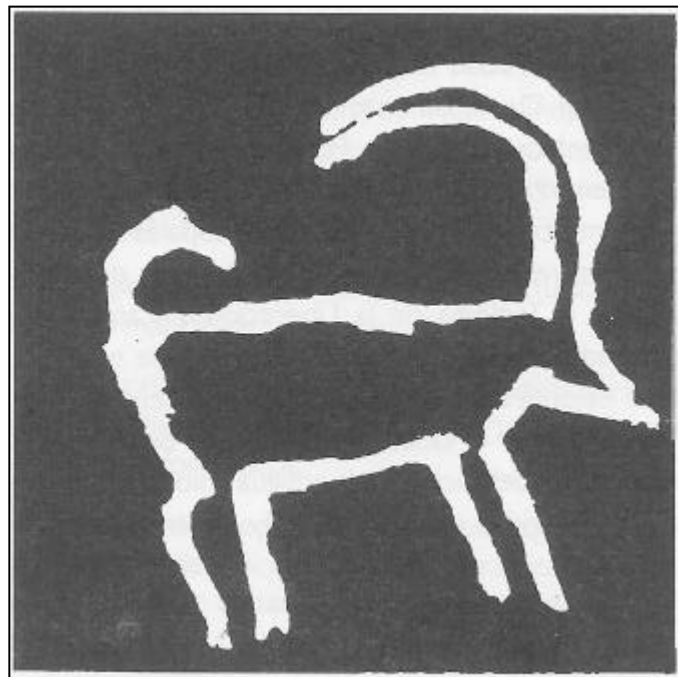
El núcleo del mensaje pedagógico de Paulo Freire sigue manteniendo, a mi juicio, su vigencia y constituye un estímulo y una referencia para la tarea educativa, en especial para la educación básica de las personas adultas. Releer ahora su obra ayuda a descubrir el carácter auténtico y «necesario» de su contenido.

Lo primero que salta a la vista, una vez más, es que se trata de una obra importante y valiosa, comprometida con el mundo de los oprimidos, con todas las connotaciones culturales y políticas que esto implica. Impresiona, ahora igual que antes, la radicalidad y globalidad del pensamiento de Freire. Como ha dicho Giroux, el pedagogo brasileño, emplea «el lenguaje de la crítica y el de la posibilidad». Sale al paso del discurso de la dominación, imperante en tantos países, que produce discriminación y desesperanza, de la «cultura del silencio» en la que vegetan y padecen tantos pueblos.

El pensamiento pedagógico de Freire ofrece un claro interés antropológico, porque vincula la teoría y la praxis social -y la tarea educativa- a la emancipación humana en su dimensión más profunda. La educación es un espacio y un instrumento de humanización: su penetración metodológica permite examinar los aspectos «internalizados» de la dominación que sufren las personas y los posibles obstáculos internos para el autoconocimiento y para abordar temas de emancipación social o individual. El desarrollo de este discurso no debe sonarnos como algo exótico o lejano, sino que es muy aplicable en latitudes cercanas a nosotros.

Paulo Freire establece una relación permanente entre el contenido teórico de su pensamiento y las determinaciones concretas de la realidad que lo

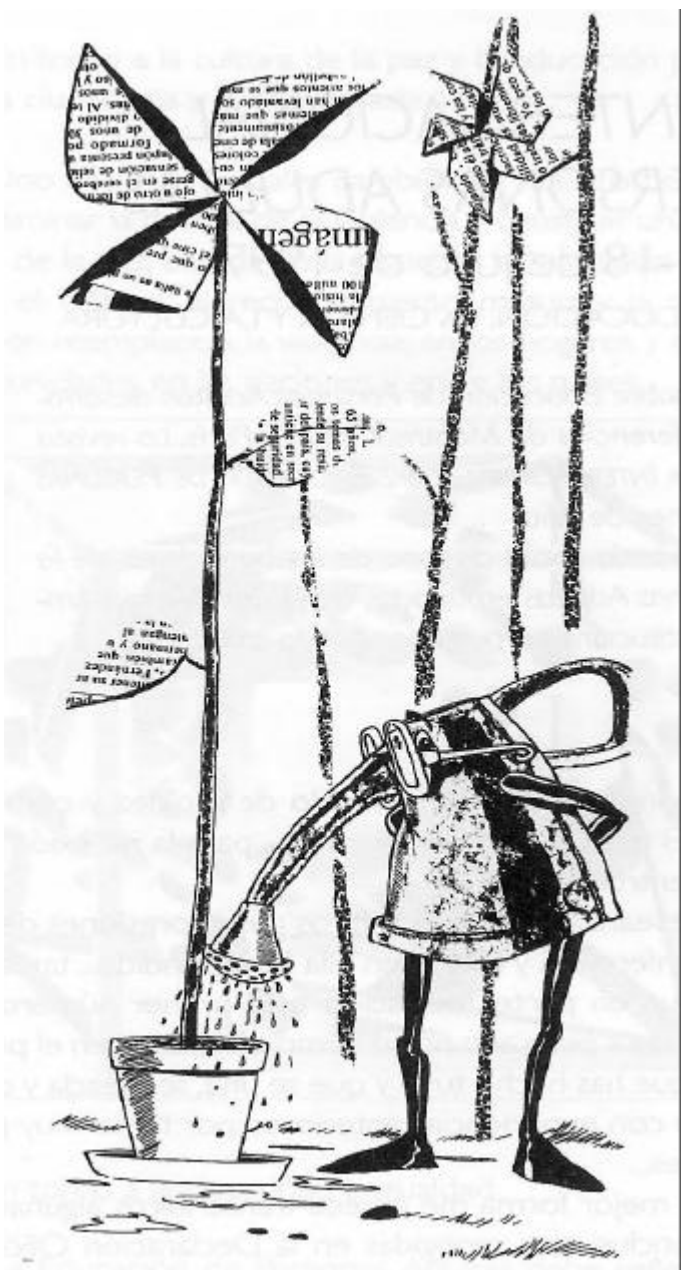
envuelve. De ahí su bien trabada estructura dialéctica, que sintetiza la teoría y la práctica, la comprensión y la posibilidad. La conciencia es una reflexión sobre la realidad material orientada a su transformación humanizadora mediante la aplicación de proyectos utópicos. Por eso Freire se centra en el análisis de la dependencia -que es el reverso de la dominación- como fenómeno que



origina diferentes formas de ser, de pensamiento y de expresión. Ahí se inserta el estatuto y la importancia de la conciencia crítica frente a la conciencia ingenua, o de la educación «liberadora» -que parte de la confianza en los educandos y estimula su participación y crecimiento- en oposición a la educación «bancaria», vertical y paternalista.

Entrando un poco más en los aspectos metodológicos de la pedagogía de Paulo Freire, el proceso de alfabetización consiste en suscitar y desarro-

llar en los educandos la conciencia sobre sus derechos y su presencia crítica y transformadora en la sociedad. Es un itinerario de búsqueda y de crea-



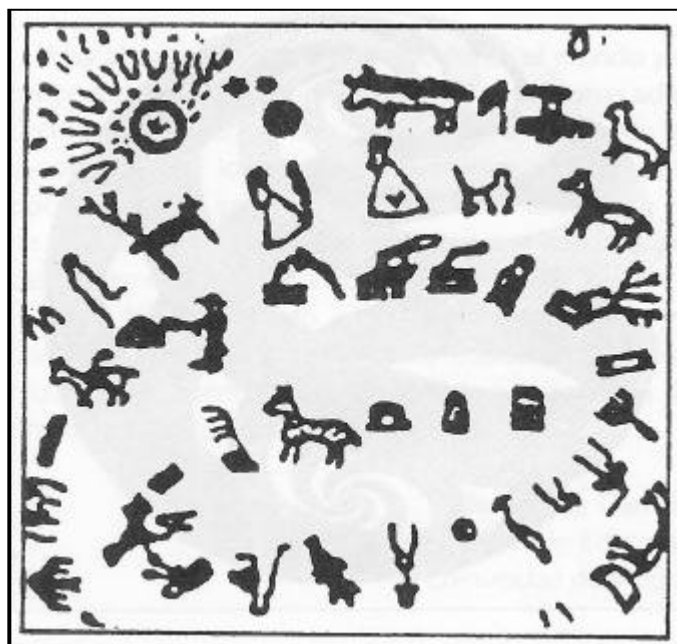
ción, que incluye el desafío de percibir el sentido profundo del lenguaje y de la palabra, y que plantea diversas formas de pensar adecuadamente la realidad.

Siguiendo el método de Freire, las palabras generadoras incorporan una temática significativo extraída de la vida y experiencia de los educandos, y problematizando sus contenidos, lo que implica el análisis de la realidad y el desafío de su transformación. Esta metodología ayuda a situarse dialécticamente entre la subjetividad y la objetividad, así como a concebir el aprendizaje de la

lectoescritura como un acto profundamente creativo ... Se establece así una vinculación fecunda entre el pensamiento, el lenguaje y la estructura social de la realidad. Se trata de un proceso metodológico complejo, pero rico y eficaz: profundización en el texto, debate y evaluación de su desarrollo, obstáculos, logros y posibles errores.

La palabra y la acción se entrelazan dinámicamente, las relaciones del hombre con su entorno se problematizan y por ello mismo se hacen más transparentes y transformadoras. La alfabetización consiste en conectar el «decir palabras» con la «transformación de la realidad» y la función de las personas en ella. Quedan patentes de este modo la dimensión subjetiva y objetiva del proceso de aprendizaje y también la lectura dialéctica y simultánea de la palabra y de la realidad. La metodología de Paulo Freire aporta una visión crítica de todo nuestro mundo próximo y lejano, intentando superar la alienación cotidiana más allá y en contra de cualquier fatalismo. Desde esa perspectiva la vida se perfila como un renovado esfuerzo de creación y de recreación. Son realmente notables el dinamismo y la complejidad existencial del pensamiento de Freire, asentado en bases socioculturales firmes. Ese pensamiento es provocador y beneficioso, y se expresa en el lenguaje de la comprensión y de la posibilidad -como ya he dicho-, de la crítica y de la utopía. E introduce -sobre todo- la práctica de un diálogo creativo como instrumento metodológico privilegiado en los más variados espacios educativos.

Santiago Sánchez Torrado





# QUINTA CONFERENCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

CONFINTEA V. Hamburgo, 14-18 de julio de 1997

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA

*El camino iniciado en la primera Conferencia Internacional sobre Educación de Personas Adultas desarrollada en Elsinore, Dinamarca, en 1949, se prolongó en las Conferencias de Montreal, Tokio y París. La revista. **Notas** desea dedicar una reflexión a la QUINTA CONFERENCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS que se celebró en la ciudad de Hamburgo el pasado mes de julio.*

*El Centro Regional de Educación de Personas Adultas y Garantía Social dispone de los borradores, de la Declaración y Agenda, para el Futuro de la Educación de Personas Adultas emanados de la Conferencia. Ambos documentos se encuentran a disposición de los Centros, Instituciones o personas que lo soliciten.*

Este mes de julio tuve la suerte de participar en la V conferencia Internacional sobre Educación de Adultos que se celebró en Hamburgo, la ciudad del Norte europeo que formó parte de la Liga Hanseática, primer intento, quizá, de una organización comercial que saltaba fronteras y mares, uniendo ciudades y ciudadanos alejados en el espacio en momentos en que las comunicaciones no eran un modelo de rapidez y comodidad. El

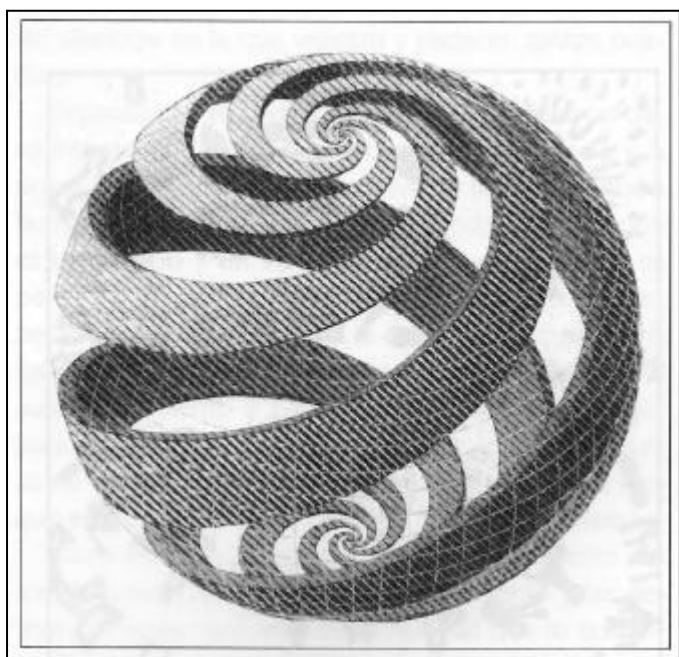
marco era incomparable... para la reflexión y el encuentro.

Desearía poder transmitir mis impresiones de esta Conferencia y lo que en ella he aprendido... tarea difícil que en parte, me facilita este primer número de **Notas** pero aún no sé cómo transcribir en el papel algo que has hecho tuyo y que se une, se mezcla y confunde con experiencias anteriores, por tanto muy personales ...

La mejor forma me parece transcribir algunas de las conclusiones recogidas en la Declaración Oficial y que, a mi juicio, pueden ayudarnos en la mejora de nuestro quehacer diario. Os dejo a cada uno de vosotros la reflexión sobre estos puntos:

## I. En torno a la Alfabetización

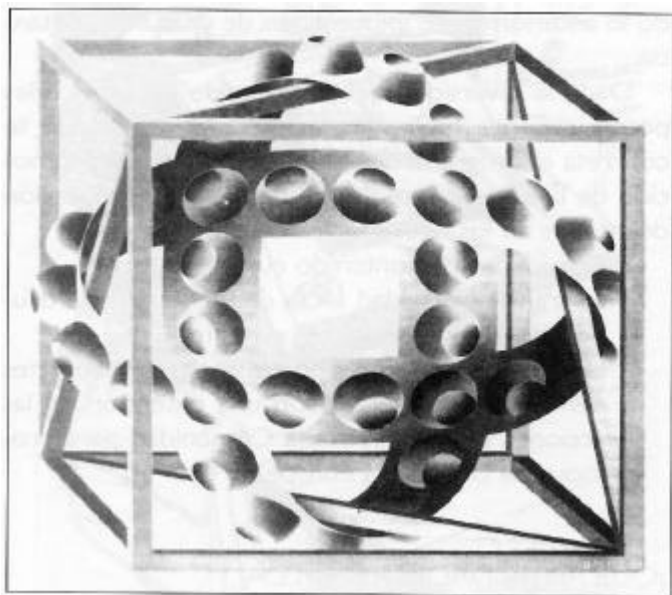
La alfabetización, concebida ampliamente como el conocimiento básico y las habilidades necesarias para todos en un mundo rápidamente cambiante, es un derecho humano fundamental. En cada sociedad, la alfabetización es una habilidad necesaria en sí misma y uno de los fundamentos de otras habilidades para la vida.



La alfabetización es también, un catalizador para la participación en actividades sociales, culturales, políticas y económicas, y para aprender a lo largo de la vida.

## 2. En tomo a la cultura de la paz y la educación para la ciudadanía y la democracia

Uno de los principales cambios de nuestro tiempo, es eliminar la cultura de la violencia y construir una cultura de la paz, basada en la justicia y la tolerancia en la que el diálogo, el reconocimiento mutuo y la negociación reemplace a la violencia, en los hogares y en las comunidades, en las naciones y entre los países.



## 3. En tomo a la diversidad e igualdad

La Educación de Personas Adultas debe reflejar la riqueza de la diversidad cultural y respetar las tradiciones y conocimiento de los pueblos indígenas y sus sistemas de aprendizaje. A la vez, debe animar para la educación intercultural aprendiendo entre y sobre las diferentes culturas en apoyo de la paz, los derechos humanos y las libertades fundamentales, la democracia, la justicia, la libertad, la coexistencia y la diversidad.

## 4. En tomo al equilibrio del medio ambiente

La educación para el equilibrio medioambiental debe ser un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida.

La educación de personas adultas sobre

medioambiente puede jugar un papel importante en la sensibilización y movilización de las comunidades y de los que toman las decisiones hacia una acción medioambiental sostenible.

## 5. En tomo a la educación para la salud

La salud es un derecho humano básico. Las inversiones en educación son inversiones en salud. La educación a lo largo de la vida puede contribuir significativamente a la promoción de la salud y la prevención de la enfermedad. La educación de adultos ofrece oportunidades significativas para dar un acceso relevante, sostenible e igualitario, al conocimiento sobre salud.

## 6. En tomo al Acceso a la Información

El desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación trae consigo un nuevo riesgo de exclusión social y ocupacional, para grupos de individuos e incluso para negocios que pueden ser incapaces de adaptarse a este contexto. Uno de los papeles de la Educación de Personas Adultas en el futuro deberá ser, por lo tanto, limitar estos riesgos de exclusión para que la dimensión humana de la sociedad de la información llegue a ser significativa.

## 7. En tomo a la población de mayores

Hay ahora más personas mayores en el mundo y la proporción continua aumentando. Estas personas adultas mayores tienen mucho que aportar al desarrollo de la sociedad. Por lo tanto, es importante que tengan la oportunidad de aprender en igualdad de términos y en las formas apropiadas. Sus habilidades y capacidades deben ser reconocidas, valoradas y utilizadas.

Creo haber señalado aspectos que pueden ser incorporados a nuestros Proyectos Educativos, al desarrollo de los currículum y sobre todo a la creación de una nueva actitud ante nuestra tarea.

María Jesús Garrido  
Jefa del Servicio de Promoción Educativa  
Comunidad de Madrid

# PROGRAMA SÓCRATES DE LA UNIÓN EUROPEA

## ¿QUÉ ES EL PROGRAMA SÓCRATES?

Sócrates es un programa de actuación de la Comunidad Europea en el campo de la educación. Se inició en marzo de 1995 y su fecha de finalización es 1999. El programa es aplicable a los 15 estados miembros de la Unión europea, así como a Islandia, Liechtenstein y Noruega en el marco del acuerdo del Área Económica Europea.

El programa Sócrates se apoya en 6 áreas de cooperación europea:

- ERASMUS: Enseñanza superior
- COMENIUS: Enseñanza obligatoria
- LINGUA: Para el aprendizaje de lenguas europeas
- Enseñanza abierta y a distancia
- Educación de adultos
- Intercambio, información y experiencias sobre los sistemas y la política educativa.

## ¿CUÁLES SON LOS OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS DENTRO DE LAS ACTUACIONES DEL PROGRAMA SÓCRATES?

El programa Sócrates contiene los recursos necesarios para llevar a cabo medidas orientadas a mejorar el conocimiento de la dimensión europea en todas las áreas de la educación de adultos, así como definir las actividades de la formación de adultos con fines económicos y vocacionales -estos objetivos están recogidos en el programa Leonardo-. Las medidas propuestas por los dos programas se dirigen a la necesidad de fortalecer una política de aprendizaje continuo a lo largo de la vida, así como a la participación activa de cada uno de los países que conforman la Unión Europea.

En una sociedad caracterizada por la rápida aceleración de la información y la inmediata

obsolescencia del conocimiento, la población tiende a un mayor envejecimiento, pero también se abren nuevas posibilidades para el aprendizaje en la edad adulta debido al incremento del trabajo a tiempo parcial, a los altos niveles de desempleo ya la llegada de nuevas tecnologías. Todo lo anteriormente expuesto es de crucial importancia.

Dada la diversidad del sector y de las actividades potencialmente implicadas, las medidas en las que se concreta el programa Sócrates, se dirigen a la promoción de la dimensión europea dentro de la educación de adultos en los siguientes términos:

- Actividades de contenido europeo
  - La transnacionalidad en la cooperación y la difusión del resultado de los proyectos.
- Las medidas que propone el Programa Sócrates dentro de este sector; son una extensión de las acciones que desarrolla la Comunidad para promover la ciudadanía europea.

## ¿QUÉ ACTIVIDADES RESPALDA?

El programa Sócrates apoya a proyectos europeos para la educación de adultos implicando a organizaciones e instituciones de, al menos, tres países participantes. Los proyectos pueden ser orientados hacia uno o ambos de los siguientes aspectos:

·*Promoción del conocimiento y la conciencia de Europa:*

Las actividades tenderán a aumentar una toma de conciencia gradual sobre la importancia de los temas europeos en las organizaciones de educación de adultos. Los proyectos se centrarán en:

Divulgación del conocimiento sobre culturas y tradiciones de los países participantes, desarrollándose en las lenguas de estos países. Ampliación del aprendizaje que los adultos tienen sobre los aspectos económicos, políticos, administrativos de cada miembro de la Unión europea.



·Mejorar la educación de adultos a través de la cooperación europea.

El proyecto piloto promueve una red de organizaciones de educación de adultos en torno a temas de interés para los europeos: Las actividades incluyen:

Guías y bases de datos sobre materiales de educación de adultos relativos a temas de interés europeo.

Seminarios e intercambio de experiencias y prácticas, con el objetivo de mejorar la calidad en la educación.

Intercambio de metodologías para valorar y

tos, universidades para la tercera edad, universidades que desarrollan investigaciones sobre el currículum y actividades relativas a los adultos, organizaciones que estén implicadas en la formación de formadores de adultos, etc.).

· Organizaciones especializadas en la difusión de información sobre Europa.

· Organizaciones o instituciones para la dinamización sociocultural.

· Editoriales (editores de textos escolares, multimedia, etc.) y otros medios de comunicación, tales como la radio y la televisión, que participen en los proyectos y aseguren la difusión de los resultados. Así como asociaciones y/o redes de carácter local, regional, nacional o de nivel europeo.

### ¿CÓMO ES EL APOYO FINANCIERO?

Dada la gran diversidad de proyectos que desean ser subvencionados, la cantidad financiada varía muy sustancialmente. Esta no excede, generalmente, del 50% del coste total del proyecto, o del 75% en casos excepcionales, donde el número de países participantes sea particularmente numeroso. La ayuda es concedida sobre una base anual y renovada después de haberse realizado una valoración de progreso del proyecto y que se demuestre la necesidad de nuevos fondos para su realización. La ayuda comunitaria se puede usar para ayudar a cubrir la preparación, el diseño y la implementación de proyectos, el desarrollo de materiales y enseñanza, así como la evaluación y difusión de los resultados de dichos proyectos.

*Este informe se ha obtenido de EURYDICE (Red Europea de Información Educativa), en la dirección de Internet:*

<http://europa.eu.int/comm/dg22/eurydice.html>

*En Madrid la dirección de Sócrates es:*

*Agencia Nacional Sócrates (OE.I.)*

*C/ Bravo Murillo, 38*

*28015 MADRID*

*Tel.: 5944682*

*Fax: 5943286*



constatar los conocimientos y habilidades de los participantes.

Desarrollo de módulos para la formación de educadores de adultos.

### ¿A QUIÉN VA DIRIGIDO?

El Sócrates apunta, principalmente, a instituciones y a organizaciones de los países participantes que estén trabajando en el área de la educación de adultos y en el desarrollo de una dimensión europea de la educación, tales como:

· Organizaciones de capacitación educacional y profesional (Instituciones de educación de adul-

# PROYECTO SÓCRATES

## *La Dimensión Europea de la Educación de Personas Adultas*

El Servicio de Promoción Educativa de la Dirección General de Educación ha tenido entre sus objetivos para el curso escolar 96/97, la gestión y coordinación del Proyecto Sócrates: La Dimensión Europea de la Educación de Personas Adultas, con número de referencia 25605-CP-I-ES-ADU, cofinanciado por la Dirección General XXII de la Comisión Europea.

Este Proyecto se ha desarrollado en colaboración con dos entidades de Bélgica y Francia, respectivamente: el Collectif d'Alphabétisation de Bruxelles y el FAD de Nîmes. Por parte del Servicio de Promoción Educativa han participado en el mismo los siguientes Centros: el Centro Regional de Educación de Personas Adultas que actuaba como coordinador del Proyecto, y los Centros de Educación de Personas Adultas de San Fernando de Henares y de las Rozas.

Los objetivos del Proyecto han sido: sensibilizar al alumnado de los Centros sobre el conocimiento de otros países europeos, participar en la construcción de la ciudadanía europea, acercarnos al estudio de otras lenguas, y, además, elaborar y editar materiales didácticos bilingües (francés-español) confeccionados por los propios participantes en el Proyecto.

Para cumplir con estos objetivos se han organizado varias reuniones de trabajo con los responsables de cada Centro y Organismos, y un encuentro final de todos los participantes -profesores y alumnos- realizado en Madrid en el pasado mes de junio.

### UN PROYECTO CON DIMENSIÓN EUROPEA

Cada vez con más insistencia la Unión Europea señala la importancia de la Educación y la Formación. Ejemplo de ello son la publicación del Libro sobre Crecimiento, Competitividad y Empleo, las diferentes Iniciativas Europeas, el Libro Blanco sobre la Educación y Formación de E. Cresson, la Declaración de 1996 como año del

Aprendizaje a lo largo de la vida y los propios Programas Sócrates y Leonardo. Todo ello pone de manifiesto el papel crucial otorgado a la educación, tanto en el proceso de la construcción europea, como en la necesaria integración de los ciudadanos y de las ciudadanas en una Europa homogénea. En esta dirección se pronunciaron los especialistas reunidos en la III Conferencia Europea de Educación Permanente sobre Sistemas Integrados de Educación de Personas Adultas (El Escorial, noviembre 1996).



Desde este punto de vista, el proyecto pretende aportar materiales para un necesario diseño global del sistema de educación y formación de personas adultas, en el que los recorridos y las herramientas puedan ponerse en práctica desde las bases y el principio de los itinerarios de formación, dado que la libre circulación lo será, inevitablemente, también de los aprendizajes y en los espacios de formación.

Por último, es necesario señalar que Europa y su

construcción es algo que forma parte -y formará cada vez más- de la realidad social de los ciudadanos y ciudadanas que la habitan, no sólo desde el punto de vista simbólico o meramente económico, sino también de proyección social y de posibilidades de realización.

### UN PROYECTO DE ELABORACIÓN DE MATERIALES

El proyecto ha concitado distintas facetas y ámbitos de trabajo de la educación de personas adultas:

- Un proyecto de edición de materiales para ser utilizado en los centros de educación de personas adultas, que ha implicado en su proceso de elaboración a profesores y alumnos de diferentes centros, tanto de la Comunidad de Madrid, como de otros estados miembros de la Unión Europea.

- Como producciones de material pedagógico específico se cuentan:

- Propuestas de actividades pedagógicas sobre la U.E.
- Colección de textos para la lectura.
- El material básico es la recopilación de textos con una tirada de 3.000 ejemplares. Esta recopilación de textos es una obra en las dos lenguas de los países participantes, con el fin de que puedan emplearse igualmente en cualquiera de los centros europeos en que se desarrollen trabajos de aprendizaje de lectoescritura a niveles básicos.

- Como tal proyecto de elaboración de materiales, se ha validado y/o evaluado entre los participantes mismos en el proceso, experimentando con los textos antes de su difusión para verificar su validez, revisando los materiales por el conjunto de profesorado, etc...

- En este sentido, esperamos que el trabajo involucre también a futuros participantes en procesos de enseñanza-aprendizaje de lectoescritura básica de otros centros europeos. La elaboración de este material configuraría un gran marco de investigación-acción participativa a escala europea, en el que el alumnado sería, de algún modo, responsable del aprendizaje futuro de otras personas en Europa.

### UN PROCESO DE FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN GLOBAL

Con este proyecto se ha pretendido fomentar el intercambio de experiencias entre participantes de los Centros de educación de personas adultas, a través de los temas sobre los que estas mismas personas han querido escribir y, al mismo tiempo,



colaborar en un proceso de aprendizaje que debe ser común, para difundir el conocimiento de las diferentes culturas europeas, lo cual supone intercambiar experiencias, prácticas, herramientas y espacios que se utilizan en la educación, entre ciudadanas y ciudadanos europeos que trabajan en distintos centros de personas adultas en Europa.

Por último, un proceso de estas características lleva inherente como contenidos de aprendizaje los siguientes:



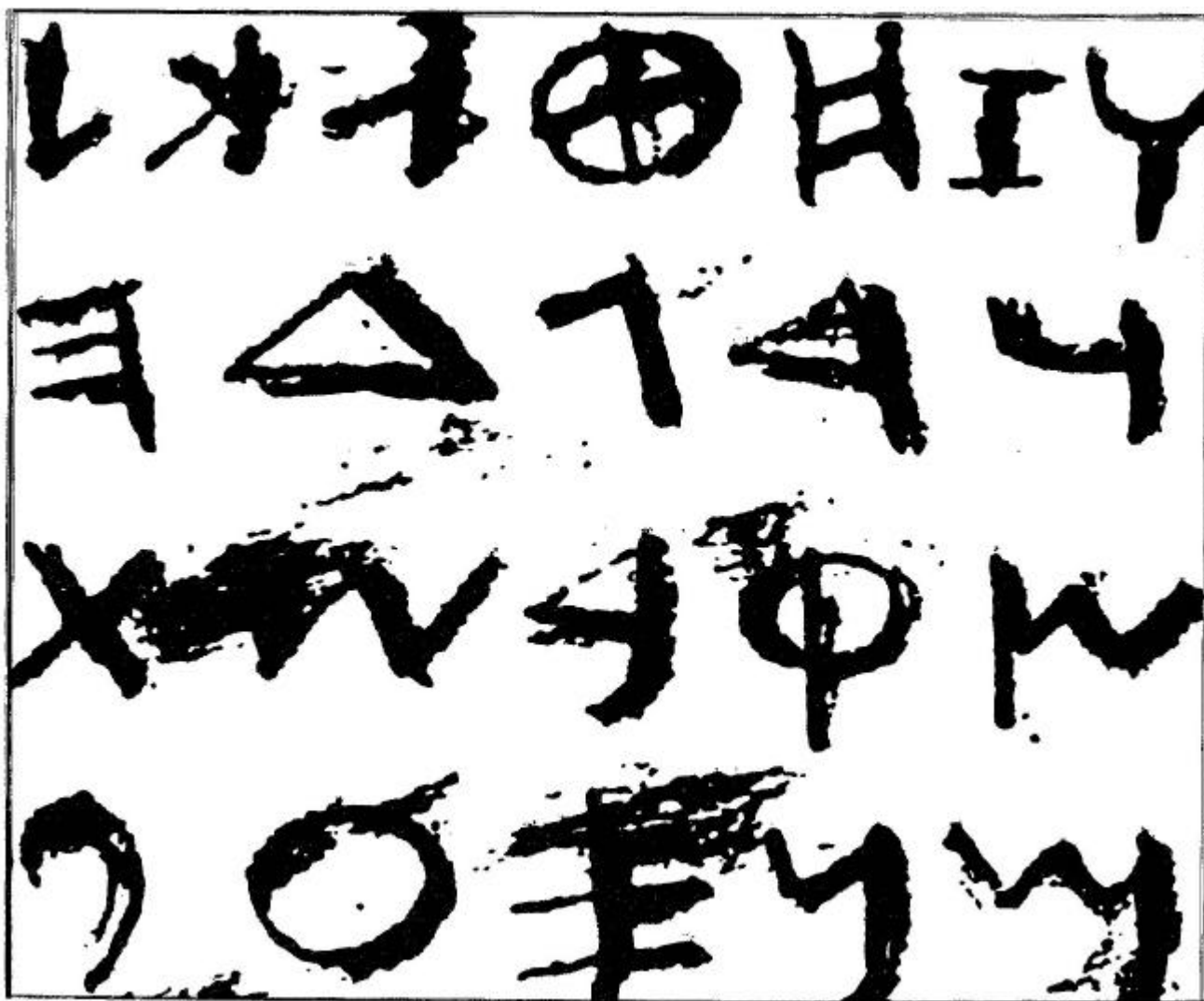
- De una parte, la necesaria mejora de conocimientos sobre aspectos políticos, sociales económicos y simbólicos de la Unión Europea, a través de la elaboración y experimentación de propuestas didácticas adaptables a todos los niveles de formación básica de los participantes en el proyecto, en el que el profesorado deberá formarse, también, para dar a conocer la realidad de la educación de personas adultas en otros países europeos.

- Por otra, el imprescindible trabajo sobre una o dos lenguas europeas, distintas de la de origen, en la que el objetivo no es tanto ser capaz de expresarse perfectamente, sino eliminar las barreras psicológicas -sobre todo en los niveles más básicos- con las que a menudo se encuentran las personas adultas en formación, a la hora de tener que abordar el aprendizaje de una lengua diferente a la suya. En este sentido, el proyecto conlleva, asimismo, una fase de formación e investiga-

ción para el profesorado, dirigido a confeccionar una serie de sesiones de trabajo -adaptadas siempre a distintos niveles de formación básica- con el fin de iniciar en los rudimentos de una lengua siguiendo una metodología específica.

- Y finalmente, el uso y conocimiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, con el objetivo de posibilitar el intercambio y el trabajo conjunto entre todos los participantes a lo largo de todo el proceso, y no sólo en el momento en el que se realizó el encuentro del mes de junio.

Javier Ramírez  
*Departamento de Educación  
de Personas Adultas  
Comunidad de Madrid*



## REFLEJOS DE EUROPA

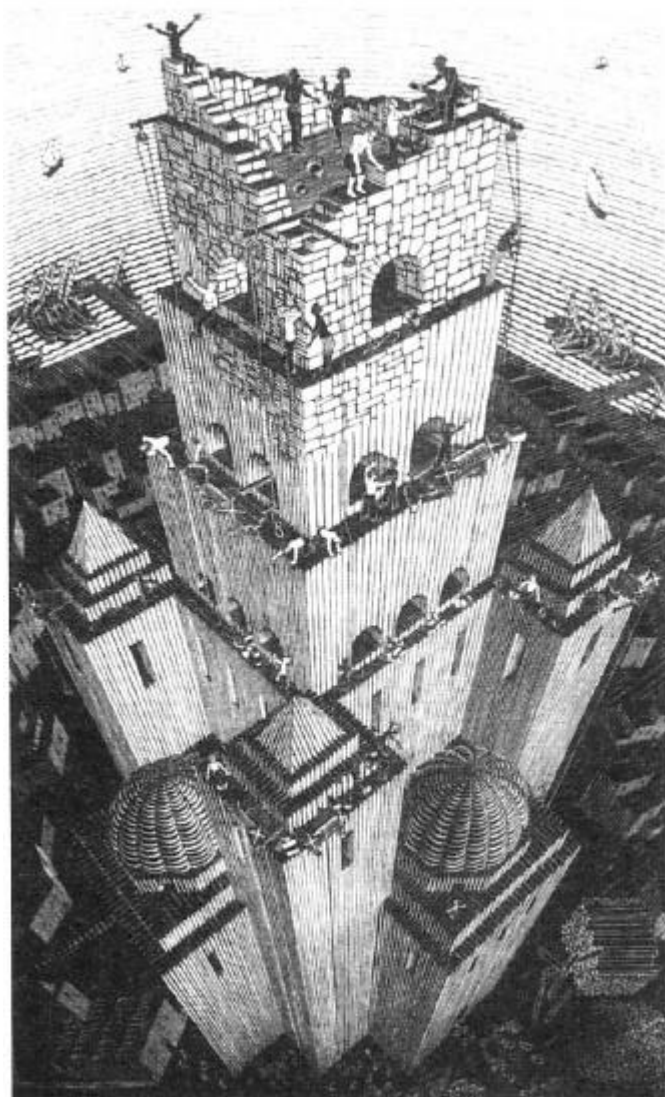
El CEAS de Villarejo de Salvanes junto al Collectif Alpha de Bruselas, Boutique d'écriture de Montpellier y Dublin Literacy Scheme, desarrollaron a lo largo de tres seminarios un intercambio de propuestas didácticas y estrategias de aprendizaje, tratando de establecer unas bases metodológicas con el objetivo de acercar a distintos alumnos de diversas nacionalidades, lenguas y culturas a una Europa plural en su entramado social y diversa en sus hechos históricos.

En el primer encuentro se analizaron los distintos contextos educativos de cada una de las Instituciones participantes, estableciendo acuerdos sobre los objetivos y las fases del proyecto. En el segundo seminario se revisaron las propuestas diseñadas por el profesorado profundizando en los pasos, en el tipo de documentos y en las actividades o dinámicas que deberían aplicarse en cada una. También, se elaboraron en los grupos - constituidos por participaciones de los distintos centros- varias iniciativas en las que se manifestaban las distintas lenguas, culturas y metodologías, asumiendo la riqueza que para el profesorado y el alumnado significaba el intento de compartir la diversidad, con el fin de abordar el Conocimiento y la Comprensión de la Europa Social. Durante el último seminario se analizaron todas las aportaciones perfilando conceptos, insistiendo en el análisis de los materiales y de las actividades presentadas para acordar el diseño definitivo.

El libro *Reflejos de Europa. 22 propuestas pedagógicas poro el conocimiento de Europa*, recoge gran parte del trabajo realizado a lo largo del año, tanto en los seminarios, como en las aulas. Se inicia cada propuesta con la presentación de la realidad cultural, la problemática individual o social. la reflexión del yo, desde lo cognitivo pero, sobre todo, desde los valores personales que han de emerger en todo el proceso.

Con esta metodología se intenta construir - mediante la utilización de materiales, documentos o actividades que potencien la imagen o el diálogo, salvando los problemas de dominio de la lengua- un conocimiento asentado en la crítica y en la comunicación.

La propuesta finaliza con una construcción grupal donde se evidencian las reflexiones, los nuevos conocimientos y las aportaciones de los diferentes miembros del colectivo.



# OFERTA CENTROS DE EDUCACION DE PERSONAS ADULTAS - CURSO 97/98 - COMUNIDAD DE MADRID

CENTRO	CENTRO							GARANTÍA SOCIAL	TALLERES OCUPACIONALES	ENSEÑANZA ABIERTA
	NIVEL I	NIVEL II	GRAD. ESC.	E.S.P.A.	FP. RAMAS	A SABER	DISTAN- CIA			
ARGANZUELA	X	X	X					X	Fotografía. Conocer Madrid.	Conocer Madrid. Manejo de la cámara fotográfica.
CANILLEJAS	X	X		X	Moda y conf. Imag. y son. Jard. Inf.				Inglés para el empleo. Pruebas físicas cuerpos especiales. Informática Moda y Confección. Mantenimiento y salud.	Moda y Confección. Informática. Ejercicio y salud.
ENTREVÍAS	X	X		X	Aux. Clínica Jard. Inf. Administ.	X		X	Alfarería. Técnicas Textiles. Técnicas Artísticas. Educación para la salud.	Inglés. Taller de lecto-escritura (para los que no tengan Graduado Escolar) Inglés (aucciones de música).
FUENCARRAL	X	X	X		Corte y conf. Aux. Clínica Jard. Inf.			X	Enseñanzas artísticas. Educación Física. Cultura Francesa.	Semana cultural fin de curso. 2.º cuatrimestre: cultura francesa y seminario de cine.
HORTALEZA	X	X		X	Moda y conf. Aux. Clínica Jard. Inf.			X	Cerámica. Marquetaría. Informática. Mantenimiento y salud. Inglés.	Inglés. Informática. Salud y mantenimiento. Aula Abierta: arte, literatura, costumbres, técnicas de madera y pintura en tela.
MONCLOA	X	X	X		Aux. Clínica Jard. Inf.			X		Psicología. Medio Ambiente.
PAN BENDITO	X	X	X		Administ. Jard. Inf. Aux. Clínica Turismo			X	Cultura general. Educación para la salud. Preparación Física. Pruebas físicas cuerpos especiales.	Talleres (ortografía, lectura, folklore y apoyo a la Pyme). Seminarios (clases de pintura, técnicas de búsqueda de empleo). Proyecto «LISBOA 98».
SAN BLAS	X	X	X		Aux. Clínica Jard. Inf.				Moda y Confección. Técnicas artesanales con vidrio.	Informática (iniciación). Taller de pintura sobre tejidos. Taller de cine. Taller de sensibilización musical. Taller sobre Madrid. Educación para el consumo. Taller de teatro. Charlas-coloquio sobre salud.
TETUÁN	X	X		X	Jard. Inf. Aux. Clínica			X	Aula y Museo. Informática. Música. Animación a la lectura.	Informática. Museo y aula. Teatro leído. Animación a la lectura. Ortografía. Música. Taller de biblioteca. Apoyo a la lectura y escritura. Nutrición.
VALLECAS	X	X		X	Jard. Inf. Aux. Clínica Administ. Moda y conf.			X	Salud y mantenimiento. Tapices. Esmaltes.	Yoga, bailes de salón. Inglés (iniciación). Ecología de andar por casa. Historia del Arte.



VILLAVERDE	X	X	X	X	X	Aux. Clínica Jard. Inf. Administ.	X					Electricidad.	Cerámica y esmaltes. Diseño y moda. Restauración de muebles. Metal y vidrio. Arte industrial. Educación Física.	<p>Aprendo a pensar y construir. Fotogramas Madrid. Los juegos olímpicos. Taller de reciclado. Taller literario. Nuestra Historia. Visitas culturales.</p> <p>Informática. Nutrición. Historia. Arte desde la Prehistoria hasta la Edad Media.</p> <p>Prácticas de enfermería.</p> <p>Módulo ortografía (4 meses). Módulo informática (4 meses).</p> <p>Moraleja: Curso de teatro. Arroyomolinos: Educación para la salud.</p> <p>Arte. Literatura. Informática (introducción).</p> <p>Técnicas de escritura. Visitas a Museos (Prado, Thyssen, Reina Sofía). Taller de expresión artística.</p> <p>Seminario de Historia y Arte. Bailes de salón. Seminario sobre «El Euro».</p> <p>Técnicas y cuidados de la piel. Relajación preventiva. Decoración práctica-creativa. Electricidad. Cine-forum. Charlas.</p> <p>Iniciación al manejo del ordenador. Inglés básico. Mecanografía. Corte y confección.</p> <p>Historia y Arte Moderno y Contemporáneo.</p> <p>Taller de yoga. Tertulia-café. Grupos de trabajo. Taller de hábitos saludables. Acceso al mundo laboral.</p> <p>Teatro. Comunicación. Animación a la lectura. Otros pueblos, obras cultura.</p>
VISTA ALEGRE	X	X	X	X	X	Aux. Clin.	X	X					Informática. Técnicas de Hogar.	
ARANJUEZ	X	X	X	X	X	Aux. Clínica Jard. Inf.		X						
EL MOLAR	X	X	X	X	X	Aux. Clínica Jard. Inf.		X	X				Taller de ortografía.	
GRIÓN	X	X	X	X	X	Aux. Clínica Jard. Inf. Administ.		X	X					
LAS ROZAS	X	X	X	X	X	Aux. Clínica Jard. Inf. Administ.								
LOZOYUELA	X	X	X	X	X	Aux. Clínica Jard. Inf. Hostelería.		X						
PARACUELLOS DEL JARAMA	X	X	X	X										
SAN FERNANDO DE HENARES	X	X	X	X	X	Aux. Clínica		X	X				Taller de iniciación a la electrónica y la electricidad. Taller decoración práctica y creativa. Yoga, guitarra, baile de salón... Informática, mecanografía y taquigrafía. Inglés.	
SAN MARTIN DE VALDEIGLESIAS	X	X	X	X				X						
SAN MARTIN DE LA VEGA	X	X	X	X	X	Aux. Clínica Jard. Inf. Administ.							Técnicas de dirección de Recursos Humanos en Empresas Turísticas (requisito: empadronado en San Martín de la Vega).	
TORRES DE LA ALAMEDA	X	X	X	X	X	Aux. Clínica Jard. Inf. Administ. Mecánica.		X					Inglés (iniciación). Técnicas de estudio. Psicotécnicos. Informática. Imagen y sonido.	
VILLAREJO DE SALVANÉS	X	X	X	X	X	Aux. Clínica Jard. Inf. Administ.		X	X				Idioma. Teatro. Animación a la lectura. Ampliación cultural.	

## LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN OTROS PAÍSES

Esta sección está abierta a la participación de aquellos alumnos o profesores que conozcan cómo se desarrolla la educación de adultos en otros países y deseen colaborar mediante un artículo.

### LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS EN PORTUGAL

«El viajero, ante lo que ve, siente ganas de llorar. Tal vez tenga pena de sí mismo, tristeza por no ser capaz de decir en palabras lo que este paisaje es. Y dice sólo: ésta es la noche en la que el mundo puede comenzar.»

José Saramago. *Viaje a Portugal*

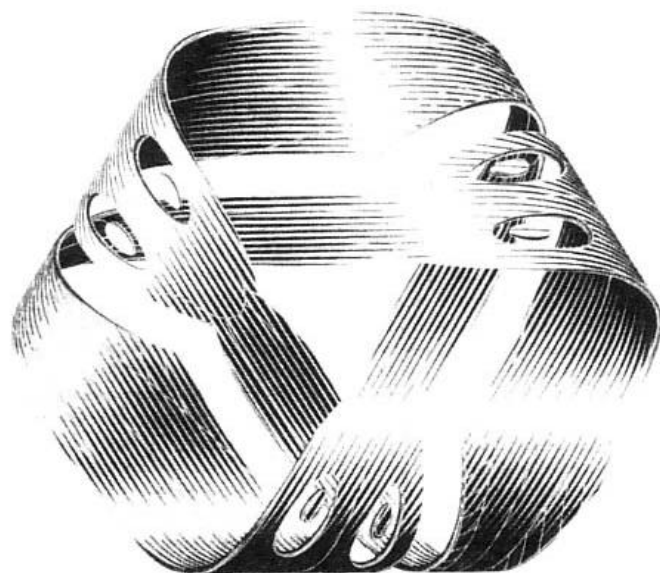
**¡Q**ué fácil es llegar a Portugal y no querer marcharse! En su habla, en su música, en sus raíces podemos encontrarnos en un diálogo cómodo, sincero. Nos reúne la Historia y el futuro, los ríos y las sierras, los océanos y la cultura. Tal vez por eso queremos que sea Portugal este primer encuentro con la educación de adultos en otros países.

El 15% de la Península Ibérica y los dos archipiélagos, el de Madeira y el de Azores constituyen el Portugal de hoy. Con una población en torno a los diez millones, los movimientos migratorios han configurado una de las claves de su situación económica y social, especialmente después del proceso descolonizador de las últimas décadas.

Tras la Revolución de los Claveles, la legislación tuvo que acometer la educación en todos sus niveles, tratando de adecuarse a las normativas europeas para solucionar el elevado índice de analfabetismo, sobre todo en las zonas rurales, mediante la Campaña Nacional de Alfabetización y un Servicio Civil obligatorio para los estudiantes, si bien esta última medida provocó graves conflictos.

La creación en 1933 de las casas de Cultura permitió en 1976 la reorganización de las mismas y desde 1981 sus funciones se centran en la ani-

mación sociocultural, estando repartidas por todo el país, impulsando la educación de personas adultas.



El sistema educativo portugués se estructura conforme a la Ley de Bases del Sistema Educativo de 1986, que establece una Enseñanza Preescolar con carácter opcional desde los tres a los seis años de edad, una Educación Básica y la Educación Secundaria.

La Educación Básica se estructura en tres ciclos y

alarga la obligatoriedad hasta los quince años de edad. El primer ciclo se denomina Enseñanza Básica (4 cursos, desde los 6 a los 10 años), el segundo ciclo se titula Enseñanza Preparatoria (2 cursos, desde los 10 a los 12 años), el tercer ciclo o de Enseñanza Secundaria Elemental (3 cursos, desde los 12 a los 15 años).

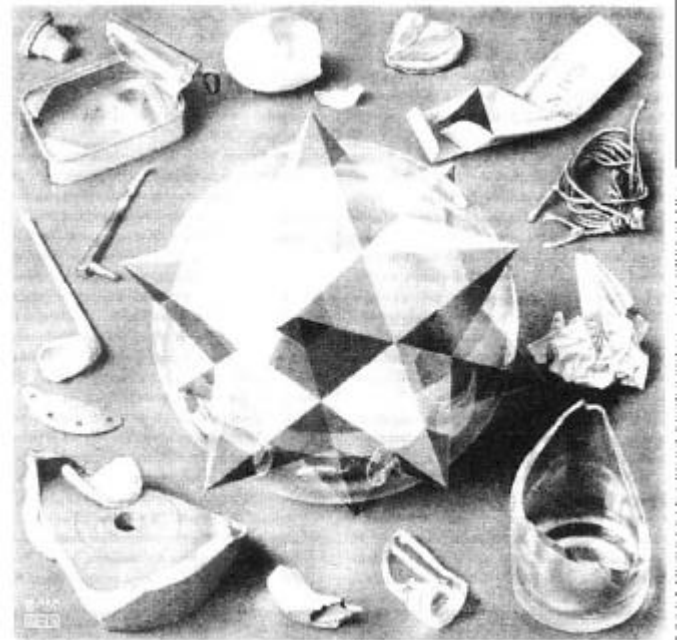
La Educación Secundaria Superior no es obligatoria y se estructura en tres cursos, desde los 15 a los 18 años, pudiéndose elegir en el último año una opción hacia la Universidad, u otra hacia la enseñanza Técnico-Profesional.

La denominada Enseñanza Extraescolar portuguesa comprende: Educación Especial, Formación Profesional, Educación de Adultos, Educación a Distancia y Enseñanza del portugués en el extranjero.

La Dirección General para la Educación de Adultos se encarga de elaborar los programas de educación de base y de promover asociaciones de educación permanente.

Del Ministerio de Cultura depende el Gabinete de Animación Cultural, cuyos objetivos son desarrollar la educación para la participación popular y la difusión cultural. El Instituto para la Organización del Tiempo libre de los Trabajadores coopera con dieciocho comisiones regionales para organizar distintas actividades sociales y culturales.

La Dirección General de Empleo y Formación profesional, así como el Instituto de Trabajo y Formación profesional son los organismos encargados de regular y promover la formación profesional.



La Formación Profesional Básica consta de cursos de aprendizaje (jóvenes de 14 a 24 años) en los que colaboran las empresas con los centros de formación; cursos de pre-aprendizaje que completan la enseñanza obligatoria (jóvenes de 15 a 25 años sin la enseñanza obligatoria); programas de formación básica.

### DÓNDE ENCONTRAR MÁS INFORMACIÓN:

- *La educación y la formación profesional en los quince países de la Unión Europea*, artículo publicado en la revista *Profesiones y Empresas, Revista de Educación Tecnológica y Profesional*. Año XXIII, nº 4, octubre-diciembre de 1996.
- SANZ FERNÁNDEZ, Florentino (1994): *La educación de las personas adultas en los países de la Unión Europea*, publicado en *La formación en Educación de Personas Adultas*. Tomo I. UNED.MEC. Madrid.
- EGIDO, I., y HERNÁNDEZ, C. (1989): *Portugal, otra reforma educativa*, publicado en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 169, Barcelona. Praxis.
- Direcção General de Extensao Educativa  
Rua de Artillaria, 105  
1000 Lisboa  
Teléfono: 07 351 1 691076



---

## EN LAS AULAS

Recuperar la memoria es entender lo que hoy somos, descubriéndonos en los paisajes inexistentes de una historia colectiva. En *Notas* se abren unas páginas para el recuerdo o la opinión, para la palabra de quien siente la educación desde la escuela de adultos.

En este primer número tenemos dos textos volcados a un pasado en el que es posible reconocernos: una alumna del C.E.A.S. de Hortaleza nos regala parte de un trabajo que se realizó en su aula y de la recién publicada *Obras Completas* de García Lorca, en edición de Miguel García Posada para el Círculo de Lectores. Reproducimos un bellissimo recuerdo del poeta sobre la escuela de su infancia.

También recogemos la práctica de dos programas operativos que se imparten desde hace tiempo en algunos centros de la Comunidad de Madrid: Vidriera, en Vista Alegre; Joyería, en Pan Bendito.

## FAMILIA

**M**i familia era muy humilde, no tenía nada. Mi madre trabajaba el campo por cuenta ajena, mi padre era esquilador y cobrador de recibos de los médicos y practicante. Los últimos treinta años, municipal. No le gustaba el campo. Al saber leer y escribir se consideraba superior. Mi madre no sabía leer ni escribir; pero era muy sensible y cariñosa, un diamante en bruto. Lo único que hubo ocasión de hacer; fue trabajar y tener hijos.

Mi padre, autoritario y dictador; ordenando a diestro y siniestro; y en cuanto te descuidabas o refunfuñabas por algo, pronto tenías un bofetón. Era su manera de ser.

En la niñez que me tocó vivir corrían tiempos muy malos. Eran los años de la guerra; no había nada de nada, se pasaba hambre y, sobre todo, mucho miedo.

Los niños nos hicimos mayores antes de tiempo.

Siendo la mayor de los hermanos, tenía que cuidar de ellos mientras mi madre trabajaba. No puedes ser niña, no te dejan: cuida la casa, ve a buscar agua a la fuente (los cántaros enormes en relación con el cuerpo) llegando a casa doblada por el peso.

No podía ir a la escuela y apenas tenía tiempo para jugar.

En primavera, solíamos al campo a coger manzanilla para venderla. Lo pagaban bien, así que íbamos todos a cogerla.

Recuerdo los campos, los trigales y las cebadas con espigas a punto de granar; verdes por todos los sitios, florecillas de mil colores y, sobresaliendo por su rojo color; las amapolas; cantar de pájaros, croar de ranas. Un conjunto de luz y color inolvidables.

En verano, cuando llegaba la siega, íbamos a espigar. Nos levantábamos a las cuatro de la madrugada. Muchas veces, teníamos que andar de ocho o diez kilómetros para llegar a los rastrojos. Muchos días veíamos salir el sol, ¡qué bonito! Al principio era como una pequeña calabaza de un color anaranjado y, poco a poco, se hacía grande, rodeado de una aureola que parecía de oro. Luego, teníamos que regresar a casa cargados con los espigas.

En otoño, también salíamos. Esta vez a los pinares a buscar niscalos. En casa quedaban unos pocos para comer: los demás se vendían para comprar algo de comida principalmente. Estos son, poco más o menos, los recuerdos de mi niñez.

De la comunión no tengo buenos recuerdos. Mis padres no fueron a la iglesia, tampoco fuimos de blanco.

Mi traje era una chaqueta blanca y una falda de cuadros; los zapatos me los dejó una vecina: eran negros con cordones y me estaban grandes. Hubo niños que se rieron de nosotros.

Nunca he podido olvidarlo.

Referente a la escuela, poco puedo contar; ya que apenas fui. Sí recuerdo a la maestra. Se llamaba doña Ascensión. Tenía fama de dura, pero era una maestra estupenda a pesar de que muchas veces castigaba poniéndonos de cara a la pared.

Sin embargo, a las niñas que faltábamos mucho, cuando íbamos, nos enseñaba mientras los niños jugaban en el recreo. Decía que era para que no se nos olvidara lo que íbamos aprendiendo; en ese sentido era estupenda.



Dorados años,  
de palo y versos  
botánico y Prado.  
Pasión, saeta y recogimiento  
vainicas y leche en polvo.





Mi adolescencia empezó a los doce años, cuando vine a Madrid de niñera con los hijos de una maestra de Olmedo. Fueron en todo los padres que no había tenido. Se ocuparon de mí, me enseñaron lo que pudieron y, lo más importante, que fuera respetuosa con las personas, ya que de esa manera me respetarían a mí.

Me trataron como era, como una niña.

Poco a poco fui aprendiendo muchas cosas: me enseñaron a leer y escribir y algo de cuentos. Nunca los olvidaré.

En mi juventud fui feliz a mi manera; con 17 años conocí a la persona que luego sería mi marido. Tuve mucho suerte. Nos casamos cuando teníamos 25 años. Era la persona más buena del mundo. Fruto de nuestro matrimonio han sido cuatro hijos, dos varones y dos mujeres. Gracias a Dios, son estupendos.

Anécdota del día de nuestra boda:

Nos casamos en la iglesia de Santa Cristina, en el Paseo de Extremadura, el día 2 de julio del año 56. Una boda sencilla, o sea, lo más barato, porque entonces había de dos precios. Como iba diciendo, por motivos ajenos a todos, el coche que llevaba el padrino se perdió y llegó tarde a la iglesia.

Resultado que detrás de la boda se iba a celebrar un funeral. Pusieron en mitad de la iglesia el catafalco. Nos querían casar con el «mueblecito» en cuestión. Alguien dijo que «de eso nada».

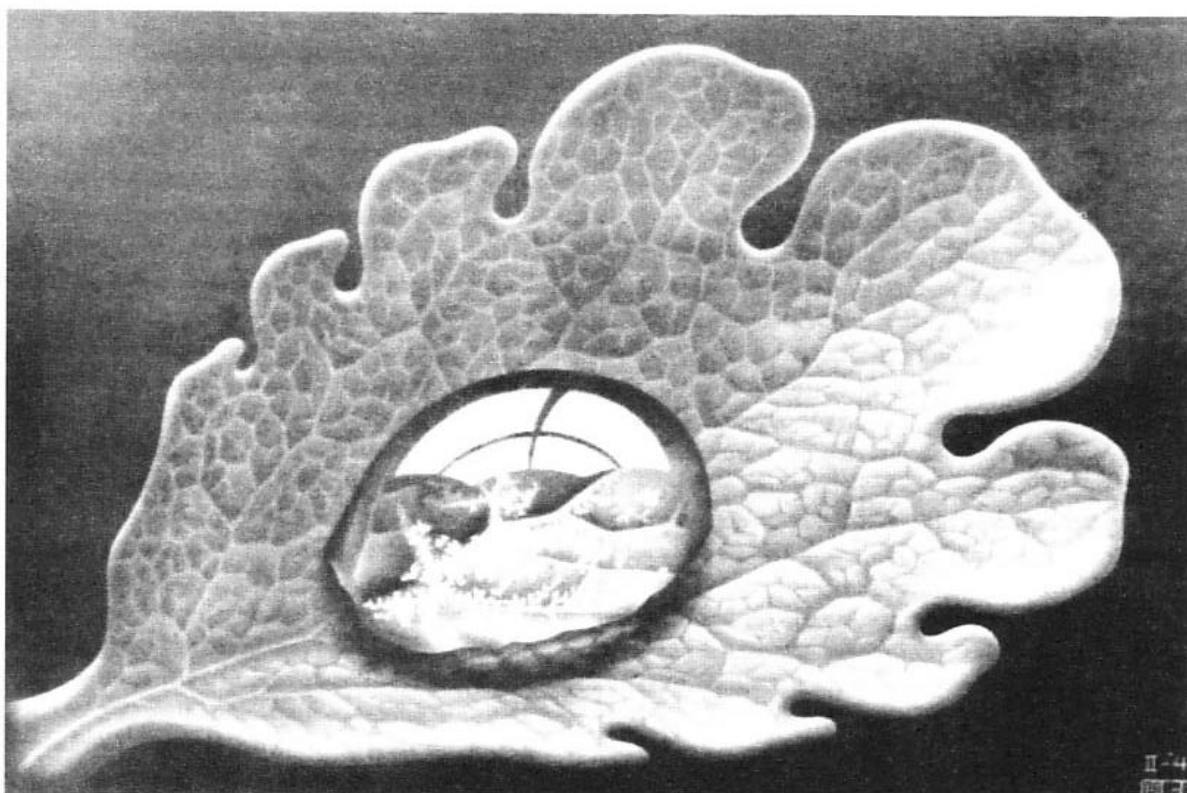
El cura nos echó una reprimenda colosal por el retraso. Luego no queríamos casarnos porque entramos por la puerta principal, diciéndonos que teníamos que haber entrado por la puerta lateral, que es la que nos correspondía por el precio de la boda.

En fin, nos casamos y salimos de la iglesia acordándonos de toda la familia del famoso cura.

Menos mal que nuestro matrimonio salió bien, porque las cosas dentro de la iglesia no fueron muy agradables que se diga.

He llegado a la madurez y todavía queda dentro de mí esa niña que se hizo mayor antes de tiempo.

C.E.A.S. de Hortaleza  
Taller de Literatura



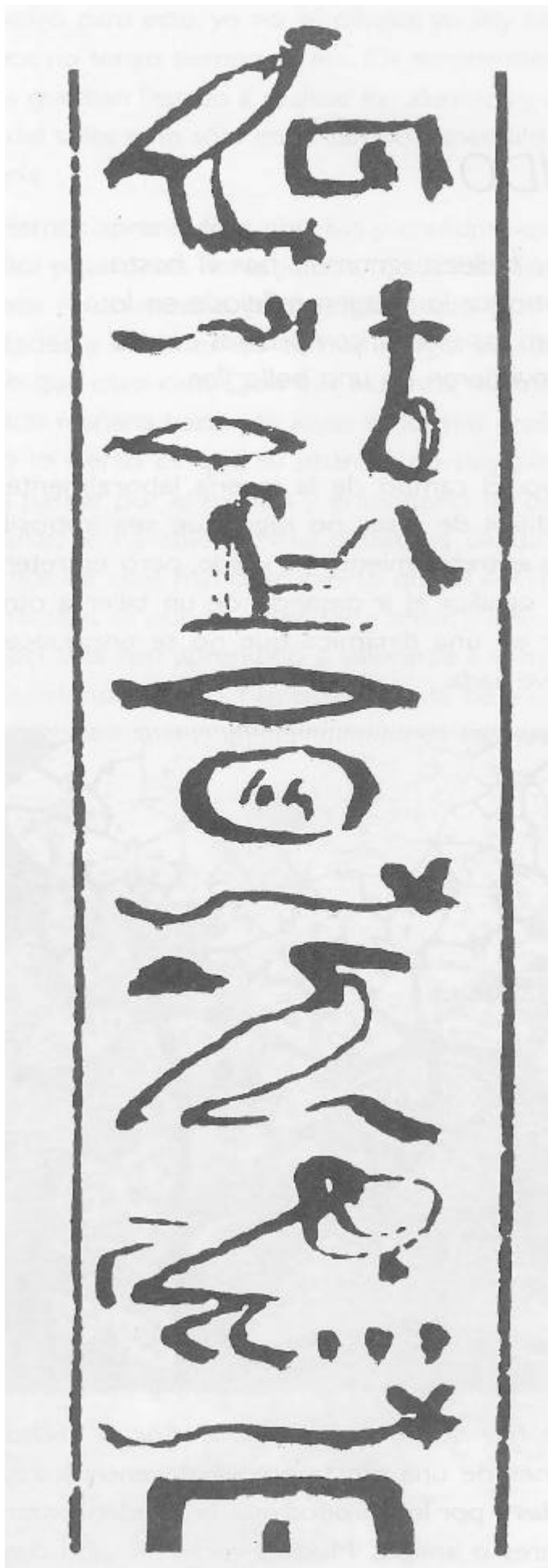
---

# MI ESCUELA

## Federico García Lorca

Apenas salía el sol ya sentía en mi casa el trajín de la labor y las pisadas fuertes de los gañanes en el patio. Entre sueños percibía el sonar de balidos de oveja y el ordeñar cálido de las vacas... Algunas veces un frufurú de faldas muy suave... Era mi madre que vigilaba amorosa nuestro sueño. Después entraba mi padre en el cuarto y nos besaba con cariño muy despacio y aguantando la respiración como si no quisiera despertarnos. Mis hermanos menores se movían inquietos y él mirándonos apasionadamente se salía sin hacer ruido. Lo sentía hablar después dando órdenes a los criados y se marchaba a caballo al campo, del que no volvía hasta la noche... Yo sentía todo esto adormilado, con ese sopor en que se está por las mañanas y me reía muchas veces de ver la cara de mi padre mirándome con amor. ¡Había un temblor en su boca y una viveza en sus ojos! Entonces me reía de ver su gesto. Hoy creo que hubiera llorado. Aquel gesto era de inquietud por nosotros, sus hijos de su alma. Aquel temblor de su boca era una plegaria por la felicidad. Cuando ya se habían marchado al trabajo las gentes del pueblo, y al sonar las nueve en el reloj de mi casona, mi madre entraba y abriendo el balcón nos decía «¡Que entre la gracia de Dios!», y la luz nos hacía refunfunar y cerrar los ojos muy fuerte hasta que poco a poco nos acostumbábamos y saltando de la cama nos poníamos guapos y acicalados. Mi madre lo dirigía todo y haciendo la señal de la cruz nos hacía que rezáramos la oración matinal: «Ángel de mi guarda, dulce compañía, no me desampares ni de noche ni de día». ¡Qué dulzura y qué candor tan rosado tiene esa oración! ¡Qué pureza y qué inocencia los labios que la dicen! ¡Qué grande el corazón que la sienta! Mis hermanos y yo repetíamos lo que mi madre decía y por el balcón abierto se veían los pájaros cantando con el sol y se oían las campanas de la iglesia que llamaban cansadas a la misa rezada ... Entonces tomábamos un vaso de leche recién

ordeñada y yo, colgándome una cartera de cuero atascada de libros, tomaba el camino de la escuela... En las mañanas del invierno iba yo con una capita roja con su cuello de piel negra y por eso me envidiaban los demás niños. La escuela era un gran salón con ventanas de un lado y con muchos bancos. En las paredes había colgados grandes carteles conteniendo máximas morales y religiosas. Al fondo estaba la tarima con la mesa donde se sentaba el maestro con su gorro bordado y su palmeta. La clase la presidía un Cristo de yeso sobre dosel morado y dos carteles con las letanías que se dicen al entrar y salir de la escuela... El maestro era alto, encorvado y tenía unas barbas tan pobladas que ponían el alma en suspenso cuando nos miraba de frente. Su voz era grave y potente, pero sus ojos eran dulces y expresivos... Era hosco por naturaleza, y le gustaba pegar en las manos con su palmeta. Estaba casi baldado y se movía con dificultad... Los niños le decían Tío Camuñas, pero le tenían miedo a la dichosa palmeta y le respetaban. Estaba casado con una mujer toda de huesos y tenía un niño que siempre contestaba las preguntas de su padre... Cuando yo entraba me saludaba muy afectuoso y me mandaba sentar. Mi sitio era en el segundo banco al lado de dos muchachos muy pobres pero muy limpios. Los dos eran grandes amigos míos, y todos los días les llevaba terrones de azúcar o granos de café que les gustaban mucho... Ellos a cambio de esto me traían frutas verdes que en casa no me dejaban comer y me hacían tarricos con remolachas y faroles calados de estrellas y cometas con los melones que quitaban en las huertas... Algunas veces les daba bombones y pastillas de chocolate y entonces ellos me hacían palomas que volaban solas y me traían topos de terciopelo que cazaban en las choperas. Pepe y Carlos, que así se llamaban, eran mis eternos guardianes y los que me defendían en los momentos de mayor apuro. Los demás niños de la clase me



querían mucho y siempre me consultaban cuando iban a hacer alguna cosa... Al lado estaba la escuela de niñas y muchas veces, cuando en la clase reinaba el silencio por estar todos escribiendo, se oía cantar a las niñas con voces muy suaves y finas y entonces toda la habitación se llenaba de cuchicheos y de risitas mal reprimidas... Carlos, que era ya muy mayor, se acercaba a mi oído y me decía: «Mira que si pusieran a todas las niñas desnudas y nosotros todos desnudos... ¿Te gustaría, Quico?» Y yo, tembloroso y aturdido, decía: «Sí, sí que me gustaría mucho», y todos hacían comentarios hasta que el profesor dando con la palmeta muy fuerte sobre la mesa imponía el silencio y entre el ras de las plumas sobre el papel y el suspirar fatigoso del maestro se oía a las niñas cantar con voces de vírgenes: «Habiendo abrazado Santa Elena la religión cristiana...». ¡Horas de tedio y fastidio que pasé en la escuela de mi pueblo! ¡Qué alegres erais comparadas con las que me quedan! Los niños compañeros míos sentían dentro de sí los misterios de la carne y ellos abrieron mis ojos a las verdades y a los desengaños. Yo los quería a todos con todo mi corazón y cuando los dejé para marchar hacia esta vida mis ojos preñadas de lágrimas dieron un tierno adiós a la escuela. El hijo del amo (decían) se va a estudiar, y yo sentía dentro de mí, al oír esto, una desilusión grande al alejarme de mi casa y de mi escuela con sus cantos monótonos y durmientes y un gran desaliento por la lucha que iba a emprender, acostumbrado a aquella paz y aquel estado angélico... Los niños de mi escuela son hoy hombres... Cuando los veo soy filósofo sin pensar porque pasan delante de mí los años muertos y considero cuánto volar tras de ilusiones si al fin de los años de la alegría hay una boca negra y terrible en la cual caeremos todos. Los niños de mi escuela son hoy trabajadores del campo y cuando me ven casi no se atreven a tocarme con sus manazas sucias y de piedra por el trabajo. ¿Por qué no corréis a estrechar mi mano con fuerza? ¿Creéis que la ciudad me ha cambiado? No. Mi cuerpo creció con los vuestros y mi corazón latió junto con los corazones de vosotros. Vuestras manos son más santas que las mías. Vuestros corazones son más puros que el mío. Vuestras almas de sufrimiento y de trabajo son más altas que mi alma. Yo soy el que debiera estar cohibido ante vuestra grandeza y humildad. Estrechad, estrechad mi mano pecadora para que se santifique entre las vuestras de trabajo y castidad.

Federico García Lorca



## DESCUBRIENDO

*... Narciso se miró en el agua y descubrió su belleza, ignorada por él hasta entonces. Se enamoró de sí mismo y queriendo atrapar la imagen reflejada en la superficie, se arrojó al río pereciendo ahogado. Pero los dioses, compasivos con su cruel destino, no le dejaron morir del todo y lo convirtieron en una bella flor.*

Nosotros somos un grupo de personas en el que a mí me ha tocado desempeñar el papel de enseñar y a mis alumnos el de ser enseñados. Esto resultaría obvio si no fuera por que a lo largo de este curso, en determinadas ocasiones, este papel se ha trastocado y le hemos dado la vuelta. Aprendemos una manera de ver la vida a través del mundo de la joyería. Es nuestro instrumento para, como Narciso, descubrirnos en un espejo y decidir que no es tarde para valorar aptitudes y sentimientos que también nosotros tenemos ocultos.

Estamos trabajando con un material que apenas ha experimentado variaciones a lo largo de los siglos; pero que, sin embargo, lo podemos transformar en hermosas obras de arte gracias a la técnica de las manos más delicadas. Esto merece el más profundo de los respetos. Los valores que se derivan de entender la joyería como un reto, en el que el metal impone sus reglas y al que tú, como artesano, tienes que ir venciendo día a día, nos ayudan a no olvidar que el ser humano es algo más que una máquina al servicio del poder.

Alguien puede pensar al leer este artículo que la tarea resulta fácil y agradable, pero lo que realmente interesa son dos cosas: encontrar un puesto de trabajo y entretenerse en las horas libres.

Yo nunca he engañado a la gente con la que convivo. El campo de la joyería laboral mente es muy difícil de pisar; no digo que sea impo-

sible. Como entretenimiento es válido, pero entretenerse no significa el ir pasando de un taller a otro y entrar en una dinámica que no te enriquece, ni resuelve nada.



No hay que dejarse engañar por el hecho de disponer de una oferta amplia de enseñanzas no regladas y por los piropos que te pueden lanzar tus familiares o amigos. Muchas veces he oído decir a algunos hombres la siguiente frase: «Mi mujer se entretiene mucho en el ta-

ller y hace unas cosas muy bonitas», mientras que las mujeres dicen: «Yo no valgo para esto, yo no sé dibujar; yo soy ya muy mayor; no tengo tiempo ... », etc. Os sorprendería las joyas que han llegado a realizar los alumnos y alumnas del taller; y no sólo en el campo específico de la joyería.

Hemos aprendido a convivir; y creedme que no es fácil pasar unas horas juntos todos los días. Nos hemos reído mucho, hemos caminado por otras ciudades y nos hemos tomado algunas cañas y algún que otro café. Que mis alumnos no trabajen pasado mañana haciendo joyas es lo más probable, pero lo cierto es que su abanico de posibilidades para pasear por el mundo y entenderlo sin dejarse engañar; se ha abierto. No debemos olvidar que muchos de ellos han descubierto que el ARTE, con mayúsculas, se puede entender y amar; y que a través del arte han aprendido a valorarse a sí mismos descubriendo, como Narciso, toda la belleza que llevan dentro, olvidándose

de la tan manida frase: «Yo, como no entiendo ...». Si bien es cierto que para trabajar por cuenta ajena la opción está difícil, no lo es tanto la posibilidad de montar un taller propio, empezando por lo más elemental y comercializar uno mismo sus propios productos. No es sencillo, pero es una salida muy válida siempre que se tengan claros los objetivos a cumplir. Una de las claves que me propuse al iniciar el curso fue dar a mis alumnos toda la información posible para que lo llevaran a cabo, aunque sea tan poco el tiempo para enseñar todas las técnicas de esta artesanía. Yo les he empujado y saben que aunque el taller finalice, pueden contar conmigo si surgen dudas o si la vida se tuerce y se necesita una mano amiga.

Concha Delgado Martín  
Profesora de Joyería del Centro de Educación  
de Personas Adultas de Pan Bendito



# TALLER DE VIDRIERA

El taller de Vidriera Artística del Centro de Educación de Personas Adultas de Vista Alegre ha estado cerrado durante cuatro años. Su reapertura ha supuesto mucho para todos nosotros. Ha supuesto, entre otras cosas, que un grupo de hombres y mujeres interesados por la técnica de Vidrio hayan trabajado, aprendido, disfrutado, creado y convivido durante el espacio de tiempo que ha durado este taller.

Esta experiencia ha resultado muy positiva y gratificante. El poder volver a aprovechar las aulas que el Centro posee para retomar un trabajo tan creativo y motivante sólo puede ser fuente de alegría y satisfacción.

Los resultados que se consiguen en poco tiempo trabajando con el vidrio y el plomo son sorprendentes.

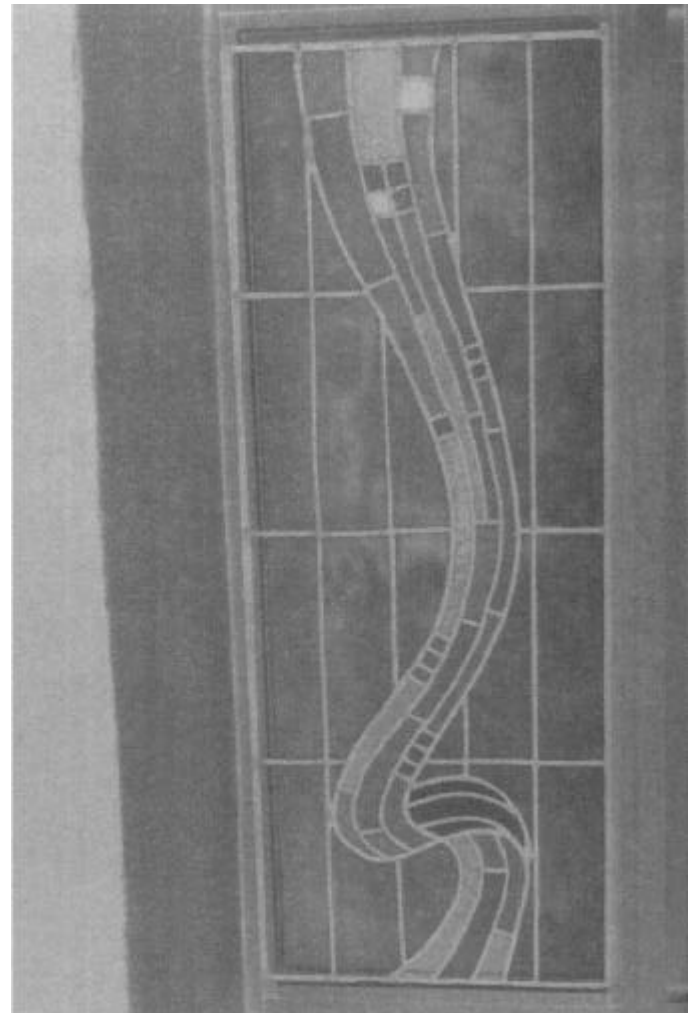
¡Es que el vidrio es muy agradecido! Desde los colores más intensos pasando por los más suaves, se ven transformados cuando la luz los traspasa, creando un universo de nuevas formas y nuevos colores de increíble belleza.

El grupo que hemos formado es muy variado, y esta diversidad es la que aporta riqueza al curso. De esta manera aprendemos todos. Personalmente estoy muy satisfecha al ver cómo personas que no habían estado nunca relacionadas con el mundo artesanal y que tampoco nunca habían trabajado con sus manos, de repente se sorprenden a sí mismas realizando pequeñas obras de arte, aunque tengo que decir que en nuestro curso no todos eran principiantes. También teníamos algún que otro aventajado que había cursado Bellas Artes, Artes y Oficios u otros trabajos artesanales.

Estos alumnos son los que nos abrieron más el horizonte, los que plantearon nuevos retos e

inquietudes y los que elevaron el nivel de la clase.

Los principales objetivos del curso fueron el fomentar la creatividad y, también, mostrar el arte desde una perspectiva más amplia al alumnado: abrir el horizonte en el campo de la cre-



atividad. Por esta razón hemos hecho visitas, buscando vidrieras conocidas y otras que no lo eran tanto, fijándonos en su primorosa realización y en su alta calidad técnica; hemos podido admirar las que están en la Real Academia de



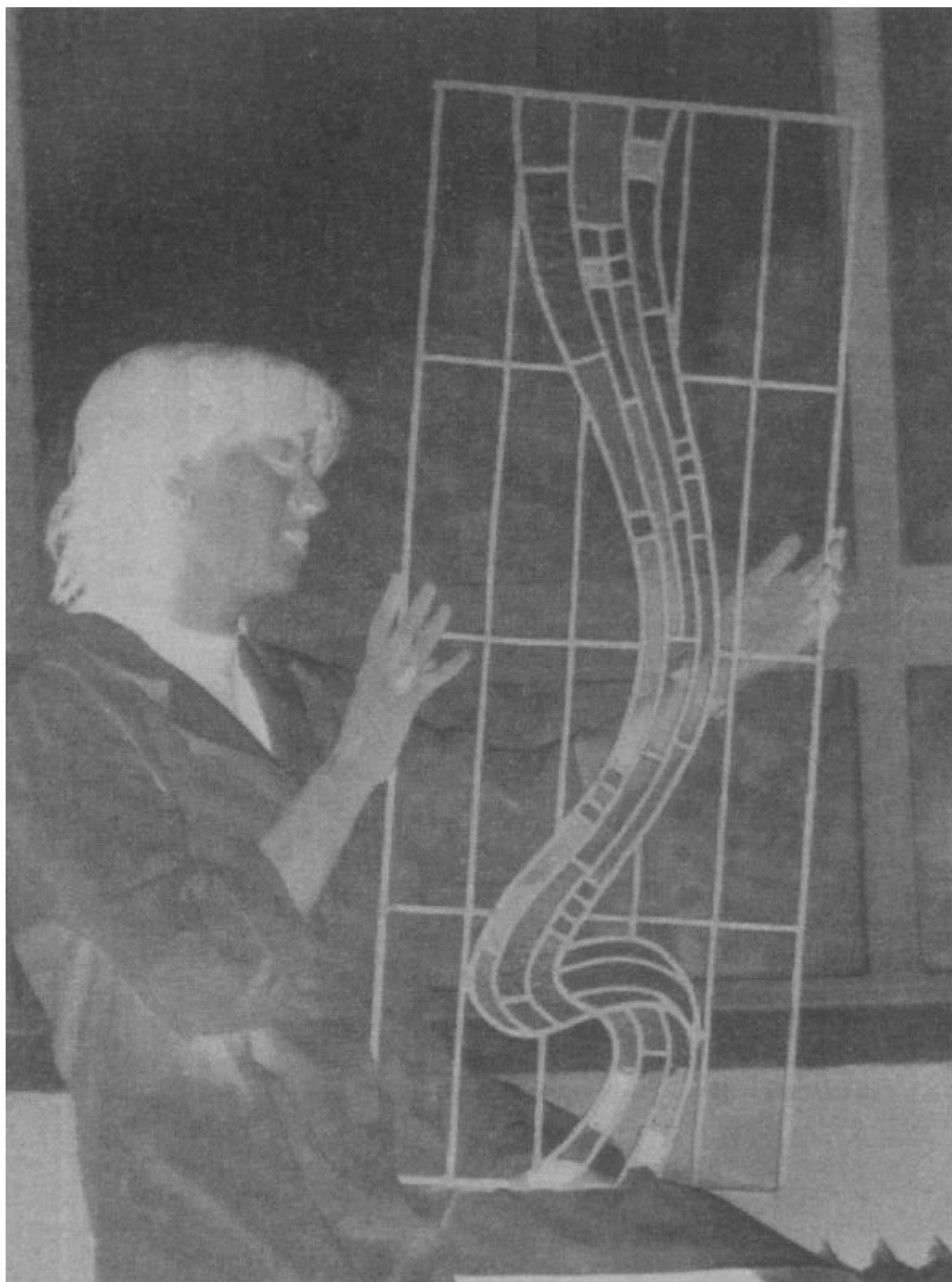
la Lengua, la Sociedad General de Autores, el Museo de Artes Decorativas, el Casino de Madrid, el Hotel Palace, el Banco de España, el Museo Lys de Art Nouveau en Salamanca y, también, nos hemos paseado por Segovia contemplando todas las joyas que esta ciudad posee.

Además hemos aprovechado estos viajes para conocer a artistas que trabajan con este frágil material y visitar otros talleres de Vidrieras.

Siempre hemos sido bien recibidos y estos intercambios de conocimientos han resultado para todos nosotros positivos y enriquecedores.

Los profesores de otros Centros siempre han mostrado su apoyo a nuestro taller, y cuando han venido a vernos hemos intercambiado experiencias y siempre han tenido para con nosotros palabras halagadoras por la tarea que estamos llevando a cabo.

Creo que este curso ha sido una experiencia muy positiva para todos y. ¡cómo no!, yo también



he aprendido mucho de mis alumnos. He aprendido de su tesón, de su esfuerzo, de su imaginación y del poder y la fuerza que ellos llevan dentro para conseguir transformar algo tan simple como es un trozo de vidrio en algo tan bello como es una obra de arte.

Maura Irigoyen  
Profesora del Taller de Vidriera  
Centro de Vista Alegre

## AGENDA DE NOTAS

### EDUCACIÓN PARA LA SALUD

El Centro de Desarrollo Curricular del MEC coordina en España la Red Europea de la Salud, integrada por la Organización Mundial de 1ª, Salud, la Comisión de la Unión Europea y el Consejo de Europa. En un boletín recopila las actividades principales de la Red.

Centro de Desarrollo Curricular: C/ General.Oraa,55. 28006 Madrid

## «ÉRASE UNA VEZ... EL SUR»

ACSUR-Las Segovias (Asociación para la Cooperación con el Sur) es una O.N.G.D. que desde hace 10 años realiza Programas de Cooperación con América Central, el Caribe y Palestina. Los días 16, 17 y 18 de enero organizan un Curso de Formación para jóvenes voluntarios y voluntarias que deseen participar en este atractivo proyecto.

Para más información:

Cedaceros, 9 - 3.º Izda. 28014 Madrid

Tel. 429 16 61 - Fax 429 15 93

### PROGRAMA DE CURSOS DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN 1997-1998

«Internet y otras fuentes de información en Lengua y Literatura»

Febrero 1998. 14 horas lectivas.

Información en Centro de Información y Documentación Educativa

C/ Joaquín Costa, 22

Tel. 563 54 82

## LIBROS DE NOTAS

- GARCÍA REQUENA, F. (1997): *Organización escolar y gestión de centros educativos*. Archidona (Málaga). Aljibe.
- BORRÁS LLOP, J.M. (coord.) (1996): *Historia de la Infancia en la España contemporánea*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales - Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- OTERO, L. (1997): *Gris Marengo*. Barcelona. Plaza y Janés.
- CABELLO MARTÍNEZ, M.J. (coord.) (1997): *Didáctica y educación de personas adultas. Una propuesta para el desarrollo curricular*. Archidona (Málaga). Aljibe.
- MARZO, A. y MORENO, F. (1997): *Alfabetización en el medio penitenciario*. Madrid. Editorial Popular.

# LA FUERZA DEL DESTINO

Josefina R. Aldecoa

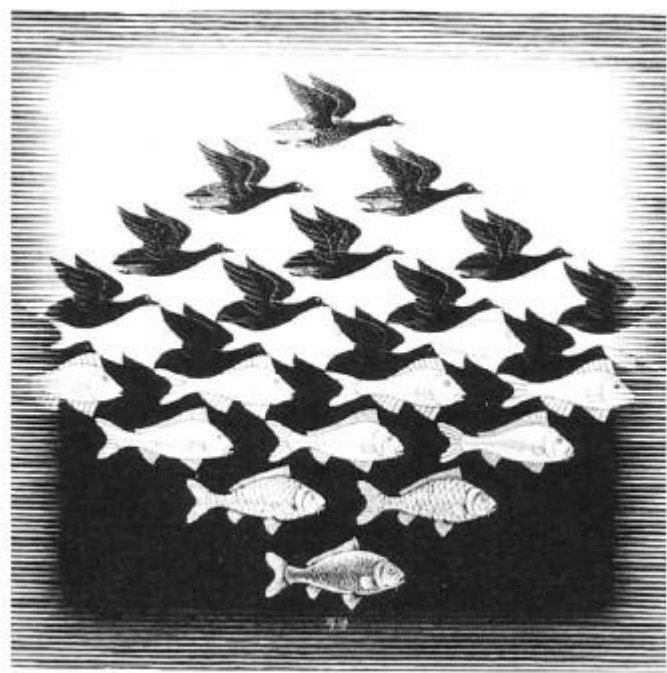
Anagrama. Barcelona, 1997 (223 pp.)

Finaliza con *La fuerza del destino* la trilogía que tuvo sus dos primeras entregas con *Historia de una maestra* y *Mujeres de negro*. Acaso nos encontramos con una de las reflexiones más lúcidas y humanas sobre la vida de una mujer, en medio de las brumas de un tiempo desgarrador, convulso, donde el amor, la infancia, la ternura, la madurez, la violencia, la ancianidad se suceden en el hoy, confundiendo el mañana y los sueños hasta desembocar en el líquido presente. Gabriela, la protagonista, reflexiona en un largo monólogo desvelándonos la imagen verdadera de la mujer que se apasionó con su utopía, con la posibilidad de hacer algo bueno por los niños, enseñando en las aldeas mineras de España, en Guinea, en el exilio mexicano. En medio, la Revolución de Octubre, la Guerra Civil, la dura postguerra y el exilio, sintiendo la miseria, la muerte, el olvido, la represión.

«El destino histórico depende de todos nosotros, es reflejo de la conducta colectiva. Pero mi destino personal depende sólo de mí». El amor conmovió la vida de Gabriela: le fue asesinado, robado o, simplemente, olvidado. La Historia es el telón sobre el que viven los personajes que Gabriela ama. Ella tuvo que luchar contra el analfabetismo, contra la guerra, la represión y también contra la pasión, los celos y el transcurrir del tiempo que todo lo arrastra, incluso la memoria, la conciencia, el rostro difuso que vive en una fotografía y cuyo nombre no somos capaces de recordar.

Acercarnos a *La fuerza del destino* nos envuelve en los últimos setenta años de España y de una mujer fiel a su conciencia, a su compromiso, a sus sentimientos. Instalada en Madrid, tras la muerte de Franco, la protagonista

recuerda el pasado mientras asiste al compromiso político de su hija y al despertar de una nueva conciencia que se instala en su nieto, en el deseo sincero de hacer suyo el mundo, de no permanecer arrinconado en pequeñas fronteras.



Josefina Aldecoa crea una hermosa obra donde el lenguaje enriquece los paisajes amados: el de la infancia, el de las luchas, el del exilio... La palabra justa y ágil, superando la gravedad y el obstáculo del discurso elegido por Aldecoa, el aislamiento aparente del soliloquio, humanizando cada rasgo de los personajes y de las situaciones.



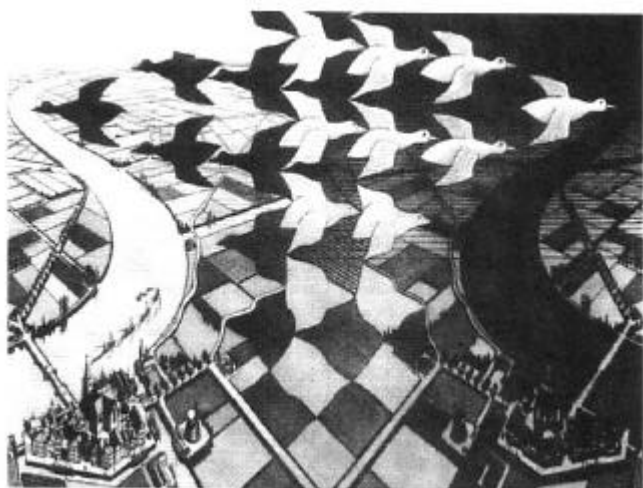
# EDUCACIÓN DE ADULTOS

García Carrasco, J. (coord.)  
Ariel. Barcelona, 1997 (289 pp.)

En doce capítulos, la educación de personas adultas se sitúa como un preciado campo de investigación, capaz de aportar sugerentes análisis para la comprensión de una sociedad plural, cambiante y demandante de nuevos procesos y respuestas educativas.

La flexibilidad que debe hacerse presente en la metodología permite al coordinador de la obra presentar variados aspectos que conforman el cuerpo de la educación de adultos.

Así, desde el análisis de las realidades socio-políticas, más allá de lo que significa el caso español desde la LOGSE, adentrándose en un



análisis comparativo de la formación profesional y la educación de personas adultas en Europa, los contextos de organización institucional, la formación del profesorado desde realidades muy diferentes, las relaciones con las nuevas tecnologías que «pueden dar respuesta a las modificaciones de los puestos de

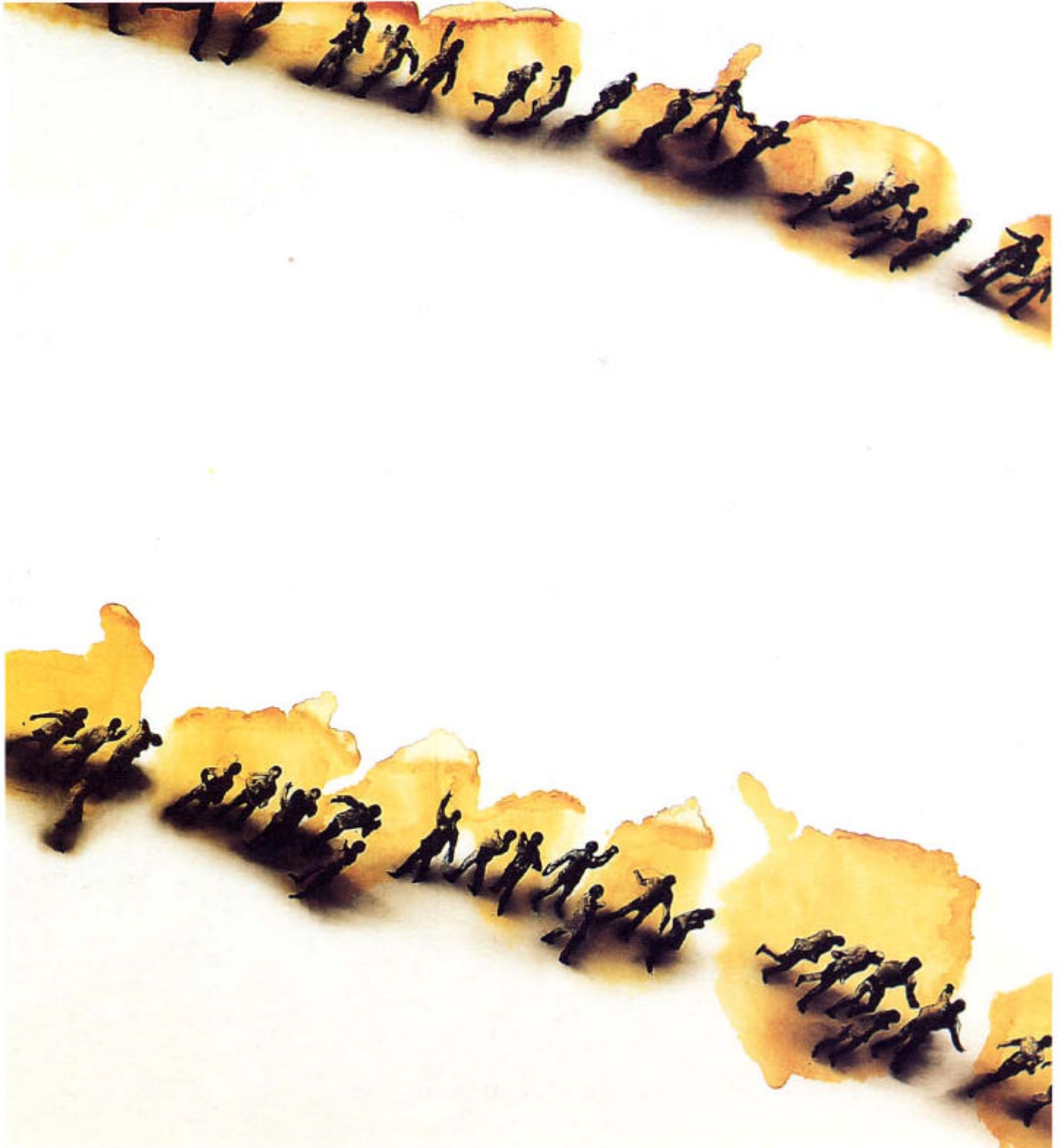
trabajo», pasando por la historia de la EPA en España y aspectos, si no novedosos, sí que aportan una necesaria renovación en cuanto a las demandas de formación. En este sentido hay que destacar muy especialmente la reflexión de Ramón Flecha sobre las Escuelas Aceleradas (Levin) y una metodología que persigue la acción comunicativa y la denominada inteligencia cultural: «para que la educación básica de personas adultas estimule el aprendizaje tiene que orientarse al aprovechamiento de las capacidades y no a la compensación de déficit». Con significativo acierto, la reflexión sobre la relación entre jubilación y educación permanente señala diferentes áreas que comienzan a trabajarse desde numerosos centros (ocio, formación laboral continua, preparación a la jubilación, participación social y disfrute del tiempo libre). Aún más gratificante resulta encontrar en este denso y enriquecedor volumen un capítulo dedicado a los alumnos enfermos mentales -y habría que referirse aquí a cualquier alumno que presenta necesidades educativas especiales y que cada vez con más frecuencia exigen el derecho a ser atendidos, a recibir una educación permanente-, cuya atención requiere del trabajo en equipo multidisciplinar; trascendiendo la concepción de los actuales Equipos de Orientación Educativa y psicopedagógica, que no acceden a la educación de adultos por no tratarse de una enseñanza obligatoria.

Por la variedad de los temas, por su profundidad y rigor, la obra que ha coordinado el profesor Garrido permite una lectura significativa, abierta al debate y al análisis de las cuestiones que en sus páginas se presentan.

# Notas

Boletín Informativo. Servicio de Promoción Educativa. Centro Regional de Educación de Personas Adultas y Garantía Social.

N.º 2. JUNIO DE 1998



Comunidad de Madrid

# SUMARIO

Número 2. Junio 1998



## ILUSTRACIONES

Cubierta:

© Juan Genovés. VEGAP. Madrid, 1998. Ilustraciones: Lupe Calvo y Carlos Morán

## Notas

Boletín Informativo. Servicio de Promoción Educativa Centro Regional de Educación de Personas Adultas y Garantía Social.

Coordinación: José Luis Moreno, Miguel Ángel Martínez, Secretaría: Soledad Calvo.

Edita: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación y Cultura. Servicio de Promoción Educativa. Centro Regional de Educación de Personas Adultas y Garantía Social.

Tirada: 1.000 ejemplares  
Coste unitario: 195 pesetas  
Edición: 2/98

D. L.: M-6.358 - 1998  
Imprime: B.O.C.M.

2 Editorial

3 Noticias del Centro Regional de Educación de Personas Adultas y Garantía Social.

## OPINIONES

6 Colectivo AMANI: Las escuelas de adultos. Espacio de privilegio para el diálogo entre culturas.

9 Mercedes Portero. Asociación Secretariado general Gitano: Grandes Esperanzas.

11 Concepción Lorente: El camino hacia la educación intercultural.

13 Juan Manuel Fuentes Gutiérrez: Por una reorganización de las enseñanzas de español a inmigrantes

## ESPACIO DE ENCUENTRO

16 Programa de Garantía Social de la Dirección General de Educación de la Comunidad de Madrid.

18 Miguel Ángel Martínez: Necesidades educativas especiales en educación de personas adultas.

20 Senovilla, H; Gallur, M; De la Calle, M: Las personas ciegas y deficientes visuales en los centros de educación de adultos. Implicaciones educativas.

22 Fernando Gabucio: Alumnos con necesidades educativas especiales: Desarrollo de una actuación.

## EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS EN OTROS PAÍSES

24 Teresa Casero Álvarez: Reino Unido. Hacia la era del aprendizaje.

27 Anne Lootjens: La educación de adultos en la comunidad francesa de Bélgica y el lugar de la alfabetización dentro del marco educativo.

## EN LAS AULAS

30 Educación de Adultos Ceas de Griñón.

31 AGENDA DE NOTAS

32 LIBROS



---

# EDITORIAL

## MULTICULTURALIDAD Y FORMACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

**M**undialización de la economía y la política, sociedad de la información y la comunicación, aumento de las diferencias entre el Norte y el Sur; movimientos migratorios provocados por estos desequilibrios. Estos son algunos de los indicadores más importantes que definen el mundo actual.

Todo ello ha favorecido el desarrollo de sociedades multiculturales y multirraciales en los países de acogida con enormes repercusiones para el futuro de estas sociedades.

Las consecuencias que esta nueva realidad tiene para las estrategias y programas de formación de personas adultas son también evidentes: en primer lugar; porque supone la existencia de enormes bolsas de desarraigo que es preciso integrar socialmente respetando las diferentes identidades culturales que las forman.

En segundo lugar porque este hecho se añade a la existencia de amplios sectores sociales excluidos del mercado laboral en los países receptores, especialmente los jóvenes procedentes del fracaso escolar.

En tercer lugar por la existencia de otro sector social que al haber perdido el tren de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han quedado fuera de las condiciones de partida en la carrera por obtener un puesto de trabajo, aún cumpliendo con los perfiles de tipo académico necesarios para ello.

Por lo tanto, las necesidades de formación y actualización de conocimientos en amplios sectores de nuestra sociedad son radicalmente distintas de las que existían en los años 50-60 que dieron origen a las campañas de alfabetización primero y a la creación de la red de centros de educación de adultos más tarde. Y nos referimos también a las necesidades del conjunto de la sociedad, no sólo a las de aquellos que necesitan de una atención inmediata.

Hoy aunque la demanda de «titulación básica» por parte de las personas adultas sigue existiendo, las necesidades objetivas de formación cultural que se derivan del análisis anterior serían, además de las contempladas en los currículos oficiales, las siguientes:

a) la existencia de programas, cursos y actividades culturales que desarrollen valores de respeto, tolerancia y comprensión de lo diferente; todo ello como factor de cohesión social democrática y como elemento enriquecedor de nuestra propia realidad cultural.

b) la integración socio-cultural de los colectivos más desfavorecidos: inmigrantes, parados con dificultades añadidas de acceso al mercado laboral, minorías étnicas ... etc, para lo cual, será necesario arbitrar las ofertas correspondientes.

c) formación específica para las personas que han quedado fuera del conocimiento de las nuevas herramientas necesarias para utilizar las nuevas tecnologías de la comunicación, equivalente en nuestros días a la exigencia que el dominio básico de la lecto-escritura tuvo en otros tiempos.

Y dado que la mayoría de estas necesidades no constituyen una demanda cultural explícita, en la medida en que los «educadores de personas adultas» tengamos asumida la necesidad de desarrollar éstas y otras muchas, deberemos plantearnos si el modelo actual sirve a la realidad y necesidades de hoyo si es necesario cambiar el modelo de relación con esas personas a las que nos dirigimos, tanto a las que ya asisten a las diferentes actividades en los centros y aulas como (y especialmente) a aquellas otras que por su situación de marginación no conocen nuestra oferta.

# NOTICIAS DEL CENTRO REGIONAL DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS Y GARANTÍA SOCIAL

## ENCUENTROS Y CONFERENCIAS:

El Centro Regional organizó durante el curso 97/98 un ciclo de conferencias intentando abordar diferentes temas de interés para cuantas personas se relacionan con la Educación de Personas Adultas:

- Quinta Conferencia Internacional de Educación de Personas Adultas de la UNESCO, Hamburgo 1997 (26 de noviembre de 1997).
- Mundo Islámico, Mundo Chino (27 de febrero de 1998).
- La educación de personas adultas en el ámbito rural (27 de marzo de 1998).
- Conferencia «La educación básica en el siglo XXI» (22 de mayo de 1998).

La exposición «Estampas y recuerdos de nuestra escuela» intentó aportar un espacio para el recuerdo, aproximando a las aulas la memoria colectiva que constituye el objeto de la Historia. Deseamos agradecer a cuantas personas cedieron libros, pupitres o diverso material didáctico -especialmente a D. Mariano Estrada Lorca-, sin cuya generosidad no hubiéramos podido organizar la exposición.

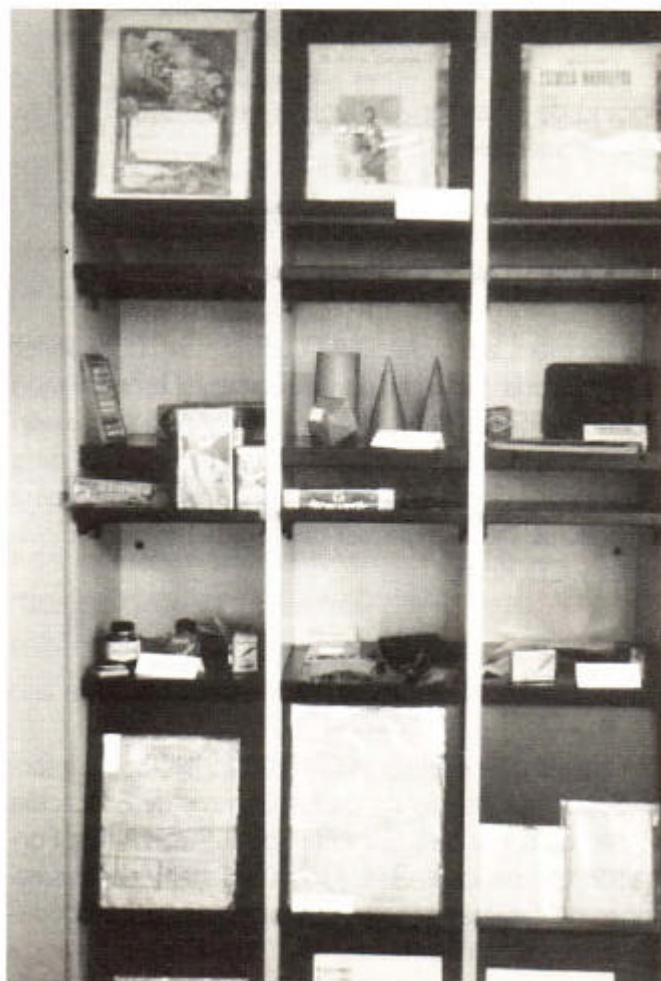
## NUEVAS TECNOLOGÍAS

Desde el Centro Regional se hicieron las gestiones para conectar a INTERNET, a través del Programa de Nuevas Tecnologías de la Información del Ministerio de Educación, a cuantos centros y profesores de los CEAS lo solicitaron. Contamos, de esta manera, con un nuevo medio de comunicación que pretende facilitar el diálogo y el acceso a la información a todas las personas que se interesan por la educación, especialmente la educa-

ción de adultos. Queremos informaros también de la posibilidad de acceder en el Centro Regional a los siguientes servicios:

Aula de autoaprendizaje por medio de ordenadores: dirigido a los participantes en procesos de educación de personas adultas:

- o iniciación en los procesos informáticos
- o realización de prácticas específicas
- o cursos de software diverso



Aula de proyección y taller de medios audiovisuales: dirigido a los participantes en procesos de educación de personas adultas:

- o acceso a diferentes dispositivos con soporte informático y/o audiovisual
- o edición de vídeos propios
- o posibilidad de transferir la información de Internet a formato vídeo
- o proyección de CD Rom e información de Internet para grupos

Para utilizar estos servicios basta con solicitarlo por escrito al:

Centro Regional de Educación de Personas Adultas y Garantía Social  
C/ Gral. Ricardos, 179 bis 28025 MADRID  
Tfno: 461.47.04 Fax: 461.42.19

Página en Internet  
<http://alerce.pntic.mec.es/crepa/index.htm>  
e-mail: [crepa@mad.servicom.es](mailto:crepa@mad.servicom.es)

Horario de utilización: De lunes a viernes de 10 a 14 h. Lunes y miércoles: 18 a 20 h.

## DOCUMENTACIÓN

El acceso a la biblioteca del Centro permite disponer de un material bibliográfico y documental especializado en educación de adultos y ámbitos afines: animación sociocultural, formación profesional, español para extranjeros ... Contamos con unos dos mil registros para su consulta. También se facilita el préstamo de audiovisuales y CD Rom.

## INFORMACIÓN Y ORIENTACIÓN

A través del teléfono 900-10 00 73 se facilita información sobre las ofertas de los Centros de Educación de Personas Adultas, Garantía Social, Aulas Taller; Formación Ocupacional, el Programa A Saber y otras cuestiones de carácter general que orienten sobre la educación de personas adultas.

# ESTAMPAS Y RECUERDOS DE NUESTRA ESCUELA

Exposición  
del 17 al 30 de abril



CENTRO REGIONAL DE EDUCACIÓN  
DE PERSONAS ADULTAS  
Y GARANTÍA SOCIAL  
C/ General Ricardos, 179 bis  
28025 Madrid  
Tel. 91 461 47 04 - Fax 91 461 42 19  
e-mail: [crepa@mad.servicom.es](mailto:crepa@mad.servicom.es)



**Comunidad de Madrid**



---

## EDUCACIÓN MULTICULTURAL

La Educación de Personas Adultas se desenvuelve, cada vez más frecuentemente, en culturas de distintas etnias, pueblos, religiones ... Buscar un nombre, un término a una realidad plural que se hace presente cada día con más pujanza en las escuelas y aulas de adultos, parece ser una tarea compleja: Multiculturalidad, Interculturalidad, Educación Sin Fronteras son algunas de las definiciones bajo las que se esconde una manera de entender y de hacer Pedagogía, de comprender el mundo del que la escuela no puede aislarse. La diferencia, sea étnica, religiosa, política o de cualquier otro orden, origina tensiones, crea conflictos, mas todo modelo social o educativo que trate de imponerse sin respetar el hecho diferencial, sin asumir la pluralidad de modelos, resultará incapaz de ofrecer respuestas válidas a la sociedad. En el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors se indican cuáles son las tensiones que han de superarse: *la tensión entre lo mundial y lo local, entre lo universal y lo local, entre tradición y modernidad, entre el largo plazo y el corto plazo, entre la indispensable competencia y la preocupación por lo igualdad de oportunidades, entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano, entre lo espiritual y lo material*. La educación está ya viviendo esas tensiones, experimentando respuestas múltiples, demandando nuevas investigaciones. **Notas** ofrece tres artículos deseando participar de las inquietudes que despierta el tema en los centros de educación de personas adultas.

# LAS ESCUELAS DE ADULTOS. ESPACIO DE PRIVILEGIO PARA EL DIÁLOGO ENTRE CULTURAS

*«...Frente a una sociedad dinámica en transición, no admitimos una educación que lleva al hombre a posiciones quietistas, sino aquellas que lo lleven a procurar la verdad en común, oyendo, preguntando, investigando»*

(Paulo Freire)

Esta sociedad ha pasado rápidamente de ser sociedad de emigrantes a ser receptora de inmigración. El flujo migratorio desarrollado en pocos años nos muestra una realidad cada vez más diversa, cada vez más multicultural. Una realidad que nos ofrece la oportunidad de enriquecernos a través del intercambio, fruto del encuentro con gente tan diferente.

En los últimos años la presencia de inmigrantes en la Comunidad de Madrid ha tenido una gran

repercusión social, y esto también ha significado un impacto en la Educación de Adultos. En sus programas se han incluido ofertas de enseñanza a inmigrantes adultos, centrados prioritariamente en la oferta de cursos de enseñanza del castellano para inmigrantes. El acceso a la lengua ha sido planteado como una forma de integración social y como un medio de acceso al mercado laboral.

Planteado el aprendizaje de la lengua como prioridad en el camino seguido por los centros de adultos, nos ha tocado presenciar un debate, a nuestro parecer equivocado, sobre la prioridad del aprendizaje de la lengua o el intercambio cultural. Para nosotros, el componente cultural es un ingrediente más del aprendizaje de la lengua y no puede ir por separado. La lengua y la cultura van íntimamente unidas y son realidades inseparables, aunque en la práctica se produzca una ruptura entre una y otra realidad.

Los centros de adultos han constituido, hasta ahora, un lugar «privilegiado» de incorporación a nuestra sociedad de los que están llegando pero quizás haya desaprovechado su posición como lugar de encuentro, como espacio de intercambio cultural. Sabemos que cuando decimos privilegiado, estamos pecando de cierta dosis de ingenuidad, aunque no tanto cuando vemos cómo se produce ese intercambio en otros terrenos: en el mundo laboral, en los medios de comunicación,....

En el campo de la educación de adultos han existido numerosísimos programas o cursos sobre lengua y cultura, alfabetización, educación para la



convivencia, etc. La profundización de estrategias para el aprendizaje de la lengua se ha saldado hasta ahora con grandes logros. El gran desafío se presenta, sin embargo, en el aprovechamiento de la gran riqueza cultural presente en los centros, en el desarrollo de procesos de aprendizaje intercultural dentro de los centros de adultos.

El hecho de que la diversidad cultural sea una realidad en nuestra sociedad, presente cada vez más en nuestros centros, nos obliga a buscar soluciones para afrontar esta diversidad cotidiana. Las diferentes culturas que se dan y han dado en la escuela suponen un privilegio para el aprendizaje, aún sabiendo que al mismo tiempo nos están planteando un verdadero reto educativo.

Lejos de responder a éste con propuestas de rechazo o de pura asimilación, creemos que la única posibilidad es trabajar desde el respeto a cada una de las culturas presentes en nuestros centros. La educación intercultural que surge del concepto de integración y supone que los diferentes grupos que viven en una sociedad multicultural, pueden y deben alcanzar una interdependencia enriquecedora basada en la valoración y el enriquecimiento mutuo. Educación intercultural destinada a los diferentes colectivos que van a formar parte de esa relación de interdependencia positiva, no sólo a los colectivos minoritarios.

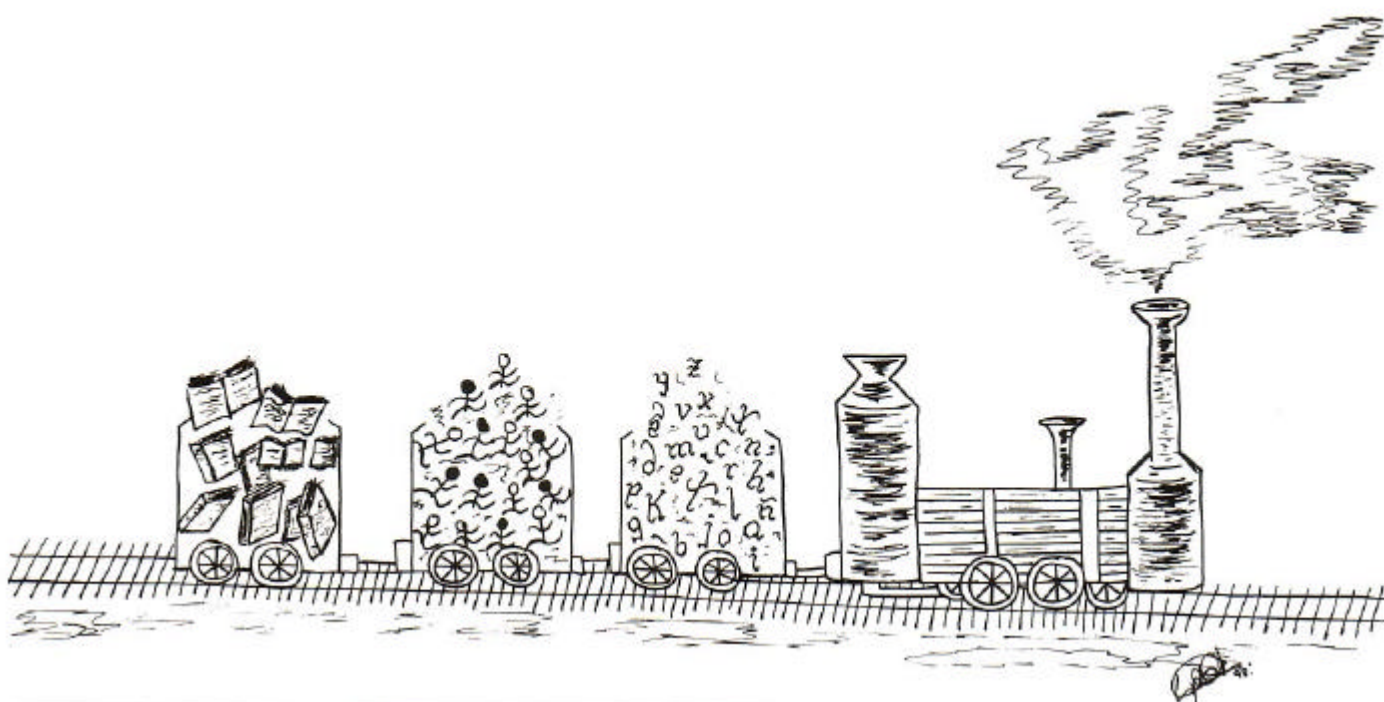
Aunque sabemos que lo que se viene llamando educación intercultural puede significar discursos bien diferentes, aquí estamos hablando de un

enfoque que evite centrarse, como hemos dicho, en colectivos concretos. Una educación intercultural dirigida a todos y todas. Teniendo en cuenta, al mismo tiempo, que es un reto que trasciende todos los ámbitos sociales, pero donde la escuela es uno de los que tiene más posibilidades de poner en práctica. Ésta, a pesar de su posible papel reproductor también puede significar un lugar de encuentro favorecedor de unas relaciones más justas entre los miembros de las diferentes culturas.

Y es en la educación en los centros de adultos, donde se nos ofrece un ámbito privilegiado para trabajar este tipo de conflictos que surgen de la diversidad cultural. En primer lugar porque desde la Educación de Adultos se está teniendo un contacto más directo con la realidad social de nuestros barrios y comunidades. Esto hace que las personas que trabajamos en este ámbito, estemos especialmente motivadas, ya que generalmente nuestro acercamiento a este tema surge de necesidades muy concretas.

y además, la educación en los centros de adultos nos va a permitir flexibilizar; y reorientar nuestros objetivos en función de los intereses del grupo. Existiendo una estrecha relación, entre lo que el grupo necesita y los objetivos que se marcan.

«La cultura arranca siempre del mundo, y torna a él para transformarlo.»





El objetivo de la educación de adultos, en palabras de Machado, es formar personas que sepan estar a la altura de las circunstancias, que no se desentiendan de los problemas de su época, que se enfrenten críticamente a ellos y que busquen los medios para solucionarlos, favoreciendo así la marcha de la historia humana.

Un nuevo concepto de cultura, en contraposición al concepto de cultura dominante, debemos entenderlo como el desarrollo de todas las actitudes, cualidades y posibilidades de la persona humana que vive de su trabajo, en respuesta a los problemas que la vida, en todos sus planos, le plantea.

La cultura de un pueblo es pensamiento, es interpretación de la realidad, es un constante darle sentido a la realidad. Las personas, a cada segundo necesitamos interpretar lo que está pasando. Esa interpretación se hace generalmente con códigos culturales, siendo una interpretación diferente en los pueblos porque se nos enseña a interpretar la realidad de diferentes formas.

La cultura es cambiante, es un mecanismo de adaptación. La cultura es un conjunto de conductas y pensamientos que las personas utilizamos para tirar adelante. Tu cultura es algo que mantie-

nes mientras te sirve y la gente la va cambiando. Así funciona la cultura, es adaptativa, por eso es muy importante la interculturalidad. Porque ésta supone que en el encuentro de culturas surge una nueva cultura. Ocurre porque cada persona modifica su cultura en el contacto.

Una propuesta desde una educación que pretenda ser alternativa y liberadora, caminando hacia la interculturalidad, deberá tener en cuenta el aprovechamiento positivo de los conflictos que surgen entre las personas que llegan con un bagaje cultural diferente.

Y debería marcar como prioritarios los siguientes objetivos:

- Promover el encuentro y la comunicación entre personas de diferentes culturas que llegan a nuestros centros.
- Luchar activamente contra las visiones estereotipadas y las discriminaciones consiguientes, que tanto mayorías como minorías tienen.
- Potenciar la diversidad cultural compatibilizándolo con el descubrimiento de los valores culturales ajenos.
- Hacer tomar conciencia, a las personas, de un mundo diferente y desigual y actuar de forma responsable ante esta realidad.
- Enseñar a afrontar conflictos de forma positiva.

El conflicto es el motor del cambio de nuestras sociedades, y lejos de evitarlo o buscar soluciones que sólo sirven para mantener las diferencias de poder; la interculturalidad debe promover su regulación de forma justa. Y la educación debe ayudar a entrenarnos en formas de regulación que caminen hacia un mundo más justo. Que sigan sirviendo para acercar y establecer lazos de conocimiento y cooperación entre toda la población y fomentar relaciones de convivencia entre autóctonos y extranjeros.

Colectivo AMANI  
Marzo de 1998

Las ideas aquí vertidas son fruto de la reflexión desarrollada en COLECTIVO AMANI (1994): "Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos", Madrid: Popular.

El COLECTIVO AMANI está formado por varias personas que trabajan específicamente en el campo de la educación para el desarrollo y la multiculturalidad.



## GRANDES ESPERANZAS

«**i**Sujétate el bolsillo, que tienes detrás un gitano!». Los estereotipos todavía mandan en la conciencia colectiva. A pesar de tener ya un pie en el siglo xxi, los prejuicios que se arrastran sobre los gitanos siguen pesando como una bola de peso. Lograr que un día la sociedad trate de la misma manera a un gitano que a uno de los dignos ciudadanos comunitarios es nuestro fin. A muchos les puede resultar una quimera pero a nosotros, la Asociación Secretariado General Gitano, nos parece una necesidad. Nadie elige cuna y mucho menos el color. Por eso mismo estigmatizar a un niño desde que nace por pertenecer a una familia gitana hace cómplice a quien le señala con el dedo de su tortuoso futuro. Numerosos estudios demuestran la influencia de las expectativas en el desarrollo de la persona. Un educador que confía en la inteligencia y posibilidades de uno de sus alumnos, le estimula inconscientemente y le empuja a conseguir sus metas. Lo mismo sucede a la inversa. Los augurios negativos sólo desencadenan tempestades.

En el Secretariado, una entidad de ámbito nacional compuesta por personas gitanas y no gitanas, sin ánimo de lucro, confiamos en los gitanos y conocemos su infinito potencial. Para demostrar que esto no es sólo palabrería, la presencia de personas gitanas en nuestro equipo es una realidad. Sin ellos nos resultaría más difícil realizar nuestra labor. Ellos son el motor. Es como un perfecto pacto de sangre. Con tales cartas en el bolsillo sabemos que el pueblo gitano pronto compartirá trabajo, asiento en el autobús y pupitre con muchos españoles de igual manera que lo haría un francés o un alemán. La promoción y desarrollo del pueblo gitano en todos sus ámbitos es nuestro objetivo.

Desde hace cinco años la ASGC lleva desarrollando un proyecto de inserción sociolaboral en la zona Norte de Madrid, concretamente en el distri-

to de Hortaleza. Maestros, trabajadores sociales y mediadores sociales gitanos, que en muchos casos sirven de puente entre la cultura gitana y paya, trabajamos codo con codo.

La población a la que va destinada este proyecto está compuesta por familias gitanas que provienen de los barrios de Hortaleza, Chamartín, Tetuán y Pan Bendito. Sus ocupaciones principales son la venta ambulante, el temporeroismo, la chatarra y otros trabajos marcados por la falta de estabilidad. Su hogar son chabolas, infraviviendas y viviendas sociales.

La idea de llevar a cabo este proyecto surge como respuesta a la necesidad por parte del colectivo gitano de recibir una formación básica y profesional que contribuya en un futuro a facilitar; tanto su integración en la sociedad, como su inserción en el mundo laboral.

Partiendo de todo esto, el proyecto que llevamos a cabo se compone de tres programas: garantía social, cartero comercial y formación para el empleo de mujeres gitanas.

Por las mañanas tiene lugar el programa de garantía social especializado en imprenta rápida y por las tardes el de cartero comercial. Ambos cursos están relacionados entre sí ya que en la imprenta se realizan series de publicidad que son repartidas por la tarde. Así se ponen en práctica los conocimientos adquiridos. La imprenta deja de tener secretos para estos jóvenes ilusionados que esperan una oportunidad para demostrar que su trabajo es tan bueno como el de cualquiera. Aseo, puntualidad, trabajo en equipo, compañerismo y cooperación son las bases de su formación. No sólo aprenden a reproducir las palabras sino que se les inculca el compromiso hacia una actividad laboral que será la llave de su integración. Dirigir su tiempo libre hacia distracciones que

contribuyan a reforzar su personalidad es otra de nuestras premisas. Así, una vez a la semana, este grupo de jóvenes acude a un gimnasio en el que descargan tensiones y agresividad. Excursiones, visitas culturales a exposiciones de actualidad, como Expoocio, Imax, teatro, etc.... están incluidas en nuestra propuesta educativa. Por las tardes, todo el que quiera tiene la posibilidad de recibir clases para obtener el carnet de conducir; impartidas por un voluntario con mucha mano izquierda.

Al mismo tiempo y en paralelo a estos cursos se lleva a cabo el programa de promoción de las mujeres gitanas también por las tardes. La mujer gitana desempeña un papel protagonista en el núcleo familiar y ejerce una influencia especial en la educación de los hijos aunque su nivel cultural y su promoción son mínimas. Por eso es imprescindible preparar a estas mujeres de manera integral. Ellas tienen poder para canalizar y transmitir al núcleo familiar las enseñanzas que reciben. Ese es uno de los motivos por los que se hace necesario realizar actividades encaminadas a su desarrollo personal.

Este programa persigue que la mujer gitana avance tanto a nivel personal como familiar y sociolaboral. Así todas las tardes este grupo de mujeres, con edades comprendidas entre los 15 hasta los 40 años, se reúnen en los talleres de formación básica, encuadernación, habilidades sociales y búsqueda de empleo. Desenvolverse con facilidad en su entorno, que es el nuestro, es el primer paso que han de dar las asistentes a estos cursos. No podrán obtener un puesto de trabajo digno si no saben como hacer frente, con éxito, a una entrevista de trabajo, por ejemplo.

La experiencia de estos cinco años ha sido muy satisfactoria ya que se ha logrado que un gran número de hombres y mujeres gitanos hayan descubierto capacidades e inquietudes que hasta ahora no se les permitía sacar a la luz. Al igual que ellos, todo el equipo que formamos ASGG, hemos aprendido también otros valores como el respeto y la tolerancia, en un trasvase intercultural esencial para la convivencia.

Mercedes Portero Asociación  
Secretariado General Gitano





## EL CAMINO HACIA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

El debate sobre la pluralidad cultural está cada vez más presente en nuestra sociedad, motivado por el crecimiento del fenómeno migratorio al que hay que sumar la especificidad que aporta la comunidad gitana y determinados fenómenos sociales preocupantes como el racismo, la marginación, la xenofobia y la intolerancia.

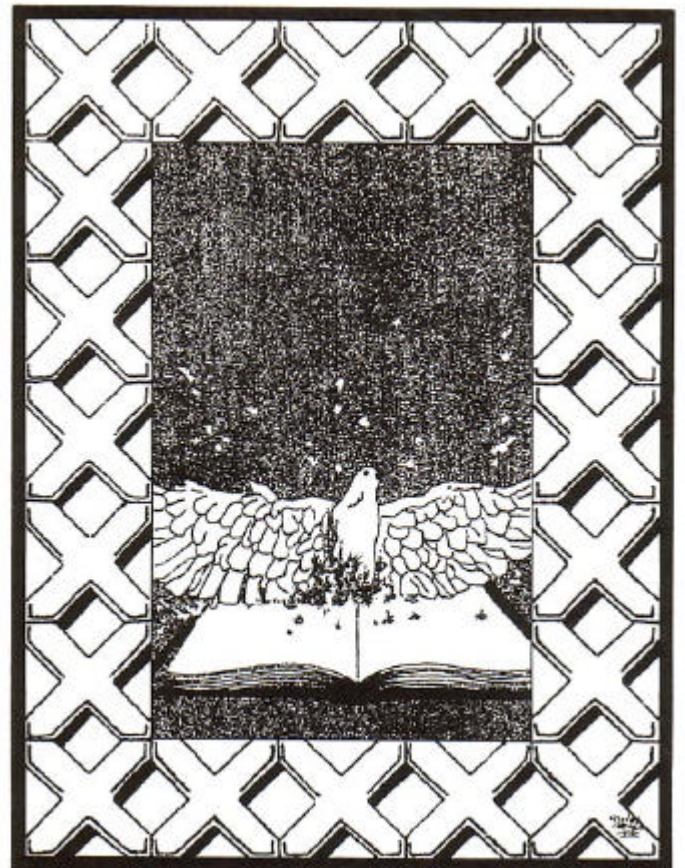
Es dentro del ámbito educativo donde más eco está alcanzando este debate, apoyado en la gran cantidad de publicaciones sobre la función que debe desempeñar la escuela en este contexto sociocultural crecientemente diverso. A lo largo del tiempo se han venido utilizando términos como educación multicultural, intercultural o para la diversidad para referirse al tratamiento de «las otras culturas».

Sin profundizar en cada uno de los modelos a los que responden estos términos parece aceptado, por lo menos desde las instituciones educativas, el enfoque intercultural que permite superar la idea de la coexistencia de culturas en un mismo espacio, sin necesidad de entrar en contacto, propugnado por el modelo multicultural. La interculturalidad va más allá en la relación entre culturas, apostando por el respeto, reconocimiento e intercambio entre éstas pero desde una posición de igualdad que permita la construcción de una identidad cultural viva y cambiante, que posibilite el mestizaje cultural.

El desequilibrio entre la enorme producción de literatura pedagógica sobre el enfoque teórico intercultural y el bajo aporte de experiencias educativas globales (que tengan en cuenta el proyecto educativo, experiencias didácticas, materiales curriculares, profesionales....) que pongan a prueba estos presupuestos teóricos, está llevando a una retórica en los discursos de las distintas administraciones educativas y a una gran confusión a la hora de intentar poner en práctica los planteamientos interculturales.

Contradicciones que se pueden detectar también en la Educación de Adultos. Así, por ejemplo, en los Convenios de Educación de la Región de Murcia en 1995 se incluyó un Programa de Educación Intercultural cuyo objetivo central era «proporcionar atención educativa a personas provenientes de otros países, así como a otras pertenecientes o minorías étnicas o culturales, desde una perspectiva no asimilacionista, sino de educación intercultural» entendiéndose por educación intercultural «la formación de un ciudadano en el conocimiento, comprensión y respeto de los diversos culturas de la sociedad en la que vive».

Tal como se desarrolló el Programa Intercultural, aunque estaba encuadrado dentro de la Atención a la



Diversidad, no dejaba de tener unas connotaciones compensatorias, de marginalidad, centrándose en dos ámbitos fundamentalmente. Por una parte, se dio prioridad a los objetivos relacionados con el aprendizaje de la lengua y cultura española por parte de los extranjeros, planteado como una forma de integración social y como medio de acceso al trabajo. y. por otra, a la elaboración de orientaciones didácticas para la enseñanza de la lengua y el conocimiento de las peculiaridades culturales de los alumnos extranjeros por parte de los profesores.

Se olvidó trabajar las relaciones interculturales, reduciéndose el Programa al tratamiento educativo, confundiéndose las necesidades educativas de un grupo (el aprendizaje de la lengua para los extranjeros) con las necesidades sociales de todos (la conveniencia de comprender y enriquecerse con la aportación de otras culturas).

El aumento de personas pertenecientes a culturas diferentes es una realidad en la sociedad y también en los Centros de Educación de Personas Adultas, lo que puede llevar a replantearse las prácticas docentes tradicionales y, si se camina hacia la interculturalidad, tener en cuenta alguna de las notas que la definen y que se pueden poner en práctica en estos centros:

«Partir del análisis del contexto del centro». No reducir la intervención a colectivos específicos porque en los programas se debe contar con el grupo más numeroso que suele coincidir con el de la población autóctona. Se puede realizar educación

intercultural (programas de concienciación) sin contar con alumnos de otras culturas.

La metodología utilizada. El proceso de enseñar es proceso crítico, no es una mera transmisión de contenidos. Habría que, según las teorías constructivistas, ayudar a construir ese conocimiento pero incidiendo no sólo en el conocimiento. Hay que tener en cuenta lo que se hace, se dice, se piensa y se siente.

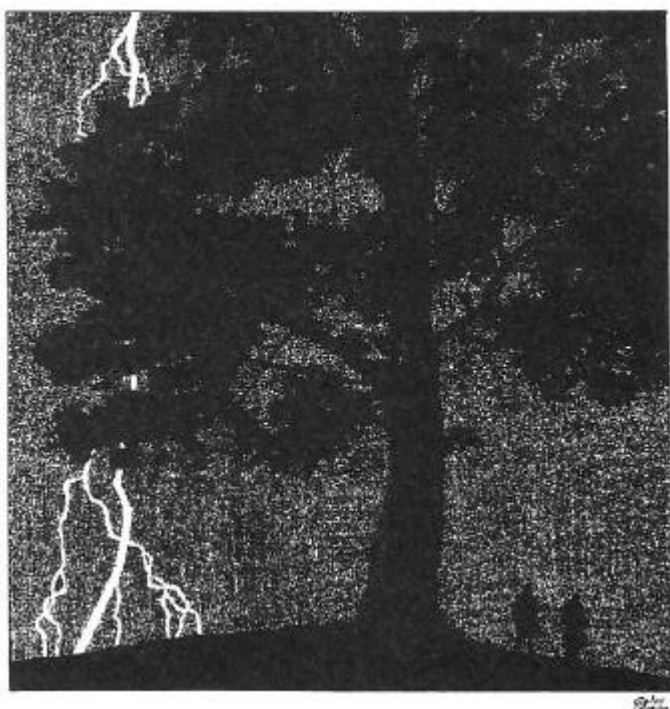
La actitud de los profesores y de todo el centro a la hora de afrontar prejuicios, estereotipos y tópicos culturales y poner en juego sus propios valores. De su resultado dependerá como se afronten los planteamientos teóricos, la elección y elaboración de materiales didácticos...

Fomentar los aprendizajes relacionados con la educación en valores como la tolerancia, respeto, no discriminación, participación, comunicación, solidaridad, justicia. Aprendizaje de valores comunes frente a los individuales. Contribuir a que sean capaces de construir racional y automáticamente su sistema de valores que les permita enjuiciar críticamente la realidad que les ha tocado vivir, participando en su transformación y cumpliendo uno de los grandes objetivos de la Educación de Adultos: «Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, político y económico.»

La educación intercultural sólo tiene sentido si se integra en discursos que vayan más allá del ámbito educativo y se plantee la perspectiva intercultural en el ámbito social, económico y político. Desde la escuela se puede hacer una labor de prevención, de puente, pero no puede inventar modelos pluriculturales en una sociedad basada en modelos monoculturales poco sensibles hacia la diversidad cultural.

Con las bases con las que se cuentan en la actualidad en España la educación intercultural se concibe, y así lo definen muchos autores, como una estrategia a largo plazo en la que, partiendo de la existencia de la diferencia cultural, se avance hacia el intercambio, la apertura, la intercomunicación y la interpretación entre distintas culturas, donde la diferencia cultural se valore realmente como fuente de enriquecimiento.

Concepción Llorente  
Psicóloga



## POR UNA REORGANIZACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS DE ESPAÑOL A INMIGRANTES

A pesar de que en ciertas zonas la presencia de inmigrantes nos parezca mucho mayor; el fenómeno de la inmigración en España sigue siendo cuantitativamente muy escaso si comparamos con países de nuestro entorno. El flujo de inmigrantes en nuestro país es muy reciente, mientras que en otros países de Europa lleva ya varias décadas. Sin embargo, parece evidente e inevitable que este fenómeno va a ser creciente e imparable en los próximos años y España se va a convertir en uno de los destinos más solicitados. Esto es debido a su estratégica situación geográfica (por ser el primer país de la UE al que más fácilmente se accede desde África y Sudamérica), por ser un país rico (comparado con el de los países de origen) y por la creciente demanda de mano de obra sin cualificar y/o para trabajos rechazados por los propios españoles.

Si se quieren evitar los problemas que origina una población inmigrante deficientemente atendida, algo de lo que ya tenemos noticia por haberlo experimentado países como Francia o Alemania (marginación, bolsas de pobreza, infraviviendas, delincuencia y, como consecuencia, racismo), se debe cuanto antes tender a establecer los mecanismos apropiados para atender sus carencias y facilitar su integración.

### LA EDUCACIÓN, EL PRIMER PASO

Las Administraciones educativas deben hacer frente a esta enorme demanda educativa que se avecina, e intentar integrar en el sistema educativo español, tanto a los inmigrantes en edad escolar, como a los adultos que lo deseen.

Para los estudiantes en edad escolar sin documentación académica, el procedimiento que se viene siguiendo generalmente en los Centros educativos españoles es adscribirles a su nivel de primaria o ESO, que le corresponde por su edad. Lamentablemente, este procedimiento produce un

alto porcentaje de fracaso escolar debido a:

- Su falta de conocimiento del idioma del país.
- Desconocimiento del nivel del propio alumno.

Las consecuencias que puede provocar este procedimiento en el alumnado inmigrante pueden llegar al rechazo al país de acogida, absentismo, fracaso escolar e incluso abandono de los estudios antes de superar la edad de escolaridad obligatoria. Para evitarlo el procedimiento a seguir sería la creación de aulas especiales de castellanización, donde previamente y durante un período de tiempo que puede ir de los 3 a los 6 meses, se les enseña español intensivamente, se valoran sus conocimientos y se les prepara para su futura integración escolar en enseñanzas regladas.

Este método viene teniendo éxito en países con una gran tradición multicultural (Australia, EE.UU. y Canadá), donde el alumno en edad escolar es dirigido previamente a Centros de Idiomas (Language Centres). Al finalizar este período de tiempo y valorados sus conocimientos de una manera más efectiva al alumno se le deriva al Centro que le corresponda y se le integra en el nivel más adecuado. La ubicación de estas aulas especiales de castellanización deberían coincidir con las zonas de mayor densidad de población infantil inmigrante. El profesorado encargado debe estar especializado para este tipo de enseñanza.

En lo que se refiere a la enseñanza del inmigrante adulto que no habla español, su integración en la sociedad española pasa inevitablemente por la enseñanza del español como segunda lengua (E/L2). Ahora bien, este aprendizaje difiere y se suele confundir con la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). En el primer caso se encuentran aquellas personas que viviendo en España necesitan aprender español, como es el caso de los inmigrantes; para ellos el español no



es una lengua extranjera puesto que viven en España. En el segundo caso se encuentran los estudiantes que viviendo en sus países de origen se interesan por el idioma y la cultura española y deciden aprenderlo.

Esta distinción afecta no sólo a los centros de interés, sino a la metodología, el enfoque y hasta los niveles que se establecen para su enseñanza.

Los centros de interés del inmigrante son bastante diferentes a los de los estudiantes de ELE, y para darse cuenta de ello no hay más que reflexionar en las necesidades que tiene el inmigrante (trabajo, vivienda, hacer la compra, etc.) , por lo que muchos de los tradicionales centros de interés del ELE (ocio, viajes, vacaciones, literatura, etc.) , no son precisamente prioritarios para el inmigrante y utilizar material de ELE con estos centros de interés implícitos es en muchos casos lejano y puede que hasta ofensivo para él. Por ejemplo, realizar un actividad en la que tengan que hablar sobre lo que han hecho en las vacaciones de verano, cuando posiblemente ni siquiera trabajen y mucho menos tengan vacaciones en verano.

Una posible secuenciación de los centros de interés en E/L2 podría ser:

1. El trabajo.
2. Frases de supervivencia.
3. Transportes públicos.
4. La vida escolar.
5. La filiación y los trámites burocráticos.
6. Las compras y la alimentación.
7. Medicina y salud.
8. La familia.
9. La casa y la vivienda.

Cada uno de estos centros de interés se desglosaría en otros adaptados en todo momento a sus necesidades más importantes. Por ejemplo, en el centro de interés «El trabajo» se verían los siguientes apartados:

- Profesiones y lugares de trabajo más usuales para ellos.
- ¿Qué hacer para encontrar empleo?
- Anuncios para encontrar empleo.
- Herramientas de trabajo.
- Condiciones laborales.

En cuanto a la metodología a utilizar; piénsese en lo que realmente es prioritario para el inmi-

grante: hablar con su jefe, con el propietario de la vivienda que ha alquilado, el vecino, etc., es decir; lo que necesita primordialmente es aprender a comunicarse, por lo que habrá que utilizar un método de enseñanza comunicativo, evitando reflexiones teóricas sobre la gramática y terminología lingüística, que además, posiblemente desconozcan hasta en su propia lengua materna en muchos casos. Por ejemplo, no se pretende que aprenda la conjugación del Imperativo del verbo decir en todas sus personas, sino más bien que sepa utilizarlo adecuadamente, como es al responder el teléfono (diga, dígame).

Lamentablemente el material de E/L2 es escaso y lo que hay está gracias a ONGs de ayuda al inmigrante (Cáritas, Andalucía Acoge). El motivo de que este material no sea comercial se debe principalmente al bajo poder adquisitivo del inmigrante, por lo que las editoriales no están interesadas en su elaboración y puesta en el mercado. Las encargadas de elaborar este tipo específico de materiales tendrían que ser las diferentes Administraciones educativas involucradas, al igual que en otro momento lo hiciera con éxito con la elaboración de materiales para el mantenimiento de la lengua para hijos de emigrantes españoles en el extranjero (*Pido la palabra*, MEC, 1990).

En cuanto al enfoque, además de emplear un método comunicativo antes que estructural, hay que tener en cuenta las peculiaridades de este tipo de estudiante. El inmigrante generalmente es una persona que ha venido a España por una imperiosa necesidad (a diferencia del estudiante de ELE o el turista). Estas necesidades vienen dadas por motivos económicos, políticos, sociales o, incluso, todos a la vez. Es decir; el inmigrante no ha venido deslumbrado por España y su cultura, sino a establecerse en un país donde poder trabajar; vivir tranquilo, sacar adelante su vida y la de su familia, escapar de un conflicto bélico o de una persecución política, y España ha sido el país donde ha caído. Son pocos los que reniegan de su país y desean establecerse para siempre en España. La mayoría desea volver a su país de origen en cuanto las condiciones les sean más favorables. Por este motivo y para no herir sensibilidades, se debe evitar en lo posible hacer comparaciones que puedan afectar negativamente a sus países o buscar su motivación en el interés por la grandeza cultural de España. Por otra parte, hay que tener en cuenta que su religión, su mentalidad, sus costum-

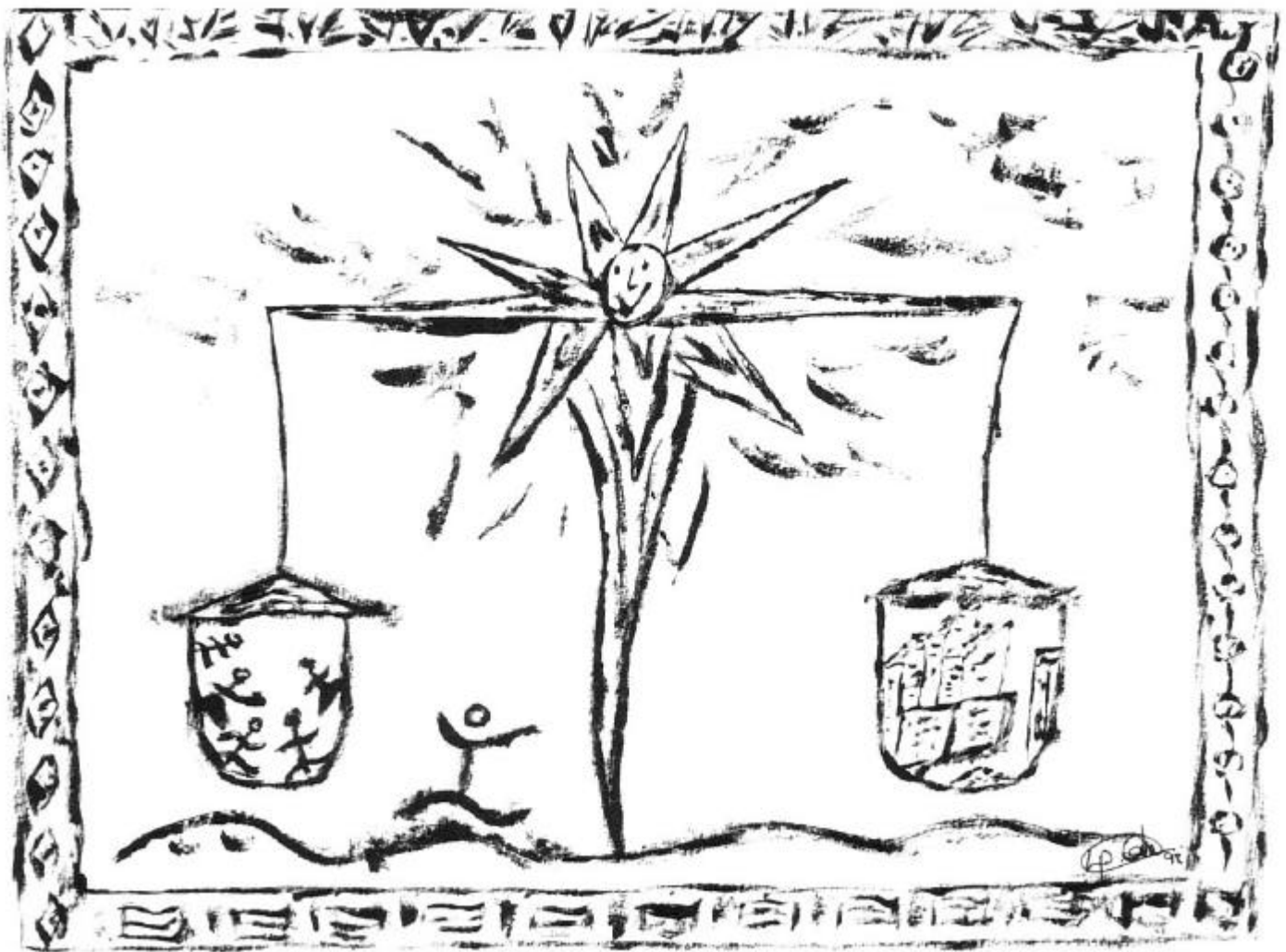
bres y, en definitiva, sus valores, pueden ser muy distintos a los occidentales, que nosotros erróneamente creemos universales, por lo que habrá que evitar temas ajenos que pueden ser humillantes. Igualmente se debe ser consciente de que si el alumno tiene un bajo nivel cultural no habrá que utilizar técnicas de aprendizaje a las que no estén habituados.

La enseñanza de E/L2 dirigida a inmigrantes tiene otros niveles:

- Nivel 0: Analfabetos en su propia lengua y ningún nivel de español.
- Nivel 1: Analfabetos en su propia lengua y un nivel bajo de español oral.
- Nivel 2: Alfabetizados en su lengua y ningún nivel de español.
- Nivel 3: Alfabetizados en su lengua y un nivel bajo de español, pero no oral.
- Nivel 4: Alfabetizados en su lengua y un nivel bajo de español oral.

Es de gran importancia que la composición del grupo de clase sea homogénea y que todos los alumnos se encuentren en el mismo nivel. Por lo que la adscripción del alumno inmigrante a un grupo se debería hacer teniendo en cuenta su nivel, mediante una prueba que lo determinara, generalizada para todos los Centros de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid, que sirviera como V.I.A (Valoración Inicial del Alumno). Esta prueba debería evaluar todas las destrezas lingüísticas. Ya que en la actualidad no es posible que cada Centro ofrezca tantos grupos como niveles existentes, cada Centro de Educación de Personas Adultas debería ofertar un determinado número de niveles según la demanda, y en caso de que no se pudiera atender a un alumno de un nivel determinado por no existir en el Centro, se le podría derivar a otro donde sí existiese.

Juan Manuel Fuentes Gutiérrez  
 Profesor de Español para inmigrantes  
 Centro de Educación de Personas Adultas  
 de Arganzuela



## TALLERES DE GARANTÍA SOCIAL

### DIRECCIONES Y ESPECIALIDADES

En la Comunidad de Madrid existe un colectivo de jóvenes mayores de 16 años, en situación social desfavorecida, que abandonan el sistema educativo sin una mínima cualificación profesional, con una formación general básica incompleta y que, como consecuencia de todo ello, presenta serias dificultades para incorporarse al mundo laboral.

Como respuesta a esta situación y en el marco que prevé para el/o la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, la Dirección General de Educación de la Comunidad de Madrid en convenio con el Ministerio de Educación y Cultura desarrolla Programas de Garantía Social en centros específicos, cuya finalidad es capacitar a estos jóvenes para su inserción en el mundo laboral a través de un proceso formativo de dos años de duración.

#### DESTINATARIOS

Jóvenes entre 16-18 años en los que concurre alguna de las siguientes circunstancias:

Proceder del Instituto Madrileño del Menor y la Familia y/o Tribunales de Menores.

Encontrarse desescolarizado, en situación de riesgo social con acreditación de los Servicios Sociales y/u otra Organización que atiende a la población de riesgo.

Proceder de un Centro Educativo, en situación de riesgo social acreditada, que se encuentren, a juicio del equipo docente, en riesgo de abandono escolar y que no estén en condiciones de alcanzar los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria.

DISTRITOS DE MADRID	CENTRO	PERFILES PROFESIONALES
CARABANCHEL	PUERTA BONITA C/ Padre Amigó, 5 - 28025 Madrid Tel. 91 525.14.02	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ayudante de cocina</li> <li>Operario/a mecanizado de la madera</li> </ul>
ENTREVÍAS	C.E.A.S. C/ Serena, 26 - 28018 Madrid Tel. 91 786.16.72	<ul style="list-style-type: none"> <li>Operario/a maquinista de confección industrial.</li> </ul>
FUENCARRAL	C.E.A.S. C/ Braille, 10 - 28034 Madrid Tel. 91 734.38.02	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ayudante de cocina.</li> </ul>
HORTALEZA	C.E.A.S. C/ Abertura, s/n - 28033 Madrid Tel. 91 763.09.31	<ul style="list-style-type: none"> <li>Operario/a de fontanería.</li> </ul>
VILLA DE VALLECAS	C.E.A.S. Pza.de Antonio M <sup>o</sup> Segovia, 4 28031 Madrid Tel. 91 331.14.33	<ul style="list-style-type: none"> <li>Auxiliar de peluquería.</li> </ul>
LATINA	SIERRA PALOMERAS C/ Sierra Palomeras, 12 bis 28031 Madrid Tel. 91 303.05.05	<ul style="list-style-type: none"> <li>Operario/a de instalaciones eléctricas de baja tensión.</li> <li>Operario/a mecanizado de la madera.</li> </ul>
PUENTE DE VALLECAS	CID CAMPEADOR C/ General García Escámez, 13 28044 Madrid Tel. 91 509.23.20	<ul style="list-style-type: none"> <li>Auxiliar de peluquería.</li> <li>Operario/a de instalaciones eléctricas de baja tensión.</li> <li>Operario/a de fontanería.</li> </ul>
USERA	TIERRUCA C/ Tierruca, s/n - 28038 MADRID Tel. 91 303.04.91	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ayudante de cocina.</li> <li>Operario/a de fontanería</li> <li>Auxiliar de peluquería</li> </ul>
VILLAVERDE	ÁFRICA (Garantía Social de la C.M) C/ Salvador Martínez, s/n 28041 Madrid Tel. 91 369.85.46	<ul style="list-style-type: none"> <li>Operario de construcciones metálicas de aluminio.</li> <li>Operario de soldadura.</li> </ul>
	C.E.A.S. C/ Villalonso, s/n - 28021 Madrid Tel. 91 796.28.20	<ul style="list-style-type: none"> <li>Operario de instalaciones eléctricas de baja tensión</li> </ul>

ÁREA METROPOLITANA	CENTRO	PERFILES PROFESIONALES
MOSTOLES	PABLO NERUDA C/ Carlos V, 25 28936 Mostoles Tel. 91 646.29.61	<ul style="list-style-type: none"> <li>Operario/a mecanizado de la madera.</li> <li>Operario/a de instalaciones eléctricas de baja tensión.</li> <li>Auxiliar de peluquería</li> </ul>
ALCALÁ DE HENARES	C/ Empeinado, 30 28805 Alcalá de Henares Tel. 91 880.00.64	<ul style="list-style-type: none"> <li>Operario/a mecanizado de la madera.</li> <li>Operario/a de mantenimiento básico de edificios.</li> </ul>
GETAFE	PRADO ACEDINOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Operario/a mecanizado de la madera.</li> </ul>



Formación Profesional Específica. Formación Básica.  
Formación y Orientación Laboral. Actividades  
Complementarias. Tutoría.

**DURACIÓN**

2 años.  
Jornada semanal de 30 h. (de lunes a viernes).

**NÚMERO DE ALUMNOS**

15 por grupo.

**MATRÍCULA**

Abierta durante todo el año.

**CERTIFICACIONES**

Una vez concluido el proceso formativo se certificará el número de horas cursadas y las calificaciones obtenidas .

**PRINCIPIOS METODOLÓGICOS**

Adecuación a las características psicosociales del alumnado.  
Individualización / Enseñanza personalizada.  
Vinculación de la teoría y la práctica.  
Confluencia del proceso formativo y productivo.  
Participación del alumnado en la organización y gestión del Taller.

**INFORMACIÓN**

Para obtener mayor información sobre este Programa contactar con el teléfono 580.41.53 de 12 a 14 horas de lunes a viernes.

Departamento de Garantía Social  
Servicio de Promoción Educativa

MÓSTOLES	PABLO NERUDA C/ Carlos V, 25 28936 Móstoles Tel. 91 646.29.61	<ul style="list-style-type: none"> <li>Operario/a mecanizado de la madera.</li> <li>Operario/a de instalaciones eléctricas de baja tensión.</li> <li>Auxiliar de peluquería</li> </ul>
ALCALÁ DE HENARES	C/ Empeinado, 30 28805 Alcalá de Henares Tel. 91 880.00.64	<ul style="list-style-type: none"> <li>Operario/a mecanizado de la madera.</li> <li>Operario/a de mantenimiento básico de edificios.</li> </ul>
GETAFE	PRADO ACEDINOS C/ra. De Toledo Km. 16,400 28902 Getafe Tel. 91 681.89.93	<ul style="list-style-type: none"> <li>Operario/a mecanizado de la madera.</li> </ul>

**AULAS-TALLER**

**DIRECCIONES Y ESPECIALIDADES**

DISTRITOS DE MADRID	TALLERES	DIRECCIONES
ALUCHE	Peluquería Electricidad	C/ General García Escámez, 13 - 28044 Madrid Tel. 91 705.44.22
SAN BLAS	Peluquería Electricidad	Avda. de Guadalajara, 41 - 28032 Madrid Tel. 91 306.39.40
PUENTE DE VALLECAS	EL MADROÑAL Cocina Peluquería	C/ Puerto del Milagro, 4 28018 Madrid Tel. 91 303.48.33
	NUEVAS PALOMERAS Moda Carpintería	C/ Rafael Fdez Hijos, 11 28038 Madrid Tel. 91 778.38.05
VICALVARO	Moda Electricidad	Pza. de Don Antonio Andrés, 6 (antiguo CP Vicalvaro) - 28032 Madrid Tel. 91776.75.53

MUNICIPIOS DEL ÁREA METROPOLITANA	TALLERES	DIRECCIONES
LEGANÉS	Moda Electricidad Fontanería	C/ Colón, 2 28911 Madrid Tel. 91 689.43.51
PARLA	Electricidad Automoción Peluquería	C/ Villaverde, 5 post 28980 Madrid Tel. 91 689.55.05
SAN SEBASTIÁN DE LOS REYES	Carpintería Peluquería	C/ Recreo, 1 - 28700 Madrid Tel. 91 652.08.89

# NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

El actual sistema educativo, después de extender el derecho a la educación, aumentando la edad de la escolaridad obligatoria, de fomentar la integración en todos los centros públicos y de hacer de la educación para personas adultas una realidad cada vez más implantada en las demandas sociales, no puede sorprendernos que a las aulas de adultos lleguen personas con necesidades educativas especiales. Queremos, desde **Notas**, presentar tres ámbitos que ofrecen respuestas significativas a situaciones más comunes de lo que habitualmente se cree.

En la LOGSE se regula la educación especial y la educación de personas adultas, encontrándonos una mención en el título III referida a aquellas personas que requieren una adaptación curricular o un tipo de atención especial: «Dentro del ámbito de la educación de adultos, los poderes públicos atenderán preferentemente a aquellos grupos o sectores sociales con carencias y necesidades de

formación básica o con dificultades para su inserción laboral» (Art. 51.3).

La educación para personas adultas no es una enseñanza obligatoria, pero sí es un derecho reconocido en nuestra legislación. El sistema educativo atiende a quienes poseen necesidades educativas especiales, ya sean asociadas a discapacidad física, psíquica o sensorial, o bien asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas, especialmente si se trata de minorías étnicas o culturales en desventaja, e incluso prestando atención especial a alumnos que no pueden seguir un proceso normalizado de escolarización, por ejemplo, al encontrarse hospitalizados o desplazarse temporalmente con su familia por diversas causas. (R.D. 696/1995, de 28 de abril, BOE del 2 de junio, sobre Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales; R.D. 299/1996 de 28 de febrero, BOE del 12 de marzo, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación; Circular de la Dirección General de Centros Educativos de 12 de noviembre de 1996 relativa a la organización y seguimiento de las actuaciones de compensación educativa).

Las respuestas educativas se ajustan a las necesidades de los alumnos y se concretan en: 1º desde el funcionamiento de los Departamentos de Orientación; 2º en la labor de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, en los Equipos de Atención Temprana o en los Equipos Específicos; 3º en los centros específicos de educación especial; 4º en los programas de diversifica-





ción curricular; 5° en las adaptaciones curriculares. Igualmente, podemos considerar la organización de una formación profesional especial, que adapta la formación profesional reglada, y la de los programas de Garantía Social, así como los programas de formación para la transición a la vida adulta impartidos en los centros de educación especial.

La igualdad ante el derecho a la educación lleva a plantear, en el capítulo I artículo 3.7 del R.D. sobre Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, creado anteriormente, que «El Ministerio de Educación y Ciencia contemplará, dentro de los planes de educación de las personas adultas, a las que presenten necesidades educativas especiales, estableciendo a tal fin, consultas sistemáticas con las organizaciones representativas de estas personas y de sus padres o tutores».

Si este es el mandato legal, ¿qué están haciendo las distintas administraciones que ordenan la Educación de Adultos con respecto a las personas que presentan necesidades educativas especiales? Sin duda, el mayor esfuerzo se ejerce, actualmente, en la atención a las personas con necesidades educativas asociadas a situaciones sociales o culturales, es decir, atendiendo prioritariamente a extranjeros que desean aprender español. También se establecen grupos de Garantía Social o Aulas Taller que se imparten en Centros de Adultos o Entidades Subvencionadas. No menos importante es la atención a personas que presentan alguna discapacidad física, normalmente de audición o visión. Queda, por lo tanto, muy limitado el campo de actuación, mientras las necesidades por cubrir son evidentes. Se hace imprescin-

dible la implantación de los Departamentos de Orientación en todos los Centros de Educación de Adultos, impartan o no la Educación Secundaria. La integración social de personas con discapacidad psíquica puede promoverse también desde aulas de educación de adultos, pues son muchos los centros que acogen entre su alumnado a algunas de estas personas y, sin embargo, son muy escasas las experiencias que se están desarrollando en este sector. Se impone la colaboración con los servicios sociales y de salud mental tratando de establecer y diseñar programas que alienten la participación y la integración, comprometiendo a un equipo de profesionales de sectores diversos dada la complejidad de la atención que requieren estas personas. El profesor de la Universidad de Salamanca, López Gómez (1997) señala que la educación de adultos en enfermos mentales puede considerarse «como un programa rehabilitador y parte integrante del currículo funcional, y hay que contemplarla como el proceso que permite al enfermo estar en relación con una estructura comunitaria como es la educación y con un currículo formal».

Miguel Ángel Martínez

*Profesor Educación de Personas Adultas*





# LAS PERSONAS CIEGAS Y DEFICIENTES VISUALES EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS. IMPLICACIONES EDUCATIVAS

La llegada de un alumno deficiente visual o ciego a la escuela de personas adultas suscita de inmediato una serie de preguntas y ansiedades normales ante esta nueva situación; sin embargo, la práctica cotidiana nos ratifica en la certeza de que la diversidad nos enriquece a todos.

¿Cuáles serían algunas de estas inquietudes para la práctica educativa que surgen en el ánimo del profesorado?: «Si es capaz de leer con lo visto, ¿por qué utilizo el bastón para caminar?; ¿es bueno que se acerque tanto a los textos para leer y escribir?; ¿por qué lee las fotocopias y dice que el libro es incapaz de leerlo?; si se mueve por la ciudad y por la escuela con tanta soltura, ¿por qué dice que no ve la pizarra? ¿me estará engañando?; no sé si esa voz que sale de su máquina de "braille hablado" le está soplando las respuestas del examen; como tenemos un alumno ciego, no debemos programar salidas para "ver teatro"».

Pueden darse tantas necesidades educativas como alumnos con deficiencia visual o ciegos acudan a los centros escolares, tanto en enseñanza obligatoria como en escuelas para adultos: funcionalidad del resto visual; proceso de aceptación de la pérdida visual, tanto en el alumno como en su entorno próximo; nivel de incorporación de ayudas ópticas en caso de personas deficientes visuales; grado de utilización de ayudas técnicas en el caso de alumnos ciegos ... y tantos otros factores determinarán que el alumno sea capaz de expresar sus necesidades educativas e incluso orientar al profesor en el ajuste de la respuesta más adecuada, que sea capaz de relacionarse de forma saludable con su entorno, que tenga sentido del humor, que deniegue el ofrecimiento de ayuda cuando en realidad no la necesita ...

Con el fin de favorecer la incorporación del alumno en el Centro de Personas Adultas, su

adaptación, mejorar las respuestas educativas y elicitar la necesaria interacción, presentamos una serie de implicaciones y estrategias educativas que nos pueden ayudar o actuar en el alumnado adulto con deficiencia visual.

No pretendemos ser exhaustivos, pero sí confiamos en contribuir a una orientación del profesorado de los Centros de Personas Adultas. Así, destacamos:

*o Entrada de información por vía auditiva y táctil principalmente.* Percepción fragmentaria de las situaciones reales. Dificultad para imitar.

Ante ello se hace imprescindible verbalizar todas las situaciones utilizando un lenguaje concreto. Controlar el nivel de ruido del aula. Favorecer la utilización de los demás sentidos, sobre todo del tacto

*o Percepción parcial y/o errónea de la información visual cuando el alumno posee resto de visual.*

En este caso hay que conocer el problema real del alumno y sus implicaciones educativas. Permitir la utilización de ayudas ópticas y no ópticas. Utilizar un material claro, bien contrastado y sin acumulación de imágenes.

*o Dificultad en el reconocimiento y representación del espacio.*

En este caso se deben proporcionar referencias concretas de la situación de objetos y personas. Es muy importante mantener un orden fijo. Las puertas y ventanas deben estar abiertas o cerradas de manera permanente, si necesita ser guiado, el vidente debe ir delante de la persona ciega o con deficiencias visuales.

*o Dificultad en interiorizar hábitos de autonomía personal y social.*

Hay que permitir la autonomía. No ayudarle si no lo necesita. No se trata de negar sus limitaciones pero sí de proponerle ayuda para superarlas. Hacerle tomar conciencia de que su cuerpo también se ve y que es un instrumento de relación.

*o Lentitud a la hora de recoger información y sintetizar lo trabajado.*

Respetar el ritmo del alumno, generalmente hay que dar más tiempo. Proporcionarle estrategias claras de organización del trabajo para que la planificación se haga hábito.

*o Tendencia al verbalismo: utilización del lenguaje en exceso para dominar el entorno al que no puede acceder. Hablar de lo que no conoce por referencia real utilizando el marco lingüístico del vidente.*

Se deben potenciar experiencias personales en relación con la vida real fundamentando en ellas el lenguaje

*o La ausencia de referencias visuales sobre sí mismo y su vivencia egocéntrica de lo realidad le obstaculizan el descentramiento. Tendencia a la rigidez y a refugiarse en fantasías.*

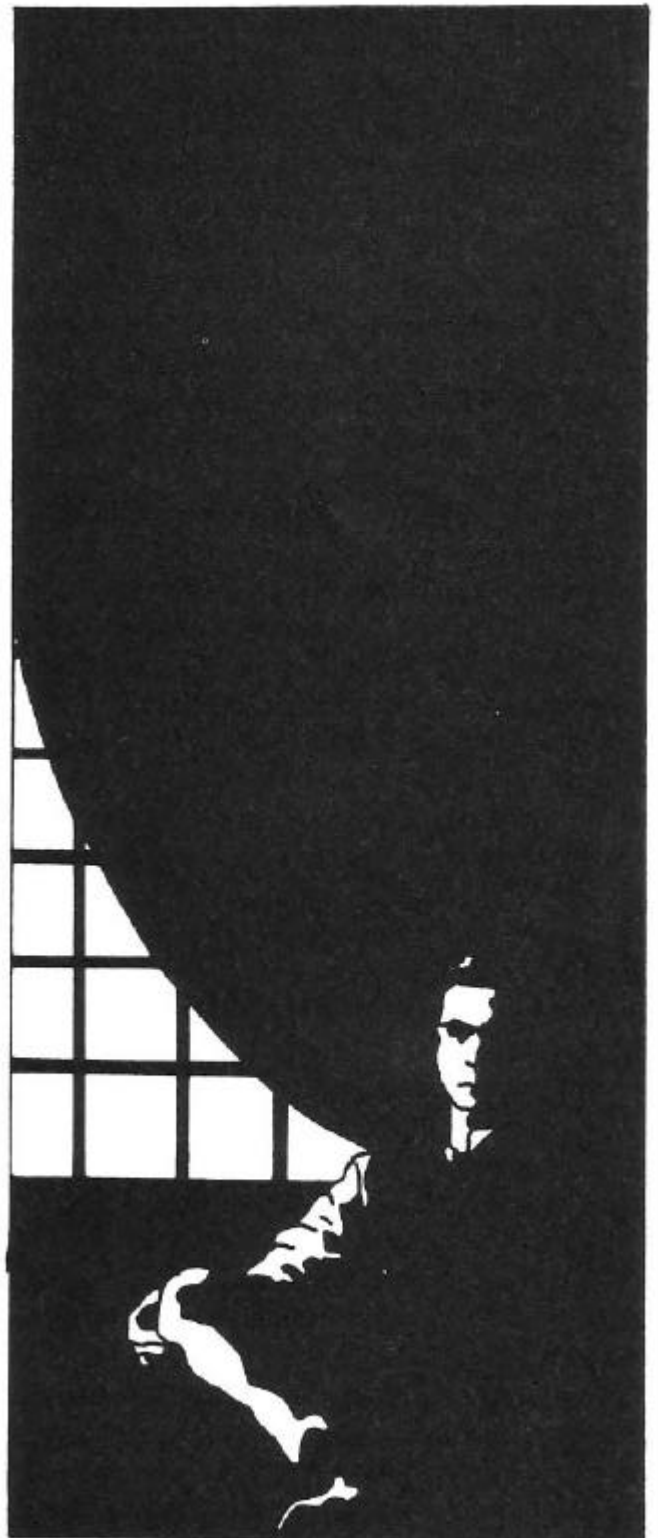
En esta situación, ofrecer posibilidades de defender y argumentar puntos de vista diferentes a los suyos así como brindar experiencias de cooperación.

La vida de quien ve poco o nada, se desarrolla normalmente bajo el signo de la incertidumbre: incertidumbre en la percepción del mundo, en las relaciones con los demás y en la imagen de sí mismo. No evitar problemas relativos a la visión. Saludarlos si no te ve; no jugar nunca a las adivinanzas; decir las cosas claramente; identificarse. En definitiva, actuar con naturalidad y devolverle al alumno la imagen de una persona valiosa en sí misma, por encima de la deficiencia.

Henar Senovilla Senovilla  
Mercedes Gallur Muleiro  
Mercedes de la Calle Ysern

#### APOYO PSICOPEDAGÓGICO A ALUMNOS CIEGOS O DEFICIENTES VISUALES EN CENTROS DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS.

En el marco de los servicios del MEC a los alumnos con necesidades educativas especiales, el Equipo Específico de deficiencia visual, presta asesoramiento psicopedagógico y apoyo directo a los alumnos y al profesorado, acudiendo a los Centros que lo solicitan, elaborando un programa de actuación y apoyo.



Carlos  
Molina  
EE

#### BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS:

- La visión normal y anormal. ONCE.
- El adiestramiento para la visión subnormal. ONCE.
- Documentos del MEC sobre necesidades educativas especiales.

**BRILLE HABLADO:** dispositivo de almacenamiento y procesamiento de información con salida parlante.

**AYUDAS ÓPTICAS:** gafas, telescopio, microscopios insertados en gafas.

# ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: DESARROLLO DE UNA ACTUACIÓN

La experiencia llevada a cabo durante el curso 95/96 con el C.P.M.E.A Antonio Machado de Jaén, con la que se inician los contactos formales con los Equipo de Orientación Educativa para la integración de alumnos y de alumnas con necesidades educativas especiales en los Centros de Educación de Personas Adultas, fue llevada a cabo por Fernando Gabucio Redecillas (autor del artículo), que en la actualidad desarrolla su labor en el C.P. M.E.A La Floresta de Torredelcampo Jaén).

El desarrollo de actuaciones en Centros de Educación de Adultos con personas con necesidades educativas especiales (minusválidos), ha sido y es, una de las dificultades que el profesorado de los mismos ha tenido que asumir en función del derecho que el artículo I o de la Ley de 27 de marzo de 1990 les otorga y que tiene como consecuencia la adscripción, en muchos de ellos, de personas con minusvalías físicas, psíquicas y/o sensoriales.

Esta situación, que los centros están viviendo, promueve en el profesorado una sensación de UN NO SABER QUÉ HACER, motivado por el número de dificultades que se oponen a la realización de actuaciones adecuadas para con este tipo de alumnos: existencia de barreras arquitectónicas, infraestructura inadecuada en los centros (aula y otras dependencias necesarias), falta de profesorado especialista o en su defecto, falta de formación del profesorado, inexistencia de recursos mínimos, a nivel de materiales didácticos apropiados, etc.

Con el desarrollo de la LOGSE es muy posible que, y ya hay algunos avances al respecto, esta problemática obtenga respuesta, junto a otras innatas a nuestros centros y a la modalidad educativa en la que estamos implicados. Pero, y hasta que ese momento llegue, ¿qué podemos hacer mientras tanto con esta tipología de alumnos que intentan adscribirse en los centros de educación de adultos o de hecho ya están en ellos?

Desde luego una cosa sí está muy clara: el hecho de tener en clase a un alumno o a una alumna de estas características, por el simple hecho de ocupar un espacio físico, sin apenas participación en el aula, más bien como un mueble inservible que se coloca allí donde no molesta y con actividades individuales instrumentales de «repaso», que no dan una mínima respuesta a sus necesidades, sólo podrá satisfacer a padres y familiares que ven al participante integrado en el centro, liberándolos, en cierta medida, de un tiempo precioso para sus que-

haceres y pensando que su hijo, hermanos... están disfrutando de una actividad que le lleva a salir de su casa y reencontrarse con otros alumnos de su edad. Es una salida al problema, pero ni es adecuada, ni satisface al profesorado, que a fin de cuentas ve claramente lo superficial de su actuación.

Así pues, el profesor o equipo docente que quiera desarrollar actuaciones con estos alumnos con necesidades educativas especiales, tendrá que tener en cuenta que para llevarla a la práctica deberá:

c) Sentirse plenamente identificado con la labor que va a realizar, a pesar de las dificultades anteriormente expuestas.

d) Recopilar toda la documentación e información posible respecto a la atención de este tipo de alumnos para su estudio y análisis.

e) Buscar y poner en práctica estrategias que le permitan obtener la colaboración de los equipos de orientación educativa, así como la de instituciones implicadas en esta labor:

d) Llevar a la práctica su actuación.

Estos fueron los argumentos sobre los que reflexioné antes de iniciar durante este curso una actuación de este calibre, y que tenían su origen en la experiencia obtenida durante cinco años atrás, durante dos cursos en los que estuve trabajando con los alumnos minusválidos psíquicos en un Centro de Educación de Adultos.

Con este mínimo bagaje de conocimientos comencé mi trabajo. Lo primero fue comprobar el tipo de alumnado que iba a estar presente en el Centro, y que ya estaba distribuido en dos grupos:

a) En régimen de INTEGRACIÓN TOTAL, en el que se encontraban incluidos grupos de primer y segundo ciclo y seguían el programa de clase de sus compañeros, pues podían desarrollarlo con su profesor o tutor correspondiente.

b) En régimen de INTEGRACIÓN PARCIAL, en el que se encontraban alumnos adscritos a un aula específica. A estos alumnos eran a los que yo me tenía que dedicar:

Lo primero que hice fue recopilar toda la información posible sobre ellos, solicitando a sus padres la documentación de los centros -tanto públicos como privados- donde habían estado escolarizados. Con ella obtuve una gran cantidad de datos, tanto de carácter personal y social (autonomía), académicos (informe pedagógico)



gico) y clínicos (minusvalía y grado de la misma), que me permitieron conocer adecuadamente la situación de cada uno de los participantes.

El segundo paso fue solicitar la colaboración del Equipo de Orientación Educativa de la Zona a la que se adscribe el centro. Para ello, y temiendo que la respuesta fuese negativa pues, por antecedentes, ya sabía el amplio programa de trabajo que estos servicios despliegan en Primaria y Secundaria, contacté con el coordinador; que fue quien llevó a cabo las correspondientes gestiones. A las pocas semanas, un componente de este equipo se personó en el centro y me hizo patente la amplia gama de dificultades existentes para poder llevar a cabo una colaboración adecuada. No obstante, se puso a mi disposición para intentar ayudarme en lo posible y llevar a cabo mi programa de trabajo. Le remití toda la documentación del alumnado que había recopilado anteriormente, a fin de que fuera estudiado por él (un especialista), y poder ofertarme, o posteriori, unas iniciativas de actuación.

Mientras tanto, yo trabajaba con los alumnos en actividades no sistematizadas que me permitiesen descubrir algunas de sus necesidades más inmediatas en referencia a su autonomía personal, así como su conocimiento de conceptos básicos (espaciales, de tiempo, cantidad ...). Elaboré una ficha de registro individual específica para ellos, una prueba de diagnóstico inicial, también específica, y mantuve charlas con los padres para poder llevar a la práctica este proceso.

Al mismo tiempo, analizaba documentación referente al presente y futuro de la integración de estos alumnos en los centros y el camino que la LOGSE marcaba, a partir del desarrollo de un único diseño curricular para todo el alumnado, con sus posibles modificaciones y adaptaciones, en función de las necesidades de los mismos. Pensar en esta posibilidad, tomando como base nuestro propio diseño, no era posible y no creo que haya que explicar el porqué, pues las dificultades eran y son patentes. Había que buscar otro camino.

A las pocas semanas, el compañero del equipo de orientación se presentó de nuevo en el centro con documentación para poder iniciar una actuación más apropiada. Era el momento de sistematizar mi proyecto de trabajo, y para ello tomé como base un diseño curricular que él mismo me recomendó, en función del estudio de los informes personalizados de cada uno de los alumnos. De él extraje un programa general, amplio y extenso, que me sirviese para el total de alumnos y que diese respuesta a sus necesidades; busqué fundamentos, tanto de carácter psicológico, como pedagógico; analicé los contenidos, los clasifiqué por áreas (comunicación y lenguaje, motor fino, motor grueso, cognitiva y socialización y autocuidado), incluí los objetivos genera-

les y específicos correspondientes, desarrollé objetivos operativos que pudiesen ser medidos y cuantificados (en términos de adquisición de destrezas y habilidades), propuse unas actividades con sus estrategias y materiales a mi alcance y desarrollé un tipo de evaluación, en la que la calificación no existía, y sí los avances obtenidos por cada alumno y las modificaciones para retroalimentar el proceso.

El programa quedó abierto y realicé posteriores modificaciones, en referencia al desarrollo de mi trabajo, a la respuesta que obtenía de los alumnos y a la nueva documentación que caía en mi poder y que veía más acorde al desarrollo de mi labor y a la de los participantes.

Otra estrategia, fue la de integrarlos en actividades del centro que se adaptasen a sus necesidades y que fuesen positivas para ellos. Dada su palpable inactividad (un fundamento clave de mi proyecto), los incluí en un taller de ejercicio físico, que fuese un complemento de su desarrollo motor; y en el que mantuvieran relaciones constantes con otros compañeros. Además, utilicé otras estrategias para su desarrollo social: antes de entrar en el aula, les permito que se adentren en otras clases (llegan al centro diez o quince minutos antes de la clase), donde charlan y hablan con alumnos del centro hasta la llegada del profesor; se les obliga a participar en actividades conjuntas del centro, de las que salen satisfechos y se dan cuenta que ellos pueden, también, participar como cualquier otro compañero. Es decir; hacer que estas relaciones prosperen, tanto a nivel formal como informal.

Por último, se solicitó la colaboración de instituciones privadas implicadas con la Educación de Adultos (APROMPSI) (Federación de Minusválidos Físicos), con las cuales se mantienen contactos periódicos y de los que se obtienen recursos muy positivos para el desarrollo de la actuación: información, voluntarios (especialistas) que colaboran con el profesor a nivel de clase, programación ... etc.

Esto es, en resumen, el trabajo que se ha desarrollado en el centro, con él se están dando respuestas, más o menos adecuadas, a algunas de las necesidades detectadas en estos alumnos, por lo cual me siento satisfecho del mismo, aunque comprendo que éste es ampliamente mejorable y todo depende, como en otros casos que están sucediendo, de la voluntad que sigamos manteniendo el profesorado de Educación de Adultos y de la respuesta que desde la Consejería de Educación se dé.

Fernando Gabucio Redecillas Profesor  
*Educación de Personas Adultas*

## REINO UNIDO: HACIA LA ERA DEL APRENDIZAJE

Reino Unido, cuna de la revolución industrial, es uno de los países con mayor tradición en el campo de la educación de adultos. No se trata de un hecho casual: la formación de los recursos humanos es un factor decisivo de desarrollo económico como bien supieron ver los pioneros de la educación de adultos en la Gran Bretaña del siglo XIX.

Buena parte de estas primeras experiencias estuvieron relacionadas con la formación profesional u ocupacional. La formación básica siguió casi exclusivamente relegada a las escuelas hasta los años 70 de nuestro siglo, cuando la campaña «Derecho a leer» dio un giro en la concepción de la educación de adultos. El reconocimiento de que en los países desarrollados existía un número considerable de personas con un nivel de lectura, escritura y cálculo que les impedía acceder al mundo del trabajo o de la cultura llevó a la creación de un organismo gubernamental dedicado a organizar recursos para la alfabetización. Hoy en día la «Basic Skills Agency» (Agencia para el Desarrollo de las Capacidades Básicas) es uno de los pilares de la educación de adultos, que funciona como organismo de consulta y asesoramiento, subvenciona proyectos locales, publica materiales, etc.

En este punto conviene aclarar que la función de los organismos estatales británicos es básicamente de investigación, consulta, asesoramiento, evaluación y, por supuesto, financiación, pero raras veces de promoción directa o de organización de cursos. El Estado se encarga de garantizar que todo el mundo tenga derecho a la educación y para ello hace llegar fondos a las instituciones educativas, que quedan sometidas a cierto control a través de un servicio de inspección.

Las instituciones directamente encargadas de organizar cursos para adultos son numerosas y de diversa índole:

- Los cursos de tipo recreativo o de ocio, así como aquellos que no implican titulación reconocida, son responsabilidad de las Autoridades Educativas Locales.

- Los cursos de educación postobligatoria que conllevan titulaciones reconocidas oficialmente o dan acceso a la educación superior, así como los de formación en capacidades básicas de lectura y cálculo, son financiados e inspeccionados por el «Consejo para la Financiación de la Educación Postobligatoria» y normalmente se imparten en las «Escuelas de Educación Postobligatoria». Estos centros están abiertos a todos los mayores de 16 años, sin límite superior de edad. Cada 4 años son sometidos a una inspección general, tras la que se les concede una puntuación de la S en diferentes aspectos. Los informes son públicos y tienen la finalidad de ayudar a los futuros estudiantes a elegir el centro que mejor se adapte a sus expectativas.

- Es importante el papel que juegan algunas organizaciones voluntarias que promueven cursos para sus miembros o para el público en general como la «Workers' Education Association» o la «National Federation of Women's Institutes». Muchas de estas organizaciones están asociadas en el «Instituto Nacional de Educación Continua de Adultos» (NIACE), organización benéfica que aglutina los intereses de todos los sectores de la educación y formación de personas adultas. Organiza conferencias, seminarios y encuentros, así como encuestas e investigaciones sobre el tema.

- Algunas universidades poseen departamentos de educación continua y también ofrecen cursos para adultos sin requisitos previos de titulación. Mención especial merece la «Open University», por cuyos cursos han pasado más de dos millones de personas desde su fundación en 1969. Su his-

toria es una historia de éxito, basada en criterios de acceso abierto combinado con una enseñanza de calidad.

· Por último hay que señalar la participación de las empresas en la formación de sus trabajadores, bien en cursos organizados por ellas mismas, bien subvencionando la asistencia a otros cursos.

Si amplia es la relación de sectores y organismos implicados en la educación de adultos en el Reino Unido, más amplia todavía es la gama de cursos que se ofrecen. Como dato curioso, en una guía de cursos nocturnos en el área de Londres encontramos que bajo la letra «A» se anuncian clases de: «aces, accountancy, acoustics, acrobatics, advertising, advice, African studies, Afro-Caribbean studies, AIDS, aikido, air conditioning, air pollution control, alarm systems, Alexander method ...»<sup>1</sup>. La lista sería interminable, pero la muestra da una idea de la enorme variedad de cursos disponibles.

Como vemos, la educación de adultos en Gran Bretaña es un entramado complejo que recibe fondos públicos y privados y en el que actúan múltiples instituciones. En este contexto que podríamos definir como favorable a la educación de adultos, el actual gobierno británico ha señalado como una de sus prioridades la generalización de la formación permanente. Con este fin el Ministerio de Educación y Empleo acaba de lanzar una propuesta, plasmada en el Libro Blanco de la Educación Permanente (febrero 1998), que constituye el comienzo de un proceso de consulta y dará paso a lo que se ha dado en llamar «the learning age» o «la era del aprendizaje». Se trata de un ambicioso plan para promover la entrada de los adultos en el mundo de la educación permanente, con el fin de mejorar sus posibilidades de empleo, su formación como ciudadanos y su capacidad para influir en la educación de sus propios hijos.

Partiendo de la base de que es urgente establecer una nueva estrategia para afrontar la educa-





ción permanente a las puertas del siglo XXI, el libro blanco propone, entre otras, dos iniciativas que suponen innovaciones notables en el enfoque de la educación de adultos:

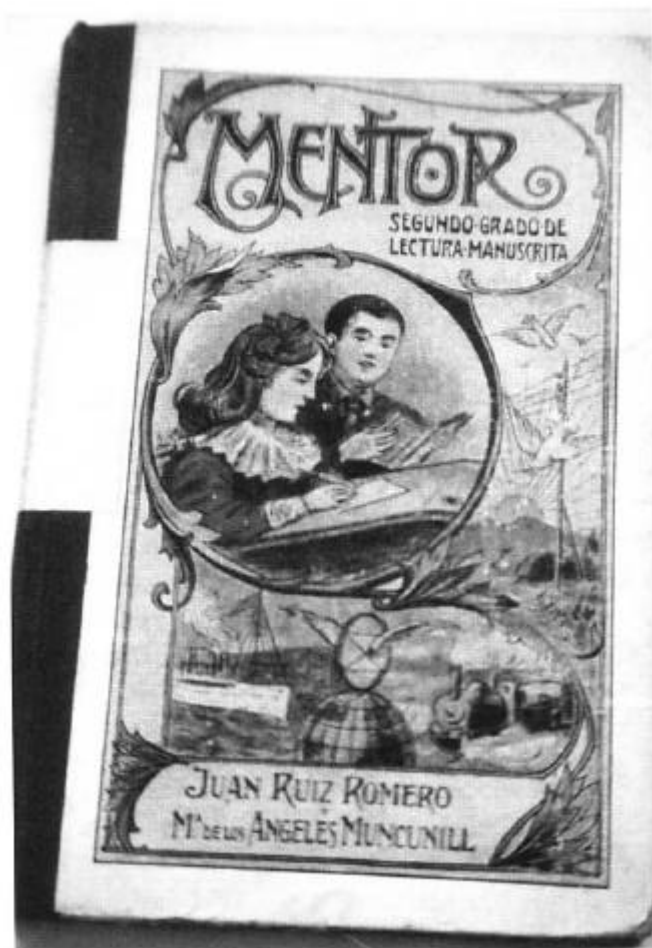
- La implantación de cuentas de ahorro individuales para el aprendizaje, que se nutrirán de ingresos del Estado, de las empresas y de los propios alumnos y permitirán a los adultos responsabilizarse de su propia formación.

- La creación de la Universidad para la Industria, que ofrecerá acceso a una red de aprendizaje que ayude a las personas a profundizar en su formación, a poner al día sus capacidades y a aprender otras nuevas. Su creación está prevista para finales de 1999.

Entre los objetivos del Ministerio de Educación y Empleo está doblar la ayuda para la enseñanza de capacidades básicas de lectura y cálculo entre los adultos hasta llegar a 500.000 alumnos en el año 2002.

El énfasis en el desarrollo y generalización de la educación permanente mostrado por el actual Ministro de Educación, David Blunkett, se ve también reflejado en las actuaciones del gobierno británico como Presidente de la Unión Europea durante el primer semestre de 1998. Como parte de su programa está prevista una conferencia sobre formación permanente que bajo el título «Formación Permanente: señalando la dirección para un cambio» tendrá lugar en Manchester entre el 17 y el 19 de mayo de 1998.

En definitiva, Reino Unido no es sólo un país de gran tradición en educación de adultos, sino que, consciente de la importancia de la formación en el desarrollo económico de un país, encara el futuro



como uno de los impulsores de la formación permanente en Europa.

NOTA 1: «acceso. contabilidad. acústica. acrobacia. publicidad. asesoramiento, estudios africanos. estudios afrocaribeños. SIDA, aikido, aire acondicionado, control de la contaminación del aire. sistemas alarma, método Alexander... «En Adult Education», op. cit pg. 85.

Teresa Casero Álvarez  
Profesora del Centro de Educación de  
Personas Adultas de «Vista alegre»

#### BIBLIOGRAFÍA

Adult continuing education. Yearbook 1997/98: The yearbook of the NIACE: The National Organisation for Adult Learning.- Published by the National Institute of Adult Continuing Education (England and Wales). London. 1997.

Britain 1997: an official handbook / Prepared by the Central Office of Information.- London: The Stationery Office. 1996.

JENNINGS, Bernard : *The education of adults in Britain: a study of organisation. finance and policy.*- (Newland Papers).- Newland: University of Hull. 1985.

STEPHENS. Michael D. : *Adult education.*- London: Cassell Educational Limited. 1990.

#### DIRECCIONES ÚTILES EN INTERNET

<http://www.lifelonglearning.co.uk>

<http://www.niace.org.uk>

# LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN LA COMUNIDAD FRANCESA DE BÉLGICA Y EL LUGAR DE LA ALFABETIZACIÓN DENTRO DEL MARCO EDUCATIVO

El desarrollo de la alfabetización y de la formación básica para adultos en la Comunidad francesa de Bélgica, lo podemos describir; quizás, como una larga historia de reivindicaciones, llevadas a cabo por el mundo asociativo y expuestas en estos últimos 30 años<sup>1</sup>.

Desde el voluntariado militante más puro - hacia el final de los años sesenta- a un cierto reconocimiento y profesionalización del sector, la alfabetización ha recorrido un largo camino, aunque lo conseguido sigue constantemente amenazado.

## EL RECORTE INSTITUCIONAL A NIVEL DE EDUCACIÓN DE ADULTOS<sup>2</sup>

En la Bélgica francófona las acciones de educación y de formación para adultos son generalmente organizadas o subvencionadas por tres sectores diferentes: La Educación, la Cultura y el Empleo.

El Ministerio de Educación organiza, la enseñanza básica, secundaria y superior; así como los estudios de Promoción Social.

Esta enseñanza está dirigida a los adultos, a partir de 16 años, y organiza varios cursos de formación

general o de formación más directamente profesional. Promociona, asimismo, cursos de informática o de costura, como también, de contabilidad, de gestión, de lengua, de gerontología o de formador de adultos.

Las escuelas de promoción social están repartidas por todo el territorio y a ellas concierne el ofrecer dichos cursos.

Los gastos de inscripción son relativamente reducidos y los cursos son sancionados con un diploma o un certificado.

Los educadores, están pagados por el Ministerio de Educación y ellos se benefician del mismo estatus que los otros profesores.

Ligado a la política de Empleo, que está regionalizada, existe el sector de la formación profesional de adultos.

Muchos actores intervienen dentro de este campo y actualmente nosotros podemos distinguir principalmente dos tipos de Proyectos:

- La formación profesional «clásica» está a cargo de organismos Paraestatales (La FORMEN en Valonia y el IBFFP de Bruselas). Forman a los demandantes de empleo en materias del sector secundario y terciario. Estos organismos intervienen, igualmente, dentro de las empresas con acciones de formación cualificada, organizadas dentro del marco de políticas de inserción socio-profesional de personas que ya tienen unos estudios previos. Estos son, principalmente, los proyectos llevados a cabo por el mundo asociativo en colaboración con los poderes públicos.

<sup>1</sup> Ver el artículo *30 ans d'alphabétisation en Belgique: Oú en sommes-nous?*, de Catherine Stercq, publicado en «ALPHA 97 Formation de base et environnement institutionnel», Instituto de la Unesco para la Educación.

<sup>2</sup> Bélgica está dividida en tres Comunidades: La Comunidad flamenca, la Comunidad francesa y la Comunidad germanófona. Bélgica esta dividida, también, en 3 regiones: Flandes, Valonia y Bruselas. Las regiones y las Comunidades no coinciden enteramente. Si Flandes está en la Comunidad Flamenca y Valonia en la francesa, Bruselas es bicomunitaria. es decir, que allí las dos Comunidades están representadas.

El Ministerio de Cultura y más concretamente el Servicio de Educación Permanente, subvencionan, asimismo, programas para la formación de personas adultas. Merece que nos detengamos por un momento a reflexionar sobre el sector de la Educación permanente, nacido de los movimientos sociales que han marcado los años sesenta y setenta, porque este Organismo ha marcado profundamente la formación de personas poco cualificadas, por su filosofía puesta de manifiesto en el decreto de 8 de abril de 1976.

Este decreto lleva al reconocimiento y al otorgamiento de subvenciones a organizaciones de educación permanente, y estipula que es considerada como organización voluntaria de educación permanente de adultos, aquella que, creada y gestionada por personas privadas, tiene como objetivo el asegurar y desarrollar en las personas adultas los siguientes puntos:

- Una toma de conciencia y un conocimiento crítico de las realidades de la sociedad, la capacidad de análisis, de elección, de acción y de evaluación.
- Desarrollar las actitudes de responsabilidad y de participación activa en la vida social, económica, cultural y política.

Para realizar esta educación, cada organización utiliza los métodos y las técnicas mejor adaptadas a los objetivos marcados y por las necesidades definidas por el sector de la población afectado.

Este decreto aporta reconocimiento oficial y subvenciones -aunque limitadas e insuficientes- al sector asociativo para sus acciones de formación y de concienciación con el público adulto, y esto le hace tener una gran importancia simbólica.

## ¿DÓNDE SE SITÚA LA ALFABETIZACIÓN? PREGUNTAS Y RETOS ACTUALES

La enseñanza de Promoción Social organiza, de manera muy marginal y sin ninguna política real de promoción, cursos de alfabetización y de formación básica en algunas escuelas (los programas de alfabetización habían sido diseñados en 1991 en colaboración con el Colectivo de Alfabetización, asociación de educación permanente).

Hemos constatado, en efecto, que sobre un

número global de personas que solicitan cursos de Promoción Social, que es del orden de 200.000 personas al año, no hay más de 500 a 1.000 que soliciten la formación en alfabetización o formación base, es decir; menos del 0,5%, aunque nosotros hemos estimado que existe más de un 20% de adultos que tienen dificultades al escribir.

La enseñanza de Promoción Social esta dirigida de hecho, principalmente, a las personas ya formadas, y además el desarrollo de nuevos cursos de Promoción Social está actualmente bloqueado, o son tributarios del cierre de alguna otra sección.

Por tanto, no se encuentran demandas para alfabetización y para la enseñanza de promoción social, en tanto que servicio público.

Las políticas de empleo son igualmente reconocidas y los proyectos de alfabetización financiados en el ámbito asociativo, dentro del marco de políticas regionales de inserción socio-profesional y a través de financiaciones europeas y belgas. A este nivel resta exponer; como siempre, las demandas no satisfechas. Lo que está en juego se sitúa en otra parte: regularmente el lugar de la alfabetización dentro de las políticas de inserción socioprofesional, están cuestionadas y los cursos de alfabetización se arriesgan a ser relegados hacia políticas sociales, menos financiadas.

Por otra parte, y paradójicamente, el derecho a la alfabetización se desvía, a veces, solamente a la obligación de seguir cursos, lo que lleva a que las presiones sobre los parados lleguen a ser cada vez más y más fuertes.

Falta por explicar el tercer sector que toma en cuenta a la alfabetización, que es el de la cultura y la Educación permanente. Si las acciones de alfabetización ya se encuentran centradas en sus objetivos -la alfabetización debe ir dirigida hacia un conocimiento crítico de las realidades de la sociedad, al desarrollo de las capacidades de análisis, así como a generar actitudes de responsabilidad y de participación activa en la vida social, cultural y política- el meollo de la cuestión es el de la financiación: sólo una pequeñísima parte de las necesidades son, efectivamente, tenidas en cuenta financieramente y las perspectivas futuras nos son particularmente optimistas...

Esta realidad de toma en consideración múltiple, pero fragmentada, sigue siendo insuficiente y



depende de las prioridades políticas del momento. Desde la alfabetización se pueden, efectivamente, realizar una diversidad de acciones, pero esto implica, por parte de los actores, milagros para cerrar los presupuestos que se asemejan al triple salto mortal...

Los participantes y los formadores de alfabetización dentro de las asociaciones se ponen a veces a soñar en una política global y coherente de la alfabetización vinculada, promovida y garantizada por los poderes públicos, vigilantes

de que se haga con la flexibilidad y diversidad necesaria, pero que a la vez permita a cualquier adulto a seguir los cursos de alfabetización de calidad, cerca de su casa, que les sirvan para conseguir trabajo o bien para ayudar a sus hijos, para su desarrollo personal o para comprender y actuar sobre el mundo que le rodea.

Ahí tenemos, sin duda, el programa de acción de participantes, educadores y organizaciones de alfabetización para los años venideros.

Anne Loontjens

Colectivo de Alfabetización Bruselas



El Collectif Alpha trabaja en Bruselas y organiza desde hace más de 25 años, cursos de alfabetización para adultos, belgas e inmigrantes. Más de 500 personas siguen cada año los cursos en centros que se encuentran situados en tres comunas de Bruselas. El Collectif dirige igualmente un Centro de Recursos especializado, organiza formación de formadores y publica sus útiles pedagógicos.

## EDUCACIÓN DE ADULTOS EN LA COMUNIDAD FRANCESA DE BÉLGICA

MINISTERIO EDUCACIÓN	MINIST. CULTURA	MINISTERIO DE EMPLEO
Nivel Comunitario	Nivel Comunitario	Nivel Regional
<i>La enseñanza de Promoción Social</i>	<i>La educación Permanente</i>	<i>La formación Profesional</i>
<i>Organismo del Estado</i>	<i>Decreto de 1976</i>	<i>Organismos paraestatales</i>
Colegios de la red oficial de la Comunidad, de la Provincia o de la Región Escuelas de red libre (católicas, por ejemplo)	Las asociaciones obtienen un reconocimiento y/o Subvenciones extraordinarias	FOREM en Valonia IBFFP en Bruselas
		<i>Programas de Inserción socio-Profesional</i> Asociaciones de inserción socio-Profesional · Subvenciones anuales
		<i>Programas de reinserción de Parados</i> Asociaciones · Las asociaciones obtienen los Puestos de trabajo subvencionados.

## EDUCACIÓN DE ADULTOS CEAS DE GRIÑÓN

El equipo de profesores del CEAS de Griñón, estuvo considerando el modo de llevar a cabo un reconocimiento del esfuerzo y la dedicación de las personas adultas que han iniciado o retomado un proceso formativo, ya que muchas veces se minimizan las dificultades de tipo familiar, laboral, etc., que deben superar hasta conseguir las titulaciones básicas que establece nuestro sistema educativo, siendo para algunos la primera y para otros la única que obtendrán.

Por ello, se decidió realizar una entrega de los títulos de Graduado Escolar y de Certificado de Escolaridad de una forma menos anónima y fría que la que se había utilizado hasta ahora.

Igualmente creímos que sería importante que los representantes de las diferentes administraciones de las que depende el Centro participaran de forma directa ya que su implicación en actos de este tipo facilita un mejor conocimiento entre todas las partes que integran la comunidad educativa. La respuesta que obtuvimos de los representantes de las diferentes administraciones fue muy positiva ya que acudieron y participaron en el acto, hay que destacar que de muchas de las localidades de la Mancomunidad, hubo representantes, ya sean alcaldes o concejales. También fue muy importante la respuesta que obtuvimos de los alumnos del centro, antiguos y nuevos alumnos acudieron al acto y nos consta que les estimuló, y que valoraron de forma adecuada la realización del acto de entrega de títulos. Esto nos anima a repetir la experiencia en cursos sucesivos, para los títulos de Graduado Escolar y para los nuevos que esperamos sean los de Graduado en Secundaria.

Así, el día 10 de diciembre se hizo entrega en la Casa de la Cultura de Griñón, de los 63 títulos de Graduado Escolar y de los últimos 5 de Certificado de Escolaridad que se obtuvieron durante el curso 1995-96.

Para hacer entrega de los mismos, fueron invitados a dicho acto don Francisco Godino, Presidente de la Mancomunidad de Municipios del Suroeste, doña María Jesús Garrido, Jefa de Servicio de la

Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y don Juan Manuel, inspector de Zona del Ministerio de Educación y Cultura.

Los representantes de las instituciones señalaron la importancia que la educación permanente tienen para un mejor desarrollo personal, social y laboral de las personas adultas, valoraron el esfuerzo que los alumnos allí presentes habían realizado para lograr dichas titulaciones animándoles a continuar sus procesos formativos y agradecieron su presencia en dicha entrega, ya que les permitía mantener un contacto más directo con la realidad socioeducativa.

A continuación, los alumnos que asistieron de forma masiva, pasaron a recoger los títulos de mano de las autoridades ya citadas y de sus profesores.

Finalmente se agasajó a los asistentes con unos canapés.

Animamos a otros Centros a organizar actos de este tipo ya que potencian el intercambio de experiencias, favorece que los propios alumnos y las personas que los rodean valoren más positivamente sus logros y permite una mayor integración de todos aquellos que formamos parte de la educación de personas adultas.

Equipo de profesores del CEAS de Griñón



## AGENDA DE NOTAS

### I JORNADAS ESTATALES DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

Segunda semana de septiembre de 1998

Departamento de Pedagogía Aplicada

Universidad Autónoma de Barcelona

08193 Bellaterra (Barcelona)

Tels.: 91 581 16 19/91 581 2635 - Fax: 91 581 3052

### PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN INTERNET

Realizado por el Programa de Orientación Psicopedagógica de la Comunidad de Madrid, Centro de Renovación Pedagógica de "Las Acacias", permite a cualquier persona interesada adentrarse en una página Web que ofrece información válida para la orientación, la tutoría y el sistema educativo. Su dirección es:

<http://platea.pntic.mec.es/cam/srp/orientacion>

### ESCUELA DE VERANO DEL COLECTIVO. NOVIOLENCIA Y EDUCACIÓN

Talleres: Educación para la paz, interculturalidad, juegos cooperativos, militarización social, otra forma de ver la televisión, resolución de conflictos, solidaridad, ...

Fechas: 9 - 12 de julio.

Información: Avda. Padre Piquer, 54 - 2º D - 28024 Madrid. Tel. 91 470.06.01.

## LIBROS DE NOTAS

- FLECHA, R (1997): *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona, Paidós.
- FLECHA, R.; REQUEJO, A; MEIRA, P. (1998): *Alfabetización funcional en Galicia (e datos comparativos con España). habilidades básicas da poboación*. Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia.
- JABONERO, M.; NIEVES, M. R.; RUANO, M. I. (1998): *Educación de personas adultas: un modelo de futuro*. Madrid, La Muralla.
- JARES, XESUS R. (coord.): *Construir a paz, cultura para a paz*. Vigo, Edicions Xerais de Galicia, 1996.
- MARTÍN, E y TIRADO V. (coords.) (1998): *La orientación educativa y profesional en la educación secundaria*. Barcelona. ICE Universitat de Barcelona-Horsori.
- MEDINA FERNÁNDEZ, O. (1997): *Modelos de educación de personas adultas*. Las Palmas de Gran Canaria. Barcelona. Universidad de Las Palmas, El Roure, Consejería de Educación del Gobierno de Canarias.
- RIVERA, M. Milagros (1997): *El fraude de la igualdad. Los grandes desafíos del feminismo hoy*. Barcelona, Planeta.

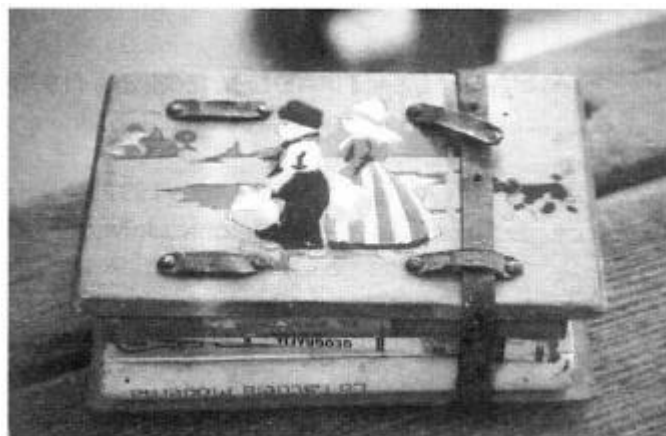


# EDUCACIÓN DE ADULTOS. EVALUACIÓN DE CENTROS Y EXPERIENCIAS

*Sarrate, M<sup>a</sup> Luisa*  
Narcea. Madrid, 1997 (203 pp.)

Si un libro reflexiona sobre la práctica educativa parece, en principio, capaz de aportar a quienes se dedican a la enseñanza, al menos, varias ideas que orienten el análisis de planteamientos individuales y de las vivencias cotidianas para permitir la mejora en la comunidad educativa y en el propio proceso de enseñanza. La función social de la educación de adultos, entendida por la autora como una parcela de la educación permanente, exige respuestas educativas capaces de atender necesidades, motivaciones y carencias: el aprendizaje de las lenguas; las demandas desde grupos de la denominada tercera edad; la ampliación cultural, el desarrollo comunitario; la formación para la vida laboral; la informática y las nuevas tecnologías; los planteamientos que ofrecen las transversales ... Se manifiesta el cambio, la evolución que la Educación de Adultos está ya planteando en el sistema educativo. Esta es una de las conclusiones más evidentes que podemos extraer del trabajo de la profesora Sarrate. Los nuevos enfoques exigen, ante todo, contar con un estudio de lo realizado, algo de lo que adolecen las instituciones educativas. La evaluación de Centros, Programas y Experiencias «lleva implícito el estudio o apreciación de los elementos positivos y negativos del hecho u objetos a valorar». La dificultad de esta tarea requiere una dedicación y, además, una convicción por parte del profesorado que la realice. En la obra se analizan los elementos de toda evaluación, diversos enfoques y modelos, describiéndose varias investigaciones y evaluaciones realizadas en el sector de la Educación de Adultos, en concreto las llevadas a cabo por la UNESCO, el Consejo de Europa, CREFAL, el Libro Blanco de Educación de Adultos, los Programas de la UNED y la que efectuó la profesora Gloria Pérez Serrano, centrada en el profesorado de adultos ante los desafíos de la Reforma. Con tales antece-

dentos, se describe la evaluación aplicada en Centros de Andalucía, Asturias y la Comunidad de Madrid y que determinó el análisis sobre la participación, las dificultades de los Centros, las estrategias de acción didáctica, las percepciones del profesorado y de los participantes sobre las funciones docentes y los recursos materiales y humanos. En ocasiones son muy significativas las contradicciones entre profesorado y participantes, al igual que podemos hallar una continua comparación entre las tres Comunidades. Y en esto el lamento es una exigencia: la necesidad de contar con nuevas investigaciones, con más evaluaciones capaces de aportar elementos de análisis en la estructura y significación de la educación de adultos. De todas las conclusiones nos llama la atención las razones para la elaboración de una Ley de Educación de Adultos en aquellas Comunidades que no la tienen, así como los desafíos actuales a los que se debe atender y que moverán al debate, a la polémica o a la aceptación en aquellos profesionales de la Educación de Adultos que lean esta obra que obtuvo el Premio de Investigación Pedagógica en su XII Convocatoria del Consejo General de los Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados.

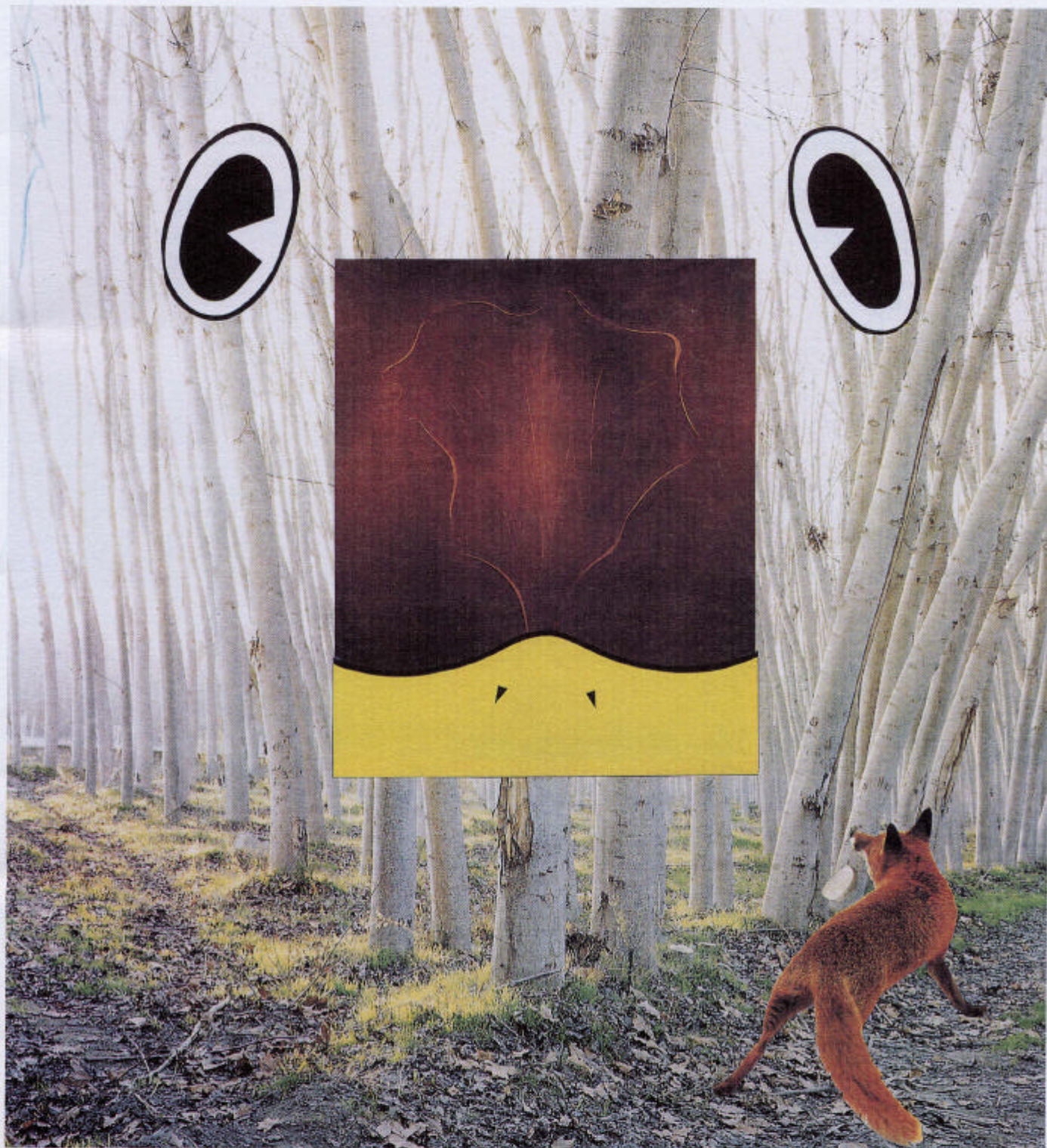




# Notas

Boletín Informativo. Servicio de Promoción Educativa. *Centro Regional de Educación de Personas Adultas y Garantía Social.*

**N.º 3. DICIEMBRE DE 1998**



Comunidad de Madrid



# SUMARIO

Número 3. Diciembre 1998

- 2 Editorial
- 3 Noticias del Centro Regional de Educación de Personas Adultas y Garantía Social de la Comunidad de Madrid.

## OPINIONES

- 5 Santiago Sánchez Torrado: «Una reflexión leve sobre la educación de personas adultas».
- 6 Begoña de Orte: «¿Cuál es el futuro de la educación de adultos en la Comunidad de Madrid?».

## ESPACIO DE ENCUENTRO

- 9 Universidad de Verano, Rascafría junio 1998: «¿Qué educación de adultos para el siglo XXI?».
- 10 Gérard de Selys: «Crisis y privatizaciones».
- 12 Mariano F. Enguita: «Cambio social y educación de adultos».
- 14 Ted Fleming: «Sociedad civil y educación de adultos: aprendizaje para la democracia en el nuevo milenio».
- 16 Francisco Gutiérrez: «La mediación pedagógica en los procesos de desarrollo sostenible».
- 20 Grupo de discusión nº 1: «¿Qué educación de adultos para el siglo XXI?».
- 22 Grupo de discusión nº 2: "¿Qué educación de adultos para el siglo XXI?".
- 24 Conclusiones y perspectivas: «¿Qué educación de adultos para el siglo XXI?»

## EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS EN OTROS PAÍSES

- 26 Giuliana Gennai: «La educación de adultos en Italia».

## EN LAS AULAS

- 29 Seminario de Contacto en Educación de Adultos. Alcalá de Henares 22 y 23 de octubre de 1998.
- 31 José Luis Sampedro en el Centro de Educación de Personas Adultas Sierra Norte
- 32 M<sup>a</sup> Jesús Agustí, Ana Lozano: «El objeto, su dibujo y su sombra».
- 33 Contrato de maestras en 1923.

## 34 AGENDA DE NOTAS 35 LIBROS

### Notas

Boletín Informativo. Servicio de Promoción Educativa

Dirección y Coordinación:  
José Luis Moreno Sánchez  
Miguel Angel Martínez Martínez

#### Consejo Asesor:

- Servicio de Promoción Educativa:  
M<sup>a</sup> Jesús Garrido Calvillo
- Departamento de Educación de Personas Adultas:  
Francisco Javier Ramírez Flores
- Departamento de Aulas Taller y Garantía Social:  
Laura Malato Sanz
- Centro de Educación de Personas Adultas de Las Rozas:  
M<sup>a</sup> Jesús Gallejones
- Centro de Educación de Personas Adultas de Moncloa:  
Antonio Jiménez Ortiz

Funciones administrativas:  
M<sup>a</sup> Soledad Calvo González

#### Ilustraciones

Ana Lozano  
M<sup>a</sup> Jesús Agustí

#### Cubierta

Jaime Lorente Sainz

Edita:  
Comunidad de Madrid  
Consejería de Educación y Cultura.  
Servicio de Promoción Educativa.  
Centro Regional de Educación de Personas Adultas y Garantía Social.  
C/General Ricardos, 179 Bis  
28025 Madrid  
tel. 9 14 614 704  
fax 914614219  
http: www// alerce.pntic.mec.es/crepa/  
e-mail: crepa@mad.servicom.es

Tirada: 1.000 ejemplares  
Coste unitario: 195 pesetas  
Edición: 2/98

D. L.: M-6.358 - 1998  
Imprime: B.O.C.M.



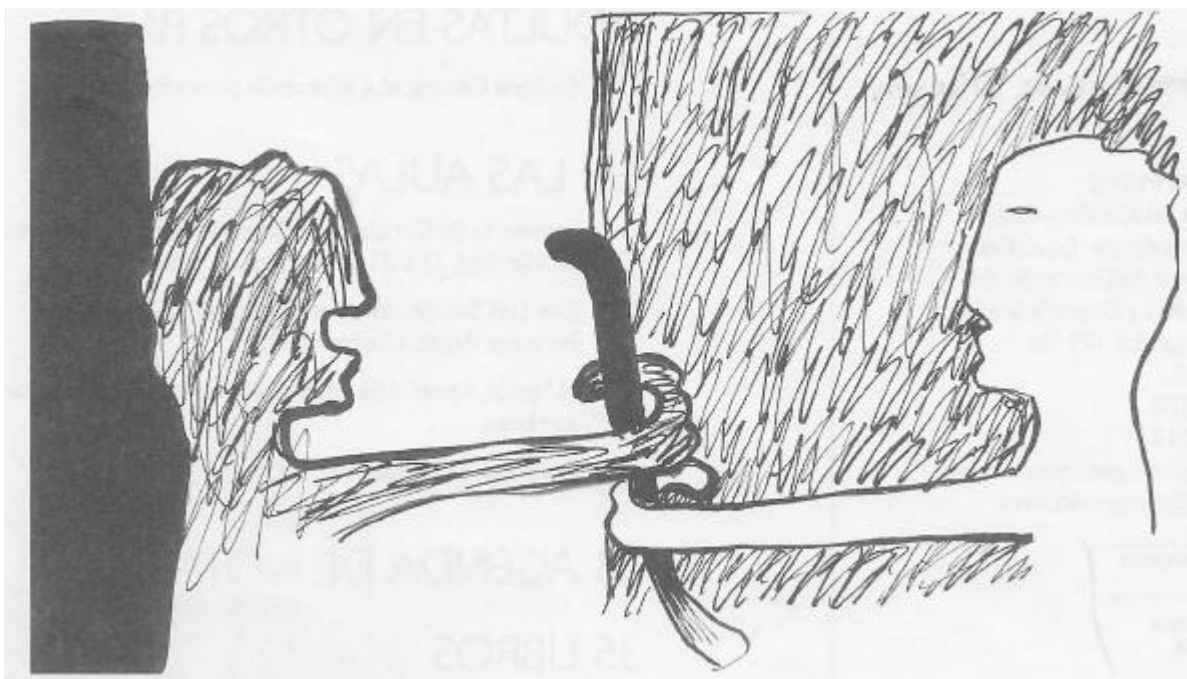
---

## EDITORIAL

El intercambio de prácticas pedagógicas permite el diálogo sobre modelos y acciones, provocando la reflexión individual del formador acerca de su propia práctica. Quienes desean innovar e investigar en educación, necesitan descubrir las señas de identidad de su opción pedagógica, donde la visión ideológica determina el compromiso didáctico.

En una sociedad plural y dinámica, el pensamiento sobre la Educación de Personas Adultas ha de incidir en los problemas que son cotidianos, que están presentes en los Centros, como en otros ámbitos de nuestra sociedad. Hemos pues de cuestionamos las opciones metodológicas, la formación del profesorado y su actitud ante los nuevos problemas y retos educativos, el marco legislativo, la complejidad de un contexto social cambiante, las necesidades y las demandas de formación, la pervivencia de valores, el compromiso ético con la Educación...

El diálogo como medio de comunicación y progreso, los debates, los seminarios, los grupos de trabajo entre enseñantes o entre quienes constituyen la comunidad educativa facilitan la investigación, la innovación y la actualización metodológica. En esta línea presentamos en "Notas" fragmentos de una Escuela de Verano realizada en Rascafría, dentro del Programa Sócrates, que pretendió el intercambio de experiencias, así como la reflexión crítica entre los asistentes, formadores de adultos y teóricos de la educación de varios países europeos. Esperamos que, con la publicación de las ponencias y de las conclusiones, nuestra revista se convierta en un espacio de encuentro para quienes viven la Educación de Personas Adultas.



---

# NOTICIAS DEL CENTRO REGIONAL DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS Y GARANTÍA SOCIAL DE LA COMUNIDAD DE MADRID

## ÁREA DE DOCUMENTACIÓN

El fondo de consulta dispone de materiales especializados en educación de adultos:

- Bibliografía.
- Materiales curriculares.
- Carpetas de grupos de trabajo, encuentros, seminarios.
- Base de Datos de Legislación Educativa.
- Revistas.
- Vídeos.
- C.D. Rom.

## ÁREA DE INFORMACIÓN

- Información general de la oferta educativa de E.P.A. en la región de Madrid (CEAS-CEA-Entidad es-O N Gs- Varios).  
Tel. 9 14 614 704.

- Programa A Saber.  
Tel. 900 100 073.  
Obtención del Graduado Escolar a distancia.  
Comunidad de Madrid.  
TeleMadrid, Ministerio de Educación.

- Programa Signo-A Saber.  
Tel. 9 14 614 830.  
Obtención del Graduado Escolar para personas con discapacidad auditiva.

- Centros de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid: Enseñanzas Iniciales; Graduado Escolar; Educación Secundaria; Pruebas Libres de F.P. 1; Español para extranjeros;

- Enseñanzas Abiertas; Programas Operativos; Aulas Mentor. ..  
Tel. 9 14 6 14 704.

- Información general sobre Educación de Adultos y Garantía Social.  
Tel. 9 14 614 704.

## ÁREA DE NUEVAS TECNOLOGÍAS

- Acceso a INTERNET y prácticas de autoaprendizaje informático.
- Sala de informática para centros públicos y entidades.
- Sala de edición de vídeos.
- Sala de proyección de cd-rom y vídeos.
- Aula Mentor.

## ÁREA DE ENCUENTRO Y DEBATE

- Grupos de Trabajo para el curso 1998-99: «Nuevas Tecnologías en la Educación de Adultos». «Metodologías para Enseñanzas Iniciales». «¿Qué modelo de Educación de Adultos para el siglo XXI? Consecuencias de la Conferencia de Hamburgo».

## EL EURO EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Ciclo de conferencias sobre el Euro: su significación política, la moneda.

Única; las transformaciones económicas en la vida cotidiana y su introducción en el currículo de educación de adultos.

## PROYECTO MENTOR

La Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid y el Programa Nacional de Nuevas Tecnologías del Ministerio de Educación y Cultura (PNTIC). ponen en marcha en nuestra región una oferta de cursos de formación que utiliza las últimas tecnologías como soporte de dichos cursos que serán realizados en unas aulas especialmente preparadas para ello llamadas Aulas Mentor.

### Aulas Mentor

Son los espacios físicos donde se realizarán las actividades de formación. Disponen de recursos tecnológicos avanzados: Ordenadores, número de cuenta en Internet para cada alumno, CD-ROM, vídeos, libros ... y un profesor que ayuda a los alumnos en sus conexiones a la red, en la comunicación con el tutor y en cuantas dificultades técnicas o pedagógicas que se les puedan plantear a los alumnos.

### Tutor

El tutor no se encuentra en el aula. Está en alguna parte de la red, en Madrid, en otra Comunidad o en otro país. El alumno se comunica con él a través del servidor de Internet y contesta en 24 horas a todas las dudas así como a los ejercicios y evaluaciones que deben realizar los alumnos.

### Alumnos

Para matricularse en los cursos no se requiere titulación previa; solamente haber cursado los estudios obligatorios y abonar la cuota mensual (3.000 pts.).

El horario de asistencia al aula se acuerda con el profesor encargado así como el ritmo de aprendizaje.

Para la realización del examen final, será imprescindible la presencia del alumno en el aula.

Al superar esta prueba, el alumno recibe la certificación del Ministerio de Educación y Cultura.

La asistencia al aula suele ser de 3 horas semanales de media.

Si el alumno dispone de ordenador y módem, recibe una cuenta de conexión gratuita a Internet y, una vez abonada la matrícula, no necesita asistir al aula excepto para realizar la prueba final.

### Cursos ofertados

- Gestión de PYMES
  - o Contabilidad
- Educación para la Salud
  - o Nutrición
  - o Sexualidad
  - o Medio Ambiente

### Turismo Rural

- Iniciación a la Informática
  - o Works 4.5
  - o Procesador de Textos
  - o Bases de Datos
  - o Hoja de Cálculo
- Lenguajes de Programación
  - o Delphi
  - o Java
- Diseño Técnico por Ordenador
  - o Avanzado (Autocad)
- Operatoria de Teclados
- Iniciación a Internet
- Composición de Páginas HTML
- Ofimática Profesional
  - o Windows 95
  - o Word 97
  - o Acces 97
  - o Excel97
  - o Power Point Electrónica Digital
- Ocio y Medios Audiovisuales
  - o Televisión
  - o Fotografía
  - o Vídeo

### Cursos en preparación

- o Educación Infantil
- o Creación y Gestión de Empresas
- o El Euro
- o Agricultura Biológica
- o Iniciación a la Informática y las Comunicaciones

### Información e Inscripciones

Centro Regional de Educación de Personas Adultas y Garantía Social  
Tel.: 914614704 - Fax: 9 146 142 19  
Correo electrónico: crepa@mad.servicom.es  
Internet: <http://alerce.pntic.mec.es/crepa/>  
Más información del Proyecto Mentor:  
<http://www.mentor.mec.es>

### AULAS MENTOR EN MADRID

En Centros de E.P. A. dependientes de la Consejería de Educación y Cultura (CM.):

- o Centro Regional de Educación de Personas Adultas y Garantía Social. Tel.: 9 14 614 704
- o El Molar (CM.) Tel.: 918 412 095
- o Aranjuez (CM.) Tel.: 918 924 585
- o San Fernando (CM.) Tel.: 916 741 634
- o Las Rozas (CM.) Tel.: 916 377 064

En Centros de Educación de Adultos del MEC:

- o Valdemoro (M.E.C.) Tel.: 918 956488



## UNA REFLEXIÓN LEVE SOBRE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Pretendo aportar en estas líneas una reflexión bastante elemental sobre algunos aspectos de la educación de personas adultas, inspiradas sobre todo en la experiencia y formuladas en un tono "doméstico" y coloquial. Ojalá dichas reflexiones sean útiles para el intercambio y el debate.

El transcurso del tiempo y el día a día de la actividad en los centros de adultos nos enseña que ellos no sólo -ni casi principalmente- aprenden "cosas" -materias, asignaturas, conocimientos- sino que sobre todo aprenden a vivir; a saber estar; a convivir y compartir; a disfrutar viajando o divirtiéndose o debatiendo cuestiones que les afectan e interesan. Pudimos comprobarlo con claridad en una excursión reciente a Granada que incluía autocar; comidas, visitas, convivencia... Fue un hermoso despliegue de detalles, buen humor; interés por las cosas, actitudes civilizadas, sin el contrapunto molesto de algún incidente, sin una mala cara. Eso es cultura de la vida y para la vida, me parece.

Sin ningún tipo de énfasis retórico, creo que la educación de personas adultas pertenece al ámbito de las cosas cualitativas que merece la pena seguir haciendo para mantener un cierto nivel de dignidad en esta sociedad tan degradada. Recordando a Erich Fromm, es una dimensión del mundo del "ser" frente al galopante "tener" del consumo, de la competición, de la apariencia y de la trivialidad. No se afirma gratuitamente -sino desde la realidad- que las personas se regeneran y se resitúan gracias a esta tarea educativa, encuentran un sentido a lo que son y hacen en su vida, tan carente de gratificaciones auténticas.

En este sentido, pienso que nuestro trabajo sirve de apoyo y de ayuda a la vida personal y familiar de quienes acuden a nuestros centros o a cualquier tipo de actividad seriamente llevada. Son frecuentes las depresiones y patologías similares en nuestras aulas, motivadas muchas veces por la dureza áspera de los contextos cotidianos de nuestros/as alumnos/as, por esa carencia de gratificaciones a las que antes aludía. En el proceso de la actividad educativa se establecen

climas y lazos afectivos cálidos y consistentes, que constituyen un estímulo para estudiar; aprender y vivir; y que son como una carga de oxígeno y de entusiasmo para todo.

Otro aspecto no desdeñable de la educación de las personas adultas es el mundo reivindicativo -de respuesta a los problemas sociales del barrio, etc.- al que nuestra tarea puede ayudar; aportando elementos de análisis cultural y político que favorezcan una conciencia cívica más fuerte y un dinamismo asociativo y movilizador.

En la misma línea, el empeño educativo con las personas adultas debe fomentar y apoyar la participación, tanto dentro como fuera del ámbito "escolar", potenciando y aprovechando al máximo los cauces democráticos existentes para lograr dicha participación. La importancia del diálogo y del debate es medular en este punto, a la que deben supeditarse otras muchas cosas, y que requerirá el esfuerzo generoso y la tenacidad de todos.

Un campo de creciente relevancia en nuestra sociedad es el de la educación intercultural, dada la complejidad y el posible intercambio vivo entre distintas expresiones y modos diferentes y complementarios de entender la vida que nuestro momento histórico favorece. La educación de adultos ha de apuntarse a esta tarea de indudable complejidad y dificultad, pero apasionante y esperanzadora. Dicha tarea comienza, me parece, por un verdadero "aprendizaje intercultural", por una revisión crítica y autocrítica de actitudes, exigencias y demandas en relación con las personas de culturas diferentes. Todo ello puede, sin duda, estimularse y apoyarse desde las aulas o las actividades formativas.

Estas leves sugerencias o apuntes, desarrollados y profundizados en un debate posterior y casi permanente, sirven acaso para dinamizar y "aligerar" el peso de un trabajo no siempre gratificante ni agradecido, pero necesario.

Santiago Sánchez Torrado  
Escuela de Adultos "Pueblo de Vallecas"

# ¿CUÁL ES EL FUTURO DE E.A., EN LA COMUNIDAD DE MADRID?

La Comunidad de Madrid, la Consejería de Educación y Cultura tiene en pocos meses transferidas las competencias de Educación. Desde hace años, tiene actuaciones en Educación Infantil, Aulas Taller; Garantía Social y Educación de Adultos, y con una política y estructura definida.

En Educación de Adultos, desde el Departamento de Personas Adultas, se ha desarrollado una política de expansión, de ir cubriendo las

demandas de la población adulta, de las distintas comarcas, del profesorado de los centros. En las Circulares, que todos los años se elaboran, han incluido aspectos que recibía desde los centros.

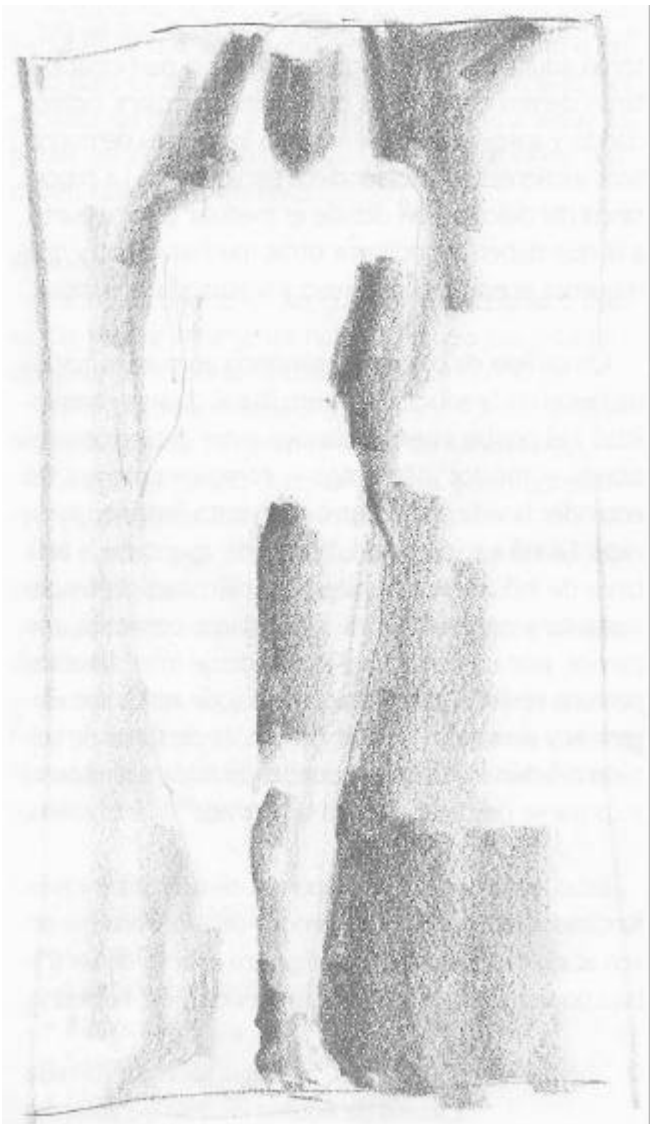
He visto, en el transcurso de los distintos años, una "forma de hacer" de dejar actuar; de conocer; vivir realidad de los Centros abierta. Ha marcado la norma pero ha sabido recoger las peticiones, los problemas, la realidad, ha dado posibilidades para ampliar las distintas ofertas educativas, se ha ido adaptando al entorno social a las personas adultas a quien se dirige esta educación.

Ha tenido una visión amplia de lo que es la Educación de Personas Adultas, intentando a medida de sus posibilidades y competencias, desarrollar los puntos que marca la LOGSE, en la actual legislación, pero con parte del espíritu que emanaba del libro blanco. Mantiene el carácter de Educación Socio-Cultural, en los centros, tan básico. En un plan Regional, que se aprobó por todo los grupos de la Asamblea de Madrid y se ha ido desarrollando, se tenían fijados una serie de actuaciones) planteaba una visión amplia de EA.

¿Qué pasará en el futuro? No hay ley sobre la Educación de Adultos, no se ha manifestado, desde los representantes de la Comunidad, hacia que modelo de Educación de Adultos se pretende ir.

Hay en la Comunidad de Madrid muchos Centros, que han dependido de distintas administraciones; su forma de funcionar; su estructura, su "espíritu" es diferente, tienen caminos distintos. ¿Cuál se fijará? ¿Cómo? ¿Desde dónde? Las preguntas que se hacen no tienen respuesta.

Trabajo en un Centro de Educación de Adultos que depende de la Comunidad de Madrid, siendo personal del Ministerio de Educación, por decisión propia, ya que solicité, en un concurso de hace



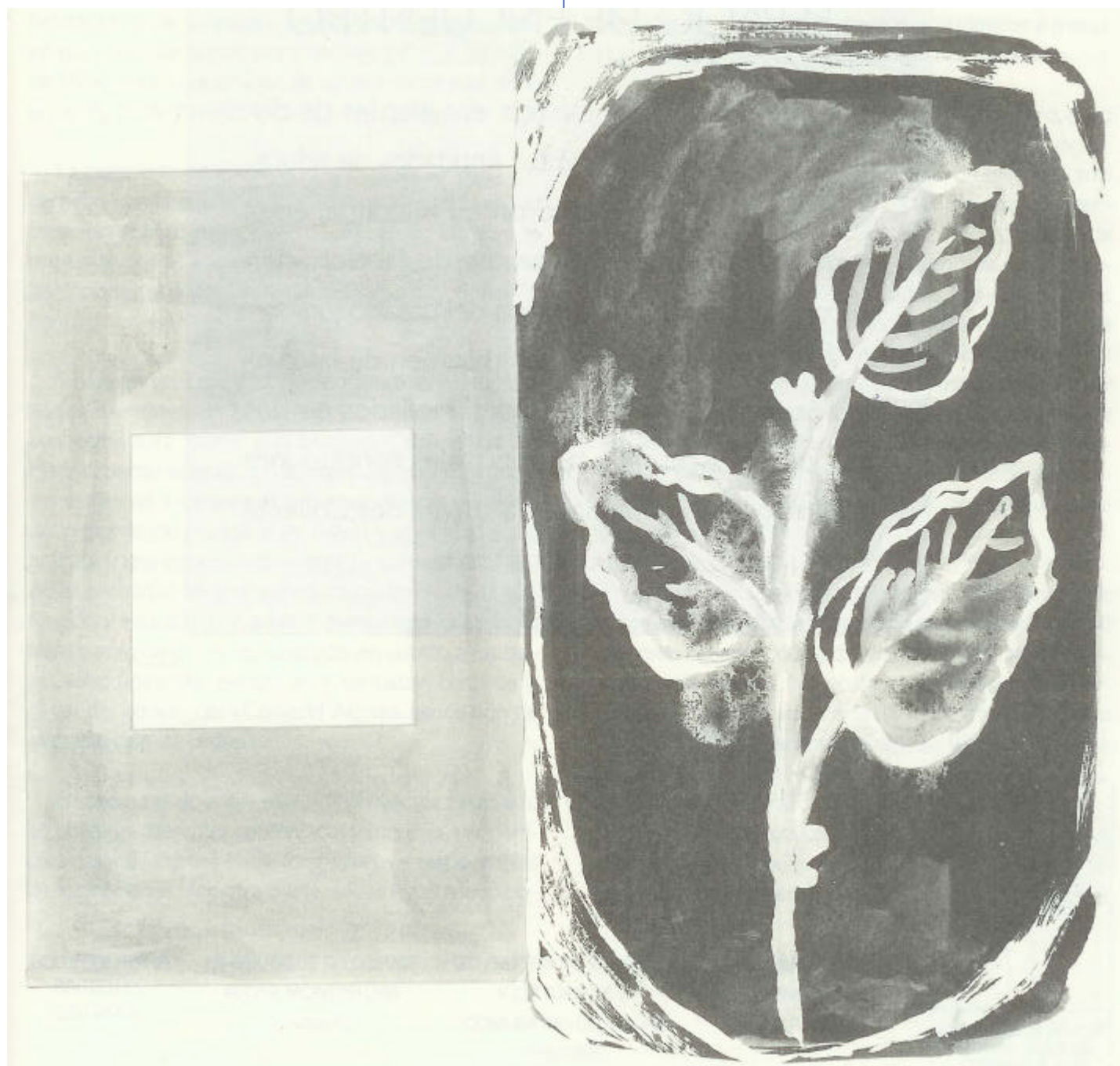
unos años, en los primeros lugares Centros que dependían de la Comunidad. La elección fue por la filosofía, la estructura, el camino, que en aquel momento tenían desde el Departamento de Personas Adultas, sus objetivos eran de ir hacia delante, de trabajar para avanzar; no era "cubrir un hueco". Existía una visión amplia y muy rica de la Educación de Adultos, en evolución, que emanaban de la propia sociedad, de las propias personas adultas.

Hoy tengo miedo, de hacia donde se dirigirá la educación de adultos en la Comunidad de Madrid, en el Estado Español, y creo que todos los que en un momento tomamos la decisión de trabajar hacia ese tipo de Educación, en Madrid, tie-

nen ese mismo temor, esa duda, de si se seguirá el camino marcado, la idea amplia y enriquecedora de educación-social-cultural, o solo será una educación obligatoria para adultos.

La V Conferencia Internacional de Educación de Hamburgo plantea unas alternativas y considero que deben tenerse en cuenta, seguir hacia el futuro. La Consejería de Educación, el Departamento de Adultos, están en esta línea, hoy por hoy. ¿Se seguirá en el mismo?

Begoña de Orte  
*Profesora del CEAS de Entrevías*





---

## ESPACIO DE ENCUENTRO

**F**ormadores, voluntariado, enseñantes de distintos países y diferentes entidades de educación de adultos se reunieron en Rascafría, en el marco del Programa Sócrates de la Comisión Europea, durante una semana del pasado junio.

«*Notas*» presenta un resumen de las cuatro ponencias, los trabajos desarrollados en dos grupos de discusión y las principales conclusiones y perspectivas compiladas a través del Collectif Alpha, como entidad organizadora.

# «¿QUÉ EDUCACIÓN DE ADULTOS EN LA EUROPA DEL SIGLO XXI?»

Universidad de Verano, Rascafría junio 1998

Podemos preguntarnos por qué varias organizaciones pertenecientes a 4 países diferentes de la Unión Europea que desarrollan acciones, proyectos de alfabetización o de educación de adultos, deciden poner en marcha y participar entre los días 21 y 26 de junio de 1998 en una universidad de verano sobre este tema en la región de Madrid.

La respuesta es simple: todas ellas se sienten concernidas por la educación de adultos así como por el contexto político-económico en el cual se inscribe y se preguntan por el alcance, el sentido y el fundamento de las acciones que desarrollan y los valores que defienden.

Sin embargo, cada grupo miembro trabaja en contextos diferentes: los españoles de Madrid trabajan en una estructura oficial y pública, la Comunidad de Madrid, perteneciendo a diferentes centros; los franceses venían de asociaciones privadas situadas en diversas regiones de Francia y de África y aportaban una práctica y una experiencia múltiple y variada; los irlandeses procedían de una red de asociaciones de alfabetización y educación de adultos combinando a la vez el trabajo voluntario y el remunerado; en cuanto a los belgas, salvo una o dos excepciones, formaban cerca de la mitad del equipo del "Collectif Alpha", asociación de alfabetización de Bruselas.

En cada uno de entre ellos, los proyectos originales, las prácticas diferentes son llevadas y merecen ser compartidas y difundidas entre formadores y responsables de asociaciones. Por otra parte, todas estas asociaciones, públicas y privadas dependientes de subvenciones locales, regionales, nacionales, de proyectos europeos, se inscriben en

el marco de políticas, de estrategias económicas donde los fundamentos económicos a menudo les desbordan, de ahí sus preguntas, sus dudas.

Intercambios de prácticas pedagógicas, seguro, pero también intercambio de ideas, de valores, de conceptos ... cuatro conferencias, cuatro días de talleres y tres tardes de foros de debate en torno a la pregunta central, concluyeron con la puesta en común de ideas, de líneas directrices discutidas en el seno de cuatro grupos multilingües durante la semana. Las conclusiones de los debates de cada grupo formaban el esbozo de una plataforma común reivindicando no solamente los valores sino también la necesidad compartida de luchar todos juntos contra una globalización inhumana de efectos devastadores, contra el sometimiento del individuo a las leyes del mercado, por una sociedad solidaria y tolerante y por una educación de adultos de calidad.

Los actos que se os han propuesto son incompletos: la riqueza que emana de un encuentro de más de 60 personas durante 5 días, difícilmente puede ser resumida en unas páginas. No obstante, esperamos que permitan a los participantes acordarse de otras anécdotas y momentos y de recobrar el espíritu solidario, de resistencia y de lucha que planeaba en las alturas de Rascafría y de transmitírselo a aquellos que no estaban, poderes públicos, colegas, y grupos de miembros.



COLLECTIF  
ALPHA BRUXELLES  
(BELGIQUE)

LA BOUTIQUE  
D'ECRITURE  
PEC/LR MONTPELLIER  
(FRANCE)

CONSEJERÍA DE  
EDUCACIÓN Y CULTURA DE  
LA COMUNIDAD DE MADRID  
(ESPAÑA)

DUBLIN ADULT  
LEARNING CENTER  
(IRLANDA)

# CRISIS Y PRIVATIZACIONES

*Gérard de Selys, conocido periodista belga, colaborador en publicaciones de prestigio, como «Le Monde Diplomatique», recorre en su intervención la historia de las privatizaciones en el siglo XX, hasta enfrentarnos con la «crisis» educativa que puede hacer factible la conversión de un servicio público en un inmenso mercado de enseñanza.*

## 1. CRISIS Y PRIVATIZACIONES

1.1. 1873: primera gran crisis económica (malas ventas) del sistema capitalista. Pronta iniciación de una guerra de competitividad aguda entre grandes centros de producción industrial (principalmente Alemania, Francia, Gran Bretaña). La búsqueda de nuevas salidas (nuevos mercados) y de nuevas fuentes de ingresos (las "municiones" de la guerra de la competitividad) provoca la gran oleada descolonización de finales del siglo XIX. Las reparticiones sucesivas de las "zonas de influencia" y colonia desembocan en la primera guerra mundial.

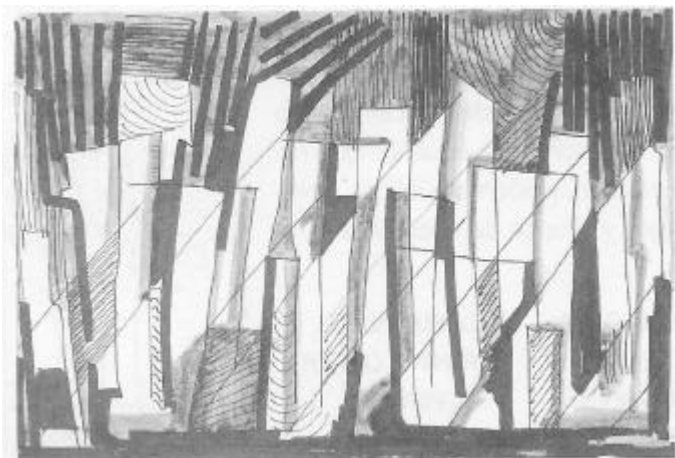
1.2. 1973: Segunda crisis económica (malas ventas) del sistema capitalista. Pronta iniciación de una guerra de competitividad aguda entre los grandes centros de producción industrial (América del Norte, Unión Europea, Japón y Sureste asiático). Frente a la ineficacia de los procedimientos puestos en marcha para atajar la crisis («devaluaciones competitivas», masivas ayudas económicas de los Estados a las empresas), ésta no sólo subsiste sino que se agrava. Buscando nuevas salidas (mercados) y

fuentes de ingresos (las "municiones" de guerra de competitividad), los tres grandes polos industria les vuelven a lanzar una oleada de colonizaciones de lo: países del tercer mundo otorgando fondos y cobrando el reembolso de los intereses. Pero aquello no es suficiente. Descubren entonces que los servicios y empresas públicas son nuevas "colonias" potenciales. Asegurar la casi totalidad del P.I.B. (la formación de la riqueza) de los países con una economía planificada (Europa del Este y Central, Asia Central y China), a menudo cerca de la mitad del P.I.B. de los países llamados del tercer mundo (India, Méjico, la mayoría de los países latinoamericano~ y africanos) y mucho más de los que se suponía dentro de los países industrializados (25% en Italia, 20% en Francia, 13% como media en la Unión Europea). Sin embargo, buena parte de los servicios y empresas públicas son rentables, incluso muy rentables. Por ejemplo, el crecimiento anual del sector automovilístico mundial (casi por completo en manos del sector privado) en 1985 es de un 2%, mientras que el crecimiento equivalente del sector de telefonía (casi siempre público en cualquier parte del mundo) alcanza un 7%.

1.3. Industriales y (sus) Estados se lanzan entonces a una amplia estrategia mundial de privatización (principios de los años 80). Se trata de transferir al sector privado los ingresos (beneficios) de los sectores privados rentables. El FMI y el Banco Mundial se encargan de ello para los países del tercer mundo. La OCDE para la zona OCDE y la Comisión Europea para la Unión Europea.

1.4. Años 80: amplia campaña (medios de comunicación) a favor de las privatizaciones.

Argumentos principales:





- Hay que vender los servicios y empresas públicas para reembolsar la deuda pública.
- El sector privado es pesado, mal adaptado y sale caro a los contribuyentes.
- El sector privado es más competitivo que el sector público.
- El sector privado crea empleos.
- Las empresas privatizadas que compitan entre sí bajarán sus tarifas, lo que beneficiará a los consumidores.

La "mundialización" de la economía exige empresas de dimensión mundial y, por lo tanto, alianzas mundiales ex- (pequeñas) empresas públicas y empresas privadas o inversores institucionales mundiales.

1.5. El primer gran sector público privatizado será el de la telefonía. La venta, a bajo precio, de las compañías públicas de teléfonos a las grandes multinacionales privadas (industriales o financieras) proporciona a estas últimas fabulosos beneficios y al mismo tiempo el control de las tarifas (bajada de las tarifas de las comunicaciones internacionales en plena explosión a causa de la guerra de la competitividad internacional) y del crecimiento de las ventas de los aparatos terminales (fax, módem, ordenadores).

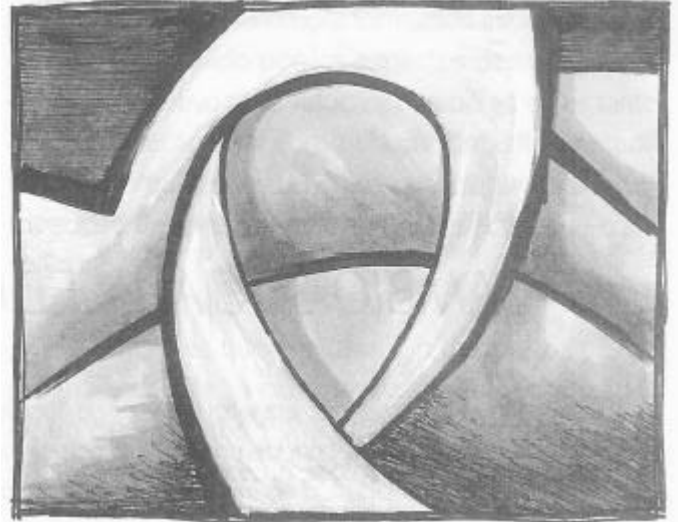
1.6. El descubrimiento y puesta a punto de las nuevas tecnologías de comunicación (fibras ópticas, satélites, fax, teléfono móvil, Internet) estimulan el sector de la comunicación y crean nuevos mercados (potenciales).

1.7. La guerra de la competitividad va creciendo, los nuevos mercados siendo pronto saturados (los productos que contienen nueva tecnología son caros y sus compradores constituyen mercados limitados). Por lo tanto, hay que encontrar, crear o imponer nuevos mercados.

1.8. La extensión rápida del uso de Internet permite el desarrollo veloz de nuevos mercados (compra a distancia, empleo a distancia) y/o nuevas prácticas industriales (deslocalización, trabajo a distancia, fabricación "just in time").

## 2. PRIVATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

2.1. Finales de los años 80: se constata que la enseñanza ya no corresponde a las esperanzas y necesidades de los industriales (rápidos cambios



de los procesos de fabricación, productos y prácticas comerciales que necesitan competencias adaptables a un ritmo cada vez más acelerado).

2.2. Principio de los años 90: se constata que la enseñanza puede convertirse en un gigantesco "mercado" (varias decenas de millones de "trabajadores", los docentes, y centenares de millones de consumidores, los estudiantes, jóvenes o adultos).

2.3. 1993-94: reducción general de los gastos públicos a favor de la enseñanza con, como consecuencia, un "empobrecimiento" cualitativo de la enseñanza y la busca, por parte del público, de sitios que proporcionen una enseñanza más especializada (más adaptada al mercado laboral).

2.4. 1995-96: estudios estadísticos de la "dimensión" del mercado potencial de la enseñanza y de las categorías de población lo bastante solventes como para recurrir a la enseñanza a distancia (por Internet) y de pago. Un tercio de las poblaciones estudiantiles de los países industrializados podría constituir tal "mercado".

2.5. 1996-97: puesta a punto de los "softwares de aprendizaje" (softwares didácticos) y de sustitutos a los diplomas nacionales ("cartas de capacidad").

2.6. 1997-98 ... Lanzamiento de grandes campañas de informatización de las escuelas para acostumar al alumno en el uso del ordenador = creación de un mercado cautivo". El "mercado de la enseñanza" (privado y de pago) se declara "mercado del siglo XXI".

Gérard de Selys

*Periodista especializado en la Unión Europea*

# CAMBIO SOCIAL Y EDUCACIÓN DE ADULTOS

*Mariano Fernández Enguita, profesor de Sociología, acerca su mirada a la Educación, sugiriendo una mirada de cambios, considerando que el actual momento responde a un cambio intrageneracional que se percibe con claridad en la educación de adultos.*

El papel y la estructura básica de la educación han dependido siempre en gran medida del cambio social y de su ritmo. Aunque la educación de las generaciones jóvenes por las adultas parece una constante de toda forma social, sus características básicas se basan precisamente en que la constancia de ésta no está garantizada. Situándonos en un alto grado de abstracción, podemos considerar tres grandes tipos de sociedades en atención a la profundidad y el ritmo del cambio social. El primer tipo, que corresponde a la mayor parte de la historia de la humanidad, se caracteriza porque la sociedad permanece básicamente igual a sí misma generación tras generación, al menos para la inmensa mayoría de la sociedad, contenida en pequeñas unidades eco-

nómicas de subsistencia; este pertenece ya al pasado en nuestro entorno, aunque en algunos puntos sea un pasado reciente, pero apenas está siendo abandonado en otras zonas del mundo. El segundo, que corresponde al gran proceso de cambio traído por la transición demográfica, la industrialización, la urbanización, la formación de los estados nacionales, la alfabetización, etc., se caracteriza por un cambio súbito más o menos generacional, se ubica aproximadamente en los dos últimos siglos y es, dicho sea de paso, el periodo de desarrollo y estructuración del sistema educativo actual. El tercero, el que ahora vivimos, se caracteriza por un proceso de cambio permanente, con una constante redefinición de la organización y las técnicas productivas, la estructura

CAMBIO	SUPRAGENERACIONAL	INTERGENERACIONAL	INTRAGENERACIONAL
Corresponde a	Sociedades preindustriales, corrientes superestructurales de la historia	Revolución industrial, urbanización, formación del estado-nación, alfabetización, modernización, etc.	Superación de fronteras espacio-temporales (cambio como regularidad, globalización, mass media)
Vida transcurre en	Un mismo mundo conocido e invariante	Un mundo distinto del de los padres	Un mundo en constante cambio
Agentes educativos	Generaciones anteriores: padres, viejos	Cuerpo especializado: maestros, profesores	Docentes, expertos sobre el terreno
Base de los agentes	Experiencia vital	Formación inicial	Formación inicial y permanente
Objetivo de educar	Tradición, reproducción cultural	Modernización, progreso	Orientación en caos, capacidad de selección
Conocimiento	Concreto	Abstracto	Procedimental

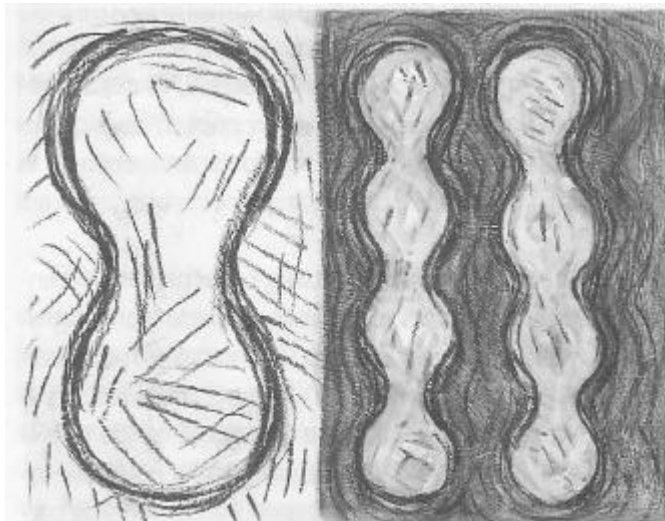
urbana, las formas de comunicación, etc., capaz de transformar el panorama de cualquier persona una o más veces a lo largo de su vida. Simplificando, caracterizo estos tres periodos por el ritmo de cambio, que califico de supra, inter e intrageneracional, respectivamente. El cuadro siguiente esquematiza esta idea.

La cuestión esencial, creo, es el distinto carácter de la educación en los tres periodos. En el primero, en que cada nueva generación se incorpora a un virtualmente idéntico al de sus padres, el objetivo de la educación es la reproducción social y cultural (simple y clónica, por así decirlo), los agentes educadores por excelencia son los ancianos, como adultos expertos y depositarios de las tradiciones orales, y el conocimiento a transmitir es esencialmente concreto y práctico. En el segundo, los jóvenes van a incorporarse a un mundo distinto del de sus padres, para el que éstos -y tanto menos sus abuelos- ya no pueden prepararles; surge así un cuerpo educador especializado, con una formación inicial especializada, y el conocimiento transmitido y adquirido tiende a volverse abstracto, descontextualizado, porque se aprende en un sitio y deberá aplicarse en otro y porque se sitúa a mitad de camino entre la institución primaria familiar y las otras instituciones secundarias de la vida adulta para las que debe preparar (la fábrica, la vida civil, la esfera política). En el tercero, en que cada cual va a educarse en un mundo y vivir en otro u otros, la formación inicial debe ser sustituida por la formación permanente y, por ello mismo, vuelve a dispersarse por todo el tejido social, aunque esta vez por las instituciones secundarias distintas de la familia; el profesorado ya no puede asegurar esto con su propia formación inicial y es par-

cialmente sustituido por los expertos de toda procedencia; el objetivo de la educación inicial ya no es tanto el conocimiento en sí como el conocimiento procedimental, porque éste es el único que asegura la ulterior capacidad de aprendizaje. Esto tiene efectos que quiero tratar.

El primero es que la educación de adultos pierde progresivamente su carácter de segunda oportunidad en un doble sentido. Por un lado, porque, aunque siempre permanece un sector de población nacional salido de la formación inicial bajo mínimos para el cual se mantiene esta oferta remedial, la formación permanente es crecientemente aprovechada por quienes también aprovecharon, o quienes mejor aprovecharon, la primera oportunidad. Desde el punto de vista económico se vuelve así, tal vez, más eficaz, pero desde el punto de vista social se torna redundante o acumulativa. Por otra parte, reaparece como primera oportunidad, aunque tardía, para sectores que simplemente no tuvieron una primera oportunidad a tiempo, como algunas minorías étnicas e inmigrantes.

El segundo, la otra cara de lo mismo, es su nueva relación con la formación inicial. Así como la formación profesional va dejando de ser la alternativa a la formación general para convertirse en el puente obligado entre ésta y el mundo del trabajo (incluida en aquélla la especialización universitaria), así la formación permanente de adultos deja de ser una sustitutivo de la formación inicial para devenir su necesaria prolongación. La cuestión clave en la formación inicial y en el rendimiento en ella, entonces, no es ya que sea suficiente por sí misma o no, sino que sea adecuadamente propedéutica o no, es decir; que prepare o no a cada individuo para una futura vida activa salpicada una y otra vez por el retorno a la educación formal. el recurso a la informal o la simple autodidaxia. De ahí que, en un sistema educativo global caracterizado por el creciente peso de la educación permanente, se corra siempre el riesgo, como en el ámbito de la economía, de que los ricos sean cada vez más ricos mientras los pobres son cada vez más pobres (en términos de educación).



Mariano F. Enguita  
Univ. de Salamanca, Dpto. de Sociología



# SOCIEDAD CIVIL Y EDUCACIÓN DE ADULTOS: APRENDIZAJE PARA LA DEMOCRACIA EN EL NUEVO MILENIO

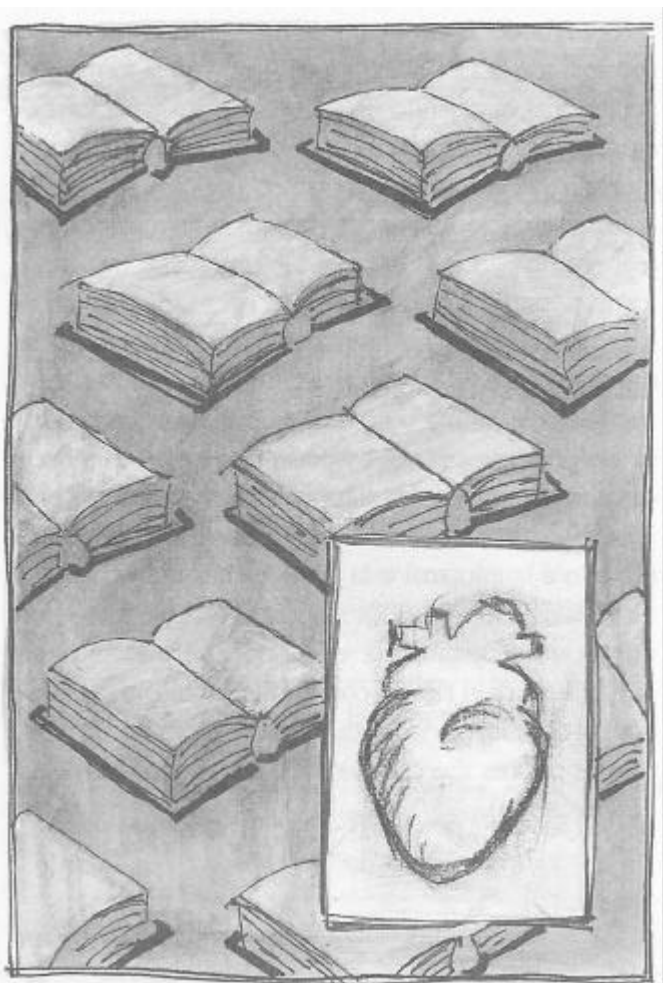
*El profesor Ted Fleming aporta una visión crítica del papel del Estado en la organización de una educación de adultos formal, es decir funcional y reproductora. Frente a este problema tradicional, podemos encontrar la acción de la sociedad civil, con fundamentos en los discursos de Habermas, Mezirovv, Freire y otros.*

El Estado, la economía y la sociedad civil son sectores tradicionales que los sociólogos como Marx, Gramsci, etc han utilizado. Cada sector se refiere a la educación de adultos y alfabetización de forma diferente. Este trabajo examina la forma en que el Estado, través de programas formales, se encarga de proporcionar educación de adul-

tos/alfabetización. La economía también manifiesta sus demandas, pero en su mayoría sobre capacidades relacionadas con el trabajo, o el empleo. La alfabetización es apreciada por la economía pero desde un punto de vista funcional.

El análisis de este trabajo considera que el Estado la economía convergen para crear; en un discurso, una política y una práctica común, una visión particular de lo que se denomina conocimiento valioso. Valoran un conjunto de objetivos de aprendizaje relativos a alfabetismo "funcional", conocimiento práctico, capacidades de comportamiento. Esto es el aprendizaje básico. Pero la evidencia en muchos países indica que no se permite un tipo particular de aprendizaje, i.e. el aprendizaje que conduciría a una transformación de los sistemas sociales injustos a través de una acción social transformadora. Las intuiciones, capacidades de comprensión y destrezas necesarias para esto se ocultan a los alumnos ayudando y financiando una visión particular del aprendizaje adulto y creando un discurso público que identifica el aprendizaje con destrezas y funcionamiento en sociedad.

La sociedad civil, por otro lado, tiene planes diferentes. La sociedad civil es el espacio ocupado por los grupos comunitarios y asociaciones voluntarias y tradicionalmente ha estado interesada en la atención, la justicia, libertad y la participación. Este trabajo defiende que la sociedad civil es el lugar de la democracia, no la democracia representativa del Estado sino una democracia participativa. La sociedad civil está también bajo amenaza por la coalición del Estado y de la economía y se pre-





sentan ejemplos. Sin pretender añadir detalles románticos a la sociedad civil, ésta tiene unos intereses diferentes a los que aparecen en los planes conjuntos del Estado/economía de libre comercio y máximos beneficios.

La educación de adultos/alfabetización en la sociedad civil se presenta como poseedora de valores e intereses de educación comunitaria y educación popular, diferentes a los valores del sistema del Estado y la economía. Hay un enfrentamiento entre el sistema y el mundo real. ¿Serán la alfabetización y la educación de adultos útiles al sistema o al mundo real? ¿Y cómo?

Un grado más de análisis de la sociedad moderna debe ser añadido a esto. La globalización es un tema de nuestra época. No sólo se globaliza la economía a través del libre movimiento de bienes y capital, sino que el estado también se globaliza a través de la ONU, el Banco Mundial, la OCDE, etc. Pero ninguno de estos procesos están sujetos a responsabilidad democrática. Hay un déficit democrático. Para contrarrestar este déficit se plantea la necesidad de crear una sociedad civil global.

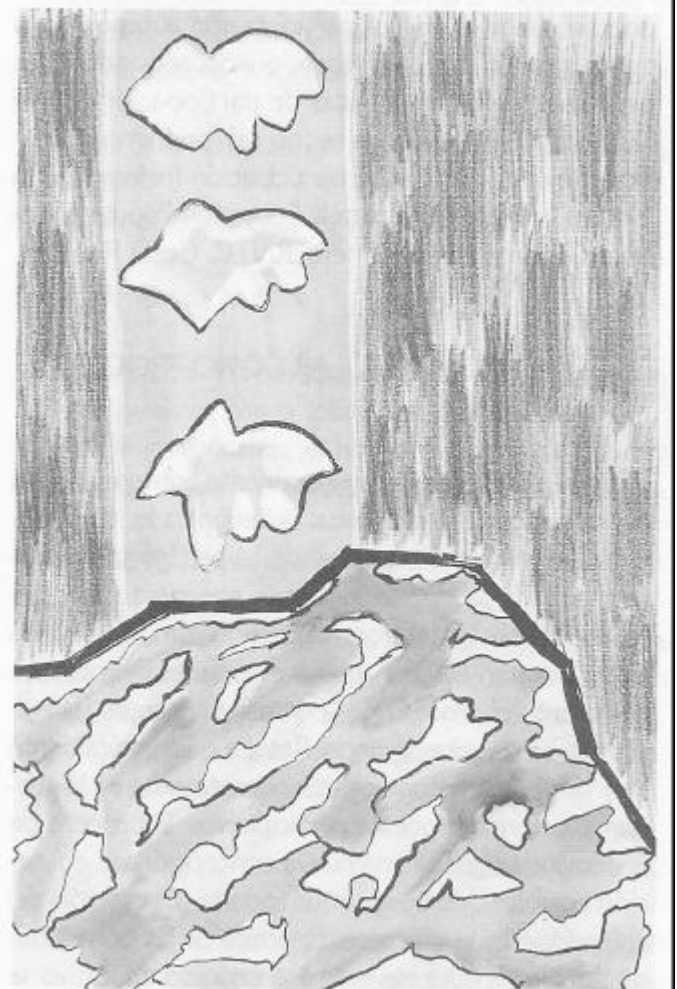
El trabajo de Jurgen Habermas es interpretado como un intento de redefinir y reconstruir una comprensión moderna de la sociedad civil. La clave de esta comprensión es la situación de discurso ideal de Habermas, que se presenta como un proceso de consecución de acuerdos razonables en situaciones prácticas difíciles. Se esbozan las reglas para tomar parte en el discurso. El discurso es un proceso fundamental para el desarro-

llo de la sociedad civil y para la democracia.

Hoy está establecido en teoría de la educación de adultos que el discurso propuesto por Habermas es fundamental para el aprendizaje adulto. La teoría del aprendizaje transformador de Jack Mezirow ve el discurso como un proceso de aprendizaje adulto. Esto apunta la posibilidad de que el aprendizaje adulto, la democracia y la sociedad civil compartan un interés en un tipo particular de discurso y debate. Este debate se interesa por la libertad y la justicia y nos permite identificar una visión de la alfabetización que se contrapone a la alfabetización "funcional" del Estado y la economía y se conecta fácilmente con las posibilidades de emancipación y transformación de la conciencia crítica de Freire.

La educación de adultos y la alfabetización van unidas a la posibilidad de construir una sociedad civil global interesada en el aprendizaje para la democracia y la transformación social.

Profesor Dr. Ted Fleming  
Centre for Adult and Community Education.,  
NUI Maynooth (Irlanda)



# LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA EN LOS PROCESOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

*Tras haber desarrollado la Pedagogía de la Comunicación, especialmente en Centroamérica y España, la ponencia que presentó Francisco Gutiérrez proponía una Pedagogía que ha de brotar de las demandas del ser humano, desde lo cotidiano. La educación popular del Siglo XXI requiere comprometerse con espacios pedagógicos que construyan un desarrollo sostenible.*

## 1. LA PEDAGOGIA AUSENTE EN EL DISCURSO DE LA EDUCACIÓN POPULAR DE LOS 80

Recientes estudios latinoamericanos demuestran que en los años 80 se manejó un discurso de la Educación Popular esencialmente ideológico que llevó a muchas prácticas políticamente radicalizadas, clasistas, dialécticas y utópicas. Se pretendió hacer educación popular desde la política partidista con ausencia de la pedagogía. Lo "pedagógico", quedó reducido a las dinámicas y a otras técnicas de participación grupal hasta tal punto que se ha hecho casi sinónimo educación popular y técnicas de participación (referencia: La Mediación Pedagógica para la Educación Popular; Francisco Gutiérrez. Daniel Prieto. RNTC. Costa Rica).

## 2. EDUCACIÓN POPULAR COMO PROCESO EDUCATIVO

Es necesario diferenciar claramente entre pedagogía del discurso, de la proclama, del enunciado, de pedagogía del proceso de la demanda. La pedagogía del proceso exige la participación plena y consciente del sujeto así como la intercomunicación de los sujetos empeñados en solucionar sus necesidades básicas, esto por cuanto el proceso de la demanda nace de las exigencias por la sobrevivencia. Resulta pedagógicamente muy difícil que metodologías fundamentadas en la proclama, originen procesos participativos. El proceso de la demanda significa una nueva concepción de educación popular que busca ante todo la promoción del aprendizaje en el acontecer dinámico de las luchas cotidianas. Un aspecto clave de ese pro-

ceso educativo se concreta precisamente en la producción colectiva (soluciones inmediatas y mediatas de las necesidades. Educar en esta nueva dimensión, no es tanto prepararse para el futuro, sino construir un presente capaz de proyectar ese nuevo futuro.)

El proceso de la demanda supone siete elementos constitutivos:

- los sujetos como actores del proceso
- la necesidad asumida como problema que de resolverse
- el lugar y tiempo en donde se desarrolla el proceso
- las relaciones, los recursos y los resultados como aspectos dinamizadores del proceso

La mediación pedagógica propone procedimientos y formas que lleven el aprendizaje desde la cotidianidad.

## 3 INDICADORES DE PROCESO PARA LA EDUCACIÓN POPULAR DEL SIGLO XXI

Si pensamos en procesos de educación popular para el siglo XXI necesitamos proponer indicadores que apunten hacia los valores que tienen que ver más e la calidad que con la cantidad, más con la vida de la persona sana y su desarrollo que con el cumplimiento de normas y leyes mecánicas y lineales. Los indicadores proceso tienden siempre hacia la apertura, la relacionalidad, la relatividad, la complementariedad, la autoorganización y la armonía dinámica.



Los indicadores son simples señales a los que debemos prestar atención para saber si nuestro caminar sigue la dirección correcta. De los siete indicadores de proceso proponemos los siguientes como más pertinentes para las sociedades del próximo milenio:

- tender hacia las micro-organizaciones autónomas y productivas
- tender hacia la lógica del sentir
- tender hacia el equilibrio dinámico en las relaciones hombre-mujer
- tender hacia la conformación de movimientos y grupos sinérgicos.

#### 4 ESPACIOS PEDAGÓGICOS PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

Partiendo del principio pedagógico de la necesidad de la promoción del aprendizaje en la vida cotidiano nos realizaremos como seres humanos en la medida en que logremos abrir y trabajar esos espacios en la cotidianidad.

Mediar espacios para promover el aprendizaje, significa involucrarnos en el proceso de comprensión, apropiación y expresión del mundo a través de aquellas prácticas cotidianas que, de forma permanente e intencionada, hagan posible el desarrollo de nuestras propias capacidades.

Señalamos los siete espacios de aprendizaje para que el grupo seleccione uno o varios que tengan mayores y mejores posibilidades de ser trabajados a nivel de proceso grupal:

##### *o Promover la vida desde la cotidianidad*

"La ecología es la ciencia de la sinfonía de la vida" "El próximo milenio será el milenio de la vida"

"La cultura de la vida será la expresión armónica entre los seres humanos y entre éstos y la naturaleza y sus riquezas estarán representadas por la vida en todas sus formas"

##### *o Actuar éticamente*

"Es desde la convivencia social, desde la convivencia fundada en las acciones que constituyen al otro como legítimo otro, que la ética surge y tiene sentido". "Si a mí me preocupan las consecuencias de mis acciones sobre el otro, quiere decir que tengo una preocupación ética".

##### *o Equilibrio dinámico*

"El movimiento establece el equilibrio dinámico que incorpora a toda la sociedad".

"Debemos sentir la tierra desde nuestra propia experiencia: sentir el viento en nuestra piel, saborear las aguas de la montaña, penetrar en la selva virgen, para llegar a descubrir la sacralidad del universo despertando sentimientos de intimidad y gratitud".

##### *o Convergencia armónica*

"El retorno, la resonancia y la armonía ordenan del firmamento"

Impulsemos la ecoternura como requerimiento para la redefinición ecológica de la cultura por la recuperación de la sensibilidad perdida. Hemos de aprender a ser tiernos, a ser afectivos, a ser cariñosos, a desarrollar libremente nuestra sensibilidad.

*o Redimensionar el actuar nacional desde la intuición.*

La razón que ignora a los seres, la subjetividad, la afectividad, la vida, es irracional ....

La verdadera racionalidad conoce los límites de la lógica ...

"No es la razón la que nos lleva a la acción sino la emoción"

"Vivir poéticamente es vivir para vivir"

##### *o Dimensión holística*

"Abrazar a una persona es como fundirnos en un abrazo de amor con la totalidad del cosmos"

Por la imaginación, el hombre y la mujer pueden hacer más vivible y esperanzadora la vida humana.

##### *o Conciencia planetario*

"Requerimos de una nueva conciencia, una nueva visión del universo y una redefinición del ser humano en el cosmos y de sus prácticas en relación con él". "Fluyen unidas una conciencia ecológica y una conciencia espiritual profunda".

Francisco Gutiérrez  
*Impulsor de lo Pedagogía de la Comunicación*  
*Instituto Latinoamericano de Pedagogía de la*  
*Comunicación - Costo Rica*

# OFERTA CENTROS DE EDUCACION DE PERSONAS ADULTAS - CURSO 98/99 - COMUNIDAD DE MADRID

CENTRO	FORMACIÓN BÁSICA						GARANÍA SOCIAL	TALLERES OCUPACIONALES	ENSEÑANZA ABIERTA
	NIVEL I	NIVEL II	GRAD. ESC.	E.S.P.A.	F.P. RAMAS	A SABER			
ARGANZUELA	X	X	X		Administ.				Conocer Madrid. Manejo de la cámara fotográfica.
CANILLEJAS	X	X		X	Moda y con- imag. y son. Jard. Inf.			Ofimática	Informática. Ejercicio y salud. Preparación Física cuerpos del Estado. Reparaciones caseras. Inglés.
ENTREVÍAS	X	X		X	Aux. Clinic. Jard. Inf.	X	Moda.	Alfarería. Técnicas Textiles. Técnicas Artísticas.	Inglés. Taller de lecto-escritura y matemáticas. Educación Física. Biblioteca. Teatro y Prensa.
FUENCARRAL	X		X		Aux. Clinic.			Enseñanzas artesísticas. Corte y Confección	Cine. Cultura francesa. Educación Física.
HORTALEZA	X	X		X	Aux. Enferm. Jard. Inf. Moda y con.		Fontanería.	Cerámica.	Inglés. Informática. Salud y mantenimiento. Aula Abierta: arte, literatura, costumbres, técnicas de madera y pintura en tela.
MONCLOA	X	X	X		Aux. Clinic. Jard. Inf.		X		Seminario de Psicología y Ed. Seminario de Cultura Árabe. Taller de lectura y expresión escrita. CAU (Curso preparación Acceso Universidad mayores 25 años).
PAN BENDITO	X	X	X		Administ. Jard. Inf. Aux. Clinic.		Peluquería.	Joyería.	
SAN BLAS	X	X	X		Aux. Clinic. Jard. Inf.			Técnicas artesanales del vidrio. Corte y moda.	Informática (iniciación). Taller de pintura sobre tejidos. Taller de Inglés. Conferencias y charlas.
TETUÁN	X	X		X	Jard. Inf. Aux. Clinic.	X			Informática. Museo y aula. Teatro leído. Animación a la lectura. Ortografía. Música. Taller de Biblioteca. Apoyo a la lectura y escritura. Nutrición. Historia de Madrid.
VALLECAS	X	X		X	Jar. Inf. Aux. Clinic. Administ. Moda y con.		Peluquería.	Tejidos. Esmaltes. Moda y confección.	Área de Formación para la salud. Autoestima en la mujer. Yoga. Bailes de salón... Inglés (iniciación). Historia del Arte.
VILLAVEVERDE	X	X		X	Aux. Clinic. Jard. Inf. Administ.		Instalaciones Electrotécnicas.	Cerámica. Restauración de muebles. Taller artesanal de metal y vidrio. Taller artesanal de artes aplicadas a la indumentaria.	Educación física. Alimentación y nutrición. Expresión y comprensión periodística. Lógica y matemáticas. El cine. Juegos populares. Muestra Historia.





# GRUPO DE DISCUSIÓN Nº 1

Después de 3 días de reflexión y debate en esta Universidad de Verano en torno a los temas de conferencias y las aportaciones de los talleres, podemos exponer un resumen de nuestro trabajo, conclusiones y propuestas sobre las cuestiones planteadas, distinguiendo dos grandes bloques:

- Aspectos previos.
- Preguntas planteadas a los grupos de discusión.

## ASPECTOS PREVIOS

Hemos estado discutiendo acerca de las relaciones entre Sociedad Civil y Economía/Estado. ¿Puede hacerse una distinción clara entre ambas instancias? La realidad es que están íntimamente entrelazadas, de modo que sería necesario conocer la historia reciente de la educación de personas adultas en diferentes lugares para analizar esta cuestión con mayor detalle.

En los últimos 15-30 años, la trayectoria de la educación de personas adultas ha sido similar en Irlanda y España (¿y en el resto de Europa?) al menos en dos aspectos:

- Ha habido una progresiva sustitución de los centros y prácticas educativas de lo que se denomina sociedad civil (escuelas populares, centros comunitarios .... ) bien sea por centros y prácticas públicas del Estado (España). bien sea por esos servicios profesionalizados (Irlanda, financiados ahora con dinero público, pero antes voluntarios).
- Los participantes también se han transformado, de manera que antes había mayor implicación por parte del alumnado en los procesos en su conjunto los cuales, a su vez, tenían mayor relación con necesidades y movimientos sociales.

Pero este conocimiento de la Historia de la educación de las personas adultas debe enmarcarse en una historia general de la educación y su papel en la sociedad. A este respecto señalamos:

- La transformación del papel y modelo del profesorado y la aparición del "experto" en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- La no exclusividad de la escuela en la transformación de valores y el protagonismo de lo que llama-

maríamos de un modo general "prácticas sociales" en su conjunto como transmisoras de valores.

- La progresiva pérdida de su buena imagen social de la formación básica y la convivencia de esta área fundamental con otras múltiples prácticas de formación.

Tras este análisis favorecido por las conferencias, nuestras propuestas y planteamientos al respecto de qué política educativa queremos para personas adultas, qué cultura para el siglo XXI y qué tipo de desarrollo, son las que señalamos a continuación.

## PROPUESTAS Y PLANTEAMIENTOS PARA EL SIGLO XXI

### A) *Qué política educativa queremos*

- Priorizar una formación básica que integre conocimientos básicos generales, especialización profesional y transmisión de valores y actitudes.
- Enfocar hacia las herramientas de aprendizaje a lo largo de la vida (por ejem., aprender a aprender).
- Tomar medidas de discriminación positiva hacia los colectivos educativamente desfavorecidos.
- Incorporar a la formación básica criterios amplios que incluyan el reconocimiento de la experiencia, conocimientos y aprendizajes previos de los participantes.
- Incorporar a la formación básica servicios de orientación y ayuda para personas adultas que no estén exclusivamente enfocados desde el punto de vista académico y profesional.
- Es necesario no confundir acreditación de conocimientos con educación para la participación y la transformación de la realidad. En este sentido, es necesario aprender a participar activamente en la sociedad y debe aprovecharse que los centros de educación de personas adultas pueden ser espacios privilegiados para proporcionar ese aprendizaje a través de sus espacios de participación.
- Los centros deben considerarse espacios abiertos a las necesidades y movimientos sociales.

- Reconocer y respetar las diferentes nuevas culturas y perspectivas sociales (minorías étnicas, discapacidades, poblaciones "nómadas", ... )

- Sobre la gestión y responsabilidad de la política educativa consideramos que

·El Estado debe continuar financiando las actividades pero debe ser la sociedad civil más activamente y sus instancias educativas las que deben proponer, controlar y garantizar el desarrollo de los procesos.

·Las propuestas educativas deben realizarse en relación con las demandas de grupos sociales y en relación con muy diferentes agentes sociales de formación. Esto permitirá diversificar los destinatarios, los procesos y las entidades encargadas de su desarrollo, así como la formación del profesorado y el tipo mismo de profesorado con que se aborde la educación del siglo XXI.

·Es necesario favorecer programas y prácticas educativas que no necesariamente conllevan exclusivamente rentabilidad económica directa sino también social.

-Las políticas deben incorporar una necesaria reflexión sobre la práctica política y económica dominante en la que estamos inmersos (sociedad de las nuevas tecnologías de la información .... ) que ilumine la práctica individual en microespacios de aprendizaje, relación y comunicación.

### B) *Qué cultura para el Siglo XXI*

-Favorecedora de entornos apropiados para el aprendizaje de las personas adultas.

-Consciente de que nuestro conocimiento de la realidad es siempre incompleto.

-Provocadora de medidas para animar a una más amplia y profunda participación en la sociedad.

- Una cultura en la que el trabajo no esté secuestrado por el dinero.

- Con presencia de colaboración relevante entre el Estado y la sociedad civil (incluyendo el reparto de ejercicio de poder).

- Sensible con las desventajas educativas para priorizar su tratamiento.

- Centrada en el aprendizaje.

- Consciente de que la práctica educativa es una práctica cultural. En este sentido, la relación entre profesor y alumno es básica para construir una nueva forma de cultura.

- Finalmente, una cultura de resistencia que esté fundamentada en y desarrollada por los valores del corazón.

### C) *Qué desarrollo*

Hemos reconocido unánimemente que no es posible separar el desarrollo individual del comunitario. No existe el uno sin el otro dado que el ser humano es un ser social por naturaleza.

Nos preguntábamos si esta pregunta no enmascaraba una dicotomía entre educación a distancia y educación presencial, o entre formación básica acreditada y formación sin titulación; o entre formación básica en contraposición a formación especializada para el trabajo.

En cualquier caso, hemos considerado conveniente

señalar

- La necesidad de potenciar el desarrollo tanto de individuos como familias, grupos y comunidades.

- El derecho de aprender al ritmo necesario para cada individuo, grupo.

- La necesidad de reivindicar la calidad en lugar la cantidad.

- La urgencia de equidad en los beneficios del desarrollo, y

- La creación de un marco que, junto con todo lo anterior, permita un desarrollo también para las personas que se inician en el desarrollo de una actividad profesional (aprendices, estudiantes en prácticas, .. ) sobre el terreno, para evitar que sean desplazados por lo que podríamos llamar como una aproximación académica a la profesionalización.

- La importancia de favorecer un desarrollo que integre la esfera del conocimiento racional con una aproximación a la realidad también emotiva y relacional.

- La conveniencia de revisar permanentemente la idea de desarrollo y su forma de ser llevada a la práctica con el fin de incorporar elementos imprevistos que la propia práctica va poniendo de manifiesto.

Rascafría, 25 de junio de 1998

Ursula Coleman (Dublin, Ireland),

Lola García (Madrid, España),

Francisco Gutiérrez (Madrid, España),

M<sup>o</sup> Jesús Agustí (Madrid, España),

Anna Murphy (Cork, Ireland),

Maureen Neville (Dublin, Ireland),

Paul Ginnell (Limerick, Ireland),

Lucy Sutton (Dublin, Ireland),

Inez Bailey (Dublin, Ireland),

Elena Lamana, Ángela Carmina González,

Ricardo García (Madrid, España),

# GRUPO DE DISCUSIÓN Nº 2 FRANCO-IRLANDÉS

La experiencia de esta semana de aprendizaje ha desarrollado, reafirmado y llamado nuestra atención de nuevo sobre una serie de aspectos con los que ya estamos familiarizados, pero a los que no siempre sabemos dar la importancia adecuada en nuestra práctica diaria. Necesitamos recordarla y recordarnos a nosotros mismos; tomarnos el tiempo y construir el espacio adecuado para poder continuar con nuestro aprendizaje sobre lo que hacemos y cómo lo hacemos.

Estamos constantemente sopesando, redefiniendo, renombrando .... influidos por otros objetivos y tareas fuera de nosotros mismos y de aquellas personas con las que trabajamos. Necesitamos luchar para mantener el equilibrio, la igualdad y la democracia en el centro de lo que hacemos y de cómo lo hacemos, así que estamos constantemente alerta del peligro de que nuestras relaciones y aspiraciones sean manipuladas y colonizadas y que su efectividad quede diluida y distorsionada.

La educación no debe nunca estar permitida para ser vista exclusivamente como un medio de obtener beneficios. El aprendizaje centrado en la persona, con aproximaciones desde la base, mediante acciones tanto como mediante las palabras, con mecanismos de control compartidos para mantenernos vigilantes contra la infiltración de finalidades ajenas, deben ser nuestro objetivo si deseamos construir colectivamente procesos de educación de adultos verdaderamente éticos y dinámicos, en evolución, en los que lo que se aprende no ensombrece lo igualmente valorable del cómo el aprendizaje se produce.

Nuestra dirección debe ser:

- De lo individual hacia el grupo.
- De la persona a la comunidad.
- De las redes locales a más profundas visiones internacionales y globales, permaneciendo alerta

hacia los aspectos positivos y negativos de la globalización: -aunque la posibilidad de la solidaridad y las preocupaciones comunes con otros pueda ser compartida, existe también el riesgo de que la explotación de la gente por las desigualdades y la falta de entendimiento que existe entre el norte y el sur.

Estamos cada vez más preocupados por el tema del tiempo en trabajo que hacemos. Los proyectos están a menudo financiados por periodos de tiempo muy estrictos, las producciones están relacionadas con el tiempo, el desarrollo del proyecto y la evaluación y la financiación futura están profundamente relacionadas con horas, minutos, segundos, ... del tiempo de la educación de adultos. Todos nos deja en una situación muy lejana a las necesidades de los participantes y sus propios ritmos de trabajo, necesitamos encontrar modos de recuperar influencia y control sobre cómo los parámetros de tiempo influyen en nuestro trabajo, nos impiden de hecho cumplir nuestras metas. También en relación con el tiempo debemos continuar resaltando la necesidad de una educación permanente y no siempre relacionada con productos predeterminados.

Nos hemos preocupado durante la semana por el poder de la creatividad, la diversión y la espontaneidad en el proceso de aprendizaje. aunque la finalidad de estos elementos relacionados con la economía puede dirigirnos hacia un enfoque utilitarista de la alfabetización, rellenando formularios,... queremos también recordar; como la mayoría de los interlocutores señalaron, que somos más complejos, valorables y "multi-inteligentes", lo que exige un tratamiento más creativo que la educación básica centrada únicamente en la lectura, escritura y ortografía.

Hemos aprendido acerca del valor de alimentar y proteger la diversidad y encontrar enfoques a los



retos de la educación de adultos desde una multitud de ángulos, incluidos la riqueza y el corazón que la intuición y la emoción aportan a las igualmente necesarias sólidas capacidades requeridas en el aprendizaje instrumental.

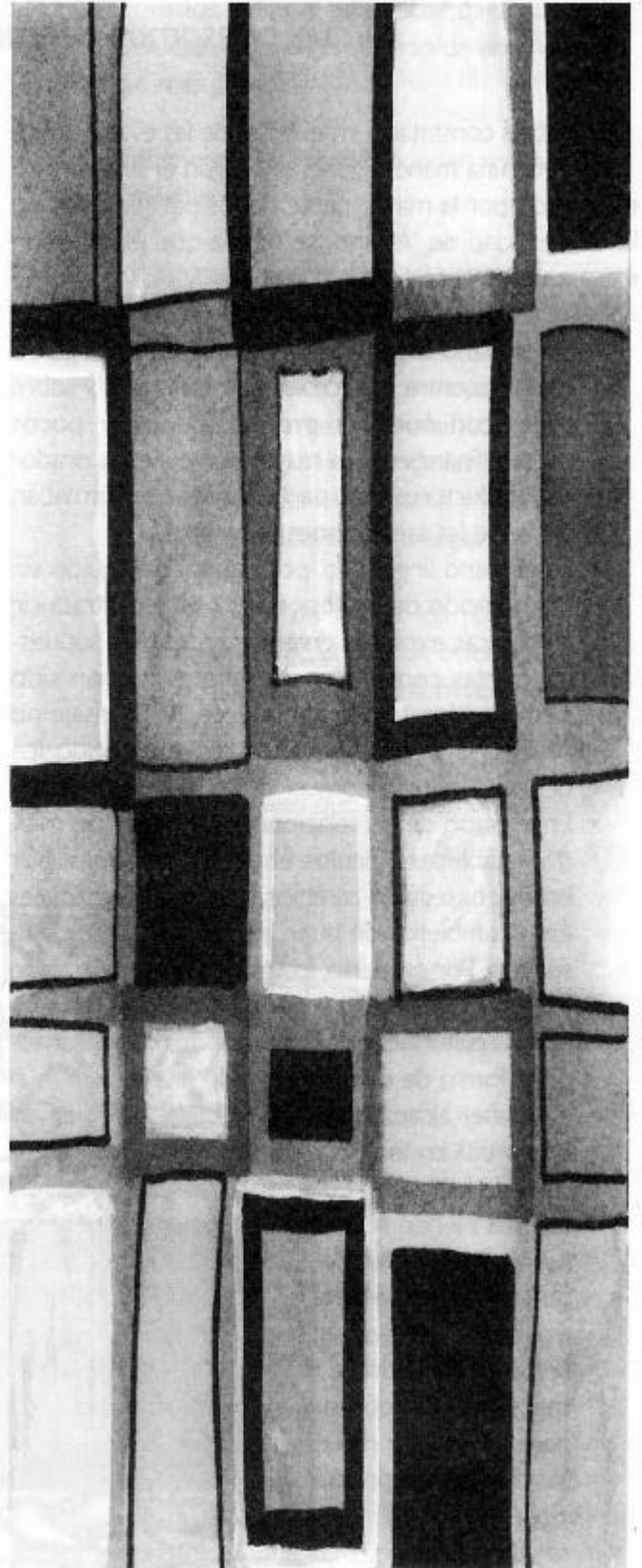
Sobre todo, permanecemos pensativos por la llamada a la subversión, resistencia e incluso la rebelión en un clima donde el imperialismo y la colonización es creciente y hay una necesidad de ser siempre honesto con el alcance de nuestra propia colaboración con un sistema que sabemos en nuestras carnes que no cuida el desarrollo democrático de procesos de educación de adultos no favorecedores de exclusión social.

Lo que transforma todas estas palabras en acción efectiva es para todos y cada uno de nosotros el hecho de decidir juntos. Estas son nuestras recomendaciones:

1. Lo que decimos debe coincidir con lo que hacemos.
2. Los procesos de aprendizaje deben ser valorados tanto como sus productos.
3. La educación de adultos debe ser dirigida por las necesidades de los participantes.
4. La educación no debe girar solamente en torno a la obtención de beneficios.
5. La consulta local es tan importante como las redes internacionales y globales.
6. Necesitamos ser conscientes de los aspectos positivos y negativos de la globalización y buscar activamente información sobre luchas en otras regiones y países.
7. Debemos ser claros con las finalidades que influyen en nuestro trabajo.
8. No deben minusvalorarse los medios de expresión creativos.
9. Las limitaciones de tiempo impuestas exteriormente no deben estar permitidas: restan efectividad al aprendizaje adulto.
10. Debemos trabajar e insistir sobre la diversidad, antes que sofocarla.

11. Debemos preservar nuestras ideas y relaciones de la colonización.

12. Deberíamos ser claros con el alcance de lo que estamos subvirtiendo, defendiendo o sosteniendo el sistema.



---

# CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

## *Lo que pensamos de nuestra universidad de Verano*

Lo habéis constatado en el crisol de las evaluaciones que de una manera general y según el sentimiento expresado por la mayor parte de los participantes en la Universidad de Verano, se revela que ésta fue un éxito a varios niveles:

- En el plano organizativo, por haber conseguido realizarlo entre cuatro países, tres lenguas y sobre todo, con nuestras propias fuerzas y pocos medios financieros. La mayor parte de los oradores, traductores eran participantes que formaban parte de las asociaciones miembros.

- En el plano lingüístico, por haber conseguido sin intervención de profesionales costosos, traducir; comunicar; expresar; entenderse... etc. Por supuesto, ciertas conferencias o talleres no han sido siempre bien traducidas, a veces el mensaje no pasaba, la traducción retrasaba a menudo los debates... pero la comunicación ha sido posible.

- En el plano de las relaciones, por haber permitido establecer vínculos entre las personas, por haber conseguido cambios formales e informales en un ambiente de buen humor a lo largo de la semana. Por supuesto, los grupos de lenguas o de países se quedaban a menudo entre ellos, las diferencias culturales estaban presentes condicionando la forma de comunicarse, de divertirse ...

- Por haber alcanzado y sobrepasado los objetivos de partida en términos de intercambio de prácticas y de formación de formadores. Ciertamente, algunos talleres se han revelado decepcionantes, otros fueron mal traducidos, otros todavía no habían podido ser preparados en una óptica multilingüe, más lenta... etc pero el sentimiento general manifiesta un aprendizaje real, un intercambio eficaz que abre vías, que provoca interrogantes, que permite adquirir recursos, integrar otros elementos a su propia práctica.

Y también porque, más allá de intercambios de prácticas, esta semana ha permitido suscitar numerosas y diversas expectativas en términos de

luchas, de reivindicaciones, de defensa de valores comunes en la práctica cotidiana, pero también en el marco de una red internacional a organizar. Esta semana ha reafirmado sin duda los valores centrales de nuestra práctica de educación de adultos que a veces corre el riesgo de diluirse en la gestión cotidiana de las políticas europeas y nacionales de formación y de inserción socioprofesional. Los valores les hemos nombrado y expresado; lugar central, al ser humano, condena de la primacía de la ley económica en beneficio de unos pocos, papel concientizador de la educación de adultos con vistas a la acción transformadora. Ha permitido a algunos plantear en alto las preguntas que se hacían por lo bajo.

### ¿CUÁL SON NUESTRAS CONCLUSIONES?

No vamos a reescribir aquí las conclusiones. Las verdaderas conclusiones de la Universidad de Verano son aquellas que han salido de las discusiones de los grupos Forum. Como decíamos en la p.52:

"Hay latente una consciencia aguda de que nosotros preconizamos un cierto tipo de valores, que fundamentan la Educación de Adultos que defendemos. Estos valores democráticos de equidad, solidaridad, de libertad, son puestos constantemente en peligro, pues corren el riesgo de ser subordinados a las solas leyes económicas, a las solas leyes del beneficio. Hay igualmente latente una voluntad expresada de reagruparse para continuar reflexionando y actuando juntos para defender nuestra concepción de la Educación de Adultos".

Por lo tanto os invitamos a releer; a modo de conclusión, los dos textos salidos de las discusiones Forum:

- "Recomendaciones para una Educación de

Adultos democrática",

- "Propuestas y tomas de postura para el siglo XXI".

¿Y AHORA?

¿Cómo continuar? ¿Qué hacer? ¿Constituir una nueva red de asociaciones de educación de adultos? ¿Para qué? ¿Para reivindicar qué? ¿Las conclusiones de los grupos Forum? ¿As lado de quién? ¿Cómo? ¿Con que medios? ¿Con que armas? ¿Con que otros? ¿Participantes, aprendices? ¿Trabajadores, parados, sin papeles?

Las preguntas son numerosas e implican que se continúe trabajando; esta semana de la Universidad de Verano habrá podido ser uno de los momentos fuertes de la reflexión.

Con el fin de continuar el trabajo, nos parece que los caminos a seguir son:

· La puesta en marcha, el apoyo y la dinamización de una o de varias redes, formales e informales, de asociaciones y de instituciones, públicas y privadas, activas en el marco de la alfabetización y la formación de base teniendo como objetivos:

- los intercambios de información,
- los intercambios pedagógicos,

- los encuentros de formadores y de participantes,

- la estructuración y la aplicación de políticas de formación que preconicen los valores de lo humano,

- una reflexión más general sobre la evolución de la sociedad, sobre sus implicaciones en lo que concierne a la educación de adultos y sobre los actos a establecer para que esta evolución vaya en el sentido de una humanidad más grande.

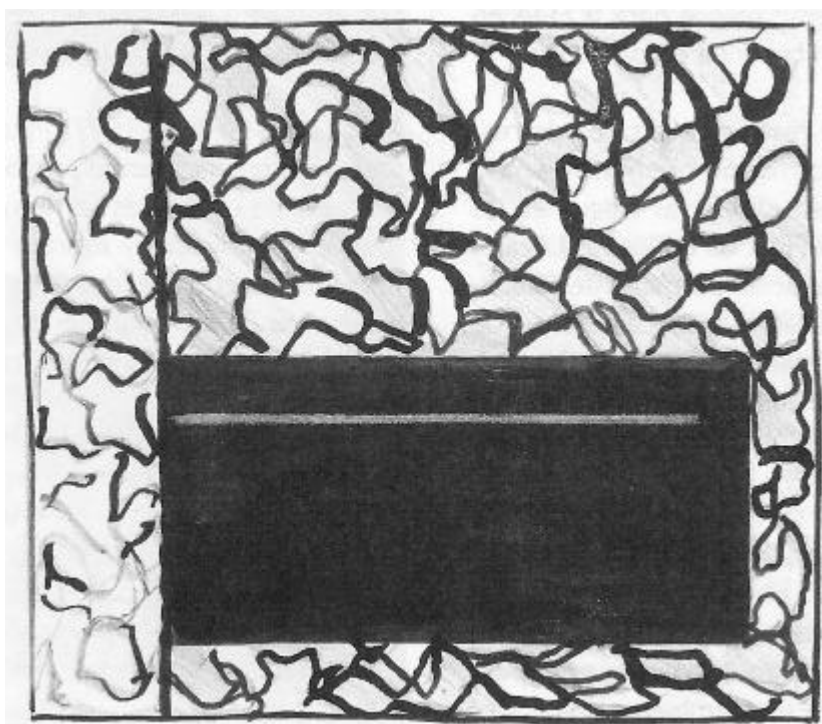
· Concretamente, estas redes pueden realizarse en un primer tiempo:

- por la creación de páginas Web en Internet interconectadas, creadas y alimentadas por unos y otros,

- por la utilización de medios de comunicación electrónica (Internet y e-mail) como útiles pedagógicos en el interior de las formaciones a fin de favorecer el contacto y el intercambio entre formadores y participantes de diferentes países,

por la mejora de todos los reencuentros transnacionales de unos y de otros para guardar el contacto transmitir informaciones, crear proyectos y acciones comunes, y

- por la puesta en marcha de proyectos, europeos y nacionales que integren o desarrollen estas medidas.





# LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN ITALIA

## PREMISA

Recientemente en Italia, se ha abierto una perspectiva completamente renovada para la educación de adultos (EDA), en plena consonancia con el tema de que el adulto en proceso de enseñanza es el objetivo estratégico prioritario de la sociedad del S. XXI.

## MARCO INSTITUCIONAL

### Introducción

Aunque falta todavía una legislación homogénea y una experiencia consolidada en este sector, se va perfilando un diseño institucional articulado que se observa en los procesos de reforma dirigidos por los ministros Berlinguer (MPI-Ministerio de la Instrucción Pública), Treu (Ministerio de Trabajo) y Bassanini (M° de la Función Pública), así como en el desarrollo de instrumentos operativos de gran relieve para la EDA en general y para la formación continua en particular.

Hasta hoy el Estado se reservaba la tarea de responder a la demanda de formación orientada hacia la obtención del título de estudio; a las Regiones les correspondía la tarea de la FP; a las Entidades Locales (Pueblos) funciones de educación permanente (bibliotecas, actividades de tiempo libre, etc.). La ausencia de una integración entre los servicios ofertados, a los cuales se añadían iniciativas de sujetos también privados, terminaba por duplicar la oferta formativa, disminuyendo a veces la eficacia.

La reforma, hoy, propuesta y, a continuación mencionada, permite la puesta a punto de estrategias que se mueven en la dirección del derecho a la educación y a la formación a lo largo de toda la vida y por tanto, no sólo orientada al trabajo,

sino también a los problemas diarios para un mejoramiento de la calidad de la vida.

## TRAZADO NORMATIVO

Diseño de las leyes sobre la reordenación de los ciclos escolares (enero 1997): prevé, en la articulación del sistema escolar. Art.o 2: El sistema de educación y formación se articula en:

- a) escuela infantil, enseñanza primaria y secundaria
- b) formación profesional
- c) formación superior no universitaria
- d) educación superior universitaria e) formación continua.

La formación continua que, así, por primera vez, entra en el sistema de educación y formación.

Ley n.º 59 (marzo 1997) Bossolini: introduce el principio de acuerdo entre los sujetos públicos y, en el art.o 21, atribuye a la escuela la tarea de promover también "de forma asociada" la formación de los adultos.

Ley n.º 196 (junio 1997) Treu: delinea las condiciones para la alternancia estudio/trabajo, que debe realizarse a través de un interés común entre todos los sujetos públicos y privados y subraya el valor de los créditos formativos, conseguidos en el curso de las "stages" (periodos de formación en empresas) o en el ámbito de iniciativas de aprendizaje práctico.

Ley n.º 40 (marzo 1998): "Disciplina de la inmigración y normas sobre las condiciones del extranjero": el art.o 36, considerando la diferencia un valor, reconoce al ciudadano extranjero el derecho a la educación e identifica a la escuela como el sujeto delegado para promover una eficaz programación territorial eficaz al respecto, mediante convenios con Regiones y Entidades Locales.

Ley n.º 112 (marzo 1998): "Transferencia de las

funciones y tareas administrativas del Estado a las Regiones y a las Entidades Locales ... ": establece en el artº 139, que los pueblos, de acuerdo también con las Instituciones Escolares, ejercen iniciativas relativas a:

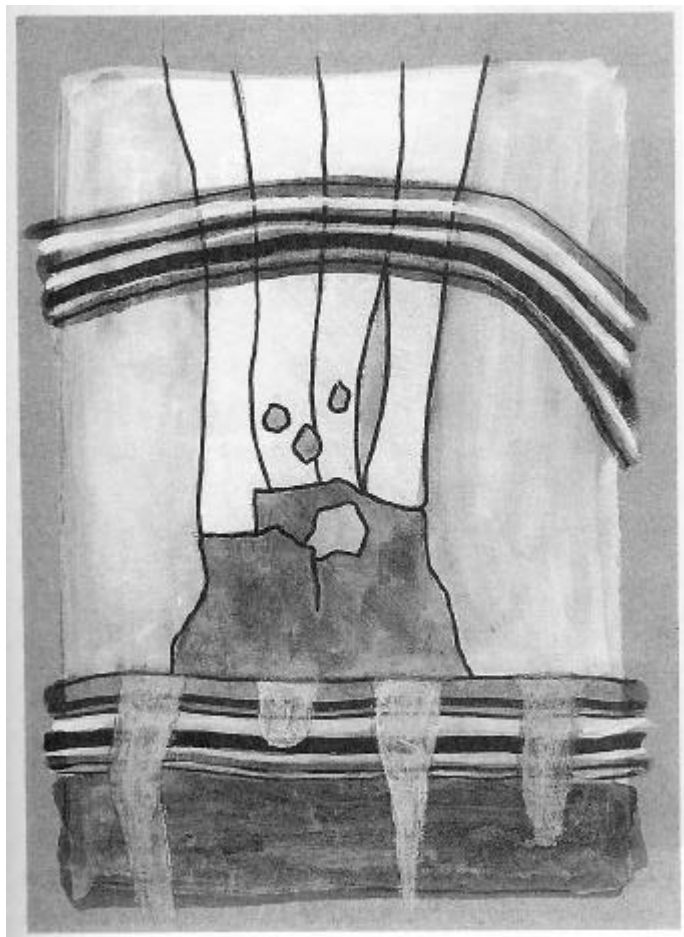
Educación de adultos.

Intervenciones integradas de orientación escolar y profesional.

Aunque en Italia falta todavía una ley general de referencia que lleve al sistema -como sucede en otros países europeos- la educación de adultos, está sin embargo presente una fenomenología completa de las intervenciones, actividades, sujetos y recursos para determinar cambios significativos y, sobre todo, una nueva cultura de la política educativa.

## MARCO HISTÓRICO

Hasta el reciente pasado la EDA se basaba en las viejas disposiciones normativas determinadas por la necesidad de combatir el alto porcentaje de analfabetismo presente todavía en las áreas más deprimidas del país, y la recuperación de una instrucción de base, mediante la consecución del



relativo título de estudio.

Con el fin de permitir a aquellos que estaban privados de adquirir la titulación elemental y la de la escuela media, se pasó de la escuela destinada a los analfabetos (fundada en 1947 y suprimida en 1982) a los cursos de alfabetización y a los cursos experimentales para trabajadores (1975), las así llamadas 150 horas, porque originariamente estaban destinados a aquellos que, introducidos ya en la vida activa, podían, de acuerdo con sus respectivos contratos de trabajo, beneficiarse de permisos retribuidos para la asistencia escolar.

Al pasar el tiempo, la tipología de los asistentes ha ido modificándose siempre, y actualmente está sobre todo constituida por parados, amas de casa, jóvenes mayores de 15 años, pero sin el título de enseñanza primaria e inmigrantes provenientes del Tercer Mundo.

Desde 1964 hay, organizados en los Institutos de educación secundaria de 2.º grado cursos nocturnos para estudiantes en activo o temporalmente parados. Aunque iniciados en los Institutos Técnicos por la mayor demanda en este sentido, también han aparecido en los otros ciclos de la escuela.

En los últimos tiempos se han realizado también experiencias significativas (Proyecto Sirio) que prevén una didáctica modular, el reconocimiento de competencias anteriormente adquiridas y una mayor flexibilidad en el horario de las clases con posibles reducciones al respecto.

## SITUACIÓN ACTUAL

La problemática, referida al aprendizaje en edad adulta realizado mediante una programada actividad en el ámbito de la escolaridad obligatoria, ha encontrado una sistemática definición en la Orden Ministerial (MPI n.º 455 del 29 de julio de 1997), en la que se indica a continuación, los principales elementos:

- Sustituye integralmente los dos precedentes y las distintas órdenes (n.º 400 de 1996 para la escuela elemental y n.º 307 de 1996 para la escuela media) que se mueven sobre dos vías distintas, referidas a los dos órdenes específicos de la escuela.
- Corresponde a las nuevas líneas políticas la



dirección, precedentemente descrita y conforme a las orientaciones trazadas, a nivel internacional, de la V Conferencia Mundial de la Unesco (Hamburgo, julio 1997) y, a nivel nacional, del Acuerdo sobre el trabajo (24 de septiembre de 1996) entre el Gobierno y las fuerzas sociales (Organizaciones sindicales y Empresarios), además de otros acuerdos establecidos mediante MPI y Regiones, Provincias y pueblos.

- Recibe los resultados de las significativas experiencias realizadas en estos últimos tiempos, en Piamonte, Lombardía, Lazio (Roma), Basilicata, Calabria, etc, configurándose como un puente entre todo lo experimentado en aquella realidad y las nuevas instancias del sector.

- Introduce el principio de la flexibilidad organizativa orientada a recorridos de carácter innovativo.

- Preve la extensión de las acciones a las instituciones penitenciarias.

- Permite el aprovechamiento de los créditos formativos.

- Presenta cuerpo (número de docentes) funcional, de acuerdo a la programación y relación de las actividades.

La O.M. n.º 455 interviene, por lo tanto para reglamentar el orden organizativo y administrativo de la EDA en el territorio y, con este propósito, se configura como un interesante elemento de novedad para la organización y gestión del servicio el Centro Territorial Permanente para la educación y la formación en edad adulta. Los Centros Territoriales definidos como "espacios de

lectura de las necesidades, de los proyectos, de los acuerdos, de las actividades y del gobierno de las iniciativas de educación y formación en edad adulta, así como de recogida y difusión de la documentación" (art.º.1) tienen asignadas tareas de gran relieve, esto es, actividad de "acogida, escucha y orientación; alfabetización primaria funcional y de vuelta, también finalizada para un eventual acceso a los niveles superiores de educación y formación profesional; aprendizaje de la lengua y de los lenguajes; recuperación y desarrollo de competencias instrumentales culturales y relaciones idóneas para la participación activa en la vida social; adquisición y desarrollo de una formación básica y re calificación profesional, integrando de nuevo en los recorridos de educación y formación a los sujetos en situación de marginalidad" (art.º. 3).

El Centro Territorial representa por lo tanto una evolución positiva de lo existente: no simple unidad escolar -también tiene su punto de referencia didáctico y administrativo en una escuela (elemental y media) identificada en aquellas que operan en el territorio- sino un lugar de acuerdo entre la demanda y la oferta formativa, habiendo sido constituido para "coordinar la oferta de educación y formación programada en el territorio, organizada verticalmente en el sistema escolar y horizontalmente con las otras agencias formativas del territorio". (art.º. 1).

## CONCLUSIONES

Todo lo que he delineado hasta aquí permite afirmar que, en Italia, existe en este momento una operación cultural de gran amplitud hacia un sistema de Educación de Adultos mixto, basado en la lógica de la integración interinstitucional, en la que varios sujetos, públicos y no públicos, son llamados para armonizar las respectivas modalidades de funcionamiento, con el fin de compartir metodologías, favorecer las necesarias convergencias operativas, concordar instrumentos y modos para operar en unión y elaborar soluciones organizativas y proyectos que evalúen -favoreciendo las partes- recursos financieros, profesionales, tecnológicos y sociales.

Giuliana Gennai  
Responsable EDA Programa Sócrates



# SEMINARIO DE CONTACTO EN EDUCACIÓN DE ADULTOS. ALCALÁ DE HENARES

## 22 y 23 DE OCTUBRE DE 1998 PROGRAMA SÓCRATES

Al constatar la escasa participación de los Centros de Educación de Personas Adultas en el Programa Sócrates, acción educación de adultos, la Subdirección General de Educación Permanente se plantea la necesidad de buscar medidas para animar a los Centros a solicitar proyectos europeos que favorezcan el desarrollo de la Educación de las Personas Adultas en el marco europeo. En esta línea se han dado algunos pasos concediendo liberación horaria a los coordinadores de los proyectos Sócrates, y otorgando créditos de formación, para las personas que participen en su desarrollo.

Continuando en la línea de potenciar la partici-

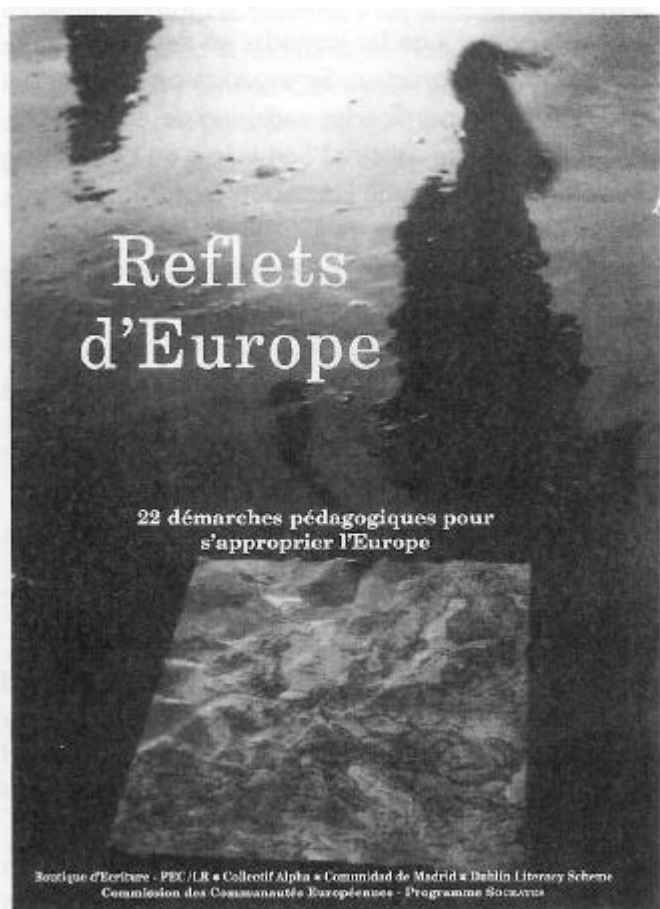
pación de los Centros de Educación de Personas Adultas en el Programa Sócrates, acción adultos, y animados por la Agencia Nacional Sócrates; se planteó la posibilidad de organizar unas jornadas de contacto y difusión del Programa.

Solicitamos el apoyo de la Comunidad Económica Europea para la realización de dichas jornadas, e invitamos como socios a la Agencia Nacional Sócrates, al Servicio de Promoción Educativa de la Comunidad de Madrid y a las Agencias Nacionales Sócrates de Italia y Portugal como países del área Mediterránea con los que podríamos establecer contactos en futuros proyectos conjuntos.

Las Jornadas se celebraron los días 22 y 23 del pasado mes de Octubre en el Instituto de Técnicas Educativas (ITE.) de Alcalá de Henares y contaron con una gran acogida por parte de las personas implicadas directamente en el desarrollo de la Educación de Personas Adultas: asesores de educación de adultos y proyectos europeos, directores y profesores de los Centros y de los diferentes organismos participantes.

Eran, por tanto, objetivos fundamentales de las jornadas la difusión de información del Programa Sócrates en la acción de educación de adultos, y el conocimiento y comprensión de la educación de las Personas Adultas de los países del área mediterránea y, además, de manera más específica y concreta, la elaboración de un posible proyecto para desarrollarlo y adaptarlo a cada realidad.

Después de la inauguración por parte de la Subdirectora General de Educación Permanente, en la que animó a los asistentes a participar en cualquier proyecto europeo que pueda potenciar la Educación de Personas Adultas, por lo que conlleva de motivación y sobre todo por el empuje que supone para todo el colectivo docente, el primer día se destinó a conocer el Programa Sócrates, sus prioridades, pro-



Portada de la publicación realizada por los participantes del Proyecto Sócrates entre los que se encontraba la Comunidad de Madrid.

cedimientos de aplicación y líneas generales de la segunda fase del Programa 2000-2004 en las que la Educación de las Personas Adultas tendrá capítulo propio y mayor dotación económica. Para eso contamos con la participación de la Directora adjunta de la Agencia Nacional Sócrates y representantes de las Agencias Nacionales Portuguesa e Italiana.

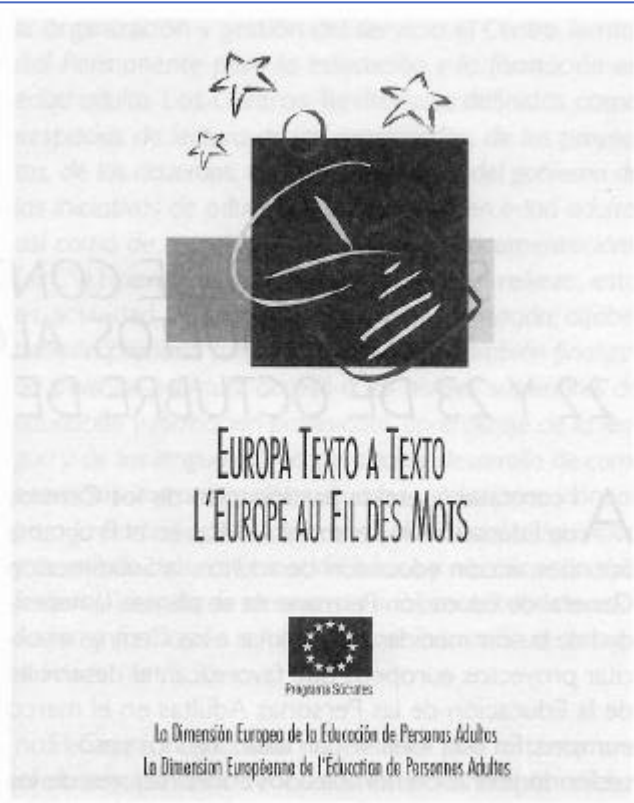
La presentación de proyectos Sócrates significativos, en unos casos por la temática, en otros por la utilización de nuevas tecnologías, por la innovación metodológica... ocupó el resto de la primera jornada.

El Departamento de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid presentó su experiencia como gestora de Proyectos Sócrates, desarrollados en los Centros de Personas Adultas "Las Rozas", "San Fernando de Henares" y "Villarejo de Salvanés", todos ellos centros comarcales, en los que sin grandes dotaciones, pero sí con gran dedicación y empuje por parte de todos los claustros, fueron capaces de superar las dificultades que conlleva la puesta en práctica de un proyecto europeo. En sus exposiciones mostraron el antes y el después del desarrollo del proyecto en los Centros. Mucho trabajo, dedicación, dificultades, falta de medios en algunos casos, pero sobre todo una satisfacción personal del Claustro, del alumnado, un concepto real de lo que supone la ciudadanía europea y un producto final, unos materiales de lecto-escritura elaborados por los alumnos de los diversos países participantes.

El C.E.A. "Oriente" de Asturias mostró su proyecto de Enseñanza asistida por ordenador sobre medio ambiente. Partiendo del análisis y observación analizaron los principales impactos causados en las diversas zonas proponiendo conductas alternativas para paliarlos. El producto final que nos mostraron era un CD educativo en el que se apreciaban las conclusiones de su estudio.

Las experiencias de buenas prácticas de Portugal e Italia se presentaron por la tarde y aportaron una visión complementaria de la educación de adultos en otros países europeos.

Esta primera jornada resultó muy positiva por los debates que se suscitaron a partir de las exposiciones de los diferentes proyectos, en los que se analizaron las dificultades de la puesta en marcha de los mismos: Justificación de gastos, implicación del claustro, liberación horaria por parte de los profesores implicados, encontrar socios, preparación de las visitas preparato-



rias ... A todas estas dificultades se trató de dar respuesta por parte de los representantes de las Agencias Nacionales Sócrates, y expertos allí presentes.

El segundo día de las jornadas se dedicó íntegramente al trabajo práctico. Se organizaron cuatro grupos de trabajo coordinados cada uno de ellos por las personas que tras asistir al Seminario de contacto y difusión de proyectos de Educación de Adultos en Finlandia (7-11 de octubre de 1998), mostraron su experiencia y transmitieron los contactos realizados.

El objetivo de la jornada era que tras diseñar en los diferentes grupos un posible Proyecto Sócrates posteriormente cada participante intentaría adaptar a su realidad concreta. Cada grupo de trabajo diseñó su proceso y elaboró sus conclusiones.

Nuestra valoración del seminario es altamente positiva, no sólo por la buena acogida, acudieron 75 participantes, sino por el nivel de implicación de los asistentes y el interés mostrado, el intercambio de las experiencias, conocimiento de otras realidades europeas así como el compromiso adquirido de difundir la información y documentación recibida con el fin de solicitar antes de febrero próximo (fecha tope de la convocatoria) proyectos Sócrates-adultos en aquellas Direcciones Provinciales que fuera posible.

Servicio de Educación de Adultos  
Subdirección General de Educación Permanente

## JOSÉ LUIS SAMPEDRO EN EL CENTRO DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS "SIERRA NORTE"

El pasado mes de Abril, el C.E.A.S: "Sierra Norte" organizó un Encuentro con el escritor José Luis Sampedro. Al acto, que tuvo lugar en Lozoyuela, acudieron más de doscientas personas, gran parte de los cuáles eran alumnos y alumnas de las distintas aulas de este Centro Comarcal, repartidas por los municipios de la Sierra Norte de Madrid.

Anteriormente, los alumnos habían conocido la obra de este autor, nacido en Barcelona, que ha vivido en varias ciudades españolas, y habían leído en las aulas algunos cuentos de dos de sus obras: *Mientras la tierra gira* y *Mar de fondo*.

Durante las dos horas de este Encuentro, este "joven" escritor de ochenta y un años de edad mantuvo embelesado al auditorio con una charla espontánea, ingeniosa y amena. Comenzó hablando de "El oficio de escritor" para pronto dar paso a todo tipo de preguntas sobre su vida y su obra que algunos de los asistentes hicieron.

Así, nos emocionó escuchar cómo había sido el origen de su novela *Lo sonrisa etrusco*, en una fría madrugada de Diciembre, en la ciudad de Estrasburgo en que tuvo a su pequeño nieto en brazos, y cómo lo que surgió como un cuento El abuelo se convirtió en esta bella y conocida obra, de la que hay más de 50 ediciones en España.

Nos hizo reír contando las anécdotas que surgieron a raíz de un viaje a Suecia para asistir a un congreso de la Banca y que dio lugar a su novela *Congreso en Estocolmo*.

Nos sorprendió su extraordinaria capacidad de trabajo, puesta de manifiesto a lo largo de toda su vida y en la realización de su novela *Octubre*, *Octubre* de la que ha escrito cuatro versiones distintas de esta obra, que le ha ocupado diecinueve años de su vida.

Nos habló de su vida cotidiana, de su quehacer diario, como buen madrugador para coger las ideas que, dijo, "pasan como palomas" a primeras horas de la mañana, de la dificultad para escribir "hondo, sincero y sencillo", de su trabajo como

profesor de Economía y de la novela que está escribiendo actualmente inspirada en una caja de cartón con más de 1600 postales escritas por familiares suyos desde el Norte de Africa, a primeros de este siglo.

A lo largo de la reunión nos mostró su personalidad afable, sencilla e irónica, su gran sentido del humor y, desde luego, dejó patente su gran capacidad como conversador; estableciendo desde el primer momento una extraordinaria comunicación con todos los asistentes.

Antes de finalizar el acto, José Luis Sampedro firmó libros para todas aquellas personas que se lo pidieron y se le hizo entrega de una cesta que contenía distintos productos artesanales de la Sierra Norte de Madrid.

Los profesores y alumnos y alumnas de este Centro valoramos como muy positivo y grato este Encuentro y nos despedimos de nuestro escritor diciendo Hasta Siempre, ya que esperamos con ilusión volver a encontramos con él a través de toda su obra y de sus nuevos escritos.

Centro de Educación de Personas Adultas  
«Sierra Norte»





# EL OBJETO, SU DIBUJO Y SU SOMBRA

(Taller realizado en la Escuela de Verano de Rascafría)

"El ver, es acción de lo porte sensitivo y animal; el mirar, es acto intelectual y racional. Todos los animales ven; pero sólo el hombre atiende a lo que ve; y en esta parte se aventajan mucho los pintores; porque penetran más los primores de los objetos con la perspicacia de la Pintura". (Palomino)

La idea de este taller surgió con la necesidad de poner de relieve la falta de profundización que, en materia de educación visual, se realiza a lo largo de todo el recorrido educativo. Se tienden a potenciar las aptitudes que puedan resultar más útiles a la sociedad, tales como las lingüísticas o las matemáticas, olvidando un campo esencial en la formación de las personas: la creatividad.

Entendemos que el concepto de analfabetismo se extiende también a la falta de capacidad para interpretar, disfrutar o genera imágenes visuales.

Por eso quisimos que la actividad del taller agrupara el concepto estético, la reflexión artística y la capacidad creadora. Para ello propusimos trabajar a partir de un artefacto extremadamente simple, como motivo de discusión a partir del cual poder desarrollar una experiencia práctica:

La realidad a la que estamos acostumbrados no se nos suele dar bajo una única forma o un único punto de vista. Entre la realidad y su sombra (entre el hilo de alambre y su doble) hemos introducido la imagen de un dibujo, simbolizando el trabajo general del arte.

De entre todos los textos que se utilizaron en el taller, quizás fue el de la doncella corintia el que

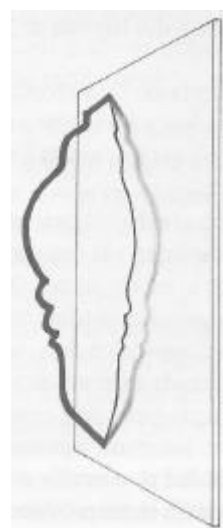
Artefacto: Sobre un panel blanco se sujeta por los extremos un alambre levemente curvado. En la superficie se dibuja la proyección de una primera sombra y aparece, además, la sombra "real", generada al mover el foco que lo ilumina. El producto final es la unión interrelacionada de tres niveles diferentes de presentación y representación: el objeto, su dibujo y su sombra.

más gustó a los participantes. Se trata de una leyenda referida por diversos autores que explica así el origen de la pintura: Cora, la hija del alfarero Dibutades, teme perder la imagen de su enamorado cuando éste tiene que partir al extranjero; entonces dice Plinio " (...) ella trazó una línea alrededor de la sombra de su rostro proyectada en una pared por una luz de una lucerna y a partir de esa línea su padre la modeló en arcilla y la puso al fuego para que se endureciera junto con el resto de su cerámica". ((Natural History)).

Fue grato ver cómo todo lo que pensamos al diseñar el taller hizo mella entre los participantes, que, después de contemplar el artefacto y escuchar nuestras historias, se repartieron por el aula y jugaron a imitar con sus cuerpos lo que ya habían visto en el alambre, silueteándose unos a otros, dejando las huellas de sus manos y pies, fotografiándose, dibujando sus sombras ...

Nuestra satisfacción no ha sido sólo poder realizar una experiencia de estas características, sino, sobre todo, escuchar las reflexiones que tras su desarrollo nos devolvieron los participantes.

M<sup>o</sup> Jesús Agustí y Ana Lozano



## CONTRATO DE MAESTRAS - 1923

Este modelo de contrato nos lo proporcionaron durante la Exposición Nuestra Escuela, que se realizó en el Centro Regional el curso pasado. Pensamos que se trata de un documento relevante para comprender algunos aspectos de la Historia de la Educación más próxima a nuestra realidad.



Este es un acuerdo entre la señorita \_\_\_\_\_, maestra, y el Consejo de Educación de la Escuela \_\_\_\_\_, por el cual la señorita \_\_\_\_\_ acuerda impartir clases durante un periodo de ocho meses a partir del 1 de septiembre de 1923. El Consejo de Educación acuerda pagar a la señorita \_\_\_\_\_ la cantidad de (75) mensuales.

La señorita acuerda:

1. No casarse. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si la maestra se casa.
2. No andar en compañía de hombres.
3. Estar en su casa entre las 8:00 de la tarde y las 6:00 de la mañana, a menos que sea para atender un función escolar.
4. No pasearse por las heladerías del centro de la ciudad.
5. No abandonar la ciudad bajo ningún concepto sin permiso del presidente del Consejo de Delegados.
6. No fumar cigarrillos. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encontrara a la maestra fumando.
7. No beber cerveza, vino ni whisky. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encuentra a la maestra bebiendo cerveza, vino o whisky.
8. No viajar en coche o automóvil con ningún hombre excepto su hermano o su padre.
9. No vestir ropas de colores brillantes.
10. No teñirse el pelo.
11. Usar al menos dos enaguas.
12. No usar vestidos que queden a más de cinco centímetros por encima de los tobillos.
13. Mantener limpia el aula:
  - a. barrer el suelo del aula al menos una vez al día.
  - b. fregar el suelo del aula al menos una vez por semana con agua caliente y jabón.
  - c. limpiar la pizarra al menos una vez al día.
  - d. encender el fuego a las 7:00, de modo que la habitación esté caliente a las 8:00 cuando lleguen los niños.
14. No usar polvos faciales, no maquillarse ni pintarse los labios.

## AGENDA DE NOTAS

### PROGRAMA EDUCATIVO DE GREENPEACE

«Otra forma de ayudar al planeta».

Greenpeace-Madrid.

Tel. 915 434 704.

Charlas: *¿Qué es Greenpeace?; Mar Mediterráneo; Problemas ambientales; Biodiversidad; Medio Ambiente y consumo-residuos; Bosques.*

**Página web de la escuela para adultos del Centro Penitenciario de Lisandro, Buenos Aires (Argentina), donde se difunden proyectos y experiencias que realizan docentes e internos.**

<http://www.satlink.com/usuarios/b/basaldua/>

E-mail: [basaldua@satlink.com](mailto:basaldua@satlink.com)

**Manos Unidas: Material Educativo «Educar para la paz y la solidaridad: liberación de los esclavos».** Carpeta y vídeo.

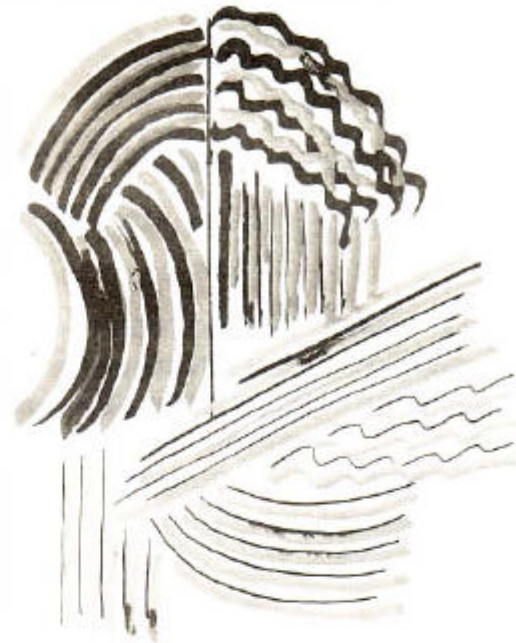
C/ Barquillo, 38 - 3.º. 28004 Madrid.

Tel. 913 082 020.

**Caritas Española: Manual de formación intercultural para grupos multiculturales.**

C/ San Bernardo, 99 bis. 28015 Madrid.

Tel. 914 441 000.



### Direcciones:

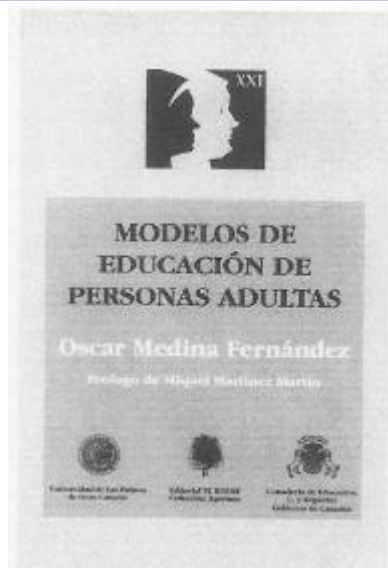
- OFICINA EN España del parlamento europeo.  
Paseo de la Castellana, 46.  
28046 Madrid.
- Escuela de Animación y Educación Juvenil.  
Paseo de la Castellana, 101.  
Tel. 915 562 440.
- Collectif Alpha.  
12, rue de Rome.  
1060-Bruxelles-Belgique.
- IFAD Nimes.  
36, rue Florian.  
30900 Nimes-France.
- Boutique d'écriture. Peuple et Culture Languedoc Roussillon.  
Union Regionale.  
6, Clos René.  
34000 Montpellier-France.
- Dublin Literacy Scheme.  
Montjoy Square, 3.  
Dublin 1-Ireland.
- Instituto UNESCO para la Educación  
Feldbrunnenstrasse, 58.  
20148 Hamburgo.  
Alemania.  
Tel. +49 (0)40-448041-0.  
e-mail: [uie@unesco.org](mailto:uie@unesco.org)  
<http://www.education.unesco.org/uie>



## LIBROS DE NOTAS

- **ECOPEDAGOGÍA Y CIUDADANÍA PLANETARIA.**  
Francisco Gutiérrez.  
Cruz Prado.  
Editorialpec 97.  
Instituto Latinoamericano de Pedagogía de la Comunicación.  
Costa Rica | 2 páginas.
- **LA ERA DE LA INFORMACIÓN Vols. 1, 2.**  
Manuel Castells.  
Alianza Editorial.  
Madrid.
- **MÓDULO 3 PARA EDUCACIÓN SECUNDARIA PERSONAS ADULTAS.**  
SOCIEDAD; MATEMÁTICAS; NATURALEZA; COMUNICACIÓN; INGLÉS; FRANCÉS.  
Ministerio de Educación y Cultura-SAFEL EDITORES.  
Madrid.
- **GUÍAS DEL ALUMNO 1.º BACHILLERATO A DISTANCIA.**  
Ministerio de Educación y Cultura.  
Madrid.
- **MANUAL DE AUTOFORMACIÓN PARA UNA DIDÁCTICA DE LA LENGUA-CULTURA EXTRANJERA.**  
C/ Guillén / P. Castro.  
Editorial La Muralla.  
Madrid.





# MODELOS DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

*Óscar Medina Fernández*

*Universidad de las Palmas de Gran Canaria*

*Editorial El Roure*

*Consejería de Educación, Cultura y Deportes,  
Gobierno de Canarias*

Acaso una de las más graves deficiencias de la Educación de Adultos en nuestro país sea el escaso número de docentes e investigadores dedicados a la reflexión teórica sobre este campo de la realidad educativa. El debate que se origina en otras sociedades, la propuesta de nuevos modelos y metodologías frente al modelo escolar tradicional, las nuevas consideraciones psicológicas acerca de la adultez conforman unas sólidas bases sobre las que se construye esta densa y documentada obra del profesor Medina.

El análisis histórico de la Educación de Adultos representa el sustrato necesario para una existencia de las instituciones o las personas dedicadas a la misma.

Entre las numerosas cuestiones que el autor despliega con habilidad aportando datos, estudios y propuestas teóricas, debemos subrayar la crítica al modelo escolar adoptado por la Educación de adultos, que agotado y carente de imaginación, anclado en conceptos superados sobre cómo aprenden los adultos, la inteligencia, las necesidades, intereses y finalidades, aún se encuentra muy presente en nuestra sociedad. Se genera así el conflicto en el lector que, reconociendo el problema, debe comprender la propuesta crítica del autor, exponiendo un nuevo modelo de educación

de Personas Adultas donde sea posible afrontar los problemas contando con una amplia oferta educativa, donde se persiga un cambio social, un desarrollo comunitario y personal, proponiendo tres grandes campos para actividades de formación, de animación sociocultural y programas de desarrollo local. Este modelo necesita un marco legal que reconozca la diferencia de una realidad educativa que necesita un profesorado capacitado profesionalmente, donde los conceptos de tiempo, espacio y acreditación educativa se modifiquen al no corresponder con el tradicional sistema educativo, al igual que el currículo habrá de basarse en "aquellas experiencias que se relacionan con el mundo laboral y su vida sociocomunitaria". Medina ofrece permanentes claves para interrogar a quienes se hallan inmersos en la Educación de adultos, cuestionando su modelo de formación, su actuación pedagógica cotidiana. En esta línea, la apuesta del autor es esperanzadora ya que, reconociendo las dificultades legales, los desajustes de las ofertas educativas, la formación del profesorado y las necesidades, demandas y finalidades recogidas en las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos, describe un "modelo emergente" que parece impulsar y proponer investigaciones y teorías desde el paradigma crítico (Habermas, Carr, Kemmis ... ) para desplazar las metodologías a lo social y hacia la libertad.



# Notas

Boletín Informativo. Servicio de Promoción Educativa. Centro Regional de Educación de Personas Adultas y Garantía Social.

N.º 4. ABRIL DE 1999



Comunidad de Madrid



# SUMARIO

Número 4. Abril 1999

## Notas

Boletín Informativo. Servicio  
de Promoción Educativa

### Dirección y Coordinación:

José Luis Moreno Sánchez  
Miguel Angel Martínez Martínez

### Consejo Asesor:

- Servicio de Promoción Educativa:  
M<sup>º</sup> Jesús Garrido Calvillo
- Departamento de Educación de  
Personas Adultas:  
Francisco Javier Ramírez Flores
- Departamento de Aulas Taller y  
Garantía Social:  
Laura Malato Sanz
- Centro de Educación de Personas  
Adultas de Las Rozas:  
M<sup>º</sup> Jesús Gallejones
- Centro de Educación de Personas  
Adultas de Moncloa:  
Antonio Jiménez Ortiz

### Funciones administrativas:

M<sup>º</sup> Soledad Calvo González

### Ilustraciones

Ana Lozano  
M<sup>º</sup> Jesús Agustí

### Cubierta

Maura Irigoyen

### Técnica

Vidriera

### Edita:

Comunidad de Madrid  
Consejería de Educación y Cultura.  
Servicio de Promoción Educativa.  
Centro Regional de Educación de  
Personas Adultas y Garantía Social.  
C/General Ricardos, 179 Bis  
28025 Madrid  
tel. 9 14 614 704  
fax 914614219  
[http:// alerce.pntic.mec.es/crepa/](http://alerce.pntic.mec.es/crepa/)  
e-mail: [crepa@mad.servicom.es](mailto:crepa@mad.servicom.es)

Tirada: 1.000 ejemplares  
Coste unitario: 195 pesetas  
Edición: 2/98

D. L.: M-6.358 - 1998  
Imprime: B.O.C.M.

2 Editorial

3 Noticias del Centro Regional de Educación de Personas  
Adultas y Garantía Social de la Comunidad de Madrid.

## OPINIONES

4 Sara Valera. Laura Malato y Begoña de Orte: "Presente y  
futuro de la orientación laboral".

6 Agustín Velloso: «¿Construye paz nuestro sistema educati-  
vo?».

## ESPACIO DE ENCUENTRO

10 Pepa Valdelvira: «Las enseñanzas no regladas en la  
Educación de Personas Adultas».

15 Florentino Sanz: «Educación no formal».

23 Julio Lancho: «Enseñanza abierta o sistema abierto: una  
cuestión de énfasis».

26 M<sup>º</sup> Alicia Ibáñez de Aldecoa: «La cultura de un centro de  
adultos y su proyección en el desarrollo del entorno».

28 M<sup>º</sup> Teresa Buendía: «Aulas de barrio».

## EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS EN OTROS PAÍSES

30 Isidro Camacho: «La educación en Alemania».

## EN LAS AULAS

33 Ángeles Jorquera: «Formación Ocupacional en Técnico de  
Hogar».

35 Centro de Educación de Personas Adultas de San Martín de  
Valdeiglesias: «Taller de Radio».

## 37 AGENDA DE NOTAS

## 38 LIBROS

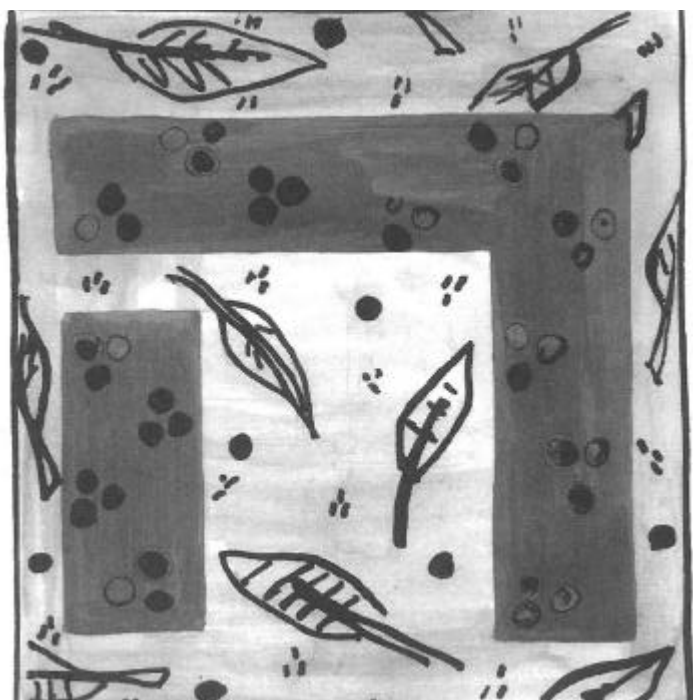
---

# EDITORIAL

Si la Educación no provocara debates, enfrentando ideologías, teorías pedagógicas o corrientes psicológicas; si entre el profesorado no se analizaran los contextos escolares, las pautas legales, los proyectos educativos y curriculares; si quienes integran la Comunidad Educativa no compartiesen propuestas, estaríamos convirtiendo a los protagonistas, a quienes aprenden, en meros receptores de conocimientos, desentendiéndonos de los grandes fines que la Educación ha de afrontar en el nuevo siglo.

Vivir la Educación es participar en el diálogo sobre modelos de aprendizaje, estructuras organizativas, proyectos, programas... Sin embargo, son escasas las reflexiones desde los distintos sectores de la Educación de Personas Adultas acerca de la cultura del Centro, que incide y guía el proyecto educativo. Carecemos de estudios sobre las demandas de quienes se acercan a los Centros en busca de determinados saberes o para formarse desde la participación. ¿Recogen los Centros de Educación de Personas Adultas tales demandas? ¿Se analizan las ofertas de enseñanza teniendo en cuenta el contexto social? ¿Se reflexiona sobre los grupos de personas que pudiendo acceder a la Educación Permanente, a una enseñanza formal o abierta, no participan de las propuestas que cada curso realizan los Centros? Responder a estos interrogantes- u otros semejantes -, nos lleva a intentar comprender el concepto al que antes nos hemos referido- cultura del Centro -, pero, al mismo tiempo, debe conducirnos a tomar decisiones, desde la personalidad de cada profesor o profesora, o como colectivo implicado en un proyecto conjunto. Así habremos de analizar nuestra opción educativa, observar nuestro quehacer diario, la variedad de la oferta que presentamos en el barrio, en el pueblo, en la comarca. Perseguir la utopía en la Educación es imaginar soluciones, abrir procesos, implicarse, comprometerse, crear...

Entender que las enseñanzas de los centros de adultos deben hacerse plurales, no consiste en ampliar cursos y actividades extraescolares durante el año, sino en manifestar una influencia mutua entre el Centro y su Comunidad social, ejercitando la democracia y la participación, fomentando la formación profesional hacia el empleo, procurando que la cultura se viva, recuperando saberes, tradiciones, en definitiva, la memoria de una cultura popular. No podemos tender hacia un modelo escolarizado, ajeno a la realidad social, donde el alumnado se convierte en mera esponja de conocimientos carentes de significado. Abrir las puertas de la Educación de Adultos significa que, desde la reflexión, desde la actitud comprometida del profesorado con un talante investigador e innovador; se aprende en el grupo y del grupo, compartiendo experiencias, sentimientos, saberes, en definitiva, dando forma a un aprendizaje que se realiza durante toda la vida.



# NOTICIAS DEL CENTRO REGIONAL DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS Y GARANTÍA SOCIAL DE LA COMUNIDAD DE MADRID

## AREAS

El Área de Nuevas Tecnologías ha puesto en funcionamiento el Aula Mentor. a la vez que otros cuatro centros de la Comunidad de Madrid, constituyendo una experiencia piloto en la educación a distancia a través de la Informática y de Internet. Más de 100 personas se han matriculado en los cursos de Informática Básica, Educación Infantil, Diseño por Ordenador... Si bien la mayoría asisten al Centro en un horario flexible para seguir el curso, otros lo hacen desde sus hogares mediante Internet.

En el Área de Documentación se pueden consultar tres bases de datos con registros de legislación educativa desde 1990; legislación autonómica en materia de educación de adultos y Conferencias y Resoluciones Internacionales acerca de la Educación de Personas Adultas. Por otra parte continúan incrementándose y catalogando los fondos documentales y bibliográficos.

## ACTIVIDADES

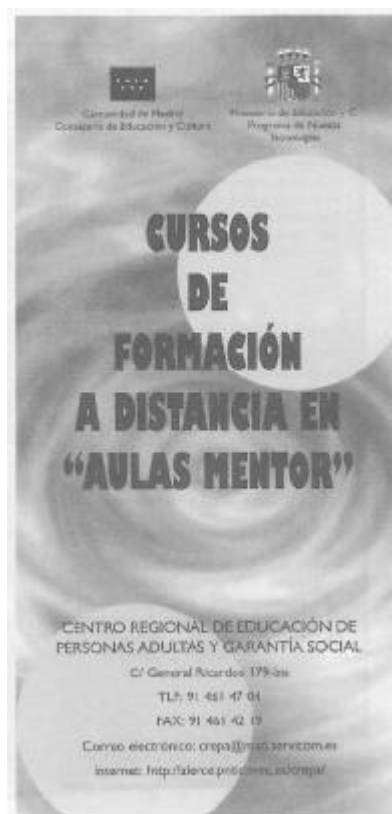
Durante el mes de febrero se desarrolló la campaña de matriculación para los cursos de Formación ocupacional, del Fondo Social Europeo, que se imparten por toda la Comunidad.

El dos de marzo tuvimos la visita de profesores y formadores de educación de adultos latinoamericanos, asistentes a un curso promovido por el Ministerio de Educación y la OEI.

El Centro Regional ha preparado una conferencia para el 23 de abril sobre el Euro en el Currículo de la Educación de Personas Adultas. Intervendrán profesores de varios centros de la Comunidad de Madrid que han diseñado algunos cursos en torno a este tema. La presencia de la nueva moneda está obligando a modificar pro-

gramas y a presentar situaciones cotidianas en las que el Euro se halla presente. Por ello creemos que pueden ser provechosas para nuestro trabajo en el aula las ideas que otros compañeros ya están poniendo en práctica.

Continúan las reuniones en el Centro Regional de los grupos de trabajo que durante este curso estudian cuatro temas de actualidad en la Educación de Adultos: "Modelo educativo para el siglo XXI, a partir de las aportaciones de la Quinta Conferencia de Educación de Adultos"; "Metodologías en enseñanzas iniciales"; "Las nuevas tecnologías en la Educación de Adultos"; "Las Enseñanzas Abiertas".





# PRESENTE Y FUTURO DE LA ORIENTACIÓN LABORAL

## (Jornadas sobre orientación para el empleo)

**D**urante los días 18 y 19 de Noviembre de 1998 se desarrolló un intercambio de experiencias e información sobre aspectos relativos a la orientación para el empleo, a los que tuvimos la suerte de asistir desde el Programa de Educación de Adultos y desde el Programa de Garantía Social y Aulas Taller.

Dichas jornadas fueron organizadas desde el I.M.A.F. conjuntamente por la Consejería de Economía y Empleo y la Consejería de Educación y Cultura, y contaron con la participación de diversos organismos de ambas consejerías, con representantes del sector empresarial y sindical y con

profesores de diferentes universidades.

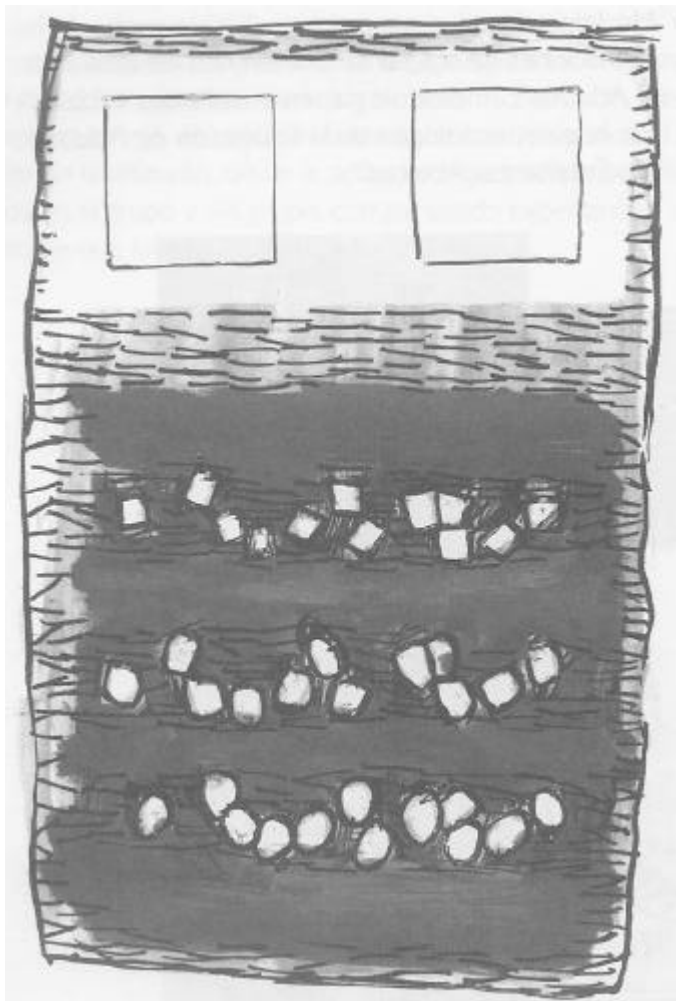
Destacamos a continuación algunas de las ideas más interesantes que en el mundo de la Orientación para el Empleo se están trabajando, y que pueden sernos de ayuda en nuestra labor como orientadores tanto de jóvenes como de adultos demandantes de empleo.

En primer lugar señalamos el gran número de organismos e instituciones dedicadas a la orientación laboral, lo cual genera diversas problemáticas: por un lado se da gran difusión en la oferta, precisándose una mayor coordinación entre los organismos, y por otro lado se da la situación de que los recursos llegan a la gente que menos lo precisa (demandan más formación los ya formados), lo que apunta la necesidad de búsqueda de estrategias de acercamiento a la población más necesitada.

Del mismo modo, destacamos como interesante la idea de adaptación a un mundo laboral cambiante, en el que según últimos estudios, un trabajador tiene una previsión de movilidad de trabajo como mínimo de tres puestos diferentes a lo largo de su vida profesional. Esto implica necesariamente una formación más generalista que especializada, con el fin de formar jóvenes polivalentes capaces de cambiar de actividad laboral dentro de la empresa, de adaptarse a nuevas necesidades, maquinaria o compañeros.

Así, conocimos cuáles son las exigencias que se requieren hoy los jóvenes que se inician en el mundo laboral, pudiendo resumirse en cuatro competencias básicas:

I. Competencia técnica. SABER.- No se trata en sí misma de una competencia prioritaria, puesto que el empresario se siente capaz de formar al nuevo trabajador.



2. Competencia metodológica. SABER HACER. Hablamos de jóvenes capaces de tomar iniciativas y de organizar y planificar el trabajo.

3. Competencia participativa. SABER RELACIONARSE. Son jóvenes no conflictivos y con capacidad de relacionarse tanto con los compañeros como con los superiores.

4. Competencia personal. SABER SER. Se requieren jóvenes responsables, colaboradores, etc...

Una vez más queda reflejada la importancia que en el mundo empresarial se da al dominio de las habilidades sociales. La adquisición de dichas habilidades debe ser potenciada desde nuestros centros, pero aún es más importante potenciar la participación activa de nuestros jóvenes-adultos en instituciones no formales (asociaciones, clubes, equipos deportivos, etc...).

Enlazando con esta visión empresarial, tuvimos la oportunidad de acercarnos a un retrato realista del empresario actual, ofrecido por D. Pablo Gómez Albo, presidente del C.E.I.M. (Confederación de Empresarios de Madrid), el cual desmitificó la figura del empresario, dibujándole como una persona:

- Asustada por el fracaso y caída de numerosas empresas (250 el año pasado),
- Obsoleto ante los cambios tecnológicos.
- Desconfiado ante la Administración y los sindicatos y
- Escasamente formado (sólo un 20% tiene estudios técnico-superiores).

Se destacó también que la mayor parte del tejido empresarial lo forman PYMES (del 56% de las empresas no tienen empleados y sólo el 1% tienen más de 50), con lo que esto supone a la hora de buscar trabajadores. Así, un 63% de los trabajadores se buscan en la familia, conocidos y en el entorno próximo. De nuevo cotejamos la importancia del mundo de las relaciones sociales en las estrategias de búsqueda de empleo y la necesidad de introducirse en el sector laboral mediante la asistencia a cursos, conferencias, lectura de revistas, etc ...

Paralelamente a la visión laboral y empresarial, ocuparon gran parte de las jornadas las diferentes

visiones que del papel del Orientador Laboral tenían los distintos ponentes.

Entre ellas destacamos el concepto del orientador como mediador entre un mercado de trabajo flexible y cambiante y entre la persona que va a ser orientada, concebida como un todo ( personalidad, motivación, familia, etc. .. ). En el primer caso el orientador sería conocedor; mientras que en el segundo sería potenciador del autoconocimiento. Así, el orientador tendría como objetivo prioritario que el joven-adulto se conozca a sí mismo, afrontando las situaciones de paro como una crisis laboral de la que debe sacar las estrategias precisas para transferirlas a la siguiente crisis laboral. Esto, unido al papel de mediador entre las empresas y el mundo educativo, con lo que supone de acercamiento de lenguajes, configura el nuevo perfil del Orientador Laboral de hoy.

Por último, resaltar lo enriquecedor que ha supuesto en estas jornadas el intercambio de experiencias y confiar que sirva como punto de partida para posteriores convocatorias de las que podamos beneficiarnos todos aquellos que trabajamos en el mundo de la Orientación.

Sara Valera

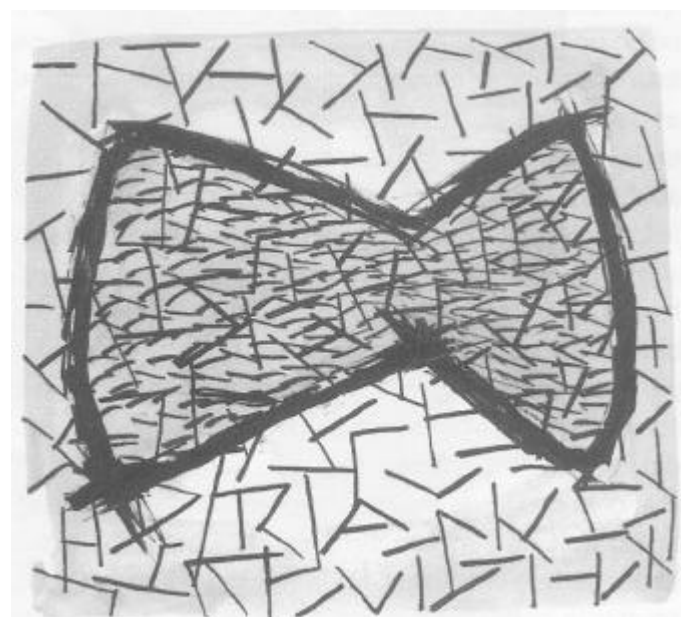
(Prog. de Garantía Social y Aula Taller)

Laura Malato

(Prog. De Garantía Social y Aula Taller)

Begoña de Orte

(C.E.A.S. de Entrevías)



---

# ¿CONSTRUYE PAZ NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO?

La educación para la paz, cuya importancia es reconocida en el título preliminar de la LOGSE, donde se dice que uno de los fines de la actividad educativa es formar para la paz y la cooperación internacional, tiene cabida en los diversos niveles de la enseñanza, como uno de los Temas Transversales, junto a los de educación moral y cívica, ambiental, sexual, del consumidor y de la salud.

Brevemente, según el Ministerio de Educación y Ciencia, «los temas transversales contribuyen de manera especial a la educación en valores morales y cívicos, entendida ésta como una educación al servicio de la formación de personas capaces de construir racional y autónomamente su propio sistema de valores y, a partir de ellos, capaces también de enjuiciar críticamente la realidad que les ha tocado vivir; e intervenir para transformarla y mejorarla». (MEC, 1993, Temas transversales y desarrollo curricular).

Como aquel fin es del todo laudable, es mejor ir directamente a los problemas que aparecen en su consecución para no perder el tiempo en alabanzas y disquisiciones teóricas. El principal problema que aparece en primer lugar es el de si se lleva a cabo realmente esta enseñanza. Se puede afirmar que no hay garantías de que los Temas Transversales ocupen un espacio en la educación de los alumnos, sean niños, jóvenes o adultos. Esta enseñanza depende del centro y del profesor. Si éste se encuentra dispuesto a enseñar a sus alumnos estas cuestiones, entonces esta enseñanza tendrá lugar. En caso contrario, los alumnos no la recibirán. La ley educativa valora y facilita esta enseñanza, pero no obliga a que se lleve a cabo. Es habitual que en muchos centros de enseñanza se realicen actividades en el ámbito de la educación para la paz una vez al año, el día 30 de enero, en conmemoración del asesinato de Gandhi. Pero también lo es que estas actividades se terminen aquí. En la educación de personas adultas la cuestión puede enunciarse como una

permanente actitud dialógica ante la vida. Si esta actitud, realmente, traspasa un modelo escolarizado, formalista, acrítico, donde la paz se concibe en el sentido que indica Etore Gelpi (1998), como una educación capaz de evitar; no sólo la violencia directa sino, más bien, suscitando "una reformulación de la producción y el consumo, para evitar así una violencia indirecta, pero permanente, del hombre".

El segundo problema principal es el del contenido de esta enseñanza. Para hacerse una idea de la dificultad de terreno que se pisa, basta con recordar que la paz no es únicamente la ausencia de guerras. Sin embargo, el objetivo de las autoridades educativas es que los educandos comprendan que la violencia, lo opuesto a la paz, y no solamente la ausencia de guerra, una forma más de violencia organizada, impide al ser humano desarrollar todas sus potencialidades.

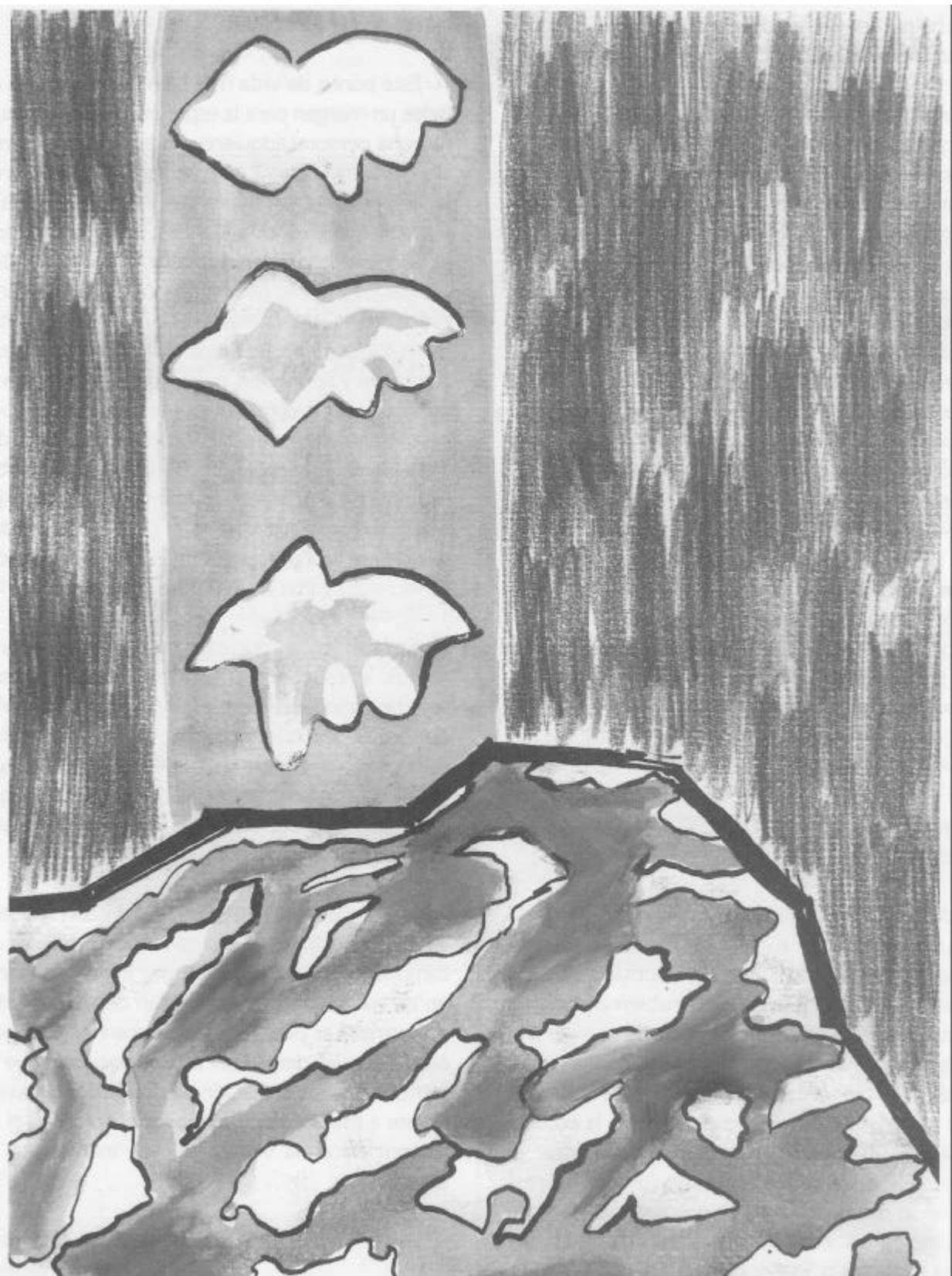
Hasta tal punto es así, es decir; que el rechazo de la violencia es el objetivo primero de los educadores, que en la obra sobre los Temas transversales editada por el Ministerio de Educación y Ciencia, se afirma que "a veces, la violencia estructural, la injusticia social, es mucho más destructiva que la violencia directa". Por tanto, el estudio de las guerras lejanas en el espacio y en el tiempo pierde interés. Es la comprensión de la realidad habitual, a veces más cercana, de las situaciones de injusticia, insolidaridad, abuso, desequilibrios económicos, intolerancia y violación de derechos humanos, la que toma el protagonismo. A la vista está que estas cuestiones son, como poco, materias delicadas.

Pensemos que esta enseñanza sobre las causas de la violencia y la resolución pacífica de conflictos tiene lugar. Entonces, el tercer problema principal es el de la correspondencia entre la enseñanza del profesor y el resto de su actividad educadora y la de los demás miembros de la comunidad



escolar. Si hay discrepancias importantes, caben muchas dudas acerca del efecto educativo de una enseñanza para la paz en los alumnos. Como si de un sistema de seguridad contra defectos, abusos y perversiones se tratara, la enseñanza para la paz que no logra conjugar palabra y acción, doctrina y ejemplo, como la enseñanza moral en general, no funciona, no tiene garantía de éxito.

La formación ética no se adquiere en abstracto, sino que siempre se refiere a la vida diaria, a la realidad. Por ello el ambiente en el centro educativo y el estilo de organización y de toma de decisiones cobra una enorme importancia. También se ha de buscar un grupo de temas que atañen a los alumnos. Las personas adultas ofrecen su experiencia, se convierten en protagonistas del apren-



---

dizaje, con su capacidad para reformular lo vivido, planteando acciones conflictivas, mientras la memoria personal se comparte. No se trata de encerrar en el currículo la lucha por la paz, sino de comprender la vida desde la óptica de un valor que compromete con el tiempo histórico, con cada ser humano, con la lucha por los derechos humanos, por la búsqueda de una armonía interior.

El cuarto, aunque no menos acuciante problema, es el de la correspondencia entre\_ lo que se enseña en el aula, lo que se comparte y lo que se enseña en la sociedad, en la familia, en la calle, los medios, esto es, la educación ambiental. Con otras palabras, en el mejor de los casos el centro de enseñanza, sea colegio, instituto o de educación de personas adultas, no puede vencer la "acción educadora" del resto de la sociedad. Incluso en una situación bastante buena, dos tipos de "educación" reciben los alumnos en su proceso de maduración personal y desarrollo vital: para la paz dentro del aula y mixta fuera ( a la vez a favor y contraria a la paz). Esto es algo innegable, fruto en parte de las contradicciones del ser humano, individual y socialmente considerado: video meliora proboque, deteriora sequor.

Quien se educa, quien aprende o enseña sobre la paz ha de interpelar al grupo, buscando una correspondencia entre lo que dicen los libros, las leyes y las palabras por un lado, y lo que observan en las noticias, lo que experimentan en carne propia en sus vidas cotidianas o en su historia personal por otro lado. ¿Qué educación es más poderosa, la del aula o la del ambiente? ¿Qué es lo que con más fuerza construye la personalidad moral del alumno, las lecturas del aula o las del periódico y las pintadas de las paredes?

Es indudable que la labor educativa de la escuela aumenta sin cesar; como aumenta la demanda educativa en una sociedad cuya pirámide de población tiende al envejecimiento. A cada nuevo problema social le sigue una nueva tarea educativa. ¿Por qué se pide a la escuela que resuelva los problemas sociales? Falta la paz, se admite; pues que la escuela prepare para la paz, se concluye a continuación. ¿Por qué se pide a la escuela que vaya por un lado (que podemos considerar el ideal) si se sabe que la vida va por otro (el real)?<sup>7</sup> La respuesta que se ofrece es fácil: hay que enseñar siempre lo mejor; aspirar a los valores más altos. Esto es claro y no precisa explicación. Ese es el papel escolar sin duda.

Pero hay que tener presente también que ninguna institución educativa, sea de niños o adultos, es todopoderosa, que no va a conseguir ninguna paz si la sociedad global mente no desea la paz. Cabe pensar en consecuencia si no es más necesario un "ambiente de paz" que una enseñanza para la paz. Si hubiera paz en la sociedad y en el mundo en general, la enseñanza para la paz no sería necesaria.

Este punto de vista más bien pesimista deja no obstante un margen para la esperanza. Esta se basa en que ninguna persona adquiere una educación y permanece siendo la misma. Por esto, el aprendizaje durante toda la vida permite continuar creciendo intelectualmente, es decir; modificando creencias, hechos, actitudes. Toda acción educadora tiene un efecto sobre el educando. Quizás los jóvenes que hoy reciben una enseñanza para la paz en el aula, aunque reciben al tiempo otra contraria a la paz en otros lugares, logren vencer esta contradicción y se inclinen, paso a paso, generación a generación, hacia la consecución de la paz en el aula, en la casa, en la calle, en el país, en el mundo, en todo tiempo y lugar. Pero corresponde también al adulto comprometerse críticamente con los "estados de injusticia", que pueden desvelarse en el grupo, analizando, estudiando los problemas que más le preocupan, desarrollando "una gama de actitudes y destrezas" (Hicks).

También en la Educación de Adultos, mediante proyectos, compromisos, saberes, podemos continuar apostando lo que Roszak (1979, citado por Whitaker) denominó "una identidad totalmente inexplorada y radicalmente imprevisible. Educar es desplegar esta identidad con la mayor delicadeza, reconocer que es el recurso más precioso de nuestra especie, la auténtica riqueza de la nación humana".

La Educación por la Paz se asoma con timidez en los centros de adultos. Aguarda estudios capaces de abrir campos, de exponer estrategias e intervenciones bien en un currículo establecido, bien desde una educación no formal. Las posibilidades parecen infinitas, pero más aún lo son las demandas de una sociedad que se sitúa frente a la discriminación, la desigualdad, la violencia. Frente a esto, podemos oponer el conflicto, el cambio, la conciencia, la virtud, nuevas estrategias, nuevos aprendizajes.

Agustín Velloso  
Profesor UNED

---

## ESPACIO DE ENCUENTRO

**E**spacio de encuentro recoge en este número de «*Notas*» varios artículos que analizan las características de unas enseñanzas que pretenden «desarrollar la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica» de las personas adultas, como se recoge en la LOGSE y, además, se ratifica en la Declaración de la V Conferencia Internacional de Educación de Personas Adultas (Hamburgo, 1997).

Los autores introducen elementos que intentan clarificar conceptos, exponer propuestas o señalar criterios para el diseño de estas enseñanzas.



# LAS ENSEÑANZAS NO REGLADAS EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

## 1. INTRODUCCION: EL CONTEXTO DE LAS ENSEÑANZAS NO REGLADAS

En primer lugar, aunque sea de una manera esquemática, me gustaría establecer qué se entiende por enseñanzas no regladas y en qué contexto deben inscribirse. De esta manera pretendo mostrar cuáles son los presupuestos de los que parto para, a partir de ahí, continuar la exposición. Empecemos por contextualizar este tipo de cursos.

Las enseñanzas no regladas se consideran integradas en la Educación de Personas Adultas, sobre todo, a partir del momento en que esta formación se contempla desde la perspectiva más amplia de la Formación Permanente. Esto es así porque desde el concepto de Formación Permanente la educación se concibe como un proceso que se prolonga a lo largo de toda la vida y que cada individuo sigue según sus necesidades,

intereses o presiones del entorno, lo que significa que, en determinados momentos, puede entrar en el sistema educativo reglado y, en otro momento, realizar cursos para satisfacer curiosidades intelectuales, hobbies o para reciclarse profesionalmente (Comissió Interdepartamental per a la Formació d'Adults, 1994)<sup>1</sup>. Por tanto, la formación deja de circunscribirse al sistema educativo reglado y pasa a tener una continuidad a lo largo de la vida y una variedad de ámbitos.

Según este punto de vista, la Educación (Básica) de Personas Adultas pretende proporcionar un tipo de oferta que posibilite una Formación integral y que se concreta en:

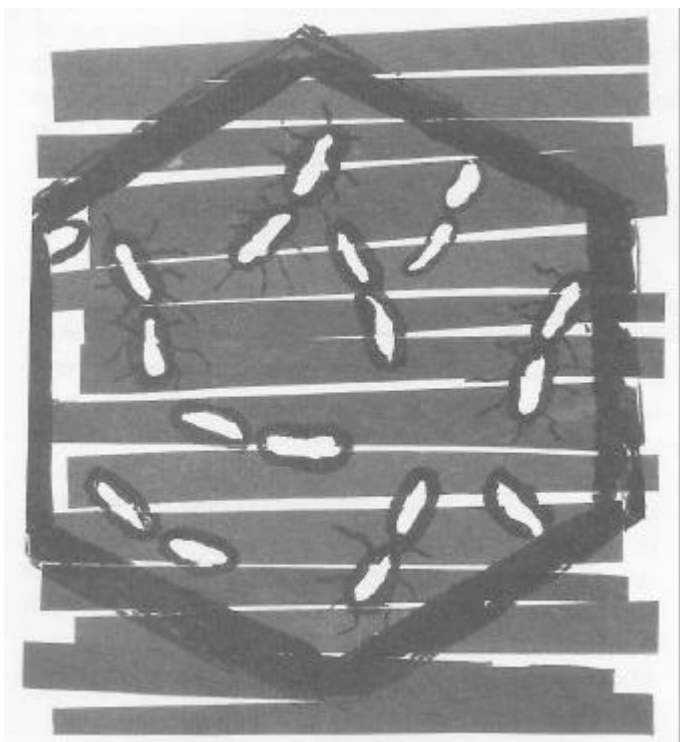
La formación básica. Constituida mayoritariamente por cursos reglados que se caracterizan por tener un currículum establecido desde la Administración y porque pueden llevar a la obtención de un título oficial (Certificado de Estudios, Graduado Escolar, Graduado de Educación Secundaria). También existen cursos de formación básica no reglados<sup>2</sup>, principalmente de niveles iniciales o de formación instrumental.

La formación ocupacional. Es decir, los cursos organizados con el objetivo de facilitar la integración en el mundo laboral. Pueden ser cursos reglados (Acceso a los Ciclos Formativos) y no reglados (Inglés, Informática).

La animación sociocultural. Cursos y actividades de ocio y culturales que por sus propias características no son reglados.

1 COMISSIÓ INTERDEPARTAMENTAL PER A LA FORMACIÓ D'ADULTS (1994). Programa interdepartamental per a la formació d'adults. Barcelona. Departament de Benestar Social. Generalitat de Catalunya.

2 Ofrecidos por Hogares del Pensionista, Asociaciones de Vecinos, Grupos de Mujeres. etc.



A partir de este breve repaso de la oferta, vemos que aquellos que se consideran enseñanzas no regladas son los cursos de formación básica, ocupacional y las actividades de animación sociocultural que no conllevan ni la realización de un currículum prefijado por la Administración ni la obtención de un título. Básicamente, las actividades que en los Centros de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid llamáis Enseñanzas Abiertas entrarían dentro de este ámbito<sup>3</sup>.

Siguiendo este planteamiento, en este artículo intentaré exponer uno de los campos en los que se está trabajando en Cataluña respecto a este tema y presentaré algunas propuestas para la realización de cursos. Lamento no disponer de espacio para realizar también una valoración de las actividades que se están ofreciendo y de las dificultades que conlleva la falta de recursos pero espero tener otra ocasión para comentar las cuestiones problemáticas con las que nos encontramos en la organización de estos cursos.

## 2. VARIEDAD DE OFERTA DE LAS ENSEÑANZAS NO REGLADAS: LOS PLANES LOCALES DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

En el caso de Cataluña, en un principio, prácticamente toda la oferta que existía de enseñanza reglada y no reglada era ofrecida por las Escuelas de Adultos pero con el paso de los años la organización de cursos no reglados se ha ido diversificando y, en algunos casos, duplicando porque diferentes asociaciones y grupos, los servicios sociales municipales, los centros cívicos, los sindicatos, los servicios de orientación y empleo, los hogares del pensionista, etc. han desplegado iniciativas sin ninguna coordinación unos con otros.

Por tanto, con el tiempo, ha ido apareciendo la necesidad de coordinar la oferta para rentabilizar mejor los recursos y comprobar que se adecúan efectivamente a las necesidades de la población. Ya en la Ley de Educación de Adultos de Cataluña de 1991 (artículo 20. 1) se establecía que los Ayuntamientos habían de elaborar Planes locales de Formación de Personas Adultas «para detectar las necesidades reales, ver si esas necesidades quedan cubiertas y intentar aprovechar mejor los recursos materiales y humanos de los que se disponga»<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Aunque si se observa con detenimiento es difícil diferenciar esta oferta con la de los "talleres ocupacionales" como no sea por el objetivo de estar orientados al mercado laboral de estos últimos.

Con estos planes se pretende coordinar todas las áreas, servicios o entidades que se dirigen a la educación de personas adultas para, por una parte, ofrecer una oferta más coherente y que dé respuesta a las necesidades detectadas como, por otro, mejorar la información que recibe el ciudadano sobre los servicios a los que puede acceder (por ejemplo, haciendo publicidad en un mismo folleto de toda la oferta de Formación de Adultos). También se establece una partida presupuestaria para la realización del plan<sup>4</sup>.

En la elaboración de los Planes locales intervienen principalmente la Administración local, los "agentes sociales" (asociaciones, grupos culturales, entidades privadas, etc.) y tiene un protagonismo importante el Centro de Formación de Personas Adultas, aunque, en principio, se intenta conseguir el mayor grado posible de cooperación de todos los grupos.

A pesar de todo lo expuesto, y de que está establecido en la Ley de Educación de Adultos, de hecho, durante los años 90 se han realizado en Cataluña sólo unos pocos Planes Locales: Plan Local-comarcal de Vic-Osona (1990-91); Ripollet (1991); Badalona (1993-94); Viladecans (1997-98); l'Hospitalet; Sant Celoni (1998); Plan Comarcal del Bages (1998); Sant Joan Despí (1998-99). Además, los resultados han sido desiguales y, sobre todo, han tenido un problema: la falta de continuidad en el tiempo. Parece necesario que para garantizar esta continuidad debería existir una persona permanentemente encargada de coordinar la oferta, de detectar nuevas necesidades y de garantizar que la información llegue efectivamente a los ciudadanos.

## 3. CURSOS DE ENSEÑANZAS NO REGLADAS

Antes de pasar a plantear algunas propuestas, querría matizar el tema de la participación en los cursos no reglados.

A veces se ha establecido una dicotomía entre dos formas de enseñar que se han considerado completamente antagónicas e incompatibles: la autoritaria y la democrática y, a menudo, se han atribuido a los cursos reglados la primera. Así, los cursos reglados serían aquellos con una estructura rígida y unos objetivos bien establecidos, donde el profesorado tendría el control de la información

<sup>4</sup> En muchos casos este presupuesto ha procedido de la Diputación de Barcelona.

y el alumnado sería el simple receptor. Frente a este estereotipo estaría la visión de los cursos no reglados como aquellos en los que la estructura del curso es el máximo de flexible, se fomenta la participación tanto en el establecimiento de los objetivos como de los contenidos, donde el profesorado es "uno más" y todos aportan la información que después se elabora conjuntamente. En ocasiones, se ha ido más allá, en la dicotomía y se ha afirmado que la primera forma de enseñar fomenta el conformismo (es la "mala") y la segunda es la "liberadora" porque fomenta la autonomía.

Personalmente, considero que estas dos visiones representan dos extremos en una línea continua donde se producen múltiples combinaciones y posibilidades. El profesorado tanto de cursos reglados como no reglados debe promover que el alumnado sea progresivamente más y más autónomo, justamente, su capacidad de independencia, de hacer por sí sólo, lo que antes hacía conjuntamente, será la prueba de que ha aprendido. Pero, éste es un objetivo y no un medio. No siempre se puede aprender sin un período previo de dependencia.

Quería hacer esta consideración porque en la oferta de cursos no reglados aunque, es verdad, que, en general, ofrecen una mayor flexibilidad en el establecimiento de objetivos y contenidos, la estructura participativa puede variar bastante según sean las características del tema que aborde. Por ejemplo, es diferente la aportación de conocimientos previos en un curso de informática que participando en un proyecto de reconstrucción de la historia del municipio. Y, sin embargo, ello, no implica que uno sea más válido que el otro.

### 3.1. Cursos que suponen un alto grado de participación

Hay cursos que implican una mayor participación debido a los propios objetivos que se plantean. Por ejemplo:

#### 1.1.1. Proyectos

Se pueden plantear de índole muy diversa:

Aprender a confeccionar una revista del Centro o para la población con el ordenador.

Realizar una investigación sobre la historia del municipio a partir de recoger las narraciones orales de las personas más mayores.

Elaborar una guía de servicios del municipio o la comarca: restaurantes, ocio para los niños, excursiones, bares recomendados, etc. o ampliarlo a los lugares de interés cultural: iglesias, monumentos, lugares para conciertos, museos, etc.

En este caso, el nivel de participación de todas las personas del grupo ha de ser alto para conseguir cumplir el objetivo y aunque debe existir una o más personas a las que poder recurrir para solucionar los aspectos técnicos su papel es más bien de coordinador/as y de facilitador/as de infraestructuras y conocimientos porque los participantes han de proporcionar o recoger una parte importante de la información.

#### 1.1.2. Enseña lo que sabes

Estos cursos<sup>5</sup> permiten promover la integración de personas de diversas procedencias o facilitan que personas que normalmente se ven a sí mismas como que "no saben" comprueben que sus conocimientos también son importantes. Por ejemplo:

"Taller de repostería marroquí", en el que una mujer marroquí enseña a hacer uno o diversos tipos de pasteles tradicionales.

"El "abc" de la electricidad" Una persona con conocimientos de cómo montar un enchufe, cómo hacer un empalme, realiza diversas prácticas con los participantes. Otro título podría ser: "El "abc" de la mecánica de coches".

Hay diversas técnicas de trabajos manuales que también se pueden establecer como cursos de este tipo: macramé, pintura al vidrio, cestería, etc ..

Una propuesta interesante que esta relacionada con este tipo de cursos son "Les xarxes d'intercanvi de coneixements"<sup>6</sup> ("Las redes de intercambio de conocimientos"). Es una idea que proviene de

<sup>5</sup> Este tipo de experiencias se han llevado a cabo en diversos sitios pero conozco concretamente la experiencia de la Escola d'Adults La Concordia de Sabadell y de la Escola Pegaso de Barcelona.

<sup>6</sup> Para más información se puede consultar: BAQUER, E. (1996). Xorxes d'intercanvi de Coneixements. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular. Experiencies de Pedagogia Social, núm. 47



Francia («Mouvement des Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs») y que plantea establecer una red que intercambie "conocimientos, saberes, habilidades y experiencias". Por ejemplo, algunos de los intercambios en un barrio de Barcelona (Nou Barris) eran: Quiromasaje, Francés, Peluquería, Matemáticas, Fotografía, Solfeo, Autoestima, etc.

### 1.1.3. Talleres de escritura

Últimamente, tienen mucha aceptación, no sólo en los niveles básicos sino para personas que tienen estudios superiores. Los participantes escriben textos, después los leen en el grupo y se realiza una valoración o comentario conjunto. El objetivo es aprender a expresarse mejor pero también se plantea como una experiencia lúdica para las personas que participan. Normalmente hay una persona que modera las intervenciones y que propone temas sobre los que escribir pero la estructura del taller es bastante flexible.

Una experiencia muy interesante en el campo de la escritura en los niveles iniciales la constituye GAMA (Grup d'Autoedició de materials per Apreneents). Funciona como un taller de escritura pero, además, se plantean la publicación de algunos de los textos que escriben. Su objetivo es "ayudar a las personas que quieren escribir sobre su vida, sentimientos, pensamientos, para que las historias de cada persona lleguen a ser leídas y conocidas por otras personas que, como ellas, también viven y conocen las dificultades de sobrevivir en un mundo letrado" (traducido de la presentación de GAMA en su página web: <http://www.pangea.org/mrp/gama>).

### 1.1.4. Tertulias literarias

A veces, empiezan desde una estructura de aprendizaje informal y después llegan a constituirse como grupos establecidos y que tienen continuidad<sup>7</sup>. Otras veces, surgen a partir de un curso y después continúan autónomamente su dinámica. Consisten básicamente en la lectura de obras literarias y su comentario o valoración en el grupo. Cada persona aporta su experiencia particular: Para una experiencia de este tipo se puede consultar a Flecha (1997)<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> En Sant Joan Despí, se estableció una tertulia literaria: el "Semillero Azul" con una estructura autónoma de la Escuela.

<sup>8</sup> FLECHA Ramón. (1997). Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona. Paidós.

### 1.1.5. Alfabetización familiar

Este título es una traducción literal del término inglés "family literacy". Con este nombre, en el Reino Unido y Estados Unidos, se han planteado un nuevo tipo de cursos: los dirigidos a padres y madres con hijos/as en edad escolar que quieren mejorar su formación para poderlos ayudar en sus estudios.

Esta oferta surgió fundamentalmente a partir de constatar que, por una parte, el alumnado que fracasaba en los estudios eran hijos/as de familias que no sabían leer o escribir o con niveles de estudios muy bajos y, por otra, que justamente era muy difícil llegar o motivar a este tipo de familias para que asistieran a los cursos de Educación Básica. A partir de estas premisas, se plantearon la posibilidad de llegar a mejorar la formación de las familias a través del interés que tenían porque sus hijos/as aprendieran.

En este espacio no puedo extenderme sobre el tema pero se puede completar la información (en inglés) en la dirección: <http://www.nifi.gov/new-world/FAMILY.HTM>. Por otra parte, uno de los objetivos que nos planteamos en la elaboración del Plan Local de Formación de Personas Adultas de Sant Joan Despí es detectar si una oferta de este tipo podría tener éxito en nuestro municipio y a partir de los resultados intentar introducir este nuevo enfoque.

### 1.1.6. Cursos realizados "según demanda"

Sería interesante que existiera la posibilidad de que un grupo de personas que quisiera realizar un curso sobre determinado tema tuviera un canal para formular la demanda a la Administración. No me refiero a los grupos ya establecidos que piden ayudas económicas para organizar cursos sino a grupos de ciudadanos no organizados que pudieran pedir un tipo de oferta que encuentran a faltar: La posibilidad de solicitar cursos a partir, exclusivamente, de un interés común existe, por ejemplo, en los países nórdicos.

## 3.2. Otro tipo de cursos

Como señala Teresa Casero (1998) en su artículo sobre la Educación de Personas Adultas en el Reino Unido, resulta "apabullante" (permittedme la

palabra), desde nuestra perspectiva, la variedad de oferta que se dan en ese país y la variedad de instituciones que los imparten. Para mostrarlo detalla algunos de los cursos nocturnos que se ofrecen en el área de Londres sólo en la letra "A": "acces, accountancy, acoustics, acrobatics, advertising, advice, African studies, Afro-Caribbean studies, AIDS, aikido, air conditioning, air pollution control, alarm systems, Alexander method ...".<sup>9</sup>

Yo, como ella, me quedé deslumbrada cuando conocí semejante variedad de oferta y no pude evitar establecer una valoración comparativa.

En primer lugar, constaté que en el tipo de oferta anglosajón -vamos a llamarle así porque también se da en Estados Unidos- existe una tendencia a dirigirse a aspectos prácticos (contabilidad familiar, mecánica de coche, cocina, etc.) o a aspectos del conocimiento muy delimitados (cómo rellenar impresos, conocer mejor los insectos; los árboles del municipio; la observación de los pájaros, etc.). En cambio, en nuestro país, la oferta acostumbra a ser de aspectos más generales del conocimiento: Ortografía, Arte, Historia, Corte y Confección, Literatura, etc.

Valorando esta diferencia, pienso que, por una parte, la proliferación de cursos tan concretos va en detrimento de que las personas se planteen los temas de una manera más global, pero por otra parte, también soy consciente de que los cursos prácticos o concretos son más atractivos y pueden interesar a más gente. En conclusión, considero que su modelo como mínimo facilita que la población pueda tener un abanico amplio donde escoger, ya que también puede asistir a cursos más generales. Por tanto, planteo que los cursos también deberían ofrecer temáticas prácticas y concretas para promover el interés por determinadas áreas del conocimiento y estimular la motivación por apuntarse.

#### 4. CONCLUSIÓN

Para una oferta de este tipo -variada y abundante- considero que es importante disponer de recursos:

<sup>9</sup> CASERO ÁLVAREZ, Teresa (1998). Reino Unido: hacia la era del aprendizaje. Notas, 2, págs. 24-26.

a) Económicos: para sostener los grupos que desean organizar los cursos y para que desde los Centros de Educación de Personas Adultas existan personas dedicadas a detectar las nuevas necesidades y a organizar y coordinar la oferta y, sobre todo,

b) Tener establecido un canal de publicidad desde la Administración a través de folletos en los que la población reciba a domicilio periódicamente la información de los cursos para adultos que se realizan en el municipio. Es importante, que incluya toda la oferta y que se presente de manera clara (por ejemplo, ordenada alfabéticamente a partir de palabras claves, como en la guía de Londres). Debería incluir:

-los cursos reglados: tanto de enseñanza básica como ocupacional

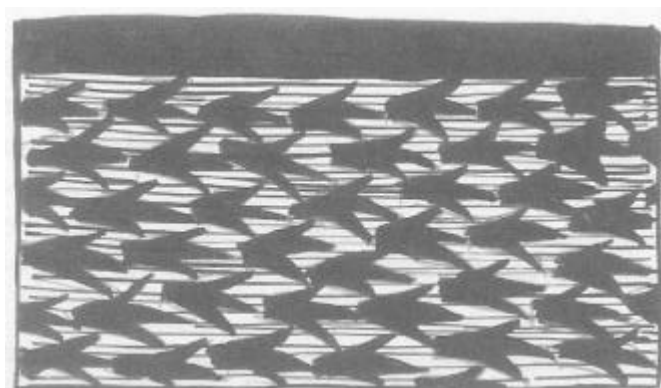
-los cursos no reglados:

- enseñanza básica
- formación ocupacional (organizados por todos los organismos, tanto municipales como comarcales, ya que algunos tienen ese ámbito)
- actividades culturales
- actividades de ocio: deportivas, de manualidades, cocina, etc.

Por último, también sería interesante simultanear la propaganda que se envía a la población con propaganda general a través de los medios de comunicación.

Sé que, dado nuestro punto de partida, todo esto puede parecer muy ambicioso pero, .. es una propuesta, ¿no?

Pepa Valdelvira  
Profesora de la Escola de Persones Adultes  
Les Planes. Sant Joan Despí (Barcelona).  
E-mail: eaplanes@virtualbaix.com



# EDUCACIÓN NO FORMAL

*Debido a que siempre se ha considerado que la educación es lo que se imparte en las escuelas, no se han comprendido bien las posibilidades que puede ofrecer una concepción más amplia de aquello. (LABELLE, 1976:43)*

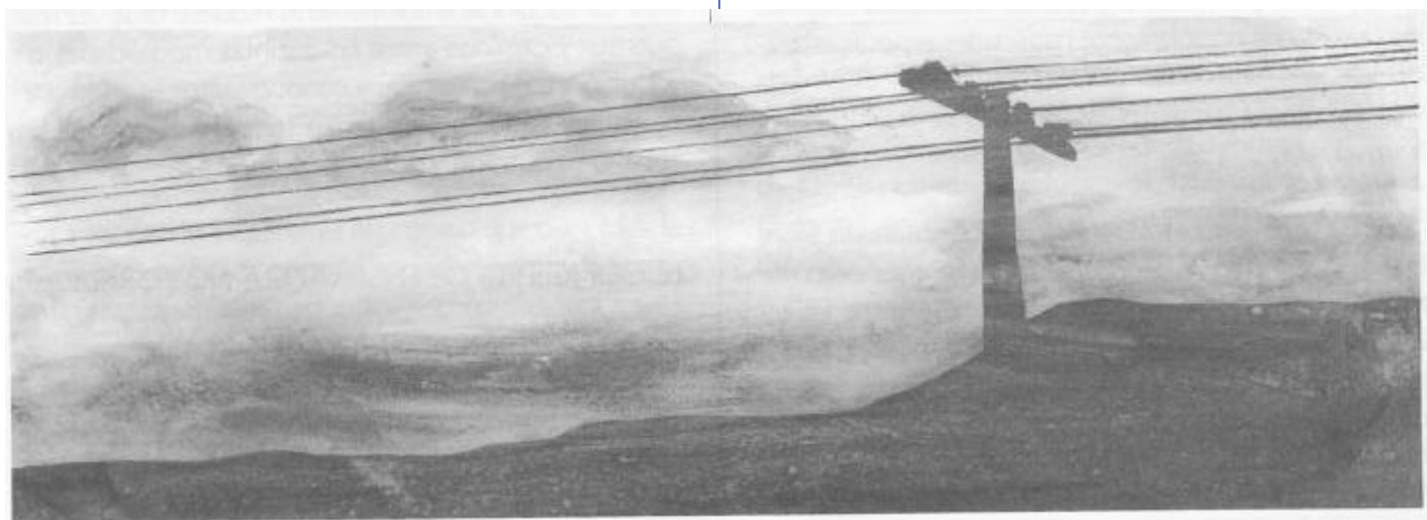
## LA IDENTIFICACIÓN ENTRE ENSEÑANZA REGLADA Y EDUCACIÓN

Cuando nacen los sistemas nacionales de educación, a principios del siglo XIX, nacen con la aspiración de monopolizar el servicio de la enseñanza desde la institución escolar. Esta aspiración era muy comprensible si se tiene en cuenta que el sector social al que se dirigía el sistema educativo era el de la población infantil y parte de la población juvenil. Se explica que una institución como la escuela pudiera hacerse cargo de ofertar la enseñanza que podía demandar una población tan recortada y más fácilmente aún si el currículum y la selección de habilidades a desarrollar se limitaban también a las tradicionalmente académicas.

Esta tarea escolar se empezó a regular ya rodear de unas características tales que la han definido como enseñanza reglada o formal. Entre algunos de sus rasgos más peculiares podemos destacar los siguientes:

o *El aprendizaje se hace en un tiempo determinado de la vida, considerado por la escuela como el tiempo adecuado para aprender (la niñez y la juventud); de tal forma que cualquier otro tiempo de la vida empleado en aprendizaje requeriría, según sus criterios, mayores esfuerzos y daría peores resultados. La enseñanza formal intentó hacer del modelo de aprendizaje infantil el modelo prioritario, de tal forma que las teorías del aprendizaje sobre las que se soporta la educación reglada responden a la estructura psicológica infantil y durante largos años se lleva arrastrando la idea dominante de que el aprendizaje fuera de la edad infantil ha de ser un aprendizaje compensador de oportunidades perdidas en la primera etapa de la vida. Se ha pretendido insistentemente adaptar la metodología reglada, predominantemente infantil, a otras edades. Si el niño, en la Edad Media, era el gran desconocido, no tenía identidad y era considerado como un pequeño adulto; en la educación reglada quien no tiene identidad es el adulto a quien se le considera como un niño grande.*

o *El aprendizaje se hace en un espacio geográfico reducido. El aprendizaje reglado se hace en un lugar específico, diferenciado y separado del resto de lugares: el edificio escuela. Estamos en la época de las especialidades y las disciplinas. La selección de los contenidos y habilidades a desarrollar en la enseñan-*





za reglada están jerarquizados en función, la mayoría de las veces, de las condiciones exigidas por la misma institución para circular al interior de sí misma, es decir, para promocionarse internamente y poder pasar de un curso a otro, de un grado o nivel inferior a otro superior, de la escuela primaria a la secundaria y de la secundaria a la universidad dentro de la propia jerarquía académica. Los títulos, casi más que los saberes, son los que representan el salvoconducto imprescindible para poder transitar el largo proceso promocional interno que va desde la escuela primaria hasta el tercer ciclo de estudios universitarios. El gran principio de la eficacia es el aislamiento y la separación. Se mantiene la sensación de que la relación y la interacción de fronteras abiertas produce desorden, caos y distracción. Todas las funciones sociales, no solamente la escuela, funcionan bajo el paradigma del aislamiento de unas respecto a otras. En esta concepción dominante de las especialidades, a la escuela se le encomienda la enseñanza, a los hospitales la salud, a las fábricas la producción ... etc. El ideal es que las tareas de unas instituciones no se mezclen con las tareas de las otras. Igual que en la escuela las disciplinas tampoco tienen por qué mezclarse. El ser humano vive en cada una de ellas parcializado y troceado: en la escuela es un aprendiz, en el hospital es un enfermo, en la fábrica un productor, en la iglesia un individuo religioso, etc. En ninguna de ellas se le reconoce en su integridad total ni por lo tanto se le llama por su nombre. No se responde a sus problemas integrales y globales. De todas formas el atractivo de este paradigma consiste en reconocer que el principio del tratamiento de la realidad por especialidades ha conseguido uno de los avances científicos más rápidos de la historia de la humanidad. Fueron las fronteras claras que permitieron el desarrollo o, digamos, un modelo de desarrollo, las mismas que promocionaron una escuela cerrada a posibles contagios externos y globales y las que distribuyeron la enseñanza y el aprendizaje de una manera disciplinar. Hoy el modelo global de la sociedad exige de los ciudadanos no solamente habilidades específicas académicas sino habilidades sociales polivalentes y exige cada vez un comportamiento escolar más interdisciplinar y transversal.

o *La enseñanza está al servicio de un contexto social determinado.* Cada contexto social exige unas determinadas habilidades para poder subsistir en su medio. La escuela en su larga tradición, ha seleccionado un conjunto de habilidades necesarias para poder subsistir en un medio concreto que es el medio dominante. La enseñanza reglada escolar, desde esta

perspectiva, no enseña todas las habilidades útiles en la sociedad ni enseña a vivir en todos los contextos socioculturales sino que hace una selección de habilidades que coinciden con las que son más necesarias para vivir en el contexto social dominante. La escuela responde así prioritariamente a colaborar en la integración del club de los privilegiados. Desde esta perspectiva la enseñanza reglada ha aceptado, sin debate interno, el contexto social dominante como el mejor y ha intentado, después de aceptar este hecho, implantar un principio de igualdad de oportunidades que integre dentro del considerado como el mejor de los mundos a todos los ciudadanos. Pero efectivamente, cuando se proviene de otros contextos sociales distintos al elegido previamente por la enseñanza reglada escolar, lo normal es que se entre en un clima desfavorecedor, apto, de entrada, para la inadaptación. Y el problema no está en que la escuela no sirva, como ya algunos denunciaron proclamando la necesidad de su muerte, o que las habilidades académicas sirvan sólo a una élite y sean inútiles para las clases populares, nada de eso. El problema está en que las habilidades académicas sirven para lo que sirven, para moverse en uno de los contextos socioculturales y económicos existentes que, por cierto, aunque sea el contexto que tiene más fuerza en la sociedad actual no por eso no ha de ser el coto de una minoría. Pero no sirven para moverse en otros contextos sociales, con menos fuerza y poder y no por eso menos necesarios para los ciudadanos y ciudadanas, y para los que se necesitan otro tipo de habilidades que no han de ser exclusivas de la mayoría popular. En una sociedad tan ágil y flexible como la actual que exige habilidades múltiples para convivir en contextos sociales múltiples, la enseñanza reglada y formal no puede seguir proclamando un currículo cerrado a unas cuantas habilidades y debe abrirse a la validación e intercambio de aprendizajes que se producen más allá de las instituciones escolares. La escuela en lugar de dominar el aprendizaje debería, en todo caso, coordinarlo. El saber y el conocimiento en lugar de adquirirse entre fronteras requiere cada vez más puentes y caminos entre las distintas modalidades de adquirirlo. Las habilidades y conocimientos se adquieran donde se adquieran deberían tener la misma validez social si es que son válidas.

## EL CONCEPTO DE ENSEÑANZA NO FORMAL

En la década de los años cincuenta y principios de los sesenta se pensó en la multiplicación de la escuela y la enseñanza formal como solución a los desafíos que se iban presentando. Se creía ardientemente

que la escuela era una verdadera solución para la expansión del desarrollo económico. Sin embargo a finales de los sesenta se fue perdiendo la ilusión respecto a la capacidad de la escolaridad formal. Esa desilusión es la que alienta nuevos modelos educativos que comienzan a denominarse no formales.

La voluntad pretenciosa de querer escolarizar cualquier actividad formativa encuentra, a principios de los años setenta, una resistencia cada vez más clara. Los análisis son divergentes en identificar sus causas. Mientras para unos la raíz había que buscarla en la ineficacia, insuficiencia y muchas veces inadecuación de la escuela para la gente a la que estaba dirigida, otros pensaban que eran las presiones financieras las que hacían imposible una oferta escolar al crecimiento de la población. No hubo quien dejara de indicar que la causa estaba en la propia orientación de la escuela dirigida a las clases media y alta que son las que conseguían mayores éxitos escolares, orientación inadecuada para conseguir una verdadera igualdad de oportunidades tan demandada. El hecho es que la: escuela como monopolio educativo no sólo estuvo contestada entre los educadores o profesionales de la educación popular sino también entre los pedagogos que comenzaron a elaborar nuevos conceptos para hacer referencia a procesos educativos que tradicionalmente vienen teniendo lugar más allá de las aulas y de la academia, y que, en esa década, imponen una nueva conceptualización. Era claro que el concepto de educación se identificaba cada vez más con el aprendizaje, sin tener en cuenta dónde, cuándo o a qué edad se producía (Coombs, 1986:43).

Por estas fechas aparece el concepto de educación no formal, no muy vistoso por el hecho de ser un concepto negativo: la educación no formal era lo que no era la enseñanza formal. Pero hagamos un pequeño recorrido de este concepto entre los autores de la década de los setenta.

COOMBS y AHMED (1974:8) dan las siguientes definiciones:

La educación informal es el proceso que dura toda la vida, por el cual cada persona adquiere y acumula conocimientos, capacidades actitudes y comprensión a través de las experiencias diarias y del contacto con su medio.

La educación no formal es toda actividad educativa organizada y sistematizada realizada fuera de la estructura del sistema formal, para impartir

ciertos tipos de aprendizaje a ciertos subgrupos de la población ya sean adultos o niños.

La educación formal es el sistema educativo institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que abarca desde la escuela primaria hasta la universidad.

PAULSTON (1972:IX) da una definición de educación no formal matizadamente diferente: consiste en actividades educativas y de capacitación, estructuradas y sistemáticas, de corta duración relativa, que ofrecen agencias que buscan cambios de conducta concretos en poblaciones bastante diferenciadas.

Para COLE BREMBECK (1973: XVI) la educación no formal es la actividad de aprendizaje que se realiza fuera del sistema educativo formalmente organizado para educar con vistas a ciertos fines específicos con el respaldo de una persona, un grupo u organización identificable.

Para Thomas LABELLE (1976 Y 1980) estas tres modalidades de aprendizaje (formal, no formal e informal) no están separadas entre sí sino que son modos predominantes o modos de énfasis. El componente educativo que impregna cualquier proceso social puede tener un énfasis prioritariamente formal como por ejemplo el programa escolar de lengua, lo cual no quiere decir que la escuela esté impedida para organizar programas con un énfasis sobre lo no formal como por ejemplo representaciones de teatro con la finalidad de aprender lengua y literatura.

En España toda, el movimiento a favor de procesos educativos no formales se pretende oficializar. años más tarde, de la mano del Libro Blanco de Educación de Adultos, libro que fue paralizado en sus rasgos más innovadores. Para los autores del libro blanco,

La educación formal es la educación estructurada institucionalmente, con un programa de estudio planificado y dirigido al reconocimiento formal del logro de ciertos objetivos educativos, tales como créditos, diplomas, grados académicos o capacitación profesional. Se podría relacionar con el término educación reglada y probablemente aún más con el término francés: educación institucional.

La educación no formal es la educación estructurada cuya finalidad esencial no es la obtención de un reconocimiento oficial como crédito, diploma, grado

académico o capacitación profesional. Se podría relacionar con el término educación no reglada o educación no institucional. Pero puede tener reconocimiento académico en determinadas condiciones.

La educación informal es el proceso educativo no organizado que transcurre a lo largo de la vida de una persona, proveniente de las influencias educativas de la vida diaria y el medio ambiente. En este sentido se utiliza también el término educación incidental. Así, pues, se podría decir que la educación informal es también educación no reglada, no institucional.

Todas estas conceptualizaciones y reflexiones lo que indicaban era que las condiciones educativas habían cambiado y que se necesitaban nuevos modelos y nuevas prácticas de aprendizaje más acordes con la realidad social. Se estaba convencido de que hacer un planteamiento educativo exclusivamente formal respondía a unas coordenadas que en ese momento resultaban ya ser inadecuadas para muchos sectores de la población ciudadana que demandaban enseñanza y formación fuera del tiempo señalado por la escuela, al margen del espacio institucional específico del sistema reglado y no recortado a la medida un único currículum preestablecido y considerado como dominante.

Hoy en día se sigue constatando que un planteamiento tan achatado de la educación como hicieron los sistemas nacionales de enseñanza en el siglo XIX está resultando cada vez más inviable, de tal forma que los actores educativos se están viendo obligados a establecer unos procesos de enseñanza más abiertos y unos modos diferenciados de enseñanza más comunicados entre sí. Cada vez se puede identificar menos la educación con la enseñanza formal y cada vez se necesita más coordinar las distintas modalidades de enseñanza.

#### NO SE DAN LAS CIRCUNSTANCIAS PARA QUE EL MODELO ACADÉMICO DE LA EDUCACIÓN FORMAL TENGA EL MONOPOLIO DE LA ENSEÑANZA

*Ya no existen sectores determinados que demandan educación sino que es toda la sociedad la que lo demanda.*

Cuando la demanda formativa está circunscrita a un sector de la población (el infantil y el juvenil) una misma agencia o un solo ministerio puede pretender satisfacer toda la demanda formativa que esta reduci-

da población pueda exigir. Pero cuando la demanda no se circunscribe a un sector poblacional sino que es toda la población, desde que nace hasta que muere, la que se convierte en "cliente" demandante de enseñanza resulta más inviable que una sola agencia pueda pretender la satisfacción de tanta demanda.

Es verdad que esta aspiración monopolista el sistema reglado de enseñanza la logró solamente en parte ya que nunca toda la enseñanza se ha ofertado solamente desde la administración educativa o desde el Ministerio de Educación sino que también otras instituciones y administraciones públicas ofrecieron educación (véase Ministerio de Trabajo, de Sanidad, de Cultura ... etc.). Esto sin hablar de otras instituciones que no por no ser estatales no por eso son menos públicas. Pensemos en organizaciones ciudadanas, asociaciones culturales, universidades populares, escuelas campesinas ... etc. Pero sin embargo sí ha logrado que el modelo de enseñanza escolar haya sido el modelo dominante y el referente del saber y del no saber. Hoy muchos modelos que pudiéramos denominar no formales están contagiados del más estricto academicismo entre otras razones para encontrar una vía más rápida a la validación social de su enseñanza. Desde esta perspectiva muchos programas de educación no formal están prefiriendo formadores que estén respaldados no solamente por el dominio de lo que enseñan sino que además tengan un título (si es universitario mejor), es decir, que su dominio de la materia que enseñan, esté validado por el sistema de enseñanza. Igualmente no se pasa tan ligeramente del título o diploma y casi todos los cursos de educación no formal entregan al final un diploma a semejanza de como se hace en la escuela. De manera semejante la escuela introduce las denominadas actividades extraescolares (un mimetismo de la educación no formal) como algo habitual que potencia el aprendizaje. No estamos cuestionando nada, estamos constatando la aspiración más elemental de cualquier aprendizaje a ser reconocido y validado y señalando la prepotencia que la enseñanza reglada pretende mantener a pesar de los síntomas de su crisis.

*Ya no existen solamente espacios académicos para el aprendizaje sino que a estos espacios se están imponiendo y superponiendo otros espacios en los que también se aprende, se conoce y se investiga.*

Hasta hace poco era muy habitual pensar que existían dos mundos o lugares diferenciados y separados: uno el lugar donde se producía el conoci-



miento (la escuela, la universidad) y otro el lugar donde se aplicaba el conocimiento adquirido que era la fábrica, la oficina, la vida social. Eran lugares separados por el espacio y por el tiempo: lo que aprendía en un sitio se aplicaba en otro y lo que se aprendía antes se aplicaba después. Así se entendía también la relación entre profesionales y científicos: los científicos investigaban y los profesionales aplicaban el conocimiento. No muy lejos de la investigación y la práctica educativa se utilizaban los mismos esquemas: los pedagogos producían el conocimiento alejados de la práctica docente y los profesionales de la enseñanza lo aplicaban en las escuelas.

Contra esta concepción de separación de espacios está habiendo una resistencia lógica en toda la sociedad. No nos vamos a referir solamente a la ruptura de espacios de aprendizaje que introducen las nuevas tecnologías de la comunicación y que permiten aprender fuera del tiempo y de los espacios escolares habituales. Esta innovación acelerada a la que estamos sometidos necesitaría un detenido análisis. Pero pensemos en otras rupturas de fronteras que se están produciendo. Las empresas quieren ser productoras de los conocimientos que necesitan y se reivindica el lugar de trabajo como lugar de investigación. Cada vez la relación entre universidad y empresa, entre profesionales y científicos es más fluida. Si antes el perfil del científico y del sabio era el de una persona aislada, separada y distraída de la vida cotidiana, el nuevo perfil coincide con el de una persona relacionada y comunicativa. Si el conocimiento que antes producía un científico estaba separado de su aplicación práctica por una barrera de varios años, hoy la conversión del conocimiento en tecnología es inmediata. Hoy es imposible establecer tantas barreras entre los distintos lugares. En una sociedad basada en la producción del conocimiento ha de hacerse desde situaciones próximas a la cotidianeidad si queremos que el conocimiento sea vigoroso. La validez del conocimiento se soporta cada vez más en la comunicación que en la soledad, la investigación y la acción interactúan mutuamente en el nuevo paradigma de la ciencia.

Todas estas características que confluyen en la ruptura de fronteras entre el saber y la práctica, entre el saber y la vida cotidiana inciden poderosamente también en las formas de transmisión del saber que cada vez exige menos fronteras, menos condicionamientos formales. Todos aprendemos de todos. Todos enseñamos a todos. Para el saber y el aprender no hay que crear fronteras sino comunicar caminos, establecer

puentes, facilitar el tránsito de unos espacios de aprendizaje a otros, reconocer y validar en su medida todos los aprendizajes adquiridos, en cualquiera de los espacios que se hayan adquirido.

*Yo no existen tiempos específicos poro el estudio sino que cualquier tiempo es un tiempo educativo.*

La distribución del tiempo vital humano ha sido durante largas épocas rectilíneo: durante los primeros años de la vida se estudiaba, en la edad adulta se trabajaba y en la vejez se descansaba. El tránsito de un momento a otro era automático y siempre unidireccional. Este esquema se ha roto. Ya no se pasa automáticamente del estudio al trabajo. Hoy desde el trabajo se regresa al estudio o al paro y no necesariamente a la jubilación. No se puede pensar por lo tanto que el estudio es algo propio de la primera edad de la vida.

Durante largas décadas, sin embargo, ha dominado el pensamiento, defendido por la enseñanza formal, de que el tiempo adecuado para el aprendizaje es el tiempo en el que las personas tienen una estructura biológica fuerte, es decir la niñez y la juventud. En este periodo de tiempo se memoriza mejor, se resiste más, nos cansamos poco y se rinde mucho. Por eso, desde esta teoría se piensa en esta primera época de la vida como el momento más oportuno para el estudio que difícilmente se puede recuperar. Frente a esta concepción sobre las condiciones óptimas de aprendizaje existe otra teoría, más adecuada al modelo de enseñanza no formal, que fundamenta el aprendizaje en la infraestructura sociológica de los sujetos que aprenden. Según esta teoría el ser humano aprende constantemente a través de la experiencia y la relación social. Cuanta más edad tienen las personas más experiencia tienen y más fuerte es la red y la estructura psicológica de la que depende el significado de los nuevos estímulos que nos llegan. Por lo tanto, a más edad más posibilidad de aprendizaje significativo. Desde esta perspectiva cualquier edad es una edad apropiada para aprender. Si el sector poblacional que demanda educación está cada vez más fuera de las coordenadas temporales establecidas por la enseñanza formal, cada vez son más las personas que necesitan un modelo de aprendizaje diferente al escolar reglado.

Ante esta situación parece explicable que existan diferentes modelos educativos y diferentes instituciones además del modelo formal y de la institución escolar. Proponemos el cuadro que utiliza LABELLE para explicar este fenómeno.

*(Continúa en pág. 22)*

# OFERTA DE TALLERES DE GARANTÍA SOCIAL

## TALLERES DE GARANTÍA SOCIAL

Destinatarios: Jóvenes entre 16-18 años en los que concurre algunas de las siguientes circunstancias:

- Proceder del Instituto Madrileño del Menor y la Familia y/o Tribunales de Menores.
- Encontrarse desescolarizado, en situación de riesgo social con acreditación de los Servicios Sociales y/u otra Organización que atienda a población de riesgo.
- Proceder de un Centro educativo y que a juicio del Equipo Docente se encuentren en riesgo de abandono escolar y no estén en condiciones de alcanzar los objetivos de la ESO,

Duración: 2 años. Jornada semanal de 30 h. (de lunes a viernes). Número de alumnos: 15 por grupo.

Matrícula: Abierta todo el año.

Certificaciones: Una vez concluido el proceso formativo se certifica el número de horas cursadas y las calificaciones obtenidas:

Información: Consejería de Educación y Cultura. Dirección General de Educación. Servicio de Promoción Educativa. Alcalá, 32, 4.ª plant. Tel. 91 58041 53 (de 12,00 a 14,00 h., de lunes a viernes).

**AQUÍ, EL FUTURO TIENE MUCHAS CARAS**

**FALTA LA TUYA**

INFORMATE  
91 580 41 53  
LUNES A VIERNES.  
DE 10 A 14 H.

CREEMOS EN TI TANTO COMO TÚ  
TALLERES DE GARANTÍA SOCIAL

COMUNIDAD EUROPEA  
Fondo Social Europeo

Comunidad de Madrid  
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA  
Dirección General de Educación

# TALLERES DE GARANTÍA SOCIAL

DISTRITOS DE MADRID	CENTRO	Nº GRUPOS	PERFILES PROFESIONALES
CARABANCHEL	PUERTA BONITA I C/ Padre Amigó, 5 28025 Madrid - Tel. 91 525 14 02	3	Ayudante de cocina Operario/a mecanizado de la madera Operario/a de viveros y jardines
	C.E.A.. PAN BENDITO Camino Viejo de Leganés, 188 28025 Madrid	1	Auxiliar de Peluquería
ENTREVÍAS	C.E.A.. ENTREVÍAS C/ Serena, 26 28018 Madrid - Tel. 786 1 6 72	2	Operario/a maquinista de confección industrial
FUENCARRAL	C.E.A.. FUENCARRAL C/ Braille, 10 28034 Madrid - Tel. 734 38 02	1	Ayudante de cocina
HORTALEZA	C.E.A.. HORTALEZA C/ Abertura, s/n 28033 Madrid - Tel. 763 09 31	1	Operario/a de fontanería
VILLA DE VALLECAS	C.E.A.. VALLECAS Pza. Antonio M: de Segovia, 4 28033 Madrid - Tel. 331 14 33	1	Auxiliar de peluquería
	SIERRA PALOMERAS C/ Sierra Palomeras, 12 2803 1 Madrid - Tel. 303 06 05	3	Operario de Instalaciones eléctricas de baja tensión Operario/a mecanizado de la madera
LATINA	CID CAMPEADOR C/ General García Escámez, 13 28044 Madrid - Tel. 509 23 20	5	Auxiliar de peluquería. Operario de instalaciones eléctricas de baja tensión Operario/a de fontanería
PUENTE DE VALLECAS	TIERRUCA C/ Tierruca, s/n 28038 Madrid - Tel. 303 04 9 1	4	Ayudante de cocina Operario/a de fontanería Auxiliar de peluquería
	TIERRUCA (Europa) C/ Tierruca s/n 28038 Madrid - Tel. 303 04 9 1	3	Ayudante de cocina Auxiliar de peluquería
USERA	ÁFRICA C/ Salvador Martínez, s/n 28041 Madrid - Tel. 369 85 46	2	Operario/a de construcciones metálicas de aluminio Operario de soldadura
VILLAVERDE	C.E.A.S. VILLAVERDE C/ Villalonso, s/n 28021 Madrid - Tel 796 28 20	1	Operario de instalaciones eléctricas de baja tensión
MUNICIPIOS DE MADRID	CENTRO	Nº GRUPOS	PERFILES PROFESIONALES
MÓSTOLES	PABLO NERUDA C/ Carlos V, 25 28036 Móstoles - Tel. 646 29 61	3	Operario/a mecanizado de la madera Operario/a de instalaciones eléctricas de baja tensión. Auxiliar de peluquería
ALCALÁ DE HENARES	ALCALÁ DE HENARES C/ Empecinado, 30 28805 Alcalá de H. - Tel. 880 00 64	2	Operario/a mecanizado de la madera Operario/a de mantenimiento básico de edificios
LEGANÉS	LEGANÉS Ctra. Cementerio, s/n Leganés - Tel!	2	Auxiliar de peluquería Operario/a de instalaciones eléctricas de baja tensión



CARACTERÍSTICAS EDUCATIVAS		
FORMAL	NO FORMAL	INFORMAL

MODOS EDUCATIVOS	EDUCACIÓN FORMAL	ESCUELAS GRADUADAS JERÁRQUICAMENTE	EXTRACURRICULAR	GRUPOS DE IGUALES
	EDUCACIÓN NO FORMAL	CERTIFICADOS	SISTEMÁTICA FUERA DE LA ESCUELA	PARTICIPACIÓN
	EDUCACIÓN INFORMAL	ESCUELA DE LA SELVA	INSTRUCCIÓN PATERNAL	EXPERIENCIA COTIDIANA

Para Thomas LABELLE (1976 Y 1980) estas tres modalidades de aprendizaje no están separadas entre sí sino que son modos predominantes o modos de énfasis. El componente educativo que impregna cualquier proceso educativo puede tener un énfasis prioritariamente formal o no formal pero eso no quiere decir que no estén infectados y afectados mutuamente el uno por el otro

#### BIBLIOGRAFÍA

COOMBS, Philip H (1986), *La crisis mundial de lo educación. Perspectivas actuales*. Madrid, Santillana.

LABELLE Thomas J (1976): *Non formal education and social change in Latin America*. Traducida al español en 1980 con el título *Educación no formal y cambio social en América Latina*. Editorial Nueva Imagen, México.

COOMBS P.H. y AHMED M. (1974): *Attaching rural poverty: how nonformal education can help*, Baltimore, Md. Hohn Hopkins University Press. Traducido al español en 1975 con el título *La lucha contra la pobreza rural: el aporte de la educación no formal*, Tecnos, Madrid.

PAULSTON ROLLAND (1972): *Non formal education, and annotated international bibliography*. Praeger Publisher, Nueva York.

COLE BREMBECK , THOMPSON T. J. (1973): *Neuw*

*strategies for educational development*. Lexington, Ma. Lexington Books.

TRILLA: *La educación no formal en SANVISENS*, A (1984) *Introducción a la pedagogía*. Barcanova, Barcelona.

VERNIS Y OTROS (1977) *La gestión de los organizaciones no lucrativas*. Barcelona, Proa-Columbia.

RODRIGUEZ PIÑEIRO y OTROS (1993): *El sector no lucrativo en España*. Madrid Escuela libre editorial.

SCRIBNER, S e COLE, M. (1981): *The Psychology of literacy*. Cambridge, Massachussetts e Londres, Harvard University College.

SCHAIK, K.W (1983): *Longitudinal Studies of adult Psychological Development*. Nova York e Londres, The Guildorf Press.

STEMBERG, R.J. e KOLLIGIAN, J. (1990): *Competence considered*. New Haven, Yale University Press.

SCRIB, S. E COLE, M. (1982): *Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal en Infancia y aprendizaje* n° 17, pp. 3-18.

GORFA (1986): *Los caminos del paraíso. Para comprender lo crisis y salir de ella por la izquierdo*. Barcelona Laia.

OFFE,C. (1992): *La sociedad del trabajo. Problemas estructurales y perspectivas de futuro*. Madrid, Alianza.

Florentino Sanz Fernández  
Universidad Nacional de Educación a Distancia

# ENSEÑANZA ABIERTA O SISTEMA ABIERTO: UNA CUESTIÓN DE ÉNFASIS

## ENSEÑANZA ABIERTA Y EDUCACIÓN NO FORMAL

El adjetivo abierta aplicado a una enseñanza propia de la educación de personas adultas suele generar; casi a partes iguales, elevadas cantidades de pasión, recelo y confusión. Las corrientes de pasión -generalmente a favor; aunque no siempre- derivan del propio universo que evoca el concepto: una enseñanza sin cortapisas, no limitada por formalismos académicos y en la que no existen límites visibles entre su contenido y el contexto exterior. Resulta difícil estar en desacuerdo con enunciados como los anteriores a no ser que se provenga de algún reducto de trogloditismo militante, si bien convendría detenerse un poco y analizar con cuidado el casi universal entusiasmo que generan en el ámbito de la educación de adultos las alusiones a programas o enseñanzas abiertas. ¿Es unívoca la unanimidad? ¿Entiende todo el mundo lo mismo al emplear el término enseñanza abierta? El recelo que dicho adjetivo despierta proviene de la inseguridad -siempre se está más seguro en el interior de un sistema cerrado y autosuficiente- y admite siempre a la enseñanza abierta como parte integrante de un sistema cerrado. ¿Alguien puede explicar esta contradicción? Por último, el confusiónismo deriva del correspondiente galimatías que se ha instalado en torno a la naturaleza del concepto de educación no formal, en el que la enseñanza abierta tiene su referente.

Baste una pequeña muestra para ilustrar lo que digo. La educación no formal es para algunos, algo ajeno a las instituciones educativas: Conjunto de los fuerzas y medios educativos actuantes en una sociedad o/ margen de las instituciones educativas (Quintana Cabanas, J. M., 1988)<sup>1</sup>; *Toda actividad educativa organizada y sistemática realizada fuera de la estructura del sistema formal*

1 QUINTANA CABANAS, J. M. (1998), *Pedagogía Social*. Dykinson, Barcelona.

(Coombs y Ahmed, 1975)<sup>2</sup>. Pero otros la contemplan como inserta en ellas, si bien con un carácter de complementariedad: *Educación estructurada cuya finalidad esencial no es la obtención de un reconocimiento oficial (...) Pero puede tener reconocimiento académico en determinados condiciones* (Libro Blanco de la Educación de Adultos, 1986)<sup>3</sup>; *Los programas de educación no formal, por lo general, sirven de complemento a la educación formal* (Callaway, 1973)<sup>4</sup>.

Esta cuestión conceptual no es baladí, en tanto que, en función de los distintos enfoques, ha generado políticas institucionales concretas y modos de ver y de no ver la enseñanza abierta como parte de un sistema de educación de adultos. La cuestión es que, tanto si la enseñanza abierta se contempla desde la pasión o desde el recelo, tanto si se sitúa dentro como si se saca fuera de las instituciones educativas, no se ha superado el dualismo entre la educación formal y no formal, cuando habría que considerar que, *en la práctica, el aprendizaje informal, no formal y formal serían más bien modos predominantes o modos de énfasis que entidades separadas* (La Belle, T.J., 1976)<sup>5</sup>. Una visión conceptualmente integradora como ésta, nos empuja a pensar más que en un mecanismo por el que la enseñanza abierta conviva y complemente a la enseñanza reglada, en un sistema abierto de educación de personas adultas, en el que las posibilidades de dar un mayor o menos énfasis a un determinado tipo de aprendizaje no se vean cercenadas por la cerrazón estructural y operativa de ninguno de los subsistemas formativos.

2 COOMBS y AHMED (1975), *La lucha contra la pobreza rural; el aporte de la educación no formal*. Tecnos, Madrid.

3 MEC (1986). *Libro Blanco. Educación de Adultos*, MEC, Dirección General de Promoción Educativa, Madrid.

4 CALLAWAY (1973), *Frontiers of Out-to School Education*, en Sanz Fernández, F; dir (1994) *La Formación en Educación de Personas Adultas*, UNED-MEC, Madrid.

5 LA BELLE, T. J. (1976), *Educación no formal y cambio social en América Latina*, Nueva imagen, México.

En la reciente Declaración de Hamburgo sobre lo Educación de Adultos (1997)<sup>6</sup>, encontramos un pasible respaldo a este enfoque que aflora débilmente, en el que a una necesidad de aprendizaje debería corresponder un determinado énfasis en el tipo de educación que se ofrecería coma respuesta: *La educación de adultos comprende la educación formal y la permanente (sic), la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica.* Sin entrar ahora a discutir el curioso lugar asignado por los participantes en la Conferencia a la educación permanente, radicalmente contradictoria con la expresada por la Conferencia de Nairobi (1976)<sup>7</sup> -La Educación de Adultos no puede ser considerada intrínsecamente sino como un subconjunto integrado en un proyecto global de la Educación Permanente- sí conviene considerar la posibilidad de poner en marcha un modelo abierto de educación de personas adultas coma el que señalamos. En su ayuda acude de nuevo la mencionada Declaración de Nairobi, para la que *La expresión Educación de Adultos designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel y el método, sean formales o no formales...*

Si iniciamos un camino descendente, desde las grandes declaraciones internacionales a la realidad concreta, tendente a identificar los apoyos y resistencias con que contaría un sistema abierto de educación de personas adultas, nos encontramos en primer término con la concreción de los principios de los que parten las declaraciones anteriores en forma de tres grandes objetivos de la educación de personas adultas (LOGSE, 1990, art. 5 1.2)<sup>8</sup>. Estos objetivos apoyan pero no garantizan un sistema abierto o de énfasis como el que estamos esbozando. La garantía es posterior y depende, a mi juicio, de dos factores fundamentales: la acción normativa de las administraciones y las culturas de los agentes encargados de poner en práctica el modelo.

6 UNESCO (1997), *Quinta conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA V), Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos*, en *Panorama. Diálogos*, volumen I 1-12. Madrid.

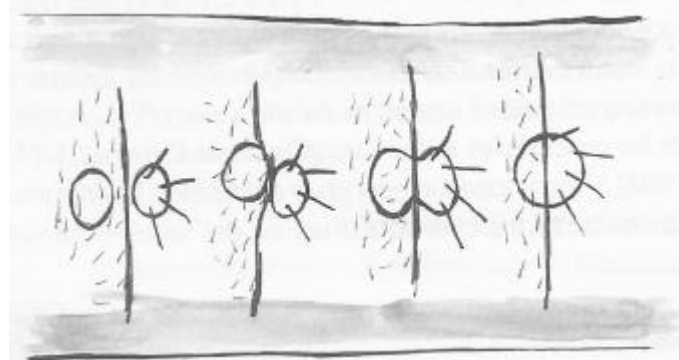
7 UNESCO (1976). *XIX Conferencia General de la UNESCO*. Nairobi.

8 MEC (1990), *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*.

En cuanto a lo primero cabría pedir el establecimiento de un currículo realmente específico y abierto; en cuanto a la segunda, la realización de un análisis serio y sosegado de las prácticas organizativas actuales para calibrar la adecuación de las ofertas -los énfasis de La Belle- a las necesidades de las personas adultas.

Analizado desde la perspectiva de construir un sistema abierto, el currículo específico para la educación de personas adultas, inexistente por completo en el momento presente en nuestro país, es una condición necesaria pero no suficiente. Más aún, aunque en el futuro pudiera establecerse, no podría presentarse por sí misma como una panacea. A mi juicio tan sólo permitiría iniciar el proceso de construcción de ese sistema abierto. Debería incorporar, dentro de las enseñanzas formales, no sólo las enseñanzas básicas sino también las profesionales; debería contemplar la inclusión de pasarelas entre ambas y con el mundo laboral, así como la articulación entre enseñanzas formales y no formales y la pasible capitalización de éstas. Como defensa frente a los militantes del recelo cabe indicar que el modelo teórico que plantea la LOGSE, que pretende conjugar la comprensividad y la flexibilidad o adecuación del itinerario formativo a las características de cada persona, debería garantizar a la población adulta la existencia de una formación básica con una fuerte dosis de troncalidad, en garantía de consecución del mínimo cultural común a que debe responder la titulación básica vigente, y una importante dosis de opcionalidad, en la que se cubrirían las necesidades e inclinaciones de cada participante, además de suponer una clara vía de entronque con las enseñanzas abiertas e incluso con la educación informal, materializada en algo que las sistemas educativos para adultas apenas tienen en cuenta: la experiencia vital y profesional.

Un currículo como el descrito supondría iniciar turas de los agentes encargados de poner en el



proceso de transición entre las actuales modelos de oferta, en las que los Centros y actuaciones de educación de adultos organizan su actividad alrededor de ofertas escasamente variables que tratan de incidir en el mercado, y otros modelos de demanda, en los que el análisis de las necesidades de la población supusiera y posibilitara la modificación -o continuidad en su caso- y la incorporación de nuevas alternativas formativas, en un sistema realmente abierto.

Previsiblemente un sistema abierto de educación y formación de personas adultas, capaz de transformarse en función de necesidades, permitiría superar el problema de los públicos cautivos. Son sobradamente conocidos los perfiles de buena parte de los participantes en actividades de educación de adultos; son conocidos y parece que, a excepción de los grupos de inmigrantes, poco variables a lo largo de los últimos quince años aproximadamente. Sobre estos públicos han gravitado modelos de oferta que parecen haber cubierto sus necesidades en múltiples facetas. Sin embargo, estos mismos modelos se han mostrado incapaces de incorporar al sistema en cantidades equiparables a grupos de personas adultas de tipologías diferentes. Me parece que la razón principal responde a la rigidez estructural de estos modelos cerrados cuya capacidad de reacción frente a posibles demandas es más lenta de lo deseable.

No obstante, no es justo achacar responsabilidades en este campo sólo a las estructuras o modelos imperantes. Ya la UNESCO, en la Conferencia de Tbilisi (1977)<sup>9</sup>, había advertido: *Lo que hace que la escuela se encierre en sí misma no son tanto los obstáculos administrativos y materiales como una cierta concepción sobre el papel de los alumnos... Mientras los alumnos y los estudiantes se mantengan al margen de la acción social, la interpenetración entre la escuela y la comunidad sólo podrá ser superficial.* A veces una enseñanza originalmente abierta y viva queda esterilizada, desprovista de sentido liberador y convertida en educación bancaria en razón del procedimiento de transmisión, del reparto de papeles entre docentes y participantes, del ámbito

objetivos implícitos, cual puede ser la propia supervivencia de dicha enseñanza concreta como oferta.

Todo esto podría evitarse si, además de contar con un marco curricular abierto, se incorporase a la cultura de los Centros y de los profesionales la idea de que la apertura o cerrazón de una determinada enseñanza deriva más que de su naturaleza intrínseca, de la potencialidad para responder a necesidades de los adultos participantes. Y que esto se ve limitado si en lugar de perseguir este objetivo aparece en el primer plano de la preocupación el deseo de permanencia de la oferta, en nombre de su real o supuesta calidad intrínseca, modernidad o lustre. En ocasiones lo mejor es enemigo de lo bueno.

Un *modelo de énfasis* como el que se esboza en este artículo debiera admitir el cambio, la sustitución, la modificación, la apertura real de las ofertas, aunque ello incidiese en los sistemas curricular, en la organización de los Centros y en el profesorado. Debería incluir sistemas rigurosos de detección de necesidades, mecanismos de incorporación y cierta movilidad de los profesionales docentes y un potente sistema de formación de profesores. Todo ello con la intención de responder mejor a las expectativas existentes o que pudieran surgir en el seno del tejido social, pues como señalan Collado, M. y Álvarez, V (1986)<sup>10</sup>: *En la medida en que los docentes posibilitan la participación en la docencia/aprendizaje a los miembros de la comunidad, descubren para los alumnos la relación natural que se da en la calle y en la vida, algo que la escuela tradicional es incapaz de hacer. Amén.*

Julio Lancho  
U.N.E.D

<sup>9</sup> UNESCO (1977), *Tendencias de la educación ambiental*, Unesco, París.

curricular en el que se inserta o por obedecer a

<sup>10</sup> COLLADO BRONCANO, M. y ÁLVAREZ ROJO, V (1986), *La animación sociocultural como educación no formal*, en Quintana, J. M., dir (1986), *Fundamentos de animación sociocultural*, Narcea, Madrid.



# LA CULTURA DE UN CENTRO DE ADULTOS Y SU PROYECCIÓN EN EL DESARROLLO DEL ENTORNO

Los Centros de Adultos no sólo están formados por los profesores que integran el Claustro, sino también por los órganos participativos de las representaciones de los alumnos, por todos los alumnos que acuden a este Centro o que, potencialmente, podrían acudir; por las representaciones de las Instituciones que colaboran y, en definitiva, por todo el entramado social del territorio en el que se ubica el Centro.

Esta multiplicidad es la que constituye la riqueza pluricultural de un Centro, pero, desde un punto de vista organizativo, es muy difícil conjugar esta multiculturalidad y tratar de dar respuestas a las necesidades, expectativas y motivaciones, no sólo de los alumnos, sino de la propia concepción sobre la repercusión del Centro en el desarrollo del entorno.

Si consideramos la Educación de Adultos como componente del desarrollo y, a su vez, éste se concibe como un proceso socioeconómico, político y cultural de las poblaciones, con vistas a mejorar sus condiciones de vida, podemos derivar a partir de este marco general los siguientes aspectos:

## A) LA MODIFICACIÓN DE LAS ESTRUCTURAS



## QUE PROPICIAN LA MARGINACIÓN DE LAS POBLACIONES

La situación de marginalidad y dependencia está determinada por múltiples factores, entre los cuáles se pueden señalar:

Estructura e infraestructura de la comunidad. Carencia o uso inadecuado de tecnologías. Deficientes estructuras de comercialización. Escasa u obsoleta formación de la población.

## B) LA MOVILIZACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD

La población debe participar en la gestión, organización y ejecución de su propio desarrollo. Sin embargo, tenemos que tener en cuenta que una sociedad cambiante e intercultural como la que los acuerdos de Maastricht y el Tratado de Amsterdam nos anuncian; no podemos ceñirnos solamente a una formación enfocada hacia una determinada contingencia espacial o temporal, sino que habrá que diseñar una formación tal que permita a los usuarios tener una ocupación en la zona si es su deseo, pero también tener los recursos necesarios para una movilidad que puede trascender el límite de la nación. Por eso recomendamos que en todos los planes de formación se incluya como una parte importantísima del currículum el aprendizaje de idiomas.

## C) LA UTILIZACIÓN DE LOS RECURSOS PROPIOS DE LA COMUNIDAD

Durante los últimos 15 años la formación ha tendido a tratar de modificar el papel de los recursos humanos como factor de desarrollo. La base principal para impulsar este desarrollo es a partir de las capacidades, posibilidades y limitaciones específicas y concretas que la comunidad tiene, tanto en el plano ecológico como en el de los recursos.

La incorporación de elementos externos sólo es eficaz cuando se enlaza con el potencial que posee la propia comunidad.

### D) LA ACCIÓN CONJUNTA DE LOS DIFERENTES SECTORES INSTITUCIONALES

La posibilidad de un desarrollo integrado se canaliza a través de la acción concertada de los distintos sectores que inciden en el desarrollo y de la coordinación de instituciones y organizaciones. Si toda formación debe tener como objetivo la transformación, para conseguirla en un entorno concreto a través de un proceso de desarrollo respaldado por un proceso de formación, deberíamos proponer un diseño en el cual tendríamos en cuenta los siguientes principios:

1. La acción debe desarrollarse lo más próxima posible a los lugares en donde queremos que sucedan los cambios: en la producción, en la organización de la producción, en el aspecto económico y social, facilitando las respuestas formativas lo más cercanas posible a los ámbitos, estableciendo conexiones directas entre las instituciones de formación y los lugares donde ocurren los cambios, esencialmente los ámbitos de producción.

2. Esta acción implica una visión propedéutica en la que se asegure el conocimiento de las grandes tendencias en los cambios que ocurren en los dominios tecnológicos y cómo configuran en principio los tipos de cualificaciones a las que habrá que orientar a las personas. Por lo tanto, podemos encaminar la formación a planear y coordinar las acciones de transformación de los recursos humanos en una planificación contextual.

La zona debería contar con una especie de "observatorio" o red de registro de datos de todas las acciones que han tenido resultados positivos para construir una formación en torno a todo lo que se advierta como tendencia general en el entorno, y por el contrario, desechar aquellas acciones que no tienen una repercusión, que no son capitalizables, de manera que se podría llegar a establecer un sistema dinámico y flexible que estuviera en constante proceso de adaptación.

3. Los planes de formación deben estar directamente relacionados con las previsiones de desarrollo, de tal manera que existiera un intercambio entre las unas y las otras.

Esta relación debería poder contar con una

infraestructura administrativa más rápida y flexible que permitiera una mayor autonomía institucional para que las respuestas fueran inmediatas y no se perdieran tantos esfuerzos y recursos en unos trámites burocráticos largos y onerosos.

4. Hay que replantearse la concepción y el funcionamiento de los lugares de formación: por una parte los centros educativos se han quedado obsoletos ante los avances vertiginosos de las nuevas tecnologías, pero por otra parte en estos centros se debe considerar paralelamente al sistema de transmisión de conocimientos técnicos un sistema de transmisión de valores, principalmente aquellos que ayudan a configurar un proyecto de vida y que preparen para las situaciones reales a las que los alumnos deberán enfrentarse en un futuro y que se entronquen con los valores culturales tradicionales de la zona. El desarrollo debe tomar como punto de partida los valores de una comunidad y ayudar a su crecimiento. Se trata de iniciar y de continuar acciones partiendo de la situación real de las comunidades.

Estos Centros Educativos polivalentes deberían tener: como características:

- Tener en cuenta las diversas y sucesivas necesidades de la zona en el campo de la formación. Estructuras adaptables a diversos tipos de aprendizaje teóricos y prácticos, así como preparación para la formación de distintos oficios y nuevas profesiones tecnológicamente.

5. Ampliación de las estructuras organizativas, tanto de los servicios administrativos como de los servicios de orientación e inserción profesional. Utilización de modalidades flexibles de organización, tanto del profesorado como de los alumnos adultos que permitieran una atención real a la diversidad y la incorporación al proceso formativo de apoyos específicos (especialistas, monitores, profesores de apoyo).

6. Por último, querríamos señalar lo que Xavier denomina "*ingeniería de recursos humanos*", que serían las personas capaces de formular un buen diagnóstico y de elaborar estrategias de valoración de los recursos humanos, efectuando un seguimiento y evaluación de los cambios que se producen en los lugares de producción para traducirlos en objetivos de formación.

M<sup>ra</sup> Alicia Ibáñez de Aldecoa Lario  
Orientadora de Educación de Adultos

---

## AULAS DE BARRIO

Este texto desarrolla el concepto de enseñanza abierta dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje en educación de adultos, donde no puede entenderse ésta sin el conocimiento de los barrios, las actividades culturales y la participación ciudadana.

¿Desde dónde nace el concepto de enseñanza abierta?

Todos sabemos que la educación de adultos viene definida como una enseñanza reglada, dentro de la actual legislación vigente que es la LOGSE en el Título III y del artículo 51 al 54.

La educación de adultos no es solamente lo que se imparte en el aula, como cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que lleva asociado un proceso igual de importante que este último y es el desarrollo comunitario, la animación sociocultural, los talleres formativos, la colaboración y la participación ciudadana.

Al finalizar Pedagogía empecé a moverme en el mundo de las Universidades Populares, así se me planteó un día la oportunidad de impartir alfabetización a un grupo de mujeres.

El primer día me encontré con que de 14 mujeres, seis no sabían coger el lápiz y me acordé de una buena profesora de la Facultad que en el seminario de Educación de Adultos nos comentaba que las alumnas debían comenzar a coger el lápiz haciendo el mismo movimiento de muñeca que cuando se coge una aguja de ganchillo. Y así, poniéndoles un lápiz entre los dedos y diciéndoles que debían hacer el mismo ejercicio con la mano, comenzamos la clase.

Las mujeres del grupo asistían porque ahora, a sus edades, entre los 45 y los 55 años les había llegado el momento de aprender a escribir y a leer, aunque todas ellas dominaban las cuentas.

Recuerdo a Rosa, una señora de 55 años que estaba muy preocupada porque en el papel no le salían las multiplicaciones pero de cabeza sí, y me decía " ... hija, es que esto es muy difícil, pide que te lo digo de memoria y te lo saco", o de Josefa, una mujer adelantada en el grupo pero que no estaba contenta porque comentaba: "es que ahora que sé leer continuo preguntando que me digan en qué calle me encuentro en lugar de leerlo en lo placa situado en lo pared". Y era verdad. Un proceso es el que se produce en el aula, como el aprendizaje de conceptos, mientras que hay otro muy diferente, y es llevar a la práctica lo que allí se aprende.

Todas estas mujeres habían vivido durante 45 o más años sin saber escribir y lo habían hecho preguntando a la gente, a través de su olfato, ya que era así como muchas distinguían los productos de limpieza. Aunar los conocimientos nuevos con una forma de vida es difícil de realizar: Aún así, a las mujeres les encantaba comenzar a firmar con nombre o que nadie las tuviera que rellenar los papeles de correo o del banco.

A lo largo del proceso del aprendizaje fui observando que ellas dominaban el aula pero debes ser tú, como monitor, quien debe saber canalizar todas las interrelaciones que allí se producen porque es absolutamente veraz que te pueden cortar la clase para comentar lo mal o bien que se encuentran con su marido, o lo que las ocurre con los hijos. No solamente es importante aprender, sino también hablar con otras mujeres que están viviendo una situación parecida a la tuya.

María me comentaba un día en clase " ... sabes que, desde que vengo aquí. estoy más contenta porque salgo de casa, me enseñáis, conozco a gente y además estoy haciendo lo que nunca he hecho.,," y esto también es principal en la educación de adultos, la parte no formal. la no reglada, que es la animación sociocultural.

Nosotras empezamos a ir juntas al teatro y algunas jamás habían visto una obra, Comenzamos a festejar el 8 de Marzo, el día de la Mujer trabajadora, trabajando en talleres formativos los distintos disfraces para la fiesta de Carnaval y todas participaron consiguiendo que se sintieran mujeres trabajadoras, que se olvidaran un poco de su vida monótona donde piensan que ya no hacen falta a nadie porque los hijos han crecido y no dependen de ellas.

Sin estas actividades es difícil entender una educación de personas adultas. Estamos hablando de mujeres, jóvenes u hombres, que no solamente necesitan las clases para aprender; sino también para sentirse útiles a través de su participación, de sus intereses, de sus ganas de hacer cosas por los barrios. Muchas veces las adultas no finalizan el proceso de aprendizaje, estancándose en algunos casos porque su memoria ya no retiene como antes, y en otras ocasiones porque no desean perder esos vínculos con el barrio, con las actividades culturales, con el propio grupo.

Hoy en día la educación de adultos es un proceso de enseñanza generalizada y que se transmite en Instituciones como los CEAS, en las Universidades Populares, en las Escuelas Populares, en la mayoría de las asociaciones de los barrios, en las Parroquias, en las asociaciones vecinales, culturales, etc ... y seguro que se me olvidan muchas entidades donde se da este proceso de aprendizaje. Pero es cierto que no se puede entender esta educación si no es en un proceso de aprendizaje y de acción, con la colaboración y la participación de los "participantes", como se denominan en las Universidades Populares.

Dentro del Ayuntamiento también se imparte educación de adultos. Claro está que desde un enfoque totalmente distinto, ya que los "usuarios" (se llama así a los alumnos), no acuden a estas

clases por propia motivación sino por la imposición de la ayuda social y aquí sí se producen situaciones muy distintas a las referidas. Ya que las mujeres y hombres no acuden por propia voluntad, entonces las relaciones establecidas con los monitores y dentro del propio proceso son absolutamente distintas. Este tipo de enseñanza no contempla la participación del usuario en otros ámbitos, claro que la finalidad que se persigue, además de posibilitar al usuario de unas técnicas mínimas de lectoescritura, es absolutamente distinta de la que se da en un CEAS, o en U.P., «tambaleándose» porque no existe ninguna dinámica de participación ciudadana o de animación.

Hace mucho tiempo que leí en "Alpha 92", aquel testimonio de Madalena Días sobre la alfabetización y el desarrollo comunitario de un barrio popular; editado por el Ministerio de Educación, sobre como todo un pueblo lucha por el aprendizaje junto con la mejora del barrio.

Finalmente, cabe preguntarse por una población joven, que se manifiesta ajena a los problemas sociales, a los problemas de su barrio, cada vez más individualista. ¿Qué debemos hacer? Sin duda, apostar por una educación integral donde, a la vez que se trabajen conceptos básicos, también preparemos ciudadanos.

#### BIBLIOGRAFÍA

- JEAN PAUL HAUTECOEUR (1992), *Alpha 92, Estrategia de Alfabetización*. MEC Pp 205-228.  
 LOGSE  
 INODEP (1977). *El mensaje de Pablo Freire*. Marsiega.  
 SUCHODEISKI (1982), *La Pedagogía de la Esperanza, Educación y Sociedad*.

M<sup>o</sup> Teresa Buendía  
 Pedagoga Trabajadora en  
 Servicios Sociales Municipales





## LA EDUCACIÓN EN ALEMANIA

Debido a la estructura federal del país, las competencias en materia de educación están repartidas entre la Federación y los Estados Federados. La legislación y administración en materia de educación son básicamente competencia de los Estados Federados, sobre todo en los ámbitos escolar y universitario y de la formación de adultos y perfeccionamiento. El "Convenio sobre homogeneización de la enseñanza" suscrito entre los Estados Federados (Convenio de Hamburgo, del 14 de octubre de 1971) garantiza la existencia de una estructura básica común y equiparable, en dicho convenio los Estados Federados fijaron normas uniformes para la escolaridad obligatoria, formas de organización, reconocimiento de exámenes, etc.



Las autoridades locales de Educación y los Estados tienen la responsabilidad común de la

administración y financiación de las escuelas primarias. Las autoridades locales de educación están constituidas por comunas; las comunas conservan la responsabilidad de 105 problemas no pedagógicos o externos tales como la construcción y la conservación de las escuelas, la adquisición de materiales y la contratación del personal auxiliar, los landers tienen competencias, adquiridas desde el siglo XIX, en programas de estudio, contratación y formación del profesorado, etc. La Conferencia Permanente de los Ministros de Educación y Cultura de los Landers de la República Federal de Alemania (KMK) ha sentado mediante diversos acuerdos unas bases uniformes para el sistema escolar y el reconocimiento de titulaciones de los centros de educación general y profesional en todos los Estados Federados, reordenación de la escuela secundaria, reglamentos de exámenes uniformes para el examen final de bachillerato y reconocimiento recíproco de los títulos de las escuelas integradas, con el objeto de garantizar la homogeneidad y equivalencia dentro de todo el estado. Una de las tareas clave de la política educativa a partir de la unificación alemana fue la reforma del sistema escolar de los nuevos Estados Federados sobre la base de los acuerdos pertinentes de la Conferencia. Una vez aprobadas las leyes de educación por los respectivos Parlamentos, los cinco nuevos Estados Federados implantaron el sistema escolar escalonado a partir del curso 1992/93.

La Administración escolar está organizada en tres niveles: el superior lo forman el Ministerio de Educación, el intermedio el gobierno de los distritos y el bajo por el de las ciudades. Desde 1.969 el Ministerio Federal de Educación tiene como funciones concretas: becas y apoyo a los científicos y universitarios, educación profesional extraescolar, promoción de la investigación científica y principios generales de la enseñanza universitaria. Las escuelas son instituciones estatales o municipales y los maestros son funcionarios del Lander respectivo.

NIVELES EDUCATIVOS

- Kindergarten. La educación preescolar dirigida a niños de 3 a 6 años es de carácter voluntario.

- Grundschule. La escuela básica es la enseñanza primaria común a todos los niños y tiene una duración de cuatro años, Berlín y Brandeburgo 6 años, el objetivo general es el de proporcionar a los niños los conocimientos necesarios para poder acceder a la enseñanza secundaria. El paso es automático al Hauptschule, sin embargo al Realschule y al Gymnasium es necesario un informe positivo de la E. Primaria y la satisfacción de varios requisitos. Quien no los cumpla y desee pasar debe superar una prueba. de acceso.

- La enseñanza secundaria.- Cuando los alumnos terminan los estudios primarios acceden a la educación secundaria, en la que en los cursos 5° y 6° constituyen una fase especial en la que se observa y se orienta al alumno sobre su formación posterior. Dentro de las escuelas secundarias existen:

· Hauptschule. La Escuela General que abarca desde el 5° a 10° curso, el objetivo general es que el alumno desarrolle una estructura conceptual básica para cada conocimiento. A ella acuden la mitad de los alumnos que salen de la Ed. Básica y que mayoritariamente continuarán sus estudios en la Formación profesional.

· Realschule. La Escuela Secundaria abarca de 5° a 10° Y ofrece una educación general básica y un conjunto de materias relacionadas con el ejercicio profesional. Se la considera el punto medio entre la escuela general y el bachillerato. El certificado Realschule permite acceder a los empleos medios de la Administración Pública y de las empresas privadas, estando orientado hacia el sector servicios. Desde ella se puede acceder a los estudios superiores de Formación Profesional y al Gymnasium con un rendimiento adecuado.

· El Gymnasium. Es el Bachillerato y en él hay dos grados: el primario que abarca del 5° a 10° curso, y el secundario desde el 11° al 13°, dentro de él hay diferentes modalidades en las que se comparte un currículum central común. La función primordial es preparar a los estudiantes para acceder a instituciones superiores, proporcionándoles una enseñanza científica básica. Tras haber-

lo cursado se realiza una prueba final, Abitur, que permite el ingreso en las Enseñanzas Superiores. Entre el 20 y 30% de los alumnos suelen finalizar aquí sus estudios.

· Escuela integrada. Es otro modelo que cubre la primera etapa de la educación secundaria y que engloba los tres modelos anteriores (Hauptschule, Realschule y Gymnasium) y surge como contrapartida a que eran fuentes de discriminaciones sociales. En 1.969 se pusieron en marcha en todos los Uinders con carácter experimental y se les hizo un seguimiento y evaluación. Los objetivos generales son el de retrasar la separación de alumnos en ramas o escuelas hasta los 16 años, posibilitar la individualización de la enseñanza, compensar las deficiencias en el rendimiento y equilibrar las diferencias de desarrollo debidas a razones extraescolares.

Sinopsis del sistema educativo



LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Muchos adultos necesitan utilizar una segunda vía que ofrezca la posibilidad de recuperar las titu-

laciones correspondientes, otros necesitan el perfeccionamiento para poder cambiar de trabajo o para mantener el puesto, o simplemente para adquirir elementos básicos de idioma, o para como factor de ocupación del tiempo libre.

Diversas instituciones educativas se hacen cargo de estas necesidades:

Las Universidades Populares. En la R.F.A. se fundaron en el siglo XIX siguiendo el modelo escandinavo. Imparten fundamentalmente conocimientos prácticos y, en menor medida, teóricos. La oferta puede ir desde Alfabetización, idiomas extranjeros, hasta cursos de Yoga o de mantenimiento: en general son gestionadas por el municipio o por alguna asociación registrada que reciben fondos de los Estados Federados. Funcionan generalmente en horario nocturno. Existen otro tipo de Universidades populares, basadas en el modelo danés, en el que se ofertan cursos o seminarios de una duración determinada.

En las Universidades populares se conceden certificados en los diversos campos, así como el título de la escuela básica.

- En los Kolleg se imparte el Bachillerato para aquellos alumnos que no pudieron obtener el Abitur dentro de la escolaridad obligatoria. Son alumnos adultos que están ya fuera del sistema educativo. Gran parte de ellos reciben prestaciones económicas e incluso pueden residir dentro del mismo centro, si cumplen una serie de requisitos como: vivir a más de 50 Km. del Centro, tener unas condiciones económicas determinadas, etc.

En ellos se puede obtener el título de secundaria profesional, Realschule, el del bachillerato superior.

- Instituciones de carácter privado. Las empresas organizan cursos de perfeccionamiento para sus trabajadores. Estos cursos tienen por objeto mejorar la cualificación profesional, formación para ascender, y poner al día la aptitud para el ejercicio de la profesión aprendida, formación actualizadora, o bien enseñar una profesión totalmente nueva, readaptación.

- Oferta docente diversificada. Los sindicatos, las diversas iglesias, las fundaciones de los partidos políticos y el Centro Federal de Educación Política ofrecen cursos, seminarios, publicaciones e revistas con un muy diverso contenido.

## BIBLIOGRAFÍA

Rosa Quitlet. *Descripción de las tendencias en formación permanente de adultos en los países de Europa Occidental.*

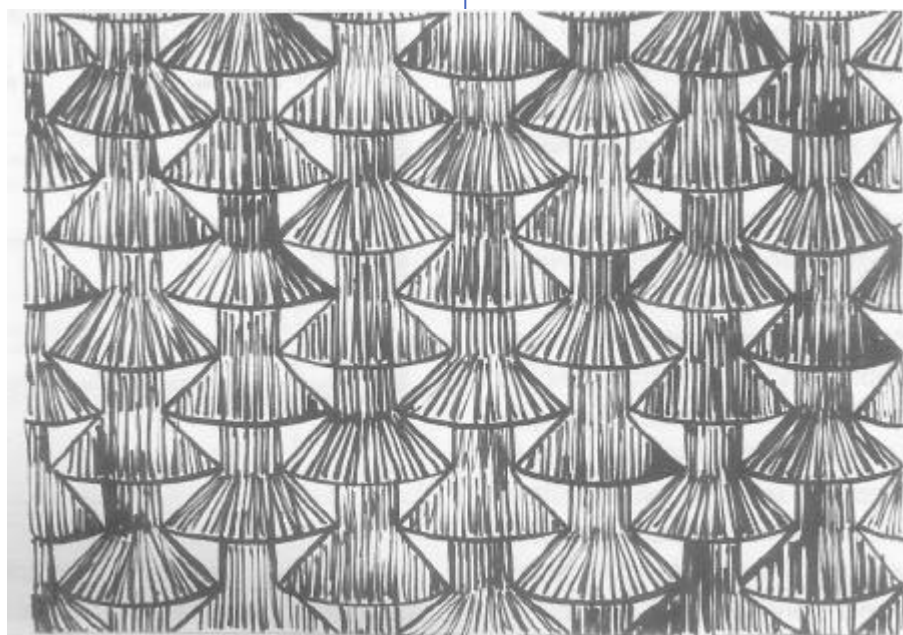
Vicente Martínez de Haro y Juan Luis Hernández Álvarez. *Los modelos francés y alemán.*

Victorino Mayoral Cortés. *Educación y poder local en Europa.*

Inmaculada Egido / Carlos Hernández. *La educación en la República Federal Alemana.*

Departamento de Prensa e Información del Gobierno Federal. *La actualidad Alemana.*

Isidro Camacho  
Profesor del Centro de Educación de Personas  
Adultas de Vista Alegre





# FORMACIÓN OCUPACIONAL EN TÉCNICO DE HOGAR

Durante los últimos siete años se ha desarrollado en el Centro de Educación de Personas Adultas de Vista Alegre el curso "Técnico de Hogar". Si bien la denominación no parece la más ajustada a las finalidades del mismo, quisimos establecer una correspondencia con los "técnicos de jardín de infancia", "técnicos de auxiliar de clínica" ... Para nosotros, el técnico de hogar es una persona que se prepara para poder trabajar en una familia y que, por lo tanto, debe adquirir una formación adecuada analizando las características psicofísicas del niño, del adolescente y de la tercera edad; que debe saber planificar la economía doméstica, realizando las actividades necesarias para conseguir el correcto funcionamiento de una casa, facilitando el clima de relación y comunicación entre los miembros de una familia; igualmente ha de poseer conocimientos básicos en materia de salud y nutrición.

La mayoría del alumnado está constituido por mujeres, aunque no se trata de una enseñanza cerrada o con los condicionantes de un curso ofrecido por instituciones que tratan de desarrollar un

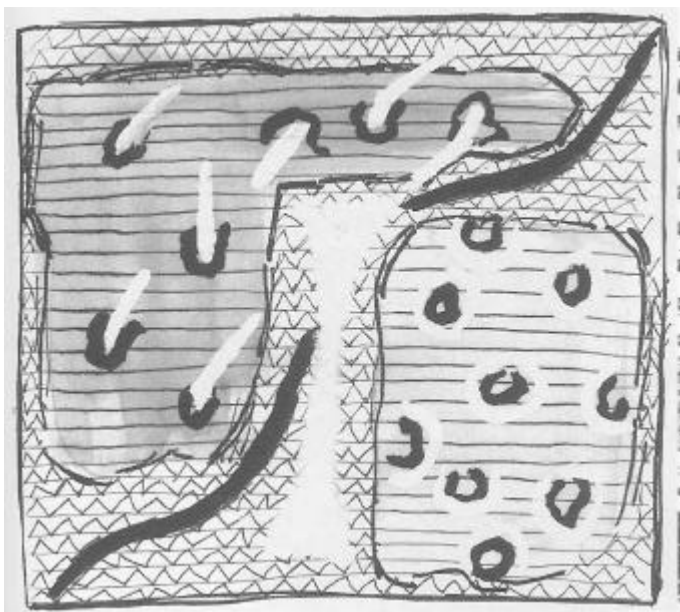
plan de igualdad de oportunidades, al modo de los ofertados por la Dirección General de la Mujer. Nosotros nos insertamos en el proyecto educativo del Centro, ajustándonos a los objetivos que señala la Comunidad de Madrid en sus diferentes normativas. Nuestra enseñanza no se aísla en un currículo cerrado, los alumnos se implican en las distintas actividades del Centro, pudiendo participar en los órganos de representación, en definitiva, en la cultura democrática que ha de poseer toda institución educativa. Debemos, de todas formas, señalar varios requisitos previos para acceder al curso: tener 18 años cumplidos y poseer el equivalente a Graduado Escolar.

## METODOLOGÍA

Partimos de la experiencia de cada alumno, de su bagaje personal, de sus conocimientos. Cuando se toma conciencia del propio saber, se puede comenzar a trabajar construyendo nuevos aprendizajes, modificando hábitos, ideas, teorías, investigando de una manera individual o en grupo. Las estrategias que han ofrecido mejores resultados en cursos anteriores han sido la dramatización y los juegos de simulación, convirtiéndose la comunicación en el eje potencial de la actividad en el aula.

## SALIDAS FORMATIVAS Y PROFESIONALES

Dado el carácter ocupacional de nuestra enseñanza, es decir, dirigida a la preparación para acceder o mejorar la situación laboral, incidimos en el desarrollo de habilidades sociales y en la creación de un clima familiar positivo. Conviene señalar qué posibilidades se abren a nuestros alumnos y alumnas al término del curso: ayuda a domicilio para la asistencia a personas de diferentes edades; residencias de día; comedores en centros escolares; empresas relacionadas con la alimentación.





Es probable que tras el curso, algunas personas puedan sentir un renovado interés. Las vías que se le facilitan permitirán a quienes lo deseen: acceder a los niveles de enseñanza reglada que puede proporcionar una titulación académica; acceder a las pruebas libres de formación profesional en las especialidades de Jardín de Infancia y Auxiliar de Clínica.

**A MODO DE CONCLUSIÓN**

Nadie se prepara específicamente para trabajar en una casa, en una familia, pero es un contexto en el que nos vamos a encontrar niños, mayores, problemas de salud, cuestiones económicas, etc ...

Nada se da por sabido. Nos acercamos a múltiples aspectos de la vida diaria que en muchas ocasiones provocan angustia, problemas, carencias, que normalmente no se abordan. Sin embargo, hemos recogido encuestas que manifiestan la

satisfacción del alumnado al comprobar cambios personales en las estrategias a seguir para tomar decisiones en el mundo familiar: Igualmente se observa un clima positivo al comprobar la adquisición de conocimientos nuevos y prácticos, cuya efectividad es inmediata.

Finalmente queremos reflejar que el curso permite comenzar a buscar un trabajo para el que no se requiere -actualmente- una titulación oficial, pero que necesita unos conocimientos amplios si se desea realizarlo con rigor y profesionalidad, en medio de un gran abanico de posibilidades.

Ángeles Jorquera  
Profesora del Centro de Educación  
de Personas Adultas de Vista Alegre  
*Auxiliar de Clínica, especialista  
en Jardín de Infancia*

<b>SALIDAS PROFESIONALES AL FINALIZAR EL CURSO</b>	<b>CONTENIDOS</b>
<p><b>Oposiciones</b> FP-I Técnico de Hogar</p> <p><b>Cuidadores</b> Disminuidos Colegios Cuarta edad Talleres Insero</p> <p><b>Auxiliar de Puericultura</b> Guarderías Colegios</p> <p><b>Auxiliar de Servicios Sociales</b> Campamentos Colegios Casas Ayuda a domicilio</p> <p><b>Auxiliar Sanitario</b> Cuidadores Centro C.P.S. SAMUR Hospitales</p>	<p><b>Psicosociología</b> Psicología de la infancia Adolescencia Edad adulta Geriatría Consumo y alimentación Las buenas maneras</p> <p><b>Biosanidad</b> Pediatría y Puericultura Adolescentes Adultos Tercera edad Centros de salud Medicina en casa</p> <p><b>Tecnología</b> Economía doméstica Parásitos Tecnología del ocio Alimentos</p>

## TALLER DE RADIO

... "Te encuentras en La Esquina de Madrid, tu emisora de radio, en el punto 107.6 de la F.M."...

Con esta cabecera comenzamos regularmente, el programa de radio que emitimos un grupo de alumnos/as del Aula de Educación de Adultos de Cadalso de los Vidrios.

Cuando el Centro de Educación de Personas Adultas nos propuso iniciar esta actividad, nos animamos a ello con la ilusión de aprender lo más posible respecto a ese "mundillo" mágico de las ondas y además compartir un buen rato con los compañeros/as.

La profesora del Aula planteó, también, otros objetivos que aceptamos como interesantes para ampliar nuestra formación, algunos de ellos son:

- Conocer los elementos fundamentales de la radio y su uso.

- Promover la participación cultural en la localidad.

- Aprender a planificar un programa de radio. Perder el miedo a hablar en público.

- Desarrollar y perfeccionar la expresión oral.

Todo comenzó después de varias colaboraciones, realizadas en el curso anterior, entre el Aula de Educación de Adultos y la emisora local. La responsable de la misma, nos propuso emitir un programa quincenal y el Centro recogió la idea. Para poder llevarla a la práctica, primero tuvimos que pasar por un periodo de formación teórica y práctica.

En Octubre, tanto la profesora como los alumnos, comenzamos nuestro curso de radio. Cada día que pasaba, nos iba embrujando más este mundo de las ondas, pero a la vez sentíamos cierto miedo, y es que no era tan fácil como parecía al principio.

Después de superar el examen teórico, iniciamos la práctica manejando la mesa de sonido, ya que en una emisora tan modesta como es la nuestra, no hay técnicos que se encarguen de esta tarea. Nosotros mismos debemos ser técnicos,



locutores, guionistas, pinchadiscos, etc ...

Por último, sólo nos quedaba diseñar el contenido de nuestro programa y después de bastantes discusiones, decidimos alternar un programa de tertulia con los oyentes, con otro en el que los protagonistas fuésemos sólo nosotros. En este último cabe de todo: noticias de la comarca, entrevistas, historia e historias de nuestro pueblo, literatura y por supuesto música.

El día de la presentación los nervios y el miedo también tenían sitio frente al micrófono, pero al escuchar: "Estamos en antena", todo empezó a sucederse con normalidad. A pesar de algún fallo de principiantes, nuestra primera tertulia fue todo un éxito; las llamadas de los oyentes, no se hicieron esperar. participando con su opinión y alentándonos a continuar.

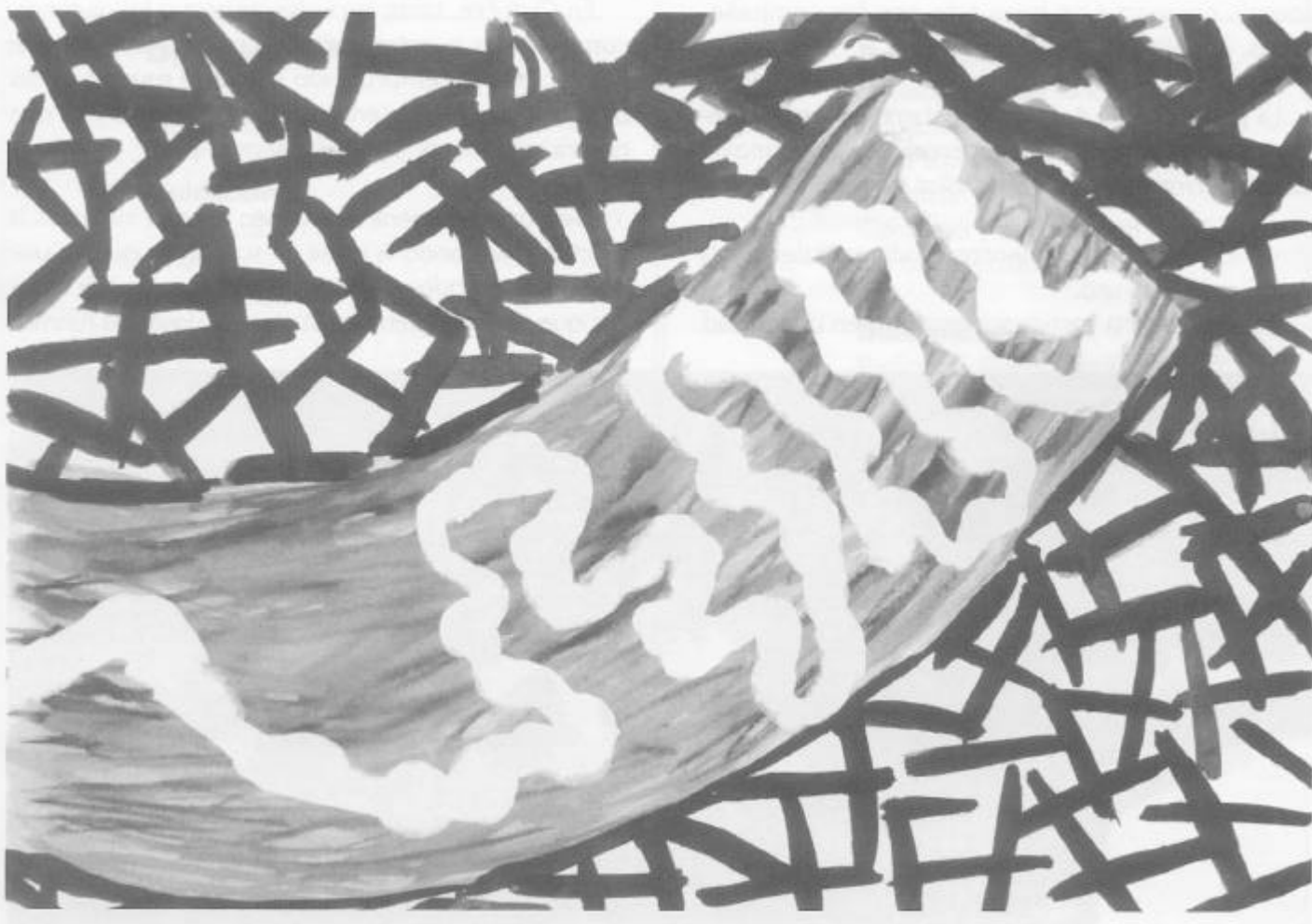
Aunque sólo hemos realizado tres programas hasta el momento, comprobamos que cada emisión es más gratificante y divertida que la anterior. lo que nos compensa del esfuerzo que supone la preparación de cada sesión.

Esperamos que a través de nuevos programas, la gente se anime y se unan más compañeros/as al taller y lograr así uno de los principales objetivos: la participación activa en la vida cultural de nuestro pueblo.

Quizá, cuando hayamos aprendido un poco más, algunos de nosotros podamos emitir. sin tutores, un espacio concreto en esta emisora de Cadalso.

Si te acercas a esta "Esquina de Madrid", no olvides sintonizar el 107.6 de la F.M. ¿Ven a conocernos! Estamos en antena.

Taller de Radio  
Cadalso de los Vidrios  
Centro de Educación de  
Personas Adultos de  
San Martín de Valdeiglesias



## AGENDA DE NOTAS

### · CONFERENCIA

"El Euro en el currículo de Personas Adultas"

Lugar: Centro Regional de Educación de Personas Adultas y Garantía Social

C/ General Ricardos 179 bis. 23 de abril, a las 11 horas

Ponentes: Profesorado de Centros de Educación de Personas Adultas.

### · "LOS DERECHOS DE LOS REFUGIADOS SON LOS TUYOS: DEFIÉNDELOS"

Material elaborado por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los refugiados (ACNUR) Se incluye un vídeo, carteles informativos, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la revista Refugiados. ACNUR: C/ Cedaceros 9, 3º - 280 1A Madrid.

### · CAMPOS DE TRABAJO

Organizados por la Dirección general de Juventud de la Comunidad de Madrid

Dirigidos a personas entre 18 y 26 años. Los Campos en la Comunidad de Madrid para el verano de 1999 centran sus actividades en el Medio Ambiente, el Turismo Rural y el Patrimonio.

Información en el Alcalá 30-32; 28014 Madrid

### · ESCUELA DE MEDIADORES SOCIALES PARA LA INMIGRACIÓN

Promovida por la Consejería de Sanidad y Servicios Sociales de la Comunidad de Madrid y gestionada por Cruz Roja, es un proyecto enmarcado en una iniciativa de la Comunidad Europea denominada "URBAN II".

El fin último de la Escuela es contribuir a la integración plena en la sociedad de las personas y colectivos de origen extranjero y autóctonos, mediante la formación en mediación e interculturalidad.

La Escuela ofrece cursos de formación; espacios de encuentro y participación; actividades interculturales.

C/ Gran Vía, 15; 2ºC - Madrid 280.13- Tel: 91 531 11 20 - Fax: 91 531 11 20.

## ACUERDO POR LA CALIDAD DE ENSEÑANZA

"Notas" recoge en este número, los objetivos que hacen referencia a la educación de adultos que se encuentran en el "Acuerdo para la mejora de la calidad del sistema educativo de la Comunidad de Madrid", firmados el 19 de enero de 1999, corroborado por el Presidente Regional, el Consejero de Educación y organizaciones sindicales, patronales, federaciones de madres y padres y organizaciones de estudiantes.

### ACUERDO PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO DE LA COMUNIDAD DE MADRID

#### 4. OBJETIVOS CONCRETOS EN LOS NIVELES DE ENSEÑANZA EN QUE SE ESTRUCTURAN EL SISTEMA EDUCATIVO.

##### 4.5. Educación de Adultos, Enseñanzas Artísticas y de Idiomas

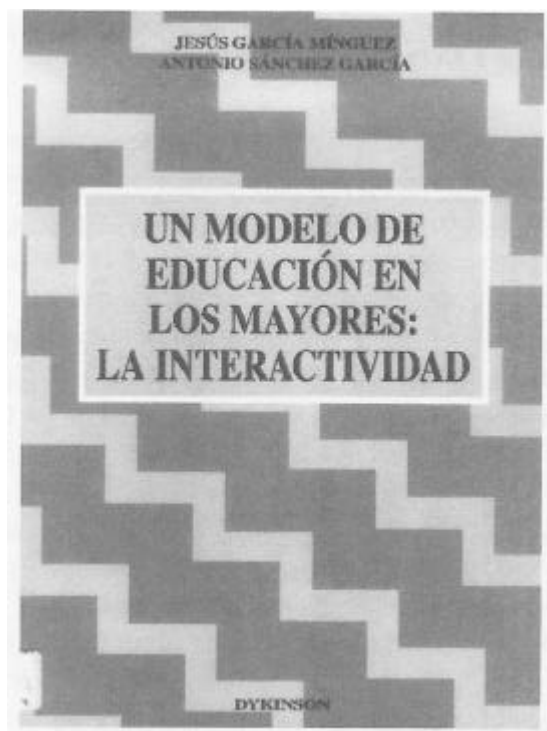
Promover de forma urgente el desarrollo normativo del Título III de la LOGSE.

Implantación de una forma organizada de la oferta educativa de adultos y de educación permanente en sus distintas modalidades en estrecha colaboración con los ayuntamientos y en su caso de otras instituciones. El modelo educativo que se diseña deberá basarse en la diversidad que este tipo de enseñanzas requiere.

Asimismo deberá consistir en. una oferta diferenciada con Identidad propia y no ser una oferta residual que se imparta fundamentalmente en centros educativos. de otras enseñanzas regladas.

La educación permanente y de adultos deberá enfocarse como uno de los principales ejes de la política de interculturalidad imprescindible en nuestra Comunidad. Por el lo 1a Consejería de Educación colaborará coordinadamente con otras Consejerías, Administraciones Locales y otras Instituciones públicas y privadas madrileñas para elaborar una política integral en esta materia.





## *UN MODELO DE EDUCACIÓN EN LOS MAYORES: LA INTERACTIVIDAD*

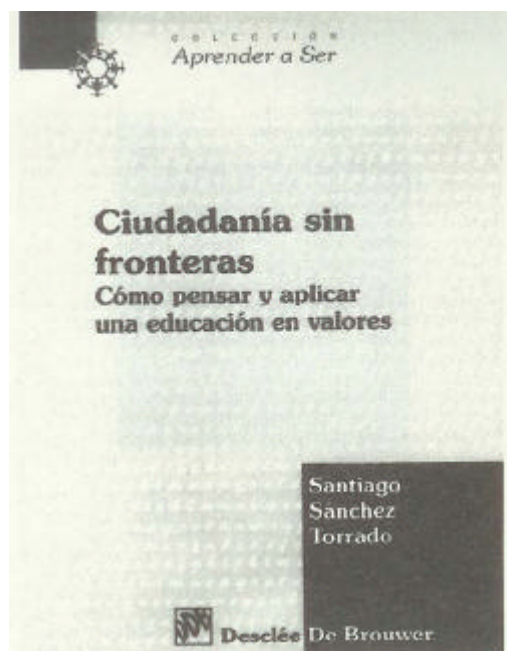
Jesús García

Antonio Sánchez

Dykinson. Madrid, 1998 (206 págs.)

Cada vez con más frecuencia aparecen artículos, estudios, libros que exponen la situación social de una población como la española, que ve aumentar el número de personas que superan los sesenta y cinco años. Frente a las terminologías que sustentan matices cuando menos incorrectos, los autores clarifican los conceptos, abandonando expresiones como "tercera edad" para preferir el de "mayor". Verdaderamente, la frontera que han impuesto las sociedades occidentales, situada en los sesenta y cinco, no significa, hoy en día, el fin de una actividad productiva, por el contrario, se hacen evidentes las demandas de acceso a la cultura, al ocio, a la participación social. Quien se jubila tiene el derecho a "gozar", siguiendo la etimología de la palabra jubilación. El libro descubre también las políticas europeas de atención a las personas mayores, describiendo las prestaciones sociales que se ofrecen en los países de la Unión, deteniéndose en la descripción del Plan Gerontológico español. Pero una de las aportaciones más significativas de los profesores García Mínguez y Sánchez García consiste en el análisis de un modelo educativo para las personas mayo-

res. Desde la Pedagogía Social se insiste reiteradamente en una Educación que no puede plantear con exclusividad un modelo formal o una simple Pedagogía para el Ocio, en paralelo a los famosos viajes turísticos para la tercera edad. La sociedad no puede perder la capacidad, la experiencia, la sabiduría de los mayores. Los autores exponen que el modelo basado en la interactividad se construye compartiendo la experiencia vital, obteniendo nuevos aprendizajes, desde lo no formal y teniendo como finalidad "la realización personal y participación social de las personas mayores a través de un proceso de retroalimentación". Si bien son escasos los proyectos educativos que desarrollan este modelo o propuestas semejantes, apenas disponemos de experiencias que permitan plantear la acción en los Centros Educativos de Personas Adultas, reflexionando sobre la atención que se da a las demandas educativas de quienes, en muchos casos, continúan en las enseñanzas básicas año tras año, o de otros "jubilados", que pueden demostrar lo que afirma la UNESCO, que la Educación no es patrimonio de una edad, que la Educación se da a lo largo de la vida.



# CIUDADANÍA SIN FRONTERAS

## Cómo pensar y aplicar una educación en valores

Santiago Sánchez Torrado

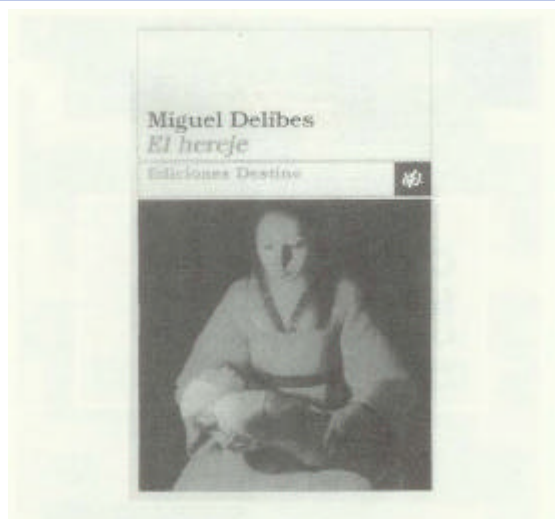
Desclée De Brouwer, Bilbao, 1998 (266 págs.)

Quienes deseen acercarse a la Transversalidad que plantea nuestro Sistema Educativo encontrará, sin duda, una magnífica introducción en esta obra de Sánchez Torrado, que ha deseado volcar no sólo su propia reflexión sino la de sus "lecturas", es decir, la de filósofos, sociólogos, educadores que han configurado un modo de entender los valores desde un posicionamiento personal y de compromiso. La educación moral, para la tolerancia, para la paz, intercultural, cívica y democrática, para la solidaridad constituyen los capítulos en los que se expresa el pensamiento humanista del autor, que orienta su discurso desde un punto de vista cultural y social. Esta es la lógica que le lleva a realizar el diagnóstico de los valores, donde debe integrarse la educación. Se ha confundido demasiado la propuesta didáctica de las transversales, simbolizando la identificación valor-contenido, hasta despreciar la raíz de cada una de las propuestas, conmemorando decenas de días, soltando globos, disfrazando, en suma, una apuesta por la autocrítica, el diálogo y la denuncia de lo injusto. En cada capítulo, el autor expone algunos de los fundamentos que sostienen los valores y las acciones que han de dar forma a las distintas educaciones de lo transversal. Sin embargo, señala también el hecho de una clara construcción en espiral, que une a todas ellas. Por eso es preferi-

ble emplear el término Transversalidad. No cabe, por tanto, hablar de enseñanza neutral. Esto no existe. Los valores exigen del educador un compromiso cívico, es decir una manifestación de libertad, de solidaridad, de creatividad y de sentido crítico que ha de ser construido en la tarea cotidiana.

El autor ejerce un enfrentamiento contra el comercio de los valores, en medio de una sociedad mercantilista, que debe desvelarse desde la Educación o desde otros ámbitos de participación. No podemos cerrar los ojos ante los problemas, ni parcelarlos; el educador ha de exponer el problema, pues la educación es "global". Sánchez Torrado desea mostrar el optimismo que aún embarga a quienes, desde la comunidad educativa, asumen estos "problemas", reflexionando sobre la utopía, "objetivo y talante de la educación", como expresión de una esperanza que mueve a quienes creen que la educación puede transformar el mundo.

En un amplio anexo se desarrollan diez experiencias realizadas en distintos centros de España, constituyendo un variado y enriquecedor muestrario de las posibilidades didácticas de la Transversalidad.



## EL HEREJE

*Miguel Delibes*

Ediciones Destino, 1998 (498 págs.)

En la obra de Delibes aparece una visión del individuo y su mundo por encima de la época concreta que le ha tocado vivir. Es evidente que la realidad de la sociedad en que los personajes se desenvuelven influye de un modo importante en todo lo que se narra, pero es la individualidad lo que enriquece el texto.

En *El Hereje*, se aprecia también esa característica, pues es el individuo, sus vivencias y todo el mundo interior lo que destaca sobremanera.

Encontramos a un personaje, que mediante un recorrido de búsqueda interior, asume como propios todos los hechos que han sucedido en su vida a partir de ese reconocimiento de su propio yo. Ese camino de búsqueda del personaje, la determinación personal, es lo que caracteriza la obra de Delibes. Personajes individuales inmersos en una sociedad determinada, que condiciona sus comportamientos y desencadena las consecuencias de todo lo que se narra en la novela.

El autor es fiel a su estilo sencillo, llano y directo, con un vocabulario rico en descripciones de paisajes, casas, vestidos y ambientes.

Sin embargo, en esta novela encontramos una serie de características que la llevan a alejarse en cierto modo de la obra general del autor.

Ha existido en *El Hereje*, por las razones propias del argumento, una investigación exhaustiva de la sociedad española, castellana y en concreto del Valladolid del siglo XVI: modas de vestir, funcionamiento de las casas de huérfanos, autos de fe, las epidemias de peste...

Es esta recreación la que otorga peculiaridades significativas, apartándose de la obra anterior de

Delibes, y sirve como pretexto para el estudio de la historia de España, desde un punto de vista político, económico, social, religioso, filosófico y literario.

Así se puede realizar un recorrido mediante un estudio más profundo de ciertos elementos que aparecen dentro de la obra y que por el propio desarrollo de la misma no dejan de ser menos referentes, no pudiendo ser abordados de una forma más profunda en la misma. Es principal el estudio de la Inquisición, de su significado como brazo armado al servicio de la Corona y lo que supuso para los acontecimientos posteriores, tanto interiores como exteriores.

También invita a realizar un recorrido sobre la convulsión que sacudió Europa tras la publicación de las tesis luteranas; además de analizarse las consecuencias políticas que se derivaron de todo ello debido a la postura del emperador Carlos.

Podemos analizar el panorama filosófico que había en España tras la publicación de las diferentes obras de Erasmo y su influencia en aquellos sectores que propugnaban una reforma de la Iglesia, hecho que ya fue estudiado por Marcel Bataillon.

Desde lo literario se puede ver la gran profusión de diálogos didácticos que se sucedieron como imitación de los de Erasmo; entre ellos, los de los hermanos Valdés.

El panorama económico se completaría con el análisis del comercio de la lana como el sector más importante del reino de Castilla.

Con todo, «*El Hereje*» se convierte en un alegato a favor del individuo y de la libertad personal frente a la intolerancia.

Luis León Lozano



# Notas

Boletín Informativo. Servicio de Educación de Personas Adultas. *Centro Regional de Educación de Personas Adultas.*

N.º 5. NOVIEMBRE DE 1999



**Comunidad de Madrid**



### CONSEJO DE DIRECCIÓN

#### Presidenta

M<sup>a</sup> Antonia Casanova Rodríguez  
Directora General de Promoción Educativa

#### Vocales

Emilio Sánchez León  
Jefe del Servicio de Educación de Personas Adultas  
Francisco Javier Ramírez Flores  
Servicio de Educación de Personas Adultas

### CONSEJO ASESOR

M<sup>a</sup> Jesús Gallejones  
Centro de Educación de Personas Adultas de las Rozas  
Antonio Jiménez Ortiz  
Centro de Educación de Personas Adultas de Moncloa

### CONSEJO DE REDACCIÓN

#### Dirección y Coordinación

José Luis Moreno Sánchez  
Miguel Ángel Martínez

### EQUIPO DE REDACCIÓN

#### Ilustraciones y Cubierta

Xuso Fernández  
Técnica: Diseño gráfico por ordenador.  
Programa Photoshop

### EDITA

Comunidad de Madrid  
Consejería de Educación y Cultura  
Servicio de Educación de Personas Adultas  
Centro Regional de Educación de Personas Adultas  
C/General Ricardos, 179 bis 28025  
Madrid  
tel. 9 14 614 704  
fax 914614219  
<http://alerce.pntic.mee.es/crepa/>  
e-mail: [crepa@mad.servicom.es](mailto:crepa@mad.servicom.es)

### MAQUETACIÓN

Ases Sin Palabras, S.L. tel. 91 539 90 51  
fax 91 468 76 81  
Empresa perteneciente a la Asoc. de Sordos de Madrid

El Boletín no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos firmados.

Tirada: 1.200 ejemplares  
Edición: 11/99

D. L.: M-6.358 - 1998  
Imprime: B.O.C.M.

2 Editorial

3 Noticias del Centro Regional

## OPINIONES

4 Pedro Alonso; Juan Brotat; Julio Lancho; María Luisa Arrate; María Luisa Sánchez: «Las inquietudes profesionales de los educadores de adultos. Aproximación a su estudio a partir de la elección de temáticas en un curso de reciclaje profesional»

## ESPACIO DE ENCUENTRO

8 José Luis Moreno: «Revolución Tecnológica y actualización del profesorado»

10 Domingo J. Gallego; Catalina M. Alonso: «Tecnologías de la información y la comunicación en formación de adultos»

14 María Teresa Lamana: «Una experiencia informática con un grupo de Neolectores»

## EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS EN OTROS PAÍSES

16 Lic. Laureano Rosales; Lic. Adán Pérez: «Educación para personas jóvenes y adultas en Guatemala»

## EN LAS AULAS

24 Profesorado de los Centros de Educación de Personas Adultas de Sierra Norte y Arcipreste de Hita: «Enseñanza Abierta: El Euro»

28 Enrique Pérez: «La Comunidad europea y el Euro»

32 Mónica Martínez: «Signo A Saber»

## AGENDA DE NOTAS

## DIRECCIONES WEB

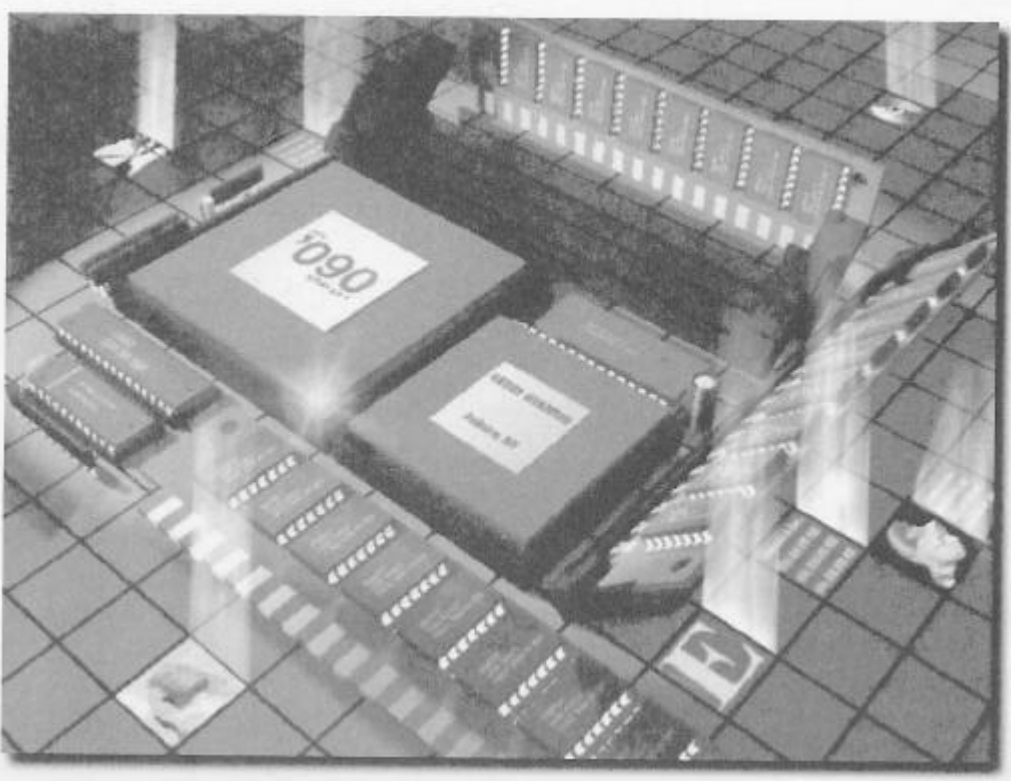
## LIBROS DE NOTAS

---

# EDITORIAL

## Nuevas Tecnologías

En la cartera de la Educación caben muchas funciones, tal vez demasiadas y, probablemente, algunas de ellas se dejan exclusivamente en manos de los centros educativos con el riesgo de diluir el papel y las obligaciones personales e institucionales. En medio del progreso, la Educación no puede aceptar sin más todo avance sin someterlo al análisis. En nuestra realidad, en nuestra vida cotidiana, se está produciendo una transformación en los métodos de adquisición de los conocimientos, en el acceso a la información, en la comunicación. ¿Y es que alguien puede negar que información, conocimiento y comunicación son conceptos claves en la educación? Así pues, si el desarrollo tecnológico incide en múltiples aspectos sociales, entre ellos la formación, quienes integran la comunidad educativa no pueden permanecer aislados, ajenos a los cambios. Resulta imprescindible la reflexión, el conocimiento sobre las posibilidades a nuestro alcance, el manejo de las herramientas, las finalidades y los límites. No se trata de dominar medios, recursos, lenguajes y ser absorbidos por la atractiva apariencia del color o el misterio de las redes, para naufragar en un mar de ordenadores, pero tampoco podemos permanecer en la isla, ajenos a la presencia de recursos que posibilitan el diálogo entre profesionales, que fomentan la motivación de los alumnos, que facilitan el aprendizaje. Escribe Chomsky "Si no hacemos nada, Internet y el cable estarán monopolizados dentro de diez o quince años por las megacorporaciones empresariales. La gente no conoce que en sus manos está la posibilidad de disponer de estos instrumentos tecnológicos en vez de dejárselos a las grandes compañías. Para ello, hace falta coordinación entre los grupos que se oponen a esa monopolización, utilizando la tecnología con creatividad, inteligencia e iniciativa para promocionar; por ejemplo, la educación". No corramos el riesgo absurdo de olvidar que la Educación siempre ha de situar a la persona por encima de los códigos y la tecnología. Esta es nuestra opción.



## NOTICIAS DEL CENTRO REGIONAL

### ÁREA DE INFORMACIÓN Y ORIENTACIÓN

En el centro regional puedes encontrar información útil sobre las características de los programas A Saber y Signo a Saber, para la obtención del graduado escolar. También encontrarás información sobre la dirección y la oferta de los centros de educación de adultos de la Comunidad de Madrid.

### ÁREA DE DOCUMENTACIÓN

Puedes consultar una biblioteca con 2.400 registros de material bibliográfico, revistas y documentos relacionados con la educación de personas adultas.

Dispones, igualmente, de una base de datos con legislación educativa cuyos contenidos se centran en la normativa de la educación de adultos.

### ÁREA DE NUEVAS TECNOLOGÍAS

Entre las actividades que te ofrece esta área destacan las siguientes:

- Aula Mentor: donde puedes realizar más de treinta cursos de formación específica sobre informática, lenguajes de programación, diseño gráfico, corel draw 8 y Autocad 14, nutrición, sexualidad, turismo rural... Todos los cursos son certificados por el Ministerio de Educación.

- Sala de Proyecciones: donde puedes visionar los fondos de nuestro centro en formato vídeo y cd romo También está disponible para acceso a Internet en grupos.

- Sala de Informática: para realizar prácticas de auto aprendizaje en grupo siempre que lo solicite un experto que acompañe.

- Sala de edición de vídeo para realizar montajes de producciones en formato VHS.

La utilización de estos servicios deben solicitarse previamente por fax (914614219).

### GRUPOS DE ENCUENTRO

Durante el curso 1999-2000 funcionarán los siguientes grupos de encuentro y reflexión:

Nuevas Tecnologías; Cultura Gitana y Educación de Adultos; español para inmigrantes, problemas de aprendizaje en Educación de Personas Adultas.

### REVISTA NOTAS

En este número tienes una hoja en la que te invitamos a colaborar en Notas. Próximamente publicaremos un monográfico sobre las actividades de la Escuela de Verano que celebramos al finalizar el pasado curso.



# LAS INQUIETUDES PROFESIONALES DE LOS EDUCADORES DE ADULTOS

## *Aproximación a su estudio a partir de la elección de temáticas en un curso de reciclaje profesional*

En muy escasas ocasiones se ofrece al profesorado la posibilidad de elegir, dentro de un curso tomado como unidad funcional, las temáticas específicas sobre las que versará su formación, manteniendo a la vez la necesaria uniformidad en lo que se refiere al aprendizaje de las bases metodológicas y procedimentales precisas para profundizar en el conocimiento de los temas elegidos. Este es el caso del Curso de Postgrado en Educación de Personas Adultas impartido por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, en cuyo desarrollo hemos intervenido. Esta relación dialéctica de fuerzas, centrípetas en cuanto a la preocupación esencial de los participantes, en cuanto a la mejora de su práctica profesional como educadores de personas adultas y centrífugas en cuanto a la indagación particular en aspectos muy diversos de su particular interés, nos hizo preguntarnos, al reparar en esto último, sobre la dirección y el sentido de las inquietudes profesionales de estos profesores.

Nos dimos cuenta de que la ocasión para responder a esta pregunta derivaba del propio mecanismo de los temas sobre los que trabajar establecido en el curso, que subraya sobre todas las demás consideraciones la de que se hallen en el foco de la preocupación profesional de cada participante. De esta manera, y habiendo asistido en primera línea a la elección, pensamos que el mosaico de temas elegidos puede reflejar con un alto grado de probabilidad, las líneas generales de inquietud que acucian en estos momentos a los profesionales de la educación de personas adultas de la Comunidad Autónoma de Madrid.

### EL CURSO

La Universidad de Educación a Distancia (UNED) en convenio con el Ministerio de Educación y Cultura, viene desarrollando desde ya hace

varios años, un curso de postgrado para responder a las necesidades de gestión, organización, técnicas y especialización didáctica en el campo de la educación de personas adultas, tal como se señala en el artículo 54 de la LOGSE. Se pretende formar al profesorado en aspectos específicos de la educación de personas adultas que permitan a los participantes la organización de centros, la realización de diferentes acciones territoriales, el conocimiento de los diferentes grupos o sectores sociales con carencias o necesidades de formación básica, así como el dominio de metodologías de formación de personas adultas, fundamentado en el autoaprendizaje a través de distintas modalidades: presencial, semipresencial y a distancia.

Estos planteamientos se han concretado en el diseño del curso «LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS», a través de distintos contenidos estructurados en un total de 33 unidades organizadas en seis bloques:

- Fundamentos y marco contextual de la Educación de Personas Adultas.
- Aspectos sociológicos y ocupacionales de la Educación de Personas Adultas.
- Reforma Educativa, Currículo y Oferta Formativa.
- Educación a Distancia de Personas Adultas.
- Planificación de la Educación de Personas Adultas y territorio.
- La Formación de los Educadores de personas adultas. La innovación.

El curso se imparte en la modalidad de educación a distancia, mediante la supervisión de un tutor responsable de un grupo de participantes, que tiene como misión orientar y asesorar a través de diferentes modalidades de tutorías. La elección de esta modalidad formativa está fundamentada en la diversidad del colectivo docente destinatario.



Ya en 1981, Holmberg, experto en formación de profesorado en la modalidad de distancia, hacía referencia a la adecuación de esta modalidad formativa para programas de ampliación y profundización.

Se pretende proporcionar un amplio bagaje de conocimientos que originen en los participantes un proceso de reflexión y una visión diversificada a la vez que concreta de las distintas particularidades de un sector de población cada vez más necesitada de mejorar su formación básica, su inserción profesional o a la calidad de su participación activa en su contexto sociocultural.

El aspecto más original del curso, se centra en el sistema de trabajo y evaluación. No se pretende transmitir de una manera memorística los contenidos, sino introducir a los participantes en la dinámica viva de la educación de personas adultas. Para ello se han diseñado dos propuestas de trabajo de bien diferenciadas características, el dossier y la investigación, mediante los que se deben interrelacionar los diversos contenidos del curso.

El dossier, pretende que se recopile información sobre cualquier aspecto relacionado con la especialidad. Se ofrece la posibilidad de organizarlo según la iniciativa del participante. Se valora prioritariamente la originalidad, riqueza y variedad de la documentación aportada así como la funcionalidad de la organización del trabajo y su presentación.

La investigación pretende motivar al profesor-participante para desarrollar una pequeña investigación basada en su realidad docente. Se pretende que el profesor profundice en algún aspecto de su quehacer ordinario. Se valora el grado de coherencia entre las diferentes fases del proceso investigador, la adecuación de los instrumentos utilizados, así como la bibliografía utilizada y que la forma de presentación corresponda al nivel adecuado a un grupo de postgrado de la UNED.

La realización de estos dos trabajos permite profundizar en el conocimiento de este sector educativo, en las características del grupo destinatario, en la localización de los recursos existentes, así como en la metodología a utilizar. Se consigue en definitiva-al menos intencionalmente- una mejora de la labor desarrollada, que es el último

objetivo que se persigue.

## LOS PARTICIPANTES

Durante el curso 1996-97 participaron en el curso cerca de trescientos profesores y profesoras en la Comunidad de Madrid, divididos en 5 grupos bajo el apoyo constante de un profesor tutor.

El cuestionario elaborado a fin de conocer la opinión de los profesores-alumnos proporcionó información relevante, tanto para valorar los diferentes aspectos que configuran el diseño, la práctica y los logros alcanzados a través de estas enseñanzas, como para dibujar el perfil del participante.

Los datos que se ofrecen a continuación se basan en las respuestas ofrecidas por los componentes de una muestra integrada por el 70% de los cerca de trescientos docentes matriculados. En primer lugar, conviene señalar que la mayoría de ellos pertenece al sexo femenino, colectivo que alcanza, prácticamente, el 70%. Todo parece indicar que el interés por el perfeccionamiento profesional se suscita, en mayor medida, entre las personas de mediana edad, dado que el 84% de los participantes eran mayores de 36 años. Por último, predominan los casados frente a los solteros, ya que los primeros suponen un 62% del total, porcentaje que se reduce a la mitad en el caso de éstos. Indirectamente, esta información revela que las obligaciones de tipo familiar no resultan un impedimento sustancial, al menos con carácter general, a la hora de llevar a cabo procesos de perfeccionamiento profesional. El resto de categorías relativas al estado civil, tales como las de separado o viudo, no llegan a alcanzar índices significativos.



La toma de conciencia a escala mundial y nacional sobre las amplias perspectivas que la sociedad actual otorga a la Educación de Adultos, como uno de los sectores de futuro, queda reflejada en la distribución de las distintas etapas formativas en que los participantes están llevando a cabo sus cometidos docentes. Si bien, como era de esperar, algo más de la mitad ejercen sus tareas en este ámbito, ha de destacarse que el 34% de los mismos, en el momento de realizar la encuesta, estaban desarrollando sus funciones en otros, como educación infantil, primaria o secundaria, lo cual no es óbice para que hayan podido estar destinados en este sector, aunque de forma transitoria. Podría interpretarse, según estos datos, que el docente percibe el auge que está experimentando la demanda de actividades formativas para personas que han superado la edad escolar y, por lo tanto, reconoce la necesidad de iniciarse y/o ampliar sus conocimientos al respecto.

La compleja y variada casuística laboral existente se refleja en la información recogida. No obstante, es abrumador el dato de que el 84% de la muestra lo constituyen funcionarios de carrera, lo que habla bien a las claras de una situación de estabilidad profesional. La profundización en el análisis de este dato sigue apoyando la idea de que nos estamos refiriendo a un conjunto de profesionales muy consolidado, en el que se evidencia el predominio de los propietarios definitivos, grupo mayoritario con el 71 % del total, mientras que el 13% restante lo constituyen los propietarios provisionales y profesores en expectativa de destino. Las demás alternativas, tales como interino o contratado laboral se sitúan, cada una de ellas, en porcentajes inferiores al 7%, según las respuestas emitidas. La citada superioridad numérica de profesionales con ocupación normalizada, parece indicar que el disfrute de dicha situación no excluye en efecto, el interés en adquirir mayores conocimientos para mejorar la práctica.

Este curso, en principio diseñado para propiciar la especialización profesional en este ámbito, no queda al margen del interés de los docentes que disponen de una amplia experiencia en el mismo, al parecer, conscientes de la siempre necesaria actualización profesional, así como de la ausencia de una adecuada especialización inicial. De hecho, junto a los que podría denominarse docentes "noveles", aquéllos que cuentan con un bagaje profesional menor a cinco años que representa un 26%, destaca el colectivo formado por los que vienen ejerciendo esta profesión durante más de 6 años que superan a la mitad de los encuestados (57%).

Entre estos últimos; un número importante, el 21 %, son auténticos "veteranos" pues han dedicado más de veinte años a educar a las personas adultas. Con todo, en consonancia con la información reflejada anteriormente que pone de manifiesto la existencia de profesores procedentes de distintos niveles educativos, un 16% declara no disponer de ninguna experiencia.

En relación con las causas que han originado la inscripción en el curso, parece, como respuesta seleccionada en mayor medida, el interés por profundizar, por obtener mayores conocimientos de este ámbito (54%). Como segunda razón figura la relativa a la obtención de un diploma específico en la materia (43%). Esta última opción queda reforzada con otras dos alternativas brindadas relativas a acceder a un puesto docente o asegurarse la permanencia profesional, posibilidades que representan, conjuntamente, el 35%. Poder iniciarse en este ámbito impulsó a la inscripción, en su momento, al 10% de los matriculados que contestaron al cuestionario. Esto concuerda con la opinión generalizada entre los educadores de adultos sobre la importancia de una formación inicial y continua especializadas y pone en evidencia la ausencia de cauces formativos suficientes para el desempeño profesional en este campo. Al tiempo, subyace en los datos proporcionados por las respuestas la preocupación por obtener un refrendo oficial a la preparación lograda que dé lugar a una habilitación profesional específica y a la preparación lograda que dé lugar a una habilitación profesional específica y a la correspondiente consolidación laboral, aspiración ampliamente demandada por estos profesionales.

## LAS INQUIETUDES PROFESIONALES

Los trabajos de investigación realizados por los alumnos en el Curso de Postgrado de Educación de Personas Adultas impartido por la UNED pueden servir para conocer los intereses y las inquietudes del profesorado que han participado en este curso. Los profesores-tutores no proponían temas concretos sino que sugerían que las investigaciones respondieran a inquietudes y necesidades de los asistentes y no una mera labor teórica. No se buscaban trabajos innovadores y creativos, aunque han existido, sino sistematizar su labor diaria que les ayudara para su quehacer futuro.

¿Cuáles son las áreas que se han investigado?  
¿Cuáles son las necesidades más acuciantes del profesorado para perfeccionar su labor docente



en Educación de Adultos? Al realizar un análisis de contenido sobre los temas elegidos podemos clasificarlos en las siguientes áreas y programas: pedagógica, psicológica, programas dirigidos a grupos específicos, programas de desarrollo local, áreas de mercadotecnia a través de estudios de necesidades, orientación académica y profesional, animación socio-cultural, legislativa.

Si partimos de la hipótesis que el tema elegido para el trabajo de investigación muestra alguna preocupación del Profesorado por una determinada área de actuación, esa área es sin lugar a dudas el área pedagógica.

La didáctica, dentro de los trabajos realizados, ha sido la sección estrella del área pedagógica. Investigada desde distintos ámbitos. Por un lado se han trabajado los distintos tramos educativos, desde la Alfabetización hasta la Educación Secundaria, pasando por la preparación de las pruebas libres de FP-I. Este aspecto está acorde con los cambios sufridos dentro del proceso educativo desde la puesta en marcha de la LOGSE. Para la actualización de estos temas se han tratado los aspectos legislativos. Otro bloque, se encuentra relacionado con las distintas modalidades de enseñanza a distancia, presencial y semipresencial. Actualmente la necesidad de reciclaje y puesta al día se hace cada vez más patente. Por ello, los adultos necesitan desempolvar sus conocimientos y darles un nuevo aire y al no disponer siempre del tiempo necesario, se les presenta diferentes alternativas para que puedan realizar su formación. En esta línea otros de los trabajos se centran en las nuevas materias que deben de formar parte del currículo básico, de las nuevas tecnologías como la informática y de la intervención de los centros de Educación de Adultos para la formación en la empresa ...

El perfil humano, tanto del profesor como del alumno, ha sido otro de los aspectos estudiados. Al trabajar con adultos no formamos para un futuro lejano sino para un "futuro presente" donde el tiempo es una variable importante a tener en consideración para trabajar en el aula. Tampoco debemos de olvidar, que al profesor le interesa conocer de sus alumnos las aptitudes, la motivación, los intereses, su autoestima, las actitudes, los hábitos, las características psicosociales de los alumnos ... , para optimizar el éxito académico.

La educación de adultos es el ámbito educativo donde la diversidad de los participantes es mayor. No sólo porque los participantes tienen distinto nivel académico, distinta formación inicial, distintas experiencias y distintos intereses ... sino porque los participantes pueden pertenecer a distintas edades, distintas culturas, distintas etnias ... Por eso, los programas dirigidos a grupos específicos tienen una gran importancia en el ámbito educativo del adulto. El grupo de inmigrantes ha sido el más investigado; seguido de los programas para la mujer y de la educación de adultos en centros penitenciarios.

Para que un programa tenga éxito debe estar bien centrado en las necesidades concretas del ámbito geográfico donde se va a desarrollar, de ahí que varios trabajos se hayan dedicado al estudio de necesidades. Años atrás este tipo de estudios servía de fundamentación para los denominados programas de base territorial que utilizaba el profesorado para acercar la demanda a la realidad de su contexto.

Para finalizar la relación del análisis de las áreas de interés podemos hablar de la orientación académica, profesional y ocupacional pues desconocen los recursos y posibilidades que tienen a su alcance. La orientación que se ha investigado pretende dar respuesta a las preguntas de los alumnos adultos para que tengan la capacidad de decir que: "aún no sé lo bastante como para aprender solo pero lo descubriré: Saldré a mirar, a hacer preguntas, a escuchar".

Pedro Alonso García  
 Juan Brotat Ester  
 Julio Lancho Prudenciano  
 María Luisa Sánchez Almagro  
 María Luisa Sarrote Capdevila<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Profesores-Tutores del Curso de postgrado en educación de personas adultas, UNED-MEC, curso 1996-97.

---

# REVOLUCION TECNOLÓGICA Y ACTUALIZACIÓN DEL PROFESORADO

El desarrollo de las diferentes aplicaciones informáticas y telemáticas relacionadas con Internet está suponiendo una revolución cultural de una profundidad y extensión social infinitamente superior a las demás revoluciones existentes hasta mediados del siglo XX. La extraordinaria rapidez con que se actualizan estas aplicaciones nos hace vivir en un vértigo permanente cuando comenzamos a conocer ligeramente la última de ellas y aparece una actualización o una versión nueva que deja obsoleto el conocimiento de lo aprendido. Esta es una de las características de los grandes cambios de nuestros días que hacen inimaginables los modos de vida que tendrán los ciudadanos de mediados del próximo siglo. Por ello debemos situarnos mental y materialmente a la altura de los retos que suponen la aplicación, la extensión y el conocimiento básico de estas herramientas para redefinir los diferentes conceptos y métodos utilizados hasta ahora en el campo de la formación básica así como para dar respuestas adecuadas a la nueva dialéctica que se va creando como consecuencia de la utilización creciente de las NTI dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los centros educativos y las bibliotecas ya no son los lugares casi exclusivos donde se depositaba y se transmitía el conocimiento en el pasado y del mismo modo que la aparición de la imprenta rompió el monopolio que los monasterios tuvieron durante la Edad Media, las NTI y especialmente Internet están ofreciendo de manera rápida y gratuita una fuente casi inagotable de recursos actualizados que están relativizando cada día más el papel tradicional del profesor como transmisor de las diferentes áreas del conocimiento para la formación de las nuevas generaciones. De tal forma esto es así, que si se entendiese la labor del profesor como la de mero transmisor de conocimientos, su misión estaría seriamente afectada y solo le quedaría el papel subsidiario de vigilante de

alumnos y expedidor de certificaciones. Por ello debe entenderse la utilización de las NTI en el ámbito educativo como una herramienta importante que refuerza la labor docente en tanto que orientadora y guía de los procesos de autoaprendizaje y nunca como la sustitución de la figura del profesor por la máquina. Es decir; que una correcta utilización de las NTI implica por sí misma una metodología inseparable de la concepción de "enseñar a aprender" que ha sido siempre una de las frases que mejor han sintetizado los objetivos de los diferentes movimientos de renovación pedagógica. El aprendizaje y la utilización de las tecnologías informáticas y telemáticas es esencialmente interactivo, no hay avance sin conocimiento previo, a partir de un determinado nivel de conocimiento cualquier usuario es capaz de conocer por sí mismo la mayor parte de las aplicaciones y programas que existen incluso las muy especializadas. En definitiva, el propio proceso de utilización de las NTI va creando hábitos de aprendizaje significativo, interactivo y globalizador.

Son cada vez más los alumnos de los diferentes niveles educativos, incluyendo los primarios, que acceden a las fuentes originales de la información que necesitan, antes incluso que sus profesores, y aunque este fenómeno todavía es muy incipiente, debe ser valorado como una tendencia imparable que supondrá una merma importante del poder que estos ejercieron en el pasado sobre los alumnos y contribuirá a acentuar la crisis del sistema educativo ante la lentitud en la actualización del conjunto del profesorado en estas materias. Actualización que no solo debe ser específica en el conocimiento de las diferentes herramientas informáticas y telemáticas sino, sobre todo, metodológica y didáctica dentro de las áreas respectivas, pues son las relaciones entre los procesos de enseñanza-aprendizaje los que están cambiando sus roles tradicionales como consecuencia de la exis-



tencia de otras vías de acceso a las fuentes del conocimiento más rápidas, más eficaces, más actualizadas y más atractivas que los libros de texto y los apuntes de clase. En Internet existen desde programas para aprender a sumar pasando por la distribución de tesis doctorales de cientos de especialidades hasta las últimas investigaciones en biotecnología.

## ¿QUÉ ACTUALIZACIÓN?

En el nuevo contexto, la formación permanente del profesorado se convierte en una actividad intrínseca a la propia práctica docente. Ya no se trata de incorporar determinadas innovaciones tecnológicas de manera más o menos inmediata al proyecto de aula como se incorporaron en su día los medios audiovisuales; en aquellos momentos, supusieron una novedad interesante como materiales de apoyo a un programa existente y en el que el profesor decidía qué tema era susceptible de ser ampliado con el vídeo correspondiente suponiendo que existiese tal vídeo. Las producciones propias dentro del proyecto Mercurio han sido tan escasas que no se puede hablar de cambios sustanciales derivados de la aplicación de las tecnologías audiovisuales aunque han contribuido enormemente a reforzar las propuestas de metodología activa en el conjunto del sistema educativo.

La diferencia radical que supone la aparición de las tecnologías informáticas y telemáticas es que ya están siendo un fenómeno sociocultural que está fuera de las aulas y que por su naturaleza formativa afecta al papel que desempeña el profesorado como coprotagonista del proceso educativo. Y esto afecta a su propia función de ser como profesional. El profesor deberá actualizarse a un ritmo aún más rápido y cualitativamente distinto que sus alumnos para poder seguir siendo el guía y conductor de los procesos de autoaprendizaje.

El profesorado en su conjunto tiene que hacer "los deberes" en una triple dirección:

- a) Conocer las NTI
- b) Utilizarlas como herramientas metodológicas
- c) Fomentar su utilización racional entre los alumnos

Por ello, debería proponerse los siguientes objetivos:

1.- Conocer y utilizar con seguridad la informática a nivel de usuario avanzado:

- sistema operativo
- paquete de aplicaciones integradas (Works, Office...).
- alguna aplicación multimedia y de diseño gráfico (PSP, COREL DRAW...).
- Internet: correo electrónico, chat y realización básica de páginas web.

2.- Fomentar el uso de las NTI en su trabajo y en el de sus alumnos:

- utilización del procesador de textos, de las presentaciones de Power Point, de los programas de diseño gráfico.
- utilizar las enciclopedias temáticas y otros programas para buscar y seleccionar información, gráficos y fotos - utilizar los programas en CD ROM como complemento y apoyo de sus explicaciones y ejercicios.
- utilizar Internet para buscar y contrastar diferentes aspectos de las materias estudiadas (empleo de foros de discusión, correo electrónico con alumnos de otros centros o países...)
- creación de revistas o periódicos virtuales que sirvan como espacios de encuentro dentro y fuera de sus aulas y en relación con sus materias (ej: olimpiadas de matemáticas en la zona, ligas de deporte, concursos de cuentos o poesía, cómics, dibujo, etc., etc.).

3.- Valorar el esfuerzo de sus alumnos por investigar y utilizar las NTI:

- Adaptar los criterios de evaluación a las nuevas necesidades creando estímulos que favorezcan el conocimiento y uso de las NTI.

4.- Ayudar a sus alumnos a:

- ordenar prioridades de aprendizaje
- buscar selectivamente la información
- sintetizar lo seleccionado
- comparar con lo obtenido en otras fuentes
- seleccionar la opción más correcta
- exponer rigurosamente lo seleccionado...

Tenemos pues un reto permanente que supone aprender lo nuevo, investigar cómo lo hacemos para que nuestros alumnos también lo aprendan, es decir, reaprender a enseñar para poder enseñar a aprender.

*José Luis Moreno Sánchez*

---

# TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA FORMACIÓN DE ADULTOS

¿Qué modificaciones se producirán en el rol y en la acción de los docentes a partir de los cambios culturales, sociales y tecnológicos originados por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)? ¿Qué consecuencias concretas va a tener la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para los centros y para los alumnos? ¿Por qué utilizar las TIC? ¿Cuándo utilizarlas? ¿Para qué utilizarlas? ¿Cómo utilizarlas? ¿Cómo integrarlas en los procesos de aprendizaje?

Estas y otras muchas preguntas nos hacemos los educadores de adultos. La pasividad ante estos temas no es admisible. Hay que buscar una respuesta.

Una educación de calidad, en el siglo XXI, no puede diseñarse sin tener muy en cuenta el entorno tecnológico de la cultura contemporánea. Tenemos que preparar a nuestros alumnos para la sociedad tecnológica incorporando y utilizando recursos tecnológicos y criterios tecnológicos en nuestro enfoque educativo.

## DE LA INFORMACIÓN A LA FORMACIÓN

Durante mucho tiempo uno de los papeles fundamentales del docente era transmitir información a los alumnos. Eran épocas en las que la información era "limitada", pero difícil de conseguir. Hoy, por el contrario, se afirma que el volumen de la ciencia se duplica cada cinco años. El "volumen" de información es inmenso e inabarcable por sistemas tradicionales.

La aparición de la imprenta de Gutenberg rompió la didáctica tradicional e hizo temblar a muchos profesores, que, hasta entonces se denominaban "lectores", pues "leían" a sus alumnos nuevos o viejos pergaminos. Hoy la información es cada vez más accesible a cualquier usuario.

Desde la tecnología de la fotocopia al acceso informatizado a las bases de datos locales, nacionales e internacionales los datos están al alcance de cualquiera que sepa navegar por los canales adecuados.

El docente del siglo XXI reforzará, definitivamente, su papel de formador disminuyendo, paulatinamente, el papel de informador. Su esfuerzo en la clase se orientará más a facilitar el aprendizaje del alumno que a transmitirle información. En este caso "la máquina" asumirá el papel de suministrar datos y el profesor se centrará en los aspectos más estrictamente educacionales.

## DISEÑO DE NUEVOS INTERFACES

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación están exigiendo nuevos interfaces o nuevas formas de enfocar las relaciones profesor-alumno, profesor-profesores de su centro, profesor-profesores de otros centros, alumnos entre sí del mismo centro y alumnos con alumnos de otros centros.

La plena incorporación de las máquinas en el aula y en los diseños docentes hacen que nos encontremos con nuevos elementos mediadores en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El manejo de los ordenadores y los múltiples programas que facilitan el aprendizaje se hará imprescindible para todos los docentes: desde los programas genéricos clásicos como procesadores de textos, bases de datos, hojas de cálculo, diseñadores de gráficos hasta los programas específicos multimedia para las distintas asignaturas.

El método del "descubrimiento", la creatividad y los enfoques constructivistas adquieren una nueva y prometedora dimensión. La tecnología puede ayudar en la individualización del aprendizaje y, a la vez, debe buscar cauces para fomentar el trabajo en equipo de los alumnos.

La relación profesor-alumno tradicional se altera con los nuevos medios. Esta "alteración" puede originar; inicialmente, desconcierto pero después se configura como una vía para el crecimiento.

### LAS TIC, UN ABANICO DE POSIBILIDADES

Las TIC facilitan una formación "a medida" y una formación abierta, flexible, que se adapta a las necesidades del alumno adulto y a su ritmo de aprendizaje.

Una comparación entre la formación tradicional y la formación abierta en el área de la educación permanente de adultos muestra una balanza que se va inclinando en favor de la formación abierta:

La formación abierta acerca las posibilidades formativas a los objetivos de las organizaciones y empresas. Estos objetivos empresariales están en continua renovación y actualización, por lo que requieren que la formación forme parte de un proceso dinámico y de apoyo continuo a los cambios que se vayan produciendo en la estructura general de la organización.

La programación de cualquier curso en un Plan de Formación abierta atenderá a un diseño modular que permita establecer cuantos cambios sean precisos e interconectando los diferentes módulos para crear planes de aprendizaje y estudio y planes de carrera flexibles que faciliten al alumno acceder a distintos conocimientos en función de sus necesidades o apetencias.

La formación abierta basada en las TIC posibilita la ampliación de los recursos humanos dedicados a la formación, la mayoría de las veces escasos. El número de expertos en determinadas áreas es insuficiente para atender la demanda de formación por lo que disminuye la posibilidad de que el alumno obtenga un aprendizaje realmente óptimo.

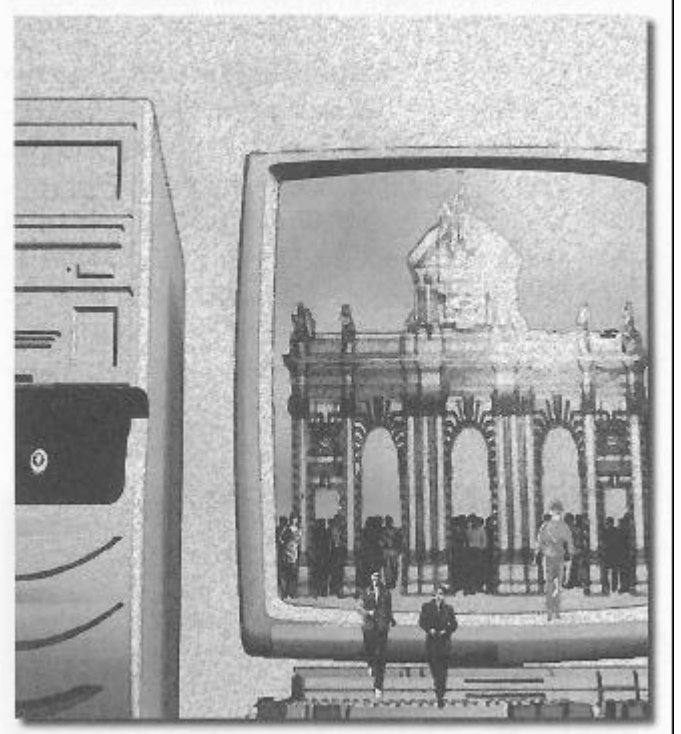
Otra de las ventajas hace referencia al tiempo dedicado a formación. Compaginar el tiempo de trabajo y ocio, con el tiempo dedicado al aprendizaje a veces resulta complicado. Con la Tecnologías de la Información se amplían las posibilidades dando la oportunidad al alumno de controlar su tiempo y emplear parte del mismo para la enseñanza cuando más le convenga.

La formación abierta optimiza el proceso de aprendizaje del alumno. Por un lado, intenta acercar el contenido del curso a los intereses del alum-

no con lo que se mantiene en todo momento la motivación del discente involucrándose de lleno en su proceso de aprendizaje.

Las TIC son "profesores" tremendamente polivalentes:

Procesan y organizan sus datos en módulos que se pueden combinar de muchas maneras, adaptándolas a diferentes currículums formativos. Las TIC pueden interactuar con el alumno y concretar su actividad en sus dudas o lagunas concretas. En este sentido tienen una ventaja definitiva con respecto a cualquier ser humano: no se fatigan, pueden repetir el mensaje o copiarlo un número ilimitado de veces, y no tienen preferencias personales sobre el tipo de alumno al que deben dirigirse.



### CARACTERÍSTICAS DE LAS TIC

Las características más relevantes de las TIC aplicadas a la formación de adultos, se resumen en:

1. Formación individualizada. Cada alumno puede trabajar a su ritmo, por lo que no existe presión para avanzar al mismo ritmo que los demás o esconder dudas.

2. Planificación del aprendizaje. De acuerdo a sus posibilidades, el sujeto define los parámetros para realizar su estudio, así se evitan los ritmos inadecuados que aburren o presionan al alumno, o el perder tiempo volviendo a ver conceptos ya conocidos. El alumno determina cuánto tiempo

dedica al curso, etc.

3. Estructura abierta y modular. Gracias a la especial estructura de los paquetes de formación, el usuario puede escoger el módulo de enseñanza que más se acerque a sus necesidades, dejando aparte las áreas que él considere innecesarias por el momento. Estos módulos hacen manejable todo el curso y están integrados teniendo en cuenta la capacidad humana de procesamiento.

4. A domicilio. Los sistemas pueden ser trasladados a los diferentes centros donde se implantan los cursos o al domicilio de los alumnos.

5. Económico. El presupuesto dedicado a formación se ve rebajado al eliminar gastos de viaje y alojamiento.

6. Cómodo. La enseñanza llega al alumno sin que éste tenga que desplazarse o abandonar sus ocupaciones. Que "viaje" la formación, no las personas.

7. Interactividad. Los nuevos medios proporcionan grandes oportunidades para la revisión, el pensamiento en profundidad y para la integración. Además, le permiten usar distintos soportes (libros, ordenador; video, etc.) en su formación, combinándolos para lograr un mejor entendimiento de la materia.



8. Objetivos. En este tipo de formación la presencia de objetivos ayuda al alumno a saber cómo va su aprendizaje, qué es lo que ha aprendido, qué es lo que va a ser capaz de hacer y le orienta sobre cómo debe aprender.

## EDUCACIÓN TELEMÁTICA

Estas tecnologías pueden llegar a todas partes y transmitir información a grandes distancias con una rapidez y exactitud impensable con los métodos tradicionales. Es posible, por tanto, acercar la formación a cualquier lugar.

Las TIC reducen los costes dedicados a la formación ya que evitan los desplazamientos. El alumno puede seguir un curso a distancia, sin la presencia de los profesores puesto que profesor y alumno pueden estar interconectados telemáticamente, mediante la creación de una red de telecomunicación.

En cada estación de formación existirá, por una parte un coordinador de la estación central que relacionará al tutor y al autor con el centro de enseñanza o con los monitores del mismo. Por otra parte, cada alumno puede acceder a servicios de información acerca de los cursos y programas de formación, a bases de datos documentales, imprimiendo sus textos en su impresora local, etc. Del mismo modo, puede enviar a través de la red sus ejercicios, sean estos textos, hojas de cálculo, programas o gráficos para ser evaluados por el tutor; que puede devolverlos por el mismo camino.

Estas redes constituyen también el soporte ideal para la gestión de la formación. Los alumnos pueden matricularse en un curso desde su terminal. El centro docente puede enviar encuestas, cuestionarios y evaluaciones, e inclusive exámenes. La red gestiona las bases de datos de los currícula, planes de aprendizaje y puntuaciones obtenidas en los cursos.

Todo ello generará, a su vez, la potenciación del aprendizaje; el alumno tomará la palabra y no se limitará a ser un sujeto pasivo sino que se involucrará en su proceso de aprendizaje, eligiendo su plan de aprendizaje y estudio.

El empleo de las TIC será esencial en toda formación abierta, porque permite la comunicación desde cualquier punto, ya sea desde la casa, el lugar de trabajo o el centro de enseñanza. Desde los populares teléfono y fax, hasta la refinada



videoconferencia o el uso del satélite, pasando por el envío de textos y gráficos por ordenador, todo afirma la utilidad de emplear en este campo los recursos de las telecomunicaciones.

### AULA VIRTUAL

Las TIC y los satélites de comunicaciones aumentan increíblemente las posibilidades de interrelación entre los distintos centros tanto a nivel de profesores como de alumnos. Las experiencias que ya se están realizando en muchos países (también en el nuestro) nos abren un esperanzador camino de ampliar las relaciones humanas, con base tecnológica, y de construir aulas virtuales de una gran riqueza pluridimensional.

Este tipo de formación crea nuevas estructuras y nuevos conceptos:

Se pasa de la clase real a la virtual, con lo que el aula estará donde el alumno o los alumnos estén. No es necesario que el alumno haga desplazamientos hasta el lugar donde se imparte la enseñanza. El alumno estudia donde quiere (o puede) ampliándose los escenarios de formación: la casa, el puesto de trabajo o el Centro de Enseñanza.

La formación en casa puede realizarse gracias a la posibilidad de seguir cursos a través de la radio y la televisión, y si es posible a través del ordenador: todos los cursos realizados desde el hogar tendrán que ofrecer la posibilidad de establecer comunicaciones a través del teléfono o del correo electrónico, lo que permitirá al alumno no sólo relacionarse con el tutor o coordinador de los cursos, sino también con el resto de los alumnos que siguen el mismo curso. Sin embargo, es precisamente a través del ordenador personal con lo que se consigue ampliar las posibilidades comunicativas del alumno ya que se interconecta con un inmenso campo, sin estar sujetos a las restricciones de los medios tradicionales: teléfono, correo etc.

La formación en el lugar de trabajo ofrece aún más posibilidades gracias a que pueden aprovecharse las amplias redes de comunicación existentes en el mismo, así como ordenadores más potentes y mejor equipados. La utilización de la informática proporciona acceso por Internet a las bibliotecas, al material audio-visual, a las bases de datos...

No hay que olvidar también que el trabajo y el

aprendizaje están a menudo interconectados; por lo que resulta ideal que el alumno aprenda mientras trabaja y trabaje mientras aprende. A todo ello debemos sumar la posibilidad de flexibilizar el tiempo dedicado a la formación.

El centro de enseñanza podrá estar equipado con los últimos avances tecnológicos aplicados a la formación ofreciendo además al alumno una serie de servicios adicionales que le ayuden en su proceso de formación, tales como tutorías, información de todos los posibles cursos a los que puede acceder, guías de estudios.

Otra de las ventajas que ofrece el paso de la clase real a la virtual es que:

- El alumno estudia cuando quiere sin necesidad de depender del horario de las clases, escogiendo el momento del día que más le convenga.
- El alumno estudia a su propio ritmo, sin necesidad de seguir un esquema preestablecido. Por ello, estudia la cantidad que quiera y al ritmo deseado.
- Se ofrece una formación más flexible, creando una interconexión entre los diferentes módulos que den la oportunidad de acceder a cualquier tipo de titulación. Se abre un abanico de planes de formación posibles en función de las necesidades y apetencias del alumno.

Con el paso del aula real al aula virtual se genera una transformación de la propia institución docente, configurándose como un sistema de distribución de recursos y módulos de comunicaciones. El aprendizaje no se lleva a cabo de manera aislada en un aula separada del contexto que la rodea, sino que se crea un sistema de interconexiones que permita al alumno recibir una enseñanza actualizada, accediendo a cualquier institución o centro de enseñanza, así como a distintos tipos de estudios, abriendo nuevas puertas en sus posibilidades formativas.

En un futuro a medio plazo se creará una red de comunicaciones capaz de conectar a diferentes centros de formación permitiendo la interrelación entre las personas y los centros y la información.

*Domingo J. Gallego  
Catalina M. Alonso  
UNED*

# INFORMÁTICA CON UN GRUPO DE NEOLECTORES

El uso del ordenador en los Centros de Educación de Adultos no está reservado a los grupos de alumnos jóvenes o a los de niveles superiores. En el Centro "Paulo Freire" de Fuenlabrada, desde hace varios años, algunos grupos de Neolectores y Certificado dedican varios días a lo largo del curso al uso del ordenador.

Normalmente cuando se dice a los alumnos que vamos a ir a los ordenadores a la mayoría les gusta la idea, aunque no se creen capaces de poder hacer nada. Dicen que si apenas saben escribir ¿cómo van a usar un ordenador? Hace unos años, pregunté en un grupo de Neolectores: ¿Alguno ha tocado alguna vez un ordenador?, a lo que una mujer respondió seriamente: "Yo le quito el polvo todos los días".

Las personas adultas, al contrario que los jóvenes, cuando se sientan delante del ordenador no se atreven a tocarlo. Entran en la clase pero no se

sientan delante de los ordenadores. Una vez todos están sentados (dos por ordenador) paso y encendiéndolos, ya que son de diferentes modelos y mientras se activan les enseño un teclado, les indico los bloques de teclas alfabéticas y numéricas y la tecla "intro". A continuación escribo en la pizarra las órdenes que hay que utilizar en MS-DOS para acceder al programa, con todo lujo de detalles para que no se equivoquen, como que no aprieten mucho las teclas, o si no las letras se repetirán más de la cuenta.

Normalmente la primera sesión la dedicamos a un programa de cálculo matemático que funciona como un juego a base de puntos, partidas y récord a batir. Es un programa que les gusta ya que, aunque al activarlo elegimos la velocidad más lenta, según van consiguiendo puntos el juego va cada vez más rápido y eso les exige a ellos una mayor velocidad a la hora de realizar los cálculos. Como normalmente no conocen la disposición del teclado, para obtener mejores resultados, en cada partida se turnan: uno hace el cálculo de la operación y el otro lo teclea. En la partida siguiente cambian de tarea.

Utilizamos también otros programas en diferentes sesiones. En el campo de las ciencias naturales usamos uno sobre la digestión a un nivel muy básico y otro que tiene los aparatos del cuerpo humano. Este último está estructurado en forma de puzzle y una vez que lo han mirado un momento, dan a cualquier tecla y el puzzle se descoloca. Deben volver a organizarlo, primero el dibujo y luego los nombres correspondientes. Una vez que creen haberlo terminado el ordenador les dice el número de aciertos y fallos y les da la oportunidad de rectificar hasta que lo solucionen bien. Este programa lo utilizo con los alumnos de Certificado después de haber trabajado el cuerpo humano en clase.



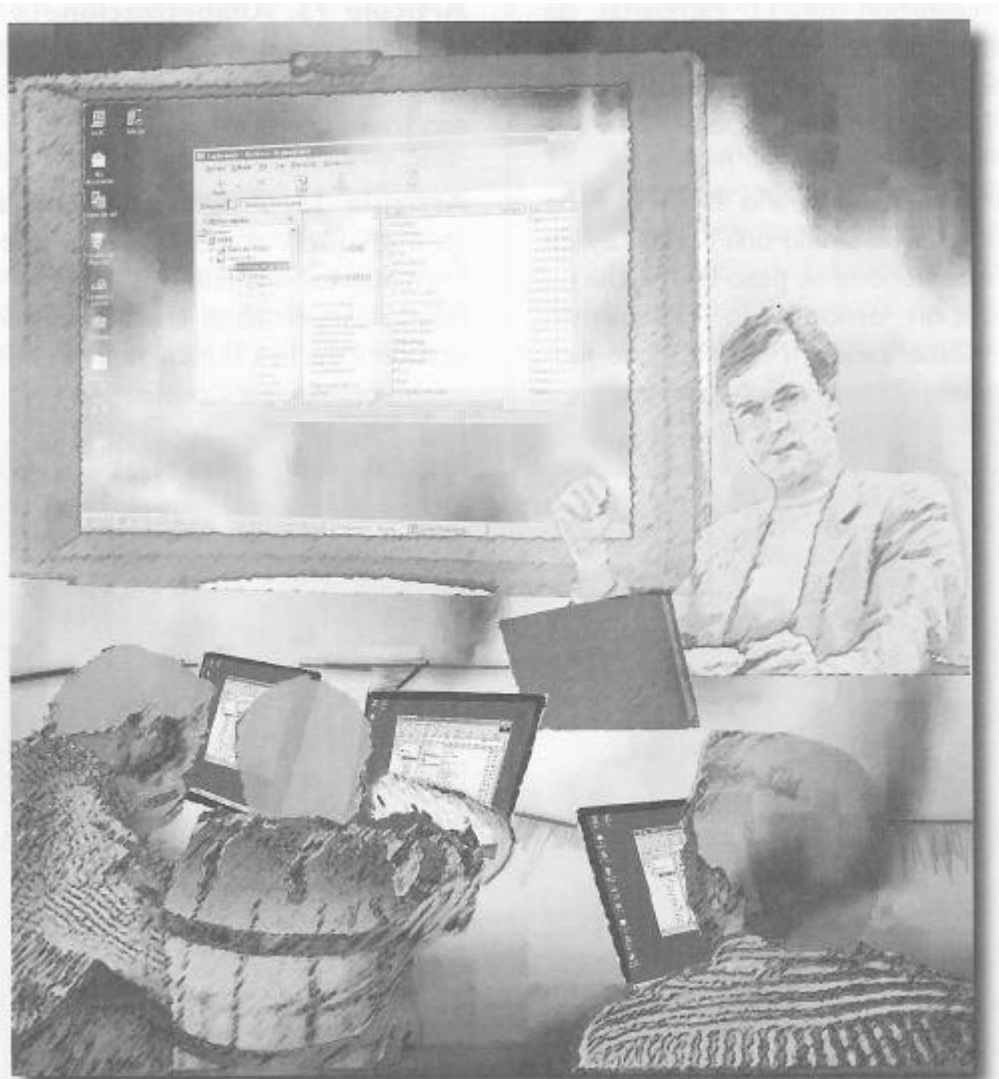
Otro programa que les gusta también es uno de lenguaje en el que tienen que completar refranes o resolver adivinanzas.

En el campo del lenguaje también usamos un procesador de textos muy sencillo y vistoso. El programa se abre con la silueta de una libreta con la página en blanco. Ellos pueden elegir el color de la escritura y el tipo de letra: manuscrita o de máquina. Al tiempo que van escribiendo unas líneas, van cambiando las opciones de color y tipo de letra. Después suprimimos algunas palabras, cambiamos otras e insertamos alguna línea, para que vean las posibilidades que puede ofrecer un procesador de textos muy sencillo y finalmente imprimimos lo que han escrito, que se lo llevan con mucho orgullo e ilusión, deseando llegar a casa para mostrar a su familia lo que han sido capaces de hacer:

Normalmente después de las sesiones que dedicamos al ordenador, hay varios alumnos que preguntan si pueden practicar en su casa, sobre todo con el programa de cálculo, ya que dicen que en la siguiente ocasión hay que hacerlo mejor y conseguir batir el récord.

Con esto se consigue repasar lo que anteriormente se había trabajado en clase, pero de una manera diferente, más lúdica y algunos hasta se convencen de que el ordenador es algo que "no muerde" y que con cuidado y un poco de ayuda, ellos también pueden usar.

M<sup>o</sup> Teresa Lamana  
Profesora del Centro de Educación de  
Personas Adultas "Paulo Freire". Fuenlabrada



---

# EDUCACIÓN PARA PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN GUATEMALA

## 1. MARCO GENERAL DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL.

### 1.1 Antecedentes Históricos

A partir del año 1945 se inició de forma sistemática el proceso normativo de alfabetización mediante la emisión del Decreto N° 72 de fecha 8 de marzo de 1945, que generó la realización de 11 campañas de Alfabetización y la institucionalización del Programa Nacional de Alfabetización a través de dependencias especializadas del Ministerio de Educación.

Esta ley estuvo vigente hasta el año 1978. El 9 de junio de ese mismo año, se emitió una nueva Ley de Alfabetización. En este período se puso en marcha un Plan de Alfabetización denominado Movimiento Guatemalteco de Alfabetización (MOGAL) que funcionó durante los años 1981-1982.

No obstante, los diversos esfuerzos normativos de la alfabetización en el país, los cuales han promovido una serie de acciones en materia de alfabetización; los resultados, aunque en alguna manera positivos, no tuvieron mayor significación en la dimensión real del problema, debido a las características propias de dichas acciones.

### 1.2 Aspectos legales:

El Estado de Guatemala a través de su actual Constitución Política de la República, establece que todos los ciudadanos tienen derecho a participar libremente en la vida cultural de la comunidad, así como la de beneficiarse del progreso científico, tecnológico y educativo de la nación, por lo que es obligación del Estado proporcionar y facilitar la educación y la alfabetización a sus

habitantes sin discriminación de edad y sexo, considerando además que el analfabetismo en el país, es consecuencia de la baja cobertura del sistema educativo nacional, especialmente en los niveles de educación pre-primaria y primaria, lo cual ha contribuido a que más de la mitad de la población sea analfabeta. La actual Constitución Política de la República de Guatemala establece:

Artículo 75. Alfabetización. La alfabetización se declara de urgencia nacional y es obligación social contribuir a ella. El Estado debe organizarla y promoverla con todos los recursos necesarios.

Artículo 13. Asignación para alfabetización. Se asigna a la alfabetización el uno por ciento del Presupuesto General de Ingresos Ordinarios del Estado, para erradicar el analfabetismo de la población económica activa, durante los tres primeros gobiernos originados de esta Constitución.

Artículo 14. Comité Nacional de Alfabetización. La aprobación de los presupuestos y programas de alfabetización, la fiscalización y supervisión de su desarrollo, estarán a cargo de un Comité Nacional de Alfabetización compuesto por los sectores público y privado, la mitad más uno de sus miembros será del Sector Público. Una ley de Alfabetización será emitida por el Congreso de la República en los seis meses siguientes a la vigencia de esta Constitución.

Por lo anterior y con fundamento en el artículo 14 transitorio, de la actual Constitución, el Congreso de la República emitido con fecha ocho de julio de mil novecientos ochenta y seis y el Decreto legislativo N° 43-86 "Ley de Alfabetización" se establece la creación y funcionamiento del Comité Nacional alfabetización - CONALFA.



### 2. ASPECTOS ESPECÍFICOS SOBRE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

#### 2.1. Los Centros de Educación de Adultos presenciales y a Distancia.

Es una institución de carácter gubernamental que surge por mandato constitucional como ente rector que emite las políticas y estrategias de la alfabetización nacional. El Comité está integrado por sector público y sector privado, y cuenta con una Secretaría Ejecutiva como entidad ejecutora de las políticas y estrategias, cuya función principal es la coordinación, orientación y apoyo a las organizaciones ejecutoras del proceso de alfabetización a nivel nacional.

#### Objetivos:

- Superar el analfabetismo en Guatemala, disminuyendo substantivamente a los actuales indicadores cuantitativos, poniendo en marcha estrategias innovadoras orientadas a mejorar la eficiencia y eficacia del esfuerzo alfabetizador; durante la década 1990 - 2000.

- Contribuir; a través de la alfabetización y postalfabetización a la incorporación de los sujetos y agentes de la alfabetización a efecto de fortalecer desarrollo económico, social y político del país dentro de una tarea nacional participativa, en la búsqueda de la justicia y la paz.

- Perfeccionar los instrumentos normativos y orgánicos del CONALFA, a fin de operativizar de manera efectiva la Ley de Alfabetización, de tal forma que se garantice el derecho de la educación de los jóvenes y adultos analfabetos de Guatemala.

#### Elementos Innovadores:

- Es un sistema descentralizado con una estructura hasta el nivel local para la ejecución de los programas y proyectos de alfabetización.

- Cuenta con una amplia red de 1.245 instituciones gubernamentales y no gubernamentales, ejecutoras del proceso de alfabetización y postalfabetización en todo el país.

- Tiene establecido un proceso de post-alfabetización como parte integrante de la alfabetización y con un amplio currículum conformado por las seis áreas siguientes: Lenguaje y comunicación; Matemática aplicada; Comunidad y sociedad; Economía y productividad; Recursos naturales; Higiene y salud

- Posee un verdadero sistema de alfabetización bilingüe que responda a las necesidades e intereses de la población maya hablante.

- Tiene un sistema de acreditación y homologación de todo el proceso a los seis grados de nivel de educación primaria, reconocidos por el Ministerio de Educación. La homologación permite la transferencia de un sistema escolar a uno extraescolar o viceversa.



El proceso de alfabetización y post-alfabetización en sus diferentes fases y etapas se ejecuta en los 22 departamentos que conforman la República de Guatemala. En 1998 el CONALFA atendió a 211.600 personas en la Fase Inicial tanto en Castellano como en las 18 lenguas mayas. En la primera etapa de postalfabetización se atendieron 105.238 personas y 63.867 en la segunda etapa, para un total de 380.706 personas.

#### 2.1.2 Proyecto Talita Kumi:

Es una educación que se dedica a la educación de jovencitas y mujeres adultas.

##### Objetivos:

- Promueve la organización y capacidad productiva de las comunidades Q'eqchi'es a través de la educación de las mujeres.

##### Elementos Innovadores:

- Promueve el desarrollo comunitario a través del extensionismo para la educación familiar; la producción agropecuaria, la salud y la nutrición, la organización, el manejo de los recursos naturales y la infraestructura sanitaria.

- Promueve la formación empresarial y el manejo de fondos comunales.

- Fomenta la administración de farmacias comunales.

#### 2.1.3 Asociación Fe y Alegría:

Es un movimiento popular e integral que trabaja con niños, jóvenes y adultos en los departamentos de Guatemala, Totonicapán, Huehuetenango, Chimaltenango, Chiquimula, Suchitepéquez, Petén, Alta Verapaz y Escuintla.

##### Objetivos:

- Promover una educación que forme hombres y mujeres conscientes de su dignidad como personas e hijos de Dios, protagonistas en la mejora de su calidad de vida, capaces de construir una sociedad justa, humana y solidaria, por medio de servicios educativos que respondan a las necesidades de los sectores más necesitados.

- Contribuir a la creación de una sociedad nueva en la que las estructuras hagan posible obras de amor y justicia.

- Contribuir a bajar el nivel de analfabetismo en las áreas marginales y rurales del país.

##### Elementos innovadores:

- La población que atienden son niños, jóvenes y adultos de las etnias Ladina, Q'eqchi', K'ihce', Chorti y Mam.

- Cuenta con centros escolares donde se ejecutan los procesos de educación formal para niños que tienen desde los 5 y 6 años hasta los 15 años, además programas de Alfabetización y Post-Alfabetización con personas que tienen desde 10 años en adelante y que son económicamente activas y actividades de microempresa.

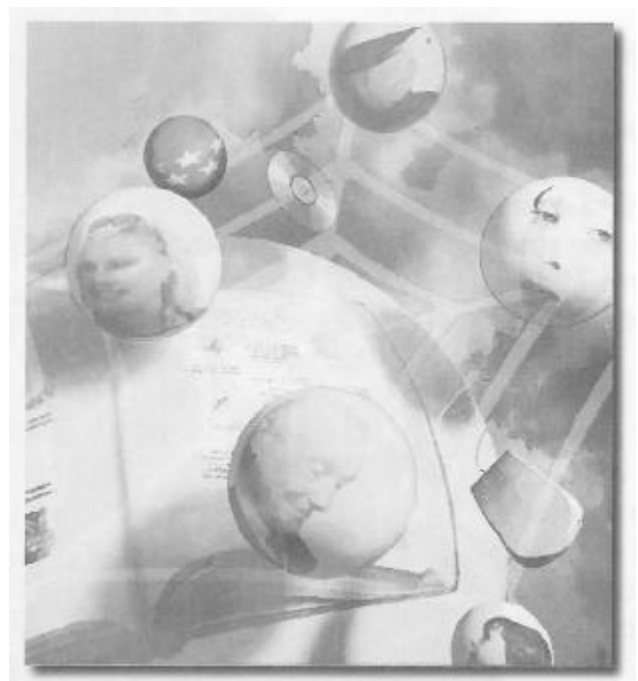
- Al currículum tradicional agregan áreas como la educación para el trabajo, formación para el desarrollo comunitario, salud, primeros auxilios, nutrición, técnicas para el desarrollo de la pequeña y mediana empresa, lingüística y comunicación, desarrollo del pensamiento lógico-matemático y expresión artística.

- Proporciona apoyo técnico al propietario de pequeña y mediana empresa, consistente en créditos y capacitación para su propio desarrollo.

- Fomenta la administración de farmacias comunales.

#### 2.1.4 Asociación Salesiana de Don Bosco:

Es una institución de carácter religiosos que ejecuta programas para jóvenes indígenas de la etnia Q'eqchi'.



## Objetivos:

- Proporcionar educación a los jóvenes de esta etnia que se encuentran en las comunidades rurales más lejanas y que sean de escasos recursos, para que promuevan la participación comunitaria y la autogestión de su desarrollo.

## Elementos innovadores:

- Realiza el proceso de aprendizaje mediante la aplicación de metodologías activas de comunicación interpersonal y modalidades de educación a distancia.

- Desarrolla sus programas con niños, jóvenes y adultos, hombres y mujeres de la etnia Q'eqchi', de escasos recursos.

- Entre sus principales logros están los proyectos de alfabetización y la formación de maestros de educación primaria bilingües: Q'eqchi'-Español.

## 2.1.5 Instituto Guatemalteco de Educación Radiofónica IGER.

Es una institución no gubernamental que proporciona servicios de educación a distancia a las personas que no puedan asistir a la escuela en los horarios ordinarios.

## Objetivos:

- Aprovechar las oportunidades que para la educación ofrece la enseñanza a distancia, combinando ésta con material impreso y la atención personal a los estudiantes, todo enfocado a contribuir a la educación del país.

- Ayudar a los estudiantes en su auto-educación permanente, en su formación integral y en el fomento de sus valores humanos, lo que les permitirá una mejor participación en el desarrollo cultural, social y económico de su comunidad y del país.

## Elementos innovadores:

- Ofrece la educación a distancia combinando la programación radiofónica con material impreso y atención personal. Los contenidos de los programas son los establecidos por el Ministerio de Educación para la educación primaria regular y los establecidos en la estrategia del CONALFA para la alfabetización y post-alfabetización, adaptados a la manera de pensar de los jóvenes y

adultos y ayudándolos oportunamente para que ellos mismos enriquezcan y transformen su manera de pensar y actuar.

- Los contenidos de los programas son desarrollados en los propios idiomas de los educandos.

- Las fuentes de financiamiento de los programas del IGER son las cuotas que pagan por inscripción los estudiantes, la ayuda de personas e instituciones nacionales e internacionales como el CONALFA, UNICEF, donadores alemanes y austríacos. Además, a través de la donación de tiempo y espacio para sus centros de orientación.

## 2. 1.6 Dirección General de Educación Extraescolar:

La Dirección General de Educación Extraescolar desarrolla los siguientes programas en once departamentos del país:

### a) Programa Modular:

- Mediante este programa se ofrece una opción educativa a la población que sabe leer y escribir (neo-alfabeta) adulta y niñez trabajadora, para que por medio del desarrollo de los módulos educativos no convencionales y acelerados logren cursar su educación primaria.

- La organización curricular del programa modular es por áreas, siendo éstas:

- Área Básica (Lenguaje y comunicación; Matemática; Vida social y cívica);

- Área adaptable (Salud y Nutrición; Medio Ambiente, Formación para el desarrollo y la agricultura);

- Área optativa (Temas relacionados con la educación y el trabajo).

Estas áreas están organizadas en dos etapas: la primera en donde el estudiante debe participar en veintiséis módulos y le permite obtener el certificado de tercer grado primaria, y la segunda con cuarenta y cuatro módulos para obtener el certificado de sexto grado y recibir el diploma respectivo.

### Elementos innovadores:

- El currículum es abierto y flexible para lograr su adecuación a la vida de los estudiantes.

- Es un proceso semi-presencial.

b) Núcleos Educativos Familiares para el Desarrollo NUFED-:

Los NUFED son centros educativos cuyo propósito fundamental es proporcionar a los jóvenes y señoritas del área rural, egresados de la escuela primaria, una formación general basada en las necesidades, problemas e inquietudes de las comunidades en que viven.

Elementos Innovadores:

- Es un proceso semi-presencial.
- Ofrece una formación equivalente a los tres años del ciclo de educación básica.
- Capacita a grupos de agricultores y amas de casa en el aprovechamiento de los recursos, a nivel local.

c) Programa de educación para adultos por correspondencia - PEAC-:

- El PEAC es un programa permanente creado y diseñado para atender a la población adulta del país.

- Brinda a los alumnos la posibilidad de recibir una educación compensatoria equivalente a la impartida por medios convencionales en el nivel primario.

Elementos innovadores:

- Utiliza un modelo propio de Autoinstrucción.
- Los estudiantes no se movilizan de su residencia o lugar de trabajo para estudiar.
- Ofrece una formación equivalente a los tres años del ciclo básico.
- Capacita a grupos de agricultores y amas de casa en el aprovechamiento de los recursos a nivel local.

d) Programa de Ayuda a Niños de la Calle:

Es un proyecto educativo que brinda atención integral a niños, jóvenes y adultos en situación de riesgo social, de los departamentos de Guatemala y Escuintla.

Elementos innovadores:

- Desarrolla programas de carácter preventivo a través de actividades con la bibliomóvil (que comprende libros, vídeos y juegos educativos).

- Atiende a población en riesgo, de las áreas precarias.

- Cuenta con el apoyo de ONG's y OG's y con Organismos Internacionales.

2.2 Las ofertas formativas realizadas en el último curso escolar.

De conformidad con la Constitución Política de la República de Guatemala, el Comité Nacional de Alfabetización - CONALFA-, es el responsable de coordinar, fiscalizar y supervisar el desarrollo de los programas de alfabetización, así como de definir y aprobar las políticas y estrategias de alfabetización. Es obligación del -CONALFA- promover la incorporación efectiva de los neo-alfabetas a los servicios de educación escolar para contribuir a su desarrollo y mejoramiento de su calidad de vida y de su capacidad de cooperación al bien común.

2.2.1 Homologación de Estudios

El Presidente de la República en uso de las facultades que le confiere el artículo 183, inciso e) de la Constitución Política de la República, emitió el Acuerdo Gubernativo Número 225-96, que establece la homologación de los estudios a nivel primario.

2.2.2 Sujetos del proceso de Alfabetización

El reglamento de la Ley de Alfabetización, Acuerdo Gubernativo N° 137-91, establece:

Artículo 2: Sujetos del proceso de alfabetización. Son sujetos del proceso de alfabetización las personas analfabetas residentes en el país, cuya atención responda al siguiente orden prioritario: Personas de 15 a 30 años; Personas de 31 a 45 años; Personas de 46 o más años.

Artículo 3: Uso de idiomas indígenas en la alfabetización. La población monolingüe de habla indígena, tiene derecho a alfabetizarse en su lengua materna. La población bilingüe, hablante de lengua e idioma español, tiene la opción de elegir el idioma en el cual desea alfabetizarse.

Artículo 4; Alfabetización de la población migrante. Las personas analfabetas integrantes de una población migrante temporal, serán atendidas a través de programas específicos aprobados



por el Comité Nacional de Alfabetización, en sus comunidades de origen o lugares de trabajo. También deberán ejecutarse programas de alfabetización para grupos de desplazados, refugiados y otros de similares características.

## 2.3 Coordinación Interinstitucional:

Tal como lo establece la Ley de Alfabetización Decreto 43-86, el CONALFA no es ejecutor del proceso de Alfabetización, sino coordinador de la participación y esfuerzo de los diferentes sectores de la sociedad guatemalteca. Actualmente, según registros que maneja la Coordinación de ONG's y OG's del CONALFA, para la ejecución del proceso de alfabetización se cuenta con la participación de 1.245 instituciones. En la fase inicial del proceso de alfabetización participan 1.025 instituciones, en la primera etapa de post-alfabetización 847 Y en la segunda etapa de post-alfabetización 672. La coordinación interinstitucional se realiza a través de los siguientes mecanismos de cooperación:

- Contrato
- Convenio
- Cartas de Entendimiento con agentes voluntarios de alfabetización
- Carta de Entendimiento con entidades de apoyo al proceso de alfabetización

## 2.4. Acciones prioritarias en el país

El proceso de alfabetización en Guatemala es descentralizado y regionalizado en gran proporción, adecuándose con esto a las características socioculturales de cada región del país, Entre las acciones prioritarias cabe destacar:

### 2.4.1 La alfabetización bilingüe intercultural

Siendo Guatemala un país multiétnico, pluricultural y multilingüe, el CONALFA ha establecido como estrategia atender en el proceso de alfabetización a la población guatemalteca comprendida entre 15 años o más de edad -Jóvenes y Adultos- en Castellano y en 18 idiomas mayas, de los 24 que suman en total, mediante un proceso bilingüe aditivo, que fortalece la estructura de los diferentes grupos étnicos o indígenas y les facilita los elementos básicos para la comunicación intercultural. La estrategia de alfabetización bilingüe establece la atención de la población monolingüe maya en su propio idioma, con la metodología y el material

didáctico adecuado como una alternativa para reducir los índices de analfabetismo existentes en el país. Actualmente la Secretaría Ejecutiva del CONALFA, cuenta con un equipo responsable para atender los distintos procesos de alfabetización en idiomas mayenses, los mismos que se han encargado de elaborar y revisar los materiales de apoyo y didácticos mediante la participación directa del Instituto de Lingüística de la Universidad Rafael Landívar, el apoyo financiero del Fondo de Las Naciones Unidas para la Infancia -UNICEF- y el Gobierno de Suecia. En su inicio también se contó con la cooperación del PRODERE. Dentro del proceso bilingüe (Castellano - idioma maya), en la fase inicial se les proporciona la Lectoescritura y el Cálculo matemático elemental en el idioma maya y posteriormente la enseñanza oral del castellano. En la primera etapa de post-alfabetización se realiza la transferencia al castellano escrito y se desarrollan las 6 áreas de conocimiento de la post-alfabetización en forma bilingüe, de tal forma que puedan oír, hablar y escribir los dos idiomas. Actualmente se atienden los siguientes idiomas: Q'ueq'chi', Mam, K'ique', Q'anjob'al, Akateko, Chuj, Awakateko, Poqoman, Ixil, Poqomchi, Achi', Popti Jakalteco); Kakchikel, Chor'ti, Mopan, Tektiteko, T z'utujil e Itzaj.

### 2.4.2 Diversas Opciones Curriculares

Actualmente se cuenta con siete opciones curriculares para los participantes de fase inicial y dos para



los de post-alfabetización, de manera que los Coordinadores Departamentales puedan seleccionar las que respondan mejor a los intereses de sus comunidades. Desde 1994 se está utilizando un material novedoso para la lecto-escritura como lo es el Método abcdespañol y a partir de 1995, a la fecha, se cuenta con el abc de la Matemática, cantidades 0-20. Los resultados exitosos de esa Metodología han hecho que los países restantes de Centro América hayan solicitado al CONALFA asistencia técnica para el conocimiento y manejo de esos materiales. Como resultado del éxito se formuló un Proyecto Regional de Alfabetización, el cual contó en 1997-98 con el financiamiento de la República de Taiwan.

2.4.3 El establecimiento de un sistema de capacitación, supervisión y evaluación permanente para el desarrollo del proceso de alfabetización.

Mediante la realización de talleres presenciales y materiales de apoyo a distancia para técnicos pedagógicos, técnicos operativos, animadores y facilitadores se ha logrado elevar el nivel de formación de los involucrados en el proceso y lograr mayores índices de eficiencia y eficacia. También se realizan visitas de orientación y supervisión a los grupos de participantes tanto por parte del personal de las Unidades Técnicas de la Entidad Central como de los Equipos Técnicos Departamentales. Para cumplir con el programa de incorporación de la URNG a la legalidad, en los aspectos de educación y alfabetización se hizo

la evaluación y la acreditación de 81 Promotores Educativos de campamentos de población desmovilizada situados en Escuintla (Claudia y Elvira), Quetzaltenango (Las abejas), El Quiché (Mayaland, Tuluché I, Tyuluché II) Y El Petén (Zacol y Tzalbal). En el cumplimiento de Acuerdo para el Reasentamiento de Poblaciones Desarraigadas por el enfrentamiento armado, le UNESCO elaboró un plan específico de educación el cual fue presentado a la Comisión Técnica Posteriormente se conformó una subcomisión para la revisión del plan y la formulación definitiva del mismo, la cual se integró con un delegado de las comunidades de la población en resistencia de El Petén y El Ixcán un delegado de la Asociación de Maestros educativo Rurales Guatemaltecos y por parte del gobierno con la Viceministra de Educación, la Gerente de Paz, as como asesores para ambas partes. En el plan se presentan las acciones principales a realizar, entre ella: reconocer los niveles educativos formales y no formales de las personas desarraigadas y estudios de b promotores educativos; la acreditación y capacitación así como la formulación de proyectos específicos. Paré el seguimiento y ejecución del plan se conformó la Comisión que está integrada por un representante de La Dirección General de Educación y la Gerencia de Paz del Ministerio de Educación, un representante de CONALFA y representantes de la Asamblea Consultiva de Población Desarraigada - ACPD-. Se organizó y ejecutó un taller de capacitación de nueva: metodologías para el aprendizaje de la lecto-escritura y el cálculo matemático para los encargados de procesos educativos de los desarraigados. El taller fue desarrollado por el Doctor Javier González Quinterc autor del método abcdespañol y abc de la matemática cantidades 0-20, que utiliza el CONALFA para la fase inicial.

2.5 Formación y Capacitación del Personal en Educación y Alfabetización de Jóvenes y Adultos

En el documento Diseño de la Reforma Educativa (1998) en la página 89 se señala que en Guatemala se carece de suficiente personal preparado para satisfacer los requerimientos del nuevo sistema, para atender las necesidades educativas de la población y principalmente, la de los pueblos indígenas. Uno de b principales desafíos es la formación -y perfeccionamiento de educadores y personal técnico y administrativo para el particular contexto multiétnico, plurilingüe y pluricultural del país. En 1993 el CONALFA firmó un con-



trato de estudios superiores con la Universidad Privada, Rafael Landívar (Jesuita) para la formación de 80 técnicos y 30 licenciados en Educación de Adultos, todos trabajadores del CONALFA y se dio oportunidad a algunas ONG's ejecutoras del proceso. Actualmente estos profesionales están prestando servicio en el proceso de alfabetización de manera técnica y científica. El CONALFA a través de sus unidades técnicas y de las Coordinaciones Departamentales, ha implementado un proceso de capacitación permanente que involucra a todo el personal técnico, administrativo, financiero y ejecutor del proceso de alfabetización y post-alfabetización a nivel nacional. La capacitación para animadores y facilitadores se realiza trimestralmente y en las respectivas jurisdicciones departamentales del país.

## 2.6. Capacitación laboral y educación de adultos

El CONALFA, por la naturaleza de su creación no cuenta con programa de capacitación laboral, por lo que establece coordinación con otras instituciones existentes en el país como el Instituto Técnico de Capacitación y Productividad INTECAP.

## 3. VALORACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS DEL FUTURO

A través del desarrollo del trabajo tanto del alfabetizador, del participante y los técnicos de las diferentes instituciones y del CONALFA. se ha valorizado y reconocido la eficiencia y eficacia de las políticas y estrategias educativas que se han impulsado, entre las cuales podemos mencionar las siguientes:

- a) Reconocimiento e integración de los valores culturales en los planes de estudios y el proceso enseñanza-aprendizaje.
- b) Producción, reproducción de material didáctico y de apoyo en los principales idiomas mayas, además del idioma castellano que constituyen opciones curriculares.
- c) El reconocimiento y respeto a la cosmovisión de los diferentes grupos étnicos que conforman la sociedad guatemalteca para la construcción de una nación intercultural.
- d) Reconocimiento a nivel nacional e internacional de la reducción sustancial del analfabetismo del 44,9% en que se encontraba en el año 1990 al 32% en 1998.

e) Con el aprendizaje de la lecto-escritura y el fortalecimiento de la educación de jóvenes y adultos se ha logrado cualificar el papel y estatus de participación social de los beneficiados.

f) La coordinación inter-institucional ha fortalecido y cualificado el proceso de educación y alfabetización en el país. Por ejemplo el CONALFA durante el año 1998 coordinó el proceso de alfabetización y post-alfabetización con 1245 instituciones.

g) El funcionamiento de un programa de formación de adultos a nivel técnico y de licenciatura en la Universidad Rafael Landívar. Así mismo la capacitación permanente del personal ejecutor del proceso educativo para jóvenes y adultos del país.

La estrategia novedosa utilizada por el CONALFA en el proceso de alfabetización, le ha valido prestigio tanto a nivel nacional como internacional que lo han hecho merecedor de reconocimientos de los cuales vale destacar la Mención Honorífica del premio de alfabetización de la Asociación Internacional de Lectura de la UNESCO, que le fuera otorgado en 1993.

Sin embargo, aún queda mucho por hacer para dar cumplimiento a lo establecido en los Acuerdos de Paz, firmados el 29 de diciembre de 1996, entre el Gobierno de la República de Guatemala y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca -URNG-, se espera para el año 2000, alcanzar una tasa de alfabetismo del 70%, por lo que el CONALFA para cumplir las metas propuestas requiere de:

- El apoyo financiero del Gobierno de la República
- El apoyo financiero de organismos internacionales
- La participación de todos los sectores sociales del país
- El fortalecimiento del equipo humano, técnico y material para el desarrollo del proceso.

*Licenciado Laureano Rosales Ángel  
Licenciado Adán Pérez y Pérez  
Delegados de CONALFA ante el curso  
de Educación de Adultos de Iberoamérica,  
organizado por el Ministerio de Educación  
y Cultura de España, celebrado en Madrid  
del 6 de febrero al 6 de marzo de 1999.*

# EL EURO EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Si la Historia de la Moneda es apasionante, como vehículo para conocer civilizaciones, nos encontramos en estos días ante un momento también histórico, al despedirnos de la peseta para entrar en el siglo XXI con una nueva moneda. No sólo tendremos que adaptar facturas, renta, talones y monederos, es algo más profundo que suscita recelos y que tiene algunos inconvenientes: adaptar nuestra forma de calcular; de razonar en un sistema monetario que, al ser sustituido, nos obliga a manejar físicamente billetes, monedas diferentes y, en ocasiones, puede parecer que el valor de las cosas se modifica. Probablemente todo será cuestión de tiempo, pero para el profesorado ese tiempo en absoluto sobra. Se hace necesario trabajar los cambios, los decimales, los redondeos. De nada nos van a servir situaciones, ejemplos, problemas anteriores al euro porque no funcionaremos con pesetas. Los más viejos del lugar dicen que ya antes se manejaban los céntimos, las perras gordas y chicas, que ahora sucederá igual. Todo se andará.

Al igual que los inconvenientes, habremos de exponer las ventajas, las posibilidades de intercambio, de unificación, al menos habremos de analizar estos aspectos sociales y no quedarnos exclusivamente con los económicos. El Euro nos permite también aproximarnos a las instituciones europeas y a su funcionamiento.

Queremos presentar dos experiencias que se han desarrollado en centros de educación de adultos, en diferentes grupos y niveles, en la ciudad y en los pueblos. Dos ejemplos que pueden orientar a quienes se proponen trabajar con el Euro.





## ENSEÑANZA ABIERTA: EL EURO

### 1 . Justificación

Al final del curso 97/98, el entonces Equipo Pedagógico del Centro de Educación de Personas Adultas "Sierra Norte", estudió la posible oferta formativa que se iba a ofrecer desde el Centro para el siguiente. Para ello, realizó por una parte encuestas de opinión entre el alumnado asistente a las aulas, para detectar sus necesidades de formación; por otra parte, se mantuvo una reunión con los representantes municipales de todo el ámbito del Centro en la que se recogieron las opiniones de estos ayuntamientos sobre los temas de formación que podían interesar en las distintas localidades.

Valoradas estas dos cuestiones, se concluyó que el estudio del Euro, como la moneda próxima a implantarse en nuestro país, era un tema susceptible de estudio en nuestras aulas.

### 2.- Personas a las que se dirigía la oferta.

- Alumnado de todas las aulas encuadrados en niveles I y II con el siguiente perfil:

- Mujeres, en su mayoría, entre 50 y 70 años.
- Alumnado de larga permanencia en las aulas.
- Personas con escasos recursos de acceso a los medios de información.

- Nuevas personas interesadas en el estudio del euro, por lo que se consideró este tema interesante para la captación de nuevo alumnado.

### 3.- Ámbitos a los que se ofrecía.

Todas las aulas de los C.E.A.S. "Sierra Norte" y "Arcipreste de Hita".

### 4.- Objetivo General.

Conocer; comprender y utilizar el euro como la nueva moneda europea.

### 5. Actividad inicial motivadora.

Consideramos que sería interesante comenzar este estudio con una charla-coloquio impartida por una persona conocedora del tema y de las gentes de estos pueblos, que serviría de iniciación y motivación. Buscamos a una persona muy popular y conocida que supo dirigirse de manera acertada a las ciento veinte personas asistentes.

Desde aquí se invitó a todos los interesados a que asistieran a las clases para un mayor conocimiento y profundización en el tema.

### 6. Temporalización.

En un principio se pensó que la actividad podía durar cuatro meses. En la práctica se ha visto que dependiendo de las distintas aulas y grupos, la duración ha sido en torno a 20 horas.

### 7. Materiales para utilizar.

Nos encontramos que, en el momento de llevar a cabo esta actividad, no se disponía de materiales publicados que fueran adecuados a nuestro alumnado; por lo que nos vimos en la necesidad de elaborarlo nosotros mismos. De esta manera se hicieron juegos de monedas y billetes, se prepararon problemas de situaciones de la vida cotidiana, se adaptaron mapas y puzzles .. También se dispuso de cuadernillos divulgativos sobre la nueva moneda que nos facilitaron distintas entidades bancarias.

En la actualidad existe una variada oferta de materiales impresos y juegos para trabajar en las aulas.

#### 8. Evaluación.

En estos momentos no se ha realizado la evaluación, pensada para el mes de junio, cuando todas las aulas acaben la actividad.

Está previsto llevar a cabo esta evaluación de acuerdo con el análisis de las respuestas a las siguientes cuestiones:

- Número de asistentes al comienzo de la acti-

vidad.

- Número de asistentes al final de la actividad.
- Regularidad en la asistencia.
- Adecuación del curso a las expectativas del alumnado.
- Grado de cumplimiento de los objetivos, considerando prioritarios los actitudinales.

Para ello se utilizarán los siguientes instrumentos de evaluación:

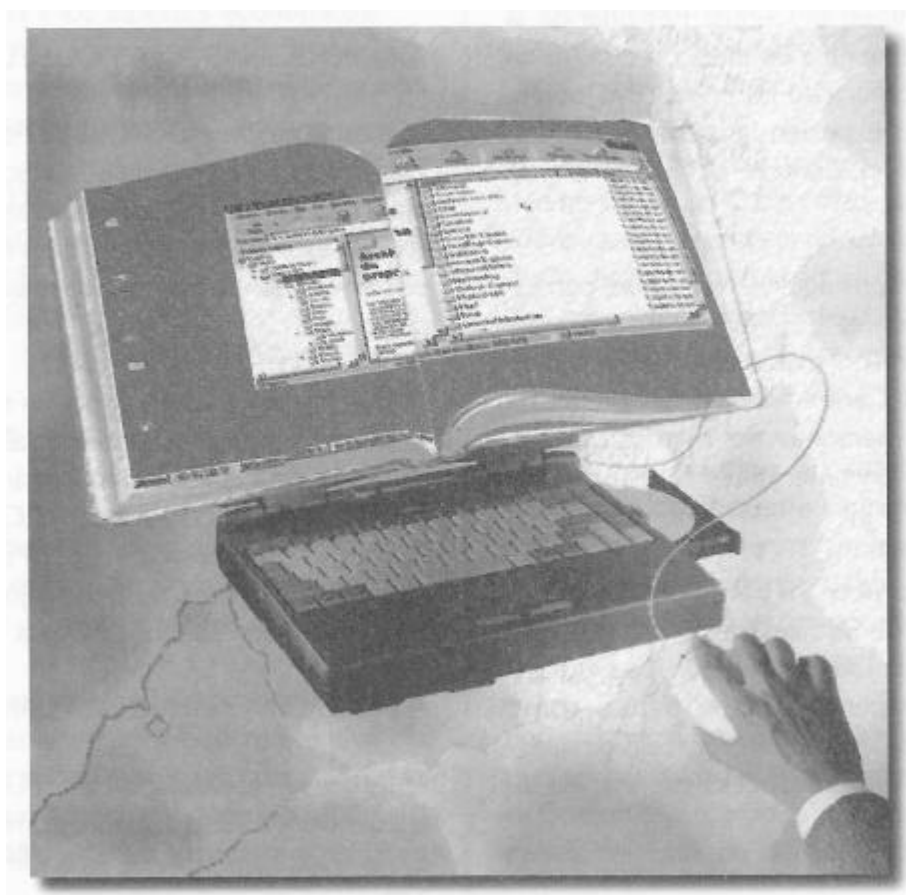
- Encuestas al alumnado.
- Recogida de registros de asistencia.
- Cumplimentación de cuestionarios.
- Registros de observación directa del profesor



CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
<p>* Estudio de la nueva moneda en el contexto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Geográfico: Conocimiento de los países europeos.</li> <li>· Histórico: Breve alusión a la formación de la U.E.</li> <li>· Político: Organización de la U.E.</li> </ul> <p>* Estudio del Euro:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Sistema monetario: Monedas y billetes</li> <li>· Equivalencia con la peseta.</li> <li>· Calendario de implantación</li> </ul> <p>* Los números decimales.</p> <p>* Múltiplos y divisores del euro.</p> <p>* La calculadora.</p> <p>* Técnicas de Estudio básicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Subrayado.</li> <li>· Resumen.</li> <li>· Esquema.</li> </ul>	<p>* Reconocimiento en el mapa de los países de Europa, integrantes de la U.E.</p> <p>* Utilización de mapas mudos.</p> <p>* Elaboración de mapas de Europa</p> <p>* Manejo de las monedas y billetes.</p> <p>Situaciones relativas a compras y ventas.</p> <p>* Resolución de problemas con operaciones combinadas de suma, restas multiplicación y división de números decimales.(euro y cent.)</p> <p>* Problemas relacionados con el cambio de monedas.</p> <p>* Manejo de la calculadora.</p> <p>* Búsqueda de información en distintos medios. Utilización del subrayado, resumen y esquemas en la elaboración de la información.</p> <p>* Complimentar cuestionarios.</p>	<p>* Superar los miedos e incertidumbres, que en las personas de cierta edad y nivel cultural, supone el cambio de moneda.</p> <p>* Respeto y valoración hacia las personas y costumbres de otros países, a partir de su conocimiento.</p> <p>* Adoptar posturas críticas y racionales con el consumo.</p>

CEAS "SIERRA NORTE"

CEAS "ARCIPRESTE DE HITA"



UNIDAD Y DIVER-

---

# LA COMUNIDAD EUROPEA Y EL EURO

## SIDAD DE EUROPA

" ... Desde mucho antes se podía considerar a la Europa cristiana, exceptuada Rusia, como una especie de gran república, dividida en varios estados, monárquicos unos, mixtos otros; estos aristocráticos, aquellos populares, pero todos en mutua relación; todos con un mismo fondo religioso, aunque divididos en varias sectas; todos con los mismos principios de derecho público y de político. desconocidos en las otras partes del mundo..."

Voltaire: *El siglo de Luis XIV*

## A- JUSTIFICACIÓN

El presente artículo se encuadra en la ponencia realizada el día 23 de abril, en el Centro Regional de la Comunidad de Madrid, dentro de unas jornadas dedicadas al EURO y la Comunidad Europea, cuyo objetivo era mostrar diversas experiencias pedagógicas realizadas sobre el tema en Centros de Educación de Personas Adultas.

La experiencia, cuya síntesis aquí se transcribe, corresponde a la realizada en el C.E.A.S. de Vista Alegre entre los meses de febrero y marzo de 1999, como un curso ofertado por el Centro, dentro del programa "Aulas abiertas", para personas no matriculadas en enseñanzas regladas y pertenecientes al entorno del C.E.A.S.

El curso, con una duración de 20 horas lectivas, se vinculó al Departamento de Sociales, razón por la que la evolución histórica de la Comunidad Europea hasta la actualidad, con la desaparición de la peseta como moneda nacional y el proceso de integración de nuestro país en el EURO, fue un aspecto esencial de su desarrollo.

La opción por el tema a desarrollar con estas características, está doblemente justificada; por una parte, el actual proceso de cambio monetario crea una incógnita y también una gran inquietud por todas las novedades que ello conlleva. por si será beneficioso o negativo y por conocer cómo se va a producir la adaptación al EURO. Por otra parte, España es un país de pleno derecho en la Comunidad Europea por lo que constantemente surgen noticias, referencias o conflictos de actualidad vinculados con aspectos comunitarios o relacionados con estos, por lo que un mayor conocimiento de su forma organizativa. sus órganos de gobierno y las relaciones con terceros países no pertenecientes a la Unión. puede ayudar a comprender mejor un tema básico de la actualidad en la que vivimos.

## A.1.- PERSONAS A LAS QUE FUE DIRIGIDO

La matriculación establecida por el Centro para la realización del curso fue de 30 personas, cubriéndose las plazas en su totalidad y quedando algunas personas en lista de espera, dos de las cuales fueron admitidas con posterioridad debido a dos bajas que se dieron al principio.

El perfil del alumnado exigido fue el de poseer una titulación mínima de graduado escolar; por lo que la mayoría poseía esta titulación, encontrándose ocho personas con el título de BUP., dos con C.O.U. y un universitario. Con estas características, el perfil cultural del alumnado a quien se dirigida era medio-bajo, con mucha motivación y una buena disposición para abordar el tema.

## A.2.- OBJETIVO GENERAL PLANTEADO

El proceso económico del EURO en el que se encuentra inmerso España, como una consecuencia de la evolución política, económica y cultural



de la Comunidad Europea desde su nacimiento hasta la actualidad, con especial referencia a los órganos de gobierno comunitarios y la relación y características de nuestro país dentro de la organización europea.

## B.- ASPECTOS BÁSICOS DEL CONTENIDO

*El proyecto de unión europea que se está estableciendo se puede imaginar como un misil, cuya trayectoria se basa en: Primero, unión aduanera. Segundo, unión monetaria. Tercero, unión política.*  
Jean Monnet.

Este breve texto de uno de los fundadores de la Comunidad Europea más citado y apreciado, resume donde se quería llegar con el proyecto europeo desde la década de los años cincuenta, y aún no sabemos si la tercera etapa, la unión política, no será más que una utopía, pero expresa muy claramente el objetivo de la Unión desde sus comienzos.

A partir de esta "trayectoria de misil", como idea básica, se estableció el desarrollo de los contenidos del curso, estructurándose en bloques temáticos, de forma que se pudiera abordar un aspecto concreto y que al mismo tiempo permitiese una continuación con el siguiente bloque, quedando clara su vinculación con el precedente, otorgando, en la mayoría de las ocasiones, una especial relevancia a los aspectos económicos.

De esta manera la estructura de los contenidos quedó establecida de la siguiente manera:

### B.1.- ANTECEDENTES DE LA COMUNIDAD EUROPEA LOS ORÍGENES, PRIMEROS ACUERDOS Y EL CONTEXTO EUROPEO EN EL QUE SE DESARROLLA.

#### a) Introducción:

Visión histórica de Europa.

#### b) Antecedentes:

Tendencias de federalismo Pan-europeo establecidas en Europa antes de la Segunda Guerra Mundial.

#### c) Orígenes:

En este apartado se trataron las primeras organizaciones surgidas tras la Segunda Guerra Mundial y la coyuntura histórica del momento, para de esta forma ver cómo un aspecto económico, el dinero aportado por el Plan Marshall, se

convierte en la primera organización supranacional europea para poder organizar y distribuir los fondos de ayuda norteamericana, y junto a ello, el rechazo de la ayuda por la URSS, el comienzo de la Guerra Fría y las primeras realizaciones de unión europea como la Organización Europea de Cooperación Económica (OECE), el Consejo de Europa, la Comunidad Europea del Carbón y el Acero (CECA) y el BENELUX.

Junto a estos aspectos, directamente relacionados con los orígenes, se crearon otras organizaciones, estrechamente relacionadas, que forman parte de las características del momento histórico en el que se crean, y hay que tenerlas en cuenta por su importancia, trascendencia y vinculación con Europa y sus organizaciones, aunque no sea necesario ningún análisis de ellas, puesto que no es el tema concreto a tratar; como son: el fracaso de la Defensa Común Europea, (Comunidad Europea de Defensa), la creación de la Unión Europea Occidental (UEO) y el Tratado de la Alianza Atlántica (OTAN).

Este bloque concluyó con el Tratado de Roma y la creación del Mercado Común Europeo y su primera trayectoria.

### B.2.- LOS PAÍSES MIEMBROS. LAS DISTINTAS AMPLIACIONES Y ACUERDOS CON DISTINTOS PAÍSES PERSPECTIVAS GEOGRÁFICAS DE FUTURO.

En este apartado se trabajó con los países que son miembros de la Comunidad Europea, desde los seis países que formaron el núcleo inicial en el Tratado de Roma, hasta llegar a la actualidad con los quince estados de pleno derecho, pasando por los distintos momentos en que fueron admitidos, analizando las razones que llevaron a ello.

También se trataron acuerdos importantes que la Comunidad, como ente supranacional, mantiene con otros países de forma preferencial, como son los acuerdos Lomé, con los países ACP (África, Caribe y Pacífico) y del entorno europeo, como Marruecos, Israel o Chipre, entre otros.

En relación al futuro se hizo un repaso de los países que en la actualidad han solicitado la incorporación a la Comunidad, como son la inmensa mayoría de los países del Este de Europa, visto como futuro hacia donde camina la organización europea y con todas las características económi-

cas que ello conlleva.

Para trabajar este aspecto se elaboró y se repartió a todos los alumnos un documento con la fecha de ingreso de todos los países miembros y los Estados que han solicitado su ingreso y están en trámite.

### B.3.- LAS INSTITUCIONES COMUNITARIAS

Los medios informativos hablan constantemente del entramado burocrático y administrativo de la Comunidad, sin que la mayoría de nosotros tengamos claro de qué se ocupa cada institución ni para qué sirve, de ahí que este bloque fuera uno de los más valorados por el alumnado.

Aquí se trataron las características generales de:

- El Consejo de la Unión.
- La Comisión.
- El Consejo Europeo.
- El Parlamento.
- El Tribunal de Justicia.

### B.4.- LOS TRATADOS MODIFICADORES DE LA UNIÓN

Todo el alumnado había oído hablar del "Acta Única" o del "Tratado de Maastricht", pero ninguno de ellos sabía cual era su importancia ni de que trataban, por lo que se hizo un breve resumen de sus características más importantes, con especial incidencia en los aspectos económicos y sociales que modificaba cada uno de ellos.

- El Acta Única Europea.
- Tratado de Maastricht.
- Tratado de Amsterdam.

### B.5.- FONDOS DE COHESIÓN. FONDOS ESTRUCTURALES Y POLÍTICA AGRARIA COMÚN (PAC)

Qué son los tan nombrados Fondos de Cohesión y Fondos Estructurales, qué suponen ya que países afectan, fue lo tratado en este bloque de contenidos junto con lo que se puede considerar la "piedra de toque" de la política económica comunitaria, que es la PAC.

### B.6.- LA UNIÓN EUROPEA Y ESPAÑA

Historia de las relaciones de nuestro país hasta que fue admitido como Estado de pleno derecho

en 1985, los diversos periodos transitorios de adaptación. los sectores más afectados y las repercusiones económicas que de ello se derivan, tanto en el presente como las previsibles en el futuro.

### B.7.- EL EURO ANTECEDENTES, PRESENTE Y PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA COMUNIDAD EUROPEA

Este fue uno de los puntos más desarrollados y que como colofón final, venía a recoger todos los aspectos económicos tratados en los temas anteriores, como consecución final de los intereses monetarios comunitarios.

Para tratar este tema se elaboró un documento que recogía todo el calendario de la Unión Monetaria desde 1970, que se repartió fotocopiado.

Se trataron y se realizaron algunos ejercicios sobre los siguientes aspectos:

- Características generales del EURO. Nombre, valor y países que han quedado fuera del área del EURO, con sus diferentes características.
- Transición.
- Valor de los billetes y monedas, sus características y significado de sus símbolos y representaciones.
- Conversión.
- Inversiones y paro.
- Agenda 2000.

### C.- OBJETIVOS DIDÁCTICOS PLANTEADOS

Al finalizar el proceso el alumnado será capaz de:

- 1.- Tener capacidad crítica con respecto a todos los aspectos que conlleva una organización supranacional como es la Comunidad Europea.
- 2.- Entender el proceso histórico de formación comunitaria.
- 3.- Distinguir los países que forman parte de la organización europea y diferenciarlos de los que no pertenecen a ella.
- 4.- Analizar perspectivas de futuro para la Unión Europea.
- 5.- Conocer el entramado administrativo y burocrático de la Comunidad y los últimos cambios producidos por los tratados modificadores.
- 6.- Reconocer los principales problemas y características económicas de la Comunidad con

los Fondos económicos y la PAC.

7.- Diferenciar los aspectos positivos y negativos que la integración europea de España puede conllevar.

8.- Comenzar a familiarizarse con el nuevo sistema económico que trae la moneda única.

9.- Establecer las diferentes ventajas y desventajas que el EURO puede tener en nuestra economía y en la europea.

10.- Formar una idea propia sobre el proceso de la Unión Europea, tanto política, social y económica.

11.- Fomentar el hábito de la lectura diaria y el conocimiento de la información con un espíritu crítico.

#### D.- ACTIVIDADES Y METODOLOGÍA

El curso se impartió en clases presenciales de una hora y media de duración, los lunes y miércoles de cada semana, por lo debido a la larga duración de cada jornada se podría caer en el tedio de una clase magistral, donde sólo tuviera cabida la información del profesor y un posible aburrimiento de los alumnos.

Para evitar esta posible situación se fomentó desde el primer momento la motivación y la participación del alumno en el aula, de forma que todo el mundo fuese partícipe en un momento u otro.

Al comenzar el curso se distribuyó un pequeño cuestionario con preguntas de distinta dificultad para averiguar los conocimientos previos de la materia y se inició un pequeño debate sobre diversos aspectos comunitarios y del EURO con preguntas y respuestas. Algunas de las cuestiones que más surgieron fueron las correspondientes a la actualidad de ese momento; la Agenda 2000, los problemas de la agricultura, temas vinculados con la ecología y sobre todo con el cambio económico, y junto a estos aspectos, otros que creían conocer por lo habituales que son en los medios informativos, como la Comisión o el Tratado de Maastricht, pero que o tenían una información falsa o era muy incompleta.

Una vez conocido el nivel general y las distintas inquietudes se organizó una estructura de clase dinámica y participativa que consistió en las siguientes partes:

1.- Al comenzar la clase se abría un tiempo de preguntas referentes al tema y de cualquier aspecto, que contestaba el profesor. Las preguntas esta-

ban relacionadas con cuestiones que hubieran podido surgir de los días anteriores o de cualquier otra índole comunitaria o económica que hubiésemos tratado ya o no estuviese en el programa, si la pregunta hacía referencia a algún tema no tratado aún, la guardábamos hasta el día que tratásemos dicho tema.

2.- Transcurrido el tiempo anterior; nunca más de quince minutos como máximo, se abordaba el tema correspondiente, se resolvían las dudas pertinentes que pudiesen surgir y se buscaban relaciones con otros aspectos no comunitarios, como por ejemplo el sistema de gobierno español, otros sistemas económicos, etc. relaciones que sugerían siempre los propios alumnos o eran inducidos por el profesor; pero siempre cuestiones que les pudiesen sonar; conocer o por lo menos tener alguna referencia de ellas.

3.- Por último, al finalizar la clase, siempre había un tiempo, mayor o menor; para comentar alguna noticia de prensa que los alumnos buscaban y proponían, a ser posible relacionada con el tema tratado o precedente y si no, alguna noticia que por su curiosidad o interés mereciera la pena o motivase lo suficiente.

En esta parte los alumnos se resistían en un principio, por lo que el profesor siempre llevaba una alternativa de algún recorte de prensa para leer y comentar; pero transcurridos los primeros días no fue necesario volver a recurrir a noticias de reserva llevadas por el profesor.

#### E.- EVALUACIÓN

Tras el primer cuestionario realizado como evaluación inicial, se tuvo en todo momento muy en cuenta la asistencia diaria, que alcanzó entre un 90 y 95%, tras lo cual al finalizar se volvió a distribuir el mismo cuestionario inicial, un poco más ampliado y con preguntas de opinión sobre la metodología, el profesor y los temas tratados, obteniendo unos resultados comparativos óptimos, tanto sobre los contenidos tratados como sobre la metodología aplicada.

#### F.- BIBLIOGRAFÍA

El material utilizado ha sido elaborado a partir de la documentación obtenida en el: CENTRO DE DOCUMENTACIÓN EUROPEA. Paseo de la Castellana, 42. 1ª planta.

Enrique Pérez Pérez

## «SIGNO A SABER»

"Signo A Saber" es un programa de educación a distancia dirigido a personas adultas sordas que estén interesadas en obtener el título de Graduado Escolar. que es una adaptación del programa "A Saber", destinado a personas oyentes.

El grupo de alumnos sordos que asistió a las clases presenciales era heterogéneo en cuanto a los conocimientos que tenían así como la edad. Aunque había algunos jóvenes de más de veinte años, la mayoría tenían entre 35 y 50 años de

edad. Muchos de ellos asistieron a clases con el objetivo de obtener el Título de Graduado Escolar para poder conseguir algún trabajo.

Las características que presentaban podemos concretarlas:

- Muchos alumnos abandonaron los estudios hacía bastante tiempo por lo que les costaba adquirir hábitos de estudio. Muchos de ellos tenían hijos y trabajos y por eso encuentran dificultades para organizar el tiempo de estudio.

- La mayoría de los alumnos no dominaban bien la lengua castellana. En su vida cotidiana utilizaban casi exclusivamente el lenguaje de señas. El tipo de lenguaje de señas que ellos usan es diferente en muchos aspectos del lenguaje castellano. Por consiguiente, presentan problemas para comprender lo que se explica en los libros, así como para responder a las preguntas de los mismos.

- Por no tener este dominio del castellano, aumentan las dificultades para estudiar a distancia. Por eso, necesitaban ir al centro, ya que en el mismo se dan clases en lenguaje de señas.

Teniendo en cuenta todas esas características decidí trabajar con ellos en lenguaje de señas, relacionando éste con el castellano oral para que conocieran la relación que existe entre ambos lenguajes, también a través de los libros y con la ayuda del resumen que he realizado de cada tema para familiarizarles con el lenguaje escrito. Esos resúmenes los utilicé con dos objetivos, además de para que los alumnos conocieran y aprendiesen cómo se realiza esta técnica de estudio:

- Para que se acostumbren a usar el lenguaje castellano.

- Porque son más sencillos y más fáciles para entender y estudiar en casa.





Tras trabajar durante el curso, desde el mes de julio y en el mes de septiembre, que era el mes en que empezaron a asistir a clases más alumnos, hasta mediados del mes de febrero del año siguiente en que hicieron la prueba para obtener el Título de Graduado Escolar; he evaluado los resultados siguientes:

- Los alumnos han adquirido más conocimientos de todas las asignaturas, a pesar de que les quedan muchos temas. Esto es debido a que el nivel de aprendizaje es desigual entre ellos. Y otra razón es que, como he comentado anteriormente, tienen dificultades para estudiar por sí solos por no tener un buen dominio del lenguaje castellano y por lo tanto les resulta difícil repasar en casa lo que se ha aprendido en la clase. Como consecuencia, progresan lentamente en el aprendizaje.

- La dificultad que todavía tienen está en Lengua española, que es la más difícil de todas las asignaturas para estos alumnos. Como el curso dura menos de un año, y para que los alumnos consigan emplear el lenguaje castellano de forma correcta, esto requiere más tiempo para poder adquirir progresivamente el vocabulario y utilizar correctamente la estructura sintáctica.

- En la realización de la prueba para obtener el Título de Graduado Escolar también han presentado dificultades para responder a las preguntas por esta misma razón: falta del dominio del lenguaje castellano. Por ejemplo, han aprendido bien las unidades de longitud, capacidad y masa y las áreas de los polígonos, pero cuando en la prueba piden que resuelvan un problema relacionando estos temas, ya son incapaces para responderlos por no entender las frases. Sin embargo, han podido vencer este obstáculo gracias a la ayuda de un intérprete que se lo ha traducido en lenguaje de señas. También han podido salvar el obstáculo que tienen en cuanto al uso del lenguaje castellano para escribir una redacción, que es una parte importante de la prueba para que los evaluadores reconozcan la capacidad lingüística que poseen los alumnos, gracias a la comprensión del equipo que considera la dificultad que tienen esos alumnos con el lenguaje castellano y por tanto les evalúan con unos criterios adaptados a los alumnos sordos, o mejor dicho, con unos criterios mínimos para superar la evaluación final de Lengua Española. Casi el 90% del alumnado ha superado la prueba en febrero.

- A pesar de todo lo anterior; los alumnos, aun-

que son conscientes de necesitar continuar los estudios para completar la formación necesaria, están satisfechos por el avance de sus aprendizajes, el logro de acercarse más al lenguaje castellano y, en general, porque han aprovechado bien el programa, que está adaptado de forma correcta a sus características y necesidades, desarrollándose con la disposición del apoyo tutorial adecuado (un profesor sordo preparado para el grupo), el programa televisivo en lenguaje de señas y la presencia de un intérprete en la prueba para traducirles las preguntas en lenguaje de señas.

Todo esto ha sido posible gracias a la gestión de la Dirección General de Centros Docentes de la Comunidad de Madrid, que ha promovido el programa, que ha sido desarrollado en el marco de las iniciativas Horizon (Fondo Social Europeo), colaborando Telemadrid (elaboración del programa televisivo), la Federación de Sordos de la Comunidad de Madrid (relaciones con el colectivo sordo, apoyo y asesoramiento) y la Confederación Nacional de Sordos de España (asesoramiento y apoyo).

Mónica Martínez  
Profesora - Tutora "Signo A Saber"



## AGENDA DE NOTAS

- Decreto 74/1999, de 20 de mayo, por el que se aprueban las competencias y estructura orgánica de la Consejería de Educación y Cultura. BOCM nº 134, de 8 de junio de 1999.
- El año 2000 ha sido declarado Año Internacional de la Cultura de la Paz. Un numeroso grupo de Premios Nobel de la Paz redactó el Manifiesto 2000 al que se puede adherir cualquier persona. Más información en: [www.unesco.org/manifiesto2000](http://www.unesco.org/manifiesto2000).
- Congreso Nacional de Informática Educativa.  
Organizan ADIE, Universidad de Castilla La Mancha y Excmo. Ayuntamiento de Puertollano Del 17 al 19 de noviembre.

### PREMIOS MIGUEL HERNÁNDEZ EDICIÓN 1999 PARA ACTIVIDADES DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS convocados por el Ministerio de Educación y Cultura.

#### **Primer Premio:**

Asociación Familiar La Rondilla, de Valladolid

#### **Segundo Premio:**

Círculo Colectivo para la aplicación de las Nuevas Tecnologías en la formación de Adultos, Mataró

#### **Tercer Premio:**

Universidad Popular de Torralba de Calatrava

#### **Distinción Acreditativa a:**

- Centro de Educación de Personas Adultas «Agustina de Aragón». Móstoles
- Asociación SEMILLA. Madrid

COLABORA CON NOTAS

Escribe en NOTAS: experiencias, investigaciones, opiniones y estudios acerca de la educación permanente de personas adultas.

Para ello sólo es necesario:

- Que el artículo sea inédito.
- Que el escrito no supere las seis páginas en tamaño DIN A-4.
- Se puede remitir la colaboración en papel, soporte informático, por fax o correo electrónico.
- Pueden adjuntarse ilustraciones, fotografías o diapositivas.
- El Consejo Asesor de Notas estudiará la publicación de los artículos recibidos, reservándose la posible modificación de títulos o entradillas en los mismos. No se devolverán los originales recibidos.

En el artículo de hará constar:

Nombre y apellidos del autor  
Profesión  
Dirección, teléfono, e-mail

Las colaboraciones se pueden remitir a:

NOTAS  
Centro Regional de Educación de Personas Adultas  
C/ General Ricardos, 179 bis  
28025 MADRID  
Teléfono: 91 461 47 04  
Fax: 91 461 42 19  
E-mail: crepa@mad.servicom.es

## ACTOS EN EL CENTRO REGIONAL



El diseño de esta exposición corresponde a:

### Textos

Belen Dvornik  
Manuela Mesa

### Fotografías

Piet van Lier  
Ivan C. Montecinos  
Belen Dvornik

### Diseño

TR Producciones Culturales

"Esta exposición hace un recorrido por las diferentes dimensiones de la reconstrucción posbélica, las dificultades y retos que implica y los interrogantes y cuestiones que están aún por resolver"

Creemos que constituye un recurso para aprender desde una educación en valores, para comprender algunos aspectos de los múltiples conflictos bélicos que están padeciendo numerosos pueblos del mundo

Del 1 al 23 de diciembre

Horario: de 10 a 14h y de 16 a 18h

Mañana: de 10 a 14h

Tarifa: de 1€ a 2,50€

Para grupos: solicitar día y hora por fax o por teléfono

Si desea el **Propuesta de trabajo para grupos de educación de adultos**, pida al Centro Regional y tendrán por fax el primer día de un día para trabajar algunos de estos contenidos tras la visita a la exposición.

**Centro Regional de Personas Adultas**

C/ Doctor Ramírez 17946

28025 Madrid

Tel: 914 614 254

Fax: 914 614 255

<mailto:informacion@crea.madrid.es>

<http://www.crea.madrid.es>

Entidades patrocinadoras:



**Centro Regional de Educación de Personas Adultas**  
**Comunidad de Madrid**  
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y ALFABETIZACIÓN  
 Dirección General de Promoción Educativa

## Conferencia-coloquio

**DIÁLOGO Y COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS**

**NUEVAS PERSPECTIVAS**

**Ana Yuste**

- Miembro de CREA, Centre de Recerca Social i Educativa
- Profesora de la Universitat de Barcelona
- Colaboradora en la Escuela de la Vereda

**Día:** 3 de diciembre  
**Hora:** 10 de la mañana  
**Lugar:** Centro Regional de Personas Adultas

Frente a modelos de enseñanza-aprendizaje que optan por una formación no activa, reproductora o compensadora, el diálogo y la igualdad de las diferencias constituyen nuevas perspectivas en el papel social y transformador de las "escuelas de adultos".

Plano del Centro Regional (CREA)



Autobuses: 34 y 35

Metro: Opera



## DIRECCIONES WEB DE INTERÉS

Abrimos hoy esta sección en la que proporcionaremos direcciones sobre organismos y recursos relacionados con la educación de adultos.

### 1.-SOFTWARE-DESCARGAS

<http://home.zdnet.com>  
[//www.tucows](http://www.tucows.com)  
[//www.jumbo.com](http://www.jumbo.com)  
[//www.areas.net](http://www.areas.net)

### 2.-BIBLIOTECAS VIRTUALES EN CASTELLANO

ISBN  
[www.mcu.es/pic/spain/isbn.html](http://www.mcu.es/pic/spain/isbn.html)

BIBLIOTECA NACIONAL  
[www.bne.es](http://www.bne.es)

BIBLIOTECA DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE  
[www.ucm.es/BUCM](http://www.ucm.es/BUCM)

RED DE BIBLIOTECAS PÚBLICAS DEL ESTADO  
[www.mcu.es/bpe/bpe.html](http://www.mcu.es/bpe/bpe.html)

RED DE BIBLIOTECAS DEL CSIC  
[www.csic.es/bic/cbic.htm](http://www.csic.es/bic/cbic.htm)

CODIBUCE  
[dalila.ugr.es/felix](http://dalila.ugr.es/felix)

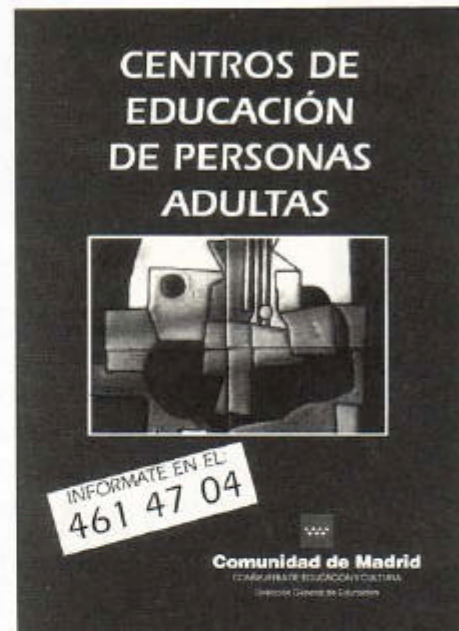
BIBLIOTECA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA  
[www.bib.uab.es](http://www.bib.uab.es)

CENTRO DE DOCUMENTACIÓN EUROPEA  
[www.uv.es/cde](http://www.uv.es/cde)

RUEDO, Red Universitaria de Bibliotecas  
[www.uned.es/biblio/ruedo.htm](http://www.uned.es/biblio/ruedo.htm)

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES  
[cervantes.alcala.es](http://cervantes.alcala.es)

INSTITUTO CERVANTES  
[www.cervantes.es](http://www.cervantes.es)





## TOMÁS APRENDE A LEER

Jo Ellen Bogart. Ilustraciones de Laura Fernández y Rick Jacobson  
Ed. Juventud, Barcelona, 1998 (30 pp)

Aprender a leer es el deseo de Tomás, un viejo granjero que enseña a los niños a descubrir un mundo en el que la sabiduría se encuentra en la relación del hombre con la Naturaleza. Dirigido a lectores jóvenes, pueden reconocerse en el protagonista muchas de las personas mayores que, como Tomás, cada día aprenden a leer.

El tratamiento del color en las Ilustraciones consigue la recreación de un espacio dominado por los sentimientos. Su lectura ha de constituir una espléndida motivación para quien se adentra en la aventura de la alfabetización.



## CALIGRAMA I

### LENGUAJE Y CIENCIAS SOCIO-NATURALES

José Luis Moñino; Carme Pons; Joana M<sup>a</sup> Ramis; Rosa M<sup>a</sup> Rullán  
Prensa Universitaria, Palma de Mallorca, 1998 (147 pp.)

Este es el primer cuaderno de los tres que componen la colección de Caligrama. Dirigido a los cursos de Enseñanza Básica y Consolidación para personas Adultas, el volumen que acaba de aparecer responde en veinticinco unidades a 105 objetivos de lenguaje y las ciencias sionaturales. Los autores desarrollan sus propuestas tratando de contextualizar cada situación de aprendizaje, aproximándola a problemas cotidianos como pueden ser leer carteles, cartas, la familia, los alimentos, etcétera.



## CUADERNOS DE MATEMATICAS PARA PERSONAS ADULTAS N°6

Iván de Paúl Bemol

Prensa Universitaria, Palma de Mallorca, 1998 (83 pp.)

El cuaderno estudia los segmentos, los polígonos, la circunferencia y el círculo, los cuerpos geométricos y diferentes tipos de medidas. Leyendas e historias sobre los matemáticos y sus descubrimientos nos introducen en los contenidos de cada uno de los capítulos en la aventura de las Matemáticas. Tras la descripción breve de los conceptos, el autor presenta la aplicación práctica de los mismos en lo que denomina "la vida está llena de problemas". Sin duda, una obra práctica y útil para el trabajo cotidiano en las aulas.

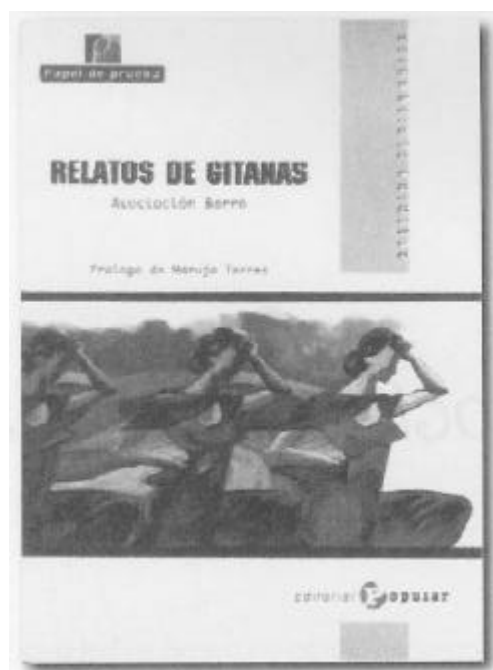
## MULTIMEDIA

Catalina Alonso y Domingo Gallego  
U.N.E.D., Madrid 1997 (294 pp.)

Es difícil comentar un libro cuya característica fundamental consiste en su rigor expositivo. Se puede, y se debe, decir lo que el mismo aporta, la utilidad de sus contenidos, la claridad de estilo o lo riguroso de su estructura y discurso. Este es, el caso del libro "Multimedia".

Tomado en un principio como un ensayo sobre la utilización de estas herramientas en el ámbito educativo, a medida que vamos leyendo sus páginas, tomando más y más notas de utilidades, aplicaciones... nos vamos dando cuenta de que se trata de un libro de consulta, una referencia obligada para todas las personas que trabajamos y queremos aprender sobre las nuevas tecnologías.

Ya desde el primer capítulo, nos amplía considerablemente la idea que tenemos la mayoría de los usuarios de informática que consiste en emplear el término multimedia para asegurar que cierto equipo lleva incluida una tarjeta de sonido y CD-ROM. Siendo cierto el hecho de que todo ello sintetizaría correctamente el empleo de dicho término, nos ayuda a añadir que el término multimedia supone ampliar el concepto, pues faltaría precisar si el equipo lleva un programa de tratamiento de gráficos e imágenes (Corel Draw, Paint Shop Pro ...) si lleva incluida una tarjeta capturadora de vídeo, si tiene micrófono es decir; si contiene la totalidad de 105 elementos que hoy día se consideran imprescindibles para realizar trabajos multimedia.



## *RELATOS DE GITANAS*

*Asociación Barró (prólogo de Maruja Torres)*  
 Editorial Popular; Madrid, 1998 (159 pp.)

La Asociación Barró, y las gitanas que relatan sus vidas en esta obra publicada por la Editorial Popular; nos invitan a entrar en las costumbres, en las tradiciones, en los problemas y en el sentir actual de gran parte de los gitanos, gracias a la sucesión de relatos y diálogos. La estructura que presentan las autoras conforma una visión casi etnográfica, limitándose a ordenar en temas las palabras, la vida de las mujeres gitanas.

Así podemos conocer las opiniones de ellas sobre el matrimonio y las relaciones entre hombres y mujeres, permitiéndonos atisbar los ritos de la boda; el culto evangélico; la droga; el chabolismo y la vivienda; el trabajo, la venta ambulante; el papel de los "viejos", el respeto a la jerarquía familiar...

Por supuesto que no se agotan en estos temas las señas de identidad cultural, ni los problemas

que en una sociedad "paya" viven los gitanos, pero los relatos señalan diferencias y encuentros, compartiendo su vida, en ocasiones su dolor; en otras las alegrías, sirviéndonos de puerta para convivir; para trabajar; para aprender.

Sin duda, uno de los logros del libro es la imparcialidad, dado el método de "análisis semiológico" que las autoras dicen haber utilizado. Igualmente, ante los hechos, se inquietan preguntas, dudas, arrepentimientos y caminos por explorar; tal vez límites para saltar. Estas "voces que necesitan ser escuchadas", como señala Maruja Torres, en el breve, pero excelente prólogo, llaman a la sociedad "paya", confiando en que ésta también se atreva a desafiar sus límites para reconocerse múltiple, variada; pero con la obligación de establecer la justicia, la igualdad, los mismos derechos y oportunidades para cuantos aquí vivimos.

---

# PEDAGOGÍA DE LA AUTONOMÍA

*Paulo Freire*

Siglo Veintiuno editores, Madrid, 1998 (139 pp.)

En un lenguaje a la vez didáctico y accesible, Paulo Freire reflexiona sobre los saberes necesarios para la práctica educativa con base en una ética pedagógica y en una visión del mundo cimentadas en el rigor, la investigación, la actitud crítica, la humildad, el buen juicio, la tolerancia, la alegría, la disponibilidad y la confianza en el futuro.

Llama la atención, como en todas las obras de Freire, el fondo filosófico y antropológico de sus reflexiones, vertidas en un estilo pedagógico de profunda empatía con la realidad. Este libro contiene páginas de una penetrante luminosidad, como las que se ocupan de definir el perfil humano que el autor desea para sí: " ... Me gusta ser persona porque la Historia en que me hago con los otros y de cuya hechura participo es un tiempo de posibilidades y no de determinismo. Eso explica que insista tanto en la problematización del futuro y que rechace su inexorabilidad".

Esta actitud de apertura al mundo es probablemente el núcleo radical del libro y su hilo conductor, como lo es de todo el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. Convertir la curiosidad espontánea en curiosidad epistemológica y ésta en conocimiento y en aprendizaje creativo es su horizonte y su método, así como la raíz de una auténtica pedagogía de la autonomía. Según él mismo dice literalmente: "El ejercicio de la curiosidad convoca a la imaginación, a la intuición, a las emociones, a la capacidad de conjeturar, de comparar, para que quienes aprenden participen en el perfil del objeto o del hallazgo de su razón de ser".

La tensión dialéctica y creativa entre autoridad y libertad es otro de los temas abordados por Freire

con su habitual sabiduría en estas páginas: "Enseñar es una aventura creadora". De ahí su rechazo riguroso a los fatalismos quietistas y su apología-nada retórica ni demagógica, sino fundamentada y didáctica-"de la resistencia, de la indignación, de la justa ira de los traicionados y de los engañados". Para Freire "la autonomía se va constituyendo en la experiencia de varias, innumerables decisiones que van siendo tomadas". En este sentido, una pedagogía de la autonomía ha de estar centrada en experiencias estimuladoras de la decisión y de la responsabilidad, respetuosas de la libertad. Para los demócratas que intentan ser fieles a su sueño solidario e igualitario, la autoridad y la libertad se necesitan recíprocamente.

Hermoso y necesario este libro de Freire, como todos los suyos, donde se nos interpela y estimula a hacer del aprendizaje una tarea de intervenir en el mundo, de entenderlo y de transformarlo, como resultado de la interacción armoniosa entre profesores y alumnos, de todos los agentes educativos. Sus páginas contagian sabiduría, gusto por la vida, apertura a lo nuevo, persistencia en la lucha, aceptación de la diferencia, autoestima, trabajo crítico sobre las cosas y los hechos, análisis político, cultivo de la afectividad, dimensión ética y capacitación científica ... englobado todo ello en un permanente proceso de búsqueda, de afirmación apasionada de la historicidad del saber. ¿Caben acaso mejores actitudes y garantías pedagógicas? Parecen demasiadas cosas, pero están articuladas en un proyecto que atrae y convence. Por eso la lectura de este libro es tan recomendable.

Santiago S. Torrado



# Notas

Boletín Informativo. Servicio de Educación de Personas Adultas. *Centro Regional de Educación de Personas Adultas.*

N.º 6. ENERO DEL 2000

## Resumen de los talleres



## I ESCUELA DE VERANO



Educación de  
Personas Adultas

"Cuenta lo que haces"



**Comunidad de Madrid**  
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA  
Dirección General de Centros Docentes

30 de junio, 1 y 2 de julio  
de 1999



**Comunidad de Madrid**

## Notas

Revista de Educación de Personas Adultas

### CONSEJO DE DIRECCIÓN

#### Presidenta

M<sup>o</sup> Antonia Casanova Rodríguez

Directora General de Promoción Educativa

#### Vocales

Emilio Sánchez León

Jefe del Servicio de Educación de Personas Adultas

Francisco Javier Ramírez Flores

Servicio de Educación de Personas Adultas

### CONSEJO ASESOR

M<sup>o</sup> Jesús Gallejones

Centro de Educación de Personas Adultas de las Rozas

Antonio Jiménez Ortiz

Centro de Educación de Personas Adultas de Moncloa

### CONSEJO DE REDACCIÓN

#### Dirección y Coordinación

José Luis Moreno Sánchez

Miguel Ángel Martínez

### EQUIPO DE REDACCIÓN

#### Ilustraciones y Cubierta

Fotografías del Archivo Central del Ministerio de Educación y Cultura Trabajo fotográfico de Benito Gamarra

### EDITA

Comunidad de Madrid

Consejería de Educación y Cultura

Servicio de Educación de Personas Adultas

Centro Regional de Educación de

Personas Adultas

C/General Ricardos, 179 bis 28025

Madrid

tel. 9 14 614 704

fax 914614219

<http://alerce.pntic.mee.es/crepa/>

e-mail: [crepa@mad.servicom.es](mailto:crepa@mad.servicom.es)

### MAQUETACIÓN

Ases Sin Palabras, S.L. tel. 91 539 90 51

fax 9 1 468 76 8 1

Empresa perteneciente a la Asoc. de Sordos de Madrid

El Boletín no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos firmados.

Tirada: 1.200 ejemplares

Coste Unitario: 214 pesetas

Edición: 01/00

D. L.: M-6.358 - 1998

Imprime: B.O.C.M.

# SUMARIO

Número 6. Diciembre 1999

- 2 La Historia de esta Primera Escuela de Verano.
- 3 Memoria Fotográfica.
- 4 Una experiencia interdisciplinar en ESPA. Madrid del s. IX al XVI. Antonia Matamalas, Concepción Pérez, Isabel Tejerina.
- 6 Taller de Autoestima en la Mujer. Lola Cortón.
- 7 Taller de Adaptaciones Curriculares. Concepción Elena, Susana Lletjós.
- 10 La formación de las mujeres para la participación social. Alicia Herranz.
- 12 Cambiamos al Euro ... Mercedes Mateo, Blanca García.
- 14 Enseñanza Abierta Federico García Lorca. Natividad Rodríguez, Almudena Jiménez.
- 16 Solidaridad. Reflexiones desde una experiencia en el barrio de San Fermín. José Fermín Muñoz, Iñigo Ortiz de Mendíbil.
- 18 Educación en Valores para Personas Adultas. Santiago Sánchez Torrado.
- 19 Desarrollo de estrategias motivacionales en un programa de educación de mujeres adultas. Almudena Martín, Pilar Hernández.
- 21 El dibujo y el gusto estético en los adultos. Mercedes Mateos, Blanca García.
- 24 "PET". Practical and Educational Training. Un programa para la integración sociolaboral de jóvenes en dificultad. Ana María González Prado (Asociación Norte Joven).
- 27 La participación a través del taller de delegados. Jesús Amores, Juan Jesús Cuadrado.
- 29 El Departamento de Orientación en los Centros de Adultos. Inmaculada Pueyo, José Antonio Buzón.
- 32 Actitudes sexistas en grupos de educación de personas adultas. Luis Muñoz, Adoración Rodríguez.
- 35 Algo más que una clase. Mujer gitana. Eva Martín.
- 37 La informática en la Ed. de personas adultas. Diego Téllez.
- 40 Multiculturalidad. Español para extranjeros. Experiencias didácticas. Marta Gascón Blanco, Irene Martínez de Luco Zelmer.
- 42 La escuela permanente de adultos en el discapacitado psíquico. Ana María García, José Luis Martínez.
- 44 Participación del alumnado. Flexibilidad en la organización. Concha Pino, Consuelo Toscano (Asoc. Rosalía de castro).
- 45 La experiencia del cuerpo. Isabel López.
- 47 El reciclado como herramienta didáctica en la educación de personas adultas. Susana Lletjós, Luis Muñoz.
- 49 El cómic como recurso didáctico. Félix Pastor Romero.
- 51 Comunicación Popular: cómo ver las noticias del revés. Escuela Popular de Prosperidad.

---

## LA HISTORIA DE ESTA PRIMERA ESCUELA DE VERANO

Cuando en el mes de septiembre de 1998 comenzamos a preparar la propuesta para crear unos espacios de reflexión y debate sobre distintos aspectos de la educación de personas adultas, intuimos la necesidad de compartir nuestros trabajos e ideas. Pues bien, de esos grupos nació esta primera escuela de verano, que esperamos sea eso: la primera. Pero organizar una Escuela de Verano planteaba muchos interrogantes iniciales. Probablemente, el primero era para qué organizar este encuentro: nosotros creíamos que, al igual que habíamos podido establecer grupos de debate, podíamos intentar llegar a más personas que, como nosotros, consideran que la educación de personas adultas es capaz de establecerse en medio de una sociedad plural, diferente, rica y problemática.

Así, consideramos que debíamos ofrecer a instituciones, entidades, centros públicos, estudiantes, voluntariado, la posibilidad de contar qué es lo que hacen, cuál es su trabajo, su experiencia, de enriquecemos con su compromiso, con su quehacer. Esa fue la primera propuesta. Y aquí radicaba la diferencia con una escuela de verano al uso, ya que no buscábamos ponentes, ni les pagábamos, ni, por supuesto, cobrábamos por participar. Nuestra escuela de verano no era una más en la amplia oferta que en estos días podíamos encontrar. Nosotros lanzábamos la idea y nos encargaríamos de organizarlo como buenamente pudiéramos. Así, la respuesta fue sorprendente: más de treinta ofrecimientos para impartir un taller. Al final se quedaron en 27 y de estos en 24, tras varias suspensiones.

De los 24 talleres, 5 fueron organizados por profesorado de Centros de la Comunidad; 6 por profesorado de los Centros del Ministerio, 3 por

Aulas Municipales, y 10 por profesorado de diferentes Entidades Sociales.

Tras confeccionar el folleto y enviarlo a todas las direcciones que disponíamos en nuestra base de datos, comenzamos a recibir las inscripciones. Finalmente fueron 210 personas las que desearon participar en los talleres. Aquí nos gustaría aportar varios datos:

Participantes:

Profesorado de CEAS. 61  
Profesorado de CEA: 29  
De Escuelas Municipales: 22  
De diversas entidades sociales: 56  
Universidades y Escuelas Populares: 17  
Otros: 25

Estos son los datos iniciales, pero debemos disculparnos si no pudimos atender las inscripciones fuera de plazo, si los talleres se llenaron y, a pesar de haber ampliado hasta 20 personas por taller, se suspendieron algunos y tuvimos que aumentar nuevamente el número de participantes en cada uno.

Este número de Notas recoge los resúmenes de todos los talleres de esta Escuela de Verano.

Gracias a quienes, de forma desinteresada, nos habéis contado algunas de las cosas que hacéis y a quienes habéis asistido estos tres días. Si esto ha salido bien es gracias a todos vosotros. Ojalá que podamos vemos otra vez en una segunda escuela.

---

## MEMORIA FOTOGRÁFICA

Este número especial de Notas aparece ilustrado con documentos fotográficos que forman parte de la historia de la alfabetización en nuestro país. A lo largo del siglo XX, siguiendo el estudio que realiza el profesor Pedro Luis Moreno Martínez en la excelente obra dirigida por Agustín Escolano, "Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización", se pueden distinguir una serie de campañas de alfabetización que el profesor denomina: Comisión central para combatir el analfabetismo (1922-23); Milicias de la Cultura, (enero de 1937 - marzo 1939); Brigadas Volantes (noviembre de 1937 - mayo de 1938); Junta Nacional contra el analfabetismo (1950-1962); Campaña de alfabetización y promoción cultural de adultos (agosto 1963 - junio 1968). Este autor también destaca los planes y programas regionales desarrollados en Murcia y Andalucía desde 1983 por sus importantes características y objetivos. Sin embargo, también debemos mencionar que otras Comunidades Autónomas han aplicado Planes para desarrollar diferentes concepciones de la educación de adultos y entre ellos hemos de señalar el Plan Regional de Educación y Formación de Personas adultas de la Comunidad de Madrid (1993 - 1995).

Las fotos que presentamos pertenecen a las Campañas de Alfabetización desarrolladas en Las Hurdes y otros lugares en 1955.

El 10 de marzo de 1950 se creó la Junta Nacional contra el Analfabetismo, desarrollando sus objetivos en medio de un proselitismo del régimen, careciendo de la preparación adecuada en los maestros dedicados a las campañas y con una inadecuada metodología que repetía los métodos de enseñanza de las escuelas para niños, y sin la adecuada temporalización que hubiera supuesto enmarcar la alfabetización en un proceso continuado de formación. A pesar de la convocatoria de concursos de materiales, certámenes y congre-

tos dedicados a erradicar el analfabetismo, los resultados no pudieron ser presentados como un logro del Régimen. Además de la Junta, otras instituciones se implicaron en las Misiones Educativas: el Ejército, la Sección Femenina, el Frente de Juventudes, órdenes religiosas, etcétera.

La Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de adultos que se desarrolló entre los años 1963 a 1968 superó en buena parte a la anterior; tanto en su organización como en sus objetivos.

Perseguía la alfabetización básica de adultos iletrados, la extensión del certificado de estudios primarios a toda la población adulta; una educación permanente que actualizase la formación y cultura de todas las personas adultas. Si bien en un principio se dedicaron 5000 maestros en exclusiva, elaborándose instrucciones, circulares, cursillos, libros, el periódico Alba, no se consideró el proceso migratorio que se vivía en España en esos años, ya que la población se trasladó en masa a las ciudades. Finalmente, en 1973 una Orden Ministerial suprimió la Campaña al haberse logrado plenamente los objetivos, presentando unos datos estadísticos que acercaban al país a los índices establecido por UNESCO, pero que no respondían a la realidad.

Deseamos agradecer la colaboración de don Joaquín Díaz y de todo el personal del Archivo Central del Ministerio de Educación y Cultura que nos facilitó la investigación documental, así como a don Benito Gamarra que realizó el trabajo fotográfico. Por supuesto, vaya nuestro reconocimiento a quienes anduvieron los caminos, a quienes diseñaron los materiales y, con escasos medios, con las dificultades políticas de una época supieron acercar la cultura a zonas de España cuyas gentes también tenían mucho que enseñar a una sociedad que deseaba abandonar el atraso y la injusticia en que vivía.



---

# UNA EXPERIENCIA INTERDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS. MADRID S. IX AL XVI

## I. Justificación de la comunicación

1°. Por el carácter claramente interdisciplinar del tema, que puede ser abordado desde muchas ópticas: Historia, Arte, Urbanismo, Geografía, Literatura, incluso desde las Matemáticas y la Física, como también la Música.

Sin duda, uno de los aspectos más importantes de la reforma de nuestro sistema educativo, es el de partir y fomentar la actitud interdisciplinar entre los profesores. Nuestro trabajo no se mueve sólo en el estrecho marco del aula, de la asignatura o del curso, sino que se debe relacionar con el trabajo desarrollado en los otros departamentos del centro, de forma que se cree un entramado de interrelaciones y de intereses educativos, que nos pueden llevar a nosotros como enseñantes y a nuestros alumnos/as, a un concepto de aprendizaje global.

2°. Por su intención de llevarnos a conocer lo mejor posible la realidad que nos rodea, nuestro entorno geográfico y social. En nuestro caso, conocer una ciudad en la que vivimos que fue elevada al rango de capital del reino por el monarca Felipe II, cuando hasta poco antes no era más que un pueblo poco importante en el centro del país. En nuestro caso, nos obliga a investigar sobre los orígenes de la ciudad, cuando en el siglo IX surge una alcazaba musulmana como defensa de la ciudad de Toledo, con toda la evolución artística posterior.

Y este estudio de la evolución de Madrid lo hacemos, más que desde los libros sobre el tema, que también son necesarios, sobre la realidad concreta de lugares cargados de importancia y peso en la vida de la ciudad en sus distintos momentos históricos.

3°. Por la importancia de un momento en la

Historia de España como fue el largo y controvertido reinado sobre el vasto imperio que llegó a abarcar Felipe II en la segunda mitad del XVI. Tema que nos hace aproximarnos e investigar según la historiografía más reciente (Kamen, Elliot, Parker y otros) la compleja personalidad humana del monarca, no sólo la del gobernante, con sus múltiples facetas tan distintas como fueron la de mecenas de las artes, amante de la ciencia y de la cultura, humanista y estudioso, amante y padre cariñoso con sus hijas, así como actitudes más negativas como su intransigencia en materias de la defensa de la fe católica y en la persecución incipiente del protestantismo, así como en otros aspectos de su "enigmática personalidad".

## 2 . Metodología

Siempre hemos querido aplicar una metodología dinámica, abierta, participativa, que partiera de la motivación del alumnado para que se embarcase en una apasionante tarea de investigación, descubrimientos, de progresos en su camino de aprendizaje sobre el tema. Por eso hemos partido de tres tipos de actividades: actividades previas a la tarea de investigación y descubrimiento; durante el desarrollo de esa tarea; después de su realización.

Como actividades previas, pretendemos que el alumnado consiga una información a través de su trabajo de investigación, primero sobre la persona del monarca, su entorno cultural, político y social, y después sobre la ciudad recién nombrada por el rey "capital del reino", ciudad que es además la misma en la que ellos residen y que muchas veces se conoce tan poco. y sobre todo su residencia final, su gran obra predilecta, el Monasterio de San Lorenzo del Escorial. Como actividades durante ese proceso de investigación realizamos tres salidas. Dos de ellas por Madrid, una buscando las huellas del primitivo Madrid musulmán, por

lo que paseamos por ese antiguo Madrid, llegando hasta la cerca cristiana posterior; y otro paseo por el Madrid de Felipe II, casi todo desaparecido en la actualidad, situando las distintas puertas que constituían la cerca de Felipe II. Una tercera salida, es la obligada visita a "El Escorial", edificio complejísimo que reunió por voluntad del monarca múltiples funciones:

Convento, Biblioteca, Templo, Centro de Estudios, Panteón, Pinacoteca, etc. Estas salidas se hicieron entregando previamente a los alumnos/as unas fichas didácticas para que tomen la información directamente, "in situ" para conseguir así más fácilmente una clara relación de la teoría con la práctica.

Con las actividades después de las dos etapas anteriores, pretendíamos que el alumnado consiguiese una síntesis personal sobre lo investigado, así como un desarrollo de su creatividad en su proceso de aprendizaje. Entre estas estarían la elaboración por los propios alumnos/as de un vocabulario con todas las palabras de los distintos campos investigados, desconocidas o casi por ellos.

El desarrollo del trabajo se fue jalando con la confección y creación de distintos juegos didácticos que ayudaran a avanzar en el mejor conocimiento de los temas investigados.

Como actividad introductoria se elaboró un caleidoscopio con pequeñas efigies traslúcidas del monarca, que nos sirvió para plantear "el enigma y la complejidad del personaje histórico" estudia-

do, personaje con muchas caras. Otra actividad consistió en la elaboración de distintos planos de Madrid en papel transparente, en acetato, que superpuestos convenientemente nos hacen ver con exactitud el desarrollo de la ciudad desde la minúscula alcazaba del siglo IX al inmenso Madrid actual, pasando por la pequeñez de la cerca de Felipe II del siglo XVI.

Estas actividades se realizaron en las dos etapas primeras. Para la tercera etapa, que nos sirviera también como evaluación de lo aprendido, elaboramos dos juegos más: uno titulado "Conozcamos el Personaje", que consistió en dos paneles contrapuestos con dos caras del monarca fraccionados en 16 trozos cada una con los rostros de Felipe II joven y anciano, con fichas de preguntas y respuestas sobre su vida, hechos y obras, cuyos aciertos suponían ir reconstruyendo ambos rostros. El otro juego titulado "Construyamos el Escorial o Juego del Caracol" que consistía también en un juego de preguntas y respuestas sobre el mundo de Felipe II en sus múltiples aspectos, y por cada respuesta acertada se iba introduciendo tacos recortados con el edificio y la traza del Monasterio, desde fuera hacia dentro hasta llegar al centro, con lo que se completaba el edificio.

La elaboración de todos estos juegos supuso un trabajo muy creativo y participativo al ser realizados con la colaboración entusiasta de los alumnos/as. El desarrollo de la actividad concluyó con la exposición de todos los trabajos realizados por los alumnos/as, exposición en la que participaron los demás alumnos del Centro. En ese mismo acto final se escenificó una entrevista que, a través de un imaginario túnel del tiempo, realiza un periodista actual al más poderoso monarca de todos los tiempos, ya anciano, en su último refugio de "El Escorial", con diapositivas de las dependencias del monarca y con música de la época, que concluía con el cenotafio de Felipe II en el Monasterio y con el cuadro del monarca anciano.

Antonia Matamalas Prohens  
Concepción Pérez  
Isabel Tejerina



*Campaña de Alfabetización.  
Misión Cultural de Las Hurdes.  
Archivo Central del Ministerio de Educación y  
Cultura. ACMEC CA. 79 287 nº 100  
Cine en Pinofranqueado 1955*

# TALLER DE AUTOESTIMA EN LA MUJER

Objetivos:

1. Reconocer la importancia de la autoestima en la subjetividad femenina.

2. Definir qué es la autoestima y cómo se construye desde una perspectiva de género.

3. Relacionar la desestima femenina, con el hecho de pertenecer a un género devaluado culturalmente.

4. Potenciar el crecimiento de la propia autoestima Estructura del taller:

El taller se desarrollará con el siguiente programa teórico:

1. Presentación del grupo desde las expectativas del aquí y ahora.

2. Autoestima. Definición. Construcción. Diferentes teorías.

3. Interacciones con diferentes personas. Valor de la cultura al género asignado.

4. Relaciones Madre-Hijos.

5. Cómo reconocer la baja autoestima. Dificultades para poner límites y tener espacios propios.

6. La necesidad de aprobación. Cómo tengo que ser para que me acepten.

7. El núcleo de la depresión femenina.

8. Trabajo personal para obtener la autoestima.

El taller desarrollará paralelamente sesiones prácticas, que alternarán con las más propiamente teóricas:

1. Realización del "Collage": "¿Quién soy yo?".

2. Reconocimiento de la propia persona a través de diferentes fotografías donde cada mujer se proyecta cómo se ve.

3. Realización del "Collage": "¿Quién quiero Ser?".

4. Encuestas trabajadas individualmente en principio y expuestas grupalmente en una segunda parte:

Las encuestas versarán sobre:

"Cuando llegue a mi familia"

"Haciéndonos mujer. .... " "Mis modelos"

"¿De qué cultura participamos?" "Observando la rotulación" "Trabajo y autoestima"

"Desafíos": Ejercicios de autoconfianza.

Metodología:

Tanto en la parte teórica como en la dinámica grupal, la metodología será participativa y desde la propia dinámica que vaya creando el grupo.

Exceptuando los conceptos fundamentales necesarios para la comprensión del taller; tanto el temario como los ejercicios prácticos podrán ser modificados desde la propia necesidad y deseo del propio grupo.

La técnica de cada ejercicio práctico será diversa una vez conseguida la confianza, el respeto y confidencialidad en el grupo.

Entre las técnicas a utilizar destaco: Proyección en cartulinas, identificaciones fotográficas, utilización de revistas, cuestionarios de aplicación personal por parejas, entrevistas de cuestionados a personas ajenas al grupo, role-playing.

Lola Cortón

## TALLER DE ADAPTACIONES CURRICULARES

El taller girará en torno a un tema que preocupa en general a todo el profesorado que imparte enseñanzas de personas adultas: el de los alumnos recurrentes. Entenderemos por alumnos recurrentes, aquellos que presentan dificultades en su aprendizaje, este hecho les impide avanzar adecuadamente en su trayecto educativo.

Generalmente las dificultades que se observan en estos alumnos son más patentes en el campo de la comunicación, concretamente en su falta de comprensión y expresión oral y escrita. El escaso desarrollo de las habilidades lingüísticas provoca no sólo su estancamiento en este campo, sino que afecta a otros ámbitos en los que se requieren capacidades de abstracción, análisis o buena estructuración del pensamiento, y repercute también en el aspecto personal, puesto que el fracaso académico afecta al nivel de autoestima.

Una vez detectado el problema decidimos desde nuestro centro llevar a cabo un proyecto, basado por una parte en la teoría que desarrolla la nueva Ley de Educación y los aspectos de aprendizaje del adulto, y por otra en la práctica y experiencia de todo el equipo educativo que intervino en el proyecto.

El primer paso fue el de la detección de dificultades y el planteamiento de objetivos, contenidos, pautas metodológicas y criterios de evaluación; el siguiente su puesta en marcha en el aula.

Todo esto ha supuesto para nuestro centro un esfuerzo organizativo y para el profesorado implicado, un reto didáctico, y ha abierto un debate acerca de la calidad de la enseñanza. Estas reflexiones y resultados son los que queremos compartir.

### CONSIDERACIONES LINGÜÍSTICAS

La utilización prioritaria del lenguaje en los

intercambios comunicativos, lo sitúa como herramienta principal de toda actividad humana, es por tanto un medio imprescindible para ejercer como individuo de pleno derecho, responsable y capaz de participar en la sociedad. Sin embargo, no debemos olvidar la vinculación del lenguaje al pensamiento y al conocimiento, es por tanto, también un instrumento a través del cual la persona aprende a analizar los problemas, organizar la información y elaborar esquemas y estrategias.

Así pues, el lenguaje cumple, no sólo un papel comunicativo, sino también de representación autorregulando el pensamiento y la propia actividad del ser humano. Un buen dominio de la lengua supondrá por tanto, el elemento imprescindible para un buen aprendizaje, puesto que será la base de futuros conocimientos, destrezas, estrategias y hábitos sociales que se desarrollarán no sólo en el área del lenguaje, sino en los otros campos de conocimiento.

### CONSIDERACIONES PSICOPEDAGÓGICAS y SOCIOCULTURALES

A pesar de que nuestro alumnado presenta un elevado nivel de superación y esfuerzo personal, que favorece y facilita el aprendizaje, existen también otros aspectos que lo dificultan en mayor o menor medida. Las más relevantes son:

- No haber alcanzado el desarrollo de ciertas capacidades en el período madurativo que por edad les corresponde. Este hecho dificulta afrontar operaciones intelectuales complejas, como la abstracción o la crítica.

- Su experiencia personal y social, en algunas ocasiones muy amplia, pero acotada siempre al mismo ámbito hará que les cueste trasladarse a distintas situaciones de uso del lenguaje.



- Los errores de expresión oral y escrita, aprendidos en muchos casos por la imitación de sus mayores y afianzados por el uso.

- La inseguridad producida por la falta de formación académica, que les han llevado a un uso restringido de la lengua oral y escrita, y por tanto a no haber aprendido distintos contenidos de carácter instrumental implícitos en el currículo.

- La desmotivación y los desajustes emocionales a los que les induce el estancamiento y que llegan a afectar seriamente su autoestima.

- El beneficio inmediato, a través de la utilidad de lo aprendido, que debe proporcionarles cualquier aprendizaje, para que este les resulte satisfactorio.

## CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS LOGSE

- Facilitar la construcción de aprendizajes significativos, relacionando los conocimientos y experiencias con los nuevos aprendizajes.

- Fomentar la funcionalidad de los aprendizajes.

- Diseñar actividades prácticas partiendo de situaciones reales y que lleven al alumno a una actitud dinámica.

- Tener en cuenta ritmos de aprendizaje para adaptar métodos y recursos a las distintas situaciones.

- Favorecer el análisis crítico proporcionando pautas que impliquen tomas de decisiones y modificaciones de puntos de vista.

- Propiciar la valoración del esfuerzo y las propias posibilidades para contribuir al desarrollo de la propia autoestima.

## OBJETIVOS

- Dominar el uso de la ortografía en dictados, redacciones y en la creación de pequeños textos.

- Aumentar su vocabulario mediante el uso de la sinonimia, antonimia, polisemia y homofonía.

- Reconocer las funciones del lenguaje.

- Redactar documentos de la vida diaria.

- Expresar con claridad y coherencia las propias ideas, en conversaciones y exposiciones, tomando una postura crítica ante distintas situaciones.

- Elaborar resúmenes y esquemas, mediante la utilización de las técnicas: toma de notas y subrayado, a partir de exposiciones orales y escritas.

- Valorar otros tipos de lenguaje no verbal, analizando su semejanza con el lenguaje verbal.

- Conocer los diferentes usos sociales de la len-

gua oral y escrita.

- Utilizar cualquier tipo de documento de la vida cotidiana para extraer la información necesaria.

## METODOLOGÍA

Las personas que han contribuido a la adaptación curricular de estos alumnos, se han servido de una metodología individualizada, realista, funcional y motivadora, que proporciona a cada uno de ellos el siguiente paso en el aprendizaje que queríamos seguir.

Teniendo en cuenta los objetivos que nos habíamos planteado, y las dificultades que habíamos detectado, decidimos agrupar las diferentes actividades en cuatro grandes bloques:

- La comprensión escrita.

- La comprensión oral.

- La expresión escrita.

- La expresión oral.

De esta manera pretendíamos que los alumnos progresarán en las cuatro destrezas básicas e instrumentales de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir.

Para la elaboración de los materiales, respetamos los principios básicos del aprendizaje significativo:

- Partimos del nivel de desarrollo del alumnado y de sus aprendizajes previos.

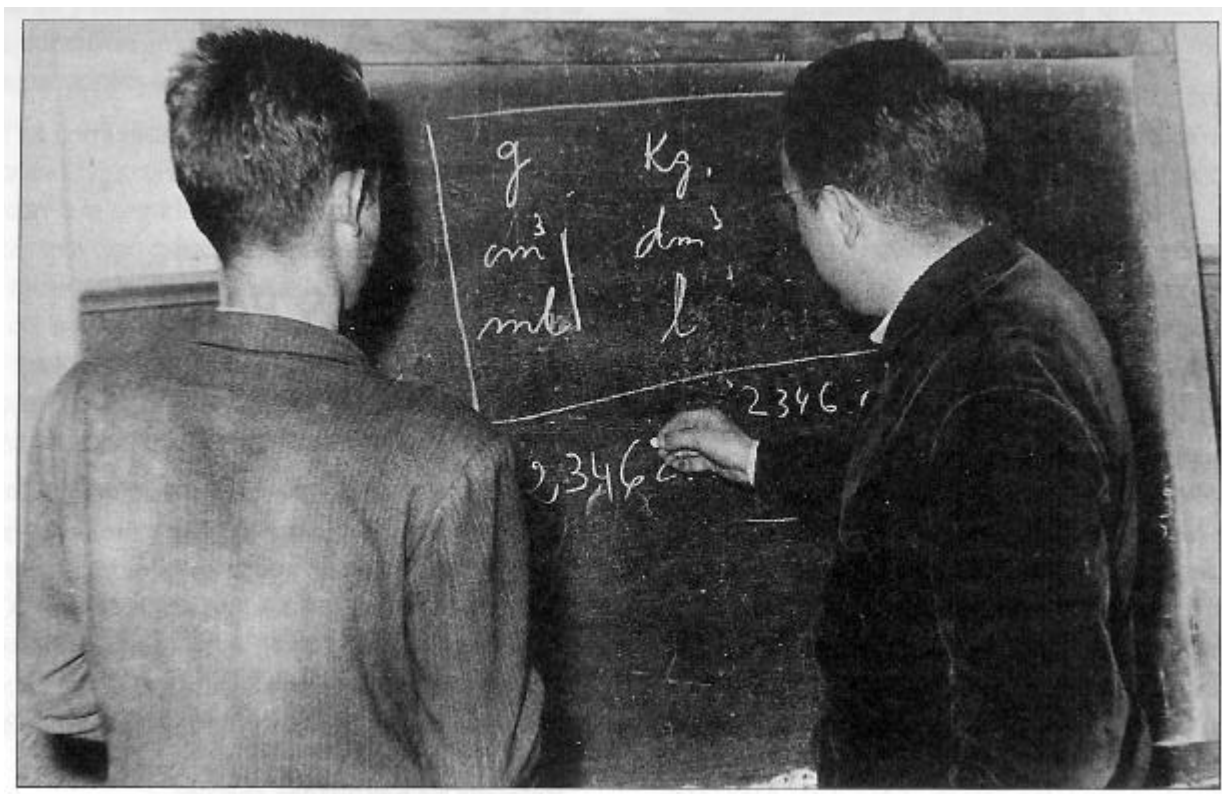
- Proporcionamos situaciones de aprendizaje que tuvieran sentido para los alumnos con el fin de que resultasen motivadoras.

- Promovimos la interacción en el aula como motor del aprendizaje.

## CONCLUSIONES

La evaluación de esta experiencia nos hace reflexionar en aspectos tanto del proceso de aprendizaje del adulto, como en la utilidad de algunos principios didácticos entre ellos el de la individualización de la enseñanza, que requiere un esfuerzo por parte de los centros y del profesorado, pero que es una herramienta esencial para que los alumnos con problemas de aprendizaje, evolucionen de una forma más favorable.

Quizás alguno de los aspectos del proceso de



Campañas de Extensión Cultural. Misiones Educativas. ACMEC. CA. 79 310. N° sobre II. n° foto 16. Autor: Picazas. En el encerado. 1955.

aprendizaje que queremos resaltar son ya muy conocidos y debatidos en la Educación de personas adultas, pero todos ellos mantienen viva nuestra curiosidad, por llevar implícita una pregunta de difícil respuesta: ¿Por qué es tan difícil que las personas escasamente escolarizadas, desarrollen ciertas capacidades?

En algunos alumnos hemos observado ciertos avances en destrezas básicas como: la corrección ortográfica, la interpretación de textos, la organización del discurso, la fluidez lingüística oral y escrita y sin embargo no se producen cambios en aquellos procesos en los que intervienen la capacidad de abstracción, de crítica o de análisis.

En otros, sorprende el empecinamiento en los mismos errores: confusión de fonemas, utilización incorrecta de algunas grafías, ortografía defectuosa.

El estancamiento en las dificultades de una y otra índole, pueden producir a veces cierto grado de frustración, pero el interés, la motivación y el esfuerzo personal, fueron pilares que cimentaron

solidez cada pequeño avance y cada pequeño avance fue recibido y considerado como un trofeo.

Todos, en mayor o menor medida, sabemos o intuimos, que comunicarse mejor es vivir mejor; por eso resulta gratificante cualquier ayuda que contribuya a introducir mejoras en nuestra forma de comunicarnos, las adaptaciones curriculares han sido una herramienta eficaz en este sentido.

Concepción Elena.  
Susana Lletjós.

# LA FORMACION DE LAS MUJERES PARA LA PARTICIPACIÓN SOCIAL

Las diferentes experiencias, habilidades y expectativas que se han ido gestando a lo largo de la vida de las mujeres, condicionan su autoestima, la confianza en sí mismas y dan lugar a una merma de sus capacidades para transformar las cosas tanto a nivel individual como social. Por eso, además de estar de acuerdo en que la tarea educativa contemple la socialización de hombres y mujeres, éstas necesitan de ofertas específicas, de un currículum específico y de una metodología adecuada. Necesitan también un espacio común para socializar su experiencia y poder compartir los rasgos comunes de los que participan otras mujeres, así como un horario que tenga en cuenta su tiempo disponible.

En este trabajo con grupos de mujeres lo que se intenta, en definitiva, es ofrecer a las mujeres los elementos necesarios para que realicen un análisis personal de su situación actual e inicien su propia elección social y/o laboral. Porque tanto la educación, como la participación social y el trabajo son medios poderosos y definitivos para evitar la discriminación, cambiar actitudes y ganar en autonomía y aprecio de una misma.

Desde un punto de vista metodológico se presta especial atención a estos principios:

- Partir de las expectativas de las mujeres que forman el grupo.
- Valorar la experiencia de las participantes.
- Romper la estructura jerarquizada en la relación alumna-profesora para fomentar la participación, el diálogo y las relaciones horizontales.
- Promover el trabajo en grupos, el tratamiento interdisciplinar de los contenidos y el autoaprendizaje.

Una vez conocidas sus expectativas, los objetivos a trabajar están claros, me refiero a que son objetivos que concretan y sistematizan las necesidades educativas manifestadas por las mujeres. Son los siguientes:

- Analizar la situación de las mujeres en la sociedad actual para redefinir el papel que tienen asignado.
- Hacer visibles los valores y los intereses femeni-

nos para construir sobre la experiencia, habilidades y conocimientos de las mujeres.

- Aumentar la autoestima y la confianza en sí mismas, con la finalidad de lograr la necesaria autonomía.
- Valorar el propio potencial.
- Profundizar en el conocimiento del entorno social, natural y cultural.
- Reforzar las habilidades sociales.
- Identificar las oportunidades existentes y los recursos que se pueden utilizar con el fin de diseñar posibles direcciones futuras.
- Desarrollar actitudes de participación, colaboración y liderazgo.
- Transmitir información adecuada con el fin de permitir la elección personal de las mujeres en lo profesional, en la académico y en lo relativo a la participación social.

Para conseguir estos objetivos me planteo trabajar estos contenidos, que organizo en unidades didácticas o temas a desarrollar a lo largo de un curso escolar:

## Tema 1: Análisis inicial y presentación del grupo

Se trata de obtener, en el menor tiempo posible, un conocimiento del grupo participante. La conformación del grupo determinará la programación a seguir. Dependiendo de sus intereses se trabajarán unos temas u otros. Es el momento de tomar contacto con el resto del grupo y con el contenido del curso. En este módulo se inicia un proceso personal de formación y al mismo tiempo de desarrollo personal, de orientación profesional y de cohesión grupal.

Tema 2: Potenciación de la autoestima, confianza y seguridad en una misma.

Las mujeres sienten la necesidad de avanzar en su desarrollo personal, pero los sentimientos de miedo a lo desconocido, inseguridad y desconfianza en ellas mismas les hacen inhibirse y retroceder. Se debe poner al alcance de las mujeres diferentes técnicas que mejoren su confianza y les muestren sus poten-

cialidades y fortaleza. Es condición imprescindible para iniciar una trayectoria participativa.

#### Tema 3: La comunicación

Estos aprendizajes, unidos a la adquisición de habilidades básicas como la seguridad en una misma, la confianza o el autocontrol, son básicas e imprescindibles para toda aquella mujer que quiera estar presente en cualquier ámbito de la vida cotidiana, desde la privada o familiar, hasta la profesional, sindical o política. El poder y saber decir aquello que una quiere, piensa o siente es casi un elemento de supervivencia en la sociedad actual.

#### Tema 4: Control del estrés

Teniendo en cuenta que todas las mujeres del grupo comparten esta tarea formativa con las tareas domésticas, es útil, en términos de rentabilidad y eficacia, la distribución del tiempo. Es posible diseñar una serie de sugerencias para organizar el tiempo de tal manera que redunde en beneficio de cada una de ellas.

#### Tema 5: Análisis personal

Durante siglos, la mujer ha existido en función de otros. Ella misma ha ido poniendo barreras en ese proceso de desarrollo personal cuando se dice a ella misma: "no sé". "no soy capaz". "no debo". Es el momento de hacer un alto en ese trayecto vital que cada una lleva recorrido. Es necesario hacer un balance de aquellas experiencias, momentos importantes o vivencias que hemos conocido.

#### Tema 6: Proyecto personal

Con todas las técnicas y herramientas experimentadas en las unidades anteriores, es el momento de dar un paso más en ese auto-examen y diseñar el proyecto de vida que cada una quisiera para sí misma. Sin trabas, auto-censuras, barreras ni recortes. El paso del tiempo ya hará sus ajustes.

Tema 7: Las mujeres a lo largo de la historia  
Cualquiera que sea el punto de vista que elijamos para analizar la situación de la mujer en el pasado, nos encontramos con una constante: en la historia, en la sociología, en la literatura, en la política o en la economía están ausentes las mujeres. Aparecemos, algunas veces, con carácter de excepción y siempre de forma fugaz, en la historia como reinas o santas, en la literatura como heroínas o amantes, en política como esposas de, ...

Las mujeres necesitamos conocer nuestra historia, y tal necesidad se fundamenta en la afirmación de que el desconocimiento del pasado de un grupo social implica bloquearle el camino para la adquisi-

ción de conciencia de grupo. Si se ignora la acción histórica se paraliza la actuación presente para conseguir un futuro deseado.

#### Tema 8: La situación actual

En nuestro país, la Constitución de 1978 proclama, en su artículo 1.º, el reconocimiento de la igualdad, y específicamente la no discriminación por razón de sexo en su artículo 14.

No obstante, es evidente que no basta con cambiar las leyes para que las mujeres accedamos realmente a la igualdad. Hay que modificar actitudes, comportamientos y estructuras para facilitar la participación de más de la mitad de la especie humana.

Tema 9: La participación social de las mujeres  
Históricamente, las mujeres han estado apartadas de la vida pública. Es necesario ampliar el mundo de relaciones de las mujeres fuera del ámbito doméstico, darles a conocer la existencia de otros espacios y las posibilidades y potencialidades de acción y desarrollo que tienen. Asimismo, la participación social es un medio para consolidar la democracia.

#### Tema 10: Proyecto profesional

En esta unidad hay que hacer especial hincapié en la formación como una de las claves del éxito en el mercado de trabajo. Según un estudio del CES de 1994 ("La situación de la mujer en la realidad socio-laboral española"), entre empleo y estudios realizados existe una relación directa, es decir, a medida que el nivel de estudios es más alto la participación en el empleo es mayor.

También es indudable que cuanto mayor es la flexibilidad laboral, más facilidades hay para la explotación. Es cierto que esta explotación afecta también a los hombres, pero hemos de reconocer que las mujeres salimos peor paradas. El vemos obligadas a optar por puestos funcionariales, autoempleo o jornadas a tiempo parcial demuestra nuestra mala posición en el mercado masivo de trabajo.

De todas las maneras, la libertad y la autonomía de las mujeres pasa por la independencia económica, y por consiguiente por el trabajo. Es uno de los grandes retos de las mujeres de hoy. Para muchas mujeres que sufren la violencia y la humillación es una cuestión de supervivencia y de dignidad, y en tal caso habrá que poner a su alcance todos los medios para que se incorporen al mundo del trabajo, aunque a veces nos tengamos que mover en los límites de la precariedad. Eso sí, sin perder nunca de vista que nuestro horizonte es la dignificación del empleo femenino y la no discriminación por razón de sexo.

Alicia Herranz Herranz. CEAS de Tetuán. Madrid



---

## CAMBIAMOS AL EURO ...

### La idea

En 1997 aparece en los medios de comunicación de manera más frecuente todo lo relacionado con la Unión Europea y más concretamente con la nueva moneda única: el euro. En correos reparten folletos informativos, en los libros de sociales de Secundaria obligatoria se dedica un tema, en algunas tiendas y bastantes hipermercados incluyen en su propaganda el precio de sus productos también en euros, hasta los calendarios propagandísticos utilizan los cambios de pesetas a euros o de euros a pesetas con distintas cantidades.

Cuando todo esto y mucho más está en la calle, los que no se habían preguntado nada sobre estos acontecimientos comienzan a hablar, informarse, preguntar y hasta por qué no, inquietarse. Este fenómeno lo recoge la escuela. El centro de adultos, catalizador de sensaciones y necesidades de las personas maduras que acuden, es un lugar idóneo para investigar sobre este tema de actualidad: el euro.

### Los comienzos.

La experiencia comenzó con un grupo muy heterogéneo de 3º de Enseñanza Básica, lo que antes se denominaba Certificado, en el Centro de Educación de Personas Adultas de Parla, población del cinturón sur de Madrid.

Empezamos a programarlo como algo independiente de la marcha general de la clase, como un módulo con su horario concreto semanal, pero el grupo demandó un tratamiento de la información más amplio y se incluyó en la clase como Centro de Interés con su Unidad Temática dándole un enfoque interdisciplinar. Se programa no

desde los objetivos o los contenidos conceptuales sino desde los contenidos actitudinales pasando a los procedimientos y por último a los conceptuales. Nos preocupa más participar en lo que piensan y sienten los alumnos, buscar las estrategias para solucionar sus interrogantes, dotarles de mecanismos para buscar información, que el aprendizaje de conceptos abstractos alejados de su mundo. Aproximadamente duró 20 sesiones continuadas de trabajo en el aula y dos fuera de ella.

### El trabajo

Se elaboró un dossier con todo el material trabajado en las distintas áreas, mapas de España y Europa; monedas y billetes antiguos y futuros; utilización del ábaco, historia del papel y de la u.E.; cambios en distintas monedas y en euros; envases y ecología ... La portada del trabajo se realizó individualmente al ordenador; algunos alumnos no lo habían visto jamás y menos utilizarlo, para ellos fue una experiencia extraordinaria. Para nosotros la confirmación de que la alfabetización futura es más amplia y pasa por el conocimiento de las nuevas tecnologías.

Un aspecto a destacar es la participación activa del alumnado, aportando a la clase material antiguo que poseía, billetes desde principio de siglo hasta la actualidad, periódicos y revistas del siglo pasado ... Esto permitió ordenar los recuerdos, calcular los precios de productos anunciados hace 100 años con calculadora en monedas de la época, observar los anuncios, leer y comentar las noticias y un largo etc en lo que participamos todos, sin clases magistrales, todo lo contrario, era el alumno quien contaba y ponía en común sus tesoros: recuerdos de canciones, cuentos infantiles, el valor de una moto o como llegó a sus

manos un billete de Alfonso XIII.

Como colofón se organizó un mercadillo "El mercado de la Esperanza". Se recogieron envases de múltiples productos, se clasificaron, agruparon y en distintos carteles se puso el nombre y precio en pesetas y euros. Por último todos los alumnos fueron compradores y cajeros en una dramatización en la que había envases vacíos, monedas y billetes de papel fotocopiado y recortado, facturas manuscritas con sellos de mentira, pero lo real fue el aprendizaje y la pérdida del miedo.

Como no podía faltar, se realizó una salida (en metro y renfe) a la Fábrica Nacional de Moneda y Timbre (en esos días había una exposición sobre "el euro") y al Museo del Libro en la Biblioteca Nacional, sobre todo incidiendo en las primeras salas sobre el nacimiento de la moneda, su historia y el descubrimiento del papel, todo ello con apoyo informático y audiovisual interactivo.

Habíamos conseguido un objetivo importante: que el alumno fuera partícipe de la experiencia de forma real, con lo que sí se producía un aprendizaje significativo. A sus dudas e interrogantes se fueron dando respuestas en un descubrimiento grupal. Se realizó un mapa conceptual de forma natural y casi inconsciente, uniendo las piezas del puzzle de conocimientos que sin saberlo poseían, observando en la práctica sencilla los falsos problemas encontrando sus respuestas.

Esto mismo se puso en marcha en otros grupos de distintos niveles en ese mismo año. Se adaptaron los conceptos, procedimientos y actitudes manteniendo un tronco común pero desarrollando en cada aula aquellos aspectos que la clase demandaba, desde conceptos de economía hasta el proceso de constitución de la Unión Europea.

### El futuro

Lo más interesante fue que en el siguiente curso se trató el tema en todos los niveles. Los procedimientos fueron adaptándose a los ciclos. En el Nivel I se impartió de forma globalizada, haciendo más hincapié en los objetivos actitudinales que en los conceptuales. En el Nivel II fue interdisciplinar, donde tan importantes eran las actitudes como los conceptos y por último en el Nivel III se impartió en el Área de Sociales o en Formativa Común de F.P. I. como Unidad Didáctica, priori-

zando los contenidos conceptuales sobre los actitudinales.

Los grupos donde la aportación del alumnado fue más rica fueron los del Nivel II, con conocimientos previos para aportar información, solucionar problemas y plantear interrogantes, investigando en la memoria individual y colectiva para aportar datos que dieran respuesta a las dudas que surgían.

### Concluimos

- Un tema puede ser lineal, tratarse en todos los niveles cambiando la metodología junto con los contenidos desde alfabetización a Secundaria.
- La participación del alumno se puede dar de forma real, ampliando los contenidos propuestos hacia las necesidades momentáneas, con una estructura guía.
- La experiencia y los conocimientos de los alumnos son válidos para toda la clase y se pueden reutilizar.
- Es positivo plantearnos los porqués y buscar las respuestas, es más, es la única manera de aprender.
- Se puede programar partiendo de las actitudes y no siempre de los conceptos y creemos se debe hacer.
- Es importante la elaboración de un material propio para cada clase y alumno dándole sentido de unidad (en un dossier o carpeta).
- Terminar con una actividad globalizadora, en la que participen todos, da sentido al tema y resume lo aprendido.

Mercedes Mateos  
Blanca García

# ENSEÑANZA ABIERTA: FEDERICO GARCÍA LORCA

## OBJETIVOS GENERALES

Que el alumno adquiera el gusto por la lectura a través del conocimiento de un autor español contemporáneo (Federico García Lorca).

Que el alumno adquiera el gusto por la escritura, valorándola como fuente de información y de aprendizaje y como fuente de perfeccionamiento y enriquecimiento de su lengua.

Acercarse al estudio de la Historia de la Literatura centrándose en una época concreta (Generación del 27. Vanguardismo).

Sensibilizar con respecto al aspecto lúdico y creativo del lenguaje.

## OBJETIVOS OPERATIVOS

Leer en clase obras relevantes del autor; que nos acerquen al conocimiento del mismo.

Comentar todos los textos y obras leídas en clase. Animar a continuar leyendo obras del autor o relacionadas con él.

Profundizar en el estudio de la época literaria que estamos trabajando.

Mejorar la capacidad que tienen los alumnos para expresarse por escrito.

Realizar juegos de creatividad que el alumno relacione con el autor que estamos estudiando.

Escribir poesías partiendo de unas premisas dadas. Realizar trabajos en torno a la época literaria que estamos trabajando.

Profundizar en el conocimiento de la vida de Federico García Lorca.

Realizar actividades extraescolares profundizando en la vida del autor.

## CONTENIDOS

1. Generación del 27.
2. Autores: Manuel Altolaguirre; Pedro

Salinas; Luis Cernuda; Gerardo Diego; Rafael Alberti; Dámaso Alonso; Federico García Lorca; Miguel Hernández (hermano menor de la generación).

3. Movimientos vanguardistas: Creacionismo; Ultraísmo; Futurismo; Dadaísmo; Realismo; Hiperrealismo; Surrealismo; Fauvismo; Impresionismo.

4. Biografía de Federico García Lorca.

5. Obras leídas: "Casa de Bernarda Alba"; "Yerma".

Obras vistas: "Bodas de Sangre".

6. Datos históricos relacionados con la época estudiada.

## ACTIVIDADES

1. Juego de presentaciones

2. Extraer información acerca de los autores de la generación del 27. Para ello se divide a los alumnos en pequeños grupos y se les entrega un sobre donde aparece dibujado el autor y unas sencillas indicaciones de lo que deben hacer. Buscar la biografía del autor en cuestión y elegir una poesía. Después se expone en el gran grupo.

3. (Vanguardismo) Se vuelve a dividir la clase en pequeños grupos, los participantes deben imaginar que son autores vanguardistas, situarse en un movimiento de vanguardia y crear una obra.

4. (Vida de Lorca) Mientras la profesora va contando los hechos más importantes en la vida de Lorca, a los alumnos previamente se les ha entregado un texto en el que se narra la parte de la vida de Lorca a la que la profesora hace referencia y éste debe leerla

5. Juego de los Anaglifos inventado por Lorca. Jugaban en la Residencia de Estudiantes todos los compañeros de éste.

6, Acrósticos

7. Creación de poesías. Graduando la dificultad.

tad, empezando a crear poesías dando unas estructuras previas hasta llegar a la creación libre partiendo de un tema

8. Se elige una de las canciones populares de Lorca y deben de inventar el principio y el después del argumento de la canción

9. Libro forum de todos los libros leídos en el taller

### METODOLOGÍA

Partimos de una metodología activa y participativa donde los alumnos van elaborando e investigando todos los contenidos expuestos en el taller. Se huiría, por tanto, de las clases magistrales en las que el profesor es portador de todo el saber. para dar protagonismo al alumno participando al

el proceso formativo, ya que partimos de que el cien por cien en todo alumno retiene mucho más todo aquello que hace.

Damos muchísima importancia al papel creativo del alumno. La palabra creatividad ha sido definida de muchas formas, nos quedaremos con una definición de Matisse que dice: "Crear es expresar lo que se tiene dentro de sí", y la concepción creativa debe ser siempre original e individual, dado que todo esfuerzo auténtico de creación es interior.

Natividad Rodríguez  
Almudena Jiménez



Campañas de Extensión Cultural. Misiones Educativas, ACMEC, CA 79 310., n° sobre II, n° foto 22. Autor: Picazas, Grupo de alumnos, 1955



---

# SOLIDARIDAD. REFLEXIONES DESDE UNA EXPERIENCIA EN EL BARRIO DE SAN FERMÍN

Vivimos en una sociedad propensa a eludir todo lo que le resulte incómodo. Los marginados son molestos, de ahí la tendencia a pasar de ellos.

De estos temas se habla poco, y casi de forma exclusiva en campañas electorales y momentos puntuales, catástrofes, epidemias". Ya nos decía Camus, que uno no puede ponerse al lado de los que hacen la historia, sino de los que la padecen. Justamente ahí es donde se encuentran los solidarios, en esos lugares donde los Gobiernos y poderosos no llegan, donde los poderes públicos se mojan tan poco.

Alarma a nuestros oídos y a nuestra sensibilidad aquella afirmación terrible de Shlley: "Un pueblo muere de hambre en campos no labrados". Ante esta realidad, no podemos olvidar que los perdedores, los olvidados, excluidos, son silenciados, por un sistema fiero que margina a quien no le proporciona beneficios, Nuestra sensibilidad está interpelada, nuestras conciencias nos avisan, nos exige una respuesta.

Ellos, los olvidados del sistema, necesitan luz, esa luz que les puede dar nuestra compañía, compañía en forma de asistencia, en forma de tiempo compartido con ellos, con el deseo de abrirles horizontes, nuevas expectativas para unas vidas que se quedan al margen del progreso y bienestar. Muchos de ellos viven una vida inexistente para el sistema en que nos movemos. Las enormes masas de pobres y marginados, muestran esa cara escondida de la modernidad. Los pobres son el revés del ser moderno. ¿ Dónde están aquellas utopías de libertad, igualdad, fraternidad? Sectores de la humanidad están bien apuntalados en el carro del progreso". ¿ Y los que se han quedado en el camino? Tantos marginados y excluidos, que miran extasiados nuestro bienestar.

El solidario salta ese muro de la desvergüenza

que separa el bienestar de la miseria, del arrinconamiento y el olvido. El solidario trata de cambiar esa tendencia sangrante de la que habla el teólogo brasileño Leonardo Boff, cuando afirma metiéndose en la piel del pobre: "Antes éramos pobres y teníamos esperanza, hoy somos más pobres y no tenemos esperanza". Recientemente Rosa Montero en una columna periodística ponía el dedo en la llaga de nuestro egoísmo al afirmar: "...vivimos en una isleta de privilegio, y defendemos esa desigualdad con uñas y dientes". Son muy bonitas las palabras sobre la justicia distributiva, discurso fácil, pero lo que hace falta es solidaridad responsable y eficaz. Desgraciadamente el culto a la mercancía se traga la gratuidad del amor, el espacio de la solidaridad. Solidaridad que no es pura caridad, pura limosna. Es no consentir que ningún ser humano quede excluido de los recursos mínimos para su existencia. La Unesco llama militante: "El que sabe, y emplea gratuitamente su saber para transformar el mundo", Ese concepto lo asimilo al de solidario, voluntario. Por desgracia los ricos han usado la limosna como pasaporte para sentirse en paz, y seguir disfrutando de sus riquezas". forma fácil de lavar conciencias insolidarias. El voluntario, al contrario, roba tiempo a su vida, y trata de superar esa limitación humana en el terreno concreto y posiblemente pequeño, en que puede actuar. De ahí, qué bien la afirmación de Adela Cortina: "En las Cumbres se reúnen los poderosos, para hablar de los problemas que afectan a todos, ahí no se da la presencia de quienes como los voluntarios conocen a fondo realidades sociales que se ocultan".

El voluntario tiene proximidad cordial con el perdedor, y relación afectiva con las víctimas de la insolidaridad. El voluntario mira y ve más allá de lo superficial, se compromete, asume las circunstancias de aquellos a quienes se acerca. El voluntario, solidario, intenta cambiar la realidad con su



Campañas de Alfabetización. Misión Cultural de Las Hurdes. ACMEC, CA 79 287., nº foto 145. Camino de Casares de Hurdes. 1955

presencia activa, con sus vínculos personales, con su denuncia de situaciones denigrantes.

Esta sociedad necesita justicia, el neoliberalismo que nos envuelve, no se la da. Los seres humanos necesitan cosas que muchas veces no se pueden exigir; y son necesarias, no ya sólo para lo que llamamos bienestar, y que quisiera llamarse bien-ser de las personas. Hay cosas a las que muchas personas no pueden llegar, y sin embargo no pueden exigir. .. me refiero a vivienda, alimento, incluso sanidad. Nadie puede llevar a otro, lamentablemente, ante la justicia por no darle comida o techo. Necesitamos acercarnos para ser sensibles a la herida de los que están carentes de casi todo. Ser solidarios, significa salir al paso de las injusticias estructurales, asesorando, acompañando a las víctimas. El solidario no espera que cambien las estructuras injustas, esa sería una excusa cómoda e hipócrita. Para el solidario no vale la filosofía de la resignación. Sale al encuentro del marginado y junto a él, busca soluciones. El solidario, no arrastra a nadie, acompaña. Para el solidario, los marginados son personas, no objetos de planes y proyectos. El solidario une su V07

a 105 gritos de los pobres ante una sociedad que no quiere verlos ni oírlos. El solidario acompaña a los excluidos, que muchas veces sus formas son poco estéticas para los organismos oficiales, y los tiene arrinconados en los barrios de la periferia. Hélder Cámara decía que el voluntario busca un mundo más humano, respirable. El voluntario adquiere un lugar decisivo en este mundo sin cabeza, que excluye a los diferentes. Qué razón tenía Juan Goytisolo al afirmar: "La opinión pública de la Casa Común Europea, no se emociona, ni se escandaliza. ¿Qué le importa a un eurócrata los horrores de las guerras o las limitaciones que sufren los pobres del tercer o cuarto mundo?".

Este siglo que termina, puede ser el cementerio de muchas utopías, ideologías y esperanzas.

En el siglo XX el hombre ha sido un soñador de paraísos y un constructor de infiernos.

José Fermín Muñoz  
Íñigo Ortiz de Mendíbil

# EDUCACIÓN EN VALORES PARA PERSONAS ADULTAS

Cuestiones planteadas en el Taller de la Escuela de Verano:

- Necesidad de aclarar el concepto de valores. De qué valores se habla: los del educador, los de los participantes ... Valores de cada uno. Dejar claro cada valor. Valores en Educación de Adultos desde siempre. Hay valores más difíciles de trabajar que otros.

- Valorar el espíritu de la transversalidad.
  - Importancia de la experiencia ("el miedo se quita con el contacto").
  - Necesidad de globalidad desde las diferentes administraciones o entidades para trabajar interdisciplinariamente.
  - Trabajo en el aula: la acción tutorial y concreta es siempre importante y decisiva. Y siempre hay un posicionamiento del educador.

- Metodología en el trabajo en valores.
  - Iniciar el proceso en el mismo educador.
  - Tratar el tema en el entorno inmediato.
  - Dimensión global: política, económica, social y cultural.
  - Proceso a largo plazo, teniendo en cuenta que los resultados no son inmediatos.
  - Trabajar y partir de la realidad cotidiana y actual.
  - Facilitar siempre información y que el participante actúe libremente.
  - Partir y tener en cuenta los valores de cada participante.

- Dificultades
  - Constatar las propias contradicciones de los educadores. Se aprende viviendo y experimentando.
  - La transversalidad es hueca si no hay una actitud clara por parte de los educadores, también falta claridad en los centros, Ayuntamientos ... La

voluntad práctica es muchas veces nula.

- "Lucha" y conflictos también con el propio alumnado. Resistencia a las actividades culturales.
- Formación específica para los educadores.
- Los temas transversales no acaban de estar bien diseñados; hay dificultades teóricas y curriculares.
- Gran profusión de generar material, pero dificultad de concretar teóricamente los temas transversales.

Propuestas de trabajo concreto:

- Aclarar los temas transversales sobre los que se trabaja, especificarlos: su contenido, significados...
- Trabajar todo el proceso educativo: modelo teórico, objetivos, qué metodología seguir, cómo evaluar...
- Necesidad de más formación en los temas transversales específicamente. Contenidos de cada uno.
- Necesidad de estructurar las iniciativas que vayan surgiendo para sistematizarlos, sin perder la tensión para que esto no lleve a un academicismo en los proyectos de centro.
- Propuestas concretas:
  - Actividades como centros de interés
  - Trabajar las actitudes (dentro del contenido oficial).
  - Iniciar el trabajo en el claustro, como equipo o como "guerrillero", "francotirador"...
  - Propiciar momentos, espacios, semanas ... que fomenten estos valores, de manera periódica, ya que resultan oportunas: Días conmemorativos, etcétera.

Los participantes en el taller Educación en valores para Personas Adultas.

Coordinador: Santiago Sánchez Torrado.

# DESARROLLO DE ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES EN UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN DE MUJERES ADULTAS



Compañía de Alfabetización. Misión Cultural de Las Hurdes. ACMEC, CA 79. 287, nº foto 110. Tirando el periódico Enlace. 1955.

Nuestra experiencia se ha desarrollado durante 7 años en el área de alfabetización del Aula de Cultura Altamira, situada en el distrito de Ciudad Lineal de Madrid. Llevando a cabo el diseño y la implantación de un programa de alfabetización, que abarca desde el analfabetismo total hasta un nivel aproximado de cultura general, basado en una metodología activa y participativa y en un sistema de elaboración propia (por parte de los monitores) del material a utilizar en el aula.

En los 2 últimos cursos hemos llevado a cabo un programa de mejora de estrategias cognitivas en colaboración con el Dpto. de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid. El proyecto de investigación consiste en la elaboración, aplicación y evaluación de material didáctico y estrategias metodológicas para desarrollar las capacidades mentales de las personas adultas.

Los avances de las ciencias cognitivas permiten afirmar que existe la posibilidad de desarrollar una metodología eficaz para el aprovechamiento pleno de las habilidades cognitivas y motivacionales del adulto. Las claves se encuentran en una enseñanza activa y participativa, posibilitando una educación integral y una mejora cualitativa importante en su futura calidad de vida.

Las teorías del aprendizaje de adultos refuerzan el valor de aquellos acercamientos que respetan y se apoyan en las experiencias y capacidades de los alumnos. La mayoría de los formados de adultos están de acuerdo en que estos aprenden mejor cuando se involucran activamente en todos los aspectos de su aprendizaje, incluyendo la identificación de conceptos, la selección de actividades y el progreso de las labores de evaluación. Un rendimiento adecuado requiere tanto la existencia de habilidades como la creencia por parte del sujeto de que dispone de la eficacia suficiente para utilizarlas.

Entendemos que el papel del educador se debe fundamentar en la determinación de las necesidades individuales y de grupo, crear un contexto motivacional favorable, fomentar el pensamiento crítico y divergente y estimular la aplicación de los resultados a otras situaciones.

Los objetivos fundamentales de este proyecto son:

- Fomentar y mejorar las estrategias de pensamiento del adulto mediante el ejercicio y práctica de procesos mentales como medio de frenar el deterioro que acompaña a la edad.
- Facilitar la mejora de la autoestima, mayor nivel de seguridad en uno mismo e independencia, atendiendo a las motivaciones, necesidades e intereses de los adultos.



- Establecer cauces para el desarrollo de relaciones interpersonales, fomentando la capacidad de expresión y de escucha, utilizando el diálogo, la participación y la dinámica de grupos, fomentando un ambiente que valore la amistad y comprensión.

- Desarrollar una actitud crítica de comprensión y participación en el mundo actual.

- Favorecer la integración de la mujer adulta en el entorno social más cercano.

- Utilización del diálogo, la participación, el trabajo en grupo e intercambio de experiencias y la valoración constante de los conocimientos previos de las alumnas y de los progresos que van realizando.

- Evaluación activa (diario del profesor, recopilación y análisis de material escrito y audiovisual generado en clase, cuestionarios de evaluación cumplimentados periódicamente).

El "aprender a aprender" no se refiere al aprendizaje directo de contenidos, sino de habilidades para aprenderlos; de esta manera se extiende a todos los contenidos actuales y posibles.

La metodología tiene como punto de partida la realidad concreta, tanto socio-económica como geográfica, así como la experiencia previa del alumnado y está centrada en el aprendizaje mediante preguntas, reflexiones y modelos ilustrativos. Dicha metodología comprende: explicación, valoración y contextualización de la estrategia, análisis y comentario en grupo, modelamiento, práctica supervisada, generalización a otros contextos y evaluación de proceso.

Madrid, 5 de julio de 1999.

Almudena Martín Cruz.

Pilar Hernández Encuentra.



Campaña de Alfabetización. Misión Cultural de Las Hurdes. ACMEC. CA. 79 287. n° foto. Clases de alfabetización. 1955.

## EL DIBUJO Y EL GUSTO ESTÉTICO EN LOS ADULTOS

Trabajando con adultos podemos observar que ante la obligación o necesidad de hacer un dibujo, se siente cierta inseguridad y desazón delante de una hoja en blanco, de ahí la frase tan oída: "No, si yo no sé dibujar". El esfuerzo que supone y la superación de ese primer momento de sentimiento de ridículo vale la pena. Después se disfruta, aparece la concentración, la relajación y la expresión espontánea en la mayoría de los casos, con resultados más que curiosos.



Campañas de Extensión Cultural. Misiones Educativas. ACMEC, CA 79 31 O n° sobre l., n° foto 53. Equipos Móviles. 9x14. Autor: Eugenio Picazas. Madrid 1955.

La utilización de los colores y su combinación en la decoración de sus trabajos o en la ropa que utilizan: el saber apreciar las obras de arte, conocer los símbolos culturales o los conocimientos adquiridos relacionados con su educación artística, nos hace plantearnos sobre los diferentes gustos estéticos y las preferencias.

Es esta observación de pequeños detalles que se han ido dando durante nuestra labor pedagógica, un tanto especial en el mundo de la educación de personas adultas, la que nos ha llevado, arrastrados por la curiosidad, a plantearnos un estudio con datos objetivos, para llegar a conclu-

siones no por la vía de la observación y la intuición sino de la comprobación.

Se han realizado pocos trabajos de investigación respecto a la representación gráfica y al gusto estético en el mundo del adulto. Un centro de adultos permite tener una amplia muestra de población en la que se pueden establecer variables independientes con relativa facilidad separando a los grupos de población por edad, sexo y nivel de instrucción.

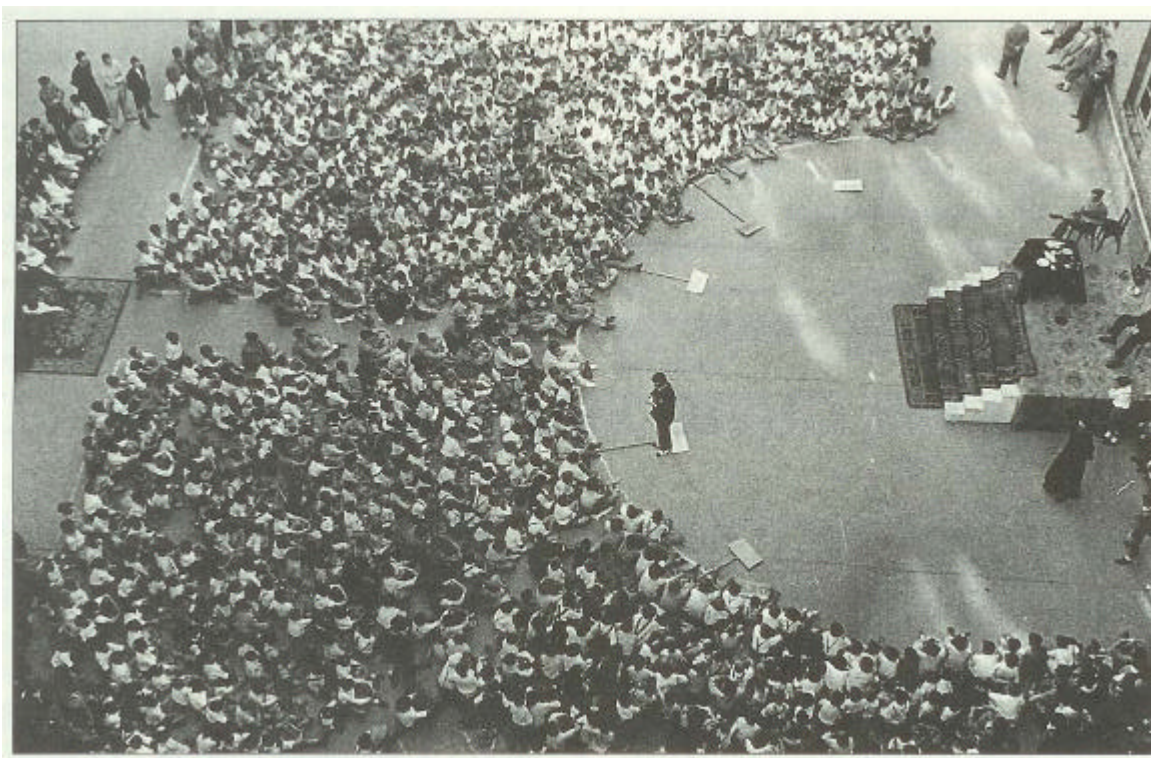
Antes de comenzar con nuestro proyecto nos preguntamos: ¿Qué queremos saber?, ¿Cómo recoger los datos necesarios?, ¿Qué pruebas son las aplicables?, Para ello elaboramos una serie de hipótesis, que fueron aumentando por la gran riqueza de aportaciones del alumnado, y para comprobarlo nos servimos de tres instrumentos:

- Una prueba de nivel para dividir a los alumnos según su nivel de instrucción. Se realiza a principio de curso.

- Un cuestionario de conocimientos artísticos, preferencias estéticas y cultura artística, para definir las hipótesis respecto a estas variables dependientes. Con el cuestionario se presentan cuadros conocidos de distintos estilos y épocas para que los alumnos puntúen de mayor a menor según sus gustos.

- Un dibujo libre, en falla en blanco, de un paisaje con elementos fijos: persona y casa. Aporta los datos básicos para estudiar los procesos mentales mediante la comparación que se refleja en un dibujo.

La investigación se realiza de manera descriptiva, intentando explicar una serie de fenómenos que se dan en un momento dado y con una población determinada. Se realiza a través de un estu-



Campanas de Extensi3n Cultural. Misiones Educativas. ACMEC, CA 79 310., n3 sobre 5., n3 foto 8. Reuni3n de alumnos. Madrid. 1955.

dio de casos y estableciendo un an3lisis de correlaci3n entre las variables.

Las conclusiones que se sacaron por bloques fueron las siguientes:

Respecto al nivel de instrucci3n vimos que est3 relacionado con las distintas etapas evolutivas del dibujo compar3ndolo con los par3metros ya estudiados de los ni3os seg3n su edad cronol3gica y mental, los de Nivel I se encuentran en su mayor3a en la etapa preesquem3tica, a menor nivel de instrucci3n, menor nivel de representaci3n gr3fica. La edad tambi3n est3 relacionado con el nivel de representaci3n y el nivel de instrucci3n, sabiendo que en los grupos de niveles m3s bajos est3 el alumnado de m3s edad, pero a m3s edad menor es el nivel de representaci3n gr3fica. Por 3ltimo no encontramos diferencias significativas en la realizaci3n del dibujo seg3n fuera mujer u hombre el autor.

Respecto a los conocimientos art3sticos aparece que a m3s nivel de instrucci3n mayores son los conocimientos art3sticos, igualmente el nivel hace

que se conozcan m3s autores, obras y que se difereencie estilos: cl3sico, abstracto y actual, es decir tener m3s vida cultural. De alguna manera se ratifica algo que es evidente pero no comprobado.

Respecto al gusto est3tico parece que lo que m3s gusta sigue siendo el retrato figurativo barroco y el paisaje rom3ntico y no dependen los gustos de los conocimientos art3sticos previos y tampoco est3 determinado por la edad. Se3alamos que el sexo no influye en la preferencia est3tica y que tanto para hombres como para mujeres los menos puntuados son los cubistas y abstractos.

Respecto al color es una variable que para elegirlo no ha influido ni el nivel de instrucci3n ni el sexo, pero la edad interviene parcialmente en la elecci3n del color sobre todo para rechazar los que no gustan, en las personas de m3s edad el negro amarillo y rojo que no los elige nadie. El azul es el color m3s elegido, seguido por el rojo y el verde, en esta elecci3n no influye ni el nivel de instrucci3n, ni la edad, ni el sexo.



Respecto a los procesos mentales observamos que a menor nivel escolar, mayor es el número de elementos suprimidos en el dibujo de la figura humana. La utilización de dibujos estereotipados se da en mayor número y en más dibujos en los niveles altos. Los alumnos de niveles más bajos no cambian la posición del papel según se les entrega, pero sí vemos que la situación del dibujo respecto al folio viene determinada por el nivel de instrucción aunque es poco significativo. Sí hay relación respecto al tamaño, los del Nivel I realizan dibujos pequeños y no ocupan la totalidad del folio, y por último curiosamente se tiende más a dibujar el sexo contrario que el propio.

Las conclusiones respecto al grupo de pertenencia no son tan objetivables pero también son interesantes.

Observamos que en el Nivel I no hay mucha diferencia entre el grupo de Primer Curso y el de Segundo (lo que antes llamábamos Alfa y Neo), curiosamente son los grupos donde hay más individuos que copian, calcan el dibujo o no lo realizan, parece que les produce mayor inseguridad que a otros grupos. El tamaño de las figuras respecto al folio es muy pequeño (dibujo 1), ocupando una mínima parte del dibujo. Como todos están realizados a lápiz en muchos casos intentan mejorar el dibujo utilizando la goma de borrar; y el resultado lejos de mejorar suele empeorar.

Los dibujos son sencillos y sin detalles, la mayoría están en la etapa preesquemática que se corresponde, en los estudios de niños, a los realizados entre los 4 y 7 años, representando el renacuajo, monigote en la figura humana y cuando aparecen más elementos estos están volando o encerrados en un pequeño espacio.

En el Nivel II sí aparecen diferencias significativas entre los cursos. El dibujo es una composición más rica y variada tanto en el número de elementos que aparece como en los detalles. La figura humana tiene más detalles tanto en lo físico, aparece el cuello y dedos en las manos, como en elementos de vestir, ahora se intenta dar expresión en el dibujo sobre todo por medio del rostro. No aparece tanta tensión, ni por el trazo ni por el tipo de expresión que se le quiere dar.

Es en este nivel donde se dan grandes diferencias, encontrándonos algunas muestras como en

los grupos más bajos de renacuajos o de dibujos en la etapa realista o pseudonaturalista, incluso coloreados. La mayoría se encuentran en la etapa esquemática (7 a 9 años) en la que aparece una línea y sobre ella los distintos elementos, las elevaciones como si se vieran desde arriba los objetos, los abatimientos o los rayos X en que todo es transparente.

En el Nivel III aparecen diferencias muy importantes no solo respecto a la etapa evolutiva en la figura humana sino a la organización del espacio, la expresión de los dibujos figurativos, la utilización de un gran número de elementos expresivos y la aparición del sombreado y movimiento.

Este nivel es muy variado en conocimientos previos, edades y tiempo de escolarización, ya que engloba los grupos de ESPA I y ESPA II junto con los de F.P I de Sanitario, Administrativo y J. de Infancia. Las composiciones ocupan todo el espacio, guardando relación el tamaño de los distintos elementos representados, con una gran variedad de detalles y dibujos estereotipados como pájaros, sol, nubes etc. La casa es la parte más pormenorizada, aparece la perspectiva en ambiente rural con mayor riqueza de matices, hay cierta técnica. Como curiosidad en los grupos de F.P se da el componente agua en casi la mitad de los dibujos y elementos de apoyo expresivo como bocadillos en los personajes, carteles o estructuras de cómic. Parece que el dibujo y los gustos son en parte muy personales pero también están mediatizados por factores ambientales y de enseñanza artística, que nos han dejado huella. Lo que sí aparece es que el grupo de pertenencia, la cultura, tiene una gran influencia en nosotros mismos que se ve también reflejado en nuestra expresión y la capacidad de poder percibir nuevos esquemas estéticos.

Mercedes Mateos  
Blanca García



---

# "PET". PRACTICAL & EDUCATIONAL TRAINING, UN PROGRAMA PARA LA INTEGRACIÓN SOCIOLABORAL DE JÓVENES EN DIFICULTAD

El problema del acceso al empleo, particularmente el de los jóvenes, es una de las principales preocupaciones de los gobiernos de países desarrollados. La lucha contra el desempleo juvenil es un medio para lograr la integración social, combatir la pobreza y prevenir conductas antisociales.

Por estos motivos, la inversión en formación profesional ha crecido extraordinariamente. Sin embargo el problema del desempleo no sólo precisa de la capacitación en oficios y la creación de puestos de trabajo. El problema es más complejo. El estudio de opinión que ha servido de base para realizar el programa PET pone de manifiesto que los empresarios toman decisiones de contratación de ayudantes de baja cualificación ponderando especialmente las características personales relacionadas con hábitos y actitudes.

El programa *Practical & Educational Training* (PET) recoge distintos abordajes ante las dificultades de acceso al empleo de los jóvenes, haciendo hincapié en el papel que juegan las habilidades sociales en la integración social y laboral.

El programa que aquí exponemos, realizado con la ayuda financiera de la Comisión Europea dentro del Programa Leonardo da Vinci, se dirige a jóvenes de edades comprendidas entre 16 y 25 años, con trayectoria de fracaso escolar por causas sociales y bajo nivel de cualificación. Todos ellos cuentan con serias dificultades de acceso al mercado de trabajo, lo que aumenta su riesgo de exclusión social.

Nuestro plan de acción pretende desarrollar un programa de entrenamiento integral para facilitar el acceso al empleo e incluye acciones destinadas a alumnos, a formadores y al seguimiento de los jóvenes en sus primeras experiencias de aproxi-

mación al ámbito laboral.

## Objetivos

El proyecto PET se dirige a reducir la distancia existente entre el sistema educativo y el mundo laboral. Su objetivo es incorporar nuevas estrategias de aproximación al trabajo acerca de aspectos cuya necesidad resulta menos evidente, y no por ello menos importante, que los conocimientos técnicos de un oficio.

En su inicio, el proyecto pretendía averiguar los determinantes de éxito/fracaso en un proceso de inserción laboral de jóvenes parados en desventaja socioeconómica y con escasa cualificación, para poder intervenir con ellos y aumentar sus probabilidades de éxito.

Como veremos, el estudio de necesidades arrojó que uno de los principales factores de éxito/fracaso de un joven en su primer empleo lo construyen las habilidades sociales vinculadas al ámbito laboral. De ahí partió la idea de incorporar en el currículum formativo el entrenamiento en habilidades y actitudes sociales y laborales necesarias para acceder a un empleo y mantenerlo.

En concreto, el programa pretende:

- 1) idear y sistematizar un programa de formación en habilidades sociales y laborales que incorpore estos aspectos y se adapte a las características de sus destinatarios;
- 2) un programa de seguimiento para apoyar y fortalecer las prácticas de los alumnos/trabajadores en las empresas;
- 3) un sistema de formación de formadores que



Campañas de Extensión Cultural. Misiones Educativas. ACMEC. CA 79310. n° sobre II. n° foto 43. Clase. Autor. Picazas. 1955

facilite a los jóvenes una transición progresiva y coordinada del ámbito formativo al laboral.

#### Metodología

La metodología que propone el proyecto PET está basada en tres tipos de consideraciones:

*En cuanto al punto de partida.* Para intentar mejorar la empleabilidad de este colectivo, consideramos importante conocer la opinión de los empresarios en relación con las cualidades que valoran y las carencias que detectan en los jóvenes en prácticas o trabajadores en su primer empleo, con la intención de incluir estos criterios en los contenidos de nuestros programas formativos. Para recoger estas opiniones elaboramos un cuestionario que se aplicó en 60 empresas con capacidad de contratación.

*En cuanto al contenido.* El análisis y valoración de las respuestas arrojó las siguientes conclusiones:

Las actitudes sobresalen entre los criterios de contratación (69%), frente a los conocimientos o la formación previa (21 %) y las capacidades de los individuos (7%). Las posibles reducciones económicas obtenidas de la contratación de jóvenes influyen escasamente. En la selección de ayudantes, los criterios predominantes de los empresarios se centran en las actitudes hacia el trabajo; valoran, por este orden: el afán de superación, la responsabilidad, el don de gentes, la adecuación del aspecto exterior y el interés.

La valoración de los conocimientos por parte de los empresarios de cara a la contratación depende en gran medida del puesto a desempeñar, la responsabilidad que se requiera y de la actividad de la empresa, entre otros factores.

La utilidad que las empresas atribuyen a los conocimientos que se adquieren en el ámbito educativo, en el nivel de cualificación en el que nos situamos, no es alta debido a la escasa relación que guardan con el mundo laboral. En este sentido, subrayan la ausencia de conocimientos prácticos.

cos que favorezcan la productividad en la actividad laboral diaria.

Con relación a la evaluación en el puesto de trabajo de los aprendices, los empresarios y encargados conceden mucha importancia al interés por aprender, a la atención mostrada durante el desempeño y mientras se instruye a los aprendices sobre cómo deben ejecutar la tarea, y a que los jóvenes pretendan un proyecto profesional, Lo que más le molesta es la falta de respeto a la autoridad y la impuntualidad, Ninguno de los fallos mencionados por los empresarios guarda relación con los conocimientos del oficio o la tarea a realizar, Consideran en general, que un aprendiz/trabajador joven o en prácticas aprende haciendo, Se presupone que el aprendiz se va a equivocar por falta de experiencia y que posee los conocimientos necesarios para ir rectificando dichos fallos.

*En cuanto a la estrategia.* En definitiva, todas las conclusiones acerca de los factores determinantes del éxito/fracaso en las primeras experiencias laborales apuntan al ejercicio adecuado o inadecuado de las habilidades sociales aplicadas al entorno laboral. Por tanto, consideramos necesario entrenar específicamente a nuestros alumnos en estas destrezas para aumentar sus probabilidades de éxito en el entorno laboral.

En todos los países asociados (Francia, Gran Bretaña, Suecia y España) a pesar de la disparidad de entidades implicadas (públicas y privadas, de formación reglada y no reglada), se parte de la necesidad común de que el alumno aprenda desde el acercamiento a la realidad cotidiana del trabajo y se le forma en cuatro aspectos fundamentales:

1) Las habilidades clave o conocimientos básicos (cálculo numérico, lenguaje, manejo de ordenadores, cultura general);

2) la adquisición de destreza y conocimientos de un oficio (dentro o fuera de la entidad, con posibilidad de realizar prácticas en empresas);

3) Las habilidades sociales;

4) las actitudes para el empleo.

## Resultados

Una vez enunciados los objetivos, cada institución ha desarrollado una parte del programa haciendo hincapié en aspectos particulares, En concreto, los productos del proyecto PET que constituyen el objeto de una publicación de difusión gratuita, son los siguientes: - *Módulo de competencia social* (Brinellgymnasiet. Suecia).

- *Formación de formadores para la inserción laboral* (Salford College, Gran Bretaña).

- *Módulo de búsqueda activa de empleo* (Salford College, Gran Bretaña).

- *Seguimiento personalizado en centros de trabajo* (CRFA. Francia).

- *Unidades didácticas de habilidades sociales* (Asociación Norte Joven, España).

- *Unidades didácticas de habilidades para el acceso y mantenimiento del empleo* (Asociación Norte Joven, España).

La implantación del programa formativo desarrollado en el proyecto de modo coordinado con los centros formativos y las empresas ha aumentado los niveles de inserción socio-laboral de los 525 jóvenes que han recibido formación en algunos de sus módulos.

Este programa viene a responder a necesidades de formación de jóvenes socialmente desfavorecidos, evitando así su riesgo de exclusión social, facilitando su integración en el empleo mediante la mejora de sus hábitos sociales y laborales; y dada su flexibilidad, es aplicable en distintas iniciativas encaminadas a objetivos similares.

Ana María González Prado  
Asociación Norte Joven

# LA PARTICIPACIÓN A TRAVÉS DEL TALLER DE DELEGADOS

En el título tercero de la LOGSE, artículo 51 dice: "El sistema educativo garantizará que las personas adultas puedan adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional. A tal fin, las Administraciones educativas colaborarán con otras Administraciones públicas con competencias en la formación de adultos y, en especial, con la Administración laboral".

Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica es uno de los objetivos recogidos en este artículo de la LOGSE. Por ello, en el PEC están contempladas algunas concepciones que sobre la Educación de Adultos tiene el centro, pretendiendo que sean el sustento del proyecto y que constituyan una alternativa sociocultural en la que:

- Los adultos sean protagonistas de su propia formación mediante un currículum abierto, a través de la experimentación y el autoaprendizaje individual y en grupo donde el profesor sea un animador y facilitador de recursos de aprender a aprender y aprender a emprender.
- El equipo de profesores parta de la realidad de los adultos, tenga en cuenta sus intereses para investigar en el "laboratorio" que es la clase, las diferentes formas de trabajo y diseñar mejores métodos y técnicas con el resto de los compañeros.
- El adulto progrese en su formación íntegramente para participar en la vida social, cultural y laboral.
- El desarrollo de conceptos, procedimientos y actitudes tenga una distribución equilibrada en los diferentes programas formativos.
- Se fomente la creatividad ante la vida, el gusto y la sensibilidad.
- Se oriente al adulto para la continuación de itinerarios

formativos posteriores.

- Se favorezca el encuentro democrático, cordial y afectivo entre las personas, el respeto y la aceptación.
- Los adultos se consideren parte de un centro activo y cooperador con el medio.
- La participación esté acompañada de la corresponsabilidad en todos los estamentos del centro.

En la Programación General Anual del centro queda recogido como OBJETIVOS RELACIONADOS CON LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO,

O. PAR 1 ) Continuar con el modelo de participación del alumnado en la dinámica del Centro, a través del Taller de Participación, potenciando el funcionamiento de las asambleas de clase, apoyando a los delegados en la información que den al grupo, en los debates, etcétera.

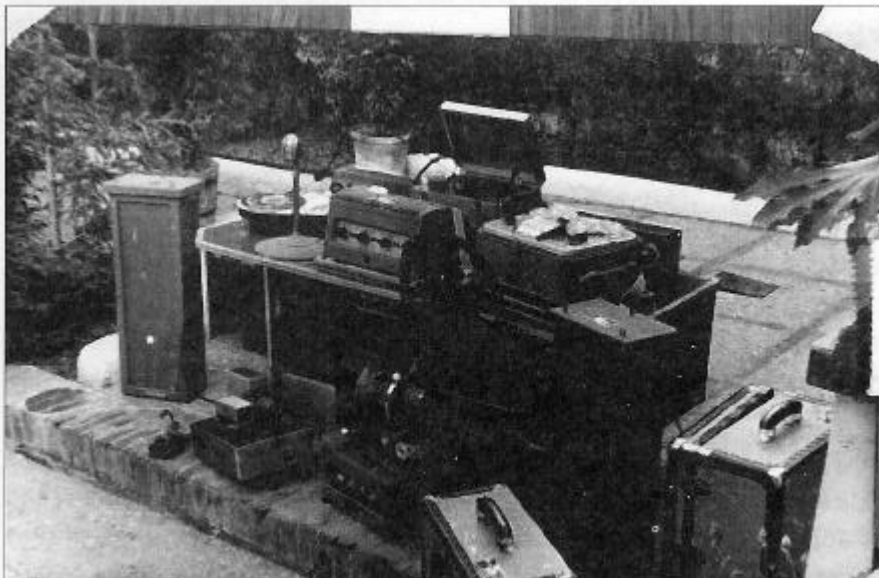
O. PAR 2) Continuar prestando apoyo a las distintas asociaciones que colaboran con el centro, haciéndolas partícipes de la problemática de la Educación de Personas Adultas.

O. PAR 3) Continuar la propuesta de Actividades Generales del Centro como modelo de participación y relación entre el alumnado (Navidad, Carnaval, Día de la Mujer, Semana del Libro, Semana Cultural, Fin de Curso... ).

## TALLER DE PARTICIPACIÓN

La representación real más allá de lo meramente formal requiere un proceso de motivación y formación de los representantes, que permita superar carencias participativas. Por ello, damos mucha importancia al proceso de elección de los representantes de cada grupo, En este proceso pretendemos que el alumno participe activamente en la elección de los delegados, conociendo las





Campañas de Extensión Cultural. Misiones Educativas. ACMEC. CA 79 310, nº sobre l., nº foto l. Equipos Móviles. 9x 14. Autor: Eugenio Picazas. Madrid. 1955.

funciones e importancia de esta figura en los Centros de Educación de Adultos.

Los representantes de cada grupo participan en un taller de dos horas semanales, en el que se pretenden conseguir los siguientes objetivos:

- Desarrollar un modelo de programación que favorezca el cumplimiento de la LOGSE, en cuanto al desarrollo de la capacidad de participación de las personas adultas en la vida social, cultural, política y económica.

- Promover la participación del alumnado en los grupos de trabajo de las Asociaciones

- Potenciar la participación del alumnado en la vida diaria del Centro a través de la estructura de representantes del grupo y el taller de participación

- Promover la comunicación entre el Centro (profesorado y alumnado) y la sociedad de nuestra ciudad.

#### Actividades

El taller de participación es el espacio donde se recogen las diversas sugerencias del alumnado y del que parten las informaciones y propuestas sobre los diversos acuerdos tomados. Funciona como órgano de representación. En él se plantean y organizan actividades orientadas a la animación de la vida del Centro:

Fiesta de Navidad, Carnaval, Semana de la Mujer, Semana del Libro y Semana Cultural.

También un ciclo de actividades culturales, abiertas a la población en general, en el marco de los viernes sobre varios temas centrales: Salud, Consumo, Mujer; Educación, Medio Ambiente y

Solidaridad.

#### Metodología

Los objetivos y actividades se fundamentan en la necesidad del trabajo cooperativo, como la mejor forma de satisfacer determinados intereses y necesidades.

En general se realizará un trabajo integrador de los distintos niveles en el centro, pues todas las actividades están abiertas a la totalidad del alumnado. Las actividades no pueden realizarse con una actitud meramente receptiva y repetitiva de modelos, por lo que se fundamentarán en la necesidad de un trabajo activo y creativo. Todo el proceso tendrá en cuenta que ha de realizarse un trabajo difundible que repercuta en todo el alumnado del Centro (Periódico, actividades, propuestas de participación, etcétera).

El trabajo desarrollado se apoyará en la utilización de diferentes técnicas de animación grupal:

- Previo a las actividades:

- Se hará publicidad
- Se recogerán propuestas

- Durante las actividades:

- Se analizarán las propuestas
- Se organizarán las actividades
- Se analizará la problemática surgida

- Después de las actividades:

- Evaluación del proceso

Jesús Amores  
Juan Jesús Cuadrado  
(CEA Rosalía de Castro. Leganés)

# DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN EN ADULTOS ENTRE EL RETO Y LA POSIBILIDAD

Toda actividad humana se mueve en el ámbito de la realidad. Pero, por suerte, lo real no agota nuestra visión ni puede hacer perder la perspectiva de lo posible. Moverse entre los retos y las posibilidades es nuestra meta y nuestro equilibrio: ser conscientes de los retos específicos para no estrellarse ineficazmente, y ser igualmente conscientes de las posibilidades concretas para no vivir en la utopía.

Desde nuestra realidad como orientadores en centros de adultos nos movemos en esta tensión entre el desempeño de las funciones que marca la ley y las dificultades encontradas en este nuevo y complejo marco de trabajo. Nuestra experiencia y la de otros compañeros nos permite ofrecer una reflexión sobre los aspectos positivos y negativos de la orientación en adultos.

El guión de esta reflexión comienza por el análisis de los retos y dificultades que se le plantean al orientador desde diferentes ámbitos. En un segundo momento, se recogen las posibilidades de actuación, a nuestro juicio, más adecuadas e interesantes para llevar a cabo el plan de actividades. Se finaliza con una serie de preguntas que pueden generar una reflexión y un debate sobre cuestiones abiertas. Son algunos temas sin resolver que en cierto modo condicionan el modelo de orientación a seguir.

## I. RETOS

Cuando un orientador inicia una experiencia en un centro de adultos puede encontrarse una serie de dificultades procedentes de diversas fuentes o agentes. Se han tratado de recoger las más significativas. Es importante aclarar que dichas fuentes o agentes son fundamentalmente elementos posibilitadores en la actuación del orientador; aunque aquí no se refleje. Desde la administración:

- En algunos centros los orientadores tienen sobrecarga lectiva, incluso superando el número máximo de periodos lectivos acordado por ley. Además se imparte docencia de las llamadas "materias afines" cuya adecuada preparación supone una dedicación extra que impide la adecuada atención a la orientación. Esta situación es aceptada y justificada por la propia administración, se supone que por simples cuestiones presupuestarias.

- La ratio de profesores en el segundo ciclo de secundaria es muy ajustada, dificultando una enseñanza de calidad donde puedan existir los apoyos y refuerzos necesarios, e impidiendo la posibilidad de ofertar la optatividad en el módulo 4.

- No haber elaborado un Reglamento Orgánico de Centro. Posiblemente esta sea uno de los mayores motivos de confrontación porque no se tiene un marco jurídico específico de actuación y de resolución de problemas.

Desde el equipo directivo:

- Para un buen desarrollo de la labor orientadora, se considera fundamental la valoración del equipo directivo respecto al orientador; tanto en la presentación inicial a los profesores como en la colaboración cotidiana durante el curso.

- La organización de los horarios condiciona la coordinación general: tutorías, departamentos didácticos, reuniones de nivel, equipo directivo ...

- La sobrecarga de funciones que tiene el equipo directivo provoca que a veces lo administrativo supere lo pedagógico.

Desde el profesorado y los tutores:

- El Departamento de Orientación y el orientador (como vacante específica) es una figura nueva, y más en los centros de adultos. Se debe dar a

conocer su perfil y su trabajo.

- Es frecuente encontrar profesores que no creen en la labor tutorial.

- Una pregunta que subyace en el pensamiento de algunos compañeros es: "¿qué tiene que decirnos un orientador?"

- A veces el número de años de experiencia con adultos se convierte en un muro más que en un puente para poder aceptar sugerencias del orientador o de otros compañeros.

El orientador/a:

- La inexperiencia inicial en educación de adultos.

- Llegar al centro con la ilusión de poner su grano de arena, de mejorar las cosas, de aplicar la LOGSE, pero sin tener del todo en cuenta los ritmos del profesorado, su historia, su inercia ...

- Falta de tiempo para realizar las actividades propias del Departamento de Orientación por la sobrecarga lectiva y por tener que acometer a veces funciones de secretaría, jefatura de estudios...

- Darse a conocer a toda la comunidad educativa.

Desde el alumnado:

- La orientación es desconocida y, por tanto, no está suficientemente valorada.

- No se aceptan las tutorías ("No son para nota") y la asistencia a las mismas es irregular.

Los medios:

El espacio: en algunos centros no se dispone de un despacho para realizar las labores de orientación y el orientador debe trabajar en la sala de profesores, en la biblioteca, en algún aula libre ...

Los recursos materiales: al ser departamentos de nueva creación no suelen disponer de la dotación necesaria; faltan todo tipo de recursos: ordenador, libros, pruebas, material de reeducación, etc.

## 2. POSIBILIDADES

Desde los ámbitos de trabajo

### ENSEÑANZA/APRENDIZAJE

El ámbito de trabajo referente al proceso de enseñanza-aprendizaje es quizá el más amplio y a su vez el menos tratado. Es cierto que impartir clase a estos alumnos "es una gozada", ya que su motivación es elevada, pero también es cierto que

se encuentran colectivos muy diversos a los que atender: diferencias de edad, de conocimientos, alumnos con necesidades educativas especiales ... Y todo esto requiere, desde el punto de vista del orientador, poner especial interés en trabajar temas como:

- Promover la innovación didáctica y si es posible la enseñanza personalizada, sobre todo en los niveles iniciales. La peculiaridad de los centros de adultos permite fomentar proyectos sencillos de investigación en acción en equipo. La heterogeneidad del alumnado adulto obliga a plantearse unos sistemas de enseñanza que respeten el ritmo de cada alumno, su estilo de aprendizaje y su nivel inicial de competencia curricular

- Diseñar un buen proceso de evaluación inicial. Se considera una tarea prioritaria como orientadores el insistir en que cada departamento organice un sistema de evaluación inicial propio y adecuado que permita conocer no sólo un nivel genérico de toda la clase sino un nivel personalizado de cada alumno.

- Aconsejar la evaluación criterial de los alumnos, basada fundamentalmente en la propia superación. - Recordar al profesorado la existencia de ritmos distintos de trabajo en los alumnos y la necesidad de respetarlos para llevar a cabo una buena enseñanza. - Favorecer la funcionalidad de los aprendizajes, pero sin olvidar que los nuevos conocimientos también sirven para abrir la mente a otras realidades.

- Promover el diseño y la realización de actividades extraescolares por parte de los diferentes departamentos y equipos de nivel.

- El alumnado de los centros de adultos suele venir motivado. Es importante elaborar algunas estrategias para que dicha motivación se mantenga. Por ejemplo: recomendarles que se matriculen en los campos según sus posibilidades y su disponibilidad de tiempo personal; prevenir abandonos mediante la tolerancia a la frustración (posibles fracasos iniciales).

- Conseguir que las horas lectivas del orientador sean de apoyo y refuerzo psicopedagógico

- Promover y colaborar en la organización, diseño y realización de una V.I.A. (Valoración Inicial del Alumno) que cumpla verdaderamente con sus objetivos.

- Contribuir a la elaboración y revisión del Proyecto Educativo y del Proyecto Curricular para que sean verdaderamente documentos vivos, útiles, adaptados a la realidad de cada centro y que sirvan de guía para la práctica y la coherencia

docente. No se debe olvidar que en el mismo centro conviven alumnos de muy distintos niveles.

- Favorecer siempre que sea posible la cohesión, el consenso y la participación de todos los profesores como medida básica de "salud comunitaria".

- Urgir una reflexión de centro sobre el enfoque que se debe dar tanto a la práctica docente con los alumnos con necesidades educativas especiales como a las posibles perspectivas de futuro.



Campana de Alfabetización. Misión Cultural de Las Hurdes. ACMEC. CA 79. 287., nº foto 90. Clase de alfabetización por radio. Sistema del silabario americano. 1955.

### ACCIÓN TUTORIAL

El ámbito de trabajo en la acción tutorial es el más conocido por los profesores y maestros de los centros ya que existe una trayectoria histórica en este campo previa a la LOGSE. Por otro lado, las características del alumnado favorecen las buenas relaciones personales y por tanto un concepto subyacente de tutoría individualizada. En este sentido, es necesario que esta acción tutorial se convierta en una acción más planificada, más globalizada y más grupal. Para ello sería conveniente:

- Conseguir una buena organización y desarrollo de las tutorías: inserción curricular, contenidos, objetivos, horario.

- Flexibilidad para buscar estrategias que permitan la asistencia y el aprovechamiento de las tutorías de manera que los temas trabajados sean novedosos, funcionales y motivadores - Trabajar con insistencia las estrategias de aprendizaje, la

autoestima, la salud, la orientación académica y profesional, la educación en valores, el consumo ... En resumen, la transversalidad.

### ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL

Tradicionalmente, motivado por la normativa legal, en los centros de adultos la orientación se reducía al ámbito laboral. Es necesario ampliar esta perspectiva al ámbito académico, profesional y a todos los recursos del entorno. Además dicha orientación se debe dar, adecuadamente, en todos los niveles y desde una integración plenamente curricular, es decir, desde todas las materias del currículo. Por tanto sería necesario:

- Dotar de estrategias adecuadas de inserción laboral, dada la situación personal y la necesidad del alumnado de incorporarse al mundo del trabajo.

- Ofrecer alternativas académicas y profesionales a todos los alumnos del centro.

- Trabajar la toma de decisiones y la solución de problemas en todos los niveles educativos.

- Elaborar un consejo orientador para los alumnos que vayan a titular, implicándoles activamente en el mismo.

### 3. PREGUNTAS ABIERTAS

Tras este breve análisis donde han aparecido distintos retos y posibilidades, surgen ciertos temas ambiguos. Temas o cuestiones que, una vez clarificados, pueden contribuir al mejor desarrollo de la orientación en los centros de adultos. A continuación se recoge un botón de muestra de algunas cuestiones sobre las que reflexionar:

- ¿Consenso v. Imposición legal?

- ¿Actuar por demandas v. por ofertas?

- ¿Actuar desde el ejemplo o desde la autoridad?

- ¿Ser docente y tutor/a v. ser sólo orientador?

- ¿Qué hacer con los alumnos con necesidades educativas especiales?

- ¿VIA v. documentación?

Seguramente cada uno podrá ampliar esta lista desde su propia experiencia. Tanto la concreción de estas preguntas abiertas como la reflexión sobre las mismas permitirá extraer las conclusiones personales para el propio desarrollo profesional.

José Antonio Buzón  
Inmaculada Pueyo



---

# ACTITUDES SEXISTAS EN GRUPOS DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

La experiencia que a continuación vamos a exponer; surgió durante las "III Jornadas de Infancia y Aprendizaje" celebradas en la Ciudad Escolar de la Comunidad Autónoma de Madrid. A ellas acudimos algunos miembros del profesorado de la Escuela Municipal de Personas Adultas de Alcalá de Henares. En estas jornadas se dieron múltiples ponencias que, aunque mayoritariamente se referían a la Educación infantil, abarcaron otros niveles educativos. En una de estas ponencias se nos habló de una actividad desarrollada en el ámbito universitario, en la cual se pretendía medir y valorar el comportamiento y las actitudes ante el fenómeno del racismo.

Tras esta conferencia, nos pareció interesante aplicar esta idea a las peculiaridades de la educación de personas adultas, con el fin de trabajar los conocimientos actitudinales. Las personas adultas, como ya sabemos los que trabajamos en este tipo de educación, son muy reacias a cambiar actitudes y hábitos de comportamiento, debido, tal vez a factores como la edad, que impiden una mayor flexibilidad mental; o lo que es más probable, debido a factores sociales y culturales que, con frases como "Yo ya soy mayor para cambiar", u otras por el estilo, justifican nuestro sedentarismo intelectual.

Sea como fuere, el caso es que nos pusimos manos a la obra y nos pareció que los conocimientos actitudinales que mejor podíamos desarrollar eran los relacionados con los temas transversales; así pues, optamos por la transversal "Educación para la Igualdad de Oportunidades", que exponemos y desarrollamos en nuestro P.C.C., centrándonos en el tema de igualdad entre hombres y mujeres, pues en un Centro como el nuestro, con un 88,8% de mujeres pensamos que era un motivo lo suficientemente importante como

para trabajar sobre este tema.

Aprovechando que desde la Escuela venimos participando en las actividades que el Centro Asesor de la Mujer de Alcalá de Henares realiza con motivo del 8 de Marzo, Día de la Mujer; durante esa semana desarrollamos nuestra experiencia entre el alumnado de Ciclo III (mayoritariamente femenino), con el ánimo de valorar hasta que punto en nuestro modo de actuar y pensar están enraizadas actitudes sexistas, y en tal caso, intentar neutralizar o paliar su efecto mediante el proceso de enfrentar a la persona con su respuesta sexista haciéndole consciente de algo que puede estar oculto a sus ojos.

Para realizar la experiencia, seguimos los siguientes pasos:

Elegimos dos grupos para ver si variaban sus resultados:

- Grupo I: al cual no se explicó en ningún momento lo que se pretendía evaluar con la experiencia. Únicamente se les indicó que era un ejercicio de lenguaje con el cual se pretendía entablar posteriormente un diálogo; para ello se les dio la siguiente pauta:

"Piensa en alguien que conozcas bien de tu entorno y contesta cómo crees que reaccionaría si fuese el protagonista de esta historia".

- Grupo II: a quienes se explicó en que consistía la experiencia, indicándoles la siguiente pauta: "Si fueses la/el protagonista de esta historia, ¿Cómo reaccionarías ante los siguientes acontecimientos?". Posteriormente, se repartieron, los textos: uno en el cual el protagonista era un hombre (al que llamaremos texto-A) y otro en el que la

protagonista era una mujer (texto-B); y luego tras la lectura de los textos por cada alumno/a, estos contestaban, de forma anónima, a las preguntas del cuestionario anexo, situando una única respuesta por pregunta.

El siguiente paso fue intercambiarse los textos; así pues, las personas que habían trabajado con el texto, recibían ahora las respuestas de los compañeros/as que lo habían hecho con el texto-B. Terminado este intercambio, se reunieron los alumnos/as formando Grupos de Trabajo de cinco o seis personas; cada Grupo de Trabajo se encargaría de valorar, según su criterio, los distintos ejercicios de sus componentes, calificándolos de sexistas o no sexistas, señalando en el primer caso una letra "S" en un recuadro realizado para tal propósito en cada pregunta.

Por último, se pasó al Gran Grupo para exponer cada Grupo de Trabajo los resultados y entablar un diálogo partiendo de casos concretos a destacar.

Al finalizar la clase, el alumnado entregó el ejercicio al profesor/a para recopilar los resultados, baremarlos, estudiarlos y establecer los resultados generales de tal experiencia, que en su caso, podrían o no coincidir con la experiencia vivida en el aula y las conclusiones a las que llegó el Gran Grupo de clase.

### DESARROLLO DE LA SESIÓN

1. PRESENTACIÓN de los participantes y ponentes
2. ACTIVIDAD A REALIZAR: En el gran grupo medir nuestra actitud con respecto al papel de ambos sexos en la sociedad y explicar el porqué de esa clasificación.  
Individualmente contestar a las preguntas una vez leídos los textos:  
Los hombres el texto de Paco y las mujeres el texto de Margarita.  
En grupos de trabajo de cinco personas, llegar a rellenar una encuesta común por grupo.  
En grupo: puesta en común y baremación de los resultados de encuesta individual.

#### BAREMO DE PUNTUACIONES:

Antisexistas	De 32 a 40 puntos
Poco sexistas	De 24 a 31 puntos
Sexistas	De 16 a 23 puntos
Muy sexistas	De 8 a 15 puntos

TRANSVERSAL  EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES	<b>OBJETIVOS ACTITUDINALES</b> - Tomar conciencia de la existencia real de las desigualdades. - Asumir la existencia de dichas desigualdades. - Desarrollar la autoestima, - Fomentar el acceso a los diferentes recursos que ofrece la comunidad, - Potenciar la igualdad entre: · El hombre y la mujer. · Capacitados y discapacitados. · Personas con diferente nivel económico. · Personas con distinto nivel educativo. - Eliminar actitudes discriminatorias.
	<b>VALORES A DESARROLLAR</b> - Justicia - Solidaridad - Respeto - Tolerancia
	<b>ÁMBITOS DEL CENTRO IMPLICADOS</b> - Organización y gestión del Centro - Reglamento del Régimen Interno - Currículum - Principios Educativos

#### ¿Qué resultado obtuvimos?

1. Para los grupos fue más fácil caer en el rol de Mujer-feminista que en el Hombre-No Machista (Pregunta nº4 del enfoque masculino, y Pregunta nº3 del enfoque femenino).

2. El grupo que conocía de qué trataba la experiencia, curiosamente contempló más actitudes sexistas; tal vez debido a que reflejaban la realidad social y familiar que viven, y no lo contemplaron como algo teórico o en el plano ideal (Pregunta nº 5 y Pregunta nº 1 de los datos comparados del enfoque masculino).

3. Las respuestas del Grupo II, fueron más dispersas, tal vez debido a que estaban basadas en la experiencia personal, lo que siempre genera más casuística que un enfoque más teórico o idealizado. (Pregunta nº 2 de los datos comparados del enfoque femenino, y Pregunta nº 4 de los datos comparados del enfoque masculino).

4. La diferencia en las respuestas ante una misma pregunta, de un grupo y otro, debe entenderse dentro del distinto enfoque con que se les presentó la actividad. (Pregunta nº 8 de los datos comparados del enfoque masculino).

5. Aún se sigue teniendo una idea muy clásica del papel de la mujer a la que se le niega la posibilidad de llegar a casa del trabajo y tomarse un descanso (Pregunta nº 8 de los datos comparados del enfoque femenino).

6. Es curioso ver cómo los grupos encuestados atribuyen al marido un papel insignificante en el cuidado de los hijos (Pregunta nº 2 del enfoque femenino, y Pregunta nº 2 de los datos comparados del enfoque femenino).

7. En el Grupo II, sorprende que, siendo un grupo mayoritario de mujeres casadas, amas de casa, ninguna preste la mayor importancia a la respuesta que tiene que ver con la vigilancia o atención a los hijos (Pregunta nº 8 de los datos comparados del enfoque femenino).

¿Qué conseguimos con esta experiencia?

- Toma de conciencia sobre actitudes enraizadas en lo más profundo de la persona y que afectan a nuestros comportamientos.

- Desarrollo de la actitud crítica ante los comportamientos y valores propios y del grupo.

- Cambio de actitud: No llegamos a saber este aspecto de la experiencia; esto puede que sea lo más difícil de modificar.

Luis Muñoz  
Adoración Rodríguez



Campaña de Alfabetización. Misión Cultural de Las Hurdes. ACMEC. CA 792 87. nº foto 107. Clases de Alfabetización. 1955

## ALGO MÁS QUE UNA CLASE. MUJER GITANA

Somos una Asociación de Voluntariado llamada "Vive y deja vivir", trabajamos el área de Servicios Sociales y entre nuestros trabajos está el proyecto de Alfabetización con población gitana.

Trabajamos en este proyecto desde hace 8 años. Durante todo este tiempo se ha venido desarrollando con voluntarios. Es importante resaltar que desde el año pasado se trabaja con voluntarios estudiantes de Magisterio, ya que buscábamos darle una base más pedagógica al proyecto, consiguiendo de esta manera resolver problemas que puedan surgir en el aprendizaje más teórico, que un profesional de la educación es capaz de detectar y solucionar o por lo menos cuenta con más recursos para ello.

Los problemas que nos encontramos en el aula, con este tipo de población son la falta de motivación, que viene dada por el cobro del IMI, y la falta de percepción por la necesidad de aprender.

Así que el maestro se encuentra con dos problemas muy importantes: la motivación y la falta de hábito de estudio. Durante 4 horas a la semana el maestro debe conseguir crear esa necesidad de trabajo continuado en sus alumnos, la cual considero, una de las tareas más importantes y difíciles de conseguir.

Y es en realidad la respuesta al gran hándicap con que nos encontramos, poder crear la necesidad de saber. no sólo a leer y a escribir. que sería la base, sino hacer ver que la mejor manera de conseguir mantener su idiosincrasia como pueblo es a través del conocimiento, que les proporcionará la posibilidad de ser libres y de poder elegir, sin ningún miedo a lo desconocido, y a su vez les permitiría mantener su cultura.

Esta posibilidad de aprender. les ofrece también el poder de transmitir y de guardar su propia historia. Y es sobre todo con la mujer gitana, que es la encargada de educar y transmitir su cultura, con la que trabajamos, y son ellas las que deben ver esa necesidad que hoy en día aparece, por la gran cantidad de información a la que estamos expuestos, y que por supuesto ellos también son afectados.

Cuando la mujer gitana acude a clase existe una gran diferencia entre lo que busca y lo que se encuentra. Ella espera un aula donde el profesor le enseñe a leer y a escribir; sin embargo se encuentra "algo más que una clase": un espacio para ellas, donde hay mujeres con sus mismos problemas, así que puede contar; escuchar y dar consejo a las demás compañeras, y también un lugar que reconoce como propio, y que la aleja de la rutina diaria de la casa, marido, hijos ...

Si el maestro es capaz de transmitir que no sólo es un espacio de estudio, sino que lo convierte en un lugar privilegiado para ellas, la dinámica de trabajo puede ser mucho más efectiva y afectiva que de otra manera. Quizás al maestro que trabaja con este tipo de población se le exige mucho, pero desde mi punto de vista, considero que el esfuerzo merece la pena, porque los resultados son mucho más positivos.

Una vez que hemos captado su interés y su atención, el aprendizaje debe ser "significativo". Palabra muy repetida en educación, pero que trabajando con este tipo de población tiene que ser lo más fiel a su contenido.

El aprendizaje significativo lo encontramos en el constructivismo. Hablamos de "aprendizaje significativo" cuando nos referimos a todo lo que ellas puedan aprender a través de su realidad, es decir;





Campañas de Alfabetización. Misión Cultural de Los Hurdes. AC MEC.. CA. 79, 287., nº foto 15 I . Clases de alfabetización por la Sección Femenina. 1955

si la vida de una mujer gitana se desarrolla en el entorno de la casa, de la familia, de la compra... Acerquemos los conocimientos a su realidad, que ella vea utilidad en lo que aprende, y de esta forma no necesitaremos rompernos la cabeza con fórmulas mágicas, simplemente ellas mismas observarán que es algo necesario. Si trabajamos los Kg. y al día siguiente van al mercado, no sólo encontrarán útil lo aprendido, sino que además lo reforzarán, y les surgirán dudas que al día siguiente podrán ser planteadas en clase.

Es imprescindible para trabajar con esta población que conozcamos su cultura, cuáles son sus problemas, inquietudes, cuáles son sus preocupaciones. Desde mi punto de vista, en muchas ocasiones, los maestros que trabajan con población gitana se sienten frustrados porque se encuentran perdidos. No contamos y no pensamos que la cultura gitana posee necesidades que no se corresponden con las nuestras. Somos dos culturas distintas viviendo en el mismo espacio, y debido al desconocimiento mutuo, en muchas ocasiones no somos capaces de conseguir ese "aprendizaje significativo", porque nos falta saber lo más importante: qué es lo que les interesa, motiva y necesitan.

Sería necesario que las clases de alfabetización fueran impartidas por maestros/as gitanos. Ya existen experiencias donde los resultados han sido muy positivos. Con esto no quiero decir que el maestro "payo" no pueda trabajar; sino que en muchos lugares donde todavía nos encontramos

con población muy marginal, la mejor manera es que ellos vean otras alternativas de vida, con ejemplos de su misma cultura.

Como esto todavía es lejano en algunos territorios, somos los maestros "payos" los que tenemos la gran responsabilidad de trabajar y conseguir que las cosas vayan cambiando. No somos profesores que hacemos una labor de "beneficiencia", sino que tenemos en nuestras manos una empresa muy importante y es nuestra obligación como profesionales llevarla adelante, y llevarla sobre todo con mucha alegría, que esa alegría se transmita en el aula, pues la considero el condimento más esencial para el buen funcionamiento de la clase.

Nos encontramos con grandes dramas dentro del aula. Tenemos que darnos cuenta que somos maestros y no salvadores. Lo mejor que podemos hacer desde nuestra parcela de acción es dar alternativas lógicas a su realidad, y aún así veremos que nuestras posibilidades son muy limitadas, que lo más positivo durante las dos horas de clase, es que tienen un espacio suyo, donde el maestro es el principal artífice de que sea productivo, rentable y un lugar de encuentro de personas con necesidades diferentes, pero donde todas tienen que aportar. La mejor manera de llevarlo a cabo es transmitiendo alegría en el aula, porque esto es algo más que una clase.

Eva Martín Martínez

# LA INFORMÁTICA EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

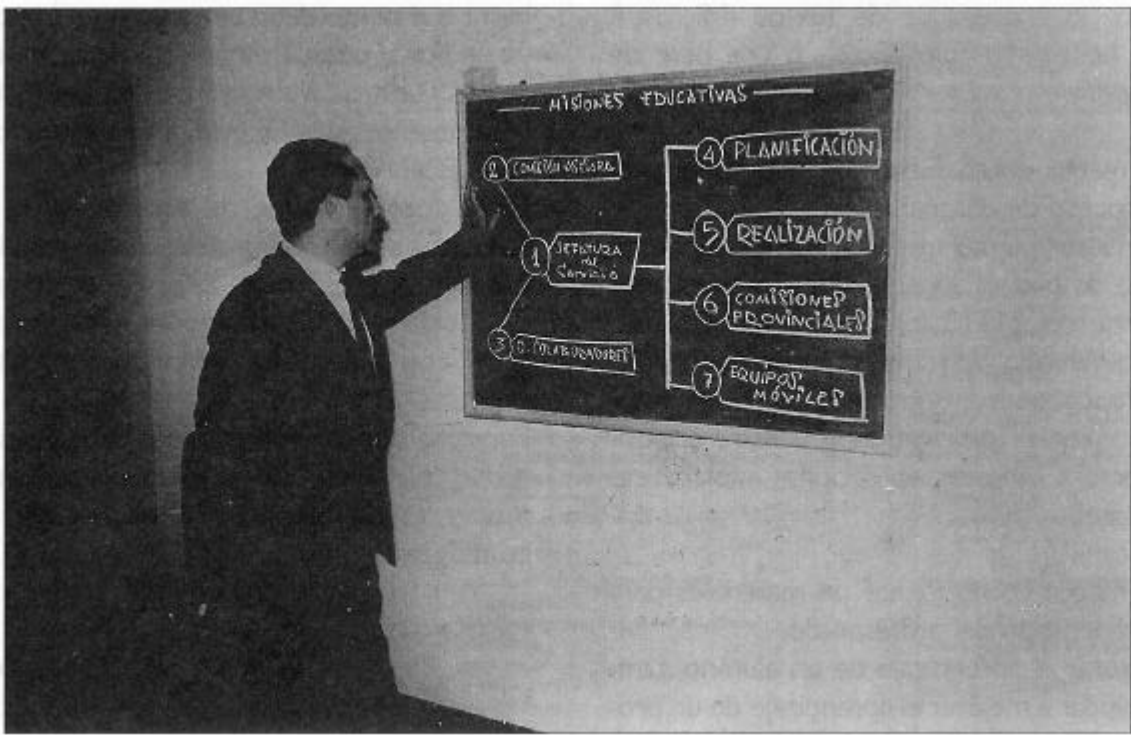
## 1. INTRODUCCIÓN

Los materiales y recursos relacionados con el ámbito de la informática han cobrado especial significación en los últimos años a consecuencia del desarrollo gigantesco en este ámbito, tanto en elementos de software como de hardware, como en el de su aplicación pedagógica en los centros de educación de los diversos niveles.

A este respecto debemos destacar los esfuerzos tanto de la administración como del personal docente por acercar la informática al aula y al alumnado. Desde este punto de vista los docentes que nos dedicamos a la educación de adultos no podemos dejar de ser conscientes del reto que se nos plantea en ese sentido.

## 2. PARA QUÉ NOS SIRVE LA INFORMÁTICA

En el desarrollo de nuestra labor docente podemos encontrar el apoyo de los instrumentos más variados con el fin de optimizar dicha labor, es decir, mejorar la calidad de proceso enseñanza-aprendizaje y por tanto acercar de un modo eficaz el currículo de los diversos campos de conocimientos a nuestros alumnos. Dentro del mare magnum de materiales y recursos, cobra renovada personalidad, importancia y actualidad la informática. Podemos considerar este instrumento fundamental en la Educación de Adultos desde cuatro ángulos distintos. O lo que es lo mismo, podemos considerar sus cuatro utilidades principales en nuestro ámbito:



Campañas de Extensión Cultural. Misiones Educativas. CA. 79 310., n° sobre 10., n° foto., Fotos Juman. Croquis de Misiones Pedagógicas. Cádiz. 1955.

1. La informática como contenido per se.

2. La informática como fuente de materiales para mejorar el proceso de enseñanza.

3. La informática como fuente de materiales para mejorar la preparación del profesorado.

4. La informática fuera del aula. Un instrumento para gestionar las actividades extracadémicas del centro.

2.1. La informática como contenido per se.

Es innegable que en el estado de desarrollo tecnológico de nuestra sociedad actual resulta imprescindible tener una serie de conocimientos en informática para desenvolvemos con mayor eficacia en nuestra propia vida cotidiana. La informática invade cada uno de los ámbitos sociales y culturales de la comunidad resultando por sí misma un contenido conceptual y procedimental apetecible.

Es por ello que nuestra labor como educadores de adultos incluye el que los eduquemos también en este campo desde una perspectiva puramente conceptual, deben saber informática porque esta materia se ha convertido en un campo de conocimiento tan válido e importante como lo puedan ser las matemáticas, el lenguaje o las ciencias sociales.

Evidentemente no se trata de dar a nuestros alumnos una formación profunda. No pretendemos que sean programadores. Basta con las nociones básicas sobre hardware (conocer bien los medios físicos) y software (sistemas operativos como Windows, y aplicaciones básicas como un procesador de textos -Microsoft Word- una hoja de cálculo -Excel- o una base de datos -Access).

2.2. La informática como fuente de materiales para mejorar el proceso de enseñanza.

Es además un instrumento tremendamente útil desde la perspectiva de proporcionar materiales adecuados al alumno para mejorar su aprendizaje. En este caso serviría como vehículo de transmisión de contenidos de otros campos de conocimiento. Así tendríamos diversas herramientas informáticas a nuestra disposición a tal efecto: CD-Roms, aplicaciones informáticas variadas, Internet...

2.3. La informática como fuente de materiales

para mejorar la preparación del profesorado.

Si puede mejorar el aprendizaje de un alumno, también puede ayudar a mejorar el aprendizaje de un profesor. La informática suministra el acceso a determinada información que resulta sumamente útil al docente de cara a su propia preparación. Información que puede superar la órbita del aula, pero que puede dar el marco necesario de preparación que necesita la clase del día a día.

También abre una serie de caminos hacia instituciones (Archivos, Bibliotecas, Universidades, Ministerios, españolas o extranjeras) mucho más lejanas anteriormente. El correo electrónico y el chat permiten el intercambio de experiencias, archivos e información entre profesionales de un modo rápido y económico.

2.4. La informática fuera del aula.

Además la informática puede agilizar y permitir la realización de determinadas actividades que no pertenecen propiamente al ámbito académico, o al del aula, pero que si se preparan y desarrollan desde nuestros centros educativos. Exposiciones, conferencias, etc. dejan de ser inalcanzables con el apoyo de este instrumento.

### 3. ACTIVIDADES DEL TALLER

Ver cuadros anexos.

### 4. CONCLUSIONES

Las posibilidades que nos ofrece la informática son irrefutables. Sin embargo es nuestra la labor de debatir cuál es el mejor modo de acercarla a los alumnos, cuáles son sus problemas (casuística muy heterogénea entre los diversos niveles de educación de adultos) y hasta qué punto debe tener un peso importante en la ya de por sí pesada carga lectiva que impone el currículo a nuestros alumnos. Ese debate es fundamental para nosotros y la Escuela puede ser el foro perfecto para escenificarlo.

Es el doble enfoque de este taller de informática que propongo, por un lado reafirmar de un modo práctico el papel de la informática en la Educación de Adultos, contrastando la experiencia del Don Juan I con la de otros compañeros en otros centros similares.

Por otro debatir con ellos los pros y los contras de dicha aplicación, los problemas con los que topamos y las posibles soluciones a tomar ante dichas contingencias.

Diego Téllez Alarcia



**Cuadro organizativo de las actividades del taller.**

Apartado	Contenido de las experiencias	Experiencia del Don Juan I	Actividad del taller
1. Informática como contenido per se.	- Procesadores de texto - Bases de datos	- Trabajos de Historia del Arte - Manejo de OPAC.	- Visualización de dichos trabajos - OPAC a través de Internet
2. Informática como fuente de recursos en el proceso enseñanza. 3. Informática como herramienta para reparar al profesorado	- Aplicaciones informáticas  - CD- Roms  - Internet: 1. Correo electrónico  2. Chat  3. Páginas Web	- PC-Globe  - Enciclopedias - Especializados  - Contacto con la Casa Blanca. - Bús queda del origen de una fuente estadística.  - Consulta de múltiples páginas	- Manejo del PC-Globe  - Manejo de Larousse 2000 - Manejo de: 1. Reyes de España. 2. El Museo del Prado 3. Castillos de España 4. Van Gogh 5. Velázquez - Visualizar resuesta de la Casa Blanca. - Narrar experiencia Marta Carrasco  - Consulta de páginas/Visualizar trabajos de alumnos
4. Informática como herramienta para la realización de actividades extraescolares.	- Aprovechamiento de la informática en este aspecto  - Ocio educativo	- Exposición de fotografía de Alcalá de Henares  - Juegos de ordenador.	- Visualizar archivos fotográficos de dicha exposición y explicar su planteamiento - Centurio/Caesar II

**Cuadro:  
Páginas Web.**

Categoría	Dirección	Contenido
1. Páginas de publicaciones de prensa	<a href="http://www.elpais.es">www.elpais.es</a> <a href="http://www.abc.es">www.abc.es</a> <a href="http://www.elmundo.es">www.elmundo.es</a> <a href="http://www.nationalgeographic.com">www.nationalgeographic.com</a>	Diario El País Diario ABC Diario El Mundo Revista de divulgación científica
2. Páginas de organismo oficiales 2.1 Ministerios  2.2 Direcciones provinciales 2.3 Comunidades autónomas	<a href="http://www.mec.es">www.mec.es</a> <a href="http://www.mapes">www.mapes</a> <a href="http://www.mde.es">www.mde.es</a> <a href="http://www.mec.es/madridp">www.mec.es/madridp</a> <a href="http://www.larioja.org">www.larioja.org</a>	Ministerio de Educación y Cultura Ministerio de Administraciones Públicas Ministerio de Defensa Dir. Prov. de Madrid Comunidad Autónoma de La Rioja
3. Recursos bibliográficos 3.1 Bibliotecas  3.2 Universidades  3.3 Otros	<a href="http://www.bne.es">www.bne.es</a> <a href="http://www.mcu.es/bne/fpe.html">www.mcu.es/bne/fpe.html</a> <a href="http://marvel.loc.gov">marvel.loc.gov</a> <a href="http://portico.bl.uk/gabriel">portico.bl.uk/gabriel</a>  <a href="http://www.ucm.es">www.ucm.es</a> <a href="http://www.unirioja.es">www.unirioja.es</a> <a href="http://www.uah.es">www.uah.es</a> <a href="http://www.rediris.es">www.rediris.es</a>	Biblioteca Nacional Bibliotecas Públicas del Estado Library of Congress (Bib. Nac. EE.UU.) Bibliotecas Nacionales Europeas  Universidad Complutense Universidad de La Rioja Universidad de Alcalá Rediris (Red española de recursos bib.)
4. Buscadores	<a href="http://www.yahoo.com">www.yahoo.com</a> <a href="http://www.ole.es">www.ole.es</a> <a href="http://www.euroseek.com">www.euroseek.com</a> <a href="http://www.ozu.es">www.ozu.es</a> <a href="http://www.lycos.com">www.lycos.com</a>	
5. Recursos y materiales para los campos de conocimientos. 5.1 Historia          5.2 Geografía          5.3 Arte	<a href="http://www.taliban.com">www.taliban.com</a> <a href="http://www.students.haverford.edu/vfiipov/home2.html">www.students.haverford.edu/vfiipov/home2.html</a> <a href="http://flagblackened.net">flagblackened.net</a> <a href="http://militaryhistory.tqn.com">militaryhistory.tqn.com</a> <a href="http://www.casareal.es">www.casareal.es</a> <a href="http://www.onu.org">www.onu.org</a> <a href="http://cvc.cervantes.es/oteador">cvc.cervantes.es/oteador</a> <a href="http://www.whitehouse.gov">www.whitehouse.gov</a> <a href="http://www.interbook.net/personal/pagsweb/artilleria/inicio.htm">www.interbook.net/personal/pagsweb/artilleria/inicio.htm</a> <a href="http://www.aquieuropa.com">www.aquieuropa.com</a> <a href="http://www.internom.org">www.internom.org</a> <a href="http://rococo.efe.cie.uva.es/ismael/inikas.html">rococo.efe.cie.uva.es/ismael/inikas.html</a>  <a href="http://www.fourmilab.ch/cgi-bin/uncgi/Earth">www.fourmilab.ch/cgi-bin/uncgi/Earth</a> <a href="http://www.nasa.gov">www.nasa.gov</a> <a href="http://www.graphicmaps.com/graphic_maps.htm">www.graphicmaps.com/graphic_maps.htm</a> <a href="http://www.ine.es">www.ine.es</a> <a href="http://www.inmes">www.inmes</a> <a href="http://www.huracan.net">www.huracan.net</a> <a href="http://www.nssl.nasa.gov">www.nssl.nasa.gov</a>  <a href="http://www.paris.org/Musees">www.paris.org/Musees</a> <a href="http://www.offcampus.es/museo.thyssen-bornemisza">www.offcampus.es/museo.thyssen-bornemisza</a> <a href="http://www.museocasalis.org">www.museocasalis.org</a> <a href="http://www.moma.org">www.moma.org</a>	Sobre los Talibanes Sobre Bosnia Sobre anarquismo Buscador de páginas de Historia Militar Casa real española. ONU Buscador de páginas de Historia Militar Casa Blanca (EEUU) Historia de la Artillería española Noticias de Europa. Internom (ONG) Directorio de enlaces con páginas de Historia  Imágenes de satélite (La Tierra en vivo N.A.S.A. MAPAS Instituto Nacional de Estadística Instituto Nacional de Meteorología Huracanes Imágenes de satélite  Museos de París Thyssen MOMA.



---

# MULTICULTURALIDAD. ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS: EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS

En 1997 el Centro Social O.S.C.U.S (Obra Social y Cultural Sopena ), dedicado a la promoción cultural y laboral del adulto, puso en práctica una experiencia que respondía a la evidencia de una necesidad en el barrio: la de los extranjeros que, llegados a España con el fin de trabajar, no sabían o no dominaban nuestro idioma.

Para favorecer una integración lo menos traumática posible se ofrecieron clases de español, dos horas, dos veces por semana. Rápidamente la noticia corrió y comenzaron a asistir a las clases unas veinte personas fundamentalmente de origen marroquí y algunos chinos, cameruneses y nigerianos.

Los dos profesores que impartían las clases, ambos con experiencia docente, se encontraron con un grupo heterogéneo de alumnos, adultos, con diferentes niveles de español y circunstancias sociales muy concretas.

El número de alumnos fue aumentando y se hizo necesario hacer una división por niveles, primero dos y en la actualidad cuatro. Actualmente hay ciento sesenta alumnos matriculados en el Centro asistiendo con regularidad una media de quince alumnos en el nivel cero, treinta en el nivel uno, veinticinco en el dos y diez en el tres. El resto lo integra un grupo flotante que asiste de forma discontinua por cuestiones personales y laborales.

El setenta y cinco por ciento son marroquíes, aunque durante una parte importante de este curso el número de alumnos chinos casi igualó el de aquellos. También han pasado por el Centro, como señalábamos arriba, alumnos de África negra y en los últimos meses rusos, ucranianos y rumanos.

Las historias de estas personas son diversas

pero la mayoría tiene un rasgo común: han huido de la precariedad hacia un lugar donde creen que podrán evitarla. Algunos lo consiguen y otros no, después de largos y, en muchos casos, penosos viajes, trabas burocráticas y dificultades de adaptación.

Entre nuestros alumnos se pueden distinguir; si atendemos a su nivel de estabilidad económica y social, aquellos que disponen de los permisos legales requeridos para vivir en España (los "papeles ") y aquellos que no los tienen. Los primeros pueden volver a sus países a visitar a sus familias y generalmente trabajan ( por lo común en la construcción o en hostelería, en el caso de los hombres y en el servicio doméstico o la costura, en el caso de las mujeres); los segundos no pueden salir de España, si quieren volver; ni trabajar o de hacerla, sin contrato ni seguridad, con el permanente estado de ansiedad que esta situación produce.

Durante estos tres años la organización del curso se ha enriquecido con la participación de un grupo de profesores voluntarios procedentes de diversas disciplinas ( filología, pedagogía, magisterio, antropología, ... ). En total somos doce personas las que impartimos clases organizadas en horarios de dos horas de lunes a viernes de 19:00 h. a 21:00 h para los niveles I, II y III y los lunes y miércoles de 10:30 h a 12:30 h para el nivel 0, grupo este último formado por alumnos que han ido llegando paulatinamente a lo largo del curso.

Los problemas a los que nos hemos enfrentado han sido varios:

Uno fundamental ha sido el de nuestra propia coordinación para lograr un desarrollo coherente del curso, nada fácil al ser tantos los profesores.

Durante este último curso hemos adoptado una solución provisional que hemos creído la más adecuada para lograr esa coordinación: hemos partido de manuales de español para tres niveles: principiantes, medios y avanzados, y cada profesor se ha hecho cargo de una unidad didáctica, enseñando dentro de cada unidad desde lo más sencillo hasta llegar a lo más complejo. De esta manera el manual completo se ha explicado simultáneamente a lo largo de los distintos niveles, es decir, todos los lunes del curso se ha impartido la lección I, todos los martes la lección II y así sucesivamente, siendo cada unidad completada por los profesores con material adicional.

Otro problema de difícil solución ha sido el de la discontinuidad de la asistencia a clase. El grupo fluctúa debido fundamentalmente a la variación de sus condiciones laborales. Teniendo en cuenta que su prioridad es encontrar un trabajo era previsible que algunos alumnos del tercer nivel, fuesen dejando de asistir a clase. Por ello hemos tenido que ir equilibrando los grupos continuamente. A esto se suma la constante llegada de alumnos nuevos a los que resulta imposible incorporarse con normalidad al nivel I y para los que creamos el nivel 0 de las mañanas.

Hemos intentado solventar esta cuestión preparando cada día material de refuerzo para cuando resulta imposible impartir las clases que traemos preparadas debido a la asistencia de diferentes personas a lo largo de la semana.

Cuando hablábamos de un grupo heterogéneo de alumnos también nos referíamos al manejo de diferentes destrezas lingüísticas por su parte. Nos encontramos en el grupo con alumnos sin alfabetizar junto a alumnos alfabetizados con la consiguiente dificultad a la hora de estructurar la clase pues su nivel para la comunicación oral en español es independiente en lecto-escritura.

La medida que hemos adoptado este año para enfrentar la situación ha sido implantar media hora diaria de alfabetización en todos los niveles, de las dos horas impartidas, pero los resultados no han sido totalmente satisfactorios, pues el tiempo dedicado se ha revelado insuficiente. Para el próximo curso tenemos previsto preparar clases especiales de alfabetización combinadas con clases de español.

La inhibición de algunos alumnos de grupos de muy concretos nos ha situado también frente a un reto.

Mujeres musulmanas y chinos, por lo común muy disciplinados, han sido también los más introvertidos en el momento en que compartían clase con hombres musulmanes. Cómo conseguir su participación y elevar su autoestima ha requerido un importante esfuerzo por nuestra parte tanto dentro de clase como fuera de las aulas.

Sin embargo, todos estos "problemas" se han visto compensados con creces por la inmejorable predisposición de los alumnos, que han reaccionado muy positivamente a todas nuestras propuestas mejorándolas a su vez con sus ideas y puntos de vista. La riqueza que la convivencia cercana de diferentes culturas nos ha proporcionado tanto a alumnos como a profesores, nos estimula para seguir trabajando en esta dirección seguros de que estamos contribuyendo a construir una sociedad cada vez más acostumbrada a la pluralidad y a la coexistencia pacífica.

Querriamos terminar señalando que las Autoridades y Organismos competentes deberían hacerse eco de los esfuerzos que tantos colectivos sociales realizan para mejorar las condiciones de vida de las personas, sea cual sea su origen, y hacer prevalecer los derechos humanos frente a intereses políticos y económicos que producen situaciones deplorables, desde penosos y arriesgados viajes para entrar en España, su reclusión en "Centros de internamiento" o la ingestión obligatoria de sedantes a personas que van a ser deportadas, hasta el fomento de un uso tendencioso del lenguaje que llama "ilegales" a personas que todavía no han regularizado su situación legal en un país extranjero.

Marta Gascón Blanco  
Irene Martínez de Luco Zelmer

---

# LA ESCUELA PERMANENTE DE ADULTOS EN EL DISCAPACITADO PSÍQUICO

El aula de Educación Permanente en la Residencia Afanias (Canillejas)

Asisten 83 varones con un abanico muy grande de características, con edades entre 19 y 50 años y con cocientes de medios a ligeros. Con características de: psicosis, epilepsia, mongolismo ... La mayoría de ellos se encuentran en régimen de internado, saliendo con algún familiar los fines de semana. Con familiares mayores y de nivel cultural bajo en su mayoría. También asisten externos que viven en zonas próximas al Centro. Algunos han estado escolarizados, otros no y otros que desde hace muchos años no realizan actividades académicas.

El aula de Educación Permanente junto con los talleres, habituación (internado), gimnasia y ocio componen parte de las actividades de la Residencia. Funciona durante el curso escolar y en horario de 10 a 16,30h.

Organización del aula:

- 9 grupos de alumnos
- De 7 a 10 alumnos por grupo
- Duración de las clases: 45 minutos
- Frecuencia: tres veces por semana

En el aula de Educación Permanente tratamos de desarrollar aquellas dimensiones en las que los alumnos pueden alcanzar un nivel de adaptación más satisfactorio socialmente.

Al ingresar en el Centro se realizan varios informes del alumno: social, clínico ... El maestro, mediante una serie de pruebas, elabora un informe pedagógico. Esta evaluación inicial servirá para llevar a cabo la programación, evaluación continua y final de curso. Esta valoración inicial servirá también para realizar una coordinación con las otras actividades de la Residencia, en

cuanto a objetivos de: internado, ocio y talleres; mediante una Junta Técnica conducida por un Director Técnico.

Los objetivos van dirigidos a mantener, adquirir y actualizar conocimientos.

Las actividades se realizan individualmente o en pequeño grupo.

Se utiliza material adaptado a su edad y características: usual y sencillo, fotos, folletos, guías, ordenador, publicidad, recetas, etc.

Los métodos atienden en lo posible a las características individuales del alumno, partiendo de la realidad vivida por el alumno, procurando métodos activos y socializados.

La motivación: el internado ofrece pocos estímulos motivadores, además de la edad del alumnado. La inserción laboral de compañeros o la independización en pisos es su mayor estímulo. Aceptan con gusto las habilidades académicas relacionadas con habilidades socio-laborales.

La evaluación es continua así como el seguimiento. A final de curso se realiza un dossier del alumno en el que intervienen profesionales de cada área y en el que se analiza:

- Capacidad comunicativa
- Cuidado personal
- Vida doméstica
- Habilidades sociales-interpersonales
- Utilización de recursos comunitarios
- Capacidad de autocontrol
- Habilidades académicas
- Trabajo
- Ocio
- Salud y seguridad



Campañas de Extensión Cultural. Misiones Educativas. AC MEC, CA. 79 310, n° sobre 4., n° foto 42. Misión Salamanca. 12X12. Fotos Paulino. 1995.

### La educación de adultos en Plegart-3

El Centro Ocupacional Plegart Afanias, inicia en enero de 1996 un servicio de Ajuste Personal y Social para formar a los adultos con retraso mental en todas aquellas habilidades adaptativas que faciliten su inclusión en el mayor número de entornos ordinarios (no específicos para discapacitados) que proporcionen mejora en la calidad de vida y normalización: empleo (en empresas o protegido), ocio en los espacios habituales (Centros Culturales, Polideportivos, etc) , vida en la comunidad. Por lo tanto nuestra escuela forma en Habilidades Sociales, Habilidades para el Hogar, Autonomía en el Medio, etc. También incluimos las Habilidades Académicas como otras habilidades adaptativas al entorno.

Este servicio se ha venido desarrollando en las aulas de F.P. de Estudio-3 AFANIAS, en forma de módulos o talleres bimensuales en horario de tarde, de manera que permita el acceso a los adultos que trabajan tanto en el Centro Ocupacional Plegart-3 Afanias, como aquellos que desde Plegart-3 se han incorporado a distintos trabajos en empresas ordinarias o centros especiales de empleo.

Nuestro Servicio de Ajuste incorpora, a nuestro juicio, ciertas novedades importantes:

- Separación de los momentos y espacios laborales del resto de servicios que se le ofrecen al usuario-cliente, como son el Ajuste Social y el Ocio

- Estructurar el trabajo de Ajuste Personal y Social a modo de Escuela Permanente de Adultos, programando la formación en talleres monográficos.

- Plantear dos tipos de currículum:

1. Currículum cerrado: durante los dos primeros años en Plegart-3 ( de 18 a 20 años aproximadamente) hay una serie de talleres que inciden sobre todas las áreas fundamentales de la Persona con Retraso Mental (habilidades sociales, salud y sexualidad, Autonomía en el medio, etc).

2. Currículum abierto: una vez agotado el currículum cerrado, planteamos un modelo abierto de formación, donde los alumnos eligen en qué quieren formarse y nosotros buscamos los medios para hacerlo.

#### AFANIAS

- 34 años de antigüedad
- 12 obras sociales
- 2 colegios
- 5 centros ocupacionales
- 23 personas viviendo en hogares tutelados
- 1 centro de formación profesional
- 4 residencias
- 4 centros ocupacionales de empleo
- 262 profesionales
- 1053 personas con retraso mental atendidos, de todas las edades
- 1612 socios
- En proyecto: un geriátrico

#### Plan Estratégico de futuro, a partir de 1997

Tomando como base unas "líneas de mejora" propuestas por Comisiones en las que participan familiares, profesionales y personas con retraso mental.

Este Plan se está comenzando a implantar pretendiendo las siguientes actuaciones:

- Crear una nueva cultura, una forma de pensar.
- Diseñar una organización eficaz, que garantice la consecución de los fines de nuestra Asociación.
- Establecer formas de evaluación y control que ayuden a revisar periódicamente si los resultados se adecuan más o menos a los fines perseguidos y ajustar desviaciones.

Ana María García  
José Luis Martínez



# PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO. FLEXIBILIDAD EN LA ORGANIZACIÓN

## PRESENTACIÓN

- La Asociación Cultural Educativa "Rosalía de Castro", comenzó sus actividades hace trece años.
- Su finalidad es la Educación Permanente en las Personas adultas.
- El alumnado, hasta la fecha, ha sido femenino.
- No es Centro Oficial, por lo que las alumnas deben presentarse a las pruebas libres para la obtención de títulos.

## OBJETIVO GENERAL

Consiste en la promoción de las personas a distintos niveles, individual, familiar, social y laboral.

¿Cómo realizamos nuestro objetivo?:

- a) Mediante la participación del alumnado.
  - Las clases de Iniciación son impartidas por alumnas que ya han obtenido el título de Graduado y de F.P.I., y que siguen preparándose para obtener el título de Secundaria Obligatoria.
  - La Secretaría está llevada, básicamente, por las alumnas.
  - Se ha creado un Boletín para que las alumnas puedan expresar sus opiniones, sugerencias, etc.
  - Las alumnas participan en el desarrollo del programa educativo, y sobre todo en las actividades culturales, así como en los temas de las charlas-coloquio.
  - Esta participación contribuye a la orientación práctica del profesorado.

- a) Flexibilidad en la organización.
  - Marcados los objetivos concretos, su desarrollo debe irse adaptando a cada grupo, y dentro de cada uno de ellos, a veces, al ritmo de cada persona, (sobre todo en los niveles de iniciación).
  - Las materias se trabajan el tiempo necesario para que puedan ser asimiladas por el alumnado.
  - Se procura realizar la relación profesor-alum-

no de forma "horizontal", evitando cualquier "verticalidad". - Se tratan los temas, siempre que es posible, a partir de la realidad de la vida cotidiana, para llegar a la teoría.

- Para que el aprendizaje sea participativo, se inicia a través de los conocimientos que ya tiene el grupo, para llegar a otros nuevos, ampliarlos y perfeccionarlos.

## TITULACIONES

Independientemente de la preparación para conseguir los títulos oficiales, calificamos, mediante un diploma, determinadas aptitudes personales que favorecen su participación en el trabajo de grupo. Observamos que, por parte de las alumnas, hay un gran interés por aprender, similar a la obtención del título correspondiente.

La realidad es que, aún cuando hayan obtenido un título, desean seguir aprendiendo, y por tanto continúan, en bastantes casos, asistiendo a las clases.

IDEAS CLAVE:	- FLEXIBILIDAD - PARTICIPACIÓN - CONTINUIDAD
--------------	--

## DESARROLLO DEL TALLER

1º RESUMEN DE PRÁCTICA Y FLEXIBILIDAD

2º TALLER:

Cómo se pueden desarrollar las clases a través del periódico.

- Historia y Geografía
- Matemáticas
- Lenguaje
- Opinión sobre aspectos sociales.

3º ANÁLISIS

- Opinión sobre Boletines
- Aportaciones
- Dificultades
- Otros.

Concha Pino. Consuelo Toscano  
Asociación "Rosalía de Castro"

## LA EXPERIENCIA DEL CUERPO

Formo parte de una asociación de mujeres de un barrio humilde de Madrid. Trabajamos en la educación integral de personas adultas donde desarrollamos diferentes áreas;

- Cultura (alfabetización).
- Arte y creatividad.
- Ocio.
- Salud (escuela de salud).

Mi función es dejaros lo más claro posible el último espacio, pues os quiero contar nuestra experiencia con el cuerpo. La escuela de salud se crea como un marco donde incluir una serie de actividades dirigidas a mejorar todo lo que a ello se refiere: charlas informativas, grupo de encuentro, talleres de masaje, monográficos sobre temas que nos interesan y una actividad potente que lleva funcionando diez años consecutivos dentro del área de salud y que se llama:

Gimnasia para la salud.

El grupo lo componen cincuenta mujeres que trabajan divididas en dos grupos de veinticinco, guiados, cada uno de ellos, por una terapeuta de las cuales, una soy yo. Trabajamos dos sesiones a la semana de noventa minutos cada una a lo largo del curso durante años consecutivos. Las edades de las mujeres están comprendidas entre los cincuenta y setenta años.

La experiencia nos demuestra que cuando las mujeres trabajan el cuerpo cambian más rápido y mejor los procesos de aprendizaje intelectual, se relacionan mejor entre ellas y con el medio. Constatamos que somatizan menos, que están más sensibilizadas a la autorresponsabilidad de su salud, por supuesto, son más ágiles, flexibles, alegres ...

Tenemos como objetivos ampliar la consciencia corporal, modificar hábitos de vida, potenciar la autorresponsabilidad, ampliar el conocimiento de la relación que existe entre la mente, las emocio-

nes, el sentimiento y su influencia en los procesos químicos. Sensibilizar al contacto corporal.

Las actividades que apoyan el trabajo son las siguientes:

Ejercicio psicofísico, danza, expresión corporal, yoga, bioenergética. Relajación, respiración completa. Masaje, automasaje. Charlas informativas. Grupo de encuentro.

Después de la exposición del trabajo, es decir; el encuadre teórico, lo que quiero hacer es escribir la experiencia que yo vivo y siento sobre el trabajo que hago, creo que es la mejor manera de hacerlos llegar lo que realmente significa la experiencia del cuerpo, al fin y al cabo, es la mejor de las experiencias, pues el cuerpo nos acompaña mientras tenemos vida y movimiento. De ello se trata, de estar lo más vivos que nos sea posible.

El trabajo con el cuerpo es difícil, dado que el cuerpo es algo que nos asusta, que no podemos manipular o controlar indefinidamente. Tiene una sabiduría propia, un poder propio, unos recursos preciosos que desconocemos. En nuestra cultura el cuerpo asusta. Nos asusta su enfermedad, su dolor y también nos asusta muchísimo su gozo, su plenitud ... Y el miedo se produce por desconocimiento, por alejamiento, por desamor; pero no podemos amar a nada, a nadie que desconozcamos, no podemos sentir amor; respeto, admiración ...

Cuando comenzamos a trabajar el cuerpo de una forma constante, se despiertan sensaciones, sentimientos, emociones largamente dormidas y hemos de ser un pelín valientes para permanecer ahí, para continuar más allá y eso no supone forzar; sino poner consciencia a lo que ocurre, escuchar; ver el límite que supone el miedo y valorar lo que aporta continuar. Si logras rebasar el susto, aprendes con todas tus células que hiciste bien en arriesgarte, pues ganas mucho. Tu cuerpo no te

abandona cuando te amigas con él, está a favor tuyo aunque le maltrates un poco, descubres que tiene una gran complicidad para contigo aunque no le comprendas y tiene una perfecta autorregulación a la que puedes entregarte y confiar.

Existe una premisa para alcanzar el "tesoro" como en los cuentos; hay que salir al encuentro del monstruo, de lo desconocido, aquí no hay que salir sino entrar. Hablo de ello desde la experiencia, pues hace muchos años, antes de hacer mi trabajo como terapeuta, viví ese proceso inicial de asomarme a mi cuerpo, que ya comenzaba a darme señales de alarma. Fue duro y muy hermoso, gracias a ello, hoy estoy enamorada de lo que hago, pues "creo en ello". Tengo la vivencia disuelta dentro de mí y amo profundamente lo que hago.

Conozco la sensación de elevar mis piernas y no reconocerlas, conozco la incapacidad de movilizar mi pelvis.

Conozco el miedo a las emociones de cólera, y rabia, mucho tiempo reprimidas e inconscientes. Conocí en su momento el miedo a tocar a otra mujer; por si ponía en peligro mi identidad sexual. Conozco todos los miedos. Todo fue bien a partir de ahí ... Afortunadamente, acompañada por las otras, pude atravesar muchos miedos. Hoy tiendo mi mano suavemente a la que quiere dar pasitos.



Campaña de Alfabetización. Misión Cultural de Las Hurdes. ACMEC. CA 79. 287., n° foto 152. Clase de alfabetización por la Sección Femenina. 1955.

Ahora no me cuesta nada comprender lo que me dice sin voz el cuerpo de las mujeres con que trabajo, estoy segura de que ellas, pronto comprenderán mucho mejor que yo, su propio lenguaje. Confío plenamente en el cambio, también hay personas que no quieren continuar; pero son muy pocas, pues los grupos tienen fuerte demanda.

Si te mueves, si te sientes, si te enteras de lo que pasa, algo cambia, no puede ser de otro modo, ya nunca serás como eras. Cuando el cuerpo se agita, la vida brota con fuerza, los sentimientos afloran, la creatividad se expande, la risa estalla, el llanto rueda, la piel se entibia y busca el contacto con todo, el amor es más intenso, el dolor también más intenso y también encuentras fácilmente tu centro.

Cuando te estiras, danzas, hablas con tus hombros, rodillas, giras tu cintura, te cimbreas, caminas de puntillas, respiras con atención. Cuando te acercas a tu compañero/a te ríes, masajeas unas manos, una espalda y notas que estás tocando y nutriendo al niño asustado, dolido, incomprendido que hay dentro. A veces tienes tanta suerte que puedes ver que al tocar o ser tocado/a una tímida lágrima asoma y descubres que solamente por eso merece la pena vivir.

Si te permites tener contigo la experiencia del cuerpo desde lo profundo, si puedes sentir tus huesos aunque no los ves, la fuerza de tus tejidos musculares, de tu sangre viajar; te aseguro que pase lo que pase en tu vida, serás un ser absolutamente vulnerable y firme, no huirás del contacto por temor a ser herido, pues siempre puedes volver a estarlo, el dolor es inevitable, mas sabrás que las heridas se curan y decides vivir gozando de llorar y reír.

Creo firmemente que un mundo en el que las personas se mueven con consciencia, respiran con consciencia, conocen sus entresijos, tocan con sus manos y se dejan tocar; este lugar que habitamos dejaría de ser un lugar de locos para convertirse en un lugar donde hay espacio, amor y aire para todos.

Esto es lo que las mujeres del grupo van logrando con el tiempo y el trabajo, algo que no pueden perder jamás pues forma parte de ellas.

Isabel López Garcés.  
Asociación de mujeres "Tierra".

# EL RECICLADO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN LA EDUCACION DE PERSONAS ADULTAS

Un día, cuando el curso se iniciaba y casi, casi todavía estábamos desperezándonos de las vacaciones de verano, al profesorado que impartía el nivel de Básica I (primer nivel del Tramo II), se nos ocurrió iniciar la fresca aventura de participar en un nuevo programa ¡era interesante!. Nos permitía, de forma transversal, reflexionar y profundizar en hechos, ciertamente conocidos, valores a veces olvidados, además implicaba a todas las áreas del curso de Certificado. O sea, que de forma inter-

disciplinar; podríamos trabajar aquel o aquellos temas que creyéramos interesantes.

La primera revista de "Jatun Sunqu" Juventud Solidaria), editada por FUNCOE-UNICEF, que cayó en nuestras manos era muy variada, siempre un tema común: la solidaridad.

En clase de lenguaje la hojeamos, había muchas cosas interesantes que nos hacían pensar sobre nosotros mismos, sobre nuestro planeta, ...



Campaña de Alfabetización. Misión Cultural de Las Hurdes. ACMEC. CA 79 287. n° foto 111. Estadística. 1955



Nos llamó la atención el tema de los envases, porque la mayoría de nosotras somos amas de casa, compramos cada día, podemos elegir y seleccionar, implicarnos en el tema, y además desde los medios de comunicación nos llegan noticias de la importancia de los envases para el medio ambiente y de una futura ley que regularía el uso de ciertos materiales utilizados para envasar, la selección de basuras, etc.

Por tanto, leímos con interés el texto de la revista y decidimos registrar en casa y en la tienda los productos y diferentes materiales en que iban envasados.

A partir de este registro, surgió la discusión, acerca del medio ambiente, los intereses económicos, nuestro papel y sobre si los demás conocían la repercusión que para nosotros mismos tiene la utilización de ciertos materiales.

Nos habíamos informado, nos preocupaba el tema y decidimos compartir nuestras inquietudes con nuestros compañeros/as.

Teníamos claro lo que queríamos conseguir, por tanto no fue difícil elegir, dentro de las propuestas de trabajo aquella que más se adaptara a lo que pretendíamos. Así iniciamos nuestro trabajo.

Lo primero que hicimos fue exponer en un lugar muy visible de la Escuela toda una encuesta y solicitamos la colaboración de las compañeras.

Para ser sinceros, hemos de decir que el proceso de elaboración de los ítems fue laborioso, puesto que era complicado buscar preguntas claras y que nos proporcionaran la información que queríamos conseguir. Sin embargo, después de pensar, discutir y dialogar, conseguimos redactar una encuesta.

Una vez elaborada la encuesta, invitamos al resto de compañeros/as a participar en ella, y rellenar los datos que pasarían al área de Matemáticas para ser contabilizados y analizados.

La participación fue muy buena, pues más de una vez y más de dos, tuvimos que realizar más

fotocopias de la encuesta. Con los cuestionarios rellenos, nos dispusimos a recoger las respuestas dadas, para lo cual nos dividimos en parejas; encargándose cada una de ellas de un aspecto concreto de la Encuesta (sexo, edad, primera pregunta, segunda, ... ) y de contabilizar las distintas contestaciones expresadas, tras lo cual tuvimos que realizar el porcentaje de cada respuesta. La obtención de estos porcentajes facilitó de una manera práctica y significativa el aprendizaje de la regla de tres directa, y nos hizo reforzar las divisiones con decimales (vistas el trimestre anterior).

Todo ello supuso un duro trabajo, en el cual no nos olvidamos de las respuestas en blanco o erróneas, que designamos con el nombre "No Sabe ó No Contesta", correspondiente a la abreviatura NS/NC.

Por último señalar que, también el aspecto artístico tuvo aquí su hueco; puesto que desde el conocimiento se planteó la actividad como algo que desde el aula implicase a todo el Centro, también los resultados tenían que ser visibles para todos, pues era la mejor manera de hacer reflexionar sobre lo que compramos y su repercusión sobre el medio ambiente. Así que, ni cortos ni perezosos, nos pusimos a dibujar unos grandes "quesos" en cartulinas, con una leyenda donde se indicaba a qué correspondía cada color y en las cuales reflejamos mediante particiones de estos "quesos", el porcentaje de las respuestas obtenidas.

Gráficas que expusimos en los pasillos del Centro, para que todos/as pudiesen verlas y opinar sobre esta experiencia, que era tan suya como nuestra.

Susana Lletjós.  
Luís Muñoz.

## EL CÓMIC COMO RECURSO DIDÁCTICO

Las nuevas orientaciones pedagógicas señalan a los conocimientos previos que poseen los alumnos como punto de partida apropiado y necesario para que estos puedan construir su propio aprendizaje. Puesto que los alumnos poseen un bagaje cultural importantísimo en el campo de la comprensión y percepción audiovisual, aprendido principalmente en el cine y la televisión, es absurdo no aprovechar esas capacidades para enriquecer y facilitar el proceso educativo mediante un lenguaje que prácticamente ya no hay que enseñar, puesto que, normalmente, lo conocen tan bien como el propio profesor. (¿Se podría decir lo mismo de la gramática o las matemáticas?).

El tebeo, historieta o cómic es mucho más que dibujos que hablan, es cultura y es un eficaz medio de comunicación que se basa en códigos visuales verbales y no verbales (en imágenes y palabras); básicamente son los mismos que empleamos los profesores. Y es uno de los hallazgos metodológicos menos empleados por los docentes.

La metodología educativa ha evolucionado enormemente durante el siglo XX pero, aunque ya en la primera mitad del siglo XIX el profesor suizo Roland Töffer hiciera los primeros cómics (al ilustrar él mismo narraciones y textos escolares para sus alumnos), el desarrollo de la metodología escolar ha tenido marginado de las aulas al cómic. Sin embargo, cada vez más se van incorporando a los libros de texto algunos de sus elementos característicos (bocadillos, lenguaje, viñetas etc.) y hasta historietas completas.

Hay disciplinas como el deporte, el teatro, la pintura, la música, la informática, la poesía, etc., que están perfectamente integradas en las escuelas y a todos nos parece lógico que así sea. ¿Por qué, por ejemplo, no se considera necesario también incluir el cómic como taller o su historia (sí la hay de la literatura, la música, la pintura, etc.)?; además, el cine ya es una de las optativas propuestas por el MEC para la enseñanza secundaria de adultos.

Podemos encontrar historietas con clara intención didáctica en campos como la educación vial, medicina preventiva, propaganda ideológica, publicidad institucional y comercial o de empresas... y como material escolar. Francisco Gutiérrez plantea con valentía la "Pedagogía del Lenguaje Total" (creada y desarrollada en Hispanoamérica especialmente para la educación de adultos) en la que uno de sus instrumentos es la expresión gráfica y la creación de historietas. No es el único profesional de la educación que ha profundizado en este sentido; podemos destacar a Roberto Aparici, Carlos Angloti, Wenceslao Vila, Baur, Rodríguez Diéguez, Remesal, etc., etc., y sobre todo al grupo de profesores que integraron el "Taller Arquímedes" (imagino que hoy disuelto), cuyas propuestas aún no han sido superadas. Por otro lado tenemos que existen muchísimas recreaciones en cómic de las biografías de personajes notables, de las obras más destacadas de la literatura mundial, de los sucesos más importantes de la historia, de los descubrimientos decisivos de la ciencia, así como de otras disciplinas y temas académicos, y que todos ellos pueden ser usados por los estudiantes con la misma naturalidad con la que usan un diccionario.

Con respecto a la creación de historietas por parte de mis alumnos, he trabajado con grupos de los 3 ciclos de Educación de Adultos adaptando el tipo de trabajo a las necesidades y capacidades de cada caso.

En el Ciclo I se han eliminado los textos de los bocadillos para que el alumno invente los diálogos; se han recortado y descolocado u omitido viñetas para que los alumnos recompongan, completen o reelaboren y redacten (en ocasiones verbalmente) las historias (casi siempre salen otras nuevas); han tenido que recortar, pegar y por supuesto dibujar y pintar (lo que más les cuesta).

En el Ciclo II son válidas las actividades del ciclo anterior pero con estudios más detallados del cuerpo humano, de la composición, del dibujo, de las expre-

siones faciales y de los estados de ánimo (definirlos, dibujarlos, modificarlos) etc.; además, se han realizado guiones muy elementales de historias, chistes y situaciones, y se han secuenciado en pocas viñetas (6 a 8).

En el Ciclo III, incluidos los grupos de jóvenes (de fracaso escolar) se han añadido a las actividades anteriores estudios de composición, color; perspectiva, angulación, iluminación, ambientación etc., además de distinguir entre guión técnico y guión literario, realizar estudios de los perfiles psicológicos de los personajes y de los saltos de tiempo; también se han completado guiones ya iniciados, se han creado los guiones de historias ya dibujadas y de textos literarios o creados por los propios alumnos.

Los tebeos arrastran una leyenda negra, a todas luces infundada, como causa de distracción, de malas influencias y de los malos resultados académicos de muchos alumnos, que ya debería estar superada. Aunque hay muchísimos cómics que son auténticas joyas tanto por los valores de sus contenidos como por su realización, también existen algunos que cultivan cierta mitología deleznable y exhiben o ensalzan hechos y valores reprobables. En las escuelas se estudian acontecimientos históricos (las sociedades esclavistas, las guerras mundiales, las colonizaciones mediante el exterminio, el colonialismo, etc.) que contienen realidades de injusticia, explotación, abuso y crimen, que, además, no han dejado de existir, pero son de conocimiento obligado para el alumno y, afortunadamente, lo consideramos necesario.

El cómic en el aula tiene un innegable valor como elemento globalizador de las diferentes áreas del currículum de los alumnos. Así, se puede aplicar a la literatura, tanto como soporte gráfico de obras literarias como de las creadas por ellos. Cuando se elaboran tebeos en las aulas se trabaja la expresión escrita, y habrá que tener en cuenta todos los contenidos del Área de Lenguaje, además habrá que redactar, sintetizar y resumir toda la acción en los momentos más relevantes y con los textos que mejor complementen a los dibujos. Igualmente habrán de tenerse en cuenta los elementos de geografía e historia que permitan interpretar y transmitir con credibilidad las ambientaciones, atuendos, las claves culturales (aunque sean estereotipadas) de los lugares y tiempos en que se desarrollan las historias. Los conocimientos del Campo de la Naturaleza serán útiles para la representación (con la credibilidad imprescindible) de los elementos de anatomía, botánica, zoología, etc. Igualmente habrán de aplicarse conocimientos matemáticos en la distribución, medida y cálculo de los tamaños y formas de las viñetas y páginas, así como

los de Plástica (color, perspectiva, técnica, ...). En definitiva, ningún área tiene por qué estar excluida a la hora de crear tebeos; lo mismo se puede hacer con temas de matemáticas, lenguaje, idioma, historia, ciencias, informática, etc.; y cualquier tema es posible convertirlo en un guión de cómic sin que por ello tenga que perder nada de su valor académico. También se puede tomar una viñeta, página o capítulo de un cómic y realizar un estudio al estilo de los comentarios de textos históricos o literarios. El tebeo no debe ser considerado una actividad sólo del profesor de plástica (como ocurre en algunos centros).

El cómic es útil también para potenciar la capacidad de análisis y crítica así como la imaginación y la creatividad, para plantear preguntas y problemas, para evaluar la capacidad de razonamiento, el nivel madurativo, el grado de interés y el nivel de implicación en el trabajo (tanto individual como en grupo). Se puede utilizar como motivación al inicio de un trabajo, como medio de interpretación vivenciada de las experiencias y conocimientos adquiridos, como elemento para reconducir la atención y el interés, como terapia y cauce para la resolución de conflictos, como refuerzo de aprendizajes, etc. Se pueden llevar al aula los que ya hay hechos y los que pueden hacer los alumnos.

Para hacer historietas no es necesario ser un buen dibujante. Algunos de los autores de éxito son pésimos dibujantes, y algunos personajes son simples monigotes o dibujos deliberadamente feístas y estereotipados. Aunque el mejor atractivo inicial del cómic es el dibujo, y cuanto mejor realizado más destaca, lo que verdaderamente interesa es el contenido narrativo, el interés de la historia, el mensaje. La esencia del cómic está en tener algo que contar y en contarlo con pocas escenas y las menos palabras posibles.

Esta metodología no excluye a ningún tipo de alumno ni por la edad, ni por el curso, ni por el nivel madurativo. Lógicamente, cuanto mayor es la imaginación y la capacidad artística los trabajos serán más lucidos, pero no tienen por qué ser más válidos que los de otro alumno menos dotado. Si el alumno o el profesor no dibujan bien no importa, porque en la historieta el dibujo es un elemento más y no necesariamente el más importante. En la evaluación, el perfeccionismo y la vistosidad no son los criterios más relevantes; a cada uno hay que pedirle que haga aquello que pueda llegar a hacer, como en el resto de las actividades académicas; y puesto que trabajamos con adultos y responsables, aquí es donde la autoevaluación adquiere su máxima significación.

Félix Pastor Romero

# COMUNICACIÓN POPULAR. CÓMO VER LAS NOTICIAS DEL REVES

Los medios de comunicación de masas están invadiendo todos los campos de la vida diaria: el entrenamiento, la formación e información, la percepción, comprensión y construcción de la realidad y la creación de mitos, de tópicos y de cultura. Y todo este proceso de creación de cultura a través de los medios de comunicación se está realizando de forma no-participativa, de espaldas a la gente, desde y para el poder. Los principales medios están controlados por un número cada vez más reducido de multinacionales: como empresas que son nunca van a criticar o atacar sus propios intereses. Es decir; las realidades que les resulten incómodas, las contradicciones de su sistema y las interpretaciones inconformistas, simplemente no existen para ellos, lo que deriva en algo definitivamente peligroso cuando la comunicación social se concentra en un monopolio empresarial, como ocurre actualmente.

Se necesita pues una educación crítica y creativa en comunicación, que ponga en duda la realidad construida por los Medios y que proponga nuevas formas de comunicar más auténticas, humanas y liberadoras. Los objetivos de nuestro Grupo de Aprendizaje Colectivo serían:

- Desarrollar la capacidad de criticar la información que recibimos de los medios de comunicación.
- Desarrollar una comunicación popular; lo que significa:
  - Buscar otros temas y otros puntos de vista que los que nos imponen los medios de comunicación.
  - Buscar otras formas de comunicarnos más horizontales y participativas.

Lo que vamos a hacer en el grupo:

- Comprender la comunicación convencional y la comunicación popular. Para ello hay que estu-

diar sus estructuras, estrategias y modos de actuación. Aprender a analizar noticias y medios de comunicación. Seguir un tema de interés a través de las noticias. Descubrir lo que NO es noticia en los medios y por qué. Conocer los medios de comunicación alternativos no-convencionales.

- Comunicar al exterior el trabajo realizado en grupo Hacer programas de radio, escribir artículos, etc Producir información. Organizar actividades de comunicación popular: tertulias, debates, vídeo-fórum, teatro, dossier, etc. Es decir; fomentar la participación comunicativa de la gente.

Cómo lo vamos a hacer:

En un Grupo de Aprendizaje Colectivo no hay monitores ni alumnos. Todos participamos en un mismo nivel de aprendizaje. Para conseguirlo se han previsto varios métodos de aprendizaje, programación y toma de decisiones en común. Por otra parte, el Grupo de Aprendizaje Colectivo no se limita al estudio teórico de la comunicación, también llevaremos a cabo acciones comunicativas y sociales colectivas, pues la acción y las experiencias directas son al fin y al cabo una parte inalienable del aprendizaje integral.

No debemos perder de vista, por otro lado, que somos un grupo de aprendizaje integrado dentro del proyecto pedagógico de una escuela popular; por lo que nuestro funcionamiento ha de entrar en una interacción con otros grupos de la escuela que sea enriquecedora para todos.

Nos reunimos en "La Prospe" todos los viernes de 19h a 21 h.

Escuela Popular de Prosperidad



# Notas

EDUCACION DE PERSONAS ADULTAS



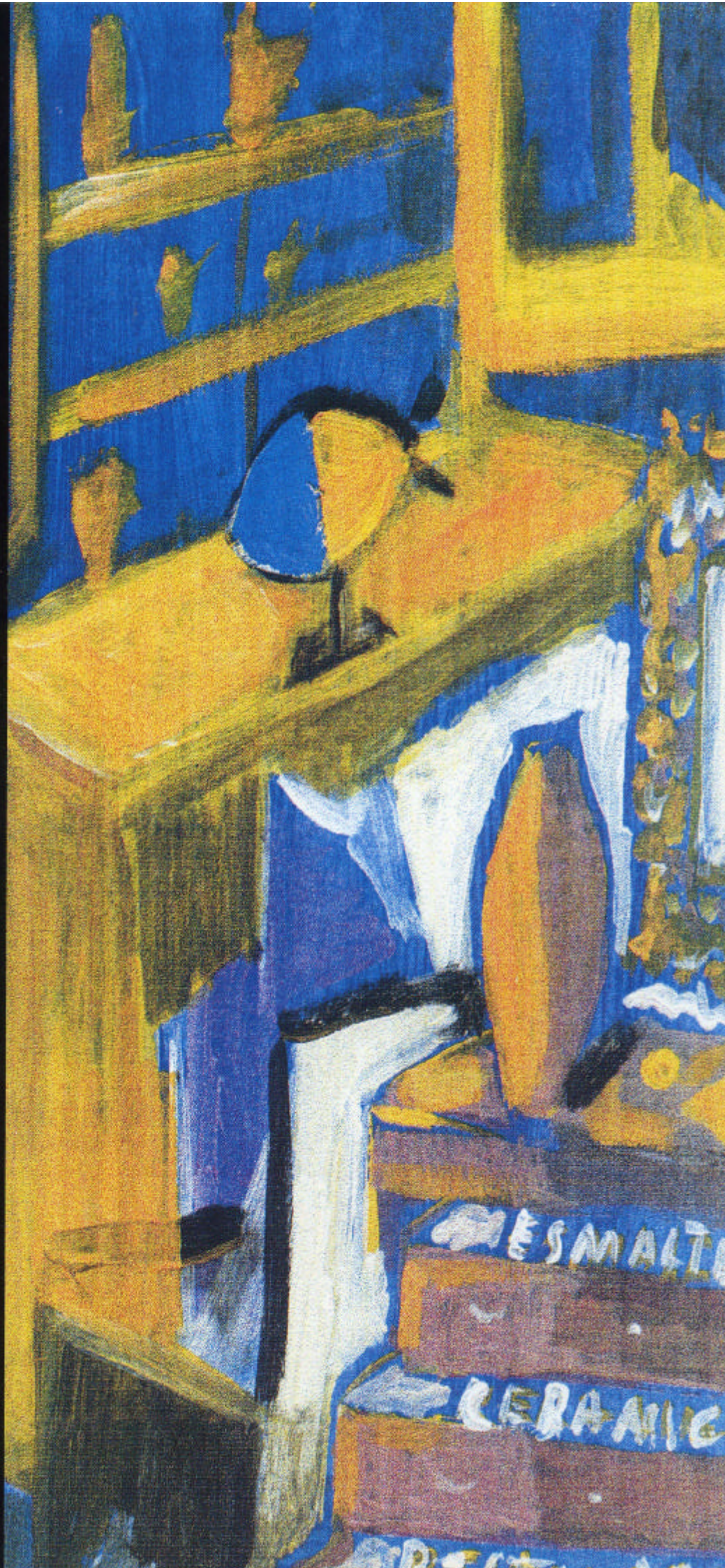
EDUCACIÓN  
PERSONAS ADULTAS



Comunidad de Madrid

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Dirección General de Promoción Educativa





# Notas

## Educación de Personas Adultas

**Directora:**

María Victoria Reyzábal.

Coordinadora de Área de la Dirección General de Promoción Educativa.

**Jefe de Redacción:**

Miguel Ángel Martínez.

**Consejo de Redacción:**

Emilio Sánchez, Alicia Herranz, Ramón Flecha, Florentino Sanz, Manuel Rasero, M<sup>o</sup> Jesús Vals y José Antonio Saiz.

**Colaboradores:**

Julio Lancho, Javier Ramos, María Jesús Agustí, María Jesús Gallejones, María del Socorro del Fraile, Francisco López, Crispina Granados, Eduardo Cabornero, Santiago S. Torrado, Enrique de Frutos, Adela Medina, Blanca García, Lourdes Pérez, y Luis Sáez.

**Secretaría:**

Luis del Valle y Antonio José Morales.

**Cubierta:**

Talleres artesanales CEAS de Villaverde

**Fotografías:**

El material fotográfico ha sido cedido por:

- CEAS de Villaverde
- CEAS de Vallecas
- CEAS de Canillejas

**Maquetación:**

Miguel Jiménez

**Edita:**

Comunidad de Madrid

Consejería de Educación

Dirección General de Promoción Educativa

Centro Regional de Educación de Personas Adultas

C/ General Ricardos 179-bis, 28025 MADRID

Teléfono: 91 461 47 04 / Fax: 91 461 42 19

Correo electrónico: crepa@mad.servicom.es

**Fotomecánica:**

Nueva Imprenta S.A.

**Impresión:**

B.O.C.M.

Depósito Legal: M-6358-1998

I.S.S.N.: 1577-3019

Tirada: 3.000 ejemplares

Edición: 10/2000

Esta revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos firmados



# s u m a r i o

## 5 Editorial

M<sup>a</sup> Antonia Casanova

## 6 Entrevista

Gustavo Villapalos, por María Victoria Reyzábal

## 9 La firma

Las matemáticas en la Educación de Personas Adultas, por María Jesús González, Beatriz Montero, Pedro Plaza y Carlos Rubio.

## 16 Experiencias

Paulo Freire: Hoy y Mañana, por Donaldo Macedo, Florentino Sanz, Ramón Flecha, Eduardo Cabornero, Jesús Gómez y Lidia Puigvert

La Alfabetización Audiovisual de las Mujeres en Leganés, por Antonio Bautista García-Vera, Susana Delgado Sánchez y Margarita Zehag Muñoz

## 23 Monográfico

### ■ TALLERES OCUPACIONALES

Los Fondos Estructurales, por Ángela Gil

### ■ TALLERES OPERATIVOS

Una nueva realidad en los Centros de Educación de Personas Adultas, por Francisco López de la Manzanara Pedraza

La Imagen de la Palabra, por María Jesús Aguilera Carmen Sáinz

Cartas desde el Taller de Restauración, por María del Socorro del Fraile

Técnicas Textiles, por Pilar Montero

## 36 Claraboya

En Otros Países, por Sylvia Schmelkes

En Madrid, CEAS de Villaverde, por Manuel Rasero

## 48 Noticias

## 51 Agenda

## 51 Legislación

## 52 Direcciones en Internet

## 53 Libros

## 57 Revistas

## 59 Cómo publicar en la Revista *Notas*

nº 7

Octubre 2000

# Notas

EDUCACION DE PERSONAS ADULTAS



EDUCACIÓN  
PERSONAS ADULTAS



**Comunidad de Madrid**

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Dirección General de Promoción Educativa



# EDITORIAL

CON este número iniciamos una nueva etapa de la Revista *Notas*. Pretendemos mejorar, en la medida de lo posible, su presentación, sus contenidos y su distribución. Para que este objetivo se cumpla, tendremos que contar con el entusiasmo y la colaboración de todas las personas interesadas en la educación de personas adultas, en la actualización de su profesorado y en el establecimiento de cauces de intercambio y diálogo entre los profesionales.

Para la Dirección General de Promoción Educativa, la educación de personas adultas es un eje fundamental de justicia social, como base de la calidad y equidad educativas, al igual que lo constituye para toda la Consejería de Educación. Por ello, el pasado mes de noviembre de 1999, el Excmo. Sr. Consejero de Educación se comprometió ante la Asamblea de Madrid, a ampliar y mejorar la red de centros de educación de personas adultas, de manera que cuente con uno, al menos, cada municipio de 25.000 habitantes y otro cada distrito de Madrid-capital.

Además, se tiene la intención de mejorar las condiciones generales de todos, tanto materiales como de funcionamiento.

Durante este primer año de competencias plenas en educación de la Comunidad de Madrid, se han sentado las bases para una mejor organización y funcionamiento de los centros en ámbitos que presentaban ciertas carencias norma-

tivas. Así, se han promulgado las órdenes de constitución de los Consejos de Centro y de Elección de órganos unipersonales de Centros de E.P.A. Está en trámite el Decreto para la regulación de la E.P.A. en Madrid y el Plan Regional que sustituya y mejore el de 1993. Igualmente, se trabaja en el proyecto para la creación del Centro Regional de Educación de Personas Adultas (CREPA) configurándolo como Centro de referencia para profesionales, alumnos y personas interesadas en general en esta modalidad de enseñanza. Se han firmado con el MECD los convenios para la continuidad del *That's English!* y las Aulas Mentor.

Se han incorporado las unidades educativas de las Instituciones Penitenciarias y se trabaja para darles una identidad específica.

Muy importante también es la generalización a todos los centros de la Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA), proyecto que se pretende hacer realidad a lo largo de dos cursos académicos.

Éstas y otras medidas dan cuenta del interés y empeño con que, desde la Dirección General, se están promoviendo todas las cuestiones relacionadas con la Educación de Personas Adultas, de lo que deseamos esta Revista sea un fiel reflejo.

*M<sup>ra</sup> Antonia Casanova*  
Directora General de Promoción Educativa

## Gustavo Villapalos

Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid

**T**ras la asunción de las competencias plenas en materia educativa por parte de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, se inicia una nueva etapa, también, para la Educación de las Personas Adultas.

Comenzamos, por ello, la nueva Época de la Revista *Notas* con una entrevista al Excmo. Sr. D. Gustavo Villapalos Salas, Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid.



sar en una educación que, en los años de obligatoriedad, e incluso llegando a los estudios universitarios, prepare a la población para desenvolverse a lo largo de su vida.

Por ello, la actitud de aprendizaje de los ciudadanos, en estos momentos, debe ser abierta y estar en permanente situación de incorporar las innovaciones que se produzcan a su acervo personal y la educación institucional debe ofrecer respuestas a las necesidades

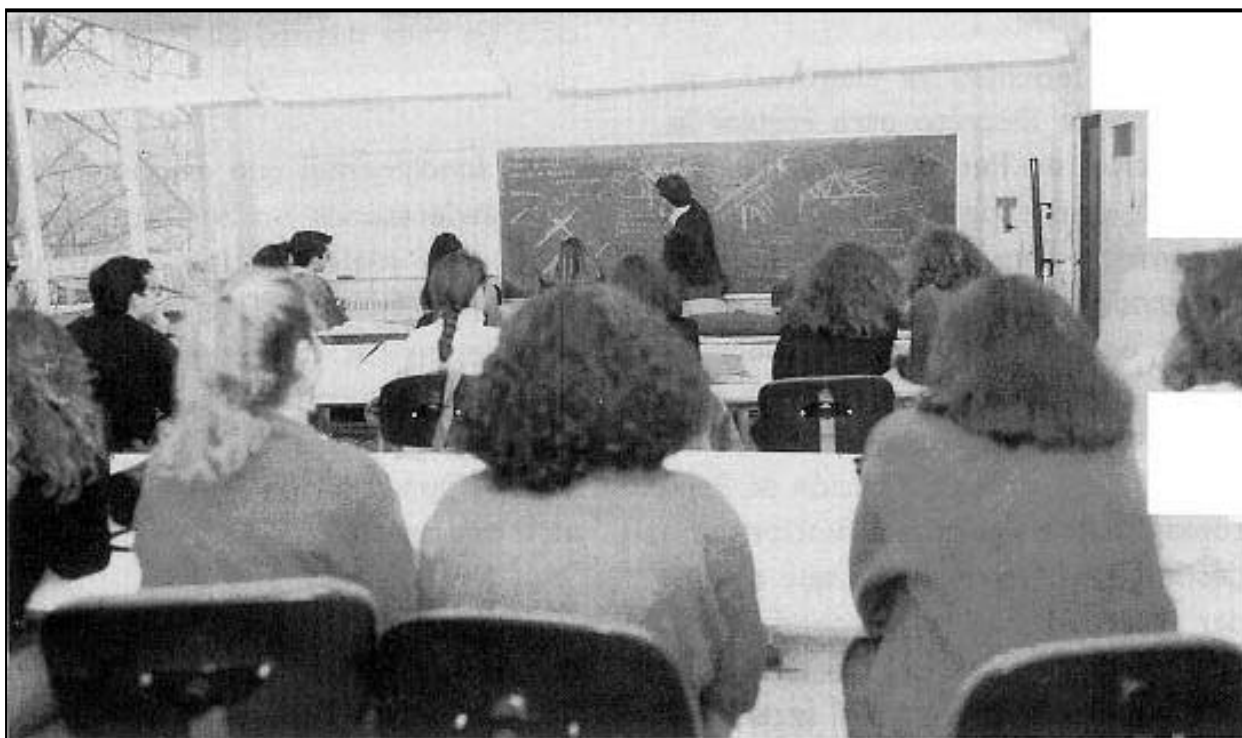
que se presenten en cualquier situación. La educación permanente es el eje que garantiza la actualización continua de la persona a las situaciones cambiantes de nuestra sociedad.

*MVR.- ¿Qué ámbitos abarcará la EPA en Madrid?*

G.V.-En primer lugar, la alfabetización

*MVR.- ¿Qué importancia tiene la educación permanente en su proyecto educativo para Madrid?*

G.V.-En la sociedad actual, los avances del conocimiento y de la tecnología son tan acelerados que resulta imposible pen-



de quien lo requiera. Ahora son muchas las personas inmigrantes que deben aprender español, como segunda lengua, y resulta una oferta imprescindible en esta educación. La enseñanza básica obligatoria es otro tramo necesario de los centros, de manera que cualquier ciudadano que no posea esta titulación pueda llegar a tenerla. Igualmente, las enseñanzas post-obligatorias (bachillerato, FP) en modalidad presencial y a distancia, y la preparación para el acceso a las mismas constituyen una función esencial de los centros. Además, los variados cursos de capacitación profesional que se ofrecen, a través de distintas vías, son, en este momento, una pieza clave para la sociedad, en cuanto que facilitan la incorporación al trabajo de muchos de sus ciudadanos. La enseñanza de informática y de idiomas representan otros dos campos importantes en este momento social. Por otro lado, se está trabajando en este primer año de transferencia del profesorado destinado en instituciones penitenciarias, con objeto de encauzar la coordinación e integración de estas actividades educativas con las del resto de personas adultas, normalizando todo lo posible la formación que reciben

los internos. En definitiva, creo que es fundamental el papel que desempeña la EPA en Madrid, y trabajaré para que lo haga en las mejores condiciones de calidad posible.

*MVR.- ¿Cómo ha iniciado su atención a la educación de personas adultas en este primer año?*

G.V.-Se trabaja, fundamentalmente, en la unificación de las dos redes coincidentes: una ya existente en la Comunidad de Madrid y la transferida por el Ministerio. Me parece importante el esfuerzo normativo que hemos realizado para democratizar la vida de los Centros de EPA, publicando las Órdenes para la elección de órganos unipersonales de gobierno y la creación y funcionamiento de los Consejos de Centro y, también, la continuidad en las subvenciones para las entidades que se dedican a la alfabetización, así como la celebración de la Escuela de Verano, que ha tenido gran aceptación entre el profesorado y otros profesionales interesados en esta modalidad de enseñanza.

*MVR.- ¿Qué planes inmediatos y a medio plazo se pondrán en marcha en Madrid para la extensión o fortalecimiento de estas enseñanzas?*

G.V.- Tenemos ya elaborado un proyecto de Decreto para regular la Educación de Personas Adultas en Madrid, que espero se publique en este mismo año. Igualmente, estamos realizando el Plan Regional, para enmarcar en él cualquiera de las actuaciones que se lleven a cabo. Y en este mismo orden de cosas, se creará el Centro Regional de Educación de Personas Adultas, que viene funcionando desde hace unos años y al que quiero dar la configuración adecuada para que sea el motor de una serie de actividades importantes para el sector.

Se trabaja, igualmente, en completar la oferta de la educación secundaria para personas adultas y en ampliar las restantes ofertas ya existentes. Como Vd. sabe, pretendemos que haya un centro de EPA en cada municipio

superior a 25.000 habitantes y otro en cada distrito de Madrid capital.

Es fundamental que estos centros se conviertan en un referente obligado para cualquier tipo de formación complementaria (o imprescindible, según los casos) que puedan precisar los ciudadanos adultos.

**MVR.-¿Quiere añadir alguna cosa más para nuestros lectores?**

G.V.-Sólo animar a los profesionales docentes y no docentes que trabajan en los Centros de EPA a que se esfuercen por mantener y mejorar la calidad educativa, sabiendo que cuentan con el apoyo de la Consejería de Educación de Madrid y que su labor resulta esencial para garantizar el derecho a la equidad educativa.



## Las Matemáticas en la Educación de Personas Adultas

*M. Jesús González, Beatriz Montero, Pedro Plaza y Carlos Rubio  
Profesores de la Escuela Popular de Oporto de Madrid*

*«El mal uso de la información matemática lleva a discriminaciones racistas, sexistas y socioeconómicas en nuestra sociedad, por eso debemos utilizar problemas matemáticos relacionados con situaciones sociales como un modo de dar a los estudiantes herramientas matemáticas que les ayude a realizar una aproximación crítica del mundo».*

M. Frankenstein

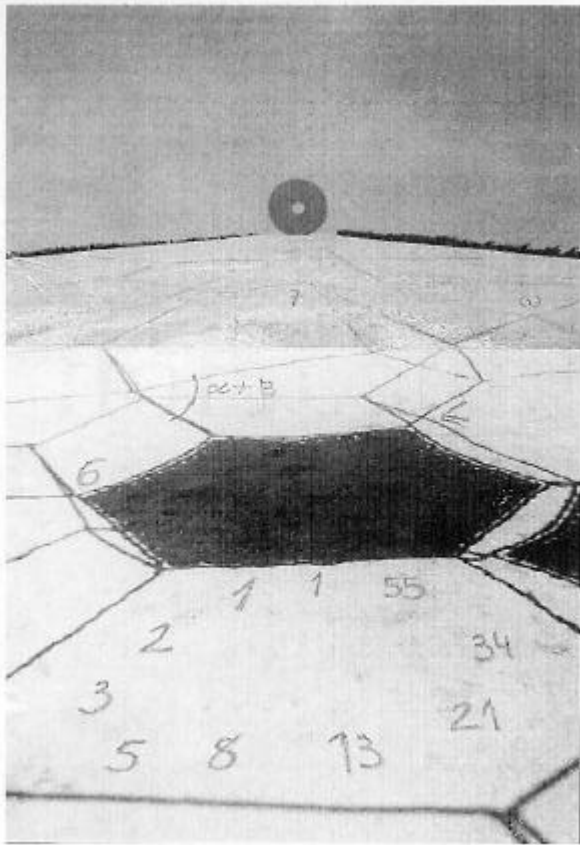


1. Año internacional de las matemáticas: también de las habilidades matemáticas no académicas

Para bien o para mal el año 2000 es el año internacional de las matemáticas, por eso no dejamos de ver en los medios de comunicación y en la prensa especializada artículos que intentan sensibilizarnos de la importancia de las matemáticas en el mundo actual. La mayoría de estos artículos utilizan argumentos que tienen que ver con el avance de la tecnología, "con los tiempos que corren cada vez

hace más falta saber matemáticas", "en esta sociedad tan tecnificada, las matemáticas son imprescindibles", ...Nosotros desde una perspectiva de educadores de personas adultas, queremos dar otro punto de vista más cercano a nuestras aulas. En palabras de G. Mariño "tan contundente es la necesidad de aprender matemáticas que no existe ningún analfabeto matemático", lo que demuestra de un modo categórico la importancia que tienen las matemáticas en el aprendizaje de las personas adultas.

A modo de queja, basta echar un vistazo a nuestro alrededor para darnos cuen-



Montaje realizado por César Fernández a partir de fotografías tomadas por alumnos de Secundaria del CEAS de CANILLEJAS en la asignatura de MATEMÁTICAS.

ta del poco tiempo que se dedica en las aulas de personas adultas a las matemáticas, la poca bibliografía sobre el tema y las prácticamente inexistentes investigaciones al respecto. Incluso Freire en una entrevista hecha en 1997 (pocos años antes de su muerte) lamentaba no haber tenido más en cuenta a las matemáticas en toda su obra.

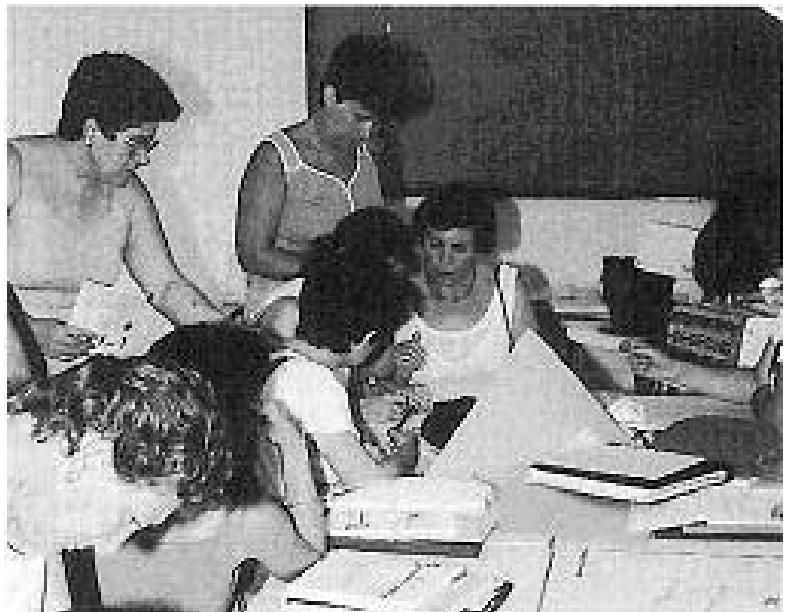
## 2. las matemáticas: ni universales, ni perfectas, ni neutrales

Muchas veces la Educación de Personas Adultas se trabaja desde una perspectiva crítica. Sin embargo ese sentido crítico desaparece cuando nos topamos con contenidos matemáti-

cos. Buena culpa de esto lo tienen las creencias populares de que las matemáticas son universales, perfectas y neutrales. las dimensiones de este artículo no nos permiten extendernos demasiado en estas ideas pero no queríamos olvidarlas.

En los últimos 10 años se está desarrollando lo que se ha venido en llamar etnomatemática, resaltando la no universabilidad de las matemáticas y valorando destrezas no académicas no solamente de minorías étnicas distintas a las nuestras, sino de subgrupos de personas dentro de nuestra sociedad que realizan unas matemáticas "diferentes".

Las matemáticas no son perfectas, muchas veces apoyan modelos dudosos y por supuesto que pierden potencia cuando se trata de medir la incertidumbre (lo que en matemáticas se hace con mucha frecuencia). Nos parecen que son perfectas porque las vemos reflejadas en situaciones no reales, acotadas y preparadas para que la solución sea absoluta (verdadero/ falso), trabajamos casi siempre con pseudoproblemas. Sin embargo la realidad nunca es así, la realidad es mucho más caótica, pero no deja por eso, de poder ser tratada bajo el prisma matemático. Esta es una de las causas de que las matemáticas académicas no se transfieran



luego a la realidad y las personas se inventen otro tipo de matemáticas que son las que realmente utilizan.

Por último, las matemáticas no son neutrales, muchas veces conforman el argumento definitivo del poder, aquel que nadie puede refutar. Las matemáticas se trastocan, se manejan, los datos aplastan como si las matemáticas fueran un juez que está por encima de la influencia humana: "está probado matemáticamente", "los números hablan por sí solos", "las ecuaciones aseguran...", "es matemático, siempre que...". Desde las aulas de Educación de Personas Adultas se debe alertar sobre estas posibilidades, ayudando a generar unas matemáticas críticas que duden de ellas mismas y que al mismo tiempo nos sirvan para dar exactitud, credibilidad y claridad a nuestras explicaciones, argumentos y



ámbito de la lecto-escritura. Nos olvidamos de un aspecto de igual importancia, aquel relacionado con las habilidades matemáticas.

No es infrecuente encontrar personas incapaces de leer, escribir o, como en el caso de los/as analfabetos/as funcionales, de comprender aquello que leen, y que en su vida cotidiana poseen los recursos matemáticos suficientes para defenderse social y laboralmente, como dijimos en el primer apartado.

Teniendo en cuenta lo anterior, cuando una persona adulta llega a una escuela es fundamental evaluar sus conocimientos y habilidades de una forma global, sin presuponer que las carencias en un área implican carencias en todas.

Habitualmente nos basamos en el registro escrito para diagnosticar el nivel de conocimientos matemáticos, lo cual supone una barrera en sí mismo y nos impide saber cuáles son las destrezas reales que posee la persona. Por ello, es necesario descubrir los saberes matemáticos evitando el registro escrito, esto es, utilizando en su lugar la comunicación oral, gráficos, dibujos y todo tipo de material visual, así como conocer sus "costumbres



descripciones. En boca de Freire: "Por creer que la matemáticas eran para genios, perdimos mucha fuerza crítica".

### 3. Analfabetismo numérico distinto de analfabetismo letrado

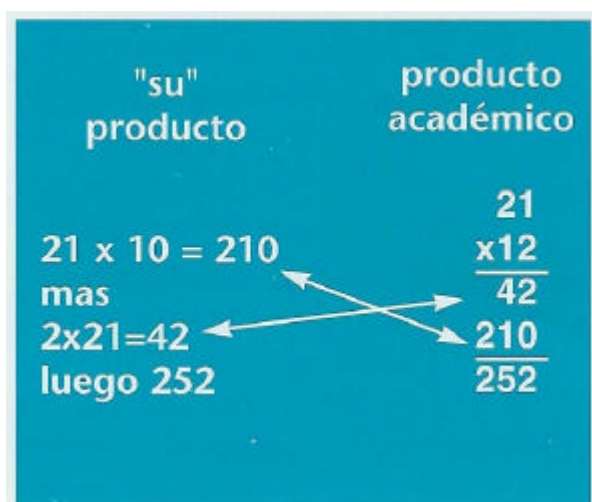
Al definir como analfabeto/a a una persona, tendemos a pensar en las dificultades que estas personas presentan en el

numéricas": forma de hacer la compra, de elaborar sus presupuestos mensuales, si van al banco, ...

#### 4. Posibilidades y aprovechamiento de los conocimientos matemáticos de las personas adultas

Las personas adultas utilizan mucha matemática informal rentable, es decir, usan algoritmos no académicos pero muy válidos y útiles a la hora de obtener resultados. Sin embargo, esta matemática personal tiene, entre otros, dos inconvenientes: es limitada cuando empiezan a complicarse los conceptos o cambian las situaciones problemáticas, y al no ser común al grupo, dificulta el intercambio de información, la confirmación de estrategias, etc.

Creemos que los educadores/as deben conocer estos algoritmos y partir de ellos en el proceso de aprendizaje, es decir, relacionar "su suma" con "la suma", como por ejemplo:



Sus conocimientos previos deben servir como punto de partida, de no ser así, corremos el riesgo de querer imponer estrategias que además de

ser muy distantes a la realidad del adulto no se pueden transferir en su vida cotidiana.

#### 5. Capacidades matemáticas contextualizadas

Paulo Freire planteaba que la alfabetización no consiste sólo en saber leer el texto, sino además leer el contexto, en saber hacer una lectura de la realidad. En este sentido, desde las matemáticas, no se trata sólo de aumentar el conocimiento numérico o incrementar la destreza en la aplicación de operaciones y algoritmos, sino de saber leer matemáticamente la realidad que nos rodea. La vida, el contexto de cada persona, tiene una dimensión matemática -también artística, científica, filosófica o comunicativa, entre otras-. Sin embargo, no es habitual este enfoque.

Las matemáticas, más que otras áreas en la educación de personas adultas, suelen plantearse desligadas de las cuestiones vitales, o tan solo anecdóticamente relacionadas con quehaceres tópicos -como la compra en el mercado-. Esto se ve favorecido por una tradición que presenta las matemáticas con una marcada coherencia epistemológica, donde lo que importa es la sucesión paulatina de los conceptos matemáticos en orden de dificultad.

Nuestro enfoque metodológico, por el contrario, se acerca más a las cuestiones vitales, a un planteamiento sociológico, donde lo relevante es que las matemáticas sirvan para que las personas adultas se enfrenten al mundo sin desconfianza, con conciencia crítica, desarrollándose con más autonomía y libertad, de manera que mejore su calidad de vida y propicie una transformación social positiva.





Para ello pensamos que las matemáticas en la educación de personas adultas debe centrarse en el desarrollo de unas capacidades básicas que guarden una estrecha relación con los campos de actuación en la vida real de estas personas.

Dicho de otra forma, en vez de trabajar unos contenidos matemáticos que luego ya se verá dónde pueden ser aplicados, nos interesa partir de los campos dónde realmente actúan las personas adultas - campos susceptibles de ampliarse y de diversificarse- para desarrollar los contenidos matemáticos que mejoren la actuación.

Planteamos por tanto la adquisición o desarrollo de unas capacidades que se definen en función de unos campos de actuación y unos bloques de contenidos matemáticos al servicio de los primeros.

Aunque en un principio los campos de actuación de una persona adulta puedan ser limitados y cercanos a su existencia individual (economía cotidiana, consumo, salud, ...), pensamos que el proceso educativo puede y debe ensanchar los límites originales y prestar atención a otros ámbitos con más trascendencia social (medio ambiente, justicia social, ...).

La interacción de campos de actuación y contenidos matemáticos plantea la definición de determinadas capacidades que la persona adulta debe adquirir o desarrollar en el proceso de aprendizaje, para desenvolverse con más eficacia y criterio en la vida. A modo de ejemplo se presentan algunas capacidades en la tabla de doble entrada que acompaña al presente artículo.

Las matemáticas así planteadas son una herramienta social transformadora.

Cont. Matemáticos Campos de actuación	Conocimiento de los números	Las cuatro operaciones básicas	Estimaciones/ Cálculo mental	Manejo de unidades de medida	Uso de planos y mapas	Proporciones	Gráficas, estadística y probabilidad	Manejo de la calculadora
<b>1. Economía cotidiana</b>	Leer los precios de los alimentos	Elaborar el presupuesto del mes en tu casa	Hacer una estimación de los gastos que tengo en función del tiempo que me quedará para el último de mes	Calcular menús para distinto número de personas	Estudiar posibles reformas de la casa, relacionando precios, tiempo de la obra, rentabilidad futura, ...	Hacer un cambio en moneda extranjera	Calcular la media de gastos a lo largo de un año	Hacer la declaración de la renta
<b>2. Interpretación de la información</b>	Entender el tamaño de las cantidades que aparecen en los medios de comunicación. ¿Un millón de presupuesto es mucho?	Entender y calcular cuestiones relativas a mayorías absolutas, pactos, ....	Utilizar referencias conocidas (un campo de fútbol=media hectárea) para entender noticias que hagan relación a superficies	Evaluar la importancia que se dan a las noticias en función del espacio que ocupan en el periódico	Interpretar los mapas geográficos que aparecen en los periódicos	Entender y comparar los presupuestos de distintos ministerios	Saber que la media de los sueldos no es significativa si no conocemos la dispersión.	
<b>3. Mundo laboral</b>	Interpretar los distintos conceptos que aparecen en la nómina	Calcular lo que ganas en una hora de trabajo dado tu salario mensual	Realizar las preguntas de contenido matemático de un test psicotécnico	Entender la normativa de seguridad que regula los espacios de los centros de trabajo	Interpretar planos de transporte urbano para escoger el recorrido más apropiado	Comprobar las deducciones de la nómina	Valorar la probabilidad de encontrar un puesto de trabajo en función del número de aspirantes	
<b>4. Consumo</b>	Leer los horarios del transporte	Calcular lo que podemos ahorrar (en un tiempo determinado) reciclando (no comprando envases de plástico, alimentos muy envasados,....)	Hacer un cálculo aproximado de lo que me va a suponer el total de la compra antes de que me lo diga el tendero	Calcular que resulta más barato, comparando envases de distintas capacidades y su precio	Hacer el plano de tu casa ideal	Calcular la diferencia entre el dinero que te presta el banco cuando te da un crédito, y el que tú tienes que devolver.	Entender los diagramas de barras del recibo de la luz de los en lo que se representa la evolución del consumo de energía eléctrica de los últimos meses.	Verificar la nota de la compra
<b>5. Salud</b>	Entender las cantidades que aparecen en los análisis clínicos	Calcular las cantidades de alimentos para componer una dieta determinada	Calcular en qué momento tengo que tomar la medicina, de acuerdo al horario que me ha señalado el médico	Conocer las unidades más frecuentes en que se presentan las medicinas	Entender en qué proporción aumenta el riesgo de padecer cáncer si se es fumador/a a partir de datos sanitarios	Elaborar gráficas de peso y altura, para comprobar si el crecimiento de un niño/a es el adecuado respecto a los valores medios		
<b>6. Tecnologías</b>	Utilizar el cajero automático de los bancos	Hacer los cálculos suficientes para saber si es más rentable una bombilla de bajo consumo o una bombilla normal	Programar todos los electrodomésticos caseros	Utilizar aparatos para medir: longitudes, pesos, tiempo, temperatura, ...	Comprender el esquema de la instalación eléctrica de tu casa	Comparar el gasto relativo de los distintos tipos de energía para calefacción (solar, gasoleo, eléctrica, gas, ...)	Entender el concepto de vida media de los electrodomésticos	Conocer las utilidades de un ordenador
<b>7. Ocio</b>	Entender los folletos de las agencias de viajes	Realizar presupuestos para posibles viajes	Realizar cálculos rápidos y sobre la marcha de cambios de divisas	Hacer cálculos en relación a espacio, tiempo y velocidad	Planificar recorridos sobre un mapa	Usar las ideas básicas sobre proporcionalidad de la fotografía y el vídeo	Saber la probabilidad de éxito en los juegos de azar	
<b>8. Medio Ambiente</b>	Entender el significado de los índices de contaminación	Calcular el ahorro de combustible con relación al número de ocupantes de un vehículo	Estimar el ahorro de agua en una casa cuando se toman medidas restrictivas	Utilizar unidades de superficie significativas para estimar las dimensiones de un incendio forestal	Interpretar en términos cuantitativos un mapamundi que muestre las zonas desérticas del planeta	Establecer relaciones cuantitativas entre problemas medio-ambientales y nivel de desarrollo	Interpretar y elaborar diagramas de precipitaciones, de temperaturas, etc., sobre datos estadísticos	
<b>9. Justicia Social, Solidaridad, vida Democrática</b>	Entender los grandes números que describen situaciones de pobreza y marginalidad	Comparar en términos absolutos y per cápita los beneficios de una multinacional y la ayuda a Cooperación	Traducir a números significativos los grandes números	Determinar la superficie de una vivienda por persona en zonas ricas y zonas pobres	Entender la diferencia entre los atlas clásicos y el atlas de proyección Peters	Entender el reparto de los escaños en función del número de votos	Entender la ficha técnica de las encuestas de opinión y deducir su grado de credibilidad	



## BIBLIOGRAFÍA

- BENAVIDES, L. G. (1990): *Apuntes sobre la investigación del aprendizaje de la matemática en adultos iletrados*. En MARIÑO G. y otros. "La enseñanza de la matemática con los adultos de los sectores populares", p. 26-32. Bogotá: Cleba.
- BORBA, M. C. y SKOVSMOSE, O. (1997): *The Ideology of Certainty in Mathematics Education. For the Learning of Mathematics* 17, 3 (November), p. 17-23.
- COCKCROFT, W. H. (1985): *Las matemáticas sí cuentan*. Informe Cockcroft. Madrid: MEC.
- COLWELL, D. S. (1998): EXPERIENCIAS CON ADULTOS EN EL APRENDIZAJE Y USO DE MATEMÁTICAS EN UNA SEGUNDA LENGUA. En QUESADA, J. F. (ed). "Matemáticas y lenguajes: perspectivas lógica, semiótica, social y computacional", p. 131-142. Sevilla: Servicio de publicaciones de la SAEM Thales.
- GONZÁLEZ, M. J. Y OTROS (1994): *Puntos claves a tener en cuenta en el área de matemáticas dentro del proceso de educación de personas adultas*. Acción Educativa 83 (Abril), p.5-9.
- GONZÁLEZ, M. J. Y OTROS (1997): *The curriculum of mathematics for adults in Popular Education: What for? Then What?* En FitzSimons, G. (ed). Adults returning to study mathematics (ICME 8), p. 81-86. Swinburne: The Australian Association of Mathematics Teachers Inc.
- HIGGINSON, W. C. (1997): *Freire, D'Ambrosio, Opression, Empowerment and mathematics: Background notes to an interview*. For the Learning of Mathematics 17, 3 (November), p. 3-10.
- LAVE, J. (1988): *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- ZUASTI, N. Y LÓPEZ DE MANZANARA, F. (1989): *Las matemáticas en la educación de adultos/os*. Madrid: Popular.

# EXPERIENCIAS

## Paulo Freire:

## Hoy y Mañana

*Donaldo Macedo, Florentino Sanz, Ramón Flecha,*

*Eduardo Cabornero, Jesús Gómez y Lidia Puigvert*



Es difícil que la literatura de ciencias sociales referencie obras educativas. Esto sólo ocurre en raras excepciones, la más destacada es la de Paulo Freire. Esta fue una de las principales ideas que se expresaron en la mesa redonda que tuvo lugar el pasado 25 de octubre en Madrid.

Entre las causas de esta gran excepción, se destacaron dos: a) el giro dialógico de

las ciencias sociales actuales se orienta hacia las aportaciones de la obra de Paulo Freire; b) la actual sociedad de la información necesita el compromiso propuesto por el mismo.

Las ciencias sociales actuales son dialógicas. Con la Teoría de la acción comunicativa, iniciaron un giro hacia planteamientos comunicativos. Desde entonces, Habermas se convirtió en el autor más referenciado; los demás científicos sociales de importancia internacional (Berck, Giddens, Touraine) comenzaron a reorientar sus trabajos hacia su misma orientación comunicativa.

Muchas pedagogas y pedagogos aplican a la educación la literatura de ciencias sociales de cuatro o cinco décadas anteriores. Por eso, mucha literatura educativa siguió girando en torno a concepciones estructuralistas o genealógicas opuestas al diálogo y prescindió o renegó de las aportaciones del pedagogo del diálogo.

Sin embargo, poco a poco, las aportaciones comunicativas de las nuevas ciencias sociales van llegando a la litera-



tura educativa y muchas educadoras y educadores se encuentran con la "sorpresa" de que los principales científicos sociales actuales van en la misma orientación dialógica que la obra de Freire. Incluso se extrañan de haber olvidado que en "Pedagogía del oprimido", Paulo Freire desarrolla una teoría de la acción dialógica más de una década antes de la publicación por Habermas de su Teoría de la acción comunicativa. De aquí viene la gran actualidad de las ideas del mejor pedagogo de este siglo, hoy y mañana.

Ese giro dialógico de las ciencias sociales se está desarrollando en unas sociedades que necesitan el compromiso propuesto por la "pedagogía del oprimido". Hace ya tiempo que las sociedades industriales están siendo sustituidas por otras informacionales. Durante años, el modelo único de sociedad informacional fue el de la dualización social, generando la exclusión de la mayoría de la humanidad. Durante esa primera época, los valores democráticos e igualitarios de la obra freireana han sido arrinconados por las propuestas postmodernas que proclamaban el fin de las alternativas emancipadoras sin defender ni diálogo, ni democracia ni igualdad.

Los movimientos sociales igualitarios y la intelectualidad crítica fueron abriendo espacio a una alternativa progresista: sociedad informacional para todas las personas. Paulo Freire ha jugado un papel clave en el surgimiento de esa alternativa proclamando que la cuestión está en transformar las dificultades en posibilidades y escribiendo que una de las tareas más importantes para los intelectuales progresistas es desmitologizar los discursos postmodernos sobre lo inexorable de esta situación.

A muchos deterministas les resultan anticuadas algunas de sus palabras: libe-

ración, compromiso, diálogo. Desconocedores de la dinámica de la sociedad informacional y de la literatura actual de las ciencias sociales, creen haber superado al Freire de los años sesenta. Sin embargo, no es que hayan superado a Freire sino que en realidad aún no han llegado a él, ya que un número creciente de movimientos sociales e intelectuales está entrando en el nuevo milenio con un reelaborado compromiso en la lucha por la igualdad y la democracia que muchos ven representado en la obra y la vida de este pedagogo.

Entre las muchas experiencias que se están llevando a cabo con la orientación dialógica de Freire, se señalan las comunidades de aprendizaje en las escuelas de niñas, niños y jóvenes en el País Vasco y próximamente en Cataluña.

La transformación de escuelas en comunidades de aprendizaje consigue que escuelas pobres (que preparan a multitud de niñas y niños para su exclusión de las sociedades informacionales) se transformen en comunidades donde todas las personas que se relacionan con los niños y niñas colaboran en un aumento de su aprendizaje instrumental y desarrollo de la solidaridad. Equipos de profesorado, familias, alumnado, asociaciones y voluntariado dialogan y consensúan procesos de aprendizaje orientados a superar el fracaso escolar y la exclusión en las sociedades informacionales.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Freire. P. 1997: *La sombra de este árbol*, p. 63. Barcelona. El Roure (p.o. en 1995).  
Freire. P., p. 25-26.

# La Alfabetización Audiovisual de las Mujeres en Leganés

*Antonio Bautista García-Vera, Susana Delgado Sánchez y Margarita Zehag Muñoz*

*Universidad Complutense de Madrid*



**Q**uienes de algún modo hemos participado en la actividad que vamos a contar en este artículo, consideramos que, después de dos años, tenemos la obligación de explicar qué hemos hecho, así como las intenciones que teníamos cuando pensamos hacerlo y, finalmente, narrar las conclusiones a las que hemos llegado y el camino que pensamos seguir en los próximos años.

El trabajo que presentamos se inició un día de otoño de 1997. Comentamos a las Direcciones de dos colegios públicos de Leganés nuestro interés en realizar un curso para aprender a ver televisión dirigido a las madres y padres de ambos cen-

tros. También indicamos que pretendíamos conocer la importancia o el valor de dicho curso para quienes participaran en él, no sólo a nivel personal sino también en cómo influía en las relaciones con su familia y personas amigas.

Los colegios que iniciaron este curso fueron el C.P. Joan Miró y el C.P. Aben Hazam de Leganés, gracias al convenio de colaboración que existe entre la Universidad Popular de esta ciudad y el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Complutense de Madrid. Las Direcciones de los centros citados sirvieron de enlace para la captación de los padres y madres participantes en este estudio. En la actualidad sólo continúa el colegio Aben Hazam.

Las razones importantes que nos llevaron a plantear este curso son dos. Una es que en una sociedad democrática, el ciudadano debe saber leer todos los mensajes que le llegan, para, de ese modo, aplicar un espíritu crítico y escapar a cualquier manipulación. Desde estos planteamientos se ha venido trabajando principalmente en escuelas de primaria y secundaria, pero nosotros hemos querido trasladarlos a la población adulta, principalmente por la

falta de formación que hemos tenido sobre el mundo de la imagen cuando fuimos a la escuela, a diferencia de los niños de ahora que están mucho más acostumbrados al lenguaje audiovisual. Otra de las razones es que estos padres y madres son responsables de la educación de sus hijos y, por esto, deben ayudarles desde el hogar a ser críticos con todos los medios, sobre todo con la televisión, que es al que más acceso tienen.

## PLAN DE TRABAJO

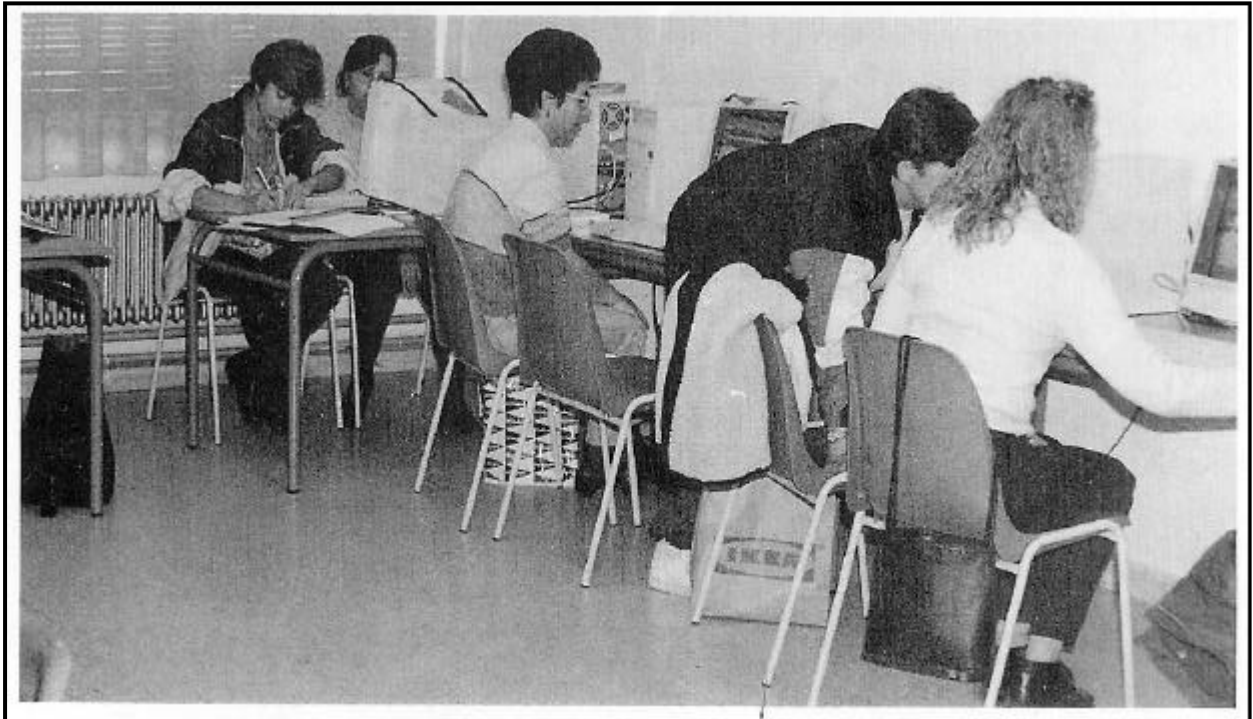
El curso de formación que vamos a comentar consta de tres grandes fases. La primera se desarrolló durante el curso escolar 1997-98. Consistió en presentar a los participantes los diferentes elementos que se tienen en cuenta a la hora de hacer fotografías, o grabar reportajes para televisión, o realizar una película de cine. Este curso se impartió a los dos grupos de madres que se apuntaron de ambos colegios. Como hemos dicho anteriormente sólo se terminó en el C.P. Aben Hazan.

En el primer trimestre de dicho curso se obtuvo el visto bueno de los Claustros y Consejos Escolares de los respectivos centros, se tomaron algunas decisiones respecto a la organización del curso. Por ejemplo, la frecuencia de las sesiones fue de hora y media a la semana para compatibilizar con las ocupaciones de las madres. Los horarios se establecieron en función de las horas de entrada y salida de los niños para que les fuese más cómodo. En el segundo y tercer trimestre se comenzó a aplicar el conocimiento adquirido al análisis y comprensión de los mensajes que recibieron las participantes a través de los diferentes medios de comunicación social, sobre todo la prensa y la TV.

La segunda fase se desarrolló en el pasado curso 1998-99. El grupo participante del primer año se incorporó al equipo de monitores. De esta forma intervinieron en la formación del grupo de madres que se incorporaron al curso en octubre de 1998. Con este grupo se continuó en la línea de trabajo iniciada el año anterior. Es decir, se usaron los lenguajes audiovisuales para entender el medio sociocultural en el que vivían así como para conocer cómo impactaba esa formación a nivel personal, familiar y social. El grupo del primer año, además de ser monitoras, profundizó en el conocimiento del lenguaje de la fotografía, del cine y de la televisión.

La tercera fase del proyecto pensamos desarrollarla en el curso escolar 1999-2000. El grupo del segundo año (1998) profundizará en el lenguaje de la fotografía, del cine y de la televisión. El grupo del primer año (1997) seguirá participando en ambas tareas con su papel de monitoras. Otra idea que tenemos planificada para el próximo curso es que estas madres se incorporen a una actividad del colegio dirigida a enseñar al alumnado a ver la televisión. Además de ser una idea bonita nacida de las propias madres, consideramos que 'es enormemente valiosa para que éstas transfieran y utilicen sus aprendizajes sobre el lenguaje de la imagen.

Una vez expuestas las grandes fases de este curso, hemos de contar que las sesiones del curso que se han impartido en los dos años que llevamos trabajando en el colegio, se han desarrollado en un ambiente cordial. Creemos que ha sido así porque su participación ha permitido compartir preocupaciones domésticas, dudas intelectuales e inquietudes familiares. Esto nos lleva a considerar que, para



que este ambiente y este tipo de relaciones se produzcan, no deben ser demasiado numerosos los grupos.

También, hay que señalar que las actividades que se han ido desarrollando, así como los materiales que se han utilizado en el curso han partido de los debates que constantemente se han mantenido entre los participantes. De esta forma, se han analizado algunos carteles publicitarios de revistas, algunos anuncios de televisión, fragmentos de los telediarios de diferentes cadenas de televisión para comparar el tratamiento que se daba a alguna noticia (huracán Mitch, el viaje de Aznar a Moscú y la suspensión de su entrevista con Yeltsin...), trozos de algunas películas (El piano, El sur, La linterna roja...), o grabaciones en vídeo sobre "Cómo se hizo". En estas últimas, el director de una película cuenta en pocos minutos cómo hizo los efectos especiales o las dificultades que tuvo en la realización de la misma (concretamente vimos cómo se hizo la película "El día de la bestia" y "El milagro de P. Tinto").

El espacio cedido por los colegios para la realización de estas actividades ha sido, en ambos casos, el aula de audiovisuales donde contábamos con TV, vídeo, proyector de diapositivas y cassette. No hay que olvidar la valiosa ayuda proporcionada por D. Francisco Domínguez, asesor de MAV del CEP de Leganés. En el momento actual nos encontramos inmersos al final de la segunda fase del curso y los datos que a continuación presentamos son una aproximación a la importancia y al valor que está teniendo para las madres participantes.

## CONCLUSIONES

Las conclusiones a las que hemos llegado al día de la fecha surgen de las valoraciones que, poco a poco, han ido haciendo las madres participantes, y de las entrevistas que se les ha hecho.

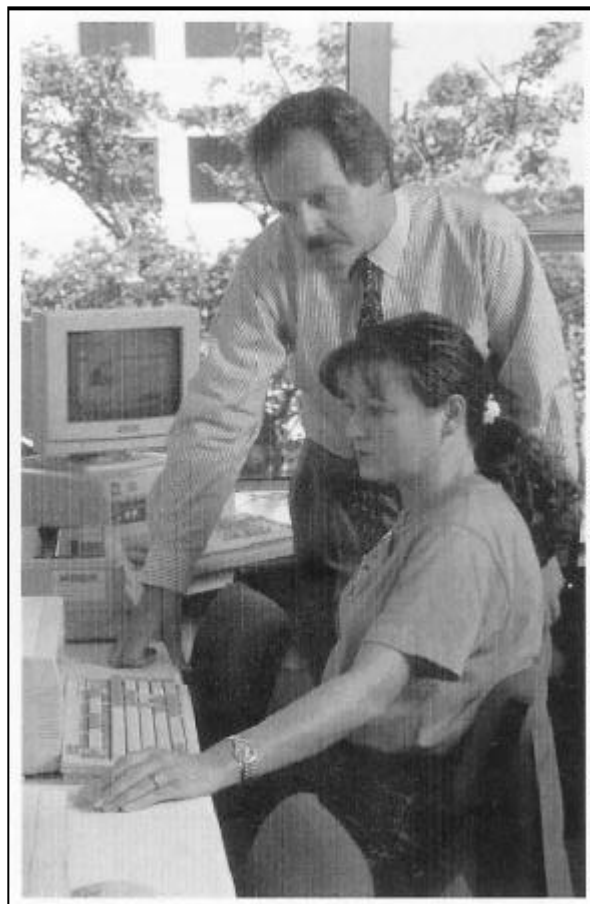
Respecto al efecto que está teniendo el curso sobre ellas mismas, dicen que, principalmente, les está ayudando a ver el mundo de otra forma, de una manera



más amplia. Por ejemplo, algunas frases que utilizaron son: "Se me han abierto un poco más los sentidos ante la información que recibo por todas partes, es como ejercitar algo, cuanto más analizas los programas de la televisión más fácil te resulta entender otras cosas" .

Otra madre dijo: "Este curso está despertando nuestra conciencia ante la manipulación y los abusos de la televisión. Nos habéis hecho pensar más todo lo que vemos. Soy más observadora y crítica... Antes sólo decía me gusta o no, pero ahora me doy cuenta de que me fijo más en todo, lo observo más y me pregunto ¿por qué dicen o hacen lo que veo y no otra cosa?"

Sobre cómo está afectando la formación que reciben del curso a sus relaciones con sus maridos, hijos y otros familiares, hemos de considerar que las asistentes a este curso han sido mujeres cuyos hijos iban a los colegios mencionados. Al iniciar las sesiones observamos que el referente principal al que acudían cuando se les hablaba de los medios de comunicación eran sus hijos. Era una de las motivaciones más importantes por la que acudían al curso, para aprender a evitar la manipulación que la TV genera sobre todos los niños y niñas, principalmente en el campo de los anuncios de juguetes. Otro tema que les interesaba era el tiempo que sus hijos pasan delante del TV y cómo les puede afectar ("sabemos que no deberían ver tanto la tele, pero es el único rato en el que están tranquilos"). Por último, el otro aspecto que les interesaba, giraba en torno a los contenidos de los programas televisivos que ven, sobre todo, los dibujos animados y cómo les pueden afectar ("los dibujos les encantan, pero los de ahora son más violentos que los de cuando yo era pequeña").



Con respecto a los maridos, la influencia que ha tenido en sus relaciones ha sido distinta dependiendo del tipo de relación que ya mantuviesen anteriormente con ellos. Principalmente los comentarios han estado en la comunicación que se ha establecido a raíz del curso. Por ejemplo una de ellas manifestó: "Yo ahora hablo más con mi marido, porque él sólo habla viendo la tele, y yo ahora puedo hablar más". También se han dado casos en los que las temáticas tratadas en el curso se han discutido, analizado y compartido en el hogar. Otro hecho que nos parece relevante en el análisis del impacto matrimonial fue el realizado por una mujer que, tras contarle a su marido de qué trataba el curso, éste contestó: "o sea, que te van a enseñar a joderme las películas". Este tipo de situaciones reflejan unas relaciones muy concretas, ya establecidas con anterioridad, que van a condicionar el posible efecto de este curso en la vida con sus parejas.

En cuanto a los hijos, ya hemos dicho la importancia que estos tuvieron para que ellas asistieran al curso, pero sin embargo, en el transcurso de éste, no han vuelto a salir como interés en sus comentarios. Creemos que esto se ha debido a que, a pesar de la importancia y preocupación por este tema inicialmente, sus intereses se han centrado en temas más personales. Es decir, sobre temas o programas que ellas ven, que les afectan más directamente y sobre los que los medios tienen una gran influencia (consumo, estereotipos, roles sexuales, etc.).

Cuando comenzamos el curso nos planteamos analizar su influencia e impacto en sus relaciones sociales. Nos parece un dato a destacar lo poco que han mencionado otros círculos sociales. Las únicas referencias externas a la fami-

lia son sobre sus actividades domésticas (compras, arreglos...) o con otras madres del colegio, cuyas relaciones son diversas según los afectos personales o la participación que tienen en la vida de la escuela. Al final de estos dos años hemos observado en las conversaciones de las mujeres participantes que este curso ha aumentado su autoestima y seguridad en las relaciones sociales, pues, se consideran más implicadas activamente en la vida del colegio y, por lo tanto, del barrio.

En fin, vamos comprendiendo que los efectos que tiene este curso, entre otros aspectos, se debe al uso y análisis que se hace de la televisión y de la fotografía; pues dependiendo del tipo de utilización de las mismas se pueden mantener o cambiar muchas de las miserias sociales existentes.

# MONOGRÁFICO

## TALLERES OCUPACIONALES

LOS FONDOS ESTRUCTURALES. Incidencia en la oferta ocupacional de los Centros de Educación de Personas Adultas, pág. 24

Ángela Gil

## TALLERES OPERATIVOS

UNA NUEVA REALIDAD EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS, pág. 27

Francisco López de la Manzanara Pedraza

LA IMAGEN DE LA PALABRA, Un encuentro entre niveles, pág. 30

María Jesús Agustí y Carmen Sainz

CARTA DESDE EL TALLER DE RESTAURACIÓN, pág. 33

María del Socorro del Fraile

TÉCNICAS TEXTILES, pág. 34

Pilar Montero

## Los Fondos Estructurales

### Incidencia en la oferta ocupacional de los Centros de Educación de Personas Adultas

*Ángela Gil*

*Dirección General de Promoción Educativa. Comunidad de Madrid*

En los últimos tiempos es habitual escuchar comentarios, leer artículos sobre los efectos de la entrada en la Unión Europea, especialmente en aquellos aspectos que más directamente afectan a nuestra forma de vida: el cambio de nuestra peseta por el euro, el problema de los ganaderos por la disminución de la producción de leche, el de los olivares y un largo etc.

En este artículo se expone otra de las incidencias que ha supuesto nuestra entrada en la Unión Europea y que afecta a los Centros de Educación de Personas Adultas, concretamente a su oferta formativa.

Uno de los objetivos de los Centros de Educación de Personas Adultas, que queda recogido en el Título Tercero de la LOGSE, es: "Mejorar la cualificación profesional de las personas adultas o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones", si bien este es un objetivo que ha estado presente en estos Centros, la pertenencia a la Unión Europea va a influir en la revisión y el impulso de una oferta formativa ocupacional que dé respuesta a las nuevas

necesidades y demandas del mercado de trabajo. Pero antes de adentrarme en este tema quiero hacer un breve recorrido por el origen de la Unión Europea.

En primer lugar es necesario recordar que las razones que llevaron a la creación de la Comunidad Europea, que posteriormente cambió su nombre por el de Unión Europea, han sido de diferente índole: económicas, políticas, sociales, ideológicas... Aunque originariamente predominó la primera de las mencionadas sobre el resto, lográndose sólo la integración económica con la creación de un amplio mercado, el mercado único. Actualmente, esto ha cambiado y se avanza, cada vez más, en la integración no sólo económica sino también política y social.

En el Acta Única Europea se introduce la idea de "Cohesión económica y social" cuyo objetivo es la reducción de las diferencias entre las regiones comunitarias. Se define la cohesión, en el Tratado de Maastrich, como la reducción de las diferencias entre los niveles de desarrollo de las diversas regiones, a fin de promover un desarrollo armonioso del conjunto de la Comunidad, siendo éste, el punto de





partida para el fortalecimiento económico y social de los Estados.

Para reducir las diferencias y lograr el nivel de cohesión deseado, la Unión Europea destina unos fondos, los llamados fondos estructurales, que son los instrumentos financieros para lograr ese ajuste entre todos los Estados y conseguir una adecuada integración económica.

Estos fondos se destinan a financiar acciones para la consecución de los objetivos prioritarios, que define la Unión, y que servirán para alcanzar el nivel de cohesión deseado. Los objetivos prioritarios son los siguientes:

- Fomentar el desarrollo y el ajuste estructural de las regiones menos desarrolladas.
- Reconvertir las regiones afectadas por el declive industrial.
- Combatir el paro de larga duración y

facilitar la inserción profesional de los jóvenes y de las personas expuestas a la exclusión del mercado laboral.

- Facilitar la adaptación de los trabajadores a las mutaciones industriales y a la evolución de los sistemas de producción.
- Fomentar el desarrollo rural y la adaptación de las estructuras agrarias en el marco de la reforma de la política agrícola común.
- Fomentar el desarrollo rural y el ajuste estructural de las zonas rurales.
- Desarrollar y ajustar las regiones con muy baja densidad de población.

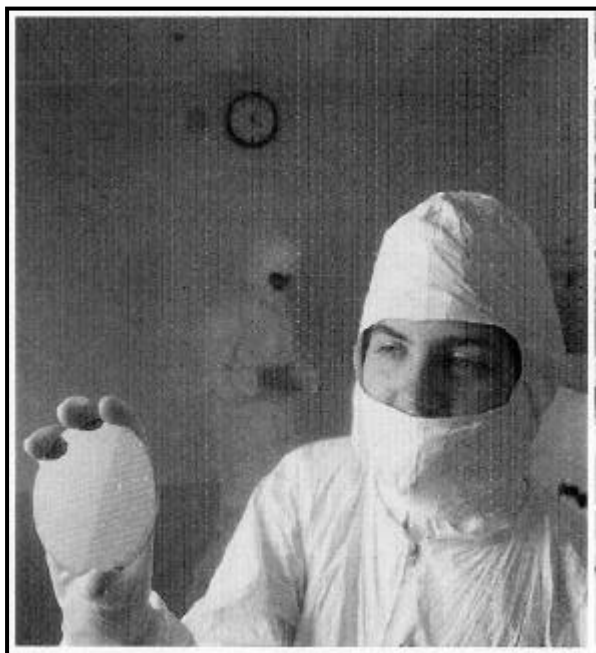
El Fondo Social Europeo es uno de estos fondos que sirve para financiar acciones que lleven a la consecución de varios de los objetivos anteriores, entre ellos, el objetivo 3 de lucha contra el desempleo.

El cómo se convierten estos objetivos prioritarios en actuaciones concretas y cómo se ven afectados los Centros de Educación de Personas Adultas es lo que intentaré explicar a continuación:

Cada uno de los países miembros de la Unión Europea presenta un Plan de Desarrollo de acuerdo al diagnóstico de su situación socio-económica. La Comisión, de acuerdo con el Estado miembro, establece lo que se denomina el Marco Comunitario de Apoyo que determina cuáles son los ejes prioritarios de acción y los medios financieros. Finalmente, el Estado presenta una solicitud de ayuda para acciones concretas o intervenciones operativas, que es el Programa Operativo por cada uno de los Objetivos.



El Programa Operativo es, por tanto, definido como un documento aprobado por la Comisión para desarrollar un



Marco Comunitario de Apoyo, integrado por un conjunto coherente de ejes prioritarios, compuesto por medidas plurianuales. Este documento es elaborado por la Dirección de Política Financiera y Fondos Europeos de la Consejería de Hacienda, como coordinador, y con la participación y colaboración de otras Consejerías. Serán las acciones definidas en cada medida y

eje las que se cofinancien con los Fondos Estructurales.

En el Programa Operativo del objetivo 3 y dentro del eje 7 (Integración laboral de las personas con especiales dificultades) es donde se inscriben los Talleres que se van a desarrollar en los Centros de Educación de Personas Adultas y que comparten como finalidad común la lucha contra el desempleo.

Hasta el momento en estos Centros se ha intentado, con recursos muy limitados, dar respuesta a las necesidades de formación ocupacional, que permitiera a los adultos adaptarse a las nuevas y cambiantes exigencias del mercado laboral, objetivo que, como he dicho, queda recogido en la LOGSE y que, al mismo tiempo, converge con uno de los objetivos prioritarios de la Unión Europea.

Esta convergencia de objetivos va a permitir que se reciba ayuda financiera para impulsar, revisar y ampliar la formación ocupacional en los Centros, iniciándose una nueva oferta formativa "Talleres operativos" que intentará dar respuesta a las demandas del mercado de trabajo.

Contando con el buen hacer y la profesionalidad de las personas que trabajan en estos Centros y su inquietud por responder a las nuevas necesidades de la población adulta, no dudo de la efectividad y rentabilidad de estos Talleres, que permitirán que un gran número de personas puedan hacer frente a los nuevos retos que el mundo laboral les plantea.

# TALLERES OPERATIVOS

## Una nueva realidad en los Centros de Educación de Personas Adultas

*Francisco López de la Manzanara Pedraza*

Desde el año 1998 se han venido desarrollando, primero en los CEAS dependientes de la Comunidad de Madrid y actualmente, con las transferencias, en toda la red de Centros de Personas Adultas de nuestra Comunidad, los Talleres Operativos, que suponen la incorporación de oferta de formación ocupacional propia dentro de la oferta general de los mismos.



### TALLERES OPERATIVOS Y CENTROS DE PERSONAS ADULTAS

La sociedad española, y la madrileña en particular, han experimentado en los últimos años cambios muy importantes: entrada masiva de nuevas tecnologías en las empresas y en la vida cotidiana, periodo de bonanza económica, desarrollo de la sociedad del ocio, demandas de nuevos servicios..., que ha hecho aparecer en los ciudadanos y ciudadanas la necesidad de una formación ocupacional que les prepare para estos cambios y actualice sus conocimientos profesionales.

Es indudable que los profesionales que nos dedicamos a la educación de personas adultas hemos percibido un cambio en el perfil del alumnado que solicita formación en nuestros centros: hay un interés manifiesto por actividades de formación profesional u ocupacional e intuimos que el mejor reclamo para hacer que el sector masculino acuda a nuestros centros es este tipo de oferta. La demanda va a ir en aumento y estas actividades ocuparán en un futuro, no muy lejano, un peso impor-

tante dentro de la oferta de los Centros de Personas Adultas.

Esta creciente importancia del área de formación profesional y ocupacional se ha ido dando en los últimos años con la reconversión de talleres que tenían un enfoque más orientado al desarrollo del



ocio (manualidades, corte y confección...) en talleres operativos que pretenden formar a los alumnos en habilidades, conocimientos y destrezas utilizables en una ocupación y, en algunos casos, dignificar y estimular la actividad artesanal como alternativa de trabajo (artesanía textil, patronaje industrial...). Además se han ido incorporando otro tipo de programas que intentan cubrir nuevas demandas de servicios: ofimática, cuidados geriátricos, servicios de restauración...

Los Centros de Personas Adultas se pueden convertir así en focos de desarrollo local si son capaces de dar respuesta a las necesidades reales de su entorno.

## NUEVO ENFOQUE DE FORMACIÓN OCUPACIONAL

Los Talleres Operativos, como oferta específica de los Centros de Personas

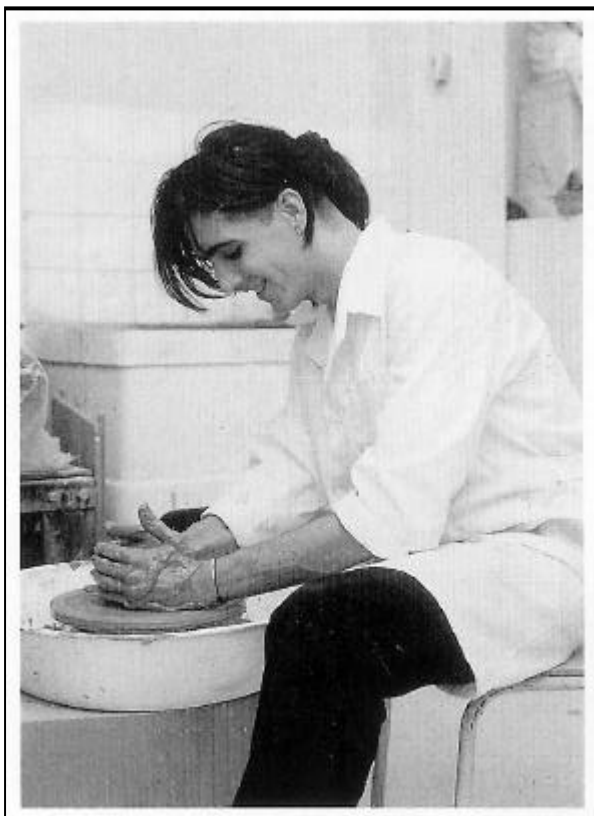
Adultas, aportan un enfoque distinto al que pueden proporcionar otros organismos como el IMAF o el IMEFE dentro de nuestra Comunidad. La preocupación por una formación integral de la persona adulta, presente en los principios de la mayoría de los Proyectos Educativos de nuestros centros, debe hacer que los Talleres Operativos sirvan, por una parte, para proporcionar una formación más completa que la puramente utilitaria para una ocupación concreta, y por otra pueden convertirse en estímulo para el acceso de la persona a otras áreas y niveles formativos, especialmente de su formación básica.

La formación complementaria y la orientación laboral que llevan incorporados los Talleres Operativos aportan esa visión integral de la educación de la que hablábamos antes que ayudan al adulto o adulta, no sólo a mejorar su cualificación profesional, sino también a paliar lagunas de conocimientos básicos y a convertirse en agentes activos y más eficaces de su proyecto profesional. La necesidad de un adecuado servicio de Orientación Laboral y Profesional, del que hablaremos más adelante, en los centros de personas adultas se hace así indispensable.

Pero, más allá de este enfoque integral







de la formación, los Talleres Operativos ofrecen una nueva posibilidad. Hemos percibido en estos años que muchos alumnos y alumnas que cursan esta oferta, al finalizarla se incorporan a programas de formación básica, bien porque se dan cuenta de la necesidad de mejorarla, bien porque quieren ampliar su cualificación con un título oficial. Ya sabemos que no aparecen necesidades en quien no las conoce, y el paso por un taller operativo ayuda a hacerlas conscientes y ampliar perspectivas de desarrollo personal. Los Talleres Operativos se pueden convertir así en el medio de crear interés y necesidad de mejoramiento de formación básica.

## NECESIDADES DE FUTURO

La tendencia es clara: la formación profesional o/y ocupacional ira creciendo en los próximos años dentro de la oferta de los Centros de Personas Adultas, una formación de más calidad que atenderá ámbitos más amplios que el puramente

instrumental. Pero para que esto pueda darse con garantías no debemos olvidar atender algunas necesidades que surgirán de forma más o menos inmediata:

La Administración autonómica deberá contemplar en los futuros reglamentos de organización de los Centros de Personas Adultas y de ordenación curricular la inclusión de estas enseñanzas como parte importante de la oferta. Obligará, por lo tanto, a un planteamiento distinto de los modelos de los centros de Primaria o Secundaria, incorporando estructuras de funcionamiento y organización que incluyan esta área y propuestas curriculares, diferentes a los modelos académicos, que permitan su encardinamiento en el diseño curricular de los centros. Los mismos centros deberán abordar, a medio plazo, un cambio en sus proyectos educativos y curriculares que contemple esta nueva realidad y le dé el peso específico que se requiere. El PCC deberá modificarse perdiendo el carácter eminentemente escolar que se percibe en los documentos de la mayoría de los Centros dando paso a otro más flexible y permeable entre las distintas enseñanzas.

El desarrollo y potenciación del Departamento de Orientación, no sólo para la educación secundaria, sino para todas las actividades del centro. En él, la Formación y Orientación Laboral, ocupará un lugar importante y deberá ofrecer a la persona adulta formación en técnicas de búsqueda activa de empleo, información de recursos disponibles en el entorno, mercado de trabajo, formación sobre derechos y deberes de los trabajadores, autoempleo..., dinamizando así la zona de actuación del propio centro y dando respuestas a las necesidades reales de los ciudadanos y ciudadanas.

# La Imagen de la Palabra

## Un encuentro entre niveles

*María Jesús Agustí*

*Profesora del Taller Operativo Imagen y Sonido*

*Carmen Sainz*

*Profesora de Alfabetización*

Una experiencia de trabajo conjunto realizada en el CEAS de Canillejas entre el taller Operativo de Imagen y Sonido y el grupo de alfabetización.

¿Cómo surge?

Desarrollar contenidos curriculares usando otras metodologías.

Crear lazos de convivencia, acercando dos niveles tan distintos.

1. Los alumnos del taller operativo de Imagen y Sonido deben realizar unas prácticas de reportaje de fotografía, de vídeo y sonido. Por tanto, buscamos historias reales y vivas que les sirvan de guión.

2. Los alumnos de alfabetización tienen mucho que contar.

3. Nosotras creemos que existen nuevas maneras de aprender, por lo que decidimos recoger las vivencias personales de los alumnos de Alfa en un reportaje realizado por los alumnos del Taller Operativo.

¿Qué pretendemos?

Acercar el mundo de la imagen a los alumnos de alfa.

Suscitar la valoración de todo lo conseguido y aumentar la autoestima.

Aplicar las fases de producción, realización y edición de un vídeo a un reportaje.

Dibujar un espacio de cooperación en el que todos somos protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje.

¿Quiénes participan?

En dos columnas os presentamos el perfil de las personas que intervienen en el proyecto poniendo así de relieve sus diferencias y el interés del encuentro:

Alumnos de Alfa:

Mayores de 60 años.....  
Apenas leen y escriben.....  
Nacieron en Andalucía.....  
Han trabajado mucho durante toda su vida....  
Su vida ha sido "dura".....  
Mantienen la.....

Alumnos de Taller Operativo:

Menores de 30  
Bachiller/COU  
Nacieron en Madrid  
Buscan su primer empleo  
Tienen la vida por delante  
Están llenos de ...

ILUSIÓN

## FASES DE TRABAJO

Para el desarrollo del proyecto seguiremos el siguiente esquema de trabajo:

### 1. Producción:

Son las primeras sesiones de encuentro entre los dos grupos con el objetivo:

- Esbozar el guión partiendo de la idea.
- Repartir las tareas y materiales.
- Temporalizar y elaborar los horarios.

### 2. Realización:

Son las sesiones de recogida de mate-



rial a lo largo de las cuales cada alumno deberá realizar las siguientes prácticas:

Cada alumno de Alfa debe:

- Posar para sesión de retrato fotográfico.
- Ser entrevistado en la cabina de sonido.
- Ser entrevistado con la cámara de vídeo.

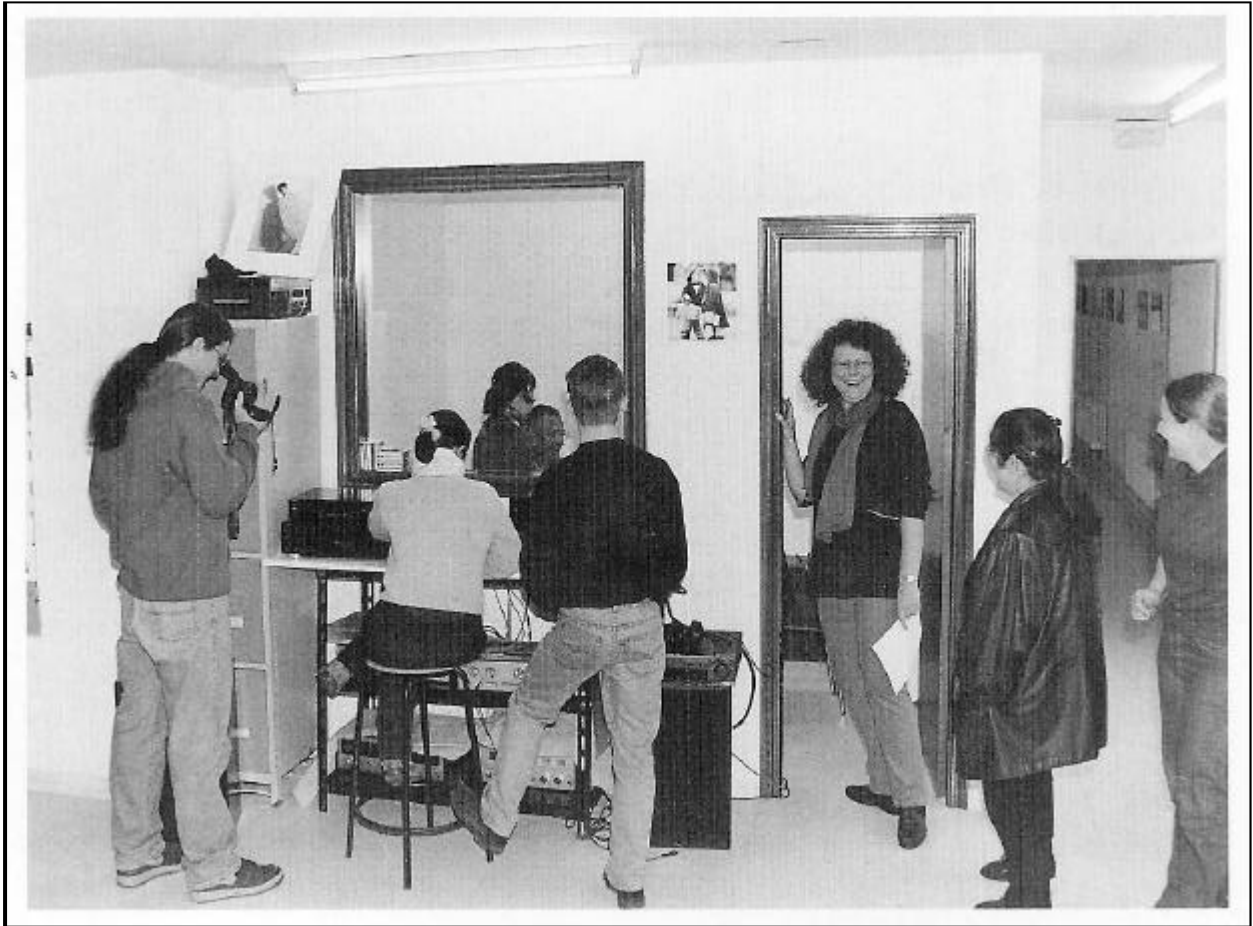
Cada alumno del taller Operativo debe:

- Realizar retratos con diferentes cámaras, carretes y esquema de iluminación.
- Manejar la mesa de mezclas de sonido y grabar entrevistas.
- Grabar con la cámara de vídeo.

Este trabajo se llevará a cabo en tres sesiones de 4 horas de duración cada una. Se realizará una cuarta sesión, también de cuatro horas, en la que se grabará y fotografiará a todo el grupo en situaciones de la vida cotidiana del Centro.

### 3. Edición:

Son las sesiones de elaboración del producto final en las que es necesario des-



arrollar los siguientes pasos:

- a) Minutado del material.
- b) Selección de las mejores tomas,



música y efectos.

- c) Organización del guión de montaje.

d) Edición.

En este proceso, propio de los alumnos de Imagen y Sonido, pretendemos que los alumnos de alfabetización participen activamente, eligiendo música y opinando sobre los planos seleccionados; descubriendo, de esta forma, el lenguaje de la técnica audiovisual.

Hasta el momento de la redacción de este artículo, el proceso de producción y realización ha suscitado una motivación entre los participantes que ha desbordado nuestras previsiones. Pero aún nos ha sorprendido más el interés que ha despertado entre el resto de los alumnos y profesores del Centro esta experiencia de cooperación.



# Carta desde el Taller de Restauración

*María del Socorro del Fraile*  
*Profesora del CEAS de Villaverde*

Queridos amigos:

Esta carta desea introducirlos en este mundo mágico y apasionante que vivimos desde hace algunos años en el Taller Operativo de Restauración del CEAS de Villaverde.

La finalidad consiste en capacitar al alumnado para incorporarle al mundo laboral por cuenta propia o para continuar con estudios profesionales relacionados con la restauración artística. Desde la Comunidad de Madrid se está desarrollando un plan que favorece la creación de nuevas empresas fomentando las artesanías.

Nuestro taller está cofinanciado por el Fondo Social Europeo y la Comunidad de Madrid.

La formación del alumnado es bastante completa ya que, además de las horas de taller, se imparten: Historia del Mueble, para que distingan y reconozcan los muebles pertenecientes a distintas épocas; Tratamiento del Cuero; Orientación Laboral, para aprender a elaborar presupuestos detallados con procesos de producción y acabado, así como conocer los pasos necesarios para crear una empresa.

Sería imposible aprender este oficio si se careciera de la "materia prima", es decir, el mobiliario adecuado. Con este fin

hemos contactado con organismos oficiales que nos permiten restaurar piezas del Patrimonio. Así, hemos podido trabajar sobre tallas y muebles de la iglesia del Palacio Antiguo de la finca de Vista Alegre. También hemos trabajado en la restauración del Tren Real, cedido con esta finalidad por el Museo del Ferrocarril de Madrid (un comedor perteneciente a Alfonso XIII y sillas isabelinas que, bajo la supervisión de la conservadora del Museo doña Inmaculada García, han sido tapizadas en seda). Los alumnos restauraron un despacho tallado del Ayuntamiento de Leganés, donde se aplicaron bastantes técnicas, repujando los asientos en cuero, contando con la colaboración de la profesora doña Amparo Cosme. Actualmente nos hallamos trabajando en la restauración de un segundo despacho municipal.

El proyecto más reciente consiste en la restauración de muebles e imágenes del convento de las Comendadoras.

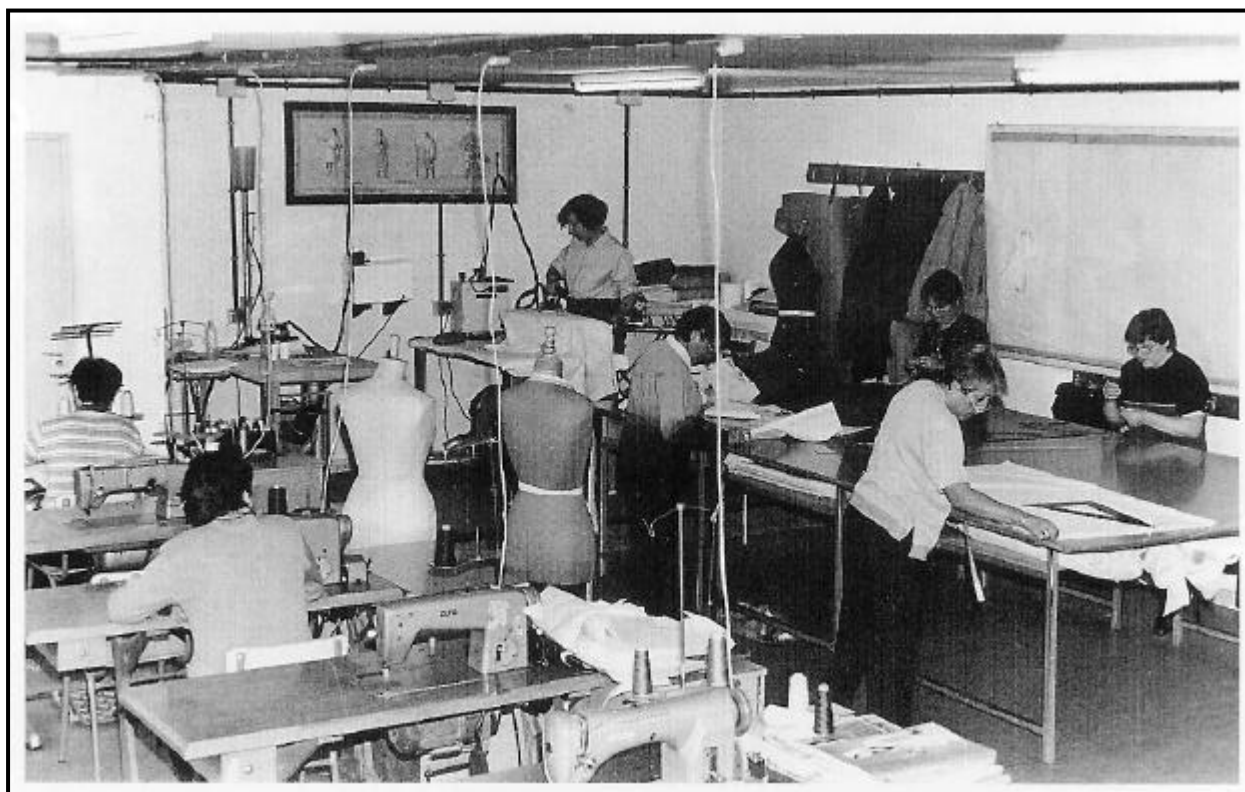
Los alumnos manifiestan mucha ilusión al trabajar sobre tan numerosas y diversas técnicas, siendo la restauración de imágenes las que más les atrae al aprender a estucar y policromar.

Me gustaría que compartierais con nosotros el placer por el arte y las antigüedades. ¡Es tanto lo que hay que restaurar, polvoriento, olvidado, y tantas nuestras ilusiones, que seguiremos adelante!

# Técnicas Textiles

*Pilar Montero*

*Profesora CEAS de Vallecas*



**E**L taller operativo de Técnicas Textiles se oferta por cuarto año consecutivo en el Centro de Educación de Personas Adultas de Vallecas.

Al taller acuden sobre todo mujeres de muy diversa edad y formación. Hemos tenido alumnas desde 23 hasta 60 años y con unos niveles de formación muy variados, desde personas cuya titulación única es el graduado escolar hasta licenciadas en distintas ramas (Geografía e Historia, Filosofía, etc...)

afán de aprender algo nuevo, algo diferente, que les pueda abrir nuevas puertas de inserción laboral y que además les sirva 'simplemente' como una ampliación de sus bagajes culturales, de las cosas que saben hacer. La realización de tejidos en telar es una actividad manipulativa, pero que requiere a su vez un buen nivel de abstracción que hace que las mujeres que lo llevan a cabo se sientan inmersas en una tarea muy gratificante. Muchas mujeres expresan que para ellas es como una "terapia de relajación", además de que les hace ver el mundo de otra manera, ya que entran en contacto con unos contenidos,

Lo que une a todas estas mujeres es el

como es el diseño artístico, que les abre nuevas perspectivas.

Los objetivos que nos proponemos en el taller son:

- Dotar a los/las alumnos/as de conocimientos generales de las diversas fases del proceso productivo de los textiles y del conocimiento específico de las técnicas propias de su especialidad.
- Capacitar para la comprensión de las propiedades de las materias primas utilizadas y de su comportamiento a lo largo de dicho proceso.

- Proporcionar los conocimientos necesarios para la correcta utilización de las maquinarias, los utillajes y la organización de procesos de producción.

En cuanto a los bloques de contenidos que trabajamos son los siguientes:

- Historia de los tejidos.
- El telar
- Teoría del tejido
- Proyecto y aplicación de las diferentes técnicas
- Teoría del color
- Las telas, composición

Analizando nuestra pequeña historia podemos afirmar que todos estos contenidos les interesan mucho a todas las alumnas, les resultan atractivos y asequibles. Donde encuentran mayor dificultad es en las representaciones gráficas de los tejidos (los gráficos que representan la trama y la urdimbre de un tejido y el modo en que hay que pedalear para realizarlo). En el taller insistimos mucho en este aspecto del aprendizaje porque es fundamental para que después las alumnas puedan aprender a tejer de manera autónoma diferentes tejidos, entendiendo las representaciones que figuran en los libros.

Existe un área de trabajo que son los tintes, que se realizan, pero sin profundizar todo lo que sería deseable. Esto es porque nos falta la infraestructura necesaria. Contamos con el laboratorio del Centro, pero no tenemos una sala que nos permita llevar a cabo las tareas de cocción que tendríamos que hacer, ya que faltan condiciones de ventilación entre otras cosas. Esto sucede porque el Centro no estaba pensado para este tipo de actividades. Pero la existencia de los talleres operativos en los Centros de Personas Adultas es una realidad y una necesidad que defendemos, como adaptación a las demandas de la sociedad en cuanto a formación de las personas adultas.

Por último querríamos señalar que el objetivo con el que acuden los/as alumnos/as a estos talleres es aumentar sus posibilidades de inserción laboral. En este taller conseguimos este objetivo en muy baja proporción. Tenemos algunos casos de mujeres que han conseguido encontrar un trabajo a partir de la realización de este curso. Las salidas laborales que han encontrado han sido:

- Como monitor en un centro ocupacional de disminuidos psíquicos y físicos.
- Llevando adelante un proyecto con una asociación de mujeres.
- Montando un taller productivo que comercializan sus productos en ferias y exposiciones de artesanía.
- Montando un taller que imparte cursos y también vende los productos en una casa de turismo rural.

Aunque, como ya hemos dicho, es difícil conseguir un trabajo y existen otras muchas dificultades, nos gusta mucho este taller y ya estamos como Penélope tejiendo en el tapiz de nuestras vidas.

# La Educación de adultos en México una rápida visión desde su Historia reciente

*Sylvia Schmelkes*

*Investigadora titular del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México, D.F.*

### LOS ANTECEDENTES

La educación de adultos es tan antigua como la sociedad mexicana. Las poblaciones indígenas más organizadas en tiempos prehispánicos contaban con sistemas educativos estructurados para la atención de la población campesina. Por su parte, la conquista hubiera sido imposible sin la denominada "conquista espiritual", cuya fuerza se encuentra precisamente en la naturaleza educativa de la actividad que implicó. De especial relevancia son los proyectos educativos de los misioneros conocidos como "defensores de los indios", entre quienes Vasco de Quiroga y Fray Bartolomé de las Casas son quizá los más importantes. Como consecuencia de la conquista espiritual, los indígenas no sólo fueron cristianizados, sino castellanizados, letrados y, más adelante, capacitados en las Escuelas de Artes y Oficios y educados a nivel superior en los Colegios de Indios.

estuvo presente el ideal de una educación universal, aunque las escuelas se concentraron en las ciudades mayores, fueron de naturaleza fundamentalmente propedéutica, y atendían privilegiadamente a la población infantil, no a la adulta.

Desde fines del siglo XIX se legisló la educación obligatoria y gratuita. Bajo la dictadura porfirista, el Ministerio de Justicia y de Instrucción Pública fomentó la expansión de la educación básica y atendió a la población iletrada.





A pesar de estos esfuerzos históricos, al finalizar el siglo XIX, de 12.600.000 habitantes 10.500.000 eran analfabetos. En los primeros años del siglo XX, la educación pública federal atendía solamente al Distrito Federal y a los territorios federales. Los entonces 29 estados (ahora son 31, pues ya no hay territorios) eran autónomos en asuntos educativos y su desarrollo educativo fue pobre y sumamente desigual.

El pensamiento liberal, gestado durante la dictadura de Porfirio Díaz, vendría a plantear las bases de la educación básica popular por la que, entre otras cosas, lucha la Revolución de

1910, hecho fundamental para entender el desarrollo educativo de este siglo. En 1906, el Partido Liberal estableció en su Manifiesto las bases para una educación básica universal, laica, gratuita y obligatoria. El resultado fue el establecimiento de las Escuelas Rudimentarias en 1911, destinadas a la población analfabeta de cualquier edad. La escolaridad duraba dos años, durante los cuales los alumnos se castellanizaban, aprendían a leer y a escribir y se introducían en la aritmética básica. Eran las escuelas destinadas a la clase marginada, que en ese entonces representaba tres cuartas partes de la población del país.

## LA EDUCACIÓN EN LA ÉPOCA POSREVOLUCIONARIA

La Constitución de 1917 marca el comienzo del periodo posrevolucionario. Su artículo 3.º eleva al más alto nivel el carácter gratuito y obligatorio de la educación primaria. En 1921 se crea la actual Secretaría de Educación Pública, clara en su propósito de unificar la educación a nivel nacional y de centrar en los poderes federales la autoridad educativa de todo el país. José Vasconcelos, el primer secre-

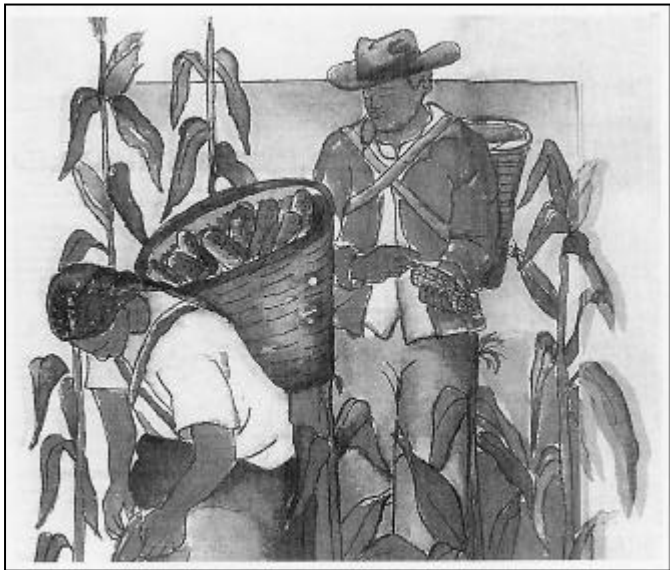
tario, unifica y reorganiza la educación con el principal objetivo de darle a México su identidad definitiva. Su concepto de nacionalismo estaba basado en la integración de la herencia indígena y española, fundidos en un único concepto que definía la identidad mexicana. El problema de los indígenas, desde su punto de vista, era su permanencia en un status



ancestral. Esto debía cambiar: los indios debían mezclarse con la población mestiza para dejar de ser indios y convertirse en mexicanos. Por esta razón, le dio un carácter transitorio al Departamento de Educación Indígena. Para él, las metas educativas más importantes eran atacar el analfabetismo y expandir la educación primaria en las zonas rurales. Para lograr lo primero, Vasconcelos lanza una vigorosa campaña de alfabetización con la participación de voluntarios. La expansión de la educación primaria en zonas rurales se implementó a través de la Escuela Rural Mexicana y de las Misiones Culturales. Ambas iniciativas constituyen, sin duda, los ejemplos históricos más exitosos de la atención educativa oficial a poblaciones marginalizadas. La Escuela Rural Mexicana y las Misiones Culturales no sólo definieron el impulso inicial y decisivo de la política educativa de la época, sino que también fueron notables por su alta calidad y por el sentido de compromiso de su personal. Los resultados de ambos experimentos aún se dejan sentir en zonas rurales.

Este impulso continuó durante más de una década. Con la llegada del General Cárdenas a la Presidencia de la República, se modifica el artículo 3° Constitucional y la educación se define como socialista. Esto permitió que el Estado continuara con el esfuerzo por ofrecer educación básica a los sectores populares.

Sin embargo, el esfuerzo alfabetizador

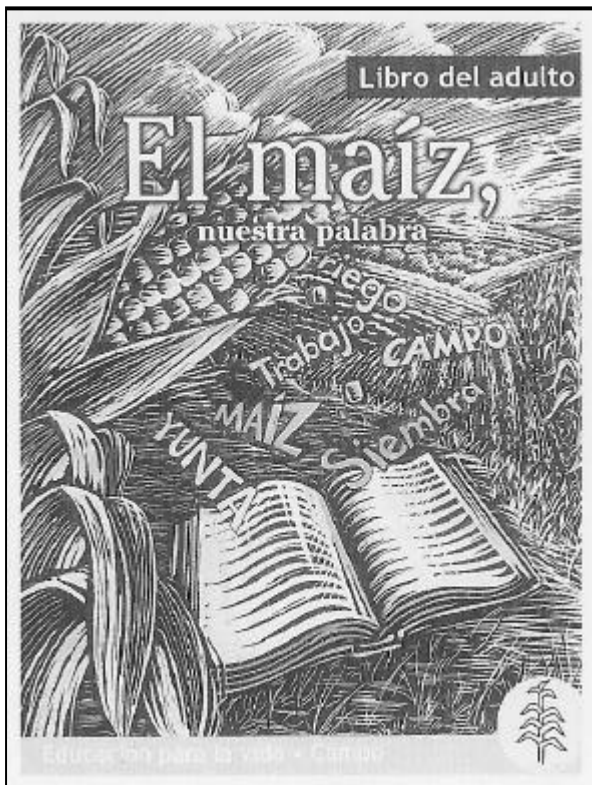


más importante de la época posrevolucionaria ocurrió durante el régimen del Presidente Ávila Camacho, en 1944. En este año, el 48 % de la población adulta era analfabeta. Se lanzó una gran Campaña Nacional contra el analfabetismo, basada en una ley de emergencia que establecía que todos los residentes alfabetos del país mayores de 18 y menores de 60 años tenían la obligación de alfabetizar al menos a otro mexicano de entre 6 y 40 años. Con esta campaña se logró alfabetizar a 1.500.000 personas en dos años.

En 1946 el Artículo 3° de la Constitución se reforma nuevamente. Se elimina el calificativo de socialista que se le había dado a la educación del país, y se

postula una educación integral, científica, nacional, democrática, obligatoria, gratuita y laica. El Presidente Miguel Alemán reinicia la campaña de alfabetización, y durante su periodo se alfabetizan 2.1 millones de personas. Sin embargo, las acciones decaen durante los últimos años del régimen. La importancia concedida a las escuelas rurales decrece notablemente. La industrialización acelerada del país, promovida primero por la guerra y después por las necesidades de la reconstrucción, condujo a que se otorgara un nuevo énfasis a las regiones urbanas y a la educación y capacitación de la fuerza de trabajo necesaria para el proceso de industrialización.

La siguiente década también se caracterizó por la reducción de la atención educativa a la población en situación de pobreza. El resultado fue un creciente déficit educativo y un aumento de la desigualdad en la distribución de oportunidades educativas. Esta realidad hizo crisis en 1958, cuando las estadísticas básicas de desarrollo educativo alcanzaron niveles alarmantes (1.7 millones de niños entre 6 y 14 años no asistían a la escuela; la eficiencia terminal de la educación primaria -los que egresaban del sexto grado respecto de los que habían iniciado seis años antes- era de apenas 30%; el 36% de los alumnos desertaban entre el primero y el segundo grado de primaria). A 40 años del triunfo de la primera revolución social del continente nos encontrábamos lejos del ideal de la educación primaria universal. El reconocimiento de esta realidad condujo al primer gran esfuerzo de planeación educativa en el país: la elaboración del Plan de Once Años de Educación Primaria, en 1959. Este periodo también es notable por la creación de la Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito, que distribuyó entre 1960 y 1964 más de 107 millones de textos.



El siguiente periodo presidencial (1964-1970) marca la implementación de los principios del alfabetismo funcional, gracias a lo cual las tasas de analfabetismo disminuyeron de 32 a 24 % de la población mayor de 6 años. Pero el evento más importante durante este periodo es, sin duda, el movimiento estudiantil de 1968, debido a que cuestionó las bases del sistema educativo nacional. Su fin trágico con la matanza de Tlaltelolco marca el inicio de una seria reconsideración de principios educativos básicos, algunos de los cuales se expresan, en el siguiente periodo presidencial, en la nueva Ley Federal de Educación y en la primera Ley Nacional de Educación para Adultos, publicada en 1975. Esta Ley da lugar a la creación del Sistema Nacional de Educación para Adultos. Este Sistema cristaliza en la elaboración de libros de texto para la educación básica de adultos, una campaña de alfabetización que considera este paso como introductorio a la primaria para adultos, un programa de educación secundaria para adultos, un sistema

de círculos de estudio con asesores voluntarios, y un sistema de evaluación y certificación que permite que el estudiante adulto certifique todo un nivel, un ciclo completo, sólo un área (ciencias naturales, ciencias sociales, español y matemáticas) o cualquier combinación de áreas y niveles.

## LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

El régimen siguiente, de 1976 a 1982, se caracteriza por la decisión de extender la educación primaria a todas las comunidades del país. El Plan Nacional de Educación incluye ofrecer alfabetización básica a adultos que no han tenido estos privilegios. En 1981 se crea el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), con lo cual se institucionalizan las pretensiones y actividades del Sistema Nacional de Educación de Adultos.

Entre 1982 Y 1992, el INEA opera la educación de adultos con serias dificultades. El financiamiento destinado a esta actividad disminuye de manera notoria. Si bien el currículum de educación primaria, s.e renueva y se acerca más a las necesidades del adulto (las áreas de ciencias naturales y sociales se abandonan y en su lugar aparecen asignaturas denominadas "nuestra familia", "nuestro' trabajo", "nuestra comunidad" y "nuestra nación"), y si bien la alfabetización se basa en una manera peculiar de comprender el método de la "palabra generadora" de Paulo Freire, los trabajos de educación comunitaria y de capacitación para el trabajo van quedando reducidos a su mínima expresión, y la educación secundaria sigue operando con los textos elaborados en 1974 que adolecían de un enfoque enciclopedista. Mientras tanto, el rezago escolar -la



cantidad de personas que llegan a los 15 años de edad sin primaria y sin secundaria completas- sigue creciendo a un ritmo mucho mayor que el representado por la atención educativa a la población adulta.

En 1993 se reforma nuevamente el Artículo 3° constitucional. Entre otras cosas, la educación obligatoria crece en tres años más y abarca la secundaria; la educación básica se considera como un derecho de los mexicanos (incluidos los adultos); se eliminan las restricciones a los miembros del clero para trabajar en actividades educativas con población obrera y campesina. Se elabora una nueva Ley General de Educación que elimina la Ley Nacional de Educación para Adultos, que aún no ha sido sustituida.

#### EL MOMENTO ACTUAL

A pesar de todos estos esfuerzos, en la actualidad la mitad de nuestra población adulta (mayor de 15 años) no ha concluido su educación básica -esa que la nueva ley define como obligatoria-. Esto representa a 35.000.000 de personas, de las cuales 6.000.000 son analfabetas (en su inmensa mayoría población rural, mayormente indígena, femenina y mayor de 45 años de edad), 12.000.000 no ha completado la primaria y 17.000.000 no han completado la secundaria. El número absoluto de analfabetas ha permanecido exactamente del mismo tamaño desde principios de siglo, si bien ahora representa alrededor de un 10% de la población mayor de 15 años: El rezago adulto sigue creciendo, si bien parece que por primera vez en la historia ha dejado de crecer el número de personas que llegan a los 15 años sin haber concluido su educación primaria.

En la búsqueda por conformar una oferta de educación de adultos capaz de generar un mayor interés por parte de los mismos de participar en actividades educativas, y por esa vía aumentar la capacidad de atención, el INEA ha emprendido una gran reforma de sus programas. Esta reforma supone, entre otras cosas, otorgar un reconocimiento a lo que el adulto ya sabe y sabe hacer. También flexibiliza la oferta de tal manera que el adulto puede acceder a cursos que le interesan por el espacio en el que vive y por el momento por el que está pasando en su historia personal. Se considera de manera especial a la población femenina, a la población joven y a la población rural. Estos cursos pueden ser acumulados -si el adulto así lo desea- de forma tal que se pueda con determinada combinación de los mismos acreditar la educación básica. Los materiales son variados y en ellos se ha puesto un gran empeño por ofrecer a los adultos un producto de enorme calidad pedagógica. Este proyecto comenzó a operar a nivel experimental en una entidad federativa a principios del año 2000, por lo cual no es posible aún hablar de resultados. La propuesta, sin embargo, recupera los principales hallazgos de la investigación educativa reciente, diversifica y mejora cualitativamente su oferta, y se acerca de manera notable a los intereses de la población destinataria, por lo cual se esperan mejores resultados.





Al mismo tiempo, la Secretaría de Educación Pública ha diseñado un programa de secundaria a distancia para adultos, orientado a población urbana joven que por alguna razón no pudo terminar este nivel educativo. Se trata de un programa de autoestudio, con apoyo de asesorías semanales y de programas televisivos, también centrado en los intereses de la población destinataria. Esta propuesta aún no opera, si bien se tienen también respecto de ella altas expectativas.

Habría que señalar que en América Latina en general la educación de adultos ha decaído de manera notable desde los años ochenta, desde la década perdida. Los esfuerzos por institucionalizar la educación para los adultos, que en muchos países fueron tan importantes durante la década de los setenta, se han perdido. Las actividades de educación para adultos han dejado de ser financiadas, y ha dejado de existir prácticamente una oferta visible para esta población. En ese contexto, México destaca por haber mantenido una importante institución especializada en esta actividad. Y más recientemente por su capacidad de innovación y reforma en este campo.

## UN SOMERO ANÁLISIS A MANERA DE CONCLUSIÓN

Una situación paradójica caracteriza a México en materia de educación de adultos: su larga, rica y variada experiencia contrasta con sus escasos resultados. Varias son las tensiones que han atravesado la historia de la educación de adultos en el país que en parte nos ayudan a explicar esta situación:

a) La tensión entre educar a los niños o educar a los adultos. En una realidad en

las que ambas necesidades son evidentes, ha tendido a prevalecer el enfoque que favorece la atención educativa a los niños. Mientras esto no se haga, se dice, sigue abierta la llave que alimenta el rezago educativo entre los adultos. Si atendemos a los niños, habrá un momento en que la educación remedial de adultos ya no será necesaria.



b) La tensión entre unificar y diversificar. Es evidente que durante prácticamente toda la historia de la educación de adultos ha prevalecido la tendencia a ofrecer un modelo único de educación de adultos, inclusive a nuestra población indígena -si bien ha habido algunos esfuerzos importantes por alfabetizar en lengua indígena-. Pero no es sino hasta recientemente, con el modelo de "Educación para la Vida" del INEA, que se toma partido y se apuesta a una oferta diversificada como la única respuesta posible en un país diverso y pluricultural.

c) La tensión entre escolarizar y ofrecer una educación de carácter no formal e informal. México como país, en sus actividades desde el gobierno, ha preferido -y sigue prefiriendo- la vía escolar, en el sentido de "certificadora", remedial, de la educación de adultos. En este sentido, la acción gubernamental ha preferido la educación básica de adultos por encima de otras formas de oferta educativa para



adultos más centradas en la educación comunitaria, en la capacitación para el trabajo, en la educación "permanente", o en la educación de carácter más informal.

d) La tensión entre la autosuficiencia gubernamental y la asociación con organizaciones de la sociedad civil. En México claramente se ha optado por la autosuficiencia, a pesar de la importante experiencia de las organizaciones civiles en materia de educación de adultos. Esto no ha variado en los últimos años.

e) La tensión entre profesionalizar el servicio y seguir dependiendo de la solidaridad social para la impartición del mismo. El temor al sindicalismo de los trabajadores de la educación de adultos ha conducido a que la actividad institucional privilegie el voluntariado como la forma de atender educativamente a los adultos. Recién ahora se están buscando formas de recurrir a maestros profesionales, que reciben un pago por horas por sus servicios, en el programa de secun-

daria a distancia para adultos que ya mencionamos. Las repercusiones sobre la calidad educativa de un servicio basado en personal no profesional son evidentes, y quizá en esto estribe una de las razones principales del escaso logro cuantitativo de la educación básica de adultos en el país.

En México existe una inextricable relación entre falta de educación y pobreza. Los destinatarios de la educación de adultos en México se encuentran en situación de pobreza. La falta de educación no es, como durante mucho tiempo se pensó, la causa de la pobreza, sino una más de sus consecuencias estructurales. No obstante, la educación puede ofrecer a los adultos elementos indispensables para que éstos mejoren su calidad de vida.

La educación de adultos es un reto que el país tiene que enfrentar con mayor energía, calidad, consistencia y preocupación por sus resultados. Los nuevos desarrollos, en este sentido, son sin duda prometedores. Es importante que la comunidad internacional, así como la nacional, estemos atentos a las evidencias de una capacidad creciente de enfrentarlo con calidad y eficacia.

#### ILUSTRACIONES:

- VV.AA. (1989): La palabra nuestra. Primaria para Adultos, Secretaría de Educación Pública, Instituto Nacional para la Educación de Adultos, México.

- VV.AA. (1999): Libro del Adulto 2. Nuestra vida en común. Leer y escribir, Instituto Nacional para la Educación de Adultos, México.

- VV.AA. (1999): El maíz, nuestra palabra. Libro del Adulto, Instituto Nacional para la Educación de Adultos, México.

## El CEAS de Villaverde

Un Centro de Educación de Personas Adultas, enclavado en plena zona industrial de Madrid

*Manuel Rasero Barragán*

**E**n la zona que nos ocupa, "El nivel de formación es muy bajo, claramente inferior al del Municipio de Madrid. Se refleja de forma evidente en una mayor presencia, relativa, de población analfabeta y sin estudios". Tomo este apunte de una publicación de la Junta Municipal de Villaverde titulada "Este es mi barrio" (1997).

Y es que estamos en el Sur de Madrid. Este Sur con tantas carencias y a la vez con tantas riquezas, con problemas y situaciones conflictivas que leemos en la prensa casi a diario y con múltiples estructuras industriales que casi pudiéramos decir que invaden el espacio urbano; resulta fácil observar cómo se suceden fábricas, viviendas, oficinas, tiendas, depósitos y almacenes. La proporción de empresas instaladas en la última década ha sido mayor en Villaverde que en el promedio de la ciudad de Madrid y de la Comunidad en su conjunto.

La problemática que afecta a todo el entorno social y que es preocupante e interesa erradicar, no sólo es la misma que puedan sufrir otros barrios o distritos sino que se ve marcada por la que en sí generan las grandes zonas industriales: paro, delincuencia juvenil, venta de drogas, prostitución, fracaso escolar y contaminación.

Por otra parte, y aunque las institucio-

nes están realizando grandes esfuerzos de creación, existen pocos centros de ayuda social a donde pueda acudir la gente con



problemas, y todo ello en una población que en su gran mayoría es inmigrante, procedente de los grandes flujos del decenio 1960-1970, con claros puntos de partida en Andalucía, Extremadura y zona centro de España (Toledo) y ahora, de otros países: Magreb, Europa del Este, Latinoamérica.

La dotación en equipamiento de Bienestar Social comprende Centros de Servicios Sociales Generales, Atención a drogodependientes y a la población gitana, centros o clubs para la 3ª edad, centros ocupacionales, centros de atención a la infancia, etc.

Desde el punto de vista sanitario y para

la atención sanitaria existe un hospital en el distrito, "12 de octubre", con una aceptable cobertura ya que hay más camas por habitantes que en el conjunto de la Comunidad. Sin embargo la oferta pública está por debajo de la media nacional. Dato importante ya que atiende a una población que necesita una atención pública de acuerdo con sus condiciones socioeconómicas.

El equipamiento deportivo que funciona en el distrito, puede tener una superficie de espacio deportivo por habitante de



0,86 m<sup>2</sup>. Es importante hacer notar que Villaverde cuenta con varios periódicos: "Área Sur" y "El periódico de Villaverde", entre otros.

En lo que se refiere a la oferta y equipamiento educativos, como respuesta a la gran demanda generada por una población característica de zona industrial con condiciones socioeconómicas peculiares, abarca desde Educación Infantil hasta Secundaria y Ciclos Formativos, aunque con escasa Oferta Pública principalmente en Formación Profesional.

En lo referente a la Educación de Personas Adultas, que es la que nos ocupa, existe, entre otras ofertas privadas, el CEAS DE VILLAVERDE instalado en la calle

Villalonso nº 10. El Centro de Villaverde nace en el año 1964, como Cátedra junto con otras cinco más (Canillejas, Fuencarral, Hortaleza, Pan Bendito y Vallecas), como centro de preformación al servicio exclusivo de las UVAs, desarrollando esta labor hasta el año

1978 en que se convierte en el Centro Social de Villaverde, con unos objetivos más amplios y con unas áreas de actuación dirigidas, no sólo a la población de la UVA sino abiertas a todos los ciudadanos de Villaverde. Dichas áreas engloban una serie de actividades que se ofertan como respuesta a las necesidades que por entonces se detectan en la zona, abarcando lo cultural y educativo, lo social y lo deportivo.

A partir de aquí, lo que durante bastantes años se consideró como privativo y exclusivo de la UVA, comienza a calificarse como "punto de encuentro" de toda la variopinta población de la zona. En el año 1982, mediante una Orden del Ministerio de Cultura, se convierte en Centro de Animación Sociocultural (CAS), no diferenciándose mucho sus objetivos, contenidos y organización de la del Centro Social.

Pero es en el curso 1985-86, con las transferencias del Ministerio de Cultura a la Comunidad de Madrid, por Real Decreto 680/ 1985, en cuyo paquete se encontraban los CAS que, como antes se ha dicho venían realizando una labor tanto de promoción cultural como de prestaciones de servicios sociales diversos, con sus edificios, equipamientos, personal y organización, cuando, después de cierto período de observación, consulta y estudio, se decide la transformación de estos en CEAS, convirtiéndose así el CAS de Villaverde en Centro de Educación de Adultos y Animación Sociocultural; con





unas características netamente educativas, aunque desde el año 1978 por acuerdo de colaboración entre la Dirección General de Educación Básica (Ministerio de Educación y Ciencia) y la Dirección General de Desarrollo Comunitario (Ministerio de Cultura) este centro, como los demás CEAS, venían contando con profesores del MEC en comisión de servicio para el desarrollo de enseñanzas de Formación Permanente de Adultos, siendo así pionero en la práctica de una educación de personas adultas innovadora.

A partir del curso 1985/86, el CEAS de Villaverde ha seguido las siguientes líneas de actuación:

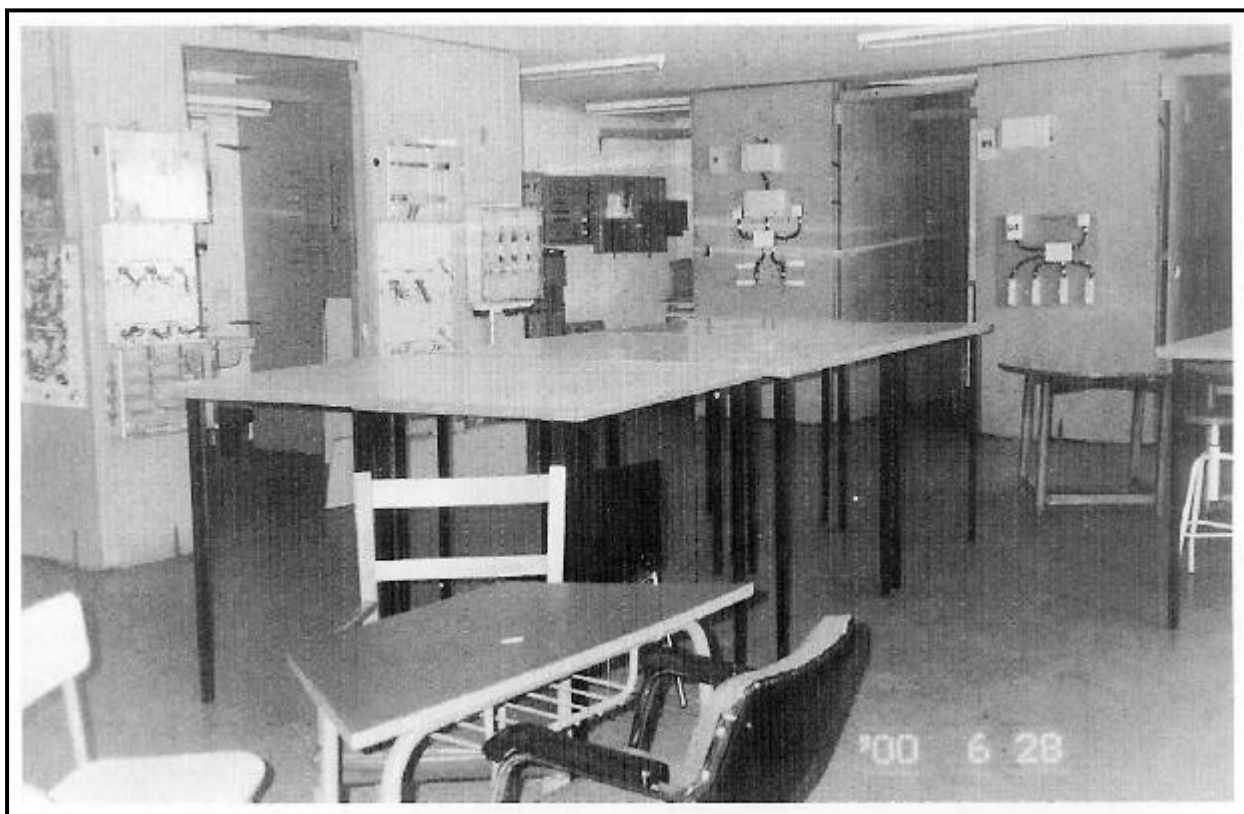
Considerar el centro como fuente de riqueza para todo el colectivo de adultos de la zona, estando convencido de ello y buscando todos los cauces posibles para que acuda el mayor número de adultos, al tiempo que se van estableciendo pro-

cesos que generen la elevación del nivel educativo-cultural, desarrollo de la creatividad, solidaridad, diálogo, confianza en sí mismo a través de la expresión y la comunicación, creación de expectativas educativas nuevas y posibilitación de la autonomía por la que el adulto sea capaz de modificar, desarrollar y dar a conocer sus propios valores, proyectándolos en su entorno familiar y social.

Por ello, el centro está totalmente abierto a los barrios de su entorno, realizándose estudios y pasando cuestionarios a la población para así conocer mejor las necesidades. Por otra parte, también se organizan reuniones periódicas con la Junta Municipal de Distrito, con las instituciones que trabajan con adultos y con entidades educativas en general para intercambiar experiencias y conocer necesidades que hagan ver por donde ha de ir la oferta del centro.

Vamos a hablar de las enseñanzas que se imparten y actividades que se desarrollan en el CEAS DE VILLAVERDE:

Enseñanza de Formación Básica: siempre se ha venido dando prioridad a los niveles más bajos de la Formación Básica, niveles I y II o de Alfabetización y Consolidación de conocimientos, quizás debido a que las personas que acuden a ellos son las más desvalidas dada su injusta marginación del Sistema Educativo. La ESPA (Educación Secundaria de Personas Adultas), en la que está el futuro del centro porque, como dice la directora Pilar Borreguero: "Uniéndola a la preparación al acceso a la Universidad para mayores de 25 años y las pruebas libres de los módulos de grado medio, da una respuesta al qué hacer después que se plantean los alumnos ya que la mayoría al terminar la ESPA no saben a dónde ir ni qué hacer".



de Infancia.

La actividad de Español para Inmigrantes responde a la difícil y perentoria situación en la que se encuentran los numerosos inmigrantes residentes en la zona y mediante la que no solamente se enseña castellano, como pudiera parecer, sino que, a través de una puesta a punto en las costumbres y formas de vida de la población que los acoge se les procura integran en ella.

En el afán de este centro de enseñar y preparar no solamente para la vida sino para una vida mejor y con el claro objetivo de preparar para la consecución de un puesto de trabajo o bien para promocionarse si éste ya se ha conseguido, desde hace bastantes cursos el CEAS DE VILLAVERDE vienen preparando, con renovados éxitos, para la consecución de un título profesional a través de las Pruebas Libres o No Escolarizadas de la FP I. Actualmente esta preparación se concreta en las ramas de Auxiliar Administrativo, Auxiliar de Enfermería y Auxiliar de Jardín

En este mismo sentido, el CEAS viene trabajando con gran participación de alumnos en un amplio Programa de Formación Ocupacional a través de talleres, que unos son Operativos (cofinanciados Comunidad de Madrid - Fondos Social Europeo) y otros no, y por tanto, financiados con cargo a la dotación presupuestaria del propio centro. En el curso 1999/2000, se han trabajado los siguientes talleres: Restauración de Muebles, Cerámica, Metal y Vidrio, Artes aplicadas a la indumentaria, Esmaltes, Patronaje, Dibujo y Pintura, como parte de los Talleres Operativos.

Como en otros muchos CEAS, Villaverde también colabora con el Programa de Garantía Social dirigido a chicos/as de 16 a 21 años en situación de desventaja social, con un taller de Electricidad (instalaciones electrotécnicos de baja tensión). Esta colaboración se explicita en la aportación de espacios para el montaje del taller

y la dedicación de un profesor para realizar labores de tutoría, formación básica y orientación laboral.

Por último, aunque no menos importante, en lo referente a la Oferta, este centro quiere estar presente en la zona de una manera permanente, no sólo a través del trabajo reglado o sistematizado con la población que se acerca a él a inscribirse en actividades de este tipo, sino de una forma más amplia y de menos dedicación en tiempo, aunque de alto valor cultural y educativo. Son las Enseñanzas Abiertas o de Carácter No Formal destinadas fundamentalmente a la gente que por diversas y diferentes razones no son alumnos del centro pero que sienten la necesidad y la inquietud de formarse permanentemente. En el curso anterior se realizaron actividades de Educación para la Salud y el Mantenimiento Físico, así como talleres y seminarios de Nutrición y Alimentación, Historia del Arte y Fotografía.

Para la realización de todo este apretado programa de actividades se hace necesario un equipo de profesionales que sea tan idealista como sensato y que viva y conozca a fondo todos los entresijos de la Educación de Personas Adultas. En esta línea se encuentra el Claustro del CEAS DE VILLAVERDE, integrado por 21 profesores. Sin olvidarnos de los cinco profesionales que desarrollan funciones no docentes y que en Adultos su trabajo tiene una importancia capital.

La estructura organizativa del CEAS DE VILLAVERDE viene a ser como la de los otros Centros de Adultos: El Consejo de Centro, compuesto por el equipo directivo, cuatro profesores, cuatro alumnos, un representante del personal no docente y un representante del Ayuntamiento; El Claustro de Profesores, formado por la totalidad del profesorado del centro; La

Asamblea de Alumnos de la que forman parte los casi mil que participan en las actividades y que es representada, para mayor eficacia y operatividad, por la Junta de Delegados y los cuatro miembros elegidos por el Consejo Escolar. Además existen otros órganos de participación, bien a nivel del profesorado o bien mixtos (profesores-alumnos) como son los Departamentos y Comisiones.

Es precisa una gran infraestructura para albergar la actividad de una organización educativa como la de este CEAS. y efectivamente se dispone de un gran edificio de 1.621 m<sup>2</sup>, de tres plantas con seis aulas destinadas a Enseñanzas de Formación Básicas, cuatro amplios espacios para la realización de talleres, un salón de actos que también se utiliza como sala de usos múltiples, un bien dotado gimnasio que da cobijo a las Actividades de Educación para la Salud y mantenimiento Físico y una amplia zona administrativa donde se encuentran los despachos y sala de profesores.

El futuro del CEAS DE VILLAVERDE como, el de la gran mayoría de los demás CEAS, está asegurado. Así se desprende de las intenciones de la Directora General de Promoción Educativa, M<sup>ª</sup> Antonia Casanova, expresadas en la introducción al Folleto Informativo de los Centros de Educación de Personas Adultas, editado para el curso 1999/2000: "Entre los principales objetivos de la Dirección General de Promoción Educativa esta el de potenciar la Educación de Personas Adultas de Madrid favoreciendo tanto el acceso a la educación de aquellos colectivos que por diversas razones no han alcanzado los niveles básicos educativos, como el desarrollo de procesos formativos en general que den respuestas a las múltiples necesidades de esta población, tanto en la modalidad presencial como a distancia, asegurando una educación de calidad".

# NOTICIAS

## Encuentro literario en el Centro Regional

Los talleres literarios de los Centros de Personas Adultas de Hortaleza, Tetuán y Cobeña-El Molar compartieron la tarde y la palabra con dos escritores: Lourdes Ortiz y Luis García Montero en una mesa moderada por M<sup>o</sup> Victoria Reyzábal. Así se inauguraron los Encuentros Literarios que se desarrollarán en próximas ocasiones en el Centro Regional.

Lourdes cultiva la prosa, Luis se inclina por el verso; pero los dos hablan en sus textos de lo que nos preocupa, de lo que nos hace felices, de lo que nos perturba,

nos inquieta, nos llena de esperanza, de temores, de anhelos... de la realidad, de los sueños, de las pasiones, de lo cotidiano, de lo eterno... Sin embargo, sus formas son distintas, porque existen tantas formas de escritura como escritores, como libros escritos, y por-

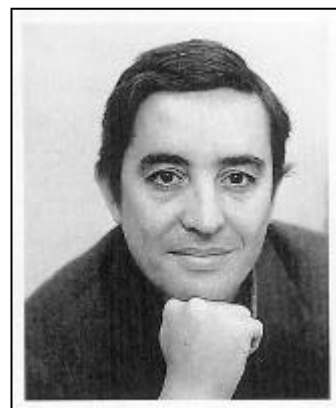
que la literatura es el territorio de la libertad.

Lourdes Ortiz es poetisa, narradora, dramaturga y ensayista, además de profesora de la Real Escuela Superior de Arte Dramático. Ha publicado novelas como: *Luz de la memoria*, *Picadura mortal*, *En días como éstos*, *Urraca*, *Arcángeles*, - *Antes de la batalla*, *La fuente de la vida* (que fue finalista del Premio Planeta en 1995), *La liberta*, y los libros de relatos: *Los motivos de Circe* y *Fátima de los nau-*

*fragios*. Entre sus libros de ensayo están *Larra* (escritos políticos), *Comunicación crítica*, *Conocer Rimbaud y su obra*, *Camas y El sueño de la pasión*. También es autora del poema escénico *Las murallas de Jericó* y las obras para el teatro *Penteo*, *Fedra*, *Judita*, *Pentesilea*, *Cenicenta* y *El local de Bernadeta A.*

Luis García Montero es poeta y profesor de Literatura Española en la Universidad de Granada. En su trayectoria poética destacan libros como *Tristia*, *El jardín extranjero* (Premio Adonais 1982), *Diario cómplice*, *Las flores del frío*, *Habitaciones separadas* (Premio Loewe y Premio Nacional de Poesía. 1994) Y *Completamente viernes*. Como ensayista ha publicado *Poesía*, *Cuartel de invierno*, *El realismo singular*, *Confesiones poéticas*, *La palabra de Ícaro*, *Aguas territoriales* y *El sexto día*. Su preocupación por la didáctica de la poesía le llevó a escribir *Lecciones de poesía para niños inquietos*. Ha editado obras de Federico García Lorca, Rafael Alberti, Carlos Barral y Ángel González. Una selección de sus artículos periodísticos está recogida en *La puerta de la calle*.

En los Talleres de Literatura se compar-ten sueños, sentimientos, experiencias, en un clima de comunicación abierta, donde la palabra adquiere sentido, donde no hay barreras culturales porque todas poseemos un saber que nos ha dado la experiencia y la vida.





## Encuentro literario en un Centro Penitenciario de Madrid

La poesía de M<sup>ª</sup> Victoria Reyzábal entró en el salón de actos de la cárcel de Aranjuez.

Las imágenes, el lenguaje, la técnica literaria y el sentimiento constituyeron las claves de un debate entre la autora y los internos.

De esta manera se iniciaron encuentros y actividades en los Centros Penitenciarios promovidos por el profesorado, el Centro Regional y la Dirección General de Promoción Educativa.



## Congresos, encuentros, y seminarios sobre EPA

En apenas unos meses hemos podido asistir a varios encuentros que nos han ofrecido estudios, intercambios y experiencias de alto valor sobre muy diferentes aspectos de la educación de adultos. El Centro Regional puede proporcionar las direcciones de las diferentes instituciones

que los organizaron:

- "La Educación de Personas Adultas en la Comunidad de Madrid". Grupo ALEA, 7 de abril de 2000.

- Trijornadas Educación Democrática de Personas Adultas, organizadas por Grupo 90, AEDA, FAPEA. Barcelona 6, 7 Y 8 de julio.

- La educación de adultos en España: situación actual y perspectivas de futuro en el contexto de las transferencias autonómicas. UNED, Ávila del 17 al 21 de julio.

- 11 Escuela de Verano: "Metodologías y evaluación en la educación de personas adultas". Centro Regional, Centro Regional de Educación de Personas Adultas, Dirección General de Promoción Educativa, Madrid, 29, 30 de junio y 1 de julio.

## Cumbre de DAKAR, abril 2000. Conferencia Internacional de la Educación. UNESCO

La Conferencia celebrada en Dakar, Senegal, del 26 al 28 de abril de 2000, es el acontecimiento de educación más importante del comienzo del siglo. Tal como indica su eslogan "Despegue del nuevo milenio", la comunidad internacional tiene una oportunidad única de situar la educación básica en un lugar prioritario de la agenda del desarrollo mundial, así como de combinar buenas palabras con una acción decidida.

## 25 años del CEAS de Entrevías

De las palabras de Presentación de la Semana Cultural del CEAS de Entrevías destacamos los siguientes párrafos: "Hace



ahora veinticinco años se construyó el edificio que hoy alberga el CEAS de Entrevías. Desde entonces se realizan en él actividades de Educación de Personas Adultas, aunque el centro acogía otras actividades para niños, jóvenes y también era el lugar de referencia en el barrio para realizar todo tipo de reuniones vecinales. Con el paso del tiempo el centro fue pasando de la Sección Femenina al Ministerio de Cultura y de éste, cuando se creó, a la Comunidad de Madrid (...)

Ahora, veinticinco años después, el centro acoge actividades para personas jóvenes y adultas y tiene una matrícula en torno a las ochocientas personas por curso, con una oferta actualizada y en aumento. Celebramos pues nuestro veinticinco aniversario y lo hacemos con el orgullo de quienes se saben inmersos en un proyecto abierto a su barrio, un proyecto que mantiene como norte la participación, la libertad y la igualdad. Creemos que hay motivos para celebrar y para debatir sobre el presente y el futuro".

## AGENDA

### Programa Sócrates 2000-2006

En el marco general del Programa Sócrates d\_l período 2000-2006, se recoge la ACCIÓN GRUNDTVIG, específicamente dirigida a la educación de personas adultas. En el mes de noviembre comienza el plazo de solicitud de proyectos. Para obtener más información recomendamos acudir a las siguientes direcciones:

- Comisión Europea. Asesora de Proyectos de Educación de Adultos. Oficina de Asistencia Técnica. Departamento Sócrates Adultos. 70. Rue Montoyer B-1000 Bruselas. Tel. 32 2/233.01.11.

- Agencia Nacional Sócrates de España CI Bravo Murillo, 38; 280 I S Madrid. Tel. 91 594 46 82.

- Dirección General de Promoción Educativa. Servicio de Educación de Personas Adultas. Programas Internacionales. Comunidad de Madrid. CI Alcalá Galiano, 4 Madrid. Tel. 91 420 74 47.

### Exposiciones conmemorativas del centenario de Carlos V

Muchas son las ciudades que acogen durante buena parte del presente año y del 200 I varias exposiciones en torno a la figura de Carlos V. Sin duda es un recurso de primera calidad visitarlas. En Toledo, en el Museo de Santa Cruz, del 5 de octubre al 12 de enero del 200 I se desarrollará la muestra "Carolus".

## LEGISLACIÓN

Reseñamos algunas normas legislativas que por su interés creemos pueden resultar de utilidad:

Orden 501/2000, de 23 de febrero, del Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid, por la que se dictan normas para la elección y constitución de los Consejos de Centros en los Centros de Educación de Personas Adultas dependientes de la Comunidad de Madrid. BOCM núm. 75 de 29 de marzo de 2000.

Orden 1248/2000, de 25 de abril, por la que se modifica la Orden 1657/1999, de 30 de julio, del Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid, por la que se regula, con carácter transitorio, la elección de los órganos unipersonales de Gobierno en los Centros de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid. BOCM núm. 106 de 5 de mayo de 2000.

# DIRECCIONES INTERNET

## INSTITUCIONES RELACIONADAS CON LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Disponemos de varias direcciones que nos remiten, mediante enlaces a diferentes organismos públicos y privados de todo el mundo.

Institute for Education UNESCO (UIE).  
Feldbrunnenstr. 58  
20148 Hamburgo  
<http://www.unesco.org/education/uiie/>

The International Council for Adult Education  
Consejo Internacional de Educación de Adultos  
720 Bathurst Street, 500 Toronto, ON M5S 2R4 Canadá  
HYPERLINK  
<http://www.web.net/icae>

Consejo de Educación de Adultos de América latina  
HYPERLINK  
<http://www.laneta.apc.org/ceaal/>

Instituto Paulo Freire  
(Sao Paulo, Brasil)  
Rua Cerro Corá, 550  
Ci 22.20. andar  
CEP 05061-100 Sao Paulo, Brasil  
<http://www.paulofreire.org/principal.htm>

Asociación Europea para la Educación de Adultos  
<http://www.vsy.fl/aeaa.htm>

Centro de cooperación regional para la educación de adultos en América latina y el Caribe (CREFAL)  
<http://www.crefal.edu.mx/antecedentes.htm>

## INFORMACIONES EN INTERNET RELACIONADAS CON PROGRAMAS EUROPEOS

Sócrates  
<http://europa.eu.int/comm/education/socrates.html>

Grundtvig  
<http://europa.eu.int/comm/education/socrates/adult/home.html>

Comenius  
<http://europa.eu.int/comm/education/socrates/comenius/site/intro.html>

Dirección General de Promoción Educativa  
Avelina Zorrilla, Coordinadora de Programas Internacionales  
[avelina.zorrilla@comadrid.es](mailto:avelina.zorrilla@comadrid.es)



# LIBROS



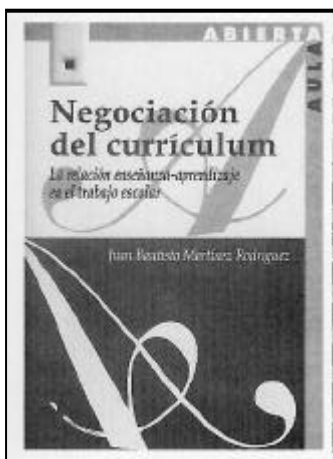
## Educación para la paz

A., Monclús y C. Sabán

Síntesis Educación

Madrid, 1999, 205 p.

La educación para la paz no se entiende sin un compromiso que implica el análisis de las raíces psicológicas, sociales e históricas del hacer humano. La necesidad de un estudio riguroso en esta triple perspectiva permite asumir la necesidad de implicar a la escuela, a la educación, en la construcción de la paz, en las propias estructuras orgánicas, curriculares y de proyectos, para trascender una visión excesivamente parcelada o atenuada, encerrada en actitudes más o menos puntuales o conmemorativas. Monclús y Sabán aportan, no sólo un magnífico recorrido por los planteamientos históricos de la educación para la paz, deteniéndose especialmente en los objetivos y programas de la UNESCO, sino que además describen experiencias de muy diversos contextos, contando incluso con un apartado dedicado a actividades desarrolladas en educación de adultos, ejemplificando algunas propuestas didácticas que pueden ser útiles para su implantación en otros centros o instituciones que se comprometan en una educación para la paz.



## Negociación del Currículo

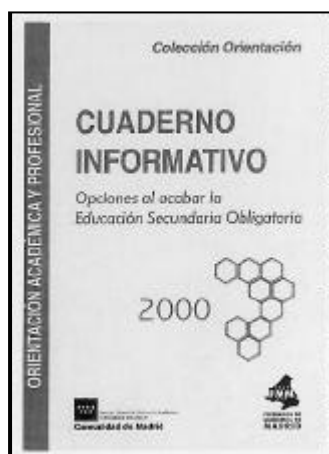
La relación enseñanza-aprendizaje en el trabajo escolar

Martínez Rodríguez, Juan Bautista

Madrid, Editorial La Muralla, 1999, 183 p.

En esta obra se analizan diferentes aspectos que provocan la aparición en el modelo educativo de diferencias y desigualdades ajenas a las ideas democráticas. El respeto a la participación activa del alumnado, la invitación a ejercer la ciudadanía y los derechos se convierten en sugerentes caminos para enfrentarse al pesimismo. El autor pretende recuperar las ideas entusiastas que inspiraron una Reforma educativa. En la línea de asentar los principios de una sociedad libre en el sistema educativo, se opta por la negociación y el carácter positivo del conflicto como medio de construcción del currículo. Las escuelas no son democráticas porque se ubiquen en un Estado libre, sino porque quienes forman la comunidad educativa son capaces de construir sus órganos de participación, de dar "cauce a los sin voz". No va a pasar inadvertida esta obra de Martínez Rodríguez para quienes consideran que la participación necesita vivirse con renovados esfuerzos en los centros, que se hacen necesarias las palabras y las propuestas, como la negociación, para fortalecer una educación en valores, y, al mismo tiempo, de calidad.

# LIBROS



## Cuaderno Informativo.

Opciones al acabar la Educación Secundaria Obligatoria. 2000

Varios Autores

Programa de Orientación Psicopedagógica Dirección General de Ordenación Académica Consejería de Educación

Comunidad de Madrid

Madrid, 2000. 233 p.

Este es un cuaderno que continúa la serie iniciada por el mismo Programa del Servicio de Formación del Profesorado en años anteriores y que constituye un magnífico material de ayuda, tanto para los Equipos y Departamentos de Orientación como para los tutores.

Se describen las características del Bachillerato, la Formación Profesional Específica, los Programas de Garantía Social y las enseñanzas de régimen especial y otros estudios. En una segunda parte encontramos un directorio de la oferta pública educativa en la Comunidad de Madrid.

La claridad en la descripción de las alternativas permite una rápida identificación de los distintos estudios y programas, cumpliendo de este modo una finalidad de la obra que es ayudar a quienes han de tomar decisiones al término de los estudios obligatorios.



## Ortografía básica

Pepa Valdelvira

Diálogos, Barcelona 1999

Estamos ante una obra práctica dirigida a las personas adultas y que, en palabras de la autora, pretende ser un complemento en las actividades de expresión escrita, reflexionando sobre las normas y las técnicas que facilitan la comprensión ortográfica.

Debemos destacar como rasgos más significativos del manual, la claridad en la exposición de las distintas normas, el cuestionamiento directo que se hace al alumno, así como las ejemplificaciones para corregir los errores ortográficos más frecuentes.

Valdelvira expone numerosas técnicas, constatando que las estrategias pueden ser múltiples para lograr un aprendizaje efectivo, que se hace imprescindible recurrir a los ejemplos cotidianos, al lenguaje cercano, emplear inferencias, utilizar los recursos que nos rodean. La obra permite una continua ampliación por parte de aquellos enseñantes que se planteen trabajarla en las aulas y grupos.

# LIBROS



## Relatos de Mujeres (3)

Caballero, F.; Wharthon, E et al.

Madrid, Editorial Popular, UNESCO, 1999, 93 p.

Seis relatos de otras tantas autoras de orígenes y estilos literarios muy diversos, en tiempo y técnica, conforman esta tercera entrega de Relatos de Mujeres, número 54 de la ya conocida colección "Letra Grande" de la Editorial Popular. En este volumen la mujer se convierte también en principal protagonista de todas las narraciones, siendo éste el principal nexo entre unas autoras que se encuentran en los manuales de Historia de la Literatura o

que comienzan a descollar en el panorama literario de nuestro país.



## La educación obligatoria: su sentido educativo y social

Gimeno Sacristán, J.

Madrid, Morata, 1999, 126 p.

El profesor Gimeno Sacristán presenta una valiosa reflexión en seis interesantes capítulos sobre la significación de la educación obligatoria en una sociedad que necesita plantearse algunos de sus rasgos más cotidianos y significativos. Que la universalización de la educación es un hecho en nuestro país no significa que abandonemos los compromisos que ello conlleva. Ni mucho menos estamos ante un final. La escolaridad no

garantiza igualdad ni calidad. Es tiempo de abordar la riqueza de las diferencias, desde un diálogo y un análisis transformador. La educación obligatoria no puede convertirse en el espacio legitimador de una competitividad que ahonde en la exclusión, social o cultural.

# LIBROS

## También hemos recibido:

Entre los últimos libros recibidos en el Centro Regional de Educación de Personas Adultas proponemos la lectura de:

### - Nuestra Cocina

Centro de Educación de Personas Adultas "Miguel Hernández".  
El Cuervo, Sevilla.

### - Hacia una sociología curricular en Educación de Personas Adultas

Pascual, Agustí  
Octaedro, Barcelona, 2000, 190 p.

### - Guía 2000 de Recursos para la inmigración de la Comunidad de Madrid

OFRIM (Oficina Regional para la Inmigración de la Comunidad de Madrid  
Madrid, 2000, 310 p.

### - Formación de Adultos

Jabonero, M.; López, L y Nieves, R.  
Síntesis Educación  
Madrid, 1999, 189 p.

### - Educación de Personas Adultas. Nivel I y II

Varios tomos  
Navas, J. M.; Becerra, L. y Carmona, M<sup>a</sup> I.  
Junta de Extremadura  
Badajoz, 1999

### - Los nudos gordianos

Mayor Zaragoza, F.

Galaxia Gutenberg. Círculo de Lectores  
Barcelona, 1999, 200 p.

### - Educación vial para personas adultas

Guía didáctica para profesores Dirigido por: Perfecto Sánchez Dirección General de Tráfico Ministerio del Interior Zaragoza, 2000.

### - Centro de Educación de Personas Adultas

Centro Regional Educación Personas Adultas.  
Dirección General de Promoción Educativa  
Madrid, 2000, 66 p.

### - III Plan de Igualdad de oportunidades entre Mujeres y Hombres de la Comunidad de Madrid 1997-2000

Dirección General de la Mujer  
Consejería de Sanidad y Servicios Sociales. Comunidad de Madrid Madrid, 1999, 71 p.

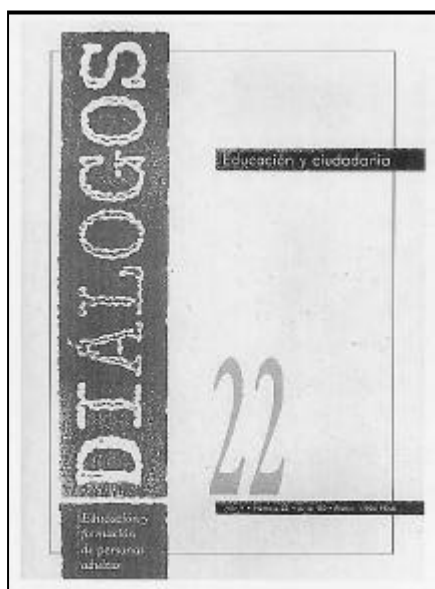
### - Programa para el desarrollo de la autonomía

Vol I Enséñame a cuidarme  
Vol. II Enséñame a colaborar en casa  
Vol. III Enséñame a moverme por el mundo  
Alonso, M<sup>a</sup> José; Bonardell, M<sup>a</sup> Teresa; Lage, Fátima; Ramos, Pascual. Dirección General de Promoción Educativa. Comunidad de Madrid. Madrid, 2000.



# REVISTAS

Queremos destacar de entre las revistas que recibimos en el Centro Regional, algunos de los números más significativos de los últimos meses:



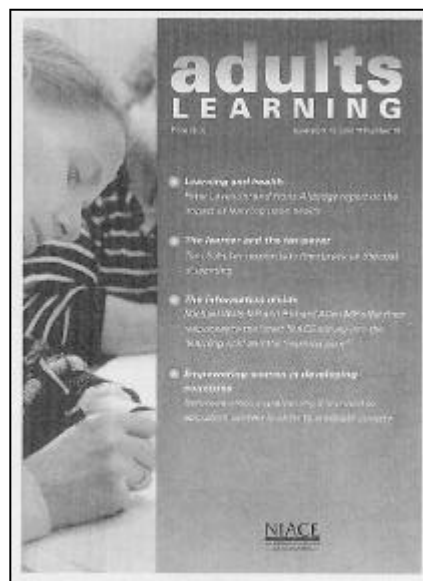
Diálogos. Educación y formación de personas adultas  
Año V. Volumen 22. Junio 2000



BIC. Boletín interno de comunicación.  
Escuela Popular de Oporto Núm. 79. Marzo 2000

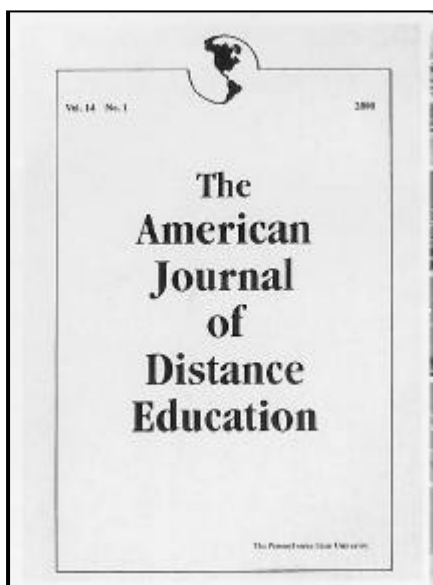


Una puerta abierta  
Febrero 2000  
CEAS Pan Bendito



Adults Learning,  
April 2000 number 8. The National  
Organisation for adult learning.

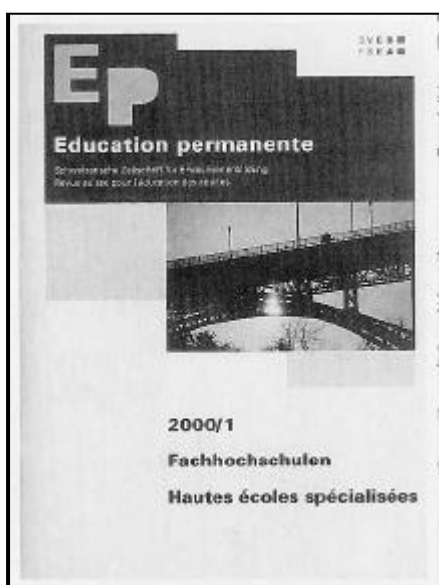
# REVISTAS



The American Journal  
of Distance Education,  
Vol. 14 N° 1, 2000  
The Pennsylvania State University  
American Center for the Study of  
Distance Education

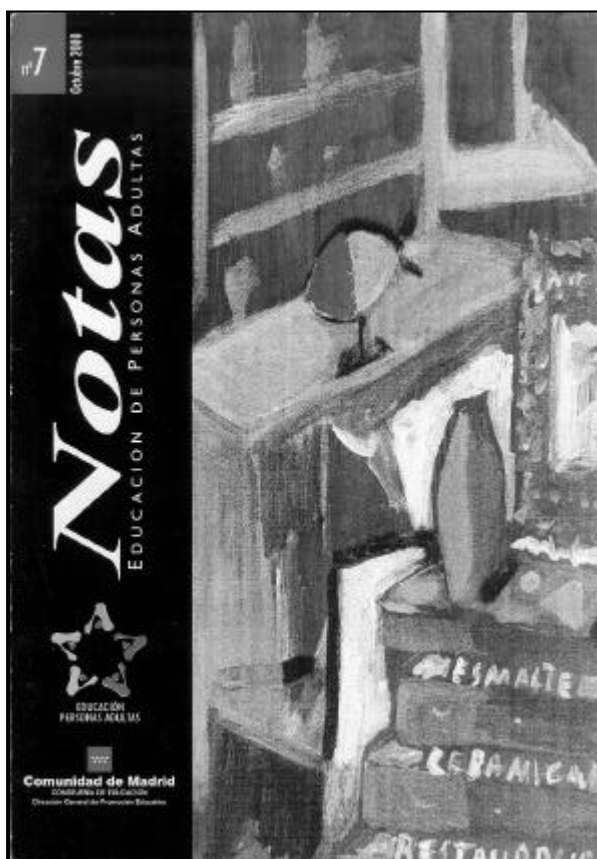


Studies in the education of  
adults  
Vol 32, number 1 april 2000 NIACE



Education Permanente  
Marzo 2001 .  
Revista suiza para la educación  
continua de los adultos

# Cómo publicar en la Revista *Notas*



La revista *Notas* es un espacio de encuentro y reflexión sobre la educación de personas adultas, en sus aspectos teóricos, metodológicos y prácticos. Quienes deseen colaborar con *Notas* han de enviar sus artículos según estos criterios:

Las colaboraciones deberán ser aceptadas por el Equipo de Redacción y la Dirección de la Revista.

Las opiniones expresadas en los artículos serán responsabilidad exclusiva de los autores.

Los artículos se presentarán impresos por una sola cara, a doble espacio, en DIN-A4. A ser posible, en procesador de texto Word para Windows.

En los artículos debe aparecer el nombre y apellidos, así como el centro de estudio o trabajo de los autores y una dirección o teléfono de contacto.

Las colaboraciones serán remitidas a:

Centro Regional de Educación de  
Personas Adultas  
C/ General Ricardos, 179-bis  
28025 Madrid  
Tel 19.14614704 - Fax 461 42 19  
Correo electrónico:  
[crepa@mad.servicom.es](mailto:crepa@mad.servicom.es)



# Notas

EDUCACION DE PERSONAS ADULTAS



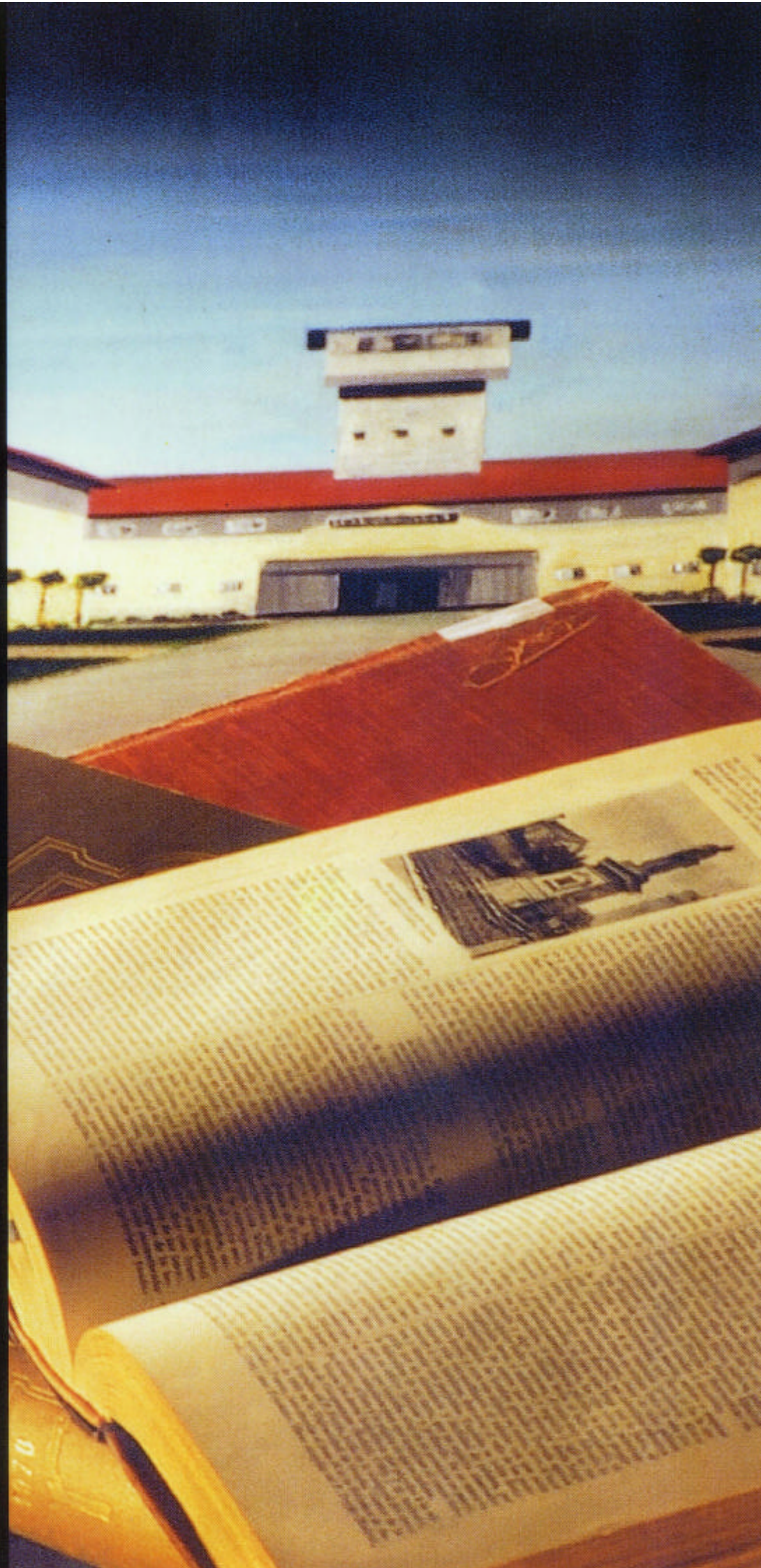
EDUCACIÓN  
PERSONAS ADULTAS



**Comunidad de Madrid**

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Dirección General de Promoción Educativa





# Notas

## Educación de Personas Adultas

**Directora:**

María Victoria Reyzábal.

Coordinadora de Área de la Dirección General de Promoción Educativa

**Consejo Asesor:**

Emilio Sánchez, Florentino Sanz y Ramón Flecha

**Equipo de Redacción:**

Miguel Ángel Martínez, José Antonio Saiz, Manuel Rasero y  
M<sup>o</sup> Jesús Vals

**Colaboradores:**

Julio Lancho, Javier Ramos, María Jesús Agustí, Francisco López,  
María del Socorro del Fraile,, Crispina Granados, Adela Medina,  
Eduardo Cabornero, Santiago S. Torrado, Enrique de Frutos, Blanca  
García, Mercedes Mateos, Alicia Herranz y Lourdes Pérez.

**Secretaría:**

Luis del Valle y Antonio José Morales.

**Cubierta:**

Miguel Perucha Cabrerizo

**Fotografía e ilustraciones**

El material fotográfico ha sido cedido/realizado por:

- Centro Cívico San Isidro de Getafe
- CEA de Navalcarnero
- CEA de Parla
- C.P. de Aranjuez (Madrid VI) y Navalcarnero (Madrid IV)
- Embajadas de Noruega y Argentina
- Mercedes Mateos, Elena Villamarín, Iván Rodríguez, María Jesús Agustí y José Antonio Sáiz

**Maquetación:**

Antonio José Morales, José A. Sáiz y Manuel Zapata

**Edita:**

Comunidad de Madrid

Consejería de Educación

Dirección General de Promoción Educativa

Centro Regional de Educación de Personas Adultas

C/ General Ricardos 179-bis, 28025 MADRID

Teléfono: 91 461 47 04 / Fax: 91 461 42 19

Correo electrónico: crepa@mad.servicom.es

**Fotomecánica:**

Nueva Imprenta S.A.

**Impresión:**

B.O.C.M.

Depósito Legal: M-6358-1998

I.S.S.N.: 1577-3019

Tirada: 3.000 ejemplares

Edición: 02/2001

# EDITORIAL

**T**RAS el cambio producido con la publicación del número 7 de la revista NOTAS, damos salida a este número 8 en el que continuamos el esfuerzo de divulgación de la situación y progresos de la Educación de Personas Adultas, potenciando así un mayor conocimiento de este ámbito educativo.

Este número 8 dedica muchas de sus páginas al monográfico de "Educación y Centros Penitenciarios" pues cuando estamos profundizando en la especificidad de la educación de personas adultas descubrimos que aún quedan zonas sin explorar lo suficiente.

La EPA en los Centros Penitenciarios supone un nuevo reto para todos. En este medio, donde la privación de libertad es la característica omnipresente, se hace necesaria una intervención educativa centrada en las necesidades peculiares de las personas que allí conviven.

El alejamiento y aislamiento que hasta hace poco se ha producido entre el medio penitenciario y las instituciones educativas del exterior, a pesar de los contactos temporales realizados, han provocado desconocimiento de una realidad específica y peculiar donde la educación puede y debe tener un papel fundamental y determinante como medio de inserción social y reeducación.

Casi en exclusiva, los profesionales que trabajan en los Centros Penitenciarios han reflexionado hasta ahora sobre la conceptualización de la educación en ese entorno, analizando y valorando las intervenciones educativas con la intención de adecuarlas a las necesidades de los internos. Ahora, con la reciente incorporación de los educadores de prisiones a la Consejería de Educación, todos los que trabajamos en la Educación de Personas Adultas nos vemos implicados en esa reflexión y actuación.

A través de los artículos de la revista el acercamiento a la situación de los Centros Penitenciarios de la Comunidad de Madrid nos servirá para conocer cómo se desarrolla en ellos la Educación de Personas Adultas, cuáles son las enseñanzas demandadas y ofertadas, cómo son los alumnos y cómo trabajan los educadores en este medio tan específico, así como qué actividades se consideran más motivadoras, interesantes y formativas en el contexto de la prisión. Aparte del contenido, otro elemento de interés de la mayoría de los artículos de la sección monográfica de la revista es que han sido elaborados por profesionales en contacto continuo con la prisión, por desarrollarse su trabajo diariamente en ella. A través de sus palabras, comprobaremos el deseo de "traspasar los muros" y poner en contacto permanente la prisión con la comunidad exterior gracias a la acción educativa.

Otras secciones de la revista NOTAS, como las dedicadas a "Experiencias", "Noticias", "Internet", "Revistas", "Libros" ... introducen pequeñas mejoras para aumentar la calidad de la información transmitida.

En conjunto, este nuevo número de la revista NOTAS, pretende ser reflejo de la continua preocupación de la Dirección General de Promoción Educativa y del Servicio de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid por la transformación y potenciación de este sector educativo. En este sentido, se une a otras muchas iniciativas y acciones emprendidas por esta Comunidad. Ejemplo de ello es la actualización de las normativas vigentes y la mejora en los recursos tanto materiales como humanos destinados a la Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid.

# SUMARIO

3 Editorial

5 Entrevista

Asunción Miura, *María Victoria Reyzábal*

7 La Firma

Puntos de Reflexión sobre la Situación de la Educación de Personas Adultas, *Florentino Sanz*

13 Experiencias

Viajar en el Tiempo es Compartir y Aprender en Navalcarnero, *Pilar Blanco de la Fuente*  
Proyecto Formativo con Personas de la Tercera Edad, *Aurora Fraile, Melitina Sánchez y Natalia Garzón*

19 **Monográfico: Educación y Centros Penitenciarios**

La Educación en los Centros Penitenciarios, *Andrés Márquez Moraga*

Educación en Prisiones, *Ángel Marzo*

Desde Fuera, desde Dentro, *Enrique de Frutos Pascual*

Reconceptualización y Descentralización de los "Entornos Penitenciarios", *Juan José Vergara*

Descripción de los Centros Penitenciarios de la Comunidad de Madrid, *M. Lázaro y C. Cuesta*

Características de los Alumnos del Medio Penitenciario, *Consuelo Cuesta, Mercedes Lázaro y Julia Toro*

Los Profesores de Instituciones Penitenciarias, *Julia Toro y Pilar Antona*

Comunidad de Madrid: Centros Penitenciarios y Educación, *Jaime Ruiz y Cristina García*

Lo que se Respira en Nuestras Escuelas, *Concepción Pérez Pérez*

Educación Sexual: Tema y Pretexto para el Encuentro, *José María García y Olga Anguita*

La Educación en Valores en el Medio Penitenciario, *Blanca Moya Cantero*

Semanas Culturales: Aire Nuevo, *Juan José Moreno Díaz*

Pintura Artística: Reto y Libertad, *Elena Villamarín Fernández*

Alfarería y Cerámica: Programación y Experiencia en Prisión, *María Isabel Vaquero Martín*

Experiencia de Geografía en el Centro Penitenciario, *Manuel de la Fuente Rodríguez*

Educación Tras los Muros, *Susana Murillo*

Bienvenido a Eduprisión, *página web <http://www.egroups.com/group/eduprision>*

64 Claraboya. En otros países:

La Educación de Personas Adultas y el Sistema Educativo Noruego, *María José Díaz-Jorge Rodríguez*

Algunas consideraciones sobre la Educación de Adultos en Argentina, *María Irene Brusnikin*

70 Claraboya. En Madrid:

"Ramón y Cajal" de Parla, *Blanca García y Mercedes Mateos*

73 Noticias

77 Legislación

78 Direcciones en Internet

80 Libros

84 Revistas

87 Cómo publicar en la Revista "Notas"

## Asunción Miura

Directora General de la Mujer de la Comunidad de Madrid

**S**i hay alguna institución cuya labor formativa concuerde con la de los Centros de Educación de Personas Adultas, o que sea complementaria, ésta es la Dirección General de la Mujer de la Comunidad de Madrid. Máxime cuando un gran porcentaje de los alumnos que asisten a esos Centros son mujeres. De ahí que estimemos muy oportuno traer a nuestras páginas a D<sup>ña</sup> ASUNCIÓN MIURA, Directora General de la Mujer de la Comunidad de Madrid, que contesta gustosa a las preguntas que le formulamos.



*MVR.- ¿Cómo está articulada la formación en la Dirección General de la Mujer o qué ámbitos abarca?*

A. M.-Uno de los cuatro servicios, en los que está estructurado la Dirección General de la Mujer, es el Servicio de Formación. Este Servicio ofrece, a lo largo de todo el año, cursos de formación ocupacional, aulas de intermediación laboral y cursos de nivelación cultural a mujeres desfavorecidas o potencialmente sujetas a exclusión. Los cursos de formación ocupacional, que durante el 2.000 fueron realiza-

dos por más de 8.000 mujeres de la Comunidad de Madrid abarcan prácticamente todos los sectores profesionales.

*MVR.- En los planes de la Dirección General de la Mujer ¿qué papel juega la educación?*

A. M.-La educación tiene un papel fundamental para la Dirección General de la Mujer, ha sido uno de los objetivos específicos que ha articulado el 111 Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres de la Comunidad de Madrid, y es uno de los principales ejes de trabajo para el futuro.

*MVR.- ¿Qué opinión tiene de la labor que desarrollan los Centros de Educación de Personas Adultas?*

A. M.-Los Centros de Educación de Personas Adultas están realizando una labor muy importante, siendo una modalidad educativa muchas veces



infravalorada y desconocida. Son además un recurso educativo excepcional para las mujeres de la Comunidad de Madrid.

*MVR.- ¿Por qué cree que es la mujer la que participa mayoritariamente en estos Centros?*

A. M.-Porque el cambio del papel de la mujer en la sociedad española ha producido que un amplio porcentaje de mujeres se haya encontrado sin formación, o con poca formación a la hora de incorporarse al mercado laboral. Incorporación que en muchas ocasiones se produce tardíamente, y por mujeres que han abandonado sus estudios para atender a sus familias.

*MVR.- Dado que el alumnado de los Centros de Educación de Personas Adultas está formado mayoritariamente por mujeres, ¿cree que la formación que se oferta concuerda con los planes formativos priorizados desde su Dirección General?*

A. M.-los planes formativos de la Dirección General de la Mujer están prioritariamente dirigidos a la inserción laboral de las mujeres, con lo que la oferta formativa de los Centros de Personas Adultas es complementaria a la de la Dirección General de la Mujer, e imprescindible para poder ofrecer el mayor abanico de posibilidades formativas para las mujeres, desde las distintas instituciones de nuestra Comunidad.

*MVR.- ¿Qué instrumentos, planes o programas de colaboración existen entre la Dirección General de*

*la Mujer y los Centros de Adultos?, ¿En qué pueden mejorar?*

A. M.-Actualmente la Dirección General de la Mujer colabora con algunos Centros de Educación de Personas Adultas en la realización de cursos de formación ocupacional, pero creo que es posible mejorar esta colaboración, para poder optimizar los recursos educativos existentes.

*MVR.- Para una completa educación no sexista en los Centros de Educación de Personas Adultas, además de lo que ya se hace ¿cree que se deberían tener en cuenta otras cuestiones?*

A. M.-Es importante tener en cuenta que la educación no sexista no sólo se imparte dentro del aula, sino que es una actitud vital. Así tenemos que reflexionar sobre el uso del lenguaje, de los espacios dentro del centro, sobre los libros de texto y la imagen de la mujer que aprendemos, y otros muchos aspectos importantes como la elección de los estudios, las profesiones donde las mujeres están poco representadas o por el contrario son profesiones feminizadas.

*MVR.- ¿Quiere añadir alguna cosa más para nuestros lectores?*

A. M.-Quisiera recalcar la importancia de tener una amplia oferta formativa para las mujeres, ofrecida por diversos organismos, ya que esto es el mejor camino para construir una sociedad más igualitaria.



## Punto de reflexión sobre la situación de la Educación de Personas Adultas

*Florentino Sanz Fernández*

*Profesor de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED -Madrid)*

En unas Jornadas Educativas organizadas por la asociación ALEA en Madrid planteé a los participantes (en su mayoría educadores de personas adultas) gran parte de las ideas expuestas en este artículo.

Las transferencias educativas realizadas prácticamente a principios del año 2.000 por la Administración Central a la Comunidad de Madrid, propiciaron el debate sobre el futuro de la Educación de Adultos en ésta y otras comunidades. Ahora, transcurrido un año de transferencias, parece aún más interesante que antes volver a cuestionamos la situación de la Educación de Personas Adultas. Para esta labor os propongo los siguientes puntos de reflexión.

### 1.- La distancia existente entre los principios teóricos admitidos y la práctica educativa

Me gustaría poner en evidencia la distancia existente entre los principios admitidos sobre la educación de personas adultas y la práctica educativa realizada. Vivimos en un mundo de grandes principios teóricos tales como el de educación permanente, el de educación a lo largo de toda la vida, el de continuum educativo, el de validación de lo adquirido... que tendrían que favorecer una mejora de los procesos de aprendizaje de todas estas personas.

Incluso las consecuencias prácticas de los grandes principios afirmados concluyen en la necesidad de reconocer y validar lo aprendido independientemente del lugar y tiempo en que

se haya aprendido, en afirmar la necesidad de flexibilizar y diferenciar los procesos de aprendizaje, en introducir dimensiones innovadoras como las de aprender a hablar y escuchar, además de leer y escribir, y en aprender a hacer, a vivir juntos y estar juntos (convivir), además de aprender a conocer ... Se insiste en el carácter orientativo de cualquier currículo propuesto para personas adultas, e incluso en defender (en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo-LOGSE) el currículo específico para personas adultas y la formación específica para los educadores de personas adultas.

Es un fenómeno que puede resultar paradójico porque después de todas estas grandes afirmaciones y propuestas sigue costando trabajo deshacernos de la idea de que estudiar es una cosa de niños y adolescentes prioritariamente, de que la escuela es el lugar privilegiado del aprendizaje o que el conocimiento siempre depende de la enseñanza. Se sigue pensando que el mejor aprendizaje es el que se hace mediante la enseñanza del maestro, considerando aprendizajes de segunda categoría aquellos que se aprenden en los márgenes de la escuela y al margen de los maestros. Se siguen manteniendo muchos tics que contradicen muchas de las teorías admitidas en la propia normativa administrativa. Se habla del carácter orientativo del currículum propuesto pero tal carácter orientativo termina ahogándose en la práctica diaria para convertirse en elemento homogeneizador de la práctica educativa. Se habla de un currículo distinto aunque equivalente pero en la práctica sólo equivale a

lo que está adaptado de la escuela. Se habla de facilitar el acceso de los adultos a la universidad pero las pruebas de admisión miden prioritariamente habilidades académicas. Reconociendo las diferencias entre el modo de aprender infantil y el modo de aprender adulto se sigue adaptando el modelo escolar infantil más que creando un nuevo modelo de raíz. El gran referente de la educación de personas adultas sigue siendo el practicado por los niños en la escuela y por eso muchas veces se sigue identificando la educación básica con la educación primaria o la enseñanza obligatoria, equiparando la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria con la formación básica de las personas adultas. Se sigue denominando adultos a los jóvenes que cumplen el único requisito básico de estar fuera de la edad escolar obligatoria y no haber adquirido el título básico obligatorio. Muchos de estos denominados adultos son jóvenes a todos los efectos, fuera del reducido contexto de aprendizaje predominantemente escolar al que se ven sometidos. Se mantienen una confusión entre especificidad de la persona adulta y adaptación a la persona adulta, entre formación básica de los adultos y obtención del título de Graduado en Educación Secundaria. Se mantiene una misma confusión en la propia definición del adulto desde la exclusiva característica de ser una persona que habiendo traspasado la edad de la enseñanza obligatoria está todavía en proceso de obtener el título de enseñanza obligatoria.

**Existe el problema de encontrar coherencia entre lo que se afirma y lo que se hace, por ejemplo en la elaboración y puesta en práctica de las normativas de educación de adultos.**

Existe pues el problema de encontrar coherencia entre lo que se afirma y lo que se hace, incluso en la lentitud o retraso en la elaboración de determinadas leyes o de puesta en práctica de alguna normativa existente. Incluso en algunas leyes hay una cierta vuelta atrás en el desarrollo de la educación de personas adultas respecto a normativas anteriores más avanzadas.

Entre los documentos normativos más recientes donde podemos contrastar lo anteriormente dicho se encuentra:

- Decreto 79/1998 de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de

Canarias sobre el Currículo de Formación Básica.

- Orden de 20 de marzo de 1998 de la Consejería de Educación y ciencia de la Junta de Andalucía sobre normas de escolarización y matriculación en Centros de Educación de Adultos.

- Orden del 29 de mayo de 1988 del Consejero de Educación, Universidades e Investigación por la que se establece el currículo específico de formación básica para las personas adultas en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

**Si la sociedad ha cambiado en un corto periodo de tiempo, el “público” de la educación de adultos también y por tanto sus necesidades y las ofertas educativas serán distintas.**

## 2.- El modelo de educación de adultos: los nuevos públicos, las nuevas necesidades

Parece que en el transcurso de un corto periodo de tiempo la sociedad ha cambiado de configuración. En educación de adultos pasa lo mismo. Los públicos que acuden y demandan educación y que denominamos adultos no son los mismos que hace tan sólo unos años. ¿Se conoce realmente a este nuevo público? ¿Se conoce realmente las demandas formativas que manifiestan? Si realmente la oferta formativo debiera tener en cuenta las necesidades de aprendizaje que les exigen los nuevos contextos en los que viven, cabría preguntarse ¿cómo se hacen las ofertas formativas? ¿En función de datos sociológicos recientes, en función de otros datos más antiguos? O, ¿por inercia?

Este enfoque puede dar pie a un debate sobre varios puntos como por ejemplo:

### A. Nuevos públicos:

- Gente muy joven o más joven.
- Con reciente experiencia de fracasado en el sistema escolar.
- Inmigrantes.
- Gente con formación anterior elevada . El típico perfil del adulto mayor, mujer, analfabeto que acudía hace años a los centros... disminuye.

### B. Nuevas necesidades:

- Gente que necesita habilidades académicas porque constata su necesidad independientemente del título.

- Gente que necesita titulación académica para tener las mismas oportunidades y derechos a los que no se accede sin titulación.

- Gente que necesita aprender habilidades que nos académicas.

- Gente que necesita aprender habilidades mezcladas: académicas y no académicas.

- Gente que tiene configuradas sus necesidades de aprendizaje y que no coinciden con los currículos propuestos: necesita un poco de historia, otro poco de ortografía, otro poco de informática y potenciar sus habilidades de relación social! .. por ejemplo.

Las ofertas que tenemos en Madrid son las siguientes:

Podemos tener entre un 37 y un 38 % de personas sin titulación básica (mayores de 16 años) a los que se les ofrece:

- La alfabetización del Tramo I:

Con una carga de asistencia impresionante. El punto de referencia es el tradicional de mujeres sin trabajo, en casa y mayores de 45 años.

¿Qué pasa con la población mayor de 37 años que fracasó tanto en la escuela (50%)?

- El Tramo II o consolidación para acceder al Tramo III y a los cursos de cualificación profesional:

No tiene titulación específica y la promoción es

interna dentro del sistema académico, cosa que a los adultos no les atrae.

Los grupos jóvenes que han fracasado en Secundaria, en edad obligatoria, son los que copan estas aulas y tienen unas motivaciones y actitudes diferentes a las de los adultos hacia el sistema escolar. Los Proyectos de Base Territorial se han quedado para las Universidades Populares, voluntariado, Escuelas Municipales, las actividades de animación social...

- Graduado Escolar en centros donde no se ha implantado las enseñanzas de la LOGSE.

- Enseñanzas LOGSE de Educación Básica de Adultos para la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria.

Probablemente el currículo se está trabajando por los centros con originalidad pero faltaría desarrollar un sistema de convalidaciones, revisión del tiempo y horarios, estudio más detallado de un diseño de la enseñanza a distancia o semipresencial con una participación más directa y consecuente de los mismos adultos.

- Lengua castellana para inmigrantes.

- Preparación para las Pruebas No Escolarizadas de Formación Profesional I.

- Algunos ciclos formativos profesionales. Sería deseable que hubiera más ciclos formativos profesionales en los centros de adultos.

- Enseñanzas técnico-profesionales a través de talleres operativos.

- Garantía social a la que acuden personas mayores de 18 años.

- Enseñanzas de carácter abierto, no formal.

- Enseñanzas a distancia con soporte telemático: Aulas Mentor.

Ante todas estas ofertas habría que replantearse constantemente preguntas como estas:

> Sobre las necesidades educativas: ¿sabemos cuáles son las necesidades del nuevo público o actuamos con una cierta inercia? ¿Existe realmente adecuación entre estas necesidades y las ofertas?





> Sobre el Currículo: ¿Quién lo va a configurar? ¿Cómo participan o han participado las personas adultas en la configuración de las ofertas formativas?

### 3.- La organización de las alternativas formativas ofrecidas a las personas adultas

Aquí también son varios los puntos que pueden abrir un debate. Enumeremos algunos:

A) La cierta nostalgia de un monopolio en educación por parte de la administración educativa. Esto plantea problemas de mimetismo del modelo infantil y juvenil, problemas en el reconocimiento y validación de habilidades no aprendidas en la escuela, un cierto aferramiento a las habilidades escolares de siempre a pesar de que otras habilidades sociales son tan necesarias como las tradicionalmente académicas, para el buen funcionamiento de la sociedad. La misma organización de los centros educativos y la participación en ella de las personas adultas, exige un nuevo modelo de organización del aprendizaje. Esto supone un debate no tanto en términos de oposición sino en términos de complementariedad, pero ¿cómo hacerlo con normalidad? ¿Cómo ponerlo en práctica?

B) El debate sobre la relación entre expertos y público es especialmente necesario en los procesos educativos de las personas adultas. Nadie duda de la necesidad de los expertos, son los mejores conocedores de la forma de proceder más correcta. Pero además de saber andar con agilidad es necesario saber hacia dónde vamos y qué queremos con lo que hacemos. Si al tipo de preguntas sobre el cómo responden los expertos con mayor propiedad, al tipo de preguntas de sobre el qué, el por qué o para qué, pueden y deben responder los propios interesados. El experto, por muy importante que sea, no es el único ni el exclusivo elemento que interviene en

la solución de los problemas de aprendizaje. Todavía un cierto corporativismo de los expertos, acompañado de la creencia en que la razón instrumental es suficiente para solucionar cualquier problema, impide la democratización real de los centros educativos y la participación en la construcción social de su propia realidad. Por otra parte la amplitud y dimensión que adquiere este ámbito educativo plantea una serie de problemas cuya solución trasciende la exclusiva intervención de los expertos. Siendo necesaria una buena metodología pedagógica es sin embargo insuficiente. Y esto no porque la educación no deba ocuparse con verdadero interés profesional en el estudio y diseño de los procesos de aprendizaje y de las actividades más oportunas que lo favorezcan (micropedagogía) sino porque en los procesos de aprendizaje intervienen otros muchos factores y de manera particular los económicos, políticos y éticos (macropedagogía) y además porque el "proceso educativo" no ha de reducirse a lo técnico sino que ha de tener necesariamente un rostro humano. La falta de interacción entre lo micro y lo macro suele producir un autoconcepto de superioridad en los macropedagogos (los expertos teóricos) que presumen de conocer las claves de las transformaciones sociales pero a costa, muchas veces, de una insensibilidad y desconocimiento de la dinámica de lo concreto y, en los partidarios de lo micro (los del día a día), se suele producir un compromiso social y personal con lo concreto a costa muchas veces de una ausencia de perspectivas globales. La interacción entre lo micro y lo macro está siendo, cada vez más, una de las necesidades de aprendizaje de las personas adultas que no quieren aprender por aprender sino aprender por algo y para algo. Si las condiciones sociales no permiten que la adquisición de las habilidades instrumentales adquiridas pueden ser usadas

en los contextos sociales en los que se vive cotidianamente para alimentarse de la cultura y para participar con autonomía y libertad en la construcción de la realidad social, la educación corre un serio riesgo de servir sólo para entretener (no está mal) pero peor



sería que sirviera para alimentar los intereses más rastroeros que todas las personas llevamos dentro en contra de los intereses de los "no educados" o para que otros, más educados aún, desde la trastienda saquen adelante sus intereses mediante el uso de personas bien "adiestradas".

**Las personas adultas quieren aprender por algo y para algo. Las habilidades instrumentales adquiridas deben servir para ser usadas en los contextos sociales en que se vive cotidianamente.**

C) Otro problema a debatir sería la constatación de que las distintas alternativas formativas sigan funcionando prioritariamente en paralelo. El Ministerio de Educación, el de Trabajo, las administraciones autonómicas y locales, las empresas, los sindicatos ... ofrecen formación pero lo que en una institución se aprende lo desconoce la otra y, en todo caso, no lo reconoce. En la medida en que esto esté siendo verdad, ¿no se necesitaría con urgencia un mayor reconocimiento mutuo y unos mayores puentes de comunicación entre las distintas instituciones y programas formativos de tal forma que se pudiera transitar de una a las otras sin tanta traba?

D) Se crea el Instituto Nacional de Cualificaciones Profesionales que tiene por primer objetivo la elaboración de un sistema nacional de cualificaciones que permita integrar a toda la formación profesional que imparten el MECD, el Ministerio de Trabajo, FORCEM y las empresas. La Administración Central dice que no es operativo que muchos títulos se obtengan por diferentes vías. Se pretende homologar estudios de los tres subsistemas de formación profesional: la reglado, lo ocupacional y lo continua (empresas). Esto contribuirá a facilitar la movilidad de los trabajadores o nivel nacional e internacional. ¿Contribuirá también a facilitar la movilidad burocrático?

#### 4.- Las nuevas tecnologías: educación o distancia y el fenómeno de la globalización

El avance de las nuevas tecnologías: ¿No merecería un nuevo debate su utilización? ¿y en función de criterios no tan economicistas? El temo de lo educación a distancia ¿desde qué claves se hace,

se puede hacer, se debería hacer?

No cabe duda de la importancia dominante de la economía. En formación de adultos el mercado es el eje más fuerte que vertebra la formación. Son muchos los elementos economicistas que se han incluido en los proyectos educativos: eficacia, competitividad, rentabilidad, desarrollo económico, ... La formación continua solamente emplea tantos recursos como todas las universidades juntas. La introducción de las nuevas tecnologías en educación de adultos ha sobrestimado muchos veces los criterios del mercado: se abaratan los precios, se llega o más gente ... Se ha minusvalorado la posibilidad de crear redes sociales o través de los nuevos medios y la posibilidad de complementar la eficacia de las tecnologías de la comunicación que conducen mensajes digitalizados con la comunicación presencial que transmite experiencias vitales y sociales comunes.

Se ha pretendido el uso de las nuevas tecnologías con las leyes del mercado de tal forma que su uso ha sido infravalorado por los sectores que trabajan en ámbitos del Estado (donde prioriza lo esencial) y el voluntariado, donde no prioriza el compromiso directo con la realidad virtual. Quizá sea la hora de debatir que las nuevas tecnologías ni tienen que ser acaparados por la formación en función de criterios exclusivamente mercantiles ni tienen que ser consideradas como instrumentos ajenos a los intereses populares.

#### ¿Sería muy exigente replantear el fin de la educación de personas adultas?

Se habla de tres grandes ámbitos: el de la formación básica, lo laboral y de participación social (el Estado, el Mercado y el Voluntariado o lo Igualdad, lo Libertad y la Solidaridad). Pero ¿son tres ámbitos distintos que tienen poco que ver los unos con los otros? ¿Existe alguno más importante que el otro? ¿Qué jerarquía habrá que establecer? Y en la realidad cómo se plantea lo práctica en estos tres ámbitos, ¿cómo tres caminos distintos que conducen a tres mundos distintos y distantes: lo formación laboral al mundo competitivo y libre; la formación básica al mundo de la ciudadanía democratizadora e igualitario; y el de la participación al mundo utópico de la solidaridad más allá de las fronteras estatales?

Tanto los intereses productivos como los democráticos, tanto lo forma de producir como lo de

convivir necesitan nuevas habilidades. La educación ha de preparar a los adultos no sólo para ser eficaces produciendo o conviviendo sino también para que la manera de producir y de convivir se ajuste a un proyecto humano digno. La educación es una cuestión con consecuencias económico-productivas, por eso se insiste en que hay que aprender a trabajar, pero también se insiste en que la educación es una cuestión social y por eso se hace necesario aprender a saber por qué se trabaja, para qué y en qué condiciones. Tan importante es para la sociedad aprender a producir como aprender a proceder. Tan importante es aprender a trabajar como aprender a construir una nueva realidad social del trabajo. Asegurar unos productos perfectos es tan necesario como asegurar unos procesos correctos. Si lo primero crea riqueza lo segundo genera desarrollo social y humano. los primeros son medios instrumentales y los segundo fines. Y las personas adultos han de aprender a dominar no solamente habilidades instrumentales sino a construirse sus propios fines personal y colectivamente.

**Los grandes desafíos del futuro de la humanidad sólo se resolverán si se vuelve a introducir en el mundo moderno la ética y se le hace interactuar al mismo nivel con la política y la economía.**

Aprender a participar productivamente y participar democráticamente ha de ser completado con aprender o participar éticamente. No se trata ahora de sacar a relucir qué es antes y qué es después si la economía, lo político o lo ético. Los historiadores son testigos de los abusos que, en el pasado, se han cometido en nombre de la religión y de la moral, de la misma manera que los sociólogos del presente pueden sacar a relucir los abusos de poder que se hacen desde una política que excluye del diálogo o determinados colectivos marginados y toma grandes decisiones de una forma intimista y medio a escondidas de la luz pública o los traiciones que hace la economía no sólo con su insolidaridad crónica en el reparto del producto sino con su irresponsabilidad en las formas de producir. Precisamente porque los grandes cuestiones no parecen encontrar solución sólo desde la ética, ni sólo desde la política, ni sólo desde la economía, siendo sin embargo las tres necesarias, los defensores de la introducción de la dimensión ética (la más necesitada de apoyo en este momento histórico) en la red social no están legitimados para acusar a los políticos de su abuso

de poder, ni o los productores de su egoísmo como si sólo lo ético fuera suficiente. Sin embargo lo que sí parece cada vez más claro es que la ética es necesaria. los grandes desafíos del futuro de la humanidad sólo se resolverán si se vuelve a introducir en el mundo moderno la ética y se la hace interactuar al mismo nivel con la política y la economía. Esto es lo que parecen apuntar algunas personalidades relevantes a nivel mundial en el ámbito educativo, tan distantes y distintas como Paulo Freire, H. Levin, J.C. Tedesco, H. Kung y, últimamente, Edgar Morin, en su texto sobre los siete saberes necesarios poro lo educación del futuro, cuando, además de dar importancia a los aprendizajes laborales o de participación social conceden importancia a los aprendizajes éticos y sobre todo al aprendizaje que incita a interrelacionar los diferentes ámbitos de una realidad compleja como es la social.

Las preguntas a debate implicarían la discusión sobre el modelo antropológico hacia el que caminamos y si los procesos educativos que utilizamos nos conducen hacia el modelo de sociedad deseado. En definitiva nos deberíamos preguntar qué implicaría un modelo de desarrollo de mercado libre en el que la igualdad y la solidaridad son descuidadas. A la larga este modelo ¿no produciría libertad a precios de soledad? De lo mismo forma habría que preguntarse por un modelo de ciudadanía del Estado en el que la igualdad no reconozca la libertad ni se solidariza con los "otros" ciudadanos de otros países. A la larga ¿no produciría igualdad a costo de anonimato y aislamiento de los "otros"? También habría que preguntarse por un modelo de solidaridad sin justicia ni libertad. ¿No produciría a la larga un mundo de compases paterno listas y autoritarias que nos devolverían a prácticas benevolentes y benefactoras sin reconocimiento de la dignidad de los beneficiados?

Preguntar hacia qué modelo de hombre y de sociedad caminamos con nuestros recursos educativos ¿sería hoy una pregunta improcedente?

## BIBLIOGRAFÍA

MORIN, E. (1999): *Los siete saberes necesarios poro lo educación del futuro*. Edit. UNESCO.  
FREIRE, P. (1997): *A la sombra de este árbol*. Edit. El Roure.

# EXPERIENCIAS

## Proyecto Formativo con Personas de la Tercera Edad

*Aurora Fraile, Melitina Sánchez y Natalia Garzón*  
*Centro de Educación de Adultos de Vitigudino (Salamanca)*

**E**n primer lugar, debemos destacar el creciente interés actual por la vejez, cuyo causo principal lo encontramos en los datos demográficos. Si en los países desarrollados hoy un porcentaje en torno al 16% de personas mayores, en las comarcas de Vitigudino y Ledesma el porcentaje es mucho mayor y con una tendencia alarmante al crecimiento. Ello es debido, entre otros factores, o las mejoras en el nivel de vida, la boja tasa de natalidad y el abandono de las zonas rurales por parte de los jóvenes.

Esta etapa es entendida hoy como una etapa más de la vida, en la que, además de limitaciones encontramos experiencia, sabiduría, la tranquilidad que da el deber cumplido y sobre todo, tiempo, para el que hoy que saber encontrar actividades que permitan la autorrealización de la persona y la vivencia de una vejez feliz.

Por otro lado, desde diversas instancias, se ha venido potenciando esta etapa: "Año Europeo de las Personas Mayores y de la Solidaridad entre las Generaciones"; "Año Internacional de las Personas Mayores", por Naciones Unidas según los principios de: independencia, participación, cuidados, autorrealización y dignidad.

Por último, como resultado de la campaña informativa realizada desde el centro durante el mes de septiembre y animados desde la Dirección Provincial para trabajar con personas mayores, surgieron dos grupos de personas mayores en dos localidades de la zona que coinciden con este perfil:

- Personas mayores de 65 años.
- Dispuestos o participar de forma activa como

grupo y en la comunidad.

- Capaces de realizar programas culturales y recreativos que favorezcan el desarrollo de sus capacidades.
- Interesados en luchar por la defensa de sus derechos.

### OBJETIVOS

Los objetivos que nos planteamos a la hora de iniciar este proyecto son:

- Favorecer la autoestima y valoración personal, reforzando las actitudes positivas individuales y grupales.
- Mejorar la calidad de vida, desarrollando y ampliando destrezas e instrumentos que permitan una participación activa en nuestro entorno físico (pueblo, comarca, provincia) y socio-cultural.
- Promover y prevenir los aspectos de la salud de personas mayores integrándolas en su entorno y mejorando sus condiciones de vida.
- Trabajar a través de los medios de comunicación las técnicas instrumentales de comprensión y expresión hablada y escrita.
- Profundizar a través de su vida y experiencias en el tiempo histórico, fundamentalmente este siglo.

**Hay que saber encontrar actividades que permitan la autorrealización de la persona y la vivencia de una vejez feliz.**





- Desde el punto de vista social: juventud y madurez.

## ACTIVIDADES

En todo momento hemos planteado actividades adaptadas a cada grupo (no olvidemos que nos hemos encontrado con personas con graves deficiencias visuales o auditivas, incluso con problemas emocionales), a modo de ejemplo:

- Utilización de técnicas básicas de expresión oral. Participación en diálogos escuchando y respetando las normas básicas para que la comunicación sea posible.

## CONTENIDOS

Los contenidos desarrollados se agrupan en los siguientes bloques:

1. Nuestra historia:
  - El día en que nací.
  - Tradiciones y costumbres de nuestra infancia y la de nuestros nietos: juegos populares, refranes, canciones, dichos, platos típicos, fiestas populares, profesiones, ...
  - Las generaciones. El árbol genealógico.
  - El desarrollo socio-cultural y tecnológico de los últimos cien años.
2. Estudio del medio: físico, demográfico, histórico-sociológico, socio-económico.
3. Los medios de comunicación:
  - El periódico: análisis del periódico, análisis y comentario de noticias, redacción de una noticia.
  - La publicidad y el consumo: recursos y técnicas, análisis de anuncios, influencias sociales.
4. Problemática de la tercera edad:
  - Desde el punto de vista físico: la salud, alimentación, hábitos higiénicos, nuestro cuerpo ... (en colaboración con sanidad).
  - Desde el punto de vista psicológico: adaptación a la nueva situación.

- Lectura, comprensión y producción de textos variados: instrucciones de juegos (elaborados por ellos mismos), recetas de cocina, textos de tradición oral, trabalenguas, refranes, adivinanzas, ...

- Identificación y localización de los principales órganos y aparatos del propio cuerpo, así como hábitos de salud adecuados. Análisis y confección de dietas alimenticias, según las necesidades personales.
- Charlas sobre temas de interés: Educación Vial.

- Intercambio de visitas con otros grupos de Tercera Edad.

- Visitas a nuestra localidad y a otros puntos de nuestra provincia.

## METODOLOGÍA

Si la educación de adultos en general necesita de una metodología concreta, diferente de la que aplicamos en la escuela, que consiste en conjugar y responder a los diferentes y muy diversos puntos de partida de cada uno de los adultos, las características peculiares de estos grupos propician una especial metodología dentro de la educación de adultos. Hay que crear un ambiente agradable, que propicie la interacción y el trabajo. Por otro lado el grupo puede valorar por sí mismo sus capacidades e intereses, participar en la evaluación, elegir los contenidos, etc., y todas las posibilidades que nos ofrece el ser un programa no reglado.

El papel del profesor en estos grupos le exige estar preparado en técnicas de intervención ajustadas a las necesidades de adultos; dominar las téc-

nicas de grupos adaptadas: técnicas de afirmación grupal, técnicas de confianza grupal, técnicas de comunicación grupal, técnicas de cooperación grupal, técnicas de resolución de conflictos, técnicas de evaluación grupal.

En general se trata de:

- Proporcionar situaciones motivadas en las que los alumnos/as deban actualizar sus conocimientos y que respondan a sus necesidades.
- Promover la interacción en el aula como motor del aprendizaje. Utilizando una metodología activa que favorezca la autoestima, la creatividad, la autonomía y el interés del alumno/a por todo lo que le rodea.
- Favorecer la comunicación entre ellos (con técnicas de grupo adaptadas) y entre ellos y el entorno, creando momentos de trabajo cooperativo que facilite la inserción social.
- Ayudar a las personas a comunicarse, promoviendo la participación por medio del grupo, promocionando que puedan expresarse y cultivar el sentido crítico para poder defenderse de la dominación y sugestión de los medios de comunicación.

## EVALUACIÓN

Se ha venido realizando una revisión trimestral del trabajo desarrollado que incluía:

- Ficha de evaluación rellena por los alumnos en la que figuran sus demandas y su grado de satisfacción con la oferta y el profesorado.
- Evaluación del profesorado. Previsiones de cambios o mejoras.
- Evaluación de cada bloque de objetivos por separado.
- Evaluación del proyecto de forma global:
  - Estrategias.
  - Estructura de las actividades.
  - Recursos.
  - Resultados.
- Informe - memoria final.

## CONCLUSIONES

Las profesoras que hemos estado llevando este proyecto queremos destacar en primer lugar que estamos muy satisfechas con los logros obtenidos, ya que estos grupos, quizá por definición (asistencia totalmente voluntaria, no necesitan ni van a recibir ningún título, no van a obtener más compensación que el trabajo que desarrollen), se implican y se comprometen de un modo que no lo hace el resto de nuestros grupos. Tan grata está siendo la experiencia que ya estamos pensando en ampliar la oferta para el próximo curso. Por otro lado, y como portadores de unos valores que actualmente están en desuso, vemos en ellos una "fuente de riqueza" muy útil para nuestros jóvenes: El reto es hacerles coincidir y conseguir que esos valores se transmitan.

Por otro lado señalamos las dificultades con que nos hemos encontrado las maestras para llevar a cabo este proyecto (escasez de recursos, falta de respuesta de algunas instituciones), que hemos suplido con grandes dosis de buena voluntad tanto por parte de éstos grupos, como por la nuestra.

Queremos destacar la ayuda de profesionales concretos, compañeros que, dependiendo de otras administraciones (CEAS, Policía Local de Salamanca ...), han ofrecido su colaboración y experiencia desinteresada, a los que estamos muy agradecidos todos.



# Viajar en el Tiempo es Compartir y Aprender en Navalcarnero

*Pilar Blanco de la Fuente*

*Maestra del Centro E.P.A. de Navalcamero*

**N**AVALCARNERO es una localidad de 15.000 habitantes situada al Suroeste de la Comunidad de Madrid.

Todos los años, el Ayuntamiento de Navalcarnero desde la Concejalía de Educación, ofrece a todos los centros educativos de la localidad la posibilidad de trabajar sobre un proyecto común con actividades extraescolares. El objetivo para este curso fue "Conmemorar el V Centenario de la Fundación de la Villa Real de Navalcarnero".

Como el Centro Comarcal de Educación de Personas Adultas de Navalcarnero tiene la sede central en dicha localidad, nos propusimos participar en dicho proyecto.

En los grupos de Formación Básica, y en especial el tramo I y 11, se da notoria importancia al área de Lenguaje y de ello es partícipe todo el profesorado. La expresión oral y escrita centraliza los aprendizajes, por eso cuando nos planteamos desarrollar dicho proyecto pensamos, al diseñarlo, trabajar esas técnicas instrumentales tomando como núcleo generador "los recuerdos de las personas sobre su localidad, Navalcarnero". Para ello, partiendo de "las emociones y sensaciones" de los alumnos y alumnas, seríamos capaces de atender sus necesidades educativas así como de crear otras nuevas, estructurando y programando objetivos que optimizaran un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo.

**Recuperar "historia" es recuperar "vida" al comparar el pasado y presente de nuestra localidad.**

Desde el mundo de los sentidos y las emociones íbamos a recrear siglos de la vida en Navalcarnero. No importaba haber nacido allí, todos seríamos capaces de recoger entre familiares, vecinos, amigos, ... las fábulas, imágenes, cuentos y leyendas que han aprendido, de los mayores, el tiempo que llevan viviendo en el pueblo.

Motivados por el protagonismo que conllevaba el elaborar "Otra historia de Navalcarnero" nos propusimos: "apreciar las costumbres y valores básicos que a lo largo del tiempo han regido la vida y la convivencia en este pueblo".

Algunos de los objetivos que teníamos eran:

- Analizar y comparar pasado y presente de nuestra localidad, reflexionando sobre el futuro que podemos dejar.

- Trabajar la memoria visual, auditivo, olfativa... recordando y describiendo imágenes, sonidos, olores del entorno.

- Valorar el proceso investigador en el autoaprendizaje, utilizando las fuentes de búsqueda adecuadas según la ocasión.

- Reconocer la importancia de la responsabilidad en el trabajo compartido.

Para conseguir esos objetivos entre otras muchas actividades realizamos las siguientes, todas ellas bajo la implicación que conlleva el compromiso del trabajo compartido:

- Elaboración de un "libro viajero" que se va haciendo al trasladarse de casa en casa, para recopilar recuerdos y vivencias pasadas en el entorno de Navalcarnero: folklore, dichos, historias, festejos, oficios, gastronomía, proverbios, costumbres, ... A partir de dichos relatos nos recre-

ábamos en las descripciones desde el trabajo con la memoria sensitiva: ¿Cómo olían sus casas y sus calles?, ¿Qué sonidos eran los más característicos: el de las carretas, los animales?, ¿Qué sentimientos nos fluían al recordar aquella escuela, los oficios del pueblo, los ceremonias?, ¿Qué diferencias y semejanzas encontrábamos con lo sociedad y e pueblo actual?, etc.

- Selección de algunos relatos del libro viajero para editor una revista.

- Diseño y elaboración de dicha revista.

- Investigación y lectura de las publicaciones existentes que trotan sobre la vida e historia de Navalcarnero (conociendo la Biblioteca Municipal

### A través del "libro viajero" y de fotografías antiguas recuperamos recuerdos y vivencias.

e investigando en sus fondos), y contraste de la información recogida con los conocimientos y vivencias de las alumnas.

- Salidas al entorno de la localidad, conociendo sus casas, emblemas, calles, barrios, etc. que tienen un significado histórico o social relevante, trayendo a la memoria, en algunos casos, eventos que acontecieron a su alrededor.

- Recopilación, selección, ampliación y enmarque de fotografías antiguas sobre Navalcarnero, organizándolas por temas: la escuela, las costumbres, los oficios, las celebraciones, etc. Trabajando de la misma forma con la memoria sensitiva y emotivo.

- Exposición de la colección fotográfica y otros trabajos en la Casa de la Cultura y traslado posterior de dicha exposición al Centro de Adultos donde se dejó permanente.

El proyecto se realizó durante un curso con tres grupos de diferente nivel y distintos horarios. Eran mujeres con una medio de edad de 50 años. Trabajábamos un día a la semana en el aula con cada grupo. Luego lo hacían ellas solas, de forma individualizada, buscando información y elaborando el libro viajero. El trabajo de coordinación y selección lo hacíamos semanalmente.

Las clases giraban en torno a los relatos que se iban realizando, dichos relatos marcaban una situación especial que daba juego para caminar hacia los objetivos programados. En ocasiones surgía la duda del trabajo realizado por parte del alumnado, al considerar que eso no era un trabajo para la escuela y que se perdía el tiempo. Retomábamos los objetivos a conseguir y parecía que todo se normalizaba. En un principio las personas que no eran de la localidad se sintieron con peligro de ser ignoradas y sin embargo se hizo valer la importancia de su colaboración.

Una vez seleccionados los relatos del libro viajero, se posó 01 diseño y elaboración de la revista, lo cual llevó bastante tiempo ya que todo se realizó desde la escuela.

Para la selección de fotografías utilizamos el índice del "libro viajero", así nos encontramos con más de 200 fotografías que iban desde finales del siglo XIX hasta mitad del siglo XX. Dichas fotografías fueron ampliadas a un mismo tamaño para posteriormente ser enmarcadas todas por igual.

La exposición de fotografías se programó para dos semanas en la Casa de la Cultura de la localidad. Las alumnas prepararon una inauguración con ágape incluido, a la que asistió la Corporación Municipal y la prensa. El éxito, a pesar de estar garantizado desde el principio, nos desbordó a todas. La exposición tuvo que ampliarse unos días. Desde distintos medios de comunicación se pusieron en contacto con nosotras para hacer reportajes.

Como cualquier proyecto, éste también sufrió alguna modificación según se fue haciendo realidad, sin embargo no varió demasiado con





respecto a los objetivos iniciales programados. Sí es cierto que resultó mucho más denso de lo que en un principio se pensó y hemos andado con poco tiempo para realizarlo pues eran demasiados los relatos y fotografías a corregir y seleccionar.

La evaluación inicial nos llevó a plantearnos dudas sobre la motivación del alumnado y a aplicar dinámicas de trabajo adecuadas pues comprobamos que había personas que no se cansaban de incorporar relatos o de traer fotografías y que otras, las menos, se justificaron con el mínimo esfuerzo. A lo largo del proyecto comprobamos lo importante que era respetar los tiempos de coordinación entre las profesoras que lo llevábamos para consolidar la actividad programada. En la evaluación final se ha valorado los aspectos positivos y negativos que han acaecido y una muestra de ello son los siguientes.

**A destacar positivamente porque hemos podido conseguir:**

- Reconocimiento, por parte del alumnado de su bagaje cultural y formativo.
- Aumento de la autoestima, al ver que su trabajo era alabado por personas ajenas al centro educativo: prensa, políticos, maestros, vecinos de otras localidades ...
- Respeto a las costumbres.
- Responsabilidad y compromiso en el trabajo compartido, por parte del alumnado y del profesorado.
- Traslado de la actividad fuera del aula, implicando a sus familiares, amigos ... lo cual sirvió como campaña de captación.
- Proposición de ampliación de la actividad poro recopilar más material por toda la población, lo que demuestra lo alta motivación y el interés que surtió para el aprendizaje de los alumnos.



maquetación, fotocomposición, encuadernación, etc.

Desde aquí os invitamos a realizar un proyecto parecido y nos ofrecemos para orientaros. las profesoras que hemos coordinado esta experiencia somos Olga Navarro Fernández y Pilar Blanco de la Fuente. Actualmente la exposición fotográfica se encuentra en el Centro de Educación de Adultos de Navalcarnero y se puede visitar, también nos queda alguna revista para poder compartir. Durante este curso y teniendo como base los relatos que elaboramos estamos trabajando un Taller de Cuenta Cuentos, para posteriormente ir a los colegios de la localidad y contar allí lo que quieran escuchar sobre los oficios, los juegos, o las costumbres de los vecinos y antepasados de Navalcarnero.

También hubo aspectos, que en ocasiones nos dificultaron la actividad:

Es importante tener programado suficiente horario de coordinación y preparación.

- Es necesario un buen conocimiento informático para el diseño de la revista: control del escaner,

Este fue el material bibliográfico que emplemos:

- Nosotras, las profesoras:
- GIMENO, J.R. RICO, M. Y VICENTE, J. (1986): *La educación de los sentidos*. Madrid. Santillana Aula XXI.
- CASSA (1993): *La cocina de la escritura*. Madrid. Anagrama.
- W.AA. (1995): *Educación de adultos y acción participativa*. Madrid. Ed. Popular. MEC.
- Para investigar los alumnos y alumnas, sobre la localidad:
- *Ordenanzas municipales para el régimen y gobierno de la villa de navalcarnero*. Ayuntamiento. 1934.
- BAUSÁ, J.M.(1984): *Historia de Navalcarnero*.
- ROJO, T. Y GARCÍA F. (1995): *El año que se fundó Navalcarnero*.

# MONOGRÁFICO

## EDUCACIÓN Y CENTROS PENITENCIARIOS

La Educación en los Centros penitenciarios, pág. 20  
*Andrés Márquez Moraga*

Educación en prisiones, pág. 23  
*Angel Marzo*

Desde fuera, desde dentro, pág. 26  
*Enrique de Frutos Pascual*

Reconceptualización y Descentralización de los "Entornos Penitenciarios", pág. 28  
*Juan José Vergara Ramírez*

Descripción de los Centros Penitenciarios de la Comunidad de Madrid, pág. 32  
*Mercedes Lázaro y Consuelo Cuesta*

Características de los alumnos del medio penitenciario, pág. 34  
*Consuelo Cuesta, Mercedes Lázaro y Julia Toro*

Los profesores de Instituciones Penitenciarias, pág. 36  
*Julia Toro y Pilar Antona*

Comunidad de Madrid: Centros Penitenciarios y Educación, pág. 38  
*Jaime Ruiz y Cristina García*

Lo que se respira en nuestras escuelas, pág. 40  
*Concepción Pérez Pérez*

Educación Sexual: tema y pretexto para el encuentro, pág. 42  
*Jose María García y Olga Anguita*

La Educación en Valores en el medio penitenciario, pág. 45  
*Blanca Moya Cantero*

Semanas Culturales: aire nuevo, pág. 47  
*Juan José Moreno Díaz*

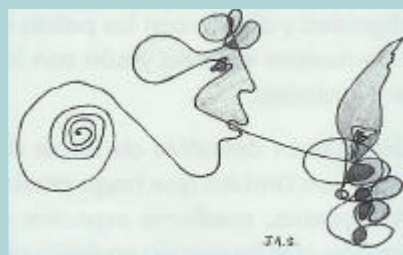
Pintura artística: reto y libertad, pág. 49  
*Elena Villamarín Fernández*

Alfarería y Cerámica: programación y experiencia en prisión, pág. 52  
*María Isabel Vaquero Martín*

Experiencia de Geografía en el centro penitenciario, pág. 55  
*Manuel de la Fuente Rodríguez*

Educación tras los muros, pág. 58  
*Susana Murillo*

Bienvenido a Eduprisión, pág. 63  
página web  
<http://www.egroups.com/group/eduprisión>



# La Educación en los Centros Penitenciarios

*Andrés Márquez Moraga*

*Director del Centro Penitenciario Madrid VI (Aranjuez)*

La palabra prisión evoca en cada uno de nosotros una cierta imagen sobre la Justicia, la Ley, el Castigo. Una palabra tabú que todos tenemos muy lejos de nuestra realidad diaria y sólo las series de cine negro o las crónicas de sucesos hacen que nuestra atención se fije en ello o en la *cárcel*. Pero dicha imagen dista mucho de la realidad.

Para el que tiene la responsabilidad de dirigir un Centro Penitenciario, la prisión se asemeja a una "empresa de prestación de servicios". Así, nos encontramos con una pequeña ciudad de cerca de mil quinientos habitantes, a lo que es preciso garantizar condiciones dignas de vivienda, alimentación, sanidad, deporte, seguridad, y por último, y no por orden de importancia como veremos, EDUCACIÓN.

Como la estancia es obligada se necesita un "servicio de seguridad y vigilancia" que garantice que las penas privativas de libertad se cumplen conforme a lo estipulado en las respectivas sentencias. Ciertamente muchos de los esfuerzos en recursos humanos y materiales se destinan a la optimización de este "servicio": nos referimos a los llamados Funcionarios de Vigilancia y a los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado. Los Funcionarios de Instituciones Penitenciarias, somos funcionarios civiles del Estado, y en el desempeño de nuestro trabajo está prohibido el uso de armas de fuego. La palabra, el diálogo, el arte de escuchar y convencer, es, en la mayoría de los casos, nuestro mejor arma.

No me voy a detener a enumerar las distintas instalaciones que hacen realidad la prestación de los diferentes servicios arriba señalados. Baste decir que nuestras cocinas, panaderías, lavanderías, talleres y habitaciones (las llamadas *celdas*), pueden competir en dignidad y diseño con los países más desarrollados de nuestro entorno y aún con los de los países más avanzados.

Se trata en definitiva de hacer del Centro Penitenciario un ámbito que haga posible el desarrollo de la persona, mediante espacios destina-

dos a la educación, a la formación profesional y ocupacional, al desarrollo de actividades culturales, deportivas, recreativas, terapéuticas y laborales, para facilitarle así la preparación para la conciencia en libertad, al tiempo que para limitar en la medida de lo posible, el efecto negativo que provoca la reclusión.

Por "servicio de tratamiento" entendemos todas las acciones encaminadas al trato de las carencias o mejoras necesarias del interno, para su reinserción: educación, cultura, deporte, tienen aquí un sitio especial.

El objetivo de nuestra actividad, al margen de la retención y custodia, es la reeducación y la reinserción social. Se trata de hacer del interno una persona capaz de vivir respetando la ley y valerse por sí mismo. A las acciones que pretenden este objetivo, les llamamos "tratamiento".

**Uno de los elementos esenciales del "tratamiento" es la "acción educativa".**

Una de nuestras misiones esenciales es crear el clima propicio para que el tratamiento se pueda llevar a cabo. Se dice que el "régimen" (toda actividad relacionada con la seguridad, que propicia la convivencia) está al servicio del "tratamiento" (toda acción destinada al trato del interno para ayudarle a superar sus posibles carencias y/o a mejorar sus posibilidades de vivir respetando la ley).

Pues bien, uno de los elementos esenciales del tratamiento es la "acción educativa". Nos hallamos ante "la prestación educativa". Hacemos referencia aquí a una actividad propia de lo que denominamos tratamiento. Así, al hablar de instrucción estamos refiriéndonos al tratamiento penitenciario.

Para el efectivo desarrollo de esta prestación, el ordenamiento penitenciario vigente marca unas directrices:

- Se diseñarán programas orientados a des-

arrollar las aptitudes de los internos, a enriquecer sus conocimientos, a mejorar sus capacidades técnicas o profesionales y a compensar sus carencias, en especial aquellas que puedan haber influido en su comportamiento delictivo anterior.

- Se potenciará y facilitará los contactos del interno con el exterior contando, siempre que sea posible, con los recursos de la comunidad como instrumentos fundamentales en las tareas de reinserción.
- Se establecen las "salidas programadas", que se concederán para la realización de actividades específicas de tratamiento y que van destinadas a aquellos internos que ofrezcan garantías de hacer un uso correcto y adecuado de las mismas. En todo caso, los internos serán acompañados por personal del Centro Penitenciario o de otras instituciones.
- Por último, se ajustará la actividad educativa de los Centros Penitenciarios a lo que dispongan las autoridades educativas bajo cuyo ámbito se encuentre el Establecimiento Penitenciario.

La integración en el Cuerpo de Maestros de los funcionarios pertenecientes al Cuerpo de Profesores de Educación General Básica de Instituciones Penitenciarias da solución a los retos planteados: la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) viene a normalizar la educación en el ámbito penitenciario incardinándola en el sistema educativo general y situándola bajo la responsabilidad de la administración educativa competente.

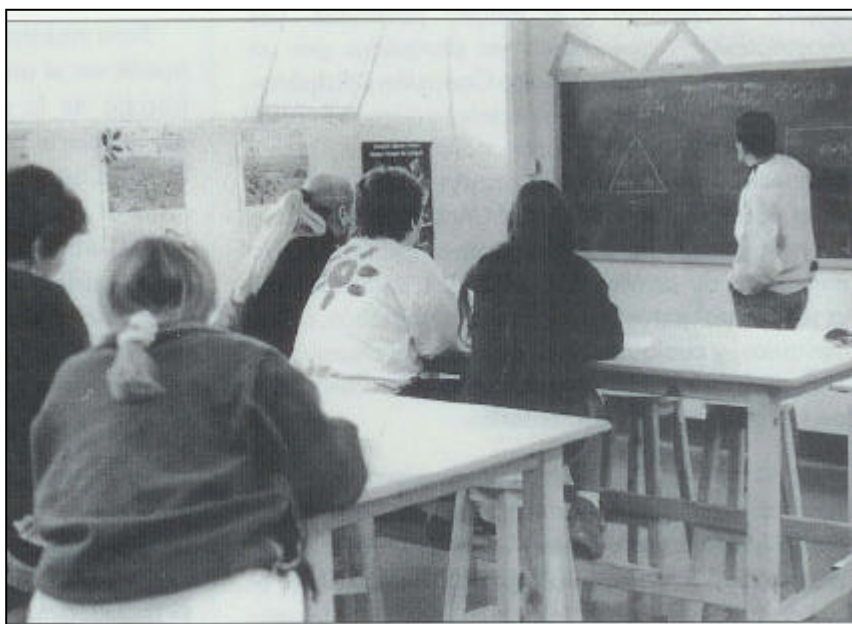
También recoge el Reglamento Penitenciario que en todos los Centros Penitenciarios habrá una escuela. Lo cierto es que en los nuevos Centros Penitenciarios (los llamados "Centros Tipo", pues responden a una misma concepción y características arquitectónicas), las instalaciones para la instrucción, educación y deporte, gozan de prioridad y no se han escatimado medios: se dispone de los llamados pabellones socio-culturales que cuentan con varias aulas para impartir los diferentes niveles escolares, sala de video-forum, laboratorio fotográfico, biblioteca, aula

de informática, espacio dedicado al culto, pabellón polideportivo cubierto, gimnasio central, piscina y salón de actos.

De otro lado, en cada uno de los "Departamentos o Módulos" se cuenta con un aula para escuela, un taller ocupacional y un pequeño gimnasio. Se trata, como podemos ver, de hacer factible la prestación educativa, sin necesidad de salir del propio Módulo donde se está destinado.

Las necesidades educativas en los Centros Penitenciarios, están en función, como es natural, de la población que albergan. Así, siguiendo la referencia a los Centros Tipo, hemos de satisfacer una demanda que parte de la escuela infantil, pues hay madres con niños menores de tres años, y llega hasta los adultos, internos e internas de diferentes edades y niveles educativos, por lo que desde la alfabetización hasta el nivel universitario se cursan y/o imparten todos los estudios oficiales. Resulta preocupante la avalancha de extranjeros, con lo que el estudio de la lengua española cobra prioridad en la mayoría de los Centros Penitenciarios. Un bonito campo de estudio se abre aquí para los pedagogos y un buen terreno para educar en el valor de la Tolerancia.

La población reclusa posee aspectos diferenciales que es preciso tener en cuenta a la hora de diseñar la acción educativa en los Centros Penitenciarios, sobre todo, en lo referente a la definición del diseño curricular. Entre las características que tienen un marcado peso diferencial, según diversas investigaciones en este campo, tenemos, entre otras: la edad, el sexo, la oportunidad de elegir trabajo, el haber estado interno en Centros de Menores, y las condiciones de la Institución Penitenciario, tanto en sus recursos humanos como materiales y funcionales. No es lo





mismo un estudiante joven que uno adulto; las experiencias anteriores del interno respecto a los estudios en un Centro Tutelar de Menores; la necesidad de abandonar los estudios y trabajar, etc. Todos son trascendentales a la hora de analizar el desempeño de los internos que deciden acercarse a la escuela.

Para el profesor que se enfrenta por primera vez al colectivo escolar penitenciario, será 'de gran utilidad conocer los posibles "incentivos" con los que cuenta en su labor educativa: si la didáctica considera que la motivación es un factor fundamental, junto a la maduración y a la actividad, para llegar al aprendizaje integrado, es decir, aquel tipo de aprendizaje que es capaz de modificar la conducta del sujeto de acuerdo a los esquemas de perfeccionamiento del hombre, en el contexto de la prisión, podemos afirmar que todo se hace en base a lo que se obtenga, o lo que es lo mismo, nadie va a la escuela *gratia et amore*, o sin ánimo de exagerar, son muy pocos los que la educación o la instrucción por sí misma es motivo suficiente para asistir a la escuela o a una actividad determinada. No nos debe extrañar que el primer día, la primera pregunta sea: ¿Qué nos van a dar por venir? Entramos aquí en el capítulo de lo que denominamos "beneficios penitenciarios y recompensas".

Los "beneficios penitenciarios" en el actual reglamento se reducen al adelantamiento de la libertad condicional y el indulto particular. Las "recompensas", que deben ser otorgadas por un órgano colegiado denominado Comisión Disciplinaria, son: comunicaciones especiales y extraordinarias adicionales, becas de estudio, donación de libros y otros instrumentos de participación en las actividades culturales y recreativas del Centro, prioridad en la participación en salidas programadas para la realización de actividades culturales, reducción de las sanciones impuestas, premios en metálico, notas meritorias, y cualquier otra recompensa de carácter análogo a los anteriores que no resulte incompatible con los preceptos reglamentarios.

No se ha hecho referencia al principal incentivo: la redención de penas por el trabajo. Esta institución ha sido abolida por el nuevo Código Penal y sólo se aplica a los internos que cumplen su condena por el Código Penal derogado, en aplicación del principio penal de Ley Penal más favorable, o lo que es lo mismo, la irretroactividad de los leyes

penales desfavorables.

Los maestros deberán proponer los beneficios y recompensas, según las pautas de la Junta de Tratamiento. Todas las aportaciones al sistema de incentivos serán estudiadas por la Junta de Tratamiento, que las analizará con el conjunto de incentivos de las diferentes actividades del Centro Penitenciario. Claro está, éste es un campo muy interesante de la actividad educativa, pues si incentivamos suficientemente la asistencia a la escuela, unido al esfuerzo intelectual, los resultados mejoran. De otro lado, si en la política del Centro prima el desempeño de "destinos" (trabajos remunerados o no remunerados económicamente, necesarios para el funcionamiento del Centro Penitenciario, que realizan los internos), bajará el nivel de asistencia y rendimiento en la escuela. Aquí, como en todos los terrenos, es necesario el equilibrio. No obstante el incentivo principal, exceptuada la reducción de pena, es el económico.

Por último, una breve reseña a la eficacia de la acción educativa en la prevención de la delin-

cuencia.

Uno de las principales acusaciones que se hacen a nuestro sistema penitenciario, y a la pena de prisión, en general, es que no reinserta. Los índices de reincidencia son demasiado altos para las inversiones realizadas. Pues bien, la pregunta es si existe relación entre la modificación de las carencias del interno, especialmente en el campo educativo, y la no reincidencia en el delito.

Para nosotros, está claro que la reincidencia no puede ser el único criterio de valoración del éxito o fracaso de la acción educativo o del tratamiento penitenciario en general, pues existen diversos factores relacionados con el medio al que se incorpora el interno (el que tengo trabajo, amigos no delincuentes, una familia que le controle, problemas de drogadicción no resueltos, etc.) que escapan a la intervención penitenciaria y pueden anular la mejora personal que el interno pudiera haber experimentado durante su estancia en prisión.

Si somos capaces de motivar al interno para que participe en todos aquellos programas que incidan en mejorar sus posibilidades de vivir respetando la Ley, estaremos cumpliendo con nuestro objetivo, y la "educación" adquirirá su verdadero sentido TRANSFORMANDO, IGUALANDO E INTEGRANDO.

**El Centro Penitenciario debe hacer posible al interno su desarrollo como persona y su reinserción social a través de la reeducación.**

# Educación en Prisiones

Ángel Marzo

Director de la revista de educación de adultos/as "Diálogos"

CUANDO se entra en una prisión, se pasa la primera puerta, pero esto es sólo el paso inicial. Enseguida te ves sujeto a la cadena de transiciones que vienen después: llaves, hierros, mecanismos de apertura, detectores, esperas, distancias... Sin embargo las que viven dentro son personas que tienen las mismas necesidades, deseos y potencialidades que las demás y, por lo tanto, en la atención y el impulso de algunas de ellas puede jugar un papel importante la educación.

Además, a pesar del aislamiento físico en que se vive en el entorno penitenciario, el medio social envuelve la vida cotidiana en el centro, es más, su presencia se siente, para los que viven allí, se aprecia de forma casi omnipresente, se vive pensando en él: la familia, los amigos y amigas, la sociedad, incluso el entorno natural adquiere una nueva dimensión seguramente potenciada por la propia separación que imponen los muros.

La segregación del entorno social se hace paradójicamente imponiendo un sistema de patrones culturales y de normas que lejos de suponer un funcionamiento ajeno al orden social externo se basa en las normas más visceralmente arraigadas. Por ello se reproducen de forma estereotipado los esquemas que dominan el comportamiento tanto en la sociedad reconocida como en los grupos informales y sustentadores del sistema de aprovechamiento de recursos que ofrecen determinadas actividades consideradas ilícitas, pero que perviven y no parece que sean enfrentadas de una forma radical.

Este entorno de represión y castigo deja un margen muy estrecho para el espacio cultural propio y con ello el objetivo resocializador se hace casi una utopía irrealizable y en algunos

momentos hasta grotesca. ¿Cómo resocializar si no es posible ofrecer patrones sociales más abiertos? ¿Cómo hacerlo si el margen de actuación personal se reduce casi o lo estrictamente interior? Se produce una situación de resocialización solamente en los casos en los que existe una fuerza interior extraordinaria o un apoyo social específico que por lo general no lo generan las instituciones responsables del proceso de reclusión sino algunos grupos externos.

La educación en el sistema penitenciario se entiende desde la formulación legal como parte del tratamiento penitenciario que complementa al componente más regimental de retención y custodia. Este tratamiento tiene como objetivo la reeducación y la resocialización. La educación puede cumplir también una función de apoyo al aspecto más de contención y seguramente lo cumple en la realidad cotidiana, pero la ley no la concibe como tal sino como posibilitadora de una inserción en el medio social externo.

Aunque la legislación penitenciaria permite la administración de medidas reguladoras del sistema de punición, todavía tenemos un sistema bastante uniforme que difícilmente se puede adecuar a la gran diversidad de características de las personas que reúne el establecimiento penitenciario. La educación debe jugar sin duda en el campo que ofrece la legislación buscando la manera de hacer posible el desarrollo y de que esté interconectado

con la realidad social más allá de los estereotipos y las imposiciones. Si la educación se limita a ofrecer acreditaciones, contenidos aislados, recursos útiles solamente en el medio interno, de ninguna forma puede cumplir su papel de resocialización. La educación puede jugar papeles muy diferentes, y en el



siguiente apartado hablaremos de algunos de los modelos de implantación, nosotros la entendemos como la implementación de un derecho fundamental de toda persona indispensable para el pleno desarrollo de las posibilidades en interrelación con el medio social y cultural. Ello nos aboca a una confrontación básica: ¿cómo hacer posible el ejercicio de un derecho que deba conducir a la autonomía en un medio en el que se impone como característica por encima de todas la privación de libertad?

El dilema sólo puede resolverse desde la confianza en la posibilidad de constitución de espacios de autonomía aunque éstos sean parciales. Y desde el presupuesto de que la privación de la libertad debe conjugarse con el ejercicio del derecho a la vida, al trabajo, a las relaciones personales, al acceso al conocimiento, a la salud...

**La educación debe contrarrestar los efectos de la institucionalización ofreciendo recursos para trascender esta situación.**

La realidad de la que partimos es la de una tendencia al deterioro de las capacidades originada por la uniformización, el aislamiento, la dependencia, la violencia... que el sistema conlleva. La educación puede ofrecer alternativas siempre y cuando éstas sean apoyadas también desde lugares reales del entorno social extra penitenciario. Cuando éste se desentiende de lo que pasa dentro, aparece el problema, no sólo sin resolver sino multiplicado.

Cargar todas las tintas en el aspecto represivo o de punición resulta una "venganza inútil" que repercutirá sobre la propia sociedad. Sabemos que la prisión es un instrumento social que se demuestra bastante imperfecto para conseguir una mayor integración social. Es necesario avanzar en la búsqueda de nuevas alternativas y seguramente éstas pasan por trascender el juicio de valor, estudiar las causas y ofrecer repuestas convenientes a los orígenes de los hechos indeseables que acontecen.

En el contexto actual la educación no puede hacer otra cosa que intentar considerar a los presos y presas como personas que deben ejercer sus derechos y cumplir sus deberes y con ello intentar reducir todo lo posible el deterioro que la permanencia en la institución pueda provocar. En la medida en que sea posible pensar y practicar alternativas a la prisión la educación puede

tener un papel más relevante.

## LA APORTACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Durante las dos últimas décadas en los centros penitenciarios se ha realizado un trabajo educativo significado. Quizás la característica más destacada ha sido su invisibilidad en la esfera social. Así como los fracasos y errores son fácilmente destacables, el trabajo cotidiano y realmente productivo es poco visible.

Pero, con todo, se han dado aportaciones importantes en el ámbito de la práctica a diferentes niveles: el metodológico, con la creación de instrumentos didácticos y organizativos; el de orientación y seguimiento del proceso educativo; la realización de actividades educativas en los centros y en conexión con otras experiencias fuera; los conocimientos necesarios para la formación del profesorado; intercambios con otras experiencias en diversos países del mundo...

También la educación ha sido un elemento que se ha integrado en el tratamiento penitenciario, aunque con dificultades, ofreciendo elementos que han podido favorecer procesos de inserción social. En algunos centros los profesores y profesoras han actuado de forma coordinada con otros profesionales desarrollando un seguimiento personalizado, abriendo nuevas vías, elaborando alternativas regimentales menos lesivas...

Por fin, lo que parece más interesante, algunas actuaciones educativas han permitido el contacto de los presos con experiencias del entorno comunitario. En este sentido cabe destacar las experiencias en las que ha sido posible integrar actuaciones no sólo de los profesores y profesoras habituales del centro sino también de otros agentes educativos del entorno.

## APUESTA EDUCATIVA EN LA PRISIÓN

Para realizar un trabajo educativo en prisión sería necesario en un primer momento partir de los presupuestos básicos de la educación de las personas adultas pero teniendo en cuenta que los condicionantes impuestos con el medio deben tener una respuesta educativa.

Así, la educación debe responder a un ambiente presionante sobre los internos e internas ofreciendo un tiempo y un espacio disponible y distendido para desarrollar las propias competencias. También contrarrestar los efectos

de la institucionalización ofreciendo recursos para trascender esta situación. Ofrecer elementos que favorezcan la creatividad para superar las condiciones de aislamiento. Oponer a lo situación de violencia elementos de reflexión y ponderación. Fomentar el interés frente a la dispersión y la monotonía de una situación uniforme.

#### Algunos aspectos en que deberían centrarse las líneas de trabajo serían en:

- La apertura de perspectivas de adentro hacia afuera de la prisión y viceversa.
- Creación de vínculos positivos con situaciones y personas que puedan contribuir al desarrollo.
- Ofertar recursos para mejorar su situación actual y favorecer la vida después del internamiento.
- Introducir elementos de racionalización, negociación, cooperación..., como mecanismo posible para la resolución de algunos conflictos.
- Desaprender esquemas de respuesta y de acomodación que conducen sistemáticamente a caminos sin salida.
- Favorecer la autonomía posible.
- Reforzar los elementos de la identidad personal y colectiva que van a servir de apoyo.
- Ayudar a la elaboración del itinerario personal.

#### ALGUNOS INSTRUMENTOS DE TRABAJO

Aunque llevamos unos años de trabajo cotidiano que ha producido sus frutos lo que todavía está bastante por desarrollar es la sistematización de los recursos que se han generado en estos años. Aunque no me resulta posible ofrecer un trabajo completo sobre este tema en este artículo, pienso que puede ser de interés ofrecer algunas referencias sobre ciertos trabajos realizados a los que he podido tener acceso a través de mi propia experiencia como educador y en el contacto con la realidad educativa en el medio penitenciario.

- El Comité de Ministros del Consejo de Europa publicó una recomendación en el

año 1989 -R (89)12- que ofrece un marco de trabajo interesante y que complementa la Ley General Penitenciaria y el Reglamento Penitenciario. El mismo Consejo de Europa publica en el mismo año un estudio de un comité de expertos que también ofrece datos de interés.

- El Instituto Unesco para la Educación también se ha ocupado del tema y en el año 1992 publicó un estudio sobre la Educación Básica elaborado por Peter Sutton.

**Una línea de trabajo educativo es introducir elementos de racionalización, negociación y cooperación como mecanismo para la resolución de conflictos.**

- También existe una asociación Europea de Educación en Prisión (EPEA) y la red Euroalfa que se ha ocupado del tema.
- Existe una lista de correo electrónico que se llama "eduprison" en la que se debate e intercambio sobre el tema.
- Durante algunos años se realizaron jornadas que reunieron a los profesores y profesoras de prisiones. Recientemente la Asociación Saó realizó unas Jornadas con el título *La escuela en la prisión: una ventana al mundo*.
- Relatos de experiencias publicados en revistas.
- Un material de interés son las revistas y materiales publicados por los internos de diferentes prisiones.

Con todo, es necesario un trabajo de intercambio de las experiencias y de dotación de recursos para que las experiencias no sean aportaciones aisladas y para que la educación cobre el papel que le corresponde en el proceso de inserción social.

---

Ángel MARZO es coautor del libro: *"Alfabetización en el medio penitenciario"*, Madrid 1990, Editorial Popular



# Desde Fuera, desde Dentro

*Enrique de Frutos Pascual*

*Maestro del Centro Penitenciario Madrid VI de Aranjuez*

**R**ECUERDO cuando estudiaba las oposiciones para ingresar en el Cuerpo de Profesores de la E.G.B. de Instituciones Penitenciarias, el lío que me hacía con las diferentes situaciones por las que pasa un interno en su trayectoria penitenciaria. Es por eso que siempre que alguien me pregunta por mi trabajo, le intento explicar con un esquema, si es necesario, las diferentes situaciones del interno y la influencia educativa en cada una de ellas.

Por lo hablado con mis alumnos, la primera situación nada más ser detenido, es la más traumática. El juez debe decretar prisión o la puesta en libertad, con o sin fianza, dentro de las 72 horas posteriores a la detención. Aquí el individuo "residirá" en los calabozos de las Fuerzas de Seguridad del Estado (Guardia Civil o Policía Nacional) o incluso en un Centro Penitenciario. La acción educativa en esta situación no existe.

Si tiene la mala suerte de que le sea decretada prisión, pasa a la situación de PRESO PREVENTIVO. La presunción de la inocencia (art. 24.2 de la Constitución Española) debe primar por encima de todo. Es "preventivo" hasta que se celebre el juicio y sea declarado culpable. Al ingresar en prisión, además del médico, el educador, el trabajador social y el psicólogo, será visto por el maestro, que hablará con él, le pasará una prueba para diagnosticar su nivel cultural y le informará de las posibilidades educativas que tiene. Si el juez lo ve oportuno, se puede dictar "libertad provisional", con o sin fianza. En este momento el individuo se va a la calle hasta que se decreta fecha para el juicio: a esta situación se la conoce como "libertad provisional" debido a que, en la mayor parte de las ocasiones, el juez establece condiciones, tales como presentarse cada cierto tiempo ante el juzgado, o la prohibición para abandonar el país, etc.

Hay prisiones que albergan internos en situación de presos preventivos. Actualmente en Madrid existen los Centros Penitenciarios de MADRID IV, en Valdemoro; MADRID V, en Soto del Real y MADRID I, en Alcalá de Henares. Es éste último el único destinado de mujeres en situación

de preventivas.

En estos casos el interno tiene posibilidades educativas, puede acudir a la escuela, realizar estudios o cursos por correspondencia, etc. Quizás es la situación más inestable, los juicios no se celebran en las fechas previstas, los resultados no son los que cree el interno y en esa situación el proceso educativo es complejo e inestable, y por lo tanto poco rentable educativa mente. Por lo general los traslados se hacen frecuentes, hay internos preventivos que deben acudir a otras cárceles, pues se les requiere en otros juicios y en otras ciudades lo que acrecienta la inestabilidad.

Llegado el juicio, si el juez decreta que es culpable pasa a situación de PENADO (son pocas veces las que se decreta). Y entonces el ingreso en prisión, es casi irremediable para los que disfrutaron de libertad provisional. Para los que pasaron ese tiempo en prisión preventiva continuará la misma situación. Lo primero es el estudio de cada persona que realizan los equipos de tratamiento, formados por educador, psicólogo, trabajador social, etc. Así una vez elaborado dicho estudio, se le asigna al interno un grado, que podrá ser:

- Primer Grado, para individuos peligrosos e inadaptados al régimen penitenciario.
- Segundo Grado, es el más común y amplio.
- Tercer Grado, el que todos desean, ya que, es la vida en semilibertad.

Dependiendo del grado asignado, tendrá que hacer las maletas y pasar a un "centro de cumplimiento o de penados". Una mayoría pasará al 2º Grado y serán el C. P. de MADRID VI (Aranjuez), MADRID II (Alcalá-Meco) o MADRID III (Navalcarnero), las cárceles encargadas de acogerles. Si fueran mujeres irán a MADRID I (Alcalá de Henares). El C. P. MADRID VI (Aranjuez) cuenta con los módulos F- 1 y F-2, familiares, que están diseñados para albergar internas con hijos menores (hasta los 3 años). En el módulo F-I, incluso acompañadas por sus maridos.

Una vez conocida la sentencia, se entra en un

periodo más "tranquilo". Los internos ya saben la condena, hacen sus cuentas para salir, se enteran de los mecanismos que posibilitan un posible acortamiento de la condena, adelantamiento de la libertad condicional, etc.

Los maestros podemos contar con nuestros alumnos en periodos más largos, salvo épocas de idas y venidas, a declarar a juicios. Son las llamadas comúnmente "diligencias". Es, en este periodo,



cuando las matrículas en las escuelas son más numerosas.

Los penados que han tenido peor "suerte" y han sido clasificados en Primer Grado, se tendrán que ir más lejos, al C. P. PUERTO 1, situada en el Puerto de Santa María (Cádiz), allí las horas de paseo son más escasas y la vigilancia más estrecha. Aunque el derecho a la educación no se puede anular a priori, he conocido el ambiente de PUERTO 1, cárcel de Primer Grado, y el silencio que allí se respiraba era pero que muy de respetar. También sé que en estos centros hay internos empeñados en estudiar, y no pocos, carreras universitarias.

Por el contrario los internos clasificados en Tercer Grado penitenciario, pueden disfrutar de una condena en semilibertad, aunque tendrán que realizar algún tipo de tratamiento: laboral, de desintoxicación o formativo. Los internos en

esta situación podrán acudir a un Centro de Educación de Adultos en su barrio, la oficina de empleo a informarse de algún curso formativo o, incluso, la Universidad, aunque para desarrollar estas facetas tendrá que haber un maestro que les informe. He pasado nueve años en un Centro de este tipo y la información con la que llegan los internos es muy pero que muy escasa. El seguimiento de su trayectoria educativa no se puede dejar en manos de cualquiera, tendrá que ser un profesional de la educación el que realice un seguimiento como orientación, así es como lo debe ver la institución y el propio interno. Es muy importante que se haga una cotutoría con los centros educativos para que los internos que han comenzado un programa no abandonen y los que no han empezado se les impulse a realizarlo. Es el Centro de Inserción Social "Victoria Kent", antigua prisión de mujeres de Yserías, el que acoge a los internos en Tercer Grado en Madrid.

Cada 6 meses como máximo, los equipos de tratamiento (psicólogo, educador, trabajador social) revisan el comportamiento y el tratamiento que lleva el interno y se le aplica la continuidad en ese grado, la progresión a un grado superior o la regresión a un grado inferior.

Si la persona condenada ha cumplido las tres cuartas partes de su condena, está en Tercer Grado, goza de buena conducta y ofrece garantías de vida en sociedad, puede alcanzar la libertad condicional.

Por último, tengo que anotar que el aspecto educativo debe estar presente en cada momento de la trayectoria penitenciaria del interno y debería ser determinante a la hora de su progresión. Sería un buen indicativo de que esa persona esté en la vía de la reinserción. Por supuesto, que el trabajo y las terapias psicológicas son también tratamiento, pero es el educativo el que más peso tiene, ya que es el que dispone de una mayor continuidad en los Centros Penitenciarios. Soy maestro y creo que si una persona cometió un delito, fue porque no estaba bien formada educativa mente y creo también que si se puede producir un cambio o una mejora en personas con delitos a sus espaldas, es a través de la educación, pues es la que más posibilidades de recuperación ofrece.

**El tratamiento educativo en las prisiones ofrece las mejores posibilidades de cambio y recuperación a las personas con delitos a sus espaldas.**

# Reconceptualización y Descentralización de los "Entornos Penitenciarios"

*Juan José Vergara Ramírez Maestro*  
*Maestro del Centro Penitenciario Madrid VI de Aranjuez*

El concepto de "entorno penitenciario" se empieza a formular en nuestro país a finales de la década de los años 70 para referirse al "conjunto de instituciones o personas de la comunidad en que la prisión se ubica, que, con una relación de proximidad, colaboran de modo estructurado y sistemático en los procesos de mejora de la calidad de vida, reeducación o reinserción social de los internos o liberados" (Redondo, 1.987).

Se oponía al concepto de Centro Penitenciario como realidad cerrada en la cual los modelos intervencionistas tendentes a evitar la reincidencia estaban profundamente influidos por los paradigmas llamados "de rehabilitación" (o de "enfermedad mental"), donde la intervención pretendía la modificación conductual desde la implementación de determinadas tecnologías que, en cualquier caso, reunían las características básicas de:

- 1º Poder ser aplicadas en condiciones de internamiento (exclusión); y
- 2º Debían ser llevadas a cabo por especialistas en el dominio de dichas técnicas (exclusivismo).

La llamada "crisis del tratamiento penitenciario" que se desarrolla en la citada década de los 70 a partir de los trabajos, entre otros, de Martison (1.974) abre el debate en torno al sentido y efectividad de las intervenciones penitenciarias desde modelos con las características descritas; o sobre el análisis de las posibilidades de las medidas alternativas al internamiento que se muestran más eficaces para evitar la reincidencia.

De forma paralela surge la Ley Penitenciaria de la democracia en 1.979 que, ajena a esta crisis conceptual, supone un importantísimo avance en materia de garantía de derechos de todo tipo de los reclusos; pero que desde el punto de vista conceptual, recoge los presupuestos del *modelo de*

*rehabilitación* considerando a los delincuentes "enfermos" susceptibles de "recursos terapéuticos" que permitirán su posterior reincorporación en la sociedad.

Esta discusión tiene una significativa importancia en el para qué, en el qué, quién y cómo hace lo que se hace en Prisiones, ya que esta crisis conceptual supone entender la intervención posible desde un punto de vista fundamentalmente "educativo" frente al anterior "modelo de rehabilitación".

Entender la intervención en Prisiones desde un modelo educativo supone, en cualquier caso, discutir los dos parámetros básicos sobre los que se asienta el anterior modelo terapéutico (o de rehabilitación) en:

1. La imposibilidad de intervenir aisladamente del entorno (de la sociedad, en definitiva). No es posible educar para lo sociedad desde fuera de la sociedad (apertura).
2. La necesidad de contemplar la participación en el proyecto de intervención de cuantos agentes comunitarios de diverso tipo, puedan resultar valiosos para los fines educativos pretendidos. La intervención no es un campo exclusivo de especialista sino que se abre a la sociedad (participación).

Pero no es sólo eso, ya que si bien el modelo de rehabilitación se acomodaba con relativa facilidad o una estructura organizativa caracterizada por la verticalidad (arriba - abajo); y donde la discusión, en cualquier caso, se centraba en la prioridad de los aspectos relativos al "tratamiento penitenciario" frente a los encargados de la "vigilancia y custodia del régimen de vida de los reclusos", con la irrupción de un modelo educativo, que asume como característica básica la apertura a la comunidad, las necesidades organizativas se alteran significativamente en la medida que será necesario que éstas asuman las características de flexibilidad y

versatilidad para permitir el desarrollo de una interrelación estable entre el Centro Penitenciario y la Comunidad (Vergara, J., 1.998a).

La crisis en el modelo de rehabilitación se asienta en nuestro país en 1.996 como lo demuestra la modificación en la legislación penitenciaria de ese año que vino a sustituir el antiguo Reglamento de 1981. En el Preámbulo de este nuevo Reglamento se reconoce la necesidad de cambio paradigmático de los modelos de intervención con los reclusos cuando señala que "el nuevo Reglamento Penitenciario incorpora a su texto los avances que han ido produciéndose en el campo de la intervención y tratamiento de los internos, consolidando una concepción del tratamiento más acorde a los actuales planteamientos de la dogmática jurídica y de las ciencias de la conducta, haciendo hincapié en el componente resocializador más que en el concepto clínico del mismo. Por el/o, el Reglamento opta por una concepción amplia del tratamiento que no sólo incluye las actividades terapéutico - asistenciales, sino también las actividades formativas, educativas, laborales, socioculturales, recreativas y deportivas, concibiendo la reinserción del interno como un proceso de formación integral de su personalidad, dotándole de instrumentos eficientes para su propia emancipación" (Reglamento Penitenciario, 1.996).

Otra cuestión será si se puede asegurar que dicha reconceptualización en la legislación haya supuesto un giro de la intervención en las Prisiones hacia modelos educativos: Apostar por la adopción de un modelo de intervención educativo supone abrir el debate en torno a qué tipo de educación queremos en nuestras prisiones; o, lo que es lo mismo, abre el debate en torno a las cuestiones que planteaba anteriormente:

- *Para qué educar* en Prisiones. Finalidades.
- *Qué educar*, o lo que es lo mismo, el contenido del currículo.
- *Quién* interviene en este proceso.
- *Cómo educar*, tanto en sus consecuencias de carácter metodológico como de carácter organizativo, lo que en definitiva supone articular los mecanismos de participación de agentes externos en la propia organización carcelario.

En lo que interesa al presente artículo sí conviene posicionarse en entender la finalidad educativa no sobre la base de la corrección de conductas desviadas tanto como en la corrección de desigualdades sociales (de oportunidades, en definitiva); y sobre la base del desarrollo personal y social del alumno que no sólo se implica en un proceso

educativo para conseguir una cualificación académica o profesional, sino que también se incorpora activamente a la sociedad convirtiéndose en un elemento de progreso o cambio social (Vergara, 1.998b).

Entender la educación en Prisiones desde esta perspectiva invita a discutir en torno al currículo adecuado a este entorno, que en cualquier caso, deberá reunir características congruentes con la diversidad existente entre el alumnado de este medio: en cuanto a necesidades, en cuanto a intereses, cultura ... Esto tiene interesantes consecuencias en relación con la redefinición del papel del docente en Prisiones que orienta su acción hacia la detección de necesidades, gestión de recursos formativos ...

Una de las consecuencias más interesantes de la asunción de un modelo educativo en la intervención en Prisiones es el necesario proceso de apertura, del Centro a la Comunidad, o lo que es lo mismo, el establecimiento del entorno de intervención.

El Preámbulo del citado Reglamento Penitenciario de 1.996 señala como una de las principales novedades la "apertura de la prisiones a la sociedad -que formula crecientes demandas de participación y se implica, cada vez más, en la actividad penitenciaria para potenciar la acción de la Administración con los recursos existentes en la sociedad y para fortalecer los vínculos entre los delincuentes y sus familias y la Comunidad, en línea con las conclusiones de las Naciones Unidas en su reunión de Tokio de diciembre de 1.990" (R.P. 1.996).

y efectivamente, el aumento en el número de organizaciones extrapenitenciarias de todo tipo que intervienen en los Centros Penitenciarios es muy significativo de tal forma que (junto al proceso descentralizador en materia educativa), es difícil entender actualmente un Centro Penitenciario que opera de forma aislada de intervenciones exteriores a su propia organización.

Veamos, pues, algunas de las consecuencias que tiene este fenómeno en la propia organización de los Centros:

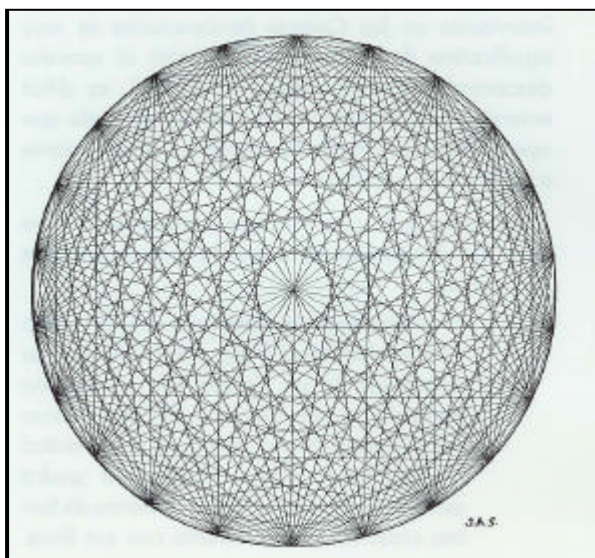
- En primer lugar es necesario asumir -como dice San Fabián (1.996)-, que "hablar de las relaciones de un Centro con su entorno interpelo a su propia identidad como organización. Si un Centro no tiene entidad ni identidad propia difícilmente podrá establecer relaciones con su entorno de forma sistemática y coherente con sus fines. Habrá, a



lo sumo, intervenciones puntuales, individuales, paralelas, al margen, extraordinarias, complementarias, ocasionales,... No habrá relaciones de CENTRO con la COMUNIDAD".

2. Abrir los Centros a la Comunidad supone apostar por modelos de descentralización en la organización de Centros en la medida que es necesario adaptarse a las relaciones específicas que establecen en cada entorno concreto.
3. Este proceso descentralizador tiene que ir acompañado necesariamente de arbitrar las soluciones organizativas que facilitan la participación de los distintos agentes comunitarios en la propia organización del Centro en aquellos temas relacionados con el proyecto de intervención educativa. Como muy bien dice San Fabián para Centros Escolares, "la cuestión no está en sustituir un sistema centralizado por otro descentralizado, sino en transformar un sistema centralizado de carácter jerárquico por otro descentralizado de carácter participativo".

La propia dinámica social, caracterizada por ser mucho más cambiante que la propia Institución Penitenciaria, exige la adopción, en la Prisión, de fórmulas organizativas altamente flexibles que permitan albergar en su seno las diversas fórmulas interventivas que se vayan sucediendo desde la propia innovación en el Centro fruto de la interrelación centro - comunidad o bien de la propia dinámica de los agentes extrapenitenciarios sobre sus propios modelos de constitución, financiación, etc. En este sentido es importante recordar que



el Real Decreto 1.203/1.999 (por la que se integra al Cuerpo de Profesores de Prisiones a la Administración Educativa) formaliza la constitución de una comisión de coordinación constituida por cuatro miembros en cada Centro (dos de la Institución Penitenciaria y dos de la Educativa) con las funciones específicas de (art. 11):

- Propiciar la incardinación de la programación educativa en la general del establecimiento penitenciario (...)
  - Favorecer su conexión con las restantes programaciones complementarias del establecimiento penitenciario.
  - Realizar el seguimiento del desarrollo de la actividad educativa (...)
  - Informar el presupuesto (...)
  - Conocer las posibles disfunciones que pudieran producirse entre ambas esferas administrativas (...)
  - Conocer y adoptar soluciones sobre cualesquiera otras cuestiones (...)
4. Por último, el avance en las tecnologías de la comunicación hace que el entorno penitenciario no pueda ser definido de forma similar a como pudiera hacerse en los años 70 cuando se formulaba por primera vez. En este sentido es necesario entender el entorno desde una visión amplia que se ve facilitado por las redes de comunicación -y muy especialmente Internet - que posibilitan la comunicación estable y fluida de agentes muy alejados en el espacio y que complica (y enriquece) significativamente el entramado de redes relaciona les que soportan la interrelación Centro - Comunidad.

Asumir estos elementos supone en la práctica generar un proceso de apertura a la Comunidad que viene a construir el entorno propio a una prisión concreta y por lo tanto deberían ser los elementos básicos para discutir sobre la elaboración del Proyecto Educativo (en un sentido amplio) del Centro.

#### DESCENTRALIZACIÓN Y SUS CONSECUENCIAS ORGANIZATIVAS EN LOS MODELOS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

El proceso de descentralización ha supuesto, en

este caso, la asunción de competencias educativas por parte de las Comunidades Autónomas. Proceso éste que ha sido simultáneo a la integración del profesorado que trabajaba en las Prisiones a las Administraciones Educativas.

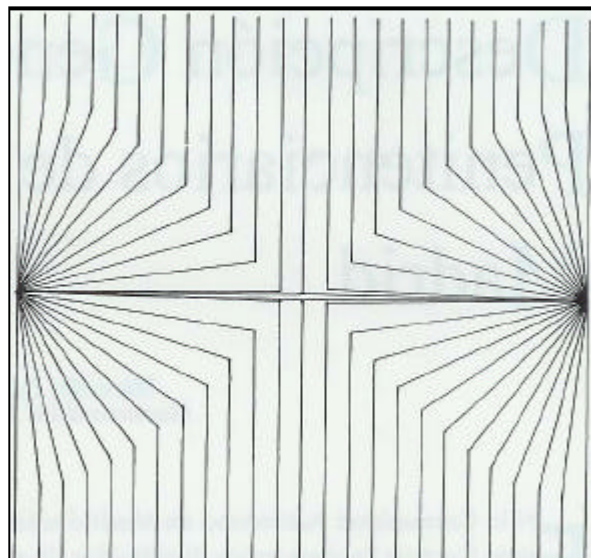
Este fenómeno, necesario sin duda, tiene un doble nivel de análisis dependiendo del organismo en que nos situemos:

- A Desde la propia Administración Penitenciaria el proceso de descentralización ha venido parejo a la idea de que son las distintas Administraciones las que tienen que asumir las competencias propias que van a garantizar a los reclusos el disfrute de los derechos de que son titulares (Sanidad, Trabajo, Educación...).

Desde esta óptica el acceso a los distintos niveles educativos en el Centro Penitenciario es un derecho que hay que garantizar y el responsable del mismo es el Departamento de Educación de la Comunidad correspondiente. Se refiere por tanto, y fundamentalmente, a la educación formal dejando en manos de lo propio Institución Penitenciaria el desarrollo de todo un conjunto de programas de educación no formal y laboral para los que prevé la existencia de equipos propios que van a desarrollar programas paralelos (animadores socioculturales, programas de formación ocupacional, etc.). Así mismo la orientación general en el modelo de intervención que se desarrolla con los reclusos en aras de facilitar la inserción social queda en manos de técnicos de la propia institución. Equipo éste que puede o no asumir el modelo educativo como orientador general de actuación.

- B. Desde la óptica de la Administración Educativa esta artificiosa división de la educación formal/no formal no puede estar tan clara hoy en día en la medida que la propia evolución del concepto de Educación de Adultos ha variado hasta entender como objeto de la misma todas aquellas esferas que permitan el desarrollo personal, social y laboral del sujeto; tanto en su vertiente formativo como en su carácter prospectivo (preparar al alumno para convertirse en agente posible de su propio desarrollo: "aprender a aprender").

Como consecuencia de ello, en los distintos Centros de Adultos de las distintas Comunidades Autónomas se produce la formalización de una variada oferta formativa que incluye muy diversos cursos, talleres y



actividades cuyo denominador común es entender de esa manera la Educación de Personas Adultas.

Por último, hay que recordar que en los Centros Penitenciarios la educación no puede entenderse exclusivamente como un derecho que hay que satisfacer, sino más bien un modelo de actuación/intervención que debe orientar toda la actividad que pretenda la reinserción del recluso. En este sentido es necesario recordar, desde los propios argumentos normativos de la Institución Penitenciaria (pero también desde los de la educativa), que este proceso de descentralización no puede llevarnos a asumir un modelo competencial, sino apostar por un modelo intervencionista de carácter educativo en el que toda la Comunidad (lo propio Institución Penitenciaria así como el resto de Instituciones Comunitarias) debe asumir parte de responsabilidad. La gran cuestión, en este momento, será encontrar los correlatos organizativos que posibiliten que se desarrolle dicho modelo y que permita contrarrestar las tendencias a la compartimentalización de competencias.

## BIBLIOGRAFÍA

MARTINSON (1.974): *"What Works? Questions and answers about prison reform"*. The public interest, 35, 22-54.

MINISTERIO DE INTERIOR (1.996): *"Legislación Penitenciaria"*. Madrid.

REDONDO, S. (1.987): *"Entorno penitenciario y reinserción social"*. 11 Jornadas de Tratamiento Penitenciario. Madrid.

SAN FABIÁN MAROTO, J.L. (1.996): *"El entorno escolar y la comunidad educativa. ¿Un juego de metáforas?"* Revista de Educación, 309, Madrid, 195-215.

# Descripción General de los Centros Penitenciarios de la Comunidad de Madrid

*Mercedes Lázaro y Consuelo Cuesta*

*Maestras del Centro Penitenciario Madrid V de Soto del Real*

**E**n la Comunidad Autónoma de Madrid existen siete Centros Penitenciarios distribuidos de esta manera:

- Madrid I y Madrid II, ubicados en la zona Este de la Comunidad, a 5 Km de Alcalá de Henares.
- Madrid III, en la zona Sur de Madrid, en el término municipal de Valdemoro.
- Madrid IV, en la zona Oeste de la Comunidad, a pocos kilómetros de Navalcarnero.
- Madrid V, situado en zona Norte de la sierra madrileña, a 4 Km de Soto del Real.
- Madrid VI, al Sureste de la capital, o unos 15 Km. de Aranjuez es el de más reciente creación.
- Centro Penitenciario "Victoria Kent", denominado anteriormente "Yeserías", que se encuentra en Madrid capital.

Exceptuando Madrid I el resto presenta una arquitectura modular y fueron construidos dentro del Plan de Creación y Amortización de Establecimientos Penitenciarios mediante el que se modernizan las Instituciones Penitenciarias del Estado y se desarrollan los "centros tipo". Los "módulos" son unidades totalmente independientes unos de otros, existiendo en cada uno de ellos un aula de escuela (además de comedor, sala común, patio, talleres, economato y celdas).

**Todas las prisiones cuentan con espacios educativos y de difusión cultural.**

Todas las prisiones cuentan, en general, con

espacios educativos y de difusión cultural (aulas, despachos y sala de profesores, además de las aulas de los módulos, biblioteca, salón de actos...) espacios deportivos (piscina, gimnasio, polideportivo...) espacios para talleres ocupacionales (de expresión artística, de comunicación, cursos para desarrollar el empleo...) y talleres de trabajo productivo (carpintería, panadería, costura, de electricidad...).

Los Centros Penitenciarios acogen a una gran variedad de presos, aunque los delitos más comunes están relacionados con delitos contra el patrimonio y contra la salud pública. Hay en la Comunidad de Madrid unos 6.000 internos. Alrededor del 70 % son penados y el otro 30 % son preventivos. La mayoría de ellos son hombres, un 90 %, y tan sólo un 10 % son mujeres.

El Centro Penitenciario Madrid I, de Alcalá de Henares, está ocupado únicamente por mujeres, alrededor de 300, de los que un tercio son extranjeros (sobre todo sudamericanas). Predominan las que son penadas (tienen condena firme y están cumpliéndola) y su grado de clasificación es el 2º, es decir, peligrosidad media.

Madrid II, otro Centro Penitenciario en Alcalá de Henares, está formado solo por hombres. El número de presos que alberga es de 772. De ellos, 603 son internos penados, y 169 son preventivos (en espera de juicio, salida en libertad bajo fianza, etc.) con distintos grados de peligrosidad.

El Centro Penitenciario Madrid III, o de Valdemoro, acoge alrededor de 1.100 internos (preventivos 572 y penados 552) en distintos grados de clasificación, dependiendo de su peligrosidad. Casi la mitad son extranjeros.

El Centro Penitenciario Madrid IV de Navalcarnero, tiene alrededor de 1.000 internos, todos hombres, que casi en su totalidad son penados.

El Centro Penitenciario Madrid V de Soto del Real tiene alrededor de 1.500 internos. Unos 1.100 son

hombres y los restantes, unos 400, son mujeres, algunas con sus hijos junto a ellas. En su mayoría son internos preventivos. Este Centro es en el que más internos siguen estudios universitarios.

El Centro Madrid VI, de Aranjuez, cuenta con una población penitenciaria de 1.392 internos de muy diverso carácter: un 86 % son hombres, un 5 % son parejas que conviven, un 6,5 % son jóvenes y un 2,5 % son madres con hijos. La práctica totalidad, un 96 % son penados.

Finalmente el Centro de Inserción Social "Victoria Kent" (CIS) tiene hombres y mujeres de tercer grado, alrededor de 300, en régimen abierto o régimen de semilibertad, desarrollando un trabajo o estudios durante el día y pasando la noche en sus dependencias. Pretende la inserción social por lo que esas personas se dirigen a los Centros de Adultos del exterior a recibir la atención educativa correspondiente.

Las escuelas de los Centros Penitenciarios se

**Las escuelas de los Centros Penitenciarios se consideran aulas adscritas al Centro de Educación de Adultos de su zona.**

consideran aulas adscritas al Centro de Educación de Adultos (CEA) de la zona. De este modo:

- Madrid 1, con 5 maestros, y Madrid 11, con 7 maestros, son aulas del Centro de Adultos D. Juan I de Alcalá de Henares.
- Madrid 111, con 11 maestros, es un aula del CEA de Valdemoro.
- Madrid IV tiene 13 maestros y es aula del CEA de Navalcarnero.
- Madrid V, con 12 maestros, es un aula adscrita al CEA de Colmenar Viejo.
- Y Madrid VI tiene 12 maestros y es aula del CEA de Aranjuez.
- CIS "Victoria Kent" no tiene maestro en la actualidad dependiendo académicamente del CEA "Daoiz y Velarde".

En total son unos 60 maestros los que trabajan en las escuelas de los Centros Penitenciarios de la Comunidad de Madrid.

Las escuelas cuentan con unos recursos humanos y materiales que son insuficientes para el desarrollo del trabajo. Hay que recordar que se dan clases en los módulos y, generalmente, no hay material duplicado para tenerlo en cada uno de ellos. Tampoco hay libros individuales para el alumno y se funciona, en gran medida, con material de elaboración propia que ha de ser fotocopiado.

ESTUDIOS BÁSICOS	ESTUDIOS MEDIOS
<i>ENSEÑANZA BÁSICA DE PERSONAS ADULTAS</i> (Ley J 990) (Título de Graduado en Educación Secundaria)	Bachillerato y COU 33
Tramo I: Alfabetización: 1º Y 2º curso 507	ESTUDIOS SUPERIORES
Tramo II: Consolidación: 3º y 4º curso 329	Acceso a la UNED (distancia) 99
Tramo III: 5º y 6º Curso 196	Acceso a la UPV 1
Total 1.032	Total 100
<i>ENSEÑANZA GENERAL BÁSICA DE PERSONAS ADULTAS</i> (Ley 1970) (Título de Graduado Escolar)	Carreras en la UNED 92
Pruebas extraordinarios (último año de convocatoria):	Carreras en la UPV 73
Modalidad presencial 350	Carreras en otra universidad 4
Modalidad a distancia 38	Total 169
Total 388	IDIOMAS
<i>ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS</i>	Escuela Oficial de Idiomas 9
Alfabetización en español 37	Otras escuelas de Idiomas 110
Otros niveles 226	Total 119
Total 263	ENSEÑANZAS ABIERTAS CON SOPORTE TELEMÁTICO
	Aula Mentor 40

Total de alumnos: 2.144. Son aproximadamente el 35,7 % de internos

Fuente: Maestros de los Centros Penitenciarios



# Características de los Alumnos del Medio Penitenciario

*Consuelo Cuesta y Mercedes Lázaro*

*Maestras del Centro Penitenciario Madrid V de Soto del Real*

*Julia Toro*

*Maestra del Centro Penitenciario Madrid I - Alcalá de Henares*

**E**l medio penitenciario se caracteriza por una gran diversidad de alumnado en función de las siguientes variables:

- El sexo.
  - La edad: jóvenes y adultos.
  - La situación familiar: parejas, madres con hijos.
  - El lugar de procedencia: españoles y extranjeros.
  - La situación penitenciaria: preventivos y penados.
  - La peligrosidad determinada por el grado de clasificación (primer, segundo o tercer grado) y la reincidencia.
  - La motivación personal.
  - El nivel de estudios y formación.
  - Lo asistencia o cursos, talleres, etc.
  - El seguimiento o no de programas de metadona.
- Si hay una mayoría de jóvenes, hay que contar con que sus motivaciones e intereses se basan en metas rápidas y fáciles de conseguir, mientras que para los alumnos adultos pueden resolverse con metas más o largo plazo.
  - Una clase sólo con mujeres es diferente a una clase sólo de hombres y diferente a una clase mixta. Los alumnos tienen mayor grado de participación en las actividades educativas que los hombres, dando más importancia que éstos a lo formativo. Quizás por ese sentido maternal, protector y práctico de los mujeres, muchos estudian para luego poder ayudar a sus hijos.
  - Es importante tener en cuenta la incidencia del consumo de drogas o psicofármacos. Muchas veces nos llega a clase algún alumno/a completamente "colgado". En estos casos hay que saber reaccionar, con tacto y psicología.
  - Por último conviene recapacitar en lo enorme cantidad de factores externos, propios del régimen penitenciario, que dificultan el proceso educativo, tales como: los traslados y conducciones, las salidas a jueces, diligencias, entrevistas con otros profesionales del Centro a la hora de las clases, la falta de buenas condiciones de estudio en las celdas, los materiales insuficientes, la dificultad de acceso a la biblioteca para consulta de libros e incluso el propio acceso a la escuela. Pero ... ¡ojo!, son muchos los que superan todas estas trabas, estudian, aprueban y obtienen títulos. ¡Por algo será!

Son un montón de circunstancias a tener en cuenta a la hora de desarrollar el trabajo educativo, porque regimentalmente a veces es complicado juntar hombres con mujeres, o jóvenes con adultos, etc., motivo éste que supone duplicar y hasta triplicar el mismo nivel. Pero yo sabemos dónde trabajamos y con quién y esto presenta ciertas peculiaridades y dificultades que, los profesionales del medio, vamos salvando como podemos.

- En una clase con mayoría de preventivos se puede programar por centros de interés mientras que si la mayoría son penados se puede seguir una programación de curso anual o más amplio.

Las personas que vienen a nuestras clases tienen una media de edad entre 25 y 35 años.

Hay que destacar un elevado número de personas analfabetas en las prisiones, por encima de la media que se produce entre la población externa, de la Comunidad de Madrid, y en gran parte son

mujeres, a pesar de que sea minoritaria su presencia en el medio penitenciario. Muchos de estas personas analfabetos no asisten a los programas de formación básica, quizá por falta de incentivos. El 10% de personas internas que asisten a programas educativos son analfabetas, pero puede llegar a un 20 % las personas denominadas analfabetas funcionales.

En cuanto al nivel de estudios de nuestro alumnado se puede establecer un paralelismo entre nivel cultural y estatus social. Los alumnos analfabetos y neolectores suelen pertenecer a niveles sociales y culturales bajos, con cargas familiares muy pesadas, con muchos hijos y convivencias difíciles, mientras que en los niveles más altos nos encontramos por lo general a gente de un estrato social y cultural medio y sus circunstancias familiares, penitenciarias y de relaciones influyen en menor medida en su rendimiento escolar. En general presentan mayor interés y motivación aunque también puede variar de un alumno a otro.

Últimamente en las prisiones empieza a incrementarse el número de extranjeros, muchos de los cuales desconocen el idioma, lo que ha obligado a crear un nivel para ellos: "Español para inmigrantes o extranjeros". Son alumnos que tienen una motivación muy alta para aprender el idioma. Muchos pertenecen a la clase media. Suelen estar implicados en tráfico de drogas pero no son consumidores. En general presentan buena motivación e interés por el trabajo escolar. El problema es



que les cuesta adaptarse el doble que a los alumnos españoles porque a la adaptación a la estancia en prisión se suma la de adaptarse a un país que desconocen. Otro problema es que el alumno extranjero sea analfabeto en su propia lengua, hecho que complica aún más su proceso de integración.

Los niveles que se imparten en los Centros Penitenciarios son todos los que se recogen en las enseñanzas de Educación de Adultos de la Ley de 1.970 (Título de Graduado Escolar) y de la Ley de 1.990 (Título de Graduado en Educación Secundaria, correspondiente a la Educación Básica de Personas Adultas). Además se oferta Español para extranjeros y enseñanzas abiertas o de carácter no formal. Todas estas enseñanzas se imparten en régimen presencial pero también los Centros ofertan otras que se desarrollan a distancia (enseñanza secundaria, bachillerato, estudios universitarios, enseñanza de idiomas ... ).

Los tramos de enseñanza básica son los conducentes a la titulación de Graduado en Educación Secundaria y en los Centros Penitenciarios son los mismos que en cualquier centro de adultos:

ENSEÑANZA REGLADA	TRAMO	CURSO
EDUCACIÓN BÁSICA DE PERSONAS ADULTAS	I	1º
		2º
	II	3º
		4º
	III	5º
		6º

Como ya se ha dicho, los alumnos/as también pueden matricularse a distancia, principalmente para cursar estudios de enseñanza básica, bachillerato, universitarios y de idiomas.

Se puede decir que aproximadamente un 36 % de internos de los Centros Penitenciarios de la Comunidad de Madrid están participando en algún tipo de programa educativo o cultural. De ellos, un 22 % lo hace en programas de formación básica, un 3 % cursa estudios de bachillerato o universitarios, y el restante 11 % participa en actividades no regladas o culturales.

Por último hay que destacar que se aprecia entre la población penada la necesidad o el deseo de poder realizar programas formativos que les permitan buscar con más facilidad un empleo al salir de la prisión. Eso sí, les gustaría que su actividad educativa estuviese reforzada por incentivos salariales o uno mejora en su tratamiento penitenciario.

# Los Profesores de Instituciones Penitenciarias

*Julia Toro y Pilar Antona*

*Maestras del Centro Penitenciario Madrid I - Alcalá de Henares*

LOS maestros/as de prisiones de más reciente ingreso (hace 10 años) hemos pasado ya por tres ministerios: Justicia, Justicia e Interior, Interior. Y ahora, ¡por fin!, todos pertenecemos a la Comunidad de Madrid, a Educación.

Todos los maestros de prisiones accedimos a este cuerpo a través de oposiciones convocadas por el Ministerio de Justicia, o recientemente, del Ministerio de Interior. Pero siempre hemos reivindicado nuestra integración en el Ministerio de Educación.

La primera alegría nos la dieron cuando se nos citaba en la LOGSE, Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1.990, en la disposición adicional décima punto tres. Casi diez años después, por fin, se lleva a cabo la integración del Cuerpo de Profesores de Enseñanza General Básica de Instituciones Penitenciarias en el Ministerio de Educación y Cultura, junto con todos los demás maestros. ¡Ya somos docentes!

Os preguntareis, quizás, por qué nos alegra tanto el hecho de estar integrados en el sistema general de educación. Pues, muy sencillo. Lo explicaremos.

Hasta este momento los maestros/as de prisiones éramos como un comodín en los Centros que se nos podía utilizar para un montón de cosas, y quizá (y dependiendo de cada Centro) "enseñar" era lo de menos.

Por reglamento un maestro/a tenía que:

- Dar clases y hacer cualquier otra historia que al centro se le ocurriese en un momento dado. El maestro de prisiones ha sido sobre todo un entretenedor.
- Llevar toda la burocracia que la propia institución reclamaba (fichero, libros varios,

estadillos, estadísticas...).

- Permanecer en el centro en periodos no lectivos. Aunque los alumnos se regían por el calendario escolar, el maestro/a de Instituciones Penitenciarias tenía tan solo un mes de vacaciones al año mas seis días de asuntos propios como cualquier otro funcionario. Bueno, no como cualquier otro funcionario porque por reglamento, nosotros sólo podíamos coger las vacaciones en los meses de julio y agosto y por supuesto cubrir el servicio. Siempre algún maestro (o alumnos) debía permanecer en el centro.
- Llevar la biblioteca: pedidos, préstamos, clasificación y catalogación de libros, ficheros, archivos.
- Adecuarse al horario que a cada director/a le gustaba en su centro: mañana, mañana y tarde; mañanas y alguna tarde ...
- Pedir el visto bueno del director y la autorización de la dirección general poro realizar cursos durante el verano.

Además, sólo en excepcionales casos, algún experto en temas educativos ha inspeccionado, asesorado o valorado de alguna manera nuestro trabajo, con lo cual la actividad educativa ocupaba el último lugar dando prioridad a otras cosas (control de asistencias fundamentalmente) y así cada uno ha trabajado al ritmo y con la eficacia que le apetecía.

Con todo esto os podemos asegurar que antes de la integración hemos llegado a ser verdaderos expertos en la confección de cuadrantes y creed nos si os decimos que había maestros que hacían de todo, menos dar clases.

Con la integración se nos han abierto también las puertas de la prisión. Dentro de poco podre-

mos participar en concursos de traslados y dejar (quien quiera) lo prisión.

Pero que nadie piense que va a haber una estampida de maestros/as. En absoluto. A muchos de nosotros nos gusta trabajar en los Centros Penitenciarios, con los internos.

Dicho esto, tenemos que pasar a explicar por qué nos gusta trabajar en prisiones.

Trabajar en una prisión, sin duda cuenta con ventajas que no tienen otros centros (ni colegios, ni institutos, ni centros de adultos).

**Cuando ves que algún interno se "engancha" a la escuela y se quita del patio, es muy gratificante.**

Por raro que parezca, en estas casas rara vez nos encontramos con problemas de disciplina. El maestro no pierde demasiado tiempo en mantener la clase en orden, puesto que en definitiva trabajamos con adultos. Si alguna vez hay algún problema son fácilmente resueltos porque podemos recurrir a otros profesionales.

El número de alumnos por clase por lo general no es como en otros centros tan elevado.

Por supuesto no tenemos que dar explicaciones a los padres.

Nuestra plaza es en propiedad.

El agradecimiento que muestra nuestro alumnado de niveles más bajos es motivante. Cuando aprenden a leer y escribir descubren un mundo nuevo lleno de posibilidades.

Cuando ves que alguien se "engancha" a la escuela y se quita del patio es muy gratificante.

Nuestro alumnado sin duda es especial, es gente que proviene en su mayoría de fracaso escolar, por lo tanto con nivel cultural muy bajo, y trabajar con ellos es una tarea difícil pero que en cierto modo supone un reto. Es un alumnado muy crítico) ellos tienen libertad de asistir o no a clase y te dirán claramente qué opinan de ti y de tu labor.

El trabajo del día a día si bien sigue unas reglas y horarios, como no podría ser de otra manera, no obstante puede que sea, en parte, menos rutinario que en otros centros porque está lleno de incidencias, que si bien muchas veces molestan o inte-

rrumpen, por otro lado te obligan a improvisar, o personalizar. Seguir una programación prefijada a principios de curso es siempre imposible, pero esto hace que las clases sean dinámicas y cambiantes.

Las actividades extraescolares se hacen prácticamente imposibles. Es lógico. Trabajamos en un lugar muy especial. Pero siempre hay algo que se puede hacer y siempre supone un reto.

Otra característica agradable de nuestra labor aquí es que los alumnos/as no consideran al maestro como un funcionario/a más sino que siempre se crea un vínculo especial maestro-alumno. Una vez creado este vínculo el seguimiento es absolutamente personalizado y se extiende, en muchos casos más allá del horario estrictamente escolar del alumno.

Para que sirva de ejemplo, nos vais a permitir personalizar en un caso concreto, pero a la vez representativo, para acercarnos un poquito más a la realidad cotidiana de un docente de prisiones.

*"Todos los días comienzo mis e/oses o los 9:30. Lo e/ose que tengo en primer lugar es español poro inmigrantes. Lo que empezaron siendo grupos minoritarios cada vez se va convirtiendo en grupos más numerosos. Imaginaos por un momento estar en una prisión de un país extranjero lejos de vuestra familia y sin conocer el idioma. Para volverse loco ¿verdad?, por eso me encanto dar clases de español. No os podéis figurar lo rápido que aprenden y lo contentos que se ponen cuando lo consiguen.*

*Después doy clases de matemáticas al grupo de Enseñanza Básico, en su último Tramo. Matemáticas es mi especialidad, por lo tanto disfruto impartiendo esto asignatura. A finales de curso ocurre, como ocurre en todos los cursos de carácter voluntario, que la ratio baja notablemente pero esto tiene la ventaja de que los que están son los alumnos/as que tienen verdadero interés y es quizás el momento en que es más agradable enseñar" (Una maestra del C. P. Madrid 1).*

La enseñanza en prisiones es, para quien no trabaja aquí, un mundo desconocido, a veces distorsionado por la imagen que tenemos de las prisiones, pero para muchos de nosotros (porque nunca se puede generalizar) es un modo diferente de enseñar, con un alumnado "especial", en un medio cerrado, jerarquizado, difícil, pero que por todo eso es interesante.



# Comunidad de Madrid: Centros Penitenciarios y Educación

*Jaime Ruiz y Cristina García*

*Personal del Servicio de E. P. A. de la Comunidad de Madrid*

LA actual Constitución Española, de 1.978, en su artículo 25.2, menciona la ejecución o proceso penal por primera vez en la historia de los textos constitucionales, señalando la orientación hacia la reeducación y la reinserción social que deben tener las penas privativas de libertad y las medidas de seguridad. También hace del penado un sujeto relevante desde la perspectiva constitucional, al reconocérsele los mismos derechos fundamentales que al resto de los ciudadanos, salvo los afectados por su condena y la Ley Penitenciaria.

Se busca, preferentemente, que el recluso se integre y vuelva a formar parte de la sociedad, entendiendo por ello lo que dice Barbero Santos:

*"Resocializar no significa otra cosa que el sujeto lleve en el futuro una vida sin cometer delito, no que haga suyos valores de una sociedad que puede repudiar".*

Al analizar el tema de la privación de libertad, se debe tener presentes el artículo 27 de la Constitución Española que proclama el derecho a la educación, y el artículo 44 que lo hace sobre el derecho a la cultura para todos los ciudadanos, pues ambos derechos figuran incorporados a la legislación penitenciaria (artículos 55 o/ 58 de la Ley Orgánica General Penitenciaria). En ella se establece que en cada Centro Penitenciario debe existir una escuela y una biblioteca, así como la garantía del libre acceso a los libros, periódicos y medios de comunicación audiovisuales, de comunicarse con los profesores y de realizar los correspondientes exámenes.

En resumen, la Constitución Española, que defiende un Estado Social y Democrático de Derecho, tiene establecidos los principios orientadores de las penas y la consideración del penado, lo que deriva en una ineludible obligación del Estado de promover las condiciones favorables para la adaptación y la reinserción del penado. En

este sentido, debe entenderse la obligación de crear las condiciones para acceder a la cultura y al pleno desarrollo de la personalidad como instrumentos para lograr la educación y la reinserción de los reclusos.

Siendo el fin primordial de las Instituciones Penitenciarias la reeducación y la reinserción de los reclusos, es obvio plantearse en qué forma se instrumenta su funcionamiento para hacerlas asequibles a todos. ¿Deberíamos hablar de una propuesta compensadora de carencias para personas adultas, acreedoras de una necesaria discriminación positiva en educación, formación y cultura?

Toda propuesta educativa debe contemplar, en primer lugar, al destinatario, sujeto receptor y participante activo de su propio aprendizaje, elemento primordial de la acción educadora, también en el supuesto del recluso. Los reclusos, el personal de los Centros Penitenciarios y, especialmente, los docentes en ellos destinados, deberían constatar, cuanto antes, el interés y compromiso de la Administración Educativa de la Comunidad de Madrid, interesada en iniciativas de mejora en la calidad de la enseñanza en todos los niveles y para todos ellos. Esta mejora tiene que plantearse "íntegra" en las acciones que se realicen en los Centros Penitenciarios como parte del sistema público general, coordinándose con las distintas entidades e instituciones afectadas, aportando propuestas, y asumiendo, a todos los efectos, que las Unidades Educativas existentes son plazas de especial dificultad que necesitan del máximo apoyo para su desempeño.

¿Es posible que las actuales Unidades Docentes de los Centros Penitenciarios fueran transformadas en Centros de Educación de Personas Adultas?

Sería positivo responder que sí pues su actual funcionamiento pedagógico y sus experiencias positivas, indican que es lo conveniente para

atender al principio de unidad de actuación, de unidad de programación y de unidad en el trabajo de los docentes. También parece aconsejable que la relación de los reclusos con los docentes sea continua, estable con otros Centros y estrecha con la Administración Educativa, sumándose a las actividades de formación existentes y facilitando su participación desde su experiencia. Que los discentes destinatarios de la educación se encuentren, transitoriamente, en unas instituciones que la sociedad, sobre todo, considera útiles y necesarias para recluirlas, no debe suponer renuncia alguna a los objetivos de la educación. Una estructura de Centro de Educación de Personas Adultas semejante a la existente en el resto de la red pública, con sus órganos unipersonales de gobierno (director, jefe de estudios, secretario...) y con sus órganos colegiados (consejo de centro, claustro...) adaptados en lo que proceda a la representación que tienen los sectores interesados y la propia institución en la que se inserta, sería el corolario lógico.

Un profesorado motivado, que ya viene reali-

provisión de estas plazas, en los traslados, las vacantes, sustituciones, etc. Los dos años de plazo establecidos en el Real Decreto (R.D. 1.203/ 1.999 de 9 de julio) es el tiempo disponible para fijar las propuestas y resolver en consecuencia, sin obviar algunas consideraciones:

- La localización de estos Centros en el seno de una Institución con fines, medios y legislación propia.
- Las características especiales de su alumnado así como su transitoriedad.
- Los elementos de seguridad, higiene, salud laboral, movilidad o adaptabilidad exigidos en el medio penitenciario.

La propia Administración Penitenciaria ha venido señalando muchos de estos aspectos y ha propiciado iniciativas, cursos de formación y perfeccionamiento o de capacitación del personal docente, que una vez reconocidos, pueden facilitar la mejora de la actual situación. La inclusión a todos los efectos de estos nuevos Centros de



zando sus programaciones anuales, elaborando las adaptaciones curriculares, asistiendo a actividades de formación ... nos demanda un reconocimiento a su labor y nos plantea la urgencia de establecer la idoneidad o perfil conveniente para su función en este destino. La triple condición de docente, de experto en educación de personas adultas y de conocedor de las Instituciones Penitenciarias le sitúa en condiciones óptimas de asumir estos puestos, áreas de trabajo de especial dificultad, con las consecuencias que de ello han de derivarse. Este personal debe contar, a nuestro entender, con conocimientos específicos, dominio de la normativa y adecuada calificación para el destino en el que va a desempeñar sus funciones. Y todo ello desde lo característico en la necesaria

Educación de Personas Adultas en el ámbito de las Direcciones de Área Territorial donde se encuentran localizados debe producir efectos inmediatos y positivos, especialmente si se establece un seguimiento continuo desde la Unidad de Programas Educativos y la Inspección Educativa de dichas Áreas.

En todo caso, esta nueva etapa y sus retos nos obliga a todos a elaborar, a proponer, en definitiva, a participar en el establecimiento de los nuevos criterios de funcionamiento de la educación en los Centros Penitenciarios, con el objetivo último de conseguir la reinserción efectiva del penado y su adecuada formación como ciudadano.

# Lo que se Respira en Nuestras Escuelas

*Concepción Pérez Pérez*

*Maestra del Centro Penitenciario Madrid VI de Aranjuez*

**N**O hago más que llegar a mi destino como maestra al Centro Penitenciario Madrid VI (Aranjuez), cuando se me brinda la oportunidad de expresarme por escrito en este territorio de "Notas". La verdad no podía esperar una mejor bienvenida. Todo un privilegio al tratarse de una revista de carácter educativo específico de la educación de adultos con un monográfico sobre el ámbito penitenciario.

Siempre he creído que la realidad de la prisión en la que llevo trabajando como maestra más de diez cursos, hay que hablarla, escribirla, pensarla, sentirla... todo salvo obviarla. Porque hablar de las cosas o escribir sobre ellas supone airearlas, ventilarlas en el sentido higiénico de la palabra: y es que para mi ventilar significa renovar, cambiar desde el análisis constructivo para poder seguir respirando. Este símil literario tiene para mí un atractivo didáctico; en cualquier esfera de la vida todo aquello de lo que no se habla, no se debate, no se cuestiona tiende inevitablemente a desprender un olor irrespirable, como los envases que superan su fecha de caducidad. Es por ello que los maestros que trabajamos en centros penitenciarios tenemos mucho que decir o ventilar, como prefiramos, si asumimos nuestra responsabilidad profesional de educadores de adultos que muy bien definía Ramón Flecha al decir que éramos agentes dinamizadores de cambios y avances en la sociedad democrática.

La razón sólo es una: con ello nos jugamos la dignificación de todos y cada uno de los que compartimos esta peculiar comunidad humana.

Tan tópico como verdad es lo que se ha dicho una y mil veces: la sociedad vive de espaldas a este tipo de mal menor que ha sido incapaz de no crear. Las cárceles tienen que ser asumidas para

poder ser transformadas en un sentido más humano. Incluso, voy más allá, las cárceles tienen que ser participadas. Es decir, la sociedad tiene que sentir la necesidad de participar en estos entornos. Y en medio de todo esto los maestros de los centros penitenciarios somos testigos de excepcionalidad. Esto nos compromete y, por tanto, nos obliga a estar del lado de todas aquellas medidas, orientaciones o proyectos que potencien un feed-back entre la sociedad y sus "cárceles" (salidas terapéuticas, participación en programas, intercambio, formación permanente, cooperación y colaboración con el voluntariado social). Caminar en esta dirección, tal y como están las cosas sería el requisito básico, pero no único, para poder llegar a respirar si no de forma saludable al menos sin demasiado peligro para una contaminación irreversible.

La verdad es que lo que se respira en una escuela, en cualquier escuela y no sólo en la de un centro penitenciario está más allá o más acá, no lo sé exactamente, de los contenidos, de los objetivos, de la programación anual, de la normativa, de los libros de actas, de las listas, de tantas y tantas cosas que los trabajadores de la educación tenemos que tener en cuenta.

Lo que se respira en una escuela no se puede escribir en un papel, no se puede grabar en ningún formato audiovisual, y lo que es peor, no se puede registrar en ninguna parte para que la inspección tenga a bien reconocerlo. Lo que se respira en la escuela es algo muy sutil y muy evidente a la vez. Me gusta recordar las palabras de Heard cuando dice que respirar la escuela es descubrir el papel artístico que en ella se ha logrado. Y por nivel artístico entiende la capacidad creadora que

**Las cárceles tienen que ser asumidas para poder ser transformadas en un sentido más humano. La sociedad tiene que sentir la necesidad de participar en estos entornos.**

han sido capaces de generar todas las personas que en ella han participado. Desde la organización de horarios, pasando por el decorado de sus paredes, las celebraciones con su cómo y para qué, la organización del espacio de despedida, revistas, escritos, manifiestos, el material que se utiliza y el que se elabora, etc. y tal vez también la satisfacción de los que la viven de manera cotidiana.

En las cárceles no se respira tan mal como se dice. Aunque es cierto que lo que se respira en la escuela de un centro penitenciario es peculiar o al menos debería de serlo.

Los maestros en los centros penitenciarios si no queremos sucumbir 01 desagradable olor que dejan las posturas desencantadas (crudeza del medio en el que trabajamos), o posturas paternalistas (ante tantas carencias) debemos de asumir una serie de retos: constancia investigadora y de

estudio que analice con objetividad los cambios en los colectivos que sufren esta realidad (jóvenes, inmigrantes, etc.); posturas valientes y responsables que argumenten de forma coherente los prejuicios oficiales con respecto a la flexibilidad dentro de las prisiones (horarios, espacios ...), como bien apunta el profesor Valverde; y, por último, una permanente mirada de apertura hacia fuera y hacia dentro. Hacia fuera participando en todo tipo de cursos, programas de formación, publicaciones, etc. En este sentido es importante apuntar la sensibilidad en todos aquellos que tienen responsabilidades de dirección de los centros. Hacia dentro, fomentando todo tipo de contactos con personas y entidades del exterior.

Los centros penitenciarios y todos los que trabajamos en ellos corremos el peligro de aislarnos. Los muros resisten pero los que vivimos dentro no. Lo cuestión está en ventilar, en respirar, y para ello la escuela puede jugar un papel importante.





# Educación Sexual: Tema y Pretexto para el Encuentro

*José María García Sombría y*

*Maestro del Centro Penitenciario Madrid I - Mujeres de Alcalá de Henares*

*Olga Anguita Arribas*

*Maestra del CEAS de Torres de la Alameda (Madrid)*

COMO en muchas ocasiones ocurre, fue entre café y café. En un curso para directivos de centros escolares del Área Territorial Madrid Este la directora del Centro de Educación de Adultos, CEAS, de Torres de la Alameda y el director de la Unidad Docente del Establecimiento Penitenciario de Mujeres Madrid I de Alcalá de Henares comenzaron a fraguar la posibilidad de realizar una actividad conjunta con alumnado y

**La actividad conjunta surge como una forma de compartir experiencias desde ámbitos comunes educativos con necesidades y realidades específicas: el CEAS Comarcal de Torres de la Alameda y la Unidad Educativa del del Establecimiento Penitenciario "Madrid I - Mujeres" de Alcalá de Henares.**

profesorado de ambos centros.

Desde el principio se pensó que para nuestras alumnas hay temas que, por el mero hecho de ser mujeres, son de gran interés e incluso vitales, independientemente del ámbito o circunstancias que las rodean. Evidentemente, la condición femenina trasciende a las rejas de la prisión y al medio rural.

Una vez comentada esta posibilidad a los dos claustros de profesores y la dirección penitenciaria, se mantuvieron por parte de los maestros interesados en llevar a cabo la actividad dos contactos previos, el primero en el Centro Penitenciario y el segundo en el CEAS. En la línea de lo ya referido, se detectó la necesidad de compartir tiempos y experiencias desde dos ámbitos educativos comunes con necesidades y realidades específicas.

Como es lógico se intercambiaron documentación académica para conocer los objetivos de cada Pro-

yecto Curricular y el perfil del alumnado, se refirieron experiencias profesionales y posibles líneas de intervención. No dejaron de aparecer dudas e incertidumbres, pero fue mayor la ilusión y el entusiasmo. Finalmente se diseñó una actividad para aplicar en dos fases: una dentro de la prisión y otra fuera.

La actividad concreta que se programó fue un "Taller de Educación Sexual". En el medio penitenciario, por razones obvias, es un tema de primer orden, resulta interesante para las alumnas y permite un posterior tratamiento transversal.

El Taller fue desarrollado por José Luis Movellán, psicólogo y sexólogo, técnico del Ayuntamiento de Torres de la Alameda. Desde el principio se mostró entusiasmado con la idea y sin su colaboración no hubiera podido realizarse esta experiencia.

Además el Taller se complementaría con una visita a Torres de la Alameda y algunos otros municipios que componen el CEAS, pues es comarcal.

**Los dos Centros trabajamos la educación de adultas y tenemos un alumnado femenino que a lo largo del curso escolar toca temas curriculares comunes. Desde esa visión de compartir y dialogar propusimos la actividad que realizamos coordinadamente.**

En una primera fase y fruto de todo lo expuesto, en la biblioteca del Centro Penitenciario, se desarrolló el 9 de mayo de 2.000 la primera sesión. Era una mañana soleada, aparentemente como cualquier otra jornada: monótona, rutinaria, sin embargo, las alumnas internas aparecieron nerviosas, más pronto que nunca, con sus mejores

vestidos, "arregladas" . Tenemos que estar presentables -decía una.

¿Qué pensarán de nosotras? -se preguntaba otra en voz alto. Las respuestas vendrían pronto. Se comunicó desde la puerta principal que la "visita" había llegado. Unos minutos para realizar los trámites de control y supervisión, y en breve daría comienzo el Taller. Por otra parte las alumnas del CEAS habían puesto anteriormente sus coches en fila india en el control de vehículos del Centro Penitenciario para ir enseñando su documento de identidad. Les tomaban nota de sus datos y daba la impresión que sus mentes y cuerpos respondían a un estado de ansiedad e inseguridad, parecían preguntarse: ¿cómo nos comportamos, qué decimos y cómo actuamos cuando estemos dentro del recinto? Los nervios se hicieron evidentes al tener que dejar los bolsos, al ver deslizarse por los raíles la verja de la entrada y cerrarse detrás de ellas.

La presentación fue efusiva, cercana y muy cordial. El ponente saludó personalmente a todas, dándoles la mano una a una. Con las dinámicas que fue proponiendo pronto los dos colectivos se constituyeron como un solo grupo. Mas que como anfitrionas, las internas se sintieron como en otro lugar o en otro mundo, algo increíble, eran sus propias palabras. Y las "visitantes" abandonaron muchos prejuicios sobre la prisión y las presas. El acercamiento y trato personal comenzó a vivirse y sentirse como algo fundamental, más que los propios contenidos. El percibir la vida cotidiana e íntima, tan de cerca, se transformó en algo extraordinario, casi mágico.

La segunda fase, se organizó por parte de la Unidad Educativa, como una salida terapéutica, recogida en la normativa penitenciaria y para la que se deben reunir una serie de condiciones procesales y penales. Desde el punto de vista burocrático organizar una salida terapéutica es costoso y, lamentablemente, un gran número de internas que participaron en la actividad dentro del Centro Penitenciario, no fueron autorizadas a salir por no cumplir los requisitos. Es una lástima que los aspectos regimentales hagan tan ardua la organización de este tipo de actividades externas.

La mañana del día 21 de junio de 2.000 era

esperada, deseada diría yo, con inquietud y alegría.

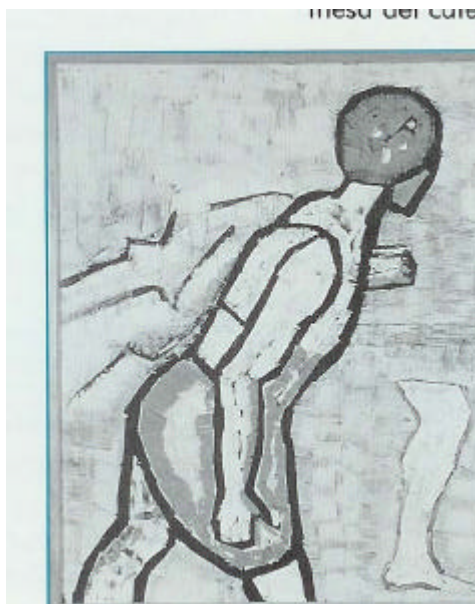
Los días anteriores se habían disipado todas las dudas de las internas: ¿tiene que custodiamos lo guardia civil?, ¿podemos realizar alguno compro y efectuar alguna l/amado telefónico? ¡Saldrían de excursión como las alumnas de cualquier centro a celebrar el fin de curso!

Se desarrolló la segunda sesión del Taller de Sexualidad en el CEAS de Torres de la Alameda, aunque previamente las alumnas de este centro tenían preparado un desayuno con churros y dulces caseros elaborados por ellas mismas, pero lo que cabe destacar, sobre todo, fue un recibimiento cariñosísimo. El Taller quedaba para un momento posterior, en ese momento importaba la convivencia, la comunicación, la sensación de libertad, la sobremesa del café. Curioso, el café de nuevo, como al comienzo del relato de la experiencia.

El Taller, en esta segunda sesión, fue mucho más dinámico. Las instalaciones del CEAS, con colchonetas, mesas y sillas más ligeras, lo permitía.

Al finalizar la sesión salió todo el grupo hacia Nuevo Baztán, localidad a la que se realizó la visita cultural y en la que se comió en un típico mesón. Lugar confortable, para los educadores pasó desapercibido, no así para las internas: pudimos ir a comer a la hora que nos interesó, daba igual quince minutos más que menos. Hacía tanto tiempo que no les ocurría eso. Después de la sobremesa fueron al paraje denominado "Fuente del Rey", tomaron café preparado por las alumnas del CEAS y pasaron un rato de campo, naturaleza y libertad. Finalmente regresamos a Torres de la Alameda para visitar la Iglesia de la Asunción, despedirnos y, parte del grupo, volver a Alcalá de Henares.

La evaluación posterior hecha en los dos centros fue positiva y satisfactoria. En el CEAS se generaron inquietudes, cuestiones básicas a reflexionar, temas relacionados con el ámbito penitenciario y con la reinserción. Surgieron las propias dificultades y prejuicios ante un lugar y situación, la de los Centros Penitenciarios, de los que se suele tener una visión deformada. También en el Centro Penitenciario se produjeron muchos nuevos intereses y necesidades.



Algunos temas quedaron pendientes poro trabajarlos en otros encuentros posteriores.

**La calidad humana de los resultados de la experiencia superó lo meramente académico, para todas las participantes fue algo inolvidable.**

Hay que destacar de esta experiencia que como actividad educativa que es, tiene diseñado uno programación conjunta de los dos centros. Os vamos a señalar brevemente sólo algunos objetivos de la misma:

- Superar inhibiciones y prejuicios que dificultan lo relación con otras personas, fomentando actitudes solidarias y tolerantes para conocer y valorar crítica mente las diferencias de tipo social, y rechazar cualquier discriminación por motivos de etnia, sexo, clase social, creencias, y otras características individuales, sociales y culturales.
- Formarse uno imagen ajustada de nosotros mismos, de nuestras características y posibilidades, desarrollando la autoestima y actuando con autonomía en las actividades habituales y en las relaciones de grupo.
- Trabajar en grupo, desarrollando actitudes de colaboración y respeto al otro, logrando una mejora en las relaciones interpersonales.
- Comprender que la comunicación facilita lo relación con los demás y afianza la autoestima, confiriéndonos seguridad en nosotros mismos.
- Participar en actividades grupales, adoptando una actitud constructiva, solidaria y responsable.
- Adquirir el conocimiento básico de la anatomía humana y de los hábitos de salud e higiene que permiten llevar una vida sana.
- Conocer la incidencia que los hábitos individuales de salud e higiene tienen en el resto del grupo.

También es necesario reseñar el perfil del alumnado:

#### UNIDAD EDUCATIVA: "ALCALA DE HENARES MADRID I - MUJERES"

- Alumnas con edad superior a 25 años.
- Muestran interés con el aprendizaje intentando compatibilizar con la tarea escolar el desempeño de destinos y trabajos penitenciarios. En ocasiones incluso simultaneando con cursos de formación ocupacional.
- Algunas de ellas están preparándose las pruebas para la obtención del Graduado Escolar. Algunas tienen intención de realizar en un futuro inmediato el Curso de Acceso o la Universidad poro mayores de 25 años.
- Tienen cierta dificultad para conseguir mantener lo atención y concentración necesarias (muchas distracción, poca constancia).
- Tienen muy baja autoestima.

#### CEAS DE TORRES DE LA ALAMEDA

- Alumnas con edad superior a 25 años.
- La mayoría se dedican o las labores del hogar.
- Quieren ampliar conocimientos en la medida de sus posibilidades.
- Están preparándose para conseguir el título de Graduado Escolar y Pruebas No Escolarizadas de Formación Profesional de Primer Grado.
- Su participación es alta en actividades grupales yextraescolares.
- Se detecta en ellas una autoestima baja, debido en gran parte, a la falta de valoración personal y la inseguridad tan pronunciada que tienen.

En la actividad participaron las siguientes maestras y maestros: Oiga Anguita, Pilar Antona, MO Victoria Garda, Jose MO Gorda, Esperanza Palacios y Julia Toro.

# La Educación en Valores en el Medio Penitenciario

*Blanca Moya Cantero*

*Profesora del Centro Penitenciario de Aranjuez*

**Educación es algo más que la mera transmisión de conocimientos. Educar es un proyecto ambicioso que pretende formar, ante todo, personas. Si en algún colectivo adquiere especial sentido este tipo de afirmaciones, éste es, sin duda, los alumnos de un Centro Penitenciario. Este ha de ser nuestro reto, nuestro objetivo y lo que ha de guiar nuestra práctica docente, si queremos, realmente y en la medida de lo posible, contribuir a la finalidad resocializadora de la pena de prisión**

**P**ERTENECER a una sociedad axiológicamente plural como la que nos ha tocado vivir supone optar por un modelo de educación que dé respuesta a las necesidades que aquella demanda. Es precisamente esta necesidad la que ha llevado al nuevo sistema educativo a contemplar de forma expresa en sus currículos unos contenidos actitudinales basados en valores y que han de ser de gran importancia en aras a hacer del alumno un ser tolerante, comprometido, participativo; en definitiva, un ciudadano de talante democrático.

Así mismo, si creemos en la Institución Penitenciaria como lugar de reeducación y reinserción social, nuestra intervención pedagógica con el recluso no puede permanecer ajena a las necesidades que venimos apuntando. Más aún, me atrevería a decir que una educación basada en valores se impone de forma prioritaria en el ámbito penitenciario, precisamente por las carencias que, obviamente, todos imaginamos.

T ras esta breve reflexión podemos hacernos la siguiente pregunta: ¿cómo dirigir el aprendizaje en la línea que venimos argumentando?

No me cabe duda que los profesionales que trabajan con este tipo de colectivo tendrán interesantes y enriquecedoras experiencias. Por lo que a mí respecta, me gustaría transmitir algunas actuaciones en este sentido y que he tenido ocasión de realizar con internos del C. P. de Aranjuez.

Me centraré fundamentalmente en dos tipos de experiencias que, aún sin ánimo de arrogarme prácticas innovadoras, considero son de gran importancia por tratarse de actividades específicas de tratamiento y porque reflejan, además, el carácter progresista de la Ley Penitenciaria. Me refiero a las salidas programadas y a las actividades socioculturales.

Las salidas programadas, contempladas en el artículo 114 del Reglamento Penitenciario, suponen un medio adecuado de trabajar aspectos relacionados con la convivencia pacífica, la educación medioambiental, el comportamiento cívico y, en general, toda una serie de valores ético-morales.

Desde el centro penitenciario, un grupo de profesionales nos encargamos de programar este tipo de actividades, habiéndose realizado, entre otras, las visitas al Palacio Real de Aranjuez y que, ciertamente, han supuesto una toma de contacto con el patrimonio histórico-artístico del entorno más próximo además de contribuir a desarrollar un interés por el mismo y a su necesaria conservación.

Igualmente se han realizado otro tipo de salidas que han tenido un carácter de orden ecológico. La visita al Centro de Interpretación de los Montes de Toledo "El Barril" tuvo como principal objetivo conocer los mecanismos de un ecosistema, comprender su funcionamiento, su complejidad y, a partir de ahí, conseguir una mayor concienciación



en la necesidad de preservar nuestro entorno natural.

Persiguiendo un fin similar se programó la visita a las plantas de residuos sólidos urbanos de "Las Lomas" y "Las Dehesas" de Valdemingómez. Los internos pudieron observar cada uno de los procesos de reciclado integral que meticulosamente tienen lugar para convertir los desechos de una gran ciudad como Madrid en nuevos productos. Experiencias de este tipo nos han permitido trabajar todo lo relacionado con el desarrollo sostenible y la utilización racional de los recursos existentes.

Una salida que recuerdo especialmente, no tanto por su atractivo histórico-artístico que sin duda lo tiene sino por lo que tuvo de anecdótica, fue la visita a la ciudad de Toledo. Estábamos recorriendo el barrio judío, visitando cada uno de sus rincones y empuñadas callejuelas, reflexionando sobre una época de plena convivencia entre culturas diferentes... recuerdo que entre el grupo venía un interno de exaltada ideología neonazi, lo que normalmente conocemos como "cabeza rapada"; pues bien, cuando procedíamos a entrar en la Sinagoga Santa María la Blanca, este recluso se niega a pasar por no traicionar sus principios de tinte racista. Como es de suponer, no fue tarea fácil convencerlo para que olvidara tales prejuicios. Sin embargo, tras hacerle recapacitar y quizá por la presión del grupo, el susodicho interno se decidió a entrar manifestando incluso después cierto gusto estético en lo que allí presenciaba. Como es obvio adivinar, este incidente presentaba una ocasión propicia para trabajar el concepto de tolerancia y todo lo relacionado con la convivencia multicultural e incluso, por qué no, la educación para la paz.

A continuación haré referencia a otro tipo de actividades de carácter sociocultural que igualmente van a tener una incidencia muy favorable en el desarrollo integral de los reclusos.



El Centro Penitenciario de Aranjuez desde hace aproximadamente dos años, fecha de su inauguración, viene diseñando dentro de su programa de tratamiento uno "Semana Cultural" en la que los internos participan en concursos, competiciones deportivas o son espectadores en actuaciones musicales, teatrales y cinematográficas.

En mayo de 1.999, coincidiendo con el evento, los internos pudieron disfrutar de la exposición itinerante que el Museo del Prado nos había cedido. Es importante que reconozcamos el valor que este tipo de experiencias tiene porque si consideramos que la pena tiene una misión resocializadora, se hace necesaria la apertura de la Institución Penitenciaria a todos aquellos recursos presentes en el entorno para no hacer del penado un ser eliminado de la sociedad y, desde luego, qué mejor forma para conseguirlo que acercándole a una parte de la riqueza de nuestro patrimonio artístico.

Más recientemente ha tenido lugar la segunda "Semana Cultural" a la que se le ha dado un matiz temático relativo al Medioambiente. A partir de este centro de interés se han organizado concursos literarios (relato corto y poesía) en los que los internos han creado composiciones muy interesantes. También han podido expresar no sólo su faceta artística en lo elaboración de cómic, confección de carteles, etc., sino también reflexionar sobre la problemática Naturaleza-Desarrollo. Así mismo una adecuada selección de películas: "El señor de las moscas", "Orangutanes en la selva" ... , por citar algunas, han servido para complementar la temática trabajada.

En fin, quiero terminar como había empezado diciendo que estas experiencias únicamente representan un testimonio más de otras muchas que tienen su ámbito de aplicación en el medio penitenciario y que seguro, poco o poco, ireis descubriendo en la medida que las escuelas de nuestros centros abran sus puertas para daros a conocer un mundo difícil pero, sin duda, apasionante.

# Semanas Culturales: Aire Nuevo

*Juan José Moreno Díaz*

*Maestro de/ Centro Penitenciario de Nava/carnero-Madrid IV*

**D**ESDE la apertura del Centro Penitenciario MADRID IV - NAVALCARNERO, la escuela no ha querido ocupar en él un puesto de parche adosado al tratamiento o de "hermanita pobre" que nunca cuente a la hora de las decisiones que se toman en la vida de la Prisión. Creemos como colectivo que es una parte fundamental del tratamiento y que, como tal, tenemos que estar conectados con todas las personas, estamentos y organizaciones que participan en el proceso de formación de la persona en el Centro Penitenciario.

Y desde esta filosofía que empezó a marcar nuestro caminar desde el principio, se fueron dando los primeros pasos de lo que nosotros queríamos denominar una escuela en movimiento. Como todos los inicios, fue difícil crear hábitos en los alumnos, atender todas las necesidades que de golpe se plantaban ante nosotros, voces y caras nuevas pidiendo cursos, actividades nuevas, grupos de trabajo,,,, en definitiva, una escuela diferente que le diera a su vida en prisión un aliciente para salir, aunque fuera sólo con la mente, de los muros que les impiden ver el exterior.

## LOS INICIOS. LA PARTICIPACIÓN

Después de la euforia inicial, la llegada de nuevos compañeros hizo que savia nueva circulara entre nosotros. Nuevas ideas, nuevas inquietudes y nuevos proyectos a realizar. No podíamos dejar pasar este tren y nos embarcamos en algo que con el paso de los años ha creado adicción en nosotros.

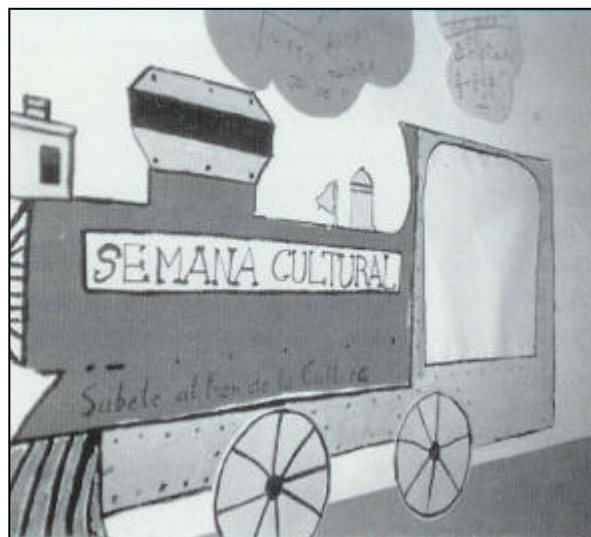
Necesitábamos algo distinto, una escuela que no se limitase únicamente a programas que acabar, temarios con los que cumplir fuera como fuera, y ahí fue donde nació la idea de LAS SEMANAS FIN DE CURSO. Pretendíamos con ello un sentido formativo y cultural, no sólo de entretenimiento, aunque tampoco lo descartemos. Partimos del objetivo fundamental de la educación de adultos como formación integral de la persona y los campos de acción para conseguirla, que son muchos y variados. Ese es uno de nuestros objeti-

vos, no reducir nuestra actuación sólo a las horas lectivas del aula, sino mostrar una perspectiva distinta en la que se despierten y se abran nuevos caminos para la construcción de la persona, así como otras formas de hacer que hagan más amena y creativa la labor escolar, un paréntesis desde donde acceder a la cultura de manera más relajada y poner colofón a un curso lleno de experiencias.

Por ello, al finalizar el curso 93-94, sin saber cómo iba a calar en nuestros alumnos, organizamos una serie de actividades que sirvieron como punto de partida de lo que queríamos hacer en años posteriores. La idea había empezado a cuajar y todos queríamos hacer algo especial el curso siguiente.

"PARTICIPA". Ese fue el motivo que nos movió en el año siguiente para que los alumnos fuesen los protagonistas de todo lo que con ilusión habíamos preparado. Un gran abanico de actividades se abría paso entre todos: deportes, con campeonatos entre todas las clases o de profesores contra

**No queríamos dejar pasar este tren. Nos pusimos a la tarea y ahora las actividades culturales han creado adicción en nosotros.**



alumnos, exposiciones de pintura de colectivos ajenos a la Prisión, charlas sobre Madrid, gente que entraba en la Prisión a ofrecernos su teatro, su música ... todo tenía cabida con el fin de presentar a los alumnos otra forma de participación en la escuela. La evaluación de todo fue un éxito y ello nos motivó para que la organización de la Semana del curso siguiente tuviese ingredientes nuevos para que la gente disfrutase con ella.

## UNA ESCUELA ABIERTA AL MUNDO

El curso 95-96 nos trajo una nueva perspectiva.

Ampliar la oferta educativa a todo el Centro fue algo importante para nosotros. Por eso quisimos que nuestro lema fuera relacionado con el objetivo que nos marcamos al principio. "CULTURA PARA TODOS". Con ello pretendíamos hacerles ver lo importante que era no cerrarse a su clase, a su círculo de íntimos y que notaran que su alrededor era mucho más amplio. Gaya fue el protagonista de diversos talleres que se plasmaron en una exposición sobre su vida y obras. Cuadros realizados por los alumnos a gran tamaño, reseñas y curiosidades de cada obra llenaron durante dos semanas las aulas de nuestra escuela. Organizamos un ciclo de vídeo y pudimos montar de nuevo en bicicleta. Todo un acontecimiento.

Pero este año nos atrevimos con algo nuevo y diferente. Nos fuimos de excursión. Después de una ardua selección, 13 alumnos con 4 profesores pudimos disfrutar de una salida a la sierra. No fue la primera salida programada de la Prisión, ni supuso ninguna novedad en lo que es el tratamiento penitenciario, pero fue nuestra primera salida, con todo lo que ello supuso. El día fue inolvidable y aprendimos que podíamos ser capaces de organizar algo que, aunque entrañara algún riesgo, para nuestros alumnos iba a ser una bocanada de aire fresco en su vida en prisión. Y después han venido otras muchas, La Morcuera, La Pedriza, El Parque Nacional de Cabañeros, la Laquna Grande de Gredos.

Y esto ya no paró. En años sucesivos las actividades se multiplicaron, y los días también. Ya no nos bastaba con una semana para celebrar que otro curso acababa. Con lemas como "LA ESCUELA

LA TE DA MAS ", "VÍVELA" o "ABRIENDO CAMINOS" hemos ido avanzando en el ideal que por aquel año 93 nos habíamos marcado.

Con nosotros han estado escritores como Antonio Muñoz Molino o Fernando Savater, a los que hemos ofrecido nuestros trabajos elaborados durante el curso. Organizaciones no gubernamentales como Médicos del Mundo, Greenpeace, Adena, Intermon. Grupos de distintos tipos, deportivos, de alpinismo, culturales, nos han hecho pasar ratos muy agradables en los que además nos han transmitido las enormes satisfacciones que nos puede dar la participación en asociaciones que funcionan fuera de la Prisión.

También han tenido cabida en estas Semanas las chicas del grupo de teatro Yeseso Era un reto que las internas del Centro Penitenciario de mujeres nos ofrecieran su trabajo, resultado de los esfuerzos que durante meses habían llevado a cabo. Y bien que se lo agradecemos y seguimos agradeciendo. Lo mismo que a la Federación Madrileña de Ajedrez, que año tras año nos reta a una partida simultánea, uno contra 16, y que a duras penas puede alguien

hacerle tablas.

## INVITACIÓN AL FUTURO

Pero estamos en las puertas de un nuevo milenio y esto aquí no termina. En la última semana cultural nos apoyamos en todo lo vivido en estos últimos 2.000 años para encontramos con nuevas pistas por donde caminar. "2.000 AÑOS DE CULTURA". Los cambios que se han dado, la evolución de la humanidad, las distintas etapas por las que el hombre, protagonista de la Historia, ha pasado. Este año tocó el turno a "deportes alternativos", a lo que hay en "el espacio exterior", y tuvimos la ocasión de charlar con Marcelino Camacho de todas sus experiencia vividas en la historia reciente de España.

Son tantas y tantas las ideas que se nos vienen a la mente, tantas las actividades que se nos quedan en el tintero, tantas las vivencias que quedan sin salir, que hacen que nuestro compromiso como equipo de mantener la escuela en movimiento siga renovándose a diario y nos estemos ya planteando qué hacer en la Semana Cultural de este curso.





# Pintura Artística: Reto y Libertad

*Elena Villamarín Fernández*

*Monitora de Pintura Artística en el Centro Penitenciario de Madrid VI Aranjuez*

**El proceso de creación artística despierta en el individuo la necesidad de descubrir la propia personalidad, induce al cambio y amplía el conocimiento. Al fortalecer los valores de la cultura, se está fortaleciendo en el individuo la idea de superación hacia sí mismo y el desarrollo de un pensamiento ético y personal.**

**E**L interno en el centro tiene una vivencia rutinaria. Su desvinculación con "lo calle", hace que el sentido de realidad de los cosas cambie para él. En muchos casos, se mantiene bajo una relación aislada y no sincera con los demás, disminuyendo su capacidad de voluntad hacia cualquier actividad. El elemento tiempo es un factor muy importante para él. La ocupación diaria, preferentemente de tipo habilidades o capacidades personales, puede aportarle aptitudes positivas tanto a nivel de realidad externa -hacia los demás-, como interna -hacia sí mismo-.

Numerosos antropólogos piensan que el arte es una necesidad común en el ser humano de cualquier cultura o que está viviendo circunstancias excepcionales. La educación artística se puede plantear como una vía de conocimiento y de desarrollo humano, puede contribuir a la maduración del individuo y también o lo mejora de la salud personal.

Pintar es manifestar a través del color la emoción que uno siente. La respuesta particular del color surge de la cultura, del estado de ánimo de quien pinta y de la sensación que provoca aquello que se quiere representar. Por medio del color se puede avanzar en el conocimiento de lo personal y se pueden representar aquellos sentimientos más profundos.

## OBSERVACIONES

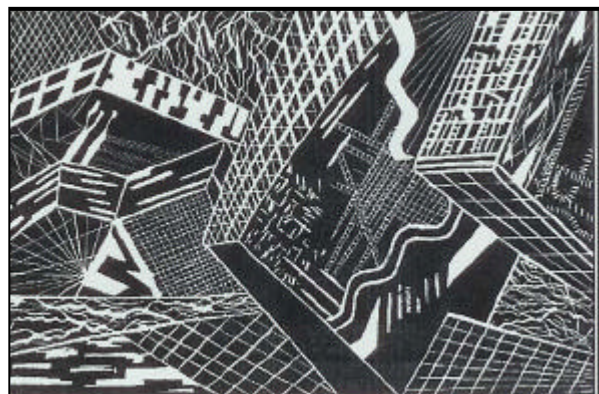
Las edades del grupo de internos pueden variar entre 20 y 50 años. Son adultos con edad, experiencia y circunstancias vividas muy diferentes. Proviene por lo general de familias de renta baja y muy bajo. Hay un alto porcentaje de extranjeros que desconocen bien el idioma y que poseen grandes carencias culturales, sociales, emocionales y

afectivas. Existe un nivel bastante alto de analfabetismo. Con frecuencia, pertenecen a mundos relacionados con las drogas y la delincuencia. Muchos siguen siendo toxicómanos o mantienen tratamientos con metadona.

La mayoría de los internos ignoran su capacidad por el aprendizaje y para el trabajo. Tienen miedo, ignoran sus posibilidades y tratan de esconder sus sentimientos. Sorprende el trato educado y de respeto que muestran en un principio. La confianza surge con dificultad en algunos casos y en otros ni siquiera llega a conseguirse. Generalmente permanecen absortos y concentrados cuando realizan un trabajo, al que dedican todo su tiempo y esfuerzo. Sorprende el empeño por hacer trabajos importantes y de larga duración. Todos quieren reclamar continuamente la atención, que dediques todo el interés y el tiempo a ellos, parece que quieren absorber tu energía.

El programa de pintura artística, aun siendo aplicado a un grupo tan variado, se desarrolla gradualmente de forma natural. Es más, la expresión artística va adquiriendo en el grupo mayor complejidad, interés y sentido personal con el paso del tiempo.

Elena Villa. 95





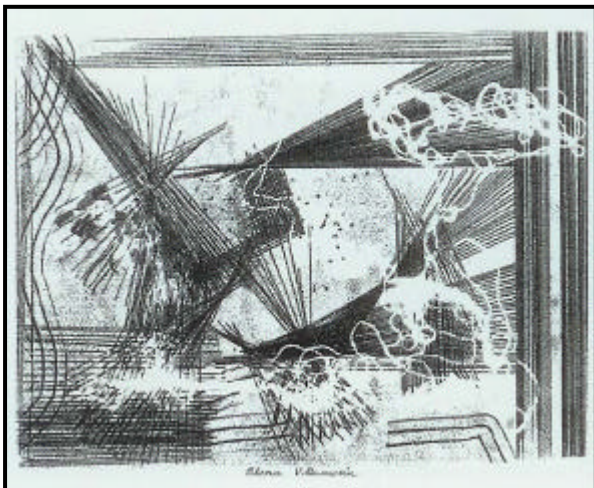
## EXPERIENCIA EN EL TALLER

En principio, no se pueden transmitir los conocimientos dentro de un marco formalista y frío. Los aspectos muy racionales son generalmente rechazados por aburridos. Parece más conveniente educar primero los sentimientos y evolucionar después hacia temas más intelectuales. Es mejor empezar trabajando los aspectos afectivos, ya que parecen ser los que más impulsan y motivan al interno hacia una posterior actuación formativa.

Es aconsejable actuar de manera asertiva, organizando la clase de forma que el alumno pueda colaborar en su estructuración, cuidado y mantenimiento. Teniendo en cuenta sus propuestas, además de contribuir a una buena relación, nos puede informar sobre el nivel de madurez y las posibilidades que se pueden esperar del grupo.

Debido a la escasez de nivel académico en la mayoría de los alumnos, son preferibles las explicaciones cortas, contenidos mínimos y una dedicación más amplia a la parte práctica. Puede favorecer una formación de carácter abierto y dinámico, donde se puedan adoptar planes de aprendizaje individual y se facilite al alumno el acceso a diferentes conocimientos.

En el Taller se oyen a veces comentarios como: "yo no sé dibujar", "nunca lo he hecho pero quiero aprender". Enseñar todo lo relativo al uso de materiales y diferentes técnicas: desde cómo coger un lápiz hasta explicar el procedimiento de grandes obras, permite al interno adquirir habilidades nuevas o reencontrar aquellas que había olvidado. El proceso de creación puede estar al alcance de cualquiera que esté dispuesto o conseguirlo.



Educación y Centros Penitenciarios

A través de imágenes sobre obras realizadas por artistas, el alumno puede adquirir los conocimientos que necesito a la hora de construir su propio pensamiento artístico. No se trata de acercar documentación de obras para que puedan ser imitados, sino que por medio de ellos, el alumno puede comprender el mecanismo de realización de un obra maestro. El esfuerzo de interpretación de un obra de arte, puede ser el modelo que sirva para la realización de posteriores trabajos personales.

Cuando lo imagen sobre lo que trabajo el alumno es fotográfico, la dificultad de análisis perceptivo es mayor que cuando es pictórica. Una imagen fotográfica tiene demasiada información para una persona poco acostumbrada a realizar síntesis perceptivas. En cambio, en una imagen pictórica, el artista ya ha realizado el esfuerzo de síntesis y resulta más sencillo de traducir o un lenguaje visual propio.

Los trabajos de óleo realizados resultan muy positivos. Son obras de bastante calidad en cuanto a procedimiento y apariencia visual, y poseen un buen nivel expositivo. Los autores se sienten muy satisfechos con el resultado de sus trabajos y se prestan a la posibilidad de venta de sus obras.

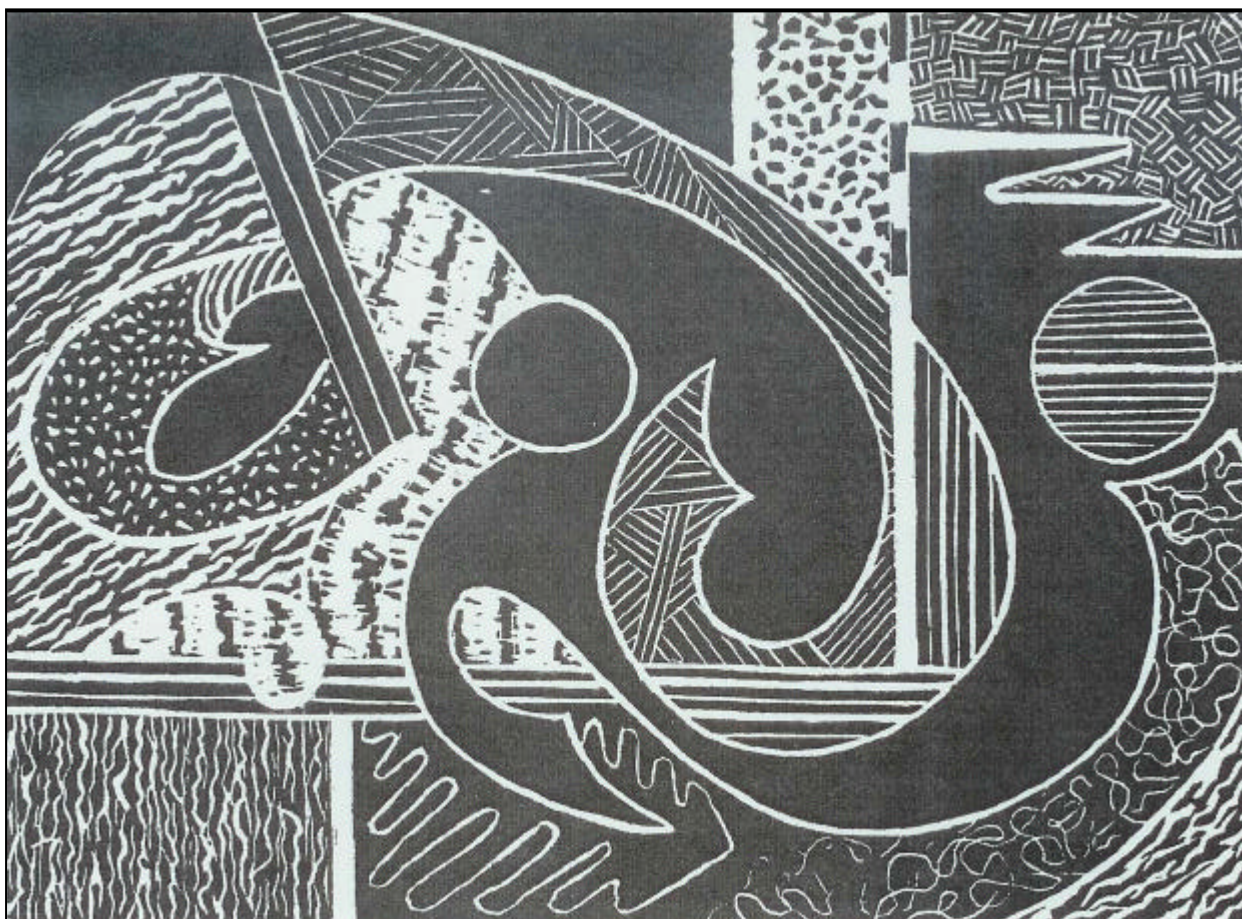
## TEMAS PREFERIDOS PARA DIBUJAR O PINTAR

Aparte del plano estrictamente personal, hoy ciertas formas de imágenes compartidas por culturas y personas que tienen experiencias similares:

- Simbología referente o sueños, recuerdos, deseos e ideas: imágenes aterradoras como monstruos, dragones y seres con rostro agresivo. Imágenes surrealistas cercanas a la estética del cómic y del tatuaje.
- Temas de libertad: imágenes de puertas abiertos o cerradas con gran grosor, muros rotos, barrotes cortados, cajas cerradas, casas con escasos ventanas o muy pequeñas.
- Temas con imágenes religiosas: La Virgen con el Niño, Cristo crucificado.

Temas de sexo: El desnudo femenino.

- Temas de naturaleza: flores, animales domésticos y exóticos, vegetación exuberante, árboles, la playa, etc.
- Temas ajenos a sus propios sentimientos, más bien propios del gusto de la vida en la calle. Temas tradicionalmente gratos, como bodegones, marinas, retratos antiguos.



Elena Villa. 95

## OBJETIVOS

Estos son los objetivos que nos proponemos con el Taller en el Centro Penitenciario:

- Educar artísticamente al interno como estrategia de integración dentro de las relaciones sociales.
- Dar la oportunidad al interno de adquirir una experiencia positiva hacia él, frente a sus compañeros, familiares, educadores, psicólogos, funcionarios, etc.
- Desarrollar en el interno experiencias novedosas, para que aprenda a utilizar el lenguaje visual como medio de expresión, de vivencias, de sentimientos y de ideas. Utilizar la pintura como actividad terapéutica.
- Enseñar al interno a participar y relacionarse en el grupo adoptando actitudes de flexibilidad, solidaridad y tolerancia. Capacitar al alumno de experiencia suficiente para poder adquirir una posterior disciplina ocupacional.

## CONCLUSIÓN

Existe necesidad en el interno por desarrollar actividades que despierten en él un estado de mo-

tivación. Entendiendo motivación como un término que subraya la acción de la persona hacia un "yo quiero hacer. .. ". Este tipo de motivación se define en la persona como un deseo por hacer bien las cosas. La persona se siente inclinada hacia aquellas tareas que suponen un reto y que pueden despertar la satisfacción de haber conseguido un éxito personal.

**En el interno existe una necesidad de desarrollar actividades que despierten en él un estado de motivación, un "querer hacer"**

Por parte del monitor, la motivación comienza despertando la curiosidad en el alumno hacia la materia que se quiere impartir. Esto se consigue a través de una labor continua de comunicación y empatía, interesándose por las expectativas que se esperan, creando un clima de libertad, presentando el material y las tareas de forma pausada y empleando una enseñanza individualizada. La situación de motivación se consigue cuando el alumno hace lo que desea y piensa que debe hacer.



# Alfarería y Cerámica: Programación y Experiencia en Prisión

*M<sup>a</sup> Isabel Vaquero Martín*

*Monitora del Centro Penitenciario de Aranjuez*

CON una duración de 400 horas se programó el Curso Formativo de Alfarería y Cerámica que a continuación detallo. Se realizó durante el año 2.000 en el Centro Penitenciario de Aranjuez, Madrid VI.

## OBJETIVOS GENERALES

- Capacitar al alumno para el correcto uso y mantenimiento de los útiles, materiales, materias primas, maquinaria e instalaciones necesarias para el desarrollo de la actividad de alfarero - ceramista.
- El alumno adquirirá el hábito de trabajar de forma autónoma y responsable, tanto individualmente como en grupo.
- Estará preparado para resolver los posibles problemas que le pudieran surgir durante los distintos procesos de trabajo.
- Al finalizar el curso, el alumno habrá obtenido los conocimientos suficientes para diseñar, construir y decorar piezas de cerámica, utilizando distintas técnicas.
- Se realizarán piezas individuales y obras en grupo que serán destinadas a su exposición, tanto dentro como fuera del centro.

## METODOLOGÍA

- Formación para adultos no convencional. Metodología basada en el descarte del error, a través del trabajo diario, el análisis continuo de los resultados obtenidos y la búsqueda del porqué de los errores cometidos, sirviendo esto para su descarte en posteriores trabajos.
- Los módulos teóricos van unidos a los prácticos, de tal forma que la información, la idea, el concepto que se les quiere transmitir a los alumnos, se hace para ellos mucho

más asequible, al ser recibido por el oído, la vista y el tacto.

- La formación es personalizada con cada uno de los alumnos, dependiendo de su capacidad, su habilidad, su necesidad, sus posibilidades y sus circunstancias.

## EVALUACIÓN

La evaluación de cada uno de los alumnos, así como del conjunto de alumnos asistentes al curso, se realiza a través de la observación y el seguimiento continuo de su evolución, tanto en la construcción y decoración de piezas de cerámica, como en los distintos hábitos y usos relacionados con el trabajo del alfarero-ceramista.

Se valora también la asistencia, el interés puesto en el curso y el comportamiento durante el mismo.

## OBSERVACIONES

El programa de formación podrá ser modificado por el docente por diversas causas: infraestructura, maquinaria, materiales, posibilidades



del alumnado, etc., procurando buscar siempre el mejor desarrollo integral del curso.

## REALIZACIÓN Y VALORACIÓN DEL CURSO

Las edades del grupo, varían de los 20 a los 55 años, predominando los alumnos de 25 o 30 años. Por lo general provienen de familias de renta medio, medio-bajo y baja, tienen un nivel de estudios muy básico y casi lo mitad no han recibido alfabetización anteriormente. Otra parte del grupo de alumnos desconoce el idioma, aunque lo manejen bien en el medio en que se mueven. Carecen de vocabulario, lo cual implica una doble labor, pues desconocen palabras, conceptos y giros del lenguaje que un hispanohablante domina.

En su mayoría tienen grandes carencias culturales, sociales, emocionales y afectivas desde su niñez, que se suman a la cantidad de carencias implícitas a su vida en un centro penitenciario, a los años de vida anteriores o su entrada al centro, en un submundo, en muchas ocasiones relacionado directa o indirectamente con las drogas. Tengamos en cuenta que los alumnos asistentes al curso, en su mayoría tienen entre 25 y 30 años, casi todos han cumplido o están cumpliendo condenas largas y anteriormente, la mayor parte de ellos, había estado en centros para menores. Algunos de ellos han tenido una niñez y una adolescencia fuera de un hábito de desarrollo personal y familiar normal.

**Descubren el barro, la materia como medio de evasión y de expresión para sacar sus sentimientos más profundos y comunicarse, relacionándose así con la realidad**

Desconocen su capacidad por el aprendizaje y el trabajo de forma continua y responsable, y tienen miedo, no soben moverse, desconocen sus posibilidades fuera del submundo en el que han vivido. Su nivel de autoestima es muy bajo, aunque todos ellos usan un corozo muy fuerte por guardar sus sentimientos, dado el hábitat en el que se desenvuelven.

Los alumnos inician el Curso por muy diversos motivos, ninguno de ellos relacionado directamente con su interés por aprender cerámica o alfarería.

Hay personas en el Módulo donde realizo mi



actividad que hacía siete y hasta diez años que no tenían ningún tipo de relación con alguien "de la calle", alguien de fuera, y menos una mujer. Entiéndase mujer en el sentido que se quiera, pero yo personalmente las sensaciones que he notado son las del respeto, la consideración y la confianza que se refiere a la idea del papel de madre. En general nos sorprende mucho el trato educado que tienen los alumnos para con nosotros, o diferencia con lo que te encuentras fuera del centro, donde las palabras y actitudes son mucho más groseras y chabacanas.

Por lo general en el primer mes de curso, el grupo se pule y quedan los alumnos que se han decantado, que "les ha entrado el gusanillo", que "se han enganchado al barro".

Una vez que los alumnos se han decantado, trabajan concentrados y absortos en su obra, descubren sus dotes para el aprendizaje y por el trabajo. Descubren el barro, lo materia como medio de evasión, como medio de expresión para sacar de sí mismos y plasmar sus sentimientos más profundos y comunicarse, relacionarse así con la realidad.

En un principio tienen miedo a salir de sí mismos, pero una vez iniciada su relación con la materia, sorprende su desinhibición, su falta de miedo a la opinión externa, las ganas de hacer grandes obras, las ganas de centrarse, de concentrarse en algo, sin miedo al qué dirán, el reencuentro con la libertad interior del ser.

Fuera del Centro es imposible obtener los mismos resultados, pues los alumnos están mucho más condicionados por el diseño, lo estético, la moda y el qué dirán.



Encuentran otra forma de vivir su realidad y el barro les permite sacar fuera lo que tienen dentro, "desfogarse", enfrentarse interiormente con su realidad, evadirse de ella, expresarse a través de la materia, sacar de sí mismos sus sentimientos más profundos, plasmándolos sobre el barro. Esta relación entre el alumno y la materia es muy íntima y personal, por lo cual rara vez se puede apreciar a través de la visión de la obra.

Un gran número de alumnos participantes en el Curso solicitan poder asistir al Taller fuera de las horas habituales e incluso sábados y festivos, ini-

**En sus trabajos se repite continuamente la construcción de casa y no es por imitación o por inducción, es porque les sale de dentro. A veces son casas muy peculiares que hasta semejan caras.**

ciativa para la cual tienen todo mi apoyo.

Hay unas constantes que me resultan curiosas, o significativas: su forma de comunicarse y expresarse o través de la materia, cuando comienzan con los trabajos libres y consiguen salir de sí mismos: Hay unas connotaciones comunes y básicas en lo que expresan, se repite continuamente la construcción de cosas y no es por imitación ni por inducción, es porque les sale de dentro. Todos, en algún momento de su trabajo, realizan una cosa y si el trabajo es programado y ellos tienen la necesidad de expresarse, les des la idea que les des... una caja, un portavelas, un estuche, etc., ese objeto acabará teniendo la forma de una casa.

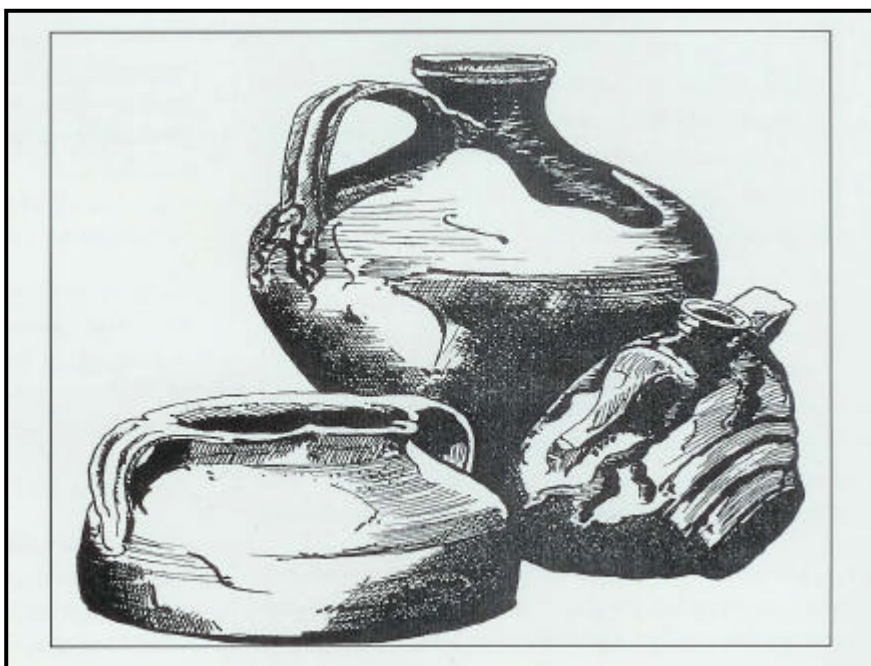
A veces fabrican casas muy peculiares, casas que sólo tienen una puerta y dos ventanas situadas en su parte delantera, de tal manera que semejan caras. Las caras con una gran boca abierta, las caras que lloran, las figuras arrodilladas, las figuras que lloran, etc.

Una vez pasadas estas formas básicas de comunicación y habiendo entablado una relación íntima con la materia, teniendo cierto

dominio sobre ella, se sienten más seguros, más confiados con sus posibilidades y comienza el deseo de hacer algo grande, algo que todos vean, algo bien hecho, algo que perdure, que pueda ser admirado, algo por lo que reconozcan su valía.

El grupo de alumnos por diversas circunstancias es variable en número y tipo de componentes. Por lo general son inconstantes en la asistencia, lo cual dificulta mucho nuestra labor y sus posibilidades de formarse. Todos los alumnos reclaman continuamente atención y quieren que personalices, que les dediques todo tu tiempo. Son muy celosos y casi siempre piensan que enseñan más a los demás.

Pero, aun así, los resultados que se obtienen sorprenden, en ocasiones son grandiosos, realizados en tiempo récord. El alumno que se "engancha" dedica todo su tiempo y esfuerzo a pensar en el Taller, en el Curso, en el barro... Digamos que hace muchos deberes y, a veces, va más rápido de la previsión que yo pudiera tener de los diferentes temas o módulos a tratar. Son como esponjas, absorben todo. Y los resultados obtenidos son muy satisfactorios, al reclamar tanta atención, tanta información y tan continua consiguen resultados, que en un Curso fuera del Centro costaría el triple de tiempo conseguir. Para mí está siendo una experiencia muy gratificante, me absorben la energía, pero eso me obliga a "ponerme las pilas", me exigen mucho, por lo cual tengo que exigirme mucho más... Este grupo tan peculiar de alumnos, a los que yo denomino cariñosamente "mis chicos", ha conseguido sacarme del letargo.



# Experiencia de Geografía en el Centro Penitenciario

*Manuel de la Fuente Rodríguez*

*Maestro en el Centro Penitenciario de Navalcarnero - Madrid IV*

INTENTANDO diversificar la oferta cultural de la escuela se desarrolló, el "Taller de Geografía", una experiencia que busca una escuela activa en la que el alumno se divierte realizando un trabajo manual, que servirá de base para el estudio de aspectos de la Geografía Física y Humana.

Dada la buena disposición que muestran nuestros alumnos sobre temas relacionados con la naturaleza y el carácter lúdico de las manualidades, nos propusimos unir ambas referencias en un proyecto de un curso de duración (una tarde a la semana) que se plasmaría en una maqueta a escala 1:25.000 del Parque Nacional de los Picos de Europa de España.

Al ser una actividad novedoso en nuestra escuela, los alumnos la acogieron con recelo pero muy pronto la sintieron como algo cercano y suyo. Esto se entiende mejor al saber que esta actividad era para alumnos sin habilidades, que necesitaban reforzar su autoestima.

La actividad fundamental que actuó como eje de interés fue la ELABORACION DE UNA MAQUETA TOPOGRÁFICA.

**Una experiencia que busca una escuela activa en la que el alumno se divierte y aprende, partiendo de su buena disposición a tratar temas de la naturaleza y a desarrollar las habilidades.**

## LOS OBJETIVOS QUE NOS PROPUSIMOS FUERON:

- Ejercitar y mejorar la coordinación óculo-manual para el trazo fino.
- Ampliar los conocimientos del medio natural y social "sobre el terreno", de forma práctica.
- Potenciar el trabajo en equipo.
- Reforzar la autoestima y la confianza en uno mismo.
- Aprender de forma activa y entretenida.

## PARA SU CONSTRUCCIÓN ÍBAMOS A NECESITAR:

- Mapa topográfico 1:50.000 de la zona.
- Planchas de corcho de 6 mm.
- Cola para pegar.
- Cúter para cortar.
- Témperas y pinceles para pintar.
- Audiovisuales para ver la zona y estudiada.
- Cartulinas, fotos, planos... para exponer.

## MANOS A LA OBRA, SE COMENZÓ EL TRABAJO...

Lo primero que hicimos fue dividir el mapa topográfico en cuadrantes más manejables, que después se unieron según su situación en el mapa, para formar el tamaño final de la maqueta.

Cada una de esas partes se trabajó por separado de la forma siguiente:

- Subrayábamos en negrita las curvas de nivel maestras en el mapa.

- Hacíamos tantas copias como curvas había. Se repartía una copia (curva con su

número) a cada alumno.

- Grapábamos el folio encima de la plancha de corcho.
- Cortábamos con cúter el corcho siguiendo la línea del folio.
- Retirábamos el folio y sacábamos la pieza de corcho.
- Montábamos las piezas, primero la de numeración más baja, encima la siguiente, hasta llegar a la más alta.

Así obteníamos uno de los cuadrantes, y cons-

truíamos todos los demás de la misma forma. Cuando tuvimos todos (en este caso eran doce), los fuimos uniendo sobre una superficie horizontal, unos al lado de otros, respetando su posición en el mapa topográfico y, con especial interés, que se unieron curvas de la misma altitud de las diferentes piezas de forma continua para que reflejaran bien la realidad.

El trabajo final ya lo teníamos así pero íbamos a tratar de darle un aspecto más real y representativo. Para ello actuamos sucesivamente en éstos tres elementos:

- Cambio de la forma de escalones de las piezas superpuestas por una forma de rampa. Para ello lijamos los bordes en unos cosos, y rellenamos, en otros.
- Coloreado. Se intentó imitar, lo mejor posible, el verde de los prados en las zonas bajas para ir pasando a marrones de tierras y grises de piedras a medida que ganábamos altitud. Esto lo hicimos con témperas mezcladas con cola y pinceles.
- Los detalles (ríos, carreteras, poblaciones, monumentos...) dieron el toque final a la obra. Para representar carreteras pintábamos líneas negras, para los ríos líneas azules y, para poblaciones y monumentos, utilizábamos dados de goma blanca de borrar con una cara pintada de rojo que se colocaba mirando hacia arriba e imitaba el tejado (cuatro, cinco o seis muy juntas representaban una población; una sola, un monumento: basílica, teleférico...

## HABÍA QUE ENSEÑARSELA A TODOS: ¡A MONTAR LA EXPOSICIÓN!

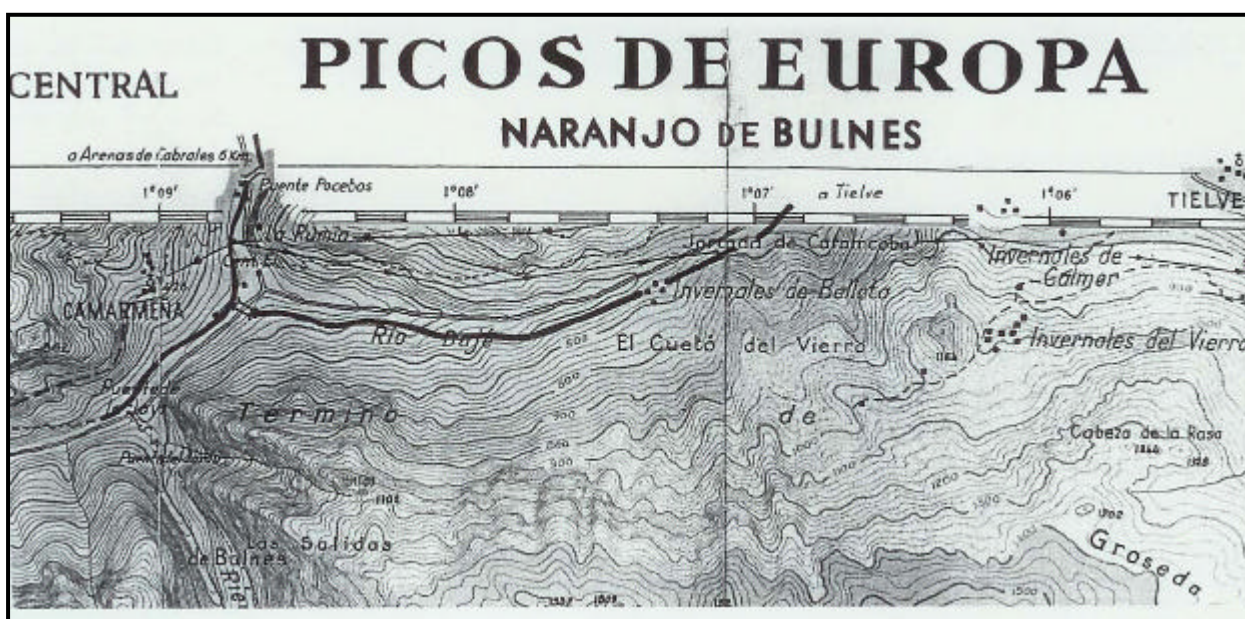
Primero decidimos montar una exposición con la maqueta. Pero para montar la exposición no bastaba con enseñar el trabajo topográfico, teníamos que dar más información y, para ello, debíamos investigar todo lo relacionado con la zona. Hubo que buscar fotos, vídeos e indagar en la prensa sobre las actividades y la problemática de la zona, así como mostrar mapas...

Realizadas estas tareas colocamos la maqueta en el centro de nuestro aula y pusimos todos los materiales de la investigación en las paredes, en forma de murales que ordenamos en distintas secciones:

- Localización geográfica.
- Fauna y flora.
- Poblaciones y lugares de interés.
- Hidrografía y orografía (ríos, lagos, picos más altos, desfiladeros .. )
- Imágenes de la zona (fotos y vistas aéreas, vídeos).
- Problemática medioambiental (turismo, comunicaciones, cozo ... )
- Así se hizo. Muestra del proceso de elaboración de la maqueta.

## DURANTE EL CURSO SE ESTUDIÓ, VIO, PRACTICÓ...

- El mapa topográfico.
- Los signos convencionales.







- Las escalas.
- Las curvas de nivel.
- Las coordenadas geográficas (latitud y longitud; grados...).
- La altitud.
- La evolución histórica de la zona.
- Muchos aspectos relacionados con el contenido y el montaje de la exposición.

### CÓMO SE VALORÓ LA EXPERIENCIA

Para valorar esta experiencia se unieron varios puntos de vista (alumnos, profesor, visitantes de la exposición, metas alcanzadas ...) y como resultado de ello pudimos sacar una conclusión muy positiva pues:

- Los alumnos participaron, aprendieron y se lo pasaron bien. Poco a poco fueron tomando más protagonismo en su elaboración y se sintieron orgullosos de su trabajo.

- El trabajo se terminó con la exposición que pudo ser visitada por todos los compañeros de escuela y, además, enriqueció la actividad de la Semana Cultural que tuvo como título "Viaje a los Picos de Europa". Quien visitó la muestra reconoció el trabajo y se sintió atraído por la experiencia.
- Se consiguió un ambiente de trabajo y aprendizaje distendido y agradable, donde el alumno formaba parte de un equipo e iba superando las dificultades con ayuda de todos.
- La actividad ofrecía la posibilidad de desarrollar contenidos de casi todas las áreas: sociales, naturales, matemáticas, arte ...
- El trabajo terminado sirvió en clase como un buen recurso material, complemento de explicaciones, pues era un mapa a escala en tres dimensiones.

**El ambiente de trabajo se hizo distendido y agradable. El alumno, formando parte de un equipo, iba superando las dificultades con ayuda de todos**



# Educar Tras los Muros

## Conclusiones del Primer Congreso Nacional de Educación en Cárceles en Argentina

*Susana Murillo*

*Profesora Titular de Sociología de la Universidad de Buenos Aires  
Coordinadora de los Grupos de Trabajo del Congreso Nacional de Educación en Cárceles, celebrado en la ciudad de Olavarría, provincia de Buenos Aires, en octubre de 2.000*

**T**ODAS las sociedades a lo largo de la historia han instaurado líneas de demarcación entre lo lícito y lo ilícito. Esas líneas han cambiado en sus parámetros, no obstante siempre han cumplido una función: constituir a un Otro, que puesto en el lugar de lo rechazado ha servido para que el resto de la sociedad se reconociese a sí misma como tal. En la modernidad ese lugar fue ocupado por quienes habitan cárceles y manicomios: los presos y los locos. Ellos, han constituido un conjunto en gran parte heterogéneo, pero que fue subsumido a partir del siglo XIX bajo el concepto de "anormalidad". Los "anormales" en su conjunto han funcionado como la contracara de la "normalidad", a la cual, en su diferencia, han ayudado a constituir. La mayor parte de las personas encarceladas en Argentina usan el término "la sociedad" para referirse al mundo del exterior. Esa expresión muestra en qué medida la institución penitenciaria es un lugar de constitución de los Otros y no un espacio de reinserción social, tal como el discurso correccional ha sostenido y sostiene.

Ese mundo en el que la cárcel y el manicomio fueron creados está cambiando desde los años '70. No obstante, en las instituciones penitenciarias pervive buena parte del imaginario y las tecnologías sociales nacidas en el siglo XIX bajo el concepto de "modelo correccional" y el llamado "tratamiento moral", que veía en la educación y el trabajo, los dos elementos esenciales para la normalización de los "anormales".

Durante el mes de octubre, mientras la tibia primavera se insinuaba en la parte sur del planeta, en Argentina se realizó el Primer Congreso Nacional de Educación en Cárceles. El evento resultó significativo por varias razones.

En primer lugar, la criminología argentina fue una de las primeras del mundo que planteó el modelo correccional a fines de siglo XIX, el cual quitaba a la pena todo carácter de "pago" o castigo, para transformarla, en un espacio-tiempo en el cual, a partir de técnicas individualizadas (el trabajo y la educación), se buscaba resocializar a quien había violado el pacto social. Como consecuencia de ello ya en la Ley de Educación Común Argentina de 1.884 se expresaba la obligatoriedad de impartir enseñanza primaria en las cárceles. La enseñanza secundaria y la universitaria entraron sólo hace 17 años. La entrada de las instituciones educativas en las cárceles modifica el entramado de relaciones que allí anidan. No obstante, en Argentina no se han implementado aún estrategias de política educativa que contemplen la especificidad de estos lugares. Desde una perspectiva histórica, las Jornadas del Congreso se inscriben en un contexto de reforma legal, pues en 1.999 se reglamentó la nueva Ley de Ejecución Penal (Ministerio de Justicia: *Decreto de ejecución de la pena privativa de libertad*. N° 396/99, 1.999, art. 1°). En ella, el dictamen de los peritos es el que determina en qué medida el condenado está en vías de recuperación. Se considera también peritos a los encargados del área de educación en el interior de la cárcel, y tienen voz en el momento de aconsejar o desaconsejar la libertad provisional.

### CUENTOS DE AMOR, LOCURA y MUERTE

Los talleres de discusión que se desarrollaron en el Congreso durante dos días, posibilitaron la reflexión y el debate acerca de lo que aún queda del antiguo mundo correccional. Lo más jugoso de

las Jornadas consistió en la presencia de diversos personajes ligados al mundo carcelario que expresaban sus diferentes puntos de vista. El evento dio oportunidad para la presentación en sociedad de la Asociación de Docentes de Escuelas en Cárceles, que además distribuyó su revista "La Ranchada".

Los posiciones respecto a la educación y la cárcel, sus efectos y funciones en lo social fueron muy variadas y, a menudo, contrapuestos. Las discusiones tuvieron un color y una riqueza poco frecuente en los eventos académicos. Así, o modo de ejemplo, hubo una memorable disputa entre un exdetenido y un psicólogo del penal de Sierra Chico. El ex-presos denunció la actividad de los peritos, particularmente la de los psicólogos, o quienes acusó de elaborar diagnósticos y hacer recomendaciones al juez a partir de lo tomo y resultados de un único test. Una psicóloga presente en el lugar, estalló en gritos indignados, que culminaron en el llanto, sosteniendo que ello sólo actuaba en nombre de la ciencia cuando aconsejaba a un juez. Entre tanto, los maestros de escuela primaria susurraban por lo bajo: "el interno tiene razón, esto diciendo la verdad". La situación patentizaba el desgarramiento que emerge en la práctica carcelaria. Allí, tras los muros, es donde la relación de poder, siempre asimétrica, se torna aún más desigual. El mundo de lo carcelario muestra hasta qué punto los saberes concebidos para el desarrollo humano, funcionan en un haz de relaciones de poder que pueden darles diferentes significados, según la estrategia en la cual se inscriban. En los debates emergió algo peculiar de las instituciones penitenciarias, la mezcla ambigua del amor y la muerte. De un modo insidioso y reiterado varios maestros mencionaron la palabra *llmuertell*. Uno llegó a afirmar que si por dar clases en los cárceles debía morir en un motín, él estaba dispuesto a ello. Se percibía que para algunos docentes en cárceles, todo su ser y autoestima estaban puestos en lo toreo, con el peligro que esto conlleva. El peligro de no poder poner distancia respecto a una situación cotidiana en lo que la vida y la muerte anidan en un espacio propicio para el ejercicio del poder despótico confundido o menudo con lo fascinación. No obstante, no existe en Argentina ninguna preparación especial para estos docentes. Las discusiones permitían experimentar que en los oscuros recovecos de las prisiones, allí donde los olores son tan particulares que la náusea de lo existencia dejó de ser una metáfora, las ilusiones y los deseos, los temores y las esperanzas, constituyen un entramado de relaciones de poder que va más allá de los discursos manifiestos y que,

ese entramado de poder, o menudo se presenta desligado de lo que se manifiesta. Estos discursos se expresaron en los trabajos presentados, que transcurrieron en cuatro niveles: descripciones diagnósticas, narración de experiencias educativas, reflexión sobre los valores y sobre el sentido de educar tras los muros.

## RADIOGRAFÍA DEL DOLOR

En un primer nivel de análisis hubo algunos trabajos que se referían al diagnóstico de la situación carcelaria. Las cárceles argentinas están excedidas en un 54 % de su capacidad. La capacidad total de las instituciones penales es de 25.972 personas y alojan en este momento a 39.917. Ello es particularmente grave en Buenos Aires, Santo Fe y Córdoba, zonas antes pujantes e industriales, que ahora, desde hace más de dos décadas, crecen en desempleo. En todo el país más del 50 % de las personas detenidas no tienen condena, no obstante son man-

**Los docentes ponen todo su ser y autoestima en la tarea educativa a pesar de las dificultades y los entramados de poder ocultos que se producen en las cárceles.**

tenidos en prisión aun cuando todos los plazos legales se han vencido. Ello, además que viola los derechos humanos, dificulta la continuidad en los estudios. En algunos casos hoy personas detenidas sin que medie acusación. La mayoría son pobres, sin lazos familiares, analfabetos o semianalfabetos. El Poder Judicial se encuentra superado por la cantidad de causas penales y los Defensores de Pobres y Ausentes tienen a su cargo la defensa de miles de personas, lo cual hace imposible su labor. De esa manera el proceso de despersonalización comienza o funciona cuando alguien cae detenido, pues, para el aparato de la justicia, ese individuo sólo puede ser un número de expediente. Los castigos corporales, si bien desaparecieron por Ley en 1.877, continúan en los hechos, y las condiciones sanitarias, particularmente para los enfermos de SIDA, son francamente difíciles. Esto lleva a pensar que en Argentina no sólo se encarcelo a inocentes, sino que estos inocentes son además pobres. En las diversas unidades penales se imparten los ciclos primario, secundario y universitario (aunque estos dos últimos ciclos en muy pocas cárceles). Las investigaciones constatan que los alumnos procesados pero no condenados manifiestan un alto nivel de

inestabilidad emocional, depresión y angustia. Los estudiantes manifiestan un relativo nivel motivacional hacia el aprendizaje ya que la asistencia al centro de estudios, en la mayor parte de los casos, sólo tiene como objetivo obtener una calificación que le permita mejorar la situación procesal. Los condenados, por su parte, tienen objetivos personales más definidos y claras expectativas de promoción en los diversos niveles de educación. Se constata la existencia de numerosos casos de H.I.V., escabiosis, pediculosis, tuberculosis, problemas digestivos y alteraciones mentales entre los alumnos.

Las oportunidades de trabajo creativo son escasas y ello, a juicio de los docentes, induce a la "abulia, depresión, agresividad y a la ampliación y planificación de nuevos delitos, así como a la autodestrucción y el suicidio". En todos los penales se verifica un constante descenso de la edad promedio de las personas encarceladas. Ello es un indicador ambiguo, por un lado muestra el alarmante descenso de la edad en la que las personas caen en el circuito delictivo, pero por otro es una probable consecuencia de un imaginario social que ha transformado a los jóvenes en las nuevas "clases peligrosas". En ese contexto, la escuela en el interior del penal, tiene una función básica: permite acentuar los vínculos comunicativos y paliar las consecuencias del aislamiento que deconstruye lo humano que habita en cada sujeto.

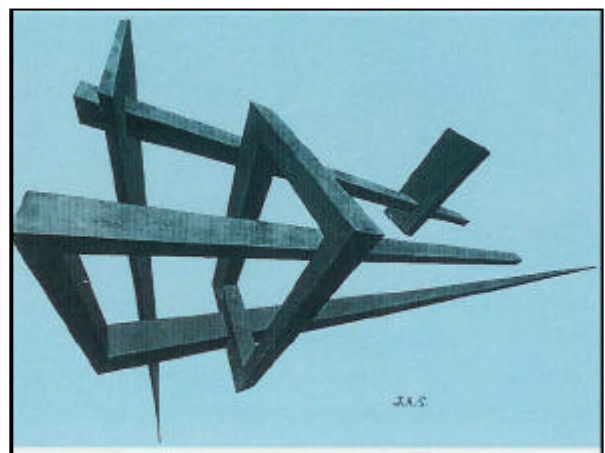
## EXPERIENCIAS

En un segundo nivel de análisis, hubo un importante grupo de ponencias que describieron diversos esfuerzos impulsados por docentes y en algunos casos alumnos, con diversos objetivos. Se trata de experiencias con radio, nuevas tecnologías, teatro, talleres de escritura, la creación de pabellones comunitarios en centros de estudios en cárceles donde la técnica es el aislamiento individual, el impulso a la escuela media ya la universidad.

El resultado de estas experiencias es analizado de diversa manera: para algunas personas del mundo carcelario, particularmente los docentes, la mayor riqueza de las experiencias consiste en un aumento de actitudes de comunicación y solidaridad. Para otros, el mérito radicaría en que favorece la "autodisciplina". La idea de generar "autodisciplina" se encuentra expresada también en los objetivos planteados para la formación profesional no-formal.

Quienes sostienen esta tesis basan sus

ideas en la lógica de carácter analítico-sintético que caracterizó a las grandes instituciones disciplinarias del siglo XIX, tanto en su manera de abordar la formación profesional ("ir de lo fácil a lo difícil", "de lo concreto a lo abstracto", "abordar un nuevo ejercicio sólo y cuando los anteriores hayan sido perfectamente asimilados y ejecutados"), como en el hecho de que piensan en la formación profesional con un objetivo claramente moralizador y resocializador, a la manera como los grandes maestros del alienismo y el modelo correccional planteaban el "tratamiento moral" en cárceles y manicomios durante el siglo XIX. Así se afirma que dicha formación debe tener como uno de sus objetivos "no dejar arraigar hábitos defectuosos".



Se pone el acento en la "formación", que brinda el trabajo, más que en la instrucción. En Argentina la discusión acerca de si la educación debe ser "formadora" o "instructora" tiene una larga historia, que hizo que respecto de las personas encarceladas, se acentuara la formación (que conlleva la idea de generar hábitos morales y de trabajo), más que la instrucción (generar conocimientos y habilidades), de modo que desde 1.884, la calidad de la educación en estas instituciones ha sido inferior a la de las escuelas públicas del exterior.

En el penal "Lisandro Olmos" de la provincia de Buenos Aires, se desarrolla una interesante experiencia, denominada "Aula sin muros". En la misma se utilizan los recursos informáticos, incluyendo Internet y correo electrónico, como un medio de lograr una integración virtual entre las personas encarceladas y el exterior. Tal comunicación virtual, por razones de seguridad, se hace a través de los docentes.

Se ha creado una página web en lo que se publican producciones de los alumnos de la escuela media que funciona en el penal. La

experiencia ha permitido la comunicación entre diversas escuelas carcelarias del país y con otros lugares del mundo, particularmente España. La experiencia más novedosa es la introducción de los estudios universitarios en la cárcel. Lo más desarrollada de ellas la está llevando adelante la Universidad de Buenos Aires. La experiencia es única en el mundo ya que se construyó a partir de la iniciativa de detenidos durante la última dictadura militar.

La Universidad crea centros de estudio en el interior de las cárceles y, en ellos, no hay injerencia alguna del Servicio Penitenciario. La experiencia se basa en la idea de la educación como derecho humano básico y en el supuesto de que la incorporación de la institución educativa deba tender a romper la lógica del encierro que es la causa fundamental de que la cárcel sea una fábrica de delito. Todas las experiencias relatadas parecen indicar que el impulso a la autonomía y la solidaridad mejora la calidad de vida de las personas encarceladas.

## LA INDAGACIÓN ACERCA DE LOS VALORES

En un tercer nivel, los trabajos se referían a la reflexión acerca de qué son los valores y cuál es la relación que la educación guarda con ellos. A este respecto se hicieron visibles tres posiciones diferentes:

- Una postura objetivista, que sostiene que los valores son atemporales y dictados por la Recta Razón. La educación debería tender a inculcarlos en ese sentido.
- Una postura constructivista que sostiene que los valores son una producción social y, por ello, relativos culturalmente y afectados por relaciones de poder. Los trabajos de Paulo Freire y Michel Foucault, fueron a menudo mencionados, haciendo hincapié en el valor del proceso de comunicación para llegar a un acuerdo entre quienes participan del proceso educativo, posicionándose críticamente frente a la educación como forma de ejercicio del poder del docente sobre el alumno y valorando el papel del educador como facilitador de la comunicación y el aprendizaje. Se hizo hincapié en ese sentido en una educación que favorezca el desarrollo del pensamiento crítico.
- Una postura subjetivista que sostuvo que los valores son individuales.

Motivado por esta diferencia de posiciones sur-

gió un cuarto nivel en los trabajos y su discusión.

## LA PREGUNTA POR EL SENTIDO: ¿COMO LA CERA BLANDA?

Ese cuarto nivel está ubicado en el campo de las preguntas, de los interrogantes acerca del sentido de la educación y en especial de la educación en cárceles. Aquí surgieron nuevamente al menos tres posturas:

- Una que ve en la educación un medio de disciplinar a personas encarceladas. En esta visión, la educación en el interior de la cárcel tiene como objetivo lograr una conducta adaptada al espacio de encierro.
- Un segundo enfoque, entiende que la educación es una forma de resocialización de alguien que ha tenido defectos de socialización. Esa perspectiva, aún con las mejores intenciones, no careció de tintes moralizantes y estigmatizantes. Digo con las mejores intenciones, pues los trabajos que la sostienen a menudo se adentran en una visión crítica de la sociedad y ven en su organización la raíz del delito. Los trabajos que valoraron a la educación como una forma de re-inserción social, fueron a menudo críticos, no sólo de la sociedad, sino de las prácticas concretas que a menudo no cumplen con las finalidades para las cuales fueron pensadas. En esa dirección se reflexionó acerca de la especificidad de la educación de adultos, la cual no puede ser concebida como una mera compensación de lo que faltó en la infancia y la adolescencia, ello a menudo lleva al fracaso educativo, pues no parte de las necesidades y motivaciones específicas del adulto, sino que lo minoriza, lo trata como "un niño grande". La educación, en ese sentido se propuso, no sólo como un instrumento de resocialización, sino como un medio para que los sujetos sean capaces de incidir en la transformación de la realidad a fin de adecuarla a los propios intereses. Por ello se instó al Estado a promover programas de formación profesional que permitan a las personas encarceladas capacitarse de modo acorde a los cambios actuales en el mundo del trabajo.

Una tercera postura sostuvo que la educación, del mismo modo que el trabajo, es un derecho que todo hombre tiene. Esta posición sostiene que "es un insulto



hablar de resocialización de una persona que por estigmatización y exclusión social nunca fue considerada, ni se consideró a sí misma, miembro de la sociedad". La consideración de la educación como un derecho humano fundamental fue vinculada con el hecho de que la cárcel es un depósito de los sectores más vulnerables de la sociedad. Desde ese punto de vista, se planteó la necesidad de formar al personal penitenciario, no sólo intelectual, sino también moralmente. También se planteó la necesidad de atender muy especialmente al perfil de los docentes que se incorporan a las cárceles, pues muchos de ellos, se afirmó, no están capacitados para la tarea.

El planteamiento no apunta a buscar culpables sino a cuestionar la lógica de la prisión y las técnicas utilizadas que construyen sujetos desde y para la opresión. Se afirmó que en Argentina, la educación no ha sido causa de movilidad social sino instrumento apto para mantener ciertos privilegios de clase, prestigio e influencia dentro de la comunidad. En consecuencia, la educación ha estado inserta en relaciones más amplias de poder, cumpliendo una función sociopolítica. Ello ha promovido el rechazo de la libertad de la voluntad, de modo que ya desde el positivismo criminológico del siglo XIX, las escuelas en el interior de las instituciones penitenciarias, en establecimientos industriales, agrícolas o de reforma, fueron las encargadas de llevar a cabo la educación entendida como "saneamiento e higiene social": el objeto del "saneamiento", fue el individuo considerado como "cera blanda", moldeable por la sociedad a su gusto, con medios que no fueron simples instrucciones teóricas sino la implantación de "series de movimientos reflejos que reemplacen paulatinamente a las tendencias depravadas" con la finalidad de lograr "fuerzas útiles" para la sociedad. Por todo ello finalmente se planteó el sentido de lo cárcel en la sociedad y su vinculación con la existencia o ausencia de estrategias políticas.

## LA NECESIDAD DE POLÍTICAS SOCIALES

Como puede verse en esta breve descripción, las posiciones fueron muy enfrentadas, no obstante, permiten concluir que sólo las políticas sociales de carácter integral que restituyan a

todos los ciudadanos sus derechos fundamentales, son la solución a los problemas de nuestra América. El derecho al trabajo, a la vivienda, al amor, a la educación, son los factores que las políticas sociales deberían devolver para que cada vez podamos educar más fuera de los muros y no tras los muros.

No obstante, en Latinoamérica en general y en Argentina en particular, las políticas de los últimos años han hecho crecer, por un lado, zonas sociales de vulnerabilidad o sectores que aun cuando conservan relaciones laborales y sociales, están en situación de precariedad que los torna candidatos a la desafiliación creciente; y, por otro lado, zonas de exclusión lisa y llana, esto es, los conjuntos humanos que parecen no tener ya ninguna oportunidad dentro del territorio social. Son estas dos zonas las que alimentan las prisiones. En las primeras surge la angustia de perder lo que se tiene y el vértigo de la competencia feroz, y en las segundas aparece el no tener ya nada que perder: esto son los motores que alimentan las instituciones penitenciarias.

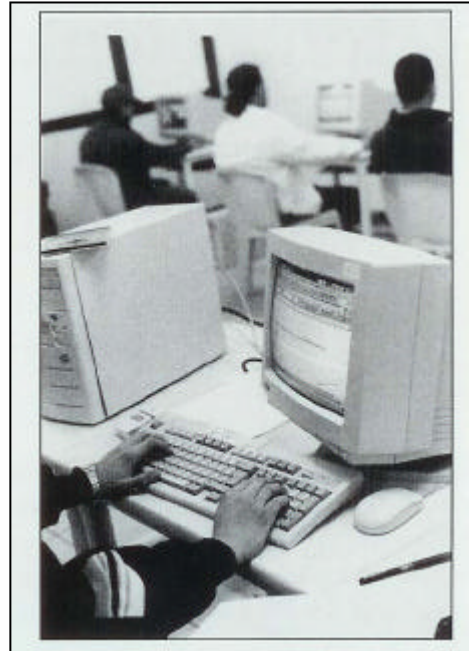
Frente a esta situación, en Argentina, vemos crecer los elogios a lo que en Estados Unidos se conoce como "tolerancia cero" y el llamado "neoliberalismo pedagógico" que no creen en el valor del espacio público en educación y presionan para aplicar "mano dura" a la delincuencia. Frente a esto, la mayoría de los presentes en el Congreso insistieron en la revalorización de estrategias integrales por parte del Estado que posibiliten el desarrollo social y que permitan el acceso de toda la población al trabajo ya la educación como derechos fundamentales del hombre.

**El derecho al trabajo, a la vivienda, a la educación son factores necesarios en las políticas sociales para poder educar más fuera de los muros y no tras los muros.**

# Bienvenido a Eduprisión

<http://www.egroups.com/group/eduprision>

"EDUPRISION" es una lista de discusión a través del correo electrónico especializada en el tema de la Educación en contextos carcelarios, con proyección a profesionales de distintas disciplinas vinculados al estudio y tratamiento de la problemática carcelario. Su intención es generar un ámbito de discusión en el cual se intercambien ideas y experiencias vinculadas a la temática antes anunciada (y otras relacionadas), procurando construir un espacio tanto de reflexión como de elaboración de propuestas con el objetivo de promover el enriquecimiento de la tarea educativa en ámbitos carcelarios. Para tener acceso a esta lista hay que conectarse a la dirección de internet: <http://www.eoroups.com/oroup/eduprision>. suscribirse al servidor egroups y posteriormente a la lista introduciendo los datos que se nos piden.



## OBJETIVOS GENERALES

- Generar un entorno de intercambio de experiencias y reflexiones entre profesionales en el ámbito de la educación en Centros Penitenciarios que redunde en la mejora de la calidad de la educación en dichos Centros.
- Facilitar el intercambio entre profesionales afines a la educación en Centros Penitenciarios y, que desde otros campos de la educación, puedan contribuir valiosamente al desarrollo del conocimiento práctico en esta área de intervención educativa.
- Promover el establecimiento de entornos de enseñanza-aprendizaje basados en la comunicación entre profesores de diversas aulas penitenciarias alejadas geográficamente, con vistas a romper el aislamiento del entorno de enseñanza-aprendizaje que se produce en lo práctico educativo en prisiones.
- Fomentar la interrelación Centro Penitenciario-Comunidad desde la base de la práctica educativa.

Sobre esta base las líneas de discusión iniciales deberían, en lo metodológico:

- Servir de canal de contacto para profesionales vinculados y los interesados en este ámbito educativo.
- Establecer foros estables de discusión en torno a problemáticas concretas comunes y su tratamiento específico. Ello desde la propuesta periódica de temas de discusión (en función de núcleos temáticos, áreas de conocimiento, problemas y soluciones metodológicas, etc.).
- Difusión de cuantas referencias bibliográficas y eventos académicos o profesionales estén relacionados con el tema.
- Intercambio de materiales didácticos adaptados a estos alumnos.
- Evaluación de experiencias, materiales o iniciativas relacionadas con este ámbito educativo sobre la base de la discusión profesional.

Como política de la lista se sugiere que cada miembro nuevo que ingresa a ésta, se presente indicando procedencia, profesión, área de trabajo y otros datos de interés.

# La Educación de Personas Adultas y el Sistema Educativo Noruego

*M<sup>a</sup> José Díaz-Jorge Rodríguez*  
*Orientadora del CEA Daoíz y Velarde (Madrid)*

EL 1 de julio de 1.997 se inicia en Noruega una reforma del sistema educativo. Las autoridades justifican los nuevos cambios como la necesidad impuesta por el desarrollo tecnológico e industrial, el crecimiento económico y de bienestar social y las demandas de una sociedad más avanzada basada en el principio de igualdad de oportunidades. El objetivo es que todos los escolares reciban una educación que les prepare para el futuro y crezcan en un entorno que les proporcione seguridad y confianza en sí mismos.

La educación primaria y la educación secundaria elemental componen el núcleo central de la citada reforma que está teniendo lugar en estos últimos cinco años (1.997 - 2.001).

Desde la reforma de julio de 1.997, la educación obligatoria comienza a los seis años -antes de esta fecha comenzaba a los siete- y se extiende hasta los 16. Estos diez años están divididos en tres etapas:

- Etapa inicial, desde primero a cuarto.
- Etapa intermedia, desde el curso quinto al séptimo.
- Etapa secundaria elemental, de octavo al décimo curso.

El alumnado perteneciente a la cultura sami, población noruega indígena, cuenta con un

currículo especialmente preparado para que estas personas participen en la comunidad y reciban la misma educación obligatoria respetando sus tradiciones, de manera que también forman parte del currículo su historia, su vida social y su idioma.

La educación secundaria superior cubre toda la educación y capacitación profesional después de la educación secundaria elemental.

Desde 1.994 todos los jóvenes entre 16 y 19 años pueden recibir educación secundaria, durante tres años, que les proporciona la cualificación necesaria bien para una ocupación o bien para acceder a la universidad, eligiendo el lugar y las áreas de estudio básicas que deseen. Se ha dado también a cada región la responsabilidad de hacer un seguimiento de esos grupos de alumnos que ni acuden al colegio ni tienen trabajo. El alumnado con necesidades educativas puede permanecer más de tres años en esta etapa.

Los jóvenes de todas las regiones tienen las oportunidades de recibir educación académica y formación profesional en la misma medida. Los aspectos técnicos y los prácticos tienen un peso equivalente. En el primer año la formación está organizada en trece áreas de estudio, después se inicia la especialización que dura dos

**El desarrollo económico e industrial, el crecimiento del bienestar social y las demandas de una sociedad más avanzada que busca la igualdad de oportunidades justifican la reforma del sistema educativo noruego.**

cursos más.

El aprendizaje se ha incorporado a la educación secundaria superior, combinando escuela y trabajo.

El primer año reciben clases en el colegio y los dos últimos años directamente en la empresa. Se ofrecen los siguientes estudios: Música, Dramatización y Danza, Deportes y Educación Física, Salud y Estudios Sociales, Arte y Diseño, Agricultura, Pesca y Estudios Forestales, Negocios, Construcción, Hostelería, Cocino y Restauración, Electricidad, Mecánica e Ingeniería, Química, Carpintería y otros estudios generales.

### RESPECTO A LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Existe una planificación unificada con el propósito de favorecer la igualdad de oportunidades, dar mejores oportunidades para progresar en la cualificación profesional individual, flexibilizar el

**Dentro de la política educativa noruega la educación de adultos tiene mucha importancia, no sólo porque ofrece más posibilidades de preparación para el empleo sino también porque crea las bases de la participación democrática y el interés de la población en asuntos sociales y culturales.**

ámbito de trabajo e incrementar el desarrollo de valores.

Se están haciendo grandes esfuerzos por ofrecer oportunidades educativas a grupos de adultos con dificultades específicas tales como haber teni-



do una escolaridad irregular, contar con problemas de lectura y escritura, desconocer el idioma noruego o tener dificultades físicas o psíquicas.

La responsabilidad de la educación de adultos se encuentra repartida entre el Estado y las asociaciones de adultos que importen cursos presenciales o a distancia. Las autoridades municipales son las responsables en los niveles de formación más bajos, las autoridades regionales se ocupan de la educación secundaria y las asociaciones de adultos tienen o su cargo tanto la secundaria como la educación universitaria paralela a la de las instituciones públicas.

Como ejemplo, sirva decir que en el curso 1.998/99, unos 50.000 estudiantes con más de 21 años recibieron educación secundaria, 23.000 obtuvieron un certificado de formación profesional y unos 17.000 inmigrantes recibieron cursos de lengua y cultura noruegas. Por último, 48.000 adultos asistieron a cursos en universidades.

Las asociaciones de educación de adultos son órganos formados por voluntariado y organizaciones no gubernamentales. Un ejemplo de ellas es la AOF, Universidad Popular y Asociación de Trabajadores, que imparte desde cursos relacionados con el ocio y tiempo libre o cursos de nivel universitario y cualificación laboral. En sus cursos participan un gran número de personas adultas. Las autoridades laborales proporcionan también formación ocupacional y de estrategias de mercado, que son financiadas por el Estado.

Los cursos a distancia y programas multimedia se están ampliando en la actualidad, con el propósito de extender la educación y flexibilizar las opciones para la formación de acuerdo con las necesidades de la población. Más de 40.000 estudiantes siguen cursos de educación a distancia.



# Algunas Consideraciones sobre la Educación de Adultos en Argentina

*María Irene Brusnikin*

*Licenciada en Filosofía por la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)*

## SUCINTA CRONOLOGÍA

### Los primeros pasos

**A** Domingo Faustino Sarmiento, el educador argentino por antonomasia, se le atribuye el haber dado clases a adultos en el año 1.826. En 1.859 crea la primera Escuela de Adultos en la provincia de Buenos Aires ante un índice de analfabetismo del 77%, interviene personalmente en su organización y dirección. En los años sucesivos se establecen escuelas en varias provincias: Tucumán, Mendoza, San Juan, etc., orientadas a los estudios agronómicos.

Algunas de estas escuelas no subsistieron debido a la deserción de los alumnos, atribuida al cansancio después de muchas horas de trabajo, a lo distancia, al clima y hasta a lo "indolencia" de la población.

En 1.869 se implementan cursos nocturnos poro obreros en algunos Colegios Nacionales. A partir de 1.870 se fundan Escuelas de Artes y Oficios en varios puntos del país. La Ley de Educación Común N° 1.420, de 1.884, incorpora por primera vez la enseñanza de adultos a la organización escolar del país. Pasados los años noventa se crean las primeras escuelas profesionales femeninas.

### Primera mitad del siglo XX

Durante la primera mitad del siglo XX destacan varios acontecimientos y medidas legislativas. Así, en 1.900 se realiza en Buenos Aires un Congreso Pedagógico en el cual se presenta una moción: "Es urgente promover en todo el país la fundación y sostenimiento de escuelas de puertas abiertas, para la educación de adultos, varones y mujeres, en las que además de enseñar a leer y escribir al que no sabe, se procure la especialización de los conocimientos, de acuerdo a las necesidades y

aspiraciones de los concurrentes."

Con posterioridad se crean los denominados "cursos facultativos", de dactilografía, contabilidad, primeros auxilios, etc. En 1.929 el Presidente Irigoyen anuncia la creación de centenares de escuelas para adultos en todo el país y en 1.940 se establece un nuevo plan y programa de estudios, con un horario de tres horas de clase diarias.

### La década de los sesenta

Por los años sesenta, se crean programas nacionales de alfabetización y educación de adultos. Se elaboran documentos pedagógico-didácticos específicos para la modalidad y se realiza una campaña masiva e intensiva de alfabetización. En el año 1.967 se establece un sistema de contratación de personal y se abren algunos centros educativos, con la fisonomía que tienen en la actualidad. En 1.968 se crea la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA). En este momento comienza el Proyecto Multinacional de Educación de Adultos (PEMEA), de acuerdo con lo resuelto por la Quinta Reunión del Consejo Interamericano Cultural (CIC-Macacay, Venezuela).

En 1.969 en consonancia con la Sexta Reunión del CIC, en Trinidad Tobago, se crean centros educativos secundarios concebidos funcionalmente, se realizan modificaciones curriculares y se crean centros móviles de perfeccionamiento profesional popular.

### La década de los setenta

En los años setenta se incrementó notablemente el número de centros educativos en todo el país, se profundizaron las reformas, se crearon las bases para una política educacional del adulto, se confeccionaron guías educativas, informes anuales regionales, etc. Se realizaron acuerdos con los sindicatos, empresas del Estado, etc., que apoyaron económicamente a los centros y enviaron a su personal

o afiliados a recibir o completar su instrucción.

En 1.970/71 fueron creados los CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario) en los que convergen anteriores estrategias y se agregan otras: se utilizarán los lugares que corresponden a la vida cotidiana del adulto, fábricas, municipios, sindicatos, clubes, etc., y se harán convenios con empresas, sindicatos e instituciones públicas y privadas, para coordinar la recíproca prestación de servicios.

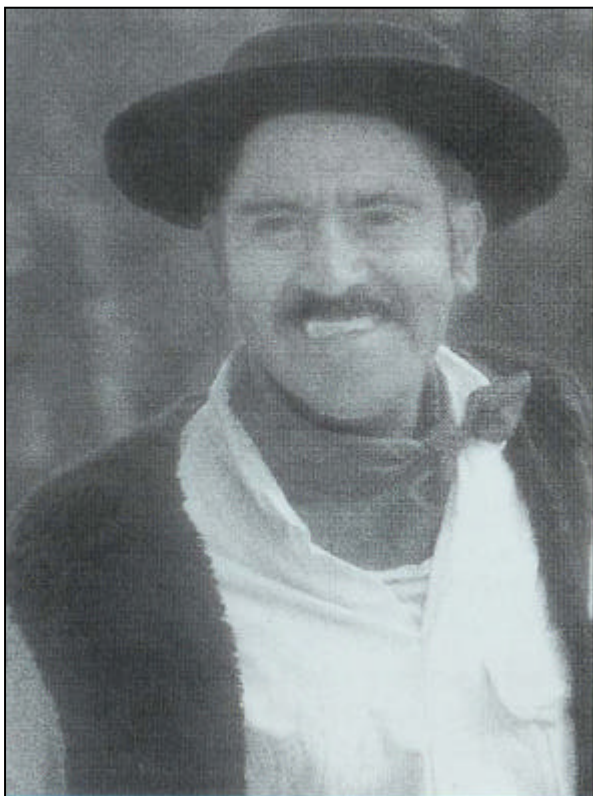
Con el restablecimiento de la democracia en 1.973 y hasta 1.976, se da el período de mayor aumento de establecimientos y alumnos matriculados desde el inicio de la experiencia.

El golpe de marzo de 1.976, reinstala una dictadura militar, más dura que la anterior, y resultan sospechosas todas aquellas actividades que reconocían un origen popular. Se intentó terminar con la DINEA. Cabe notar entre sus docentes a desaparecidos y presos políticos.

### Los años de la democracia

Con el restablecimiento de la democracia, en 1.983, se abre un marco de pluralidad, respeto y libertad, pero quedan algunos resabios de autoritarismo en aquellas escuelas cuyos directores fueron puestos por las autoridades militares.

Se crean nuevos centros educativos de educación de adultos integrados en el sistema formal,



reforzando una modalidad que no es considerada una mera acción compensatoria acotada en el tiempo, sino una actividad con demanda permanente. Los servicios que se prestan son de alfabetización, postalfabetización, educación primaria y secundaria acelerada, con salida laboral y capacitación técnico profesional.

En 1.993 desaparece la DINEA. La educación del adulto pasa a la órbita de las respectivas provincias, sistema vigente a la fecha.

En 1.996/97 se incorpora la Reforma Educativa a la Educación de Adultos, en el marco de la Ley Federal de Educación.

### SITUACIÓN ACTUAL

Para entender la Educación de Adultos en Argentina, resulta ineludible una mirada sobre un país al borde del colapso económico y social, con índices de desocupación insostenibles, con deficiente educación y deficiente salud, pero sobre todo, con pocas esperanzas.

La modalidad comparte con la educación general algunas realidades comunes: presupuestos educativos disminuidos, docentes mal pagados, desprestigiados, trabajando, en algunos casos, en condiciones de precariedad increíbles, y sin embargo "culpables de cuanto fracaso escolar exista o pueda existir en el futuro".

### El alumno

La modalidad cumple una función reparadora, ya que acoge a una población expulsada de otras instituciones sea por problemas de aprendizaje, de conducta, o por déficit de otras áreas. Cada vez es más elevado el número de jóvenes entre los 18 y 20 años. Se admite a personas hasta la tercera edad. La educación es gratuita.

La población está compuesta por varones y mujeres con algún predominio numérico de las segundas.

El nivel de conocimientos es poco homogéneo y puede resumirse del siguiente modo:

- Sólo nivel primario, finalizado hace muchos años atrás.
- Sólo nivel primario finalizado recientemente, en un centro de adultos.
- Nivel medio incompleto, habiendo abandonado los estudios muchos años atrás.

- Nivel medio incompleto, abandono relativamente reciente. Para estas personas estos centros suelen representar la última oportunidad de terminar sus estudios secundarios.

En el caso de las personas menos jóvenes, sus historias revelan deserciones escolares tempranas por la necesidad de salir a trabajar, para ayudar a sostener a familiares. Las mujeres retoman sus estudios cuando sus hijos están más crecidos, cuando enviudan, se separan, o cuando toman conciencia de ellas mismas como personas.

Estas personas suelen ser los alumnos más aplicados, y los que expresan mayor satisfacción. Elevan notablemente su autoestima cuando perciben que a pesar de los temores iniciales, están llegando a la meta que se habían propuesto, que pueden ayudar en las tareas escolares a un hijo o a un nieto, y entonces se descubren superando viejos resentimientos y secretas envidias. Desde el punto de vista humano, sin ninguna duda, todo un triunfo.

**Para entender la situación de la Educación de Adultos en Argentina resulta ineludible una mirada sobre un país al borde del colapso económico y social, con índices de desocupación insostenibles, con deficiente educación y deficiente salud, pero sobre todo, con pocas esperanzas.**

Pero el número de alumnos de cuarenta o más años ha mermado considerablemente en el último lustro, fundamentalmente debido a problemas económicos que hacen que para muchos sea imposible costearse el transporte público y/o los mínimos útiles escolares. Sin duda esto también afecta a los más jóvenes, la diferencia radica en que los mayores no conseguirán trabajo por más que tengan estudios secundarios, y son conscientes de ello, en cambio los jóvenes tienen perspectivas algo mejores. Más allá de la satisfacción expresada, la cuestión utilitaria muestra su crudo peso.

En cuanto a los más jóvenes, suelen provenir de familias muy conflictivas; al desempleo se suelen agregar situaciones de violencia y de allí el paso casi "natural" son las adicciones.

El sida también hace su ronda, el sexo se presenta impetuoso y no admite reglas.

Paternidades y maternidades indeseadas suelen

ser otros de los problemas que cargan estos jóvenes, y que los obligan a establecer lazos para los cuales no están emocionalmente preparados, ni tienen los medios económicos. El círculo vicioso se agranda y amenaza con tragarlos. Y éstas no son todas las situaciones difíciles, las hay aún más crueles y vergonzantes. Entonces, estudiar resulta sumamente difícil, también ayudar a hacerlo.

### El docente

Su identidad se halla un tanto desdibujada. El educador de adultos proviene de otros niveles educativos o incluso de profesiones que nada tienen que ver con la educación, ésta ha sido la situación, incluso, de algunos directivos y hasta funcionarios.

No existió históricamente una formación específica, ni desde las universidades ni desde los institutos terciarios. Actualmente algunas universidades comienzan a incorporar en la carrera de Ciencias de la Educación alguna que otra asignatura y algunos institutos terciarios han incorporado un título de "Educador de Adultos".

Los gremios docentes han propiciado algunas conferencias, jornadas de reflexión, y de tanto en tanto algunos cursos, pero no es suficiente, ni llega a todos, ni exime al Estado de sus obligaciones.

Esto hace que al docente se lo sitúe en una posición de subalternidad dentro del sistema.

La pedagogía que se aplica proviene de su propia praxis, su adaptabilidad al grupo, flexibilidad, sentido del humor, apertura mental y sobre todo, su vocación. El docente está ligado a sus propios recursos, que no siempre son muchos.

Hay un aire a cosa "casera", improvisada, familiar, vestigio de las primeras épocas, de los tempranos años setenta, que tranquiliza a unos e irrita a otros.

No hay que olvidar que los años mencionados, fueron más de gobiernos de facto que de democracia y algún tufillo autoritario aún se huele, valga la redundancia.

Pero donde más dramáticamente se viven estas situaciones es en las escuelas de las cárceles, es aquí donde la capacitación específica es ineludible. ¡Y no solamente por parte de los docentes!

Debe destacarse, sin embargo, enfáticamente, que existe un movimiento sumamente interesante, asociaciones y grupos a través de la red que posibilitan el contacto entre docentes, informan acerca de congresos, bibliografía, noticias diversas, pro-

yectos pedagógicos e innovaciones. Sus mentores provienen de las Ciencias Sociales, en especial de la Antropología Social, y trabajan en dichas instituciones.

Y sin embargo ... ya pesar de todo ... la educación de adultos se sostiene y avanza.

## DIFICULTADES Y LOGROS

Los recortes presupuestarios, la inseguridad con respecto al funcionamiento y continuidad del servicio, el desinterés del Estado con respecto al perfeccionamiento docente, los bajísimos sueldos, las condiciones precarias en no pocos casos, zonas y horarios desfavorables no compensados económicamente, alumnos con todo tipo de dificultades y en algunos casos con discapacidades, docentes que deben trabajar en varias instituciones, las transformaciones educativas inconclusas y no siempre felices, no constituyen las mejores condiciones para el éxito.

Estas dificultades se expresan en el resultado final: los egresados de los centros educativos secundarios están habilitados para seguir estudios superiores, todos los títulos son oficiales, pero el porcentaje de fracasos en estos niveles es muy alto.

La salida laboral que ha sido tradicionalmente la meta de la enseñanza de adultos, no se cumple

en muchos casos, y esto no debe imputarse tanto a la formación, como a los crecientes índices de desempleo, pero que en todos los casos suponen un nivel de frustración muy elevado. La deserción es alta, se debe a problemas familiares y económicos, nacimiento de hijos, pero también en ocasiones a que el alumno consiguió un empleo y si lo pierde, es posible que regrese, pero no siempre.

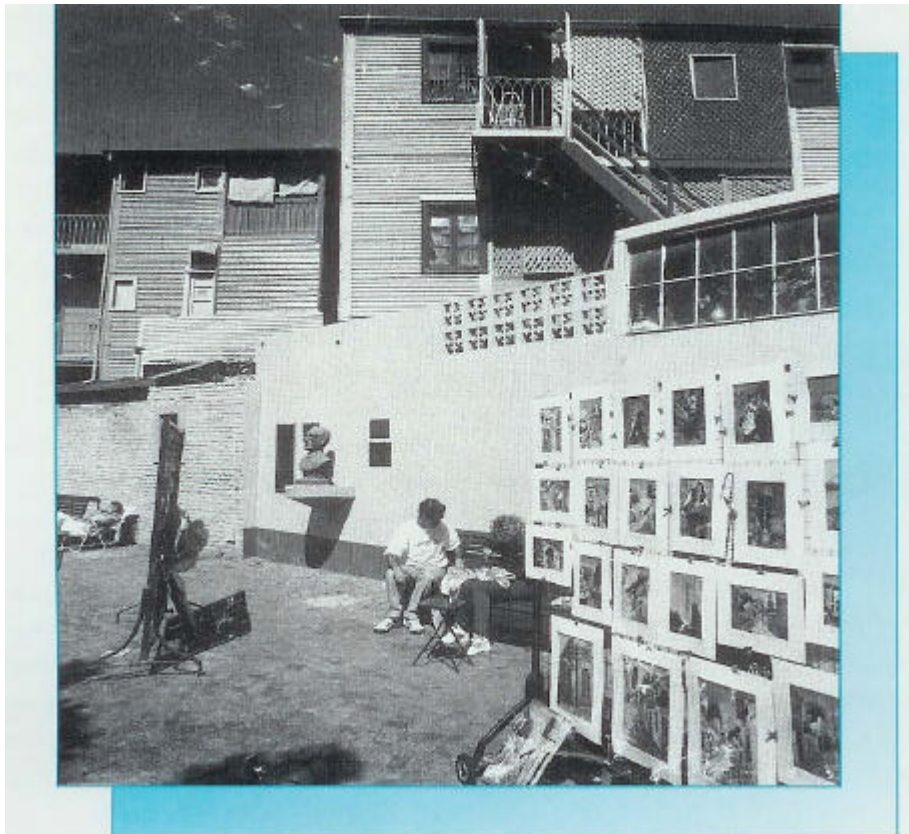
Los mayores logros no parecen radicar en lo académico, sino más bien en lo humano. Los alumnos por lo general establecen buenos contactos entre ellos, en algunos casos éstos llegan a ser entrañables. Los docentes suelen ser muy queridos. El clima es distendido, en ocasiones, demasiado.

Las entregas de diplomas, suelen ser momentos de alto contenido emocional, que revelan hasta qué punto es un acontecimiento importante en la vida de sus actores.

Los atuendos, los gestos, más propios de una gala teatral, que de un acto de fin de curso, corroboran que se trata de un instante mágico, que el futuro se vislumbra prometedor...

Los docentes también comparten esta mística. ¡Qué sería de ellos, y de todos nosotros, si no creyéramos en nuestros propios sueños!

Nota: Los datos históricos han sido proporcionados en gran parte por gentileza de la Unión de Educadores de la Provincia Argentina de Córdoba.





## Ramón y Cajal de Parla

Un centro de Educación y Formación de Personas Adultas en el Sur del cinturón urbano de Madrid

*Blanca García y Mercedes Mateos*

*Profesoras de Educación de Personas Adultas en Madrid*

**P**ARLA se encuentra en el Sur de Madrid, en el anillo periférico industrial del área metropolitana. Dista algo más de 20 Km de la Puerta del Sol y, aunque es un pueblo, su forma de vida guarda una relación estrecha con la metrópoli. Su término municipal es pequeño si lo comparamos con otras poblaciones cercanas y también el número de habitantes, aunque va en aumento. Es un lugar todavía cercano y humanamente habitable.

Hasta finales de los años sesenta no se inició su crecimiento urbano, pero es en los años setenta cuando se produce su "boom" urbanístico convirtiéndose en una ciudad dormitorio. Más de la mitad de sus habitantes provienen de otras poblaciones cercanas a Madrid o de barrios del Sur de la capital, el resto de provincias cercanas y de Extremadura. En los últimos años se ha incrementado notoriamente el número de extranjeros que parece va en aumento.

**La historia del Centro comienza en 1.983 como prolongación de jornada de profesores de niños de la E.G.B.**

Las primeras parejas jóvenes que se fueron a vivir a Parla, hace ya treinta años, en muchos casos no lo hacían con el sentimiento de lugar definitivo, pero en la actualidad viven su pueblo con un gran cariño e incluso han mejorado de vivienda en la misma localidad, se ha producido un sentimiento

de arraigo que ha colaborado en la mejora del municipio en todos los sentidos. El nivel de participación va en aumento a pesar de que los equipamientos, que comenzaron mucho más tarde que las viviendas, son escasos respecto a las necesidades que se van creando. Es un proceso lento pero continuado con una tendencia a mejorar la vida de todos los grupos sociales.

Existe un periódico del sur, de pequeña tirada gratuita, para los municipios cercanos; también cuenta con una emisora de radio y un espacio de televisión que refleja la vida de sus habitantes y es de gran ayuda y apoyo al Centro de Adultos para dar a conocer las actividades que allí se desarrollan.

La oferta educativa abarca desde Escuelas Infantiles y Casas de Niños hasta Institutos con Bachiller y Ciclos Formativos, estos con poca oferta y mucha demanda. Los estudiantes tienen que desplazarse, cuando tienen plaza, a los institutos de otras poblaciones cercanas o a la capital. También cuenta con un centro asociado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en el edificio del Centro de Adultos.

Respecto al Centro de Educación de Personas Adultas está ubicado en el centro del municipio, en una de las zonas más antiguas, en la calle Galilea. Hace tres años era un colegio de Enseñanza General Básica (E.G.B.) y se remodeló para adaptarlo a las nuevas necesidades. Cuenta con grandes aulas y espacios, laboratorios, despachos, gimnasio y salón de actos... todo lo deseable para un centro que dé dignidad y seriedad a la labor

educativa con adultos. Pero no siempre fue así.

La historia del Centro comienza en el año 1.983 como prolongación de jornada de profesores de E.G.B. Así empezaron otros muchos centros de adultos. Al siguiente curso, de manera independiente a los centros escolares, se dan clases en tres barracones pero con profesores del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) exclusivamente para adultos. La matrícula alcanzó los 626 alumnos.

Se irá incrementando la plantilla de profesores en los siguientes años y desarrollando lo que será la base de la filosofía de adultos y en concreto el perfil de Parla. Comienzan los proyectos de innovación y la introducción de los entonces llamados MÓDULOS OPTATIVOS, estamos en el curso 86-87, se amplía con seminarios y asignaturas optativas. Lo que hoy nos parece normal en estos años denota ingenio, ilusión y creatividad para el planteamiento de la educación: electricidad, ajedrez,... Parece como si el centro se adelantara a la legislación que irá apareciendo desde el MEC, pero los recursos en cuanto a locales y medios son totalmente deficitarios, es la voluntad y la ilusión de un equipo muy joven lo que hace

**El curso 86-87 comienzan los proyectos de innovación (módulos optativos). El ingenio, la ilusión y la creatividad impregnan el planteamiento educativo. La apertura y flexibilidad del currículo atiende a la formación integral de la persona. Parece que el Centro se adelantará a la legislación y al futuro con la optatividad, las enseñanzas abiertas, las enseñanzas técnico-profesionales...**

que se dé ese empuje necesario.

Se empieza a ofrecer castellanización para los extranjeros que se van asentando en la población, y se establecen colaboraciones con organizaciones y entidades como: Talleres Educativos Vértice que trabaja con jóvenes, al igual que con las Casas de Oficios y Educación Compensatorio compartiendo chavales para la formación y obtención del título de Graduado Escolar, y se



establece una coordinación importante con la Universidad Popular de Parla (UPE).

Es en este momento cuando se ve la necesidad de unificar recursos, se diseña y pone en marcha lo que se llamó JUNTA LOCAL DE ADULTOS reuniendo a todas las entidades relacionadas con adultos. El proyecto nunca llegó a firmarse por el MEC y el Ayuntamiento pero se unificó con la antigua UPE. El espíritu de esas reuniones y la unión de dos equipos en uno supuso un enfoque aperturista e innovador tanto a nivel educativo como organizativo. Se reporten responsabilidades, se crean comisiones de funcionamiento, coordinadores, departamentos y consejo educativo. Todo esto con el paso de los años se fue institucionalizando atravesando distintos momentos.

En los últimos años, con la Reforma de 1.990 y la introducción de la Educación Secundaria se ha dado el paso más importante para convertirse en un Centro con un peso específico dentro de la educación de la localidad. Los comienzos fueron difíciles y sin recursos pero en la actualidad la dotación de profesorado es completa, pudiendo hacerse una oferta amplia.

Al igual que el Centro, han ido cambiando también los alumnos. La demanda se sitúa en los llamados grupos de nivel alto o de enseñanza abierta como inglés o informática. Como en cualquier otro centro cercano la población de la mañana y tarde es fundamentalmente de mujeres y en la noche de trabajadores; se está produciendo un aumento muy significativo en el número de jóvenes en 6º curso de Educación Básica de Adultos (EBA).

El equipo docente actual está compuesto por 14



profesores de primaria, cuatro profesores de secundaria y la orientadora, cuatro profesores del Ayuntamiento, tres profesores de tecnología de auxiliar de Formación Profesional F .P. I compartidos con otros centros. La mayoría de los miembros son fijos y estables desde hace más de diez años habiendo cambiado poco la plantilla, a excepción de los compañeros de secundaria incorporados con plaza definitiva en los tres cursos anteriores.

Según el Proyecto Educativo de Centro los principios en los que se basa son: "formación integral de la persona en conocimientos, destrezas y valores; actitud respetuosa ante otras culturas, otras ideas y el rechazo a todo tipo de discriminación y lo relación positiva con el entorno social y cultural y con el medio ambiente". Para concretar estos principios y conseguirlos ha sido y es imprescindible mantener colaboraciones estrechas con distintas entidades del municipio, desde asociaciones de mujeres y culturales, casas regionales, escuelas-taller, servicios sociales, escuelas infantiles... y muy especialmente con los que se han desarrollado programas educativos:

Casa de lo Juventud, Biblioteca Municipal, Centro de Salud del INSALUD y del Ayuntamiento, Centro de Prevención de Drogodependencias y Centro de Personas Mayores. Se desprende de esto que el Centro está abierto a todo tipo de actividades que favorezcan el desarrollo integral de la población del municipio y de los alumnos permitiendo el contraste de información y acercando los recursos (algunas dependencias se ceden puntualmente a

asociaciones o grupos).

La oferta del centro es amplia, todos los tramos de la Educación Básica de Adultos (EBA) además de Educación a Distancia, incluida Secundaria, preparación para los Pruebas libres de F.P. I en las ramas de Administrativo, Clínica y Jardín de Infancia y un grupo específico de jóvenes para lo preparación de las pruebas libres de Graduado Escolar.

Además el Centro continúa ofreciendo Módulos Optativos en todos los tramos de la EBA, cabe mencionar también que existe un Módulo de Teatro que lleva funcionando 14 años.

El Centro tiene otras actuaciones importantes como el Proyecto Mentor de enseñanza abierta con soporte telemático, español para extranjeros, Aula Taller de "Mantenimiento básico de edificios", Cursos Operativos de "Auxiliar de comedor y ocio" y "Taller de carpintería metálica", y de postgrado con la Asociación de Vecinos "la Ermita", la Asociación Cultural "Carolina Coronado" y el Aula Cultural de lo Mujer donde se importen cursos según las necesidades. Se ha puesto también en marcha un grupo específico para el Carnet de Conducir dirigido a emigrantes.

El Centro cuenta con una amplia oferta de actividades complementarias coordinadas desde el Departamento de Extraescolares y con la colaboración de la Asociación de Alumnos para las visitas culturales.

Casi la mitad del alumnado demanda otras actuaciones a lo que es la Educación Básica de Adultos, debemos tener en cuenta los años que el Centro de Adultos llevo funcionando. Lo opuesto de futuro está en una oferta más ajustada a la demanda, sobre todo en cursos de especialización, en lo que se viene llamando Tramo IV y desde luego en el Proyecto Mentor. la línea apuntada en la nueva Orden de septiembre de 2.000 para la Educación de Adultos en la Comunidad de Madrid es muy interesante en el sentido que facilito lo incorporación de distintas enseñanzas que puede hacer que los centros de adultos sean más dinámicos, adaptándose de forma continua a las necesidades de la población.

# NOTICIAS

## Premio Miguel Hernández. Edición 2000

La Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jotien, marzo 1990) y la 42 Reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO (Ginebra 1990), en la Recomendación 77, han subrayado la importancia que debe darse a la eliminación de las desigualdades ante la educación y la supresión de las discriminaciones de los grupos desfavorecidos ante la formación básica. Igualmente, la OCDE en la reunión del Comité de Educación de noviembre de 1990 señala que, para asegurar una educación de calidad para todos, debe darse prioridad absoluta a los grupos socialmente desfavorecidos y debe superarse tanto el analfabetismo tradicional como el que pueda generar el progreso científico y tecnológico.

Respondiendo a los compromisos de los jefes de Estado y de Gobierno en la Conferencia Mundial para el decenio 1990, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, creó los PREMIOS MIGUEL HERNÁNDEZ, BOE del 15 de mayo de 1991.

Por Resolución de 11 de mayo de 2000 de la Secretaría de Estado de Educación, Universidades, Investigación y Desarrollo, se convocaron, en régimen de concurrencia competitiva, los premios Miguel Hernández correspondientes a la edición de 2000, dirigidos a reconocer, recompensar y divulgar el trabajo realizado por entidades públi-

cas o privadas, sin ánimo de lucro, de todo el Estado, que han sobresalido en el desarrollo de acciones cuyos fines sean la educación básica, el fomento de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, la alfabetización de adultos inmigrantes, la formación en el uso de las nuevas tecnologías, la participación democrática y el acceso al empleo.

Anualmente, el primer premio es la candidatura oficial española a los Premios Internacionales de Alfabetización convocados por la UNESCO. El jurado de los Premios Miguel Hernández 2000, en última sesión desarrollada el 17 de octubre decidió otorgar los siguientes premios:

### PRIMER PREMIO

El Primer Premio dotado con un millón de pesetas y una distinción acreditativa, al CENTRO DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS "AMÉRICA", de Sevilla por su labor, desde el año 93, en favor de la integración progresiva de la comunidad china de Sevilla, y posteriormente de Málaga y Granada, en los aspectos tanto educativos como sociales.

El Centro de Adultos "América" se ha distinguido por ser un centro dinámico y atento a las necesidades educativas, culturales y sociales de las per-





sonas adultas que acuden a él y de su entorno más próximo. Prueba de ello son las tres asociaciones que tienen en él su sede y con las que trabaja de forma coordinada.

El aspecto más valorado y por el que se le premia, es su preocupación por los colectivos de inmigrantes y refugiados. Su propuesta de actuación ha sido global e integradora: con los padres en el aprendizaje del castellano, con sus hijos, nacidos ya en España, en el aprendizaje de la lengua y cultura china, y con el colectivo chino en general, atendiendo diversos aspectos sociales tan importantes para favorecer su integración.

Hay que destacar la labor tan importante de coordinación entre organismos e instituciones:

Consejería de Educación, Embajada China, colegios chinos, Universidad, que ha permitido la sensibilización de la sociedad y ha contribuido a que la comunidad china andaluza, como grupo social, haya ido adquiriendo un mayor protagonismo y haya ido consiguiendo una mayor integración.

Es necesario resaltar en esta experiencia el papel del profesor como mediador intercultural y como dinamizador social. Su tarea es compleja y delicada, requiere de un gran esfuerzo de sensibilidad y de creatividad.

#### SEGUNDO PREMIO

El Segundo Premio, dotado con quinientas mil pesetas y una distinción acreditativa, a la ASOCIACIÓN CULTURAL GANDALF de Madrid por la labor que vienen realizando con los jóvenes más desfavorecidos del barrio de Vallecas, propiciando el acceso a la formación básica, que constituye el requisito básico para ejercer una ciudadanía activa y para conseguir el progreso social.

La Asociación Cultural Gandalf se ha distinguido por sus programas de educación y prevención en los grupos de jóvenes más desfavorecidos, y carentes de recursos académicos y culturales, mediante el aprendizaje y el desarrollo de habilidades sociales y actividades de educación para el ocio y el tiempo libre, dando respuesta a las necesidades del barrio de Vallecas en lo que respecta a la inserción académica y laboral de los jóvenes en peligro de exclusión y permitiendo acceder a la educación y a la cultura a la población cuyas estructuras académicas son las más debilitadas.

Igualmente, la Asociación Cultural Gandalf viene trabajando en el uso de las nuevas tecnolo-

gías, creando condiciones favorables para la inserción laboral de los jóvenes y haciendo un trabajo compensador de las carencias socioculturales que presenta el alumnado. De este modo, ha contribuido de forma ejemplar a la supresión de la discriminación y las desigualdades.

#### TERCER PREMIO

El Tercer Premio, dotado con doscientas mil pesetas y una distinción acreditativa, al CENTRO DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS DE "ALCOLEA" de Córdoba por su trabajo de desarrollo curricular en el marco de la educación de personas adultas.

Los materiales que presentan son el fruto de tres años de trabajo de un grupo de profesores que tenían por objeto que el conocimiento de la ciudad de Córdoba y de su patrimonio histórico fueran el eje de los diferentes aprendizajes en los distintos campos de conocimiento de los niveles I y II.

Se trata de una propuesta abierta que surge por la necesidad de disponer de materiales didácticos adecuados a las necesidades de las personas adultas, unido al interés de los profesionales por dinamizar sus clases y dar una mayor calidad a la enseñanza.

Es de destacar el trabajo de los profesionales de los distintos centros que han participado en el proyecto, para dar respuesta a los intereses de los adultos. Este acercamiento y conocimiento de su ciudad les permitirá una mayor participación social y será una manera efectiva de combatir la desigualdad en la educación y evitar la exclusión.

#### MENCIÓN HONORÍFICA

Asimismo, recibe una Mención Honorífica la ASOCIACIÓN PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS, A.F.E.A. de Burgos, por el trabajo asociativo tan intenso que viene desarrollando desde hace años a favor de la educación permanente.

II SEMINARIO EUROPEO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS "Metodología y Didáctica en la Educación de Adultos"

Celebrado en Burgos los días 13, 14, 15 Y 16 de septiembre de 2000. Organizado por la Asociación Fomento Educación de Adultos y el Centro de Profesores y Recursos del MECD.

## La Revista Notas, de la Comunidad de Madrid, inicia una Nueva Etapa

A finales de octubre del año 2000 se hizo el acto de presentación de la nueva etapa de la Revista Notas a través de la difusión del séptimo número de la publicación, dedicada a la educación de personas adultas.

Mediante un aumento de la tirada se pretende llegar a todos aquellos profesionales dedicados a estas enseñanzas o interesa-



dos en ellas especialmente de la Comunidad de Madrid. También se ha pretendido mejorar el diseño, así como la calidad y la estructuración de los contenidos.

En el mismo acto se inauguró la exposición "Trabajos Artesanales y Artísticos de los internos del

Centro Penitenciario Madrid VI de Aranjuez" con obras de gran atractivo y calidad.

### INAUGURACIÓN DEL CURSO ACADÉMICO 2000-2001 DE LA E.P.A. EN LA COMUNIDAD DE MADRID

El día 24 de octubre tuvo lugar en Colmenar Viejo el acto de inauguración oficial del Curso Académico de Educación de Personas Adultas, por parte de D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Antonia Casanova Rodríguez, Directora General de Promoción Educativa de la Comunidad de Madrid. Este hecho coincidió, también, con la inauguración del nuevo Centro Comarcal de Educación de Personas Adultas de esta misma localidad.

### UNIÓN EUROPEA: PROYECTOS EUROPEOS "GRUNDTVIG"

Los centros interesados en participar como socios en proyectos europeos pueden encontrar asesoramiento, así como peticiones para ser participantes en la siguiente dirección: A/A:

Avelina Zorrilla. Tel.: 91 4207447/ Fax: 91 420 74 45. Unidad de Programas Internacionales. Dirección General de Promoción Educativa. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid. C/ Alcalá Galiana, 4. 28010 Madrid. Correo electrónico: avelinzorrilla@comadrid.es.

### UN EJEMPLO DE INTEGRACIÓN: CEAS DE CANILLEJAS (MADRID)

El CEAS de Canillejas ha empezado este curso 2000-2001 una interesante experiencia de colaboración con la Asociación de Padres de Disminuidos Síquicos "PLEGART".

Un grupo de 33 adultos/as con retraso mental comparten espacios con el resto del alumnado del Centro. En concreto, la mitad del grupo, participa, durante un cuatrimestre, en un módulo de "Iniciación a la ofimática" mientras que el resto lo hace en otro titulado "Manejo del dinero con el euro".

Los monitores que les acompañan en estas actividades, pertenecientes a la Asociación y al CEAS, trabajan para ir creando espacios de normalización comunes con el resto de las personas que acuden al Centro y favorecer momentos de encuentro a través de las actividades que se organizan desde los dos colectivos.

## Encuentro Literario con el escritor Manuel Rico

El día 13 de diciembre de 2000 se realizó el encuentro literario entre el escritor Manuel Rico y los alumnos de los talleres literarios de 7 centros de adultos de la Comunidad de Madrid dentro de la campaña de animación o lo lectura y a lo escritura que viene realizando el Centro Regional de EPA de la Comunidad de Madrid.

El narrador, poeta, crítico y ensayista Manuel Rico, explicó su obra y su manera de escribir, así como su posicionamiento en relación a la Literatura.

Manuel Rico (Madrid, 1952) es licenciado en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense de Madrid. Es poeta y narrador, y ejerce la crítica literaria en *Babelia*, suplemento cultural del diario *El País*. Colabora con asiduidad en revistas literarias y culturales como *Ínsula*, *Lateral*, *Claves de Razón Práctica*, *Letra Internacional* o *Revista de Libros*, entre otras.

Como poeta ha obtenido los premios Ciudad

de Irún, Esquíu y Juan Ramón Jiménez por sus libros *Papeles inciertos* (1991), *Quebrado luz* (1997) y *La densidad de los espejos* (1997) respectivamente. De su obra narrativa cabe destacar las novelas: *Mar de octubre* (1989), *Los filos de la noche* (1990), *El lento adiós de los tranvías* (1992), *Una mirada oblicua* (1995) y *La mujer muerta* (2000). Asimismo ha realizado la edición crítica de *Blanco Spirituals* y *Las rubáyatas de Horacio Martín* de Félix Grande (1998).



Estos son los Centros de Educación de Personas Adultas participantes:

Entrevías, Hortaleza, Joaquín Costa, José Luis Sampedro, Moncloa, Rosalía de Castro y Tetuán.

Los participantes leyeron fragmentos de la obra del escritor y creaciones literarias propias realizadas en los talleres.

### I CONGRESO VIRTUAL: "INTEGRACIÓN SIN BARRERAS EN EL SIGLO XXI"

Celebrado del 1 al 30 de noviembre de 2000 a través de la red telemática, Tuvo cinco grupos de discusión apoyados en varias ponencias: Educación, Vínculos y diversidad, Tecnologías compensadoras, Propuestas innovadoras y Grupo de Lengua portuguesa.  
<http://www.iam.com.ar> [ruben@iam.com.ar](mailto:ruben@iam.com.ar)

### CONGRESO INTERNACIONAL "Um Olhar sobre Paulo Freire"

Fue organizado por la Universidade de Évora, Portugal del 19 al 23 de septiembre de 2000. Mas información en:

<http://www.eventos.uevora.pt/pfreire/pt/>

y en el Departamento de Pedagogia e Educaçao de la Universidade de Évora, Apartado 94; 7002-554-Évora.

### III ESCUELA DE VERANO DE EPA

A finales de junio se celebrará la III Escuela de Verano, organizada por el Centro Regional de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid, dependiente de la Dirección General de Promoción Educativa

Esperamos vuestra participación...

### AGENDA: AULA 2001

Próximamente se celebrará Aula 2001, Salón Internacional del Estudiante y la Oferta Educativa del 14 al 18 de marzo, en el Parque Ferial Juan Carlos I de Madrid, Pabellones 6 y 8.

# LEGISLACIÓN

Recogemos a continuación las normas legislativas que por su interés pueden resultar de utilidad para los interesados en la EPA, especialmente de la Comunidad de Madrid.

## SUBVENCIONES:

BOCM 16/08/2000

Orden 4136/2000, de 8 de agosto, de la Consejería de Educación, por la que se convocan subvenciones para la realización de actividades de alfabetización y educación básica para las personas adultos en la Comunidad de Madrid durante el curso 2000/2001.

## CURSO A DISTANCIA CON SOPORTE TELEMÁTICO:

BOCM 03/10/2000

Resolución de 1 de septiembre de 2000, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se autoriza a determinados Centros Públicos de educación y formación de personas adultas a impartir cursos de formación a distancia en soporte telemático.

## ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA BÁSICA:

BOCM 21/09/2000

Orden 4587/2000, de 15 de septiembre, del Consejero de Educación, sobre organización de las enseñanzas de educación básica y de la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria para las personas adultas.

- Artículo 1.- Organización y desarrollo de las enseñanzas de educación básica para personas adultas.
- Art. 2.- Órganos de coordinación docente.
- Art. 3.- Documentos de planificación.
- Art. 4.- Profesorado.
- Art. 5.- Evaluación y promoción del alumnado .

1 Disposición Transitoria.

2 Disposiciones Finales.

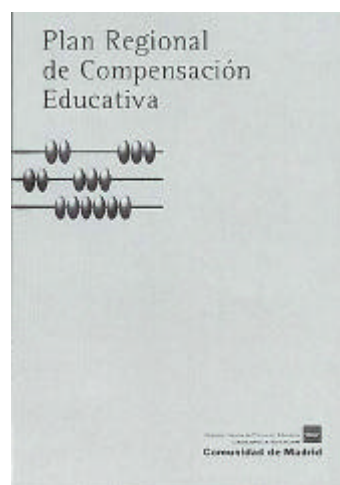
## ENSEÑANZA SECUNDARIA PARA ADULTOS:

BOCM 11/10/2000

Orden 4755;2000, de 22 de septiembre, por la que se autoriza a determinados Centros Docentes Públicos de Educación y Formación de Personas Adultas a impartir las enseñanzas de Educación Secundaria para Personas Adultas conducentes a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria.

## PLAN REGIONAL DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA

Aprobado en la Asamblea de Madrid en el pleno celebrado el 16 de noviembre de 2000.





# DIRECCIONES INTERNET

## EDUCAMADRID

<http://comadrid.es/educamadrid/>

En la página de la Comunidad de Madrid hay un espacio para la Consejería de Educación. Así podemos saber la organización del sistema educativo en la Comunidad, o tener información sobre los centros u obtener aplicaciones para su gestión, una agenda educativa, un foro de intercambio de información y difusión de prácticas profesionales y experiencias educativas ...

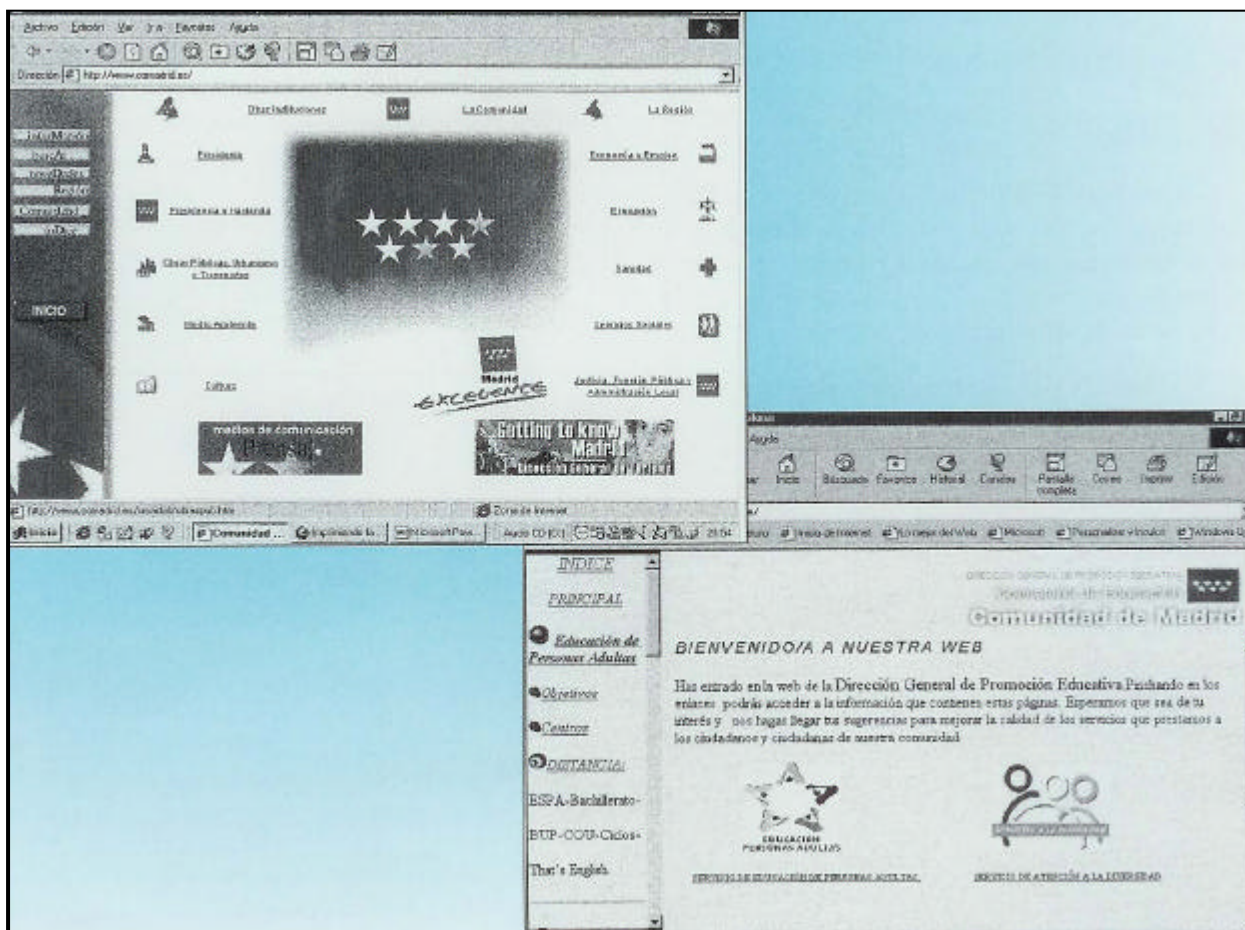
Dentro del apartado "servicios" aparece información sobre la Dirección General de Promoción Educativa con sus dos vertientes de Adultos y de Atención a la diversidad.

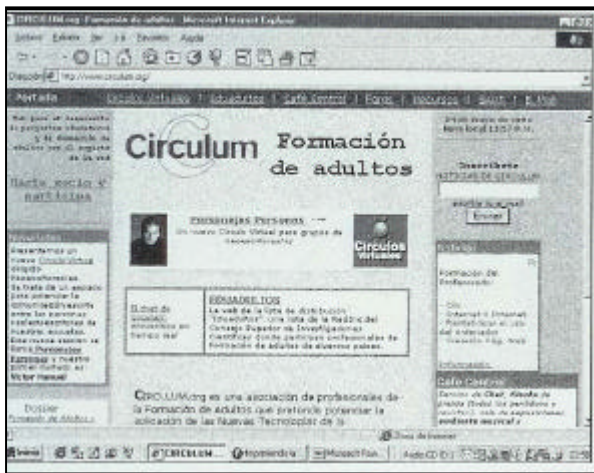
## DIRECCIÓN GENERAL DE PROMOCIÓN EDUCATIVA: SERVICIO DE ADULTOS

<http://www.comadrid.es/webdgp/>

También desde la página de la Consejería de Educación de lo Comunidad de Madrid se puede acceder a la página web de lo Dirección General de Promoción Educativa, con sus dos enlaces, uno al Servicio de Educación de Personas Adultas y otro al Servicio de Atención a la Diversidad. Aparecen los publicaciones de esta Dirección.

Sobre la Educación de Personas Adultas podemos conocer: objetivos, centros, institutos, escuelas de idiomas, modalidad a distancia, enseñanza con soporte telemático (Mentor) y formación ocupacional. También hoy un foro de debates, un formulario de participación y enlaces a otras direcciones web.





## EDUADULTOS

<http://www.rederis.es>

Eduadultos es una lista de correos que permite mantener una permanente actualización sobre experiencias, intereses, recursos, convocatorias... entre las personas interesadas por la educación de adultos de distintos países. Los artículos de Eduadultos son distribuidos por el apoyo y la colaboración de RedIRIS, perteneciente al Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España.

En la página buscar "comadrid IRIS" y pulsar en "catálogo de recursos" y después "listas de distribución". Por último, pulsar en "Ciencias de la Educación" y encontraremos "Eduadultos: Foro sobre educación de adultos", donde nos podremos dar de alta...

## Otras direcciones que te recomendamos:

### REVISTA DIÁLOGOS

<http://www.dialogosred.org>

La revista Diálogos fue creada en 1994 y está dedicada a la educación y formación de personas adultas.



## CIRCULUM

<http://www.circulum.org/>

Circulum es una página "para el desarrollo de proyectos formativos y de educación de adultos" que pretende potenciar las nuevas tecnologías en ese ámbito educativo. Fue 2º Premio Miguel Hernández 1999 otorgado por el Ministerio de Educación y Cultura de España a las experiencias innovadoras en la educación de personas adultas.

La página contiene "novedades", "noticias", un lugar virtual de encuentro o "café central", "foros" de debate, "círculos virtuales" que son proyectos educativos para alumnos y profesores, un "dossier" sobre formación de adultos y comunidades autónomas, un "centro de recursos" y una "sala de reflexión teórica". También permite enlazar con la lista de correos "eduadultos".

En su sección de "recursos" podemos encontrar entre otros las "Webs EPA". Una de ellas corresponde al centro Penitenciario de Mujeres (dones) de Barcelona.

### FAEA

<http://www.pangea.org/spie/faea/>

La Federación de Asociaciones de Educación de Personas Adultas, FAEA, es una entidad sin ánimo de lucro de ámbito estatal. Su objetivo es desarrollar un modelo de educación de personas adultas participativo, solidario, democrático y popular.

Esta Federación presenta una página en la que se pueden encontrar documentos, legislación, proyectos en curso y enlaces con multitud de direcciones relacionadas con la educación de personas adultas

### EUROPA

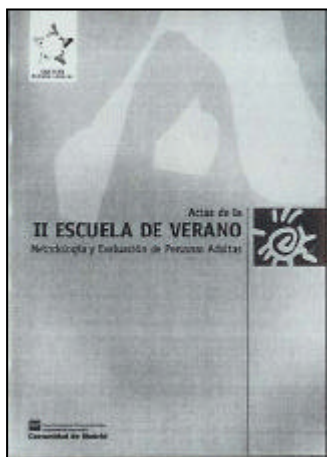
<http://europa.eu.int/inst-es.htm>

El servidor de la Unión Europea que contiene informaciones básicas de esta comunidad, información de actualidad, sobre sus instituciones y políticas, etc.

### UN CENTRO EDUCATIVO

Esta página nos muestra la realidad de un centro de educación de personas adultas situado en El Tiemblo, pueblo español de la provincia de Ávila.

# LIBROS



## Actas de la II Escuela de Verano Metodología y Evaluación de Personas Adultas

Dirección General de Promoción Educativa.  
Servicio de Educación de Personas Adultas  
Comunidad de Madrid, 2000, 179 p.

Este libro recoge las ponencias de la 11 Escuela de Verano sobre Educación de Personas Adultas organizada por la Comunidad de Madrid. Así mismo, contiene los documentos de las mesas redondas sobre metodología y evaluación en educación de personas adultas. Conjuntamente se publican las aportaciones hechas por los talleres, y las comunicaciones y experiencias que se presentaron.

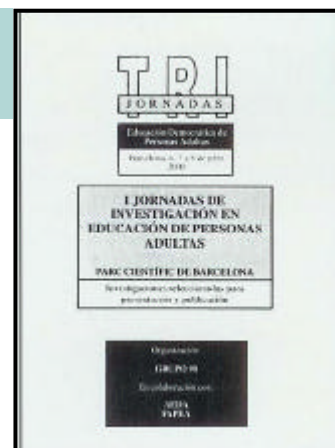
Dada la escasez de publicaciones relativas a este sector de la enseñanza y la variedad y riqueza de planteamientos que se exponen en la obra, su publicación es de agradecer al favorecer la profundización y la reflexión en aspectos tan importantes para la enseñanza como son la evaluación y lo metodológico. Además da a conocer un amplio abanico de actividades desarrolladas por diversos centros y entidades de educación de personas adultos.

## I Jornadas de investigación en Educación de Personas Adultas

Grupo 90, AEDA, FAPEA  
El Roure, Barcelona 2000, 180 p.

La escasez de publicaciones científicas referidas a la educación de adultos en nuestro país supone, además de un hecho lamentable, un espacio que ha de ser ocupado de manera inmediata. Las Trijornadas celebradas a primeros de julio en Barcelona, con el lema "Educación Democrática de Personas Adultas" nos ofrece en este volumen una selección de las investigaciones presentadas. En ellas encontramos aportaciones desde numerosos equipos de profesores de distintos universidades españolas e internacionales.

Además de proporcionarnos sugerentes ideas y conclusiones de trabajos de investigación sobre campos como lo formación básica, sociedad pluricultural, perfiles y función de profesores, etcétera, cabe preguntarse si verdaderamente estamos ante una actuación vigorosa desde la Universidad que permita, por fin, acercar a la Educación de Adultos planteamientos teóricos e investigaciones sólidas, la necesaria conexión entre Universidad y escuelas o "comunidades de aprendizaje" de personas adultos. Urgen iniciativas como las que esta obra -que encierra un encomiable trabajo desde los organizadores y participantes de las jornadas- nos ofrece para, más allá de la lectura, plantearnos las bases de nuestro acción educativo.

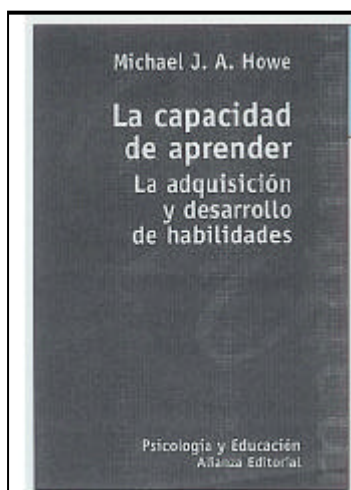




## Informe sobre la educación en el mundo 2000. El derecho a la educación. Hacia una educación para todos a lo largo de la vida

Ediciones UNESCO  
Grupo Santillana, Madrid, 2000, 183 p.

Este es el quinto informe bianual que la UNESCO elabora sobre el estado de la educación en el mundo. Se publica después del Foro Mundial de la Educación que se celebró recientemente en Dakar, diez años después de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos ya los tres años de haberse celebrado la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Personas Adultas, en Hamburgo. El Informe presenta indicadores de la educación en el mundo (alfabetización, escolarización infantil, enseñanza primaria, secundaria, terciaria, el gasto educativo de los países ... ) Si los datos estadísticos son el hecho evidente, la excusa para la reflexión, no menos significativos resultan los cuatro grandes capítulos que constituyen los análisis necesarios sobre el derecho a la educación, la magnitud de la lucha contra el analfabetismo y a favor de una educación básica para todos, la educación a lo largo de toda la vida, y una educación comprometida con el desarrollo y la cultura de la paz.



### La capacidad de aprender. *La adquisición y desarrollo de habilidades*

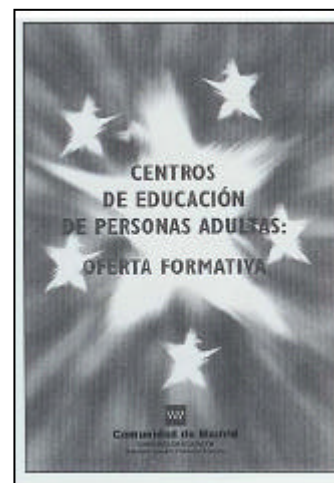
Howe, Michael J. A  
Alianza Editorial, Madrid, 2000, 208 p.

Con amenidad y un estilo didáctico, "La capacidad de aprender", es un manual básico sobre cuestiones fundamentales -y en permanente revisión- que se centran en el aprendizaje y la capacidad humana. En cada capítulo la estructura insiste en resaltar: cuadros que aportan ejemplos o conceptos; ilustraciones; conclusiones; resúmenes y bibliografías adicionales, pretendiendo facilitar la comprensión y la profundización en las distintas competencias, habilidades y estrategias del aprendizaje humano. Con la obra de Howe podemos encontrar una cómoda respuesta a algunos interrogantes que cada día nos hacemos en el aula y, en esa línea, hallamos estrategias que nos pueden permitir trabajar en el desarrollo del aprendizaje.

### Centros de Educación de Personas Adultas. Oferta Formativa 2000- 2001

Dirección General de Promoción Educativa. Servicio de Educación de  
Personas Adultas. Comunidad de Madrid, 2000, 80, p.

Este folleto divulgativo editado por el Servicio de Educación de Personas Adultas muestra toda la oferta educativa que realizan los Centros de Educación de Personas Adultas de la red público de la Comunidad de Madrid durante el presente curso escolar. Es muy útil para labores de información y orientación pues ofrece la descripción de los programas y los datos de identificación actualizados de cada uno de los Centros.

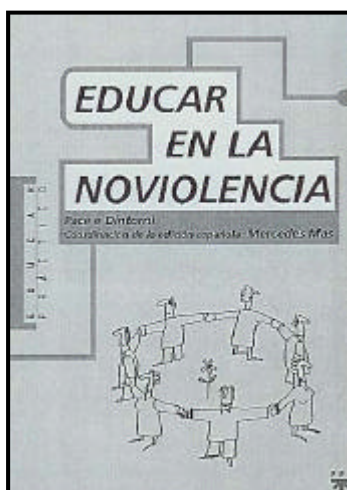
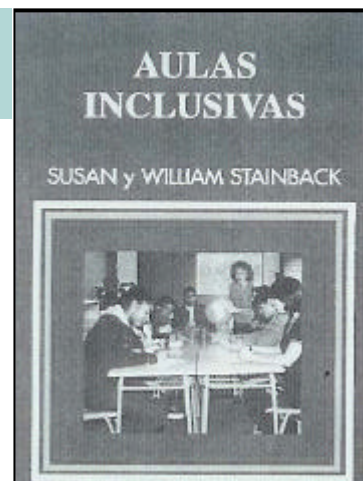




## Aulas Inclusivas

Staimback, Susan y William (compiladores)  
Narcea, Madrid, 1999, 295 p.

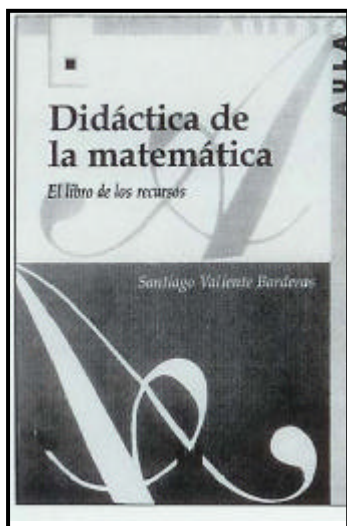
Si se apuesta por una educación para todos, esta obra recoge estudios y experiencias diversas que ofrecen la riqueza de la "inclusión"-concepto que los autores diferencian del que en nuestro contexto solemos emplear: integración-, permitiendo desarrollar el currículo para acoger, para individualizar. La incorporación de estrategias que faciliten el aprendizaje colaborativo, inciden en la orientación que en toda comunidad educativa se da a la participación, bien sea desde el aula, el centro o la comunidad. Sin duda, el concepto de currículo anclado en unos modelos tradicionales, difícilmente encontrará eco en un aula inclusivo. Cuando en nuestras escuelas -y las de personas adultas no son una excepción- se debaten cuestiones como la diversidad, la interculturalidad, la eficacia y lo significativo, la obra de los Staimback nos sitúa en el lado de las necesidades de aquellos que aprenden, tratando de aprovechar las "diferencias" para el desarrollo de todos.



## Educar en la noviolencia

Coordinadora de la edición española: Mercedes Mas  
PPC, Madrid, 2000, 206 p.

La Asociación Italiana Pace e Dintorni presenta un trabajo que, en palabras recogidas de la introducción, "nos urge aumentar el sentido de pertenencia de jóvenes y adultos a la res publica, a la colectividad. Es necesario pasar juntos del me conviene al me interesa (l care, que decía Don Milani)". La educación para la paz cabe, englobarla en una educación más amplia, recogiendo una educación moral, caracterizada por el compromiso concreto en actitudes ante la vida que se presentan en las escuelas de forma habitual. El aprender es un crecimiento continuo, una opcionalidad permanente. Presentar los valores de la educación para la "no violencia" es uno de los objetivos mejor logrados por los autores, al ofrecernos muy variadas experiencias, actividades, recursos y ejemplos individuales y colectivos.



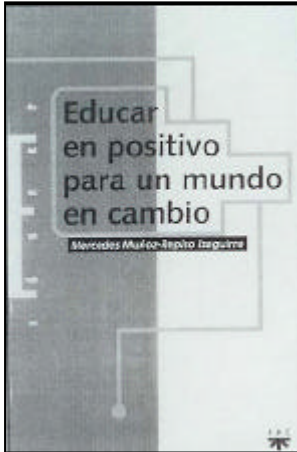
## Didáctica de la matemática El libro de los recursos

Santiago Valiente Bardenas  
Editorial La Muralla, S.A.

Esta obra muestra el interés despertado en el año 2000 por la Matemática. Este libro está pensado como una guía de recursos didácticos que faciliten la acción de los maestros para acercar el conocimiento de esta materia a los alumnos.

Desarrolla especialmente tres ideas: sobre los "métodos" nos dice cómo y cuándo usados convenientemente; "los recursos" se ponen a disposición de los maestros, depurados y moldeados por la experimentación previa del autor; y en "los apoyos" se analizan los instrumentos que dan versatilidad al trabajo en clase.

Es una obra concisa y directa que anima al docente a mejorar su trabajo didáctico en el área matemática mediante acciones sistematizadas apoyadas en medios, procedimientos y métodos concretos de aprendizaje.



## Educar en positivo para un mundo en cambio

Muñoz-Repiso, Mercedes  
Editorial P.P.C., Madrid, 2000, 104 p.

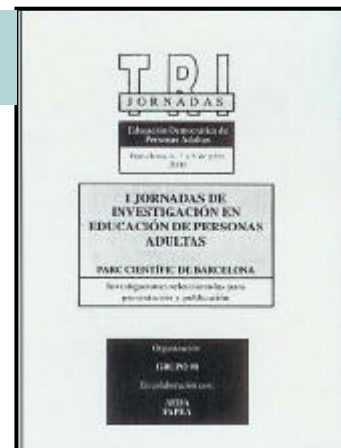
La autora de este libro -que ha dedicado toda su vida profesional o lo investigación educativa, con intervalos de docencia en enseñanza secundaria y universitaria- nos invita a reflexionar sobre los rasgos más significativos de nuestra sociedad y sus repercusiones sobre la educación. Se detiene especialmente en el análisis de los cambios ocurridos en las últimas décadas en el propio ámbito educativo, y pone de relieve tanto los problemas como las posibles soluciones de futuro.

El texto puede calificarse de modélico por su brevedad, concisión, nivel reflexivo y amplia documentación. Su visión de los problemas es a la vez global y concreta, y aporta muchas sugerencias y propuestas factibles para el trabajo educativo. Está exento de todo énfasis y engolamiento, lo que no es pequeña ventaja en los tiempos que corren. Le anima una perspectiva humanista muy sincera, que contagia esperanza y aliento para la pelea cotidiana en aulas y claustros. Ofrece sobre todo un diagnóstico de carácter general sobre el panorama de la educación en el mundo y en España, lo que no le impide descender a reflexiones concretas, prácticas y fundamentadas. Los rasgos distintivos de nuestra sociedad, los cambios educativos y la apuesta de futuro son los tres bloques que articulan su contenido.

## Educación Pública

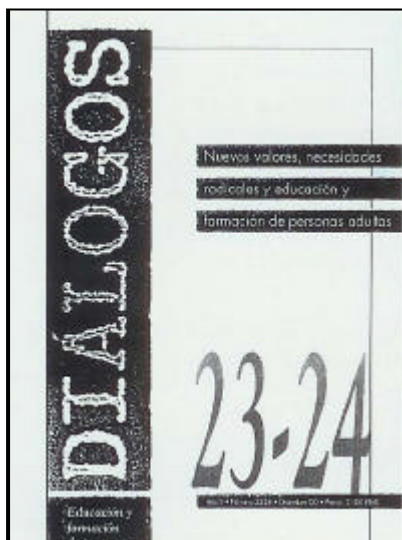
Gómez Llorente, L.  
Ediciones Morata, Madrid, 2000, 127 p.

Si la pasión no ciega, el discurso extiende las ideas necesarias para sustentar una polémica inacabada y, casi podríamos afirmar, inextinguible. Con un brillante prólogo de Gimeno Sacristón, que actualizo la figura de Gómez Llorente y de su pensamiento en política de la educación, nos presenta el libro unas tesis que reivindican la acción de una escuela pública frente a un modelo de escuela que se sustenta con los fondos del Estado mediante la concertación. De este modo, el profesor Llorente constata la situación en que se desenvuelve una educación pública atacada por el liberalismo y ciertos nuevos paradigmas que identifican educación y calidad como sectores económicos que han de producir beneficios inmediatos para recuperar las inversiones. Por ello, el análisis histórico de la conquista social que supuso la educación pública y su extensión, sustenta la descripción de los principales característicos que definen la educación pública: científica, laica, gratuito, democrática y comprensivo. Frente a estos principios encontramos la cuestión de la libertad de enseñanza, el papel del Estado como garante de la educación, los planteamientos del actual sistema Educativo Español, con sus logros y carencias. Sin duda son muchos los riesgos que la educación pública afronta -y la sitúan al borde del desprestigio y, como bien indica el autor, de la desmoralización profesional-, garantizando la universalidad, no consigue mostrar la riqueza que oculta la desigualdad, mientras se alzan los muros de la segregación y la descompensación, de la competitividad y el clasismo, reproduciendo las claves más negativas de nuestra propia sociedad.



# REVISTAS

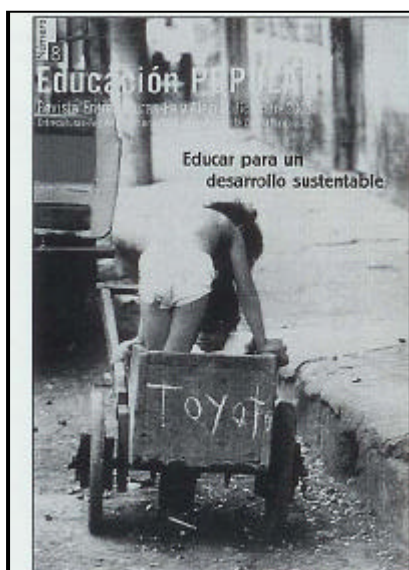
Queremos destacar entre las revistas que recibimos en el Centro Regional de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid algunos de los números más significativos de los últimos meses.



## DIÁLOGOS. Educación y formación de personas adultas. Año V. Número 23-24. Diciembre 2000

Este número con el título "Nuevos valores, necesidades radicales y educación y formación de personas adultas" apuesta por promover debates y análisis que detecten nuevas necesidades, así como por impulsar las prácticas innovadoras que asuman y desarrollen nuevos valores. Todo ello para producir y articular redes ciudadanas que funcionen con modelos educativos y marcos sociales participativos que superen el modelo neoliberal imperante, o los modelos hegemónicos. En este sentido es destacable en este número sus artículos de la sección de "innovación y propuestas".

Entre las Organizaciones No Gubernamentales son frecuentes las revistas informativas sobre sus actividades, proyectos de cooperación y propuestas de trabajo. En este caso la revista Educación Popular hace una propuesta educativa y de trabajo con las líneas básicas de educación popular dentro de un marco comunitario y de desarrollo sustentable. Reforzando los ideas de desarrollo humano integral y progreso comunitario sustentable, en sus páginas se recogen interesantes artículos sobre consumo, justicia social, marginación, educación ambiental



## EDUCACIÓN POPULAR. Revista Entreculturas-Fe y Alegría Número 8. Diciembre 2000

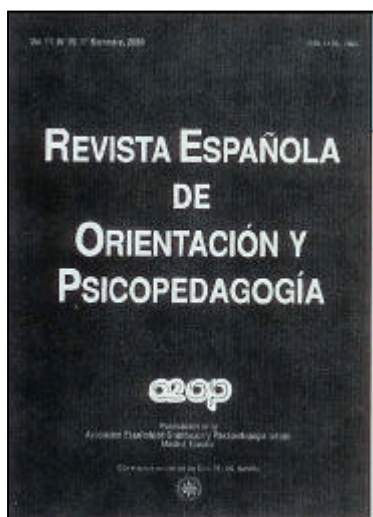
Entre las Organizaciones No Gubernamentales son frecuentes las revistas informativas sobre sus actividades, proyectos de cooperación y propuestas de trabajo. En este caso la revista Educación Popular hace una propuesta educativa y de trabajo con las líneas básicas de educación popular dentro de un marco comunitario y de desarrollo sustentable. Reforzando las ideas de desarrollo humano integral y progreso comunitario sustentable, en sus páginas se recogen interesantes artículos sobre consumo, justicia social, marginación, educación ambiental...

**CUADERNOS DE PEDAGOGÍA.**  
Número 298. Enero 2001

Esta revista de gran incidencia en el ámbito educativo, con el tema principal "Siglo XXI: competencias para sobrevivir" desgrana en éste número cuáles deben ser los aprendizajes de cualquier persona poro enfrentarse a los nuevos retos de la sociedad de la información. Tras cuestionarse en qué tiempo vive la escuela, nos propone diez competencias básicas de la persona para desarrollarlas en los alumnos, que las resume en dos: metacognición y autoestima.



**REVISTA ESPAÑOLA DE ORIENTACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA.**  
Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía.  
Volumen 11, número 19. Primer Semestre 2000



Como su propio título indica la orientación educativa es su tema estrella. Entre todas sus interesantes aportaciones deseamos destacar el artículo de Nuria Manzano "Indicadores para evaluar programas de orientación educativa" ya que insiste en una de las áreas que más desarrollo está teniendo en la educación de personas adultas.

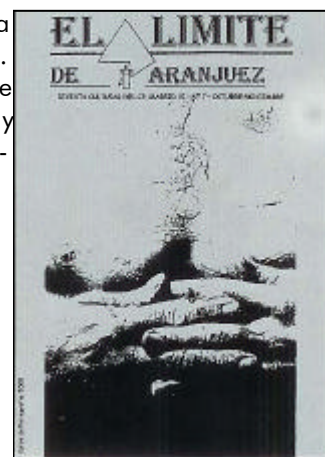
**TRABAJADORES DE LA ENSEÑANZA.**  
Comisiones Obreras CCOO. Número 218.  
Diciembre 2000



El tema "la educación de los inmigrantes" se aborda de forma extensa, profunda y crítica.

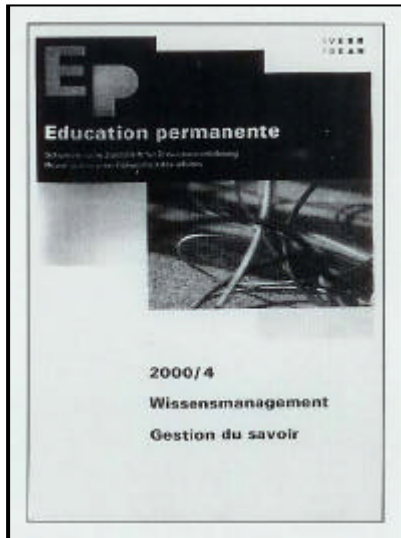
**EL LÍMITE DE ARANJUEZ.**  
Revista cultural del Centro Penitenciario Madrid VI-Aranjuez.  
Número 7. Octubre-Noviembre 2000

Revista elaborada por los internos. Elogiable esfuerzo que muestra dinamismo y deseos de comunicación.





**EP EDUCATION PERMANENTE**  
 Revue Suisse pour l'éducation des adultes  
 2000/4 (Trimestral. Francés y Alemán)  
 "Gestion du savoir" "Wissensmanagement"



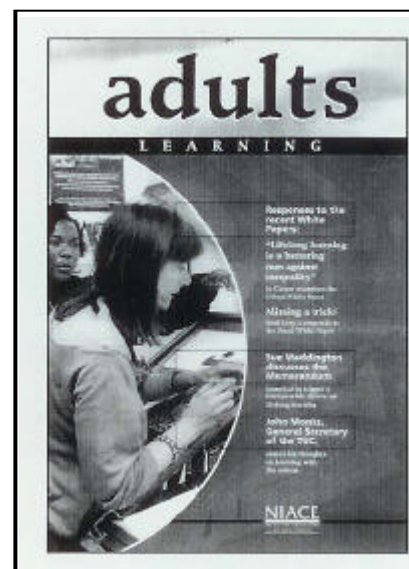
**LE MONDE DE L' EDUCATION**  
 N° 288. Janvier 2001 (Mensual en Francés)  
 "Incivilités: les profs craquent"



**STUDIES IN THE EDUCATION OF ADULTS.**  
 Volumen 32, N° 2. October 2000  
 (Semestral, en Inglés)

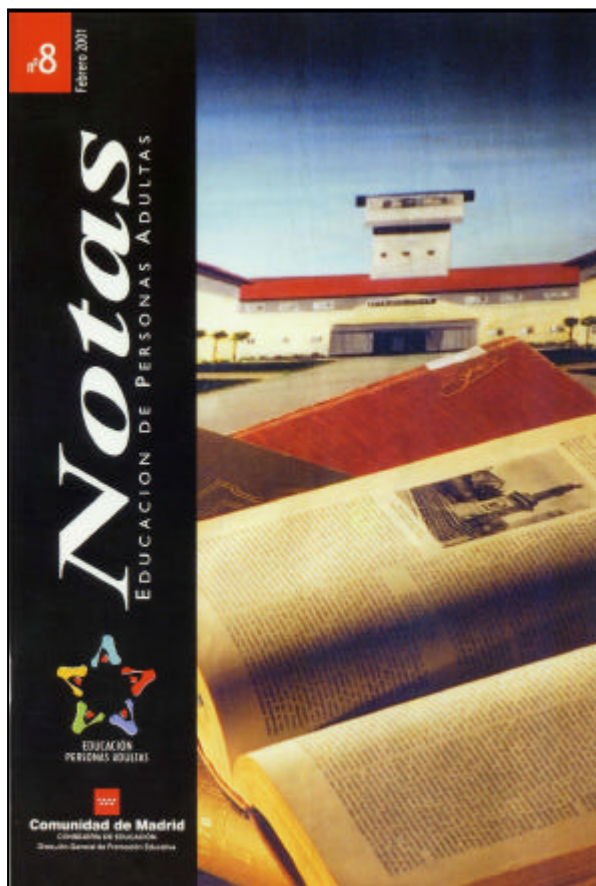


**ADULTS LEARNING.**  
 Volumen 12, N° 4. December 2000  
 (Mensual, en Inglés)



Cuatro publicaciones europeas (Suiza, Francia, Gran Bretaña) de diversa periodicidad en su aparición, tratan con diferentes grados de profundización, distintos enfoques y objetivos divulgativos variados, la temática de la educación permanente y, especialmente, de la educación de adultos.

# CÓMO PUBLICAR EN "NOTAS"



La revista *Notas* es un espacio de encuentro y reflexión sobre la Educación de Personas Adultas en sus aspectos teóricos, metodológicos y prácticos. Quienes deseen colaborar en ella han de enviar sus artículos según estos criterios:

- Las colaboraciones deberán ser aceptadas por el Equipo de Redacción y la Dirección de la Revista.
- Las opiniones expresadas en los artículos serán responsabilidad exclusiva de los autores.
- Los artículos se presentarán impresos por una sola cara, a doble espacio, en DIN-A4. A ser posible, en procesador de texto Word para Windows.
- En los artículos debe aparecer el nombre y apellidos, así como el centro de estudio o trabajo de los autores y el teléfono de contacto.

Las colaboraciones serán remitidas a:

Centro Regional de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid  
C/ General Ricardos, 179-bis / 28025 Madrid  
Tel.: 91 461 47 04 y Fax: 91 461 42 19  
Correo electrónico: [crepa@mad.servicom.es](mailto:crepa@mad.servicom.es)

## ARCHIVO FOTOGRÁFICO

La revista NOTAS, con el fin de fomentar y difundir la realidad de la Educación de Personas Adultas, pretende mostrar las actividades y características propias de los centros y entidades comprometidos con esta tarea a través de las fotografías que se inserten en sus páginas.

Por ello, el CREPA ha abierto un "ARCHIVO FOTOGRÁFICO" con la idea de poder recibir en él cuantas fotos podáis enviar de los Centros de EPA (actividades de aula, actividades abiertas, materiales producidos en los talleres, reuniones de alumnos, reuniones de profesores, etc.) o entidades que trabajen con personas adultas.

Las fotografías que nos enviéis conviene que estén reseñadas con un título (si lo creéis oportuno), lugar o centro donde han sido realizadas y fecha. El tamaño no importa. Las enviáis a:

Centro Regional de Educación de Personas Adultas  
ARCHIVO FOTOGRÁFICO  
C/ General Ricardos, 179 bis / 28025 Madrid.





# Notas

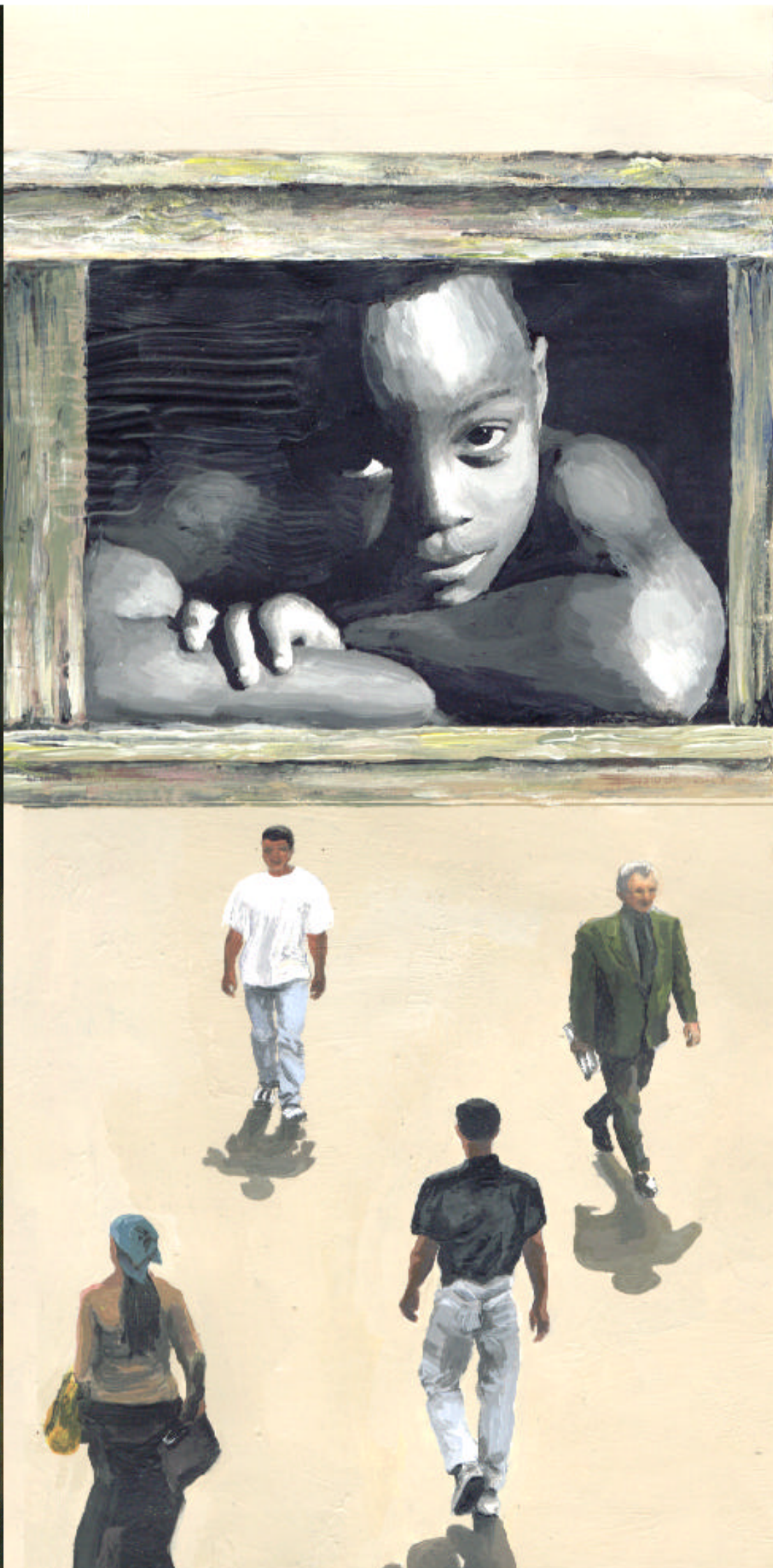
EDUCACION DE PERSONAS ADULTAS



EDUCACIÓN  
PERSONAS ADULTAS



**Comunidad de Madrid**  
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
Dirección General de Promoción Educativa





# Notas

## Educación de Personas Adultas

**Directora:**

María Victoria Reyzábal

Coordinadora de Área de la Dirección General de Promoción Educativa

**Consejo Asesor:**

Emilio Sánchez, Florentino Sanz y Ramón Flecha

**Equipo de Redacción:**

José Antonio Saiz, Manuel Rasero y Miguel Ángel Martínez

**Colaboradores:**

Julio Lancho, Javier Ramos, María Jesús Agustí, Francisco López, María del Socorro del Fraile, Crispina Granados, Adela Medina, Eduardo Cabornero, Santiago S. Torrado, Enrique de Frutos, Blanca García, Mercedes Mateos, Alicia Herranz y Lourdes Pérez

**Gestión y administración:**

Manuel Rasero

**Secretaría:**

Antonio José Morales, Luis del Valle y Julia Arribas

**Cubierta:**

Elena Villamarín: *"Mirada al futuro de un inmigrante"*

**Fotografías e Ilustraciones:**

El material fotográfico ha sido cedido/realizado por:

-Centro Cívico San Isidro de Getafe y los CEPA de:

Mancomunidad del Suroeste, Pan Bendito, Pablo Guzmán, Móstoles, Entrevías, Arganzuela y Sierra Norte

-Fundación F. Largo Caballero MG/065/01

-Revista *"Saber Más"*, Revista *"Andepalante"*

-Mercedes Mateos, Concepción Pérez

-José M<sup>o</sup> López ([www.revistafusion.com](http://www.revistafusion.com))

-Viaje a través de Europa. Comisión Europea ISBN 92-826-6941-6

**Maquetación:**

Antonio José Morales y José Antonio Saiz

**Edita:**

Comunidad de Madrid

Consejería de Educación

Dirección General de Promoción Educativa

Centro Regional de Educación de Personas Adultas

C/ General Ricardos 179-bis, 28025 MADRID

Teléfono: 91 461 47 04 / Fax: 91 461 42 19

Correo electrónico: [crepa@mad.servicom.es](mailto:crepa@mad.servicom.es)

**Impresión:**

B.O.C.M.

Depósito Legal: M-6358-1998

I.S.S.N.: 1577-3019

Tirada: 3.000 ejemplares

Edición: 03/2001

Esta revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos firmados



# EDITORIAL

**C**UANDO nos decidimos a tratar en nuestra revista *Notas* el tema de los inmigrantes extranjeros en los centros de personas adultas éramos conscientes de la importancia creciente que este tipo de ciudadanos está teniendo en los programas educativos de dichos centros.

Cada vez un mayor número de educadores y educadoras se sienten impulsados a conocer y profundizar en la enseñanza dirigida a este sector de población que tiene unas necesidades específicas y diferenciadas de los demás aprendices adultos. Desde hace tiempo, muchos de esos profesionales de la educación están ampliando su formación y especializándose en el trabajo con esta población. Pero este fenómeno no responde sólo a un repentino interés de los maestros, profesores, voluntarios, etc. sino que, en parte, viene determinado por la mayor afluencia de extranjeros a los centros EPA en estos últimos años.

También la mayor preocupación de la Administración educativa, ha hecho que actualmente casi la totalidad de los Centros Públicos de Educación de Personas Adultas de la Red de la Comunidad de Madrid tenga en su oferta grupos específicos de español/como segunda lengua. Además, los extranjeros a los que se atiende desde los centros de EPA son en su mayoría emigrantes económicos de países poco desarrollados que precisan un apoyo continuado para vencer las dificultades cotidianas. Es lógico que para ellos la primera necesidad sea la de comunicarse lo mejor posible con las personas del país que les acoge, compartiendo su lengua pues se sienten urgidos a desenvolverse satisfactoriamente en ámbitos sociales, económicos, culturales... Pero hay que entender estos grupos de enseñanza/aprendizaje del español como un primer paso que sirva posteriormente a estos extranjeros inmigrantes para conseguir, a través de otros programas de educación básica, educación profesional o educación sociocultural, una integración adecuada en la sociedad madrileña. Los artículos que aparecen en la sección monográfica de este número de nuestra revista muestran, de forma diversa y amplia, las reflexiones, los análisis, los proyectos, las actuaciones y las experiencias que se vienen realizando, sobre todo, en la Comunidad de Madrid con estas personas inmigrantes.

Por otra parte, en este número 9 de la revista *Notas*, hemos querido abrir una nueva sección, "SABER MÁS", para dar cauce a los estudios y valoraciones que vamos teniendo sobre la amplia temática de la Educación de Personas Adultas y que no se corresponden con la parte monográfica de cada número, ni se ajustan al contenido de otras secciones.

Por último, destacar nuestro constante esfuerzo por dar a conocer en esta publicación la situación de la Educación de Personas Adultas en otros países de Europa y de Latinoamérica con el objetivo de aprender de sus aportaciones innovadoras en este ámbito de la educación permanente. Como complemento, la *Revista Notas* también aparece impregnada en casi todas sus secciones del saber y la experiencia que en la Comunidad de Madrid se tiene y se pretende ampliar respecto a la Educación de Personas Adultas pues es nuestro deseo ir abriendo caminos a los interesados o implicados en este sector de la enseñanza, tanto de nuestro país como de otros países, en este siglo XXI que comenzamos.

# SUMARIO

- 3 Editorial
- 5 Entrevista  
Enrique Miret Magdalena, *María Victoria Reyzábal*
- 7 La Firma  
Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina: Escenarios y Prioridades, *Enrique Pieck*
- 11 Saber Más  
El papel del Voluntariado en la Educación de Personas Adultas, *José Antonio Naranjo Bravo*  
La Participación y el Poder en los Centros de Adultos, *José Luis Díaz Moreta*
- 13 Experiencias  
El Taller de Expresión Escrita, *Fco. Javier Hortal García*  
La Restauración de Muebles como Profesión, *M<sup>º</sup> del Socorro del Fraile*  
La Preparación de las Pruebas Físicas para las Diferentes Oposiciones. Una experiencia en los Centros de Adultos, *Aurelio González Arroyo*
- 21 **Monográfico: Educación e Inmigrantes Adultos-as**
- La enseñanza y el aprendizaje de español como segunda lengua, *M<sup>º</sup> Victoria Reyzábal Rodríguez*  
Más allá de la tolerancia, *M<sup>º</sup> Jesús Criado*  
Una visión humanista del aprendizaje/enseñanza del español/lengua extranjera.  
La formación del profesorado de español para inmigrantes, *Begoña Llovet*  
Interculturalidad e integración de inmigrantes en los centros de educación de adultos,  
*M<sup>º</sup> Asunción Giráldez*  
La enseñanza del español en los centros de E.P.A. de la Comunidad de Madrid, *Lourdes Pérez,*  
*Miguel Ángel Martínez y José Antonio Saiz*  
Hablando en español, *Profesorado de Getafe, Joaquín Sorolla, Tetuán y Pablo Guzmán*  
"Es importante hablar, leer y escribir en español para poder entender", *Cristina Sobrino, Eduardo Cabomero y Eva Moyano*  
Clase de conversación: espacio de relación, *Teresa H. Colmenarejo*  
En el lugar del otro. La enseñanza del español a alumnos inmigrantes, *Javier Anoz Las Peñas*  
Jornadas interculturales: reciprocidad desde la igualdad, *Jesús Cabero y Concha Gómez*  
Pensar en colores. Reflexiones para la adaptación del currículo educativo de un centro peni-  
tenciario en la enseñanza de español a inmigrantes, *Concepción Pérez*  
Seguramente me equivoco, *Félix Pastor Romero*  
Orientación social y cultural para mujeres marroquíes, *Antonio Jiménez Ortiz*
- 59 Claraboya. En otros países:  
Una Visión de la Educación de Adultos en Chile, *Fernando Norambuena Moya y Pedro Lión González*  
Portugal: Agencia Nacional de Educación y Formación de Adultos, *María Fernández Antunes*
- 68 Claraboya. En Madrid:  
CEAS de la Mancomunidad del Suroeste. Un Centro Comarcal de Educación de Personas  
Adultas, *Javier Ramos Calleja*
- 72 Noticias
- 78 Legislación
- 79 Internet
- 81 Libros
- 85 Revistas
- 87 Cómo publicar en la Revista "Notas"

## Enrique Miret Magdalena

Profesor, teólogo, escritor, periodista...

**N**OS cabe el honor y la satisfacción de traer a las páginas de nuestra revista "NOTAS" a Don Enrique Miret Magdalena, autor de numerosos libros, periodista y profesor de sociología y de teología, casado y padre de siete hijos, químico y experto en la doctrina cristiana y en religiones orientales. Es conocido por sus estudios sobre la juventud y su labor al frente de la Asociación de Teólogos Juan XXIII, así como por ser presidente honorario de Mensajeros de la Paz y vocal fundador de la Comisión Española de Ayuda al Refugiado.



pues hoy en día la sociedad es plural, y convivimos personas de muy distintas opiniones y diferentes culturas al venir los emigrantes de países alejados, porque en su nación no pueden vivir: o por sufrir persecución, o por carencia de medios para hacerlo digna y humanamente. El hambre es una realidad, y buscan estos desposeídos dónde pueden vivir con ese mínimo de que carecen en sus tierras. Debemos adoptar una actitud razonable ante el problema de la inmigración, que es una realidad imparabable por muchas leyes que quieran impedirla.

*R.-Hoy se habla mucho de la "educación en valores". ¿Qué actitudes y valores piensa que deberían estar presentes siempre en los procesos educativos de las personas adultas?*

EMM.- Es verdad que hoy estamos en una crisis de valores. En la renovación y evolución experimentada en pocos años en nuestro país -y que era necesaria- hemos dejado en la cuneta algunos valores humanos que eran muy positivos, y ahora nos hacen falta y, con el correr de nuestro tiempo, hemos también de adquirir otros nuevos que nos ayuden a hacer una España mejor y más convivencial.

El derecho a las libertades básicas y su ejercicio responsable -pues a todo derecho corresponde un deber- es algo que tenemos que desarrollar más; y, como complemento, saber ejercer la tolerancia,

Necesitamos nosotros desarrollar más una moral de convivencia, de ayuda y apoyo mutuo, que todavía es escasa hoy en los que más poseemos, porque no estamos desgraciadamente dispuestos a compartir algo de lo que tenemos en exceso. Hay un afán legítimo de mayor igualdad que hemos de fomentar, al igual que esa solidaridad que no debe quedarse en meras palabras que suenan bien. Hay que tener un gran sentido de la responsabilidad, porque todos estamos relacionados entre sí por nuestros actos: si son positivos repercutirán en los demás para bien, pero si son negativos lo harán para mal. El deseo de autodesarrollo y de autoafirmación son positivos en su justo medio, porque la regla en un mundo limitado, que es nuestra tierra, debe ser siempre: "Nada demasiado". Nuestra exagerada tendencia capitalista, procura desbordar todos los límites y aumentar de forma desmedida el egoísmo, y así no podremos vivir todos satisfactoriamente. Y, por supuesto, no hay que olvidar en nuestra vida algo muy impor-

tante: que la tenacidad a la larga todo lo puede, aunque de momento parezca que no lo consigue.

*R.-Se suele decir que la persona aprende durante toda su vida. ¿Significa esto que es conveniente que se organice el aprendizaje de los adultos? ¿Ve oportuno que la Educación de Personas Adultas (EPA) tenga un tratamiento específico en el sistema educativo?*

EMM.-Demostró el premio Nobel español, Don Santiago Ramón y Cajal, que el desarrollo mental depende sólo de las sinapsis entre las neuronas, las cuales dependen a su vez únicamente de nuestro ejercicio mental. Por tanto la persona mayor, excepto si tiene una enfermedad cerebral (cosa que sólo afecta al 10 por 100 de los mayores), puede seguir usando su capacidad mental de modo positivo, y mejorarla si la ejercita. De ahí la importancia de tener una Educación de Personas Adultas desarrollada, y que tenga un tratamiento específico en la Educación de nuestro país.

*R.-Vd. conoce bien la problemática juvenil porque ha trabajado bastante el tema. ¿Qué les diría a los jóvenes de 18 años que acuden a los Centros de Adultos? ¿Y a los educadores que trabajan con ellos?*

EMM.-A los jóvenes les recordaría la necesidad de adquirir esos valores que he citado anteriormente, haciéndoles ver las ventajas que a la larga traen para nosotros mismos. Y lo mismo les diría a los educadores: el ejemplo es imprescindible en el que educa, para que sus palabras sean creídas. Y en las reuniones y clases se debe practicar la justicia con todos. Una buena convivencia en la clase y en toda reunión, enseña más que mil palabras. Es lo que decía al final de su vida el mejor psico-pedagogo del siglo XX, Jean Piaget.

*R.-Reconocemos el cambio experimentado en el papel social de la mujer en España en estos últimos tiempos, posiblemente por esto en los Centros de EPA sean mayoría las mujeres. ¿Cómo valora Vd. este creciente compromiso de la mujer con la educación y la cultura?*

EMM.-Lo valoro como algo positivo, hora es de que España no sea un país machista; pero tampoco de un contra-machismo que olvide que todos somos iguales, el hombre y la mujer.

*R.-Conocemos su interés por la filosofías y creencias orientales y concretamente sobre el budismo.*

*¿Es compatible este interés con su pensamiento como cristiano?*

EMM.-A mi me ha ayudado mucho a vivir y conocer mejor el cristianismo, mi práctica del yoga y del budismo es desde hace 30 años. No se olvide que el Evangelio es un libro oriental, y es mejor entendido desde esa perspectiva de Oriente que desde la nuestra occidental.

*R.-Vd. ha sido una persona muy comprometida con la Historia reciente de España. ¿Hay algo concreto que le inquiete o le agrade de la situación cultural, social o política de estos últimos tiempos en nuestro país?*

EMM.-Me inquieta el poco desarrollo de un verdadero sentido crítico que profundice en los problemas que tenemos; esa faceta tan importante la hemos desviado hacia algo muy superficial: la chismografía, los chismes de la prensa del corazón, o los programas basura de la televisión, que son los que más se ven y se leen. Además es preciso aumentar el desarrollo cultural con una formación humanista seria: que no seamos sólo un almacén de datos sin ejercitar nuestro juicio personal, aceptando beatamente todo lo que se nos comunica en la avalancha de información que se nos proporciona y nos confunde.

*R.-A lo largo de su vida se han producido muchos cambios en el sistema educativo español. ¿Hay alguno que le haya parecido trascendental?*

EMM.-Todavía creo que hay mucho por hacer, y sobre todo por realizar prácticamente. El educador es la clave: cualquier plan de enseñanza se puede quedar en la teoría si no hay buenos y humanos educadores. Unamuno, que fue magnífico educador, decía: "¿Reforma, revolución en la enseñanza? Donde había que hacerla es en la cabeza de los que enseñan". Y añadía: "Cualquier plan es bueno, todo depende de quien lo aplique".

*R.-Para finalizar: ¿Quiere añadir algo más para nuestros lectores?*

EMM.- Que no se desanimen por las dificultades que encuentren en la vida, y que sepan sortearlas sin violencia ni resentimiento, lo importante es ir adelante con los medios que tengamos a nuestra disposición, sean pocos o muchos. El refrán dice una gran verdad: "Más vale caminar bien que llegar".



## Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina: Escenarios y Prioridades

*Enrique Pieck*

*Investigador de la Universidad Iberoamericana (Ciudad de México)*

EL objetivo de este artículo es analizar algunos temas que se vinculan con las políticas de educación de adultos en los países latinoamericanos, si bien algunas de las consideraciones se aplican a su vez a los países en desarrollo en general. Las reflexiones de alguna forma tocan también el contexto de los países industrializados al centrar la mirada en el sector de población que habita en zonas de pobreza, un sector en crecimiento en prácticamente todos los países. En algunos países en desarrollo el porcentaje de población que vive en condiciones de pobreza alcanza cerca de la mitad de la población, aunque esta proporción no es tan alta en los países industrializados, los niveles de pobreza constituyen una clara problemática ya que por lo menos 100 millones de personas viven en condiciones de pobreza en los países de Europa occidental (CEPAL, 1994; 1997).

Hoy en día el desempleo se ha convertido en la mayoría de los países en una preocupación central para las políticas sociales y económicas, a ello se añaden problemas relacionados con la precariedad de los empleos y la falta de oportunidades en el mercado formal de trabajo. Aunque los rasgos de la pobreza varían de un país a otro, asumimos que muchas de las reflexiones y estrategias que se señalan aquí pueden ser relevantes para casi cualquier contexto, de ahí que las lecciones que se deriven pueden ser compartidas.

### PUNTOS DE PARTIDA

Existen algunos puntos de partida que constituyen el trasfondo para las orientaciones que aquí se anotan, lo mismo para las reflexiones y elementos de política que se indican en el campo de la educación de adultos.

### *La Educación de Adultos (EA): el desafío de la inclusión social*

En América Latina el concepto y la práctica de EA están inextricablemente unidos a la pobreza. Hay un claro reconocimiento de que un individuo desprovisto de competencias educativas básicas es ante todo un sujeto excluido y con necesidades básicas insatisfechas: estas necesidades son prioritarias y vienen antes que otras necesidades. Los programas desarrollados desde los años 40 en la región se orientaron a mejorar el nivel de vida de la población de bajos recursos. Es difícil actualmente desligar a la educación de las actividades y necesidades económicas de la población. La pobreza y la exclusión constituyen los referentes obligados en el proceso de formulación de políticas y programas de EA.

América Latina destaca hoy por su desigualdad en la distribución del ingreso. Las políticas económicas y sociales han llevado a beneficiar a pequeños sectores de la población en detrimento de amplios sectores que permanecen al margen del desarrollo económico y carecen de los recursos fundamentales. Este proceso ha sido visto como el conjugar dos naciones en un solo país, de ahí la necesidad de asegurar políticas que favorezcan procesos de inclusión.

En este marco, los programas educativos dirigidos a jóvenes y adultos tienen la responsabilidad de procurar condiciones que permitan a la gente de estos sectores su incorporación al desarrollo nacional. La demanda no es tan sólo de programas compensatorios sino de esquemas sociales y económicos que incorporen efectivamente a la población marginal. ¿Qué papel le toca a la EA respecto a estas exigencias?

Desde estas consideraciones, la adopción del concepto de “educación a lo largo de la vida” lleva a analizar los diferentes contextos locales y nacionales y ponderar sus distintas implicaciones. Si bien cualquier región y país se ve afectado actualmente por procesos de globalización y desarrollo tecnológico, su impacto varía dependiendo de la realidad social y económica de cada país, su disponibilidad de recursos humanos y materiales, sus tradiciones educativas y su entorno cultural y político. Por lo tanto, el concepto de “educación a lo largo de la vida” es útil y relevante en América Latina en la medida que éste represente una filosofía y práctica que tenga en cuenta los niveles de pobreza y exclusión.

## EL CONTEXTO ACTUAL DE LOS PROGRAMAS DE EA

### *El bajo impacto de los programas*

Una de las críticas más importantes que se han hecho a los programas de EA es en torno a su ineffectividad para contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de la población que habita en zonas de pobreza, los destinatarios principales de esta modalidad educativa (La Belle, 1986; García Huidobro, 1994). El reto es enorme y se enfrenta a un cúmulo de programas y experiencias que se han desarrollado a lo largo de los años, y a una orientación que ha tenido en mayor estima los contenidos educativos que la dimensión económica productiva. Se ha dado poco espacio a demandas provenientes de las actividades productivas y de las necesidades que se derivan de los diferentes espacios del trabajo (Weinberg, 1994; Pieck, 1998).

A su vez, las posibilidades de que los programas de EA tengan un mayor impacto, se han visto reducidas por el insignificante apoyo que los gobiernos dan a instituciones orientadas a este tipo de programas. Mientras en algunos países la educación de adultos continua con una preocupación prioritaria, en la mayoría ha sido reducida a posiciones francamente marginales.

### *Los jóvenes, un nuevo actor en la EA*

En los países en desarrollo, la juventud está siendo cada día más la población objetivo natural de los programas. Problemas asociados con la deserción escolar -debido a condiciones de pobreza

y a la necesidad de allegarse un ingreso económico-, y las limitaciones crecientes del mercado formal de trabajo para incorporar a población que carece de competencias fundamentales, han llevado a los jóvenes a inscribirse en mayor número a los programas de EA. Este nuevo actor, con una clara presencia a partir de los años 80, plantea retos particulares a los programas en términos de adecuaciones curriculares y pedagógicas que permitan dar respuesta a sus expectativas y demandas.

### *Los entrecruzamientos*

Hoy día existen una serie de dimensiones que cruzan transversalmente a la EA. Entre éstas, destacan el género, la juventud y el trabajo como las más importantes. Este entrecruzamiento de dimensiones en el ámbito educativo habla de una EA como una actividad global y multidimensional que lleva necesariamente a reflexionar sobre la incidencia de un determinado programa sobre las otras dimensiones.

### *Los “otros” que están en la EA*

En el campo de la educación de adultos ha habido una tendencia a descansar en programas que dependen fundamentalmente de los ministerios de educación. Muchas instituciones que están en la EA no son parte de la EA, es el caso de programas que se ubican en otros sectores, tales como salud, capacidad vocacional, agricultura, sindicatos, etc. Ello ha provocado una falta de articulación entre programas y, fundamentalmente, la pérdida de lecciones que pudieran haber sido derivadas de estas experiencias (ver Moura Castro, 1997).

## LOS NUEVOS ESCENARIOS Y LAS DEMANDAS PARA LA EA

Actualmente las posibilidades de la EA se ubican el marco de un escenario caracterizado por dos procesos fundamentales: 1) La globalización y el desarrollo tecnológico; 2) La polarización de las sociedades, que se muestra en procesos de empobrecimiento y exclusión social crecientes (UNESCO, 1997). Estos dos procesos plantean a la EA dos exigencias fundamentales. Por un lado, los cambios en el mundo del trabajo como resultado de las nuevas tecnologías y modelos

**La EA está determinada en la actualidad tanto por la globalización y el desarrollo tecnológico como por la polarización de las sociedades, reflejados en los procesos de empobrecimiento y exclusión social crecientes**

de producción demandan de la EA una contribución clara en la formación de competencias que ayuden a la inserción en el mercado de trabajo y faciliten la movilidad social. Desde otro escenario, los niveles de pobreza, desigualdad social y exclusión le asignan a la EA la función esencial de otorgar a la población joven y adulta, hombres y mujeres, las habilidades que les permitan convertirse en sujetos productivos de la sociedad. En los países en desarrollo, no se trata solamente de encontrar fuentes de empleo, sino de garantizar niveles de subsistencia para todos.



En el contexto de América Latina y el Caribe el interés por contar con una oferta educativa orientada al trabajo reside fundamentalmente entre los sectores más desfavorecidos. En estos ambientes el mundo del trabajo adquiere una connotación particular -particularmente en las áreas rurales- al estar ligado al contexto y a estrategias económicas de supervivencia. La naturaleza específica del trabajo en estos medios exige de los programas una correspondencia en sus contenidos y orientación con objeto de brindar respuestas acordes a estas realidades. En estos contextos una educación relevante es aquella que permite resolver las diferentes necesidades de inserción económica.

Desde la perspectiva de ambos procesos, la EA está llamada a:

- Adaptarse a los contextos de las áreas de pobreza y responder a sus necesidades específicas con base en programas relevantes y de calidad.
- Brindar acceso a las nuevas competencias con miras a promover la empleabilidad entre los sectores de bajos ingresos y evitar nuevos procesos de exclusión social.

## CONSIDERACIONES FUNDAMENTALES EN UNA POLÍTICA DE EA

Hay cuatro consideraciones que hoy resultan de importancia frente a las demandas que se le plantean a la educación de adultos en los países de la región:

### *Las prioridades en la EA para América Latina*

Durante el seguimiento latinoamericano de la CONFINTEA, se destacaron siete áreas como prioritarias en el campo de la educación de adultos en

la región: alfabetización, trabajo, género, campesinos e indígenas, juventud, ciudadanía, desarrollo local (UNESCO 1999). Estas áreas se desprenden de una región particular (con rasgos similares a contextos de otros países en desarrollo) y se orientan a lo que en estos países se percibe como problemáticas esenciales. Hay

un reconocimiento de que estas áreas convergen y presentan articulaciones entre sí. Estos entrecruzamientos, como ya ha sido señalado, llaman al diseño de estrategias y metodologías con objeto de considerar adecuadamente las diferentes dimensiones contenidas en los diferentes programas.

*Dentro de estas áreas, el trabajo representa una categoría central que cruza las otras dimensiones; constituye propiamente el trasfondo de actividades educativas orientadas a diversos sujetos (jóvenes, campesinos, mujeres, indígenas), que se desarrolla en distintos contextos (comunidades rurales o urbanas) y que, debido a su orientación y naturaleza conlleva un impacto en procesos naturales de desarrollo de las economías locales y en el fortalecimiento de la ciudadanía. La articulación de la EA con el trabajo se convierte pues en una estrategia prioritaria con capacidad para incidir en los diferentes ámbitos de la educación de adultos.*

Lo mismo, en este terreno, cabe decir del desarrollo local, dado que en los países en desarrollo existen una serie de factores sociales y económicos que dan cuenta del valor de estos espacios. Tal es el caso de diferentes redes que operan a este nivel y que precisan de estrategias educativas que fortalezcan las economías locales -muchas veces las estrategias de vida que la población ha generado para hacer frente a sus necesidades cotidianas: la necesidad de valorar diferentes nociones y prácticas de alfabetización (Hautecoeur, 1996).

### *La necesidad de redefinir la noción y práctica de la EA*

Las nociones de "aprendizaje significativo" y la "educación a lo largo de la vida" han producido modificaciones conceptuales importantes en la EA. Estos cambios se enmarcan a su vez en el bajo impacto de los programas en las áreas de pobreza, en la obsolescencia de sus propuestas, en la presencia de otros y nuevos actores, y en la emergencia de nuevas realidades y demandas. Ello ha llevado a la necesidad de replantear la noción y la práctica de la EA en América Latina. Difícil hoy desligar la actividad de EA de temas como son la democra-

cia, los derechos humanos, el desarrollo local y sostenible, temas de importancia creciente debido a los procesos económicos y políticos por los que han atravesado muchos países de la región en los últimos años. Asimismo, la necesidad de expandir el concepto es resultado de recientes conceptualizaciones y prácticas aportadas por nuevos actores y que deben ser reconocidas e incorporadas dentro de las actividades de la educación de jóvenes y adultos (las experiencias en las áreas de salud, trabajo, organización social). Ello permitiría trascender la relación tradicional entre la EA y los ministerios de educación. En su lugar, se precisa una noción y práctica de EA en que subyazca la noción de integralidad (ver Londoño, 1995).

### El desarrollo de vínculos institucionales

Los vínculos institucionales son el factor que permite potenciar el posible impacto de los programas de EA. La coordinación de distintas iniciativas con instituciones de otros sectores (salud, trabajo, agricultura, financiamiento), permite que los programas trasciendan sus objetivos inmediatos y tengan la posibilidad de incidir en el desarrollo social y económico. Estas consideraciones parten de que la EA por sí sola tiene un alcance limitado, amén de los resultados limitados que siempre la han caracterizado.

### Diversidad y calidad en la oferta de EA

Un presupuesto clave en los programas de EA es que la pobreza es heterogénea y, como consecuencia, las acciones orientadas hacia estos sectores deben considerar las diferencias entre la po-

blación: jóvenes, adultos, diferencias de género, contexto y etnicidad. La necesidad de considerar el perfil de la población objetivo es prioritaria y crucial para el desarrollo y posible impacto de los programas. Una oferta homogénea corre el riesgo de ser irrelevante para muchos grupos de población, de ahí la necesidad de diseñar distintas propuestas curriculares y pedagógicas que se correspondan con las necesidades y perfil particulares de los diferentes grupos de población a los que están orientados los programas de EA.

Asimismo, con objeto de atender a la diversidad y hacerlo con calidad, es importante contar con una variedad de opciones educativas en los distintos espacios. Es preciso que los programas desarrollen vínculos con niveles superiores del sistema educativo para que aquéllos que lo deseen puedan continuar sus estudios. Se desprende de esta consideración la importancia de que el sistema sea flexible y permita múltiples entradas y salidas entre los diferentes subsistemas, formal y no formal, con objeto de adecuarse a la dinámica de estos espacios y a las demandas particulares de los diferentes grupos de población. Una estrategia de EA que se guíe por estos criterios contribuiría a erradicar la exclusión al promover ofertas de calidad en los sectores de pobreza. Por un lado, pretendería no excluir a la población de bajos ingresos del acceso a las nuevas competencias exigidas por el desarrollo tecnológico y que facilitan -para quienes así lo desean- su incorporación al mercado formal de trabajo; por otro lado, provee elementos que permite a estos sectores de población hacer frente a sus necesidades de incorporación productiva con base en una oferta educativa sensible a las demandas locales y congruente con la naturaleza del trabajo en estos contextos.

## BIBLIOGRAFÍA

- CEPAL, 1994. "La cumbre social: una visión desde América Latina y el Caribe". Notas de la Secretaría. Comité de alto nivel de expertos gubernamentales. Santiago de Chile.
- CEPAL, 1997. "La brecha de la equidad, América Latina, el Caribe y la Cumbre". Informe.
- GARCÍA HUIDOBRO, Juan E. 1994. "Los cambios en las concepciones actuales de la educación de adultos". In UNESCO/UNICEF, "La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo". Santiago: UNESCO/UNICEF.
- HAUTECOEUR, Jean Paul (Ed.). 1996. "Alpha 96. Formation de base et travail". Québec: UNESCO/Ministère de l'Éducation du Québec.
- LA BELLE, Thomas. 1986. Nonformal Education in Latin America and the Caribbean. Stability, Reform, or Revolution. United States: Praeger.
- LONDOÑO, Luis Oscar. 1995. "Hacia una nueva institucionalidad en educación de jóvenes y adultos". Santiago: UNESCO/Convenio Andrés Bello.
- MOURA CASTRO, Claudio. 1997. "Adult Education in the Americas: Failed plans, fulfilled dreams". Mimeo draft.
- PECK, Enrique. 1996. "Función social y significado de la educación comunitaria. Una sociología de la educación no formal". México: UNICEF/EI Colegio Mexiquense.
- PECK, Enrique. 1998. "Educación de adultos y formación para el trabajo en América Latina: incidencia y posibilidades en los sectores de pobreza". In: Cláudia Jacinto and María Antonia Gallart (Coords.): "Por una segunda oportunidad. La formación para el trabajo de jóvenes vulnerables". Montevideo: Cinterfor-OIT/Red Latinoamericana de Educación y Trabajo.
- PECK, Enrique. 1999. "Work Oriented Education for Youth and Adults". Boletín del Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe, n° 50 (Santiago, Chile: UNESCO/OREALC).
- UNESCO. 1997. "La educación de adultos en un mundo en vías de polarización". Francia: UNESCO.
- UNESCO-CREFAL-INEA-CEAAL. 1999. "Estrategia Regional de seguimiento a Confintea". Santiago, Chile.
- UNESCO/UNICEF. 1994. "La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo". Santiago: UNESCO/UNICEF.
- WEINBERG, Pedro Daniel. 1994. "Educación de adultos y trabajo productivo", en UNESCO/UNICEF: "La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo". Santiago, Chile: UNESCO/UNICEF.



## El Papel del Voluntariado en la Educación de Personas Adultas

*José Antonio Naranjo Bravo*

*Educador de la Escuela de Educación de Adultos del Pueblo de Vallecas*

### UN POCO DE HISTORIA

La participación del voluntariado en la Educación de Personas Adultas (EdePA) en España ha estado muy vinculada a la génesis y desarrollo de esta modalidad educativa pues, salvo contadas excepciones, la labor altruista de organizaciones y personas se ha destacado como su elemento más significativo. Efectivamente, a lo largo del s. XIX y primer tercio del s. XX, al margen de las escasas actuaciones oficiales que, en su mayor parte, dieron pobres resultados, en materia de educación de adultos se llevaron a cabo numerosas y eficaces acciones cuyo factor común fue el voluntarismo de sus promotores (los Ateneos Obreros, los Círculos Católicos o las Universidades Populares de la Institución Libre de Enseñanza, por ejemplo), voluntarismo impregnado de una honda carga ideológica, política o religiosa.

Este pluralismo "militante" desaparece tras la Guerra Civil y resurge con intensidad durante los años 70 y 80, coincidiendo con la fuerte dinámica reivindicativa político-social del momento. Así, bajo el patrocinio de asociaciones vecinales, parroquias, cooperativas, grupos de profesionales o clubes culturales nacen un gran número de colectivos renovadores que desplegarán un febril actividad en el campo de la EdePA (basada en el trabajo voluntario y aplicando modelos alternativos) y que contribuirán profundamente a la adaptación del modelo oficial heredado del franquismo a las nuevas exigencias de la sociedad española. No estuvo tampoco ausente en estos grupos el compromiso, generalmente desde posiciones de izquierdas o cristianas progresistas,

con el proceso de recuperación de las libertades democráticas que se estaba gestando en el país.

### LA EdePA EN NUESTRA REGIÓN

Si bien corresponde a la Administración central la determinación de los objetivos generales y la regulación de la obtención de títulos académicos, son las comunidades autónomas las que asumen la planificación y gestión de la EdePA en sus respectivos territorios. La Comunidad de Madrid cuenta con una red de algo más de medio centenar de centros repartidos por toda la región en los que se desarrolla una amplia gama de programas y cursos para adultos, totalmente gratuitos e impartidos por profesionales capacitados. Paralelamente, algunos ayuntamientos ofrecen también con personal profesionalizado y a través de universidades populares y centros culturales, diversas actividades en este ámbito. El mapa de la EdePA en la región se completa con un heterogéneo abanico de ONG's, asociaciones y "escuelas populares" que actúan en los barrios de Madrid y en las grandes poblaciones de su periferia. Supervivientes o herederas de aquellos colectivos ya señalados, estas organizaciones sin ánimo de lucro atienden a los sectores sociales más desfavorecidos y discriminados, para lo cual suelen recibir subvenciones de la Administración. Aunque cada entidad tiene su propia personalidad, sí coinciden en que sus educadores lo son en régimen de voluntariado.

**¿Qué espacio les queda a los voluntarios y sus organizaciones en el desarrollo actual de la EPA?**

### LAS FUNCIONES DEL VOLUNTARIADO

No es mi intención analizar el perfil de este

tipo de voluntariado sino reflexionar sobre el rol que juega, o debería jugar, en el mundo actual de la EdePA. Porque, una vez que la Administración educativa presta un servicio digno y de calidad (sin duda, siempre mejorable), cabría preguntarse si queda espacio para estos voluntarios y sus organizaciones. Creo que sí lo hay, y esto es lo que trataré de demostrar.

En principio, estas entidades están impulsadas de forma altruista por los ciudadanos y ciudadanas más inquietos y sensibilizados con las necesidades y aspiraciones de su barrio o población. Desde su compromiso con lo local y concreto, el voluntariado contribuye a la creación de redes solidarias en el barrio y de redes solidarias en la propia organización. Un ejemplo: los nuevos espacios de sociabilidad para la autoayuda y la convivencia que establecen las alumnas en nuestras “escuelas populares”. Esto se acompaña de otro aspecto importante: el del aprendizaje social, facilitado por el propio modelo de organización autogestionaria de estos colectivos.

Al vivir en el barrio, los voluntarios tienen un contacto cotidiano (esto es, ni sólo ni principalmente en el aula) con el alumnado, y conocen perfectamente su entorno porque es compartido. Ello les permite la posibilidad de anticiparse a la administración en la detección e intervención directa ante necesidades y problemas emergentes.

Por otra parte, el trabajo del voluntariado no está tan encorsetado como el del profesional y la propia dinámica de estas entidades permite que aproveche al máximo su capacidad de iniciativa. Es ésta otra finalidad del voluntariado (y que se ha demostrado en infinidad de ocasiones, con el reconocimiento por parte de organismos nacionales e internacionales): servir de laboratorio a experiencias innovadoras que después serán recogidas y traducidas a los modelos oficiales.

Pero no sólo aportan estas organizaciones ideas y experiencias, sino también personas, al ser unas excelentes canteras para el aprendizaje de futuros profesionales de la EdePA: educadores, técnicos y teóricos que engrosan las filas de la Administración educativa han colaborado, y en muchos casos lo continúan haciendo, en ellas.

No olvidaré señalar lo que es patrimonio tradicional y valioso del voluntariado: la generosidad, la cual practicada con ilusión y optimismo “humaniza” la intervención educativa y rompe moldes. El voluntario es un exportador y ejemplo de solidaridad.

**Apoyar al voluntariado es dar protagonismo a la “gente”, a la sociedad civil**

Por último, hay una función del voluntariado que a mí me parece esencial: su papel político. La madurez alcanzada por la sociedad española y por su tejido social ha conjurado el fenómeno del adoctrinamiento que, como hemos visto, tanto se difundió (quizás necesaria e inevitablemente) en el pasado. Pero ello no quiere decir que estas ONG’s deban renunciar a jugar un rol político, limitándose a la sola prestación de servicios. ¿En qué perspectiva se sitúa este papel? Indudablemente, en la voluntad de transformación socio-cultural al entender la EdePA como un poderoso instrumento con el que afrontar situaciones de desigualdad incompatibles con la democracia y los derechos humanos. Y, por supuesto, en el ejercicio imprescindible de la crítica y la denuncia de estas mismas injusticias.

En definitiva, pienso que las Administraciones educativas deben apoyar la función del voluntariado porque significa dar protagonismo a la “gente”, a la sociedad civil, en nuestro caso, a los cientos de madrileños y madrileñas que acuden a estos centros no oficiales para materializar sus inquietudes solidarias con los más cercanos, con sus vecinos, dedicándoles todo su esfuerzo, sus conocimientos y su tiempo libre. En la Escuela de Educación de Adultos del Pueblo de Vallecas llevamos 14 años trabajando, todos como voluntarios, en la alfabetización, educación y animación sociocultural de personas adultas del distrito madrileño de Vallecas-Villa, una experiencia popular que se ha demostrado absolutamente positiva y que es apreciada por vecinos e instituciones.

El bienestar de un ciudadano no es sólo responsabilidad propia y del Estado, sino también de las personas que le rodean. No todo se arregla con leyes y dinero (siendo ambos fundamentales): nuestras instituciones están obligadas a ofrecer un servicio público cada vez más eficaz y, al mismo tiempo, a garantizar espacios vitales pluralistas, abiertos y de “vanguardia” que vayan horadando nuevos caminos, por la senda de la solidaridad, entre otros.

## BIBLIOGRAFÍA DE INTERÉS

- FLECHA, Ramón y otros: *“Dos siglos de educación de adultos: de las sociedades de amigos del país a los modelos actuales”*, Ed. El Roure, 1988.
- JABONERO, M y otros: *“Educación de personas adultas: un modelo de futuro”*, Ed. La Muralla, 1997.
- TAVAZZA, L.: *“El nuevo rol del voluntariado social”*, Ed. Lumen, 1995.

# La Participación y el Poder en los Centros de Adultos

*José Luis Díaz Moreta*

*Inspector de Educación del Área Territorial de Madrid Capital*

LA sociedad actual está sometida a constantes transformaciones, no solamente económicas, también políticas y sociales. De ahí surgen numerosos conflictos individuales y de grupo que provocan inevitablemente una relativización de la normativa socio-cultural. Es también notable la creciente participación de la sociedad civil en el escenario social que demanda una formación de ciudadanos y ciudadanas que les prepare para participar activa y críticamente en las realidades y problemas de su entorno, así como que les dignifique como personas. Estos rasgos, propios de una sociedad avanzada, plantean la necesidad de dar nuevos enfoques a la intervención educativa preparándola para desenvolverse en un medio cambiante, problemático y poco homogéneo y favoreciendo aprendizajes de participación e integración social. Por ello, en el escenario concreto de la Educación de Adultos es interesante conocer de qué manera se plasma esa participación en el ejercicio del poder y en el control de los centros educativos, así como las situaciones en que se manifiesta.

Mediante la técnica del grupo de discusión y la realización de entrevistas a directores (en centros de los distritos de Hortaleza, Canillas, Carabanchel y Chamberí) he podido hacer un estudio cualitativo, o investigación en el ámbito de la micropolítica, de cómo se ejerce el poder y control en los Centros de Adultos. Después de extraer y analizar la información más relevante recogida en las

entrevistas a directores y en los grupos de discusión con personas de los Centros, he llegado a las conclusiones que explico a continuación.

## TOMA DE DECISIONES. CONSENSO - DISENSO

En relación con quién o quiénes toman las decisiones, en cuestiones de organización de los Centros, tales como: exámenes, evaluaciones, controles de asistencia, fiestas, salidas y visitas culturales, etc., queda claro que en líneas generales todo se dialoga y se llega a conclusiones consensuadas, aunque, como es normal, hay ocasiones en las que el equipo directivo o los directores tienen que rematar, en cierta manera, algunas cuestiones. En líneas generales este tipo de responsabilidades se comparten para que reine un clima armónico en el proceso educativo. Se presta una especial atención a los intereses del alumnado adulto, sus necesidades y motivaciones, pues aprenden en la medida en que están motivados para ello, es decir, si el aprendizaje responde a sus verdaderos intereses. Al existir Consejos de Centro, las opiniones del alumnado pueden influir de manera más decisiva en la gestión de los Centros, sobre todo cuando se tienen que tomar decisiones importantes. Aunque hay cuestiones en las que ellos no tienen poder de decisión.

En cuanto al tema de quién o quiénes tienen la última palabra, cuando se realizan discusiones sobre temas generales o temas de interés, de nuevo en muy pocas ocasiones decide el director o directora del Centro. Las personas adultas, además de una experiencia vital y profesional, poseen unas características psicológicas y sociales que inciden en gran manera en su proceso de aprendizaje y que es necesario tener en cuenta, fomentando la participación y el diálogo en todas las cuestiones de interés que van surgiendo.

CONFLICTOS: CRITERIOS O NORMAS PARA RESOLVERLOS



Analizadas todas las grabaciones, y en relación con los conflictos recientes que recuerden, coinciden en que no ha habido ningún caso destacable como falta de disciplina y convivencia, ni enfrentamientos entre alumnos, ni entre el profesorado y el alumnado. Hay momentos, sobre todo cuando se incorporan chavales jóvenes, que proceden del fracaso escolar de los centros ordinarios de las zonas donde están ubicados los Centros de Adultos, que en un principio crean un ligero malestar, pero la mayoría de estos chavales terminan adaptándose al resto de alumnado que por lo general les superan ampliamente en edad. A veces, si no encuentran un ambiente propicio, terminan abandonando al no ser obligatoria la asistencia.

En la mayoría de los Centros tienen establecidos unos criterios o normas al respecto, pero que prácticamente nunca ponen en práctica, por no ser necesario. Algunos Centros tienen perfectamente redactados sus propios reglamentos de régimen interior, a los que podrían recurrir en caso necesario. Serían el instrumento que regula el funcionamiento de la convivencia de los Centros. En ellos se recogen los criterios de organización y convivencia por los que se regirá toda la Comunidad Educativa, con el fin de garantizar el correcto desarrollo de las actividades académicas, el respeto entre todos y el uso adecuado de las dependencias e instalaciones del Centro.

### RELACIONES EXTERNAS QUE PUEDEN CONDICIONAR A LOS CENTROS

Las relaciones con personas e instituciones externas que puedan condicionar a los Centros de Adultos las he analizado fundamentalmente con el profesorado y los directores de dichos Centros.

La Inspección Técnica de Educación, salvo excepciones, mantiene con estos Centros una relación burocrática. En algún caso concreto es muy buena, quizá por el conocimiento de una zona determinada, a través de bastantes años.

Las relaciones con las Juntas Municipales de Distrito y Concejales, hay algunos casos en que

son muy satisfactorias, pero no es la tónica general, incluso, han empeorado, es decir, disminuido, en los últimos años. Hay más colaboración en aquellos Centros que tienen establecido un régimen de mantenimiento (limpieza, conserjes, luz, agua...) dependiente de esas instituciones, pero en los que ese mantenimiento lo realizan los propios Centros, la presencia y colaboración es mínima. Esa relación de dependencia afecta de manera importante al presupuesto económico, como elemento indispensable en la planificación, pues si no se prevé y resuelve el coste económico que conllevan las actividades que se programan, éstas o no podrán realizarse o se realizarán deficientemente.

Las relaciones con los Asesores de Formación de los Centros de Profesores y de Recursos son normales. Se echa en falta la figura del Asesor/a especialista en Educación de Adultos que facilitar



las cosas. A pesar de todo, hay cierta planificación de formación. Pero hay problemas para que la formación en los propios Centros salga adelante pues es escaso el número de profesores de cada Centro e, incluso, con horarios que no coinciden. Estas mismas dificultades en cuanto al número de profesores y horario, se repiten en la formación específica fuera del Centro.

Destaca la buena relación que existe con la persona que asume la Coordinación del Área de Adultos en la Unidad de Programas Educativos de las Áreas Territoriales de Educación. Es normal, ya que es el enlace entre los Centros y la Administración. Hay reuniones frecuentes de ella y los directores. Éstos trasladan después las decisiones y acuerdos a los propios Centros.

### EL CONFLICTO Y EL PODER EN FUNCIÓN DE LOS GÉNEROS



Las personas que forman estas Comunidades Educativas, excepto casos especiales, son en su mayoría mujeres. Pero denoto que el conflicto y el poder no está en función de los géneros de las personas que intervienen, o sea, como resultado de mi investigación, pienso que no hay relación entre los conflictos y el género de las personas.

## VINCULACIÓN ENTRE PODER Y CONTROL DEL DINERO

En relación con los recursos y con el control económico, destaco que por lo general el poder no está vinculado excesivamente con el control del dinero. Las cantidades que se les asignan a los Centros de Adultos por parte de la Administración Educativa no son grandes, pero lo curioso es que en la mayoría de los casos tienen que autogestionarse: mantenimiento, limpieza, material, obras, etc. Esto hace que siempre tengan una cantidad reservada para imprevistos, claro está, si surgen circunstancias de obras de envergadura no les queda más remedio que recurrir a la Unidad de Programas Educativos, donde suelen disponer de ciertas cantidades de reserva para casos excepcionales.

En los Centros cuyo mantenimiento corre por cuenta del Ayuntamiento, la situación mejora, aunque en estos casos las asignaciones vía Ministerio son también más pequeñas. Es más relajante para los propios centros llamar a mantenimiento del Ayuntamiento que estar continuamente peleando con el albañil, el carpintero, el cristalero, etc.

## QUIÉN DECIDE EN TEMAS DE DISCIPLINA Y CONVIVENCIA

En relación con sanciones por motivos de disciplina y también en relación con la convivencia, llamadas de atención a algún grupo, alumno, etc., no ha sido necesario aplicar las normas y criterios que al respecto tienen establecidos los Centros, dentro de sus propios reglamentos de régimen interior. Hay algún Centro en el que surge de vez en cuando el tema de fumar en lugares donde no se debe, y se está en un tira y afloja, recurriendo a diferentes recursos y normativas, pero al final suele triunfar el sentido común, y no es necesario tomar medidas drásticas. Por otro lado, como ya he comentado en otra parte, la asistencia no es obligatoria y esto facilita las cosas. De todas formas, se han dado ocasiones en que han tenido que decidir los miembros del equipo directivo.

## UTILIDAD DE LOS CONSEJOS DE CENTRO

**Aunque anteriormente no se tenían establecidos los Consejos de Centro, los Centros de Adultos, en su funcionamiento interno, tomaban las decisiones importantes haciendo partícipes a todos los sectores implicados**

En último lugar, y en relación con la participación, he de decir que los Consejos de Centro llevan funcionando de forma oficial, en "todos" los Centros de Adultos, sólo desde el anterior curso escolar, a pesar de que extraoficialmente muchos Centros tenían algún órgano de gobierno parecido y que ha sido una reivindicación histórica de las personas implicadas en esos Centros. En la mayoría de los casos, se echaban en falta. Aunque no se tenían establecidos, el funcionamiento interno en los Centros era bastante similar al de otras etapas educativas en que sí los había, ya que las decisiones importantes de organización, funcionamiento, etc., se tomaban entre todos los sectores implicados. Ahora legal y administrativamente las decisiones importantes se toman vía Consejo, se reparten las responsabilidades y se ve más clara la distribución del poder, pues en estas reuniones es donde se detecta más claramente la fuerza de la participación y el control de los distintos sectores de la Comunidad Educativa en cada Centro.

## BIBLIOGRAFIA

- ALCAIDE CASTRO, Manuel (1987): *Conflicto y poder en las organizaciones*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Centro de Publicaciones.
- ANTUNEZ, T. y GAIRIN, J. (1988): *Organización de Centros*- Barcelona - Grao.
- BALL, Stephen J. (1994): *La micropolítica de la escuela*. Hacia una teoría de la organización escolar. Temas de educación. Paidós M.E.C.
- BARDISA RUIZ, Teresa (1995): 1- *La participación democrática en las instituciones educativas*- Los retos de la educación ante el siglo XXI. Congreso de Educación de CEAPA: Editorial Popular, Madrid.
- BELTRÁN, Y. (1991): *Hacer posible la democracia organizativa*. Autoevaluación escolar. Cuadernos de Pedagogía, nº 204.
- COSCOJUELA, Roser y SUBÍAS, Rafaela: *¿Hombres dirigentes y mujeres ejecutoras?* - Cuadernos de Pedagogía, nº 211, pgs. 65-67.
- FREIRE, P. (1990): *La naturaleza política de la educación*. Barcelona - Paidós.
- SANTOS-GUERRA, Miguel Ángel: *La democracia, un estilo de vida*. Cuadernos de Pedagogía, nº 251, pgs. 50-54.

# EXPERIENCIAS

## El Taller de Expresión Escrita

*Fco. Javier Hortal García*  
*Profesor del CEAS de Vallecas*

La experiencia que os contamos a continuación tuvo lugar en el CEAS de Vallecas. El Taller estuvo encuadrado en la llamada Enseñanza Abierta, que tanto éxito está obteniendo dentro de los Centros de Educación de Adultos.

Se realizó los miércoles por la mañana, de 12 a 13, durante todo el curso escolar (este tiempo resultó insuficiente en la práctica, por lo que solíamos ampliarlo entre 15 y 30 minutos).

Las participantes fueron 20 mujeres con un nivel educativo de Graduado Escolar (algunas sin titulación) y que de una manera u otra o participaban o habían participado en otras actividades del Centro. Nivel cultural por lo tanto básico, nivel económico medio-bajo (principalmente), edad media 50 años y con los siguientes intereses: Participar en una actividad cultural y educativa que les aportara conocimientos, técnicas, destrezas... relacionados con la expresión escrita; mejorar su redacción, ortografía; relacionarse con otras personas y ocupar el tiempo libre.

A partir de estos intereses nos planteamos los siguientes objetivos:

- Como objetivo básico, subyacente a todos, crear un espacio de encuentro entre las participantes, que permita la expresión escrita. Este "encuentro" se manifestará a través de la participación, de la reflexión, de la comunicación y la empatía.
- Fomentar e impulsar la creación escrita a través de la expresión de sentimientos, pensamientos, vivencias, etc.
- Que los participantes descubran sus capacidades reales en este campo.
- Romper las dificultades y límites que surgen ante esta forma de expresión: emplear para ello el juego, la simulación, la dramatización, el trabajo en grupo, técnicas informales y creativas.

- ? Conocer distintas formas de expresión escrita, recursos literarios, comentar textos, interpretarlos, descubrir el placer de la lectura...
- ? Utilizar la creación literaria-poética como medio de desarrollo personal, de comunicación con los otros, de terapia a través de la expresión de aquello que nos interesa, nos preocupa, pensamos...
- ? Intervenir en la Educación de Adultos desde una perspectiva centrada en lo no-formal, rompiendo las estructuras escolares que se limitan a repetir la educación infantil, primaria...

Una vez planteados los objetivos, desarrollamos los contenidos básicos, metodología, actividades:

### Contenidos básicos:

- La redacción: descripción y narración.
- El cuento y sus partes.
- Comentario de texto.
- El poema: tipos (acrósticos, combinatoria, verso libre...).
- Técnicas de estudio y comprensión: el esquema, el resumen, la idea principal de un texto, el subrayado.
- Figuras literarias, métrica, rima...
- Tildes, reglas de ortografía, signos de puntuación.

### Metodología

- Utilización de un espacio distinto dentro del Centro: biblioteca, laboratorio, aula específica para talleres...
- Organización del espacio en forma de círculo, rectangular o U para romper las estructuras que aíslan, enfocan la atención exclusivamente a la pizarra y al profesor...
- Trabajo en grupo como forma de posibilitar aprendizajes nuevos, de fomentar la coope-

**Crear un espacio de encuentro entre los participantes que permita la expresión escrita, es el objetivo básico del Taller**

ración entre los participantes, el enriquecimiento mutuo...

- Variación tanto en los contenidos de las actividades como en su presentación.
- Intervención no directiva por parte del educador-monitor, no evaluativa (la autoevaluación la realizará el participante de forma reflexiva, personal y guiada por el educador si así lo precisa...).
- Evitar, siempre que sea posible, la corrección de errores y hacer hincapié en los aciertos (especialmente al comienzo, para estimular la seguridad y la desinhibición).
- Utilización de técnicas para fomentar la creatividad: dejar que el bolígrafo escriba solo, utilizar espacios de silencio, escuchar música, escribir desde un personaje inventado, realizar coloquios donde se expresen oralmente, utilizar la risa como terapia...

### Actividades

Se realizaron en gran grupo, pequeño, por parejas, individualmente...

Como ejemplo podemos contaros las siguientes:

- Dado un texto inventarse un título (sacar la idea principal).
- Partiendo de un escrito suprimir todo lo innecesario sin perder el sentido del texto (técnica de resumen).
- Partiendo de las letras de su nombre colocadas en vertical crear versos que comiencen por dichas letras (poemas acrósticos para desarrollar la creatividad y composición poética).
- "Los porqués ilimitados" (técnica lúdica para romper la dificultad de escribir en una hoja en blanco: qué preguntas nos hacemos los adultos...).
- Partiendo del final de un cuento inventarse el principio y el desarrollo (redacción y estructura de un cuento).
- Dado un pequeño texto a cada uno en un trozo de papel buscar qué compañera tiene otro texto que forme una historia completa

(técnica para fomentar la interrelación del grupo y el trabajo con los demás).

- Redacciones que parten de una frase (tengo algo que contaros... siempre me dices lo mismo...).

En la mayoría se pretende emplear el recurso principal que tiene la persona adulta en este campo: su experiencia vital, su bagaje biográfico, que puede compartir con los demás, objetivizar, reflexionar...



### Consideraciones finales

El Taller resultó para todos sumamente enriquecedor tanto a niveles formales de aprendizaje como en otros sentidos: afectivo, creativo, de comunicación personal y grupal. Se crearon lazos entre los participantes que se mantuvieron fuera del Taller, descubrieron capacidades que desconocían relacionadas con la escritura, "encontraron" personas con sus mismos intereses e inquietudes... y, sobre todo, cada semana, esperábamos impacientes que llegara el miércoles...

Parte de los trabajos realizados se expusieron colectivamente en las jornadas culturales que se realizaron en el Centro en el mes de junio. Igualmente durante el curso, semanalmente, en los tablones de anuncios y otros lugares adecuados del Centro, fuimos exponiendo algunas de las actividades realizadas.

### Bibliografía del Taller

- "Cómo mejorar mi redacción". Curso de redacción para enseñanzas medias. Publicaciones FHER.
- "El calendario de arena". Libros de horas de animación a la lectura. Fundación hogar del empelado: área educativa. Programa de animación a la lectura y escritura.
- GODBERG, Natalie: "El gozo de escribir". Los libros de la liebre de marzo.
- KOHAN, Silvia Adela: "Taller de escritura". Diseño Editorial.
- MUÑOZ, Miguel: "La poesía y el cuento en la Escuela". (Una metodología para el área de lenguaje en el ciclo medio de EGB). Consejería de Educación y Juventud de la CAM.

# La Restauración de Muebles como Profesión

*M<sup>a</sup> del Socorro del Fraile*

*Profesora de Restauración del CEAS de Villaverde (Madrid)*

**Q**UERIDOS amigos de la revista "NOTAS". Quizá, al leer este artículo, muchos pensaréis que nada tiene que ver con vosotros o con vuestra vida profesional. Nada más lejos de la realidad. Siempre ha existido el gusto por las cosas bellas (podemos remontarnos a la época de los faraones u otras muchas), con particular referencia en los objetos de uso diario.

El mueble constituye un buen ejemplo de objeto que puede ser apreciado, querido e incluso mimado. ¿Quién no ha heredado alguno, aunque sólo sea de la época de su abuela o de la de sus padres? En ese mueble que perdura a través de las generaciones, y con independencia de los sentimientos que suscite, se suelen conjugar elementos importantes: técnica, arte e historia.

El oficio artesano de "la restauración del mueble" contiene un acervo de conocimientos y técnicas que en buena medida comparte con otros oficios y artesanías, relacionados principalmente con la madera, pero no únicamente. El arte de la plasmación de formas, colores y tonos pertenece también al de la restauración del mueble, que tampoco es ajeno al arte del cuero, los herrajes y otros muchos.

Cualquier persona que tenga alguna afición o habilidad de carácter manual, puede descubrir en un taller de restauración un mundo rico y entrañable, y, por qué no, idóneo para dar cauce y desarrollo a sus aptitudes. Para acceder a un taller de estas características no hace falta tener conocimientos previos en la materia, para eso está el taller, cuya existencia es lo auténticamente necesario.

Ahora bien, muchos os estaréis preguntando: ¿Qué salida profesional puede tener el alumno de un taller de restauración de muebles? A este respecto os puedo comentar lo siguiente:

El sector del mueble, en el que se incluye la restauración, generó en España, en el año 1.999, un

volumen de negocio de más de ochenta mil millones de pesetas, y el año 2.000 no creo que se haya quedado por debajo de esa cifra.

Según el "Foro de Empleo 2.000", en el panorama de salidas profesionales, la especialización es muy importante, de tal forma que quien no cuente con conocimientos especializados en cualquier rama de la producción, cada vez tiene las puertas del empleo más cerradas. Para comprobarlo sólo hace falta leer las ofertas de empleo de cualquier periódico.

Nuestro "Taller de Restauración del Mueble" favorece el reciclaje y la adaptación de trabajadores, tanto ocupados como desempleados. En la ya larga experiencia de este Taller, no pocos alumnos han encontrado encaje laboral en empresas del sector del mueble, tanto de restauración como de fabricación. Y no sólo en los procesos fabriles o de montaje. Los conocimientos de carácter general que sobre el mueble se adquieren en el Taller, también son apreciados, junto con otras cualidades, evidentemente, para trabajos de otro tipo, como los relacionados con el marketing o venta. Y también ha habido alumnos, aunque hayan sido menos, que, con espíritu de iniciativa, han conseguido sacar adelante su propio taller de restauración de muebles.

Pero todos los que han pasado por el Taller han tenido la satisfacción de ver restaurados, por ellos mismos, y gracias a su esfuerzo, muebles de su patrimonio, de sus familiares o de sus amigos. De verlos y de enseñarlos.

En definitiva, este sector tiene un gran horizonte en cuanto a oferta y demanda de empleo. El grado de motivación que exige está en consonancia con las gratificaciones que reporta. El futuro está en las personas emprendedoras. Sólo hay que animarlas a iniciar esta actividad y facilitarles los medios.



# La Preparación de las Pruebas Físicas para las Diferentes Oposiciones. Una experiencia en los Centros de Adultos

*Aurelio González Arroyo*  
*Profesor del CEAS de Pan Bendito*

A mediados de los años noventa, pensamos desde nuestro centro, y en concreto desde el Departamento de Educación Física, que habría que atraer más a un segmento de la población al que por diversas causas no llegábamos: los jóvenes.

A partir de ahí y viendo que había una posibilidad de rentabilizar y optimizar el recurso de nuestro aula-gimnasio con otra actividad de características bien diferenciadas con el programa de Educación para la Salud, pusimos en marcha una experiencia de preparación de pruebas físicas para oposiciones.

La nueva actividad tenía como prioridad definir y sistematizar un proceso de preparación física para conseguir unas metas muy concretas: superar pruebas físicas específicas para acceder a un ámbito laboral determinado.

Esta experiencia nos abrió el camino para otros proyectos que han venido a continuación, lo que muestra que las posibilidades de la actividad física en los Centros de Adultos son muy variadas.

## ACTIVIDAD FÍSICA Y CENTROS DE ADULTOS

Los Centros de Adultos tienen en los diferentes programas de Educación para la Salud que se imparten un capital humano muy importante. La realidad concreta de nuestro C.E.A.S. es que aproximadamente la mitad de nuestro alumnado participa en los diferentes programas de actividades físicas.

El programa de preparación de pruebas físicas para oposiciones tiene como objetivo fundamental vincular la actividad física con la mejora de la calidad de vida. ¿A partir de dónde empezamos a trabajar para alcanzar este objetivo tan amplio?. La respuesta vendría a partir de la propia filosofía de los Centros de Educación de Personas Adultas: la formación integral y permanente.

El alumno/a que viene a nuestro Centro a desarrollar esta actividad, en muchos de los casos trae unas expectativas muy concretas, casi siempre y en la mayoría de los casos, con esquemas mentales predefinidos. La respuesta nuestra hacia sus expectativas parte de una programa-



mación anual que pretende conseguir hombres y mujeres autónomos y con unos conceptos muy claros en cuanto a la práctica sistemática de una actividad física.

Este es el gran argumento que nos distingue de otros centros de actividad física (como ahora esta en boga denominarlos): gimnasios, centros de fitness, polideportivos... Un ejemplo meridiano sería el prescribir 20 abdominales, 15 flexiones o 30 minutos de trabajo aeróbico sin que nuestro alumno/a conociese el porqué se le ha dado esta "receta" de ejercicios y no otra diferente para conseguir determinados objetivos a nivel fisiológico. Si añadimos además a esta receta aspectos relacionados con la higiene postural, la alimentación, la relajación, la fisiología del ejercicio... Llegamos a la conclusión que nuestra oferta con respecto a estos centros es muy diferente.

## CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA

### A. En cuanto al ALUMNO/A:

Necesidad:

Superar unas pruebas físicas concretas.

### B. En cuanto al CENTRO

¿Qué le ofrecemos?

#### B.1. El profesor

- Conocimientos.
- Experiencia.
- Metodología.

#### B.2. Un grupo de trabajo

- Objetivos comunes.
- Competencia y motivación.

#### B.3. Los recursos

- Equipamientos.
- Programas individualizados.

## FASES DEL TRABAJO

La metodología que se emplea está basada en programas individualizados, ya que en buena lógica, las pruebas físicas a superar son diferentes, como también las fechas de convocatoria de éstas y la inmediatez en pretender superarlas por parte de cada alumno/a. Pero suele tener estas fases:

1ª Fase: Determinar el nivel de condición física y habilidades específicas que trae el alumno/a.

2ª Fase: Encaminada a conseguir una buena base fisiológica, se podría decir que se trabaja para adecuar el organismo a unos requerimientos de mayor calado. También se denomina esta fase de acondicionamiento físico de base.

3ª Fase: Aquí nos situamos ya dentro de un trabajo más específico. Los ejercicios que realizamos con nuestros alumnos son ejercicios de aplicación, enfocados a la mejora de los grupos musculares y de las habilidades y coordinaciones específicas para cada prueba.

4ª Fase: Aquí nos situamos ya en un plano de definición donde el trabajo se enfoca en subir progresivamente peldaños en relación a los baremos de cada prueba. Se podría decir que es la fase donde se pulen los defectos de ejecución y se sistematizan los procesos.

## LOS NUEVOS PROGRAMAS

Como mencioné al principio, el mundo de la actividad física se encuentra en un proceso de constante evolución. El mercado laboral en relación con actividades relacionadas con el ejercicio, es de los sectores con mayores previsiones de crecimiento. El C.E.A.S. de Pan Bendito para el próximo curso, llevará a cabo el taller ocupacional de Técnico en Actividades Físicas y de Animación, que entre otros objetivos tiene el de formar a personas en este ámbito en el cual hemos detectado un importante yacimiento de empleo que surge del cambio que está experimentando nuestra sociedad.



# MONOGRÁFICO

## EDUCACIÓN E INMIGRANTES ADULTOS-AS

La enseñanza y el aprendizaje de español como segunda lengua, pág. 22

M<sup>o</sup> Victoria Reyzábal Rodríguez

Más allá de la tolerancia, pág. 28

M<sup>o</sup> Jesús Criado

Una visión humanista del aprendizaje/enseñanza del español/lengua extranjera,  
La formación del profesorado de español para inmigrantes, pág. 31

Begoña Llovet

Interculturalidad e integración de inmigrantes en los centros de educación de adultos, pág. 36

M<sup>o</sup> Asunción Giráldez

La enseñanza del español en los centros de E.P.A. de la Comunidad de Madrid, pág. 40

Lourdes Pérez, Miguel Ángel Martínez y José Antonio Saiz

Hablando en español, pág. 43

Profesorado de español de los CEPA de Getafe, Joaquín Sorolla, Tetuán y Pablo Guzmán

"Es importante hablar, leer y escribir en español para poder entender", pág. 45

Cristina Sobrino, Eduardo Cabornero y Eva Moyano

Clase de conversación: espacio de relación, pág. 47

Teresa H. Colmenarejo

En el lugar del otro. La enseñanza del español a alumnos inmigrantes, pág. 49

Javier Anoz Las Peñas

Jornadas interculturales: reciprocidad desde la igualdad, pág. 51

Jesús Cabero y Concha Gómez

Pensar en colores. Reflexiones para la adaptación del currículo educativo de un centro  
penitenciario en la enseñanza de español a inmigrantes, pág. 52

Concepción Pérez

Seguramente me equivoco, pág. 55

Félix Pastor Romero

Orientación social y cultural para mujeres  
marroquíes, pág. 57

Antonio Jiménez Ortiz



# La Enseñanza y el Aprendizaje de Español como Segunda Lengua

*M<sup>a</sup> Victoria Reyzábal Rodríguez*

*Coordinadora de Área de la Dirección General de Promoción Educativa  
(Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid)*

EL Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea decidieron establecer el 2001 como "Año Europeo de las Lenguas" (AEL) porque "el aprendizaje de las lenguas es importante ya que contribuye a acrecentar la conciencia de la diversidad cultural y a erradicar la xenofobia, el racismo, el antisemitismo, y aumenta la tolerancia". Esta celebración debe animar a las administraciones, los docentes, el alumnado y sus familias a interesarse por la riqueza lingüística y cultural europeas y por aprender nuevas lenguas.

La Comunidad de Madrid llevó a cabo la "Jornada Inaugural" del AEL, el 14 de febrero, en el Auditorio del Palacio de Congresos, donde se contó con representantes del Consejo de Europa y de la Comunidad Europea, así como con múltiples personalidades del ámbito de la cultura, la educación, la política, etc., entre ellos D. Francisco Rodríguez Adrados -miembro de la Real Academia-, D. Federico Mayor Zaragoza -exdirector general de la Unesco y actualmente Presidente de la Fundación Cultura de Paz- y D<sup>a</sup> Johanna Panthier -miembro del Consejo de Europa- quien presentó el European Language Portfolio (Carné Europeo de las Lenguas), documento en el que los ciudadanos de la Unión, de cualquier edad, pueden registrar sus niveles de adquisición de las destrezas lingüísticas en aquellas lenguas que conozcan, así como de sus experiencias culturales más significativas.

A su vez, la Dirección General de Promoción Educativa en coordinación con la de Ordenación Académica ha organizado unas Jornadas sobre "Las personas adultas y el aprendizaje de las len-

guas", entre los días 5 y 11 de mayo, en las que entre otras cuestiones se trataron los siguientes temas:

- Los últimos desarrollos del enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas.
- Una visión humanista del aprendizaje y enseñanza de español como segunda lengua: valores y principios metodológicos.
- La utilidad de los idiomas como vehículo de comunicación e interculturalidad.
- Consideraciones sobre la riqueza lingüística de la Unión Europea.

En realidad, estas celebraciones pretenden destacar el valor de la diversidad lingüística europea y de promover en sus ciudadanos el aprendizaje de otros idiomas, partiendo de que tanto la diversidad lingüística como la cultural es una riqueza destacable de nuestro continente. Con esta idea se pretende favorecer especialmente la difusión de las lenguas con menor número de hablantes, para que no se pierda ninguna pieza de este importante patrimonio europeo.

**La diversidad de lenguas tiene que asumirse como un aspecto más de la diversidad humana ya que cada lengua aporta una perspectiva diferente y complementaria del mundo**

Aunque desde una postura simplista pueda parecer ideal o deseable una única lengua común, la realidad es que entre la mitad y dos tercios de la población mundial es bilingüe y

muchos de ellos plurilingües. Esto parece señalar que es bastante típico de la especie humana el dominar más de una lengua. La diversidad de lenguas tiene que asumirse como un aspecto más de la diversidad humana ya que cada lengua aporta una perspectiva diferente y complementaria del mundo. Sin embargo, también hay elementos que las unifican a todas ya que cualquiera de ellas encarna la



esencia de lo humano, su afán de conocer la realidad y cumplir sus propios deseos, de tener como meta un ideal a pesar de las espinas del camino, de amar y desamar, soñar y despertar, objetivar y fantasear, creer o ser escéptico, registrar el saber, los oficios y los interrogantes, el arte y la religión, lo público y lo privado, en suma, la vida y la muerte con sus peripecias.

El lenguaje existe porque las personas no podemos vivir sin comunicarnos, porque el mundo es hostil pero maravilloso, porque debemos construir el futuro, evocar el pasado y caminar por el presente, porque necesitamos recrear nuestros sueños y penetrar en la realidad para navegar por el devenir. Nada permanece inmóvil y acabado, ni siquiera las piedras, mucho menos las lenguas que evolucionan y se transforman junto con la historia del ser humano. Las lenguas son peregrinas del tiempo y del espacio, la nuestra es un gran ejemplo de ello, primero abarcando la península y sus islas, llegando a África y extendiéndose por toda Hispanoamérica, pero además viajando preñada de nuestra cultura, nuestros anhelos, nuestros logros y fracasos. El español, por tanto, puede oír sacar de sus entrañas los conceptos y los términos requeridos para hablar de las cordilleras, de los hielos, del desierto, de la selva, de las costas, de la más variada fauna y flora, de múltiples alternativas ante la divinidad, la angustia, la dicha... y todo ello no remitiéndose a experiencias transcritas desde otros idiomas, sino a las vividas por nuestros hablantes nativos. Esta riqueza es la que queremos transmitir progresivamente a los extranjeros que desean residir en nuestro país, en nuestra Comunidad, la construcción o contemplación de mundos infinitos, huellas digitales verbales, con las que nos hacemos españoles y madrileños.

La lucha del ser humano contra la muerte, las pérdidas, el dolor, los propios límites y errores, la enfermedad, etc. se mantiene recogida en el archivo del lenguaje. Un lenguaje que los poetas cincelan, revierten, subvierten para proclamar lo inenunciable en la



frontera del delirio profético. El poeta manifiesta la individualidad de lo universal o la universalidad de cada subjetividad. Algo que las urbes modernas parecen negar pero que les es urgente mantener, por eso nuestra literatura debe ser estudiada y gozada.

La lengua crea la colectividad y suaviza, por tanto, la precariedad del solitario. Todos los constructos humanos se apoyan en el lenguaje, son lenguaje. La naturaleza y la cultura, la familia y la tribu, la ciencia, el arte y la técnica, la religión y su negación, hasta el silencio se entiende

como carencia de voz. En este sentido, enseñar español como segunda lengua consiste en entregar con amor y generosidad nuestro más importante patrimonio a quienes desean convivir con nosotros, es regalarles las huellas transtemporales de nuestra identidad, las cuales pretendemos compartan. Sin pasión esta entrega devendrá mecánica, carente de vitalidad, cada profesor de español como segunda lengua tiene que sentir que comparte con los otros su tesoro y debe respetar el cofre idiomático propio que ellos también poseen, su entrañable lengua materna. Todas las lenguas son funcionales, perfectas, esenciales para sus hablantes. El tratamiento de la lengua de acogida en sociedades multiculturales como la madrileña debe basarse en una pedagogía diferenciada y en la organización de centros inclusivos (los centros específicos segregan, se convierten en guetos).

Una pedagogía diferenciada implica tener en cuenta:

- El contexto y las condiciones en que se desarrolla la acción educativa, tanto en lo referente al alumnado (perfil, motivaciones, capacidades, aptitudes, necesidades...) como a los docentes (perfil, formación, actualización, expectativas, compromiso deontológico...).
- Los objetivos y los contenidos que se van a trabajar (sociales, culturales, académicos, laborales, etc.).
- El modelo de lengua

**Todas las lenguas son funcionales, perfectas, esenciales para sus hablantes.**

**El profesor de español debe sentir que comparte con los extranjeros su tesoro y debe respetar el cofre idiomático propio que ellos también poseen, su lengua materna.**

(usos lingüísticos formales o informales, comunes o específicos, literarios, etc.).

- La metodología elegida para lograr la optimización didáctica del tiempo, la consecución de los objetivos, la educación en valores, la evaluación procesual y formativa.

Enseñar y aprender español debe incluir profundizar en concepciones y actitudes democráticas que asuman la pluralidad de la sociedad y la diversidad de las personas, con ello también el multilingüismo. Además hay que evitar el peligro que conlleva el modelo capitalista con su rígida jerarquización del trabajo, por lo que exige de grandes estamentos sociales una formación cultural superficial con un componente profesional polivalente, adaptable exclusivamente a los cambios de las necesidades del mercado. Cierta formación básica general tiene que ser irrenunciable y debe ir incluida en los cursos de español como segunda lengua. Esta formación evitará la situación esquizofrénica de necesitar estar abierto a los cambios vitales y sociales (flexibilidad o adaptabilidad, apertura, innovación ...) y, a la vez, sufrir una gran inseguridad ante ellos (conservadurismo, rigidez, retraimiento...).

Por otra parte, el español que estas personas tienen que aprender puede corresponder escasamente con su lengua de origen o habitual por lo cual al docente no deben frustrarle los errores ni los posibles fracasos. La falta de manejo del código de la lengua académica, junto con la tendencia de los inmigrantes a agruparse por nacionalidades o etnias, suele acarrearles cierta marginación por diferencia cultural y un sentimiento de inferioridad en los mayores si reunimos en el mismo grupo a alumnos de muy distintas edades.

Esta situación conlleva un riesgo que debemos evitar, el de la reafirmación de los guetos, tanto en el ámbito de lo lingüístico, como de lo cultural en general, de lo laboral y de la asunción de valores. La autonomía personal que deben mantener todas las personas y, en consecuencia, los extranjeros no puede aislarlos socialmente, por eso la enseñanza y el aprendizaje del español tiene que centrarse en el desarrollo de capacidades comunicativas más que en reflexiones metalingüísticas, ya que la mayor necesidad de estas personas consistirá en la interacción y el diálogo. Una vez adquiridas estas destrezas podrán trabajarse cuestiones básicas como el conocimiento del medio social y natural, el patrimonio artístico, los referentes éticos, etc. A continuación, el estudiante podrá considerar la posibilidad de transformar el entorno de acuerdo con sus necesidades, partiendo de una crítica constructiva y una propuesta creativa. Por último, la fase introductiva

va facilitará su inserción social plena, para lo que necesita ser capaz de construir un discurso reflexivo (tanto religioso, como ideológico, político, etc.), todo lo cual le ayudará en la concreción del sentido de pertenencia y de corresponsabilidad con el grupo. Si este proceso se ha llevado a cabo de forma positiva, el sujeto asumirá una identidad dinámica y autocrítica, adaptable a los cambios pero sin renunciar a sus propias inquietudes o proyectos.

En este sentido, desde la optimización pedagógica y la inclusión social, el aprendizaje de español dentro de contextos multiculturales, en nuestro caso, se encuentra favorecido o perjudicado por ciertas situaciones:

- El contexto afectivo de los extranjeros con los nativos: evidentemente, la endogamia es un inconveniente.
- La edad de incorporación a nuestra sociedad; existe más ductilidad en los pequeños que en los adolescentes y mucha más que en los adultos.
- La escolarización en el país de origen ayuda en el proceso de adquisición de destrezas comunicativas nuevas.
- La duración del tiempo en el lugar de acogida: si la expectativa es retornar pronto al país de origen o pasar a otro resultará poco económico hacer un gran esfuerzo por integrarse.
- La relación emocional, escolar o laboral con los autóctonos favorece también el manejo de la lengua de acogida.



Desde el punto de vista metodológico, en el proceso de adquisición del español como segunda lengua dentro de contextos multiculturales, es fundamental recordar que el solo hecho de residir, por ejemplo, en la Comunidad de Madrid, no implica el aprendizaje espontáneo de esta lengua. Por otra parte, cabe diferenciar la adquisición informal de la misma, especialmente por inmersión en el con-

texto, del aprendizaje formal. Ambos son procesos paralelos que se refuerzan pero que deben tenerse en cuenta por separado. El primero es un proceso más pasivo e inconsciente que permite adquirir los aspectos mecánicos y coloquiales; el segundo, siempre es consciente y activo y debe servir para perfeccionar elementos expresivos tales como: la coherencia del discurso, la adecuación a la situación, el conocimiento de la diversidad intralingüística, la producción de diferentes textos orales y escritos, etc.

La responsabilidad profesional del docente tiene que implicarse para desplegar y enriquecer el dominio informal de la lengua cuando éste existe, pero también deberá intervenir en los casos en que se haya producido una hibridación, es decir, cuando las interferencias lingüísticas generen una especie de interlenguas o cuasiargots. En estas situaciones, el estudiante emplea elementos de la lengua que está aprendiendo incorporándolos a las estructuras de su lengua materna. Es el momento del proceso en el que el sujeto no habla ni una lengua ni otra, pero ello indica a las claras su gran interés para comunicarse.

Evidentemente, la enseñanza de una segunda lengua, del español en nuestro caso, exige una programación adecuada y una organización del día a día, pero el aprendizaje de la misma no dependerá



nunca exclusivamente de despliegues técnicos; será imprescindible tener en cuenta los componentes emocionales, relacionales y de intereses, sin caer en el reduccionismo de que una lengua se adquiere con el solo recurso de trabajar en grupo, dirigir una clase participativa o, incluso, trabajar centros de interés

rígidamente cerrados alrededor de un léxico básico y de ciertas estructuras gramaticales prefijadas.

## EL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Freire propone para la alfabetización de personas adultas partir de las palabras generadoras, ello implica aceptar que la lengua no es neutra sino que transporta diferentes significados y cargas

ideológicas. Para trabajar metodológicamente desde esta perspectiva es imprescindible partir de una concepción didáctica simétrica, en condiciones de equivalencia en cuanto a la interrelación del aprendiz de español con el docente, lo que requiere un modelo transcultural de trabajo en el aula, superador de la interculturalidad, ya que todos son protagonistas de este proceso de enseñanza y aprendizaje como generador de situaciones nuevas y auténticas, centradas más en los aspectos que les unen que en aquellos que los diferencian.

Los profesores tienen que considerar que el grupo de extranjeros (inmigrantes o no) que quiere aprender español como segunda lengua no es esencialmente diferente de cualquier otro grupo. Se deberá identificar, concretar y evaluar sus necesidades lingüísticas, relacionándolas con sus conocimientos previos, sus motivaciones, sus capacidades, etc. y "enseñar" de acuerdo con ello. Las diversas identidades folklóricas, religiosas, sexuales, gastronómicas, sociales, etc. no son exclusivas de estos grupos, por lo tanto no tienen porqué contemplarse únicamente en estas programaciones para que su aprendizaje resulte válido. De cualquier manera pueden establecerse distintos enfoques metodológicos:

- Tradicional: la lengua es independiente de la cultura; la cultura se considera elitista (comprende el arte, la filosofía, la ciencia, etc.) y la lengua sólo es una herramienta de transmisión. El estudiante debe dominar la lengua para apropiarse de la tradición cultural heredada.
- Comunicativo: el aprendizaje de la lengua incluye adquisiciones culturales básicas no sólo como productos finales materiales sino también como hábitos sociales, formas de conversación, concepciones de vida. El código ético es parte del aprendizaje comunicativo (respeto al otro, fórmulas de cortesía, turnos de palabras, registros...) Los errores son considerados momentos decisivos en el proceso de aprendizaje.
- Intercultural: la lengua es parte de la cultura como otras manifestaciones por lo tanto se enseña cultura, pero este enfoque requiere conocer las características de todos los integrantes del grupo. La programación se basa en los referentes culturales de estas personas.
- Crítico: la lengua se concibe como instrumento de integración pero también como posible elemento de pérdida de identidad del otro: resulta una herramienta tanto para la libertad como para el dominio y la sumisión. El conocimiento de las culturas se con-

sidera importante aunque se asuma que, en algunos casos, éstas responden a estereotipos o prejuicios que separan más que unen. No obstante, también se parte de que la lengua es un instrumento de enorme potencia transformadora.

El profesorado de español como segunda lengua sabe (o debe saber) que la comunicación es una cualidad que hace a lo humano y que se encarna en códigos y reglas con la finalidad, entre otras, de garantizar la transmisión de saberes de una generación a otra y de un país a los demás. Esta consideración no debería ser exclusiva de los docentes que imparten lenguas, ya que todos los conocimientos se transmiten a través de ella, pero ciertamente estas áreas resultan un campo privilegiado para asumir estos planteamientos. En el lenguaje se complementan dos ámbitos: el del dominio técnico (la morfosintaxis, la ortografía, el léxico, etc.) y el del dominio comunicativo, que si bien se sustenta en el anterior es mucho más amplio y general, el cual comprende los sentimientos, los contextos, las creencias, los valores... Desde esta perspectiva, resulta revelador la corriente gramatical que el docente asuma:

- Gramáticas normativas: insisten en lo correcto e incorrecto de acuerdo con parámetros establecidos de forma, más o menos, absoluta, por lo tanto prescriben cómo se debe hablar o escribir.
- Gramáticas descriptivas: recogen usos habituales de los hablantes de la lengua, por lo que asumen un cierto relativismo en cuanto a la enseñanza ya que valoran los distintos modos de hablar y escribir de los usuarios de la lengua.
- Gramáticas predictivas: intentan tener en cuenta lo que el hablante puede hacer con la lengua, preocupándose por la construcción de textos orales y escritos contextualizados en función de las necesidades de comunicación y las posibilidades de los hablantes.

Obviamente desde los modelos absolutamente cerrados como verdades reveladas a los totalmente relativistas donde todo vale, el abanico tiene un amplio margen de maniobra, en el que, por ejemplo, es evidente que la ortografía debe ajustarse estrictamente a la normativa pero pueden darse y, en consecuencia, aceptarse múltiples variantes de concreción morfosintáctica de cualquier mensaje.

**En la enseñanza de una segunda lengua supone un gran reto el que los aprendices comprendan y asuman en parte la cultura de la comunidad que los recoge, sus valores y actitudes**

A su vez, la diferenciación de los contenidos en datos o conceptos, destrezas o procedimientos y valores o actitudes también aparece como una apuesta decidida por ampliar la

enseñanza de la lengua, desde el despliegue de la gramática y las normas al de la eficacia de producir textos en los que el hablante pueda decir lo que piensa y lo que siente.

## LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA, UNA APUESTA MULTICULTURAL

Uno de los mayores retos en la enseñanza de cualquier segunda lengua radica en que los aprendices comprendan y asuman, al menos en parte, la cultura con los valores y actitudes de la comunidad que los recoge. La afectividad tiene un papel primordial en el proceso de estas incorporaciones y, sin embargo, no se considera demasiado en las programaciones habituales. Lo emocional y lo moral no puede reducirse a ciertos dominios meramente cognitivos, sin concreciones en la vida sentimental y volitiva de los sujetos; de esta manera se pierde la posibilidad de trabajar la frustración, la ira, el resentimiento, la violencia y su contraparte positiva de manera adecuada.

Todos los docentes se enorgullecen de poder certificar su formación y actualización en contenidos informativos-conceptuales e, incluso, procedimentales, tanto en lo referido a conocimientos lingüísticos como sociolingüísticos o textuales, pero manifiestan sin pudor su desconocimiento para educar en valores, algunos apoyándose en el falso supuesto de la neutralidad docente y otros en el de la imposibilidad de formar en dichos principios, actitudes y normas, lo que para el caso de las personas adultas se traduce en la idea de que ellos ya tienen cristalizado un código ético y no se puede incidir sobre él. A pesar de estas afirmaciones, el profesorado de lengua debe reconocer que resulta imposible "enseñar" a hablar y escribir sin contenido ético-ideológico ya que el despliegue social de la lengua conlleva un marco de valores compartidos por los hablantes. ¿Cómo comprender lo que se escucha o se lee sin su referente comunicativo? ¿Cómo hablar o escribir eficazmente sin poseer este contexto? ¿Cómo interpretar o explicar los distintos registros, el uso de los géneros, las variantes situacionales, los eufemismos, las frases hechas, etc.?

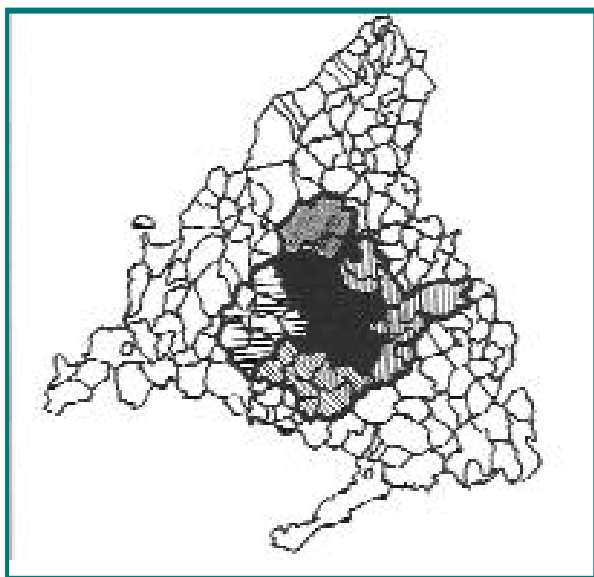
## CONCLUSIONES



En resumen, conviene no olvidar que dar la palabra es dar poder, dar cultura, dar libertad aunque persistan los peligros de lo contrario. La cultura es un logro humano que implica conocimiento, conductas, costumbres, creencias, emociones, sentimientos ... transmitido mediante la educación, pero esencialmente a través de la lengua, la cual también recoge y expresa las nuevas necesidades, los nuevos intereses y deseos. La convivencia tiene que conquistarse y nuestra cultura y su lengua es un paradigma de mezclas, en este sentido presentan un carácter antropológico ya que no existen personas sin culturas. De aquí que la importancia de la adquisición del español, en nuestro caso, se sustenta en la exigencia de la realización personal como ciudadano participante en el desarrollo de este país. El componente transdisciplinar de una lengua permite que trabajándola puedan tratarse todas las cuestiones básicas y fundamentales para la inserción de los extranjeros en general y de los inmigrantes en particular (ya que posibilita el conocimiento de uno mismo, de los otros y del mundo).

Los hablantes nativos de español, igual que los que lo aprenden como segunda lengua, en la

manifestación oral o escrita, deben plantearse su perfeccionamiento como un continuo que nunca tendrá fin. Los niveles de unos y otros no pueden entorpecer las relaciones, sino ayudar a esclarecer y asumir las diferencias. Dominar bien una lengua es evidente, aunque no parezca lo fundamental, que da estatus social; leer obras literarias relaciona con otras épocas y lugares y diversas formas de percibir la realidad, implica que el lector mantiene comunicación cuando quiere con mentes preclaras y sensibles; hablar o escribir conlleva ser dueño de la propia voz, desarrollar capacidades creativas para poder gozar la emoción estética desde el quehacer personal, que además requiere de serias y pragmáticas reflexiones gramaticales. Del diálogo entre hablar y escuchar, leer y escribir surgirá el enriquecimiento y el juicio crítico, la posibilidad de la interacción positiva cara a cara, con el propio mundo interior o exterior y a distancia anulando lejanías físicas, espaciales o temporales.



### Distribución de la población empadronada en la Comunidad de Madrid. 1996

	Municipio de Madrid	Corona metropolitana	Municipios no metropolitanos
Población total	57,1	34,0	8,9
Población inmigrante	57,0	31,6	11,4

Fuente: OFRIM sobre datos del Padrón de habitantes de la Comunidad de Madrid.

### Evolución de la población inmigrante empadronada en los municipios del Área Metropolitana de Madrid

	1998	2000
MUNICIPIO DE MADRID	69.166	172.846
TOTAL CORONA METROPOLITANA	33.130	76.699
Corona metropolitana Norte	5.461	10.146
Corona metropolitana Este	6.493	20.196
Corona metropolitana Sur	12.956	31.418
Corona metropolitana Oeste	8.220	14.939
TOTAL ÁREA METROPOLITANA	102.296	249.545

Fuente: OFRIM a partir de los datos procedentes de las rectificaciones padronales de cada uno de los municipios del Área metropolitana de Madrid.

# Más Allá de la Tolerancia

*María Jesús Criado*

*Profesora del Centro de Adultos de Tetuán (Madrid)*

"La tolerancia implica que el objeto tolerado es moralmente censurable. Hablar de tolerancia supone que es el descrédito, que un sujeto mantiene con insistencia, el que es objeto de tolerancia" (Susan Mendus, 1989)

HACE poco más de una década que la figura del emigrante extranjero empezó a hacerse visible entre nosotros. Distintos rasgos, colores y acentos -más o menos extraños- revelaban una presencia foránea que ya no era sólo rentista o viajera. Empezaba a quebrarse así una persistente uniformidad -rasgo singular de nuestro entorno que aún le distingue de otros países próximos- a la vez que alumbraba un cambio de tendencia en la norma migratoria (de emisor a receptor). El tiempo no ha hecho sino afirmar aquel tímido giro que nos convierte de modo gradual en una sociedad más pluricultural y multiétnica, sin duda, una de las transformaciones sociales más importantes de los últimos años en alcance y significado.

Como no podía ser menos, tal novedad se hizo notar pronto en el ámbito educativo en donde sigue una pauta similar. De una presencia anecdótica y puntual -reducida al principio, por lo común, a las clases de "castellanización"-, va adquiriendo importancia poco a poco a la par que aumenta su número y se extiende al resto de las ofertas. Con ello se hace evidente también aquí la enorme heterogeneidad que acarrea hoy este viejo fenómeno y lo mucho que mueve.

Responder a un cambio de este calibre es sin duda uno de los retos más importantes que debe afrontar hoy nuestra sociedad. La escuela -instrumento *per se* de socialización y formación- se verá doblemente afectada y deberá hacer un mayor esfuerzo de adaptación a las nuevas circunstancias. El nuevo "paisaje humano" conlleva un aumento de cometidos y tareas más complejas en todas sus áreas de actuación.

Pero la escuela no es un ente neutro ni ajeno a lo que sucede en su entorno. Es, ante todo, una de las correas de transmisión del sistema de valores y los modelos de conducta dominantes, del orden instituido, en suma, y la ideología que subyace y define un determinado modo de ver el mundo. Todo ello conforma el currículum -expreso y oculto- y está presente de múltiples maneras en lo que

allí ocurre. De ahí que además de los contenidos explícitos que se imparten -y por encima de ellos- se deba atender a otros elementos que median en la interacción personal y se cuelan por la puerta trasera en forma de imágenes [estereotipos], ideas y creencias [prejuicios] y conductas [actitudes] más o menos manifiestas.

A su vez, en la dinámica educativa, intervienen también elementos externos. Y, en este sentido, la imagen que se difunde -y afirma- de los emigrantes a través de distintos discursos -medios de comunicación, políticas, percepciones populares- va a tener efectos a varias escalas. Sobre los propios implicados en primer lugar, fruto de la imagen que se les atribuye y que lógicamente les afecta. Y sobre los nativos, lo que redundará a nivel general (social) y, por ende, en el ámbito educativo, en donde atenta, además, contra uno de los pilares del proceso de aprendizaje, el "grupo de iguales". Éste puede dejar de serlo al adjudicarse a los recién llegados una posición subordinada (social, institucional y legalmente). Todo ello condicionará las actitudes y el modo de trato y mediará en el proceso educativo.

Nada peor para afrontar la novedad que la confusión y el barullo. Las resistencias al cambio suelen bastarse por sí mismas como para necesitar de más ayuda. Si a ello se le añaden unas cuantas dosis extra de afirmaciones alarmistas y arteras, recelos y prejuicios enquistados y rechazos más o menos velados, será difícil abordar de forma eficaz cualquier tarea. De ahí la importancia de tener una noción más precisa de lo que ocurre, qué procesos hay detrás de un fenómeno que modifica profundamente el tejido social, sus dimensiones y rasgos más destacados.

Todo trance inédito requiere de algún tipo de brújula -que procure alguna orientación- y un ánimo sereno. Por ello, no está de más empezar por anotar unos pocos datos que ayuden a desmontar algunos de los tópicos más extendidos. El primero, sin duda, es el de la supuesta avalancha. Ese famoso "efecto llamada" que según nos repiten

a diario trae hasta aquí a mareas ingentes de "pobres" y "desesperados" desde los países subdesarrollados.

Para hacerse una idea de las dimensiones del fenómeno, baste decir que en la actualidad, tras casi quince años de iniciarse seis procesos de "cupos" -del 93 al 99- y cuatro de regularización extraordinaria (85, 91, 96 y 2000), los residentes extranjeros no llegan al millón (938.374), lo que supone el 2% del conjunto nacional, bastante por debajo aún de otros receptores europeos y casi la tercera parte de la media comunitaria (5,5%). De ellos, casi la mitad son europeos (45,2%), la mayoría de países de la UE, y un 20% latinoamericanos. Es decir, tres de cada cinco extranjeros pertenecen a una de las dos comunidades en las que se integra nuestro país, identidad y cultura. A la vista de estos datos, no puede considerarse a España como un potente foco de atracción, menos si se compara con los más de 2,5 millones de españoles, entre trabajadores y familiares, que emigraron a Europa entre 1959 y 1974 (el 10% de la población activa y cerca del 6% de la total), o con la cifra de quienes aún residen fuera (2.257.226).

Cabe destacar al hilo de ello, la enorme diversidad presente en estos flujos, sin duda una de sus señas más distintivas. Es decir, los emigrantes, no son sólo marroquíes, peruanos, chinos, polacos, ecuatorianos, y un largo etcétera de países con problemas. Y tampoco es exclusivo, de igual modo, de los estratos sociales y niveles bajos, aunque también los haya. Lo cual no obsta para que la figura del emigrante siga vinculándose a un sector de países, un único perfil y a la idea de déficit (pobres, ignorantes, atrasados). Creencia unida muchas veces a la confusión, tan extendida, entre un determinado saber instrumental y la cultura.

Tener unas u otras señas no sería relevante si no fuera porque la realidad -y la interacción social- se construye sobre las distinciones. Y así, no es lo mismo un marroquí, un chino o un dominicano, que un inglés, un alemán, e incluso un polaco. Y

la situación varía si es un analfabeto o un licenciado. Ni vemos igual al pobre que al afortunado. Pues la pobreza lleva en sí el estigma del recelo. Y si por un lado suscita temores, por otro, va a estar sujeta a relaciones asimétricas, bien regidas por la prepotencia -que supone menosprecio-, o por la compasión, que mueve al paternalismo. Aunque distintas, tanto una como otra, niegan la condición de igualdad.

**El desplazamiento, la movilidad o migración actual ha perdido su carácter episódico y puntual, propio de otras épocas, para convertirse en una tendencia firme y permanente**

También es falaz la imagen del emigrante como "parásito" de bienes públicos. Distintos estudios -en áreas donde la emigración no es novedad y también hay ya aquí alguno- muestran que no sólo aportan más de lo que reciben a las arcas públicas, sino que crean riqueza y son un potente dinamizador de la economía. Asimismo, frente a la creencia cada vez más extendida de que la diversidad cultural ha de acarrear necesariamente una suma de conflictos, la evidencia enseña que son razones de índole social -bajo excusas que las cubren- sus responsables y, por contra, la variedad constituye un potente factor de transformación y desarrollo.

Finalmente, importa advertir que la emigración actual no es un fenómeno aislado, fruto sólo de circunstancias y coyunturas adversas (lo que no implica que no se den). Por encima, media un abanico de factores -sociales, culturales, históricos, políticos y económicos, cuya acción amplifican los procesos globales en que estamos inmersos- que promueven un cambio radical en mentalidades, conductas y pautas de vida. La tendencia al desplazamiento adopta así un carácter estructural. Es decir, la movilidad actual ha perdido su carácter episódico y puntual, propio de otras épocas, para transformarse en una tendencia firme. De modo



que, al igual que ocurrió con otros cambios sociales que le han precedido, la configuración social que apunta esa inclinación sólo puede ir a más y es irreversible.

Frente a ello, no cabe mirar hacia otro lado o poner malos parches y esperar a que escampe. No se trata sólo -así suele enunciarse- de los "problemas" de los emigrantes, como si su situación y futuro no nos incumbiese. El problema es común, aunque ellos sean quienes llevan peor parte. Pues un simple agregado de personas o conjuntos no forman sociedad. Facilitar cauces y fomentar el encuentro y la interacción en espacios igualitarios es una de las vías más eficaces para neutralizar recelos y estereotipos negativos y reconocer al otro como un igual. Estas son condiciones obligadas para la integración y cohesión, cuestiones que nos implican a todos. Nada más erróneo que suponer que el cambio que tal hecho avanza es un vector de una sola dirección.

No me parece demasiado aventurado calificar este momento de una "segunda transición", de rango análogo a la primera, y de cuya superación depende el convertirnos en una sociedad plenamente moderna. Si hace 25 años el país dejó atrás un largo pasado de autarquía y aislamiento para incorporarse al orbe de países democráticos europeos, hoy debe asumir el reto que supone su actual posición geopolítica y económica y la configuración social que acarrea un mundo cada vez más interconectado. Modificar una imagen de sí

que la realidad ha vuelto caduca y empezar a aceptarse en su nueva dimensión, como una sociedad más cosmopolita y abierta.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANGO, Joaquín (1992): "Las migraciones internacionales a fines del siglo XX: realidad y teoría" en VV.AA. *Escritos de Teoría Sociológica en homenaje a L. R. Zúñiga*, Madrid, CIS, pp. 1145-1164.
- BORJAS G. (1993): *Friends of Strangers. The Impact of Immigrant on the U.S. Economy*, Washington, Basic Books.
- CASTLES, S. & MILLER, Mark (1993): *The Age of Migration*, Londres, MacMillan.
- CRiado, M<sup>o</sup> Jesús (2001): *La línea quebrada. Historias de vida de migrantes*, Madrid, Consejo Económico y Social (en prensa).
- (2000): "Vieja y nueva emigración", *Revista Internacional de Sociología*, núm. 26, pp. 159-183
- GOFFMAN, Erving (1993): *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu (e. o. 1963).
- IZQUIERDO ESCRIBANO, Antonio (1998): "Las migraciones en Europa y en España", en VV.AA. *España, sociedad industrial avanzada, vista por los nuevos sociólogos*; Madrid, Real Academia de CC. Morales y Políticas, pp. 207-244.
- LAMO DE ESPINOSA, Emilio (ed.) (1995): *Culturas, estados, ciudadanos*, Madrid, Alianza.
- PORTES, A. & RUMBAUT, R. (1990): *Immigrant America*, Berkeley, University of California Press.
- PORTES, A. & BÖRÖCZ, J. (1992): "Inmigración contemporánea: perspectivas teóricas sobre sus determinantes y modos de acceso", *Alfoz*, núm. 91/92: 20-35.
- SASSEN, Saskia (1988): *The Mobility of Labor and Capital: a Study in International Investment and Labor Flow*, Cambridge University Press (*La movilidad del trabajo y del Capital*, Madrid, Ministerio de Trabajo y SS.SS., 1993).
- TODOROV, Tzvetan (1991): *Nosotros y los otros, Siglo XXI*, México.
- TOURAINÉ, A. (1995): "¿Qué es una sociedad multicultural?", *Claves*, núm. 57: 14-25.



# Una Visión Humanista del Aprendizaje/Enseñanza de Español/Lengua Extranjera

## La Formación del Profesorado de Español para Inmigrantes

*Begoña Llovet*

*Codirectora de TANDEM, Escuela Internacional*

La enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE) vive un momento esplendoroso: el español se afianza como la segunda lengua de comunicación en el mundo, su número de hablantes crece y su uso se vitaliza.

El optimismo de la globalización alcanza también, y de forma muy especial, a la clase política y al entramado económico de nuestro país. La entrada de grandes empresas en nuevos territorios y la envergadura de sus inversiones, hacen que el español adquiera una silueta bien definida en el mundo económico. Esta expansión aporta sin duda unos beneficios económicos, pero, en muchos casos, conlleva también un gran coste social para algunos países.

Por otro lado, el florecimiento de la economía y los grandes movimientos de población traen consigo una revitalización impresionante del mundo latino. Este optimismo inunda las instituciones oficiales encargadas de la difusión del español y se hace palpable en su despliegue de recursos. El mundo editorial produce cada vez más libros de texto, materiales complementarios, manuales específicos, y el mundo virtual empieza a llenarse de esbozos o promesas de cursos *on-line* que, sin duda, contribuirán a ampliar la gama de herramientas de aprendizaje a disposición de las personas interesadas en nuestra lengua.

En todo este entramado surge también un segmento de población, de aprendices del español, los inmigrantes, que sin duda alguna son también en parte producto de la globalización del sistema y de las diferencias cada vez más acentuadas entre Norte y Sur, entre ricos y pobres. Los inmigrantes llenan las calles y conforman un nuevo centro de

interés para la didáctica de la enseñanza de lenguas y para la pedagogía en general. Estamos en la época de la formación continua, la formación que se desarrolla a lo largo de toda la vida. Los inmigrantes adultos conforman uno de los segmentos de población de mayor necesidad de formación. Y la lengua, ese sofisticado instrumento con el que nos presentamos al mundo y conformamos nuestra propia imagen, constituye una de las primeras necesidades.

### LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A INMIGRANTES

En el caso del inmigrante, el aprendizaje de la lengua implica valores sociales de gran interés para la integración: el inmigrante tiene que aprender la lengua, es el alumno con una motivación más definida ya que ésta afecta a sus necesidades básicas y a su situación en el mundo. En algunos casos su biografía de aprendizaje es breve y el desconocimiento de sus capacidades, así como de las herramientas de trabajo, hace que su autoestima de aprendiz no sea muy elevada. Está empeñado en una empresa titánica, que es encontrar un puesto, un lugar en el mundo, en una sociedad que aún no conoce, en un entorno que a veces le parece hostil y que, al mismo tiempo, idealiza.

### ¿Y LOS PROFESORES?

¿Y bien? ¿Qué significa todo esto, y muchas cosas más, para el profesor o la profesora que emprende el camino de la enseñanza del español? Ante él/ella se alza un desafío de enorme envergadura y de enorme valor para el desarrollo de una sociedad tolerante, justa y sana.

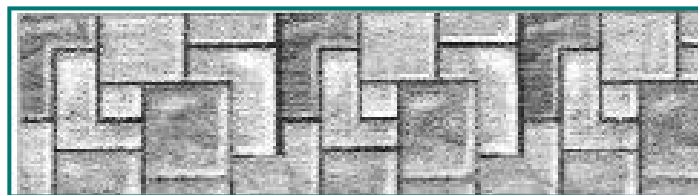
Nuestra idea es que, antes de empezar a hablar de la formación o de los métodos, hay que recrear el fundamento de la enseñanza. En el enfoque de la enseñanza del español, y más aún en la enseñanza a inmigrantes, debe prevalecer para nosotros/as, sin duda alguna, la visión humanista que la psicología del aprendizaje está dibujando en los últimos tiempos. A menudo me encuentro con esos docentes, que en muchas ocasiones provienen de otras disciplinas o ámbitos académicos, que se encuentran en la situación, voluntaria, casual u obligatoria de enseñar español a inmigrantes, y que en algunas ocasiones buscan un camino para entrar en el abigarrado bosque de necesidades, ideas, circunstancias, expectativas y políticas, que, lógicamente, les agobia.

## LOS VALORES

Y ante este panorama, antes de entrar en cuestiones didácticas, quisiera centrarme en el aspecto profundamente educativo de nuestra tarea, en las actitudes y en los valores que la sustentan, ya que éstos conforman la base sobre la que se accede a una enseñanza ética y, al mismo tiempo, efectiva y ajustada a nuestros tiempos.

Si aceptamos los presupuestos del constructivismo y de la pedagogía humanista, alentaremos un tipo de clase basada en la interacción, el reconocimiento del alumno como un sujeto activo que sabe cosas... y estaremos transmitiendo, indudablemente, ciertos valores. Por ejemplo, el respeto, los valores democráticos, el reconocimiento de la diversidad, el universalismo, la igualdad, la libertad, etc. Una clase basada en un modelo tradicional transmitirá otro tipo de valores o contravalores: autoritarismo, competencia, la desigualdad entre alumnos y profesores, entre los mismos alumnos...

"El hecho de enseñar a nuestros semejantes y de aprender de nuestros semejantes es más importante para el establecimiento de nuestra humanidad que cualquiera de los conocimientos que así se perpetúan o transmiten", dice Savater en su libro "El valor de educar". La clave para empezar esta actividad de enseñanza, es, como en cualquier otra, el optimismo: la confianza en la perfectibilidad del ser humano, la creencia en las aptitudes y en los talentos del otro, la fe en la interacción humana como base de transmisión de conocimientos y la valoración del aprendizaje significativo. Todo ello tiene lugar en el permanente reconocimiento del otro y en el abandono de la actitud que apela exclusivamente a las altas instancias y a las instituciones para resolver problemas que tienen, en muchos casos, una dimensión humana y de comunicación. Si estas condiciones previas no se cum-



plen, el resto, es decir, ahondar en cuestiones metodológicas y didácticas, no tiene sentido. Por eso, el docente ante todo debe preguntarse por qué es profesor, por qué desempeña esa actividad, cuáles son los valores que le mueven y que desea compartir, cuáles son las finalidades de la interacción en el aula y cuáles son los instrumentos de los que dispone.

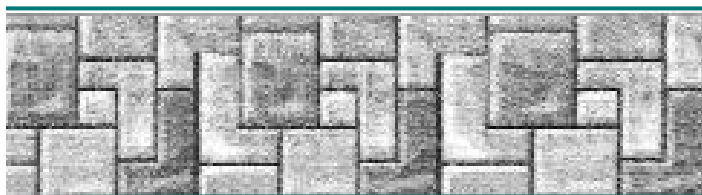
## LA DIDÁCTICA COMO REFLEJO DE LOS VALORES

La didáctica refleja siempre determinados valores. Me propongo dar algunas pinceladas sobre los elementos fundamentales que suponen un giro copernicano en la didáctica de las lenguas a partir de los años 70 con la entrada en escena del enfoque comunicativo y que cobran un significado especial en la enseñanza a inmigrantes.

### 1. Una nueva concepción del alumno: el alumno es el centro del proceso y es un sujeto activo

En contraposición a la tradicional concepción del alumno como receptor pasivo de informaciones transmitidas por el profesor, se instala hace años en la pedagogía la idea del aprendiz como sujeto activo y artífice o gestor de su propio aprendizaje. La capacidad de aprender es una capacidad abierta, es decir, sin límite ni final, que se ubica en la búsqueda personal y en la actividad permanente del alumno. Esta idea, que todos hoy en día aceptamos y con la que nos declaramos abiertamente en conformidad, muchas veces no pasa de ser eso, una idea. Nuestras propias biografías de aprendizaje, al igual que nuestras biografías vitales, condicionan la tarea de asumir esta actitud que a veces no sabemos cómo poner en práctica en nuestras clases.

Si la actividad lingüística se integra en el contexto amplio de la comunicación humana, si no nos centramos tan sólo en las formas y las estructuras, sino en el significado de cada acto comunicativo, si integramos en nuestra visión todos los sistemas de comunicación de los que disponemos (no sólo los verbales) y si somos capaces de interpretar e integrar otros saberes provenientes de la psicología del conocimiento, de la interculturalidad, etc. estamos en el camino de incorporar al sujeto, en



su más amplia dimensión, en un concepto integrado del aprendizaje.

El alumno es el centro del proceso y eso significa tomar conciencia de que cuando entramos en la clase entramos en un espacio habitado por diferentes personalidades, concepciones del mundo, culturas, estilos de aprendizaje, dignos de respeto y de interés. Y no sólo eso, sino que el alumno tiene las capacidades para aprender, y nuestra tarea es ponernos en su lugar y ser capaces de meternos en su mundo y la suya meterse en nuestro mundo. Así pues:

- Los programas, cursos y manuales se confeccionan partiendo de sus necesidades.
- Se trabaja con la premisa de dar a los/las aprendices la posibilidad de tomar decisiones respecto a su propio proceso de aprendizaje: se fomenta cada vez más la autonomía de los/las estudiantes.
- La experiencia personal y la vida de los/las aprendices están presentes en todo el proceso: *"El objetivo principal del aprendizaje de una lengua extranjera consiste en que el alumno llegue a ser capaz de comunicar sus ideas, sus sentimientos, sus pensamientos y sus opiniones en situaciones que se rigen por una serie de reglas y normas de tipo lingüístico y social diferentes a las propias"* (Plan Curricular del Instituto Cervantes, pág. 17).
- El/la estudiante ya no es una *"tabula rasa"* que no sabe nada de la lengua que va a aprender, sino que, antes de empezar su aprendizaje, posee una serie de conocimientos: sobre el mundo, sobre otras lenguas, sobre su propia lengua y su propia cultura, y sobre sí mismo/a. La enseñanza y aprendizaje hacen siempre referencia a estos pre-conocimientos, lo que tiene una serie de consecuencias en la confección de los manuales y a la hora de preparar e impartir una clase.

Por lo tanto, el/la docente ya no es la persona "que lo sabe todo" y cuya función consiste en "explicar", "preguntar" y "corregir": el trabajo de profesores y profesoras está orientado más a potenciar, apoyar y hacer posible el aprendizaje que a desarrollar las actividades que tradicionalmente desarrollaba.

## 2. Una nueva concepción del aprendizaje: el aprendizaje significativo

En el aprendizaje vamos construyendo significados y, naturalmente, esa construcción tiene lugar cooperando, interactuando con los demás. En el momento en que los contenidos se hacen materia muerta en la que el alumno no aprecia una conexión con el mundo real y con sus necesidades, el aprendizaje se convierte en una mera acumulación de información, las actividades repetitivas y mecánicas llenan la clase y la lengua no adquiere su verdadero sentido, ni su verdadera dimensión, por lo que podemos decir que no sirve a sus fines ni a los fines del aprendiz.

En el constructivismo el aprendizaje es considerado, tal y como la propia palabra indica, como una construcción de significados que va siendo realizada por el propio alumno. Es decir, no se considera que los conocimientos sean directamente transmisibles o que se puedan aprender pasivamente, sino que se construyen a partir de lo que uno ya sabe, siguiendo un proceso dinámico, activo, en el que se interactúa, se negocia, se entra en contacto con el otro. Esta construcción tiene lugar a partir de los conocimientos previos del alumno, de su estilo de aprendizaje, de su biografía de aprendizaje, de sus estrategias, de su cultura, etc. Las tareas en el aula lo que pretenden es crear, generar actividades significativas, es decir, que pongan en movimiento procesos de comunicación que den como resultado un discurso más amplio. En la resolución de la tarea, los alumnos deberán seguir ese proceso dinámico, de negociación con el otro, a partir de sus conocimientos previos y de los demás factores que ya hemos mencionado más arriba.

Esto se acentúa aún más en el caso de los inmigrantes, que precisan de la lengua como del agua, ya que sin ella no podrán acceder al trabajo, a un piso, a la dignificación de su existencia. Su aprendizaje tiene que ser, por fuerza, significativo y debe responder a sus necesidades más apremiantes. Los conocimientos que adquiera tendrán que asentarse, por lo tanto, en el contexto de su experiencia previa del mundo, de la vida, de la lengua, de la comunicación, de los valores. Y todo ello pasa, naturalmente, por un aprendizaje afectivo en el que el alumno va construyendo significados.

## 3. Un nuevo enfoque pedagógico: el enfoque comunicativo:

Todas las reflexiones filosóficas y científicas que han ahondado en el aprendizaje significativo no hacen más que marcar la senda por la que debe

transcurrir el entramado metodológico de nuestras clases.

En el caso del aprendizaje de lenguas extranjeras se ha instalado desde hace años el enfoque comunicativo, que se centra, como su propio nombre indica, en desarrollar la competencia comunicativa del aprendiz. Para ello, parte de las necesidades del alumno, es decir, el conjunto de situaciones comunicativas con las que previsiblemente habrá de enfrentarse, e intenta conocer sus expectativas, su biografía de aprendizaje, sus hábitos en este terreno y las implicaciones afectivas que tendrá ese proceso. Este enfoque se ha ido enriqueciendo con aportaciones de la neurofisiología, de la psicología del aprendizaje, de la sociolingüística y de otras disciplinas que amplían el horizonte del enseñante hasta llevarle a concebir su tarea como una tarea fundamentalmente humanista e integradora, en el más amplio sentido de estos adjetivos.

#### 4. Una nueva visión del aprendizaje: el reconocimiento de los diferentes estilos de aprendizaje

El tema de los diferentes estilos de aprendizaje debe ser estudiado con interés por los profesores de español para inmigrantes, ya que estos diferentes estilos tienen una base biológica y al mismo tiempo están condicionados por factores culturales y sociales que debemos conocer: si nuestros alumnos pertenecen a sociedades con mayor predominio de formas de transmisión orales o escritas, tradiciones didácticas diversas, un determinado papel social del profesorado, formas de transmitir conocimientos...

Ello tiene como consecuencia que el profesor debe garantizar que en la clase tengan lugar procesos que se orienten a estilos diferentes, lo que a su vez, tiene como consecuencia, que el profesor tome conciencia de su estilo personal de aprendizaje y se interese por las tradiciones didácticas de las sociedades de sus alumnos para ampliar sus técnicas, sus modos de trabajo, su visión de la enseñanza, etc.

#### 5. Una nueva visión de la cultura: el universalismo

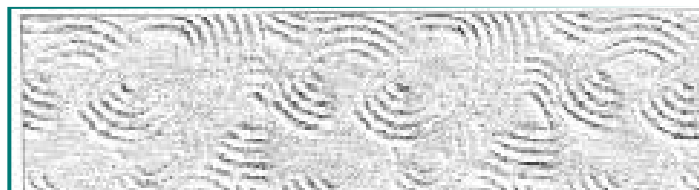
La curiosidad del profesor hacia la cultura de sus alumnos, la integración en clase de las manifestaciones culturales de sus diferentes países de origen, el conocimiento desprovisto de juicios de valor y la incidencia en el pluralismo serán imprescindibles para avanzar en el camino de la educación.

Es cierto que durante muchos años hemos trabajado en la definición y posterior destrucción de prejuicios y tópicos para promover el acercamiento entre las culturas. Sin embargo, llegados a este momento histórico en el que la movilidad de grupos humanos y el conocimiento sobre otras culturas afloran en nuestras sociedades, nuestro trabajo se debe dirigir al descubrimiento de la esencia común humana, es decir, hacia todo aquello en lo que somos similares. Incidiendo en los tópicos y en los prejuicios, muchas veces los reforzamos. Más aún si pensamos en la didáctica de lenguas como el español que es hablada en sociedades culturalmente muy diversas. El papel de la cultura en la clase será el de despertar en el alumno la auto-percepción, es decir, la capacidad de pensar sobre su propio condicionamiento cultural y percibirlo como, ni más ni menos, en palabras de Feyerebend, citado por Savater, "los accidentes de su situación y/o la historia y no una esencia cultural explícita e invariable. Potencialmente, cada cultura es todas las culturas. Si cada cultura es potencialmente todas las culturas, las diferencias culturales pierden su inefabilidad y se convierten en manifestaciones concretas y mudables de una naturaleza común."

La diversidad hoy en día es diversa de una manera desconcertante, por lo tanto, pretender hoy en día transmitir conocimientos culturales basándonos en las recetas extendidas en libros de texto que en realidad lo que hacen es reforzar visiones obsoletas de nuestra y nuestras culturas, no tiene mucho sentido en una educación universalista.

En el caso que nos ocupa, el del español, la cultura y la transmisión debe ser un camino de doble vía, yo me sumerjo en la cultura de mis alumnos y ellos se sumergen en la mía y todos nos sumergimos en la de todos, y buscamos los aspectos comunes y no los divergentes. Si vamos buscando lo confluyente, confluiremos. Sólo un cambio de perspectiva, produce una nueva perspectiva, es decir, propicia otros cambios. Por lo tanto, debemos:

- Ayudar al alumno a percibir su propia cultura, lo que significa tomar conciencia de ella, y no simplemente ser un portador inconsciente de determinadas creencias, costumbres o valores.





- Desarrollar estrategias de percepción cultural: ello significa ahondar en la percepción a través de la reflexión, no del juicio de valor.
- Desarrollar la competencia intercultural: la capacidad de interactuar en otra cultura con conocimiento y respeto de la misma.
- Promover el valor de la universalidad, la tolerancia y el respeto.

## LA REFLEXIÓN, ANTES DE LA FORMACIÓN

No podemos aislar la formación del profesorado del contexto organizativo o institucional en el que tiene lugar su trabajo. Los puntos anteriormente expuestos alcanzan su verdadera dimensión en una coherencia entre la consideración de la tarea de los profesores, su estatus social y académico, sus condiciones laborales y los valores del centro donde enseña.

Pero, además, la realidad docente y formativa de español presenta hoy día una gran complejidad, tanto en la variedad de actores como en la variedad de planos en que se está desarrollando:

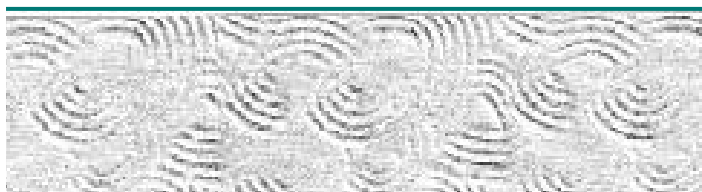
- Las instituciones oficiales se lanzan con entusiasmo a la expansión del español en nuevos territorios y ámbitos, sufriendo la presión de las enormes necesidades de formación que se abren en el extranjero y siempre conscientes de la dimensión política de su misión.
- Las universidades se abren paso con un loable impulso hacia la formación de futuros profesores de español, aunando diferentes tendencias y ofreciendo una amplia gama de contenidos, todavía no completamente emancipados del discurso académico.
- Las editoriales amplían su actividad, con nuevas metas, nuevos soportes y nuevos conceptos, siempre teniendo en cuenta los límites que imponen el mercado y la corrección política.
- Y además la promesa de las nuevas tecnologías deslumbra, anunciando el nuevo signo de los tiempos a un cuerpo docente que va entrando en el discurso de la enseñanza virtual, va adquiriendo destrezas técnicas e intentando resolver cuestiones meto-

dológicas en un nuevo campo, enfrentándose a un nuevo concepto de la tarea docente, sin saber hasta dónde podrá llegar en las exigencias del nuevo sistema, el sistema de la enseñanza a distancia, *on-line* o virtual que contribuirá a la globalización del planeta.

Pero todo lo que estoy diciendo se refiere a lo que consideramos o conocemos como enseñanza del español, lengua extranjera. Otro concepto didáctico es la enseñanza de español a inmigrantes.

*Me pregunto si entre toda esa actividad se ha valorado la enseñanza del español a inmigrantes: evidentemente, dado el escaso interés económico del tema, no entra en los planes de actividades de muchas organizaciones y empresas que tienen que ver con el mundo del español. Sin embargo, el mundo académico y el mundo institucional deben prepararse para iniciar un camino en el que la creatividad jugará un papel muy importante, ya que de crear se trata: crear una formación del profesorado de español a inmigrantes que tenga en cuenta el contexto global en el que tiene lugar esta tarea educativa y le preste la importancia que se merece, desarrollando módulos de formación, poniendo en marcha proyectos piloto, creando materiales específicos, investigando, intercambiando experiencias y conociendo proyectos de otros países en ese mismo ámbito, etc.*

Y no sólo esto, sino que el profesor adquiera conciencia de su profesión, de su tarea, que crezca su autoestima, que su trabajo adquiera el sentido de un atractivo desarrollo profesional. Que los actuales profesores se formen específicamente en E/LE y que los jóvenes que actualmente se forman en universidades en la enseñanza de E/LE vean ese campo como una posibilidad buena e interesante de desarrollo. Que los formadores provengan de ámbitos diferentes entre sí y no obligatoriamente oficiales; que el profesorado acceda a través de sus formadores a diversas visiones de la enseñanza y del mundo, y a realidades o experiencias prácticas, verdaderas. En definitiva, que la presente involución pedagógica no sea más que un sarampión y que se asuma un concepto comunicativo, dinámico y humanista de la formación del profesorado y de la enseñanza de idiomas. Y, por último, que haya una mayor interpenetración entre dos mundos que actualmente navegan por separado: la enseñanza de español, lengua extranjera para alumnos del primer mundo, y la enseñanza de español para inmigrantes.



# Interculturalidad e Integración de Inmigrantes en los Centros de Educación de Adultos

*María Asunción Giráldez*

*Profesora del Centro de E.P.A. "Agustina de Aragón" de Móstoles*

**E**SPAÑA se ha convertido de un país de emigrantes en un país de inmigrantes. De esta realidad dan cuenta, no sólo estudios sociológicos, sino las noticias, artículos y comentarios que llenan la prensa diaria.

*"Hasta mediados de los años 80, nuestro país contaba con más de 600.000 emigrantes repartidos entre Europa y América. La precariedad económica posterior no fue un buen reclamo para los inmigrantes, que llegaban hasta hace pocos años con contrato de trabajo, eran estudiantes o buscaban asilo político.*

*La situación cambió, fundamentalmente, a partir de 1996. El crecimiento de la economía, la estabilidad política y el hecho de que España es el puente ideal hacia Europa, tanto para los norteafricanos como para los latinoamericanos, hicieron el milagro de invertir la tendencia histórica.*

*Los datos ponen de relieve la dimensión del problema. En 1999 había en España casi 800.000 inmigrantes, de los que unos 80.000 se encuentran en situación irregular. En diciembre del 2000 (últimos datos oficiales) había ya un millón de inmigrantes en situación legal (de ellos, unos 600.000 extracomunitarios) y unos 100.000 sin papeles. A ellos hay que añadir otros 61.500 cuya situación se regularizará de oficio, más otros 25.000 ecuatorianos que forman el contingente previsto en el acuerdo firmado recientemente por Enrique Fernández Miranda. Además hay que sumarles el cupo anual que supuso otras 145.000 regularizaciones el pasado año. El cupo para este ejercicio supondrá unos 150.000 más.*

*Es decir, que en poco más de un año el número de inmigrantes (legales e ilegales) ha aumentado en más de un 60%"<sup>1</sup>*

Esta presencia cada vez mayor de inmigrantes extranjeros unido al nuevo enfoque político que ya

la transición y el estado de las autonomías habían impuesto a nuestra sociedad desde principios de los 80, ha ido cambiando los valores y la forma de vida de los habitantes de nuestro país.

Para dar respuesta a los nuevos problemas, nuestro sistema educativo ha tenido que cambiar también. Porque, como reconoce la LOGSE en el párrafo 1 de su preámbulo: "Los sistemas educativos desempeñan funciones esenciales para la vida de los individuos y de las sociedades. Las posibilidades de desarrollo armónico de unos y de otras se asientan en la educación que aquéllos proporcionan."

*En una sociedad plural como la nuestra, es esencial que el sistema educativo permita, "avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión y opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad", tal como recoge la LOGSE, en el párrafo 5 del preámbulo.*

Una sociedad multicultural necesita una pedagogía intercultural, que es tanto escolar como social. Porque la integración abarca muchos aspectos: legal, laboral, familiar, escolar, sanitario, convivencial, cultural, aspectos todos ellos que podemos englobar en dos grandes dimensiones: la socio-económica y la cultural.

La dimensión específicamente cultural consiste en que el inmigrante aúne los dos contextos culturales, el de partida -como cultura propia que debe mantener y recrear- y el de destino, o cultura ajena que debe aprender y respetar. Pero es imposible la integración sociocultural sobre la base de una fuerte marginación socio-económica. Tampoco la integración plena se reduce a la superación de la problemática socioeconómica. Es necesaria la vo-

luntad de interrelación, la aceptación mutua entre autóctonos y extranjeros.

A la escuela corresponde, en una buena parte, la labor integradora de la diversidad cultural, en un plano de igualdad, desde una orientación educativa intercultural.

En un estudio de la Investigación Española sobre la Interculturalidad, F. Javier Murillo y otros afirman que todas las investigaciones coinciden en "señalar la urgencia de emprender y afianzar las ya iniciadas políticas educativas de integración de las minorías, sin perder nunca de vista la posible confusión entre integración y asimilación. Así, se considera que la asimilación es un proceso unidireccional, suponiendo una renuncia a la comunicación intercultural. Un programa de integración, por el contrario, ha de dirigirse tanto a las minorías inmigrantes como a las mayorías autóctonas, basando la comunicación entre culturas en la igualdad y el respeto a la diferencia"<sup>2</sup>

La asimilación pasa por la aceptación de la cultura del grupo mayoritario con la pérdida de identidad cultural de origen. En este proceso de asimilación puede darse la inserción laboral, la escolarización reglada, asistencia social a los más necesitados, etc. Pero no puede hablarse de integración cuando lo que se produce es sumisión y aceptación por la fuerza de un papel de no-ciudadano, de ser humano de segunda clase.

**Es necesaria la voluntad de interrelación, la aceptación mutua entre autóctonos y extranjeros. A la escuela corresponde integrar la diversidad cultural en un plano de igualdad**

En la misma línea, el profesor Carlos Giménez afirma que "La integración de los inmigrantes debe ser conceptualizada como la adaptación mutua entre dos segmentos socioculturales diferentes pero iguales en derechos y obligaciones, y no como un proceso de ajuste unilateral del polo dominado. Todo proceso de integración requiere el cambio de los dos polos de la relación, el que se trata de integrar y la sociedad que está dispuesta a integrar. Hemos de ser conscientes de que son necesarios

determinados cambios en la población nativa y en sus instituciones para que de hecho los inmigrantes puedan ser plenamente integrados."<sup>3</sup>

La integración es una posición en la que el inmigrante se incorpora a la sociedad de acogida en igualdad de condiciones que el ciudadano autóctono. A diferencia del inmigrante asimilado que se adaptó al nuevo contexto a costa de perder su cultura de origen, el inmigrante integrado logra ser admitido en la nueva sociedad manteniendo y modificando su propia cultura.

¿Qué papel le cabe a la Educación de Adultos en esta sociedad multicultural? ¿Cómo poner en práctica la pedagogía intercultural que la sociedad actual exige?

Recuerdo que en una celebración del día del maestro a principios de los años 70, el entonces Inspector Ponente de Adultos, Pablo Guzmán, de-



fendía, frente a la Administración, la necesidad de mantener y expandir los siempre amenazados Centros de Adultos, cuya "labor socializadora" -decía textualmente-, no se podía suplir con unas clases nocturnas a cargo de los maestros de enseñanza primaria de régimen ordinario.

Lo que entonces era válido refiriéndose a la población de aluvión que estaba produciendo una verdadera explosión demográfica en los pueblos de la periferia de Madrid, sigue siendo válido hoy, tanto para una población autóctona afectada por la precariedad laboral, la jubilación anticipada y el fracaso escolar de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, como para la población inmigrante extranjera que necesita romper la barrera lingüística como primera medida para su inserción cultural y laboral y su total integración social.

La LOGSE en su artículo 51 dispone que "El sistema educativo garantizará que las personas adultas puedan adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional".

"De acuerdo con lo dispuesto en el apartado anterior, la educación de las personas adultas tendrá los siguientes objetivos:

- Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo.
- Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.
- Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica." (LOGSE, Art. 52).

Si esos objetivos se unen al ya citado de "avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión y opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad", estamos en un enfoque educativo claramente intercultural.

M<sup>a</sup> José Aguado<sup>4</sup> considera que la educación intercultural se orienta en torno a dos grandes objetivos:

El primero es favorecer la integración escolar de los alumnos pertenecientes a grupos culturales

minoritarios, superando las limitaciones de los enfoques monoculturales que sólo ofrecen una asimilación a la cultura dominante con pérdida de identidad de las culturas minoritarias.

El segundo objetivo, desarrollar la tolerancia y prevenir el racismo por medio de un conocimiento y valoración de otras culturas, superando así las tendencias etnocéntricas de una educación monocultural.

De acuerdo con la misma autora, un planteamiento educativo intercultural tiene que manifestarse en el currículo,

en el contenido de todos los campos de conocimiento, en la didáctica, en la metodología, en el material didáctico utilizado, en la distribución del ambiente.

Ciertamente el Proyecto Educativo, el Proyecto Curricular y la Programación General Anual de los centros educativos tienen que reflejar -y reflejan- un enfoque intercultural. Sin embargo, de acuerdo con el profesor Merino, "las instituciones implicadas podrán elaborar y proponer proyectos, programas, orientaciones o normativas excelentes al respecto, pero si los profesores no quieren, no tienen sensibilidad, no están preparados o no pueden hacerlo, cualquier proyecto fracasará."<sup>5</sup>

A los profesores les cabe la responsabilidad de la creación de un clima realmente intercultural, en que se acepten todas las culturas como iguales y se actúe positivamente en la erradicación de ideas racistas o discriminatorias hacia diferentes pueblos; del desarrollo de capacidades de relación social entre los miembros de los diferentes grupos; de actuar en aspectos de integración social, de relaciones con el Centro y con el entorno.

Si los centros educativos de infantil y primaria realizan una labor integradora acogiendo a los hijos de inmigrantes en edad de escolaridad obligatoria, los Centros de Educación de Adultos, desde hace más de un cuarto de siglo, realizan esa misma labor acogiendo a las personas adultas, inmigrantes nacionales en los primeros tiempos, y, en la actualidad, inmigrantes extranjeros.

Los Centros de Adultos no son escuelas de idiomas ni academias donde se aprende Lengua Española. En los Centros de Adultos las clases de Lengua y Cultura Española son, además, un referente para el adulto extranjero. Ofrecen una oportunidad de revalorización de su cultura de origen mediante el contacto con otras personas del

**Los Centros de Adultos no son escuelas de idiomas donde se aprende español. En ellos, las clases de Lengua y Cultura Española son un referente para el alumno extranjero, un ámbito donde se desarrollan actitudes de comprensión, tolerancia y valoración de la diversidad**



mismo país; una oportunidad de conocimiento y valoración de otras culturas, por contacto con personas de otros países y de diversos puntos de España que están viviendo problemas parecidos.

Si los bloques temáticos trabajados en la clase sirven de elemento de comparación, contraste y valoración de diferentes culturas a nivel conceptual, la convivencia diaria, los intercambios entre clases, la participación de los alumnos y alumnas en la gestión de los Centros a través de los canales establecidos, las fiestas en las que participa toda la comunidad educativa, las excursiones, visitas culturales a diversas ciudades, recitales, módulos ocupacionales, talleres operativos... son ámbitos en los que se aprenden procedimientos y desarrollan actitudes de comprensión, tolerancia y valoración de la diversidad.

Pero también en el desarrollo de estas actuaciones es crucial la actitud del profesorado. Con frecuencia se establece una tensión entre deseo y realidad, entre lo que se quiere hacer, lo que se sabe hacer y lo que se puede hacer.

Es necesario que el profesor desarrolle su capacidad de autoanalizarse, de ser crítico respecto a su actuación docente, de estar alerta a la interferencia inconsciente de los estereotipos y del currículum oculto, porque *"es bastante fácil, a partir de una, quizá generalizada, pero poco reflexionada actitud "humanística", creer, pensar, afirmar que todos somos iguales en derechos, en dignidad, como seres humanos," (...) y caer en una labor meramente asistencialista "si nuestros proyectos socioeducativos se realizan para los inmigrantes. Debemos empezar trabajando con los inmigrantes para conseguir, en el mínimo tiempo posible que puedan ser realizados por los propios inmigrantes."*<sup>6</sup>

*"El trabajo socioeducativo del profesional debe perseguir como objetivo primero y fundamental una dependencia cada vez menor del inmigrante, un proceso de autonomía creciente, así como el acceso a parcelas cada vez con más poder"* afirma F. Carbonell.

Y continúa diciendo con palabras de Francesco Azzimonti (1994) *"No se trata solamente de personas que tienen problemas de aprendizaje que resolver, sino que vienen de un universo de exclusión sin tener la posibilidad de manejar los mecanismos de funcionamiento de una sociedad compleja. La escuela enseña a leer y escribir, pero enseña también la cultura general y forma el razonamiento lógico y la capacidad de abstracción. Éstas son las herramientas del "poder ser", del "poder hacer", del "poder existir". Y es el conjunto de estas herramientas el que da la capacidad de poder leer el*

*mundo... Se trata de un problema social de "toma de poder" sobre la realidad."*<sup>7</sup>

Pensamos, de acuerdo con los citados autores, que ése es el papel que le corresponde a los Centros de Adultos en la integración de inmigrantes. Y constatamos en nuestra experiencia diaria, que son esos principios de interculturalidad los que orientan la actuación de los Centros de Educación de Adultos con inmigrantes nacionales y extranjeros. También de acuerdo con ellos, somos conscientes de la tensión entre deseo y realidad.

El testimonio de diferentes Centros que exponen en esta misma revista sus experiencias con inmigrantes, me exime de la tarea de confirmarlo con el relato de la trayectoria seguida por el Centro de Educación de Adultos de Móstoles al que pertenezco.



1 GARCÍA-ABADILLO, C.: "Demagogia en un asunto de Estado", Periódico El Mundo, 2-04-01, p. 20.

2 MURILLO, F.J. y Otros: "La investigación española en educación intercultural", Revista de Educación 307, p. 211.

3 GIMÉNEZ ROMERO, C.: "Características y posibles líneas de integración del colectivo inmigrante en la CAM", citado en "La persona inmigrante. Aproximación antropológica". Delegación Diocesana de Inmigrantes, Madrid 1993, p. 12.

4 AGUADO, M.J.: "Educación intercultural y desarrollo de la tolerancia", Revista de Educación 307, p. 163.

5 FRÍAS, R. J.: "Grupos y sectores de población adulta de atención específica", en SANZ FERNÁNDEZ, F. (director): "La formación en educación de personas adultas", UNED, Madrid, 1994.

6 CARBONELL, F.: "Actitudes y actuaciones socioeducativas con los inmigrantes extracomunitarios y sus familias", Revista de Educación 307, p. 71.

7 CARBONELL, F.: "Actitudes y actuaciones socioeducativas con los inmigrantes extracomunitarios y sus familias", Revista de Educación 307, p. 67. MEC, mayo-agosto 1995.

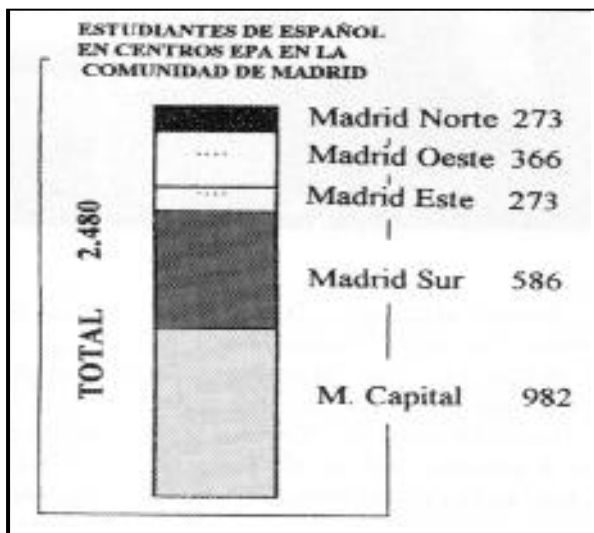
# La Enseñanza del Español en los Centros de EPA de la Comunidad de Madrid

Lourdes Pérez / Miguel Ángel Martínez / José Antonio Saiz

Profesora del CES Don Bosco / Profesor del CEAS Pablo Guzmán / Coordinador del Centro Regional de EPA

## INTRODUCCIÓN

EN este trabajo presentamos un análisis efectuado a partir de los datos recogidos de los centros públicos de educación de personas adultas dependientes de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Con tal fin, el Centro Regional recopiló las diferentes plantillas elaboradas por los centros en el mes de noviembre de 2000. Esto indica que posiblemente los datos que puedan aparecer en las plantillas de fin de curso ofrezcan variaciones, pero nuestra reflexión se concreta en los datos obtenidos en los inicios del curso.



Hemos de señalar que nos ceñimos a los grupos de enseñanza del español como lengua extranjera, por lo que no dejamos constancia del alumnado latinoamericano, ni el alumnado extranjero que se encuentra matriculado en otros niveles o enseñanzas. Los datos se estructuran en zonas, reflejando la nacionalidad de procedencia, así como el sexo y la edad. En este caso, establecimos tres grupos: 16-24, 25-49, 50 y más años.

Para finalizar este apartado debemos mencionar que obtuvimos respuesta del total de los centros,

54, si bien algunos no mantienen grupo específico de español. En varios casos, se ofrecieron plantillas incompletas o incorrectas, porque faltaba la nacionalidad, porque no se aportaron las distribuciones de los alumnos por edades... Con todo, podemos obtener una aproximación a la realidad de la enseñanza del español en los centros públicos de la Comunidad tomando como referencia el inicio de este Curso Escolar 2000-2001.

## ANÁLISIS DE LOS DATOS

En primer lugar presentaremos los datos de forma general y posteriormente lo haremos por Áreas Territoriales de Educación de la Comunidad de Madrid.

1. Resulta significativo el número limitado de alumnos que asisten a los grupos de español en los centros públicos de educación de adultos (2.480 personas) dadas las cifras de población inmigrante que se encuentra en la Comunidad de Madrid y que necesita aprender el idioma como un primer paso para facilitar la búsqueda de empleo y la integración en la sociedad.
2. Globalmente el número de alumnos en relación a la variable sexo está equiparado
3. Por edades, el mayor número de alumnos se agrupa en torno a los 25-49 años, existiendo bastante diferencia con los otros 2 grupos de edad especialmente con la población de 50 y más años.
4. Por nacionalidades, los países que cuentan con mayor número de alumnos son Marruecos (35%), China (16%), Bulgaria (8%), Rumanía (7%), Ucrania (5%) y Polonia (4%).
5. Constatamos la escasa matriculación de alumnos pertenecientes a los países miembros de la Unión Europea (4%). Son principalmente de Reino Unido, Francia y Alemania.
6. Parece significativamente importante el alumnado proveniente de Europa del Este (21%) y también es significativo el de los países que for-

maron parte de la desaparecida Unión Soviética (8%) especialmente de Ucrania.

7. Es escaso el alumnado procedente de África Subsahariana (4%) donde sobresalen los nigerianos. En cuanto al norte de África sí aporta un elevado número de alumnos (38%). Son casi exclusivamente marroquíes (35%) y algunos argelinos (2%).
8. Si exceptuamos los alumnos de nacionalidad china (16%), hay solo presencia asiática algo significativa de Irán, Pakistán y Corea del Sur (2% los 3 países).

#### ÁREA TERRITORIAL DE EDUCACIÓN MADRID CAPITAL

1. El número de inmigrantes matriculados en centros de español es el más elevado de la Comunidad de Madrid (40% del total de la Comunidad).
2. El número de mujeres matriculadas es significativamente superior al de los varones (difieren en un 14%).
3. Por edades es más numerosa la franja 25-49, aunque también destaca el alumnado entre 16-24 años.
4. Por nacionalidades resulta muy similar el número de alumnos de Marruecos y China, pudiendo destacar a continuación la población proveniente de Bulgaria, Polonia, Ucrania y Rumanía.
5. Hay que destacar que unos siete centros, de un total de 27, no disponen de grupo específico de enseñanza del español.

#### ÁREA TERRITORIAL DE EDUCACIÓN MADRID SUR

1. El número de inmigrantes matriculados en los cursos de español es el más significativo tras

Madrid capital (24% del total de la Comunidad de Madrid) especialmente en Móstoles y Getafe.

2. Se encuentran más mujeres matriculadas que hombres, pero casi se igualan.
3. Por edades, el mayor número se encuentra entre 25 y 49 años, aunque no existe una diferencia significativa con la franja 16-24 años.
4. Las nacionalidades de procedencia que destacan son Marruecos (casi la mitad de la matrícula), China y Bulgaria.
5. Al menos 2 centros, de un total de 12, no disponen de estas enseñanzas.

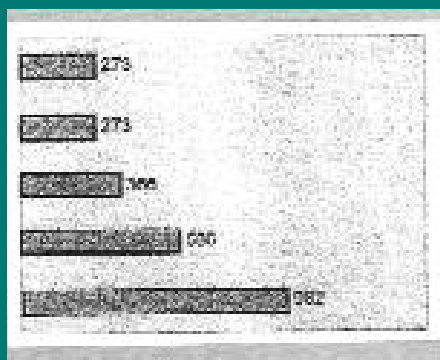
#### ÁREA TERRITORIAL DE EDUCACIÓN MADRID NORTE

1. Se encuentran más hombres que mujeres matriculados en los grupos, pero casi se igualan.
2. La franja de edad que cuenta con mayor número de alumnos es la que se sitúa entre 25 y 49 años, produciéndose bastante diferencia en relación con los otros dos grupos de edades.
3. Por países destaca de forma significativa Marruecos (casi la mitad de la matrícula), siguiendo con bastante diferencia Argelia y Ucrania.

#### ÁREA TERRITORIAL DE EDUCACIÓN MADRID OESTE

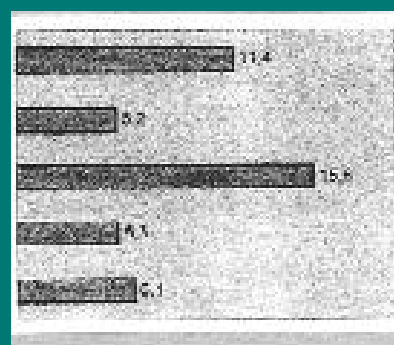
1. No disponemos de datos de localidades que son atendidas por aulas o centros municipales, aunque la población inmigrante es amplia (Pozuelo, Majadahonda...) pero en los otros lugares se atiende al 15% del total de la Comunidad.
2. El número de alumnos varones matriculados es superior al de las mujeres (difieren en un 20%).
3. Por edades, el índice más elevado se encuentra en la franja 25-49, marcando una diferencia significativa con el resto.

ALUMNOS DE ESPAÑOL L/E EN LA COMUNIDAD DE MADRID



Madrid Norte  
 Madrid Este  
 Madrid Oeste  
 Madrid Sur  
 Madrid Capital

PORCENTAJE DE ALUMNOS ESPAÑOL L/E SOBRE EL TOTAL DE ALUMNOS



**PRINCIPALES GRUPOS NACIONALES DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN  
LOS CENTROS EPA (Noviembre 2000)**

PAISES	MADRID CAPITAL	MADRID NORTE	MADRID SUR	MADRID ESTE	MADRID OESTE	COMUNIDAD DE MADRID
Argelia	10	23	3	10	2	7º 48
Armenia	20	0	2	1	0	12º 23
Brasil	17	12	19	3	6	8º 47
Bulgaria	105	3	57	6	14	3º 185
China	267	0	64	22	12	2º 365
G. Bretaña	4	18	1	2	4	11º 29
Marruecos	232	112	174	68	220	1º 806
Nigeria	14	11	2	5	0	9º 32
Pakistán	1	0	4	16	0	13º 21
Polonia	43	13	19	5	21	6º 101
Rumania	42	15	9	93	10	4º 169
Rusia	20	0	3	5	2	10º 30
Ucrania	42	21	16	18	14	5º 111

4. Por países, la población más numerosa procede de Marruecos (más de la mitad de alumnos inmigrantes), a gran distancia se encuentran Polonia, China, Bulgaria y Ucrania.

#### ÁREA TERRITORIAL DE EDUCACIÓN MADRID ESTE

1. Dado el número de habitantes de esta zona madrileña es significativamente pequeño el índice de alumnado matriculado en las aulas de español (11% del total de la Comunidad de Madrid).
2. De forma global, el número de mujeres es superior al de varones, aunque la diferencia resulta escasa.
3. Por edades, la franja con mayor número de alumnado se sitúa entre 25-49 años
4. Por países destacan los alumnos que provienen de Rumanía y Marruecos, y en menor cantidad de China y Ucrania.
5. De un total de 9 centros, 2 no disponen de cursos de español.

#### APUNTES PARA LA REFLEXIÓN

Si tenemos en cuenta que se imparten clases de español para inmigrantes en ONGs, asociaciones, parroquias, escuelas y universidades populares, agrupaciones de partidos políticos y un sinnúmero de entidades diferentes, la escuela pública no puede dejar sólo en manos del voluntariado lo que es su función. Las clases de español han de estar presentes en todos los centros públicos de manera prioritaria, no sólo porque lo determinen las diferentes normas legales, sino porque se trata de una actuación educativa basada en la solidaridad, en la convivencia y en la justicia. Creemos, considerando los datos reseñados, que la actuación educativa

dirigida a la población inmigrante desde algunos centros públicos de educación de personas adultas ha de incidir con mayor fuerza en la captación de esta población, para lo que han de plantearse el establecimiento de vínculos con las asociaciones de inmigrantes, la coordinación imprescindible con mediadores y agentes sociales, así como ofrecer modelos organizativos diversos, posibilitando especialmente una franja horaria flexible a lo largo de toda la jornada.

Hemos de cuestionarnos programas de atención a la diversidad que permitan establecer cursos de español con planteamientos metodológicos adaptados a los alumnos. Las necesidades resultan cada vez más evidentes: la población inmigrante ha de aprender español integrándose en un grupo social y en una comunidad educativa, pudiendo acceder a una formación básica y a unas enseñanzas técnico- profesionales. Pero, a la vez, tenemos que ser capaces de aprovechar la relación con otras culturas, enriquecernos mutuamente con la presencia de quien posee un bagaje cultural diferente. La interculturalidad se ha de constituir en una seña de identidad de los centros de educación de personas adultas.

Finalmente nos gustaría indicar que sería deseable iniciar otras vías de análisis y reflexión con respecto al nivel de formación de partida (analfabetos / con estudios básicos / universitarios...); la procedencia de los alumnos inmigrantes; la importancia que va adquiriendo la presencia de un alumnado latinoamericano; las metodologías que se utilizan y los materiales curriculares; la formación del profesorado de español como lengua extranjera; las medidas que la Administración adopta para propiciar que la población inmigrante conozca la posibilidad de asistir a clases de español en centros públicos...



# Hablando en Español

*Profesorado de español de los CEPA de Getafe, Joaquín Sorolla, Tetuán y Pablo Guzmán*

EN el CEAS de Tetuán se realizó un coloquio entre profesores y profesoras de español de varios centros de la Comunidad de Madrid, Getafe, Joaquín Sorolla, Tetuán y Pablo Guzmán. A continuación anotamos las cuestiones que fueron surgiendo a largo de la conversación.

## EL SENTIDO DE LA ACTIVIDAD

La enseñanza del español en la Comunidad de Madrid es una necesidad prioritaria y así lo muestran los datos estadísticos referidos a la población inmigrante y el continuo incremento de matrículas y de demanda de información sobre la actividad que registran los centros cada nuevo curso.

Esto refleja una realidad que emerge con fuerza y que requiere atención y recursos. Frente a criterios de rentabilidad debe primar el derecho a la educación de todas las personas sin discriminación de ningún tipo.

## INSERCIÓN Y PARTICIPACIÓN

Los grupos de español no son islas. Hace tiempo que dejaron de ser algo excepcional en los centros de personas adultas. Aportan al centro, tanto al alumnado como al profesorado, una riqueza que hemos de ser capaces de reconocer y aprovechar en un proceso de intercambio personal y cultural. En muchas ocasiones el centro es el primer vínculo que establecen estos alumnos con nuestra sociedad. Los centros educativos constituyen una comunidad entre grupos de iguales. Esta característica ayuda a su integración. Desde

esta perspectiva vemos necesario potenciar su participación en los órganos de representación del centro al mismo nivel que otros grupos; promover la realización de actividades transversales, tertulias, fiestas ..., que muestren la riqueza de la diversidad cultural.

Igualmente, creemos que se debe favorecer su continuidad en el centro. Una vez alcanzada suficiente destreza en el manejo de la lengua, pueden incorporarse a otros talleres, continuar su formación básica, formación para el empleo, enseñanzas abiertas, etc., para ello es imprescindible que conozcan los recursos del centro y su oferta. La información en tutorías es fundamental en estos grupos.

## LA ORGANIZACIÓN

Una de las dificultades más evidente que nos planteamos en los centros consiste en la atención a una realidad muy diversa, tanto en lo social como en el conocimiento inicial de la lengua. La disponibilidad horaria del alumno debe contar a la hora de prever el horario de los cursos y su organización. Vemos necesario ofrecer el máximo de posibilidades en las diferentes franjas horarias,



haciendo especial hincapié en los intervalos que la experiencia muestra más concurridos. Además creemos interesante considerar la introducción de cursos intensivos estableciendo niveles o módulos secuenciados que faciliten la incorporación de alumnos nuevos a lo largo del curso y la reincorporación de quienes abandonaron por cualquier motivo. Otro aspecto que se debería generalizar es la atención a los alumnos no alfabetizados en su lengua materna.

Es cierto que estos grupos son algo inestables. Normalmente se suele consolidar un núcleo estable de alumnos que se mantiene hasta final de curso, pero son frecuentes los abandonos y nuevas entradas. Esto dificulta enormemente la planificación y diseño de materiales y actividades. Las causas del abandono son muy variadas, pero no hemos de olvidar que muchos de los inmigrantes que acuden a los centros aún no tienen una situación afianzada, buscan empleo y se trasladan allí donde pueden encontrarlo más fácilmente.

La presencia de un profesor de apoyo en el aula podría ayudar a solventar las dificultades citadas y las fuertes diferencias que se dan entre el alumnado (cognitivas, de habilidades, recursos, etc.). Esto permitiría diseñar actividades específicas, trabajar en grupos de distinto nivel, atender de manera personalizada e intensiva,

**Proponemos la presencia de un profesor de apoyo en los grupos de español L/E.**

**También establecer grupos de conversación con alumnos españoles y extranjeros.**

dentro del grupo, a los alumnos recién incorporados y con total desconocimiento del idioma. Llevar esto a la práctica requiere organizar el apoyo en el marco de la compensación educativa dentro de un centro de Educación de Adultos.

Asimismo creemos conveniente una atención diaria en periodos de hora y media a dos horas y contemplar dentro de este horario la tutoría que es tan necesaria en estos grupos.

Igualmente nos parece conveniente establecer grupos de conversación donde podrían realizarse intercambios con alumnos españoles, favoreciendo el aprendizaje y perfeccionamiento del español; pero también y, sobre todo, un mejor conocimiento del otro.

#### LA TUTORÍA

Consideramos imprescindible y prioritario que exista un tiempo de tutoría para estos grupos, del mismo modo que en otras actividades del centro. Además de algunos aspectos que son comunes a toda tutoría en un centro de adultos, estos grupos tienen unas necesidades específicas que requieren mucha atención, y actualmente se atienden restando tiempo a las clases y no siempre en las mejores condiciones de tiempo y preparación.



# “Es Importante Hablar, Leer y Escribir en Español para Poder Entender”

*Cristina Sobrino, Eduardo Cabornero y Eva Moyano*  
*Profesores del CEAS de Entrevías (Madrid)*

SON las diez de la mañana. Latifa llega a clase como cualquier jueves. En febrero se incorporó a este grupo, es un grupo del Tramo I de formación básica. Latifa había comenzado el curso en el grupo de tarde de Español segunda lengua. El curso anterior había comenzado a venir al Centro al grupo de Apoyo de español. Al principio Latifa no quería incorporarse al grupo. Ahora está muy contenta *"He hecho amigas y me siento muy bien. No estoy tan sola. Antes apenas salía de casa"*.

Latifa tiene treinta y nueve años, nació en un pueblo cercano a Tánger. Se casó con diecinueve años y tiene tres hijos *"dos chicas y un chico, de diecisiete, catorce y once años"*. Hace diez años su marido se vino a España y Latifa se quedó, con sus tres hijos, viviendo con la familia de su marido. Hace cuatro años que ella llegó a Madrid con sus hijos *"con los papeles preparados"*.

Cuando hace algo más de un año Latifa le pidió a la trabajadora social de Servicios Sociales que le

ayudase a buscar trabajo, ésta le indicó que tenía que aprender español: *"No sabía casi nada. Ahora he aprendido bastante a hablar y entender español y estoy aprendiendo a escribir y leer"*. Bubkra, su hija, asiste al Centro en un grupo de Confección industrial, ella se informó y comenzó en las clases de Apoyo de español.

El desconocimiento de la lengua del lugar en el que se vive conlleva una falta de seguridad en sí misma a la persona que carece de ese dominio, que le llega a afectar en todas sus relaciones sociales, laborales e incluso familiares.

El caso de Latifa es generalizable, en cuanto al proceso, al de otras muchas personas que se integran al Centro.

Esta tarde Latifa vendrá a clase de Español segunda lengua, como todos los lunes, martes y jueves. Con compañeros llegados de China, Bulgaria, Senegal, Siria, ... y de Marruecos como ella. Van conociendo la Lengua Española, *"es muy*

	Incorporación al Centro	Incorporación a otros grupos	Integración en cualquier grupo del Centro
Grupos	<ul style="list-style-type: none"><li>- Apoyo de Español.</li><li>- Español segunda lengua.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Asisten a su grupo, según nivel necesidades,...</li><li>(Básica, Formación Ocupacional, Enseñanzas Abiertas).</li><li>- Asisten a los grupos de Apoyo) o Español 2ª lengua.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Se integran definitivamente en sus grupos.</li><li>- Opcionalmente continúan en grupos de Apoyo.</li></ul>
Aspectos	<ul style="list-style-type: none"><li>- Desde la recepción inicial se procura que tengan toda la información necesaria.</li><li>Si es posible se realiza con una persona que hable su idioma.</li><li>- Se procura que se incorpore lo más rápido posible a un grupo de Formación básica o Taller.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Se trabaja especialmente desde tutoría del grupo de Formación básica al que se han incorporado.</li><li>- Se mantiene la asistencia a los dos grupos mientras el/la alumno/a lo considere.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Se mantiene seguimiento desde tutoría/orientación.</li><li>- Se incluyen en curriculum aspectos de interculturalidad y tolerancia.</li></ul>

*importante hablar, leer y escribir en español para poder entender. Había veces que ni entendía lo que hablaban mis hijos en casa".*

En el Centro son frecuentes las personas que provenientes de otros países y que tras incorporarse en primera instancia a los grupos de Apoyo de español, Español segunda lengua o Garantía social (en estos grupos se puede hacer un proceso más personalizado al estar el alumnado en el Centro seis horas diarias) se incorporan a la vez a grupos de Educación básica, desde Alfabetización hasta el Graduado en educación secundaria. Mientras asisten a los grupos de Formación básica pueden seguir en grupos de Español segunda lengua para dominar la Lengua Castellana, como es el caso de Latifa. El cuadro de nacionalidades es muy amplio, junto a las citadas asisten personas de Angola, Cabo Verde y Camerún.

La diversidad de culturas, de grupos de edad (hay personas desde los dieciocho años hasta los cuarenta y cinco), de tiempo que llevan en nuestro país (desde recién llegados hasta quienes llevan más de diez años, como Latifa), lejos de obstaculizar, enriquece la relación y favorece el aprendizaje.

También hay en el Centro inmigrantes castellano-parlantes, latinoamericanos y guineanos, pero aunque compartamos los aspectos fundamentales de la lengua, con algunas características propias de cada país, los aspectos culturales a veces son muy dispares. Se procura apoyar su integración en nuestra ciudad, en nuestro país, con el trabajo cotidiano en los grupos, incorporando aspectos de conocimiento de diversas culturas en el curriculum

del Centro y tratando asuntos más específicos en la tutoría llevada por el profesorado y los participantes en horario de los grupos, o en la tutoría personalizada.

En las clases de Español segunda lengua Latifa comparte el grupo con compañeras y compañeros, algunos recién llegados a Madrid, que apenas saben alguna palabra de castellano. Se echan una mano, unas/os a otras/os cuando alguna palabra se resiste a encontrar su semejante en árabe, en chino o en no importa qué lengua. En este grupo hay personas que saben leer y escribir en su lengua y otras que comienzan su aventura con la lectoescritura (éste fue el caso de Latifa cuando llegó al Centro). El trabajo se organiza en dos grupos, según estén alfabetizados o no en su lengua de origen. Mientras un grupo trabaja de manera autónoma aspectos relacionados directamente con la lectura y la escritura, el otro tiene atención personalizada. Los temas centrales desde los que se organiza el trabajo (costumbres españolas; el barrio; legislación actual; ...) son comunes y como también son comunes a todo el grupo los tiempos de conversación, mayoritarios en estas clases.

A Latifa le cuesta dejar este grupo en el que se siente cómoda aunque cambie frecuentemente de componentes, por razones de turnos de trabajo y por causas familiares o culturales (cuando llega el Ramadán es frecuente que algunas/os compañeras/os dejen de venir y ya no se reincorporen). Pero el grupo cada vez cuenta con más personas.

Latifa, ahora, también está a gusto en su otro grupo, al que viene por la mañana, y sabe que el próximo curso, probablemente, dejará de asistir al de Español segunda lengua. Pero ya no le agobia la idea como sucedía hace unos meses, y seguirá en el Centro con sus nuevas/os compañeras/os.

Es importante para los españoles que personas inmigrantes asistan al Centro y se incorporen a sus grupos. Esta circunstancia permite conocer otras culturas y se pueden trabajar valores como la tolerancia y el respeto.

Hoy jueves cuando sus hijos hayan vuelto a casa, a las cinco y media, Latifa volverá al Centro, vendrá sonriente como siempre, a su grupo de Español segunda lengua.





# Clase de Conversación: Espacio de Relación

*Teresa H. Colmenarejo*

*Profesora del CEPA de Getafe, en el Centro Cívico San Isidro*

La idea nos la dieron los corrillos que formaban los alumnos en el pasillo o en la calle, hablando en el poquito español que iban aprendiendo y con diez acentos diferentes. Estaba claro que hacía falta más tiempo para la charla y el encuentro del que las clases habituales proporcionan.

¿Por qué no aprovecharlo y favorecerlo creando un grupo de conversación donde pudieran hacer lo mismo pero de forma sistemática y más cómoda?

Los alumnos de nuestros grupos son, en su mayoría, recién llegados, pocos tienen trabajo, por lo que el aislamiento en el que viven es, si exceptuamos su relación con algunos compatriotas, total. La clase de español es prácticamente su única actividad social. Ahí aparecía una carencia que, a diferencia de las otras muchas que les afectan (legalidad, trabajo,

vivienda) y que nos provocan esa permanente sensación de impotencia a todos los que tratamos con inmigrantes, ésta sí estaba en nuestra mano atender. La necesidad de relacionarse, unida a su urgencia por aprender el idioma español, fueron los dos motivos que nos llevaron a poner en marcha una clase extra de conversación.

Desde el momento de su puesta en práctica, la propia actividad fue generando otras posibilidades que parecían desplegarse en círculos concéntricos:

Si el grupo se forma con alumnos de todos los niveles que tenemos, además de ampliar el número de personas con las que relacionarse, los que más español saben tienen una oportunidad de ponerlo a prueba con el fin de hacerse entender y para los principiantes es un peculiar ensayo de "inmersión lingüística".





Si los contenidos de la clase versan sobre aspectos de la vida, de la cultura y de las costumbres españolas, estaríamos atendiendo otra de las necesidades que detectamos en las clases formales y para las que nunca hay tiempo suficiente. Si conseguimos que personas especializadas acudan a estas clases para proporcionar información interesante para ellos (Un experto jurídico que nos desmenuce la Ley de Extranjería, una trabajadora social que nos cuente las posibilidades de ayuda desde Servicios Sociales, etc), podremos atender esas demandas cuando exceden de nuestras posibilidades de atención.

Si en estos encuentros participan españoles de otros grupos del Centro, las posibilidades dan un gran salto y los "beneficiarios" ya no sólo son los inmigrantes. Españoles y extranjeros tenemos la ocasión de recibir (y la satisfacción de dar), de primera mano, un montón de infor-

mación sobre otros países, de conocer situaciones, vivencias y puntos de vista que nunca antes han estado a nuestro alcance. Si esos españoles comentan las actividades del Centro (formales o no) a las que asisten y se ofrecen para presentar a los alumnos extranjeros en las mismas, la clase de conversación puede convertirse en el puente para su integración en el Centro.

Si el papel de los profes se ciñe al de un anfitrión que simplemente se encarga de que todo el mundo se sienta cómodo, de que la participación en la conversación sea proporcionada y los temas interesantes para todos, los participantes se olvidarán de que están en una clase y podrán desarrollar más libremente su dimensión social. Y ese papel, además, puede ser desempeñado por otros profesores del centro, incluso por personas voluntarias, sin más requisitos que una buena coordinación con los profesores de español.

Si todo esto sirviera para que se establecieran relaciones de amistad extraescolares, o, para que se creara una pequeña bolsa de trabajo y vivienda, primero entre los participantes y luego extensiva al barrio, o si fuera el germen de una asociación que se dedicara a la acogida y orientación de otros inmigrantes que van llegando. Si sirviera para algo así en el futuro... casi olvidaríamos el primer objetivo que como profesores de idioma nos habíamos planteado, el aprendizaje del español. Y no importaría porque a esas alturas estaría cubierto de sobra.

Como reflexión última, solo añadir que un Centro de Personas Adultas puede ser un ámbito idóneo de integración y ayuda para la población inmigrante (y no sólo facilitando la adquisición del idioma), especialmente si por su actividad y su talento está abierto a posibilidades de formación y encuentro muy variadas. La fórmula puede ser la que nosotros estamos ensayando o cualquier otra. Lo único que se necesita es poner en juego y, tener la intención, por supuesto, los recursos que poseemos.

# En el Lugar del Otro

## La enseñanza del español a adultos inmigrantes

*Javier Anoz Las Peñas*

*Profesor del CEAS de Arganzuela*

**H**AY ocasiones en las que nos topamos con conceptos que al parecer nos son tan familiares, se nos hace difícil reinventarlos, hacerlos nuestros, e incluso aplicarlos. *"Que el prejuicio contra lo obvio no nos arruine la posibilidad del descubrimiento de nuestros propios criterios educativos y el sano ejercicio de ponernos en el lugar del otro"*.

Desde esta perspectiva voy a tratar algún punto de reflexión que considero necesario en la enseñanza a la población adulta inmigrante.

Haciendo un somero encuadre de la situación sabremos que el usuario, en este caso el inmigrante, posee unas condiciones específicas, que deben ser tenidas en cuenta necesariamente; se trata de personas que se aventuran, a veces de forma peligrosa, a venir a nuestro país para mejorar las condiciones de vida precarias de su país de origen. Esto conlleva que vamos a trabajar, en la mayoría de los casos, con personas desarraigadas con problemas en la regularización de su situación en España (sus papeles), en busca de trabajos casi siempre precarios y esporádicos, y posiblemente a la defensiva por vivir en un medio hostil, que no suele ser lo gratificante que requeriría su difícil situación de emigrante. Vienen a nuestro Centro

con la expectativa de aprender nuestro idioma, pero lo necesitan aprender inicialmente a un nivel de supervivencia y de urgencia. No se trata de turistas que vienen en sus vacaciones para aprender español. En este nivel de aprendizaje lo prioritario será enseñar contenidos básicos de lenguaje y comunicación que les ayuden a incorporarse a las tareas y relaciones más vitales para ellos en nuestro país. No quiere decir que se renuncie, en los casos que lo permitan, a niveles más altos de enseñanza, pero lo más urgente es su cotidianidad. Por tanto, nos centraremos más en lo práctico y comunicativo, postergando los conceptos gramaticales y nosológicos.

*Los textos están planificados para el estudio del español en situaciones de más "normalidad" y menos desventaja, por lo cual deberemos seleccionar y elaborar materiales adecuados.*

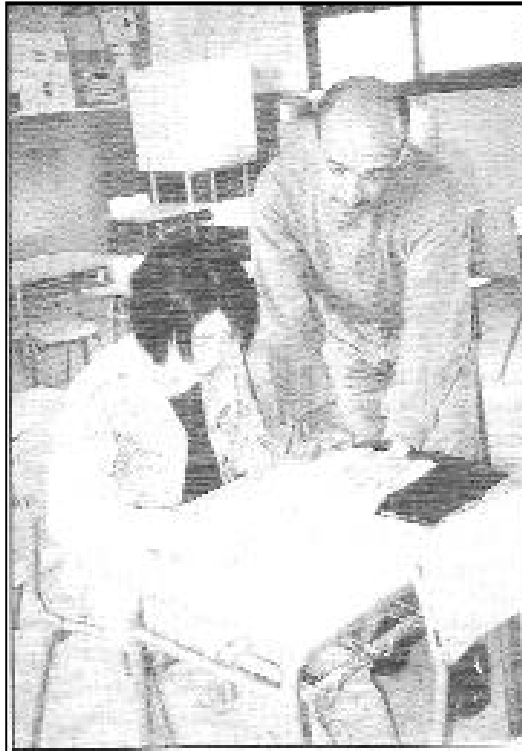
Tendremos que enseñar expresiones idiomáticas que, si bien forman parte de las herramientas de comunicación cotidianas, no solemos encontrarlas en los textos.

También será importante enseñar expresiones que les ayuden a comunicar sentimientos y estados de ánimo.



Hablamos de alumnos que, por su situación, tengan dificultades para cumplir los horarios y con escasas posibilidades de hacer tareas escolares fuera de clase, con lo cual el repaso continuo será un elemento irrenunciable a tener muy en cuenta.

En ocasiones asistirán a clase en condiciones deficitarias (cansados, desanimados, con problemas a resolver, etc.), por lo cual la clase tendrá que ser dinámica, entretenida, donde se practique la sorpresa, el descubrimiento, e incluso el buen humor, no sólo en cuanto a contenidos idiomáticos, sino también en lo referente a la enseñanza de nuestra cultura.



Para que se den situaciones de aprendizaje deberá existir una actitud de apertura del alumno. Para facilitar esta actitud es necesario que en la clase haya un clima favorable en el que el alumno no nos perciba como una forma neutra, sino como a un profesor en actitud de ayuda. Producto de ello, en unos casos podremos asesorarles, en la medida de nuestras posibilidades, en cuanto a temas relacionados con sus intereses, y en otros casos podremos derivar su problemática hacia otros medios más propicios y especializados, que para ellos puedan ser desconocidos. Así mismo, en nuestros contenidos, deberemos incluir aspectos prácticos como cumplimentación de documentos, los transportes, la ciudad, el medio sanitario, las compras, el trabajo, etc.

Es necesario una actitud de interés en la clase por su propia cultura. De esta forma intentaremos amortiguar su desarraigo y potenciar de forma menos traumática su incorporación a su nueva situación. También se puede obtener con esto otros beneficios secundarios como aumento en su autoestima, potenciación en las relaciones, cambio en roles de aprendizaje (al ser ellos quienes enseñan), etc. Suele ser una buena táctica, el preguntarles por alguna palabra básica, saludos, etc. que luego utilizaremos de un modo informal en el trato con ellos.

No se deben olvidar los beneficios de las dramatizaciones y escenificaciones, ello contribuirá a despertar su interés y a aprender los contenidos con mayor eficacia.

Todos estos apuntes, unos criticables, otros ampliables, expuestos de una forma escueta, suponen una invitación al diálogo y a la discusión con nosotros mismos y con los demás, pues es la manera más evidente de crecer en nuestro trabajo.

El CEAS Arganzuela está situado en el barrio del mismo nombre, en Madrid. Comparte edificio con el Colegio Público Legado Crespo, situándose la atención a personas adultas en el horario de tarde. En él se imparten entre otros programas, el de español para inmigrantes, organizado en cinco niveles.

Algunas peculiaridades de dicho programa en este Centro son:

- La mayor parte de los inmigrantes son chinos e inmigrantes de los países del Este de Europa. Los primeros suelen trabajar en la hostelería y los segundos suelen dedicarse a trabajos relacionados con la construcción; por lo que es necesario tener en cuenta los horarios de dichos colectivos, teniendo los alumnos de nacionalidad China necesidad de acudir al Centro en las primeras horas de la tarde y los de los países del Este de Europa, en las últimas horas, al terminar su jornada de trabajo.
- La demanda de plazas es constante, habiendo listas de espera a lo largo de todo el curso.
- El número de horas lectivas de enseñanza de español en este Centro es inferior a las 10 horas semanales que marcan las directrices para enseñanzas de español a adultos inmigrantes, ya que este número de horas es excesivo, si tenemos en cuenta las posibilidades de asistencia a clase de estos adultos y sus condiciones de vida antes mencionadas. También es necesario tener en cuenta, que este número de 10 horas, obligaría a tener que reducir el número de grupos dedicados a las enseñanzas de español, en detrimento de las actuales listas de espera; con lo cual se vería mermada la posibilidad de atención a la gran cantidad de inmigrantes que acuden a nuestro Centro con la demanda de aprender español.



# Jornadas Interculturales: Reciprocidad desde la Igualdad

*Jesús Cabero y Concha Gómez*

*Profesores del Centro EPA de Pan Bendito*

EN el Centro de Adultos tenemos, entre los alumnos, personas inmigrantes: chinos, marroquíes, armenios, centroafricanos,... a los que el desconocimiento del idioma les cierra las puertas de un país que les es ajeno.

En distintas ocasiones a lo largo del curso les propusimos momentos en los que compartir sus comidas, conocer sus palabras, sus costumbres.

Estas experiencias fueron dándonos la idea de ser nosotros los "invitados", de percibir el valor que esto tiene para el que se siente desposeído de lo suyo. Surgió así la necesidad de unas Jornadas, donde el extranjero pudiera ofrecer lo que tiene (lo que es) a los españoles, en una especie de "reciprocidad" -desde la igualdad-, abriendo así el camino de una sociedad intercultural. Queríamos descubrir que el inmigrante posee su propia idiosincrasia, con su bagaje cultural e histórico pues todo lo que suponga conocimiento mutuo es enriquecimiento personal. Pretendimos, a través de estas Jornadas, alcanzar un mayor conocimiento y aceptación de lo "diferente", acercándonos a otras experiencias históricas, sociales y culturales.

## DE CÓMO HICIMOS

Quisimos una variedad de referentes culturales (de distintos países) para hacer comprender el valor de multiplicidad que queríamos darle a lo intercultural. Quisimos, también, incorporarnos al debate social sobre la Ley de Extranjería.

Para ello, contamos con la ayuda desinteresada de muchas personas: Del Comedor de Refugiados de la calle Canarias nos llegó Augusto de Cuba, Ceferinne del Congo y Petrus de Moldavia. A través de CITE-CC.OO., nos llegó

Anabel (abogada), la música de Senegal con Babacar y Said de Marruecos. También nos ayudó el grupo Karibú de música y danza de Costa de Marfil. Alicia de CEAR (Comisión Española de Ayuda al Refugiado) vino a la mesa redonda, igual que Lila, mediadora social de la Junta de Distrito, Juan Carlos (su nombre en chino no nos lo dio), presidente de la Asociación de Chinos en España,... y nuestros alumnos: Xeng-dong, Ani, Lala, Stepan, Nipum, Abderraman, Amina,..., las alumnas de María, la profe de danza española y la colaboración de todo el Centro.

Las Jornadas constaban de dos momentos. El primer día estuvo dedicado a realizar un recorrido por diversas culturas de África, Asia y Europa: situación geográfica, principales acontecimientos, lenguas (leyendo alguna poesía en lengua original), folklores, con actuaciones de grupos que nos acercaron a otras músicas y ritmos. Toda la jornada fue conducida por Augusto Lázaro, escritor cubano, que nos introdujo a través de un viaje imaginario por la "ruta de las especias". Conocimos, de la mano de personas inmigrante la historia, las costumbres y la música de Marruecos, de Mauritania, Senegal, Congo, Bangla Desh, China, Armenia, Moldavia y España.

Al día siguiente celebramos una mesa redonda sobre el tema "Extranjeros en España". Tuvo cuatro apartados: legislación, vida cotidiana del inmigrante en España, formación y empleo y, por último, futuro. Al finalizar y para cerrar nos fuimos todos a probar la comida que distintos alumnos extranjeros nos ofrecieron.

Fue una experiencia interesante, mucha gente del barrio quedó "enganchada" a esas músicas, esos sabores, esas costumbres. Todos quedamos en que debería repetirse otros años la experiencia.

**El extranjero puede ofrecer lo que tiene a los españoles, su idiosincrasia**

# Pensar en Colores

## Reflexiones para la adaptación del currículo educativo de un Centro Penitenciario en la enseñanza del español a inmigrantes

*Concepción Pérez*

*Profesora del Centro Penitenciario de Aranjuez*

LEER la realidad nunca ha sido posible en blanco y negro como si de un texto escrito se tratara. Leerla, pensarla o interpretarla significa atender a una multitud de matices o tonalidades para no caer en un maniqueísmo fácil.

El título de este artículo hace referencia a los retos y a las dudas que me surgen como maestra de un Centro Penitenciario en el que estoy abordando la enseñanza del español para extranjeros. En las conversaciones mantenidas con otros compañeros, en la lectura más o menos detenida de algunos materiales didácticos y en todo aquello que va ocurriendo dentro de mi aula voy descu-

Por otra parte los maestros del ámbito penitenciario, nos encontramos de nuevo con que hay matices, no precisamente de color sino de existencia (vida en prisión) que hace que estos materiales no den de sí todo lo que pudieran. Otro nuevo reto... la necesidad de elaborar o adaptar al menos los materiales que existen. Por esta razón querría apuntar algunas reflexiones que me he hecho no sin el atrevimiento de la inquietud que despierta en mí este asunto.

Lo que escribo como he dicho surge de la práctica en el aula, la lectura detenida de algún texto y también del impacto que me produjo la asistencia

**En las clases de español de un Centro Penitenciario, hay un gran interés de los extranjeros por aprender para salir de la mayor soledad en que les sitúa una cultura e idioma extraños**

biendo una nueva realidad educativa que nos llega y a la que vamos respondiendo desde las distintas instancias con cierta precipitación. Así, por ejemplo, el término que se utiliza en la actual legislación educativa para identificar el quehacer educativo con estos colectivos humanos: "Español para inmigrantes" (Instrucciones de la Dirección General de Promoción Educativa sobre la organización y funcionamiento de los Centros que imparten enseñanza de Educación de Personas Adultas para el curso 2000/2001). Creo que al independizarlo de la Educación Básica dentro de la oferta formativa, corremos el peligro de reducirlo a contenidos de carácter lingüístico y más aún despreciamos, posiblemente sin quererlo, la formación cultural que ellos ya poseen, retrasando y entorpeciendo en perjuicio siempre de los mismos, posibles accesos a titulaciones básicas o a otras que no lo son.

En este sentido ya existen materiales didácticos que van por estos derroteros. Materiales de una gran calidad, no sólo conceptual y metodológica, sino también como transmisora de valores y actitudes. Lo cierto es que, una vez más la calidad no significa cantidad. Hay buenos materiales, pero no muchos.

a las VI Jornadas del Voluntariado: "Extranjeros en Prisión. Problemática social, familiar y legal" que tuvieron lugar el once de noviembre del año pasado, en Cubas de la Sagra (Madrid).

Hablando en sentido pedagógico estas jornadas significaron para mí, encontrarme de bruces con el análisis situacional de mis alumnos. Después de diez años de trabajo como maestra en Centros Penitenciarios reconozco que me impresionaron no sólo por su gran calidad expositiva, sino por la crudeza de la realidad que trataban y por la sensibilidad humana desde la que intuyo se habían coordinado y organizado.

Desde este triple frente (práctica docente, análisis situacional y materiales didácticos) como si de ubicar la realidad se tratara es desde donde afronto lo específico de mi trabajo, como maestra responsable de un grupo de Español para inmigrantes dentro de un Centro Penitenciario.

### EN PRIMER LUGAR: SUPERAR LA SOLEDAD

Creo que si algo caracteriza la existencia de un extranjero en prisión es la soledad en mayúscula

a la que se ve avocado. Agudizado en el caso de que el idioma también le sea extraño. Si en la calle su historia y su hogar les queda lejos, en la prisión la distancia se hace infinitamente mayor. Incluso en aquellos que tienen algún familiar en

Al hilo de todo esto quiero hacer alusión a lo que Goleman nos dice en su libro "Inteligencia Emocional": *la inteligencia es una forma de interactuar con el mundo, que tienen muy en cuenta los sentimientos y engloba habilidades tales como el*

## Los extranjeros no poseen nuestras palabras pero sí las suyas...

España. El espacio penitenciario favorece, tal vez por las carencias culturales que en él existen, brotes de desprecio, de falsa superioridad desde los otros internos. Además, muchos de ellos apenas sí son visitados por su abogado. Incluso los más "afortunados" que son aquellos que tienen un respaldo económico (narcos o vinculados a mafias) viven igualmente esta desafortunada realidad de ausencias. Es más, en una prisión esta realidad puede generar situaciones de mayor indefensión, en términos legales.

Esta falta de vinculación con el entorno hace que el peso de la soledad sea mayor. No se sienten cercanos a nada ni a nadie, salvo cuando entre ellos buscan un cierto apoyo.

Aquí el maestro/a de adultos tiene algo que aportar. Tal vez dos cosas:

Por una parte dar a conocer y ofrecer información sobre ONG's o voluntariado cuya labor sea el trabajo con inmigrantes.

Y por otra, hacer del aula un espacio con ellos y para ellos donde lo suyo lo sientan importante y entre ellos se sientan apoyados. Recuerdo el tema que desarrollamos en torno a la tradición folclórica en la que hablaron y pintaron "el sentir", un instrumento musical marroquí, y danzaron en clase

control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo y la agilidad mental, entre otros. Es curioso como en estas clases hay un gran interés por aprender. La necesidad que tienen de integrarse en el nuevo mundo en el que se encuentran estimula posiblemente todas estas cualidades intelectuales del ser humano.

Apoyarles en este proceso de encuentro de culturas es desde donde debe situarse nuestra labor educativa.

### EN SEGUNDO LUGAR: COMPARTIR PALABRAS

Sería abordar las carencias lingüísticas. Habitualmente se excluye de estos grupos a los inmigrantes sudamericanos. Lo cual tendría que ser revisado porque los matices lingüísticos son también muy diferentes. Ahora bien, la

realidad es que están los extranjeros que no tienen un buen dominio del idioma. El cauce habitual de comunicación está mermado. Cuando un idioma no se conoce, es imposible escoger palabras, acariciarlas, llenarlas de sentido y pronunciarlas. Esta carencia humilla, empequeñece y entorpece la tarea del desarrollo personal.

Hay que tenerlo en cuenta y partir de ello. El punto de partida es la falta de palabras y el punto de llegada ha de ser que las posean. Poseer palabras, desde el aprendizaje dialógico

## ...así, si ponemos ambas en común aparece un clima positivo de aprendizaje, de apoyo mutuo y de conocimientos compartidos

junto sus compañeros al ritmo de aquella canción que habla de la humillación de los más pobres que eran pisoteados incluso por los camellos.

es vivenciarlas con los sentimientos que provocan. Los extranjeros no poseen nuestras palabras pero sí las suyas. Es conveniente incluir por



ello la didáctica de un vocabulario básico y mixto. Por ejemplo, cuando tratamos el núcleo

Desde aquí se plantean dos tipos de actividades muy interesantes: las tertulias con una metodolo-

**La atención de las necesidades de información y apoyo de los inmigrantes de un Centro Penitenciario precisa de muy diversos profesionales, no sólo de los educadores**

temático de Salud y hablamos del hombre sano y el hombre enfermo se dieron cuenta del valor real de las palabras *sufrimiento* y *alegría* sólo cuando se recogieron en todos los idiomas que conocían.

Normalmente en estos grupos los niveles de conocimiento de la lengua son muy heterogéneos, incluso lo normal es que se compartan las segundas lenguas, el francés entre los marroquíes, el inglés entre los turcos, etc.

Esto hace también que aparezca una especie de vivencia de apoyo mutuo, unos y otros se ayudan a entender y compartir los conocimientos que poseen. Se favorece así un clima muy positivo para el aprendizaje.

Ramón Flecha en su libro "Compartiendo Palabras" señala los siete principios del aprendizaje dialógico: El diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, la dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias. Intuyo que por aquí podrían ir algunas alternativas metodológicas para la enseñanza del español a inmigrantes.

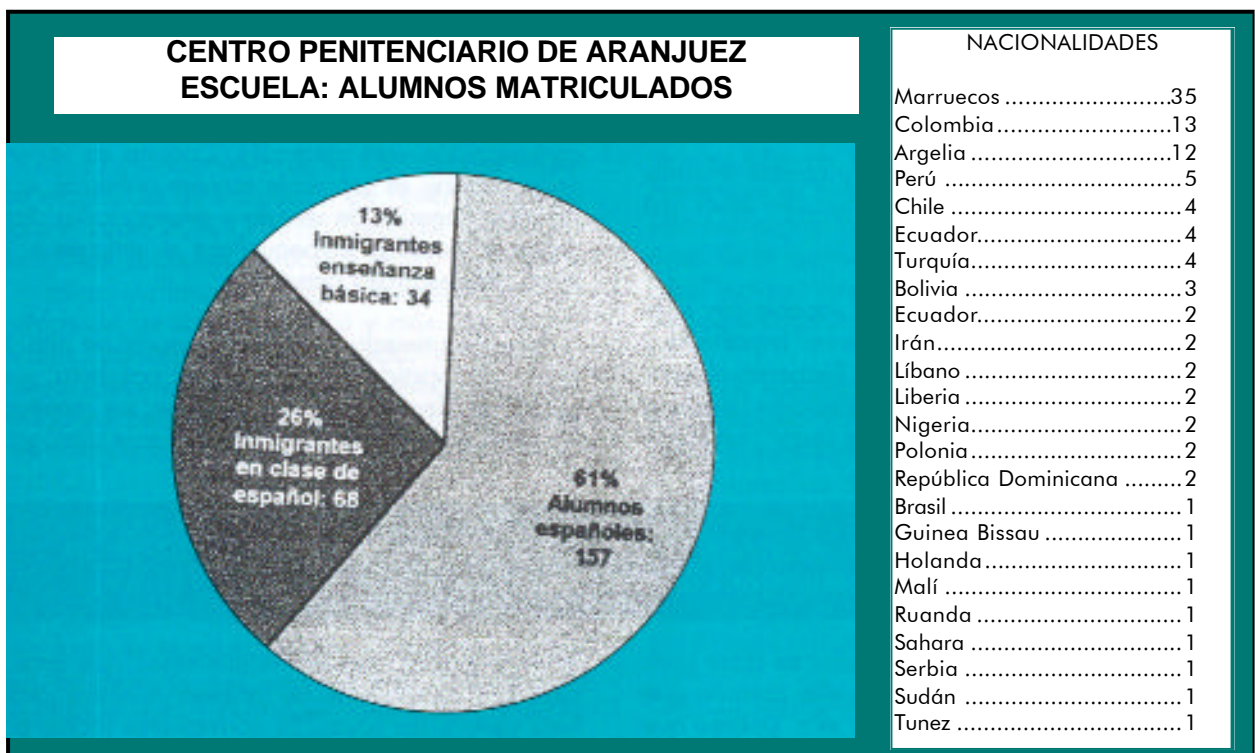
gía concreta y la representación teatral donde se potenciará no solo el lenguaje hablado sino también el gestual con todos sus matices.

**EN TERCER LUGAR: ENCONTRAR INFORMACIÓN**

Debemos apoyarles en la búsqueda de cauces informativos. El libro editado por Cáritas en 1999: Manual de Ejecución Penitenciaria "Defenderse de la Cárcel" puede resultar de gran utilidad.

En este apartado lo importante es tener claro que nuestra tarea nos compromete y que necesitamos el apoyo y la ayuda de otros profesionales del Centro y de fuera del Centro, ya que la situación de los inmigrantes resulta mucho más gravosa que en los demás casos (faltas de vinculación familiar, identidades falsas, dificultades extras para encontrar trabajo, etc.).

Responder a todo ello no es más que asumir lo que recoge el Título III de la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre desde donde se garantiza que las personas adultas puedan adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y actitudes para su desarrollo personal y profesional.





# Seguramente me Equivoco

*Félix Pastor Romero*

*Profesor del Centro de Educación de Personas Adultas de Parla*

**E**S necesario hablar también de la peculiaridad del trabajo en el aula de Español para extranjeros, no desde un punto de vista exclusivamente lingüístico, metodológico o programático (si es que se puede hablar en este caso de una programación viable), sino desde un enfoque que ayude a comprender las dificultades y condiciones de este trabajo.

Con frecuencia los que trabajamos en Educación de Adultos nos tenemos que ocupar de niveles y alumnos que nos cuestionan nuestra formación y nuestra forma de trabajo. Quien entre por primera vez en el Nivel I de alfabetización o en algunas de las enseñanzas del llamado Tramo IV de posgraduados, por ejemplo, lo comprende bien. Los grupos de Español para extranjeros pertenecen a esa categoría de trabajos en los que por mucho que sepas de poco te vale, donde todos los recursos son pocos y donde hay que recomenzar casi continuamente. Cuando se le asignan estos cursos al último profesor que llega al centro demostramos la nula preferencia (cuando no el rechazo) por este trabajo y lo difícil que es. Aunque puedo estar equivocado.

Antes, cuando llegaban los inmigrantes, al no saber leer ni escribir el castellano, los matriculábamos en alfabetización. Pero hay quien ha estado escolarizado en su país de origen y su necesidad no es la misma que la de quien es analfabeto también en su propia lengua, a quien sí que le corresponde asistir al aula de Alfabetización.

Los métodos alfabetizadores suelen estar fundamentados en las palabras significativas. Pero ¿cuáles de las palabras, conceptos, hechos... significativos de los emigrantes coinciden con los de los autóctonos? Tanto la metodología como los objetivos y contenidos para los analfabetos nacionales tienen que ser diferentes a los de los extranjeros. Por eso es necesario atenderlos por separado. Además, la llegada de inmigrantes ha crecido espectacularmente y de la misma forma se han ido acercando a los centros de adultos, lo que deber posibilitar la aplicación de algún criterio homogeneizador.

Cuando creamos las aulas exclusivamente para extranjeros seguramente también estábamos equivocados al mantenerlos independientes del resto

de los alumnos. Si lo que el extranjero necesita es el contacto con los españoles: oír sus voces, observar sus gestos, su forma de comportarse, aprender a construir frases, buscar y pronunciar las palabras adecuadas, etc, mantenerlos apartados ayuda poco. De los compañeros también se aprende, y mucho. Pero si en el aula del único que se puede aprender español es del profesor, y si éste tiene que estar hablando mucho tiempo, los alumnos disponen de muy poco (y a repartir entre todos) para practicar su construcción gramatical, pronunciación, aumento de vocabulario... y para que les corrijan. Para solucionar esto se ofreció la posibilidad de que los extranjeros pudieran asistir también como oyentes en otros niveles, mezclándose con españoles. Algunos alumnos, que tenían un conocimiento suficiente del castellano y lo llegaban a entender, se incorporaron a las aulas de certificado o pregraduado asistiendo a las clases de Lenguaje. Esta experiencia de simultanear dos grupos está condicionada a la disponibilidad horaria del alumno, a su motivación y a los resultados inmediatos.

*Volviendo al aula de Español, hay que destacar la inconstancia en la asistencia. Parece que el emigrante quiere asistir a las clases, que viene fuertemente motivado y necesitado, pero encuentra muchas causas que le hacen faltar y son pocos los que se mantienen durante todo el curso. ¿Por qué? Pues porque tienen otras cosas que hacer, otras necesidades más urgentes. Quizá porque carecen de hábito escolar o porque se trasladan. No tengo motivos para pensar que la actitud del profesor, de los compañeros o de los propios contenidos y actividades académicas no hayan influido algo en esta irregularidad. Pero seguramente me equivoco.*

Obsérvese que en estas reflexiones se están empleando los adjetivos: español y extranjeros. No es casual, es lo que normalmente hacemos: pensar en los términos de ellos y nosotros. Para la función educativa que tenemos encomendada este no es el punto de vista apropiado. Quizá también me equivoque, pero se trata de ver las cosas como ellos las ven, entender las dificultades y necesidades desde su posición, ponerse en su lugar. Solo así encontraremos las claves para hacer el trabajo a la medida del alumno y no a la del profesor o del centro.

Otra de las características de este colectivo es la diversidad. Si tenemos en cuenta que en cualquier curso puede haber alumnos procedentes de Nigeria, Congo, Angola, Indonesia, Brasil, Rumanía, Georgia, China, Marruecos, Siria, Irán... (no es una suposición, es la composición que me ha ido llegando en este curso), es imposible estar al mismo tiempo en todas las posiciones. Ponerse en el lugar de todos ya es difícil aún cuando procedieran del mismo sitio.

Además está la diversidad intelectual. En la misma clase se sientan personas que manejan hasta tres idiomas (alguno viene con su diccionario) al lado de quien no domina ni el suyo propio, gente que posee un estatus cultural (dicen que son economistas, ingenieros, estudiantes universitarios...) junto a braceros analfabetos, y adolescentes imberbes y curtidos trotamundos. ¿Cómo se puede compaginar todo esto y extraer motivaciones y metodologías útiles para todos? ¿Cómo ver las cosas con los ojos de la mayoría sin excluir a casi todos?

Las distintas culturas de procedencia también aportan su caudaloso torrente. En cierta ocasión en la que saqué un pañuelo de mi bolsillo ninguno de los presentes supo decirme qué era ni para qué servía. Cosas como ésta dan qué pensar. A veces, como con algunos alumnos españoles, se hace necesario aplazar los contenidos lingüísticos y centrarse en la corrección de peculiaridades culturales y en la tolerancia. Seguramente me equivoque, pero quien va a vivir en una sociedad necesitará actuar conforme a los valores de ésta (que es la mejor forma de evitarse problemas innecesarios). Aunque podamos no compartir alguno de ellos, otros sí son necesarios. Me refiero, por ejemplo, a la relación con el agua y el jabón, al aspecto externo, a ciertos comportamientos, a ciertos sonidos y olores corporales, al griterío, a las descalificaciones, a las desigualdades por origen o sexo, etc.

El mestizaje pasa por el intercambio de los valores adecuados, pero a veces hay cierta resistencia. El hecho de participar, de levantar la mano y hablar, de significarse, de expresarse libremente sin miedo, es decir; vivir en democracia y participar en los múltiples actos democráticos cotidianos, hay a quien le supone un freno y hasta le bloquea. Quizá sea algo que no les estaba permitido en sus lugares de origen. Hay que comprender de dónde vienen y sus carencias. Creo que el que aprendan a pedir, a decir no, a ejercer cierta libertad y defensa de derechos, es prioritario sobre ciertos avances en el conocimiento de la lengua. Aunque puedo estar equivocado.

He observado, por ejemplo, que las mujeres magrebíes no tienen ningún problema en estar en el aula rodeadas de varones, siempre que no sean de su país. En cuanto aparece el primer compatriota se van todas y no vuelven más. Es lo que ha vuelto a ocurrir durante este curso. Pero una de las alumnas seguía viniendo con su pañuelo en la cabeza como si no le importase compartir aula con los varones. Resultó que es de Siria. Y a una joven universitaria marroquí, que venía de la ciudad y no vestía pañuelo, tampoco le importó la presencia de sus compatriotas (quizá porque solía acompañarla un joven varón) aunque finalmente también dejó de asistir. Cuando surgen estos problemas de incompatibilidad y exclusión, ¿qué se puede hacer? Desde luego, no sacar conclusiones precipitadas. Pero, ¿cómo interpretar correctamente lo que ocurre en el aula? Crear aulas separadas para varones y para mujeres facilita la asistencia continuada de éstas, pero socialmente es un atraso que reproduce aquí agravios e injusticias que se sufren en otras partes. Habrá que priorizar y decidir si retrocedemos en los logros sociales o propiciamos un cambio de mentalidad. Aunque puedo estar equivocado y que resulte que esa no sea la tarea del profesor. Mi opinión coincide con las de Freire y Francisco Gutiérrez.

Cuando el nivel de español de algunos alumnos les va siendo suficiente para defenderse, cada vez acuden al centro de forma más intermitente, hasta que finalmente lo abandonan. Hubo un tiempo en que algunos venían sólo por el resguardo de matrícula de un centro oficial. Parece que eso les daba cierta legalidad para su estancia en el país. Afortunadamente, muchos también vienen con otras motivaciones.

Ni en las instrucciones de principio de curso ni en el proyecto educativo, ni en la programación general (da igual en qué centro estemos pensando) vamos a encontrar muchas ayudas para los grandes problemas del trabajo con inmigrantes. Tampoco las encuentro en los métodos que hay publicados. Hay, efectivamente, tratados y estudios sobre el tema, pero no suelen prepararte para reaccionar con eficacia ante las notables dificultades que este trabajo conlleva.

Evidentemente, los resultados del buen o mal hacer del Ministerio del Interior, del de Trabajo, de los servicios sociales y de las embajadas, descargan sobre los saturados docentes un cúmulo de dificultades y problemas pero ninguna ayuda, solución ni consejo. ¡Hasta puede empeorar más! Aunque en estas apreciaciones también puedo estar equivocado.

# Orientación Social y Cultural para Mujeres Marroquíes

*Antonio Jiménez Ortiz*

*Profesor del CEAS de Moncloa*

SE ha llevado a cabo, mediante voluntarias, una interesante experiencia de orientación social y cultural dirigida a mujeres marroquíes, a la vez que se les enseñaba español en su propio domicilio dentro del Programa de "Servicio de enseñanza domiciliar de castellano y orientación socio-laboral para mujeres marroquíes inmigrantes y refugiadas" de la Fundación Francisco Largo Caballero.

Después de dos años de enseñanza domiciliar de español a colectivos de inmigrantes senegaleses, chinos,... que por diversas razones no podían acudir a aprender español a Centros de Educación de Adultos o a clases de organizaciones y asociaciones que lo ofertan, una asociación de inmigrantes marroquíes planteó a la Fundación la necesidad de atender a un colectivo de mujeres de esta nacionalidad. Se realizó el análisis previo de las características sociológicas del colectivo de mujeres marroquíes inmigrantes y se determinaron las necesidades de actuación en determinadas áreas para contribuir a la integración e incorporación plena en la dinámica social y cultural de nuestra sociedad, evitando las situaciones de desigualdad y las marginaciones.

Estas son las necesidades de actuación:

- 1º La desprotección jurídica ante situaciones de dependencia del marido.
- 2º La sobrecarga familiar de trabajo y de responsabilidades.

- 3º Las situaciones de omisión de responsabilidades de los hombres que afectan psíquica y físicamente a las mujeres en circunstancias desfavorables para la mujer marroquí (lejanía de la familia y del control social familiar, indefensión familiar, poco dominio del español, desconocimiento de recursos,...).
- 4º Las escasas relaciones sociales y familiares y la pérdida de referencias culturales, de apoyo y protección familiar.
- 5º La falta de cultura sanitaria.

## UNIDADES TEMÁTICAS DE ORIENTACIÓN

Por tanto, en base a estas necesidades se diseñó el Programa de Orientación y se fijaron cinco núcleos temáticos que definen los contenidos del programa.

1. La maternidad: el embarazo y los cuidados infantiles.
2. La educación infantil y juvenil.
3. La educación sexual y afectiva. Las relaciones de pareja.
4. Aspectos psicológicos, emocionales y sociales de la mujer inmigrante.
5. Información sobre recursos asistenciales y de atención a los inmigrantes.

Así mismo, se exponen como contenidos transversales en todos los temas "Los derechos de la mujer y las obligaciones legales en España", tanto de los derechos fundamentales de nuestra Constitución como de la normativa legal que los desarrolla.

Todos estos contenidos hacen referencia a las condiciones, necesidades y expectativas de los colectivos de mujeres marroquíes inmigrantes, ya que el conocimiento de los diferentes perfiles de mujeres, los aspectos contextuales y las referencias culturales de origen, son determinantes para la planificación y desarrollo de la orientación y la labor edu-



cativa, así como para las funciones de orientación que las voluntarias realizaron para atender las necesidades de orientación e información, sobre:

- El conocimiento de aspectos culturales de la sociedad española útiles para la vida cotidiana. Incluyendo la comprensión del sistema de valores, de actitudes, conductas sociales y costumbres españolas.
- La necesidad de intercambio cultural y de comunicación para facilitar la integración e inserción en la sociedad española, con igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades conservando su identidad cultural.
- La legalización o regulación de la situación de su permanencia en España: permisos de trabajo y residencia.
- Información sobre escolarización de hijos, asistencia sanitaria, ayudas asistenciales y sociales.
- Búsqueda de empleo.
- Educación sanitaria en aspectos relacionados con la maternidad: el embarazo y los cuidados infantiles.
- Educación sexual y afectiva. Las relaciones de pareja.
- La educación infantil y juvenil.
- Orientación sobre aspectos psicológicos, emocionales y sociales de la mujer inmigrante.

Para realización de este Programa se diseñó un Plan de Formación de las voluntarias que participaron en él, que les proporcionó, además de la metodología, los contenidos de los temas del programa, así como el conocimiento de las referencias culturales de los diferentes perfiles de mujeres marroquíes, con la finalidad de facilitar la comunicación con ellas y llevar a cabo las funciones de orientación.

## FUNCIONES DE LA ORIENTACIÓN SOCIAL Y CULTURAL

Estas son las funciones que se realizan:

- Función informativa. Proporcionando información a las mujeres marroquíes acerca de las necesidades expuestas.
- Función educativa. Favoreciendo la práctica de actitudes positivas y hábitos saludables en relación con la educación de los hijos, los cuidados infantiles, el embarazo, la maternidad y la sexualidad.
- Función interventiva. Ayudando a:
  - el desarrollo de la autoestima
  - la confianza en sí mismas,
  - la superación de las dificultades
  - la toma de decisiones.
  - el rechazo cualquier tipo de discriminación,

- superar inhibiciones y prejuicios que dificulten las relaciones con los demás.

## METODOLOGÍA, TÉCNICA Y RECURSOS PARA LA ORIENTACIÓN

La metodología que se utiliza para el desarrollo del Programa de Orientación está determinada por el lugar en el que se realiza, la casa de las inmigrantes, y por el pequeño número de ellas, por lo que lo más adecuado es la charla-tertulia interactiva en la que la presentación de la información está enlazada con los aspectos personales de las mujeres. Así mismo, se usan recursos audiovisuales seleccionados según los temas como soportes de la información y que sirven de punto de partida para el coloquio y discusión. También se utiliza la técnica de la observación sistemática y de registro de las circunstancias, expectativas y necesidades de las mujeres inmigrantes. Por otro lado, las orientadoras voluntarias que a su vez enseñan español, disponen de una serie de recursos y materiales para realizar su funciones, así como de un "Manual de orientación" de contenidos temáticos y "Carpetas temáticas" con documentación e información sobre cada uno de las unidades.

Las limitaciones de un artículo de estas características deja sin desarrollar cuestiones de gran importancia e interés, que subyacen en esta experiencia, relativas al análisis sociológico previo sobre características y tipología de las mujeres inmigrantes marroquíes; a las funciones, tareas y objetivos de la orientación; a la formación de las orientadoras; y a la evaluación de la experiencia. Ésta resultó muy positiva tanto para las marroquíes como para las españolas por la riqueza de la comunicación intercultural. Aspectos de este Programa también se han divulgado en forma de charlas en otros espacios.

### BIBLIOGRAFÍA

- Suplementos OFRIM. Dirección General de Servicios Sociales. Comunidad de Madrid. Números: Diciembre 1997, Junio 1998, Diciembre 1998.
- ARIÑO JIMÉNEZ, Pilar: "Mujeres inmigrantes marroquíes en la Comunidad de Madrid. Identidad y problemática de integración". Fundación Caja Madrid y Fundación Humanismo y Democracia. Madrid, 1998.
- RAMÍREZ, Ángeles: "Migraciones, género e Islam. Mujeres marroquíes en España". Ediciones Mundo Árabe e Islam. Educación y Cultura. Agencia Española de Cooperación Internacional. Madrid, 1998.
- SOLÉ, Carlota: "La Mujer inmigrante". Instituto de la Mujer. Ministerio de Asuntos Sociales. Nº 40. Madrid, 1994.



# Una Visión de la Educación de Adultos en Chile

*Fernando Norambuena Moya*

*Ministerio de Educación de Chile*

*Pedro Lión González*

*Corporación Municipal de La Florida (Santiago de Chile)*

## I. INTRODUCCIÓN

PARA una mejor comprensión del estado actual de la Educación de Adultos en Chile es necesario hacer una breve retrospectiva a partir de mediados de la década de los años sesenta, fecha en que se llevó a cabo la última reforma educacional en el país. Su objetivo central fue ampliar la cobertura educativa a nivel nacional y a través de las diferentes modalidades.

En el citado período que se extiende entre los años 1966 y 1973, la Educación de Adultos alcanzó notables niveles de desarrollo en la población con mayor grado de marginación social de los sectores rurales y urbanos. El proceso logra disminuir drásticamente el analfabetismo y permite la completar los estudios secundarios a gran número de hombres y mujeres de la clase trabajadora como, asimismo, ofrecerles oportunidades de acceso a la educación superior a un buen porcentaje de ellos.

El golpe de Estado de 1973 trae consigo el advenimiento de un régimen militar que impuso una economía de libre mercado en la cual el Estado asume un rol subsidiario en el ámbito educativo. Esto significó una disminución de las atribuciones que tenía el Ministerio de Educación Pública, ya que, entre 1981 y 1983, se traspasó la administración del servicio educativo a los Municipios (Ayuntamientos) o al área privada. En la práctica, el ámbito de competencia del Ministerio en el sistema escolar se redujo a dictar de la normativa educativa, a la

supervisión técnico pedagógica y a la inspección de la asistencia de los alumnos a clases.

Así el sistema escolar quedó conformado por establecimientos educativos de distinta dependencia administrativa y con diferentes tipos de financiación: municipales y particulares subvencionados por el Estado, particulares con servicio pagado por los usuarios y corporaciones con administración delegada y financiación estatal, según convenio con el Ministerio de Educación. Para los establecimientos educativos municipales y los particulares subvencionados que son los más numerosos y a la vez reciben la gran mayoría del alumnado, se creó un sistema de subvención basado en una unidad presupuestaria por alumno (Unidad de Subvención Educacional, U.S.E.) diferente para cada nivel y modalidad de enseñanza (básica, media humanístico científica y técnico profesional) siendo ésta, en todas las modalidades, de un valor inferior para la educación de adultos.

Con este sistema, vigente aún en el país (legalizado a través de la Ley n° 18.962, Ley Orgánica Constitucional de Educación, LOCE, dictada en las postrimerías del régimen militar) la situación de la educación sufrió un retroceso de gran magnitud por cuanto significa, entre otras cosas, el acceso a diferentes formas de enseñanza en directa relación

con los ingresos económicos personales, comunales o regionales, lo que provoca fragmentación y falta de equidad tanto como especulación económica de los establecimientos de educación.

**Tras el golpe de Estado de 1973 las actuaciones que realiza el régimen militar en la enseñanza llevan a la educación de adultos casi a su extinción**

En estas condiciones, la educación de adultos con una U.S.E., equivalente a un tercio del establecido para la educación de niños y adolescentes, con menor promedio de asistencia a clases y altos índices de deserción fue condenada a su extinción. Sólo un reducido número de escuelas y liceos vespertinos lograron sobrevivir, como terceras jornadas de liceos diurnos.

## II. LA SITUACIÓN ACTUAL

A partir del año 1990, con la recuperación del sistema democrático se inicia una gradual rearticulación del sistema educativo, aunque siempre dentro del marco de la LOCE heredada.

La política educativa se orienta a mejorar la calidad y equidad de la educación, considerándose ésta como una variable clave para el desarrollo económico y la democracia. Por una parte porque, para insertar adecuadamente al país en un mundo cada vez más competitivo y globalizado se requiere de recursos humanos con alta capacidad técnica y, por otra, porque más y mejor educación implica la adquisición de destrezas culturales que posibilitan mayores grados de participación social y ciudadana, a la vez que condiciones que favorecen las oportunidades de empleo y mejores ingresos.

Comienza un proceso de mejora y modernización de la educación impulsado por el Ministerio de Educación que, para dicho efecto, rearticula su estructura funcional y se inicia en el nivel básico y medio una Reforma Educativa que abarca los ámbitos curriculares, evaluativos, de infraestructura, perfeccionamiento docente y jornada escolar completa.

### La Reforma Educativa con relación a la Educación de Adultos (EDA)

#### 1. Las acciones desarrolladas en el período 1990-1999

Si bien la EDA ha estado al margen de la Reforma Educativa, en el contexto de los cambios

educativos iniciados, el Ministerio de Educación, a través de la Coordinación Nacional de Educación de Adultos, ha realizado esfuerzos centrados en recuperar y aumentar la cobertura de matrícula, recuperar y ampliar los espacios educativos y mejorar las condiciones para el desarrollo del servicio educativo.

Así tenemos que, a partir del año 1990, la Coordinación Nacional EDA crea el Programa de Mejoramiento de la Educación de Adultos, PROMEDA, que se desarrolló en la práctica hasta el año 1996. Este Programa nació como un Plan de Emergencia cuyo objetivo era cambiar el estado de

debilitamiento en que se encontraba la EDA al iniciarse la transición democrática, reflejado principalmente en el cierre del 60 por 100 de los establecimientos municipales de Educación de Adultos, disminución de 63,7 por 100 de la matrícula escolar de educación regular, financiación estatal equivalente a un tercio de la subvención de niños y adolescentes, serio déficit de recursos para el aprendizaje y escasas oportunidades de perfeccionamiento docente.

Con el propósito de detener dicho proceso de deterioro, a través del PROMEDA se tomaron una serie de medidas, tales como: elaboración y distribución de textos de estudio

para educación básica, media y técnica; implementación de talleres para capacitación inicial en oficios; desarrollo de proyectos de mejoramiento educativo, jornadas de perfeccionamiento docente y programas de alfabetización y postalfabetización; y la transformación de las escuelas especiales de adultos en Centros de Educación Integrada de Adultos, C.E.I.A.

La Coordinación Nacional de EDA definió como políticas de Educación de Adultos para el trienio 1997-1999:

- La mejora de la calidad de la educación y el incremento de la cobertura del servicio educativo.
- El fortalecimiento institucional para que la comunidad reconozca a la EDA como una modalidad válida y efectiva.



- El fortalecimiento de la profesión e identidad del docente de la EDA.
- El aumento y diversificación de la financiación, principalmente, mediante una mejora sustantiva de la subvención educativa y del crecimiento de los programas que se financian de acuerdo a los resultados.

Para el desarrollo de dichas políticas se elaboró un plan trienal que contempló tres grandes estrategias:

- Mejorar de la educación formal de jóvenes y adultos de terceras jornadas.
- Transformación de los CEIAs en centros de excelencia.
- Puesta en marcha y validación de la modalidad de educación abierta.

Como resultado de las acciones realizadas en el período 1990-1999 se puede afirmar que se detuvo la tendencia generalizada y progresiva de deterioro de la EDA, pudiéndose identificar tres logros importantes, pero aún muy insuficientes:

- Creación de nuevos establecimientos de EDA.
- Aumento de la subvención que prácticamente se triplicó.
- Recuperación y leve aumento de la cobertura de matrícula de la educación regular por años lectivos, llegando en 1999 a 104.396 personas. Cabe señalar que en el año 1999 el sistema EDA atendió a 171.707 personas jóvenes y adultas, incluyendo, además de la matrícula de la educación regular por años

**Las acciones realizadas de 1990 a 1999 detuvieron la tendencia generalizada y progresiva de deterioro de la educación de adultos y se logró: más centros, mayor subvención, aumento de la matrícula y disminución del analfabetismo**

lectivos, los cursos de educación fundamental de adultos (EFA), los cursos de educación técnica elemental de adultos (ETEA), el programa especial de educación básica para trabajadores y el programa de nivelación de competencias laborales (Cuadro 1).

- Se redujo la tasa de analfabetismo de 6,3 a 4,5 por 100.

## 2. Las posibilidades de estudio que ofrece la EDA

En la actualidad existen en el país alrededor de 1.200 establecimientos que imparten educación de adultos, 80 de ellos son CEIAs y ofrecen exclusivamente esta modalidad educativa en las jornadas de mañana, tarde y noche. Los demás son escuelas y liceos que, además de la educación regular de niños y adolescentes, cuentan con terceras jornadas (en horario nocturno) para personas jóvenes y adultas.

Además de la oferta tradicional en EDA se han desarrollado, a partir del año 1997, programas especiales más flexibles para la población trabajadora.

De acuerdo a la estructura curricular de la EDA y, en el marco de la estructura general del sistema educacional, las posibilidades de estudio que ofrece se pueden resumir de la siguiente forma:

- Educación regular para personas mayores de 15 años en establecimientos educativos reconocidos por el Ministerio de Educación

Cuadro 1

TIPO DE PROGRAMAS	Nº DE ALUMNOS
Educación Básica Regular por año lectivo	21.969
Educación Básica a través de Cursos de Educación Fundamental de Adultos (EFA)	30.848
Educación Básica a través de Cursos de Educación Técnica Elemental de Adultos (ETEA)	10.398
Educación Básica a través del Programa Especial de Educación Básica para Trabajadores	3.898
Educación Básica a través del Programa de Nivelación Básica de Competencias Laborales	9.129
Total Educación Básica	76.242
Educación Media Regular Humanístico Científica (H.C.) por año lectivo	71.698
Educación Media Regular Técnico Profesional por año lectivo	10.729
Educación Media H.C., a través de Cursos de Educación Técnica Elemental (ETEA)	13.038
Total Educación Media	95.465
<b>TOTAL</b>	<b>171.707</b>

con planes y programas aprobados por éste:

1. Educación Básica completa en tres niveles, se otorga Certificado equivalente a Octavo Año Básico.
2. Educación Media Humanístico-Científica en dos ciclos o en cuatro grados, se entrega Certificado equivalente a Cuarto Año Medio.
3. Educación Básica y Media con capacitación en un oficio a través de programas de educación fundamental de adultos (EFA) y educación técnica elemental de adultos (ETEA). Se entrega certificado de estudios equivalente a Octavo Año Básico y/o Segundo Año Medio, según corresponda.
4. Educación Media Técnico - Profesional con un primer ciclo fusionado y un segundo ciclo que contempla dos grados, se otorga Certificado equivalente a Cuarto Año Medio y Título de Técnico de Nivel Medio siempre que se apruebe un período de Práctica Profesional posterior a los estudios. A partir del año 2001 se ofrecerá la modalidad de formación profesional Dual (FOPROD) que desarrolla un proceso educativo con alternancia de Liceo y Empresa.

**A pesar de los esfuerzos de la última década todavía hay pocas personas atendidas por la educación de adultos, muchos abandonos, financiación insuficiente, y planes o programas obsoletos o inadecuados**

- Educación no regular a través de programas especiales de nivelación de estudios básicos desarrollados por entidades ejecutoras y evaluadoras seleccionadas para dicho efecto. Se otorga Certificado equivalente a Octavo Año Básico. Experimentalmente, a contar desde el año 2001 se extiende a educación media. Los programas son:

1. Programa Especial de Educación Básica para Trabajadores, administrado por el Ministerio de Educación y destinado a trabajadores que desean completar sus estudios básicos en un sistema más flexible, con procesos educativos más apropiados a sus tiempos, espacios, estilos y ritmos de aprendizaje.
2. Programa de Nivelación de Competencias Laborales, impulsado en conjunto por el Ministerio de Educación, el Ministerio del Trabajo y el Fondo de Solidaridad Social (FOSIS), destinado a

personas de entre 18 y 40 años que se encuentran desempleadas.

Adicionalmente, las personas que no han completado estudios pueden inscribirse en el Ministerio de Educación para realizar exámenes de validación de estudios en Establecimientos Educativos reconocidos. Se otorga Certificado equivalente al grado aprobado.

### 3. Principales problemas de la EDA

No obstante los esfuerzos desplegados en la última década la EDA presenta las siguientes deficiencias:

- Escasa cobertura de matrícula: en 1999, el sistema atendió a 171.707 alumnos adultos. La demanda potencial se ubica sobre los 6.000.000 de personas de las cuales aproximadamente 4.500.000 tienen escolaridad básica incompleta y alrededor de 484.000 son analfabetas.

? Bajos índices de eficiencia interna: en el año 1999 se registró un abandono (deserción) de 25,82 por 100 en E. Básica y 25,9 por 100 en E. Media. Aprobaron el 64,52 por 100 en E. Básica y el 63,47 por 100 en E. Media. Cabe destacar que, progresivamente, ha ido cambiando el grupo tipo que demanda esta modalidad,

incorporándose a ella un gran número de jóvenes y, en menor proporción, adultos. En efecto, más del 70 por 100 de los alumnos son menores de 25 años y corresponden a niños y adolescentes que abandonaron tempranamente el sistema educativo sin lograr completar la escolaridad básica o media. Las principales variables que explican este fenómeno se relacionan con la situación de vulnerabilidad socio-económica y cultural del entorno o problemas de aprendizaje no asumidos oportunamente por el sistema.

- Financiación insuficiente: se ha incrementado progresivamente, alcanzando este año, en promedio, el 80 por 100 del valor de la USE de niños y adolescentes, lo que aún es insuficiente considerando los mayores costos de esta modalidad (se imparte preferentemente en horario nocturno, requiere mayor apoyo de material educativo, etc.).
- Diversificación inorgánica de sus planes y programas y limitadas pertinencia y adecuación de contenidos. Estos obedecen a otros contextos históricos del país y además, cons-



tituyen adaptaciones de la educación de niños y adolescentes



que no se estructuraron bajo un marco curricular de la modalidad EDA. La única propuesta curricular nueva iniciada en la década del noventa la constituye el Programa de Educación Básica para Trabajadores.

Es importante señalar que la mayoría de las deficiencias están ligadas con la mayor o menor voluntad política que han tenido los municipios para asumir las iniciativas impulsadas por el Ministerio de Educación en el contexto de las políticas de Estado.

### III. PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA EDA

El objetivo central de la Coordinación Nacional EDA para los próximos años será impulsar un proceso de Reforma de la Educación de Adultos que haga efectiva una propuesta educativa que responda a las reales características de los educandos y a las exigencias del mundo actual, enmarcada en el concepto de Educación Permanente, que se concibe como una educación continua, destinada a todas las etapas de la vida y a todos los ámbitos en que ésta se desarrolla.

Se proyecta avanzar hacia un sistema de educación que sea capaz de generar oportunidades para el aprendizaje a lo largo de la vida, con énfasis en la formación continua para la vida laboral, a la vez, dando respuesta a las personas adultas en sus distintas dimensiones: en sus roles diferenciados relacionados con la familia, en sus necesidades vinculadas a su género y edad y en los aspectos derivados de la condición de personas trabajadoras, actores de procesos sociales y económicos.

El cambio propuesto contribuirá efectivamente al logro de tres metas de carácter nacional para alcanzar un desarrollo sostenido con creciente justicia social:

- Fortalecer la democracia.
- Superar la pobreza.
- Transformar la estructura productiva, introduciendo los cambios tecnológicos que la habiliten para participar en la economía mundial.

### 1. Acciones relevantes de la Coordinación Nacional de Educación de Adultos en el 2000

Se inicia en el año

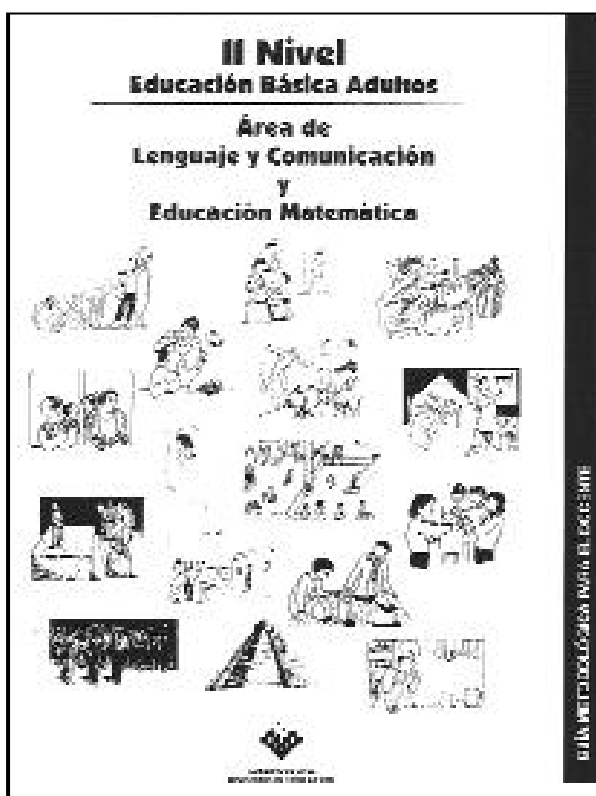
2000 un periodo de transición para avanzar en el sentido señalado, un Sistema de Educación Permanente, es el momento de despejar lo que ya no responde a los requerimientos actuales, recoger y mantener lo valioso, tanto en la práctica de la EDA como de la de niños y adolescentes, expandirlo al conjunto y proponer una verdadera Reforma de la Educación de Adultos.

Con esa orientación, las principales acciones del año 2000, fueron:

- Integración a la Coordinación Nacional EDA de los distintos programas de la modalidad que funcionaban separadamente en el Ministerio de Educación: Programas de Educación de Adultos (ex-PROMEDA), Programa Especial de Educación Básica para Trabajadores, Programa de Nivelación de Competencias Laborales y Formación Dual para Educación de Adultos.
- Desarrollo del plan de trabajo de la Coordinación Nacional EDA que, en lo fundamental, contempló para sus diferentes programas y componentes:
  1. Proyectos de Mejora Educativa para jornadas nocturnas de liceos, CEIAs y escuelas en recintos carcelarios.
  2. Perfeccionamiento Docente a través de encuentros regionales, interregionales y nacionales con profesores de la modalidad.
  3. Recursos para el Aprendizaje, reimpresión y distribución de los nuevos textos de estudio elaborados el año 1999 para los programas especiales de niveles básicos y para la educación regular básica y media de adultos.
  4. Apoyo a los CEIAs para su fortalecimiento institucional, principalmente mediante asistencia técnica para la formulación y gestión del Proyecto Educativo Institucional.
  5. Programas para poblaciones específicas, especialmente analfabetos, adultos mayores.
  6. Programa Especial de Educación Básica para Trabajadores, completando el nivel

básico a los trabajadores incorporados en años anteriores, evaluación y certificación correspondiente e incorporación en todas las regiones de nuevos beneficiarios.

7. Programa de Nivelación de Competencias Laborales, evaluación y certificación de los aprendizajes de los trabajadores atendidos a través del FOSIS.
8. Asistencia técnica a dos CEIAs para la elaboración de un Proyecto Educativo de Educación Media Técnico Profesional, modalidad DUAL.



9. Preparación de las bases de una reforma de la EDA. Para dicho efecto se desarrolló un conjunto de actividades: estudio de los componentes y aspectos exitosos de la reforma de niños y adolescentes que se pueden transferir la EDA, sistematización de las experiencias de los diferentes programas desarrollados en EDA, realización de una consulta nacional a los docentes de todos los establecimientos educativos que imparten educación regular EDA.
10. Integración de representantes de la Coordinación Nacional EDA en el equipo de trabajo interministerial, Educación y Trabajo, para la elaboración de un Programa de Educación y Capacitación Permanente que se desarrollará con apoyo del Banco Mundial.

## 2. Principales acciones contempladas por la Coordinación Nacional EDA para el año 2001

- Continuación y enriquecimiento de las acciones que se han venido desarrollando a través de los componentes y programas que integran la Coordinación EDA.
- Sistematización de los resultados de la Consulta Nacional Docente realizada en 2000.
- Diseño de un marco curricular para la EDA.
- Preparar los antecedentes y gestionar un aumento de la USE para la modalidad, igualándola a la subvención para niños y adolescentes.
- Suscribir acuerdos con los Municipios para establecer una red nacional de coordinadores comunales de EDA.
- Diseño de propuestas de perfeccionamiento docente y licitación de dicho servicio.
- Diseño de mecanismos de vinculación entre los niveles de enseñanza media y enseñanza superior.
- Rediseño del Programa de Educación Básica para Trabajadores y puesta en marcha experimental de un Programa Especial de Nivel Básico y Medio para personas jóvenes y adultas.
- Evaluación externa comparativa del Programa Especial de Educación Básica para Trabajadores en relación con la Educación Básica regular de Adultos.
- Integración de la EDA en el marco interinstitucional del Programa de Educación Permanente en proceso de elaboración, el cual se propone:
  1. Ampliar las oportunidades a los sectores excluidos del sistema de educación y capacitación mediante ofertas flexibles y variadas para completar estudios y formar para el trabajo.
  2. Constituir centros de educación y capacitación permanentes abiertos a la comunidad, que combinen ofertas de niveles de estudios, formación para el trabajo y desarrollo personal.
  3. Mejorar la calidad de la educación y capacitación de los diversos niveles y modalidades del actual sistema de educación y capacitación de personas jóvenes y adultas.
  4. Desarrollar un sistema de evaluación para la certificación de estudios de los diferentes niveles y ciclos, que permita la articulación entre oferta educativa y capacitación.

# Portugal: Agencia Nacional de Educación y Formación de Adultos

*María Fernández Antunes*

*Agregada para la Educación de la Embajada de Portugal*

## MARCO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DE ADULTOS EN PORTUGAL

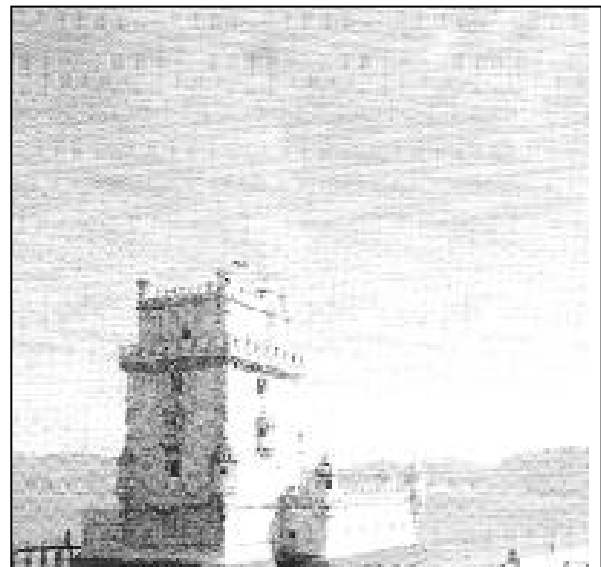
ENTRE los nuevos instrumentos previstos en el Plan Nacional de Empleo (Pilar I - Mejorar la empleabilidad) se cita el lanzamiento del Proyecto de sociedad: S@bER+, teniendo como finalidad la educación y formación de adultos a lo largo de la vida; un programa cuya realización estará a cargo de la Agencia Nacional de Educación y Formación de Adultos (ANEFA), creada por el Decreto Ley nº 387/99, del 28 de Septiembre.

Esta Agencia Nacional (ANEFA) está inmersa en una política de educación y formación de adultos que pretende, simultáneamente, corregir un pasado marcado por el retraso en este ámbito y preparar el futuro, asegurando respuestas eficaces, adecuadas y articuladas que puedan garantizar la igualdad de oportunidades y permitan luchar contra la exclusión social, reforzando las condiciones de acceso de una población poco escolarizada y poco cualificada profesionalmente a una educación y formación a lo largo de la vida, como condición de una participación plena en la Sociedad del Aprendizaje, del Conocimiento y de la Innovación.

Cabe a la ANEFA, en una lógica de servicio público y en la lógica del programa indicado, promocionar la articulación entre entidades públicas, privadas y solidarias a nivel central, regional y local, dinamizando programas y proyectos de carácter innovador conducentes a la obtención de mejores niveles de educación y formación para todos, así como a la certificación escolar y profesional de los que no la poseen.

Concebida como estructura con competencia en la concepción de metodologías de intervención en el área de educación y formación de adultos, la

ANEFA se constituye como un proyecto en construcción a partir de tres pilares fundamentales: la educación, la formación profesional y, ambas, al servicio de adultos menos escolarizados y menos cualificados.



## OBJETIVOS DE LA ANEFA

La Agencia Nacional de Educación y Formación de Adultos de Portugal tiene como objetivos:

- Construir un sistema de reconocimiento y validación de los aprendizajes informales de adultos, tendente a la certificación escolar y profesional.
- Promover programas y proyectos en los campos de educación y formación de adultos, a desarrollar por iniciativa propia o con intervención de entidades públicas y privadas, en especial por medio de la celebración de contratos-programa.
- Desarrollar y divulgar modelos, metodológi-

as y materiales de intervención pedagógica y socioeducativa específicos para la educación y formación de adultos.

- Realizar estudios y promover la investigación en el ámbito de la educación y formación de adultos, así como apoyar la formación especializada de formadores y otros agentes de intervención socioeducativa.
- Apoyar proyectos e iniciativas de educación y formación de adultos, especialmente las modalidades de enseñanza a distancia y multimedia.
- Promocionar la articulación entre entidades públicas y privadas, a nivel central, regional y local, en el ámbito del desarrollo de la política de educación y formación de adultos, particularmente a través de la formalización de sociedades territoriales.

En el presente marco, la acción de la ANEFA se organiza en torno a tres áreas de actividad centrales:

- Oferta de Educación y Formación de Adultos.
- Reconocimiento, Validación y Certificación de Competencias.
- Producción y Gestión de la Información y del Conocimiento.

## OFERTA DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DE ADULTOS: OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJES PARA DISTINTOS PÚBLICOS

### Referencial de Competencias-Llave

La construcción del Referencial de Competencias-Llave para la Educación y Formación de Adultos, se organiza en cuatro áreas de competencias, consideradas necesarias para la forma-

ción de la persona como ciudadano en el mundo actual, que se mencionan a continuación: Lenguaje y Comunicación (LC); Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC); Matemática para la Vida (MV) y Ciudadanía y Empleabilidad (CE).

Este Referencial está organizado en tres niveles (B1, B2, B3) que, a cualquier efecto, son equivalentes, respectivamente, en los 4º, 6º y 9º años de escolaridad.

El Referencial de Competencias-Llave, se constituye, de este modo, como orientador de la construcción curricular de los Cursos de Educación y Formación de Adultos (Cursos EFA), de las Acciones S@bER+ y del propio Sistema Nacional de Reconocimiento, Validación y Certificación de Competencias.

### Cursos de Educación y Formación de Adultos (EFA)

Como oferta integrada de educación y formación destinada a públicos adultos poco cualificados, con más de 18 años, el diseño curricular de los Cursos EFA se basa en el Referencial de Competencias-Llave para la Educación y Formación de Adultos propuesto por la Agencia Nacional.

De este modo, el plan curricular de cada Curso EFA se organiza en torno a dos componentes articulados:

- La Formación de Base en las cuatro áreas de competencias-llave identificadas por el Referencial.
- La Formación Profesional en áreas profesionales, cuyos planes y contenidos constan en los referenciales de Formación del IEPF.

#### Población activa por nivel de instrucción 1996

Nivel de instrucción	Nº	%
Ninguno	469.077	9,8
Enseñanza básica:		
1º Ciclo	1.718.355	35,9
2º Ciclo	808.919	16,9
3º Ciclo	694.043	14,5
Enseñanza secundaria	545.661	11,4
Enseñanza media y politécnica	162.741	3,4
Enseñanza superior:		
Graduado	354.201	7,4
Post-graduado	33.505	0,7
Total	4.786.500	100,0

Fuente: INE-Inquerito Empleo, 1996

#### Población activa por nivel de instrucción 1996

Nivel de instrucción	Grupo 14-24	Grupo 25-44	Grupo 45-64	Grupo 65
Ninguno	2,3	3,1	15,9	51,1
Enseñanza básica:				
1º Ciclo	12,0	32,4	51,3	35,3
2º Ciclo	39,0	19,1	6,5	2,7
3º ciclo	23,6	15,7	10,5	3,9
Enseñanza secundaria	18,6	14,6	5,3	1,6
Enseñanza media y politécnica	1,4	4,0	3,7	1,3
Enseñanza superior:				
Graduado	3,1	10,2	6,0	3,4
Post-graduado	0,0	0,9	0,8	0,2

Fuente: INE-Inquerito Empleo, 1996



**Las personas adultas que quieren perfeccionar competencias en áreas específicas, independientemente del nivel educativo o cualificación profesional que poseen, lo pueden hacer a través de las acciones S@bER+ (que comprenden cerca de 20 campos de formación) muy diversas y que son acreditables**

De acuerdo con la organización propuesta por el Referencial, cada una de las áreas de Competencias se estructura en tres niveles articulados verticalmente: niveles B1, B2 y B3, tomando como referencia la correspondencia con los Ciclos de Enseñanza Básica.

La finalización, con éxito, de un Curso EFA permite la obtención de una Cartera Personal de Competencias donde se acreditan las competencias validas y adquiridas y la obtención de un certificado equivalente, a todos los efectos legales, a los concedidos en el ámbito del Sistema Educativo.

#### Acciones S@bER+

Las Acciones S@bER+ se destinan a las personas adultas, mayores de 18 años, que pretenden desarrollar o perfeccionar competencias en áreas específicas, independientemente de la certificación escolar o de la calificación profesional que poseen. Las Acciones S@bER+ comprenden cerca de 20 campos de formación muy diversos, (que incluyen, expresamente Literacia Tecnológica, Internet para el Ciudadano, Portugués 2º Lengua, Talleres de Lectura y Escritura, Inglés, Euro) las cuales serán igualmente objeto de acreditación en la Cartera Personal de Competencias.

La estructura propuesta para las Acciones S@bER+ permite a los alumnos completar uno o más módulos de formación (Iniciación, Profundización y Consolidación), de 50 horas cada uno, de acuerdo con sus conocimientos y su disponibilidad.

También en esta modalidad, los adultos verán certificada su asistencia a uno o más módulos de las Acciones S@bER+.

#### RECONOCIMIENTO, VALIDACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS (RVCC)

En Portugal, ofrecemos la oportunidad a todos los ciudadanos y, en particular, a los adultos menos escolarizados y a los que están en edad activa, empleados o parados, de ver reconocidas, validadas y certificadas las competencias y conoci-

mientos que, en los más variados contextos, han adquirido a lo largo de su vida, promocionando y facilitándoles recorridos de educación y formación.

El proceso de Reconocimiento, Validación y Certificación de Competencias se concreta en los Centros RVCC. Hasta 2006 se prevé la creación gradual de una Red Nacional de 84 Centros RVCC que serán desarrollados por entidades, públicas y privadas, debidamente acreditadas por el Sistema de Acreditación de ANEFA. La distribución territorial de los Centros sigue criterios de densidad demográfica y de dispersión geográfica, teniendo como objetivo atenuar las asimetrías regionales.

Los Centros RVCC se organizan alrededor de tres ejes de intervención (Reconocimiento, Validación y Certificación), asegurando una oferta diversificada de servicios a adultos: acogida, información, orientación, acompañamiento, formaciones complementarias y proveeduría.

En el año 2001, están en funcionamiento seis centros, en regimen de observación: en Braga (dos), Pacos de Brandao, Sintra, Seixal y Messejana.

#### LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DE ADULTOS

Por último hay que decir que compete a la ANEFA la concepción, organización y desarrollo de modelos de formación y acompañamiento de formadores, así como el apoyo al desarrollo de acciones de formación de formadores que sean iniciativa de otras entidades.

Embajada de Portugal Agregada para la Educación  
C/ García de Paredes, 94-4º-B  
28010 MADRID-ESPAÑA  
Tel.: 91 308 06 96  
Fax: 91 308 07 32



# CEAS de la Mancomunidad del Suroeste

## Un Centro Comarcal de Educación de Personas Adultas

*Javier Ramos Calleja*

*Director del Centro Comarcal de EPA de la Mancomunidad del Suroeste*

### ¿QUE ES UN CENTRO COMARCAL?

LOS Centros de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid, básicamente, responden a dos tipos: por un lado centros de un barrio o distrito de Madrid capital o centros de localidades grandes y por otro lado **centros comarcales**. Estos últimos **son los que tienen un ámbito de actuación de varias localidades, por lo tanto tienen aulas y desarrollan programas en varios pueblos. Pero entendiendo claramente, y es necesario recalcarlo, que no existen varios pequeños centros, sólo hay un centro con diversas actuaciones.**

Lo que singulariza a los centros comarcales no es sólo la extensión geográfica de su actuación, sino también la concurrencia en ellos de profesores funcionarios de la Consejería de Educación y de profesores contratados por los Ayuntamientos o por Mancomunidades. Los centros comarcales, aun siendo distintos unos de otros, mantienen algunas características comunes que los definen:

Son centros en los que "lo municipal", tanto ayuntamientos como mancomunidades, tiene mucha importancia, ya que normalmente ceden los locales y lo que es más importante aportan una gran parte de los profesores. En muchos Centros de Educación de Adultos más del 60% de los profesores están contratados por instituciones distintas de la Comunidad de Madrid.

Muchos de los profesores que imparten clases en estos centros son itinerantes situación que no está regulada de forma satisfactoria y donde existen muchas lagunas que será preciso resolver.

En los centros comarcales la labor de los profesores y de los equipos directivos se ve complicada por la dispersión geográfica, por la deficiencia en muchos casos de los equipamientos y por la gran variedad de situaciones dependiendo del perfil de cada localidad.

Los centros comarcales necesitan una mejor coordinación de todas las instancias que intervienen en la Educación de Personas Adultas así como un reconocimiento de la complejidad de su actuación y una flexibilidad en la aplicación de los distintos programas.

Para su funcionamiento es necesaria la financiación adecuada y que ésta llegue en los tiempos pertinentes, tanto la financiación proveniente de los convenios como la propia de los centros. Es necesario mejorar los convenios que se firman entre la Consejería de Educación y las instituciones municipales y su seguimiento ha de ser más riguroso y con una participación más amplia.

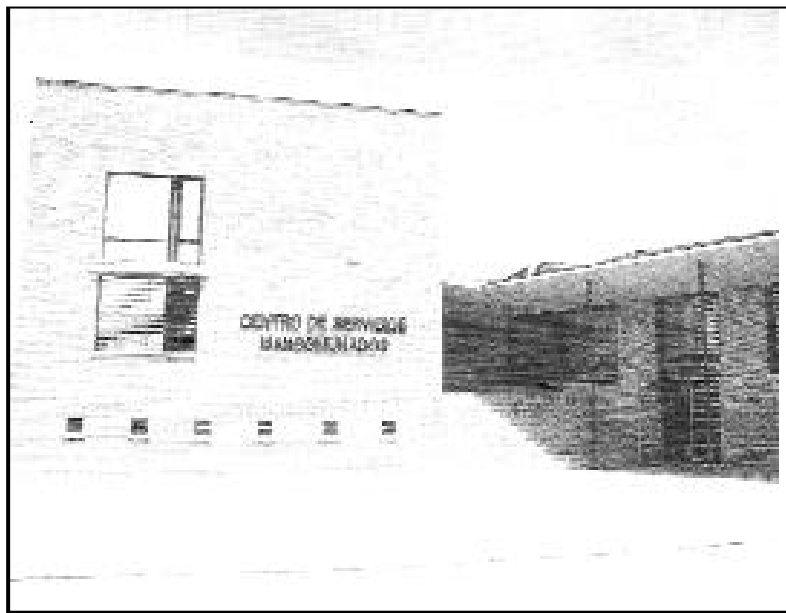
**El Centro Comarcal CEAS de Griñón comenzó su andadura en 1993 sobre la base de lo realizado por un grupo de profesores contratados por diferentes ayuntamientos de la zona en años anteriores. En 1994 cambia de nombre y se mancomuna la educación de adultos de esta zona**

## EL CEAS DE LA MANCOMUNIDAD DEL SUROESTE

El Centro Comarcal de Educación de Personas Adultas de la Mancomunidad del Suroeste abarca las localidades de Arroyomolinos, Moraleja de Enmedio, Humanes de Madrid, Griñón, Serranillos del Valle, Batres, Cubas de la Sagra, Casarrubuelos, Torrejón de la Calzada y Torrejón de Velasco. Todas estas localidades se encuentran al sur de la Comunidad Autónoma, cercanas a Toledo. Son pueblos de muy diferente tamaño estando entre los 10.000 habitantes del más grande y los 1.000 del más pequeño, aproximadamente y que alcanzan en la actualidad un total de 35.000 habitantes. En estos últimos años todos los municipios están experimentando un fuerte crecimiento, que va a continuar, a un ritmo muy fuerte ya que, según previsiones, la mayoría van a doblar su población en pocos años por lo que se estima que se alcancen en 5 años los 60.000 habitantes. El tipo de hábitat más común es el de familias que viven en viviendas unifamiliares, salvo en la localidad más grande Humanes de Madrid, donde predomina la vivienda en altura.

El Centro comenzó su andadura en el año 1.993, sobre la base, que en años anteriores habían ido realizando un grupo de profesoras contratadas por los diferentes ayuntamientos de la zona. Este grupo de profesoras fue dando, de una manera informal al principio, una cohesión a las distintas actividades que se venían desarrollando en cada localidad. Como ya hemos señalado, en el año 1.993, la Consejería de Educación crea el centro comarcal, con el nombre en un principio de CEAS de Griñón, y envía dos funcionarios para completar la plantilla de profesores. En el año 1.994 la Consejería de Educación y la Mancomunidad de Municipios acuerdan "organizar" la Educación de Adultos en la zona de forma mancomunada, es decir, no va a ser cada localidad la que establezca un convenio con la Consejería sino que se establece un único convenio que abarca las diez localidades.

Visto desde la perspectiva de hoy nos damos cuenta de que la decisión fue muy acertada, ya que nos ha permitido crecer y articular la oferta educativa de una forma homogénea en nuestro ámbito. Es de justicia, aunque sea muchos años después, felicitar a los responsables de la decisión. En el año 1.996 el Centro dejó de llamarse CEAS de Griñón y pasó a llamarse CEAS de la Mancomunidad del Suroeste, la decisión del cambio de nombre respondía al empeño de resaltar la idea de unidad, el Centro no es de una localidad en concreto, es de todas y ha de responder a las necesidades educativas de todas ellas.



Queremos resaltar en este artículo la importancia que para nosotros representan los centros comarcales ya que son las organizaciones que hacen posible que la educación de adultos llegue a la mayoría de los lugares de la región, en algunos casos con actuaciones sólo esporádicas y en otros con actuaciones muy importantes. Creemos que son una forma más, aunque modesta, de reequilibrar una región en la que la gran fuerza de la capital y de la corona metropolitana hace olvidar el resto. Es decir, apostamos por la potenciación de las actividades educativas en el ámbito de las localidades pequeñas y medianas de nuestra Comunidad.

Nuestro Centro cuenta con doce profesores: dos funcionarios de la Consejería de Educación, una profesora del Programa Operativo y nueve profesoras contratadas de la Mancomunidad. Este año se ha firmado un convenio entre la empresa (La Mancomunidad) y los trabajadores (profesores contratados, trabajadores de los servicios sociales y otros profesionales), que regula todos los aspectos del ámbito laboral así como supone una mejora desde el punto de vista salarial. De esta forma, poco a poco, van mejorando los contratos de los profesores del Centro contratados por la Mancomunidad de Municipios.



Es importante señalar la importancia que tiene la colaboración entre distintas instituciones para el desarrollo de la Educación de Personas Adultas, así como recordar, porque a veces parece estar un poco oculto, la importancia que para los centros comarcales, quince dentro del programa en Madrid, tiene la presencia de los profesores contratados por los ayuntamientos o mancomunidades.

Básicamente nuestra oferta es la común de la mayoría de los centros: Enseñanza Básica, Enseñanza Abierta y Formación Laboral. Supuso un paso muy importante para el futuro de nuestra actividad cuando, en el verano de 1.998, se nos comunicó que íbamos a poder dar la enseñanza básica para la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria. Habíamos trabajado para propiciar la posibilidad de su implantación, contábamos con la ayuda de los responsables municipales, y también muy importante, disponíamos de profesoras dentro del equipo que podían asumir la docencia de los grupos (entonces, tercer y cuarto módulo, hoy sexto curso). Únicamente fue necesario cambiar el contrato de las profesoras que tenían la titulación requerida, pasando a ser profesoras de secundaria. En el mes de mayo de 2001, vamos a proceder a entregar los títulos de nuestra primera promoción de Graduados en Educación Secundaria y para nosotros supone una satisfacción.

#### NUESTRO MODELO DE CENTRO COMARCAL

Sabemos que existen diferentes modelos de centros comarcales, pero nosotros, hace ya varios años nos decantamos por uno en concreto que vamos a intentar explicar. Nuestro modelo no está cerrado, ni terminado de definir y consideramos

que puede recibir aportaciones de otros que se hayan implantado en otros lugares.

Este modelo que se ha ido gestando con los años, ha sido el producto de distintas aportaciones, pero sobre todo ha sido fruto de las reflexiones y del trabajo diario del conjunto de los profesores del Centro, adaptando las estructuras establecidas y planteando soluciones al conjunto de problemas que se han presentado a lo largo de los años. Hemos contado con la ayuda de los ayuntamientos y de la Mancomunidad así como de la Consejería de Educación.

Sabemos que en muchos otros centros comarcales se siguen planteamientos parecidos.

Básicamente nuestra propuesta se basa en los puntos siguientes:

#### A. MANCOMUNAR LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Mancomunar la Educación de Adultos que se desarrolla en el ámbito comarcal ya que permite una optimización de los recursos humanos y materiales. Permite ofertar más programas y una especialización de los profesores. Mancomunar, es decir asociar a varios ayuntamientos para que en conjunto oferten un servicio, en nuestro caso la Educación de Adultos, es una decisión política, del conjunto de los municipios. Los profesionales, lo que podemos aportar son modelos, estudios. Al mancomunar la Educación de Adultos se posibilita la contratación de los profesores por una empresa mayor que el propio ayuntamiento, lo que propicia una homogeneidad de contratos para todos los profesores (no funcionarios), y no como en muchos casos ocurre, contratos muy diferentes para los profesores de un mismo centro, dependiendo del ayuntamiento que les contrate. Esto supone, por

**Los centros comarcales hacen posible que la educación de adultos-as llegue a la mayoría de los lugares de la Comunidad de Madrid. Son una forma más de reequilibrarla frente a la gran fuerza de la capital y la corona metropolitana que hace olvidar a las pequeñas y medianas localidades**



otro lado, entender que en el ámbito no existen unas localidades más importantes que otras, sólo existen localidades más grandes y más pequeñas. Consideramos que el centro cabecera, tiene su significación, pero no ha de absorber la mayoría de los programas, es mejor la descentralización. Creemos que hasta es importante que el nombre del centro no vaya ligado al de una localidad en concreto, que sea un referente que agrupe a todos los pueblos. El agrupamiento potencia el centro.

## B. COLABORAR CON INSTITUCIONES DE LA ZONA QUE INTERVIENEN EN LA EPA

Colaboración con otras instituciones que también tienen diversas intervenciones con adultos como: Servicios Sociales, Centros Culturales, Concejalías de Cultura y Educación... Realización de actividades conjuntas, cuando sean del interés de varios servicios. Entendemos que la Formación Básica es una tarea clara de los centros de adultos, pero que en otros aspectos formativos o de intervención social pueden intervenir distintas instituciones. Lo que el centro ha de hacer, es coordinarse y colaborar con otros cuando sea necesario, no duplicar ofertas. Hemos tratado, durante todos estos años, de colaborar con las entidades mencionadas y nuestra experiencia en este campo ha sido enriquecedora. No obstante queremos señalar la gran dificultad que muchas veces se tiene para la coordinación, y es evidente que algunas veces nos ha apenado, el ver que a pesar de los esfuerzos de coordinación se duplican ofertas parecidas desde distintas instituciones. Es muy importante incidir en la coordinación, en la suma de esfuerzos, y en algunos casos en la renuncia a protagonismo.

**Los programas de Enseñanza Abierta tienen en los centros comarcales una gran potencialidad pues se adecuan muy bien a las necesidades y características de las localidades pequeñas**

Creemos que los programas de Enseñanza Abierta tienen, en general, una gran potencialidad para los centros de Educación de Personas Adultas, y todavía más para los centros comarcales. Este tipo de enseñanza se adecua muy bien en las localidades pequeñas donde es difícil organizar grupos de enseñanza reglada manteniendo claramente que los programas de Enseñanza Abierta que se desarrollen en los centros de adultos han de mantener una nota de "rigor". Por otro lado en algunos casos supone casi la única oferta educativa y cultural que se tiene en estas localidades.

## C. DESCENTRALIZAR LOS PROGRAMAS DE ACTUACIÓN DE EPA

Descentralización de los programas por el conjunto de las localidades, intentando, dar servicio a cada una de ellas y agrupando aquellos cursos, como los de sexto en las localidades más grandes o con más alumnos. Entendemos que en los centros comarcales no pueden establecerse los mismos criterios para organizar grupos que en otros tipos de centros. En el caso de los comarcales y por razones de atención al conjunto de la población y a lugares con una oferta muy pobre comparada con la de las localidades grandes, pueden y deben formarse grupos aunque no cumplan los criterios de ratio profesor alumno.



# NOTICIAS

## Proyecto CERES. Comunidad de Madrid

Dirección General de la Mujer. **Asunción Miura** (Directora General)

EL proyecto CERES, se enmarca en el IV Programa Europeo para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres. Está dirigido y cofinanciado por la Dirección General de la Mujer de la Comunidad de Madrid. El propósito del proyecto CERES es la promoción de las mujeres del medio rural de la Comunidad de Madrid en todos los ámbitos de la sociedad, trabajando a distintos niveles y teniendo como referente la estrategia del "mainstreaming" que se basa en la integración de las políticas específicas de igualdad de oportunidades en las políticas generales (empleo, transportes, educación, agricultura, bienestar social, juventud, salud, etc.), así como en todas las fases de su recorrido, es decir, desde la toma de decisiones, hasta la evaluación pasando por la planificación y desarrollo.



La historia de este proyecto se remonta a CERES I (octubre 96-junio 98) que intervino en la zona rural del sudeste de la región de Madrid, la Mancomunidad de MISSEM (6 municipios, 8.598 habitantes) y la Mancomunidad de Las Vegas (7 municipios, 40.411 habitantes). Posteriormente en Julio de 1998 se puso en marcha CERES II en el sudoeste de la región de Madrid en la Mancomunidad de Los Pinares (10 municipios 20.932 habitantes), finalizando en junio de 2000. Dado los buenos resultados en estas dos fases, se presentó a la Comisión Europea su tercera fase (junio 00-julio 01), en la que nos encontramos actualmente, reuniéndose las tres mancomunidades donde se ha venido trabajando.

CONTEXTO DEL PROYECTO CERES. SUS PARTICIPANTES

La Dirección General de la Mujer es uno de los organismos promotores de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en la región de Madrid. Debido a las características del medio rural en general y, en particular, en la región de Madrid, como es el escaso desarrollo de las políticas de igualdad y las dificultades en el acceso a los recursos, la Dirección General de la Mujer presta especial atención a dichas zonas rurales.

Son muchos los factores que han hecho que el proyecto CERES sirva como ejemplo de buenas prácticas en la región de Madrid, en todo el territorio español y en el contexto europeo y para que año tras año se haya ido renovando por la Comisión Europea. Las mancomunidades son las estructuras intermunicipales de referencia del proyecto CERES. Éstas, que comparten la atención a la ciudadanía, por ejemplo, en los servicios sociales, han funcionado como plataforma para abordar las políticas de igualdad de oportunidades desde una perspectiva coordinada y en colaboración entre los distintos municipios. CERES ha abierto este campo de intervención propiciando que las tres mancomunidades protagonistas tengan su Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres.

Por otra parte, distintas Direcciones Generales del Gobierno de la Región de Madrid, como es el caso de la Dirección General de Promoción Educativa, participan activamente en todo el proceso del proyecto con el compromiso de realizar actuaciones concretas en sus ámbitos de actuación y en las mancomunidades de MISSEM, Las Vegas y Los Pinares.

En las dos últimas fases se han sumado otras regiones de España: Andalucía con las Diputaciones Provinciales de Jaén y Almería, y Galicia con el Servicio Galego de Igualdade. Estos socios transregionales han puesto en marcha una metodología en la línea del proyecto CERES dentro de sus contextos de intervención.

El papel de los socios de otros países miembros de la Unión Europea también resulta fundamental para avanzar conjuntamente en el desarrollo de la estrategia del mainstreaming, a través de numerosos foros en los que se intercambian experiencias.

SISTEMA DE TRABAJO DEL PROYECTO CERES

Los objetivos del proyecto CERES y todas las actividades que se han ido poniendo en marcha año tras año, buscan desarrollar estrategias y metodologías específicas para incorporar la igualdad de oportunidades en las políticas locales. Para ello, se trabaja directamente con las autoridades políticas, especialmente del área de la mujer, y responsables técnicos municipales. La coordinación con las Direcciones Generales y el intercambio de experiencias con los socios transnacionales han ido nutriendo toda la metodología experimentada en el proyecto CERES.

Ya en esta tercera fase, se pretende la consolidación del sistema de trabajo desarrollado y de las estructuras de coordinación locales, y, en general, de toda la red de socios participantes. Por otra parte, la dinamización de las asociaciones de mujeres del medio rural que jugó un papel destacado en CERES I, se ha retomado en esta fase, con el fin de hacerlas partícipes en todo el proceso que se ha trabajado, sobre todo, desde el plano político y técnico.

#### EL PROYECTO CERES PROMUEVE EL INTERCAM-

#### BIO DE EXPERIENCIAS

La integración de todas las entidades asociadas al proyecto y el fomento de un intercambio de experiencias ha sido desde los inicios de CERES una de sus características más determinantes. Foros, como el que tuvo lugar el pasado 16 de febrero en Chinchón, donde se convocó a todos los organismos participantes en la red de CERES, es un ejemplo de buenas prácticas que pone de manifiesto que este tipo de iniciativas son necesarias para avanzar desde las experiencias de los otros.

A la espera de que este seminario haya servido de plataforma para impulsar nuevas propuestas de trabajo coordinado entre los gobiernos locales y regionales, y para desarrollar actuaciones que integren la perspectiva de género en cualquier política que se trate, animo y, como siempre, apoyo su consecución.

### Encuentros Literarios con la escritora Rosa Regás

Continuando la trayectoria iniciada el curso anterior por el Centro Regional de E.P.A., se han celebrado dos emotivos e interesantes encuentros literarios con la escritora Rosa Regás. La claridad de la escritora al exponer cómo es su forma de escribir, los temas que trata y cómo ha sido su vida y su obra, ha hecho muy amenos estos encuentros.



Rosa Regás nació en Barcelona, en cuya universidad se licenció en Filosofía y Letras. Fundó varias editoriales y dirigió algunas revistas. Fue traductora "free lance" en las Organizaciones de las Naciones Unidas en Ginebra, Nueva York, Nairobi, Washington, París, etc. También ha sido directora del Ateneo Americano de la Casa de América de Madrid. Tiene varios premios de periodismo y literarios.

Sus publicaciones son muy diversas: *Ginebra*, 1989; *Memoria de Almatov*, novela, 1991; *Azul*, novela, 1994; *Canciones de amor y de batalla*, artículos, 1995; *Viaje a la luz del Cham*,

libro de viajes, 1995; *Pobre corazón*, relatos, 1996; *Desde el mar*, textos, 1997; *Más canciones*, artículos, 1998; *Sangre de mi sangre. La aventura de los hijos*, 1998; *Sombras, nada más*, 1999; y *Luna lunera*, novela, 1999.

Ha publicado además cuentos en antologías y libros de varios autores y ha sido la coordinadora

del libro de relatos de autores barceloneses, *Barcelona, un día*, y de autores madrileños, *De Madrid ... al cielo*. Además colabora en publicaciones periódicas, en programas radifónicos y en revistas de viajes y de opinión. Ha formado parte de numerosos jurados literarios.

En los encuentros participaron casi 300 alumnos, algunos de los cuales leyeron textos propios inspirados en la obra de Rosa Regás. Los centros E.P.A. participantes fueron: Daoiz y Velarde, José Luis Sampedro, Rosalía de Castro, San Martín de la Vega, Torres de la Alameda, Vicálvaro, Vista Alegre, El Molar, Entrevías, Hortaleza, Oporto, Paulo Freire y Tetuán.

## NOTICIAS DEL SERVICIO DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS DE LA COMUNIDAD DE MADRID



Parece que a estas alturas del curso escolar 2000/2001, se van cumpliendo algunos objetivos previstos por la Dirección General de Promoción Educativa en relación con la Educación de Personas Adultas (EPA). Nos referimos a la reciente publicación, el pasado día 22 de mayo, de dos de los tres Decretos del Gobierno de la Comunidad de Madrid, que vienen a completar el camino iniciado para regular normativamente la EPA en Madrid con perspectiva de futuro.

El tercer Decreto que el Gobierno de la Comunidad de Madrid tiene preparado para establecer el marco de actuación de la Educación de Personas Adultas, y cuya importancia se considera fundamental, al conferir a esta Educación la singularidad que le es propia, ha sido remitido, por ser prescriptivo, al Dictamen del Consejo de Estado, y esperamos que muy pronto, una vez obtenido el mismo, pueda ser publicado. Su importancia reside en que, además de sentar las bases conceptuales fundamentales de esta Educación, va a permitir un desarrollo posterior de otras normas que son necesarias para ordenar el Sector de la Educación de Personas Adultas, entre ellas: El Decreto por el que se determine el Reglamento Orgánico de estos Centros (ROC), el Decreto por el que se determine el Currículo para las distintas acciones formativas de esta Educación, la Orden que desarrolle la organización y funcionamiento del Centro Regional de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid, la Orden para la autorización de estas enseñanzas a Centros Privados, etc.

Así mismo, están previstas para el próximo curso 2001/2002 algunas novedades en relación a la mejora de los actuales espacios en distintos Centros EPA de Madrid, en los distritos de Tetuán, Fuencarral, San Blas y Moncloa. A su vez en las localidades de Rivas, Pozuelo y Majadahonda van a iniciar su andadura nuevos Centros de EPA para ir dando cumplimiento a la Resolución de noviembre de 1999 de la Asamblea de Madrid. El trabajo desarrollado durante el presente curso ha hecho avanzar notablemente la perspectiva de esta Educación, y constituye un objetivo permanente trabajar en la dirección que señaló la citada Resolución de la Asamblea de Madrid para ir creando Centros de EPA en aquellas localidades mayores de 25.000 habitantes, y en los distritos de Madrid Capital, que aún no disponen de un Centro específico. Es sin duda un importante reto para la Educación del Siglo XXI en la Comunidad de Madrid.

Resulta importante destacar, que el pasado mes de abril, se ha instado, desde la Dirección General de Promoción Educativa de la Comunidad de Madrid, a todos los Centros a participar, en un debate abierto respecto del Memorándum que sobre "El aprendizaje permanente" ha sido propuesto por el Consejo de Europa y la Comisión a los Estados miembros.

Lo más importante es sin duda propiciar un debate participativo lo más cerca de los ciudadanos. Esperamos que este debate sea extenso y fructífero, y que junto con los realizados en otras Comunidades Autónomas de España, y en los otros Estados miembros, determinen líneas claras de acción que inspiren e insten a los Gobiernos a aplicar políticas efectivas, para que los ciudadanos que viven en Europa, puedan aprender de forma permanente durante toda su vida.

### LA ASAMBLEA DE MADRID DEBATE SOBRE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

La Asamblea de Madrid en su sesión del 22 de marzo debatió una Propuesta No de Ley del Grupo Parlamentario de Izquierda Unida que instaba al Gobierno de la Comunidad a cumplir la Resolución 5 (V)/99 aprobada el 11-11-99 en sesión plenaria, relativa a la planificación de la Educación de Adultos en la Comunidad de Madrid.

### COMISIÓN EUROPEA. DEBATE EN TORNO AL MEMORÁNDUM SOBRE "EL APRENDIZAJE PERMANENTE"

La Comunidad de Madrid ha impulsado el debate de este importante documento de trabajo elaborado por la Comisión Europea con la denominación "Memorándum sobre el aprendizaje permanente" para: 1) Contribuir al Informe Nacional con las conclusiones del debate de los Centros, Servicios Centrales y Direcciones de Área, y 2) Incorporar reflexiones a la elaboración del futuro Plan Regional de EPA. (Bruselas. 30-10-2000/SEC (2000)1832)



### III ESCUELA DE VERANO

## "La Educación de Personas Adultas para el Siglo XXI" Comunidad de Madrid

Tras los positivos resultados de las anteriores ocasiones, la Dirección General de Promoción Educativa, a través del Centro Regional (CREPA), organiza esta III Escuela de Verano de E.P.A. los días 28 (mañana y tarde), 29 (mañana) y 30 (mañana) de junio. En esos días se realizarán ponencias, mesas redondas, talleres y comunicaciones en los espacios del CREPA, el Centro E.P.A. Vista Alegre y el IES Vista Alegre. En la inauguración estará el Viceconsejero de Educación, D. Juan Carlos Doadrio.

La ponencia marco versará sobre "La EPA para el siglo XXI: la formación general, profesional y sociocultural " y la desarrollará D. Joaquín García Carrasco (Catedrático de Pedagogía de la Universidad de Salamanca). La segunda ponencia tratará sobre "Los objetivos y las actuaciones para la potenciación de la EPA del siglo XXI en la Comunidad de Madrid" y estará a cargo de D<sup>a</sup>. M<sup>a</sup> Antonia Casanova (Directora General de Promoción Educativa).

Habrán tres mesas redondas sobre: "La formación general y básica en EPA", "La formación profesional en Educación de Adultos" y "La formación social y cultural: enseñanzas abiertas en EPA". En ellas participarán 13 personas, educadores y expertos, conocedoras del mundo de la educación de adultos-as.

Se realizarán más de 15 talleres de 3 horas de duración que tendrán temáticas muy diversas entroncadas con la práctica educativa en centros EPA. También, más de 15 educadores podrán exponer el sábado sus comunicaciones basadas en experiencias educativas que hayan desarrollado con personas adultas.

En la III Escuela de Verano habrá un espacio de exposición de trabajos artísticos y artesanales realizados en los talleres operativos de los centros que ofrecen esas actividades.

Esta III Escuela de Verano, al igual que las anteriores, pretende ser un espacio de encuentro, reflexión e intercambio de conocimientos y experiencias entre las personas implicadas en la educación de adultos-as y el broche final a un largo curso escolar 2000-2001.

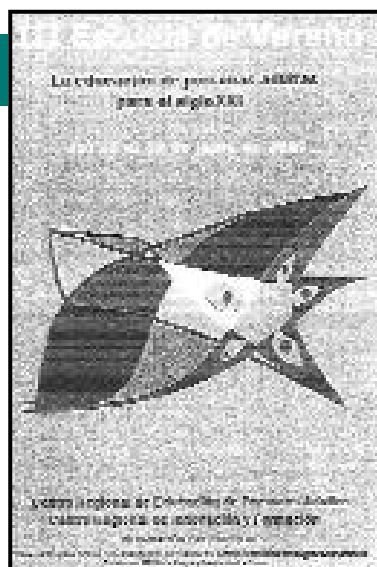
### 10ª CONFERENCIA MUNDIAL TRIENAL

Organizada por el World Council for Currículo and Instruction (WCCI) y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Con el tema: "Pedagogía de la diversidad: creando una cultura de paz".

Se celebra en Madrid del 10 al 14 de septiembre de 2001

Más información: [wcci@uned.es](mailto:wcci@uned.es)



### II JORNADAS DE TRABAJO DE ÁMBITO ESTATAL

Dentro de la ingente y renovadora labor que la Facultad de Educación de la UNED viene desarrollando en lo referente a la formación y capacitación del profesorado de adultos, se han celebrado en Madrid en los días 18 y 19 de mayo estas Jornadas de Trabajo sobre la Licenciatura en Formación de Personas Adultas con el tema "Un nuevo Título para un nuevo siglo".

## Reuniones de educadores de Vallecas

Santiago Sánchez Torrado. Escuela de Adultos Pueblo de Vallecas

Hace unos meses nos reunimos -a lo largo de toda la mañana- cuarenta educadores y educadoras que trabajamos en Centros de Educación de Personas Adultas de la zona de Vallecas. El precedente de esta reunión se encuentra en el grupo de coordinación entre dichos centros, que nos reunimos (un representante de cada uno de ellos) mensualmente. En una de esas reuniones de coordinación vimos la posibilidad y el interés de mantener de vez en cuando sesiones de formación, actualización metodológica, etc.

En la primera sesión que hicimos dirigió el trabajo Jesús Rueda, técnico de la Consejería de Educación con larga experiencia en el campo de la educación de personas adultas. El plan de trabajo -que no pudo cumplirse en su totalidad- consistía en abordar el concepto de educación de personas adultas, las características o elementos determinantes del aprendizaje adulto, y unas pistas metodológicas para nuestro trabajo.

Se realizaron diversas y ricas aportaciones sobre el concepto de educación de adultos como reinserción, como crecimiento personal y social, como aprendizaje de la autonomía (que incluye la comunicación, la autoestima...). Se insistió también en algunos aspectos puntuales dentro de este terreno educativo: la necesidad de la memoria histórica, el papel social de la mujer, la relevancia de todo el ámbito de la experiencia y del mundo de los sentimientos, etc. Y todo ello buscando la confluencia y el aprendizaje unitario y bien articulado de profesores y alumnos.

Nuestra metodología de trabajo quiere ser fiel tanto al rigor en los contenidos como al dinamismo personal y social, a la apertura a la realidad, partiendo de los intereses de las personas adultas, intentando responder a sus necesidades y analizando críticamente el entorno que nos rodea, habitualmente competitivo y violento.

Proyectamos seguir adelante con este trabajo de formación -muy animados y esperanzados por el clima de esta primera jornada-, y en la próxima sesión abordaremos la línea educativa de nuestras escuelas, con el estudio y debate de un documento elaborado al respecto por nosotros mismos.

### CONMEMORACIÓN DEL DÍA DEL LIBRO: EL CINE Y LA PALABRA

Un año más el CEPA "D. Juan I" de Alcalá de Henares ha celebrado el Día del Libro. El Departamento de Comunicación relacionó la Literatura y el Cine. Entre otras actividades organizó la charla-coloquio de D. José Martín Velázquez "Proceso de elaboración de una película: del guión a la pantalla". También se entregaron los premios del Concurso de Cuentos organizado por la Asociación de Antiguos Alumnos, que recayeron en D. Ignacio Martín, D<sup>a</sup> Antonia León y D. Juan Carlos Benito.

(C/Daoiz y Velarde, 30. 28807. Alcalá de Henares. Tfno.: 91 881 51 56)



### III CONGRESO DE ALFABETIZANDOS

La organización de participantes FAPEA celebró este Congreso de Alfabetizandos el 31 de marzo en Vitoria (País Vasco).

Las personas de distintos niveles de educación básica fueron los protagonistas del Congreso, debatieron y expusieron cómo quieren que sea su educación centrándose en estos temas: tecnologías, lectura, actualidad, mujer, inmigrantes, vida cotidiana, matemáticas, educadores...

(Av. Francesc Cambó, 14, 8eF 08003 Barcelona . Tfno.: 93 315 29 69)

### XIV EDICIÓN CONGRESO INTERNACIONAL EXPO-LINGUA

Celebrado del 19 al 22 de abril con el lema "Muy cerca para ir más lejos". Se organizó según tres temáticas: 1) Didáctica del español como lengua extranjera. 2) Los programas europeos en el Año Europeo de las Lenguas y 3) Lengua e inmigración. En este último apartado D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Victoria Reyzábal (Coordinadora de Área de la Dirección General de Promoción Educativa de la Comunidad de Madrid) expuso dentro de "Acciones Institucionales" el tema de "La enseñanza y el aprendizaje de español como segunda lengua en la Comunidad de Madrid".

(C/Guzman el Bueno, 99, 1<sup>o</sup> planta. 28015 Madrid. Tfno.: 91 543 17 02)

## Semana de Adultos del Año Europeo de las Lenguas

Con ocasión de la declaración del año 2001 como "Año Europeo de las Lenguas" y dentro de la semana dedicada a los adultos (5 al 11 de mayo), la Dirección General de Promoción Educativa, a través del Centro Regional de Educación de Personas Adultas, pone en marcha dos actividades que pretenden hacer hincapié en que el aprendizaje de las lenguas está destinado a gente de toda clase y debe estar al alcance de todos, así como valorar la gran riqueza lingüística de Europa y sus aportes culturales.

El día 8 de mayo se celebra una jornada para educadores-as de adultos-as, preferentemente profesores de idiomas y de español para extranjeros presentada por D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Victoria Reyzábal, y clausurada por el Jefe de Servicio de EPA, D. Emilio Sánchez León. En ella se dictaron dos conferencias: "Los últimos desarrollos del enfoque comunicativo de la enseñanza de idiomas" por D. Oscar Cerrolaza, y "Una visión humanista del aprendizaje/enseñanza del español como lengua extranjera:

valores y principios metodológicos" por D<sup>a</sup> Begoña Llovet. Ambos conferenciantes desarrollan en labor de la Escuela Internacional Tandem.

El día 11 de mayo se realiza un Acto de Celebración del "Año Europeo de las Lenguas" (AEL) cuyos destinatarios son los alumnos y profesores de los centros de EPA de la Comunidad de Madrid. En este Acto intervienen D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Antonia Casanova (Directora General de Promoción Educativa), D. José M<sup>a</sup> de Ramón Bas (Director General de Ordenación Académica), D. Eladio Freijoo (Coordinador del AEL) y la escritora Rosa Regás. Tras una vibrante actuación con canciones y música europea a cargo del grupo Bigormia, la soprano Alicia Serrano y el pianista José Vela, se da lectura a un Manifiesto por el Plurilingüismo que es leído en nueve idiomas europeos. Finaliza el Acto con la audición del Himno de Europa.

Tanto la jornada del día 8 como la del 11 se vieron favorecidas por la asistencia de un gran número de profesores y alumnos de los centros de EPA.



MANIFEST FÜR  
DIE VIELSPRACHIGKEIT

MANIFESTO POR EL  
PLURILINGÜISMO

MANIFEST DLA  
WSZYSTKICH JZYKÓW

MANIFEST PEL  
PLURILINGÜISME

MANIFESTO FOR  
MULTILINGUALISM

MANIFESTO PER  
IL PLURILINGUISMO

ELEANIZTASUNAREN  
ALDEKO ADIERAZPENA

MANIFESTE EN FAVEUR  
DU PLURILINGUISME

### MANIFIESTO POR EL PLURILINGÜISMO

En este momento histórico de la consolidación de la unidad de Europa, con más posibilidades que nunca para la convivencia con formas de vida y culturas diferentes, necesitamos el idioma como vehículo para esa convivencia.

El conocimiento de otras lenguas diferentes a la propia, no sólo abre puertas sino que, algo más importante, permite demoler posibles muros para llegar al entendimiento de todos los pueblos.

En este acto, programado con motivo de la declaración del 2001 como "Año Europeo de las Lenguas", manifestamos que:

- Aprender idiomas debe estar al alcance de todos.
- Conocer otros idiomas permite comprender otras culturas que sin duda, enriquecen la propia.
- La utilización de lenguas diferentes a la propia facilita el acceso al saber y a las nuevas tecnologías, lo que ofrece mayores opciones de participación activa en la sociedad del conocimiento.

El objetivo de éste y otros actos celebrados antes, es crear conciencia en los ciudadanos de la importancia del aprendizaje de idiomas y dejar constancia de que las administraciones educativas se comprometen a impulsar este aprendizaje.

# LEGISLACIÓN

Por la publicación en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (BOCM) de dos Decretos que afectan a la educación de personas adultas de esta Comunidad, que-remos dar cuenta de su interesante contenido, y anunciar el último trámite de otro Decreto de gran transcendencia.

## REQUISITOS MÍNIMOS DE LOS CENTROS:

DECRETO 61/2001 DE 10 DE MAYO (BOCM 22-05-2001) POR EL QUE SE ESTABLECEN LOS REQUISITOS MÍNIMOS QUE DEBEN REUNIR LOS CENTROS DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

### CAPÍTULO I

Disposiciones de carácter general

- Artículo 1: Denominación.
- Artículo 2: Ubicación.
- Artículo 3: Unidad escolar.
- Artículo 4: Instalaciones.
- Artículo 5: Turnos.
- Artículo 6: Oferta.
- Artículo 7: Profesorado.

### CAPÍTULO II

Procedimiento administrativo para la creación o autorización de centros.

- Artículo 8: Creación de Centros Públicos.
- Artículo 9: Autorización de Centros Privados.
- Artículo 10: Revocación de autorizaciones.

### DISPOSICIONES TRANSITORIAS DISPOSICIONES FINALES

\* \* \*

*Este Decreto publicado viene a cubrir el vacío existente hasta este momento en relación a los requisitos que deben cumplir como "mínimo" los Centros de Educación de Personas Adultas. Hasta ahora los referentes que se aplicaban por similitud, eran los establecidos por la Enseñanza Primaria. A partir del día 23 de mayo de 2001 la Educación de Personas Adultas cuenta ya con un referente propio. Es preciso tener en cuenta que este Decreto fija "requisitos mínimos", y que por tanto muchos Centros en función de su ubicación, sus circunstancias particulares, etc, superan sin duda estos "mínimos". No obstante la diversidad de municipios de nuestra Región, la diferenciación entre los grandes núcleos urbanos y los rurales, hacen que en la práctica existan Centros de Educación de Personas Adultas de distinto tamaño. El Decreto determina lo que como "mínimo" tiene que tener cualquier Centro de Educación de Personas Adultas en nuestra Comunidad.*

## RED DE CENTROS:

DECRETO 62/2001 DE 10 DE MAYO (BOCM 22-05-2001) POR EL QUE SE CREA LA RED DE CENTROS DOCENTES PÚBLICOS DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Artículo único:

Creación de la Red de Centros Públicos de E.P.A.

DISPOSICIÓN ADICIONAL

DISPOSICIONES FINALES

ANEXO:

Relación de Centros Públicos de E.P.A. que conforman la Red en cada Dirección de Área Territorial.

\* \* \*

*Aunque el Plan Regional de Educación y Formación de las Personas Adultas de la Comunidad de Madrid de 15 de junio de 1993 fijó la Red de Centros y Aulas de Educación de Personas Adultas, una vez producido en el año 1999 el traspaso de competencias educativas del Estado a la Comunidad de Madrid, la nueva situación creada hacía necesario que se redefiniera y determinara con claridad dicha Red. Es importante destacar que los centros creados mantendrán su régimen jurídico de creación y los demás tendrán un plazo de cinco años para regularizar su situación.*

*Este Decreto confiere por fin cobertura legal a muchos Centros que tras numerosos años de funcionamiento, no tenían reconocimiento formal. Es cierto que todavía algunos de estos Centros tienen aspectos que subsanar, ya sea por la necesaria mejora de sus actuales condiciones, ya sea por un cambio de sede necesario, para ello cuenta con un período de tiempo suficiente.*

## MARCO DE ACTUACIÓN PARA LA E.P.A. EN LA COMUNIDAD DE MADRID

DECRETO POR EL QUE SE ESTABLECE EL MARCO DE ACTUACIÓN PARA LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS DE LA COMUNIDAD DE MADRID.

*Además de los dos Decretos citados anteriormente este otro Decreto, tras haber pasado por muy diversos trámites está pendiente tan sólo del último paso en el Consejo de Estado. Esperemos que próximamente se publique en el Boletín Oficial de la Comunidad por la relevancia que tiene para el necesario establecimiento de un nuevo marco normativo que se adecue a la nueva realidad de la Educación de Personas Adultas y que sirva de referente para desarrollos legislativos posteriores específicos de este sector educativo en la Comunidad de Madrid.*



# DIRECCIONES INTERNET

REDIRIS  
RED ESPAÑOLA DE I+D

[www.rediris.es](http://www.rediris.es)

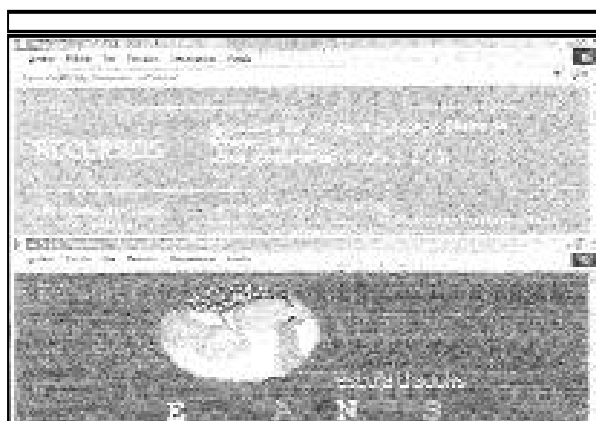
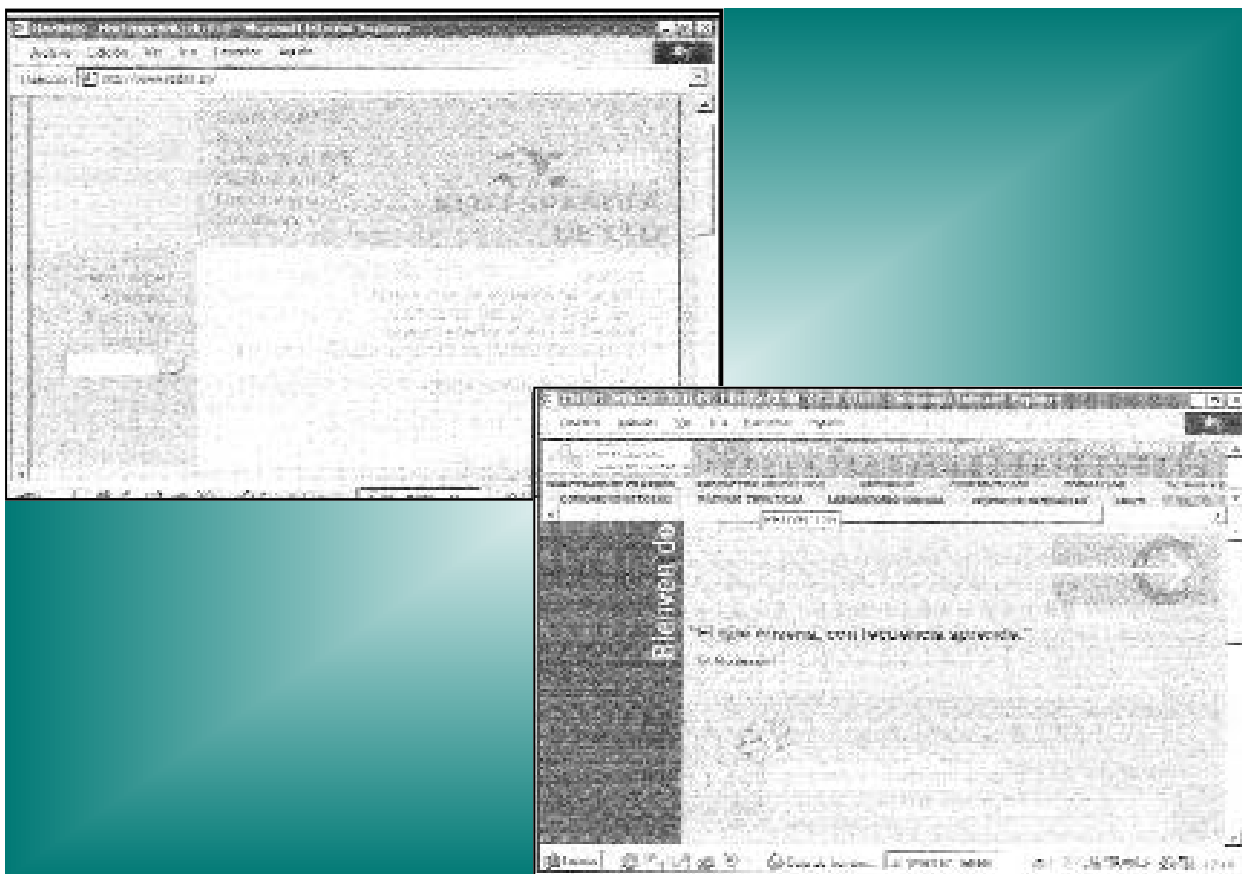
Es la red académica y de investigación nacional patrocinada por el Plan Nacional I+D y gestionada por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Esta red tiene afiliados multitud de universidades y organismos públicos, por ello en la Web podemos encontrar todo tipo de temas y servicios, incluidos los referidos a educación y al sector de EPA.

PNTIC  
PROGRAMA DE NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA  
INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

[www.pntic.mec.es](http://www.pntic.mec.es)

Página Web del Ministerio de Educación Cultura y Deporte, ofrecida como servicio para generalizar el uso de las herramientas de acceso a la información y comunicación interpersonal que ofrece Internet, mediante la conexión de centros educativos a la red y actuaciones de formación presenciales y a distancia.

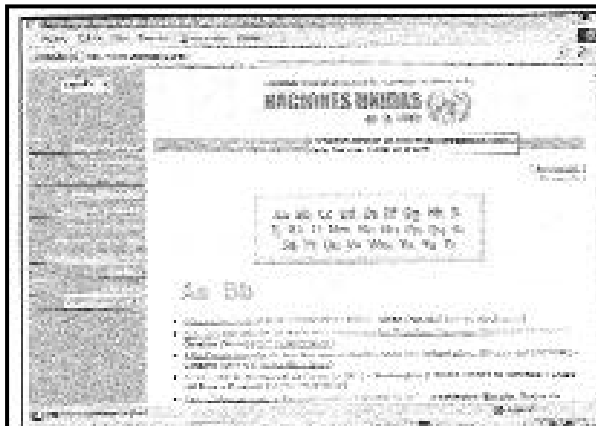


RECURSOS  
ESCOLA D'ADULTS "ELLS TARANGERS"

[www.xtec.es/~ivilater/](http://www.xtec.es/~ivilater/)  
[www.xtec.es/centres/a\\_8042858/](http://www.xtec.es/centres/a_8042858/)

La primera se trata de una página Web de Cataluña que ofrece recursos también en castellano. Son aplicaciones para la educación básica de personas adultas: lectoescritura, lengua, cálculo, lógica...

La segunda es la Web de una escuela de adultos de Mataró (Barcelona) con un interesante repertorio de elementos que dan una completa visión de su actividad.



## NACIONES UNIDAS: ONU

[www.unsystem.org/est/](http://www.unsystem.org/est/)

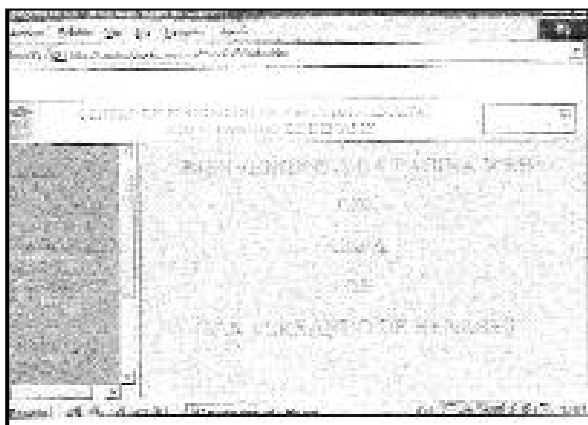
Aquí encontramos un completo y variado índice alfabético que sirve de localizador oficial de los sitios Web de los organismos pertenecientes al sistema de las Naciones Unidas.

Desde esta página también podemos informarnos de las noticias y las misiones de la ONU, así como de todo lo relacionado con este organismo internacional.

## CENTRO EPA DE SAN FERNANDO DE HENARES

<http://centros6.pntic.mec.es/~sanfer9/index.htm>

Interesante Web de un centro de personas adultas de la Comunidad de Madrid donde además de presentarnos el centro, se



expone su filosofía, qué pretende, cómo desarrollan los campos de conocimiento, dónde están, cómo es su matrícula, etc.

## COLECTIVO IOE - INTERVENCIÓN SOCIOLÓGICA

[www.nodo50.org/ioe/home.htm](http://www.nodo50.org/ioe/home.htm)

Este colectivo centra su trabajo en los temas de inmigración y con su Web nos ayuda a conocer publicaciones de éste y otros temas desde una perspectiva sociológica.



## AÑO EUROPEO DE LAS LENGUAS (AEL)

[www.eurolang2001.org](http://www.eurolang2001.org)

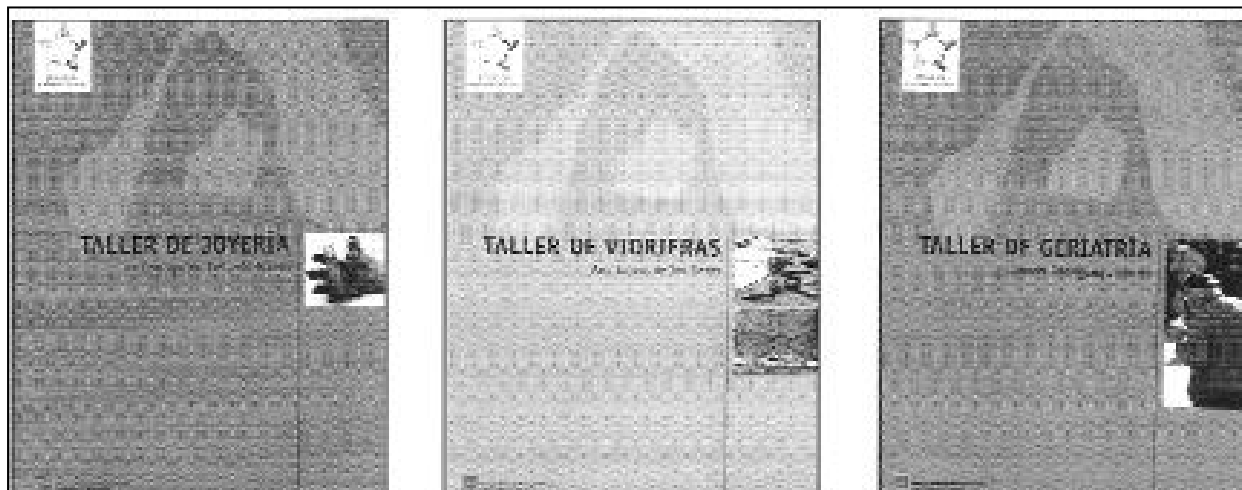
La Unión Europea ha creado esta página Web para difundir la información del AEL y sensibilizar así a la población sobre la importancia del aprendizaje de los idiomas y la riqueza lingüística de Europa.

## OFICINA DE LA COMUNIDAD DE MADRID EN BRUSELAS

[e-mail:comunidad.madrid.oficina@skynet.be](mailto:comunidad.madrid.oficina@skynet.be)

Esta oficina trata de acercar los asuntos de nuestra Comunidad a Europa y, viceversa, poner Europa en contacto con nosotros.

# LIBROS



## Taller de Joyería

Delgado Martín, M<sup>ª</sup> Concepción. Madrid, 2001, 46 p.

## Taller de Vidrieras

García de la Heras, Ana. Madrid, 2001, 60 p.

## Taller de Geriatria

Rodríguez Jiménez, Carmen. Madrid, 2001, 72 p.

Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.  
Dirección General de Promoción Educativa.  
Servicio de Educación de Personas Adultas.  
(C/ Alcalá Galiano, 4 - Madrid 28010)

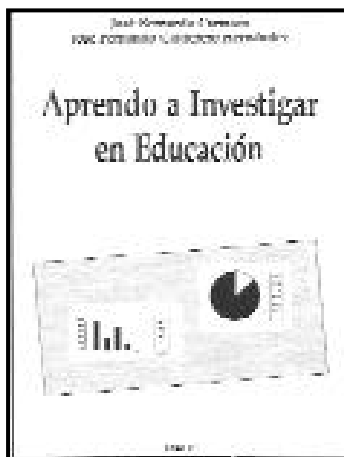
La Comunidad de Madrid lleva varios años desarrollando en los centros de educación de personas adultas la experiencia de los "talleres operativos" con la finalidad de dar salida profesional, mediante el aprendizaje de un oficio, a una serie de colectivos con riesgo de exclusión del mercado de trabajo. Estos talleres están cofinanciados por el Fondo Social Europeo y la misma Comunidad.

Como muestras de las experiencias realizadas, se han elegido tres talleres, dos artesanales y uno sanitario, para dar comienzo a una serie de publicaciones breves pero suficientemente ilustrativas de las tareas que se realizan.

Las profesoras de estos talleres, de forma sintética y esquemática, exponen en los libros tanto los aspectos teóricos como los prácticos de la materia que se trata, sin olvidar el contexto en que se desarrolla y los recursos que se necesitan.

Los dos primeros libros, el de joyería y el de vidrieras, al tratar sobre oficios artísticos y artesanales, intercalan de forma acertada la explicación de contenidos con el comentario de algunas prácticas. El tercer libro, el de geriatria, resalta por su forma de concretar en pequeñas unidades o capítulos una temática tan extensa como la referente a la atención de las personas ancianas.

Por último, conviene destacar la cuidada edición que se ha hecho para esta serie de publicaciones.



## Aprendo a investigar en educación

Bernardo Carrasco, José y Calderero Hernández, José F.  
Ediciones RIALP, Madrid, 2000, 240 p.  
(C/ Alcalá, 290 / 28027 Madrid)

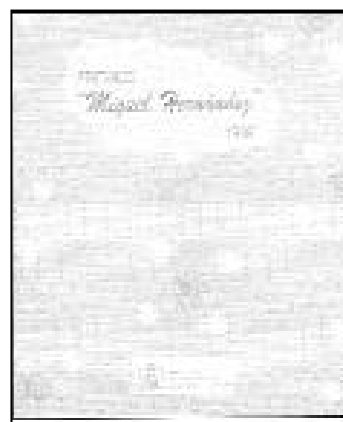
Este es un manual muy útil para los profesores de los distintos niveles educativos que quieran hacer trabajos de investigación. En sus páginas conocemos de una manera resumida y sencilla muy variados métodos habitualmente empleados en la investigación educativa.

En una primera parte expone y diferencia los métodos cuantitativos y los cualitativos. También aborda la investigación bibliográfica. En la segunda parte se centra en la estadística aplicada a la investigación cuantitativa en educación. Ahonda en la estadística tanto descriptiva como inferencial, y desarrolla una parte teórica sobre los tests.

## Premios Miguel Hernández 1999

Varios Autores

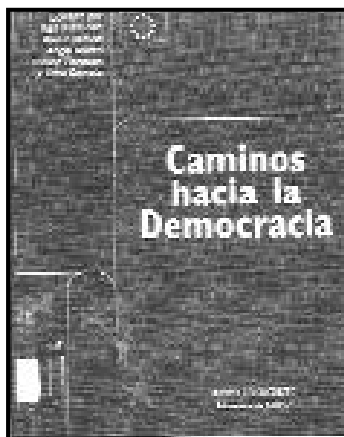
Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa  
Subdirección General de Formación Profesional  
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte  
Madrid, 2000. 96 p.  
(C/ Alcalá, 34. Madrid 28014)



Desde 1991, los Premios Miguel Hernández constituyen una referencia esencial en la educación de personas adultas. Además de reconocer el trabajo y la calidad profesional de determinados proyectos o instituciones, permiten a través de publicaciones como ésta, conocer más detalladamente los objetivos y acciones de los premiados, sin duda para promover programas y experiencias semejantes. En la edición de ese año los premiados fueron la Asociación Familiar de la Rondilla (Valladolid), el Colectivo Círculo, la Universidad Popular de Torralba de Calatrava y el Centro de Educación de Personas Adultas "Agustina de Aragón" de Móstoles.

Cuatro experiencias diversas, que abarcan un trabajo basado en el concepto de cultura popular, un proyecto que aplica las nuevas tecnologías en la educación de adultos, el programa de una universidad popular o la experiencia del sistema modular aplicado a la organización y el currículum de un centro de adultos.

Los premios ponen de manifiesto la diversidad y la riqueza cultural y educativa que se vive en muchas actuaciones de educación de adultos y que, lamentablemente, pasan en demasiadas ocasiones desapercibidas para quienes nos dedicamos a esta enseñanza. Siendo ésta la primera vez que se hace esta publicación dando cuenta de los Premios Miguel Hernández del año 1999, sería deseable que se continuara con los premiados en el año 2000 y en las convocatorias futuras.



## Camino hacia la democracia

Varios autores

Editado por Kari Kinnunen, Pedro Molina, Ángel Marzo, Stellan Hanson y Timo Sorvoja  
Proyecto Sócrates de la Unión Europea  
Girona, 2000. 158 p.  
([www.pangea.org/~adults/](http://www.pangea.org/~adults/))

La propuesta de los autores y de las diferentes entidades participantes en este proyecto Sócrates presenta una reflexión sobre experiencias democráticas y de participación política, mediante la exposición de programas y actuaciones de diversas organizaciones educativas de Estonia, Finlandia, Suecia y España (Saó. Formació i Educació Permanent. Barcelona). Las propuestas nacen en el denominado "modelo nórdico de educación liberal de adultos", que pretende enfrentarse a la individualización desde la participación. Los países jóvenes, como Estonia, o las democracias

del sur, aportan ideas innovadoras y compromisos activos con sus respectivos contextos. En todas ellas se destaca la dificultad y necesidad que Europa tiene de implicar a los adultos -especialmente a los jóvenes- en procesos de cambio, de construcción de la democracia, resaltando que la educación permanente se identifica con la esencia misma de la formación democrática y del compromiso social.



## Curso de Castellano para inmigrantes y refugiados

Jiménez, Antonio; Amusquivar, Lilian y Novo, Mercedes  
Fundación Largo Caballero, Madrid, 2000, 166 p.  
(C/ Antonio Grilo, 10. 28010 Madrid)

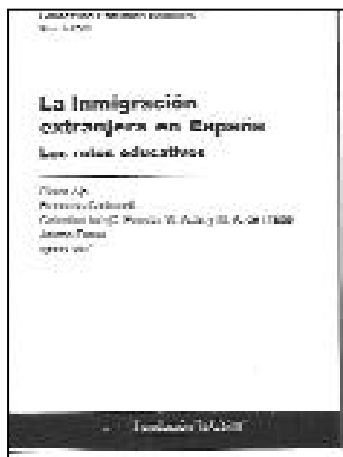
El objetivo más perseguido en la elaboración de este método ha sido el conseguir que se adecue a las necesidades de las personas a las que va dirigido, inmigrantes y refugiados, sin caer en lo tópico y típico de un manual convencional de enseñanza de la Lengua Castellana y tratando en todo momento de que sea un método original pero eficaz de aprendizaje.

Este método de estudio consta de 4 niveles distintos pues se han tenido presente la pluralidad y heterogeneidad de los extranjeros, el nivel cultural y el de alfabetización en su país de origen.

A través de distintos personajes se ha querido aproximar la realidad que muchos inmigrantes viven en España. Sus conversaciones, ratos de ocio, entretenimientos y problemas cotidianos son muy reales y predecibles. Los autores han tratado de ponerse en el lugar de los inmigrantes para ver sus necesidades dentro de un país que les es extraño.

Cada nivel está subdividido en 9 unidades cuyos temas son comunes: los saludos y presentaciones, los datos personales, las compras, la casa y la vivienda, la orientación en la ciudad, el transporte, la salud, el ocio y el trabajo. Por otro lado, además del manual del alumno hay un manual para el profesor con explicaciones, ejercicios, actividades y orientaciones didácticas propuestas para completar cada unidad.

No es del todo ambicioso pensar que este método les acerque a la cultura española, a los giros gramaticales del español y a las variedades lingüísticas según el contexto en que las conversaciones y situaciones tengan lugar. Se trata de acercar a los inmigrantes y refugiados a las costumbres de este país y así ayudarles a desenvolverse en un lugar desconocido para ellos y muy diferente al medio que conocen.



## La inmigración extranjera en España. Los retos educativos

Aja, Eliseo; Carbonell, Francesc; Funes, Jaume; Vila, Ignasi;  
y Colectivo IOE  
Fundación "la Caixa", Barcelona, 2000, 213 p.  
(Av. Diagonal, 621. Barcelona 08028)

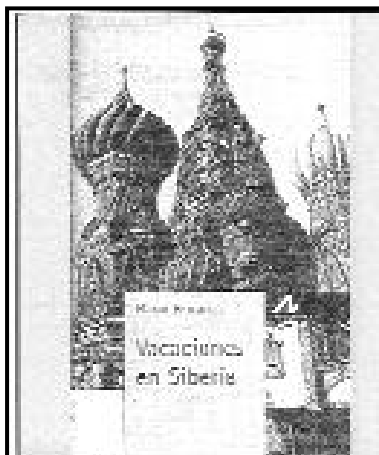
La educación es el aspecto en el que se centra especialmente este estudio para dar una visión global de la inmigración extranjera en España. Esto se debe a que en él se considera la educación como el elemento clave para poder facilitar o dificultar la integración de los inmigrantes en nuestro país, especialmente de las segundas generaciones.

## "Una ventana abierta" Reflexiones sobre la inmigración

Escuela de Mediadores Sociales para la Inmigración (EMSI)  
Vídeo: 24 minutos. Madrid, 2001.  
Comunidad de Madrid. EMSI. (C/ Jardines, 4. Madrid 28013)

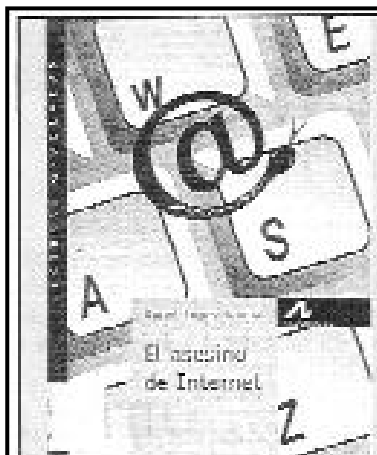
Partiendo de situaciones cotidianas que viven los inmigrantes, este vídeo intenta mostrar los prejuicios y estereotipos que hay en nuestro entorno social respecto a la inmigración. Los autores nos proponen trabajar el entendimiento y la aceptación de otras culturas a partir de dichas situaciones. Las escenas del audiovisual están claramente diferenciadas en temas para favorecer el debate posterior: racismo y xenofobia, situación económica, sociocultural, laboral, sanitaria, legal...





### Vacaciones en Siberia

Mario Ferrari  
Madrid, 2000, 88 p.



### El asesino de internet

Ángel López García  
Madrid, 2000, 55 p.



### Dos historias de mujeres

Graciela Reyes  
Madrid, 2000, 63 p.

Serie "Lecturas Graduadas". Arco/Libros S.L.  
(C/ Juan Bautista de Toledo, 28. Madrid 28002)

La serie de "Lecturas Graduadas" en la que se inscriben estos libros tiene como finalidad ser un material de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje del español. La colección enlaza la expresión literaria y el entretenimiento con la didáctica de la lengua. Según el grado de riqueza léxica y el nivel de complejidad sintáctica y discursiva de cada libro, se han clasificado en cuatro niveles de dificultad.

Entre los elementos de mayor interés que aportan estas lecturas están los ejercicios relacionados con:

- La comprensión de los textos.
- El tratamiento de cuestiones gramaticales, léxicas y discursivas.
- Y los referentes a la mejora de la expresión escrita.

Otros títulos de la colección de "Lecturas Graduadas" son:

- Una pequeña historia. Teresa Garbi.
- El escritor que resuelve misterios. Mario Ferrari.
- El caso del teléfono móvil. Ángel López García.
- El caso del inspector filólogo. Ángel López García.



### Evaluación del proyecto curricular Educación Secundaria Obligatoria

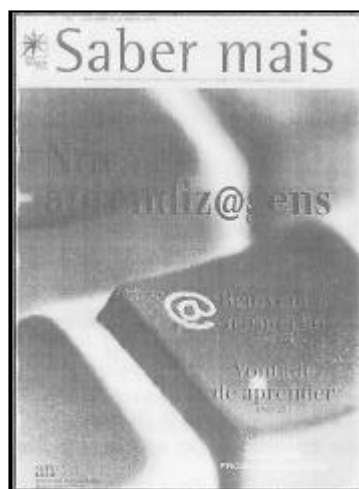
Hernández Pina, Fuensanta y García Sanz, Mari Paz  
Editorial La Muralla, S.A.,  
Colección Aula Abierta,  
Madrid, 2001. 180 p.  
(C/ Constanza, 33. Madrid 28002)

Aunque no está destinado a la educación de personas adultas, el contenido de este libro puede servir de guía a los equipos docentes de los centros de personas adultas pues, además de definir en qué consiste un proyecto curricular, profundiza, sobre todo, en el tema de la evaluación de este tipo de proyecto, para que los profesores sepan la intención que tiene dicha evaluación, sean capaces de realizarla de forma planificada, con los procedimientos, técnicas e instrumentos adecuados. Así mismo, se expone un enfoque de investigación cooperativa de participación y compromiso de los profesores en la evaluación de programas, con el objetivo de que sepan resolver sus propios problemas y se renueven profesionalmente en esa materia.

# REVISTAS

## SABER MAIS.

Agencia Nacional de Formación y Educación de Adultos (ANEFA).  
Número 7. Octubre/Diciembre 2000. Trimestral. En portugués  
(Rua Vale do Pereiro, nº 16-1º / LISBOA 1250-271 / Tfno. 00351  
213837600)



Esta publicación depende de los Ministerios de Educación y Trabajo de Portugal. Es una revista joven que inició su trayectoria en 1999. Está en portugués pero este idioma es fácil de entender para nosotros los españoles, más si es por escrito.

Su contenido es variado. Aparecen entrevistas (en este caso al Ministro de Educación...), reportajes (oficios tradicionales, centros de formación laboral, asociaciones...), estudios (niveles de formación de la población adulta...), informaciones y artículos que profundizan en muy diversos aspectos de la educación de adultos.

Su diseño y presentación de los temas la hacen muy amena y no es demasiado extensa (30 ó 40 páginas).



## OFRIM.

Boletín de la Oficina Regional para la Inmigración. Número 39.  
Enero/Febrero de 2001.  
(C/Los Mesejo, 9. Madrid, 28007 / Tfno.: 91 551 47 54)

La publicación de este boletín mensual por parte de la Comunidad de Madrid pone en manos de los interesados en temas de inmigración un eficaz instrumento de apoyo, sintético, ágil y visual. Las útiles y variadas informaciones, valoraciones, estudios, presentaciones de asociaciones y personas, así como su seguimiento de los temas referentes a la inmigración son habituales en sus escasas páginas.

En este número destaca el seguimiento que hace del Plan Regional para la Inmigración de la Comunidad de Madrid 2001-2003, aprobado en diciembre pasado.

## ENTRE CULTURAS.

Boletín del Programa de Inmigrantes de Cáritas Española.  
Número 39. Enero/Marzo de 2001  
(C/San Bernardo, 99-bis. 28015 Madrid /Tfno.: 91 444 10 10)

Esta publicación periódica gratuita trata de forma continuada, y comprometida con la religión católica, multitud de temas que afectan a los inmigrantes extranjeros en España. Está editado por Cáritas Española.

Este número se compone principalmente de documentos y análisis en torno a las novedades de la legislación española sobre extranjeros aportando observaciones y valoraciones, así como resúmenes de fácil uso.

También describe el proyecto transnacional europeo *EUROLyC*, metodología para la formación de inmigrantes en lengua y cultura que Cáritas de Tenerife y Valencia desarrollan con otras 4 organizaciones europeas. Por último, ofrece algunos recursos bibliográficos y audiovisuales que los educadores que los han aplicado consideran muy útiles.



ADULT EDUCATION QUARTERLY.  
 Revista Trimestral de Educación de Adultos. En inglés.  
 Volume 51. Number 2. February 2001  
 Sage Publications LTD/6 Bonhill Street/London EC2A4PV. England

Es una publicación de la Universidad de Cornell, estado de Nueva York, elaborada por profesores de distintas universidades estadounidenses, en colaboración con otros profesionales relacionados con esta área educativa.

Su objetivo es avanzar en la comprensión del mundo educativo adulto y mejorar la práctica de la educación permanente. Para ello presenta artículos y experiencias de diverso tipo, como investigaciones, estudio de casos, diseños experimentales, encuestas, discursos teóricos y filosóficos, observaciones etnográficas, etc. Su línea muestra una tendencia hacia la innovación y las corrientes de pensamiento actuales, así como un enfoque multicultural e interdisciplinar.

Está dirigida, en principio, tanto a usuarios como a profesionales de la Educación de Personas Adultas, pero su contenido exige una cierta base y especialización en esta materia.

Aunque la mayoría de los artículos que aparecen resultan por su temática y referencias bastante alejados de nuestra práctica habitual, nos permite, sin embargo, acceder a líneas de pensamiento y datos de investigación en este campo de la educación, con un grado de variedad y profundidad fuera del alcance de nuestros recursos formativos habituales.

En este número en concreto señalamos como muy interesante el artículo de los autores Umble, Cervero y Langone, que se ocupa de las negociaciones que se pueden establecer a la hora de plantear y de desarrollar un proyecto de formación de personas adultas. Propone como indispensable debatir y explicitar primero las relaciones de "poder" existentes entre todos los que van a participar en el proyecto y que son las que van a caracterizar esa negociación. Esa primera negociación que va a producir el marco del proyecto, se completa con otra más concreta para seleccionar contenidos, métodos, organización,... y en la que también participan todos los interesados. Esta propuesta teórica, va seguida de una ejemplarización en el caso de un curso sobre Salud Pública.

Aparte de su interés como investigación pedagógica, creo que puede aportarnos ideas y, sobre todo, claves, para enfrentarnos a ese aspecto de la Educación de Personas Adultas tan importante y tan difícil de desarrollar, como es la participación de los alumnos y/o usuarios en los diversos momentos de organización y programación educativas, así como en la negociación del currículum.

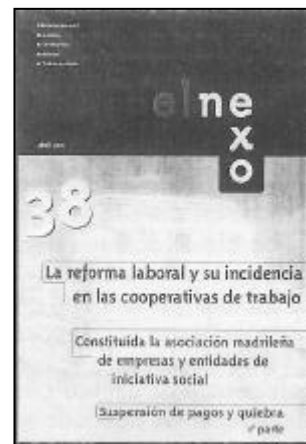


BIC  
 Boletín Interno de Comunicación. Escuela Popular de Oporto (Madrid). Número 82. Marzo 2001  
 (C/Busaco, 2. Madrid 28025 /Tfno.: 91 565 02 54)



La mujer, los inmigrantes, la acción educativa crítica, la participación en el contexto social, político, cultural y económico,... son los temas de este boletín que expresan el compromiso de esta escuela popular y que sirven de comunicación y reflexión a las personas que están en ella.

EL NEXO  
 Unión de Cooperativas Madrileñas de Trabajo Asociado. Número 38. Abril 2001  
 (C/Valverde, 13. Madrid 28004 /Tfno.: 91 532 24 88)

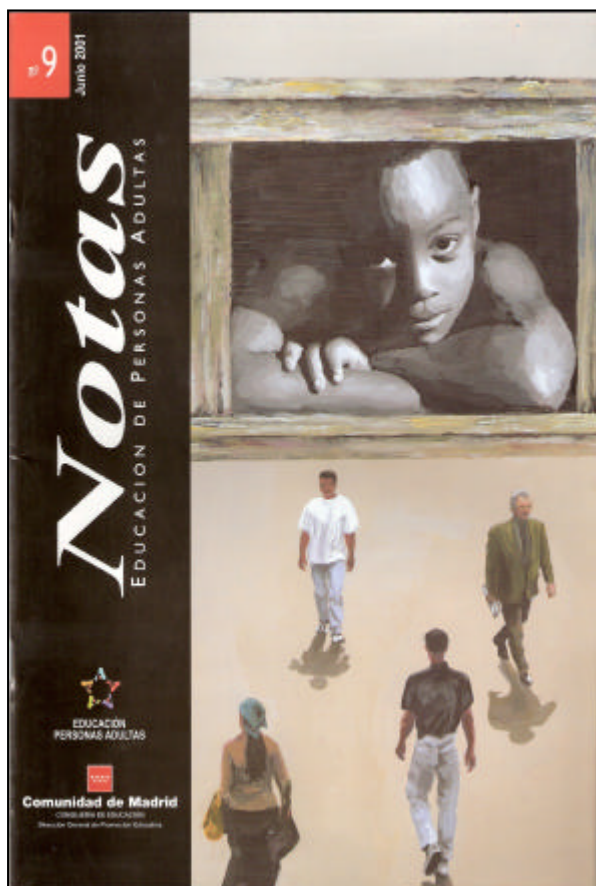


Publicación mensual que desde la perspectiva económica y laboral hace interesantes aportaciones para una educación participativa democrática y crítica de las personas adultas.

El cooperativismo es el eje de las actividades que presenta esta publicación.



# CÓMO PUBLICAR EN “NOTAS”



La revista *Notas* es un espacio de encuentro y reflexión sobre la Educación de Personas Adultas en sus aspectos teóricos, metodológicos y prácticos. Quienes deseen colaborar en ella han de enviar sus artículos según estos criterios:

- Las colaboraciones deberán ser aceptadas por el Equipo de Redacción y la Dirección de la Revista.
- Las opiniones expresadas en los artículos serán responsabilidad exclusiva de los autores.
- Los artículos se presentarán impresos por una sola cara, a doble espacio, en DIN-A4. A ser posible, en procesador de texto Word para Windows.
- En los artículos debe aparecer el nombre y apellidos, así como el centro de estudio o trabajo de los autores y el teléfono de contacto.

Las colaboraciones serán remitidas a:

Centro Regional de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid  
C/ General Ricardos, 179-bis  
28025 Madrid  
Tel.: 91 461 47 04 y Fax: 91 461 42 19  
Correo electrónico: crepa@mad.servicom.es

Si deseas aportar algún artículo a la sección monográfica del próximo número 10 de la revista *Notas* te anunciamos que versará sobre “*La labor orientadora en la educación de adultos-as*”.

## CRISTINA GARCÍA, ¡ GRACIAS !

A mediados de los años 80 se incorpora Cristina a las tareas organizativas de la educación de adultos en la Comunidad de Madrid. Desde ese momento hasta ahora, ha venido trabajando con eficacia y entrega, primero como componente del equipo técnico de EPA y, luego, como responsable del departamento de educación de personas adultas hasta que éste desaparece con la nueva estructura de la E.P.A.

Conoce al detalle la educación de adultos como artífice y testigo de excepción. Desde enero de este año Cristina se traslada a desarrollar otras importantes tareas educativas en el ámbito de la Garantía Social.

Con este testimonio humano y profesional que damos en esta revista *Notas* de alguien que ya forma parte de la historia de la educación de adultos-as de Madrid va el cariño y respeto de sus compañeros y compañeras, y todo el agradecimiento que se merece.

¡ Gracias, Cristina !

nº 10

Octubre 2001

# Notas

EDUCACION DE PERSONAS ADULTAS



EDUCACIÓN  
PERSONAS ADULTAS



**Comunidad de Madrid**

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Dirección General de Promoción Educativa





# Notas

## Educación de Personas Adultas

**Directora:**

María Victoria Reyzábal  
Coordinadora de Área de la Dirección General de Promoción Educativa

**Consejo Asesor:**

Emilio Sánchez, Florentino Sanz y Ramón Flecha

**Equipo de Redacción:**

José Antonio Saiz y Manuel Rasero

**Colaboradores:**

Miguel Ángel Martínez, Julio Lancho, Javier Ramos, María Jesús Agustí, Francisco López, María del Socorro del Fraille, Crispina Granados, Adela Medina, Eduardo Cabornero, Santiago S. Torrado, Enrique de Frutos, Blanca García, Mercedes Mateo, Alicia Herranz, Lourdes Pérez y M<sup>a</sup> Jesús Vals

**Gestión y administración:**

Manuel Rasero

**Secretaría:**

Antonio José Morales, Luis del Valle y Julia Arribas

**Cubierta:**

Mercedes Mateo: *"Hacia la meta"*

**Fotografías e Ilustraciones:**

El material fotográfico ha sido cedido/realizado por:

- CREPA
- Gabinete de Prensa de la Consejería de Educación
- Los CEPA de:  
Vista Alegre, "Joaquín Sorolla", Pan Bendito, "Juan I", "Daoiz y Velarde"
- Mercedes Mateo, Concepción Pérez y M<sup>a</sup> Eugenia Gil
- Periódico "EL Telégrafo" de Collado Villalba
- UFIL "Puerta Bonita"

**Maquetación:**

Antonio José Morales y José Antonio Saiz

**Edita:**

Comunidad de Madrid  
Consejería de Educación  
Dirección General de Promoción Educativa  
Centro Regional de Educación de Personas Adultas  
C/ General Ricardos 179-bis, 28025 MADRID  
Teléfono: 91 461 47 04 / Fax: 91 461 42 19  
Correo electrónico: crepa@mad.servicom.es

**Impresión:**

B.O.C.M.  
Depósito Legal: M-6358-1998  
I.S.S.N.: 1577-3019

Tirada: 3.000 ejemplares

Edición: 10/2001

Esta revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos firmados

# EDITORIAL

A parte de la inquietud que genera volver a nuestro trabajo habitual tras el descanso del verano, al comienzo de un nuevo curso escolar sentimos el deseo de reiniciar las actividades con actitudes y planteamientos educativos revitalizados. Precisamente, una de las últimas noticias que hemos conocido y que es de trascendental importancia para la educación de los madrileños, el nombramiento de D. Carlos Mayor Oreja como nuevo Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid, significa que encaramos el futuro con energías renovadas, guiados por una persona con gran experiencia en los asuntos de nuestra Comunidad. Su impulso seguro que llegará también a la Educación de Personas Adultas, la cual podrá así continuar mejorando con el fin de ofrecer al ciudadano una formación y un servicio educativo de calidad. Para conocer la trayectoria del nuevo Consejero podéis consultar nuestra sección de "noticias".

En ese intento de elevar la calidad del servicio educativo que se da a las personas adultas, la revista *Notas* se ha hecho eco de las peticiones que muchos educadores han realizado en relación con la "orientación", debido a la importancia que la misma está tomando en los centros de educación de personas adultas y en la sociedad. En la parte monográfica de este número de la revista tratamos el tema de "La orientación académica y laboral en la Educación de las Personas Adultas".

Desde hace tiempo los docentes han defendido que la orientación debía ser un elemento esencial en los procesos formativos realizados con personas adultas. Lo que en un principio, sólo algunos docentes se atrevieron a asumir con mucho esfuerzo en sus centros, ahora se está consiguiendo sistematizar y generalizar a la mayoría de los centros con la participación de todos los educadores, guiados y apoyados, fundamentalmente, por aquellos cuya formación les ha llevado a especializarse en la orientación.

En la actualidad se están dando pasos muy importantes en la Educación de Adultos para consolidar la actividad orientadora. Se está cuestionando y concretando el concepto y el sentido de la orientación. La progresiva implantación de la Reforma Educativa en los Centros EPA supone un replanteamiento general: quiénes orientan, cómo, para qué; qué es un departamento de orientación y cuáles son sus competencias; qué valoraciones se extraen de las experiencias realizadas, qué dificultades, qué logros; cómo estructurar, organizar y realizar las tareas de orientación en nuestros centros educativos para que resulten eficaces; qué aspectos específicos hay que desarrollar en la orientación con adultos-as, cómo se tiene en cuenta su heterogeneidad... En fin, estamos planteando el presente y el futuro de la orientación de las personas adultas, aquellas que están inmersas en los procesos educativos que realizan los centros docentes, siempre con el objetivo de facilitar el desarrollo integral de la persona y favorecer su desenvolvimiento y participación en el contexto social.

Por último, en la línea de renovación que apuntábamos antes, destacamos aquí y en el interior de la revista *Notas*, la enorme importancia que tiene el nuevo Decreto 128/2001, de 2 de agosto, de la Consejería de Educación, donde se "establece el marco de actuación de la Educación de Personas Adultas en la Comunidad de Madrid"



# SUMARIO

## 3 Editorial

## 5 Entrevista

Mary Salas, *María Victoria Reyzábal*

## 8 La Firma

La educación de personas adultas para el siglo XXI, *Joaquín García Carrasco*

## 16 Saber Más

Las materias optativas orientadas a iniciación profesional, *Francisco Juan Hernández Rodríguez*

## 18 Experiencias

Una experiencia de transversalidad de la mano de *El Lazarillo de Tormes*, *Crispina Granado, Concepción Delgado y Jesús Cabero*

La alfabetización desde la formación y orientación laboral en un taller profesional de Garantía Social, *Begoña González Lorenzo*

Recorrido por el Macizo de Peñalara: glaciario y pisos de vegetación, *M<sup>º</sup> Luisa Gil Merlo y M<sup>º</sup> Eugenia Gil Merlo*

## 25 Monográfico: La orientación académico-laboral en Educación de Personas Adultas

Reorientar la orientación. La orientación de personas adultas en la sociedad mediática, *Julio Lancho*

Los inicios de la orientación en los centros de educación de personas adultas, *Josefa Crespo Revuelta*

Perfil del orientador/a de educación de adultos en la Comunidad de Madrid, *Purificación García Gasco*

La formación inicial del orientador en la educación de personas adultas, *M<sup>º</sup> Lourdes Pérez González*

Orientar es más que informar, *Francisco Otazu*

El Departamento de Orientación en los centros de personas adultas, *M<sup>º</sup> Ángeles Pagán Martínez*

El plan de orientación académico-profesional en un centro de adultos/as, *M<sup>º</sup> Teresa Marcos Bardera*

Orientar en centros penitenciarios, *Enrique de Frutos Pascual*

El asesoramiento y la orientación con minorías. Aprendiendo a vivir en una sociedad multicultural, *Marga Julve*

## 58 Claraboya. En otros países:

La educación de personas adultas en Cuba, *Jaime Canfux Gutiérrez y José Monteagudo Abella*

## 63 Claraboya. En Madrid:

Abriendo camino en Madrid-Capital: El Centro EPA "Joaquín Sorolla", *Santa Perea Ruiz*

## 67 Noticias

## 74 Legislación

## 76 Internet

## 78 Libros

## 81 Revistas

## 83 Cómo publicar en la Revista "Notas"

# ENTREVISTA

María Victoria Reyzábal

## Mary Salas

Experta en Educación de Personas Adultas.

**M**ARY Salas Larrazábal es licenciada en Filosofía y Letras y experta en Educación de Adultos-as. Quienes la conocen más la definen como una persona abierta, modesta y elegante, creyente y cristiana activa, de talante feminista, innovadora y preocupada por la educación popular y la animación sociocultural, especialmente con personas adultas.

Su compromiso educativo y social la ha llevado a participar, fundar o dirigir, tanto colecciones de libros (Fondo de Cultura Popular de la Editorial Marsiega), como entidades o asociaciones de reflexión, formación o participación (Centro de Cultura Popular, Centro de Investigación y Acción Cultural, Foro de Estudios sobre la Mujer, Manos Unidas...).

Ha trabajado en casi toda España y en actuaciones en África e Iberoamérica, ya que ha sido responsable de la Comisión de Educación de Adultos de la Unión Mundial de Organizaciones Femeninas Católicas (UMOFC).

Tiene publicados libros como *"Métodos activos para la instrucción popular de adultos"* y *"Formación de animadores y dinámicas de la ani-*



*mación"*. Y, también, ha colaborado en el libro *"De quién es la iniciativa en el desarrollo sociocomunitario"* y en la obra coordinada por Jaime Trilla *"Acción sociocultural"*. El último libro, de reciente aparición, en el que ha participado junto a otras personas ha sido *"Españolas en la transición. De excluidas a protagonistas. 1973-1982"*.

Sus trabajos escritos y publicaciones tratan especialmente de la acción sociocultural y la educación de personas adultas. Dedicó una especial atención a la formación a través de métodos acti-

vos y dinámicas de animación que posibiliten una democracia cultural a partir del desarrollo de una conciencia crítica, transformadora y creativa. En su obra se transmite la confianza en la capacidad de toda persona para mejorar y cambiar, la confianza en el grupo como ámbito de diálogo que enriquece y potencia a las personas, y la propuesta de una acción social y política organizada que permita a los ciudadanos, a través de asociaciones de todo tipo, crear un rico entramado social protagonista del progreso y los cambios sociales.

Todos estos aspectos de su trayectoria profesional son los que nos han animado a traer sus opiniones a la revista NOTAS.



*R.-Desde su situación de compromiso con la sociedad ¿cómo llegó a sentir la necesidad de dedicarse a la educación popular de las personas adultas?*

MS.- La necesidad de dedicarme a la educación de las personas adultas la descubrí en la Acción Católica donde a finales de los años cincuenta fuimos conscientes de lo precaria que era la formación de las mujeres.

*R.-Es conocida la Editorial Marsiega que Vd. dirigió por la calidad y el gran número de publicaciones de EPA que editó, ¿qué se pretendía con estas publicaciones?*

MS.- La colección Fondo de Cultura Popular de la Editorial Marsiega es ya de la década de los setenta, cuando vimos la necesidad de dar a conocer en España planteamientos y métodos de la educación popular que aquí eran desconocidos. Fuimos los primeros que editaron obras de Paulo Freire en nuestro país.

*R.-La animación sociocultural siempre ha estado muy relacionada con la EPA, ¿qué entiende Vd. por animación sociocultural? ¿Se puede separar educación de adultos y animación sociocultural?*

MS.- La educación de adultos y la animación sociocultural tienen un origen y una historia diferentes aunque, a mi modo de ver, coinciden en muchos puntos. Para algunos la educación de adultos es solamente una oportunidad de adquirir nuevos conocimientos a cualquier edad, por lo tanto la reducen a una mera instrucción. La educación de personas adultas debe tener una dimensión social que la hace acercarse a la animación sociocultural, que es una acción dinamizadora de grupos y colectividades con el fin de motivarles para

hacerse cargo de su propio desarrollo personal, grupal y social.

*R.-Sabemos que su compromiso social también le ha hecho intervenir en la ONG Manos Unidas ¿cómo llegó a implicarse en la creación de esta ONG que tan importante labor está desarrollando en la actualidad?*

MS.- El origen es el mismo. Las mujeres de Acción Católica en los años cincuenta contrajeron un compromiso con la justicia que se desarrolló en diferentes frentes: formación de las mujeres de los medios populares, acción a favor del Tercer Mundo, etc.

*R.-Conocemos su entrega a favor de la inserción activa de la mujer en su entorno. ¿Cómo ve el papel de la mujer en la sociedad española actual?*

MS.- En los últimos años la mujer española, no sin esfuerzo, ha conseguido el reconocimiento legal de todos sus derechos, pero en la práctica quedan todavía muchas metas sin conseguir. Deben cambiar las pautas culturales que todavía permiten que haya maridos que consideran a la mujer como posesión suya y producen los terribles y nuevos casos de violencia doméstica; pautas culturales por las que los salarios de la

mujeres son sensiblemente inferiores a los de los hombres; las tareas familiares y domésticas se consideran aún tarea de la mujer, etc.

*R.-El movimiento de la educación popular de los adultos en el que Vd. participó y con el que se identifica, ¿cómo ha influido en los avances sociales y culturales que hoy experimentamos?*

MS.- El movimiento de educación popular al formar dirigentes de los medios populares ha influido sin duda en los avances que ahora experimentamos. Es algo que algún día se podrá estudiar.

*R.-De su trabajo con grupos de adultos, ¿qué experiencias recuerda como más gratificantes y enriquecedoras?*

MS.- Lo más gratificante es encontrar, al cabo de los años, personas a las que conociste en el periodo inicial de su formación, y descubrir que gracias a aquel impulso y a sus esfuerzos posteriores, han desarrollado una fuerte personalidad social. En cierta ocasión la concejal de cultura de un pueblo me vino a saludar y a recordarme que empezó su formación cultural en nuestros centros cuando todavía era analfabeta.



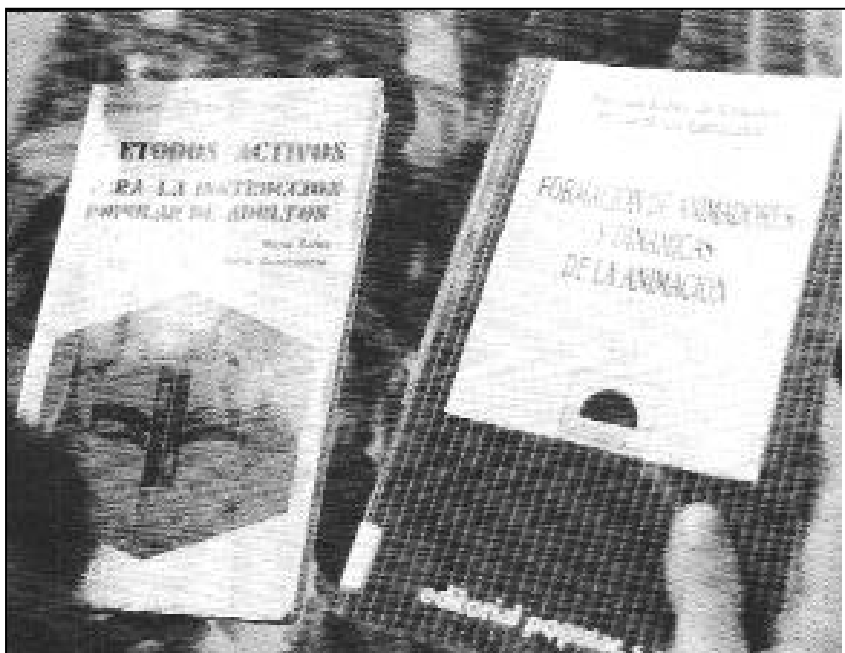
*R.-¿Cuáles piensa que son las causas de que algunos centros o actuaciones de EPA no logren ser un elemento dinamizador en el entorno social en el que actúan?*

MS.- Había que estudiar cada caso concreto. En muchas ocasiones falta un equipo coherente y compenetrado para llevar a cabo una acción perseverante que requiere tiempo y paciencia.

*R.-La población adulta actual requiere una formación adecuada que tenga en cuenta sus demandas, intereses y niveles de motivación.*

*Teniendo en cuenta lo anterior y dado su gran interés por la formación, ¿cómo debería ser la preparación de los educadores que trabajan en estas tareas?*

MS.- La preparación de los educadores debe ser una combinación de conocimientos académicos, habilidades metodológicas y experiencia práctica. Me temo que actualmente se está dando mayor importancia a los conocimientos teóricos, quizá por ser esta la formación más fácil de impartir y adquirir.





# LA FIRMA

## La educación de personas adultas para el siglo XXI

Joaquín García Carrasco

Catedrático de Pedagogía de la Universidad de Salamanca

EL concepto de adulto tiene relación coloquialmente a cierta condición de culminación. Así se toma en los espacios de comunicación oral, dentro de los intercambios vinculados al parentesco, en los entornos de dependencia socioafectiva, aunque los niveles culturales sean bajos. En esos entornos antropológicamente primarios, como en la praxis educativa de las sociedades tradicionales, la relación formativa se mantiene, sobre todo, dentro de pautas intergeneracionales<sup>1</sup>. ¿Por qué en las sociedades tradicionales no aparece el adulto como sujeto genuino de educación? ¿Por qué la educación de adultos tiene relación directa con los modos de la educación contemporánea? ¿Por qué la educación de adultos se transforma en un asunto central en el siglo XXI? ¿Cuáles han sido los elementos que han roto el equilibrio y la secuencia del ciclo vital, han quebrado la relación entre maduración biológica y roles adultos? ¿Qué ha hecho que las personas adultas se vean en la necesidad de reconstruir parte de su identidad social y parte de su papel como actores sociales? ¿Dónde y por qué se producen estas fracturas generacionales?

La Educación de Adultos se insituye como término y como concepto pedagógico cuando, desde la cultura dominante, aparecen adultos que reproducen en su situación las claves educativas de dependencia formativa, análogas (no iguales) a las de la infancia en las sociedades tradicionales: adultos cultural-

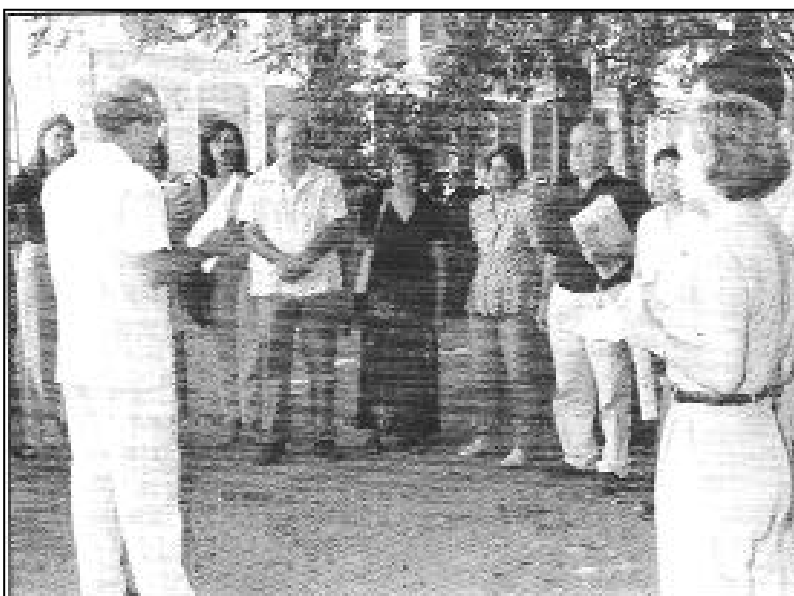
mente dependientes, adultos culturalmente maleables y adultos culturalmente ignorantes<sup>2</sup>; adultos con carencias de autonomía cultural, adultos que manifiestan voluntad de aprendizaje y en los que se supone capacidad de aprendizaje, adultos cuya ignorancia convierte en inaccesible el flujo social de bienes y servicios culturales disponibles; la consecuencia final es la de que esos adultos están situados en una zona de riesgo respecto a la utilidad social, en una zona de marginación como actores sociales y en una zona de vulnerabilidad ocupacional.

Muchos políticos entendieron que tal situación de los adultos desaparecería, cuando el Sistema Educativo fuera íntegramente eficaz; por lo tanto las políticas institucionales de educación de personas adultas tendrían una validez transitoria. Se equivocaron.

### EL CICLO VITAL Y LA DINÁMICA SOCIAL

Nuestra especie necesita la cultura para vivir. El siglo XXI ha convertido la información en la materia prima fundamental de la actividad productiva, de la

interacción sociopolítica, de la coordinación administrativa y de la transferencia de todo tipo de bienes y servicios; está haciendo cada vez más patente que necesitamos la cultura, no sólo para vivir, sino también para sobrevivir, para alimentar la identidad personal y social, y para mantener fresco el cemento so-



cial. Creo que todo el problema de la educación de adultos, su origen y evolución en el tiempo, está causado por la forma en la que evoluciona la dependencia entre la vida y la cultura, entre la sobrevivencia y el inventario de informaciones de las que depende la estructura productiva y social. Este inventario crece en paralelo a la complejidad social y a las transformaciones de los sistemas colectivos de información.

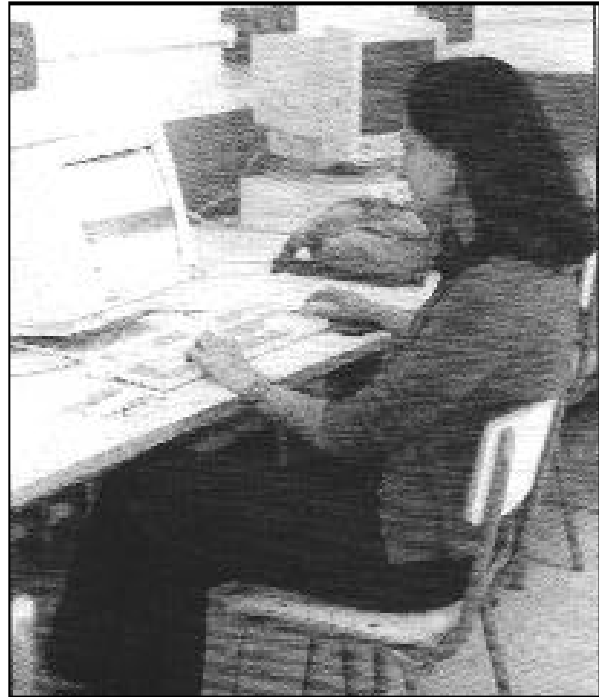
Por eso, en la raíz del problema de la educación de personas adultas se encuentra la innovación lectoescritora y todas sus interfaces, unas lentas como la evolución del formato y las características del soporte, otras revolucionarias como la imprenta. El cambio se acelera cuando se integran las consecuencias derivadas del nuevo sistema de comunicación en coderiva con la evolución del sistema de producción. Esta coderiva originó la escuela y en la Ilustración la aparición de los Sistemas de Enseñanza. Por eso la educación de personas adultas tuvo y tiene la alfabetización y las habilidades lectoescritoras como basamento necesario. La escritura introdujo una fractura generacional que rompió el ciclo vital de la formación. Cada etapa en esta coderiva aumentó la fractura generacional, entre los quedaban a uno u otro lado de la zona lectoescritora de transferencia de información, entre los que locomocionaban socialmente en el centro de la corriente y los que viajaban en los bordes.

## EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS EN EL SIGLO XXI

En el ocaso del siglo XX se inició un debate terminológico en el que se trajeron a colación términos como "educación y formación de personas adultas", "educación permanente", "educación recurrente", "educación continua", "educación a lo largo de la vida". John Dewey pensaba que cuando ocurren estos tipos de controversias es que se están produciendo grandes transformaciones sociales ¿Qué ha ocurrido para que hayamos alimentado esta controversia?

La III Conferencia Europea de Educación de Adultos, organizada bajo la Presidencia Española de la Unión Europea en noviembre de 1995, incluía entre sus considerandos: "...la educación y la formación a lo largo de la vida es fundamento para el de-

**En nuestro contexto social, el derecho a la formación no es un derecho de la infancia sino un derecho de la persona humana con independencia de su situación dentro del ciclo vital**



sarrollo personal, sociocultural y económico sostenido y sostenible de la Comunidad." Y manifestó en el cuerpo de la Declaración: "En nuestro mundo las personas adultas han de ser consideradas como sujetos genuinos de educación y formación a lo largo de toda su vida, independientemente de toda consideración de edad, sexo o condición socioeconómica, o de falta de oportunidad durante su pasado formativo". La formación deja de formar parte de la definición de una etapa dentro del ciclo vital. En idéntica dirección se expresa el "Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI", presidida por Jacques Delors; en ese Informe se indica: "...la educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI"<sup>3</sup>. Los pedagogos, los psicólogos y los políticos debemos profundizar en las consecuencias de estos enunciados si queremos llevar a la par los acontecimientos socioculturales, la reflexión sobre las acciones y los planes de formación, incluso las teorías generales sobre los procesos educativos. La educación y la formación a lo largo de toda la vida es, hoy, como derecho fundamental de la persona humana, la necesidad perentoria que da contenido al derecho y deber de la educación, y no meramente el de la oportunidad formativa durante la infancia y la adolescencia. Empezamos a vislumbrar que, en nuestro contexto social, el derecho a la formación no es un derecho de la infancia sino un derecho de la persona humana, independientemente de su situación dentro del ciclo vital. La teoría de la educación debe incorporar este hecho realmente, no por la vía puramente metafísica de la "persona humana", sino por la vía real de incorporar en la reflexión la condición adulta, la tercera edad...y las condiciones reales de acciones de formación en estas etapas de ciclos vitales.

*Sociedad humana, sociedad de información*

## PERSONAS ADULTAS EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

Toda sociedad humana y toda cultura se instituyen dentro de flujos de información. La cultura es un sistema funcional que opera desde la información y produce información<sup>4</sup>. La introducción de un nuevo sistema de comunicación, no una nueva lengua o un nuevo sistema de gestos o movimientos corporales, sino la invención de un artificio comunicacional con la directa intención de expandir las propiedades del sistema de comunicación humano biológicamente dispuesto, llevará consigo la recomposición de todo un estrato del sistema de interacciones en la zona de construcción del conocimiento, precisamente el más público; esa recomposición arrastrará una reorganización de la estructura social, de las posibilidades organizacionales del tejido social y, evidentemente, una fractura generacional, porque sitúa a la generación adulta ante las nuevas formas de dependencia informacional que genera el intruso.

En el caso de la denominada Sociedad de la Información, Negro Ponte lo expresa con toda claridad: "...la verdadera división cultural va a ser generacional"<sup>5</sup>. Cuando en nuestro entorno un grupo de adultos discute el tema de la sociedad informatizada, la mayor parte de la veces, es que tienen en casa niños o jóvenes que manejan ordenadores o manipulan interfaces informáticas.

Si todas las sociedades se instituyen y evolucionan en espacios de información y comunicación, el que nos identifiquemos como Sociedad de Información, implica la necesidad de formación a lo largo de la vida porque la energía de movimiento y cambio en el contexto social se acelera como consecuencia de una transferencia y transformación masivas de información. El siglo XXI se ha abierto planteando al adulto, todo adulto, independientemente de su género, estado, edad, posición, o función como sujeto genuino de educación.

### INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE

En rigor, las instituciones sociales de educación y formación de personas adultas se encuentran diseminadas a lo largo y lo ancho de todo el tejido de instituciones sociales, desde las empresas, las asociacio-



nes profesionales, las organizaciones no gubernamentales... La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) plantea "un proyecto" institucional de educación y formación de personas adultas, previendo la complejidad de Administraciones que podrían quedar implicadas. La condición de persona adulta individualiza el proceso en todas sus dimensiones: (i) debe perentoriamente generar actitudes y habilidades de autoaprendizaje, (ii) debe incorporar la experiencia personal acumulada, los intereses personales y las necesidades personales manifiestas. Esta es la gran promesa de la LOGSE: "...las personas adultas...contarán con una oferta adaptada a sus condiciones y necesidades".

Hace diez años indicábamos que estas características de la demanda educativa de las personas adultas requería de los Sistemas de Enseñanza, de todo el Sistema de Enseñanza, la introducción de un criterio político de flexibilidad: (i) Flexibilidad en el acceso al sistema, (ii) Flexibilidad en la oferta académica, (iii) Flexibilidad en el uso del sistema, (iv) Flexibilidad en la definición académica de los puestos profesionales.

La demanda de educación de personas adultas cada vez es más evidente que tiende a configurarse, por necesidades sociales para un cliente con disponibilidad de tiempo parcial y con intereses de contenido selectivos, cuyos intereses de formación tan sólo se corresponden parcialmente con las unidades de planificación concebidas

**La introducción de un nuevo sistema de comunicación supone la recomposición de todo un estrato del sistema de interacciones en la zona de construcción del conocimiento, que provocará una fractura generacional, unas nuevas formas de dependencia informacional**

en función de "título". Esta modalidad de demanda, en el nivel universitario, donde el "menú" académico solicitado se encuentra en Facultades diferentes, depende de Departamentos diferentes y se corresponde con acreditaciones diferentes, ya ha sido experimentada ampliamente dentro del Programa Erasmus. Cada vez habría de generalizarse más para demanda de clientes adultos locales. Es lo que se dio en llamar "el 90% de los que se quedan".

**Aunque dispongamos de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), el objetivo no es educar "a distancia", sino, en el nuevo contexto, construir y desarrollar renovados e integrados espacios de formación**

## PROCESOS DE FORMACIÓN EN ESPACIOS VIRTUALES

En la LOGSE la incidencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de formación se plantea como una nueva "modalidad" de proceso formativo a distancia, frente o en paralelo a la modalidad presencial. La distancia introdujo la escritura al separar la condición de autor (ausente) de la condición de lector, al plantear la necesidad de crear un espacio de formación fuera del contexto vital y en él plantear la "acción pedagógica"; se observa el producto acabado y se describe como un contenido de pensamiento, una acción formal y abstracta. Nadie, desde entonces, que dé clases de agricultura tiene por qué ser agricultor ni exhibir cómo labra la tierra. La distancia de la que hablamos en las TIC, no es ni más ni menos que la posibilidad de un nuevo sistema de comunicación, que no sólo



permite realizar las mismas cosas, sin profesor presente, sino que permite hacer otras muchas cosas que no se pueden llevar a cabo ni en presencia del profesor, ni empleando únicamente libros. Estamos ante la posibilidad de integrar en los espacios de formación un nuevo sistema de recursos que denominamos virtuales, por más que con ellos podamos realmente jugar, realmente comunicarnos, realmente obtener información, crear reales recursos de aprendizaje,

llevar a cabo acción cooperativa real entre profesores y estudiantes. Por lo tanto, aunque dispongamos de las TIC el objetivo no es la "distancia", sino de nuevo, en el nuevo contexto, construir y desarrollar renovados e integrados espacios de formación. Son las TIC las que hacen evidente que se ha roto definitivamente el ciclo vital en el análisis y la demanda de formación. En cualquier caso la progresiva relación entre el conocimiento y la producción, rompió definitivamente para la comunidad el ciclo vital como criterio para la creación de la demanda educativa. El final de la modernidad planteó, como hemos indicado, por exigencias del desarrollo económico y social, la exigencia de una educación a lo largo de la vida.

## OBJETIVOS FUNDAMENTALES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN ESTE CONTEXTO

En primer lugar, la cultura, antes de ser un espacio de producción fue y es un espacio de comunicación. Hasta el punto de que podemos definir la cultura como un sistema clausurado de conversaciones.

Por ser sistema conversacional podemos identificar en él dos aspectos básicos: el "tema" y el "diferencial emocional"; cada asunto de la cultura tiene una vertiente comunicativa, lenguajear-conversar, y otra de valoración en la que se parte de una valoración emocional y se sigue por el juicio de valor, en ese magma las culturas proponen y los hombres se identifican con las jerarquías de valor. Por ser un sistema conversacional clausurado, en la conversación reverberan los problemas de identificación cultural y los de incompreensión intercultural. En las personas adultas un campo básico de cultura lo constituyen las habilidades conversacionales, como ejercicio comunicativo, como ejercicio argumentativo y racional, como ejercicio socializante. La corporeidad y la oralidad han sido, y siguen siendo, los recursos culturales primarios. La sobrevivencia y la pervivencia y evolución de las culturas de la humanidad estuvieron asociados a esos dos componentes.

Posteriormente, probablemente como consecuencia de una presión hacia la complejidad cultural y social, se incorporaron a estos criterios de



formación las habilidades lectoescritoras y del cálculo, como un desarrollo técnico de las habilidades generales de cómputo de la mente humana. No podremos concebir una formación básica sin habilidades lectoescritoras: competencia lectora, comprensión lectora, motivación lectora y criterio lector.

Este ha sido en el siglo XX el estrato comunicacional de la educación y formación de adultos. Se plantea un nuevo reto a los adultos en el siglo XXI.

Al analizar la cultura básica en el siglo XXI, no podemos soslayar el hecho de que se ha introducido en la cultura humana un nuevo sistema de comunicación. La palmaria diferencia inicial de las TIC con la escritura consiste en que ésta es simplemente una técnica de aplicación de la función gráfica a la comunicación simbólica, mientras que las TIC aportan un sistema de codificación desde una teoría científica y una tecnología, en el sentido duro del término<sup>6</sup>. Esto crea el problema de desarrollo de interfaces herramienta-usuario. Hoy el ordenador es una máquina amigable y de empleo familiar. Pero el hecho de que tales desarrollos dependan de una teoría científica y una tecnología crea una primera fractura entre los científicos-tecnólogos de la informática y los autores-usuarios de contenidos para esas sofisticadas herramientas. Alejándose para muchos, por la complejidad de los instrumentos, la posibilidad de seguir siendo actores y autores dentro de la sociedad informacional. Si el símbolo de la escritura es el libro y su tecnología la de la impresión-reproducción de los libros, el símbolo de las TIC en relación con los procesos de formación es el hipertexto multimedia. Añade a los procesos dialogales y a los de lectura secuencial la idea de escritura-lectura no lineal y los principios de reconstructividad permanente, heterogeneidad de los componentes y modos de información, reticularidad de configuración, en-capsulación fractal de la información en el sentido de que permite desde cada nudo informacional acceder por multitud de caminos a la

totalidad de la información.

El segundo carácter comunicacional fundamental del nuevo entorno es la comunicación en red<sup>7</sup>. En el siglo XXI un componente instrumental de la formación básica estará asociado al manejo del ordenador como instrumento de trabajo, como instrumento para obtener información, como instrumento para acceder a nuevas oportunidades de formación, como instrumento y mediador comunicacional.

Este hecho tiene dos aspectos: (i) el de la fractura generacional que provoca y que afecta a todos, independientemente del rol que cumplan en el sistema social, en nuestro caso profesores y estudiantes; (ii) la voluntad de seguir siendo actor social, como un componente del autoconcepto personal y de la actualización de la función social cumplida. Los dos afectan a todas las personas adultas, aunque tengan funciones diferentes, dentro de una institución de educación de personas adultas.

Los centros de educación de personas adultas, deberán constituir espacios formativos para la introducción en los procesos comunicacionales y productivos de la sociedad de la información, como un componente fundamental de la formación básica.

Además de los elementos formativos comunicacionales el siglo XXI nos descubre la importancia de los "temas" sobre los que hacer recaer las competencias instrumentales. Estimo que estos temas habrán de estar en relación estrecha con las demandas de participación sociocultural que se plantean a las personas adultas, a sus intereses y a los bloques de problemas que la Sociedad y la Cultura contemporánea plantea como tema de debate social.

En el ámbito de las ciencias de la vida aparecen en el horizonte cultural mundial dos grandes organizadores temáticos: (i) frente a un planteamiento fracturado del mundo, de la vida, una perspectiva ecológica y

**En la cultura básica del siglo XXI no podemos soslayar que se ha introducido un nuevo sistema de comunicación simbolizado por el hipertexto multimedia**



etológica, cuya unidad de estudio más que el representante de la especie es el ecosistema representativo; (ii) el cuerpo como sistema funcional complejo es el segundo organizador de temas básicos culturales para las personas adultas y sus correspondientes vertientes de género, edad, cultura sanitaria, hábitos y costumbres de consumo; (iii) el espacio mundial como geografía de relacionales globales, condición necesaria para participar con opinión responsable en lo que está pasando; (iv) el espacio social de participación, el cual para nosotros es el de la Unidad Europea en todos sus aspectos, políticos, económicos, sociales...



cioculturales identificados y con los recursos reales valorados disponibles ¿qué puede ser hecho? Porque las TIC no son instrumentos de comunicación a distancia sino instrumentos para la captura, la elaboración, almacenamiento y distribución de información.

De ahí que antes, o al mismo tiempo, que nos planteamos cuestiones razonables de respuesta formativa a distancia tenemos que plantearnos el empleo de recursos tecnológicos para la mejora de la calidad de formación programada. En el contexto TIC un parámetro fundamental a valorar es el nivel de competencia capitalizable para la formación que

poseen los formadores y los decididores de la formación, porque la toma de decisiones tiene lugar dentro de un debate sobre la acción razonable.

## CONDICIONES PARA LA CREACIÓN DE RECURSOS FORMATIVOS EN EL SIGLO XXI

Generalmente se suele empezar por indicar que la primera condición hace referencia al equipamiento. Mi experiencia de trabajo en el Laboratorio de Diseños Educativos Multimedia y Teleeducación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca ha terminado por convencerme que los primeros problemas a superar tienen que ver con la inteligencia social y no con la capacidad técnica.

Se hace imprescindible la creación de equipos para activar procesos de producción de recursos educativos actualizados. Soy consciente de la dificultad que entraña la producción de estos materiales, por haberlos promovido. Pero son imprescindibles.

La producción de recursos en este momento se encuentra vinculada al empleo de TIC, independientemente de que se produzcan para actividades de formación presencial o a distancia. Asociar las TIC a la educación a distancia es un error de bulto. La pregunta es: dentro de los objetivos so-

- (i) En este orden de cosas la primera gama de decisiones políticas tiene que ver con equipamiento e infraestructura comunicacional en los Centros de Formación; con reorientación de las prioridades de gasto en las unidades familiares y en las demandas de consumo de las personas adultas, porque en todos los casos el acceso a la tecnología y la utilización de la misma se incorpora a los capítulos significativos de gasto personal o familiar. Mientras que en la escritura podíamos hablar de propietarios de libros, de papel o de materiales de escritura, aquí hay que hablar como hace Javier Echeverría de los "Señores del Aire", el soporte del sistema de comunicación tiene un elevadísimo coste que tiene que ser distribuido<sup>8</sup>. Desde este

**La producción de contenidos de formación con las TIC debe evitarse que sea exclusiva de las industrias culturales, permitiendo e incentivando que equipos de educadores hábiles e innovadores se conviertan en autores de recursos**

- punto de vista del entorno informacional, como desde la economía global, vale el principio de que "nuestros pobres son más pobres", acceder al entorno TIC tiene un costo añadido. Aparece la necesidad de nuevas formas de control social de la distribución equitativa de riqueza y oportunidad, nuevos temas de debate sobre justicia social.
- (ii) Suele decir un amigo que, desde el punto de vista de la formación, respecto a la capacidad



del canal, el sistema de comunicación digitalizada constituye un gigantesco canuto vacío. La urgencia más inmediata es la de producción de contenidos de formación. Contenidos que, dada la situación actual de la zona de construcción del conocimiento creada por las TIC, todavía no tiene un mercado tan definido, claro, diversificado y reconocible como el del libro. Mientras tanto "navegación" significa posibilidad de recorridos sin rosa náutica por un caos informacional. Además, las TIC están creando "herramientas de autor" que permiten la construcción de contenidos formativos, cuya complejidad aleja la condición de autor de la mayor parte de los agentes de formación. Aparecen, pues, dos líneas de trabajo e investigación para equipos interdisciplinarios:

(a) Urge la creación de interfaces facilitadoras que permitan recuperar como autores de contenidos a los que en contexto lectoescritor están funcionando como tales en las instituciones de formación.

(b) Parece igualmente urgente identificar y organizar a los educadores hábiles e innovadores para crear equipos incentivados de producción de recursos de formación. El valor acreditado de participación en cursos de formación tiene que ser por lo menos equivalente al trabajo de producción de recursos de formación de utilidad colectiva. Tan perentoria es la necesidad que, de ser posible, podrían liberarse los profesores, si la plantilla es excedentaria, para la producción de recursos educativos. Hacer depender esta producción de las industrias culturales y del mercado aumenta el impedimento para la creatividad de los actores de la formación; este impedimento ya es grande por el hecho mismo de estar implicada una tecnología y por las exigencias técnicas

de las herramientas de autor. Si no evitamos que esto ocurra, la iniciativa de creación de recursos educativos cada vez estará en menos manos.

(iii) La necesidad de estos equipos interdisciplinarios vuelve a subrayar la importancia del trabajo en equipo entre agentes de formación. Afrontar el problema que plantea el contexto TIC para la formación requiere de grandes habilidades técnicas, pero cada día veo más claro que, sobre todo, requiere de grandes dosis de inteligencia social.

(iv) La posibilidad de comunicación en red abierta genera nuevas posi-

bilidades de cooperación entre equipos de profesores, de tutorización de actividad de alumnos, de acceso de alumnos a información complementaria de uso colectivo. De momento, la red INTERNET se presenta como un campo abierto de relación con la información, sin tutoría y sin plan ni diseño curricular, salvo en los denominados centros virtuales de formación. Creemos que un objetivo político es el de recuperar en el nuevo contexto el concepto de institución de formación, el del proyecto colectivo de formación que adquiere cuerpo social, en este

**Hay que superar la fractura generacional que supone encontrar a profesores sin ilusión por conocer y dominar los ordenadores... y niños o alumnos que son usuarios de esos medios ya en sus casas**

caso, con soporte informacional. La vía puede ser la de la creación de INTRANETS, o redes corporativas, dentro del modelo, a menor escala de las instituciones financieras. Ello permitiría recuperar el concepto y la iniciativa de movimientos de renovación pedagógica en el contexto TIC.

(v) Crear nuevos sistemas de comunicación entre el profesorado, dando un nuevo sentido al concepto de Equipos Docentes y de recursos de formación disponibles, tanto en la fase de elaboración colectiva como de empleo por los estudiantes.

(vi) Redefinir el concepto de formación permanente del profesorado mediante comunidades colaborativas en red, lo que favorecen las tecnologías de chats, foros de discusión, y otras plata-

formas de cooperación que podrían diseñarse.

(vii) Replantear el concepto de agente educativo del sistema extendiéndolo a los profesionales de la formación que reciban la responsabilidad de alimentar las plataformas de ayuda y de recursos colectivos a distancia. Trabajan para los mismos usuarios, del mismo nivel de enseñanza, con el mismo diseño curricular pero en régimen de teletrabajo y haciendo accesible la información a la red de la que la toman otros profesores y estudiantes.

(viii) La red permite nuevas formas de publicitar, a bajo costo, la actividad ejemplar de profesores en sus aulas y la producción de materiales innovadores. Este campo estaba antes limitado por los costos de edición.

(ix) La Pedagogía en el contexto TIC debe crear Laboratorios de Diseños Educativos Multimedia y Teleeducación, con el objetivo del diseño, construcción y producción de componentes para espacios virtuales de formación<sup>9</sup>. La ingeniería telemática y tecnología informática aplicable está alejando la posibilidad de que los pedagogos puedan seguir siendo creativos. Esa posibilidad puede volver a encontrarse en equipos multidisciplinares que reflexionan sobre las múltiples necesidades de formación en la zona de construcción del conocimiento y en las versátiles maneras de interpretarlas. No reaccionar implica dejar en manos de los "señores del aire" las herramientas de formación que, hasta ahora, estaban en manos de los formadores.

(x) La fractura general más evidente y la prueba más fehaciente de la necesidad de educación a lo largo de la vida es la que se está produciendo en este momento entre los niños que llegan a las aulas y que son usuarios de los ordenadores en sus casas y los profesores en los centros que pueden haber perdido ya la ilusión de seguir siendo actores, sin casi haber probado a coger entre los dedos el "nuevo bolígrafo".

(xi) Después de todo lo dicho, el problema fundamental de una política de formación de personas adultas, vuelve a ser la formación del profesorado en el nuevo contexto informacional: la formación de formadores. Hay una cosa que tengo clara, la prioridad no está en formarlos en empleo de sofisticadas herramientas informáticas. El plan de formación de los formadores debe corresponderse con el proyecto de acción en el que han de verse implicados. También la formación de los formadores debe ser diversificada, personalizada, permanente y situarse en un contexto de aprovechamiento de las TIC, dentro del cual se les pide que sean agencias de formación. Debemos recuperar iniciativas locales-regionales de renovación pedagógica, tendrán que ser interdisciplinares

y asociadas a proyectos de formación en el medio plazo.

Tal vez pueda parecer que pretendo agobiar al político o construir una utopía que no compromete a nada. Tal vez todo no pueda ser hecho, pero

**La "educación a lo largo de toda la vida" ahora nos incluye también a los educadores que tenemos que reaprender cómo ayudar a que otros consigan conocimiento a través de los nuevos medios de comunicación o TIC**

hay que pensar en ello. La complejidad de los Sistemas de Enseñanza es tan grande, que la gestión de una máquina tan complicada puede no dejar tiempo para trazar roderas de futuro. Tal vez la tarea más inmediata es la de conocer bien el capital humano de que disponemos y encontrar las vías de su aprovechamiento.

El concepto de educación a lo largo de la vida ya no recoge únicamente la demanda de las personas adultas que solicitan ayuda para asimilar conocimiento, nos incluye también a los educadores que tenemos que reaprender cómo ayudar a que otros consigan conocimiento en el nuevo estado de las mediaciones de la comunicación. La vida en la formación se nos ha disparado a todos a quemarropa.

1. Muchos de estos rasgos pueden rastrearse e intuirse dentro y a partir de las observaciones presentadas por M. Mead. MEAD, M. (1999 v.o. 1930) *Educación y cultura en Nueva Guinea*. Paidós, Barcelona.

2. FLECHA, R. (1988) *Dos siglos de educación de adultos. De las Sociedades de Amigos del País a los modelos actuales*. El Roure, Barcelona.

3. DELORS, J. Ed. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Santillana-UNESCO, Madrid. p. 21.

4. MOSTERIN, J. (1994) *Filosofía de la cultura*. Alianza, Madrid.

5. NEGROPONTE, N. (1999) *El mundo digital. Un futuro que ha llegado*. Ediciones B, Madrid. Nótese que el título original es aun más radical: "Being digital" (existencia digital).

6. GARCÍA CARRASCO, J.-GARCÍA DEL DUJO, A. (2001) *Teoría de la Educación*, T. II. cap. X. Editorial Universidad de Salamanca, en prensa.

7. CASTELLS, M. (1998) *La sociedad en réseaux. L'ère de l'information*. Fayard, París.

8. ECHEVERRÍA, J. (1999) *Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno*. Destino, Barcelona.

9. ECHEVERRÍA, J. (2000) *Un mundo virtual*. Debolsillo. Circulo Cuadrado, Barcelona.



## Las materias optativas orientadas a iniciación profesional

*Francisco Juan Hernández Rodríguez*

*Profesor del CEPA "Enrique Tierno Galván" de Arganda del Rey*

Las materias optativas en los dos cursos del tramo tercero de la Educación Básica de Personas Adultas, pueden servir para orientar al alumnado a una Iniciación Profesional.

Para establecer materias optativas diferentes a las ya autorizadas, se deberá solicitar la correspondiente autorización en cuyo informe debe constar: el currículo de la materia optativa (objetivos, contenidos y campo de conocimiento en el que estará integrada), los materiales y medios didácticos de los que se dispone para el desarrollo de la materia propuesta y disponibilidad de espacios para impartirla, el departamento del centro que se responsabilizará de su desarrollo y perfil profesional del profesorado para su impartición.

Con las materias optativas se pretende desarrollar las capacidades generales desde itinerarios diferentes, dando respuesta a la diversidad de intereses y motivaciones. Igualmente ha de contribuir a desarrollar un currículo más equilibrado y comprensivo. Dentro de ellas tienen un papel relevante, dadas las características del alumnado, las relacionadas con la Iniciación Profesional, al constituir un contexto idóneo para promover ciertas capacidades y favorecer la consolidación de ciertos contenidos.

A través de ellas,

además de contribuir al desarrollo de las capacidades generales, podemos:

- Facilitar la orientación profesional con relación a la variada oferta formativa reglada (ciclos formativos) y no reglada.
- Facilitar la transición a la vida activa mediante actividades de carácter práctico y de iniciación profesional.

### JUSTIFICACIÓN DE LAS MATERIAS DE INICIACIÓN PROFESIONAL

Las materias de Iniciación Profesional sirven para la consecución de los objetivos de tramo. Por el estímulo que supone para el alumnado el poder trabajar en una materia que responde en gran medida a sus expectativas, en la que no se le presupone ningún fracaso, y de este modo constituir un buen medio para elevar la autoestima, ya que son el contexto idóneo

para promover el desarrollo de ciertas capacidades y para favorecer la adquisición y consolidación de ciertos contenidos, que en otras áreas difícilmente se consiguen. Así como por facilitar la orientación profesional, que para una parte del alumnado es necesaria, pues pretenden pasar directamente o mediante la realización de un ciclo formativo al mundo del trabajo.



Las materias de Iniciación Profesional contribuyen a completar la educación básica de los alumnos e intentan conseguir el desarrollo de sus capacidades dentro del modelo educativo, atendiendo a la promoción personal, a la madurez social, al aprovechamiento escolar, etc., mediante una formación profesional básica.

Como cualquier campo de conocimiento estas materias están configuradas por contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes).

## CONTENIDOS

Se entiende por contenido el conjunto de formas culturales y de saberes seleccionados alrededor del cual se organizan las actividades del aula. Los contenidos concretan la intervención educativa que ha de permitir la consecución de los objetivos previstos.

La concepción amplia del término contenido es una de las aportaciones importantes de los nuevos planteamientos curriculares. Los contenidos se clasifican en tres grandes ámbitos:

**Conceptos:** conjunto de objetos, hechos o símbolos que tienen ciertas características comunes. Los conceptos conllevan un grado de abstracción.

Los conceptos en las materias de Iniciación Profesional serán los imprescindibles para mostrar las características del campo profesional de que se trate.

**Procedimientos:** incluyen las habilidades, las técnicas, las estrategias y las destrezas. Un procedimiento es un conjunto de acciones ordenadas que conducen a la consecución de un objetivo.

Los procedimientos adquieren en las materias de Iniciación Profesional el mayor peso específico de los contenidos para diseñar las actividades de enseñanza-aprendizaje. Al tener un componente eminentemente práctico mediante la planificación y posterior manipulación hasta conseguir la solución de la actividad, responden mejor a

las capacidades de los alumnos y los relaciona con el mundo profesional.

Los procedimientos reportan al alumno una satisfacción inmediata, lo que posibilita el aprendizaje sin perder la motivación.



A través de ellos se pretende que el alumno descubra y aprenda los "procesos de resolución técnica de problemas", relacionados con los oficios concretos y que pueda tener una generalización a otros oficios y a otras áreas de conocimientos básicos.

**Actitudes:** se entiende como una disposición interna a valorar favorablemente o desfavorablemente una situación, un hecho, etc. Y que tienden a mantener determinados comportamientos ante diferentes situaciones.

Las actitudes son un contenido fundamental para lograr los objetivos propuestos, a través de ellas se pretende mejorar aspectos de la educación individual tales como la adaptación a las normas, la autoestima, el autocontrol, el nivel de aspiraciones, así como la adquisición de competencias y habilidades sociales.

Finalmente cito algunas optativas de Iniciación Profesional. Dentro de las materias optativas del quinto curso de Educación Básica de Personas Adultas, propuestas por la Comunidad de Madrid, figura entre otras: Introducción a las nuevas tecnologías y Comunicación visual.

Las "cajas rojas" de Enseñanza Secundaria Obligatoria muestran un currículum de Taller de artesanía y Taller de teatro.

Otras posibles optativas a ofertar, a iniciativa del profesorado, que tengan en cuenta el entorno laboral y los recursos del centro podrían estar relacionadas con técnicas administrativas, iniciación a la electrón-

ica/electricidad, taller de carpintería, etc.

**Materias optativas como "Introducción a las Nuevas Tecnologías" o "Comunicación visual", son una iniciación profesional que completan la educación básica de adultos**

# EXPERIENCIAS

## Una experiencia de transversalidad de la mano de *El Lazarillo de Tormes*

*Crispina Granado, Concepción Delgado y Jesús Cabero*  
Profesores del CEPA "Pan Bendito" (Madrid)

EN marzo de 2001, los alumnos y los profesores de Sociales y Lengua (Tramo II y F.P.), así como los del taller de Joyería, nos planteamos trabajar, como actividad transversal: "La vida en las ciudades".

Tratando de huir de "lugares comunes" (la contaminación, las prisas, la soledad,..) y queriendo comprometer a los alumnos con la complejidad que supone el mundo urbano, se nos ocurrió presentar una realidad, que por lejana en el tiempo, actuara como espejo de la actual. Esto nos podía permitir una mayor desinhibición en las expresiones de los alumnos y una discusión más centrada y productiva por la carga de "racionalidad" que supone lo que, aparentemente, no te toca.

A partir de ahí, quisimos mirar en el origen de la ciudad moderna, la España del siglo XVI, de la mano del "Lazarillo de Tormes". Pudimos manosear la novela picaresca, meternos en las plazas mayores e investigar, como "sabuesos", una realidad social no tan diferente.

### PLANIFICACIÓN

Pretendimos un conocimiento global desde tres ángulos fundamentales: El literario, el contexto urbano y estético y el social.

Hicimos, en cada uno de ellos, el desarrollo de una parte, que podríamos llamar teórica y otra, que diríamos práctica o cre-

ativa, de tal forma que construyéramos tres bloques de contenidos (guiados por cada uno de los 3 profesores):

- El literario: Que comprendía una aproximación a la novela picaresca y la construcción de relatos o cuentos sobre "El Lazarillo de nuestro tiempo".
- El del contexto urbano y estético: Que incluía una aproximación a la ciudad moderna, personajes, modos y formas de aquel tiempo y la construcción de una maqueta de plaza mayor.
- El social: Que contenía una aproximación a la estructura social y política de la época y la construcción de una investigación "policial", siguiendo el caso: "Lázaro de Tormes ha desaparecido".

Incluimos, también, como actividad al final del proceso, la proyección de la película: El Lazarillo de Tormes.

**Quisimos descubrir el origen de la ciudad moderna, en la España del siglo XVI, de la mano de *El Lazarillo de Tormes* para contrastar y valorar el desarrollo de la vida en las ciudades actuales**

### REALIZACIÓN

Quisimos, también, enfocar la actividad no sólo como una experiencia intergrupala (entre distintas clases), sino ahondar en los procedimientos de trabajo en grupo.

Hicimos un esbozo de la propuesta y se la presentamos a los alumnos, que la aceptaron.

Nos organizamos en grupos heterogéneos (de distintas clases), se entregaron materiales y se presentaron los conceptos. El análisis y la discusión de todos permitió reconstruir, por grupos, las ideas. Sobre la pizarra fueron quedando las conclusiones a las que llegamos. Al final de cada sesión, sobre la mesa, quedaron las sensaciones que nos iba produciendo la experiencia.



Realizamos tres sesiones de trabajo (de 2 horas cada una) en las que se entremezclaron los bloques de contenidos:

En la primera sesión: ¿Por qué El Lazarillo?. Fragmentos y comentarios en torno a la novela picaresca, su trasfondo y su transgresión.

Cuando empezaba a parecer una "clase" de literatura, cambia el personaje: la ciudad como concepto en el mundo renacentista. La "perfecta" y ordenada simetría entre la matemática y la vida, en un mundo de cortesanos, prelados y funcionarios.

En la segunda sesión: Con tijeras, cartulina y mucha "charla", construimos la maqueta de plaza mayor. Mientras terminan, y aprovechando el ambiente, vamos desarrollando, en el terreno de lo social, el plan de la investigación "policial" sobre la desaparición de Lázaro. La primera premisa: El universo de la España del XVI (población urbana, caminos, vida cotidiana, salud e higiene, comida, bebida y diferencias sociales). Sobre un tablón va quedando el análisis, la discusión y el resumen.

Terminamos la sesión, centrándonos en la tarea que nos ocupa: ¿Quién era Lázaro?. Una impresión sobre el personaje, a partir de la imagen que han ido construyendo los alumnos,



con trozos de la novela, de la vida y las costumbres de aquella época.

En la tercera sesión, siguiendo con la investigación, se presentan "los sospechosos". Allí está el pícaro, el clérigo, el noble, el oficial municipal y el burgués, se analiza su tipo de vida, sus relaciones con nuestro personaje, los intereses que les mueven y el grado de "culpa" en la desaparición de Lazarillo.

Cuando todavía se sigue comentando en los corrillos los pareceres sobre el culpable elegido, un pequeño giro hacia los textos de la novela, en forma de teatro leído. Sobre un fragmento de la novela, los alumnos van dando voz a los personajes. Recuperamos el inicio del proceso con la idea de que, al releer aquellas palabras "viejas", se hubieran cargado (en el tiempo en el que trabajamos juntos) de nueva significación y cobrarán vida en el presente. Por ello, propusimos, para terminar, al grupo de alumnos, la realización de un breve relato sobre: "Quién y cómo sería un lazarrillo en nuestro tiempo".

En la cuarta sesión vimos y comentamos la película sobre El Lazarillo.

## BREVES CONCLUSIONES

Vivimos la experiencia como un hecho muy interesante y tan sólo la excesiva concentración de materia en tan pocas sesiones dejó una cierta sensación de tema "inacabado". Los alumnos decían haber aprendido mucho y todos, absolutamente todos, nos lo pasamos bien.

¡Ah! El culpable de la desaparición de Lázaro fue el clérigo.



# La alfabetización desde la formación y orientación laboral en un taller profesional de Garantía Social

*Begoña González Lorenzo*

*ASAYMA de Toledo*

LOS Talleres Profesionales son una de las cuatro modalidades de Programas de Garantía Social, que se ejecutan en asociaciones sin ánimo de lucro. Estos programas están pensados para adolescentes en especial situación de riesgo social que no han alcanzado los objetivos de la educación secundaria, o para los que tienen como máxima titulación oficial el Graduado Escolar.

ASAYMA, es una entidad sin ánimo de lucro que actúa en el ámbito territorial de Toledo, sus objetivos principales son la lucha contra la pobreza y la exclusión social en todas sus manifestaciones, orientando nuestro trabajo de forma integral desde la familia en su conjunto, hasta la problemática de cada uno de sus miembros en particular, promoviendo, siempre que es posible, la prevención y apoyándonos fundamentalmente en los tres pilares que consideramos imprescindibles para la inserción social: educación/formación, trabajo y vivienda.

Desde la óptica de la prevención de la exclusión social es, desde la que nos planteamos hace tres años concurrir a la convocatoria del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para desarrollar Talleres Profesionales, siendo éste el tercer curso que implantamos. Hasta el momento podemos constatar que los grupos que forman estos chicos y chicas son muy heterogéneos: desde los casos en los que el rechazo al medio escolar tradicional se debe a una inadaptación o desilusión de un sistema educativo que no les ofrece alternativas atractivas a sus necesidades vitales, hasta los chicos y chicas que carecen de cualquier habilidad social o conocimiento que les permita crecer como personas o insertarse positivamente en la estructura social, económica o cultural actual. Con estos últimos necesitamos iniciar procesos de alfabetización que, al coincidir con un momento de su crecimiento tan peculiar como es la adolescencia y teniendo que compaginarlo con las necesidades educativas y formativas del resto de los compañeros, supone un reto difícilmente evaluable.

Uno de los módulos de aprendizaje de los Programas de Garantía Social es la FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL (FOL), este módulo permite globalizar todas las otras áreas de conocimiento, siendo un planteamiento ante el cual no manifiestan demasiada resistencia los alumnos y alumnas, ya que su principal motivación para venir al curso es que "no se parece en nada al colegio o al instituto y me sirve para encontrar trabajo".

A continuación ejemplificaremos en la medida de lo posible el "método" que utilizamos para, a

**Nuestro método pretende alfabetizar, reformar y aumentar los conocimientos del grupo a partir del área de Formación y Orientación Laboral (FOL)**

partir del área de FOL, alfabetizar, reformar y aumentar los conocimientos del grupo.

## METODOLOGÍA

- Presentación del tema. Partimos de un título o palabra generadora y la exposición es cíclica, volviendo siempre al origen y parándonos cada vez en un "escalón" superior de la "escalera de conocimiento". Hacemos un poco de "historia" apoyándonos siempre en un contexto y vivencias del grupo y haciendo referencias a temas y contenidos tratados en otros días. Siempre se parte de la capacidad de cada uno/a de los alumnos/as, aunque intentamos llegar a lugares comunes de comprensión.
- Análisis morfológico y fonológico de cada palabra.

- Contamos las letras, practicamos con ellas las cuatro reglas, comprobamos como cambia el significado de la frase al cambiar las palabras.
- Elaboramos esquemas con la exposición de cada día, con ello ordenan los conocimientos y nos es útil para volver cíclicamente al cuaderno, repasando y relacionando lo nuevo con lo anterior.
- Fomentamos el diálogo pues tienen dificultad para ordenar sus ideas y para expresarse y la falta de instrumentos de expresión oral suele producirles frustración que desemboca en actitudes violentas que son utilizadas, a su vez, para trabajar las habilidades sociales.
- Siempre que es posible utilizamos la tormenta de ideas para distender al grupo, pasando luego a ordenar y encauzar, dando el sentido que consideramos oportuno.
- Los cálculos matemáticos siempre se relacionan a contextos de su interés, cálculos de gastos de ocio, de sueldos, de la beca transporte que se les facilita..., insistiendo en las cuatro reglas, tantos por ciento, reglas de tres simple y compuesta y operaciones con números decimales.

## TEMAS PUNTO DE PARTIDA

### Seguridad e higiene en el trabajo

Esta área lo utilizamos sobre todo para introducir conocimientos del cuerpo humano, pero en la conversación irán surgiendo otras cuestiones que "justifican" que deben saber otras cosas.

¿Qué harías si tu compañero se lesiona? ¿Cómo describes el lugar de la herida para pedir ayuda por teléfono? ¿Qué debes hacer mientras llega la ambulancia? ¿Qué ocurriría si no sabes explicar dónde es la lesión? ¿Cómo podrías prevenir lo ocurrido? ¿Cómo puedes calcular cuánto tardará aproximadamente en llegar la ayuda? Etcétera.



### Derechos y deberes

Los derechos y deberes expuestos como dos caras de una misma moneda. Si alguna de las caras falta la moneda no sirve. Los derechos y deberes de las personas en general (derechos humanos), del trabajador, de los menores... Este apartado sirve, sobre todo, para reforzar la necesidad de asumir normas de conducta positivas, así como para facilitar la integración, tanto fuera como dentro de la clase (el grupo actual esta compuesto por gitanos, payos y marroquíes).

**Este módulo de FOL parte de unos temas o centros de interés como: la seguridad e higiene en el trabajo, los derechos y deberes, las técnicas de búsqueda de empleo...**

### Técnicas de búsqueda de empleo

Abordamos la necesidad de manejar la lectoescritura a través de la elaboración del currículo personal, lectura de contratos y de normativa actual, apoyándonos en películas, documentos, fotografías..., así vemos como ha ido evolucionando el mundo del trabajo y porqué deben ahora tener conocimientos que en otro tiempo no les eran necesarios para encontrar un puesto de trabajo sin cualificar. Los itinerarios de búsqueda, la preparación de una entrevista de trabajo, formal o informal, los puntos de información...

### Nóminas, seguros sociales y otros descuentos

Especialmente es éste el tema más recurrente a la hora de introducir cuestiones matemáticas, pero como en todos los anteriores es un pretexto para hacer historia y analizar el entorno.

- Siempre que el nivel de lectura comprensiva de los chicos/as nos lo permite utilizamos la prensa diaria como soporte de cada uno de los temas punto de partida.
- Es fundamental la capacidad dinamizadora de los monitores, tanto de las áreas más "académicas" como de la Formación Profesional Específica, sobre todo para hacerles llegar la relación que existe entre todas las áreas, ya que su rechazo por lo que consideran "académico" es muy fuerte.

# Recorrido por el Macizo de Peñalara: glaciario y pisos de vegetación

*M<sup>a</sup> Luisa Gil Merlo y M<sup>a</sup> Eugenia Gil Merlo*  
*Profesoras con experiencia docente en EPA*

**L**A enseñanza de adultos presenta en muchos casos problemas debido al desconocimiento del medio. Nosotras proponemos una actividad complementaria con el trabajo del aula: conocer parte de Madrid, la que transcurre por el puerto de Navacerrada, puerto de Cotos y macizo de Peñalara. Pretende hacer observaciones de tipo geológico, geográfico y botánico.

No solo será un día en el campo, sino que nos acercaremos al conocimiento de la geogra-

**Este recorrido por el Parque Natural de Peñalara es una actividad de conocimiento del medio natural, que puede ser complementaria al trabajo del aula con personas adultas**

fía, geología, botánica e historia de la zona, así como a algunas de las actividades humanas y su repercusión en la naturaleza. Se fomentará la convivencia de los alumnos. Aprenderemos a valorar la importancia del estilo de vida y el ejercicio físico. Plantaremos interrogantes relacionados con los hábitos de vida que interfieren directamente con el medio ambiente de una zona y que alteran visiblemente el paisaje. También nos fijaremos en la meteorología: estamos en la sierra, el clima es diferente al que se manifiesta en la ciudad de Madrid ese mismo día.

El nivel académico al que se quiera desarrollar la excursión dependerá del nivel de competencia curricular del grupo y de las opciones que quiera plantear el profesor.

Es una excursión clásica, cuyo interés científico se puso de manifiesto en 1919 con la declaración de Peñalara como el primer Sitio de Interés Natural de España, actualmente Parque Natural de Peñalara.

## SITUACIÓN GEOGRÁFICA

Muy cerca de Madrid y sirviéndole de telón de fondo esta la sierra de Guadarrama, que constituye una de las unidades orográficas pertenecientes al Sistema Central Ibérico, y que forma una depresión limitada al NO por los montes Carpetanos y al SE por las cumbres de Cuerda Larga y Llanos de La Morcuera, dando formas macizas, con frentes escarpados y laderas convexas y suaves. Uno de estos elementos es el macizo de Peñalara, situado entre las provincias de Madrid y Segovia. Sus formas son un buen ejemplo de relieves debidos a la existencia de antiguos glaciares.

## ITINERARIO

Nuestro itinerario parte de Madrid por la carretera que se dirige a Colmenar Viejo. En el camino hacia Navacerrada iremos observando cómo el paisaje va variando.

Al principio el relieve es prácticamente llano, la acción del hombre está claramente marcada por medio de urbanizaciones y deforestación, las encimas casi han desaparecido, salvo en el Parque Natural del Monte de El Pardo. A medida que nos alejamos de Madrid éstas aparecen mezcladas con los pinos, estamos iniciando la subida hacia la sierra, más adelante llegaremos a un nivel de altitud en el cual el árbol predominante debería ser el roble, pero casi ha desaparecido, no olvidemos la influencia humana, era explotado de forma masiva para obtención de madera para fabricar muebles, talado para construir en ese espacio urbanizaciones, etc.; sin embargo en la actualidad está proliferando, de nuevo, al haber disminuido la presión ejercida sobre él.

En el tramo final de la subida al puerto de Navacerrada la pendiente es más fuerte, llegaremos a la altura en la que el pinar forma el bosque natural, la especie que aquí crece de forma mayoritaria es el *pinus silvestris*, con su característica corteza anaranjada. Los pinares han sido favorecidos desde la anti-

güedad, es un árbol que crece con rapidez, se adapta a diferentes condiciones climáticas, tiene una madera que se corta fácilmente en forma de tablones.

Giramos a la derecha en el cruce para seguir el valle del río Lozoya, la indicación señala hacia Rascafría. Hemos subido de nuevo en altitud y hemos llegado a la zona donde el piorno es la especie predominante. Al llegar al puerto de Cotos estacionaremos el autobús. Allí sentados, en el campo, a la sombra de los pinos, leeremos la descripción de Peñalara que hace Bernaldo de Quiros,

nos tomaremos un rato para hacer los comentarios oportunos sobre la lectura realizada, comparando el texto con la situación actual. A continuación iniciaremos el ascenso a Peñalara, por la senda.

La pendiente es un poco fuerte, realizaremos el recorrido lentamente, para disfrutar del panorama, que es espléndido. En el fondo del valle queda el río Lozoya. La ladera está cubierta de pinos, cuyos troncos están inclinados para compensar la fuerte pendiente y el lento deslizamiento del suelo que se produce en estas condiciones. Al final del camino estamos de nuevo en el piso del piornal y un poco más adelante en el pastizal de cumbres, es decir, en el lugar donde sólo crecen herbáceas. El pinar, el piornal y el pastizal están cubiertos por la nieve durante el invierno, que desaparece en primavera con el deshielo, momento en el que las plantas aprovechan para su ciclo vital. El agua al fundirse la nieve empapa el suelo, haciendo que éste quede lo suficientemente blando como para que se puedan producir deslizamientos de los materiales sueltos a favor de la pendiente, movidos por la fuerza de la gravedad. El volumen y la velocidad del movimiento depende directamente de la cantidad de agua que empapa el suelo, de la inclinación de la ladera y de la vegetación que cubre la superficie, ya que las raíces de las plantas actúan sujetando las partículas sueltas, haciendo que el agua que circula lo haga más lentamente.

Todos estos fenómenos que se producen en la actualidad no tienen nada que ver con el desarrollo de las formas glaciares. Estas últimas, se forman en condiciones climáticas mucho más duras, donde la temperatura media se mantiene por debajo de cero gra-

dos centígrados a lo largo de todo el año; así las precipitaciones serán siempre en forma de nieve, además, aunque la temperatura, en verano, suba algunos días por encima de cero grados centígrados y se produzca

deshielo, nunca afectará al volumen total de nieve que ha caído durante el invierno, de forma que cada año se acumulará más cantidad. Ésta a su vez se irá compactando a lo largo del tiempo, eliminando los huecos que quedan entre los copos y transformando la nieve blanda, esa que los esquiadores llaman nieve en polvo, en una masa compacta de hielo,

que, junto con los fragmentos de rocas que quedan atrapados, se comporta como una roca dura, capaz de erosionar fuertemente las laderas de las montañas, desarrollando circos glaciares, en las zonas donde se acumula y se compacta la nieve, y valles glaciares en las zonas por donde el hielo circula hasta llegar al mar o a la zona donde las temperaturas permiten su fusión, transformándose, en ese momento, en un río o en un lago.

Al llegar al final de la senda estamos en la cara SE de Peñalara. En ella reconoceremos bien los circos glaciares de Peñalara y Dos Hermanas, separados por un espolón. Nos dirigimos hacia el frente del complejo principal. Allí reconoceremos bien su forma, excavada en la ladera, por efecto del hielo, dejando la cumbre recortada. Podemos seguir por el sendero, si no estamos muy cansados, hacia la laguna de los Pájaros, así podemos seguir viendo formas glaciares.

En la zona podemos ver:

- La laguna glaciar. La erosión producida por el hielo ha dejado sedimentos, formando una morrena frontal que retiene el agua.
- Las morrenas laterales que forman franjas perpendiculares al circo glaciar, donde los cantos angulosos y de distintos tamaños están cubiertos por la vegetación típica de este piso.
- La morrena central, producto de la unión de las dos lenguas glaciares que por allí pasaron.
- El valle glaciar, rodeado por las morrenas laterales, debido a que la morrena de fondo estaba formada por materiales muy finos, está cubierto de una vegetación característica, ade-



Foto 1.- Circo y laguna de Peñalara.



más está, por el deshielo, encharcado casi permanentemente, formando turberas.

- Pequeñas coladas de barro, formadas al romperse el frágil equilibrio del sistema, pero estas no son debidas al clima glacial que existió en esta zona, sino al clima actual.
- Es interesante también observar y reconocer a los líquenes, seres formados por la asociación simbiótica de un hongo y un alga, de forma tan eficaz que forman un grupo vegetal específico. Los líquenes son los primeros seres vivos que empiezan a vivir sobre las rocas, sin nece-

### Conocer una zona glacial ha despertado un interés muy elevado en los alumnos adultos

sidad de que exista suelo, ya que el alga realiza la fotosíntesis, aportando moléculas orgánicas necesarias para vivir; por su parte el hongo protege al alga de la desecación, necesitan por tanto únicamente el soporte físico, donde se fijan para crecer, éste puede ser una roca, el tronco de un árbol, la pared de un edificio, etc. Los líquenes son altamente sensibles a la contaminación, podemos, al observarlos aquí, razonar porqué no aparecen en las grandes ciudades como Madrid.

El regreso al autobús lo realizamos por la senda que baja rodeando el macizo. Ahora la perspectiva es diferente.

Nos subimos al autobús y recorremos la fosa del Lozoya, nos dirigimos a El Paular, monasterio de los siglos XIV a XVIII con iglesia del siglo XV. Podemos entrar a visitarlo y conocer un poco de su historia. Puede ser interesante utilizar la descripción que hicieron los alumnos de la Institución Libre de Enseñanza en las memorias de la excursión durante las vacaciones del verano de 1883, pues permitiría a nuestros alumnos realizar la visita al recinto del monasterio de forma autónoma.

En nuestro recorrido de regreso podemos observar la serie inversa de la vegetación, pasaremos de la pradera y el piorno, en las cumbres, al pinar, en el valle del Lozoya, al robledal, un poco más abajo, y al encinar, muy degradado, cuando nos acerquemos a Madrid.

### CONCLUSIONES

La excursión se ha realizado en varias ocasiones con adultos. La primera de ellas

fue a mediados del mes de marzo, tuvimos problemas con la nieve acumulada al llegar a la zona de la laguna. Las demás veces se realizaron a finales del mes de mayo, aunque todavía queda, en esa época, algún nevero, se pudieron realizar las visitas en buenas condiciones. Octubre también puede ser un mes idóneo. En todos los casos sólo realizamos la ruta corta, observando los glaciares desde la parte baja. Sin embargo se puede realizar, si los alumnos no plantean problemas para subir la pendiente, una ruta un poco más larga, por la parte alta, donde se pueden ver mayor número de circos y lagunas glaciares, como la laguna de los Pájaros.

El ascenso se realizó lentamente, haciendo paradas para observar el paisaje y descansando, así las personas con más dificultades podían hacerlo más cómodamente, sin embargo es necesario poseer un mínimo de forma física para poder realizar el recorrido. Antes se podía utilizar el telesilla, pero ahora no existe. En contraposición hay un centro de información a visitantes, donde nos enseñan un poco de la geología y la biología de la zona.

El interés despertado en los alumnos por conocer una zona glacial ha sido elevado. Les costaba imaginar formas glaciares en un lugar donde en la actualidad no hay hielo y solamente algo de nieve en invierno. La lectura de los textos de la memoria de actividades de los alumnos de la Institución Libre de Enseñanza ha resultado interesante.

### BIBLIOGRAFÍA

- Biblioteca de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) en Madrid:
- \* Peñalara. C. Bernaldez de Quirós Madrid. Viuda de Rodríguez Serra. 1905.
  - \* Boletín de la ILE. Programa de excursiones: vacaciones de 1883 y 1886.

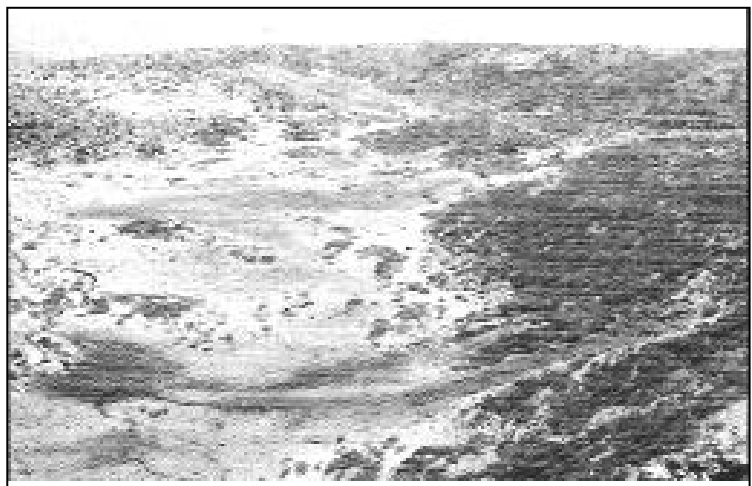


Foto 2.- Valle glacial en el que se pueden observar algunos fenómenos de periglacialismo actual, el césped almohadillado del fondo del valle y una de las morrenas laterales

# MONOGRÁFICO

## LA ORIENTACIÓN ACADÉMICO-LABORAL EN EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Reorientar la orientación. La orientación de personas adultas en la sociedad mediática, pág. 26  
Julio Lancho

Los inicios de la orientación en los centros de educación de personas adultas, pág. 31  
Josefa Crespo Revuelta

Perfil del orientador/a de educación de adultos en la Comunidad de Madrid, pág. 33  
Purificación García Gasco

La formación inicial del orientador en la educación de personas adultas, pág. 39  
M<sup>º</sup> Lourdes Pérez González

Orientar es más que informar, pág. 42  
Francisco Otazu

El Departamento de Orientación en los centros de personas adultas, pág. 44  
M<sup>º</sup> Ángeles Pagán Martínez

El plan de orientación académico-profesional en un centro de adultos/as, pág. 46  
M<sup>º</sup> Teresa Marcos Bardera

Orientar en centros penitenciarios, pág. 51  
Enrique de Frutos Pascual

El asesoramiento y la orientación con minorías. Aprendiendo a vivir en una sociedad multicultural, pág. 53  
Marga Julve



# Reorientar la orientación

## La orientación de personas adultas en la sociedad mediática

*Julio Lancho*

*Profesor y orientador del Centro EPA "Alfar" de Alcorcón (Madrid)*

**D**ESDE sus orígenes hasta hace algo más de una década, la acción orientadora en cualquiera de sus ámbitos ha estado asociada a momentos y situaciones críticas para la persona. La actuación técnica y profesional de los orientadores solía producirse alrededor de situaciones de potencial desasosiego, en las cuales el individuo debía tomar decisiones significativas para la evolución de algún aspecto de su vida. Puede decirse que las personas acudían a

los servicios de orientación cuando se encontraban en alguna encrucijada. Pero las encrucijadas existentes en las trayectorias vitales de las personas pertenecientes a las sociedades industriales imperantes en el siglo pasado, solían ir disminuyendo a medida que aumentaba la vida vivida. De alguna manera la vida se concebía como un camino entre la indefinición y la certeza. La indefinición solía ser cosa de niños y jóvenes; la certeza cosa de adultos. Por eso la orientación operaba preferentemente sobre aquellos o sobre las personas adultas que se encontraban en alguna situación delicada. Su enfoque, en este caso, era predominantemente *terapéutico*.

En las modernas sociedades de la información hemos dejado de tener esa visión lineal, y un tanto ingenua, del desarrollo humano. Hemos comprendido que el conocimiento puede librarnos de la indefinición, pero que de ninguna manera nos instala en la certeza, sino más bien en otra nueva situación de inquietud. La propia idea de la *educación permanente* tan vinculada a ellas desarma esa visión del adulto como ser *completado* e *imperfectible*. El nacimiento y desarrollo del concepto de *educación permanente* supone la sustitución de las certezas por encrucijadas.

El crecimiento tecnológico, la profundización en el conocimiento científico y la extensión de la información, han tenido tal magnitud en los últimos años que han situado a todas y cada una de las

personas adultas, independientemente de su formación, en un casi continuo *cruce de caminos*. Las personas nos enfrentamos a una gran cantidad de situaciones cotidianas para cuya resolución es preciso pedir consejo o requerir información. No en

vano gran parte de los objetos o sustancias que utilizamos (los electrodomésticos, los alimentos envasados, los medicamentos...) o de las actividades que realizamos (sacar dinero del cajero, contratar un viaje...) son tan complejas que ne-

cesitan ineludiblemente de un *libro de instrucciones* sea cual fuere su soporte. Si para desenvolvernos cotidianamente debemos *orientarnos* con frecuencia, no es extraño que la idea de la orientación, independientemente de su formato concreto, esté empezando a considerarse como algo necesario para todos los adultos (además de para los niños y jóvenes). Todos necesitamos orientación en varias situaciones, que no tienen por qué ser críticas o delicadas. El enfoque terapéutico de la orientación de que hablaba antes está dejando paso a otro que concibe la actividad orientadora como una acción de intermediación entre el individuo y la abundante información que nos inunda.

*El Mensaje Clave Nº 5 del Memorandum sobre el Aprendizaje Permanente presentado a debate a partir del Consejo Europeo de Lisboa de marzo de 2000, denominado Redefinir la Orientación y el Asesoramiento, señala que, el futuro cometido de los profesionales de la orientación y asesoramiento podría describirse como "mediación". Con los intereses del cliente como objetivo, el "mediador de orientación" está en situación de reunir y adaptar una extensa información que permita tomar una decisión sobre la mejor manera de actuar en lo sucesivo.*

El paso del rol terapéutico al de intermediación es más complejo de lo que aparenta. Para empezar puede decirse que el nuevo papel *desacraliza* la figura del profesional de la orientación al res-

**El tradicional enfoque terapéutico de la orientación ha dado paso a otro enfoque que concibe la orientación como una acción de intermediación entre el individuo y la abundante información que nos inunda**

tringir su función sanadora. Después lo enfrenta a dos campos de gran calado. El primero de ellos lo constituye la enorme cantidad de situaciones en las que debe operar, derivadas de circunstancias vitales amparadas bajo el concepto de educación permanente. Dichas situaciones, (una verdadera sucesión de encrucijadas) que pueden tener diversa in-

**La orientación debe ser sistemática y permanente, además de preventiva y pluridisciplinar**

dole e importancia, ya no serán necesariamente delicadas, pero sí abundantes. En esa abundancia y diversidad estriba precisamente la dificultad de esta *orientación mediadora*.

El segundo campo lo conforma la información misma, que es en esta nueva concepción, el instrumento de trabajo del orientador. El problema de la información en estas sociedades es el de la desmesurada cantidad disponible. Los profesionales (como es el caso) que la utilizan como materia prima para su trabajo, deben protegerse contra el exceso de información. Como es sabido, la sobreinformación genera desinformación, desorientación. ¿Puede un orientador estar desorientado?

Al peligro de la sobreinformación hay que añadir la dificultad que supone el manejo de la información que además de abundante y muy diversa, es muy compleja y por tanto difícil de aprehender. Como indica SIMONE (2001): *Los conocimientos que utilizamos, incluso en muchos ámbitos de la vida cotidiana, son inmensamente más complejos que antes: hacen necesarias sofisticadas cadenas de pasos (...), se hacen referencia entre sí, están jerarquizados según árboles complejos, etcétera. La capacidad de un inexperto para moverse correctamente en esta ramificación es inversamente proporcional a la expansión de ésta.*

La creciente complejidad de las sociedades modernas genera un tipo de conocimiento cada vez más complejo y, lo que es más importante, un sistema de vida progresivamente más complicado. Pese a lo que digan las apariencias, resulta mucho más difícil desenvolverse en el mundo actual, cuyos puntos de referencia se modifican velozmente, que en anteriores circunstancias so-

ciales, mucho más estáticas. Esa veloz dinámica del marco de referencia origina necesariamente una acomodación casi continua de nuestros conocimientos, hábitos, valores, etc. La enorme dificultad para llevarla a cabo espontáneamente en todas las facetas de nuestra vida, nos convierte a todos en inexpertos en algún (o varios, o muchos) campo. Para solucionar estas incapacidades debemos recurrir ineludiblemente a la educación permanente. Pero ésta contiene y necesita, con mucha mayor fuerza que en los sistemas estáticos, la *orientación permanente*. La orientación permanente no es puntual, ni se realiza exclusivamente en los momentos críticos o delicados, no es terapéutica sino intermediadora, y, por su naturaleza, es esencialmente preventiva y pluridisciplinar.

En el ámbito concreto de la educación de personas adultas no ha existido una tradición de orientación sistemática, llevada a cabo por profesionales especializados y reconocida por la administración educativa. Tampoco ha existido dicha tradición en el sistema educativo dirigido a niños y jóvenes hasta la implantación de las enseñanzas derivadas de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE). La implantación de la *Educación Secundaria de Personas Adultas (ESPA)* está suponiendo la aparición institucionalizada de una orientación de carácter técnico en los centros de adultos. Con anterioridad ha habido esfuerzos notables de algunos profesores por sistematizar una práctica orientadora dirigida a este tipo de población, con resultados apreciables, pero no puede hablarse de una generalización de este tipo de prácticas.

Como casi siempre en este ámbito, esos profesores se adelantaron a la administración en la puesta en marcha de acciones y sistemas de orientación. Lo hicieron probablemente convencidos de la esencial naturaleza orientadora de la educación





de personas adultas y de lo multifacética que resulta esta tarea. Y marcaron un camino.

Como he indicado más arriba, el reconocimiento oficial de la importancia de la orientación en la educación de adultos se ha hecho efectivo a partir de la implantación de la ESPA. Aunque la organización concreta es diferente, puede decirse que el modelo de orientación que se está implantando es el establecido por la LOGSE para todas las enseñanzas que regula. Dicho modelo tiene las siguientes características:

- La orientación supone la implicación de todo el centro.
- Es una actividad técnica, de la que se encargan profesionales con cualificación específica.
- Debe ajustarse a las circunstancias concretas del centro.
- Debe insertarse en la acción docente.

Este modelo supera el clásico enfoque terapéutico y clasificador y adopta un carácter preventivo. Para ello opera sobre los alumnos de forma individualizada (pero no individualista), aunque teniendo en cuenta su pertenencia a un grupo; opera también sobre los profesores, en tanto que agentes de la acción docente y orientadora, a los que considera (tal vez por primera vez) sujetos de orientación; opera finalmente sobre la propia organización académica, siendo este aspecto el que refuerza con mayor insistencia el carácter preventivo del modelo.

La confluencia de estos tres vectores (alumnado, profesorado, organización del centro) en el campo de acción de la orientación, coloca a ésta en uno de los puntos de mayor flujo informativo existente en los centros. Confiere por tanto a los agentes de la acción orientadora (orientadores y otros profesionales del Departamento, tutores..) ese carácter de intermediarios entre el individuo y la información.

Por otra parte, el modelo establece como ámbitos de la acción orientadora, la orientación para la toma de decisiones u orientación para la vida, la orientación sobre itinerarios académicos y salidas profesionales, y la orientación sobre el propio pro-

**En el modelo de orientación de la LOGSE confluyen alumnado, profesorado y organización del centro lo que crea un enorme flujo informativo desde la acción orientadora**



ceso de aprendizaje, que incluye las medidas y acciones destinadas a mejorarlo.

Debido a su origen, este modelo de orientación tiene un perfil netamente educativo. Por ello resulta muy funcional en el ámbito de la enseñanza para niños y adolescentes, pero es claramente insuficiente para las personas adultas si se aplica mecánicamente. En este ámbito de la orientación para los adultos es todo más complejo. Es más complejo el marco de actuación, que necesariamente desborda los estrechos límites de la actividad educativa. Es preciso tener en cuenta que las personas adultas no son *estudiantes profesionales*, y que ni siquiera dedican la mayor parte de su tiempo y de su preocupación a su aprendizaje permanente. La orientación que se les ofrezca debe considerar la totalidad de la persona, no puede reducirse al estrecho campo que marca su rol de alumno, ese aspecto parcial de persona que aprende.

La orientación para las personas adultas no puede limitarse, por tanto, al ámbito académico. Debe actuar desde éste pero ineludiblemente debe operar en la realidad social. Tiene por tanto un campo amplio, de límites muy poco definidos, profundo, e intrincado. Debe saltar necesariamente al ámbito del empleo, así como a innumerables facetas de lo cotidiano (la salud, la familia, la vivienda, el envejecimiento, etc.)

También es más complejo el sujeto de la orientación. Aparentemente la ayuda para la toma de decisiones llevada a cabo con niños, adolescentes o adultos, podría ser equiparable. Lo que varía en

complejidad es la naturaleza de las decisiones relevantes que toman los adultos en relación con las de los menores. Y por último, es más compleja la información que debe utilizarse: más polifacética, más laberíntica, más vinculada al uso de tecnologías digitales, más difícil de manejar.

Una cuestión es que esta orientación debe ser llevada a cabo por profesionales, orientadores y tutores, con una formación inicial centrada en lo psicopedagógico, los primeros, y en lo didáctico, los segundos. Otra cuestión también es que el modelo de orientación al que me refiero es obra de técnicos y profesionales volcados en la educación de niños y adolescentes. Por eso probablemente se sigan manteniendo términos, y en ocasiones prácticas, más propios del trato con menores como son los de tutor, tutoría y sus derivados. Dice la primera acepción del *Diccionario de la Real Academia* que tutor es *la persona que ejerce la tutela*. Pero ¿es preciso tutelar a personas adultas perfectamente capacitadas? El análisis de los términos permite a menudo descubrir la raíz de las ideas que los sustentan.

¿Tutor o mediador? No es cuestión de palabras, sino de pensamientos. El uso del término *tutor* (¿también del concepto?) que todos hacemos, seguramente forma parte del mismo universo mental por el que nos referimos a los *adultos* que aprenden (nuestros alumnos) en tercera persona, excluyéndonos, no sé si de la condición adulta o de la de aprendices. Sea como fuere, lo cierto es que la consideración profunda como *iguales* de esos



**La orientación para personas adultas no puede limitarse al ámbito académico, sino que debe operar en la realidad social: ámbito del empleo, facetas de la vida cotidiana...**

adultos que circunstancialmente son nuestros alumnos debe manifestarse en la práctica. Si somos sustancialmente iguales y no tenemos que tutelarles, la acción orientadora que ejerzamos respecto a ellos debe ayudarles a manejarse en las complejidades de los muchos *mundos* del mundo posmoderno.

Por eso la orientación de adultos, la intermediación entre la persona adulta y los caudales de información, no puede rehuir facetas que extrañen el estricto ámbito de lo educativo. De hacerse así se estaría reduciendo a esas personas a la condición de alumnos, que sólo ostentan parcialmente.

Esta muy lejos de mi intención volver, con estos argumentos, a la vieja teoría del *hombre orquesta*, según la cual los profesionales de la educación de adultos debían ser una suerte de *supermanes* capaces de ofrecer soluciones a todas las dificultades que les presentasen los alumnos. No se trata de esto. Pero sí de que todas las personas dedicadas a la orientación de adultos se conviertan en administradores de información lo suficientemente competentes como para permitir a los usuarios la formación de un criterio respecto a la misma. Obviamente esta competencia profesional debe tener diferente cualidad e intensidad en función del papel concreto que deba jugar en el sistema de orientación cada profesional.

El paso de la *función tutorial* a la *función mediadora* conlleva un requisito imprescindible. Me estoy refiriendo a la necesidad de formación específica para llevar a cabo tareas de esta índole. En el caso de los orientadores esta necesidad es perentoria, dado su papel capital en el funcionamiento de la orientación en los centros. Aunque no es menos importante en el caso de los tutores. Refiriéndonos a aquéllos, la formación específica, complementaria de su bagaje profesional, debería referirse a la mejora en la capacidad de administrar información referida a los principales ámbitos de preocupación de los adultos: el empleo, la familia, la salud, los afectos, el consumo, la vivienda, los asuntos públicos, las leyes.... ¡Ah! y la educación, pero de eso ya saben. He escrito administrar información y no manejar ideas vagas o generalidades. La tarea es compleja y la formación indispensable.

Otra cuestión de cierta relevancia es la referida al papel que el sistema de orientación desempeña en los centros de educación de adultos. Debido a la relativa novedad que supone la presencia de los Departamentos de Orientación en estos centros, a la indefinición o confusión normativa sobre su estructura, y en suma a la falta de tradición, el hecho es que, salvo excepciones, la función orientadora no goza del reconocimiento necesario ni entre el profesorado, ni entre los equipos directivos de los centros. Se podría argüir que, en todo caso, el reconocimiento es mayor en este tipo de centros que en los pertenecientes a otras redes dirigidas a la población adolescente, lo cual parece cierto. Pero a mi juicio no es suficiente.

Existe un apoyo teórico generalizado a la función orientadora en la educación de adultos por parte de la mayoría de sus profesionales. Pero este apoyo muchas veces no se observa en la práctica. Algunas de las razones han sido apuntadas más arriba. Descendiendo algo más hacia lo concreto, se podría apuntar el hecho de que junto a ese apoyo genérico existe un confucionismo práctico sobre los papeles a desempeñar por los distintos agentes. Ese confucionismo sólo puede resolverse con normas claras y con formación.

En el ámbito normativo de la *Comunidad de Madrid*, es de esperar que un futuro *Reglamento Orgánico de Centros de Educación de Adultos* fije con claridad la estructura, funciones, cometidos y responsabilidades de los distintos órganos y agentes a quienes compete la función orientadora. En el ámbito formativo, sería interesante llevar a cabo una serie de acciones formativas en tres direcciones. La primera de ellas es la más clásica, supondría una serie de formaciones específicas dirigidas a orientadores y otros profesionales que previsiblemente pudieran desarrollar funciones de carácter técnico en el *Departamento*, con objeto de mejorar su capacitación en las tareas relacionadas con la administración de la información, que constituyen la base del nuevo enfoque de la orientación de personas adultas al que me vengo refiriendo.

La segunda dirección me parece capital. Tendría como destinatarios a los equipos directivos de los centros y como objetivo ayudarles a redefinir la ubicación funcional, los cometidos y las responsabilidades de todas las personas participantes en el sistema de orientación, y los usos potenciales que éste puede proporcionar al centro. Hay que

**Es de esperar que la Comunidad de Madrid fije cuanto antes, mediante un Reglamento Orgánico de Centros de EPA, la estructura, funciones y responsabilidades de los distintos órganos y agentes a quienes compete la acción orientadora**

tener en cuenta que una visión demasiado clásica de lo que es o puede ser la orientación por parte de los miembros de los equipos directivos, le resta la necesaria relevancia y capacidad de actuación en el seno de los centros.

Algunos de los rasgos de esa concepción clásica de la orientación son: la consideración de que la orientación es asunto y responsabilidad de los orientadores, obviando que también es cosa y sobre todo responsabilidad suya; la noción de que es una cuestión estrictamente técnica, que deben desarrollar los expertos y de la que pueden inhibirse los demás, dejando de lado que, como indica el artículo 60 de la LOGSE *la tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente*; y por último la idea de que la orientación tiene como objeto exclusivo a los alumnos, sin que por tanto sea tenido en consideración el hecho de que pueda alcanzar a los profesores, ni mucho menos al centro como estructura funcional, lo que obviamente supone reducir el potencial de la función orientadora y relegarla de nuevo a funciones cuasi-terapéuticas.

La tercera dirección se encaminaría a proporcionar formación sobre orientación y tutoría al profesorado en general, cuya condición docente comprende, como he indicado antes, la función orientadora. Dicha formación podría realizarse en dos sentidos: el técnico, con referencia a procedimientos y herramientas para llevar a cabo esta función; y el teórico, referido al modelo de orientación en el que todos los elementos y agentes que interactúan pueden ser orientados.

Normas claras y profesionales formados son los requerimientos prácticos de un modelo de orientación de personas adultas, que pretenda reorientar su enfoque, ampliando su campo y modificando su función, tratando de lograr que se considere *la orientación como un servicio continuamente accesible para todos* (Memorándum sobre el Aprendizaje Permanente).

## BIBLIOGRAFÍA

- SIMONE, R. (2001). *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid: Taurus.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE. *Memorándum sobre el aprendizaje permanente. Documento de trabajo de los Servicios de la Comisión*.

# Los inicios de la orientación en los centros de educación de personas adultas

*Josefa Crespo Revuelta*  
*Dirección General de Centros Docentes*

LEJOS quedan los duros comienzos de la Orientación en los Centros de Educación de Personas Adultas en la década de los 80, en los que casi nadie creía en su eficacia, sólo unos locos chiflados teníamos claro sus objetivos: apoyar el proceso de aprendizaje, fomentar las tutorías y trabajar en la orientación académico profesional, que actualmente son los tres grandes ámbitos de actuación en los que se articula el plan de actividades de los Departamentos de Orientación.

La Orientación debe suponer una atención al desarrollo personal de cada persona adulta, y tener en cuenta sus circunstancias personales, el interés por su entorno familiar, social, cultural y laboral. Es un proceso destinado a ayudar a la persona a conocerse a sí misma y a su entorno, a sentirse bien consigo misma, a saber que es capaz de conseguir aquello que desea, aprender a leer-escribir, a obtener el Graduado en

**En los años 80 casi nadie en los Centros creía en la eficacia de la orientación. Pero hubo profesores muy cualificados que formaron equipos de orientación por convencimiento e impulso personal**

Secundaria, a lograr una mejor formación que les permita acceder a ese trabajo con el que siempre soñaron, que se atrevan a decir " Soy capaz" y no "Yo no puedo".

La Orientación también significa educar y formar en la capacidad para tomar decisiones y en preparar a cada persona para que desarrolle su propio proceso de aprendizaje.

Por tanto la Orientación se preocupa del desarrollo de las personas, intentando conseguir el máximo de sus potencialidades, y no es un proceso

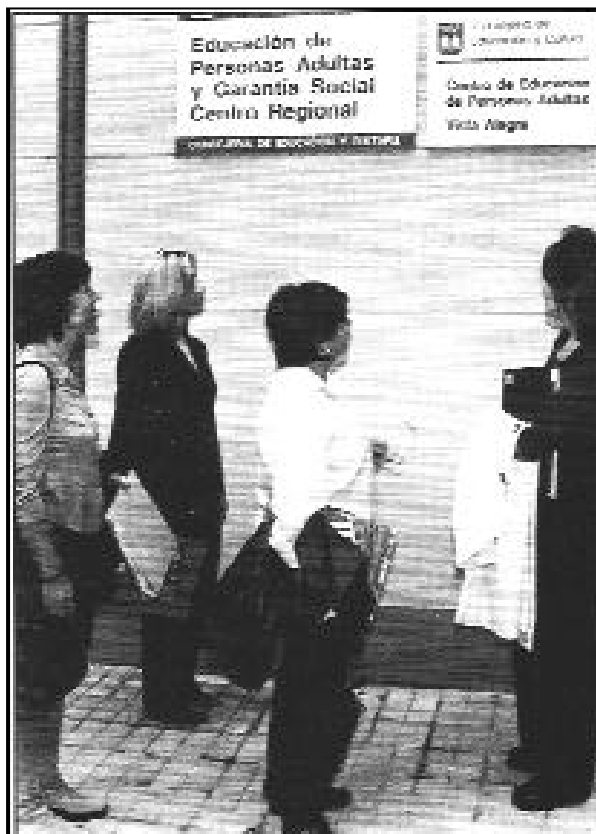
paralelo a la educación, sino una característica de la educación, donde la tarea docente y la orientadora se complementan.

Al principio la tarea de crear los Departamentos de Orientación no fue fácil, teniendo en cuenta





que en los Centros de Personas Adultas, se contaba con muy poco personal contratado destinado a la Orientación, y digo destinado porque sí existía profesorado muy cualificado, entre todos se hizo posible que la Orientación llegase a todos los Centros.



Con la implantación de Educación Secundaria en los Centros de Adultos y la lucha de cada vez más docentes que creían y sentían la necesidad de crear los Departamentos de Orientación, se consiguió que todos los centros donde se impartían estas enseñanzas tuviesen en plantilla un orientador, aunque en la mayoría de los casos, fuese también el profesor de Sociales.

El orientador es un colaborador del sistema educativo, y no olvidemos que la Orientación es responsabilidad de todo el equipo educativo, ya sea como miembros del equipo directivo, como jefes de departamento, profesores o tutores, fundamentalmente a través del Plan de Acción Tutorial y del desarrollo de determinadas actuaciones en las programaciones didácticas. Para que la Orientación funcione y sea eficaz es necesario que todos trabajemos en una misma dirección que nos lleve a conseguir los objetivos de la Educación de Personas Adultas.

Actualmente en la Orden 4587/2000 del BOCM, sobre organización de las enseñanzas de

educación básica y de la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria para Personas Adultas, los Departamentos de Orientación ya aparecen como órganos de coordinación docente en los Centros con doce o más profesores y estarán compuestos por el jefe de departamento y los coordinadores de tramo...

Al Departamento de Orientación se le atribuyen las funciones establecidas en el artículo 77 del Reglamento Orgánico de Centros (ROC) de Educación Secundaria, en tanto no exista el de adultos; además deberá proporcionar al alumno cuanta información sea precisa sobre todas las ofertas formativas existentes en el ámbito territorial del Centro, tanto de carácter profesional como académico, así como de aquellas que faciliten su inserción laboral; y colaborar con el equipo directivo en el fomento de las relaciones con el entorno socio-laboral relacionadas con la formación del alumnado.

La Orientación académico-profesional alcanza un especial interés en la Educación de Personas Adultas. Son pocos los alumnos que terminan sus estudios en nuestros Centros y continúan con las enseñanzas de Bachillerato o con el Acceso a la Universidad y sí muchos los que se encaminan hacia el mundo de la Formación Profesional o Laboral. La experiencia nos ha demostrado que las personas adultas, se sienten indecisas a la hora de elegir una determinada formación profesional. La Orientación académico-profesional debe entenderse como un proceso que hay que desarrollar a lo largo de toda la permanencia de la persona adulta en el Centro, adquiriendo una especial atención en aquellos momentos en que la elección entre distintas opciones o itinerarios formativos pueden condicionar el futuro del alumno. En los Centros de Educación de Personas Adultas se trabaja desde todos los campos mediante actuaciones destinadas a facilitar al alumno la relación con el mundo del trabajo y a

**El orientador es un colaborador del sistema educativo, y no olvidemos que la orientación es responsabilidad de todo el equipo educativo**

adquirir estrategias que puedan favorecer su inserción laboral.

Mucho es lo que se ha conseguido en Orientación en los Centros de Educación de Personas Adultas, pero no está todo hecho y por ello debemos seguir trabajando con la misma ilusión que en los inicios.

# Perfil del orientador/a de educación de adultos en la Comunidad de Madrid

*Purificación García Gasco*

*Orientadora del IES "Laguna de Joatzel". Getafe (Madrid)*

## INTRODUCCIÓN

**D**URANTE el curso 2000/2001 tuvo lugar el curso de postgrado de "Formación en Educación de Personas Adultas", organizado por la UNED, en el que participé como alumna.

El trabajo de investigación que presenté estaba en relación con el ámbito de actuación de mi labor como docente: el área de Orientación. El objetivo del mismo era conocer el grado de satisfacción de los orientadores y orientadoras de los Centros de Adultos con su labor.

La experiencia llevada a cabo me resultó muy interesante ya que me permitió tomar contacto con profesionales de la Orientación en Educación de Adultos, al mismo tiempo que conocer las limitaciones con que este campo cuenta.

El punto de partida es la estrecha relación existente entre la tutoría y la orientación del alumnado como parte de la función docente. Aunque en el caso de la Educación de Adultos parece que está más potenciada la orientación, si se tiene en cuenta las características de las personas que acuden a dichos centros.

Se entiende la orientación como el proceso de ayuda que el profesorado es capaz de llevar a cabo con su alumnado atendiendo todos los aspectos de la educación personalizada. El profesor en cuanto enseñante ya es orientador puesto que desde el punto de vista de la enseñanza lo que hace es orientar la actividad intelectual del alumno. En la actividad docente tiene lugar una relación profesor/alumno encaminada hacia el aprendizaje, en este sentido hay que tener en cuenta el contexto personal, grupal, institucional y social en que se ve facilitado o dificultado el aprendizaje. De aquí que el profesor tienda a ser cada día más un orientador o facilitador del proceso de aprendizaje de sus alumnos. Todo ello sin olvidar la función de especialización desem-

peñada por el profesional de la Orientación. En definitiva, se trata de preparar al alumnado para

**Esta investigación tenía como objetivo conocer el grado de satisfacción de los orientadores-as con su labor en los Centros de Adultos-as**

que pueda realizar su propia orientación (autoorientación), dando respuesta adecuadamente a las demandas que presenten en función de las características individuales de cada uno/a de ellos/as.

## DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

¿Cuáles son los indicadores que más contribuyen a que los orientadores y orientadoras, que ejercen en Educación de Personas Adultas, estén satisfechos y satisfechas con su trabajo?

## METODOLOGÍA

### *Hipótesis*

La hipótesis formulada en este trabajo es la siguiente:

"Si existe una mayor motivación hacia el propio trabajo, el orientador y orientadora está satisfecho con la labor de orientación desempeñada".

Para verificar o rechazar esta hipótesis, se han analizado como variables incidentes en el grado de satisfacción: los indicadores señalados en el cuestionario, la edad, el sexo y la situación administrativa.

## Diseño

La mejor manera de conocer el grado de satisfacción de los orientadores y orientadoras con su trabajo era acudir directamente a estas personas. En un primer momento, se inició la toma de contacto a través de Asesores y Asesoras de Educación de Personas Adultas, de las cinco Direcciones de Áreas Territoriales de la Comunidad de Madrid.

Fue elaborado un cuestionario anónimo en el que se recogían datos sobre el sexo, la edad, la experiencia profesional en Educación de Adultos y la situación administrativa, de los orientadores y orientadoras. La valoración se realizaba marcando con una x en la casilla correspondiente.

También se presentaban 11 ítems para valorar de 1 (grado mínimo de la escala) a 5 (grado máximo de la escala), de acuerdo con la importancia concedida por cada orientador u orientadora al aspecto que en el indicador se señalaba. Dichos indicadores estaban referidos a:

- Ítem 1. La relación con otros profesionales implicados en la orientación.
- Ítem 2. Disponer de un espacio y mobiliario adecuados para realizar el trabajo.
- Ítem 3. La motivación hacia el propio trabajo orientador.
- Ítem 4. La existencia en el Centro de un Plan de Orientación que recoja las líneas prioritarias de actuación y las actividades para llevarlas a cabo.
- Ítem 5. Los recursos materiales y personales suficientes para el trabajo.
- Ítem 6. La sincronía entre su preparación teórica y la aplicación práctica en el trabajo.
- Ítem 7. El reconocimiento del esfuerzo realizado para sacar el trabajo adelante.
- Ítem 8. La remuneración económica de acuerdo con la responsabilidad del trabajo desempeñado.
- Ítem 9. El nivel de éxito obtenido en el trabajo.
- Ítem 10. La valoración que el Equipo Directivo hace de la función orientadora.
- Ítem 11. La valoración de la figura del orientador como parte de la tradición cultural en el Centro de Educación de Adultos.

Para finalizar se recogía dicha satisfacción de forma general, marcando con una x en la casilla correspondiente: muy satisfecho/a, bastante satisfecho/a, satisfecho/a, poco satisfecho/a, nada satisfecho/a.

**En los 11 ítems del cuestionario el orientador debe valorar la importancia que concede a diversos aspectos de su trabajo**

## Muestra

Como se ha indicado anteriormente la muestra quedó determinada por los orientadores y orientadoras de los Centros de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid, durante el curso 2000/2001.

En total fueron enviados 27 cuestionarios a los Centros de Adultos con orientador u orientadora de los cuales 19 fueron contestados y devueltos.

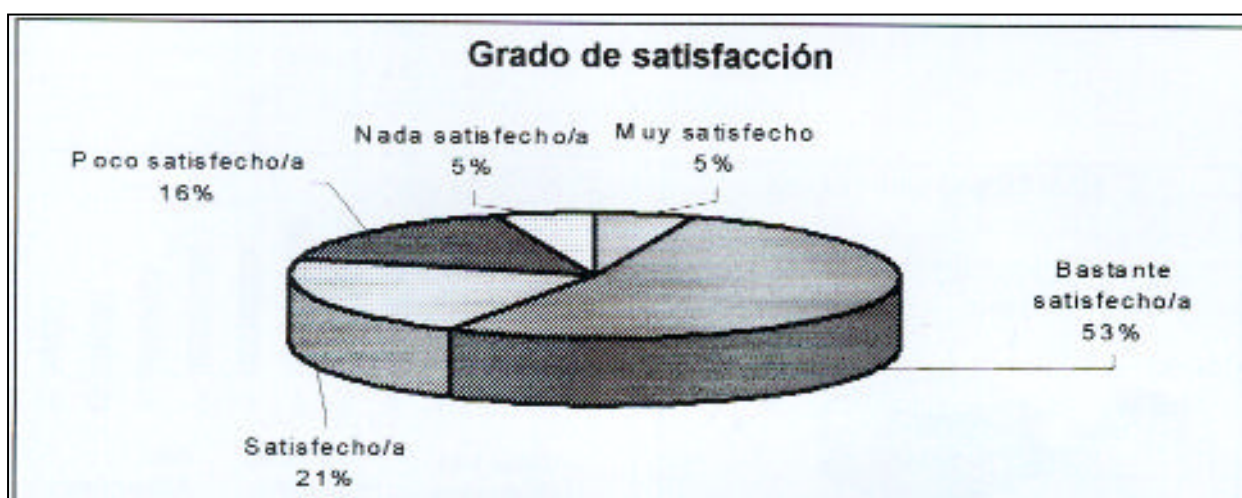
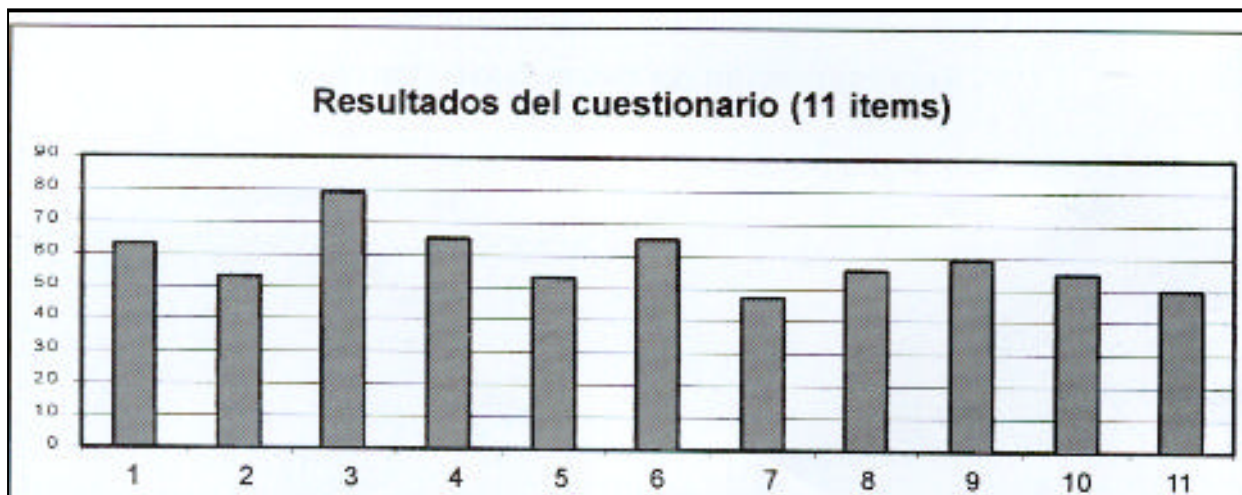
## RESULTADOS

### Recogida de datos

Tras la elaboración, envío y devolución del cuestionario, se procedió a la recogida de información para su posterior análisis. La contabilización de datos se realizó en tablas y representaciones gráficas.

La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid publica un folleto con la oferta formativa de los Centros de Educación de Personas Adultas. Aunque era de suponer que los Centros de Adultos que imparten Educación Secundaria contarían con el perfil de orientador, en la práctica, parece que con ese recurso personal, se cuenta a partir del segundo año de funcionamiento. De aquí que existan Centros de Adultos que imparten Secundaria, pero que todavía no cuentan con orientador u orientadora.

La información facilitada por las Asesorías de las Direcciones Territoriales permitieron descartar aquellos Centros que carecían de orientador u orientadora. A continuación era necesario entrar en contacto con los Centros de Adultos con el fin de conocer el horario del orientador u orientadora y poder hablar telefónicamente. En conversación telefónica se les expuso el objetivo de la llamada y se les informó de la participación en el curso de for-



mación, preguntándole a continuación si estaría dispuesto/a a contestar al cuestionario elaborado para realizar el trabajo de investigación. En general las personas manifestaron su disponibilidad, en algunos casos solicitaron conocer los resultados una vez concluido el trabajo.

El cuestionario fue enviado por correo al Centro de Adultos, facilitando dos direcciones y un número de fax a los que podía ser devuelto una vez contestado.

#### *Análisis de datos*

##### A) Datos de forma general:

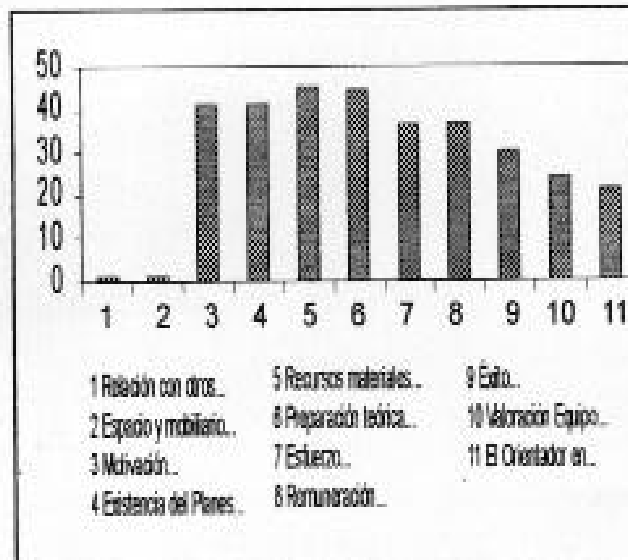
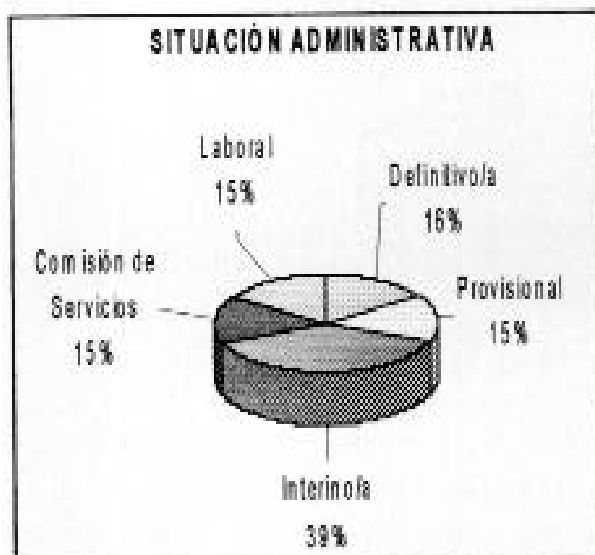
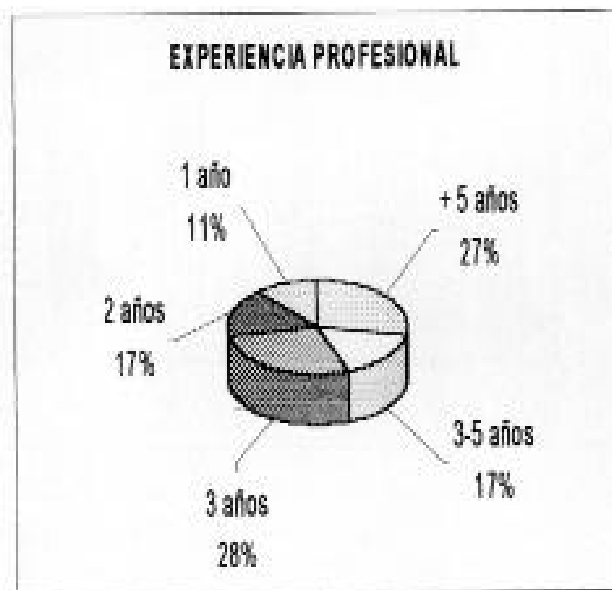
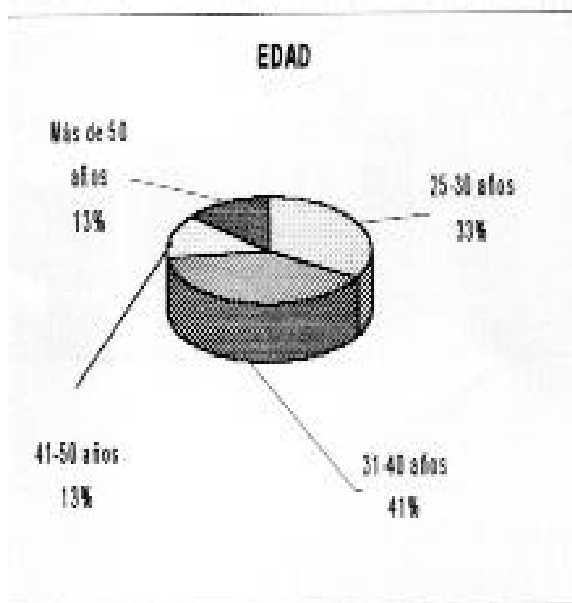
En primer lugar se analizaron los datos de forma general. El 55% de la muestra eran varones y el 45% mujeres. El mayor porcentaje de edad estaba situado en el grupo de 41-50 años. En cuanto a experiencia profesional en Educación de Adultos destacaba el grupo de un año, seguido muy de cerca por el grupo que tenía más de 5 años de experiencia. Teniendo en cuenta la situación administrativa predominaban los definitivos.

Las puntuaciones a los items del cuestionario se situaban entre 50 y 79. El item 3 que sería la motivación obtiene la máxima puntuación; seguidos por los items referidos a la existencia de un Plan de Orientación, la sincronía entre la preparación teórica y la práctica y la relación con otros profesionales. A continuación se situaría la remuneración económica, el éxito, la valoración del Equipo Directivo, contar con recursos materiales y personales, disponer de un espacio y mobiliario adecuados y la valoración de la figura del orientador en el Centro de Adultos. Por último, el reconocimiento del esfuerzo para sacar el trabajo adelante.

En cuanto al grado de satisfacción, el 5% dice estar muy satisfecho/a, el 53% indica que está bastante satisfecho/a y el 21 % satisfecho/a; frente al 16% poco satisfecho y al 5% nada satisfecho/a.

**La motivación hacia el propio trabajo es el item más valorado por los orientadores de EPA**





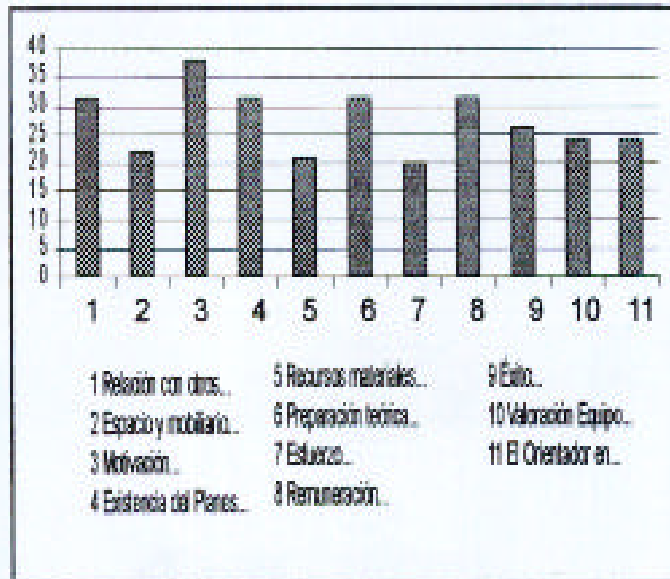
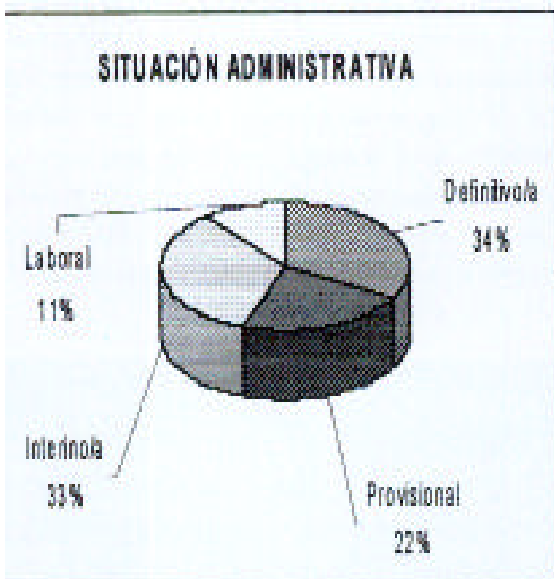
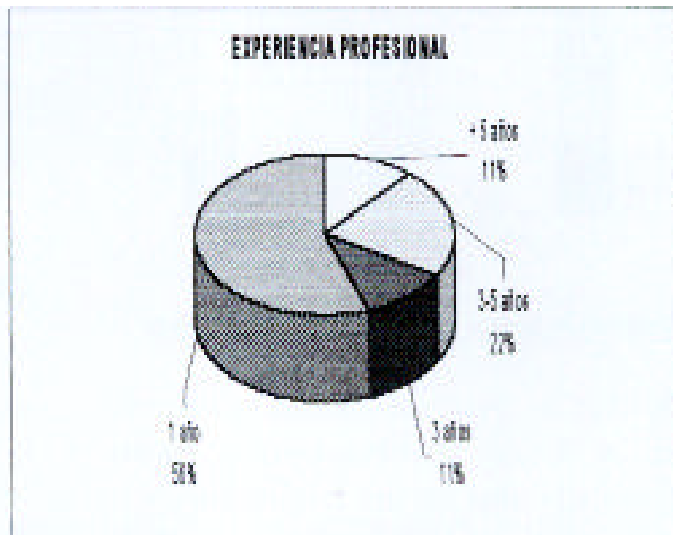
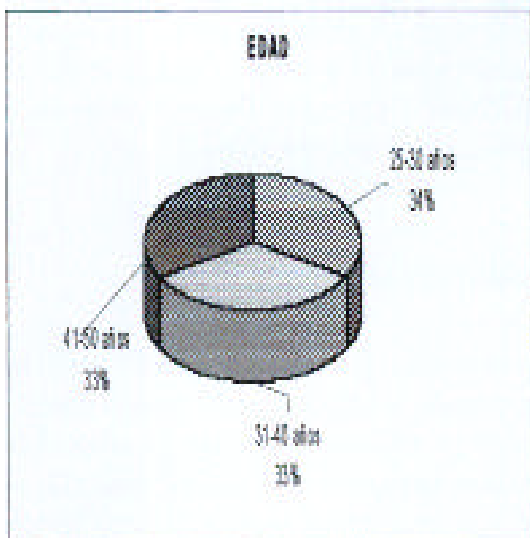
**B) Datos de varones:**

Con respecto a los gráficos de los varones, hay que señalar, en cuanto a edad, el mayor porcentaje, el 41 %, se situaba entre los 31-40 años. Si se tiene en cuenta la experiencia profesional, el 28% tenía 3 años en Educación de Adultos y el 27%, muy parecido más de 5 años. En cuanto a situación administrativa, predominan los interinos, un 39%; el resto de las situaciones están muy igualadas, alrededor del 15%. Había varones en comisión de servicios, esta situación administrativa no se daba entre las mujeres.

En la valoración de los ítems del cuestionario se ve la necesidad de contar con recursos materiales y personales suficientes para el desempeño del trabajo (ítem 5) y la sincronía entre la preparación teórica y la aplicación práctica (ítem 6); seguidos de la motivación (ítem3) y la exis-

tencia de un Plan de Orientación (ítem 4). A continuación le seguirían los ítems 7 y 8, esfuerzo y remuneración, con ligera diferencia con respecto a éxito, la valoración que realiza el Equipo Directivo y la valoración de la figura del orientador en el Centro de Adultos. Obtienen una puntuación muy baja los ítems correspondientes a la relación con otros profesionales y al espacio y mobiliario.

**Los orientadores (varones) de los Centros E.P.A. valoran más en su trabajo la necesidad de contar con recursos suficientes y la sincronía entre la preparación teórica y la aplicación práctica. Las orientadoras valoran, sobre todo, la motivación**



### C) Datos de mujeres:

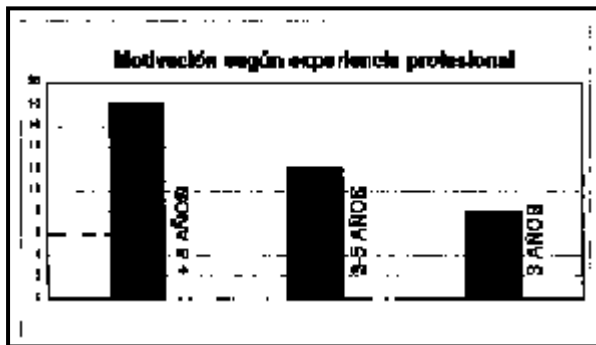
En los gráficos de las mujeres hay que señalar que en cuanto a edad, el mayor porcentaje, el 34 %, se situaba entre los 25-30 años, es decir más jóvenes, si comparamos con el grupo de varones; los porcentajes correspondientes a los grupos 31-40 años y 41-50 obtienen un porcentaje del 33%.

Si se tiene en cuenta la experiencia profesional, el 56% tiene 1 año en Educación de Adultos y el 22%, entre 3 y 5 años. Este aspecto cambia si lo comparamos con el gráfico de los varones.

En cuanto a situación administrativa, predominaban las definitivas con un 34%, seguidas muy de cerca por las interinas, un 33%; el 22% eran provisionales y el 11% laborales. No había mujeres en comisión de servicios. En este apartado se observan diferencias si lo comparamos con los hombres.

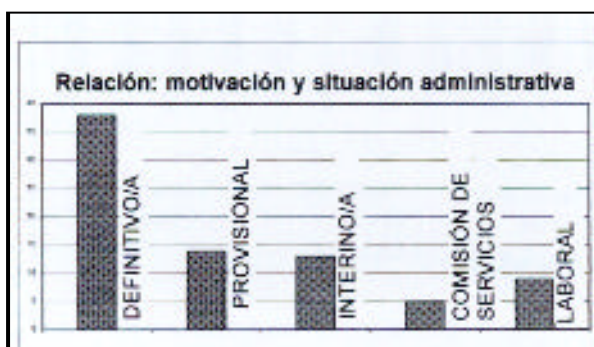
En la valoración de los ítems del cuestionario todas las puntuaciones se encontraban entre 20 y 40. El ítem más puntuado era la motivación; seguida de las relaciones personales, la existencia del Plan de Orientación, la sincronía entre la preparación teórica y la práctica y la remuneración económica. Después se situarían el éxito, la valoración del Equipo Directivo y la tradición del orientador en el Centro de Adultos. Por último se encontraría el espacio y mobiliario, los recursos materiales y el esfuerzo. Como se observa, hay diferencias si comparamos con los varones.

**La valoración de la motivación como factor de satisfacción para el trabajo de los orientadores, varía en función del sexo de éstos**



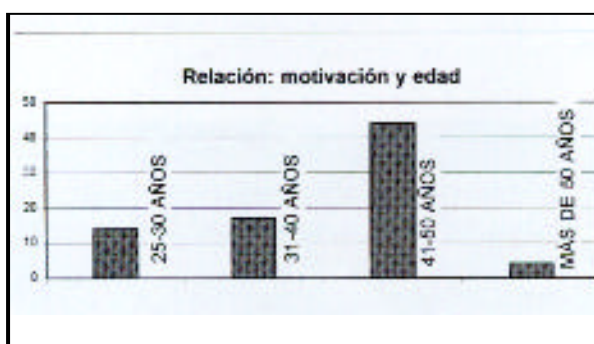
#### D) Motivación según la experiencia profesional

Teniendo en cuenta los diferentes grupos realizados, se obtenían resultados extremos, las puntuaciones más altas las daban personas con un año de experiencia profesional, seguidas de las que tenían más de cinco de años de experiencia. Parece más coherente plantear la experiencia según se haya trabajado un año, dos años o más de tres años; de esta manera, se observa como se produce un incremento de la motivación a medida que se va adquiriendo experiencia profesional.



#### E) Motivación y situación administrativa

Los datos obtenidos indicaban que los orientadores y orientadoras más motivados tenían una situación administrativa estable, eran definitivos en su puesto de trabajo. Los resultados eran muy parecidos entre provisionales e interinos, aunque alejados de los anteriores. Les seguían los laborales y por último los que se encontraban en comisión de servicios.



#### F) Motivación y edad

Se podría decir que los orientadores y orientadoras de entre 41 y 50 años de edad son los más motivados con bastante diferencia. Les siguen los que tienen entre 31 y 40 años, posteriormente los de 25-30 años, con poca diferencia entre ellos; y, por último los de más de 50 años.

#### CONTRASTE DE HIPÓTESIS

Tras el análisis de los datos se observa que la hipótesis planteada se cumple para la muestra general. El indicador que más contribuye a que los orientadores y orientadoras estén satisfechos con su trabajo es la motivación. Con anterioridad se ha visto como la motivación varía en función del sexo, si se toma como referencia las respuestas a los ítems del cuestionario. Si tenemos en cuenta la motivación y la experiencia profesional, podemos concluir que están más motivados los orientadores y orientadoras cuya experiencia profesional es de más de tres años. En cuanto a la situación administrativa se concluye que están más motivados aquellos orientadores y orientadoras que están definitivos en su puesto de trabajo. Por último, los orientadores y orientadoras más motivados se encuentran entre los 41 y 50 años.

#### CONCLUSIÓN

La motivación hacia el propio trabajo hace que los orientadores y orientadoras, de entre 41 y 50 años, definitivos y definitivas en su puesto de trabajo, con más de 3 años de experiencia profesional, se encuentren satisfechos con su trabajo.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Primeras Jornadas de Orientación de los Centros Públicos de Educación de Personas Adultas que anticipan enseñanzas de Educación Secundaria en el curso 1995-96 (17, 18 y 19 de enero de 1996. Euroforum, San Lorenzo de El Escorial).  
Documento de orientación 2. Tema 3: La orientación vocacional como proceso. Ficha documental: Notas sobre el perfil profesional del orientador.  
Revista: "ENTRE ESTUDIANTES. EDUCACIÓN, CULTURA Y OCIO". Nº 92. Marzo 2001.

#### Agradecimiento

Desde estas páginas quiero mostrar mi agradecimiento a todas las personas que colaboraron enviando el cuestionario que ha facilitado la realización del trabajo y enviarles mis palabras de ánimo para continuar trabajando en el área de Orientación.

# La formación inicial del orientador en la educación de personas adultas

*M<sup>a</sup> Lourdes Pérez González*  
*Profesora del CES "Don Bosco"*

## INTRODUCCIÓN

**D**EFINIDA la Orientación como "un proceso de ayuda continua a todas las personas en todos sus aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida" (Bisquerra, p. 9), ésta implica una gran responsabilidad y a la vez una amplia formación teórica y práctica de carácter tanto inicial como permanente o continuo por parte de los profesionales que van a ejercer o que ya ejercen la función de orientación en el ámbito educativo.

Así, en cierta medida, nos lo indica la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), donde aparece reflejado el gran papel que concede a la orientación dentro del contexto escolar (en sus diferentes facetas: académica, psicopedagógica y profesional) ya que ésta se encuentra entre los factores que inciden en favorecer y mejorar la calidad de la enseñanza, artículo sesenta de la LOGSE; y donde se establece la necesidad de profesionalidad del orientador/a "ésta debe ser llevada

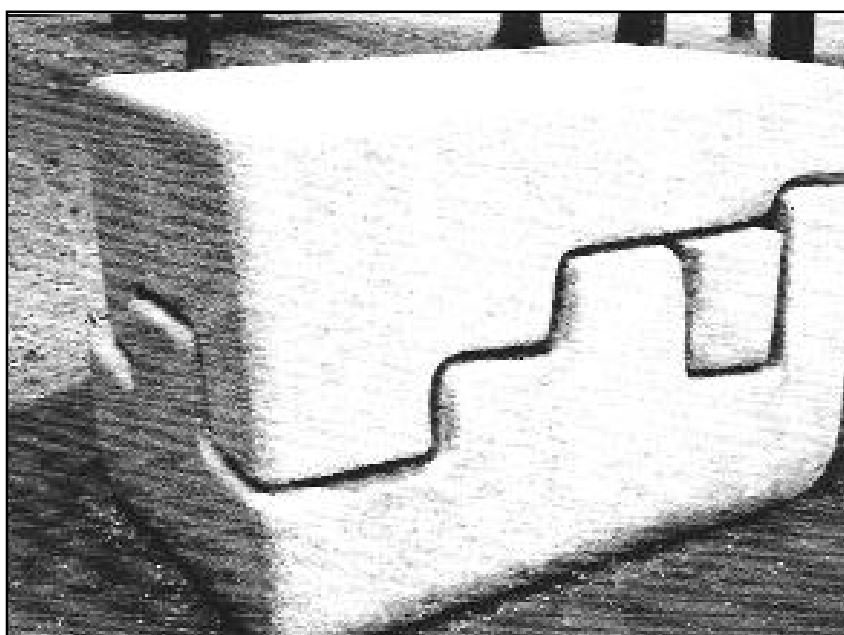
da a cabo por profesionales con la debida preparación".

Por ello, impera la obligación de analizar la figura del orientador/a, es decir, conocer cómo ha sido su formación y preparación para el ejercicio de su función como profesional de la orientación.

Por otro lado, estos planteamientos generales sobre la orientación son aplicables a todo el Sistema Educativo Español, y por ende a la educación de personas adultas. Además si recogemos la última frase de la anterior definición sobre orientación, comprobamos como ésta, de forma implícita, le concede gran importancia a la orientación dentro contexto de la educación de personas adultas, ya que adquiere carácter de permanente.

## LA FORMACIÓN DEL ORIENTADOR/A

Hasta la implantación en nuestro país, a principios de los años noventa, de la Licenciatura de





**A los psicólogos y pedagogos que han ejercido hasta ahora la orientación en los centros educativos, se les ha añadido en la actualidad otro profesional, el psicopedagogo**

Psicopedagogía, la orientación en los centros educativos era impartida por dos profesionales, psicólogos y pedagogos.

En el momento actual, aunque la orientación la siguen ejerciendo estos dos profesionales, a ellos se les ha unido la figura de psicopedagogo.

Esa Licenciatura fue creada, principalmente (aunque no de forma exclusiva, ya que no debemos olvidar la función que ejerce, entre otras, en el ámbito de la educación especial) para el ejercicio de la orientación en sus diferentes facetas.

La Psicopedagogía es una licenciatura superior que consta de dos cursos académicos: Las personas que acceden a la misma proceden, principalmente, del ámbito del magisterio o de la educación social. Su formación está compuesta por materias procedentes del campo de la psicología y de la pedagogía, donde la carga de asignaturas relacionadas, ya sea de forma directa o indirecta, con la orientación es amplia, no sólo en cuanto a número, sino sobre todo, en cuanto a créditos u horas de dedicación a la misma; y variada ya que estudia y analiza a la persona desde las distintas facetas.

Esta formación teórica se completa con el prácticum, donde el futuro orientador debe llevar a la práctica todos sus conocimientos adquiridos en las aulas. Por ello, es importante que durante el periodo de aprendizaje práctico, el futuro profesional adquiera unos conocimientos lo más cercanos a la realidad educativa en la que se encuentra.

Esta formación de carácter intelectual debe ir acompañada de una gran vocación por parte del educador o educadora que pretende orientar a las personas adultas y de una ética profesional, indispensables para desempeñar

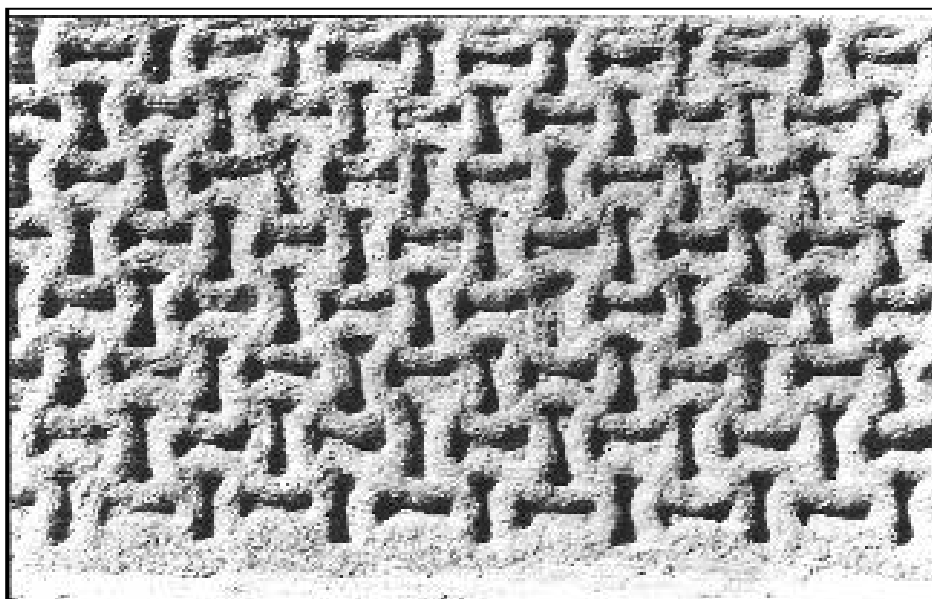
lo más adecuadamente su trabajo, y sin los cuales, el futuro orientador/a no sería un buen profesional.

## LA ORIENTACIÓN EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

En los centros de educación de personas adultas el ejercicio de la orientación comenzó a adquirir cierta relevancia a partir de la implantación en 1994 de la Educación Secundaria para estas personas, por lo tanto, la orientación en este campo educativo no se encuentra totalmente desarrollada, ello hace que se produzcan muchas dudas al respecto que es necesario ir aclarando.

La función de orientación es diferente en los centros en relación con la edad del alumnado, es decir, no es lo mismo orientar a alumnos/as de primaria, secundaria, a personas adultas, etc; también se producen diferencias dependiendo de las características que presenten los alumnos/as. Ello implica que la orientación debe tener presentes las diferencias individuales de cada persona y trabajar a partir de ellas.

En los centros de educación de personas adultas esta situación se hace más patente ya que la población que accede a la misma es muy heterogénea tanto en edad (jóvenes, jubilados/as, etc) como, sobre todo, en las situaciones personales que presenta cada uno (parados/as, personas con autoestima baja, fracasos escolares, inmigrantes, etc). Ello implica que la orientación sea distinta en cada uno de los casos, y que por tanto el orientador/a deba disponer de un amplio bagaje de conocimientos para poder aplicarlos, de forma que ayude a la persona que precisa de su orientación.





Sin embargo, a pesar de que las diferencias entre los sujetos sean amplias y de que en cada caso se necesite una orientación diferente, no debemos olvidar que en todo momento el orientador/a debe ejercer un papel fundamental en el asesoramiento de la persona mediante la ayuda continua, desde una visión integral para conseguir de la persona orientada la "plena excelencia personal" (Anaya, 1994) o lo que es lo mismo, el máximo desarrollo de cada una. Pues ya ha quedado obsoleta la visión del orientador como mero "reparador" de los problemas que presentan los alumnos y alumnas, trabajando, por tanto, desde un planteamiento parcelario de la persona.

Para poder hacer efectiva esta visión sobre la orientación, se torna imprescindible la ayuda de toda la comunidad educativa, ya que cada uno de los distintos profesionales de la misma puede colaborar con el orientador/a en pro del sujeto orientado; sobre todo el profesor/a tutor/a, al que la LOGSE en el artículo sesenta determina como indispensable en

la orientación de los alumnos/as.

## CONCLUSIÓN

Se puede concluir este artículo teniendo en cuenta varios aspectos, como son que el orientador/a debe tener una amplia formación para poder ejercer lo mejor posible su profesión como orientador/a. Además este profesional debe partir siempre de la realidad en la que se encuentra, adaptando sus conocimientos a cada situación concreta para hacer que la persona orientada adquiera su máximo desarrollo personal. En todo momento debe contar, también, con la ayuda de otros profesionales, principalmente de sus compañeros/as profesores/as que puedan aportar y ampliar información sobre las personas que tienen en el aula.

**Especialmente en los centros de educación de personas adultas la orientación debe tener presentes las diferencias individuales de cada persona y trabajar a partir de ellas, ya que la población que accede a ellos es muy heterogénea**

## BIBLIOGRAFÍA

- ANAYA NIETO, D. (1994). *El diagnóstico en orientación. Bases conceptuales y metodológicas*, Sanz y Torres, Madrid.
- BISQUERRA ALZINA, R (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*, Praxis, B.
- KNAPP, R. (1986). *La orientación del escolar*, Morata, Madrid.

- LÓPEZ URQUÍZAR, N.; SOLÁ MARTÍNEZ, (1999). *La orientación escolar y tutoría*, Grupo Editorial Universitario, Barcelona.
- MEC (1990). LOGSE, Secretaría de publicaciones, Madrid.
- RUS ARBOLEDAS (1999): *Orientación, tutoría y educación afectiva: estrategias en el aula*, (pp. 201-220) en: *La Intervención en Psicopedagogía*. Peñafiel Martínez, F; González González, D; Amezcua membrilla, J. A. (coords.), Grupo Universitario, Granada.

# Orientar es más que informar

*Francisco Otazu*

*Director del CEPA "Vista Alegre" de Madrid*

## PUNTO DE PARTIDA

La tarea básica de la función de la escolarización implica una serie de intervenciones intencionales que se dirigen a favorecer el desarrollo personal y la socialización del grupo de alumnos en el conjunto de los campos del desarrollo humano y no exclusivamente en el cognitivo.

De ahí que es fundamental programar un currículum no sólo con contenidos conceptuales, sino también procedimientos, actitudes y valores.

Por eso la orientación debe prestar la ayuda necesaria para que los procesos de enseñanza y aprendizaje favorezcan el desarrollo integral de los alumnos. Sin olvidar que igualmente debe ofrecer una atención individualizada a las necesidades particulares de cada alumno en el aspecto educativo.

El hecho de que la orientación es inseparable del proceso educativo, debe depender en gran medida de la tarea cotidiana de los docentes, asegurando en los centros otras estructuras que apoyen a los mismos, tarea que corresponde a los profesionales que componen el Departamento de Orientación.

**El Proyecto de Orientación de un Centro debe considerar como aspectos formativos el autoconocimiento, el conocimiento del sistema educativo del país y el conocimiento del mundo laboral**

## LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL

Tanto el Plan de Acción Tutorial como el Plan de Orientación Académica y Profesional deben organizar toda la acción orientadora que se lleva a cabo en el Centro Escolar.

Con la brevedad que se me exige y la necesidad de ser eminentemente práctico, señalaré los aspectos formativos que debe considerar el Proyecto de Orientación:

### *Autoconocimiento*

El primer aspecto fundamental del Plan de Orientación será ayudar a cada alumno a conocerse a sí mismo desde varios aspectos:

- ¿Cuánto puedo? ¿Cuáles son mis posibilidades? ¿Qué factores de la inteligencia tengo mejor elaborados? ¿Cuál ha sido mi trayectoria educativa? ¿Para qué campos estoy dotado de mejores habilidades?
- Centros de interés. ¿Qué me gusta más? ¿Cuáles son mis aficiones preferentes? ¿En qué trabajos me desenvuelvo mejor?





- Rasgos de personalidad. ¿Cómo soy? ¿Qué concepto tengo de mí? ¿Y los otros, cómo me ven? ¿Cuáles son mis actitudes predominantes?

Estos tres aspectos, con sus muchas preguntas correspondientes son algo que debería trabajarse desde la primera infancia, conjuntamente la familia, los profesores y el propio interesado. Llegar a identificarse uno mismo, llegar a conocer sus posibilidades y limitaciones, sus ideas, valores, actitudes y creencias será el soporte sobre el que construir tanto el campo de los conocimientos como el futuro profesional de la persona.

Para esto no basta con la mera información. Hay instrumentos que favorezcan la interiorización, la comunicación y la socialización para vivir la coherencia con uno mismo y la autenticidad básica para desarrollar la "libertad personal". Ese pequeño desierto interior de bolsillo, donde cada uno es irrepitible y donde percibimos nuestras propias preguntas que nadie más que nosotros podrá contestar, como decía Rilke, el poeta alemán.

#### Conocimiento del sistema educativo del país

Ya será más campo de información que de formación, pero necesario para tomar decisiones que permitan desarrollar la adquisición de conocimientos y la formación para el trabajo.

Sin embargo, no bastará con orientar hacia lo más conveniente o lo más rentable, sino ayudar a descubrir el valor y el sentido del saber, de los aprendizajes, de la adquisición de conocimientos.

Es un error pensar que los estudios están dirigidos a facilitar una colocación y mejorar el salario.

#### Conocimiento del mundo laboral

La orientación en los cursos superiores, tanto del Instituto como de los Centros de Personas Adultas, cumple una amplia tarea educativa, dirigida al desarrollo laboral del individuo. Y en este campo, son también diversos los aspectos formativos:

- Instrumentos para buscar empleo: currículum, solicitud, entrevistas, etc.
- Distintos tipos de empleos y empleadores.
- Conocimiento del mundo sindical y las relaciones del trabajador con la empresa.
- Bolsas de trabajo y organismos oficiales que fomentan el empleo.

#### CONCLUSIONES

**La orientación debe ayudar a que los procesos de enseñanza y aprendizaje favorezcan el desarrollo integral de los alumnos ofreciéndoles, siempre que sea necesario, una atención individualizada**

De forma exageradamente resumida, estos son algunos de las tareas del Plan Tutorial y del Departamento de Orientación de un Centro de Educación de Personas Adultas. Todo esto

debe además ir acompañado de aquellos procedimientos y estrategias necesarias para la resolución de los muchos casos particulares que puedan darse a lo largo de un curso escolar. Tales como: técnicas para mejor estudiar, lectura comprensiva y rápida, expresión oral y escrita, superación de complejos y fobias, etc.

Orientar, en definitiva, significa que el proceso educativo es algo más que transmitir unos conoci-



# El Departamento de Orientación en los centros de personas adultas

*M<sup>a</sup> Ángeles Pagán Martínez*

*Orientadora del C.E.A. "José Luis Sampedro" de Aranjuez (Madrid)*

mientos y memorizar unos aprendizajes.

ES intención del presente artículo situar el papel del Departamento de Orientación en Centros de Educación de Personas Adultas, con el fin de aclararlo, tanto de cara a los nuevos orientadores que llegamos por vez primera a los CEAS, y que por cierto somos cada vez más, como de cara al resto de profesorado que los conforma desde hace tiempo y para los cuales la figura del orientador puede resultar confusa.

Si bien las funciones que atañen al Departamento de Orientación en Centros de Educación de Personas Adultas son análogas a las que se abarcan en la Secundaria Obligatoria existen notables diferencias debido básicamente a las características y necesidades de la población a la que atiende.

## REFERENCIAS A NIVEL NORMATIVO

Para guiar nuestra labor disponemos de la siguiente legislación:

*A) Orden por la que se regula la implantación anticipada de las enseñanzas de Educación Secundaria para las personas adultas (Julio, 1.994), punto quinto.*

"1. Hasta tanto no se apruebe el correspondiente Reglamento Orgánico de Centros de Educación de Personas Adultas,... Un Departamento de Orientación que, además de las funciones establecidas en el art. 77 del Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, deberá proporcionar al alumnado cuanta información sea precisa sobre todas las ofertas formativas existentes en el ámbito territorial del centro, tanto de carácter profesional como académico, así como aquella que facilite su inserción profesional. Asimismo, colaborará con el equipo directivo en el fomento de las relaciones con el entorno socio-laboral relacio-

nado con la formación del alumnado.

2. La organización, funcionamiento, composición, atribuciones y jefaturas se ajustarán a lo establecido en el citado Título III, para el Departamento de Orientación y los Departamentos Didácticos".

*B) Orden 4587/2000 de 15 de Septiembre,*

"art.2.2. El Departamento de Orientación de los Centros de Educación de Personas Adultas estará compuesto por el Jefe del Departamento y los Coordinadores de Tramo. El Jefe del Departamento de Orientación será el profesor que ocupe la plaza de orientador; en su defecto, será designado por el Director de entre los profesores del Centro que estén en posesión de la especialidad de Psicología o Pedagogía y desempeñará su cargo durante el mandato de dicho Director."

"art.2.11. La tutoría y orientación de los alumnos forman parte de la función docente". Labor de equipo, pues. Hecho que nunca deberíamos olvidar.

Hasta ahí toda la normativa que incumbe de forma directa a nuestro trabajo, por lo que en buena parte las connotaciones varían, a veces de forma notable, de centro a centro según su flexibilidad, las expectativas y concepción de la Orientación de los distintos Claustros y Equipos Directivos.

## FUNCIONES DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

El Departamento de Orientación tiene funciones a tres niveles, y así debe quedar estructurada la elaboración del Plan de Actividades al inicio de curso:

- Plan de Orientación Académico-Profesional.
- Plan de Acción Tutorial.
- Plan de Apoyo al Proceso de Enseñanza-

Aprendizaje.

Desglosaré brevemente cada uno de éstos apartados para su exposición.

#### A) Plan de orientación académico-profesional

Es en este apartado donde solemos tener más dificultades, debido a la necesidad de contactar con diversas entidades locales tanto de formación como de orientación laboral, sanitaria, servicios sociales,... lo que conlleva un gran trabajo a la hora de conectar con las personas adecuadas que quieran colaborar con el Centro. La figura del Orientador tiene, como cualquier otro docente, unas limitaciones personales (carácter más o menos extrovertido, conocimiento de la localidad y de sus recursos,...), de horario, ...

#### B) Plan de acción tutorial

La tutoría en adultos adquiere unas connotaciones singulares. Por un lado, en lo relativo a la inserción del alumno en el grupo-clase y en el Centro de forma óptima, creando un clima de aula y una dinámica adecuados; combinar la tutoría grupal con la tutoría individualizada, en Centros pequeños donde esto es posible, parece dar buenos resultados. Por otro lado, crear una nueva forma de seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje estrecha y colaborativa, aunque por supuesto sea mucho más laborioso que la hora clásica dedicada a la tutoría. Además, nos enfrentamos a la escasez de material adecuado para este espacio, por lo que muchas veces debemos hacer uso de nuestra "creatividad e imaginación" para adaptar el existente a nuestro alumnado adulto.

#### C) Plan de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje

Colaborar y asesorar en la realización de Adaptaciones Curriculares a los alumnos que lo precisen, en el diseño de refuerzos y apoyos cuando sea preciso, así como en su seguimiento, en los aspectos psicopedagógicos que atañen al currículo que queda reflejado en los distintos Proyectos Educativos, sigue siendo labor que todos los Orientadores conocemos bien y donde menos diferencia existe con la que efectuamos en los IES, de donde todos o la mayoría de nosotros provenimos.

La Memoria de fin de curso debería recoger el grado de cumplimiento de los distintos apartados del Plan de Actividades del Departamento de Orientación, las dificultades encontradas y las

intenciones de mejora de cara al siguiente curso académico, con el mayor detalle posible para que sirva de referencia a las nuevas personas que puedan llegar al Centro como Orientadores, puesto que en los CEAS suele haber poca continuidad en este papel.

#### NECESIDADES PARA LA CORRECTA LABOR DEL ORIENTADOR EN LOS CEAS:

- En primer lugar es necesario un espacio físico donde poder atender con privacidad las demandas de los alumnos, y tener a mano todo nuestro material, dotado de ordenador y conexión a Internet para llevar una actualización de las distintas convocatorias y ofertas formativas, así como de teléfono puesto que lo debemos utilizar con fre-

**Las actividades de un Departamento de Orientación se estructuran en tres planes: el de Orientación Académico-Profesional; el de Acción Tutorial; y el de Apoyo al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje**

cuencia para derivaciones y contactos diversos.

- En segundo lugar, resituar las tareas del Orientador. El Orientador debe impartir en los Centros la materia de Sociales, sin ser especialista en la misma, llegando incluso a tener que ostentar la Jefatura de Departamento, lo que se revela como un gran desatino de cara a la calidad de la enseñanza que impartimos a nuestros alumnos, a la vez que resta un tiempo considerable a la labor orientadora al tener que preparar con gran esfuerzo las clases para llegar al aula con dignidad. Además, muchas veces no se suelen respetar las 6-9 horas de docencia directa, sino que se nos carga con algunas más, por falta de especialistas adecuados. Según la normativa, estas horas deben ser de materias afines y, francamente, ignoro dónde está esa afinidad de la Sociedad con la Psicología o Pedagogía. Quizá en talleres específicos de Técnicas de Trabajo Intelectual o en Formación Orientación-Laboral haríamos una labor más pertinente.

- Y, por último, dos ruegos personales: como Orientadora, recordar que no somos omnipotentes, pero tampoco vacíos de contenido, sino solamente un docente más con tareas concretas; como docente, recordar igualmente que el clima y la dinámica de un Centro no debe ni puede depender del Cuerpo de procedencia, sino de la buena predisposición y voluntad educativa creada entre

# El plan de orientación académico-profesional en un centro de adultos/as

*M<sup>a</sup> Teresa Marcos Bardera*

*Orientadora del Centro E.P.A. "Agustina de Aragón" de Móstoles (Madrid)*

compañeros.

## JUSTIFICACIÓN DE LA PRESENCIA DE LA ORIENTACIÓN EN LOS CEPA

**N**OS encontramos en un momento donde nuestra sociedad demanda, de manera creciente, una ciudadanía que participe en todos los ámbitos de la vida pública, tanto a nivel social, como cultural, político, y económico.

En este artículo voy a justificar la importancia que tiene la orientación educativa y profesional en los centros de adultos de la Comunidad de Madrid.

Actualmente se observa en los últimos estudios realizados por Círculo de Progreso y la Fundación Argentaria que existe la necesidad de formar trabajadores/as cualificados/as en las diversas familias profesionales, para incorporarse al mundo laboral, bien sea por primera vez, o bien sea personas que tengan experiencia y que en algún momento de su vida están desempleadas o quieren mejorar su situación laboral.

Las instituciones educativas que no son ajenas a estos cambios sociales, tienen la obligación de responder, desde el principio de la "educación permanente", con una política coherente que desarrolle dicho marco de actuación para la educación de personas adultas. Destaca en el Decreto 128/2001, de 2 de agosto, entre otras finalidades de la Formación Básica de personas adultas, la de "conseguir una puesta al día de su conocimiento y competencias profesionales para facilitar el acceso a un puesto de trabajo, el mejor desempeño del puesto que ocupa en la actualidad o la formación profesional" y como objetivos, entre otros, el "fomentar la inserción laboral y la actualización de las personas adultas desempleadas,

mediante acciones formativas específicas y orientaciones de índole académica y profesional dirigidas al perfeccionamiento y la reconversión profesionales", y el "estimular la relación, colaboración y coordinación con los organismos, instituciones y entidades públicas y privadas, sin ánimo de lucro, que desarrollan acciones en este ámbito, y especialmente con las corporaciones locales mediante la suscripción de convenios de colaboración para el desarrollo de proyectos locales y territoriales".

Por dichas razones se establece la realización de programas de formación ocupacional, en colaboración con otras instituciones, programas específicos de formación profesional reglada, de acuerdo con las demandas del mercado de trabajo, y programas de formación y orientación laboral e inserción en el mercado laboral.

En el curso académico 2000/1 en nuestros Centros reflexionamos a nivel de Claustro sobre "El aprendizaje permanente" en España, y planteamos mejoras en cada uno de los 6 mensajes claves que se nos presentaron para trabajar, destacando, por el tema que nos ocupa los de las nuevas cualificaciones básicas para todos, la mayor inversión en recursos humanos y la redefinición de la orientación y el asesoramiento.

Además muchos documentos revisados destacan la importancia de reforzar

la acción tutorial propiciando las condiciones horarias necesarias tanto a los profesores/as tutores/as, como al resto del profesorado del Centro, para el desarrollo de la función docente.

En el Acuerdo para la mejora de la calidad del Sistema Educativo de la Comunidad de Madrid, firmado el 19 de enero de 1999 por el Consejero de Educación, el Presidente de la Comunidad y los principales agentes sociales, se plantea como uno

**En "Memorandum de la Comisión Europea sobre el aprendizaje permanente" (2000) se emite un mensaje clave sobre la redefinición de la orientación y el asesoramiento**

de los fines últimos a alcanzar el "considerar y orientar el Sistema Educativo como una herramienta estratégica en la mejora de la productividad del tejido productivo de nuestra región y, consecuentemente, en la mejora continua del empleo, orientando al Sistema Educativo hacia la búsqueda de nuevas profesiones y ocupaciones que supongan nuevos yacimientos de empleo, en colaboración con los Ayuntamientos y otras instituciones".

**La intervención orientadora en un Centro debe partir del conocimiento de los alumnos y actuar en consecuencia, así como enseñarles a tomar decisiones**

Más adelante plantea la necesidad de realizar planes sistemáticos de formación del profesorado, por parte de la Administración Educativa, tanto en los Centros de Profesores y Recursos (ahora CAP) como desde la Universidad, basados en la formación continua y permanente así como en el perfeccionamiento e innovación educativa, que permita el reciclaje y adaptación a las nuevas exigencias educativas y que propicie su movilidad dentro de las distintas etapas del sistema educativo. Además, propone la puesta en marcha desde el inicio del curso 1999/2000 de un Plan Regional de Formación Profesional, creando, entre otros, un sistema integrado de orientación ligado a dicho Plan Regional al servicio de alumnos/as del sistema educativo, trabajadores/as desempleados/as, empresas, centros y agentes formativos.

En un apartado dedicado a Educación de Adultos destaca que tiene que existir una oferta diferenciada con identidad propia y no ser una oferta residual que se imparta fundamentalmente en centros educativos de otras enseñanzas regladas.

#### PILARES DE LA INTERVENCIÓN ORIENTADORA

Pero si bien todas estas razones justifican la presencia y la importancia que se está dando a la orientación educativa y profesional, y siendo uno de los ámbitos de intervención a desarrollar por el Departamento de Orientación, entiendo que existen dos pilares básicos en dicha intervención:

A) Enseñar a tomar decisiones

El primero hace referencia a la importancia que tiene en estos momentos el poder enseñar a "decidirse" a nuestros/as alumnos/as puesto que éste es uno de los ejes fundamentales a desarrollar en la acción tutorial, puesto que educar es responsabilidad de todo profesor, aunque el tutor o tutora tenga una "especial responsabilidad" en esa educación puesto que ha recibido formalmente el encargo de hacer que dicha educación sea integral y personalizada. Hay que destacar que el acto de optar por algo es el resultado de un proceso de decisión, no pudiéndose entender como una cosa puntual y que se pueda solucionar con una información de un día (por ejemplo únicamente con información de la oferta formativa, en una sesión tutorial). Es cierto, que muchas veces al trabajar con alumnos/as adultos/as, creemos que están maduros vocacionalmente y que saben lo que quieren y pueden hacer, pero vemos en el aula, que muchos de ellos/as no lo saben, e incluso los/as que trabajan, quieren reorientar sus itinerarios formativos-profesionales, exigiéndose en muchos casos una nueva elaboración de su proyecto personal de vida.

B) Conocer a los alumnos y actuar en consecuencia



En segundo lugar, en un estudio realizado en nuestro Centro de Adultos sobre el perfil del alumnado matriculado, nos planteamos conocer el motivo de matriculación, qué esperan de nosotros, cómo nos perciben y qué plantean para mejorar la enseñanza de adultos. Como conclusiones relacionadas con este tema destacaríamos las siguientes: el canal más utilizado por nuestros alumnos a la hora de matricularse en el Centro, es a través de amigos, conocidos y antiguos alumnos; que sus motivaciones son fundamentalmente de tipo laboral, académico y personal, y si bien en los primeros niveles acuden más para poder aprender a leer y escribir, ampliar su cultura y tener un Centro



como lugar de encuentro y de relación interpersonal, en los tramos II y III se mueven más por motivaciones laborales y académicas. Del Departamento de Orientación solicitan información académico-profesional, direcciones de búsqueda de empleo, bolsas de trabajo y atención personalizada. Un gran número de adultos de tramo III, manifiestan su interés por seguir estudiando, tanto Ciclos Formativos de Grado Medio como Bachillerato nocturno y, las personas de mayor edad, Acceso a la Universidad. Dentro de las personas que estudian enseñanzas técnico-profesionales y talleres operativos, se pueden distinguir dos perfiles: aquellos alumnos menores de 30 años que quieren trabajar con esa titulación y los mayores de 30 que en general no se plantean tanto estudiar sino ayudar a su familia con esos conocimientos y seguir otro tipo de enseñanzas en el Centro, como por ejemplo, el proyecto Aula-Mentor, informática...

## OBJETIVOS DE LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL

Como Orientadora de un Centro de Adultos y dentro del Plan de Orientación Académica y Profesional me propuse los siguientes objetivos:

- Ayudar a el/la alumno/a al conocimiento de sí mismo/a (valorando de una forma ajustada sus propias capacidades), de las estructuras del sistema educativo y del contexto sociolaboral.
- Propiciar en los/as alumnos/as la autoorientación ayudándolos/as a desarrollar estrategias de toma de decisiones y de habilidades de búsqueda y tratamiento de la información.
- Ayudar a el/la alumno/a al conocimiento del mundo de las profesiones, relacionando sus características personales con el mundo de las ocupaciones.
- Facilitar al alumnado información sobre la situación actual y tendencias del mercado de trabajo.
- Proporcionar información sobre itinerarios académicos y laborales.
- Ayudar a la adquisición de destrezas de búsqueda de empleo.
- Facilitar información suficiente al conjunto de la población adulta del Centro sobre las opciones formativas y laborales, y principalmente aquellas que ofrezca su entorno.
- Establecer relaciones con centros educativos y/o de trabajo del entorno con objeto de recabar y fomentar su colaboración en la orientación profesional del alumnado.
- Conseguir que el proceso orientador responda a las necesidades del grupo, orientando

y asesorando a los/as tutores/as.

## ASPECTOS POSITIVOS DE LA ORIENTACIÓN

**Se ha avanzado en la creación de una “cultura de la orientación” en los Centros de Adultos y en el papel del orientador**

### ACADÉMICO Y PROFESIONAL

Ultimamente, se ha avanzado fundamentalmente en la creación de una “cultura de la orientación” en el Centro de Adultos y en el papel del Orientador en dichos centros educativos.

También en la elaboración del Proyecto Curricular incluyendo, como es preceptivo, el Plan de Acción Tutorial y el Plan de Orientación Académica y Profesional. Existe en los Centros una serie de actividades consolidadas, en el caso de la orientación académico-profesional, como son: la presencia de profesionales del mundo laboral (sindicalistas, seleccionadores de personal..), mesas de debate sobre el futuro de la formación técnico-profesional, con la presencia de profesores y jefes de estudio de la localidad para explicar la oferta formativa que existe en la modalidad presencial (horario diurno, vespertino y nocturno) y a distancia. También desde la Administración Educativa se están potenciando los planes de formación del profesorado, prueba de ello es el Curso de Formación Inicial para profesores que se incorporan a





los Centros de Adultos realizado en el Centro de las Acacias en septiembre de cada año, que facilitan la labor del Orientador.

Por otra parte, se realiza el seguimiento de la acción tutorial a través de los diferentes Departamentos, en las horas de seguimiento cuatrimestral, en las Asambleas de Clase, y en las Juntas de Delegados.

Actualmente existen convenios entre empresas y los centros educativos de tal manera que los/as alumnos/as que realicen los Ciclos Formativos pueden completar su formación en centros de trabajo y, en algunos casos, se quedan en dichas empresas al finalizar sus estudios técnicos.

## OBSTÁCULOS PARA LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL

Considero que existen deficiencias organizativas a la hora de planificar la acción tutorial. En muchos casos, no existen directrices claras por parte de la Comisión de Coordinación Pedagógica para organizar el Plan de Acción Tutorial y el Plan de Orientación Académico-Profesional, y el Claus-

**Para desarrollar bien la actividad orientadora aún falta mejorar la coordinación docente, la formación específica y el impulso de medidas correctoras con el apoyo de todo el equipo docente**

tro no se siente implicado en dichos planes. No existe coordinación directa con tutores/as y la existente con los/as coordinadores/as de Tramo se realiza, en algunos centros una vez al mes, cada dos meses, o incluso al trimestre, dificultando la orientación en el Centro. Si se necesita hablar con los tutores o tutoras se realiza de una manera no sistemática, y "casi por los pasillos o en la cafetería" o se aprovechan huecos como puede ser el de las reuniones de la Jefatura de Estudios con los profesores/as de turno.

Si bien el seguimiento de los Planes se realiza, si se detecta que es insuficiente, no se toman medidas correctoras, quedando muchas veces "en un simple aviso", por lo que se observa una falta de puesta en práctica de las actividades del Departamento de Orientación, que en la mayor parte de los casos "las realiza el/la orientador/a", sin que los/as profesores/as participen.

Existe formación específica en el campo de la Orientación pero se observa que en los cursos sobre aspectos que puedan influir en la labor tutorial y orientadora, tales como "dinámicas de grupo, itinerarios educativos después de Educación Secundaria, cursos para tutores", asisten orientadores/as, personal de servicios a la comunidad... pero muy pocos profesores que vayan a ser tutores, posiblemente esto se deba a la dificultad de asistir en los horarios propuestos (que suelen ser por la tarde). Pero ahora se están implantando a distancia y veremos lo que sucede.

Tenemos dificultades para conseguir prácticas en empresas para nuestros talleres operativos mientras no se resuelva el problema del seguro escolar, pero nuestro alumnado las demanda mucho, incluso las de preparación a las pruebas libres de Formación Profesional de Primer Grado.

## SUGERENCIAS PARA LA MEJORA DE LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL

Como he venido sosteniendo a lo largo del artículo, es muy importante conseguir que nuestros Planes de Orientación sean eficaces y no solo bonitos en el papel, que sean ajustados a las necesidades de nuestro alumnado y que sean concretos en los diversos Tramos y Cursos.

Se hace necesario concretar las funciones que tiene en materia de orientación el Equipo Directivo, los Orientadores y los/as tutores/as porque a la hora de ponerse en práctica los Planes se suelen interferir, se duplican esfuerzos y se hacen las mismas cosas. Habrá que esperar que el Reglamento Orgánico (ROC) de los Centros de Adultos ordene

esto.

Los alumnos valoran positivamente la tutoría, pero los/as tutores/as comentan que no se quedan a la tutoría y que cada vez participan menos en la vida del Centro, por lo que nos tenemos que plantear qué está pasando y cómo reconducir esta situación. Es necesario intentar en la medida de lo posible que la tutoría caiga en horas intermedias y no en las

primeras y últimas horas, puesto que "invita a no venir" en muchos casos. Se necesita asegurar la coordinación entre coordinadores/as de Tramo, tutores y Departamento de Orientación para que se pueda desarrollar la acción tutorial. También que se mejore la coordinación con las personas que están trabajando en las enseñanzas técnico-profesionales manteniéndose la hora de coordinación con el Equipo Directivo y el Departamento de Orientación.

Hay que seguir trabajando en la mejora de la formación inicial (en la Universidad), en grupos de trabajo estables (como puede ser el Grupo de Trabajo de los Orientadores de Adultos) y, sobre todo, en proyectos de formación en centros (que se están realizando los viernes de formación), porque como nos decía el profesor Joaquín García Carrasco, en cualquier momento podemos ser sujetos susceptibles al igual que nuestros alum-



Son necesarios un ROC de Centros de Adultos y una formación específica para la orientación en E.P.A.

**Son necesarios un ROC de Centros de Adultos y una formación específica para la orientación en E.P.A.**

nos/as de la "fractura generacional" y quedarnos en la otra orilla, obsoletos.

Sería necesario contar con la presencia, de manera sistemática, de profesionales del mundo empresarial para que nos "auxilien o asesoren" puesto que su formación estará actualizada y, también, con los recursos humanos del Ayuntamiento.

Tenemos que seguir aumentando la coordinación externa con instituciones públicas y privadas, y solicitar de nuestras Unidades de Programas que nos envíen más información, puesto que tiene que tener recogidos, en las diferentes Áreas Territoriales, datos de inserción laboral de los Ciclos Formativos y acerca de la oferta y demanda de empleo. En muchos de nuestros Centros carecemos del Boletín Oficial del Estado y del Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, para tener la legislación actualizada y nos la podrían proporcionar ellas, y coordinarnos con la Consejería de Economía y Empleo para tener información de las bolsas de empleo y de los cursos de formación ocupacional para no tener que ir mendigando papeles, porque muchas veces orientamos de "oído" y en condiciones materiales precarias.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acuerdo para la mejora de la calidad del sistema educativo de la Comunidad de Madrid de 19 de Enero de 1999.
- Cajas Rojas de Secundaria Obligatoria (1995) "Orientación y tutoría". Ed: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Círculo de Progreso "Informe Infoempleo 2000: Oferta y demanda de empleo cualificado en la nueva economía".
- Conclusiones finales de las Jornadas de debate sobre la Educación Secundaria Obligatoria: Situación Actual y Perspectivas. Diciembre 1999.
- Congreso Nacional de Formación Profesional 24-26 de Marzo de 2000.
- Cuestionario para el debate sobre "El aprendizaje permanente" en España (2000/1), sobre el Memorandum de la Comisión Europea.
- Fundación Argentaria (2000) "Programa de investigación sobre Formación y Empleo" Ed. Visor.

- Inspección de Educación. Documentos de Trabajo, 1 (2001) "La Tutoría y la Orientación Académica y Profesional. Educación Secundaria. Informe de Supervisión. Curso 1999/2000". Edita: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.
- Marcos Bardera, M<sup>o</sup> Teresa. Comunicación presentada en la III Escuela de Verano (2001) con el título "La Orientación en el Centro de Adultos de Móstoles: Estudio de los perfiles de las distintas enseñanzas del Centro."
- Martín Ortega, Elena "El papel del currículum en la reforma educativa española" (1997).
- Repetto Talavera, Elvira; Vélaz de Medrano Ureta, Consuelo (Codirectoras) Memoria de Investigación sobre "El desarrollo profesional de los orientadores de Educación Secundaria: evaluación de necesidades y propuestas de mejora". (Concurso Nacional de proyectos de investigación educativa 1995).

# Orientar en centros penitenciarios

*Enrique de Frutos Pascual*

*Profesor con experiencia en Educación de Adultos*

¿SE puede orientar desde la escuela de los Centros Penitenciarios? La orientación en un centro cerrado donde los límites están tan definidos se limita al tiempo de permanencia en el mismo. Un ciudadano, al ingresar en prisión, no ha terminado de dejar sus pertenencias en la celda y la pregunta que repite es "¿quién me puede decir el tiempo que tengo que estar aquí?" o "¿cómo puedo acortar (redimir) el tiempo de permanencia en prisión?" La educación pasa a un segundo o último interés.

Es el Equipo de Tratamiento (educador, trabajador social, psicólogo) el encargado de ir informando y orientando al interno en aquellas parcelas que más le pueden interesar, número de causa, tipo de delito, redenciones por trabajos, destinos... La educación será una parcela que el maestro deberá descubrir al interno. El momento será muy distinto dependiendo del tipo de centro, si es preventivo, penado, o está en régimen abierto, etc., y de la disponibilidad de tiempo.

Han sido seis las prisiones por las que he pasado como educador. En Cádiz y Puerto de Santa María el cúmulo de trabajo al abrir un centro nuevo hizo que la atención a la orientación de una forma formal no se pudiese atender. Fue en el Centro Asistencial Psiquiátrico Penitenciario de Madrid, mi segunda etapa penitenciaria, donde consideré que aunque los internos sufrían unos trastornos psíquicos, la educación podría ser una terapia ocupacional excelente, y por tanto a su ingreso deberían ser informados de todas las posibilidades que tenían. Hacerlo de una manera convencional y expositiva les resultaría aburrido y "más de lo mismo". Deberíamos presentarlo de una forma atractiva y

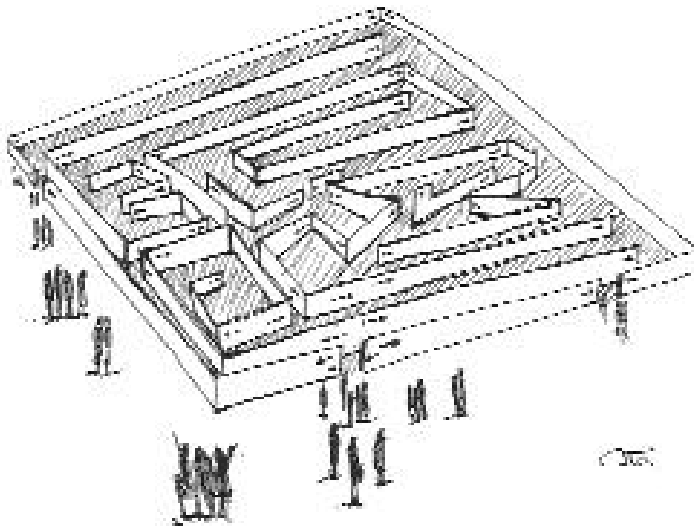
esa forma fue con un video grabado en el mismo centro acompañado de música, en él se podía ver a los internos en el taller de manualidades, en las clases, en la biblioteca, etc. Durante o después de la proyección se realizaba una prueba de evaluación inicial de un folio donde realizaban unos ejercicios que al corregirlos individualmente junto al interno daba pie para entablar una entrevista y comentar las posibilidades que se le ofrecían dentro del centro. Las sesiones se celebraban un día por semana, generalmente los lunes que era el día que se producían los ingresos. La experiencia fue muy positiva,

el día de llegada se convertía en una bienvenida con una información que rompía la rigidez de entrar en un psiquiátrico y además había sido la escuela quien le había informado y orientado para llenar el "mucho" tiempo con cursos, talleres, con educación.

Cuando se me ofreció la posibilidad de desempeñar mi trabajo en Yserias reconvertido en Centro de

Régimen Abierto, la verdad es que en un primer momento me costó planificar el programa. Los internos procedentes de centros penitenciarios de régimen cerrado acudían a la prisión de régimen abierto con un programa de dedicación al trabajo, salían por las mañanas y volvían por las noches, eran muy pocos los que por circunstancias puntuales se quedaban por las mañanas en el centro para resolver asuntos burocráticos, entrevistas con el Equipo de Tratamiento, etc. ¿Qué pintaba un maestro allí? Pasó un tiempo y la escuela fue ocupando un lugar privilegiado dentro del centro, se ubicó al lado de cafetería, era un lugar soleado, con plantas de todo tipo y además con hilo musical. La biblioteca pasó de cero a tener 2000 ejemplares en menos de un año.

Pero si aquello tuvo aceptación fue porque la escuela se convirtió en un centro de información.





Junto con un educador, Álvaro, y una trabajadora social, Leonor, en una primera etapa, y un director de programas, Marcelo, en la última etapa, se planificó todo el programa de información y orientación.

Éste se desarrollaba en los diferentes niveles:

- Un primer nivel en las sesiones de recepción que había los lunes, los internos eran informados de cuál era su situación penitenciaria, qué características reunía el centro, cuál era el régimen interior, horarios. Dentro del área formativa se les relacionaba cuáles eran los principales organismos oficiales que proporcionaban cursos y de qué tipo, encaminados al mundo laboral (IMAF, IMEFE, INEM, MAFOREN, etc.). Otros de identidad privada pero que cumplían los mismos objetivos como academias, formación en la propia empresa de trabajo, etc.

También se les informaba sobre los convenios firmados con instituciones u organismos en los que se reservaba un número de plazas para internos de régimen abierto. Caritas-Ge-tafe creó un taller de carpintería para quince internos, donde aparte del aprendizaje se desarrollaba un programa de apoyo integral: social, psicológico, médico...

Lo que más costaba era convencer que ellos, ciudadanos que habían pasado un tiempo en un centro penitenciario, tenían el mismo derecho que el resto de la población a la formación.

El principal núcleo de información era la educación formal, se les hacía un esquema con los diferentes niveles que el sistema educativo presentaba y la equivalencia con el plan anterior de estudios para que se ubicaran en un nivel. Con un plano de Madrid, se establecían los distintos Centros de Educación de Adultos y la oferta que presentaban. La Enseñanza Media y Universitaria eran tratadas con menor profundidad ya que eran pocos los que tenían el nivel para desarrollar esos cursos.

La UNED, por tener un convenio con Instituciones Penitenciarias, desarrollaba un programa en el que el interno podía acudir desde la Prisión a los Centros Asociados.

Por último se ofertaba la escuela del propio Centro, a la que podían acudir a los tres tramos de Educación de Adultos, a un taller ocupacional, biblioteca y puntualmente al curso/os que se desarrollaban, generalmente de informática.

Los beneficios penitenciarios por acudir a un

curso de formación, era un apartado que despertaba mucha atención. Hasta la puesta en vigor del nuevo Reglamento Penitenciario, la redención por estudios acortaba la condena considerablemente.

- El segundo nivel se desarrollaba en una entrevista personal con el interno; partiendo de su nivel académico, su situación penitenciaria y personal se le orientaba hacia aquellos cursos que más le podían convenir. Aquí se les entregaba un dossier donde aparecían centros, localización, teléfono, cursos que impartían.

- El tercer nivel lo constituía un panel informativo donde se reflejaba toda la información anterior; además la escuela era centro de información de la red juvenil de la Comunidad de Madrid y allí se exponía la información que más se podía adaptar a las exigencias de nuestros internos.

En el verano de 1999 comienza a ejecutarse la integración de los maestros de Instituciones

Penitenciarias al Ministerio de Educación y con ello la supresión del maestro de la prisión de Yeserías, llamada ya CIS (Centro de Inserción Social) y

aquel programa cayó. Son decisiones que nunca entenderé. ¿Quién informa de las posibilidades educativas, quién da las clases? En los dos cursos posteriores ningún interno salió a un centro de adultos.

Mi última etapa ha sido el C.P. Madrid-6 en Aranjuez. Junto con otro maestro decidimos incluir en el programa escolar la clasificación inicial de todos los internos que ingresaban en el Centro. La realización de la prueba era los lunes y el tiempo dedicado una hora y media, tiempo que se vio reducido por circunstancias regimentales. Pasar un pequeño y sencillo examen y exponerles los diferentes niveles que ofrecía la escuela, así como los talleres que se desarrollaban en los diferentes módulos era lo elemental. Aquellos interesados en desarrollar algún curso eran anotados para que el maestro tutor de su módulo les explicara y orientara con más detenimiento cual era el curso que más les convenía.

Siempre he pensado que aquella sensación que tuve cuando ingresé por primera vez en la prisión de Cádiz de desorientación era la misma que sufren los internos al llegar a un lugar tan especial como un Centro Penitenciario. Por eso, evitarla, ha sido un objetivo que he perseguido en todos los programas y centros en los que he trabajado.

**Lo más difícil era convencerles que tenían el mismo derecho que el resto de la población a la formación y que podíamos orientarles**

# El asesoramiento y la orientación con minorías

## Aprendiendo a vivir en una sociedad multicultural

*Marga Julve*

*Federación de Asociaciones de Educación de Personas Adultas (FAEA)*

EL movimiento actual hacia la globalización, con la internacionalización de la tecnología y de la economía, tiene en parte su origen en la desmembración del "Segundo Mundo". Muchos grupos de personas procedentes de zonas en crisis han visto sus vidas destruidas y emigran principalmente a los países del noroeste. Como resultado

**La Educación de Personas Adultas puede ayudar a la integración social tanto de las minorías como de las mayorías**

de ello, la globalización ha entrado en una dinámica a la que se conoce cada vez más como "occidentalización", lo que está teniendo efectos importantes no sólo en los países industrializados sino también en las vidas de los países en vías de desarrollo.

### LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS Y LA INTEGRACIÓN SOCIAL

La Educación de Personas Adultas puede ayudar a la integración social tanto de las minorías como de las mayorías, y en este contexto ha de asumir tareas que incluyan la promoción de:

- Actividades de educación permanente que preserven la pluralidad cultural y estimulen la tolerancia.
- Diálogo entre diferentes grupos étnicos con el objetivo de promover políticas activas para las minorías.
- Iniciativas y actividades que animen a las minorías étnicas a participar en la educación general, política, cultural y profesional; educación matemática, científica y lingüística; informática; educación ambiental y sanitaria.
- Desarrollo de modelos de integración para las minorías étnicas que sirvan tanto a las personas que se están estableciendo en el

país de residencia como a aquellas que han decidido regresar a sus países de origen.

- Educación permanente para las personas adultas en general sobre la inmigración histórica y actual, la huida y también la expulsión de diferentes grupos pertenecientes a minorías étnicas.
- Planificación de actividades que favorezcan la integración, en colaboración con otras organizaciones extranjeras del ámbito de la educación juvenil y de personas adultas como parte de la política de desarrollo.
- Desarrollo de estrategias de formación para apoyar una política europea de minorías como parte de un plan de desarrollo duradero.

### RED EUROPEA: UNA SOCIEDAD MULTICULTURAL

La Red Europea *Aprendiendo a Vivir en una Sociedad Multicultural* de Educación y Formación



de Personas Adultas fue creada en 1993 por el Institute für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (IIZ/DVV) en Bonn, Alemania, y la National Organisation for Adult Learning (NIACE), en Leicester, Gran Bretaña. Ambas instituciones coordinan la Red, que en la actualidad está integrada por más de 110 proyectos de educación de personas adultas de diez países europeos: Bélgica, Dinamarca, Francia, Grecia, Alemania, Italia, Irlanda, Países Bajos, España<sup>1</sup> y Gran Bretaña.

El objetivo global de la Red es facilitar la comprensión y el análisis de la práctica educativa en Europa con personas adultas pertenecientes a gru-

**Respecto a las minorías étnicas la Unión Europea ha descubierto actuaciones inadecuadas de orientación y asesoramiento profesional, así como carencias de información y de conocimiento de los recursos disponibles**

pos minoritarios y a población migrante, así como desarrollar un programa exhaustivo de actuación basado en orientaciones obtenidas tras el análisis de esas prácticas de educación. Para ello, la Red se propone:

- Dar a conocer modelos teóricos y prácticos de actuación experimentados y evaluados positivamente.
- Facilitar el intercambio de información y conocimientos.
- Generar directrices para lograr una práctica adecuada en determinadas áreas de trabajo.
- Proponer políticas específicas dirigidas a hacer frente a necesidades incipientes, existentes o pendientes surgidas entorno a las cuestiones planteadas.

Tanto los educadores y educadoras de personas adultas como los políticos se están dando cuenta de que la educación y las necesidades de formación de las minorías étnicas dentro de la Unión Europea no están siendo cubiertas eficazmente. La investigación y la experiencia han señalado la existencia de diversas barreras para el acceso a la Educación de Personas Adultas (EPA) de esta población. Una de ellas es el idioma y las dificultades de comunicación, pero también se han señalado actua-

ciones inadecuadas en cuanto a la orientación y al asesoramiento profesional, carencias de información y de conocimiento de los recursos disponibles y, en definitiva, falta de organización y de programas adaptados.

La Red *Aprendiendo a Vivir* ha diseñado un modelo estratégico de actuación que contiene tres ejes claves sobre los que están trabajando diferentes grupos a fin de encontrar respuestas adecuadas.

#### *Eje Uno: Estrategias para el Cambio Organizativo*

Analiza prácticas adecuadas y el "reposicionamiento" organizativo con el fin de asegurar la colaboración de las organizaciones, incluidas las ONGs, en la elaboración de estrategias holísticas que respondan a las necesidades de las minorías étnicas:

- Formación anti-discriminatoria para responsables de programas, educadores, monitores, etc.
- Mayor facilidad de acceso para los grupos destinatarios.
- Desarrollo de modelos eficaces de comunicación y de participación.
- Desarrollo de Políticas de Igualdad en los proyectos como práctica generalizada.

#### *Eje Dos: Estrategias para lograr la Igualdad de Oportunidades*

Destaca iniciativas específicas que se están desarrollando en los estados miembros y que se dirigen a las necesidades de grupos específicos dentro de las minorías étnicas, por ejemplo, mujeres inmigrantes, jóvenes desempleados...



- Estrategias de orientación y asesoramiento.
- Formación profesional.
- Aprendizaje del idioma y dominio de habilidades sociales.
- Valoración de la diversidad cultural en la expresión lingüística.
- Creación de vías de acreditación de aprendizajes anteriores.
- Desarrollo de sistemas dirigidos al reconocimiento de titulaciones obtenidas en países no pertenecientes a la Unión Europea.
- Formación de personas procedentes de minorías para acceder a puestos públicos y privados en los que estos grupos estén escasamente representados.



### Eje Tres: Estrategias para el Desarrollo de la Comunidad y la Construcción de la Capacidad

Incide en prácticas adecuadas de planes de estudio que permitan a las asociaciones de minorías étnicas participar en la planificación, desarrollo e impartición de la formación de personas adultas:

- Formación organizativa y directiva.
- Regeneración urbana y desarrollo de la comunidad.
- Estrategias de financiación.
- Desarrollo de modelos organizativos propios.

El manual *Trabajando con minorías étnicas y comunidades migrantes: un recurso para educadores de personas adultas en Europa* da respuesta al Eje Uno, proponiendo claves para la formación de educadores y coordinadores encargados de implantar un cambio organizativo. De él resumimos el capítulo sobre Asesoramiento y Orientación que presentamos a continuación.

**Hay que ayudar a las personas de minorías étnicas a comunicar sus opiniones y asegurarse que tengan la información necesaria para conseguir objetivos realistas y realizables**

### ASESORAMIENTO Y ORIENTACIÓN CON MINORÍAS

Una guía educativa efectiva conlleva identificar las necesidades educativas y las aspiraciones ayu-

dando a la gente a considerar sus opciones y asegurarse de que todos tengan la información que necesiten para conseguir objetivos realistas y realizables. Dirigiendo estos servicios a posibles participantes de comunidades minoritarias es posible conseguir mejorar sus proyectos a largo plazo, encontrar trabajo o ampliar sus oportunidades de acceso para seguir estudiando.

Los estudiantes de minorías étnicas no tienen las mismas posibilidades de acceder a información sobre posibilidades de educación y oportunidades de formación que sus compañeros de mayorías étnicas. Además, igual que no están suficientemente informados de los posibles cursos o de dónde ir a buscar consejo, también pueden estar faltos de confianza para preguntar individualmente, especialmente si no pueden hacerlo en su lengua materna.

### Obstáculos para aprender y mejorar

Esto es particularmente cierto cuando se trata de personas refugiadas o asiladas y las que pueden estar social, cultural o lingüísticamente marginadas. Aun así, pueden igualmente incluirse en este grupo a aquellos que han sido educados en el país de acogida. Por los efectos de la migración y del racismo, el deseo de aprender y de mejorar las oportunidades de empleo u otras oportunidades es particularmente grande en las comunidades minoritarias. No obstante, hay un gran número de obstáculos que pueden impedir las motivaciones personales. Estos incluyen:

- No familiarización con la cultura educativa del país de acogida.
- Inseguridades sobre cómo negociar su itinerario educativo.
- Información inadecuada sobre lo que es posible hacer.

**La orientación académico-laboral en E.P.A.**





- Falta de información en el lenguaje de su comunidad.
- Creencia de que la falta de conocimiento del idioma, la falta de titulaciones, de dinero o la edad pueden impedirles el acceso a las ofertas.
- Creencia de que los estudios anteriores, la experiencia en otros países o titulaciones equivalentes no les serán reconocidos.
- Preocupación de que los costes de los estudios sean demasiado altos, de que las ayudas del Estado desaparezcan y de que no les concedan becas.
- Falta de ayuda para las mujeres solas o de facilidades para familias con niños pequeños.
- Preocupación por el coste o la duración del transporte hasta lugares de educación inaccesibles o inapropiados.
- Ética monocultural reflejada en todos o en la mayoría de los trabajadores blancos –educadores, recepcionistas, personal de seguridad...- poco amables y falta de facilidades interculturales...
- Cuidados inflexibles, inconvenientes o inapropiados, incluyendo cursos que sólo se dan una vez al año o que no tienen en cuenta las responsabilidades personales, económicas o familiares.
- Desilusión con el sistema educativo basada en las experiencias de discriminación, hostigamiento o en el racismo institucional.
- Miedo a la soledad /incomunicación.

### Los servicios de orientación

Los servicios de orientación, particularmente aquellos situados en lugares muy accesibles, pueden ayudar a romper alguna de estas barreras.

La información, la orientación y asesoramiento a los usuarios de los servicios se han de ofrecer como parte de los procedimientos de admisión, porque se reconoce que una buena guía sobre las actividades ayuda a reducir el número de abandonos y mejora los logros de los participantes.

Información, consejo, asesoramiento, formación, feed-back... cada estrategia tiene aplicaciones concretas cuando se trabaja con personas adultas de minorías étnicas. Pero cualquiera de ellas ha de contar con que si existen barreras con el lenguaje, de comunicación o problemas de documentación y legalización, habrán de articularse medidas que permitan superarlas. Para ello son figuras fundamentales los mediadores culturales. De la misma forma, los asesoramientos que a menudo son parte del proceso de orientación deberían tener en cuenta las dificultades de comunicación en una segunda lengua y la importancia cultural del lenguaje corporal.

El apoyo institucional es clave en el caso de que se produzca racismo institucional, teniendo en cuenta que las formas de racismo pueden ser muy sutiles, por ejemplo, la limitación de las posibilidades formativas, la orientación sistemática hacia determinados cursos sin tener en cuenta las capacidades y aspiraciones de cada persona... El reconocimiento de cómo estas situaciones pueden minar la confianza y afectar a la relación de las

**El desarrollo de habilidades para tratar con sensibilidad las necesidades de las personas de minorías e inmigrantes debe ser un aspecto prioritario de la formación de los orientadores**

minorías con las autoridades es muy importante. Si se espera que los orientadores establezcan un diálogo significativo con los participantes y que la orientación y el asesoramiento se haga sin prejuicios, es fundamental pensar en dichas claves.

La formación es clave para los orientadores, tanto la relativa al conocimiento de todo tipo de ofertas y posibilidades educativas y formativas generales y específicas para personas de minorías, como la intercultural que evite prejuicios y tópicos. El desarrollo de habilidades para tratar con sensi-

bilidad las necesidades particulares y circunstancias de los individuos de minorías e inmigrantes debe ser un aspecto prioritario de la formación. Esto es particularmente importante cuando los recién llegados no están socialmente integrados: pueden estar deprimidos, desorientados o traumatizados por experiencias recientes, vivir situaciones cotidianas de graves carencias, aislamiento...

Para que la orientación sea efectiva las estrategias tienen que ser un proceso en continua revisión para asegurar que los estudiantes no se vean introducidos en cursos de bajo nivel sin una acreditación formal y un reconocimiento de sus conocimientos o continuidad. Los contratos de aprendizaje deben de ser desarrollados con especificaciones de los progresos de cada uno. Todos los consejos deben incluir información sobre posibles aprendizajes de lenguas, ayudas para la enseñanza y cuidado de niños. Y deben garantizar que estos estudiantes tengan acceso a rutas viables para la búsqueda de empleo y posteriores oportunidades de aprendizaje.

**Para que la orientación con minorías étnicas sea efectiva las estrategias tienen que ser un proceso en continua revisión**

#### *Valoración de nuestra actuación con minorías*

Para asegurar un buen asesoramiento y orientación de las minorías debemos valorar si:



- ¿Facilitamos servicios de asesoramiento y orientación durante todo el año, especialmente en épocas en las que la gente probablemente hará uso de los mismos?
- ¿Organizamos sesiones de orientación en locales de reunión comunitarios?
- ¿Disponemos de una atmósfera segura y confidencial para llevar a cabo las entrevistas de orientación y asesoramiento?
- ¿Traducimos la información sobre los cursos disponibles y las oportunidades de formación a todas las principales lenguas que se hablan en la comunidad?
- ¿Utilizamos intérpretes y mediadores cuando las personas interesadas no pueden comunicar sus necesidades educativas y aspiraciones en la lengua del país de residencia?
- ¿Fomentamos imágenes positivas y no estereotipadas de las minorías étnicas en el ámbito profesional y educativo?
- ¿Contratamos asesores, intérpretes y mediadores que estén familiarizados con las lenguas, valores culturales y procedencias educativas de las comunidades locales minoritarias?
- ¿Proporcionamos a los asesores, recepcionistas y otras personas cuyo trabajo implica una función orientadora información necesaria y actualizada sobre los cursos y ofertas de formación?
- ¿Disponemos de asesores familiarizados con cursos de formación profesional que puedan aconsejar objetivamente, sin prejuicios lingüísticos o culturales?
- ¿Reciben los asesores formación regular en temas de igualdad racial y diversidad étnica?
- ¿Reciben regularmente feedback los directores y tutores de los cursos sobre resultados, participación, etc...?
- ¿Nos formamos en el conocimiento de organizaciones especializadas en orientación, ayudas u otros servicios destinados a personas de minorías étnicas?
- ¿Interpretamos y evaluamos las necesidades y preocupaciones de los alumnos con el objetivo de provocar un cambio o una acción positiva?

-----  
<sup>1</sup> FAEA, Federación de Asociaciones de Educación de Personas Adultas, C/ Fernando El Católico 29, 1ºI, 5006 Zaragoza-España. 976 553 773 - 976 552 842 - faea@faea.netwww.faea.net

# La educación de personas adultas en Cuba

*Jaime Canfux Gutiérrez*

*Doctor*

*José Monteagudo Abella*

*Licenciado*

### ANTECEDENTES

La Educación Adultos en Cuba tiene un desarrollo pleno a partir de 1959 con los Planes Educativos del Gobierno Revolucionario. La situación educacional del país en ese año era, según datos del censo de 1953, el 55% (alrededor de 545.000) de los niños entre 6 y 14 años no podían asistir a la escuela, de ellos 385.394 del sector rural. La cifra de analfabetos era superior a un millón de personas (23,6% de la población, de ellas el 41,7% en el sector rural del país). Entre 1959 y 1960 se alfabetizaron más de 100.000 personas.

En 1961 se realiza la Gran Campaña de Alfabetización durante la cual se alfabetizaron 707.212 personas en el corto período de un año, así quedó reducido el analfabetismo de 23,6% a 3,9% de la población. Seguidamente en el año 1962 se da continuación a la Campaña con los planes de postalfabetización, de Seguimiento y Superación Obrera. Con el Seguimiento se dio continuidad de estudio a los recién alfabetizados para que obtuvieran un nivel aproximadamente de Segundo Grado de la enseñanza regular y con la Superación Obrera se dio respuesta a una parte de la población que no había concluido el Sexto Grado (prácticamente 1.500.000 trabajadores).

CUADRO 1

TABLA ESTADÍSTICA DE GRADUADOS DE EOC-SOC-FOC POR QUINQUENIOS.

(Hasta el curso 1998-1999)

QUINQUENIOS	E.O.C.	S.O.C.	F.O.C.
1961-1965	215.897	22.166	54
1965-1970	188.203	43.716	2.990
1970-1975	224.571	97.302	7.799
1975-1980	755.247	150.540	45.153
1980-1985	132.681	527.423	67.413
1985-1990	35.946	104.687	101.274
1990-1995	12.750	19.444	82.443
1995-1999	15.695	22.168	55.691
TOTAL	1.580.990	987.446	362.817

Como puede observarse en la tabla a partir de la culminación de las "Batallas por el Sexto y Noveno Grados" (1985-1990) el número de graduados de EOC y SOC va disminuyendo y aumentando la cifra de graduados de FOC.

E.O.C.: Equivalente a la Educación Básica de Adultos (de 1° a 6° Grado).

S.O.C.: Equivalente a Enseñanza Media Básica (de 7° a 9° Grado).

F.O.C.: Equivalente a Enseñanza Media Superior (Bachillerato).

Este curso de Superación Obrera abarcaba de Tercero a Sexto Grado. Ambos cursos constituían la enseñanza elemental, popularizada con el nombre de la Batalla por el Sexto Grado.

**Desde los Planes Educativos del Gobierno Revolucionario Cubano de 1959 se realizaron esfuerzos por perfeccionar y estabilizar el Subsistema de la Educación de Adultos. Las dificultades favorecieron una democrática participación activa de toda la población en la búsqueda de soluciones prácticas**

senta un caudal de vivencias de su vida laboral y social que caracterizan su modo de aprendizaje y sus relaciones en un intercambio crítico permanente con los maestros.

Posteriormente se organizó el Curso Secundario de Superación Obrera (CSSO), base de la Facultad Obrera y Campesina (FOC), equivalente al nivel medio superior, así la Educación de Adultos devino Subsistema de Educación. Este Subsistema de Educación permitió a los trabajadores, amas de casa y a otros sectores de la población continuar estudios de calificación técnica o incorporarse a estudios universitarios. Ver Cuadro 1 de graduados.

La Educación de Adultos ha tenido desde el primer momento la participación directa e intensa de la Central de Trabajadores de Cuba, la Federación de Mujeres Cubanas, la Asociación Nacional de Agricultores Pequeños y otras organizaciones e instituciones sociales.

Este proyecto educacional de 39 años de vida ha tenido diversas etapas de adecuación al acontecer político-histórico del país y al desarrollo de los planes económicos, siempre combinando los intereses y necesidades nacionales y comunitarias con las del individuo.

La etapa inicial fue de implantación del Subsistema. Fueron años de experimentación e investigaciones, durante los cuales se descubren ciertas leyes y principios que diferenciaron la enseñanza de adultos de la de los niños, con la presencia fundamental de la voluntariedad de la primera contra la obligatoriedad de la segunda, condicionada una, por la conciencia para la participación y la otra, por la obligada necesidad de formar nuevas generaciones.

Estas diferencias, entre otras, determinaron, en etapas sucesivas, los métodos y el ritmo, el estilo y los fines particulares que habría que dar al proceso de aprendizaje, donde el trabajador pre-

Así se fueron produciendo cambios que van desde los conceptos y los planes, hasta las realizaciones y los resultados, que no siempre tuvieron la adecuada organización ni los recursos materiales y humanos, por ello, los esfuerzos por perfeccionar y estabilizar el Subsistema de la Educación de Adultos, significaron un largo período de enfrentamiento en provincias, municipios y regiones a numerosas dificultades que sirvieron de acicate a la democrática participación activa de toda la población, en todos los niveles de organización en el hallazgo de soluciones prácticas para las escuelas nocturnas, las aulas de mujeres y otras instituciones creadas de acuerdo a las características de los diferentes sectores.

La Educación de Adultos en Cuba ha estado sometida a un proceso de perfeccionamiento continuo por tener que responder a los cambios y modificaciones que se han ido derivando de la dinámica del proceso revolucionario, de los avances económicos y científicos, y de los adelantos de las Ciencias Pedagógicas en lo que la investigación y la experimentación fueron determinando ajustes y posibilitando el perfeccionamiento de los contenidos y las articulaciones. (Ver Cuadro 2).

**CUADRO 2**  
Plan de estudio actual de la Educación de Adultos en Cuba.

Temas:	EOC				SOC				FOC					
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	6
<u>Asignaturas:</u>														
Matemática.....	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Español.....	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Historia.....				X	X	X	X	-	X	X				
Ciencias Nat.....				X	X									
Geografía.....				X	X	X			X	X				
Biología.....						X	X	X			X	X	X	X
Química.....							X	X	X	X	X	X	X	X
Física.....							X	X	X	X	X	X	X	X
Ciencias Sociales...													X	X

No se incluyen las Escuelas de Idiomas ni los Programas Alternativos Comunitarios que se desarrollan en todas las regiones del país.



## FUNCIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

En los documentos directivos para el perfeccionamiento de la Educación de Adultos publicados por el Ministerio de Educación de Cuba en octubre de 1976 y en los trabajos posteriores realizados producto de la aplicación del Perfeccionamiento Continuo de la Educación de Adultos se plantea como función social de esta Educación:

- Crear las condiciones objetivas que permitan el disfrute de la cultura, desarrollar en los adultos su horizonte cultural y estimular sus intereses cognoscitivos.
- Formar en la concepción científica del mundo y desarrollar una personalidad multilateral e integral.
- Ofrecer la base de cultura general necesaria para la capacitación o superación profesional que contribuya a que trabajadores y amas de casa se incorporen al mundo del trabajo.
- Formar en los alumnos mecanismos y hábitos que les permitan la continuidad de su educación general mediante el autoestudio u otra forma extraescolar que favorezcan el autodidactismo.
- Contribuir a una comprensión más consciente del vínculo con la comunidad a través del desarrollo de programas alternativos comunitarios.

De esta manera el Subsistema de Educación de Adultos garantiza:

- El cumplimiento de la educación obligatoria de nueve grados y sentar las bases que permitan en el futuro asegurar la educación obligatoria de 12 grados.
- Establecer, consolidar y perfeccionar la estructura y el nuevo contenido del Subsistema de modo que el volumen y nivel de instrucción sea equivalente al de la Educación General, garantizando las necesarias articulaciones e interrelaciones.
- Atender a la debida articulación interna de los contenidos de la enseñanza, en lo vertical y horizontal, para que los planes de estudio y programas resulten científicamente accesibles y correlacionados.
- Perfeccionar la superación sistemática de maestros y profesores de acuerdo con los cambios que se realicen en el perfeccionamiento continuo del Subsistema.

- Garantizar los cambios necesarios en la base material de estudio en lo referente a libros de texto, materiales docentes metodológicos y didácticos; así como profundizar en las posibilidades de solución para la dotación de los materiales y equipos de laboratorios necesarios para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

## PRINCIPIOS SOBRE LOS QUE SE HA SUSTENTADO EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN CUBA

### *Masividad y creatividad*

A través de los años del desarrollo de la Educación de Adultos, sobre todo en la enseñanza elemental, siempre ha estado en función de llegar a todos los sectores de la población, ya sea en zonas rurales o urbanas y de las diferentes ramas de la producción y los servicios,

por tanto la Educación de Adultos ha tenido que responder a las exigencias de una educación de masas que sale del estrecho marco de una comunidad para manifestarse como propósito nacional, en la que se han combinado las necesidades e intereses nacionales con los territoriales e individuales.

De este modo la educación de jóvenes y adultos se ha concebido con carácter integral.

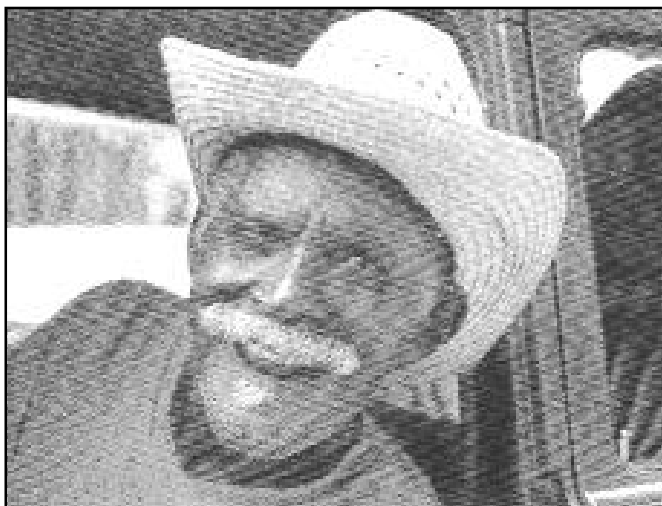
### *Continuidad*

Dentro de la funcionalidad del concepto de "educación permanente" y la perspectiva de la "universalización de la educación" han sido absolutamente determinantes la correspondencia y articulación con los demás Subsistemas del Sistema Nacional de Educación, profundizadas a partir de la aplicación del Perfeccionamiento de la Educación y de los posteriores procesos que han consolidado una mayor articulación y correspondencia entre los diferentes Subsistemas educacionales. De esta manera la estructura docente de la Educación de Adultos garantiza:

- Correspondencia entre los grados terminales de la Educación General y esta Educación de forma tal, que las personas que transitan por el Subsistema obtengan los mismos derechos.
- Articulación con los cursos de formación y calificación técnica de los trabajadores.

**En Cuba la Educación de Adultos tiene una función social con múltiples objetivos. Por ello ha pretendido llegar siempre a todos los sectores de la población ya sea en zonas rurales o urbanas, o de diferentes ramas de la producción y los servicios**

- Articulación para dar continuidad a los estudios de nivel superior y universitarios



### Flexibilidad

La flexibilidad en los calendarios, horarios y planes de estudio ha permitido resolver la contradicción estudio-trabajo. Como se sabe a diferencia de la enseñanza de niños, la tarea fundamental del adulto es trabajar y es necesario adecuar toda la organización escolar a las características de los interesados. En este sentido para desarrollar el proceso educativo se cuenta con un cuerpo de normas que dan funcionalidad a los servicios educacionales, implicados en un contexto social de múltiples y diarias exigencias generadas dentro de la lucha por dejar atrás el subdesarrollo. Así, la Educación de Adultos resulta un instrumento motivador y organizador de programas de conocimientos instrumentales para contribuir al desarrollo de la sociedad. En este propósito se insertan también los Programas Alternativos Comunitarios que dan respuestas a las necesidades e intereses comunitarios e individuales en diferentes áreas del conocimiento y de la cultura general.

### Participación

La Educación de Adultos ha respondido a los grandes fines estratégicos del desarrollo económico y social así como a los objetivos específicos para cada sector de la producción y los servicios. Adecuar esta necesidad a los intereses comunitarios e individuales ha requerido de una gran participación, por un lado de maestros y alumnos a la hora de concebir la organización escolar, los planes de estudio, la selección de los contenidos y el hallazgo de metodologías adecuadas para dar respuesta a cada contexto, de otro lado la participación de las organizaciones e instituciones en una actividad unánime en la proyección y planeamiento de la educación, el impulso a la emulación con los estímulos de las grandes motivaciones sociales producto del proceso de

transformaciones revolucionarias.

### La gratuidad

En el proceso metodológico general, sus progresos y su definición dentro de la funcionalidad de la Educación Permanente, son absolutamente determinantes las siguientes características: la gratuidad, que defi-

ne cada vez más la educación en su conjunto como una inversión nacional, de propósitos integrales.

### La voluntariedad

Que estimula sin coacción, mediante los recursos morales y colectivos de la emulación con la que se destaca el ejemplo de los mejores, otorgando junto al honor las responsabilidades.

Las referencias anteriores pautan un cuerpo de "leyes pedagógicas" probadas por los hechos, entre las que merecen citarse las siguientes:

- La educación de masas es tanto un deber como un derecho, y su gran motivación es la construcción de una nueva sociedad.
- No hay avance posible, ni estabilidad de la educación popular, sin el apoyo de las organizaciones e instituciones.
- La participación en los cambios sociales determina que la sociedad en su conjunto resulte el enseñante mayor, el Subsistema de Adultos es sólo un mecanismo de apoyo.
- Toda sociedad con voluntad de desarrollo

cuenta con recursos infinitos para la realización de mujeres y hombres que en ejercicio de la práctica social transforma la naturaleza y la sociedad.

? La transmisión de conocimientos y la exaltación del ejemplo son, al margen del sistema

y por encima de él, un magisterio eficaz y posible dentro de un país en marcha contra el subdesarrollo y sus causas internas y foráneas.

PLANES DE ESTUDIOS

**La flexibilidad en los horarios, calendarios y planes de estudio de la Educación de Adultos en Cuba ha permitido resolver la dificultad de compaginar el estudio con el trabajo**

El diseño para los planes de estudios ha estado orientado en correspondencia con lo anteriormente dicho y tienen una larga trayectoria de modificaciones de acuerdo con las realidades históricas concretas.

Simultáneamente con la realización de la Campaña de Alfabetización se les daba continuidad a los recién alfabetizados a través de los llamados Círculos Familiares de Lectura, de manera que las personas alfabetizadas tuvieran, al menos la oportunidad de seguir leyendo.

## LA POSTALFABETIZACIÓN

Una vez terminada la Campaña de Alfabetización se organizaron los cursos de postalfabetización: Seguimiento y Superación Obrera. Para desarrollar estos cursos se tomaron las asignaturas de Matemática y Español como ejes instrumentales a las cuales se integraban los conocimientos de Geografía, Historia, Economía y otros aspectos del acontecer nacional e internacional. Fue interesante la experiencia de desarrollar estos cursos a través de folletos seriados en los que el alumno, en el caso del Seguimiento superaba 6 folletos y en el caso de Superación Obrera 17 folletos. Al final de cada serie realizaban una prueba de comprobación.

## LA EDUCACIÓN BÁSICA DE ADULTOS (BATALLA DEL SEXTO GRADO)

Fue así que se desarrolló la Educación Básica de Adultos, sufriendo modificaciones en la estructura por cursos y niveles hasta que devino sistema básico con cuatro niveles de conocimientos que se evalúan en semestres, con las asignaturas de Matemática, Español, Geografía, Historia y Ciencias Naturales.

## LA EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA DE ADULTOS (BATALLA POR EL NOVENO GRADO)

Con las primeras graduaciones de la Educación Básica de Adultos se crearon los Cursos Secundarios de Superación Obrera (C.S.S.O.), con el mismo principio de utilizar las asignaturas de Matemática y Español como asignaturas priorizadas e instrumentales. Pero a este curso se agregaron las asignaturas de Biología, Física y Química. Estas disciplinas se adecuaban a las necesidades

de los planes de producción sobre todo en las especialidades.

La Educación Media Superior (Facultad Obrera y Campesina) se creó ante la necesidad de dar continuidad a los graduados del nivel medio básico tanto en los cursos de calificación técnica como en universidades.

Las Escuelas de Idiomas para trabajadores, ofrecen la posibilidad de estudiar una lengua extranjera de acuerdo con las necesidades de los planes de turismo.

En las Escuelas de Idiomas se ofrece el estudio de las lenguas: Inglés, Francés, Alemán, Italiano, Ruso, Portugués, Chino, así como Español para Extranjeros.

A través de todos los años de ejercicio de la Educación de Adultos en Cuba se ha contado con elementos facilitadores importantes y se han afrontado dificultades que han sido superadas gracias a la gran participación de toda la sociedad y a la iniciativa creadora de todo un pueblo. Ellos son:

### A) ELEMENTOS FACILITADORES

- Voluntad política, no sólo como ejercicio de poder, sino como compromiso moral. Concepción de la educación como derecho y deber.
- Fuentes de motivación socioeconómicas. Planes de desarrollo. Desarrollo cultural.
- Posición positiva del magisterio más calificado. Aprovechamiento de las fuerzas calificadas.
- Gratuidad de la enseñanza y entrega de materiales docentes (textos, orientaciones metodológicas).
- Apoyo de las organizaciones sindicales y sociales en general.

### B) DIFICULTADES SUPERADAS

- Falta de una pedagogía para adultos.
- Falta de personal docente cualificado.
- No atención a las características del alumno adulto.
- No concepción de programas y textos para adultos.

# Abriendo camino en Madrid- Capital: El Centro EPA “Joaquín Sorolla”

*Santa Perea Ruiz*

*Directora del C.E.P.A. “Joaquín Sorolla” (Madrid)*

### UNA HISTORIA EN POCAS PALABRAS

EL Centro de Educación de Personas Adultas Joaquín Sorolla, tras numerosas vicisitudes, empieza a dar respuesta a las necesidades educativas del Distrito Salamanca.

Cuando echo una mirada atrás, cuando pienso en el pasado de este Centro, afloran a mi mente los términos nomadismo, itinerancia y, a veces, hasta el de trashumancia. Pero el que realmente me sigue poniendo nerviosa es el de mudanza. Y es que el llegar hasta la calle Alonso Heredia, donde actualmente nos ubicamos, no ha sido una tarea fácil.

Os cuento:

El origen de nuestro Centro se remonta al año 1970, cuando en una primera planta de la calle Álvarez de Castro, 16, se constituye una actuación de Educación de Adultos cuya denominación coincidía con el de la calle. Era un triste y oscuro local en el que disponíamos de tres aulas, varias dependencias pequeñas a modo de "despachos" y un almacén trastero.

El profesorado allí destinado se esforzaba en crear una oferta atractiva en esas condiciones. Había clases presenciales para obtener el Certificado de Escolaridad y el de Graduado Escolar. Los sábados se realizaban pruebas libres para conseguir un Certificado de Estudios que tenía y tiene una finalidad más laboral que académica. Se ofrecía una especie de enseñanza a distancia con







materiales confeccionados por el mismo profesorado.

Ahora, con la lejanía que produce el paso de los años, aquellas tareas se nos antojan muy insignificantes. Pero también pensamos que fue el trabajo de la hormiguita que poco a poco ha ido implantando la Educación de Personas Adultas en nuestro país. Y, amigos lectores, produce tristeza pensar que aquella labor era ajena y distante a la Administración del Estado, que se limitaba a pasarnos un sueldo como funcionarios. Que sepamos jamás salió una sola peseta para crear infraestructuras e instalaciones materiales destinadas al aprendizaje de los adultos.

En los comienzos de los años 80, el profesorado del Centro de Educación de Personas Adultas "Álvarez de Castro" encontró un hueco en el desaparecido Colegio Público "Gregorio Marañón", del barrio de Lavapiés, para extender sus actividades en turno de tarde. Desde aquí y con ánimo de contar con unas instalaciones más dignas, trasladamos esta extensión a un Centro Cultural de ese barrio.

Al cabo de tres años de mantener la situación "Álvarez de Castro - Lavapiés" tuvimos la fortuna de que el Concejal Presidente del distrito de Chamberí nos cediera el local sito en la calle María de Guzmán, 50, que anteriormente ocupó un Colegio Público de Educación Primaria denominado "Joaquín Sorolla". El local, tipo chalet, contaba con cinco aulas pequeñas y una sala que hacía las funciones de secretaría y de reunión del profesorado. La verdad, y esto lo cuento siempre en voz baja, es que el concejal actuó más por sensibilidad personal que por responsabilidad institucional. Así pues, recogimos nuestros bártulos de Álvarez de Castro y Lavapiés y nos fuimos a la calle María de Guzmán. La demanda educativa de la población adulta fue creciendo y las ins-

talaciones del nuevo "Joaquín Sorolla" empezaron a resultar insuficientes.

Pero había que aguantar y ser felices en la nueva residencia. También sabíamos y soportábamos que el hotel-colegio había sido desafectado para tareas educativas (era claro que tanto para la sociedad como para las instituciones, la Educación de Personas Adultas no constituía ninguna preocupación educativa) por lo que nos urgían constantemente a que desalojáramos el edificio. Los buenos oficios de la entonces Concejal Presidente

del Distrito de Chamberí, Mercedes de la Merced, hizo que pudiéramos aguantar unos años y tras enconado enfrentamientos con la Dirección Provincial de Educación y alguna que otra Asociación de Padres, hiciera posible que nos pudiéramos trasladar a dos plantas de un módulo del Colegio Público "Rufino Blanco". Este paso supuso una ampliación de nuestra oferta y de la plantilla del profesorado, ya que contábamos con mayor número de espacios.

Una vez más, y después de cinco años de esperanzada estabilidad, nuestro gozo cayó inexorablemente al pozo del nomadismo. El Centro de Educación Primaria "Rufino Blanco" amplió sus actividades y nosotros sobrábamos. Vuelta a la movida y ésta sí que fue buena. En ella intervinieron el profesorado, los alumnos, los Directores Provinciales de Educación (digo directores en plural porque intervino el Director Provincial que había antes de las elecciones, que hacía una propuesta, y el resultante del proceso electoral, que decía lo contrario), los sindicatos,

**El continuo cambio de sede del centro ha sido una característica determinante hasta la actualidad: ha habido hasta 6 mudanzas**

la prensa, las asociaciones de padres y demás personas e instituciones relacionadas. De nuevo fue Mercedes de la Merced nuestra hada madrina.

El resultado del proceso fue nuestro aterrizaje en la tercera planta del Colegio Público "Pi i Margall", situado en la Plaza del Dos de Mayo.

Volvimos a ganar en número de aulas, instalaciones y oferta.

A los padres del alumnado de Primaria que ocupaban las dos primeras plantas del edificio los tuvimos en contra desde el primer momento. El

**Es necesario que aumente la sensibilidad social y política con el fin de aumentar los recursos de la E.P.A. en la capital**

Centro de Educación de Personas Adultas, según ellos, creaba inseguridad para los escolares pues no confiaban del todo en las vigilancias con la que se contaba. El tema saltó a la prensa y ¡zas!! el Centro "Joaquín Sorolla" tuvo que irse con la música a otra parte. Vuelta a las negociaciones, gestiones a full time, intervenciones de los mismos que antes hemos citado y la varita mágica de Mercedes, que nuevamente contribuyó a quitar las cadenas que habían colocado en un centro situado en la calle Alonso Heredia, 16.

Y aquí estamos. Y os aseguro que jamás creeré en la permanencia estable del Centro. El calvario ha tenido demasiadas estaciones.

En conclusión, la E.P.A. en Madrid-Capital se enfrenta a un enorme obstáculo para su implantación y progreso: es casi imposible lograr tener locales, edificios o espacios estables y dignos para el desarrollo de su tarea educativa. Por tanto, debe aumentar la sensibilidad social y política con el fin de facilitar los recursos materiales, humanos y económicos necesarios.

Pero, pelillos a la mar, y vayamos a temas más agradables; por ejemplo, nuestra oferta.

#### UNA OFERTA PARA EL DISTRITO SALAMANCA

El Centro de Educación de Personas Adultas "Joaquín Sorolla" está abierto a la población madrileña, a partir de los 18 años, especialmente a la que vive o trabaja en los distritos de Salamanca, Chamartín, Retiro, Ciudad Lineal y Chamberí.

La oferta que la Consejería de Educación de la Comunidad de

Madrid desarrolla en nuestro Centro es plural y abarca varios aspectos:

*Formación Básica*, que comprende desde los primeros conocimientos de lectura, escritura y cálculo, hasta la obtención del Título de Graduado de Educación Secundaria.

A esto hay que añadir la preparación para ingresar en la Universidad (mayores de 25 años) y el Acceso a Ciclos Formativos de Formación Profesional tanto de ciclo medio como superior.

Los usuarios de la oferta de Formación Básica pertenecen a los más variados perfiles. Desde la persona adulta madura, con una amplia experiencia social y laboral, con múltiples vivencias personales, poseedora de profundos conocimientos culturales no estructurados ni enriquecidos por el vocabulario técnico o científico correspondiente, hasta los jóvenes que ya conocen el fracaso en su incipiente vida académica o mujeres de edad media que buscan su afirmación personal saliendo de la rutina de la vida familiar. También, personas que necesitan esta base formativa para participar en una oposición o consolidar y actualizar su formación para ayudar a sus hijos o simplemente para su satisfacción personal.

*Inmigrantes. Atención a la población inmigrante:* A través de cursos específicos este colectivo encuentra en nuestro Centro además del apoyo para conocer nuestra lengua, una plataforma para acercarse a nuestra cultura y en definitiva a dar pasos para insertarse en la sociedad a la que ha llegado.

*Formación Técnico Profesional y Ocupacional:*



Estamos ante un sector de amplios horizontes, por la variedad de la demanda existente en nuestro entorno.

Con los recursos que poseemos en la actualidad, sólo podemos ofertar preparación para la Prueba Libre para obtener el título de Formación Profesional de Primer Grado en las especialidades Sanitaria y Administrativa (las últimas convocatorias para obtener la titulación de técnico auxiliar tendrán lugar en el actual curso académico), cursos de formación profesional cofinanciados por el Fondo Social Europeo y la Comunidad de Madrid, Restauración de muebles y Electricidad de Mantenimiento dirigidos a adultos jóvenes en paro.

*Informática:* El mundo de la informática y de las nuevas tecnologías se ha infiltrado en nuestras vidas en lo que parece una conquista imprescindible e irreversible, se ha convertido en la gran transversal de toda actividad cultural social y profesional. Y ya parece como si la civilización occidental no pudiera funcionar sin estos medios y herramientas, estas reflexiones parecen justificar la desbordante demanda que para cualquiera de los cursos que ofertamos se produce (diseño, base de datos, tratamiento de textos, Internet...). Abundando en estos terrenos podemos también destacar las nuevas formas de aprendizaje a través de tutorías telemáticas, el alumnado comienza y termina un curso cuando quiere y puede en todo momento tener la asistencia de un tutor que a través de un proceso telemático, le presta el apoyo y la orientación necesaria para seguir regularmente el estudio del curso que haya elegido.

*Inglés:* Siempre el Inglés, idioma que intentamos conocer la mayoría de los españoles en diferentes etapas de nuestra vida adulta y no tenemos



demasiado éxito. No obstante, la demanda para ello es sobreabundante y permanente. Ante esta situación nuestro Centro se esfuerza en tratar de que el alumnado consiga al menos un cierto dominio de inglés funcional.

Completan esta oferta talleres muy queridos por nosotros de Literatura, Arte, etc.

Pero hay más:

Pensamos que nuestro trabajo actual en la Educación de Personas Adultas no termina desarrollando una oferta completa. Estamos en un sector educativo que ha de comunicar a toda la población adulta que el hecho de aprender debe ser una constante a lo largo de toda la vida.

Nuestra formación no puede acabar a los 16, a los 18 ni a los 20 años. Necesitamos actualizarnos de un modo continuo para evitar desconectar del ritmo social, científico y tecnológico que preside la vida actual. Lo contrario pudiera conducir a la marginación. La oferta educativa de nuestro Centro debe ir cambiando a la vez que se van transformando las necesidades y demandas de la población de los Distritos de Madrid de nuestra área de influencia.



# NOTICIAS

## El Servicio de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid: ¡A toda máquina!

El presente curso escolar 2001/2002 ha comenzado de manera muy positiva para la Educación de Personas Adultas.

La reciente publicación de tres importantes Decretos del Gobierno Regional abre un camino de consolidación normativa, que permite un asentamiento más estable dentro del Sistema Educativo, de las enseñanzas dirigidas a las personas adultas. Así mismo marca el trazado por el que debe caminarse para ir completando el desarrollo normativo necesario, para conseguir que esta educación mire al futuro de un modo esperanzador y reafirmante.

Entre estos tres Decretos se encuentra el 128/2001, de 2 de agosto, por el que se establece el marco de actuación para la Educación de Personas Adultas en la Comunidad de Madrid. Este Decreto resulta especialmente importante, porque en él la Educación de Personas Adultas adquiere una dimensión más acorde con la sociedad actual y contribuye a una educación de calidad, estimulando el aprendizaje a lo largo de la vida, según el principio de la Educación Permanente.



Con este Decreto se crea también el Centro Regional de Educación de Personas Adultas con la finalidad de posibilitar y asegurar la innovación, el desarrollo y la calidad de los procesos de esta Educación, al mismo tiempo que pueda promover la investigación, el apoyo y el asesoramiento a participantes, agentes, entidades e instituciones.

- La incorporación de 12 Centros de Educación de Personas Adultas al III tramo de la Educación Básica de Personas Adultas, conducente a la obtención del Título de Graduado en Secundaria.
- La puesta en marcha de 3 nuevos Centros en las localidades de Rivas-Vaciamadrid, Pozuelo y Majadahonda.
- La extensión a 5 Institutos (I.E.S.) de la Región de enseñanzas de Bachillerato a distancia y Ciclos Formativos de Formación Profesional a distancia.
- La extensión a otros 3 Centros de Educación de Personas Adultas de las enseñanzas con apoyo telemático o Aulas Men-tor.
- La mejora de las infraestructuras físicas de 6 Centros de Educación de Personas Adultas entre los que uno estrena edificio nuevo, "Fuencarral", y otros cambian de sede y ocupan espacios que mejoran sus condiciones de trabajo: "José Luis Sampedro", "Moncloa", "San Blas", "Joaquín Costa", "Tetuán" y "Collado Villalba".



Evidentemente son buenas noticias para este inicio de curso. Es necesario agradecer el esfuerzo a todas las personas que han hecho posible esta situación.

Quedan no obstante muchos asuntos pendientes, por los que hay que seguir trabajando con ilusión y con decisión entre los que podríamos citar los siguientes:

- Promover los Decretos de Reglamento Orgánico de los Centros de Educación de Personas Adultas y el del Currículo.
- Convocar pruebas libres para la obtención del Título de Graduado en Secundaria.
- Trabajar para dar cumplimiento a la Resolución de la Asamblea de Madrid de 19/11/1999, sobre una mayor extensión e implantación de la EPA.



- Actualizar el Plan Regional de Educación de Personas Adultas.
- Mantener una línea de publicaciones en relación con esta educación.
- Desarrollar propuestas de mejora para la educación a distancia.

- Promover Convenios de Colaboración con otras instituciones implicadas en esta educación.
- Promover la actualización y mejora de los Convenios establecidos con la Corporaciones Locales...

En el deseo que el presente curso escolar sea tan, o más, provechoso que el anterior, debemos todos emplazar-nos y seguir trabajando para que los madrileños y madrileñas tengan a su servicio una Educación de Personas Adultas que sin duda se merecen.

## Nuevo Centro de E.P.A. en Collado Villalba

El pasado 26 de septiembre fueron inauguradas las nuevas dependencias del Centro de Educación de Personas Adultas de Collado Villalba, "El Pontón", en un emotivo acto al que asistió el Jefe del Servicio de Educación de Personas Adultas de la Dirección General de Promoción Educativa, Emilio Sánchez León, responsables del Área Territorial Madrid Oeste y represen-

tantes de los Ayuntamientos de Collado Villalba, Guadarrama y Torrelodones, corroborando con ello el carácter comarcal que el Centro "El Pontón" tiene.

La nueva sede está ubicada en el antiguo colegio "Carlos Ruiz", cedido por el Ayuntamiento villalbino, ya que las instalaciones primitivas de "El Pontón" se encontraban en muy malas condiciones. Con este cambio "El Pontón" puede presentar a las personas adultas una más amplia oferta de actividades y más posibilidades de acceso a titulaciones oficiales, así como formarse en las nuevas tecnologías, ya que el nuevo edificio cuenta con una moderna sala donde se puede aprender informática, utilizar internet, recibir cursos por ordenador...

Felicidades y nuestro deseo de lo mejor para este Centro.



## Relevo en la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid

### Nuevo Consejero: Carlos Mayor Oreja

Por sendos Decretos de la Presidencia de la Comunidad de Madrid, publicados en el BOCM del 21 de septiembre, el pasado 20 de octubre, cesa a petición propia, como Consejero de Educación, D. Gustavo Villapalos Salas, y es nombrado nuevo Consejero de Educación D. Carlos Mayor Oreja.

D. Gustavo Villapalos había llegado a la Consejería de Educación en 1995, desarrollando a través de sus seis años de mandato *"un trabajo espléndido que ha iluminado*



*a todos sus compañeros de gobierno, que nos ha aportado una calidad extraordinaria y que ha situado a la comunidad educativa de Madrid como una de las más pujantes de España"*, según palabras del Presidente Ruiz-Gallardón.

Para la Educación de Personas Adultas

(E.P.A.) el período del Sr. Villapalos al frente de la Consejería de Educación ha hecho realidad el mandato de la Asamblea de Madrid, de noviembre de 1999, sacando a la luz diversos documentos legislativos por los que la EPA va tomando carta de naturaleza. Es fundamental el Decreto 128/2001, de 2 de agosto por el que se establece el marco de actuación para la Educación de las Personas Adultas en la Comunidad de Madrid.

D. Carlos Mayor Oreja, hasta su toma de posesión como nuevo Consejero de Educación, ha estado al frente de la Consejería de Justicia, Función Pública y Administración Local. Nació en San Sebastián, hace 40 años. Es licenciado en Derecho y funcionario de carrera. Ha sido profesor de Derecho Civil en la Universidad CEU-San Pablo. En 1995, fue elegido Diputado de la Asamblea de Madrid y Consejero de Medioambiente.

El nuevo Consejero de Educación afirmó en su toma de posesión que *"garantizaba la continuidad de los proyectos puestos en marcha por Villapalos"*, y que se encontraba *"ante un nuevo reto en una materia (la educación) extraordinariamente compleja por la que vale la pena trabajar"*.

Desde estas páginas de la revista NOTAS, damos la bienvenida al nuevo Consejero de Educación, agradecemos sus palabras de "continuidad" porque con ellas entendemos que la educación de personas adultas sigue adelante, y nos unimos a su idea de que vale la pena trabajar por la educación, en nuestro caso, por la de las personas adultas de la Comunidad de Madrid.

## Encuentro Literario con la escritora Soledad Puértolas

Siguiendo con la línea de los Encuentros Literarios con escritores y dentro de la campaña de animación a la lectura y a la escritura dirigida a los alumnos de los Centros de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid, el día 31 de mayo de 2001, se realizó el último del curso 2000-01, con la presencia en el Centro Regional de EPA de la escritora Soledad Puértolas. A él asistieron personas adultas de los centros de EPA de: Alcorcón, Aluche, Canillejas, Daoíz y Velarde, Torres de la Alameda, Vallecas y Vista Alegre.



Novelista, periodista y narradora de recuerdos y experiencias, Soledad explicó a los asistentes su forma de escribir y sus fuentes de inspiración.

Soledad Puértolas nació en Zaragoza en 1947. A los catorce años se trasladó a Madrid, ciudad en cuyas cercanías vive desde entonces, con algunos paréntesis, transcurridos en una ciudad noruega y en Santa Bárbara, California.

Ha realizado estudios de periodismo en el Centro Juan XXIII de Madrid. En la tesina, "El Madrid de *La lucha por la vida*", se dedica a con-

trastar las descripciones que hace Pío Baroja en esta trilogía con la realidad que asoma a la prensa de la época. Durante su estancia en Santa Bárbara, California -de 1971 a 1975- obtiene el M.A. en Lengua y Literatura Española y Portuguesa. En la actualidad, colabora en diversos periódicos y revistas con artículos literarios y de opinión.

Ha publicado nueve novelas: *El bandido doblemente armado* (Premio Sésamo 1979), *Burdeos*, *Todos mienten*, *Queda la noche* (Premio Planeta 1989), *Días del arenal*, *Si al atardecer llegara el*

*mensajero*, *Una vida inesperada*, *La señora Berg* y *La rosa de plata*.

También ha publicado dos libros de recuerdos y experiencias personales (*Recuerdos de otra persona* e *Imagen de Navarra*), tres relatos largos (*El recorrido de los animales*, *La sombra de una noche* y *A través de las ondas*), cuatro libros de relatos (*Una enfermedad moral*, *La corriente del golfo*, *Gente que vino a mi boda* y *Adiós a las novias*) y tres libros de ensayo (*El Madrid de La lucha por la vida*, *La vida oculta* y *La vida se mueve*).



Su obra ha sido traducida al francés, holandés, portugués, inglés, alemán, italiano, griego, turco, japonés y chino.

En el Encuentro Literario que tuvo en el CREPA, después de un animado e interesante coloquio, los participantes leyeron fragmentos de la obra de la escritora y textos propios preparados en los talleres literarios de sus centros.

## Talleres Ocupacionales de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid

Los Centros de Educación de Personas Adultas de Madrid, a través del Servicio de EPA de la Dirección General de Promoción Educativa de la Comunidad de Madrid, y en colaboración con el Fondo Social Europeo, realizan Talleres Ocupacionales dirigidos a personas adultas, paradas, con riesgo de exclusión del mercado de trabajo y personas discapacitadas.

Los objetivos de esta actuación son:

- Desarrollar una oferta de formación con la que se obtenga una cualificación profesional que posibilite a las personas paradas de larga duración su incorporación al mercado de trabajo.
- Mejorar el nivel formativo de las personas paradas de larga duración en búsqueda de empleo.
- Reducir los riesgos de exclusión del mercado de trabajo por razones de escasa formación para hacer frente a las necesidades del mercado laboral.

Existe una amplia oferta de especialidades como: Ofimática, Imagen y Sonido, Patronaje Industrial, Fontanería, Cerámica, Auxiliar de Farmacia, Auxiliar de Ayuda a Domicilio, Auxiliar de Geriatría, Restauración de muebles, Cocina, etc.



La duración de los Talleres es de 500 ó 300 horas, dependiendo de la especialidad.

Los Cursos constan de una Formación Ocupacional específica y otros contenidos que complementan el proceso formativo del alumnado como, Formación y Orientación Laboral, Formación Complementaria y un módulo de Educación Medioambiental.

La formación ocupacional ha ido creciendo dentro de la oferta de los Centros de Educación de Personas Adultas, en el presente curso 2001-2002 un total de 41 Centros de la red inician próximamente estos Talleres. No dudamos de su efectividad y rentabilidad que permitirá hacer frente a los nuevos retos que plantea el mercado de trabajo a un gran número de personas.

### ¿De qué calidad hablamos?

#### IV Forum de la Enseñanza Madrileña de C.C.O.O.



Durante los días 24, 25 y 26 de septiembre se ha celebrado en el IES San Isidro de Madrid el IV Forum de la Enseñanza Madrileña organizado por la Federación Regional de Enseñanza de Comisiones Obreras bajo el lema "¿De qué calidad hablamos?".

Este IV Forum, que ha funcionado con dos mesas redondas y tres ponencias, ha tenido como objetivos: contrastar con el profesorado la concepción de CCOO sobre la calidad de la enseñanza; sistematizar las necesidades del Sistema Educativo Madrileño para garantizar la calidad de la enseñanza; y debatir sobre los temas recurrentes y problemáticos de los distintos niveles y enseñanzas. La Educación de Personas Adultas también ha sido incluida en los debates de este Forum.



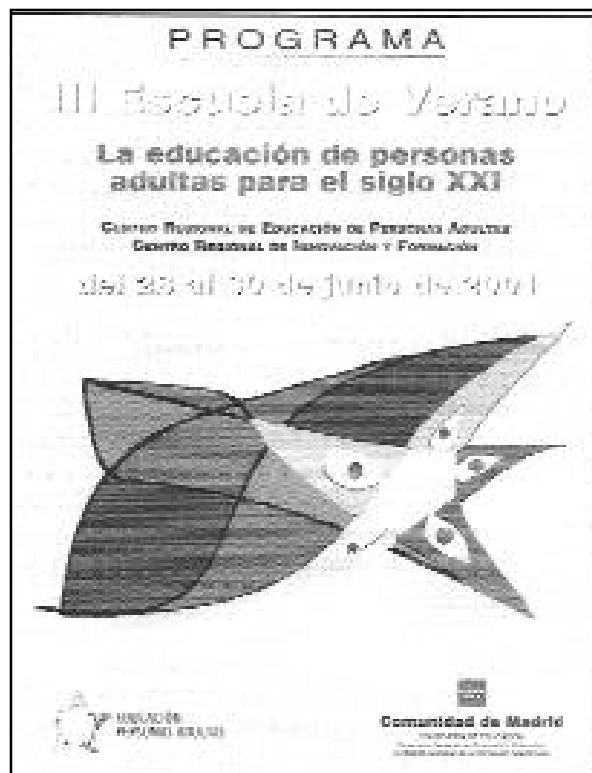
### III Escuela de Verano de E.P.A. en la Comunidad de Madrid

En un ambiente de interés, animación y relajado compañerismo, los educadores de personas adultas de la Comunidad de Madrid y otros venidos de diferentes Comunidades Autónomas, han convivido durante los días 28, 29 y 30 de junio participando en la 3ª edición de la Escuela de Verano que han organizado el Centro Regional de Educación de Personas Adultas (CREPA) de la Dirección General de Promoción Educativa, y el Centro Regional de Innovación y Formación (CRIF) de la Dirección General de Ordenación Académica, con la dirección de D<sup>a</sup>. María Victoria Reyzábal. Colaboraron el IES Vista Alegre, el CEPA Vista Alegre y la Fundación "la Caixa".

Bajo el lema "La Educación de Personas Adultas para el Siglo XXI" se realizó esta Escuela en el incomparable marco de la Finca de Vista Alegre, en la que se encuentran tanto el CREPA como el CRIF.

La asistencia fue un éxito: unos 300 profesores, la mayoría, de los centros públicos de EPA, y, además, de centros privados, así como estudiantes de escuelas de magisterio y facultades de educación.

Durante los tres días se han realizado dos ponencias, una inicial impartida por D. Joaquín García Carrasco, Catedrático de Pedagogía de la Universidad de Salamanca con el tema "La formación de EPA para el siglo XXI: formación general, profesional y sociocultural", y una ponencia final a cargo de D<sup>a</sup>. M<sup>a</sup> Antonia Casanova, Directora General de Promoción Educativa de la Comunidad de Madrid con el título "La EPA para el siglo XXI: objetivos y actuaciones para la potenciación de la EPA en la Comunidad de Madrid". Como ampliación y tema de debate de la ponencia inicial se



organizaron tres mesas redondas de las que formaban parte tanto directores y profesores de centros de adultos, como técnicos de distintas Consejerías de la Comunidad de Madrid, del Ministerio de Educación y del Ministerio de Trabajo.

Los asistentes a la Escuela han tenido la oportunidad de participar en 17 talleres con temas diferentes y relacionados con la práctica de la enseñanza de personas adultas, y en 21 comunicaciones de experiencias realizadas en los centros de adultos dirigidas por compañeros de dichos centros.

Se clausuró la Escuela con un rato de buen humor y un vino de confraternización entre todos los asistentes. Quedó un deseo generalizado de que este tipo de actividad continúe realizándose en próximos años y, si es posible, con los excelentes resultados de organización, participación, aprendizaje e intercambio que ha tenido en esta ocasión.

Próximamente aparecerán publicadas las "Actas" de esta III Escuela de Verano.



## Próximo informe de la OCDE sobre Educación y Formación de Personas Adultas

Dentro de su línea de estudios sobre políticas sectoriales, la OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico), organismo que agrupa a los países más desarrollados del mundo, tiene en marcha un estudio comparativo de ámbito internacional sobre las políticas de educación y formación de personas adultas, en el que participa España. Dicho estudio aborda los distintos aspectos de la educación y formación de adultos (instituciones y agentes intervinientes, ofertas, públicos destinatarios, relación de la educación y la formación con el empleo, repercusiones económicas del sector, etc.).

Ya se ha elaborado el informe de base sobre la realidad española, en el que se recogen los aspectos mencionados. Dicho informe, junto con el del resto de los países participantes en el estudio, servirá para elaborar el informe final comparativo de la situación de la educación y formación de adultos. En el mes de noviembre está prevista la visita de los expertos de la OCDE para tomar el pulso a la realidad de la educación y formación de adultos española y para comprobar *in situ* lo indicado en el informe de base español. El año próximo verá la luz el informe internacional y, probablemente antes lo hará el informe español. Cuando tengamos noticias sobre la publicación de tan interesantes documentos las haremos llegar a nuestros lectores.



### Federación de Asociaciones de EPA (FAEA)

#### VII Escuela de "Contrastes"

Ante la necesidad y el deseo que tienen los ciudadanos de participar activamente en la sociedad y aprender a convivir de forma positiva con la diversidad cultural, étnica y lingüística, y siendo la educación la clave para aprender a afrontar estos retos, FAEA de Zaragoza ha realizado la VII ESCUELA DE "CONTRASTES" durante los días 13 y 14 de julio de 2001. En ella se ha analizado a través de la reflexión entre entidades las claves principales que se quiere que orienten los proyectos de educación permanente de personas adultas, y se han presentado modelos de gestión de entidades de iniciativa social, y de relación entre esas entidades y la Administración.

En la ESCUELA también se han presentado experiencias y perfiles y se han abordado las vías para desarrollar proyectos de formación de mediadores culturales.

(FAEA-Pº Fernando el Católico,  
1º izq.- Zaragoza -  
Tfno.: 976 553773)

### CREC de Valencia. Seminario Internacional:

"Formació de Persones Adultes, ciutadania i desenvolupament: una perspectiva ecopedagògica i pràctica"

Durante los días 5 y 6 de setiembre, organizado por el CreC (Centre de Recursos i Educació Contínua/ Teléfono: 962 28 74 16) de la Diputación de Valencia, ha tenido lugar este Seminario Internacional.

La primera conferencia, a cargo de Moacir Gadotti, Director General del Instituto Paulo Freire, tuvo como título: "Diálogo y conflicto, pensamiento y acción; una perspectiva freiriana en el siglo XXI" donde quedó demostrado que el pensamiento de Freire continúa abierto y actual, que sigue siendo no sólo válido, sino necesario, para ayudarnos a entender el presente, y todo esto siguiendo los cuatro pasos del "Método" de Freire como itinerario para recorrerlo: lectura de mundo, compartir la lectura del mundo, educación como acto de producción y de reconstrucción del saber, y la educación como práctica de la libertad; que continúa habiendo una educación como práctica de domesticación y una educación como práctica de libertad, una pedagogía dogmática y por tanto domesticadora y una pedagogía dialéctica, crítica, interrogativa.

La segunda parte de la conferencia inaugural la realizó Francisco Gutierrez, miembro del Consejo internacional del Instituto Paulo Freire y Director del ILPEC, con el tema: "Ecopedagogía, un nuevo sentido para la educación y el desarrollo popular".

En el Seminario han intervenido además personas que están haciendo aportaciones importantes, tanto desde el punto de vista teórico-práctico como de la praxis teórica: Walter Garcia, miembro del Consejo Ejecutivo del Instituto Paulo Freire, Virginia Ferrer, de la Universidad de Barcelona y Tomás R. Villasanté, Universidad Complutense de Madrid, todos ellos en el Círculo de Cultura: "Sujeto, cambios sociales y territoriales, sustentabilidad y globalización."; Antonio Frago, de la Universidad de El Algarve habló de "Ciudadanía y democracia: una praxis transformadora en el mundo actual" y Paolo Federighi, de la Universidad de Florencia lo hizo sobre "Formación de Personas Adultas, nuevo bienestar y los sistemas integrados de educación y formación permanente".

El segundo Círculo de Cultura, con el título "Ciudadanía y democracia desde el aprendizaje permanente" estuvo a cargo de Tomás Díaz, Universidad de Valladolid; Anne M. Charraud, del Ministerio de Trabajo de Francia y Luisa Alonso de la Universidad de Miño.

Las experiencias fueron presentadas por: CEA Les Bernardes de Salt (Girona), Escuela Popular "La Prosperidad" (Madrid), CFPA "F. Bosch i Morata" (Xàtiva), In Loco (Algarve), CEA Cerro del Águila (Sevilla) y Surt (Barcelona).

# LEGISLACIÓN

Desde hace un mes tenemos a nuestra disposición un nuevo Decreto publicado por la Consejería de Educación en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (BOCM) que va a permitir a la Educación de Personas Adultas de nuestra Comunidad encarar los retos sociales y educativos del futuro.

DECRETO 128/2001 DE 2 DE AGOSTO (BOCM 21-08-2001) POR EL QUE SE ESTABLECE EL MARCO DE AC-TUACIÓN PARA LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS EN LA COMUNIDAD DE MADRID

## CAPÍTULO I DE LA NATURALEZA DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Artículo 1: Concepto.  
Artículo 2: Finalidades y objetivos de la educación de personas adultas.

## CAPÍTULO II DE LOS PROGRAMAS DE ACTUACIÓN

Artículo 3: Ámbitos y programas de actuación

## CAPÍTULO III DE LOS PARTICIPANTES EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN Y EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Artículo 4: Destinatarios.

## CAPÍTULO IV DE LAS ENSEÑANZAS

Artículo 5: Modalidades de enseñanza  
Artículo 6: Ordenación e inspección de las enseñanzas  
Artículo 7: Profesorado  
Artículo 8: Características  
Artículo 9: Educación básica para personas adultas  
Artículo 10: Programas conducentes a titulaciones académicas posobligatorias  
Artículo 11: Otros programas de actuación

## CAPÍTULO V DE LOS CENTROS

Artículo 12: Centros específicos de educación de personas adultas  
Artículo 13: Tipos de centros  
Artículo 14: Red de centros públicos

Artículo 15: Creación y supresión de centros públicos  
Artículo 16: Apertura y funcionamiento de centros privados  
Artículo 17: De la organización y el funcionamiento de los centros públicos

## CAPÍTULO VI DEL PERSONAL

Artículo 18: Plantilla de los centros públicos de educación de personas adultas de titularidad de la Comunidad de Madrid  
Artículo 19: Personal dependiente de las entidades locales  
Artículo 20: Formación del profesorado

## CAPÍTULO VII DE LA PARTICIPACIÓN EN LA ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN REGIONAL

Artículo 21: Consejo Asesor de Educación de las Personas Adultas

## CAPÍTULO VIII DEL CENTRO REGIONAL DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Artículo 22: Centro Regional de Educación de Personas Adultas

## CAPÍTULO IX DE LA FINANCIACIÓN

Artículo 23: Financiación de los programas de actuación  
Artículo 24: Convenios y subvenciones  
Artículo 25: Gestión económica de los centros públicos de educación de personas adultas

## DISPOSICIONES ADICIONALES DISPOSICIÓN TRANSITORIA DISPOSICIONES FINALES

Con la promulgación en 1990 de la LOGSE, la EPA vio reconocida su singularidad en el Sistema Educativo Español. Se atendía así a los consejos y requerimientos que desde distintas instituciones europeas se estaban dando en el sentido de reconocer y potenciar la educación y formación permanente de la población, sobre todo, de los adultos-as. También se daba respuesta con dicha Ley a las demandas y propuestas que durante muchos años los educadores y los participantes en programas de EPA estaban trans-

mitiendo a la administración educativa para dar identidad y desarrollo a dicha educación.

El Título III de la Ley Orgánica se dedicó específicamente a la EPA. Aún así dicho Título trazaba el camino pero dejaba sin concretar aspectos fundamentales para la implantación y desarrollo de esta educación. Aunque se pidió insistentemente al Ministerio de Educación el desarrollo de dicho Título III, no fue hasta la transferencia de la educación a las

Comunidades Autónomas, y en nuestro caso concreto a la Comunidad de Madrid hace más de dos años, cuando se comenzó a trabajar en ese sentido. La propia Asamblea de Madrid aceptó que se elaborase, como fórmula más oportuna, un Decreto de Gobierno, y que se pusiera en práctica el Acuerdo por la Calidad de la Enseñanza de la C.M. respecto al objetivo de desarrollar el Título III de la LOGSE. Quizá no sea el primer Decreto de EPA que se ha promulgado en España pero sí hay que mencionar que conociendo los aportaciones y propuestas de los Decretos y Leyes de Adultos de otras Comunidades Autónomas, este Decreto avanza aún más que los otros en gran variedad de aspectos que explicaremos aquí.

El presente Decreto ha sido publicado tras un largo proceso de trabajo, participación, debate y consenso. Desde el inicio de su elaboración por parte de un grupo variado de expertos (maestros, profesores, técnicos, inspectores) y de técnicos del Servicio de EPA, hasta su valoración por parte del Consejo de Estado para determinar si era compatible con la LOGSE, ha tenido que ser sopesado por muchas instancias. La Dirección General de Promoción Educativa ha pedido su participación y aportaciones a las Direcciones de Área Territoriales, a los Sindicatos más representativos y a la Mesa de Agentes Sociales. Después a las distintas Consejerías y al Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. Tras continuas revisiones de los servicios jurídicos, y recogiendo todas las prescripciones y correcciones oportunas, se elaboraron los informes de viabilidad económica y de oportunidad de la norma, para que la Comisión Preparatoria del Gobierno de la C.M. pudiese remitir el Decreto al Consejo de Estado y tras ser revisado en este órgano pudiese ser aprobado por el Gobierno de Madrid, como así ocurrió. El camino fue tortuoso y costó tiempo recorrerlo pero existe la satisfacción de haber llegado a la meta.

Hay que decir que este Decreto era indispensable. Si no se afrontaba su realización era difícil dar coherencia a todas las actuaciones que se realizaran en EPA. El Decreto confiere a la EPA la singularidad que le es propia. Su importancia reside en que sienta las bases conceptuales y organizativas fundamentales para entender y actuar en este sector educativo y permite un desarrollo posterior de otras normas que son necesarias para ordenar la EPA en la Comunidad de Madrid.

El contenido del Decreto es todo lo completo que se requiere para dar un marco de actuación a la EPA en el presente y de cara al futuro:

- Se establecen con claridad unos objetivos: una educación de calidad basada en la planificación, la especialización y la investigación; una ordenación del sistema con el criterio de facilitar el acceso a la educación a la población adulta a través de ofertas adaptadas y especí-

ficas; una atención educativa adecuada a las necesidades que genere la sociedad (instituciones, grupos,...); una respuesta al desempleo y las necesidades de reconversión profesional; y un impulso a la colaboración interinstitucional para conseguir mejorar la educación de los adultos.

- Propone una gran variedad de programas de actuación para la EPA dejando la puerta abierta a otros que en el futuro puedan incidir en la formación general, profesional o cultural y social de la población adulta.
- Marca unos destinatarios y grupos prioritarios a la hora de prestar una atención educativa a la población adulta.
- Determina unas características mínimas de las enseñanzas: permeabilidad entre programas para trazar los propios itinerarios formativos; metodologías apropiadas a los adultos; y diseños curriculares específicos para las personas adultas.
- Ordena la educación básica para personas adultas en seis cursos organizados en tres tramos.
- Obliga a hacer una oferta específica de los ciclos formativos de grado medio de F.P. adaptada a la población adulta, que los centros EPA también pueden ofertar.
- Permite desarrollar programas educativos no conducentes a titulaciones académicas, con su correspondiente certificación.
- Aclara qué es un centro público específico de EPA así como cuál es su plantilla docente.
- Crea un Consejo Asesor de EPA como órgano consultivo y de participación de las distintas instituciones y organismos que intervienen en la EPA.
- Crea un Centro Regional (CREPA) para la innovación y el desarrollo de esta educación.
- Establece unos criterios de financiación.

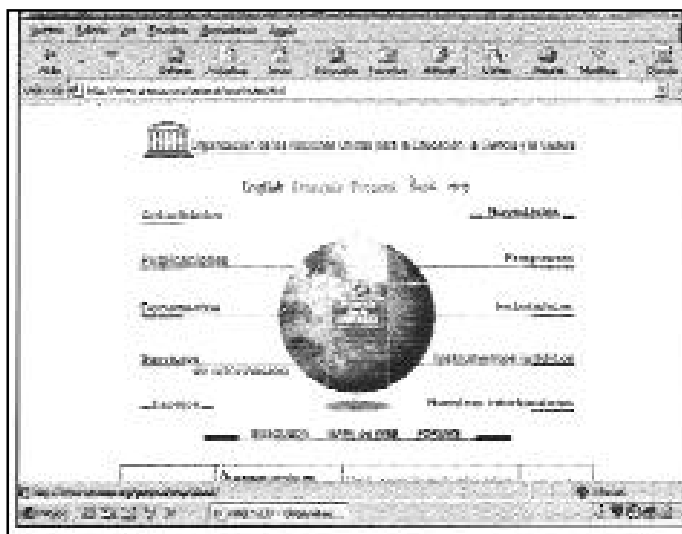
Y toda la riqueza de este Decreto no se queda ahí sino que determina unas actuaciones normativas que habrá que acometer de forma inmediata, como son:

- El decreto por el que se determine el Reglamento Orgánico de los Centros EPA
- El decreto por el que se establezca el Currículo para las distintas acciones formativas de esta educación.
- La orden que desarrolle la organización y funcionamiento del CREPA.
- La orden para la autorización de enseñanzas a centros privados
- La normativa que determine el funcionamiento del Consejo Asesor de EPA...

Como podemos observar aún queda mucho camino por andar entre todos pero si los pasos son tan firmes como el dado con este Decreto un futuro ventu-



# DIRECCIONES INTERNET



UNESCO  
ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA.

[www.unesco.org/general/spa/index.html](http://www.unesco.org/general/spa/index.html)

Página web de la UNESCO, organización internacional que nos ofrece información sobre publicaciones, documentos, novedades y programas destinados a impulsar la educación, la ciencia y la cultura como vehículo de progreso e intercambio de la humanidad.

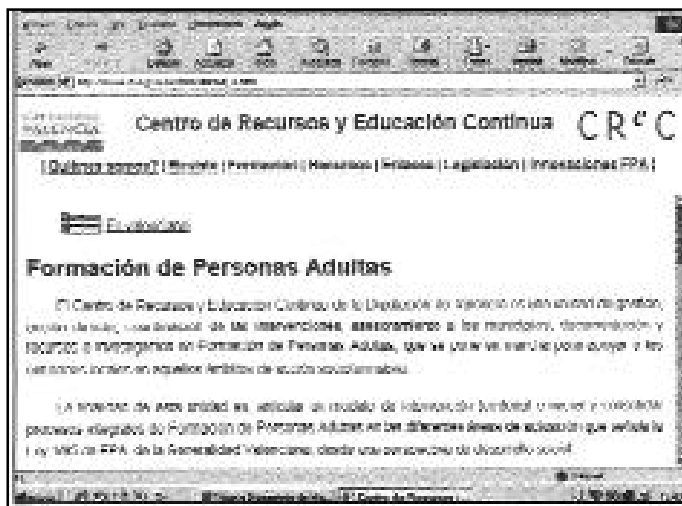
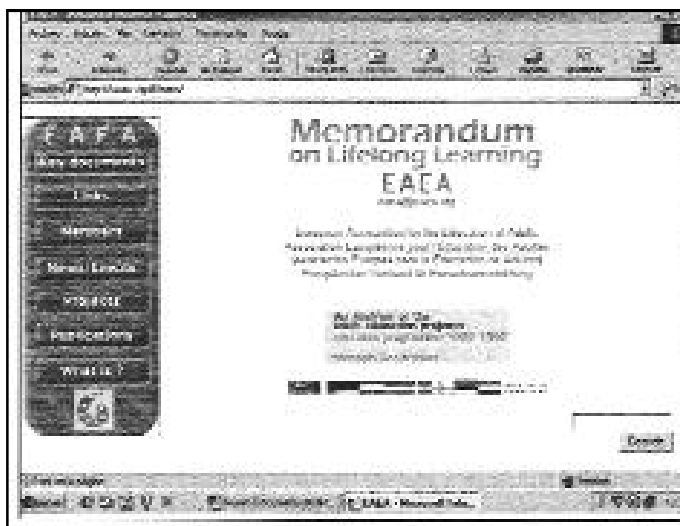
También hay documentos en español sobre la 5ª Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA) de 1997 en Hamburgo.

A.E.A.E. ASOCIACIÓN EUROPEA PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

[www.vsy.fi/eaec/](http://www.vsy.fi/eaec/)

La Asociación Europea para la Educación de Adultos es una asociación de organizaciones no gubernamentales que trabaja desde 1953 en diversos países europeos sobre las necesidades, recursos y propuestas de sus socios. Colabora con gobiernos regionales y nacionales así como con organismos internacionales.

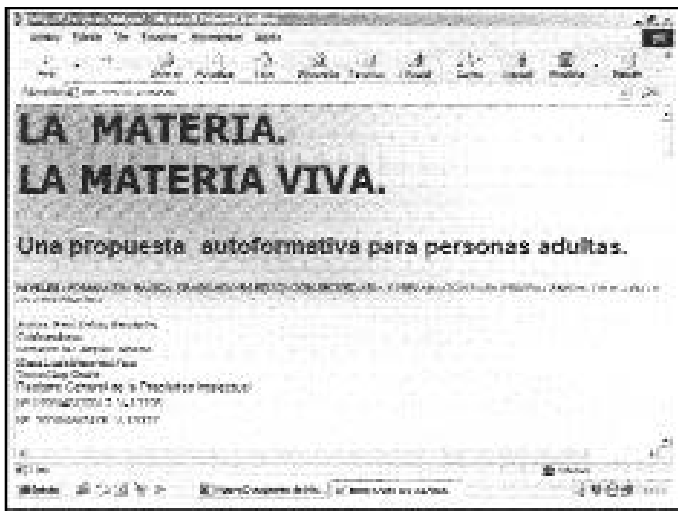
En su web nos explica su funcionamiento, nos enseña sus recursos, y nos introduce en el conocimiento de la Red Europea de Personas Mayores.



CREC. CENTRO DE RECURSOS Y EDUCACIÓN CONTÍNUA. DIPUTACIÓN DE VALENCIA

[www.dva.gva.es/crec](http://www.dva.gva.es/crec)

El CREC es un centro de recursos para la EPA de la Generalidad Valenciana. Su página web nos introduce en aspectos relevantes de la educación de adultos: legislación, recursos, formación, revista, innovación, ...impulsando siempre la mejora de nuestro ámbito educativo.



MATERIA. LA MATERIA VIVA

<http://cfv.uv.es/debon/>

Esta web ofrece gratuitamente por la red un material didáctico distribuido en dos libros: uno sobre "La materia", y otro sobre "La materia viva", elaborados por Neus Debon y otros colaboradores.

El material didáctico sirve para la formación básica de los adultos en los campos de Física, Química, Biología, Ecología y Geología. También para preparar las pruebas de Acceso a la Universidad y a los Ciclos Formativos de Grado Medio.

GAMA. GRUPO DE AUTOEDICIÓN DE MATERIALES POR Y PARA PERSONAS ADULTAS QUE APRENDEN

[www.pangea.org/mrp/gama/index1\\_c.htm](http://www.pangea.org/mrp/gama/index1_c.htm)

La asociación GAMA intenta estimular el proceso de aprendizaje lecto-escritor de las personas adultas mediante el impulso a la escritura y al intercambio de experiencias. Esto genera proyectos de autoedición de las obras elaboradas que son distribuidas por los propios alumnos/autores y sus tutores. Interesante iniciativa que ha producido ya ocho publicaciones.



CARLOS NEILA

[www.arrakis.es/~neila/EA.htm](http://www.arrakis.es/~neila/EA.htm)

BLAS GALEY

<http://personal.redestb.es/bgaley/principa.htm>

Estas dos páginas personales de educadores de adultos nos muestran cómo poner a disposición de otros colegas gran parte de documentos e información relativa a la educación de adultos-as. Sus autores la presentan de forma organizada, atractiva y completa.

# LIBROS



## Didáctica universitaria

García-Valcárcel Muñoz-Repiso, Ana (Coordinadora)  
Editorial La Muralla. Colección Aula Abierta, Madrid, 2001, 296 p.  
(C/ Constanca, 33 / Madrid 28002)

Un nutrido grupo de profesores de diversas universidades españolas nos ofrecen, en conjunto, un completo estudio sobre la didáctica en la Universidad. Este libro, por la variedad, calidad y profundidad de los artículos que presenta, también puede ser útil, en gran medida, a los educadores de personas adultas para reflexionar, analizar y transformar la didáctica en los ámbitos educativos no universitarios.

Tras el análisis de la función del profesor, se hace una exposición de lo que debe ser un proyecto docente que fundamente y concrete, a través de una propuesta didáctica, cada disciplina.

Pero, además, aparecen capítulos de gran interés en que se valoran aspectos como la motivación y las estrategias de aprendizaje, la comunicación didáctica, los métodos de enseñanza y las implicaciones de la incorporación de las redes de ordenadores a la educación. Por último, no podía faltar un capítulo destinado a analizar cómo es y se hace la evaluación de los aprendizajes.

## La evaluación del aprendizaje en el aula

López Mojarro, Miguel  
Zaragoza, EDELVIVES, 2001, 200 p.

El autor considera la evaluación como esencialmente compleja porque impregna todos los componentes curriculares y afecta a todo el proceso educativo. Por ello, con este manual sobre la evaluación en el aula, nos ofrece formas de trabajo para que la actividad docente pueda estar en un proceso continuo de mejora e innovación.

Tras exponer las ideas en que se apoyan sus propuestas de evaluación, relacionadas con la pedagogía constructivista y la normativa de la última Reforma Educativa Española, y tras determinar el modelo conceptual de evaluación en que se fundamentan y que le sirve de punto de partida, el autor profundiza en una didáctica específica en la que considera las actividades con los alumnos como instrumento esencial para evaluar el aprendizaje.

A partir del conocimiento de la gran diversidad de actividades educativas que sirven como herramientas o instrumentos para evaluar el aprendizaje, nos muestra cómo se planifica y ejecuta sistemáticamente una evaluación formativa.

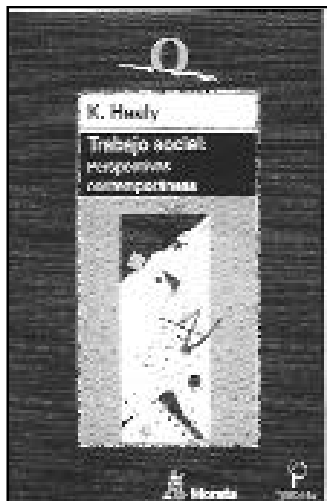


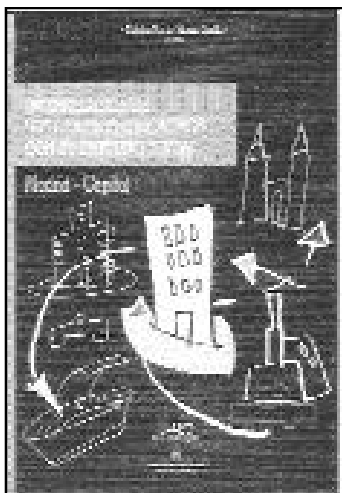
## Trabajo social: perspectivas contemporáneas

Healy, Karen.  
Ediciones Morata. Colección "Educación crítica", Madrid, 2001, 212 p.  
(C/ Mejía Lequerica, 12. Madrid 28004)

Para quienes practiquen e investiguen sobre trabajo y política social, este manual es de lectura recomendada. La perspectiva de esta obra recuerda que el trabajador social progresista tiene que contribuir en la producción de cambios para lograr una sociedad más humana en la que se logre un nivel mayor de justicia social. Para producir los cambios estructurales necesarios propone evitar prácticas totalizadoras y autoritarias y hacer surgir acciones transformadoras locales y contextualizadas que favorezcan a los marginados.

Es una obra original y estimulante que opta por un nuevo pragmatismo en el trabajo social, tras hacer una revisión general de las últimas trayectorias de la ciencia social y de las teorías postestructurales. Al trabajador social se le muestran diversas direcciones que pueden tomar las teorías críticas postestructurales y sus consecuencias para las prácticas emancipadoras.





Volumen 1: Madrid-Capital

## Interrelación de los centros educativos con su entorno social

VOLUMEN 1: MADRID-CAPITAL. 416 p.  
VOLUMEN 2: MADRID-REGIÓN 446 p.  
Martín-Moreno Cerrillo, Quintina  
(Directora de la investigación)  
Dirección General de Promoción Educativa.  
Consejería de Educación.  
Comunidad de Madrid.  
Madrid. 2001.  
C/ Alcalá Galiano, 4. Madrid, 28010



Volumen 2: Madrid-Región

Estos dos volúmenes presentan sendas investigaciones, realizadas por dos equipos pluridisciplinarios y pluriprofesionales de profesores de universidad, dirigidas a detectar, analizar y sistematizar el amplio y diverso ámbito de la interrelación de los centros docentes de la Comunidad de Madrid con otras entidades de su entorno social.

Se ha valorado un espectro amplio de centros de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Educación de Adultos, así como organizaciones privadas sin ánimo de lucro, servicios públicos y empresas, superando los 350 estudios de casos.

En los dos volúmenes se expone con detalle el completo y complejo proceso investigador que se ha seguido: fundamentación teórica, diseño metodológico, instrumentos de la investigación, resultados y conclusiones.

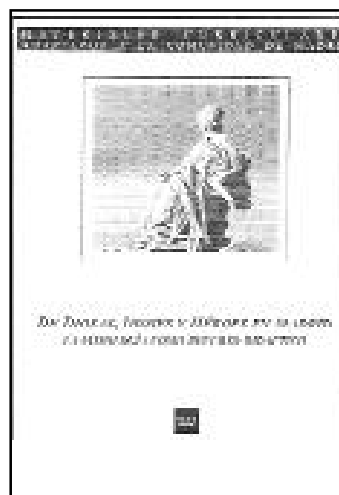
Los resultados y conclusiones son indicativos de los numerosos cambios y el gran avance que se han dado en estos 10 últimos años en la relación de los centros educativos con su entorno social en un proceso de desarrollo que ha cubierto muchas necesidades nuevas y ha estimulado experiencias innovadoras positivas. Para la EPA es importante ver recogidas, analizadas y valoradas todas las prácticas educativas que de forma sumativa y complementaria han favorecido tanto en Madrid-Capital como en Madrid-Región una transformación socio-comunitaria significativa.

## De diosas, dioses y héroes en Madrid. La Mitología como recurso didáctico

Herrera Hermosilla, Juan Carlos  
Dirección General de Ordenación Académica  
Consejería de Educación  
Comunidad de Madrid  
Madrid, 2000. 105 p.  
C/ Gran Vía, 10. Madrid 28013

Esta es una sugerente propuesta didáctica dirigida al Segundo Ciclo de la Educación Secundaria, pero que, sin duda, podrá ser aplicada y disfrutada en otros ámbitos educativos. Premiada en el Concurso de Materiales Curriculares adaptados a la Comunidad de Madrid, pretende acercar la Cultura Clásica a través de la belleza plástica, del rigor conceptual y de la creación literaria por medio de la iconografía escultórica o pictórica que nos ofrece Madrid. Museos y calles, cuadros y estatuas tienen mucho que contarnos, pasan ante nuestros ojos sin que sepamos reconocer que en ellos se encierra la explicación de lo desconocido.

El autor expone claramente su propuesta desde diferentes áreas, aportando las fuentes precisas, textos, fichas, fotografías y actividades que han de permitir un aprendizaje emocional, como el arte, donde el rigor conceptual se extrae a modo de un artista, desde la materia misma.





## En contacto con... Método de alfabetización para inmigrantes

- Libro del alumno (carpeta con 6 cuadernillos)
- Libro del profesor (carpeta con 8 cuadernillos, carteles, láminas...)

Fernández, Elisa y otros autores

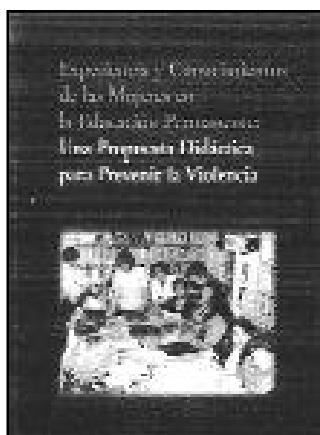
Equipo del Departamento de Educación de ASTI (Asociación Solidaridad Trabajadores Inmigrantes) Madrid, 2000  
(C/ Cava Alta, 25, 3º izq. 28005 Madrid)

El libro del alumno es una carpeta que contiene seis cuadernillos que van trabajando las letras del abecedario a través de variadas actividades. Cada cuadernillo se centra en un tema generador que suele estar dividido en varios subtemas: otras personas, el tiempo, el entorno, las necesidades básicas, España...

En conjunto, aparecen una serie de contenidos muy adecuados y amplios para cubrir las necesidades de alfabetización de los inmigrantes que les sirven para conocer el entorno social y desenvolverse suficientemente en él.

El libro del profesor es una carpeta con un libro que contiene el marco general del método, otro con fichas de refuerzo, 6 guías didácticas, CD-ROM, carteles y láminas complementarias. Las guías didácticas indican al profesor cómo utilizar adecuadamente el método en cada momento.

Este método de alfabetización es completísimo y está presentado con un diseño y calidad muy cuidados. Además, tiene una sistematización de contenidos y actividades excelente.



## Experiencia y conocimiento de las mujeres en la educación permanente: una propuesta didáctica para prevenir la violencia

Herranz, Alicia

Instituto de la Mujer. Madrid 2000, 95 p.  
(C/ Condesa de Venedito, 34- Madrid 28027)

El Instituto de la Mujer promueve proyectos dirigidos a incrementar la autonomía y la formación de las mujeres, así como su inserción en el ámbito laboral. En esa línea, este libro recoge parte de la experiencia de un taller de formación de mujeres desarrollado por la autora durante varios años en el Centro de Adultos-as de Tetuán (Madrid). En dicho taller se intenta favorecer la educación de la mujer como medio de evitar la violencia, en sentido amplio, que se ejerce en la sociedad contra ella.

La autoestima, la comunicación, el control del estrés, el desarrollo personal y profesional, el protagonismo en la Historia, la participación social... son temas que se trabajan en esta experiencia. El libro expone detalladamente, a modo de ejemplo, la unidad didáctica relacionada con "La situación actual de la mujer en la sociedad". Aporta también unos complementos con direcciones de internet, biblio-

## Cuaderno informativo. Orientación académica y profesional. 2001 Opciones al acabar la Educación Secundaria Obligatoria.

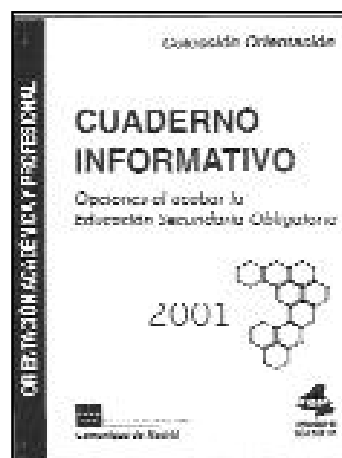
De Miguel Sánchez, Carolina y otros autores.

Dirección General de Ordenación Académica. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid. Colección Orientación. Madrid, 2001, 250 p.  
(C/ Gran Vía, 10 - Madrid 28013)

Continúa la serie de cuadernos informativos de orientación académica y profesional que cada año edita la Consejería de Educación y que suponen un magnífico material de información y apoyo a la labor de los tutores, los equipos y departamentos de orientación y otras muchas personas y entidades que realizan labores de asesoramiento académico y profesional.

Se describen las características del Bachillerato, la Formación Profesional Específica, los Programas de Garantía Social, las Enseñanzas de Régimen Especial y otros estudios. Además encontramos un directorio de la oferta pública educativa de la Comunidad de Madrid. La Educación de Personas Adultas también tiene una sección.

Este Cuaderno informativo ayuda a tomar decisiones a los alumnos que terminan los estudios obligatorios, mediante una clara descripción de los distintos programas y estudios que se presentan como alternativas para su futuro.



# REVISTAS

## EL CORREO DE LA UNESCO

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Septiembre 2001

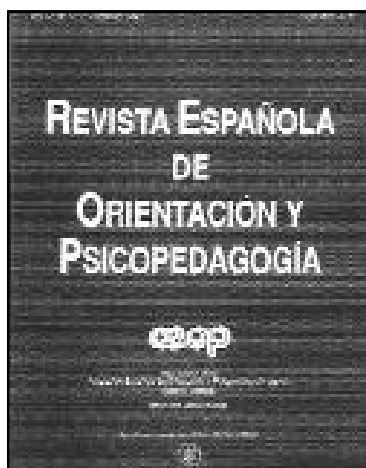
(Mundi Prensa Libros, S.A. C/ Castelló, 37. 28001.

Fax: 91 575 39 98 - [www.unesco.org/courier](http://www.unesco.org/courier))

La aparición mensual de esta revista supone un aliciente para cualquier educador pues presenta de forma muy atractiva (diseño, color, ilustraciones) y amena una gran variedad de temas. Cada mes muestra y analiza minuciosamente un tema, en este caso el del racismo.

Una gran cantidad de informaciones, estudios y planteamientos de todos los rincones del mundo, válidos para la labor del educador de adultos, surgen de sus páginas, en secciones como "nuestro planeta", "libertades", "culturas", "comunicación", "aula abierta"...

En esta ocasión con motivo del Día Internacional de la Alfabetización (8 de septiembre) aparece el artículo sobre educación de adultos: "Nueva Zelanda: un remedio efizaz".



## REVISTA ESPAÑOLA DE ORIENTACIÓN Y PSICOLOGÍA

Asociación Española de Orientación y Psicología (aeop).

Vol. 12, nº 21, 1º semestre, 2001

(E. Depetto. UNED. Dpto. MIDE Edificio Humanidades. Despacho 119. C/ Senda del Rey, 7. 28040 Madrid - <http://infor.uned.es/aeop>)

Los estudios, experiencias, materiales y recursos que ofrece esta revista, al igual que en anteriores ocasiones, suponen una aportación excepcional a la tarea de los orientadores. Es útil para la educación de personas adultas el estudio del profesor Jesús Alonso Tapia sobre "La evaluación de la competencia curricular en el contexto de la orientación educativa", pues el orientador que quiere valorar los criterios de evaluación del profesorado tiene en él varias perspectivas y ejemplos para el análisis de los problemas que se le puedan plantear.

## ENLACE: SECTOR EDUCATIVO. EDUCACIÓN PARA LA VIDA Y LA PAZ

Número 22, junio de 2001, época II

Secretaría de Educación Pública y Cultura. Culiacan, Sinaloa (México)

(Blvd. Culiacan 2200 Pte. CP 80100. Culiacan. Sinaloa, Mexico

Tfno: 005267174110 y [www.sepyc.gob.mx](http://www.sepyc.gob.mx))

La calidad en la presentación y los contenidos de esta publicación favorece el acercamiento a los artículos de un surtido elenco de especialistas en educación de México.

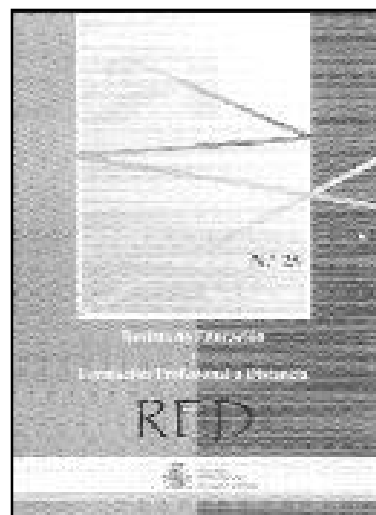
En esta ocasión en la sección de "debate pedagógico" el profesor Pedro Torres plantea en "La educación de adultos: atención desde la cotidianidad de los microcontextos", la situación de la educación de adultos en las comunidades rurales y marginales, analizando el rol del profesor, la participación de las mujeres y el problema de la financiación, desde un punto de vista no sólo técnico, sino también ético o moral.

Otras secciones como la de "desarrollo humano" o "investigación y educación" presentan artículos llenos de sugerencias e ideas para impulsar la praxis educativa.



### RED

Revista de Educación y Formación Profesional a Distancia  
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte  
Número 25. Enero/Junio 2001  
(C/ Torrelaguna, 58 - 4ª planta - Madrid 28027 /  
Tfno: 91/408 20 00)



Desde hace 10 años la revista RED informa sobre la educación a distancia a nivel nacional e internacional.

En este número destaca el tema del "Uso educativo de la Televisión" y la exposición de dos proyectos de enseñanza/aprendizaje a través de la universidad virtual. También se presenta la "Universidade Aberta" de Portugal, importante institución de educación a distancia. La sección de información de esta revista es muy útil y completa.



### VOLUNTARIOS DE MADRID

Consejería de Educación, Comunidad de Madrid  
Número 13, 2ª Época. Julio/Agosto 2001  
(C/ Recoletos, 11 - 3º E - Madrid 28001 /  
Tfno: 900 444 555 y 91/431 84 60)

Esta publicación oficial de la Dirección General de Cooperación al Desarrollo y Voluntariado cubre la necesidad de información y comunicación que las personas voluntarias tienen.

En este número se da cuenta del II Plan Estatal de Voluntariado vigente hasta el año 2004. También de la sesión de trabajo del Comité de Madrid para el Año Internacional de los Voluntarios.

Por último, aparecen entrevistas y reportajes sobre personas y entidades relacionadas con el voluntariado.

### UNA PUERTA ABIERTA

Centro EPA "Pan Bendito" de Madrid  
Número 6, extra. Junio 2001  
(Cº Viejo de Leganés, 188 - Madrid 28025 /  
Tfno: 91/560 05 90)

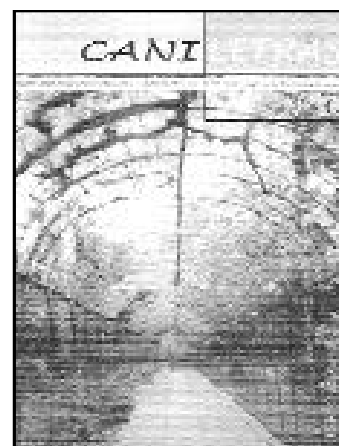


Publicación realizada por el Taller de Prensa de este Centro de EPA que de forma participativa recoge la información sobre las actividades desarrolladas. En este caso se centra en unas Jornadas Interculturales.

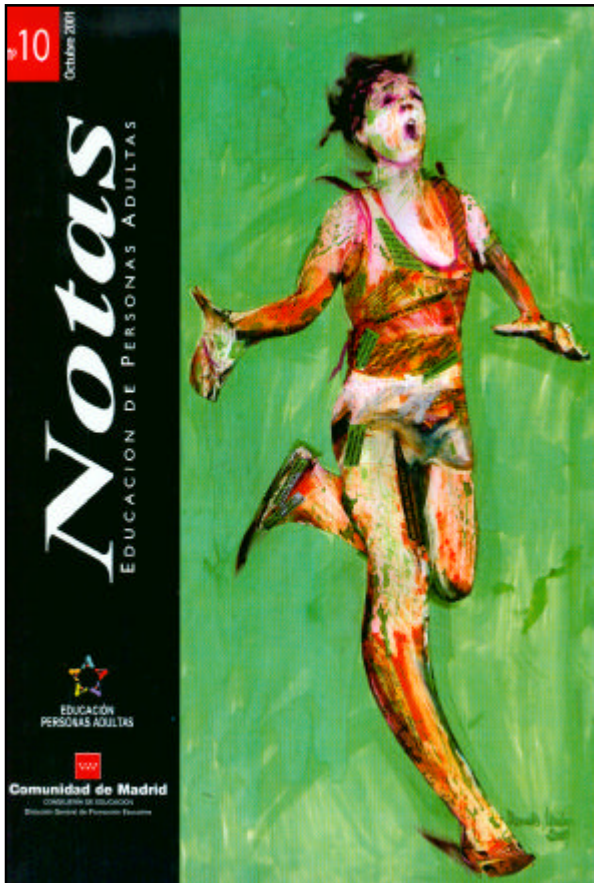
### CANILETRAS

Centro EPA "Canillejas" de Madrid  
nº 0 - Junio 2001  
(C/ Las Musas, 11 - Madrid 28022 /  
Tfno: 91/741 18 60)

Revista interna del Centro de Canillejas muy cuidada en diseño y contenido. Muestra una gran variedad de temas y actividades de interés para la educación de los adultos-as. También sirve de presentación de las actividades y ofertas de este Centro.



# CÓMO PUBLICAR EN “NOTAS”



La revista *Notas* es un espacio de encuentro y reflexión sobre la Educación de Personas Adultas en sus aspectos teóricos, metodológicos y prácticos. Quienes deseen colaborar en ella han de enviar sus artículos según estos criterios:

- Las colaboraciones deberán ser aceptadas por el Equipo de Redacción y la Dirección de la Revista.
- Las opiniones expresadas en los artículos serán responsabilidad exclusiva de los autores.
- Los artículos se presentarán impresos por una sola cara, a doble espacio, en DIN-A4. A ser posible, en procesador de texto Word para Windows.
- En los artículos debe aparecer el nombre y apellidos, así como el centro de estudio o trabajo de los autores y el teléfono de contacto.

Las colaboraciones serán remitidas a:

Centro Regional de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid  
C/ General Ricardos, 179-bis  
28025 Madrid  
Tel.: 91 461 47 04 y Fax: 91 461 42 19  
Correo electrónico: [crepa@mad.servicom.es](mailto:crepa@mad.servicom.es)

## IN MEMORIAM

Nuevamente nos tenemos que hacer eco del fallecimiento de queridos compañeros, que han compartido, con todos nosotros, las tareas de la educación de personas adultas.

Esta vez ha sido: CELIA MAYÉN, ya jubilada, y que dirigió durante muchos años el CEAS de Canillejas e ISABEL LÓPEZ “Chave”, profesora del CEAS de Vallecas.

Su gran entrega al trabajo con personas adultas y, en general, su vida de educadoras nos tienen que servir de ejemplo y estímulo.

Vaya para Celia y “Chave” nuestro recuerdo y la afirmación del respeto y aprecio que siempre gozarán entre sus alumnos y compañeros.

Descansen en paz.



nº 11

Febrero 2002

# Notas

EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS



EDUCACIÓN  
PERSONAS ADULTAS



**Comunidad de Madrid**

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
Dirección General de Promoción Educativa

## Las Enseñanzas Abiertas en la E.P.A.





# Notas

## Educación de Personas Adultas

**Directora:**

María Victoria Reyzábal  
Coordinadora de Área de la Dirección General de Promoción Educativa

**Consejo Asesor:**

Emilio Sánchez, Florentino Sanz y Ramón Flecha

**Equipo de Redacción:**

José Antonio Saiz, Manuel Rasero y Pedro Hilario

**Colaboradores:**

Miguel Ángel Martínez, Julio Lancho, Javier Ramos, María Jesús Agustí, Francisco López, María del Socorro del Fraille, Crispina Granados, Adela Medina, Eduardo Cabornero, Santiago S. Torrado, Enrique de Frutos, Blanca García, Mercedes Mateo, Alicia Herranz, Lourdes Pérez, M<sup>a</sup> Jesús Vals, Teresa H. Colmenarejo y Concepción Pérez

**Gestión y administración:**

Manuel Rasero

**Secretaría:**

Luis del Valle, Julia Arribas y Josefa Fernández

**Cubierta:**

Emilia Pérez

**Fotografías e Ilustraciones:**

El material fotográfico ha sido cedido/realizado por:

- CREPA
- Gabinete de Prensa de la Consejería de Educación
- Los CEPA de:  
Vista Alegre
- Mercedes Mateo, Concepción Pérez

**Maquetación:**

Antonio José Morales y José Antonio Saiz

**Edita:**

Comunidad de Madrid  
Consejería de Educación  
Dirección General de Promoción Educativa  
Centro Regional de Educación de Personas Adultas  
C/ General Ricardos 179-bis, 28025 MADRID  
Teléfono: 91 461 47 04 / Fax: 91 461 42 19  
Correo electrónico: crepa@mad.servicom.es

**Impresión:**

B.O.C.M.  
Depósito Legal: M-6358-1998  
I.S.S.N.: 1577-3019

Tirada: 3.000 ejemplares  
Edición: 02/2002

Esta revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos firmados

# EDITORIAL

En estos veinte últimos años muchos educadores han pretendido romper las barreras que mantenía la Educación de Personas Adultas (EPA) como subsidiaria de la educación infantil y juvenil, sin perfil propio, impermeable al entorno, distante de las decisiones, necesidades e intereses del propio sujeto que pretendía educar y formar. De ahí que surgieran propuestas y proyectos educativos que sin abandonar las necesidades de enseñanza básica o de formación profesional de los adultos y adultas, apostaran por la renovación de los métodos, de los contenidos, de los materiales de trabajo y estudio, de los sistemas de evaluación..., en una palabra, por la actualización.

Actualizar significaba abrir la EPA a una mayor relación con el contexto social, permitir la construcción de distintos itinerarios formativos, flexibilizar los programas de aprendizaje atendiendo a las características de los adultos, animar a los educadores para que sean activos en incorporar los cambios necesarios a los procesos de enseñanza y fomentar el espíritu de colaboración dentro de la comunidad educativa.

Así es como hemos llegado a una cada vez más completa oferta pública en EPA, accesible y abierta a una gran diversidad de usuarios para fomentar los principios de igualdad de oportunidades y de educación permanente. Gran parte de las propuestas y proyectos a los que nos referimos han consolidado una tipología de enseñanzas que, en la Comunidad de Madrid, hemos denominado "Enseñanzas Abiertas" y que presentamos y analizamos en la parte monográfica de este número 11 de la revista *Notas*.

La creatividad, como forma de buscar nuevas soluciones a las situaciones cambiantes y problemáticas que vivimos, ha inspirado estas "Enseñanzas Abiertas" y ha permitido revitalizar la EPA. Por supuesto que ha sido necesario que la legislación recogiese y facilitara el desarrollo de esas "Enseñanzas Abiertas", y así lo han hecho tanto la LOGSE como el Decreto Marco de la EPA en la Comunidad de Madrid, aunque todavía hay que concretar las propuestas elaborando normativas sobre el currículo, el funcionamiento orgánico de los centros, ..., como nos consta que ya se está haciendo.

La práctica educativa y la organización de los centros públicos de EPA de la Comunidad de Madrid son reflejo del camino recorrido al ofrecer programas de enseñanza de idiomas, nuevas tecnologías, desarrollo personal y comunitario, aplicación cultural, promoción laboral... Los artículos que aparecen en la revista *Notas* ejemplifican esa diversidad de programas de "Enseñanzas Abiertas" desde el análisis conceptual, la descripción y valoración de varias experiencias, incluso, en situaciones tan específicas como la de los centros comarcales o la de los centros penitenciarios.

También hay temas polémicos en los que hemos querido profundizar: la potenciación de los idiomas a través de las "Enseñanzas Abiertas"; la dificultad de encuadrar la enseñanza del Español como segunda lengua en estas enseñanzas; la necesidad de considerar las "Enseñanzas Abiertas" en interrelación y complementariedad con la enseñanza básica y la formación profesional, etc.

Para aumentar aún más el interés de este número 11 de la revista *Notas*, traemos a nuestras páginas las palabras del Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid, respondiendo ampliamente a nuestras preguntas sobre la EPA. Por último, con otros artículos como los referentes a la autoestima, la música o la enseñanza a personas sordas, las noticias con una perspectiva regional, nacional o europea, y otras secciones habituales, ofrecemos esta nueva entrega de la revista *Notas*.

# SUMARIO

3 Editorial

5 Entrevista

Carlos Mayor Oreja, *María Victoria Reyzábal*

8 La Firma

Nosotros en un mundo cambiante: la autoestima y las personas adultas, *Petra García Aparicio*

13 Saber Más

El Memorándum sobre la educación permanente, *Alba M<sup>a</sup> Benito Alonso*

Mío, mío... ¡Un alumno!, *Juan José Vergara Rodríguez*

20 Experiencias

Asociación de Sordos de Madrid, *Beatriz Aguado*

Historia y apreciación de la música, *Federico Ponte Chamorro*

25 **Monográfico: Las enseñanzas abiertas en la  
Educación de Personas Adultas**

Las "enseñanzas abiertas" en la Comunidad de Madrid, *Fco. Javier Ramírez Flores*

Las enseñanzas abiertas en el CEPA "Entrevías", *Eduardo Cabornero Martínez*

¿Es la enseñanza del Español, para personas adultas inmigrantes, una enseñanza básica o abierta?, *Olimpia Benito Nieto*

Las enseñanzas abiertas en el sistema modular del CEPA de Móstoles, *Petra García Aparicio y José Antonio Saiz Aparicio*

Enseñanzas abiertas dirigidas al mundo laboral en el CEPA "Villaverde", *M<sup>a</sup> Amparo Cosme Belmonte y Pilar Coello Hueso*

El Aula Abierta en un centro comarcal: CEPA "El Molar", *Miguel Ángel Canal Gamelo*

¿Educación básica versus enseñanzas abiertas?, *Jesús Amores y Gregorio Delgado*

Enseñanzas abiertas y aprendizaje informático, *M<sup>a</sup> Soledad Calvo González*

Las enseñanzas abiertas y la metodología no-formal, *Fco. Javier Hortal García*

El Inglés en las enseñanzas abiertas, *M<sup>a</sup> Luisa García Gómez*

Las enseñanzas abiertas en Centros Penitenciarios, *Concepción Pérez*

62 Claraboya. En otros países:

La formación de adultos y la formación continua en Dinamarca, *Preben Siersbaek*

La Educación de Adultos en Colombia, *Martha Patricia Mahecha Aguilera*

70 Claraboya. En Madrid:

El CEPA Comarcal "Villarejo de Salvanés", *Francisco Jiménez Juarros*

73 Noticias

79 Legislación

80 Internet

81 Libros

85 Revistas

87 Cómo publicar en la Revista "Notas"



## Carlos Mayor Oreja

Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid.

CON el número 10 de esta revista Notas preparado para la imprenta en septiembre de 2001, llegó a la redacción la noticia del relevo de cargos en la Consejería de Educación y la toma de posesión del nuevo Consejero Excmo. Sr. D. Carlos Mayor Oreja, con lo que comenzó una nueva etapa para la Educación en la Comunidad de Madrid. El nuevo Consejero, hasta ese momento, estuvo al frente de la Consejería de Justicia, Función Pública y Administración Local.

Nació en San Sebastián hace cuarenta años. Es licenciado en Derecho y funcionario de carrera. Ha sido profesor de Derecho Civil en la Universidad CEU San Pablo. En 1995 fue elegido diputado de la Asamblea de Madrid y Consejero de Medio Ambiente.

Es un honor traer a las páginas de la revista Notas a D. Carlos Mayor Oreja para que como máximo responsable de la Educación en esta Comunidad nos conteste algunas preguntas sobre lo que para esta revista Notas es tema central y fundamental: la Educación de Personas Adultas.

*MVR.- Vd. es una persona que se ha dedicado a la enseñanza y que, por tanto, conoce sus excelencias y sus dificultades, pero su trabajo en la Comunidad de Madrid ha ido hasta ahora por otros derroteros. ¿Qué ha supuesto para Vd. este cambio de trayectoria en su vida de servicio a la Administración Autonómica?*

CMO.- Concibo mi reciente nombramiento al frente de la Consejería de Educación de nuestra Comunidad no como un cambio de trayectoria al servicio de la Administración Autonómica, sino como una continuación en mi labor al servicio de los ciudadanos de esta región.



Soy consciente, no obstante, de la dimensión de mi cometido actual y de la dificultad que entraña, pero mi postura, que no es otra que la mantenida por el Gobierno Regional de Madrid, está dirigida hacia objetivos claros y precisos: la calidad en todos los niveles de la enseñanza, la garantía de una educación para todos y la consolidación de nuestra Comunidad como espacio universitario e investigador de primer orden.

*MVR.- ¿Qué le ha llamado la atención de sus primeros contactos con la Educación de Personas Adultas en la Comunidad de Madrid?*

CMO.- Además de los informes que la Directora General me transmitió a mi llegada a la Consejería, la inauguración oficial del presente curso escolar en el nuevo Centro de EPA "Fuencarral" me brindó la oportunidad de mantener un primer contacto directo con este sector de la Educación de Personas Adultas. Este contacto me ha permitido dialogar con alumnos, profesores y directores del sector. Pero, para responder a su pregunta, lo que más me ha llamado la atención ha sido el entusiasmo y la ilusión con los que estos

interlocutores intentaban transmitir el valor que conceden a la Educación de Personas Adultas.

Evidentemente esta educación revierte en un modelo de sociedad para Madrid y en el capital humano que es su mayor riqueza y, para mí, esto es del máximo interés.

*MVR.- Con la asunción de competencias plenas en materia educativa por parte de la Comunidad de Madrid, ¿en qué puesto queda la Educación de Personas Adultas (EPA) en el panel de objetivos de la Consejería de Educación?*

CMO.- Estimo que una modalidad educativa no debe tener más o menos consideración que otra. Todas existen porque son importantes y necesarias. Por supuesto, los mayores esfuerzos considero que deben hacerse en las etapas formativas que preparan a nuestros niños y jóvenes como sólida inversión de futuro, pero otras enseñanzas como las de idiomas, las de régimen especial y las dirigidas a la población adulta deben ocupar su lugar en función de sus finalidades y objetivos.

Sé que es preciso impulsar la Educación de Personas Adultas. La educación permanente y el aprendizaje a lo largo de la vida están cobrando una enorme importancia para nuestra sociedad y así lo ha manifestado la Unión Europea en el pasado Consejo de Feira en el año 2000.

*MVR.- Es notable cómo la población adulta va en aumento y demanda cada vez más una atención prioritaria desde la educación y la cultura. ¿Qué va a hacer la Consejería para que con la actual red de centros de EPA se pueda dar respuesta a esta necesidad?*

CMO.- La Consejería de Educación ha emprendido un proceso muy significativo de desarrollo normativo de la Educación de Personas Adultas con el claro objetivo de definir su propia personalidad.

Actualmente la Consejería está trabajando para dar cumplimiento a la Resolución del 19/11/1999 de la Asamblea de Madrid, lo que supone un considerable esfuerzo para que cada distrito de Madrid-Capital cuente con, al menos, un centro específico de EPA y, también, cada localidad mayor de 25.000 habitantes de Madrid-Región lo tenga.

Pero esta iniciativa va a quedar superada con la presentación del II Plan Regional de EPA de la Comunidad de Madrid, que hará hincapié en muchos aspectos que conectan con los planteamientos internacionales en materia de Educación de Personas Adultas, y que será presentado duran-

te el presente curso escolar para su debate y aprobación en la Asamblea de Madrid.

*MVR.- En línea con la consolidación de la normativa sobre la Educación de Personas Adultas dentro del Sistema Educativo de la Comunidad de Madrid y recogiendo la inquietud de los profesionales, ¿en qué estado se encuentran los documentos legislativos que completarían la regulación de este sector educativo, como son el de Currículum y el de Reglamento Orgánico de Centros? ¿Hay alguna otra norma en preparación?*

CMO.- Tanto el borrador del futuro Decreto por el que se establezca el Reglamento Orgánico de los centros de EPA, como el borrador del Decreto por el que se establezca el Currículo de estas enseñanzas, serán presentados para su debate y aprobación por el Gobierno Regional antes de la finalización del presente curso escolar.

Ambos Decretos son muy importantes y, junto con sus órdenes de desarrollo, vendrán a completar el camino iniciado por las normas ya publicadas: el Decreto por el que se establece el marco de actuación de la EPA, el Decreto por el que se crea la red de centros de EPA y el Decreto que establece los requisitos mínimos que deben cumplir dichos centros.

Así mismo, se acaba de publicar tanto la Orden como la Resolución para poder autorizar a centros privados la impartición de enseñanzas de Educación de Personas Adultas, y se está trabajando en la Orden que convocará las pruebas libres para la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria. Del mismo modo están en preparación la Orden que regula el funcionamiento y la organización del Centro Regional de EPA, y la Orden que regula la organización y el funcionamiento del Consejo Asesor de la EPA de la Comunidad de Madrid, que será un órgano significativo de participación y consulta.

*MVR.- No todos los centros de la Red de EPA organizan actualmente sus enseñanzas de acuerdo con la LOGSE. ¿Qué actuaciones va a emprender la Consejería de Educación para que este objetivo se cumpla en la totalidad de los centros?*

CMO.- En la actualidad aproximadamente el 80% de los centros de la Red imparten el recorrido completo de las enseñanzas para la Educación de Personas Adultas de acuerdo con la LOGSE.

Para el curso 2002/03 incorporaremos a la práctica totalidad de los centros además de ocho nuevos que, salvo dificultades imponderables, está previsto que se creen este próximo curso.

Es posible que en alguno de estos centros, por dificultades de espacio que habrá que ir resolviendo durante el citado curso 2002/03, quede pendiente de ampliar la oferta hasta alcanzar el recorrido completo de la Educación Básica de Personas Adultas.

*MVR.- Un sector estratégico para las personas adultas como el de la formación profesional, ¿está contemplado en los planes de actuación de la Consejería para los centros de EPA? ¿Qué propuestas o líneas de trabajo se van a mantener y/o crear en este ámbito?*

CMO.- Las enseñanzas dirigidas al ámbito ocupacional y profesional de las personas adultas se han recogido, de acuerdo con el Título III de la LOGSE, en el Decreto 128/2001, de 2 de agosto, de la Comunidad de Madrid. Actualmente en más del 80 % de los centros EPA se están impartiendo enseñanzas relacionadas con este ámbito de actuación, unas veces con los recursos de los propios centros y otras cofinanciadas entre el Fondo Social Europeo y la Consejería de Educación.

Es preciso profundizar en la adaptación y extensión de estas enseñanzas para ponerlas al alcance de toda la población adulta.

En este sentido, se está trabajando en la elaboración de desarrollos curriculares que, teniendo como referente las propuestas de formación profesional, acerquen nuestros talleres ocupacionales a una formación homologables y de calidad.

Asimismo, se está estudiando la planificación de las ofertas de formación ocupacional y profesional de tal manera que éstas se complementen geográficamente y puedan, aprovechando los recursos de los centros, rentabilizarse al máximo; y todo ello, además, desde la perspectiva de ofertar un abanico amplio de enseñanzas de este tipo con el fin de dar respuesta a las necesidades formati-

vas de la población adulta de nuestra Comunidad.

*MVR.- Durante el presente curso la Consejería de Educación va presentar un Plan Regional de EPA. ¿Podría decir brevemente los objetivos a conseguir con este Plan en la Educación de Personas Adultas?*

CMO.- El II Plan Regional de EPA que he citado anteriormente, se hace necesario ante la nueva situación creada en 1999 con la transferencia de las competencias educativas y el tiempo que ya ha transcurrido desde la implantación en 1993 del primer Plan Regional.

Este II Plan Regional perseguirá una ambiciosa meta: intentar acercar y mejorar el aprendizaje a lo largo de la vida al conjunto de los ciudadanos de la Comunidad de Madrid.

Por ser breve, le mencionaría que entre los principales objetivos están: consolidar y extender la red de centros públicos de EPA; desarrollar las enseñanzas a distancia mediante la utilización de las nuevas tecnologías; mejorar significativamente la calidad de los procesos de educación de personas adultas; y, potenciar la cooperación y coordinación institucional. Sin embargo, no quisiera todavía anticipar acontecimientos que tendrán su lugar y su procedimiento de debate.

*MVR.- ¿Tiene Vd. alguna otra cosa que considere importante transmitir a los lectores de la revista Notas?*

CMO.- Simplemente, destacar una vez más el papel que cumple la educación en todas las etapas de la vida, configurándose como motor de desarrollo armónico del individuo y la sociedad.

Por ello, apostamos desde la Consejería de Educación por una educación para todos, y afrontamos nuestra responsabilidad con ilusión y trabajando para que todos los ciudadanos que lo demanden, cualquiera que sea su condición y circunstancias, reciban una formación completa que les permita estar preparados para las distintas actividades e instancias sociales, siempre tomando como base el respeto a los derechos y libertades fundamentales y a los hábitos de convivencia democrática y respeto mutuo. Entre todos debemos conseguir que el desarrollo social de los pueblos camine de la mano de una educación erigida en el principio de igualdad.



## Nosotros en un mundo cambiante: la autoestima y las personas adultas

*Petra García Aparicio*

*Profesora del CEPA "Agustina de Aragón" de Móstoles (Madrid)*

### INTRODUCCIÓN

EN el último cuarto de siglo XX se puede destacar las características contrapuestas de la evolución de la sociedad desde un punto de vista global: con los grandes avances en desarrollismo social coinciden los desfases en el ritmo de crecimiento de los pueblos; con los avances en el sector científico y de la economía conviven las grandes bolsas de desempleo y fenómenos de exclusión; con los avances tecnológicos conviven las amenazas que se vierten sobre el medio ambiente.

Las tensiones que se deben afrontar desde la individualidad de la persona son, entre otras:

- Frente a la tradición y el arraigo a las costumbres, el reto por la modernidad.
- Frente al aplomo y la serenidad en la toma de iniciativas, la invasión de la información y la premura del tiempo.
- Frente a la preparación personal para competir en una sociedad actual, el reto de la igualdad de oportunidades.
- Frente a la invasión de nuevos conocimientos, la lentitud en la asimilación de los mismos.
- Frente a la presión de los condicionantes de lo material, la demanda de una mayor potenciación del mundo de los valores, del campo de la espiritualidad.
- Frente a la proposición de valores únicos, el enriquecimiento de una sociedad plural.

sonas la necesidad de aprender a vivir en estas nuevas circunstancias. Para este aprendizaje en su día pudieron ayudar los modelos a seguir que la misma sociedad proponía. Pero hoy esos modelos únicos no son válidos. La heterogeneidad de formas de vida, creencias, actitudes, valores..., es tal, que cada individualidad ha de forjarse su propio camino en la vida. Esto origina una gran carga de soledad y sufrimiento para las personas que no tienen equilibrio interior.

En este contexto se advierte en nuestro país un creciente interés por la autoestima, los talleres de desarrollo personal y de autoafirmación, como se puede observar revisando la cantidad de bibliografía aparecida sobre el tema y la cantidad de cursos a impartir.

Es un tema que también se presenta con ambigüedad, por un lado resulta atrayente como asignatura pendiente de nuestra educación y, por otro, suscita recelo por temer que la autoestima conlleve una autosuficiencia y actitud agresiva frente a los demás.

### AUTOESTIMA Y PERSONALIDAD

Para Pérez-Mitre (1981), la autoestima es el fenómeno o efecto que se traduce en conceptos, imágenes y juicios de valor referidos a uno mismo; se entiende como un proceso psicológico cuyos contenidos se encuentran socialmente determinados. En este sentido, se dice que la autoestima es un fenómeno psicológico y social.

**El interés por el tema de la autoestima surge de la necesidad de los adultos de aprender a vivir en una realidad en continuo cambio**

Una realidad social tan cambiante exige de las per-



Coopersmith (1976) considera que la autoestima no es más que la actitud favorable o desfavorable que el individuo tiene hacia sí mismo, es decir, un grupo de cogniciones y sentimientos. Afirma que los individuos con elevada autoestima se acercan a personas y tareas con considerables expectativas de éxito, aceptan sus opiniones y manifiestan confianza en sus relaciones, mostrando mayor independencia social y creatividad, lo que les conduce a comportamientos más asertivos. En el desarrollo de la personalidad tiene un papel determinante la educación infantil y la modalidad del ejercicio de la autoridad ejercida sobre la persona.

Sherif y Sherif (1969), al hablar sobre la autoestima, argumentan que ésta se forma como un resultado que tiene el individuo de la internalización de las normas y los valores del grupo social y de su adecuado desempeño, ya que todas las agrupaciones humanas poseen un conjunto de normas, valores y costumbres que expresan las pautas conductuales a seguir dentro de la estructura de la sociedad. Es a través de este conjunto de elementos que las actividades sociales y económicas son reguladas. Sin embargo, esta posición puede ser cuestionable, pues hay quienes no encajan en los valores de un grupo social y cuentan con una autoestima elevada.

Destacamos la contribución de las teorías de Carl Rogers y el ejercicio de su psicoterapia para reivindicar la autoestima y su papel determinante en el análisis de la raíz de toda problemática de la personalidad. Pensamos que el ser humano se percibe a sí mismo desde el punto de vista físico y sensorial, afectivo, cognitivo, social y de comunicación; evalúa esta percepción y se siente contento o no con la misma. En esta percepción tiene un papel muy importante, aunque no exclusivo, el concepto y valoración que de él hace la sociedad y su entorno. En la medida que se le proporcione desde su entorno cariño, aceptación y protección, se sentirá acorde consigo mismo.

Reidl (1981), en una investigación sobre la estructura factorial de la autoestima en mujeres del sur del Distrito Federal de México, encontró que la autoestima es muy importante en la vida de los seres humanos y que puede entenderse como una actitud hacia uno mismo con las

dimensiones negativa y positiva de evaluación. También argumenta que la angustia y la autoestima se encuentran muy relacionadas: si es la amenaza la que produce la angustia, la que está siendo amenazada es la autoestima de la persona. La importancia de la autoestima -en cuanto a la experiencia personal y la conducta interpersonal, a la búsqueda de la aprobación y posición social- surge en gran medida del deseo de mantener una autoevaluación positiva.



## EDUCACIÓN Y AUTOESTIMA

La autoestima es la abstracción que el individuo hace y desarrolla acerca de sus atributos, capacidades, objetos y actividades que posee o persigue; esta abstracción es representada por el símbolo *mi*, que consiste en la idea que la persona posee sobre sí misma. Dicho concepto se forma a través de la experiencia siguiendo el mismo proceso de abstracción utilizado en otras áreas de la experiencia.

riencia.

La autoestima se manifiesta a través de diversas variables en la personalidad del individuo: el autoconcepto, la autopercepción de su propio físico, la asunción de responsabilidades, la capacidad de tomar iniciativas, la asertividad y el juicio crítico, el estilo democrático en el ejercicio de la autoridad...

Se cree que el valor asignado a uno mismo es determinante en la manera de ser de cada quien. Un autoconcepto alto o positivo dará como resultado que la persona llegue a tener éxito en sus actividades por la seguridad que aquél genera. Por el contrario, quien posee un autoconcepto bajo o negativo puede no ser capaz de concluir cualquier labor o trabajo debido a su inseguridad o confusiones. Es por todos conocida la estrecha relación entre autoconcepto y autoestima. Por otro lado, la autopercepción del cuerpo está unida al aspecto físico, y de alguna manera proporciona ideas en cuanto al autoconcepto y la forma de comunicarse con los demás, la seguridad en la toma de decisiones frente a los demás, etc.

La sociedad democrática necesita contar con ciudadanos responsables para con los demás en la vida cotidiana, profesional, cultural, asociativa y



como consumidores. En una sociedad plural se necesitan ciudadanos con preparación para la vida activa, que conozcan y asuman el ámbito de actuación social, que ejerzan la libertad sabiendo dónde están los límites del ejercicio de ésta. Ciudadanos educados para ejercer sus derechos y deberes, y emitir juicios al respecto. Estas actuaciones sólo se consiguen con una educación enfocada hacia el ejercicio de la libertad, la asertividad y la actuación consecuente con los principios propios. Para que la persona asuma la responsabilidad de sus actuaciones, deberá estar formada en el respeto a la diversidad, la autonomía y el espíritu de iniciativa e incluso el riesgo de la provocación con las aportaciones creativas.

La Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI presidida por J. Delors recoge entre sus propuestas: "...la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad." Y añade entre sus pistas y recomendaciones que educar debe ser para: "Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia -realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos-respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz. Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y responsabilidad personal". (La educación encierra un tesoro. UNESCO 1996 pp. 106).

Cuántas opiniones hemos venido expresando hasta el momento justifican el hecho de que dentro del trabajo de educación permanente para las personas adultas que venimos desarrollando en los centros nos planteamos trabajar sobre la autoestima a través de talleres o de cursos dentro de las Enseñanzas Abiertas.

A continuación exponemos un ejemplo de programación del curso de autoestima de una duración de 30-50 horas, en función de la intensidad del desarrollo de la misma.

## PROGRAMACIÓN DEL MÓDULO O CURSO DE AUTOESTIMA

### Objetivos

- Conocer conceptos básicos de psicología de la personalidad.
- Descubrir el mundo de la afectividad y sus expresiones.
- Conocer la influencia del campo de los pensamientos en la personalidad.
- Practicar estrategias de reafirmación personal.
- Desarrollar habilidades de colaboración y comunicación con los demás.
- Adquirir facilidad para el trabajo en equipo.
- Analizar estrategias de habilidades sociales.
- Conocer técnicas de afirmación personal.
- Reflexionar sobre el autocontrol en las relaciones sociales.

### Contenidos y actividades

1. La Psicología y sus intereses. Presentación de conceptos.
  - Dinámica de presentación.
  - Rueda de gustos propios y aficiones.
2. Qué es la personalidad y aspectos de la misma: motórico-sensoriales, afectivos, cognitivos y sociales, y de comunicación.
  - Ejemplos de la vida real.
  - Cuestionario sobre rasgos de personalidad propia.
3. Qué es la autoestima. Rasgos y manifestaciones. Personalidad madura.
  - Vocabulario de aptitudes en cada punto.
  - Qué características creemos tener y nos faltan.
  - El equilibrio está en la mente.

4-5. La reestructuración positiva cognitiva: control mental. Identificación de pensamientos. Las etiquetas. Búsqueda de pensamientos alternativos. La reformulación en los diálogos.

- El equilibrio está en la mente, trabajo en pequeño grupo: interpretación de viñetas.
- Ejemplos de distorsiones cognitivas: generalizaciones, pensamientos irracionales, etc.
- Análisis y debate sobre ejemplos propuestos desde su experiencia de vida.

6. La afectividad y el contacto con nuestros sentimientos.

- Ejercicio y dinámica grupal: expresa con adjetivos lo que refleja la cara de tu compañero/a, y contrasta con su aportación.
- Ejercicios de reconocimiento de modelos de identidad.
- Naturalidad: identificación de facetas.
- Elaboración o reconocimiento de proyecto de vida.
- Análisis del grado de coherencia personal: racionalidad y sentimiento.
- Toma de conciencia del momento presente.
- Ejercicios de autocontrol.
- Importancia de la sexualidad madura.
- Papel de la armonía física y fisiológica.

**“La educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Hay que aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad”.**

**J. Delors**

7. Las relaciones personales. Problemas en la comunicación.

- Dinámica: Perdidos en la luna.
- Ejercicio de conocimiento mutuo:
  - . Cuántas personas tengo a quién confiarme.
  - . Cuánto tiempo hace que hablé con mi amigo/a.
  - . Qué actividad ha sido la última que realicé con amigos.
  - . Propuesta de actividades a realizar.
  - . En cuántas ocasiones te has propuesto

llegar a una relación imposible.

. Expresión en el grupo de lo que has conseguido por ti misma.

- Confianza en sí mismo:
  - . Hablar en público tres minutos.
  - . En contacto con mis sentimientos: expresar lo sentido ante la experiencia.

8. Asertividad:

- Ejercicios prácticos y ejemplos de la vida diaria: libertad de expresión, ¿cómo te sentiste?
  - . La reivindicación de los derechos personales.
  - . Hablar en público.
  - . Hacer y recibir críticas.
  - . Resolver conflictos.
- Discusión de un problema de la vida real: interpretación y datos objetivos.
  - . Alcanzar el mayor consenso.
  - . Vencer el miedo a la crítica.
  - . Dinámica del rumor.
- El sentido del rumor: representación de diferentes situaciones cómicas.

9. Estrategias de afrontamiento del estrés.

- Ejercicios de relajación.

10. Cómo generar autoestima positiva:

- Ejercicios de búsqueda de autorrealización.
- Cómo encontrar nuevas oportunidades.
- El ejercicio de trabajar en grupo: dinámica de las aportaciones del grupo.
- Dramatizaciones: cómo vencer el miedo a la crítica.
- Cómo prevenir insatisfacciones: no dejes para mañana y satisface tus deseos.
  - . Cuestionario sobre el empleo del ocio.
  - . Búsqueda de formas de ampliar la capacitación personal.

11. Importancia del autoconcepto en la infancia y adolescencia.

- La autoestima en la infancia: mi infancia y la opinión de mi familia sobre mí. Influencia en el autoconcepto.

12. El autoconcepto en la pareja.

- Evaluación y búsqueda de cualidades positivas por parejas.

## Metodología

La Educación de Adultos es un proceso de formación integral en el que se desarrollan las aptitudes del sujeto, se enriquecen sus conocimientos, se mejoran sus capacidades técnicas y profesionales y se potencia su integración participativa, crítica y transformadora en la sociedad. Si el fin último del proceso educativo es el desarrollo dinámico e integral de la persona, al hablar de metodología no debemos de sustentarla sobre un solo principio educativo, sino partir de distintos principios que en ningún caso son excluyentes sino complementarios.

Los principios\* que sustentan la metodología de la educación en lo personal están basados en los conocimientos aportados desde el campo de la psicología del aprendizaje y desde la psicología cognitiva-conductual, y se pueden enumerar de la siguiente forma:

- Principio de actividad (verbal y mental)
- Principio de participación (dialogal y horizontal)
- Principio de individualización
- Principio de socialización

Las sesiones del curso están realizadas de forma grupal: una primera fase de discusión en pequeño grupo.

Una segunda fase de puesta en común de lo trabajado en cada uno de los grupos. Los grupos son aleatorios, de forma que a lo largo del curso las personas lleguen a relacionarse con todos los componentes del grupo.

**La Educación de Adultos debe ser un proceso de mejora de la formación integral de los ciudadanos**

En esta fase se harán también puestas en común de experiencias personales y grabaciones de dramatizaciones, así como análisis crítico de las mismas, en pequeño y gran grupo.

## Evaluación

La evaluación es continua a lo largo del desarrollo del programa.

Los instrumentos de evaluación serán:

- Registros de observación.
- Escalas de valoración personales y del grupo sobre la participación de los integrantes.
- Ejercicios de participación con aportación de experiencias personales y con actividades de dramatización.

Los criterios de evaluación se sustentarán en:

- Registro de asistencia a las sesiones.
- Nivel de participación en el grupo.
- Valoración personal, del grupo y del profesor de los logros alcanzados en el proceso de desarrollo de las sesiones.

## BIBLIOGRAFÍA

- COOPERSMITH, S. (1976). *The Antecedentes of Self Esteem*. San Francisco: H. Freeman.
- ERIKSON, E. (1976). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Horme.
- FITTS, W. (1965). *Manual for the Tennessee Self Concept Scale*. Nashville: Appleton-Century-Crofts.
- FREUD, S. (1938(1940)). *Esquema de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós (Bib. de Psicología), XXI.
- GERGEN, K. (1971). *The Concept of Self*. New York: Holt, Rinehart & Winston Inc.
- HORNEY, K. (1973). *Neurosis y madurez. La lucha por la autorrealización*. Buenos Aires: Psique.
- McGUIGAN, J. (1974). *Psicología experimental*. México: Trillas.
- MASLOW, E. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row Publishers.
- MONROY, M. (1987). *Perfil de autoconcepto en jóvenes farmacodependientes de un hogar carente de figura paterna*. Tesis de Licenciatura. UNAM: Facultad de Psicología.
- PÉREZ MITRE, G. (1981). *Autoestima: expectativas de éxito o de fracaso en la realización de una tarea*. Rev. Asoc. Latinoamer. Psic. Social, pp. 135-140.
- REIDL, L. (1981). *Estructura factorial de la autoestima de mujeres del sur del Distrito Federal*. Rev. Asoc. Latinoamer. Psic. Social, pp. 273-266.
- ROSEMBERG, M. (1977). *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Buenos Aires: Horme.
- ROGERS, C. (1975). *The significance of Self-Regarding Attitudes and Perceptions*. The Mooseheart Symposium. New York: Mc Graw-Hill.
- SHERIF, M. Y SHERIF, C. (1969). *Psicología Social*. México: Aharla.
- TAMAYO, A. (1982). *Autoconcepto, sexo y estado civil*. Rev. Asoc. Latinoamer. Psic. Social.

\* La descripción de estos principios se puede encontrar en este mismo número de la revista Notas, en el artículo: "Las enseñanzas abiertas en el sistema modular del Centro EPA de Móstoles"



## El Memorándum sobre la educación permanente

La educación a lo largo de la vida como eje central de las políticas educativas europeas

*Alba M<sup>a</sup> Benito Alonso*

*Asesora técnica del Servicio de EPA de la Comunidad de Madrid*

*Para un año, sembrad cereales. Para una década, plantad árboles.  
Para toda la vida, educad y formad a la gente.  
(Proverbio chino. Guanzi, 645 a. C.)*

### EL APRENDIZAJE PERMANENTE

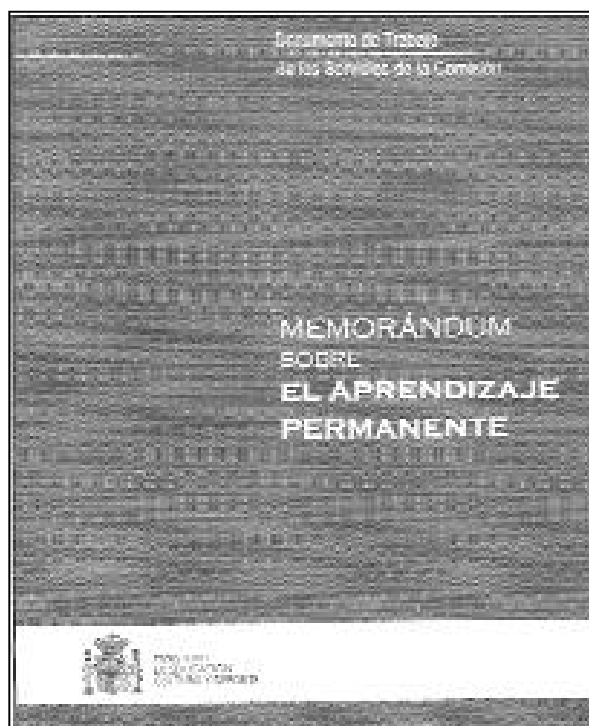
EL aprendizaje permanente ha sido uno de los objetivos constantes de las políticas educativas en los últimos años, si bien es verdad que hoy en día se hace más necesario que nunca que los ciudadanos adquieran los conocimientos necesarios para asumir los nuevos retos que la sociedad actual, la sociedad de la información, nos plantea.

Haciendo un poco de historia sobre los últimos acontecimientos europeos nos damos cuenta de que, en todos ellos, la educación permanente se considera como la clave de la sociedad del siglo XXI. Así, por no alejarnos demasiado en el tiempo, recordamos el año 1996 como el Año Europeo de la Educación y Formación Permanentes. Un año más tarde, en la V Conferencia de la Unesco, en Hamburgo se afirma "que la educación a lo largo de la vida es algo más que un derecho, es una de las claves del siglo XXI. Es a la vez la consecuencia de una ciudadanía activa y una condición necesaria para la participación plena en la sociedad".

En el marco de la estrategia europea para el empleo, diseñada en el Consejo de Luxemburgo de 1.997, se introdujo la educación permanente como objetivo prioritario para conseguir el aumento de la empleabilidad y la capacidad de adaptación ante los nuevos cambios. Y en el Consejo Europeo de Lisboa (marzo 2000) se lanza el gran reto de convertir a Europa en la sociedad más competitiva y dinámica a través del conocimiento.

Por último en el Consejo Europeo de Feira (junio 2000) se invitó "a los Estados miembros, al Consejo y a la Comisión, dentro de sus ámbitos de competencia, a definir estrategias coherentes y medidas prácticas para fomentar la educación permanente para todos".

La Comisión, recogiendo los mandatos de estos Consejos, presenta un documento de trabajo, el Memorándum sobre el aprendizaje permanente, y



propone desarrollar un debate a escala europea con el fin de desarrollar una estrategia global y hacer realidad la educación y formación a lo largo de la vida, tanto a nivel individual como a nivel institucional, en todas las esferas públicas y privadas de la sociedad.

**El aprendizaje permanente abarca todo un abanico de procesos educativos formales, no formales e informales**

### ¿QUÉ NOS APORTA EL MEMORÁNDUM? ¿POR QUÉ UN MEMORÁNDUM?

Conscientes de que la clave de la sociedad del siglo XXI es el aprendizaje permanente, se hace urgente encontrar las estrategias que puedan hacerlo efectivo dentro del marco europeo, una vez que se identifique de forma clara el concepto de aprendizaje permanente.

La amplitud de los cambios sociales y económicos producidos en toda Europa, los cambios demográficos, que traen consigo el envejecimiento de la población, los cambios producidos por la sociedad del conocimiento, exigen una nueva concepción de la educación y formación, que ya no pueden circunscribirse a una época concreta de la vida, la etapa escolar, sino que es necesaria e imprescindible a lo largo de la vida.

El aprendizaje permanente va más allá de lo que entendemos por formación continua, su objetivo no es sólo un objetivo economicista y enfocado en el empleo. El Memorándum pone de manifiesto que el aprendizaje permanente es un proceso continuo que abarca todo un abanico de aprendizajes que van desde el aprendizaje formal, al no formal e informal y que permitirán a todas las personas adquirir y mejorar sus cualificaciones, actualizar de forma constante los conocimientos, las competencias y aptitudes para conseguir tanto su realización personal como profesional y la posibilidad de participar activamente en la sociedad. Esta es la única manera de garantizar la igualdad de oportunidades para todos.

El fin del Memorándum es pues establecer un debate a escala europea con

el objetivo de identificar los problemas que imposibilitan el aprendizaje permanente, mostrar ejemplos de buenas prácticas en este ámbito y proponer

estrategias concretas para cada uno de los mensajes u objetivos que se proponen.

### LOS MENSAJES CLAVES DEL MEMORÁNDUM

El Memorándum contiene seis mensajes claves que ofrecen un marco estructurado para la reflexión y puesta en práctica del aprendizaje permanente. En relación a esos mensajes claves se han identificado las dificultades, se han detectado experiencias de buenas prácticas existentes en cada país, a la vez que propuestas concretas. Esto supone un gran reto para cada Estado miembro y para el conjunto de Europa, puesto que a partir de las conclusiones y propuestas que cada país elabore se establecerán estrategias comunes para el conjunto europeo y se diseñará un posterior plan de acción.

#### *Mensaje clave nº1: nuevas calificaciones básicas para todos*

Objetivo: Garantizar el acceso universal y continuo al aprendizaje, con objeto de obtener y renovar las cualificaciones necesarias para participar de manera activa en la sociedad del conocimiento.



#### *Mensaje clave nº2: más inversión en recursos humanos*

Objetivo: Aumentar visiblemente la inversión en recursos humanos, para dar prioridad al capital más importante de Europa: sus ciudadanos.

#### *Mensaje clave nº3: la innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje*

Objetivo: Desarrollar métodos y contextos eficaces para que el aprendizaje permanente sea posible.

#### *Mensaje clave nº4: valorar*

### y reconocer los aprendizajes

Objetivo: Mejorar significativamente las maneras en que se entienden y valoran la participación en el aprendizaje y sus resultados, sobre todo en lo que atañe al aprendizaje no formal e informal.

*Mensaje clave nº5: redefinir la orientación y el ase-*



### soramiento

Objetivo: Lograr que todos los ciudadanos de Europa, a lo largo de toda su vida, puedan acceder fácilmente a una información y un asesoramiento de calidad acerca de las oportunidades de aprendizaje.

*Mensaje clave nº6: acercar el aprendizaje a los ciudadanos*

Objetivo: Ofrecer oportunidades de aprendizaje permanente tan próximas a los interesados como sea posible, en sus comunidades, en el hogar o lugar de trabajo y cuando proceda, con el apoyo de las tecnologías de la comunicación.

### CONSECUENCIAS DEL DESARROLLO DEL DEBATE SOBRE EL MEMORÁNDUM

El debate del Memorandum ha tenido una gran participación en los diferentes Estados miembros, el Espacio Económico Europeo y los países candidatos pues se celebraron amplias consultas, jornadas de trabajo, conferencias...dirigidas a todos los organismos implicados.

A escala europea la Comisión consultó al Parlamento, que emitió un informe estableciendo recomendaciones para el futuro Plan de Acción, al Comité de las Regiones y al Comité Económico y

Social. La Comisión se dirigió también a otras organizaciones como el Consejo de Europa, la OCDE y la UNESCO.

Se recibieron un total de 3000 respuestas e informes de los diferentes países.

A nivel nacional el proceso ha sido coordinado por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte y del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, y han tomado parte las administraciones, las instituciones públicas y privadas tanto del ámbito estatal, autonómico o local, así como los agentes sociales, la sociedad civil, con implicación en el aprendizaje permanente.

El debate ha permitido el intercambio de puntos de vista, el contraste de buenas prácticas y la celebración de jornadas de carácter nacional como las que se celebraron los días 12 y 27 de junio. Esta última tuvo una amplia representación de todos los actores implicados. En ella se expusieron las

conclusiones y aportaciones elaboradas en torno a cada uno de los mensajes, y configurarán la estrategia española en relación con el aprendizaje permanente, recogida en el Informe Nacional que próximamente el MECD publicará.

A parte del momento importante de reflexión

**El fin del Memorandum es establecer un debate europeo para identificar los problemas que impiden el aprendizaje permanente, ofreciendo estrategias de mejora y una muestra de buenas prácticas de actuación en ese ámbito de aprendizaje**

por parte de todos los sectores implicados, tanto del sector formal como no formal de los organismos dedicados a la educación y formación, hay que destacar en todo el proceso del debate el método de coordinación entre todos los interlocutores implicados que se han puesto en marcha tanto en los diferentes Estados miembros como en el marco europeo y que favorecerá el posterior desarrollo del plan de acción que se diseñe.

Las conclusiones extraídas de las respuestas enviadas y de los informes remitidos por todos los países han constituido la base para la elaboración de la Comunicación de la Comisión "Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente". Este documento hace hincapié en las prioridades de

actuación y medidas prácticas para la consecución de un espacio europeo de aprendizaje permanente así como las estrategias que se pueden desarrollar en el marco europeo. El Plan de Acción será aprobado en el Consejo que se celebrará en Barcelona el 15-16 de marzo.

## CONCLUSIONES DEL DEBATE RECOGIDAS EN LA COMUNICACIÓN DE LA COMISIÓN

En las respuestas a la consulta del Memorandum hay un consenso en cuanto a la definición que se da del aprendizaje permanente, que se recoge y amplía en la Comunicación de la Comisión:

*"Toda actividad de aprendizaje a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo".*

De esta definición, que tiene un carácter muy amplio, se desprenden cuatro objetivos fundamentales, que debemos tener presentes cada uno de los organismos responsables en materia de educación permanente y en el ámbito concreto de la Educación de Personas Adultas: ciudadanía activa, realización personal, empleabilidad e inclusión social.

Asimismo se puso de manifiesto en la consulta los principios que deben guiar, y sobre los que se deben sustentar, las estrategias para conseguir el aprendizaje permanente. Se resalta el papel central del alumno, lo que supone una importante revolución en los procesos de educación y formación. No se trata de presentar una oferta variada de formación por parte de los organismos responsables, sino de conjugarla y adaptarla a las necesidades de los alumnos para lo cual será necesario flexibilizar y diversificar los currículos, así como establecer posibilidades de aprendizaje en cualquier momento o situación para que la

igualdad de oportunidades se haga realidad desde las primeras etapas de la vida. No podemos olvidar el principio de calidad que debe guiar todos los procesos educativos para lo que será necesario establecer los mecanismos que lo garanticen.

Por último se destacan una serie de medidas

## La Comunicación de la Comisión Europea titulada "Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente" recoge y amplía las conclusiones del proceso de debate e informes de todos los países implicados

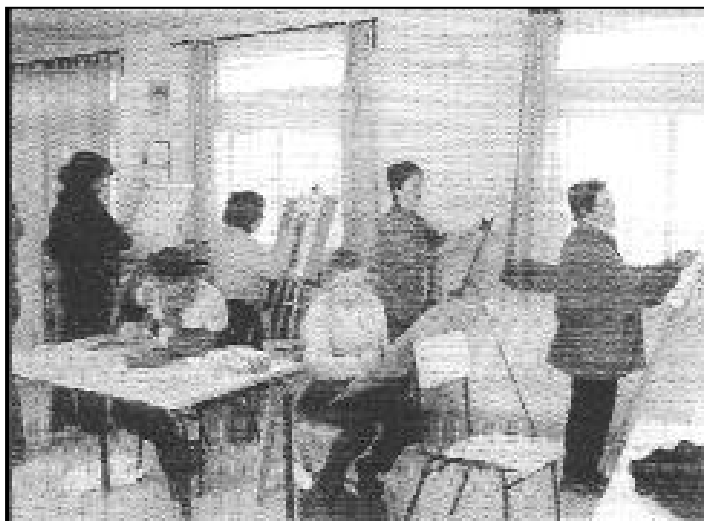
prácticas que los Estados Miembros deben tener en cuenta a la hora de diseñar su estrategia para el aprendizaje permanente:

- Cooperación y coordinación entre todos los organismos y sectores implicados.
- Análisis de las demandas de formación, conjugando las necesidades individuales, locales y de la sociedad en su conjunto.
- Aumentar la inversión pública y privada para el aprendizaje permanente.
- Facilitar el acceso al aprendizaje.
- Crear una cultura de aprendizaje desde las primeras etapas de la vida, estableciendo mecanismos que motiven para el aprendizaje y favoreciendo el reconocimiento y la acreditación.
- Establecer indicadores para la calidad.

A modo de conclusión diremos que la experiencia del debate, en el marco común europeo, ha abierto un método de coordinación que posibilitará la identificación de problemas, el intercambio de buenas prácticas y el desarrollo de políticas coherentes que permitan el desarrollo del aprendizaje permanente aprovechando los logros a escala europea de los programas (Sócrates, Leonardo, Juventud, Equal.) e iniciativas relativas a este campo (e-Learning) y recursos comunitarios como los del Fondo Social Europeo que harán posible la creación de un espacio europeo de aprendizaje permanente.

Para saber más, consultar:

- Dirección General de Educación y Cultura <http://europa.eu.int/comm/education/life/>
- Red Eurydice <http://www.eurydice.org>
- CEDEFOP <http://www.trainingvillage.gr/etv/111>
- Fundación Europea para la Formación <http://www.etf.eu.int>





# Mío, mío... ¡Un alumno!

## Configuración de la oferta educativa en los CEPA

*Juan José Vergara Rodríguez*  
*Profesor de intervención sociocomunitaria*

**D**ESDE quienes trabajan la Educación de Adultos, y desde hace algunos años, se ha generalizado una discusión sobre cuál es el propio campo de actuación educativa.

La historia de la Educación de Adultos en nuestro país estuvo muy ligada, hace 20/25 años, al movimiento asociativo y de desarrollo comunitario. Posteriormente este elemento se va perdiendo progresivamente y deja de ser tan claramente un agente de cambio. Nacen urgencias educativas a las que atender, surgen los programas de alfabetización y la necesidad de satisfacer las demandas de enseñanzas básicas. Con la generalización de la enseñanza obligatoria han descendido significativamente estas necesidades y progresivamente este sector educativo tiende a una reconversión.

La realidad de los Centros de Adultos ha cambiado y la situación actual parece demandar una redefinición de cuál es la oferta educativa que se asume como propia de este tipo de Centros Educativos y cuál es la que quedaría en manos de otros organismos públicos (servicios sociales y de empleo) y privados (empresas y asociaciones). Así pues, los propios Centros se ven en la asfixiante encrucijada de organizar una oferta formativa que responda a la posible demanda de actividades educativas formales, no formales y de formación laboral en términos de competencia con el sector privado.

Mientras, por otro lado, se encuentran con la exigencia de adecuarse a la normativa educativa que estandariza gran parte de los elementos organizativos del Centro: espacios, horarios, documentos, objetivos educativos de referencia, características uniformes en la especialización de los docentes...

Desde esta disyuntiva es muy difícil, para un Centro de Adultos, competir en igualdad de condiciones con la oferta privada que existe en su entorno ya que es la flexibilidad, la adaptabilidad, la creatividad... la libertad en definitiva, las que permiten competir en términos de mercado por el aumento de la matrícula.

Esta realidad parece haber sido observada por las autoridades educativas que hacen hincapié en

incluir dentro de la oferta educativa de los Centros de Adultos los ámbitos ocupacionales y de formación laboral junto a las enseñanzas de carácter mas académico-formal. Prueba de ello es el monográfico nº7 de esta revista Notas de octubre de 2000, que se centraba en los Talleres Ocupacionales y los llamados Talleres Operativos; y por otro lado el presente número dedicado a la Enseñanza Abierta.

De alguna manera caminamos hacia una redefinición lenta, pero parece que imparable, del Centro de Adultos muy cercana a un moderno Centro de Ofertas Educativas que van a permitir a los usuarios-clientes completar su formación, actualizar sus competencias profesionales e incluso darán respuesta a las necesidades de canalizar los espacios de ocio y tiempo libre. Esta redefinición también afecta al propio perfil profesional de educador de adultos que se convertirá cada vez más en un gestor de servicios socioeducativos con amplios conocimientos de marketing educativo, flexibilidad y adaptabilidad a la demanda del mercado.

**Los Centros de Adultos deben posibilitar programas de enseñanza bien fundamentados en las necesidades formativas de la población con la que intervienen persiguiendo siempre la igualdad de oportunidades**

Desde este panorama no nos extrañemos si en un futuro no muy lejano los Centros de Adultos se convierten en Servicios Educativos que son gestionados siguiendo un modelo que ya ha sido implantado para otro tipo de Servicios Sociales, según el cual son las propias empresas privadas y asociaciones de diverso tipo las que recogen el encargo desde la oferta de subvenciones de la Administración vía concurso público. La cosa no sería de extrañar si tenemos en cuenta que dicho modelo tiene una serie de ventajas evidentes: tiene menos carga económica en relación a los sueldos de los profesionales; el carácter no funcional de los mismos flexibiliza el encargo haciendo que

amente o disminuya en función de la demanda; permite incorporar los perfiles profesionales que interesen sin grandes dificultades y exime de responsabilidad política directa en la gestión de los mismos. En este sentido el BOCM del 4 de diciembre publicó la Orden 5623/2001 por la que se conceden subvenciones para Alfabetización y Educación Básica de Personas Adultas durante el curso 2001/02 a entidades sociales sin ánimo de lucro.

Al margen de futuribles hay que decir que desde la Administración de las comunidades autónomas, tal y como está configurada actualmente, centrar el problema de la Educación de Adultos tiene que pasar necesariamente por dos referentes básicos: primero, la adecuación a las áreas de actuación recogidas en la legislación de carácter superior (fundamentalmente LOGSE y las orientaciones que desde los organismos supranacionales se hacen de las áreas a tratar de forma específica en las ofertas educativas de adultos); y segundo, la realidad de la propia Comunidad Autónoma desde una visión socioeconómica (racionalidad, rentabilidad, competencia, recursos).

Esto supone diseñar la Educación de Adultos desde una óptica vertical arriba-abajo, que en cualquier caso pondrá a los Centros en condiciones de disponer de espacios formativos nuevos como los ya mencionados antes (enseñanza abierta, talleres ocupacionales,...); lo que conlleva ventajas evidentes, pero también el peligro de caer en una enloquecedora espiral de búsqueda de la oferta más comercial y atractiva que atraiga clientes mediante la utilización de un marketing educativo para competir con las ofertas privadas de la zona.

Creo que existe otra forma de enfocar el problema, que sin dar la espalda a la realidad estructural en la que está la Educación de Adultos, puede centrar el trabajo en la persona a quien va dirigida dicha educación: el cliente, el usuario, el alumno.... (llamémoslo como queramos: la persona, en definitiva, necesitada). Desde aquí la configuración de la oferta formativa tiene una direccionalidad abajo-arriba y el encargo de ella no responde de forma exclusiva a gestores de servicios, monitores de los más diversos talleres o espacios formati-

vos, expertos en diversas áreas profesionales u ocupacionales. Corresponde a los Educadores de Adultos (con "E" mayúscula). Y el encargo exclusivo de saber cuál es la oferta educativa, el enfoque metodológico, los criterios que priorizan las diversas actuaciones educativas corresponde exclusivamente a los Centros de Adultos.

Así pues, a la vez que la Administración progresivamente vaya posibilitando incluir en el currículo de los Centros más variadas ofertas educativas, es necesario que sean los Centros los que se planteen la necesidad de asumir como su labor específica el análisis serio de cuáles son las necesidades e intereses educativos de la población con la que intervienen y se planteen cuáles son los grupos de incidencia preferente en su actuación desde la filosofía que está debajo de todo planteamiento de Educación de Adultos y que es, en definitiva, trabajar por la igualdad de oportunidades. También tendrá que ser labor de los Centros de Adultos exigir que la Administración no caiga en la patológica contradicción de incitar a la creación de nuevos espacios formativos y la utilización de recursos metodológicos y, a la vez, trabar su desarrollo desde el cumplimiento de normativas que lo estrangulen (inspección, normativas de organización, funcionamiento, etc). No pueden ser más que los Centros de Adultos los que puedan explicitar estas contradicciones de forma que se conviertan en elementos posibilitadores de actuaciones bien fundamentadas en las necesidades formativas de la población con la que intervienen.

Creo que enfocar el problema desde este punto de vista puede establecer un marco de actuación para la intervención socioeducativa con adultos que acote el encargo de los Centros de Adultos frente



al resto de actuaciones públicas y privadas desde la realidad socioeconómica actual en que nos movemos, pero sin renunciar a los principios que la inspiran.

**La intervención socioeducativa exige, como primer elemento de trabajo, un análisis profundo de los grupos con los que debemos actuar, sus necesidades y sus intereses, contemplando a cada persona globalmente e inserta en una comunidad**

#### *Algunos elementos para el debate*

- El marco de la Educación de Adultos en la actualidad es la igualdad de oportunidades. Aquí no está de más recordar al Coleman de principio de los 70 que abre la concepción de que dicha igualdad no se consigue, de ninguna manera, poniendo igualdad de condiciones para el acceso a la formación. El objetivo de la igualdad de oportunidades es conseguir la utópica igualdad de resultados, o que las diferencias sólo existan en relación a las capacidades personales y no a las socioeconómicas, culturales y ambientales. Será por tanto necesaria una discriminación positiva en relación a sectores que así lo demanden.
- Esto nos lleva a otra gran cuestión a debate: ¿Para quién trabaja el educador de adultos? En principio es objeto de intervención toda la población. Así es posible estructurar distintos *grupos de población* en función de determinadas características comunicativas o experienciales que faciliten el trabajo con ellos (edad, niveles instructivos, etc.). Pero a esta clasificación horizontal, que incluye a todos los grupos, hay que añadir una clasificación de carácter vertical que en ocasiones puede olvidarse y que contempla *áreas desfavorecidas* (histórica, cultural o económicamente); aquí el trabajo se hace específico (mujer, inadaptación social, inmigración, ocio y tiempo libre, etc.). Para cada grupo grupo de población podemos analizar la casuística concreta de un área desfavorecida que tendrá características específicas y necesidades distintas. Del análisis surgirán los grupos de incidencia que son prioritarios para la actuación de la Educación de Adultos.
- ¿La Educación de Adultos es intervención socioeducativa? El carácter social del encargo del educador de adultos es el que justifica en último extremo la actuación concreta que se realiza en el Centro concreto, y la diferencia del resto de actuaciones disponibles en el entorno que pueden tener otro tipo de referentes (económicos, etc.).
- Las características de la intervención socioeducativa así planteada exige como primer elemento de trabajo la realización de un análisis concienzudo de cuáles son las características de los grupos con los que queremos intervenir, cuáles son sus necesidades (tanto expresadas como observadas) y sus intereses. Este trabajo adquiere una gran importancia en la medida que no se centra sólo en aspectos meramente instructivos sino que contempla a la persona desde un punto de vista global y como miembro de la comunidad donde está inserta. Dicho análisis pretendería indagar cuáles son las condiciones objetivas y funcionales del medio, así como las características cognitivo-reativas que nos pongan en condiciones de elaborar un currículo específico para el Centro concreto (una buena propuesta, aunque con distinto ámbito educativo la hace Díez Gutiérrez, E. 1995). Por otro lado este análisis debería enfrentarse a la propia concepción que tenga el Equipo Docente de la finalidad de la Educación de Adultos y su propio Proyecto Educativo.
- La configuración de la oferta educativa que surge de estos planteamientos no puede tener "complejos" en los modelos metodológicos y/u organizativos a utilizar. Es aquí donde se justifica plenamente la incorporación de diversas modalidades formativas que están ahora a debate (enseñanza abierta; talleres ocupacionales; grupos de autoayuda; etc) y no desde una óptica de competencia o de competitividad con la oferta privada.
- El Centro de Adultos no compite con el resto de ofertas del entorno en una lucha por aumentar la matrícula. Es necesario replantearse cuál es el grado de apertura de los Centros a la comunidad en el sentido de buscar las interrelaciones posibles, de cara a que pueda utilizar los recursos privados y públicos disponibles. Esto supone establecer marcos de colaboración con el conjunto de empresas que funcionen en el entorno y, también, usar (y demandar presencia real) la red de servicios sociales y culturales de la zona.

# EXPERIENCIAS

## Asociación de Sordos de Madrid.

### Una experiencia en Educación de Adultos

*Beatriz Aguado*

*Monitora de la Asociación de Sordos de Madrid*

LA Asociación de Sordos de Madrid (ASM), fue fundada en 1906. Es una organización sin ánimo de lucro y cuenta con más de mil socios, lo que significa el 45% del total de los afiliados en toda la Comunidad de Madrid. Su finalidad es conseguir la integración socio-laboral, la eliminación de barreras de comunicación y la normalización del colectivo de personas sordas. Desde hace varios años, nuestra entidad ofrece servicios diversos como son: Servicio de Información, Orientación y Valoración Social; Servicio de Intermediación Laboral para Personas Sordas (SILPES); y desarrolla diversos programas dirigidos a jóvenes, personas mayores sordas, mujeres, programas tanto culturales como educativos. Es en estos últimos programas donde se enmarcan y desarrollan los cursos de Educación de Adultos para Personas Sordas que organiza la ASM. Las personas que lo deseen y que vivan en la Comunidad de Madrid, estén o no afiliadas, pueden beneficiarse de estos servicios y programas ya que se trata de una entidad declarada de "utilidad pública" y por ello dirigimos nuestra actuación a todas las personas sordas de la Comunidad de Madrid.

#### LA SITUACIÓN EDUCATIVA DE LAS PERSONAS SORDAS

Para poder comprender la necesidad de intervención educativa con el colectivo de personas sordas se hace necesario aproximarnos a sus características físicas, como sujetos cuyo umbral de audición se encuentra por debajo de lo que se considera normal en el ser humano. Este déficit no se manifiesta igual en todas las personas sordas, siendo las variables que influyen en las diferencias intragrupo: el momento en que se produjo la pérdida auditiva, el grado de la misma, la rehabilitación que haya recibido el sujeto durante su vida, y el sistema de comunicación utilizado por la perso-

nas sordas, así como el dominio que el sujeto tenga de éste.

Según una encuesta realizada por el Instituto Nacional de Estadística en el año 1999, el número de personas sordas en España es de 966.390, es decir, un 2,46% de la población total. De ellas, 665.479 son personas mayores de 65 años que han perdido la audición debido a la edad (prebiacusia), 295.869 tienen entre 6 y 64 años, y 5.042 son menores de 5 años. Estos dos últimos grupos se dividen en sordos poslocutivos (han perdido la audición después de adquirir el lenguaje oral) y prelocutivos (han perdido la audición antes de adquirir el lenguaje oral). Las causas principales de su pérdida son enfermedades comunes y enfermedades congénitas. El que una persona haya adquirido o no el lenguaje oral antes de perder la audición es de vital importancia para su posterior educación. Desde el momento en que se detecta la sordera, los padres han de decidir qué código lingüístico van a utilizar para comunicarse con su hijo, oral o signado. En la actualidad se opta por el bilingüismo empleando la Lengua de Signos como primera lengua. Lo más importante es ofrecer un código al niño que le sirva para comunicarse, expresarse y desarrollar su pensamiento, en definitiva, que no le aisle. La Lengua de Signos cumple todos estos requisitos, con la característica de que se adquiere por el canal visual y no por el auditivo.

En el año 2001, el Servicio de Intermediación Laboral para Personas Sordas (SILPES) ubicado en la Asociación de Sordos de Madrid, realizó un estudio sobre la situación educativa y laboral de las personas sordas que viven en la Comunidad de Madrid. El estudio se ha realizado con una muestra de 439 personas sordas adultas que han acudido al servicio durante el año 2001. En Madrid deben vivir aproximadamente un total de 10.000 personas sordas haciendo una estimación de los datos obtenidos



por el censo de la Consejería de Servicios Sociales. Este estudio puede aportarnos información de gran interés para detectar y constatar una necesidad urgente de intervención educativa en el colectivo de personas sordas, situación si cabe alarmante a la que las instituciones públicas deben dar respuesta inmediata: *el alto nivel de analfabetismo funcional que existe en la comunidad sorda*. Estos son algunos de los datos recogidos en este estudio sobre la situación educativa de las personas que han acudido a SILPES-MADRID:

FORMACIÓN REGLADA	Nº PERSONAS SORDAS
Sin estudios	10
Estudios primarios	53
Certificado de escolaridad	49
E.G.B. Graduado Escolar	122
Garantía Social	4
FPI	67
BUP, COU, ESO	57
Ciclo Medio	9
FP II	42
Ciclo Superior	2
Titulación Media	14
Titulación Superior	10
<b>TOTAL</b>	<b>439</b>

Las conclusiones a las que llegó el equipo SILPES de Madrid tras analizar estos datos y tras entrevistar a todos los usuarios del servicio son las siguientes:

- Bajo número de titulaciones medias o superiores, debido a la falta de accesibilidad al sistema educativo en su propia lengua (la Lengua de Signos) y la carencia de recursos específicos que les permitan acceder en igualdad de condiciones al mismo.
- Elevado nivel de analfabetismo funcional entre la población sorda. La mayoría cuenta con un nivel educativo muy básico que no le resulta útil para su desarrollo social y laboral. En este último aspecto, el acceso al mercado laboral encuentra muchas dificultades por los problemas de comunicación, su escaso acceso a la información (debido a su limitación en la comprensión lectora de la lengua castellana), su bajo nivel de formación y cualificación profesional. Normalmente las personas sordas trabajan en puestos de baja cualificación y muy repetitivos (manipulados) en los que no obtienen demasiada satisfacción personal, sienten además que no son capaces de hacer otra cosa.
- El uso durante muchos años de una metodología únicamente oralista y en la que se

ha prohibido el uso de la Lengua de Signos, ha provocado que la mayoría de los adultos sordos que han acudido al servicio presente dificultades en la comprensión y expresión de la Lengua Española, tanto en su modalidad hablada como escrita lo que supone una dificultad en el acceso a los contenidos culturales y finalmente repercute en la incorporación a la vida social y laboral en igualdad de condiciones que es la finalidad última de cualquier sistema educativo.

## CURSOS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

El desarrollo de los CURSOS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS desde nuestra entidad se gesta en la pretensión de no quedarnos como meros analistas de la realidad, como si fuéramos simples espectadores de lo que está ocurriendo, sino intentar dar respuesta a través de diferentes programas formativos, partiendo de las características peculiares, la cultura y la lengua de las personas sordas, a sus necesidades específicas. Las personas sordas profundas, en su mayoría, utilizan como primera lengua la Lengua de Signos y el proceso de enseñanza-aprendizaje debe desarrollarse en su lengua propia o primera para que los conceptos sean asimilados correctamente. La Lengua de Signos sirve de puente para aprender el Castellano hablado y escrito, su segunda lengua.

La finalidad de los cursos que se imparten en la Asociación de Sordos de Madrid es mejorar los niveles de lectura y escritura, tratando de conseguir niveles funcionales para que el sujeto se desenvuelva de manera autónoma en todos los ámbitos de la vida cotidiana, para que sepa adaptarse a los continuos cambios que se producen en nuestra sociedad y, si lo desea, para que pueda acceder a niveles educativos superiores en los que pueda adquirir una capacitación profesional que le permita mejorar su autoestima y calidad de vida.

Estos cursos, subvencionados por la Comunidad de Madrid, se enmarcan dentro del ciclo I o niveles de alfabetización del currículo de Educación de Personas Adultas. Los alumnos que acuden a nuestros cursos todavía no están preparados para adquirir los contenidos que pertenecen a los niveles de consolidación o superiores puesto que algunos de ellos ni siquiera saben leer ni escribir. Se parte de la siguiente situación: de unos niveles muy básicos y de una variabilidad enorme en el alumnado. Esto último es muy normal, pero en las personas sordas se observa una mayor diversidad por los motivos que reseñamos anteriormente: tipo de pérdida auditiva, momento de aparición (antes o después de la adquisición del lenguaje oral),

lugar de la lesión, grado de pérdida, todo ello unido a la personalidad peculiar de cada sujeto, la motivación que tenga, su entorno social y familiar... Por ejemplo, podemos encontrarnos entre nuestros alumnos a un hombre sordo profundo que no sabe ni leer ni escribir pero que tampoco es competente en Lengua de Signos. Debemos comenzar con él desde cero. Hay otros que sí tienen competencia en Lengua de Signos pero no saben ni leer ni escribir. En ambas situaciones utilizaremos la Lengua de Signos como puente de comunicación y de transmisión de conocimientos partiendo de lo sensible y concreto, de lo que se ve, pero siguiendo ritmos de trabajo diferentes con ambos sujetos.



Nuestros cursos presentan las siguientes características:

- **Duración y temporalización:** Los cursos tienen una duración de 9 meses de octubre a junio y se desarrollan de lunes a jueves en sesiones de dos horas diarias, en diferentes turnos.
- **Perfil del alumnado:** Personas sordas mayores de 18 años. Este año se han apuntado un total de 63 alumnos, distribuidos en dos grupos formados por personas mayores sordas en lo que hemos llamado Taller de reciclaje y otros tres más en los que la media de edad es de 50 años.
- **Profesorado:** Contamos con dos profesoras sordas que imparten las clases en Lengua de Signos y otros colaboradores que desarrollan sesiones monográficas: Euro, Salud, Sexualidad ...
- **Metodología:** Globalizada e individualizada. Uso de centros de interés. En la actualidad estamos trabajando con el Euro como

centro de interés, tema en el que hacemos especial hincapié debido a que la falta de audición limita mucho el acceso a la información, sin embargo el trabajo fundamental de los diferentes grupos es la comprensión y expresión de la lengua oral.

- **Evaluación:** Los resultados son muy positivos, aunque todavía quedan muchos meses para que terminen los cursos y, probablemente muchas de las personas que acuden este año, deberán repetir de nuevo para reforzar los conocimientos adquiridos.

- **Los contenidos básicos** que se imparten se adaptan en función del perfil del grupo. Es difícil encontrar una metodología que englobe centros de interés ya que la mayoría de los alumnos consideran que lo más importante es aprender a leer y a escribir y, a veces, rechazan que se les enseñen otros aspectos culturales, ya que están muy acostumbrados a la enseñanza tradicional que han recibido de niños en la que no se tenía en cuenta la importancia de conectar las áreas de conocimiento.

## CONCLUSIONES

La situación educativa actual de las personas sordas adultas requiere una respuesta específica, con personal altamente cualificado, que domine la Lengua de Signos y la lengua oral, que persiga de forma prioritaria la comprensión y expresión escrita y que permita de esta forma al alumno/a sordo/a alcanzar un dominio de la lengua oral que facilite el acceso a otros programas formativos superiores, a los contenidos de los medios de comunicación y a las nuevas tecnologías, en definitiva que permita la participación activa en la sociedad. Queremos desde estas líneas agradecer el esfuerzo de colaboración económica por parte de la Consejería de Educación, al mismo tiempo que aprovechamos para manifestar que es absolutamente insuficiente y que cada año nuestra entidad aporta recursos propios para dar respuesta a una necesidad educativa que sin duda debería ser responsabilidad de la Administración. Si la LOGSE tiene como principios básicos la normalización y pretende que la escuela sea comprensiva, ¿por qué no se facilita el acceso al currículo en Lengua de Signos(en todos los niveles educativos)? ¿No debería ser más comprensivo e integrador el Sistema Educativo Español?

# Historia y apreciación de la música

## Una experiencia de enseñanza abierta en el CEPA “Tetuán”

*Federico Ponte Chamorro*  
Profesor del CEPA “Tetuán” (Madrid)

EL propósito de estas líneas es comentar cuáles son las características del curso que se imparte en el CEPA de Tetuán denominado "Historia y apreciación de la Música" y que está contemplado dentro de las Enseñanzas Abiertas. Pero antes, es necesario que hagamos algunas consideraciones generales que fueron las que nos llevaron a realizar un proyecto para dotar al Centro de un Aula de Música, y poder así añadir esta enseñanza a la oferta educativa.

Decía Pitágoras (siglo V a.c.), que el alma y el cosmos se fundamentan en las mismas proporciones numéricas que la Música y, por ello, para el logro de la armonía del espíritu y del universo era imprescindible el conocimiento de la misma.

Occidente, que es heredera de la Cultura Griega, tuvo muy en cuenta las consideraciones pitagóricas y por ello nuestra escala musical está basada en sus principios matemáticos. Ha sido tal la importancia de la Música en nuestra cultura que cuando se crearon las primeras universidades en la Edad Media, la Música formaba parte del Cuadrivium junto con la Aritmética, la Geometría y la Astronomía, frente al Trivium que lo formaban la Gramática, la Retórica y la Dialéctica. Pero, la cultura evoluciona y el paso del tiempo ha hecho recorrer a la Música un camino extraño. Hoy, sigue estando omnipresente en nuestras vidas. Da solemnidad a todo tipo de eventos ya sean religiosos, deportivos, culturales, etc.; acompaña nuestras horas de esparcimiento, sobre todo, las de los más jóvenes -a veces entremezclada con el ruido-; o relaja las tensiones de una oficina de manera casi imperceptible a través de un hilo musical. Contrariamente, en la enseñanza fue perdiendo importancia, sobre todo en

nuestro país, para ser después estigmatizada como una “maría” (extraño nombre para devaluar una materia) y posteriormente desaparecer durante décadas de la enseñanza obligatoria. Aunque, afortunadamente, siempre ha estado muy presente en la educación infantil. Ahora, se ha vuelto a recuperar. Poner nosotros también nuestro grano de arena y llevar la enseñanza de la Música a la edad adulta es nuestra intención.

Por último, para terminar con estas primeras consideraciones, es conveniente señalar que España tradicionalmente, -y ésta es mi opinión particular-, ha cuidado muy poco la cultura musical, a pesar de ser una tierra de la que han surgido grandes intérpretes y excelentes músicos. Baste decir como ejemplo que Madrid, a pesar de ser una de las principales capitales culturales del mundo, es de las pocas de su categoría que aún no tiene un museo dedicado a la Música.

Nuestra intención, por tanto, es intentar ir llenando una laguna (con un vaso de agua) y ofrecer a los que se matriculan en nuestro Taller de "Historia y apreciación de la Música" las claves necesarias para comprenderla y poder disfrutar de una manera más activa y crítica de la oferta cultural en esta materia que existe a su alrededor y que afortunadamente se ha ido multiplicado en las últimas décadas.

Después de cinco años de experiencia con este Taller y atendiendo a las demandas de los alumnos, se han estructurado los conocimientos en dos años, aunque pueden hacerse independientemente. En el primer año se enseñan a los alumnos los elementos que son necesarios para la creación de la Música como son los instrumentos y su evolución a lo largo de la historia, la voz huma-

**Para contrarrestar el descuido de la cultura musical que se da en la actualidad este Taller permite a los adultos potenciar la comprensión activa y crítica y el disfrute de la Música**

na y sus clasificaciones (soprano, contralto, tenor, etc.), el ritmo, la melodía, etc. Después, analizamos las grandes formas musicales (y sus características internas) como son el concierto, la sinfonía o la sonata; así como las pequeñas formas musicales y las formas musicales libres como son la fantasía, la rapsodia, el minueto, el rondó y otros. Hacemos un pequeño recorrido por la ópera, el ballet, la zarzuela, la canción y el lied alemán, así como de la Música religiosa, tan importante en la tradición occidental, para que conozcan las partes musicales de la misa, sepan qué es un oratorio o una cantata, o las características del canto gregoriano, o puedan seguir de una manera comprensiva la Música de la Pasión durante la Semana Santa. Analizamos también los aspectos más importantes de la Música de cine y no olvidamos tampoco las músicas de otros pueblos. En un Centro de Adultos, con un alumnado cada vez más heterogéneo, el descono-



cimiento del lenguaje de otras culturas nos dificulta la comunicación, pero la Música nos acerca. Puede que desconozcamos el portugués, el castellano o el inglés, pero la salsa, el merengue, el jazz, la Música latina, el flamenco o el rock no tienen fronteras.

El segundo año se dedica a hacer un recorrido por la Música occidental a través de la historia desde los orígenes hasta nuestros días, estudiando los compositores y los estilos más destacados, teniendo siempre en cuenta las circunstancias históricas, personales y sociales que rodearon a los autores y a las obras musicales a analizar. Las clases constan siempre de explicaciones sencillas acompañadas de audiciones, con el convencimiento de que una gran parte de la Música "mal llamada culta" que hoy se interpreta en los auditorios, en las salas de concierto, en las iglesias, etc. (no la hace más exclusiva su dificultad para ser entendida o para disfrutarla, sino el desconocimiento del oyente) sea mejor entendida. Corregida

esta ignorancia, la Música es universal.

Con el fin de que estos conocimientos no se circunscriban únicamente al Aula lo que les dejaría sin sentido, programamos varias actividades a lo largo del año dentro y fuera del horario de clase como es la asistencia al Auditorio Nacional, a exposiciones relacionadas con la música, a una obra de teatro musical y al cine. En este sentido, seguimos muy de cerca la programación de la cartelera y es cada vez más frecuente que los alumnos comenten en clase aquellas películas que conviene ver por la importancia de su banda sonora. En este sentido, en estos últimos años algunos alumnos han incorporado a sus actividades de ocio la asistencia a la Filmoteca Nacional, el Círculo de Bellas Artes, la Fundación Juan March y a otras instituciones con eventos musicales que se programan en la Comunidad de Madrid o en sus lugares de veraneo.

Este Taller tiene una gran demanda y no es posible atenderla debido al número limitado de plazas, y todos los años algunos antiguos y nuevos alumnos sufren la pequeña frustración de no poder matricularse. Asimismo, en cuanto a los temas a tratar, las demandas de los alumnos son amplias y no es posible darles cabida en la programación a lo largo del año debido a las limitaciones de tiempo (y, en ocasiones, también a las del profesor) como puede ser el estudio de un compositor determinado, las relaciones de Música con otras artes como la Pintura o la Literatura o un estudio más detenido de la zarzuela. Para solucionar en parte estos problemas, se están llevando a cabo dos estrategias, en primer lugar, el temario se ha ido estructurando en módulos monográficos con el fin de que sea posible una mayor flexibilidad en la programación de tal manera que en un futuro aquellos alumnos que ya han participado en el Taller en años anteriores puedan asistir a aquellos cursos monográficos que fueran de su interés. En segundo lugar, la puesta en marcha durante este año de una Asociación de Amigos de la Música que permita a todos los alumnos, independientemente de que asistan al Taller o no, participar en todas las actividades culturales que se realicen en este ámbito. Esta Asociación nos permitirá ampliar la oferta cultural del Taller poco a poco con proyecciones de películas, videoteca, préstamo de audiciones, conferencias, coloquios, etc. con la participación activa de los alumnos, sin la cual sería imposible su funcionamiento. Con esto, lograremos poco a poco integrar la Música como otra más de las artes que enriquecen la vida de los adultos que es el principal objetivo de este Taller de "Historia y apreciación de la Música". La vida es corta, pero la música le da ritmo. *Carpe diem.*



# MONOGRÁFICO

## LAS ENSEÑANZAS ABIERTAS EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Las “enseñanzas abiertas” en la Comunidad de Madrid. Una propuesta para hacer realidad el aprendizaje permanente, pág. 26

Fco. Javier Ramírez Flores

Las enseñanzas abiertas en el CEPA “Entrevías”, pág. 32

Eduardo Cabornero Martínez

¿Es la enseñanza del Español, para personas adultas inmigrantes, una enseñanza básica o abierta?, pág. 35

Olimpia Benito Nieto

Las enseñanzas abiertas en el sistema modular del CEPA de Móstoles, pág. 39

Petra García Aparicio y José Antonio Saiz Aparicio

Enseñanzas abiertas dirigidas al mundo laboral en el CEPA “Villaverde”, pág. 44

M<sup>o</sup> Amparo Cosme Belmonte y Pilar Coello Hueso

El Aula Abierta en un centro comarcal: CEPA “El Molar” pág. 46

Miguel Ángel Canal Gamelo

¿Educación básica versus enseñanzas abiertas? Integración de las enseñanzas abiertas en la educación básica presencial en el CEPA de Leganés, pág. 48

Jesús Amores y Gregorio Delgado

Enseñanzas abiertas y aprendizaje informático. Una experiencia en el CEPA “Paracuellos de Jarama”, pág. 51

M<sup>o</sup> Soledad Calvo González

Las enseñanzas abiertas y la metodología no-formal, pág. 54

Fco. Javier Hortal García

El Inglés en las enseñanzas abiertas, pág. 57

M<sup>o</sup> Luisa García Gómez

Las enseñanzas abiertas en Centros Penitenciarios, pág. 60

Concepción Pérez



# Las “enseñanzas abiertas” en la Comunidad de Madrid

## Una propuesta para hacer realidad el aprendizaje permanente

*Fco. Javier Ramírez Flores*

*Asesor técnico del Servicio de EPA de la Comunidad de Madrid*

### ENSEÑANZAS ABIERTAS EN LOS CENTROS EPA DE LA RED PÚBLICA

Uno de los temas sobre el que ha girado el debate en los centros de educación de personas adultas de la Red Pública, ha sido y sigue siendo el tipo de enseñanzas que pueden y deben impartirse (ofertarse) desde los mismos. Este debate, ha puesto en algunas ocasiones en entredicho, si las enseñanzas de carácter más abierto, o aquellas no regladas cuyo objetivo es el desarrollo personal, eran enseñanzas propias de los centros públicos o por el contrario, si estos centros debían dedicarse exclusivamente a la enseñanzas de formación básica y profesional conducente a titulaciones académicas y dejar las otras enseñanzas para las entidades y organizaciones no gubernamentales que trabajan en este ámbito.

El debate citado puede darse ya por cerrado en el contexto de nuestra Región, debido principalmente a dos consideraciones:

- Por un lado, la publicación del Decreto 128/2001, de 2 de agosto, por el que se establece el marco de actuación para la educación de las personas adultas en la Comunidad de Madrid, incorpora como finalidades y programas de actuación estas enseñanzas para el conjunto de los centros y organizaciones que se dedican a la educación de personas adultas incluyendo por supuesto a la Red de Centros Públicos.
- Por otro, en los resultados y conclusiones del debate europeo realizado en torno al "MEMORÁNDUM SOBRE EL APRENDIZAJE PERMANENTE" se indica que es necesario

transformar radicalmente los sistemas de aprendizaje, para poner al alcance de todos, de forma permanente, oportunidades de aprendizaje de calidad, transformando las propuestas y acciones para que éstas sean más abiertas y flexibles, con objeto de poder contar con currículos de aprendizajes individuales adaptados a las necesidades e intereses de las personas adultas.

En este sentido, la comunicación de la Comisión Europea: "Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente" afirma que las autoridades públicas son responsables de aportar los

recursos necesarios para el acceso -que deben garantizar- de todos los ciudadanos a la educación y formación obligatorias y a la oferta postobligatoria de competencias

básicas e invita a los Estados miembros a utilizar los recursos de los centros de educación de personas adultas, como centros multifuncionales de aprendizaje permanente.

Siguiente este planteamiento, es necesario desplazar el debate no ya a si estas u otras enseñanzas deben formar parte de la oferta de los centros, sino a las variables que deben tenerse en cuenta en su diseño y desarrollo curricular y a los criterios de organización pedagógica y funcionamiento que deben reunir éstas enseñanzas para que cumplan los requisitos de calidad.

Pero antes de establecer algunos de los criterios básicos que debieran cumplirse para hablar de calidad y de oferta organizada, quiero dedicar unas líneas a reflexionar sobre el término de Enseñanzas Abiertas.

**En la Comunidad de Madrid está reglamentado claramente que los Centros Públicos de EPA no sólo deben dedicarse a las enseñanzas de formación básica y profesional conducentes a titulación, sino, también, a toda enseñanza que facilite el aprendizaje permanente.**

## CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS ABIERTAS

En el número 4 de ésta Revista NOTAS, en abril de 1999, se dedicaron varios artículos para el debate sobre qué son estas enseñanzas, de dónde surgen, a qué responden, aportando elementos clarificadores de términos y conceptos y criterios para su diseño.

Julio Lancho y Florentino Sanz remiten al concepto de educación no formal como marco en el que las Enseñanzas Abiertas tienen su referente. En ánimo de no repetir lo que se expone en estos artículos y que comparto en su gran mayoría, remito a su consulta para aquellos que deseen profundizar más en la conceptualización terminológica de las Enseñanzas Abiertas.

Igualmente significativas, para encuadrar las Enseñanzas Abiertas, son las aportaciones del "Memorándum sobre el Aprendizaje Permanente". Según este documento de trabajo existen tres tipos de categorías básicas de aprendizaje:

- El aprendizaje formal que se desarrolla en centros de educación y formación y conduce a la obtención de diplomas y cualificaciones reconocidos.
- El aprendizaje no formal que se realiza paralelamente a los principales sistemas de educación y formación, y no suele proporcionar certificados formales. Este tipo de aprendizaje puede adquirirse en el lugar de trabajo o a través de las actividades de organizaciones y grupos de la sociedad civil (como organizaciones juveniles, sindicatos o partidos políticos). También puede ser adquirido merced a organizaciones o servicios establecidos para completar los sistemas formales (como cursos de arte, música o deportes o clases particulares para preparar exámenes).
- El aprendizaje informal considerado como complemento natural de la vida cotidiana. A diferencia de los anteriores, el aprendizaje informal no es necesariamente intencionado y, por ello, puede no ser reconocido por los propios interesados como positivo para sus conocimientos y aptitudes.

Si el aprendizaje a lo largo de la vida solo puede hacerse realidad integrando todas las modalidades de aprendizaje anteriormente descritas (formal, no formal e informal), los centros de educación de personas adultas deben organizar y diseñar sus enseñanzas en el contexto de actividades de aprendizaje intencional, ya sea formal o no formal, como respuesta a las necesidades y expectativas de las personas adultas.

En este contexto, las Enseñanzas Abiertas



deben responder a situaciones de aprendizaje intencionado organizadas de acuerdo con los siguientes indicadores de calidad que expongo a continuación.

### INDICADORES DE CALIDAD DE LAS ENSEÑANZAS ABIERTAS

a) *Enseñanzas Abiertas diseñadas y organizadas como desarrollo curricular de las competencias básicas que una persona adulta debe dominar en la sociedad del siglo XXI.*

Las Enseñanzas Abiertas deben servir en los centros de educación de personas adultas como espacio para la definición, diseño y desarrollo de situaciones de aprendizaje abierto que permitan a las personas adultas elegir libremente sus itinerarios formativos en el camino para adquirir las competencias que la sociedad del siglo XXI considera básicas e imprescindibles.

Pero ¿cuáles son las competencias básicas, las habilidades, las destrezas..., que toda persona debe adquirir si quiere participar como ciudadano crítico y responsable en una sociedad caracterizada por la información y el conocimiento?

Desde los Consejos Europeos hasta el Foro

Mundial de la Educación celebrado en Porto Alegre, pasando por jornadas específicas y escuelas de verano organizadas por entidades públicas y privadas, se han elaborado documentos e informes que, desde diferentes puntos de vista, abordan la necesidad de definir y concretar estas competencias básicas.

No es intención del presente artículo realizar un estudio pormenorizado de las diferentes aportaciones elaboradas a este respecto, pero sí considero imprescindible y necesario aportar algunas de las reflexiones elaboradas, al entender que las mismas deben ser conocidas, debatidas, y en su caso asumidas o redefinidas como paso previo a la posible organización de cualquier tipo de enseñanzas abiertas por parte de un centro de educación de personas adultas.

Remito, en primer lugar, a los pilares considerados como finalidades últimas de toda educación básica descritos por el informe de la UNESCO, elaborado por Jacques Delors "La educación encierra un tesoro": aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Los Consejos Europeos de Lisboa y Estocolmo celebrados en el pasado año 2001, subrayaron la importancia de mejorar las competencias básicas a través de políticas adecuadas de educación y aprendizaje permanente, y establecieron que estas competencias incluyen las de leer, escribir y calcular, pero también las de aprender a aprender y las nuevas competencias relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación, los idiomas, la cultura tecnológica, y el espíritu empresarial y social. Se incide expresamente en que se debe asegurar la posibilidad de que se adquiera una cultura digital básica, ya sea como parte de la enseñanza obligatoria o con iniciativas específicas facilitando la oportunidad de obtener un certificado básico de competencias en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

En el marco del debate abierto en torno a la posibilidad de una nueva Ley para la calidad de la enseñanza, la Federación de Movimientos de

Renovación Pedagógica de Madrid, formula como finalidades, en este intento por clarificar las competencias básicas, las siguientes:

- Aprender por sí mismos a conocer: ser capaces de identificar los problemas cognitivos empíricos, metodológicos, valorativos, lógico-lingüísticos y lógico-matemáticos implicados en las actividades humanas; comprender y asimilar los conceptos científicos fundamentales de las áreas de conocimiento: clasificatorios, comparativos, relacionales y métricos; desarrollar la competencia lógico-lingüística y lógico-matemática.
- Aprender por sí mismos las competencias profesionales básicas: conocimientos, habilidades y destrezas de distintos tipos: psicomotoras, manuales, mecánicas, artesanales, artísticas, sociales y cognitivas, adquiriendo una formación profesional de base polivalente y la capacidad de autorreciclarse profesionalmente de modo continuo.
- Aprender por sí mismos a convivir: aprender a ser ciudadanos del mundo conscientes, críticos, responsables, tolerantes, participativos y solidarios; aprender a respetar los principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades de todos los seres humanos; comprometerse con los valores emergentes potencialmente universales, especialmente, con el proyecto de los derechos humanos en una sociedad pluralista.
- Aprender por sí mismos a conservar el medio ambiente: asumir la responsabilidad que implica nuestra pertenencia, interdependencia y solidaridad con el conjunto de organismos y seres vivos que componen la biosfera. Ser conscientes de los problemas medioambientales y comprometerse en la solución de los mismos.
- Aprender por sí mismos a ser y vivir con dignidad: desarrollar plenamente, de modo armónico y equilibrado, todas las dimensio-





nes de la propia personalidad humana: corporal o física, desiderativa, emotiva o sentimental, cognitiva, técnico-productiva, estética y artística, socio-afectiva, socio-moral o ética, socio-política y sexual; construir progresivamente la propia autonomía individual y la propia identidad personal; desarrollar modos personales de pensar, sentir, actuar y vivir; tener un proyecto individual de autorrealización como persona, como ciudadano y como profesional.

Finalizo este breve recorrido, con las aporta-

**Las Enseñanzas Abiertas permiten desarrollar las competencias básicas que una persona adulta debe dominar en la sociedad del siglo XXI.**

ciones realizadas sobre este tema por Joaquín García Carrasco en la última Escuela de Verano organizada desde el Centro Regional de Educación de Personas Adultas y recogidas en el número 10 de la Revista NOTAS . En las personas adultas las competencias se corresponden con los siguientes elementos formativos comunicacionales:

- Habilidades conversacionales, como ejercicio comunicativo, como ejercicio argumentativo y racional, como ejercicio socializante.
- Habilidades lectoescritoras: competencia lectora, comprensión lectora, motivación lectora y criterio lector.
- Habilidades asociadas a las Tecnologías de la Información y la Comunicación como nuevo sistema de comunicación: el manejo del ordenador como instrumento de trabajo, como instrumento para obtener información, como instrumento para acceder a nuevas oportunidades de formación y como instrumento y mediador comunicacional.

Y detalla como temas imprescindibles al intentar establecer cuáles deben ser las competencias instrumentales básicas:

- El planteamiento ecológico y etológico del mundo, de la vida, cuya unidad de estudio es el ecosistema representativo.
- El cuerpo como sistema funcional complejo y sus correspondientes vertientes de género, edad, cultura sanitaria, hábitos y costumbres de consumo.

- El espacio mundial como geografía de relaciones globales.
- El espacio social de participación, para nosotros la Unión Europea, en todos sus aspectos: políticos, económicos, sociales...

Una vez realizado este recorrido, nos podemos preguntar: ¿Acaso el desarrollo de estas competencias no constituye el eje de los contenidos de las enseñanzas regladas de Educación Básica de las personas adultas? Efectivamente no cabe otra respuesta que la afirmativa, pero también, y es este el planteamiento que intento transmitir en estas líneas, estas mismas competencias deben poder organizarse como unidades independientes de aprendizaje, de forma flexible y abierta, y en este sentido convertirse en el referente obligado para el diseño y desarrollo de las Enseñanzas Abiertas.

Sólo unas Enseñanzas Abiertas organizadas con el objetivo de que los participantes en las mismas adquieran, amplíen, consoliden o desarrollen el conjunto de competencias que la sociedad y el contexto más próximo considera como básicas tiene sentido en la Red Pública de centros de educación de personas adultas.

*b) Enseñanzas Abiertas incardinadas en el Proyecto Educativo y en el Proyecto Curricular del Centro.*

Los proyectos educativos de los Centros y sus proyectos curriculares deben convertirse, asimismo, en claves de calidad a la hora de organizar las Enseñanzas Abiertas; sólo las enseñanzas que se diseñen y organicen, se desarrollen y evalúen en el marco de lo establecido en los citados documentos, tienen sentido en un centro de educación de personas adultas. Los centros son responsables de la calidad y la pertinencia de sus enseñanzas, así como de su coherencia con la oferta general de aprendizaje que realicen.

**Las Enseñanzas Abiertas se deben diseñar, organizar, desarrollar y evaluar en el marco de lo establecido en los Proyectos Curricular y Educativo de los Centros.**

El proyecto de educación y formación que se defina en el Proyecto Educativo y en el Proyecto Curricular, debe contextualizar, (en función de su entorno sociocultural y económico más próximo y de las características, necesidades e intereses de las personas adultas de su ámbito de influencia), las competencias básicas que se consideren como



imprescindibles por todos los implicados en el proceso.

La forma en que estos documentos se elaboren, su contenido, su difusión, su utilidad, su flexibilidad, su adaptabilidad, su revisión...son indicadores de nuestra práctica y nuestra forma de entender los procesos de educación de personas adultas. Es necesario hacer una apuesta clara por la participación y la discusión democráticas como base para la toma de decisiones colegiada. Esta toma de decisiones democrática debe guiarse por tres principios generales:

- Las decisiones internas de los centros deben tomarlas quienes están directamente afectados por las mismas.
- Las decisiones solamente deben tomarse después de una discusión exhaustiva y libre.
- Todos los que participen en la toma de decisiones deben aceptarlas y asegurar su puesta en práctica mediante la adecuada acción.
- Lo que hace que una discusión sea democrática no es simplemente que la mayoría de los participantes estén de acuerdo con la decisión final, sino también que todos hayan tenido la oportunidad de participar libremente en ella.

No se trata de que las competencias básicas se definan en términos de necesidades sociales, del mercado, del sistema productivo..., es necesario que las propias personas adultas, sujetos del aprendizaje permanente, participen en la construcción del concepto de competencias de formación básica necesarias para la participación en la sociedad de la información y del conocimiento, en la

sociedad del siglo XXI, para que las mismas respondan a las necesidades de desarrollo integral de la persona, y, por lo tanto, no a las que sean marcadas desde el mundo laboral, rompiendo así el modelo economicista de la educación imperante en la actualidad.

La necesidad de facilitar el acceso a currículos individuales y de patrocinar una cultura del aprendizaje implica que ha de posibilitarse a las personas adultas participar activamente en el diseño de las acciones que se vayan a realizar, en el marco de la elaboración de los documentos

que organizan y dirigen la actividad pedagógica de los centros.

*c) Las características, necesidades e intereses de las personas adultas como condicionantes en la definición de las variables de organización y funcionamiento pedagógico de las Enseñanzas Abiertas.*

A la hora de definir las variables de organización y funcionamiento pedagógico de las Enseñanzas Abiertas, los horarios, los espacios, los materiales, el perfil de los participantes y de los profesores o formadores, los criterios de acceso, etc. la flexibilidad es la palabra clave.

- Flexibilidad en las modalidades de enseñanza, integrando los tiempos de trabajo presencial con momentos de aprendizaje a distancia, incluso mediante la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, a nuestra práctica docente.

**Todos los aprendizajes deben ser valorados y reconocidos, acreditando así las competencias básicas que se han adquirido en cada recorrido formativo.**

- Flexibilidad en los horarios y espacios de formación, organizando los procesos de enseñanza aprendizaje de acuerdo a las disponibilidades de tiempo con que cuentan los usuarios y extendiendo los lugares de desarrollo más allá de las paredes físicas de nuestros centros.
- Flexibilidad en la oferta formativa facilitan-

do el acceso a currículos individuales de aprendizaje que se correspondan con los intereses formativos de los participantes.

El objetivo es desarrollar nuevos procesos, definir nuevos productos, construir entornos integrados de aprendizaje y formación, de tal forma que los usuarios y demandantes de procesos de educación de personas adultas dispongan de una oferta flexible, integrada y eficaz que haga realidad el principio que establece la LOGSE de que las personas adultas cuentan con una oferta adaptada a sus condiciones y necesidades.

d) *Enseñanzas Abiertas cuyos aprendizajes sean acreditados y certificados como fundamento para su validez académica.*

En la comunicación elaborada por la Comisión Europea citada anteriormente, se indica que es preciso un nuevo planteamiento global de la valoración del aprendizaje para tender puentes entre los diferentes contextos y formas de aprendizaje, valorando y recompensando el aprendizaje, especialmente el aprendizaje no formal e informal en todos los sectores, reconociendo así su valor intrínseco.

El diseño y el desarrollo de una oferta específica de Enseñanzas Abiertas en la Red de Centros Públicos de educación de personas adultas, con una organización adecuada y adaptada a las necesidades de la población adulta, nos debe llevar a la elaboración de una propuesta homogénea sobre los criterios de evaluación y acreditación de las competencias básicas que se han adquirido en todos y cada uno de los itinerarios o recorridos formativos que se planifiquen y desarrollen, independientemente del contexto de aprendizaje, incluyendo el reconocimiento y la certificación de la experiencia y de las cualificaciones adquiridas en contextos informales, en el momento de realizar la valoración inicial del alumno cuando se incorpora al centro por primera vez.

**La cooperación institucional a nivel local es fundamental para que se realicen, en muchas ocasiones, programas de aprendizaje permanente.**

e) *Enseñanzas Abiertas que se extienden y desarrollan impulsadas por la coordinación y colaboración institucional.*

En relación con esta cuestión, me gustaría apuntar, como líneas de reflexión, que la organización de las Enseñanzas Abiertas en un centro,

con criterios de calidad y como respuesta a los planteamientos que se han venido realizando puede, y debe, realizarse a través de una coordinación que favorezca la rentabilidad y el aprovechamiento de todos los recursos existentes en un entorno determinado que posibilite el desarrollo de proyectos y planes de acción conjuntos.

Me estoy refiriendo a la posibilidad de poner en funcionamiento recursos existentes en distintas instituciones y entidades a la hora de diseñar las Enseñanzas Abiertas, mediante: la coordinación de recursos humanos; la utilización de recursos económicos procedentes de diversas fuentes de financiación; la complementariedad de ofertas de aprendizaje permanente y servicios; la posibilidad de organizar respuestas concretas a demandas específicas; etc.

Es necesario resaltar que en la Comunidad de Madrid, los ayuntamientos tienen un papel central a la hora de concretar las acciones que inciden en la atención educativa de sus ciudadanos y ciudadanas así como en la integración de los recursos y proyectos de las diversas instituciones públicas. La cooperación institucional a nivel local es esencial para que las estrategias de aprendizaje permanente que se definan contando con el apoyo de todos los agentes que intervienen en el ámbito local, funcionen sobre el terreno. En algunos casos, una oferta educativa organizada desde la perspectiva de la cooperación institucional y en el contexto de las Enseñanzas Abiertas, con las características definidas en el presente artículo, es la única oferta con posibilidades de desarrollo y organización en las Aulas de educación de personas adultas ubicadas en municipios de menos de 1000 habitantes de la Región de Madrid.

Por último quiero dedicar unas líneas a manifestar que las propuestas realizadas a lo largo de este artículo responden a consideraciones y reflexiones personales que a petición de los redactores de esta Revista me he "atrevido" a sintetizar y que no tienen más intención que la de aportar al debate un punto de vista más de un trabajador del ámbito de la educación de las personas adultas.

#### BIBLIOGRAFÍA

IMBERNÓN, F. (Coord.) *La educación en el siglo XXI*. Editorial GRAU. Barcelona 1999.

NEGROPONTE, N. *El mundo digital*. Ediciones B. Madrid 1999.

OROZCO, C. *Educación y Futuro (Textos para una encrucijada)*. Ed. ENTINEMA/Consejería de Educación (C.M.) Madrid 2001.

# Las enseñanzas abiertas en el CEPA “Entrevías”

*Eduardo Cabornero Martínez*  
Director del CEPA “Entrevías”

*El nuevo concepto de educación de jóvenes y adultos pone en tela de juicio las prácticas actuales ya que exige una interconexión eficaz dentro de los sistemas formal y no formal, así como innovaciones y una mayor creatividad y flexibilidad. Se debería hacer frente a estas dificultades mediante nuevos enfoques de la educación de personas adultas enmarcados en el concepto de educación a lo largo de toda la vida. La meta última debería ser la creación de una sociedad educativa.*

"Declaración de la Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Personas Adultas" (CONFINTEA Vª). UNESCO - Hamburgo'97

## JUSTIFICACIÓN DE ESTAS ENSEÑANZAS

VALGA como comienzo una cita de la CONFINTEA Vª por ser un referente universal de lo que es, debe ser, la Educación de Personas Adultas (EPA). Son frecuentes las referencias en esta Declaración a la educación no formal, la no conducente a titulación, concepto en el que encajan las Enseñanzas Abiertas, tal como quedan configuradas en el Decreto de 2 de agosto de 2001 y en órdenes, instrucciones y circulares anteriores de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

El deseo de saber y conocer es antes una necesidad que un requerimiento laboral. Las personas tendemos a saber o conocer cosas. Ya Maslow, en 1947, en su estudio de las necesidades humanas señaló tres grandes bloques: de índole personal (fisiológicas, de seguridad,...); social (de amor y pertenencia, de autoestima,...); e intelectual (autorrealización, comprensión y saber,...). Según su teoría la tendencia a satisfacer las necesidades se realiza de forma progresiva y esa tendencia supone tener satisfechas las de índole personal.

La motivación de las personas adultas no siempre incluye la necesidad de titulación. Las personas que acuden a los centros de EPA lo hacen por diversas motivaciones. Siguiendo con Maslow, lo hacen respondiendo a necesidades de los tres bloques: acuden por sentirse más seguras (personales), por sentirse parte de un grupo o colectivo y por propia autoestima (sociales) y, finalmente, por autorreali-

zarse o por el mero placer de saber cosas (intelectuales). En este último aspecto es en el que se encuentra la mayoría de las personas que acuden al Centro, particularmente a las actividades de Enseñanzas Abiertas, pues quieren seguir aprendiendo. La motivación de relación social es también muy fuerte e importante. Las dos motivaciones son, evidentemente, respetables.

Las Enseñanzas Abiertas son una de las tres piedras angulares, junto con la Formación Básica y la Formación Técnico-Profesional en las que se estructura la Educación de Personas Adultas en la Comunidad de Madrid. Esta estructura es novedosa y progresista por sí misma, ya que está a tono no sólo con la Declaración de la CONFINTEA Vª, sino con documentos anteriores como el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación en el siglo XXI, auspiciada también por la UNESCO, y coordinada por Jacques Delors (La educación encierra un tesoro. Edit. Santillana. Madrid 1996), o más recientemente el documento de trabajo de los Servicios de la Comisión Europea "Memorándum sobre el Aprendizaje Permanente". Si lo comparamos con otras legislaciones autonómicas o estatales, también se puede comprobar lo avanzado de la estructura, en cuanto a los tres tipos de enseñanzas de EPA, de la Comunidad de Madrid.

A nivel europeo son los países nórdicos los que más tradición tienen en educación no formal, prácticamente es este tipo de educación, la que desarrollan mayoritariamente.



## CARACTERÍSTICAS DE LAS ENSEÑANZAS ABIERTAS EN EL CEPA "ENTREVÍAS"

En la Comunidad de Madrid las Enseñanzas Abiertas gozan de una amplia tradición, tanto en los centros dependientes de esta administración antes de las transferencias, como en los colectivos de iniciativa social. Los denominados CEAS (Centros de Educación de Personas Adultas y Animación Sociocultural), hasta la orden que en 2001 homogeneizó el nombre de todos los centros dependientes de la Comunidad de Madrid como Centros de Educación de Personas Adultas (CEPA), han tenido una interesante oferta cultural y educativa, no conducente a titulación, impulsada por la demanda de las personas que a ellos acudía. Se trata de mantener una oferta pública e institucional como respuesta a una demanda social real, demanda que, por otro lado, es patente si nos fijamos en la cantidad de actividades que se realizan desde la oferta privada (gimnasios, centros de idiomas, talleres artesanales,...), frecuentemente deficientes en sus procesos formativos.

Los objetivos de nuestras Enseñanzas Abiertas son:

- Dinamizar la participación de las personas en su entorno, partiendo del más próximo, en nuestro caso el propio Centro, teniendo como fundamentales los principios de participación y respeto.
- Facilitar y animar la participación en los colectivos y asociaciones del barrio.
- Ser actores y creadores de cultura, no limitándose a ser meros espectadores o consumidores de ésta.
- Conocer y participar en la oferta cultural y de ocio de una ciudad y una región como Madrid.



Evidentemente no son objetivos exclusivos de estas Enseñanzas pero sí son referente para su desarrollo.

**La oferta de Enseñanzas Abiertas es viva y dinámica porque los alumnos, los profesores y los colectivos del barrio participan en la propuesta y diseño de estos programas de enseñanzas**

Una de las claves de las Enseñanzas Abiertas es que en ellas puede inscribirse cualquier persona que esté interesada, independientemente de su nivel académico, pudiendo participar tanto en su diseño como en el desarrollo. Uno de los grandes objetivos de estos tiempos, la educación a lo largo de toda la vida, encaja perfectamente para poder estar actualizado con el cambio de los tiempos. Acuden, incluso, personas que no sienten una necesidad explícita de formación básica o laboral, aunque en muchos casos carecen de estudios básicos, siendo frecuentes los casos de quienes continúan en el Centro completando su formación básica o profesional. También se dan casos a la inversa, de personas que acuden a las otras enseñanzas y más tarde se integran en las Enseñanzas Abiertas.

Nuestra oferta mantiene unas características propias. La participación de la gente integrándose en actividades o desechándolas cuando la oferta no es adecuada, determina su permanencia. Por otro lado queda abierta, permanentemente, la propuesta y diseño de actividades desde el alum-

nado, sirviéndose de sus órganos de participación (Junta de Delegadas/os y Consejo de Centro), desde el profesorado o por colectivos del barrio, lo que hace de ésta una oferta viva y dinámica.

Es destacable indicar algunas de las características organizativas propias de las Enseñanzas Abiertas:

- La inscripción y participación en ellas es libre. Parte de los intereses personales de quien en ellas participa. Nadie llega a ellas obligado directa o indirectamente por nadie, ni nada.

- Se mantienen los grupos y actividades según el interés de las personas participantes.
- Están menos encorsetadas que otras enseñanzas. Sus objetivos no son tan estrictos como pueden ser los de otras enseñanzas encaminadas a la obtención de titulaciones.
- Favorecen las relaciones fluidas entre los participantes y estos suelen ser muy dinámicos en las actividades generales del Centro y en los órganos de participación.

Como enseñanzas organizadas tienen una certificación, de acuerdo a la orden de 15 de septiembre de 2000, siendo este un aspecto positivo e importante. Ha supuesto un paso decisivo en la dignificación de estas enseñanzas.

En determinados grupos coinciden personas que acuden con diferentes intereses: buscando titulación, formación profesional o simplemente con fines de ampliación cultural. En un grupo de inglés o de informática, por ejemplo, asiste alumnado con cada uno de los intereses indicados. El currículum de estas actividades es coincidente y el alumnado puede continuar su formación en otras actividades del Centro, como ya se ha indicado. Estos ejemplos pueden ser extensibles a cualquier campo de conocimiento de la Educación Básica de personas adultas.

Nuestra actual oferta educativa, teniendo en cuenta todo lo anterior, se concreta en las siguientes actividades:

- Educación Física (Entrenamiento deportivo; Deportes alternativos; Técnicas de relajación).
- Informática básica.
- Inglés.
- Taller de patronaje.
- Taller de aproximación a la música.
- Alfarería.
- Biblioteconomía.
- Libroforum.
- Animación a la lectura.
- Taller de teatro.
- Taller de prensa.
- Técnicas artesanales y textiles.
- ...

Como ya está indicado, la propuesta de actividades por parte del alumnado se concreta en actividades como algunas de las citadas o como otras desarrolladas en otros cursos, por ejemplo "Parques y jardines de Madrid", o extendiéndolas a un horario no lectivo, "Salidas de medio ambiente en fines de semana". Además se realizan actividades puntuales, como un "Taller sobre el euro", por demanda del alumnado.

La biblioteca, un eje de muchas de las actividades del Centro, puede disponer de un amplio horario de apertura, al ser atendida por voluntarias/os, que han realizado el "Taller de biblioteconomía" o que están integrados en otras actividades del Centro. Mayoritariamente provienen de actividades de Enseñanzas Abiertas.

Es fundamental la participación del alumnado de estas enseñanzas en los órganos de coordinación y participación del Centro, de hecho han alcanzado representatividad en todas las elecciones a Consejo de Centro. Su participación es activa, dinamizan la Comisión de Cultura y las actividades generales del Centro.

Es importante que la oferta de estas enseñanzas, como la de las demás, se ajuste al mismo calendario. Éste era un objetivo que nos propusimos hace unos años y que en los tres últimos cursos estamos logrando. Conlleva que las Enseñanzas Abiertas no tienen que esperar a los retales de horario de profesorado del resto de enseñanzas.

Como demanda, lo he dejado para el final, es necesario que la Administración Educativa contemple el incremento de los recursos necesarios, materiales y personales, para que la actual oferta de Enseñanzas Abiertas se mantenga e incremente, de acuerdo con las necesidades de la población de formación permanente y a lo largo de toda la vida.



# ¿Es la enseñanza del Español, para personas adultas inmigrantes, una enseñanza básica o abierta?

*Olimpia Benito Nieto*

*Profesora del CEPA "Tetuán" (Madrid)*

La enseñanza del Español para personas inmigrantes tiene ya una larga tradición en nuestros centros. Todos recordamos su puesta en marcha como actividad con carácter de "discriminación positiva", según manifestaban las normativas de principios de curso del momento.

Fue una respuesta improvisada ante una necesidad -la inmigración creciente- sin reglamentación, sin currículo; un toro lanzado al ruedo que alguien tenía que torear sin haber recibido en muchos casos una preparación previa.

Así empezamos en muchos centros hace aproximadamente una década. En estos momentos, podemos decir que estas enseñanzas son una actividad arraigada en el Centro de Educación de Personas Adultas (CEPA) de Tetuán, que ha encontrado lentamente y con la práctica su definición, significado y reconocimiento. Actualmente es una actividad contemplada de manera relevante no solo por lo cuantitativo de la demanda (cada nuevo curso observamos un aumento) sino por otros aspectos de carácter cualitativo que se nos van revelando como importantes e iremos comentando.

En los comienzos, consideramos la enseñanza del Español Segunda Lengua como un taller y al avanzarse en la reglamentación de las actividades de nuestros centros, la incluimos en Enseñanzas Abiertas; seguramente porque ese adjetivo no cierra ninguna puerta y porque si no ¿dónde?

**La práctica de la enseñanza del Español como 2ª Lengua en los centros EPA, está mostrando unas características similares a las de las "Enseñanzas Básicas"**

El caso es que los pasados cursos hemos funcionado en una cierta contradicción porque si bien en nuestro organigrama la enseñanza de Español como Segunda Lengua figuraba como taller o actividad dentro de Enseñanzas Abiertas, el tratamiento en más de un aspecto se nos imponía como de Enseñanza Básica, y esto por las características del alumnado y su forma de acceder al centro y por la materia en sí misma; así nos sucedía al contemplar los plazos de matriculación, la realización de pruebas o entrevistas para la adscripción a los diferentes niveles, su inclusión en el Departamento de Lengua y las reuniones de coordinación del profesorado.

En el CEPA de Tetuán, la matrícula para los talleres (agrupados después como Enseñanzas Abiertas) se abre, por una cuestión de organización, unos días después que la de las Enseñanzas Básicas y prácticamente se agota la oferta en dos o tres días de colas y esperas porque nadie quiere quedarse fuera de la actividad que ha seleccionado y porque en muchas de las actividades la demanda excede a la oferta; ahora bien, las personas extranjeras se acercan a nuestro Centro en un continuo goteo que comienza a principios de septiembre, nada más iniciarse el nuevo curso, algunos con verdaderas dificultades para entender y hacerse comprender. La experiencia de los dos primeros años, haciéndolas volver unos días más tarde, a veces a fuerza de mímica, papel y calendario (todos/as sabemos de estas dificultades) para hacerlas coincidir precisamente con los días más problemáticos de matriculación en los talleres nos pareció que no debía repetirse, por eso en los cursos posteriores su matrícula se ha abierto junto con las Enseñanzas Básicas, de manera que se les puede atender según van llegando tal como hacemos con las personas que quieren cursar estas otras enseñanzas.

Otro de los requisitos que se ha ido imponiendo con la práctica es que en ambos turnos, mañana y noche haya una profesora de Español Segunda Lengua, para recibir a este posible alumnado y hacerles una entrevista más o menos exhaustiva, en relación con cada circunstancia, y si se considera necesario algún tipo de prueba escrita. Ponemos el acento en la primera porque nos parece que con el trato personal se perciben muchos más detalles, tiene también unas connotaciones afectivas que si ya nos parecen importantes tratándose de cualquier nuevo alumno/a más en estos otros que sufren en un grado u otro la falta de comunicación, y en algunos casos no sólo por desconocimiento de la lengua; además en nuestro Centro, aunque hay varios grupos (este curso cuatro), sólo tenemos dos niveles -inicial e intermedio-, con lo que no es necesario aquilatar la adscripción con práctica escrita, existiendo la posibilidad de cambio de grupo a partir de la observación que realizamos los primeros días. Este último aspecto se mantiene en realidad durante todo el curso ya que la movilidad de este alumnado es muy grande y las nuevas incorporaciones continuas.

**Los centros EPA tienen unas características y una organización que propician una oportunidad única de aprendizaje, participación y convivencia de los alumnos de Español 2ª Lengua**

También nos parece evidente que las programaciones de Español para personas extranjeras se trabajen e incluyan en el Departamento de Lengua y éste sea uno de los ámbitos desde el que se impulse la relación con otros grupos del Centro.

Apoyándonos en la experiencia que tenemos y he descrito anteriormente, y una vez que se ha producido el traspaso de competencias a la Comunidad de Madrid, creemos que es un buen momento para hacer una serie de reflexiones:

Al comenzar el presente curso, estas Enseñanzas aparecían en las normativas incluidas dentro de las Enseñanzas Básicas. Este cambio nos pareció un progreso y coincidía con el tratamiento que ya en nuestro CEPA intentábamos dispensarle. Suponía un "espaldarazo oficial" y una equiparación con las enseñanzas consideradas prioritarias.

Creemos que la enseñanza del Español Segunda Lengua puede ser contemplada como una Enseñanza Básica, por los aspectos antes comentados, importantes, aunque sean meros detalles. Sin embargo hay otras razones de peso

que consideramos. La Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) indica que la finalidad de la Educación es lograr el desarrollo integral de los alumnos, es decir, que estos adquieran unos conocimientos significativos y útiles para la vida y logren un desarrollo personal y social en diferentes aspectos, afectivo, profesional... Por otro lado esta misma Ley reconoce en su Título III la especificidad de la Educación de Personas Adultas (EPA). y el mismo hecho de que ésta exista justifica que la Educación así contemplada es un proceso que afecta a todas las edades y a los diferentes niveles educativos. Las personas estamos construyéndonos de continuo, y lo hacemos en interacción con el referente de los otros. Todo esto es perfectamente aplicable a los inmigrantes de los que hablamos.

Otro dato que nos hace pensar que estas enseñanzas pueden ser reglamentadas como Básicas es que parece lógico que el desarrollo legal de la EPA se realice atendiendo a sus propias características y población. Todo esto cobra un especial significado al tratarse del aprendizaje de la lengua del país donde uno ha decidido vivir, ya sea temporal o definitivamente. Al releer algunos libros sobre cultura e interculturalidad en Educación (tema que nos preocupa) nos hemos encontrado con algunas afirmaciones que vienen al caso. Así el Colectivo Amani afirma: *"Cuando las personas nos comunicamos lo hacemos a través de los símbolos. La comunicación simbólica por excelencia es el lenguaje. Para comprender una cultura es importante conocer su forma de transmitirla, su lenguaje. Para los/as inmigrantes es importante conocer la lengua de la sociedad de acogida. La posible integración pasa por el conocimiento mutuo de las culturas y el lenguaje es uno de los principales exponentes"*<sup>1</sup>. Pero esto sería un segundo y necesario paso, en realidad, el conocimiento del idioma es al principio una mera cuestión vital. La lengua en una herramienta de comunicación y socialización que permite en los primeros momentos la resolución de las necesidades más básicas, podríamos decir que las de la más elemental supervivencia y cuando el dominio es mayor, la expresión de sentimientos y opiniones, la participación y colaboración. Se convierte en vehículo de inserción laboral, social y cultural, y hace posible la realización como seres humanos. Y aquí nos preguntamos ¿Hay algo más básico que esto?

Quedarnos en los aspectos cognoscitivos sería resolver la tarea de una forma parcial y no integral. Siguiendo ese principio tan fundamental de la LOGSE es obligado contemplar otros factores. Una educación integral no puede olvidar la educación en valores y la orientación. Según la LOGSE, también los contenidos actitudinales, los valores, deben estar presentes. Somos de la opinión de que ningun-



na materia que se imparte en nuestros centros debe carecer de estos planteamientos porque favorecen el desarrollo de facetas del ser humano como ser social en búsqueda de una sociedad más justa. Aquí recordamos estas palabras de Muñoz Sedano: *"El núcleo central de la educación intercultural es la formación en valores y actitudes de solidaridad y comunicación humana, que desemboque efectivamente en comportamientos solidarios de respeto y aceptación mutua entre los miembros de una misma sociedad"*<sup>2</sup>

Así mismo nos parece imprescindible contemplar un tiempo específico para la orientación que complementa la que lleva implícita la práctica docente. Referente a esto Fernández Torres dice: *"(...)al considerarse en la LOGSE el papel del profesor como de educador... y no de mero transmisor de información, la orientación como proceso de ayuda al desarrollo del alumno es una parte inseparable de la tarea docente en el sentido de que tanto la instrucción como la educación integral son objetivos claros y explícitos del trabajo docente en la nueva ley."*<sup>3</sup> La orientación del alumnado de estos grupos de inmigrantes nos parece una tarea compleja como compleja es en muchos casos la situación personal, laboral, familiar de estas personas. La experiencia nos demuestra que es una tarea inseparable de nuestras clases, que todos la realizamos en alguna medida y también que ese tiempo es insuficiente como son inadecuadas las condiciones, por eso creemos conveniente que se generalice el uso de un tiempo específico para labores orientadoras grupales e individuales, y entendemos la orientación como: *"Un proceso de ayuda técnica, inserto en la actividad educativa, cuyo objetivo es favorecer el desarrollo cognitivo, afectivo y social del alumno, con el fin de que realice adecuadamente su aprendizaje y haga un proyecto de futuro que le permita participar en la construcción social"*<sup>3</sup>.

Por último, consideramos que los centros de Educación de Personas Adultas son el lugar idóneo para facilitar una educación integral al alumnado de Español Segunda Lengua por las siguientes razones:

1) Los centros de Educación de Personas Adultas pueden jugar un papel de integración-inclusión.

Los centros de Educación de Personas Adultas (EPA) son ámbitos de socialización: *"Frente a la asi-*

*metría de relaciones que se dan en la mayoría de los campos sociales, puede decirse que la escuela constituye un marco privilegiado donde ensayar interacciones de reciprocidad, de igualdad, de enriquecimiento"*<sup>4</sup>. Por sus características, su organización, y la amplia oferta de cursos, los centros de EPA ofrecen una oportunidad única de aprendizaje, participación y convivencia a los alumnos/as de Español Segunda Lengua. Se establece una relación entre iguales, los alumnos/as extranjeros tienen los mismos derechos y deberes como usuarios del centro, tienen sus representantes y delegados, participan en los órganos del centro desde el momento que han desarrollado ciertas habilidades



comunicativas, aunque la comprensión del Español no sea perfecta y colaboran con sus ideas en la organización de la vida del centro en condiciones de paridad con los otros grupos, participan en actividades, fiestas y acontecimientos donde tienen la oportunidad de conocer al resto del alumnado.

Tenemos que considerar también otro aspecto fundamental. Muchos de nuestros alumnos/as son padres /madres de familia y está reconocido que el primer elemento de transmisión de educación y valores es el mundo familiar, por eso nuestra labor como educadores (no sólo como enseñantes) tiene una proyección de futuro digna de tenerse en cuenta. Los valores y experiencias que estas personas transmitan a sus hijos pueden ser fundamentales en la visión que adquieran de nuestra sociedad y en su participación o aislamiento en ella. En la medida que sean valores universales y democráticos y experiencias positivas vividas desde la igualdad, el respeto y la búsqueda del conocimiento del otro, dejando a un lado los prejuicios, estaremos contribuyendo a la construcción de una sociedad mejor y a la inclusión de todos/as en ella.

2) La existencia de alumnos extranjeros nos

enriquece:

Según Tomás Calvo Buezas, "España es a la vez un mosaico cultural y una unidad plural". Nuestros centros tienen un carácter abierto. En el tiempo han variado junto con las modificaciones sociales, económicas... experimentadas. Hoy nos damos cuenta de que son un reflejo de ese entramado social cada vez más diverso en que se están convirtiendo Madrid y sus barrios. Queremos que sean también dentro de lo plural una unidad coherente con unos principios y un funcionamiento claros. A ellos acuden personas extranjeras con bagajes culturales diferentes, con intereses diversos, esa variedad es una riqueza y una oportunidad de intercambios culturales enorme que merece la pena tener en cuenta en los proyectos curriculares.

### Es de esperar que la Comunidad de Madrid regule en el próximo Decreto de Currículo la enseñanza de Español para inmigrantes

Nos parece importante considerar la cultura no como algo estático e inmutable, sino como algo que se construye y modifica día a día en relación con los cambios que tiene la vida y la interacción de los individuos y que es un trayecto que tiene dos direcciones "(...) el proceso de adaptación no sólo se realiza por parte de los inmigrantes. Cuando la presencia de inmigrantes comienza a ser un fenómeno relevante, la sociedad de acogida cambia, y va convirtiéndose en una sociedad multicultural, donde la presencia de personas de otras culturas se convierte en algo normal"<sup>5</sup>.

En este sentido, nos parece que nuestra pedagogía tiene que hacerse eco de esta realidad que tenemos entre manos, y que tiene que ser intercultural (No sólo en la Enseñanza de Español Segunda Lengua. Hay extranjeros/as también en otras Enseñanzas Básicas y Enseñanzas Abiertas). Muñoz Sedano afirma: "La construcción solidaria del mundo actual y del próximo siglo requiere buscar nuevos modos de relación entre los diversos grupos humanos y entre las culturas. La educación intercultural pretende ese nuevo modo de relación. Ha de ser un empeño de toda la sociedad y de sus instituciones y miembros. Pero la educación es un factor de cohesión y renovación social". (...) La organización de actividades de educación de adultos ha de atender a los principios generales de educación intercultural. Debe facilitar al máximo la integración y comunicación, favoreciendo en todo lo posible la comunicación y cooperación con adultos españoles en actividades diversas."<sup>6</sup>.

Asimismo, estos alumnos pueden completar en

nuestros centros toda una trayectoria educativa, pues dependiendo de su casuística son también alumnos/as potenciales de otras enseñanzas. Después de haber adquirido cierto nivel en el uso del idioma pueden terminar sus Estudios Básicos o Técnico-Profesionales o continuar en Enseñanzas Abiertas; o incluso pueden simultanear su aprendizaje del idioma con otra actividad si el horario lo permite...

Las dimensiones estadísticas y sociales que conlleva el fenómeno de la inmigración nos permiten afirmar que la enseñanza del Español Segunda Lengua para inmigrantes tiene mucho futuro, también que puede afectar a muchas personas. Por estas razones y las comentadas anteriormente pensamos que es una enseñanza que tiene que "mimarse". Invitamos pues a la reflexión y al debate para que encuentre el lugar y la reglamentación más adecuados para cumplir sus funciones.

Es de esperar que la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid en su esfuerzo de revisión y reglamentación de la Educación de Personas Adultas (próximamente aparecerá el Decreto que establece el currículo de las Enseñanzas para Personas Adultas regule también la Enseñanza del Español para inmigrantes si es posible como una Enseñanza Básica) en un aspecto tan importante como es el curricular, para dotarla de unidad, de la seriedad que se merece y porque el significado social, económico e incluso político que tiene, dada su estrecha relación con la inmigración, parece que así lo aconsejan.

1. COLECTIVO AMANI. *Educación Intercultural - Análisis y resolución de conflictos*. Capítulo 3 (pág.128). Editorial Popular.

2. MUÑOZ SEDANO, ANTONIO. *Educación Intercultural, Teoría y Práctica*. La educación de todos los ciudadanos en los valores de la educación intercultural (pág. 33). Colección Educación al día.

3. FERNANDEZ TORRES, PALOMA. *La función tutorial*. Castalia y MEC. Madrid 1991 (El profesor tutor en el Sistema Educativo).

4. *La Diversidad Cultural en la Práctica Educativa - Materiales para la formación del profesorado en Educación Intercultural*. Ministerio de Educación y Cultura. Marco Teórico (pág. 15).

5. COLECTIVO AMANI. *Educación Intercultural - Análisis y resolución de conflictos*. Editorial Popular. La cultura es un todo integrado (pág. 129).

6. MUÑOZ SEDANO, ANTONIO. *Educación Intercultural, Teoría y Práctica*. Colección Educación al día. Introducción (pág. 5) y Educación de Adultos (pág. 40).

# Las enseñanzas abiertas en el sistema modular del CEPA de Móstoles

*Petra García Aparicio y José Antonio Saiz Aparicio*  
*Profesores del CEPA "Agustina de Aragón" de Móstoles (Madrid)*

## INTRODUCCIÓN

DESDE 1987 en el Centro de Educación de Personas Adultas de Móstoles se implantó un sistema modular como una nueva propuesta organizativa y curricular para la Educación de Adultos. En el año 1999 el Ministerio de Educación reconoció la labor de innovación realizada con este sistema modular en este Centro con una distinción acreditativa de los Premios "Miguel Hernández".

Cuando se creó por el equipo de profesores del Claustro la sistematización teórica de esta propuesta educativa se difundió con la publicación del libro: *"Sistema Modular: Una nueva propuesta para la Educación de Adultos"*.

En este sistema modular se contempló dar cabida a la opcionalidad en el plan de estudios de los alumnos adultos que cursaban estudios para la obtención del título de Graduado Escolar. Un objetivo prioritario del sistema modular era dar la oportunidad a los alumnos adultos de elegir, en función de sus intereses y formación previa, y a través de unidades de aprendizaje denominados "módulos", un itinerario formativo personal. Éste pasaba a formar parte del curriculum obligatorio para la obtención del título de Graduado Escolar.

Desde entonces ha habido un amplio recorrido teniendo en cuenta que los módulos optativos se organizaban como Enseñanzas Abiertas dentro de los campos formativos siguientes: ampliación académica, desarrollo personal, desarrollo de los derechos y responsabilidades cívicas y formación orientada al trabajo. En consecuencia este sistema contempló desarrollar en la práctica educativa una gran variedad de metodologías de enseñanza-aprendizaje que no se tenían en cuenta explícitamente en el desarrollo de los programas de for-

mación de base. Así se ponía al alumno en contacto con gran variedad de éstas, respondiendo a los principios de actividad, participación, individualización y socialización aportados por la psicología del aprendizaje, para el desarrollo del mismo.

En un primer momento el alumno proponía los temas de los módulos y a continuación elegía del listado de los propuestos por todos los alumnos, aquéllos que más le interesaban. En todos estos años la variedad de módulos que con carácter trimestral se impartieron es tal que sería difícil escribir el listado de los mismos. Estos módulos, como hemos explicado ya, formaban parte del currículum de los alumnos que se preparaban para la obtención de Graduado Escolar. Era obligatorio que cursaran un número determinado de módulos para la obtención del título. También participaban en estos grupos personas ajenas a los grupos de Graduado que estaban interesadas en ampliar conocimientos en los temas programados.

En los últimos años, a medida que han ido evolucionando las orientaciones oficiales en la línea de contemplar la opcionalidad en los planes curriculares de los estudios de Educación Básica para las personas adultas, los módulos están programados para las personas del Tramo II como parte de su currículum, a la vez que se contempla una más amplia demanda de estos módulos por la población externa. El número de módulos en cada curso del Tramo II es de dos en total, con una temporalización cuatrimestral. También en la actualidad se trata de dar respuesta con estos cursos, a todas las personas que con titulación básica o sin ella, desean ampliar su formación en campos más amplios de la cultura o de la preparación personal y profesional. En cada módulo se mezclan personas de los distintos cursos y grupos de Tramo II y de otros programas o externas.

**El Ministerio de Educación reconoció la labor de innovación, realizada con el sistema modular desarrollado en este Centro, a través de los Premios "Miguel Hernández"**

## OBJETIVOS GENERALES

La Educación de Adultos en el Centro se concibe como un proceso de formación integral basada en la psicología del aprendizaje adulto y el punto de partida de cada persona en ese proceso educativo. De ahí que se tiene en cuenta el recorrido formativo realizado y el que se reclama de continuidad.

Así se plantean los siguientes objetivos:

- Desarrollar las aptitudes del sujeto.
- Enriquecer sus conocimientos.
- Mejorar capacidades técnico-profesionales.
- Potenciar su integración participativa, crítica y transformadora en la sociedad.



## PERFIL DEL ALUMNADO

Después de un estudio realizado en el curso escolar 2000/01 por el Departamento de Orientación del Centro, sobre las características e intereses de las personas que decidieron ese curso seguir los programas de Enseñanzas Abiertas en el Centro, podemos aportar los siguientes datos relativos a su perfil:

### Edad

- Principalmente mujeres de 25 a 50 años.

### Formación: Tipología de alumnos

- Participantes en procesos formativos de base.
- Han concluido su formación básica.

- Sólo están interesadas en completar su formación en determinados aspectos de la cultura.
- Se encuentran en situación de paro.
- Están en el momento de búsqueda de su primer empleo.
- Quieren promocionar en su trabajo.
- Personas en situación de prejubilación.

### Intereses

- Ampliar sus conocimientos.
- Mejorar su preparación e integración ante las nuevas exigencias de la sociedad.
- Salir del aislamiento personal, y superar fases de desajustes personales y familiares.
- Completar su itinerario formativo.
- Complementar su curriculum.
- Reciclaje profesional.

## PROGRAMACIÓN - DESCRIPCIÓN DE LOS CAMPOS DE FORMACIÓN

En la actualidad, de acuerdo con las instrucciones de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y a las características del Proyecto Educativo de nuestro Centro, estas enseñanzas o módulos se desarrollan en los siguientes campos:

### A) AMPLIACION CULTURAL

#### Objetivos

1. Dar respuesta a las inquietudes culturales con la profundización en conocimientos y aspectos poco tratados en las enseñanzas formales.
2. Despertar el gusto por las distintas facetas de la cultura, favoreciendo el contacto y la recreación con las obras artísticas.
3. Facilitar estrategias de comprensión e integración de los cambios sociales.

En este campo se pueden desarrollar módulos tales como: Idioma, La mujer en la historia, Viajes y aventuras, Tertulias de actualidad, Países Ricos, Países Pobres, Conocer Madrid, Taller Literario, Cine, etc. La oferta dependerá en cada curso de la Planificación General Anual en función de las necesidades e intereses detectados en el alumnado.

### B) DESARROLLO PERSONAL

#### Objetivos

1. Aumentar el grado de comunicación interpersonal y grupal, favoreciendo la propia expresión de ideas y sentimientos, así como la recepción y comprensión de las expresiones de los otros.



2. Aumentar el conocimiento que se tiene sobre el ser humano tanto a nivel de individuo como a nivel de miembro de distintos grupos dentro de un determinado contexto.

3. Despertar en el adulto el interés por el propio autoconocimiento -capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y todo tipo de potencialidades-, para poder así también acceder a un mayor conocimiento de los otros.

4. Fomentar actitudes positivas de valoración, reconocimiento, autoestima, respeto, seguridad, autonomía, amor, creatividad y progreso personal.

5. Fomentar la creatividad, la manifestación de la personalidad, y el derecho a la planificación y disfrute del tiempo libre, tanto individual como colectivamente.

6. Posibilitar espacios para canalizar diversas actitudes y habilidades expresivas y lúdicas del adulto.

En este campo pueden desarrollarse módulos tales como: Desarrollo de la autoestima, Conocerse mejor, Habilidades sociales, Control de estrés y relajación, Taller de teatro, Estrategias de salud física y mental, La literatura como vivencia personal. La oferta dependerá en cada curso de la planificación general anual en función de las necesidades e intereses detectados en el alumnado.

## C) DESARROLLO SOCIOCOMUNITARIO

### Objetivos

1. Facilitar al adulto los saberes básicos y los elementos de juicio necesarios para abordar con eficacia problemas económico-sociales y políticos.

2. Desarrollar el conocimiento, el respeto y el uso crítico de las libertades democráticas y los derechos humanos fundamentales.

3. Analizar las instituciones, leyes y formas de vida de la comunidad local, nacional e internacional, así como su desarrollo histórico y las posibilidades de participación individual.

4. Fomentar actitudes de respeto, apertura, diálogo, solidaridad y tolerancia en las relaciones interpersonales y hacia los distintos grupos y pueblos, tanto del ámbito sociocultural próximo como a nivel internacional.

5. Dinamizar la vida social y adquirir defensas frente a todo tipo de manipulación, a través del

ejercicio del sentido crítico, de la responsabilidad y de la autonomía moral.

6. Asumir el sentido universal que tienen la cultura, la solidaridad y las libertades en la época contemporánea.

7. Facilitar la toma de conciencia sobre hechos actuales que exijan el compromiso personal y grupal para el aumento de la solidaridad y la defensa de los derechos humanos.

Algunos módulos que pueden dar respuesta a estos objetivos pueden ser: Debates de actualidad, Declaración de la renta, Derecho comunitario, La Constitución española, España en la UE, Respeto al medioambiente, Taller de participación...

**Con este sistema modular se pretende favorecer el desarrollo personal y sociocomunitario, la ampliación cultural y la formación para el mundo laboral de la población adulta de Móstoles**

## D) FORMACIÓN PARA EL MUNDO LABORAL

### Objetivos

Serán objetivos generales de la formación de adultos orientada al trabajo los siguientes:

1. Informar a los adultos sobre la iniciación al trabajo, actualización, reconversión y renovación de los conocimientos de tipo profesional.

2. Asegurar las nuevas cualificaciones profesionales que demanda el sistema productivo, así como actualizar las antiguas.

3. Impartir una formación laboral en sus vertientes profesional y ocupacional pero considerada en el contexto general del puesto de trabajo: relaciones laborales, sindicales, cooperativas, sistemas de contratación, etc.

Algunos módulos que pueden dar respuesta a los intereses en este campo formativo son: Legislación para oposiciones, Pruebas para la preparación de oposiciones, Dibujo técnico, Taller de electricidad, Test psicotécnicos...

## METODOLOGÍA

Hemos definido la Educación de Adultos como un proceso de formación integral en el que se des-

arrollan las aptitudes del sujeto, se enriquecen sus conocimientos, se mejoran sus capacidades técnicas y profesionales y se potencia su integración participativa, crítica y transformadora en la sociedad. Si consideramos que el fin último del proceso educativo es el desarrollo dinámico e integral de la persona, es necesario, por tanto, que al hablar de metodología no caigamos en la trampa de sustentar la misma sobre un solo principio educativo. Para ello tendremos que partir de distintos principios que en ningún caso son excluyentes sino complementarios. La metodología en la Educación de Adultos ha de ser flexible y adaptarse a las distintas situaciones de aprendizaje y organización, así como a los diferentes educandos.

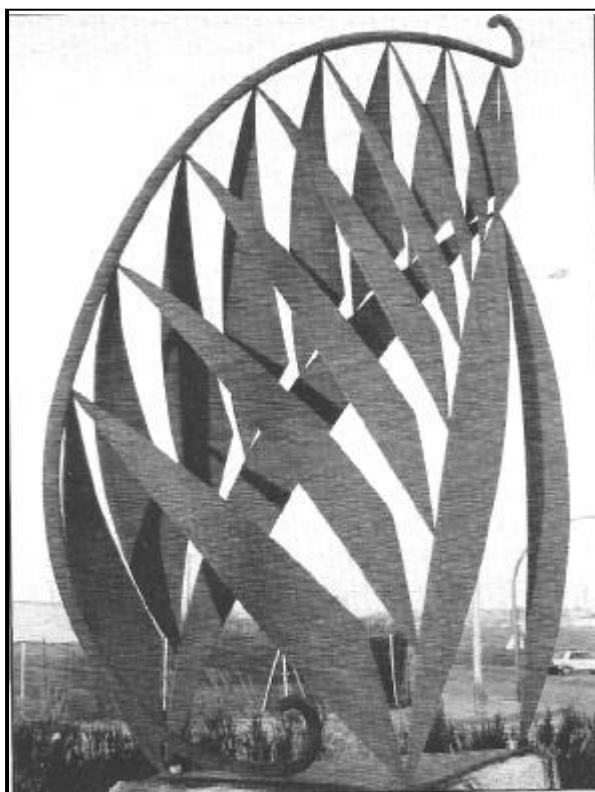
Para la ilustración de los principios metodológicos y de su aplicación a los diversos campos formativos haremos referencia constante a nuestra propia práctica.

## PRINCIPIOS METODOLOGICOS

Los principios que sustentan la metodología de las Enseñanzas Abiertas, basados en los conocimientos aportados desde el campo de la psicología del aprendizaje para la educación de adultos son:

### *Principio de actividad*

Una metodología inspirada en este principio no debe buscar la actividad por la actividad (activis-



mo), sino que los educandos se formen activamente partiendo de ellos mismos, principio éste que reclama, pues, una actividad verbal y mental que no se excluyen, sino que pueden y deben conjugarse y jerarquizarse según los casos. El principio de actividad sustenta a todos los demás, pues ningún aprendizaje lo es si no lleva consigo una actividad mental que permita la asimilación e interiorización del mismo. Es la base de todas las actividades realizadas, ya sea de forma individual o de pequeño, mediano o gran grupo, dentro o fuera del aula, y que respondan a objetivos que van desde la adquisición de hábitos intelectuales a la de hábitos sociales, pasando por la variada gama de objetivos y actividades que conlleva el concepto de educación integral donde se enmarcan las Enseñanzas Abiertas.

### *Principio de participación*

Este principio aparece muchas veces como sinónimo o derivado del principio de actividad. Siendo complementarios, pueden darse por separado. Está sustentado en el objetivo de la autoeducación. El protagonista de la educación es el propio educando, el educador es un colaborador experto en el proceso educativo.

Este principio implica:

1. La participación activa del individuo en el proceso educativo. Pasa por la elaboración de al menos una parte de su propio currículum y la fijación de objetivos o criterios de evaluación en algunos casos (autoevaluación, heteroevaluación).
2. Participación en las distintas situaciones de aprendizaje a partir de su experiencia, intereses y bagaje cultural.
3. Superar el sentido estrictamente discursivo de la relación educador-educando para aceptar una relación más viva en la que ambos puedan asumir los distintos papeles según la situación, construyendo de forma horizontal y dialogada los nuevos conocimientos para que el grupo no reciba una educación pasiva, sino que ésta se construya a partir del debate y la interacción grupal.

### *Principio de individualización*

Este principio se basa en la educación personalizada y propugna la atención a las necesidades de cada individuo, teniendo en cuenta que sus modos de pensar, hacer y sentir son diferentes. Este principio es fundamental dentro de la Educación de Personas Adultas, puesto que cada alumno acude

a la misma con unas experiencias personales, un bagaje cultural y unos objetivos distintos. Hablar de una enseñanza totalmente individualizada dentro del aula se presenta como utopía, pero a través de un currículum abierto se posibilita el que el alumno elabore parte del currículum obligatorio atendiendo a sus gustos, orientación profesional, deficiencias culturales, etc.

Una consecuencia clara de este principio es la necesidad de potenciar el seguimiento tutorial de los alumnos, así como la presencia de equipos de orientación académico-profesional en los Centros de Adultos.

**Las Enseñanzas Abiertas propician el desarrollo de la autonomía del adulto pues le permite diseñar su propio currículum en función de sus necesidades e intereses y autoevaluar su propia actividad formativa**

### Principio de socialización

En la Educación de Adultos este principio parte de la base de que el hombre para constituirse como tal necesita estar en sociedad. El individuo aislado no podrá desarrollar sus facultades humanas si no es inserto y unido con los demás individuos que forman la sociedad.

La primera función de los Centros de Educación de Adultos consiste en poner al individuo en contacto con los demás para, en el siguiente paso, hacerles partícipes de la necesidad de una vida comunitaria en la que ellos, como parte de la sociedad, estén facultados para hacer las transformaciones que el medio social necesite actuando sobre las condiciones negativas que les dificulten la obtención de una mejor calidad de vida individual y colectiva.

## EVALUACIÓN

Desde nuestra perspectiva, la formación integral que es la finalidad última de las Enseñanzas de Adultos, se vertebra en torno al desarrollo progresivo de la autonomía del adulto en el diseño y la realización de su propio proceso formativo. Las Enseñanzas Abiertas propician el desarrollo de la autonomía del adulto en cuanto al diseño de su propio currículum, en función de sus necesidades e intereses, autonomía que debe ser potenciada desde la metodología mediante la aplicación de los principios de actividad y participación. Del mismo modo, los procesos de evaluación del alumno deben fomentar su capacidad para evaluar su propia actividad formativa y, por tanto, deben ir dando progresiva cabida a procedimientos de autoevaluación. La capacidad de autoevaluación desarrollada por el adulto será el mejor

indicador de la madurez alcanzada como protagonista de su propio proceso formativo, así como garantía del éxito de este proceso.

El alumno participa, cuatrimestralmente, en la evaluación de los módulos a través de:

- Cuestionarios cerrados individuales
- Cuestionarios individuales abiertos, en los que el alumno puede expresar libremente sus opiniones ante los distintos aspectos del módulo: adecuación de las expectativas, contenidos, metodología, etc.
- Valoraciones por parte de los participantes, mediante debates y puesta en común de las impresiones individuales finales.

La evaluación es continua y cada profesor la lleva a cabo en su módulo. Se basará en observación directa, registros de asistencia, actividades individuales y de grupo, pruebas objetivas y todo instrumento de evaluación que considere conveniente. Tendrá en cuenta de manera preferente el grado de participación e integración en las actividades y las diferentes aportaciones de los alumnos en cuanto a conocimientos, habilidades, destrezas, etc. Tanto ésta como la autoevaluación que el propio alumno realice dan el balance del grado de consecución personal de los objetivos perseguidos.

También se tiene en cuenta la evaluación externa que se lleva a cabo desde las distintas Administraciones educativas, como instituciones y organismos locales con los que nos coordinamos para adecuar los módulos a las demandas y necesidades de la población adulta de la localidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- CABELLO MARTINEZ, M.J. *II Jornadas Técnicas de EPA: El Sistema Modular como alternativa del desarrollo curricular en EPA*. Gobierno Vasco. 1994.
- COLECTIVO E.A. "AGUSTINA DE ARAGON". *Sistema Modular: Una nueva propuesta curricular para la Educación de Adultos*. Ayuntamiento de Móstoles. 1992.
- COLECTIVO DE EDUCADORES DEL CEPA DE MOSTOLES. *Experiencia en Centros: El Sistema Modular en E.A.* Revista "Llegar a tiempo" de la Comunidad de Madrid. 1992.
- PREMIOS "MIGUEL HERNANDEZ". *Sistema Modular: Una experiencia educativa de 12 años en el Centro de EPA de Móstoles*. Madrid. 2001.

# Enseñanzas abiertas dirigidas al mundo laboral en el CEPA “Villaverde”

*M<sup>a</sup> Amparo Cosme Belmonte y Pilar Coello Hueso*  
*Profesoras del CEPA “Villaverde” (Madrid)*

## INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo, en su Título III de La Educación de Personas Adultas, artículo 51, establece "el Sistema Educativo garantizará que las personas adultas puedan adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos o aptitudes para su desarrollo personal o profesional".

Partiendo de aquí, la Educación de Personas Adultas se estructura en tres ámbitos de actuación, uno de ellos lo constituyen las Enseñanzas Abiertas o Enseñanzas de Carácter no Formal. Éstas se podrán desarrollar teniendo en cuenta diferentes categorías, entre éstas la encaminada al Mundo Laboral, a la cual nos referimos.

## OFERTA DE ENSEÑANZAS ABIERTAS

Nuestro Centro ha ofertado en este ámbito, de Enseñanzas Abiertas, las siguientes actividades para el curso 2001-02:

- Cerámica
- Electricidad
- Gestión y Administración
- Patronaje Industrial
- Restauración de Muebles

Todas ellas van dirigidas, principalmente, a personas con carencias o necesidades de formación o dificultades de inserción laboral.

Han sido éstas por los siguientes motivos:

- Ampliar nuestro mapa de actuaciones pudiendo llegar a un mayor número de personas.
- Ser talleres con gran difusión y demanda en el entorno.
- Contar con los recursos materiales y humanos idóneos.
- Atender a las personas que solicitan estas actividades, también ofertadas en la moda-

lidad de Talleres Operativos y Preparación para las Pruebas Libres de Formación Profesional I, pero que no pueden realizarlas por esta vía, por no reunir los requisitos necesarios: estar en paro e inscritos en él, no tener los conocimientos instrumentales previos adecuados para enfrentarse a este reto, y/o no disponer del tiempo necesario para realizar el número de horas que exigen.

Las principales diferencias entre estas modalidades radican en el número de horas/semana, los contenidos, así como los intereses y expectativas de cada uno de los participantes y la titulación o certificado que se expide.

La metodología es eminentemente práctica con una fase teórica en la que se aporta además al alumno la documentación y bibliografía necesaria para desarrollar el programa. Los programas se complementan con salidas a museos, ferias y exposiciones.

Al alumno se le evalúa de forma continuada teniendo en cuenta los criterios de participación, desarrollo personal, esfuerzo y conocimientos adquiridos.

### Taller de Cerámica

Tiene una duración de 100 horas, de octubre a junio. Su objetivo principal es que el alumno adquiera conocimientos básicos para realizar de forma autónoma obras y piezas de cerámica y así poder trabajar por cuenta ajena y autónoma. Se pretende que los alumnos conozcan los diferentes materiales y técnicas de ejecución, decoración y horneado.

Para llevar a cabo este taller, el CEPA Villaverde cuenta con instalaciones idóneamente equipadas: hornos de alta y baja temperatura, herramientas, materiales, biblioteca de aula...



### Taller de Electricidad

La finalidad de este taller es conseguir una puesta al día de los conocimientos y competencias profesionales para facilitar al alumno, el acceso a un puesto de trabajo, al mejor desempeño de su puesto actual o la formación profesional. Uno de los objetivos primordiales, por tanto, es el de identificar y resolver problemas de índole electrotécnica de baja tensión.

En el programa se contempla el aprendizaje de los principios básicos de la electricidad y de los circuitos, estudios de éstos en serie y en paralelo, diseño y cálculo de instalaciones eléctricas, medidas de seguridad e higiene ... además de apoyo en los campos de Matemáticas y Comunicación.

El Centro cuenta con instalaciones adecuadas para el aprendizaje de esta actividad distribuidas en cabinas que representan las habitaciones de una vivienda, de tal manera que los alumnos realicen de forma real las instalaciones necesarias en un hogar; además de las herramientas, la documentación y bibliografía adecuadas para tal aprendizaje.

### Gestión y Administración

La finalidad es la misma que en el taller anterior, si bien el objetivo es el de conocer y diligenciar los documentos del mundo empresarial y comercial, documentos comerciales y de compra-venta, tipo de impuestos, nóminas, operaciones financieras ...

Este taller también cuenta con un apoyo de los campos de Comunicación y Matemáticas con el fin de actualizar los conocimientos de los alumnos que hayan podido quedar olvidados o desfasados. La actividad se desarrolla anualmente desde octubre a junio.

### Patronaje Industrial

El objetivo de este curso es el de propor-

cionar al alumno los conocimientos básicos y destrezas para proyectar y trazar todo tipo de patrones para la industrialización, confección y diseño, y potenciar su creatividad.

Dentro de esta actividad, se trabajan los siguientes contenidos: dibujo técnico y artístico, conocimiento del cuerpo humano, tallaje industrial, desarrollo de patrones básicos, transformaciones y variaciones de los mismos...

En resumen, el alumno, al finalizar la actividad, será capaz de diseñar un modelo, crear sus patrones y confeccionarlo.

### Restauración de Muebles

La finalidad de este taller es capacitar al alumno para la restauración y conservación de muebles de otras épocas de forma competente.

El Centro cuenta con un espacio debidamente equipado para esta actividad en el que se suele restaurar las piezas que aportan los alumnos, para ello se les capacita para armonizar el aspecto artístico de base, remozándolo con los diferentes productos que preparan ellos mismos o que compran preparados, siguiendo este proceso: estudio de la pieza, proyecto de trabajo adecuando éste a las características del mismo y realización del trabajo en sí.

Hasta llegar a este punto, los alumnos han aprendido a conocer los diferentes tipos de maderas, limpieza y restauración de los diferentes defectos y acabado idóneo para su conservación. El número de horas del curso es de 120 anuales.



Desde nuestro punto de vista las Enseñanzas Abiertas son imprescindibles para llevar a cabo nuestra labor educativa y contribuir al desarrollo personal "y a la participación crítica y creativa en el mundo social, cultural, político y económico" de las personas adultas.

# El Aula Abierta en un centro comarcal: CEPA “El Molar”

*Miguel Ángel Canal Garnelo*

*Profesor del CEPA “El Molar” (Madrid)*

VAYA, me alegro de que me hagas esta pregunta...

Mira, querer hablar de un desarrollo de programas formativos y culturales viables en las Aulas Municipales de nuestro Centro de EPA sin contemplar los programas de Enseñanza Abierta, sería no estar atento a la realidad, a nuestra realidad.

Me imagino que el panorama de cada uno de los Centros de Educación de Personas Adultas será bien distinto. Factores como el número de habitantes, la proporción de éstos que acuden a los cursos de formación, el desarrollo sociocomunitario, el nivel económico, la edad media de la población, la situación laboral, los recursos, las entidades colaboradoras, el profesorado, y, en fin, cuantos otros queramos añadir, son los que componen las especiales características de nuestros Centros. Pero lo que no podemos perder es la doble perspectiva de saber a quién va dirigida nuestra oferta y quiénes participan en nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje.

El Decreto 128/2001 de la Comunidad de Madrid, así como las Instrucciones emanadas de la Consejería de Educación, reglamentan y definen esta doble perspectiva, pero...¿cuál es la proporción de tipos de enseñanzas que debe primar? ¿A quién atender primero? ¿Qué campañas institucionales se realizan para la captación del alumnado?

El caso es que en nuestras Aulas Municipales esta situación se aclara por sí misma. La realidad es que la participación media en los programas de Educación de Personas Adultas es de entre un 3 y un 6 por ciento de los habitantes de nuestros municipios. Pero esta población es variada, y si no sólo atendemos al número total de habitantes veremos que esta variedad complica el proceso.

Además, hay que contar con que la población residente en nuestros municipios es, en la inmensa mayoría de los casos, muy estable. Esto hace que

los participantes en nuestros cursos vayan consiguiendo titulaciones, niveles académicos, destrezas y conocimientos que impiden, o entorpecen, su continuidad en nuestras Aulas. Personas que, por otro lado, en general se muestran bastante activas y tienen grandes deseos de seguir participando en un proceso de aprendizaje continuo.

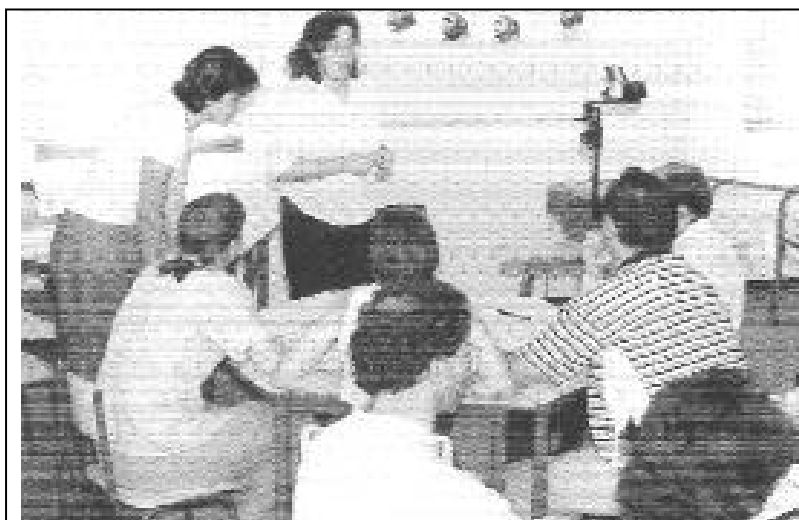
Es aquí donde las Enseñanzas de Aula Abierta desempeñan, o deben desempeñar, un papel importante. Primero, porque nos permiten adaptar la oferta formativa a la realidad de nuestros municipios y de nuestras Aulas. Segundo, porque gracias a estas Enseñanzas podemos ofrecer un desarrollo personal y comunitario, así como favorecer la participación de las personas tanto en las Aulas, como en los municipios. Tercero, porque hay un gran sector de personas que nos demandan la implantación y el desarrollo de este tipo de Enseñanzas.

Además, hay que tener en cuenta el momento por el que atravesamos. Se acaba un ciclo y estamos intentando implantar otro: Fin del título de Graduado Escolar, de las Pruebas Libres de Formación Profesional I; implantación de la Enseñanza Básica de Personas Adultas con el título de Graduado en Secundaria. Son todos ellos factores que en los municipios pequeños hacen muy difícil la captación de alumnado.

En un Centro Comarcal como el C.E.P.A. "El Molar", llevamos años, me imagino que como en tantos otros sitios, aplicando estas "Enseñanzas" dentro de nuestra oferta formativa. Las aplicamos con éxito en la mayoría de las ocasiones y con ilusión siempre.

**Las enseñanzas de Aula Abierta permiten adaptar la oferta formativa a la realidad de los municipios y centros así como fomentar la participación y el desarrollo personal y comunitario**

El marco legal que ampara estas Enseñanzas y, por tanto, nuestro proyecto, se basa en el Decreto de la Comunidad Autónoma de Madrid 128/2001 del 2 de agosto, que en sus finalidades recoge la necesidad de la educación permanente para, según sus puntos a y c: "Favorecer el desarrollo de capacidades generales en las personas adultas que permitan mejorar su conocimiento, disfrute y participación de la cultura..." y "Potenciar una mayor y mejor participación, crítica y creativa en



las tareas colectivas de la sociedad en la que viven". En el capítulo II, artículos 3.1.c, 3.2.i y 3.2.k, se recogen los ámbitos y programas de actuación en los que nuestro proyecto tiene cabida. En el capítulo III, artículo 4.1.b se menciona a la población a la que va dirigido este proyecto.

En el desarrollo de este Decreto por parte de la Dirección General de Promoción Educativa en las Instrucciones del curso 2001/02, encontramos el amparo legal en los puntos: 2.c, 7.3 y 12.1, en los que se recogen los ámbitos de actuación, la oferta formativa en enseñanzas para el desarrollo personal y participación, y las finalidades de estas enseñanzas. Pero más allá de la justificación legal, el hecho es que nuestra oferta formativa de Aula Abierta funciona, tiene acogida y es demandada por nuestros alumnos y alumnas.

Las características de un C.E.P.A. comarcal y la disgregación de las Aulas Municipales, hacen que la oferta formativa esté delimitada por tres elementos: el primero, la preparación del profesor que las imparte; el segundo, los medios de los que se dispone; el tercero, la demanda y aceptación por parte del alumnado.

El caso es que, por lo general, la oferta en nuestros pueblos está ceñida: al desarrollo de capacidades intelectuales y procedimentales, abordando materias troncales en los ejes transversales; a la

adquisición de herramientas y destrezas; y a la capacitación personal para el desarrollo laboral y la participación ciudadana. Pero, por lo general, todos los Talleres de Aula Abierta tienen algo de lúdico, detalle que activa la participación de nuestros alumnos.

En el ámbito comarcal del Centro "El Molar" hay actuación educativa en los siguientes municipios: Algete, Cobeña, Fuente el Saz, Pedrezuela, Ribatejada, San Agustín de Guadalix, Talamanca de Jarama, Valdeolmos-Alalpardo, Valdepiélagos, Valdetorres de Jarama, el Vellón y el propio municipio de El Molar. Sobre un total de 755 matrículas en el Centro de EPA "El Molar", en el presente curso académico, el 54,8 % pertenecen a los Talleres de Aula Abierta, el 27,8 % a las Enseñanzas Básicas Regladas, un 16 % a las Enseñanzas Técnico-Profesionales y un 1,4 % a las Enseñanzas Mentor a distancia con soporte telemático.

Aunque han sido muchas las experiencias a lo largo de los últimos años, en el presente curso sólo desarrollamos los Talleres siguientes:

- Talleres de Novela Histórica.
- Talleres de Inglés (inicial y medio).
- Talleres de Informática Básica.
- Talleres de Ofimática.
- Taller: "Vivir la Literatura".
- Talleres de Ortografía.
- Taller de Tratamiento Fotográfico.
- Talleres de Arte y Literatura.
- Taller de Astronomía.
- Taller de Cine Histórico.
- Cultur.on: proyecto multidisciplinar y globalizado.
- Taller de Prensa y Actualidad.
- Taller de Lectura y Escritura.

En el C.E.P.A comarcal "El Molar" creemos en las Enseñanzas de Aula Abierta, pero no por ello abandonamos las regladas, sólo que nuestra realidad, la realidad de las personas que participan en nuestras Aulas, hace que esto sea así. El futuro está por venir y entonces, cuando llegue, volveremos a analizar nuestra situación. Como siempre, ¿no? Desde estas páginas os invito a desarrollar estos programas de Enseñanzas de Aula Abierta y os ofrezco nuestra colaboración. Si queréis podemos comunicarnos a través del correo:

aulmolar@aliso.pntic.mec.es

# ¿Educación básica versus enseñanzas abiertas?

## Integración de las enseñanzas abiertas en la educación básica presencial en el CEPA de Leganés

*Jesús Amores y Gregorio Delgado*

*Profesores del CEPA "Rosalía de Castro" de Leganés (Madrid)*

EN el Centro de Educación de Personas Adultas "Rosalía de Castro" de Leganés, las Enseñanzas Abiertas forman parte del plan de estudios de la Educación Básica porque consideramos que los procesos formativos básicos de la población adulta deben tener un carácter integral, pues entendemos estos procesos como respuesta a colectivos con necesidades educativas tanto básicas como profesionales y socio-culturales.

Por ello, el plan de estudios de la Educación Básica Presencial está estructurado del siguiente modo: (Cuadro 1)

- Bloque de áreas comunes, constituido por los ámbitos de la Comunicación, la Sociedad, la Matemática y la Naturaleza. Representa el 80 % del tiempo dedicado al programa.
- Bloque de optatividad, formado por talleres, materias optativas y actividades culturales. Cubre el 20 % restante del horario que una persona dedica a su formación básica presencial.

A su vez, talleres y actividades culturales son la oferta de Enseñanzas Abiertas que nuestro Centro hace a la población de Leganés y su entorno que sólo quiere realizar actividades de formación que contribuyan a potenciar su participación en la vida social, cultural, política y económica, de forma crítica, constructiva, creativa y responsable.

**En nuestro Centro las Enseñanzas Abiertas forman parte del plan de estudios de Educación Básica que se estructura en dos partes: un bloque de contenidos de áreas troncales o comunes y otro bloque de opción personal u optatividad**

Cuadro 1

### PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN BÁSICA PRESENCIAL

#### A) ÁREAS COMUNES

##### Área de expresión

- Comunicación (Lengua e Idioma)
- Sociedad

##### Área de experiencias

- Matemáticas
- Naturaleza

#### B) OPTATIVAS

##### Talleres

- Encuadernación, informática, fotografía, horticultura y jardinería, cocina...

##### Materias optativas

- Las autorizadas por la C.M. para el Tramo III.

##### Actividades culturales

- Audiciones musicales, representaciones teatrales, charlas-coloquio, encuentros con escritores...

Denominamos talleres a una amplia gama de propuestas formativas, y optativas, definidas por su carácter anual o cuatrimestral y con fines de desarrollo personal, ampliación cultural, iniciación profesional, participación social... (Ej.: técnicas de relajación, biblioteca, creación literaria, cerámica, encuadernación, informática básica...)

Este planteamiento de talleres responde a unas peculiaridades propias que les diferencia de las



áreas comunes: no son ampliaciones de contenidos de los diferentes ámbitos de la Educación Básica ("no más de lo mismo"), son fundamentalmente manipulativos y participativos, y pretenden alcanzar un producto final útil y difundible. (Ej.: exposición fotográfica, publicación de recetas de cocina, representación teatral...)

Las actividades culturales son propuestas formativas, y optativas, de carácter puntual, autónomas por sí mismas que responden a ciclos temáticos. (Ej.: salud, medio ambiente, encuentros con escritores, audiciones musicales, teatro, cine-forum...)

### DISTRIBUCIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL BLOQUE DE OPTATIVIDAD EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

La organización de este programa integral en cada uno de los tres tramos de la Educación Básica Presencial se concreta en:

- TRAMO I. El bloque de áreas comunes se completa en este tramo con, al menos, tres actividades culturales realizadas en cualquier momento del curso, existiendo la posibilidad de cursar algún taller si se dispone de plazas.
- TRAMO II. El bloque de optatividad que se suma a las áreas comunes de este tramo se compone de un taller de duración anual, o de dos cuatrimestrales, y de un mínimo de cuatro actividades culturales a realizar a lo largo del curso.
- TRAMO III. Las materias optativas que en este tramo vienen determinadas por la correspondiente normativa de la Comunidad se complementan con seis actividades culturales.

La temporalización de los talleres, de duración anual o cuatrimestral, es de una sesión semanal de hora y media o de dos sesiones semanales de una hora. Las actividades culturales se desarrollan todos los viernes del curso, en turno de mañana y de noche, con una duración de dos horas por sesión.

### PROCESO DE ELECCIÓN Y DE FORMACIÓN DE GRUPOS

Una vez estabilizados los grupos de cada uno de los niveles de la Educación Básica Presencial, se presenta la oferta de talleres y materias optativas y

cada persona realiza la elección según sus necesidades, intereses, disponibilidad horaria y con la correspondiente orientación tutorial.

Ubicado el alumnado en el taller elegido, el resto de plazas disponibles se oferta a todas las personas matriculadas en otros programas formativos del Centro y a la población de Leganés, bajo la fórmula de las Enseñanzas Abiertas. Por tanto, en cada uno de los talleres pueden "encontrarse" personas de diferentes programas y de distintos



niveles; pero con una coincidencia de intereses, habilidades y destrezas que compartirán en un mismo proceso formativo.

Respecto a las actividades culturales, cada persona elige aquellas que son de su interés en el horario que mejor se adapta a su situación personal (bien en la mañana o en la tarde de los viernes, son nuestros "viernes culturales"). El alumnado, en general, participa en bastantes más actividades de las que en principio debe realizar según las exigencias del plan de estudios correspondiente a cada tramo.

Los "viernes culturales" también están abiertos al resto del alumnado del Centro y a la población de la localidad, formando parte de la oferta de Enseñanzas Abiertas. Así, bajo la forma de conferencia, charla, audición musical, proyección cinematográfica..., se logra un intercambio de ideas, experiencias y valores entre personas de las más diversas procedencias, opiniones, nivel de formación...

### EVALUACIÓN DE ESTA OFERTA OPTATIVA

Para evaluar los aprendizajes del alumnado en los distintos talleres y materias optativas, aplicamos criterios referidos a la participación y el interés, a los hábitos de trabajo y a la aplicación de los conteni-

dos. (Cuadro 2)

El proceso de evaluación de las actividades culturales se lleva a cabo a través de una ficha de trabajo que cada persona elabora sobre la sesión a la que ha asistido. Con este procedimiento se busca, junto al control de asimilación de contenidos, constatar la capacidad de participación, de disfrute y de integración de la persona en actividades que no son meramente académicas.

A su vez, el alumnado realiza la evaluación de estas actividades y de los talleres con un cuestionario en el que



Cuadro 2

### CRITERIOS DE EVALUACIÓN COMUNES DE TALLERES/OPTATIVAS

#### A) PARTICIPACIÓN E INTERÉS

- Interviene, expone ideas, respetando el turno de palabra y las opiniones ajenas.
- Colabora y ayuda a los compañeros en las actividades del taller/optativa.
- Plantea iniciativas y sugerencias para el mejor desarrollo de los trabajos y del ambiente del taller/optativa.
- Cumple el horario del taller/optativa, tanto en su inicio como en su final.

#### B) HÁBITOS DE TRABAJO

- Organiza y presenta adecuadamente sus trabajos.
- Limpia y ordena los materiales comunes del taller/optativa.
- Lleva al día las tareas, cumpliendo los plazos y compromisos.
- Se preocupa por realizar las actividades propuestas, en caso de faltar a alguna sesión.

#### C) APLICACIÓN DE CONTENIDOS

- En el desarrollo de las actividades planteadas, manifiesta la asimilación de los conceptos básicos del taller/optativa.
- En lo que hace, aplica los contenidos procedimentales trabajados, desarrollando técnicas, habilidades, destrezas...
- En lo que realiza, se manifiestan los contenidos actitudinales pretendidos.

se contemplan aspectos relacionados con la adquisición y utilidad de los conocimientos adquiridos, el interés de los temas, la adecuación y calidad de los materiales, el ritmo y el método de trabajo, los sistemas de evaluación, la participación y la relación entre compañeros y el papel del profesor/a.

### JUSTIFICACIÓN DE ESTE MODELO

En lógica coherencia con la normativa actual (LOGSE, Decreto 128/2001 de la Comunidad de Madrid, Orden 4587/2000 de la Consejería de Educación), el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular de nuestro Centro tienen, entre otros, los objetivos siguientes relacionados con este modelo:

1. Facilitar a las personas adultas de Leganés el progreso en su formación continua e integral.
2. Ofrecer una educación en la que las personas adultas sean protagonistas en su proceso de formación, mediante:
  - Un curriculum abierto, concretado en la dedicación de un 80% del tiempo lectivo a las áreas comunes y un 20% a la oferta optativa (talleres, materias optativas y actividades culturales).
  - El papel del profesorado como animador del proceso y facilitador de recursos.
  - Una forma de trabajo en el aula que potencie la autonomía, la participación y la inquietud investigadora.
3. Integrar al alumnado en la vida del Centro de tal manera que se considere parte de un centro activo y cooperador con el medio.

# Enseñanzas abiertas y aprendizaje informático

## Una experiencia en el CEPA “Paracuellos de Jarama”

*M<sup>a</sup> Soledad Calvo González*

*Profesora del CEPA “Paracuellos de Jarama” (Madrid)*

El siglo XXI nos presenta una sociedad en permanente cambio. Los avances tecnológicos aumentan a una enorme velocidad y las nuevas generaciones van creciendo con ellos. Somos las personas adultas las que a través de una continua formación y reciclaje debemos ir poniéndonos al día. Como afirma la declaración de Hamburgo de 1997 sobre la Educación de Adultos en su punto 20: *“La expansión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación conlleva nuevos peligros de exclusión social y laboral para grupos de individuos y aún para empresas incapaces de adaptarse a este contexto. Por tanto, una de las funciones de la educación de adultos en el futuro, debe consistir en limitar estos peligros de exclusión, de modo que la sociedad de la información no pierda de vista la dimensión humana”*.

La tecnología invade gran parte de nuestra vida diaria y hace que todas las personas adultas seamos potenciales sujetos de formación. Es necesario, por tanto, que desde la institución educativa haya una respuesta a estas necesidades, respuesta que se realiza, en muchas ocasiones, desde la oferta de Enseñanzas Abiertas que se imparte en los Centros de Educación de Personas Adultas (CEPAs). Las Enseñanzas Abiertas se integran así en la Educación de Personas Adultas formando parte del proceso de educación permanente o formación a lo largo de toda la vida.

A los CEPAs asisten cada vez menos analfabetos, el analfabetismo en nuestro país, afortunadamente, es cada vez menor. Pero hay otro analfabetismo que crece día a día, el “analfabetismo tecnológico”.

Este es el tercer curso que ejerzo en el CEPA de Paracuellos de Jarama, Centro Comarcal cuyo ámbito de influencia son varios municipios. Cuando llegué, la Enseñanza Abierta de Informática ya ocupaba un apartado importante en la programación. A medida que ha ido pasando el tiempo, la oferta y el número de cursos han

ido aumentando y los maestros nos hemos ido formando ante esta demanda.

**La tecnología invade nuestra vida y hace que todos seamos potenciales sujetos de formación para evitar el “analfabetismo tecnológico”**

Los cursos que se han dado son: Introducción a la Informática y sistema operativo Windows, Procesador de textos Word, Access, Excel y actualmente se está iniciando, también, Internet y el Aula Mentor.

### “INTRODUCCIÓN A LA INFORMÁTICA Y WINDOWS” Y “PROCESADOR DE TEXTOS WORD”

“Introducción a la informática y Windows” y “Procesador de textos Word”, son los cursos que he impartido y realizo en la actualidad con distintos grupos y turnos de alumnado. La duración de los mismos es de 30 y 40 horas respectivamente, con 2 sesiones semanales de hora y media.

“Introducción a la Informática y Windows” es la puerta de entrada para cualquier alumno que se acerca al Centro demandando esta formación y sin conocimientos previos en la materia. A continuación realizan “Procesador de textos Word” y a partir de aquí cada uno sigue según sus intereses o necesidades (bases de datos, hoja de cálculo, etc.).

A través de esta enseñanza no se pretende formar expertos en equipos informáticos, sino “usuarios” capaces de manejarse en este nuevo mundo tecnológico. Nosotros tampoco somos técnicos, y lo aclaro en la primera sesión de cada uno de mis cursos, soy “maestra”.

Los cursos están dirigidos a toda persona adulta mayor de 18 años que demanda esta formación. Testimonios como los siguientes dan una idea de sus inquietudes.

*"En el trabajo comenzaron a entrar ordenadores, no sólo en las oficinas, también en las demás secciones. Como no era obligatorio, no me ofrecí voluntario para tener uno y aprender. ¿Para qué más trabajo? Los que comenzaron a utilizarlo ahora lo dominan perfectamente y están ascendiendo".*

*"En mi casa ha entrado una máquina que no conozco. Lleva muy poco tiempo, pero todos saben ya utilizarla. Mis hijos han aprendido rápido y no me dejan ni acercarme. Me asusta. Hoy han preguntado en clase quién ha tocado alguna vez un ordenador. He levantado la mano: Yo, para limpiarle el polvo".*

*"Llevo 10 años apartada del mundo laboral, los niños ya han crecido y quiero empezar a buscar trabajo. ¿Con qué currículum? Cuando lo dejé manejaba perfectamente una máquina de escribir eléctrica. Hoy, para cualquier categoría me piden unos mínimos conocimientos informáticos".*

*"Todos mis compañeros hacen sus trabajos por ordenador, responden a ofertas de empleo, etc. Yo sigo con mi olivetti y ya estoy acabando la carrera. Lo necesito para completar mi formación".*

*"Después de tanto tiempo sin parar de trabajar, ahora dispongo de tiempo libre, estoy jubilado y me apetecería aprender a manejar el ordenador y poder utilizar algunos programas para escribir, llevar las cuentas de casa y comunicarme a través de Internet con mis hijos que están fuera".*

*"Quiero aprender Informática porque es como aprender a caminar, muy necesario actualmente e imprescindible en el futuro".*

Estos son nuestros alumnos y alumnas. Cualquier sector de la población demanda esta formación (en activo con necesidad de promoción laboral, parados, estudiantes, amas de casa, jubilados, etc.).

**La informática no es importante como fin sino como herramienta de aprendizaje y de formación integral que abre innumerables trayectorias laborales, sociales, personales...**

### Objetivos

Los objetivos que me planteo no son sólo relativos a la adquisición de conocimientos informáti-

cos. En el primer curso lo más importante es no olvidarme de que parten de un nivel 0. Son personas, en su mayoría, que no han tocado nunca un teclado, un ratón..., y que vienen motivadas por distintas necesidades, pero cargadas de un gran temor al fracaso, con inseguridad y ansiedad ante un mundo que consideran no sólo desconocido sino también inaccesible. Aumentar su autoestima y seguridad, y, participar en actividades grupales comprobando que no son los únicos que se sienten así, se convierten por tanto, en los objetivos más importantes para mí. Lo primero y esencial es que pierdan el miedo.

### Contenidos

Los contenidos del curso de Windows van desde una Introducción a la informática donde distinguimos entre hardware (medios físicos) y software (programas), y comenzamos a familiarizarnos con el lenguaje informático; hasta el estudio del sistema operativo Windows como medio para manejarnos después con los distintos programas. En esta segunda parte se insiste en el manejo del explorador de Windows (tan importante después) y en el conocimiento de las ventanas y sus elementos.

Este curso es, sin duda, el más importante, el de mayor salto cualitativo. Es muy gratificante porque al final los alumnos y alumnas comprueban que aún sin conocimientos de ningún programa pero manejando ya cierto lenguaje informático ("Ya sé de qué hablan mi marido e hijos"), adquieren una mínima autonomía para adentrarse en las nuevas tecnologías.

Los contenidos del curso de Word, abarcan el conocimiento, uso y manejo del programa, desde la creación, edición y gestión de documentos, personalización y modificación de los mismos, hasta lo que sería una mayor profundización como la utilización de formatos especiales, tablas, columnas, documentos avanzados (imágenes y gráficos) e incluso un poco sobre mailings (combinar correspondencia).

### Metodología

La primera sesión del curso la utilizo para la presentación del mismo, información sobre la asistencia necesaria para la obtención de certificado, explicación de los objetivos y contenidos que se preten-



den conseguir, etc. Además les facilito un cuestionario que deben rellenar y que me aporta mucho a la hora de dirigir el grupo en concreto. Solicito datos personales, académicos, profesionales, situación laboral y otro tipo de información como la de si tienen ordenador en casa, para qué hacen el curso, qué expectativas tienen, etc.



punto de partida.

Se pretende también motivar y estimular a la persona adulta facilitando su autoevaluación a lo largo del proceso. Disponen de horarios en los que el aula está vacía y pueden practicar y repasar contenidos e incluso de 1 hora de tutoría semanal.

Esta primera valoración del grupo es muy interesante para mí y la exploto posteriormente al máximo. Con ella obtengo información específica de cada grupo y puedo potenciar ante todo la funcionalidad de los aprendizajes, utilizando ejemplos distintos con cada uno de ellos, ejemplos propios de sus profesiones, situación personal, aspiraciones, etc. Esto me ayuda a acercar el aprendizaje, reflexionando después sobre lo aprendido para aplicarlo a nuevas situaciones.

La metodología que se lleva a cabo en todo el desarrollo es eminentemente práctica. En el curso de Windows esto es más limitado, pero con Word las posibilidades se multiplican y la adquisición del contenido va unida a una práctica o ejercicio. Intento que éstos sean atractivos para ellos, divertidos e incluso a veces trabajamos con algunos textos que "revuelven" y dan pie a comentarios o pequeños debates en el aula que enriquecen al grupo.

Considero muy importante crear un buen clima, que se sientan a gusto y cómodos en este proceso de enseñanza en principio demasiado técnico y árido. Para ello es mejor delimitar más los cursos, acercarlos al alumnado, no invadirlo de tecnicismos.

Los materiales que utilizo están elaborados por nosotros, el profesorado del Centro. A través de un trabajo previo con distintos manuales realizamos temas que distribuimos en fotocopias o cuadernillos.

### Evaluación

La valoración inicial de la primera sesión supone ya una evaluación diagnóstica para conocer el

Al final del curso realizamos una prueba (o práctica) que recoge de manera global los objetivos y contenidos del mismo. La asistencia y la realización de la prueba final serán determinantes para la obtención de la certificación.

Por último, rellenan un cuestionario abierto, en este caso, anónimo. La información que solicito ahora en él se refiere a su opinión en cuanto a duración, programa, contenidos, método de trabajo, prácticas, materiales, actuación del profesorado, grado de expectativas cumplidas, etc. Esto ayuda a realizar la evaluación de todo el proceso, adaptando los proyectos a las condiciones que se van observando en la práctica e impulsa a mejorar mi labor como docente.

### A MODO DE CONCLUSIÓN

A veces se acusa a los CEPAs de convertirse en academias. En mi opinión, creo que hay una distinción entre las mismas y la Enseñanza Abierta de Informática que se oferta desde los CEPAs. Contextualizar los objetivos y contenidos, realizar una valoración previa que nos aporta una información que hace que con cada grupo el curso sea distinto -quede "personalizado"-, la elección de prácticas y ejercicios significativos y relevantes, etc. debe dibujar, según mi criterio, un perfil distinto de estos cursos en nuestros Centros.

En este sentido, la Informática no es importante como fin, sino como medio o herramienta de aprendizaje y de formación integral que abre innumerables puertas no sólo laborales, sino también personales, de ocio, familiares,...

# Las enseñanzas abiertas y la metodología no-formal

*Fco. Javier Hortal García*

*Profesor del CEPA "Vallecas" (Madrid)*

## ¿CÓMO podríamos definir al adulto?

Aquél que acepta responsabilidades  
Aquél que tiene capacidad de elegir  
Aquél que usa la razón y el pensamiento lógico  
Aquél que busca la autorrealización y el desarrollo.

Aquél que es consciente de sí mismo (capacidades y limitaciones) y de lo que le rodea.

## ¿Por qué caminos transita?

Búsqueda de un trabajo.  
Búsqueda de una pareja/familia.  
Búsqueda de una vivienda.  
Búsqueda de un entorno social para interrelacionarse.  
Búsqueda de enriquecimiento y disfrute cultural.  
Búsqueda de aprendizajes y conocimientos variados.  
Búsqueda de seguridad personal, autoestima, amor...  
Búsqueda de formas gozosas de ocio.  
Búsqueda de un sentido de la vida, de las acciones.  
Búsqueda de valores filosóficos, religiosos, espirituales...

## ¿Qué valores han de impulsarse en la formación de adultos?

Conocimiento de sí mismo.  
Actitudes solidarias y democráticas.  
Confianza y autonomía.  
Autodisciplina.  
Espíritu de iniciativa.  
Comprensión y sentido de los demás.  
Sentimientos positivos hacia la vida.  
Actitud crítica e interpretación personal de la realidad.  
Actitud creadora y de compromiso.

Podemos decir que el adulto es un ser humano interesado en su propio desarrollo y en el desarrollo

de los grupos y de la sociedad que le rodea, con una serie de necesidades que tiende a satisfacer (materiales, mentales, afectivas, espirituales...), con deseos de ser consciente, capaz, útil, con unas carencias que tiene que resolver (económicas, sociales, personales...). El adulto es un ser que actúa y se transforma en la acción, que comprende, reflexiona y elabora todo aquello que le llega, que descubre los procesos (por ejemplo el educativo) como algo permanente. El adulto tiende hacia un comportamiento autónomo, crítico, abierto, solidario y responsable; pero que, igualmente, se resiste al cambio, tiende a eludir la dificultad, tiene miedo a cometer errores, a quedarse en desarrollos parciales de sus potencialidades.

El pedagogo Paulo Freire define al ser humano como un animal que sabe que sabe, que vive no sólo en el presente sino en la historia, que tiene el poder de recordar e interpretar la realidad, que construye y produce cultura y que transforma lo que le rodea y a sí mismo. Paulo Freire, desde su formación cristiana, al definirse a sí mismo lo hacía de la siguiente manera: "No soy un mágico religioso. Hasta podría decir que no soy religioso. SOY UN HOMBRE EN BUSCA CONSTANTE".

Algunos adultos que asisten a clase, se manifiestan ante el aprendizaje de las siguientes formas: rabietas, enfados, rebeldías, desprecios hacia los/as compañeros/as, desánimos ante la dificultad, desplantes que, la mayoría de las veces, el educador debe ignorar para no humillar al alumno y dejar que él mismo asimile la situación y la transforme.

También tienden a la utilización excesiva del pensamiento mágico, es decir, aquél que se basa en la intuición, sin relacionar causas y efectos: muchos fenómenos cotidianos (electricidad...) ocurren por oscuras razones o no tienen explicación, o son tan complejos que no merece la pena ocuparse de ellos.

Padecen de un excesivo "utilitarismo", en el sentido de que si algo no les sirve para su vida cotidiana, de forma directa, no les interesa, no viendo que es posible que para situaciones posteriores pueda

serles muy útil. (Para qué aprender inglés, para qué aprender a manejar el vídeo o un ordenador, para qué sirven las ecuaciones...).

Por otra parte, el adulto es un ser con una enorme experiencia que se manifiesta en las conversaciones espontáneas que se producen... De tal manera que el educador de adultos atento, todos los días aprende lecciones de sus alumnos: superación de las dificultades personales, paciencia y prudencia, conocimientos sobre la vida basados en muchos años de experiencia...

Bernard Lievegoed dice que la característica primordial del ser humano es que está en evolución desde que nace hasta que muere. Durante esta evolución, se encuentra con abismos a lo largo de su vida, con diferentes caminos y posibilidades que se abren y cierran con elecciones continuas.

Desarrollo es crecimiento de crisis estructural en crisis estructural... El camino incluye gozos y penas, amor y sufrimiento... La prudencia alcanza madurez como sabiduría; la capacidad de contactar como afabilidad y la conciencia de sí como confianza. El crecimiento en el ser humano le lleva a la madurez, la cual se consigue, en parte, por la presión de la normalidad natural; pero sólo llega a su plenitud, si el hombre quiere conscientemente complementarla. Es entonces cuando la educación, desde fuera, es sustituida por la educación en virtud de la fuerza propia, desde dentro.

Erich Fromm en "El miedo a la libertad" expone y reflexiona sobre aspectos que todo profesional que esté en contacto con seres humanos debería aten-

**La educación potencia el proceso de maduración del ser humano y le permite llegar a la plenitud en su crecimiento personal ayudándole a enfrentarse a los cambios que surjan en su trayectoria vital**

der: detrás de una fachada de satisfacción y optimismo, el hombre moderno es profundamente infeliz; en verdad está al borde de la desesperación... La actividad espontánea es el único camino por el cual el hombre puede superar

el terror de la soledad sin sacrificar la integridad del yo... El amor es el componente fundamental de tal espontaneidad... el otro componente es el trabajo como creación. Sólo existe un significado de la vida: el acto mismo de vivir... Los derechos inalienables del hombre a la libertad y a la felicidad se fundan en cualidades inherentemente humanas: su tendencia a vivir, a ensancharse, a expresar las potencialidades que se han desarrollado en él durante el proceso de la evolución histórica.

G. Hacquart afirma que: una educación que no conduce al amor a la vida es una caricatura fraudulenta y criminal. Y Max Pages que: cuanto más se rechaza la angustia y el amor auténtico, tanto más la hostilidad y el amor posesivo se afirman.

Maslow señala que hay que tender a ser expresivo en vez de competitivo, receptivo pero también activo; hay que tener un sistema propio de valores ya que su ausencia lleva a patologías. Hablando concretamente sobre el desarrollo (y esto tiene importantes implicaciones pedagógicas en la Educación de Adultos) afirma: Que "el desarrollo comporta no sólo recompensa y placer, sino también muchos dolores intrínsecos, de modo permanente. Cada paso hacia delante es un paso hacia lo desconocido y cabe la posibilidad de que sea peligroso. Significa también la renuncia a algo familiar... exige, por tanto, valentía, voluntad, elección y



fuerza en el individuo, así como protección, tolerancia y apoyo por parte del medio ambiente..." La figura del educador está encuadrada en ese último punto, porque el alumno adulto, especialmente el de bajo nivel cultural, se encuentra en esa encrucijada de caminos.

### Respuestas metodológicas en las enseñanzas no formales

La enseñanza-aprendizaje es una actividad que abre ventanas desde las que contemplar lo que hay tras ellas, compartir lo que vemos, discutirlo, reflexionar...

Todo es nuevo, y así tiene que ser sentido tanto por el educador como por el alumno/a. La sorpresa es una herramienta que no debemos dejar de utilizar, el espacio que dejamos para que se manifieste, con tiempos de silencio, de espera de respuestas, de confianza. Mirar realmente a quien tenemos delante, escucharlo sin prejuicios, permitir la manifestación de capacidades que están en él, dejar que se exprese lo creativo, lo esencial, sin tanta obsesión por cumplir un programa, por terminar un tema, por evaluar o buscar unos resultados demasiado preestablecidos...

La clase como un lugar de encuentro, donde no hay categorías jerárquicas, donde está de más el afán de competencia y donde sabemos que se aprende por error, por experimentación, por aceptación y ganas de superación.

El trabajo debe ser creativo, innovador... y al participante con el que realizamos la actividad debemos apoyarle incondicionalmente. C. Rogers decía: "Para que cualquier persona se desarrolle tiene que ser apoyada incondicionalmente, escuchada, no criticada..." y así podremos empezar a fomentar la lectura, o la escritura, o la carpintería... cualquier cosa que tengamos como objetivo.

Recibir es un verbo poderoso. Llamar a cada uno por su nombre es un esfuerzo de memoria pero sobre todo de consideración hacia el otro. Hay que dirigirse a cada uno de los individuos y no a una masa informe que realmente no existe, no siente...

Debemos permitir que se conozcan entre ellos, mediante coloquios, que se vean las caras y se relacionen estructurando la clase en forma circular o de rectángulo, y no sentados como si estuvieran en un cine viendo una película...

¿Por qué no dejar que sea el grupo el que, partiendo de la programación del profesor, reprograma la actividad según sus necesidades reales...?

Hay que utilizar su bagaje biográfico como una herramienta para el aprendizaje de la escritura, para la lectura comprensiva, para el desarrollo de la autoestima, para el conocimiento de la historia del arte, del manejo de los euros con sus céntimos (es decir para cualquier taller de enseñanza abierta).

La risa y el humor que distienden, que nos alejan de los problemas cotidianos que tenemos, que convierten las tragedias en comedias...

En fin, dinamizar la vida, que el adulto no sea un mero espectador de la cultura, de lo social, sino que participe en ella de forma intencionada.

### El aprendizaje dinamiza la vida del adulto, le hace no ser un mero espectador de la cultura y de la sociedad

Una alumna, Ana, describió así lo que debería hacer un educador de adultos en las enseñanzas abiertas (y formales, añadido)

*Poner cielo en el suelo.  
Ayudarnos a expresar lo que llevamos dentro.  
Escuchar en silencio.  
Destacar lo mejor de cada cual.  
Respetar ideas y sentimientos.  
Orientar, dejando hacer.  
Poner calma donde hay nervios.  
Hacer de las clases, aparte de enseñanza,  
ameno entretenimiento.  
Y todo lo que no he puesto...*

### BIBLIOGRAFÍA

- TENNAT, M. *Adulthood and learning*, Edit. El Roure.
- LÓPEZ BARAJAS, E. (Coordinador) UNED (1996). *Las historias de vida y la investigación biográfica*. Madrid.
- LEIRMAN LIEVE, W. Y OTROS. (1991). *La educación de adultos como proceso*. Editorial Popular. Madrid.
- FREIRE, P. *Alfabetización*. Paidós/MEC.
- SHEEHY, G. *Las crisis de la edad adulta*. Grijalbo.
- LIEVEGOED, B. *El desarrollo vital del hombre*. Edit. Mensajero.
- MASLOW, A. *El hombre autorrealizado*. Edit. Kairós.
- DE PERETTI, ANDRE. *Los imperativos de la vida colectiva*. Edit. Marova.
- FROM, E. *El miedo a la libertad*. Varias editoriales.



# El Inglés en las enseñanzas abiertas

*M<sup>a</sup> Luisa García Gómez*

*Profesora del CEPA "Casa de la Cultura" Getafe (Madrid)*

*La lengua no es la envoltura del pensamiento,  
sino el pensamiento mismo  
(Miguel de Unamuno)*

CON una formulación similar a la de Unamuno, muchos filósofos y escritores han hablado de la íntima relación entre palabra y pensamiento. James Johnson, por ejemplo, se quedó más atrás que nuestro compatriota, señalando que *"la lengua es el vestido del pensamiento"*.

Si hablamos de formación permanente de adultos, y las Enseñanzas Abiertas son una vía privilegiada de trabajo, las lenguas ocuparán, como cuerpo o traje del pensamiento que son, un lugar destacado. La posibilidad de abrirse al pensamiento de otros pueblos amplía nuestro propio horizonte mental, nos hace más tolerantes, más humanos al fin... Educar en valores es también competencia de las clases de idiomas.

Nuestra lengua, el Español, debería llenar espacios de creatividad, de disfrute de la palabra escrita... Muchos centros llevan haciéndolo, con

éxito, desde hace tiempo. Pero esa no es la cuestión aquí.

Si aquel sol de Felipe II hubiera viajado más al norte y se hubiera quedado más rato por encima de los Pirineos, quizá hoy yo no tendría trabajo (doy clase de Inglés en "La Casa de la Cultura", de Getafe): el Español sería el idioma universal y los ordenadores usarían programas del tipo "Ventanas-2002". También es cierto que, gracias a aquella época dorada, cada vez hay más gente que piensa en Español.

Hemos de reconocer que el Inglés, en el casting para el puesto de lengua universal, nos ha tomado la delantera. A nosotros nos queda, como premio de consolación, que también somos muchos, y que el mismísimo Presidente de los Estados Unidos practica el Español, aunque sea por cuestiones electorales.



Bien mirado, ser el segundón -con permiso de los chinos, que son muchos, pero en poco trozo- no está tan mal. Si nos medimos con los que hablan Inglés como lengua madre, a ellos les falta la necesidad vital de aprender otro idioma; allá donde van encuentran a alguien que los entiende. Hasta los talibanes han estado hablando Inglés para que el mundo se enterase de que Bin Laden era un buen chico. Los organismos internacionales, los grandes acontecimientos deportivos, los lugares turísticos de las zonas más diversas... usan el Inglés de modo natural. Por eso se dice que a los angloparlantes se les dan mal los idiomas. Tampoco nosotros hemos sido, históricamente, buenos "aprendientes" de lenguas. Pero estamos en el buen camino para ponerle remedio. Hacer de la necesidad virtud no nos ha funcionado mal a lo largo del tiempo.

**El inglés se ha introducido tarde y tímidamente en las enseñanzas regladas para adultos. Cuando se ha ofertado como enseñanza abierta se ha constatado el gran interés que despierta en ellos el aprendizaje de idiomas**

De unos años para acá hemos visto proliferar las academias de idiomas, las agencias que gestionan intercambios o estancias en el extranjero, las ayudas de organismos europeos para completar estudios o hacer prácticas en empresas de otros países... Los jóvenes son sus principales destinatarios. Siguiendo el repaso hacia otros grupos de población, vemos que los niños aprenden Inglés a edades cada vez más tempranas: la mayoría desde el primer curso de Educación Infantil -3 años- tiene un par de ratos de Inglés a la semana. Las oposiciones de idioma para maestros aumentan en exigencia, especialmente en lo relativo a competencia lingüística. Eso es garantía de calidad; denominación de origen, que se llama.

Y nos queda nuestro sector de población: los adultos. El Inglés se introdujo tarde y tímidamente en el currículo de Graduado. Algunos decían que no les iba a ser de gran utilidad y que tampoco estaban muy capacitados para meterse en esos jardines. Cuando, además del de las enseñanzas regladas, se ha ido ofertando en los centros como Enseñanza Abierta, se ha visto que, además de despertar gran interés entre los "clientes", los resultados han sido estupendos.

La dificultad es innegable. También lo es la disposición a trabajar y el entusiasmo con que los adultos (a veces debería usarse el plural femenino, que sería más justo) abordan cualquier aprendizaje. Siempre que se adapte a sus características, claro está.

Hay que ver, en primer lugar, quiénes y por qué vienen a aprender Inglés. Hay clientes de veintitantos (veinti-bastantes, si se me permite el engendro), pero la mayoría supera la treintena; y llegan hasta bien pasados los sesenta. Las características varían dependiendo de los horarios pero -al menos esa es mi experiencia en los siete años que he dado Inglés a adultos en tres centros distintos- predominan las amas de casa, con hijos; las hay que hasta trabajan fuera de casa. Los que llaman "sexo fuerte" al masaculino deben de hablar exclusivamente de halterofilia y colindantes. Muchas declaran querer saber Inglés para ayudar a sus hijos con los deberes. Alguna, que los tiene ya crecidos, quiere entenderse con nueras y yernos; es que, hoy día, los hijos se van con cualquiera... Las hay que lo ven útil para lo de la Informática, que también arrasa. Para algunas -y para algunos, prejubilados por ejemplo, que tienen demasiado tiempo libre- es una excusa para cambiar de aires (o para respirar, incluso).

Pero no quieren agobiarse, que eso ya lo da la vida sin pedírselo. Por eso, en mi opinión, la primera regla ha de ser: ellos marcan el ritmo. Eso no quiere decir, ni mucho menos, que haya que bajar supuestos listones -que, por otro lado, marcamos nosotros en la programación-. Los adultos no vienen a nuestros centros a pasar el rato. Quieren aprender, experimentar la reconfortante sensación de crecer por dentro, de aumentar su horizonte por medio del saber. Y si notan que no aprenden, se largan, que esto no es una enseñanza obligatoria.

**A pesar de las dificultades específicas que presentan las personas adultas para el aprendizaje de idiomas, los resultados académicos y personales que se obtienen son estupendos**

Tampoco las carencias de años, como la falta de hábito de aprendizaje de una lengua extranjera, se suplen "dando caña" desde el primer momento. Se corre el riesgo, también desde el otro extremo, de quedarse sin gente a la primera de cambio y, si sobrevive alguien, la amenaza del fracaso acechará detrás de cada golpe de reloj.

Quieren pisar firme y saber el terreno que pisan. No creo que, con adultos, las explicaciones gramaticales estén de más. Quizá por defecto del sistema, los adultos estamos acostumbrados a entender ciertas cosas, en esto del aprendizaje, antes de aplicarlas, y con los idiomas nos pasa lo mismo.

Lo de la pronunciación es su cruz. Yo creo que no hay que ser excesivamente escrupuloso a este respecto. Los angloparlantes tienen que, a cambio de que el Inglés sea un idioma-comodín, flexibilizar su oreja. Si vemos telediarios en los que se oye hablar a la gente en el idioma en que ha hecho las declaraciones, con el significado en subtítulos, nos damos cuenta de que, incluso las personas que fueron de colonias inglesas, tienen acentos muy particulares. Tendrán que aprender de nosotros la capacidad de escucha si alguien trata de churrrear nuestro idioma. Cuando pretenden vendernos algo ya lo hacen, que en el mundo de los negocios también se habla Inglés como se puede.

Cualquier situación debe ser utilizada para que los alumnos saquen una buena opinión de sí mismos. Hay que valorar sus logros, por pequeños que sean. Reconocer una palabra en un anuncio o en un bote de algún producto de belleza, saludar en Inglés a la familia que vive en el extranjero o dar una indicación a alguien que ha preguntado en la calle, son experiencias que les reconfortan enormemente.

Ya va habiendo métodos de Inglés especialmente diseñados para adultos. Los hay muy bien hechos. Eso es de una gran ayuda. Aunque trabajar sin un método de los editados da más libertad para abordar temas por los que el grupo concre-



**Para ser útiles, los cursos de inglés deben atender a las necesidades de la población adulta a la que van dirigidos. En ellos, el alumno debe ver valorados sus logros por pequeños que sean**

to muestre interés. De cualquier modo, no es determinante para que el trabajo sea eficaz.

Los cursos han de ser preferiblemente de duración anual. En cuanto al número de horas semanales, cuantas más mejor. Los horarios de los profesores especialistas no suelen dar para mucho. A veces puede plantearse la continuidad de los grupos en años sucesivos. Si trabajan con el mismo equipo docente los resultados pueden llegar a ser francamente buenos. Ocurre que, como en Educación de

Adultos, en el concurso de traslados no se pide por especialidad, los maestros que dan clase de Inglés son generalmente provisionales o interinos y los proyectos no pueden contemplarse a muy largo plazo. La Administración Educativa, o quien sea competente a este respecto, debería replantearse la cuestión, si se tiene en cuenta, además, la creciente demanda de este tipo de cursos, en detrimento de las enseñanzas regladas.

Para concluir, si los centros organizan sus cursos atendiendo a las necesidades de la población a la que van dirigidos, el Inglés hoy es bastante útil. Una parte de la forma de ver la vida que implica ese idioma se nos mete, vía sofá, con alguna que otra palabra incluida. Es decir, se trata de algo cotidiano y culturalmente rentable: nos abre la posibilidad de entendernos con mucha gente que tampoco tiene el Inglés como lengua madre.

Oí decir a alguien que "*la mejor forma de predecir el futuro es inventarlo*" -no sé si citó al autor; lo cierto es que yo no lo recuerdo-. Como en eso de la importancia del Inglés no nos han dado elección, démosla al menos nosotros para que nuestros alumnos puedan enfrentarse al futuro con las posibilidades que da conocerlo.

# Las enseñanzas abiertas en Centros Penitenciarios

*Concepción Pérez*

*Maestra del Centro Penitenciario "Madrid-VI" de Aranjuez (Madrid)*

**E**N los Centros Penitenciarios en los que he desarrollado mi labor como maestra (Villanubla y Aranjuez) durante estos últimos 13 años, las Enseñanzas Abiertas han tenido una importancia muy significativa dentro de la oferta educativa general del Centro. Antes de haber sido reguladas, este tipo de actuaciones educativas pretendían ofrecer una respuesta coherente a las demandas culturales-formativas de la población reclusa. Las Enseñanzas Abiertas han completado sin lugar a dudas el significado que debe tener la labor educativa en un Centro de este tipo. Por otra parte se adaptaban mucho mejor a las características propias de este tipo de espacios:

- La población reclusa es muy móvil. El porcentaje de alumnado que puede seguir unas enseñanzas regladas con una duración establecida (cursos) es mínimo.
- Solo hay que imaginar por un momento el tipo de inquietudes culturales-educativas que tienen las personas que viven esta realidad... y no estoy diciendo las carencias educativas, como ya he debatido en muchas ocasiones con algunos de mis compañeros. Reflexionar sobre este asunto supone partir de un concepto de alumno-participante activo en su propio proceso de desarrollo cultural: Aulas de teatro, talleres de pintura, de poesía, de informática, de habilidades sociales, de música, de filosofía, tertulias...

- El sentir de la Administración Penitenciaria siempre ha sido, desde mi experiencia favorecedor en cuanto a este tipo de ofertas, facilitando espacios, tiempos y materiales.

Pero no todo es viento a favor, también hay dificultades...

- Suele haber una gran demanda de asistencia a la Escuela, lo cual presupone por parte del equipo docente y sobre todo del equipo directivo, una clara opción por un Proyecto Educativo en el que las Enseñanzas Abiertas tengan una presencia más o menos importante. En el caso de los Centros Penitenciarios, de principio, no tenemos problemas de matrícula. Allí todos son potencialmente alumnos, aunque lo que sí que hace falta es plantearnos, profesionalmente hablando, qué es lo que realmente estamos ofreciendo al alumnado que asiste a nuestras aulas. Sé que nos resulta más fácil, y a mí la primera, diseñar y ofertar enseñanzas regladas. Ahora bien, tan fácil como imposible resulta poder ponerlas en práctica (el grupo de alumnos varía constantemente, presentan lesiones intelectuales debido al consumo de drogas, medicaciones fuertes, inadaptaciones sociales, bajísimos niveles de autoestima, de autonomía y de trabajo responsable, trastornos psicológicos propios de la priva-





ción de libertad como ansiedades, obsesiones, depresiones, etc.).

- Razón por la que creo que los enseñantes que trabajamos en estos Centros deberíamos hacer un esfuerzo creativo en el diseño de la programación general de Centro... que en realidad supondría darle forma a lo que se está haciendo y se ha hecho.



Por unas razones u otras, tradicionalmente ha existido una actitud un tanto permisiva a dejarnos hacer a los profesionales con este tipo de inquietudes... Y las experiencias educativas de este tipo han sido cuando menos muy interesantes para alumnos y maestros. Pero creo que ahí han quedado sin pena ni gloria. Siempre aparecían en las programaciones de cursos, si es que aparecían, con muy poquita entidad, y en las memorias escritas resultaba un tanto engorroso mencionarlas, aunque en las memorias personales ha resultado difícil olvidarlas:

- Un taller de Habilidades Sociales que derivó en cuatro cenas compartidas dentro de la prisión con un grupo de voluntarios.
- Un taller de la Historia a través del Cómic en un módulo de menores que terminó en la pintura mural de toda una galería con escenas de los Picapedras a Superman, pasando por los hermanos Dalton, o el Capitán Trueno.
- Un taller de Escritura que permitió la publicación de un pequeño libro "A las palabras" con textos de los participantes y en colaboración con la Escuela Taller Municipal de Impresión.
- Un taller de Música desde el que se prepararon varias actuaciones para animar fechas significativas (Navidad, Semana

Cultural, Final de Curso...)

- Escuelas de padres, aulas de teatro, encuentros para filosofar, talleres de salud... y más.

Pocas veces hubo una evaluación y valoración de este tipo de actuaciones y cuando llegó una normativa que regulaba algunos se empeñaron en ver donde "digo", "diego", y donde "diego", "digo",... y a todos nos atemorizaron un poco las palabras currículo, prioridad de Enseñanzas Básicas, etc. Pero la realidad cotidiana de nuestras aulas sigue estando ahí repleta de imperativos que no permiten al alumnado cursar enseñanzas regladas, pero que sí necesitan afrontar necesidades de desarrollo personal, autoestima, creatividad, superación de discriminaciones, rescatar un sistema de valores que les facilite el reencuentro con su entorno social y cultural, etc.

Desde siempre he defendido la especificidad de estos Centros como entorno educativo. Esto supone abordar desde un análisis crítico la oferta educativa porque creo que es en ella donde se materializan las finalidades últimas de la educación

que se presupone quiere dar respuesta a las demandas sociales del momento. La Educación de Adultos tiene que ser dinamizadora de actitudes participativas, críticas y solidarias para con el mundo que nos ha tocado vivir. En las cárceles, más que en ningún otro lugar, llenar de contenidos sólo académicos vidas adultas que ya están llenas de experiencias, convicciones, penas a rebosar y otras muchas cosas resulta en el mejor de los casos inútil. Llegado a este punto es donde creo que puedo afirmar que, en los Centros Penitenciarios, las Enseñanzas Abiertas tienen mucho que decir y que es preciso abordarlas por coherencia, y que por las características que antes he mencionado, las Enseñanzas Básicas y Abiertas pueden y deberían programarse de manera conjunta, integrada... lo cual supone una reinterpretación de la normativa vigente que, entiendo, es perfectamente factible sobre todo si contamos con la sensibilidad apropiada que estos casos merecen.

**Las enseñanzas abiertas responden de manera muy acertada a las inquietudes educativas y culturales que presentan los internos en los centros penitenciarios**

# La formación de adultos y la formación continua en Dinamarca

*Preben Siersbaek*

*Educational Counsellor\* en Dinamarca*

## INTRODUCCIÓN

**A**CTUALMENTE está empezando a ser implantada en Dinamarca una gran reforma del sistema de la educación de adultos y de la formación continua. En mayo del 2000 el Folketing danés adoptó una serie de iniciativas legislativas que combinan los programas de educación de adultos y de formación continua dentro de un sistema de educación de adultos coherente y transparente.

La reforma tiene tres objetivos principales:

1. Ofrecer programas de educación de adultos y de formación continua adecuados a todos los adultos y para todos los niveles, tanto a los que salieron del sistema escolar pronto como a los graduados superiores. La oferta educativa debe formar parte de un sistema coherente que proporcione reconocimiento oficial de los conocimientos y competencias que vayan adquiriendo todos los adultos, independientemente de si los adquieren en su trabajo, a través del sistema educativo formalmente reconocido o por programas de formación profesional.

2. Aumentar las oportunidades para los que salieron pronto del sistema escolar a través de cursos generales de lectura, escritura, matemáticas y formación ocupacional.

Esto es necesario para aumentar las oportunidades educativas a los que salieron pronto del sistema escolar así como para ofrecerles posibilidades que les aporten experiencia laboral y cursos de formación profesional en el marco de una educación que dé a los estudiantes competencias profesionales formalmente reconocidas.

3. Optimizar la utilización de recursos. En 1998 el Estado Danés gastó 12,7 billones de coronas danesas en educación de adultos y en formación continua. La reforma de la educación de adultos persigue una utilización más efectiva de estos inmensos recursos.

La principal característica de los programas del sistema de educación de adultos son:

- Todos están organizados como programas de formación continua.
- Tienen en cuenta el trabajo y la experiencia a lo largo de la vida de los adultos.
- Son flexibles.

Con la implantación de la reforma de educación de adultos, Dinamarca hace frente a las conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa de Marzo del año 2000, en las que se pone de manifiesto la necesidad de proporcionar competencias educativas y profesionales para todos los adultos.

**Desde el año 2000, Dinamarca ha emprendido una reforma profunda en el sistema de educación de adultos potenciando la formación continua y la optimización de recursos**

## LA SITUACIÓN ACTUAL

Dinamarca va por delante de muchos otros países en el campo de la educación. Hoy, el 87% de los jóvenes recibe una educación que proporciona competencias educativas o profesionales y aproximadamente el 40% de los jóvenes termina una educación no obligatoria o superior. Sin embargo, para un tercio de la fuerza laboral, la formación básica sigue siendo su nivel máximo de educación. Hay una necesidad de fortalecer las destrezas y cualificaciones básicas y profesionales de la gente de este grupo. Hay varias razones para hacerlo:

- Asegurar un eficiente funcionamiento del mercado laboral.
- Ser capaz de hacer frente a las demandas de las empresas para trabajadores cualificados.
- Asegurar a los individuos que se les da las mejores oportunidades para aprender a lo largo de la vida y desarrollar sus competencias en base a su trabajo y experiencia vital.

En resumen, la reforma de la educación de adultos tiene un doble objetivo: está orientada tanto al mercado laboral como a la educación de las personas.

## PROGRAMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

En Dinamarca hay un amplio abanico de programas de formación profesional. Están organizados con una duración más corta o más larga, adaptada a los trabajadores, y pueden ser dirigidos tanto a los que salieron pronto del sistema escolar (ej. adultos cuyo nivel máximo de educación es el básico) o a trabajadores cualificados (ej. adultos que han realizado una formación ocupacional y después de la formación básica han recibido programas de formación profesional). En general, los programas de formación profesional y los programas de formación continua son de tres años y medio de duración y están organizados como programas donde se alterna la preparación teórica con períodos de formación práctica en una empresa.

Al término de un programa de formación ocupacional a los adultos se les cualifica como una formación profesional que les da o les proporciona competencias en relación a funciones específicas, por ejemplo, un certificado de soldador o de conductor de camiones.

Será posible embarcarse en programas de formación ocupacional en algún momento de la vida

con el fin de reforzar alguna de las destrezas profesionales.

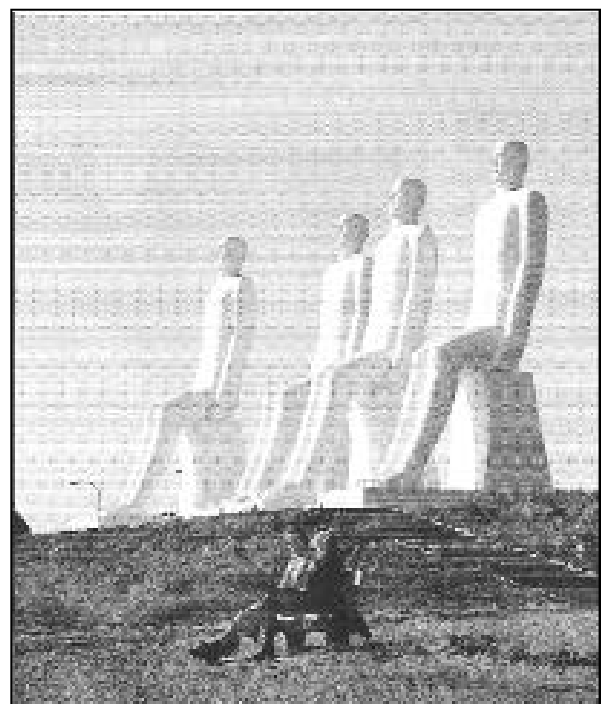
Estos programas juegan un papel importante en la reforma del sistema de educación de adultos y formarán parte de la nueva Educación Básica para Adultos como esquema general. Por tanto la implementación de la reforma requiere ofertas de programas de formación ocupacional buenos y adecuados con el fin de asegurar la continuidad en el mercado laboral y el reconocimiento de su formación como parte de los programas de la Educación Básica para Adultos.

## EL SISTEMA DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

Los objetivos principales del sistema de educación de adultos son:

- La existencia de oportunidades buenas y adecuadas para la educación postsecundaria y la máxima educación y formación continua para todos.
- Los niveles de educación deben ser bien conocidos y comparables.
- La existencia de buenas oportunidades para el establecimiento de relaciones entre los diferentes programas y niveles de educación.

Los programas de educación de adultos están caracterizados por el hecho de que el trabajo de los participantes y la experiencia de la vida juegan un importante papel en la organización, contenido, perfil y duración de los programas.



El nuevo sistema de educación de adultos puede ser dividido en dos niveles principales:

1. La Educación Básica de Adultos (BAE) cualifica como los mismos programas ordinarios de educación de jóvenes, incluyendo el nivel de formación profesional y los programas de formación ocupacional.

2. Educación postobligatoria y superior, comparable con estos mismos niveles de educación normalizada, pero diferente en los contenidos y en la organización: programas de ciclo corto, ciclo medio y ciclo largo.

Un importante elemento de la reforma es el deseo de fortalecer las destrezas de lectura, escritura y matemáticas. Los resultados de un estudio publicado por la OCDE en primavera del 2000 muestran que aproximadamente un millón de adultos daneses incorporados al mercado laboral tienen conocimientos insuficientes de lectura en comparación a las demandas de la sociedad del conocimiento. Por tanto, la reforma contiene un programa educativo adicional, la educación preparatoria, antes de la educación de adultos propiamente dicha.

#### A) Educación Preparatoria de Adultos

Los programas de Educación Preparatoria de Adultos (PAE) serán ofrecidos a todas las personas mayores de 18 años que deseen mejorar sus destrezas generales, con el fin de hacer frente a las demandas del mercado laboral y de la sociedad en general. Éstos aumentan sus oportunidades para conseguir programas de educación postobligatoria en el marco del sistema de educación de adultos. Los programas PAE (Educación Preparatoria de Adultos)

**El Sistema de Educación de Adultos danés ofrece programas de Educación Preparatoria, programas de Educación Básica y programas postobligatorios para adultos**

estarán organizados como parte de la vida cotidiana de los participantes, es decir, que muchas de las actividades serán llevadas a cabo en los lugares de trabajo más que en las instituciones educativas.

#### B) Niveles de educación: Educación Básica de Adultos

La Educación Básica de Adultos (BAE) constituye el marco de los programas que se llevan a cabo, incluyendo el nivel de la formación profesional y los programas de formación continua. En este nivel, la educación de los individuos y la experiencia del trabajo debe ser completada con cursos, con el fin de alcanzar un nivel profesional, es decir, el nivel de formación profesional.

El fin y los objetivos de los programas de Educación Básica de Adultos son los mismos que los correspondientes a los programas de los jóvenes. Los exámenes finales son los mismos, pero los programas de Educación Básica de Adultos son más flexibles y el contenido depende de la forma de completar los cursos de los participantes y de su experiencia de trabajo. En otras palabras, un programa BAE está basado en la experiencia y las cualificaciones de cada individuo, con la finalidad de utilizar los conocimientos personales y la experiencia en el mayor grado posible.

Para empezar un programa BAE se requiere una competencia preliminar procediendo a su evaluación.



Los cursos previos y la experiencia del trabajo son evaluados y se prepara un plan personal de educación, esbozando los programas que deben ser llevados a cabo para completar la educación.

C) Programas postobligatorios y de educación superior en el sis-



**En Dinamarca el nivel educativo es alto, pero hay que seguir fortaleciendo las destrezas y cualificaciones básicas y profesionales de los adultos**

*tema de educación de adultos*

El sistema de educación de adultos comprende tres niveles de educación postobligatorios y de educación superior:

- Una Educación de Adultos Avanzada (AAE) correspondiendo a un programa de un ciclo corto de educación superior en el sistema ordinario.
- Un nivel de diplomado correspondiendo al programa del ciclo medio de la educación superior en el sistema ordinario.
- Un nivel de máster correspondiendo a un programa de ciclo largo de educación superior en el sistema ordinario.

Los programas de la educación postobligatorio y la educación superior en el sistema de educación de adultos deben ser asignados ambos a proporcionar las competencias a los estudiantes dentro y fuera de su original campo de trabajo. La vida y experiencia de trabajo del individuo se tiene mucho más en cuenta cuando se organizan los contenidos y los métodos didácticos dentro de los programas.

El embarcarse en un programa de educación postobligatorio o superior en el sistema de educación de adultos debe tener un adecuado bagaje educativo y un mínimo de dos años de experiencia de trabajo. Los participantes deben ser capaces de llevar su trabajo diario además de sus estudios y por tanto, el estudio se lleva a cabo como actividad de tiempo libre, por ejemplo, a través de la educación a distancia.

## LA FINANCIACIÓN

La educación postobligatoria y la educación superior y la formación continua ha sido siempre financiada a través de recursos públicos en Dinamarca y esto no cambiará. Los programas de educación preparatoria y educación general en nivel de *flokescole* (primaria y educación secundaria más baja) y el segundo ciclo de educación secundaria será financiado al 100 % por el Estado. La participación en algunos temas debe requerir el pago de unas cuotas limitadas de los participantes.

La distribución de los recursos para financiar programas, incluyendo el nivel de la formación profesional y la formación continua, será responsabilidad de los socios a través de su pertenencia a una nueva institución: Institución para la financiación de la Formación y la Educación. Ésta hará recomendaciones al Ministerio de Trabajo y al Ministerio de Educación sobre los asuntos que correspondan a la financiación y a la organización de la formación profesional y la formación continua. Una de las tareas de esta Institución será hacer recomendaciones sobre las necesidades de educación y formación y el total de gastos necesarios en el campo de la educación de adultos, orientada a la formación profesional y a la formación continua. La educación postobligatoria y superior será financiada por el Estado, complementada por cuotas de los participantes.

## DISPUESTOS A CREAR LA SOCIEDAD BASADA EN EL CONOCIMIENTO

El nivel de educación en Dinamarca es alto. La reforma de la educación de adultos constituye el marco de un sistema cualificado y flexible de educación postobligatoria y superior y formación continua para los adultos, ofreciendo a todos los adultos la oportunidad de continuar aprendiendo y desarrollando las competencias basadas en el trabajo y la experiencia de la vida ya obtenidos, por lo que es necesario hacer frente al futuro creativo, a la sociedad basada en el conocimiento.



\* *Responsable de la orientación de los estudiantes que pasan de la educación al mundo laboral.*

# La Educación de Adultos en Colombia

*Martha Patricia Mahecha Aguilera*

*Trabajadora Social y Magistra en Educación. Bogotá (Colombia)*

EL presente documento es una reflexión que tiene por objeto señalar el estado de la Educación de Adultos en Colombia frente a algunas perspectivas futuras, dentro del marco legal que en el momento rige la estructura del sistema educativo en dicho país.

La Educación de Adultos en Colombia pretende ser una respuesta efectiva a la formación integral del colombiano de acuerdo con los principios y fundamentos pedagógicos que establece La Constitución Nacional de Colombia, La Ley General de Educación, los Decretos Reglamentarios (Decreto 3011 de 1997 y 1860 de 1994) y el Plan de Desarrollo Nacional. Para ello se ha tenido en cuenta el análisis de la realidad regional y local que permite la identificación de los problemas y sus causas.

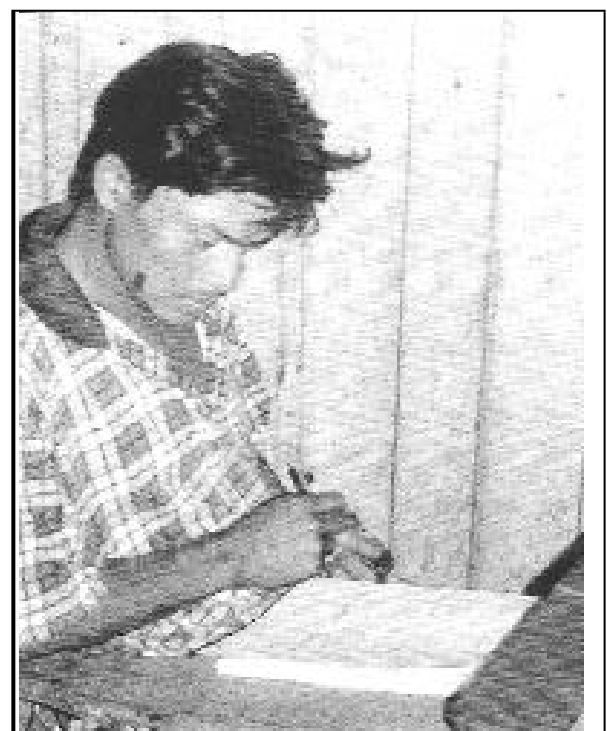
La construcción y elaboración de un Proyecto Nacional, Regional y Local, se considera como un aspecto fundamental para la solución de los problemas de la cobertura y la calidad, dando especial énfasis a la formación integral de la población adulta, al desarrollo de procesos de innovación pedagógica-curricular y a la capacitación permanente de los tutores, con la metodología semipresencial. Este servicio de actualización pedagógica va a permitir que la Educación de Adultos en Colombia pueda desarrollarse de acuerdo con procesos, como la aplicación de un sistema de acompañamiento, asesoría y seguimiento a los diferentes procesos de aprendizaje autónomo y responsable; las acciones de actualización pedagógica que respondan adecuadamente a las necesidades sentidas e identificadas de las áreas del conocimiento y de las didácticas en general. El fortalecimiento pedagógico y la práctica de proyectos educativos garantizan el logro de los objetivos y fines de la educación según las condiciones sociales, económicas y culturales del medio local, regional, nacional e internacional.

El diseño, desarrollo y evaluación de materiales educativos que orienten el cambio cualitativo de la didáctica y la educación semipresencial, en los niveles de la Educación Básica y Media tiene espe-

cial atención dentro de las políticas del Estado. En el campo de la investigación, el conocimiento y la innovación son condiciones determinantes en la transformación de la educación en Colombia, lo mismo que el respeto a la igualdad de oportunidades y la obligación de ofrecer a la mujer cabeza de hogar oportunidades de educación integral.

Siendo la educación un derecho humano y de un imperativo económico y social, y a pesar de todos los esfuerzos, el analfabetismo del país es del 18%. Un 9.8% de la población tiene primaria incompleta, un 35% primaria completa, un 15.2% secundaria incompleta, un 15% secundaria completa, y sólo el 7% tiene educación superior.

Si revisamos algunos antecedentes a lo largo de la historia se han hecho cuestionamientos sobre el sistema tradicional de educación, a raíz de las exigencias producidas por la explosión demográfica estudiantil, los limitados recursos económicos para atender la creciente demanda educacional y porque los objetivos y planes de estudio no han correspondido a las necesidades



reales del entorno. A esto se suman las condiciones socioeconómicas de nuestro país que han sido un factor determinante en el alto índice de analfabetismo y deserción escolar; condiciones de violencia política y económica que han obligado a niños y jóvenes a asumir responsabilidades laborales antes de culminar su bachillerato e incluso su primaria.

**Desde la iniciativa pública y privada, especialmente las ONGs, se están intentando solucionar los problemas de la Educación de Adultos en Colombia, como son el alto índice de analfabetismo y el gran abandono de los estudios por causa de la violencia, la pobreza...**

Otros factores como la pobreza, la inequidad, la división familiar, la violencia armada, los elevados costos en matrículas, pensiones, textos y material didáctico han contribuido a que nuestros jóvenes y adultos de diferentes regiones colombianas deban trabajar y colaborar económicamente con su familia abandonando así sus expectativas de estudios. En este sentido, como consecuencia para nuestro país, la ausencia de programas masivos de educación para quienes en su momento no la obtuvieron, ha detenido incrementos muy importantes en la producción y productividad nacional y personal.

La Educación de Adultos se ha desarrollado en los diferentes programas de validación, bachillerato por radio, por correspondencia y en jornadas nocturnas de carácter oficial y privado.

Pero uno de los problemas de mayor frecuencia en estas opciones "hasta hoy ofertadas" es la poca experiencia institucional en el desarrollo de las innovaciones pedagógicas y curriculares que en la mayoría de los casos no responden a mejorar la calidad de la educación y especialmente en la Educación de Adultos.

Este cúmulo de factores sumados a la situación educativa actual del país motivan y evidencian la urgencia de diseñar en cada región de nuestro país, Colombia, un esquema con estrategias administrativas y pedagógicas que permitan generar y construir desde otros espacios la cultura metodológica, impulsar el desarrollo del talento humano desde principios autónomos y generar para muchos colombianos mejores posibilidades de vida.

Dada la gravedad de los problemas que afectan a la atención educativa de personas adultas en los Departamentos, Distritos y Municipios de Colombia y preocupados por la solución, tanto en términos cuantitativos como cualitativos, se están creando estrategias para adoptar propuestas de intervención para corregir el desfase de los pro-

blemas de extraedad, problemas de desplazamiento por la violencia, problemas económicos, de zonas de difícil acceso para llegar a estudiar, etc., pero es evidente el poco apoyo que se recibe del nivel gubernamental y los esfuerzos más evidentes se dan desde las ONGs y el sector privado.

Las perspectivas de futuro de la Educación de Adultos en

Colombia deben estar encaminadas a fortalecer los siguientes aspectos:

Colombia deben estar encaminadas a fortalecer los siguientes aspectos:

- Construcción de un plan de formación desde el ámbito de la Universidad para los profesores de adultos.
- Sistematizar un apoyo formativo a los agentes educativos de proyectos locales y zonales de Educación de Adultos, ligados a procesos de desarrollo comunitario.
- Crear una estructura regional de documentación, investigación, formación y modelo de la Educación de Adultos en Colombia, acorde al contexto, sujeto y características especiales de cada región.
- Diseñar proyectos coherentes con el diagnóstico que se tenga de cada región, formulando objetivos y evaluación, metodología y diseños de organización.
- Crear un modelo de currículo de acuerdo a los lineamientos dados en el Decreto 3011 de 1997.
- Incorporar las nuevas tecnologías, Internet, multimedia, telecomunicaciones y todo lo referente a módulos curriculares integrando grados de la educación.
- Centrar la educación en el aprendizaje, mejorando procesos y resultados, como parte de los esfuerzos para una mayor equidad, la promoción del desarrollo y la interculturalidad, y la consolidación de una cultura de paz y tolerancia.
- Renovar, diversificar y adaptar el sistema educativo, contenidos, métodos y materiales principalmente, con objeto de afrontar los desafíos planteados por la rápida evolución de las sociedades y el mundo del trabajo; satisfaciendo así, con más eficacia, las necesidades educativas de la población adulta.
- Promover la educación científica y tecnológica en el aula, mediante la enseñanza interdisciplinaria de las ciencias y la utilización de nuevas tecnologías.

- Mejorar las condiciones y formación de la comunidad docente para la promoción de una educación de calidad.
- Incluir elementos estratégicos como la educación rural, campesina, indígena, afrocolombiana y para poblaciones vulnerables (como refugiados, personas desplazadas o grupos de población afectados por situaciones de emergencia) y la incorporación de temáticas como la educación ambiental, la democracia y los derechos humanos.
- Fomentar la participación activa de los organismos locales y las organizaciones comunitarias, así como la mayor utilización de las tecnologías de la información y comunicación para consolidar y extender el alcance y la difusión de los planes, programas y proyectos.
- Permitir a los ciudadanos enfrentar una organización social cada día más compleja, en donde se requiere una persona más dinámica y comprometida con los retos que le impone ser un miembro de la sociedad. Retos ciudadanos como el paso de una democracia representativa a una participativa y retos como la construcción de la paz, en una sociedad armónica y tolerante, demandan un adulto educado en la optimización permanente del contrato social.
- Lograr personas que enfrenten una revolución científica y tecnológica en marcha. Eso implica que todas las personas se puedan desenvolver con suficiencia en ambientes tecnológicos y que los adultos comprendan los cambios vertiginosos en materia de ciencia, lo que a su vez requiere formarles para un mundo de la incertidumbre y sin verdades absolutas.
- Formar para una sociedad del conocimiento, es decir, que los ciudadanos entiendan la importancia del conocimiento (competencias, destrezas, habilidades y saberes) como factor de producción, por encima de los factores clásicos de tierra, capital y trabajo.
- Dar herramientas para el recambio acelerado de los perfiles laborales, recambio que es el producto de los altos niveles de competitividad y complejidad empresa-

**Hay que fortalecer la capacidad de desarrollar la educación de adultos por parte de las instituciones colombianas propiciando la mejora en la formación de los responsables y la cooperación internacional**

rial, en el marco de una economía internacionalizada. Situación ésta que genera la rápida obsolescencia de habilidades y destrezas puntuales e implica la formación para la empleabilidad y no para el trabajo. Entendiendo la educación basada en competencias como el modelo que tiene como propósito central formar individuos con conocimientos, habilidades y destrezas relevantes y pertinentes al desempeño laboral. Se sustenta en procedimientos de enseñanza y evaluación, orientados a la obtención de resultados observables del desempeño; su estructura curricular se construye a partir de la información y criterios en las Normas de Competencia Laboral, y tiene como característica que es un modelo altamente flexible en métodos y tiempos de aprendizaje.

Para darle vía libre a estas tendencias se hace urgente que desde el nivel central se impulsen

unos lineamientos de carácter integral que permita a los individuos desarrollar, además de la competencia técnica para el trabajo, habilidades para la comunicación, el trabajo en equipo, la resolución de problemas y el conoci-

miento de nuevos lenguajes tecnológicos, así como la capacidad de innovación, adaptación y autonomía, ampliando sus posibilidades de superación y progreso en los distintos órdenes de la vida social, educativa y familiar.

Finalmente, y de acuerdo con los análisis efectuados, se han identificado ocho elementos principales que requieren ser conceptuados y puestos en práctica desde la perspectiva de los principios de la Educación Basada en Competencias, y que en caso de la Política de Educación de Adultos a nivel Nacional se podrían convertir en su estrategia:

1. Identificación de necesidades. La creación de un Sistema Normalizado de Competencia Laboral, sería el eje principal para la detección de necesidades de formación y capacitación porque contendría los criterios de desempeño de cierta función productiva, lo cual garantiza no sólo la identificación de necesidades reales del sector productivo sino también permite contar con una oferta educativa orientada a la demanda.



2. Diseño curricular. El CLEI (Ciclo Lectivo Especial Integrado) como unidad de trabajo compuesto por procesos y acciones curriculares, son el referente fundamental en la actual legislación sobre Educación de Adultos. Una estrategia que apoyará el trabajo Territorial e Institucional para la construcción de CLEIs con un enfoque flexible y participativo, aseguraría su pertinencia y calidad de la Educación de Adultos.

3. La formación de profesores: Hacer de los docentes facilitadores del estudiante adulto en su proceso educativo requiere un proceso de capacitación del docente para una actitud más crítica y propositiva en la formulación y análisis desde el punto de vista didáctico.

4. Elaboración de material didáctico y equipamiento de aula. Una estrategia para la Educación de Adultos no debería ignorar los beneficios que brinda la práctica recurrente y saludable que cada curso o módulo desarrollado se acompañe de su respectivo material didáctico, así como también del fortalecimiento de laboratorios y talleres que permitan reproducir las situaciones reales de trabajo y lograr un proceso educativo de calidad y pertinencia.

5. Construcción de un sistema de evaluación y la administración institucional. Es necesario que el sistema de evaluación esté estrechamente ligado con un Sistema Normalizado de Competencia Laboral ya que esto aseguraría una traducción inmediata en contenidos de aprendizaje, principios conceptuales, metodologías y experiencias piloto. De igual manera, la administración institucional es otra de las áreas

vitales para lograr la flexibilidad en el desarrollo de la Educación de Adultos basada en competencias. Es necesario diseñar un sistema integrado de administración institucional que mejore la planeación, registro y seguimiento de estudiantes estableciendo vínculos con el sector productivo. Evaluación de las políticas, planes, programas y proyectos en educación de adultos y alfabetización.

6. Refuerzo de las capacidades institucionales locales, regionales y nacionales, en materia de pedagogía, gestión, formación del recurso humano y evaluación; mediante servicios consultivos, formación y capacitación y asistencia técnica. Ampliación y fortalecimiento de la cooperación internacional y el intercambio de información mediante redes educativas.

7. Promoción de una mayor sensibilización mediante la publicación y difusión de materiales en diversos medios de comunicación. Promoción de la educación abierta y a distancia para la formación de la comunidad docente, principalmente en tecnologías de información y comunicación.

8. Y por último, la creación de instituciones educativas multifuncionales comunitarias.

En conclusión, la transformación y mejoramiento de la Educación de Adultos en el país, es un asunto que compete a todos los sectores dinámicos y vivos de nuestra sociedad y, como no, de la comunidad internacional.



## El CEPA Comarcal “Villarejo de Salvanes”

Pionero en enmarcar su función dentro del ámbito de una Mancomunidad

*Francisco Jiménez Juarros*

*Director del CEPA “Villarejo de Salvanes” (Madrid)*

**N**UESTRO Centro se enclava en la zona sureste de la Comunidad de Madrid, saliendo por la N III (Carretera de Valencia). Abarca un total de 13 municipios, que podemos dividir a su vez en dos subzonas diferenciadas:

- La Vega del río Tajo: Belmonte de Tajo, Villarejo de Salvanes, Valdaracete, Brea de Tajo, Estremera, Fuentidueña de Tajo y Villamanrique.
- La Vega del río Tajuña: Valdilecha, Orusco de Tajuña, Carabaña, Tiernes, Perales de Tajuña y Valdelaguna.

El Centro empezó a funcionar de forma independiente en el curso 90/91 ya que con anterioridad pertenecía al C.E.P.A. de Arganda del Rey.

La MISECAM, iniciales que corresponden a la Mancomunidad del Sureste de la Comunidad de Madrid, comprende las 13 localidades anteriores, que tienen mancomunados los servicios sociales, los servicios de recogida de basuras y los de Educación de Adultos. Dentro

de la Comunidad, fue de las primeras mancomunidades en asumir estos servicios, lo que facilita la gestión de los recursos humanos del Centro. No hay ninguna distinción entre los profesores del Centro en cuanto a trabajo y horarios, pues todos somos itinerantes y tenemos jornada completa. Cabe destacar que en otros centros comarcales hay profesores contratados a tiempo parcial y que sólo actúan en la localidad que les contrató. Pero todavía en nuestro Centro no se ha conseguido la homologación de los sueldos, pues los profesores contratados por MISECAM cobran menos que los de la Comunidad, posiblemente porque los municipios no tengan suficientes recursos económicos y el Convenio con la Comunidad de Madrid sea escaso para cubrir esta faceta.

### GEOGRAFÍA HUMANA

Los pueblos de la zona están escasamente poblados, oscilando su número de habitantes entre las 500 y las 2.000 personas, a excepción de Villarejo que sobrepasa los 5.000 habitantes, siendo el municipio más importante, no sólo por su



población, sino porque se encuentra ubicado en el centro de la comarca. Algunas localidades van aumentando poco a poco su población, pero otras la van perdiendo, por lo que ésta permanece estable alrededor de los 20.000 habitantes en toda la zona. La economía es eminentemente agrícola, destacando los cultivos de la vid y del olivo, los vinos y aceites son conocidos en toda la Comunidad. Apenas existe tejido industrial, aunque haya alguna gran empresa en la zona. Éste es un factor decisivo para que los ayuntamientos cuenten con escasos recursos económicos propios, que en algunos casos impide realizar las inversiones necesarias en las mejoras de las instalaciones. Si bien esto se suple con la buena disposición de los concejales a la hora de solucionar las necesidades que surgen en las aulas. Hay que tener en cuenta que, en cada pueblo, contamos con, al menos, un aula de adultos.

La situación histórico-geográfica es la principal culpable de las graves carencias educativas y culturales que ha soportado y sigue soportando la comarca. A pesar de los esfuerzos y atenciones que vienen dispensando los ayuntamientos y la Comunidad de Madrid en ésta y otras facetas, no es suficiente para poner al día e igualar en ofertas culturales a otras zonas de Madrid.



## PRESENTE Y FUTURO DEL CENTRO

Contamos con una alumna en Valdaracete que cuenta "sólo" con 84 años y unas ganas enormes de aprender y participar. Tenemos personas de más de 60 años, mayoritariamente mujeres, que en su gran mayoría no pudieron asistir a la escuela pues tenían que ayudar a la economía familiar. Alguna de las alumnas nos cuenta que iba a la escuela el día que llovía, porque no podía realizar otra tarea. En general la tasa de analfabetismo en la comarca es elevada y es prioritario para el Centro atender a las personas incluidas en ese índice, muchas de las cuales son estas personas mayores. Suelen tener una bajísima autoestima, algo que imaginamos ocurrirá en los demás Centros. Creemos que es debido a la falta de

estudios y a que su trabajo de amas de casa no ha sido valorado ni familiar ni socialmente. Por tanto, es fundamental hacer de improvisados psicólogos para animarlas y convencerlas de su valía, tarea nada fácil. Todavía recuerdo uno de mis primeros días como profesor de adultos/as, cuando una alumna me dijo: "Nosotras somos muy burras para aprender así que si no aprendemos usted nos regaña". Al principio me quedé pensando, pero enseguida le respondí: "Si después de llevar un tiempo conmigo no aprendes, entonces me tendrás que regañar tú a mí por no cumplir bien mi trabajo".

La población joven comprendida entre los 16 y 25 años en gran medida carece de titulación básica, tanto de Graduado, como de Formación Profesional. Sobre todo porque abandonan los estudios antes de tiempo para ponerse a trabajar. Hay que tener en cuenta que sólo hay un Instituto entre los pueblos de la MISECAM, situado en Villarejo de Salvanes, lo que representa una dificultad añadida a lo anterior. Podríamos decir que la titulación académica no es valorada en su justa medida por estos jóvenes, al menos hasta que la necesitan para mejorar en su vida laboral, momento en el que acuden al Centro para su obtención. Por ello ha sido valorado como algo fundamental el poder impartir a partir del presente Curso las enseñanzas conducentes a la titulación de Graduado en Secundaria.

Nos gustaría transmitir la imagen de un Centro abierto, vivo, participativo, totalmente integrado en la vida de la comarca, en permanente contacto con ayuntamientos y asociaciones culturales y donde cualquier tipo de posible alumno/a tiene cabida. Sabemos que es una utopía por eso tratamos de lograrlo. Por todo ello, sin restar su gran importancia a las enseñanzas regladas y conducentes a titulación, creemos necesario potenciar otro tipo de ofertas que se acerquen a las inquietudes y necesidades formativas de la zona. Así notamos un gran interés por cursos de Acceso a la Universidad, a Ciclos Formativos de Formación Profesional, por cursos relacionados con el mundo laboral como los

Talleres Operativos cofinanciados con fondos europeos, etc.

Pero con esto sólo no basta, pues tenemos una creciente demanda de cursos para formación personal, ampliación cultural, conocimiento de nuevas tecnologías, etc. A estas peticiones damos respuesta con los talleres impartidos dentro de las Enseñanzas Abiertas, que cada curso van añadiendo nuevos currículos y retirando otros, en función del interés de los alumnos o de la disponibilidad del profesorado.

En los últimos años se ha notado el aumento de inmigrantes en la zona, sobre todo en determinados pueblos. Estos inmigrantes son mayoritariamente polacos o rumanos, aunque también existe un foco de paquistaníes. El Centro trata de atenderlos de la forma más adecuada, pero se encuentra con la dificultad del horario ya que trabajan hasta muy tarde y, además, existe una gran movilidad con continuas marchas buscando mayor estabilidad en los trabajos.

### UN CENTRO VIVO Y PARTICIPATIVO

Consideramos fundamental la implicación del alumnado no sólo en su formación, sino en el funcionamiento del Centro en todos los aspectos. Para ello estamos en constante contacto con ellos a través de charlas directas o de reuniones con sus representantes. Cada aula-pueblo, término que engloba todos los grupos de alumnos que hay en una misma localidad, tiene dos representantes.

Debemos decir que también fuimos pioneros en la constitución del Consejo de Centro, cuando todavía no había legislado nada específico para los centros de personas adultas. El Consejo empezó a funcionar en el curso 91/92 y estaba integrado por los 13 representantes de las aulas-pueblo, por 4 profesores, por un representante de la MISECAM y, en alguna reunión especial, por un representante de la Comunidad de Madrid. Aunque no era un órgano decisorio, sí consideramos muy positivo su implantación y funcionamiento. Con él se consiguió que los alumnos conociesen, no sólo los problemas de su localidad, sino también los de las otras; que se reuniesen en asambleas para transmitir lo tratado en el Consejo y recoger sugerencias del alumnado para luego transmitirla al Consejo.

Actualmente seguimos creyendo conveniente que asistan todos los representantes de los pueblos y no sólo los que tienen derecho a voto, por lo que invitamos a nuestros Consejos a todos los representantes.

Además es un objetivo prioritario del Centro el fomentar la convivencia entre los/as alumnos/as de los diferentes pueblos, para conocerse mejor entre ellos y para conocer mejor la comarca. Por ello, aparte de las actividades comunes que se realizan a lo

largo del curso, al finalizar el mismo organizamos una gran fiesta en alguna localidad de la Mancomunidad, procuramos que cada año sea un municipio diferente, donde intentamos que esta convivencia se haga realidad.

### LAS DIFICULTADES NOS AYUDAN A CRECER

Como podéis imaginar a lo largo de estos 10 años que llevamos trabajando en el Centro hemos tenido que afrontar y resolver multitud de problemas, muchos de ellos relacionados con los locales donde se daban las clases y el material mínimo para impartirlas. Estos problemas se han ido solucionando gracias al buen entendimiento con los ayuntamientos y a su buena disponibilidad para solucionarlos. Así en la sede de Villarejo disponemos de un local propio que cuenta con dos aulas, otra de usos múltiples, y otra de informática. A pesar de ello en la actualidad seguimos teniendo problemas con la calefacción de alguna de las aulas (problemas de intendencia de la persona encargada de ponerla en funcionamiento), y que son de difícil solución pues no depende directamente de nosotros.

El problema más grave al que nos hemos enfrentado ha sido el atraso en los pagos de las nóminas de los compañeros contratados por la MISECAM, pues han llegado, en alguna ocasión, a estar 5 meses seguidos sin cobrar. Los motivos eran que la MISECAM no tenía dinero y las subvenciones, ahora convenios, llegaban muy tarde y eran de insuficiente cuantía para cubrir los sueldos del profesorado. Este problema parece actualmente solucionado de forma parcial lo que conlleva a una mejora en el rendimiento de los trabajadores y por tanto del Centro, aunque el dinero del Convenio sigue siendo insuficiente.

Otro problema importante es el derivado de las itinerancias de los profesores, por lo que implica de peligro. Hace tiempo se planteó la disyuntiva de realizar menos desplazamientos, pero vimos que redundaba negativamente en el proceso de aprendizaje del alumnado. Era mejor que a los/as alumnos/as de Graduado en Secundaria, y de preparación para las pruebas libres de Formación Profesional les diese la parte de Lengua y Sociales un profesor especialista en ello, y que Matemáticas y Naturales las diese otro profesor especialista. Por tanto procuramos que cada uno de estos grupos tuviese al menos dos profesores diferentes y para ello era necesario itinerar.

Pero a pesar de las dificultades y tropiezos encontrados a lo largo de nuestra etapa en el Centro, cada año nos encontramos con nuevos retos que nos ayudan a seguir adelante con ánimos renovados, sobre todo porque el apoyo del propio alumnado nos refuerza en nuestro empeño.



# NOTICIAS

## El Servicio de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid: ¡Es necesario seguir avanzando!

Cuando estemos leyendo este nº11 de la Revista Notas acabaremos de pasar el ecuador del curso. Es el momento mejor, lejos ya de su puesta en marcha y estando asentado suficientemente un trazado, para dedicar tiempos y esfuerzos a empujar aquellos objetivos que nos hemos propuesto al inicio y que suponen un reto más allá de la dinámica cotidiana del curso escolar. Mucho ánimo a todos para conseguir las fuerzas necesarias. Nosotros tenemos previsto, y el trabajo ya realizado lo corrobora, que muy pronto puedan estar disponibles los borradores del futuro Reglamento Orgánico de los Centros de Educación de Personas Adultas y del futuro Currículo de esta Educación.

También, como ha sido anunciado por el propio Consejero de Educación, muy pronto se hará público el texto base del II Plan Regional de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid, que ha de suponer un notable avance desde el camino que ya ha sido recorrido con el I Plan Regional. Por otro lado, seguimos empeñados en mejorar los Centros para conseguir que cada curso escolar suponga un notable avance en las condiciones en las que vienen funcionando.

En este año van a ser convocadas por primera vez las Pruebas Libres de Graduado en Educación Secundaria, lo que supondrá una importante noticia para la población mayor de 18 años, que verá así la posibilidad de obtener esta titulación a través de una prueba libre, sin perjuicio, lógicamente, de la posibilidad de obtener la misma titulación realizando procesos educativos tanto en la modalidad presencial como a distancia.

Otro acontecimiento será la regulación normativa del Centro Regional de Educación de Personas Adultas, después de su creación a partir del Decreto 128/2001 de 2 de agosto, que marcará su

desarrollo futuro y le dará una garantía de funcionamiento para poder realizar su tarea con mayor apoyo y más solidez, convirtiéndolo en un referente de primer orden para todo este sector educativo.

Así mismo, hemos asistido a una nueva Convocatoria de los Programas Europeos, Sócrates, Acción Grundtvig, y aunque cuando leáis este número los plazos para presentar proyectos estarán muy ajustados, es preciso indicar la importancia que para nuestro sector tiene el promover o el participar en proyectos transnacionales. Es fundamental relacionarnos con otras realidades de Educación de Personas Adultas y estar presentes con nuestras aportaciones, nuestros planteamientos y nuestras experiencias, en un marco nacional y transnacional.



Por último, instamos a todos los Centros de la Comunidad de Madrid a que no olviden el debate sobre el "Memorándum en torno al aprendizaje permanente" que nos propuso la Comisión Europea. En estos días los Centros recibirán el documento que la Comisión ha elaborado sobre estos debates para que se lea, analice y complemente. Es preciso que hablemos sobre el aprendizaje permanente y este diálogo nos marque nuevos objetivos. (Emilio Sánchez León)

## Jornada de difusión: acción GRUNDTVIG



El día 14 de enero de 2002, la Dirección General de Promoción Educativa organizó una jornada de información sobre los proyectos europeos de la Acción Grundtvig en las oficinas del Parlamento Europeo de Madrid, dirigida a formadores de centros de educación de personas adultas de la Comunidad de Madrid, asociaciones, universidades y otro tipo de instituciones que tienen, entre sus fines, la formación de personas adultas.

La Jornada, a la que asistieron más de cien personas, fue inaugurada por la Directora General de Promoción Educativa (DGPE) de la Comunidad de Madrid, *M<sup>ª</sup> Antonia Casanova*, junto con la Subdirectora de Programas Europeos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, *Encarna Herrero* y la Responsable de Cultura y Juventud de la Oficina en España del Parlamento Europeo, *Isabel Mateo*.

*M<sup>ª</sup> Victoria Reyzábal*, como Coordinadora del Área de la DGPE presentó los tres proyectos que se están llevando a cabo en estos momentos: "DOVE, incrementar el respeto por la diversidad cultural" del CEPA Daoiz y Velarde (que fue explicado por *M<sup>ª</sup> José Díaz*); *Alberto Maynar*, de la Asociación Proempleo, informó sobre el proyecto "Formación de actores del desarrollo local en los barrios desfavorecidos"; y *Esther Rubio*, del MECD, presentó el Proyecto "NETA: ¿Qué hacemos en la educación de adultos?", en el que uno de los socios es la propia DGPE de la Comunidad de Madrid, junto con otras Comunidades Autónomas y otras instituciones de Educación de Adultos. (BOCM 14-1-2002/Información 91-720 06 88)

## OCDE: el aprendizaje de las personas adultas



España se ha sumado a la invitación realizada por la OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo) para participar en el estudio temático que se está realizando sobre el aprendizaje de las personas adultas, con el fin de establecer un informe comparativo entre todos los países participantes. El pasado mes de noviembre un equipo de expertos de la OCDE realizó durante dos semanas la visita de estudio, para conocer las posibilidades de educación y formación de las personas adultas y contrastarlas con el informe de base elaborado anteriormente. En la organización de la visita participaron cuatro comunidades autónomas: Galicia, La Rioja, Castilla-León y Madrid, con el fin de aportar los aspectos relevantes y buenas prácticas, así como la experiencia acumulada por cada una de ellas en la educación de personas adultas.

La visita a nuestra Comunidad, organizada por la Dirección General de Promoción Educativa, fue intensa, ofreciendo un panorama completo de nuestra oferta educativa; y, también, muy interesante, según nos comentó el equipo de expertos a lo largo de la jornada. Se visitó el CEPA "Agustina de Aragón" de Móstoles en el que los expertos mostraron interés por los procesos de captación del alumnado y su participación en los procesos formativos así como por las actividades literarias. En el Centro Penitenciario "Madrid IV" de Navalcarnero tuvieron oportunidad de conocer las inquietudes formativas de los penados y el funcionamiento de estos centros de carácter singular. La formación específica para los formadores de adultos así como la calidad en los procesos formativos de este ámbito se discutieron en el Centro Regional de Educación de Personas Adultas (CREPA), contando con la información del Centro Regional de Innovación y Formación.

Al finalizar su estancia en España, los expertos hicieron una primera valoración en la que resaltaron como aspectos positivos la existencia de un modelo de educación de personas adultas y la gran implicación de diferentes administraciones en la oferta existente, a la vez que insistieron en la necesidad de una mayor coordinación entre ellas con el fin de obtener una mejor rentabilidad de recursos y realizar una planificación acorde a las necesidades de la población. La OCDE remitirá próximamente, a modo de síntesis, una nota informativa en la que se destacarán los aspectos positivos de nuestra educación de adultos, así como aquellos en los que debemos profundizar y buscar nuevas propuestas. Al finalizar el proceso se publicará un informe comparativo sobre la situación de la EPA en los diferentes países participantes.

# Programa de Cooperación Educativa con Iberoamérica

## Curso de Educación de Adultos

Como viene siendo habitual desde hace varios años, tuvieron lugar en España los cursos de Cooperación Educativa con Iberoamérica, organizados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte que se desarrollan con la colaboración de la Agencia Española de Cooperación Internacional. (Orden del 22 de marzo, publicada en el BOE de 31 del mismo mes por el MECED).

En el curso de Educación de Adultos participaron 27 personas, pertenecientes a 15 países iberoamericanos. El número de participantes, países y cursos se ha visto incrementado a lo largo de los años desde 1991, reflejando su éxito. Del 31 de octubre al 22 de noviembre tuvo lugar el programa específico del curso de Educación de Adultos, con algunas jornadas comunes al curso de Formación Profesional, favoreciendo el intercambio de experiencias entre ambos grupos. Se impartió en su mayor parte en las aulas del CRIF (Centro Regional de Innovación y Formación) y del CREPA (Centro Regional de Educación de Personas Adultas) de la Comunidad de Madrid. Los participantes al curso contaron en todo momento con la profesionalidad y cariño de los directores y personas que trabajan en los citados centros. La coordinación de este curso de Adultos estuvo a cargo de *Dña. Amparo Azorín-Albiñana López*, Jefa del recientemente denominado Servicio de Educación y Formación a lo largo de la Vida del MECED.

El programa del curso responde a unos objetivos concretos de intercambio de información sobre los sistemas educativos que posibilite la adaptación de aquellas experiencias positivas de algunos países a las situaciones concretas de otros. Se trata de hacer realidad el principio de solidaridad, complementando los esfuerzos internos de cada uno para beneficiar al conjunto de poblaciones y, además, se intentan aportar posibles soluciones a los problemas comunes existentes en el ámbito de la Educación de Adultos. Así mismo, se persigue contribuir a la formación de recursos humanos que faciliten la mejora de la calidad de la enseñanza en cada país y colaborar con los organismos internacionales en la realización de proyectos educativos llevados a cabo en los países iberoamericanos. Para alcanzar estos objetivos se ha realizado el intercambio de infor-

mación sobre las experiencias educativas de los diferentes países.

También se programó una visita de estudios a la Comunidad Autónoma de La Rioja a fin de que los asistentes al curso tuvieran conocimiento de la organización de los planes autonómicos. Además, se trató la Educación de Personas Adultas en España, es decir, su estructura, la oferta formativa, la red de centros y las acciones en colaboración con otras instituciones, como el INEM, el Instituto de la Mujer, etc. En Madrid se realizaron tres visitas: una



a los talleres de Garantía Social de "Puerta Bonita", otra al CNICE (Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa), y, por último, se visitó el Centro de Personas Adultas de "Parla", siendo esta última visita una de las actividades más valoradas por los participantes al curso. En todo momento se contó con la aportación de ponentes, colaboradores y administrativos que demostraron profesionalidad, eficiencia y atención, aspectos que los participantes iberoamericanos apreciaron transmitiendo su agradecimiento a todos y cada uno de ellos.

Finalmente, a los asistentes se les ha pedido que propongan un plan de trabajo sus países sin perder de vista la necesidad de construir un proyecto educativo conjunto. La experiencia ha sido valorada como muy positiva en todos sus aspectos y proponen seguir manteniendo este intercambio, no sólo por su interés específico profesional y formativo, sino también por el enriquecimiento que supone la visita a nuestro país que les permite conocer una parte de la cultura de España. (Amparo Azorín y Maribel Barba)

## Premios Miguel Hernández. Edición 2001

Ya en la Conferencia Mundial de Educación para Todos celebrada en Jotien, en marzo de 1990 y en la 42 Reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, se subraya la importancia que debe darse a la eliminación de las desigualdades ante la educación y a la supresión de las discriminaciones de los grupos desfavorecidos ante la formación básica. Igualmente, la OCDE, en la reunión del Comité de Educación de noviembre de 1990 señala que, para asegurar una educación de calidad para todos, debe darse prioridad absoluta a los grupos socialmente desfavorecidos y debe superarse tanto el analfabetis-



mo tradicional como el que pueda generar el progreso científico y tecnológico.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, creó los PREMIOS MIGUEL HERNÁNDEZ, (BOE del 15 de mayo de 1991) como respuesta a los compromisos de los jefes de Estado y Gobierno durante la Conferencia Mundial para el decenio 1990 y desde entonces se han venido otorgando anualmente. El primer premio es la candidatura oficial española a los Premios Internacionales de Alfabetización convocados por la UNESCO.

Por Resolución de 27 de diciembre de 2000, de la Secretaría de Estado de Educación, Universidades, Investigación y Desarrollo, se convocaron, en régimen de concurrencia competitiva, los Premios Miguel Hernández correspondientes a la edición de 2001, dirigidos a reconocer, recompensar y divulgar el trabajo realizado por entidades públicas y privadas, sin ánimo de lucro, de todo el Estado, que han sobresalido en el desarrollo de acciones cuyos fines sean la educación básica, el fomento de la igualdad de oportunidades entre hombres y muje-

res, la alfabetización de adultos inmigrantes, la formación en el uso de las nuevas tecnologías, la participación democrática y el acceso al empleo.

El jurado de los Premios Miguel Hernández 2001 decidió otorgar los siguientes premios:

A) El PRIMER PREMIO, dotado con un millón de pesetas y una distinción acreditativa, al "COLECTIVO DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS, CARMEN CONDE" de Cartagena, Murcia, cuyos orígenes se remontan al año 1973, por su programa dirigido a combatir el fracaso escolar entre los jóvenes y el elevado índice de analfabetismo en personas de mediana edad.

Se trata de una asociación sin ánimo de lucro que desarrolla su actividad en el barrio de El Ensanche de Cartagena. El ámbito de actuación del Colectivo se proyecta en dos vertientes:

a) Coordinación, intercambio de experiencias e investigación, con proyección regional, nacional e internacional.

b) Actuación prioritaria en zonas de la ciudad desfavorecidas económicamente y desatendidas socioculturalmente, partiendo de la atención a la población con carencias en los niveles básicos de formación.

Entre sus objetivos figura el dar respuesta a las necesidades sociales que se plantean, e impulsar la Educación de Personas Adultas en la Región de Murcia con proyectos que inciden en la formación integral.

Entre los programas que desarrolla citamos:

- Formación Básica y programas para la obtención de titulaciones básicas.
- Preparación para el Acceso a la Universidad de mayores de 25 años.
- Programas para minorías étnicas y atención a la diversidad: español para inmigrantes, población gitana, integración de discapacitados físicos y psíquicos...
- Proyectos y actuaciones innovadores con grupos de mujeres.



B) El SEGUNDO PREMIO, dotado con quinientas mil pesetas y una distinción acreditativa, al "CENTRO PÚBLICO MUNICIPAL PARA LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS MIGUEL HERNÁNDEZ" de Torredonjimeno, Jaén, por su compromiso con una educación en y para la solidaridad, así como su implicación activa en la recuperación de las raíces del pueblo y su compromiso a favor de la igualdad y en contra de toda discriminación. Destaca su Taller de Solidaridad con exposición y venta de productos del Tercer Mundo así como sus proyectos destinados a Guatemala, en colaboración con el Comité Nacional de Alfabetización, para los que intentan implicar tanto al pueblo de Torredonjimeno como a las instituciones. También merece mención el trabajo desarrollado en torno a la promoción de los grupos sociales con dificultades en cuanto a su integración social: discapacitados físicos y psíquicos, amas de casa, mujeres víctimas de malos tratos, jóvenes en paro, minorías étnicas, inmigrantes y población en general.

C) El TERCER PREMIO, dotado con doscientas cincuenta mil pesetas y una distinción acreditativa, a la "UNIVERSIDAD POPULAR DE LA SOLANA", Ciudad Real, por el esfuerzo realizado para dar respuesta a



la comunidad mediante acciones educativas en el ámbito de la educación no formal, fundamentalmente con mujeres, aunque también trabajan con colectivos de jóvenes, inmigrantes y personas mayores. Siempre han impulsado una experiencia educativa muy innovadora en cuanto a metodología. Ponen todo su interés en que el ciudadano sea un elemento activo y participativo en el quehacer diario y en la realización histórica.

## Reunión de profesores de Español como 2ª lengua

Dada la importancia que progresivamente va adquiriendo en los Centros de Educación de Personas Adultas la enseñanza del Español como 2ª lengua, debido al creciente aumento de alumnos extranjeros, y conocido el interés que la Dirección General de Promoción Educativa tiene de acoger con una enseñanza de calidad a cuantos estudiantes decidan formarse en dichos Centros, el CREPA organizó una reunión con los profesores de estas enseñanzas, el pasado día 30 de noviembre de 2.001, a la que asistieron 56 profesores. Contó con la coordinación de D<sup>ra</sup> María Victoria Reyzábal, Coordinadora de Área de la Dirección General de Promoción Educativa.

Después de debatir extensamente sobre la situación actual de esta enseñanza con extranjeros en los Centros, se constató los escasos recursos didácticos existentes para poderla realizar de forma apropiada, y se valoró muy positivamente la oportunidad de la reunión. Se llegó a la conclusión de que interesa comenzar cuanto antes a poner en común los programas, las formas de trabajo, los recursos y las experiencias que los Centros han ido acumulando, así como las dificultades que puedan existir, para que, en el menor tiempo posible, se llegue

a confeccionar una programación y a realizar una guía de recursos que sirvan a los profesores para que su trabajo pueda dar los mejores resultados.

Para este fin, se acordó formar un grupo de trabajo que elabore esa programación tipo y organizar unas jornadas de estudio, reflexión e intercambio de experiencias sobre el tema con los profesores de enseñanza de Español como 2ª lengua y entidades sociales dedicadas a esta labor.



## Encuentro Literario con la escritora Dulce Chacón

En noviembre de 2.001, después del paréntesis estival, el CREPA retomó la línea de Encuentros Literarios con la presencia en su Sala de Actos de la escritora extremeña, afincada en Madrid, DULCE CHACÓN.

Este encuentro se enmarca en la campaña de animación a la lectura y a la escritura dirigida a alumnos/as de los Centros de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid que el CREPA viene desarrollando desde hace varios años. Al acto asistieron personas adultas de los CEPAs de Madrid: Daoiz y Velarde, Oporto y Vista Alegre; así como de los de Torres de la Alameda y San Martín de la Vega.

Dulce Chacón nació en Zafra (Badajoz) en 1.954. Novelista y poeta, publica su primer libro de poemas en 1.992, *Querrás ponerle nombre*, al que siguió en 1.993, *Las palabras de la piedra*. Dos años más tarde fue galardonada con el Premio de Poesía Ciudad de Irún por la obra *Contra el desprestigio de la altura*. Su último libro de poemas es de 1.999: *Matar al ángel*. En 1.998 se estrenó su primera obra de teatro: *Segunda mano*.

Como novelista nos muestra en sus obras un mosaico de personajes femeninos en los que se traslucen los más diversos cambios y sentimientos: mujeres maltratadas por su marido, asustadas ante el mundo; mujeres autoritarias "propietarias" de vidas y haciendas; mujeres inmigrantes bien integradas; mujeres liberadas, sumisas, cultas, valientes, confusas, intuitivas. Junto a su prosa

exquisita, clara y concisa, su innovación en la caracterización de personajes, el juego con la estructura narrativa y el tratamiento novedoso de temas actuales la convierten en una gran escritora dentro del panorama de la Literatura Española de nuestros días.



Ha publicado las siguientes novelas:

Algún amor que no mate (1.996)  
Blanca vuela mañana (1.997)  
Háblame, musa, de aquel varón (1.998)  
Cielos de barro (2.000)

Ésta, su última novela, situada en la Guerra Civil, fue galardonada con el tercer premio más importante de su género en España, el "Premio Azorín".

## Inauguración: Curso 2001-2002 y nuevo CEPA de Fuencarral

El consejero de Educación, Don Carlos Mayor Oreja, acompañado de la Directora General de Promoción Educativa, D<sup>a</sup> María Antonia Casanova, y del Jefe del Servicio de Educación de Personas Adultas, Don Emilio Sánchez, inauguró, el pasado día 7 de noviembre de 2.001, en el CEPA de Fuencarral, el Curso Escolar 2.001-2.002, que cuenta con una previsión de 67.250 alumnos matriculados y 910 profesores, lo que supone un incremento de 5.153 alumnos respecto al pasado curso y 40 profesores más dedicados a la EPA.

Según palabras del Consejero "durante este Curso se presentará el borrador de un nuevo Plan Regional de Educación de Personas Adultas, en colaboración con organizaciones sociales que trabajan en este

campo, así como ayuntamientos y la Federación Madrileña de Municipios". El Consejero manifestó también la intención de continuar con la consolidación y extensión de la Red de Centros por toda la geografía regional: "El objetivo a conseguir sería un centro como mínimo en cada distrito de la capital, otro en cada localidad de más de 25.000 habitantes, y cubrir el resto de la región con centros comarcales". En cuanto a la Oferta Formativa de la EPA, el Consejero dijo que "en el siguiente curso 2.002-2.003 está previsto generalizar las enseñanzas LOGSE a todos los centros de la Red".

Con este acto también quedó inaugurado el CEPA de Fuencarral, remozado tras las importantes obras de acondicionamiento que se han llevado a cabo.

# LEGISLACIÓN

Recogemos a continuación las normas legislativas que por su interés pueden resultar de utilidad para los interesados en la EPA, especialmente de la Comunidad de Madrid.

## AUTORIZACIÓN E INSTRUCCIONES DESTINADAS A CENTROS PRIVADOS PARA IMPARTIR EPA

### BOCM 30/11/2001

ORDEN 4696/2001, DE 23 DE OCTUBRE, DEL CONSEJERO DE EDUCACIÓN, SOBRE AUTORIZACIÓN DE CENTROS PRIVADOS PARA IMPARTIR EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Esta Orden presenta estos contenidos: disposiciones de carácter general; expedientes de autorización; modificación y extinción de la autorización.

### BOCM 16/01/2002

RESOLUCIÓN DE 29 DE OCTUBRE DE 2001, DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE PROMOCIÓN EDUCATIVA, POR LA QUE SE DICTAN INSTRUCCIONES PARA LA APLICACIÓN DE LA ORDEN 4696/2001, DE 23 DE OCTUBRE, DEL CONSEJERO DE EDUCACIÓN, SOBRE AUTORIZACIÓN DE CENTROS PRIVADOS PARA IMPARTIR EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Estas Instrucciones exponen: quiénes pueden solicitar autorización; cómo se inicia el expediente de autorización; y la información sobre las solicitudes.

## SUBVENCIONES A ENTIDADES SOCIALES SIN FINES DE LUCRO

### BOCM 04/12/2001

ORDEN 5623/2001, DE 28 DE NOVIEMBRE, DEL CONSEJERO DE EDUCACIÓN, POR LA QUE SE CONCEDEN SUBVENCIONES PARA ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN BÁSICA DE PERSONAS ADULTAS DURANTE EL CURSO 2001/2002, A ENTIDADES SOCIALES SIN FINES DE LUCRO

## PRUEBAS LIBRES DE OBTENCIÓN DE GRADUADO EN ESO (Próxima aparición de la normativa en el Boletín Oficial del Estado).

El Consejo de Ministros aprobó en su reunión del día 1 de febrero un Real Decreto por el que se regulan las condiciones básicas por las que se regirán, en todo el territorio nacional, las pruebas para la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria por parte de las personas mayores de dieciocho años. (Escuela Española de 07/02/2002)

## COMPONENTE SINGULAR PARA JEFES DE DEPARTAMENTO

### BOCM 02/11/2001

ORDEN DE 9 DE OCTUBRE DE 2002, DEL CONSEJERO DE HACIENDA, POR LA QUE SE ESTABLECE EL COMPONENTE SINGULAR DEL COMPLEMENTO ESPECÍFICO POR EL DESEMPEÑO DE ALGUNOS PUESTOS DE TRABAJO DOCENTES SINGULARES.

Esta Orden establece la cuantía del componente económico mensual por el desempeño de trabajos docentes singulares de los Jefes de Departamento en Educación de Personas Adultas que será igual a la de los Jefes de Departamento de los Centros de Enseñanza Secundaria.

## CONVENIOS CON CORPORACIONES LOCALES AÑO 2002

### BOCM 07/02/2002

ORDEN 149/2002, DE 22 DE ENERO, DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, POR LA QUE SE ESTABLECEN EL PRESUPUESTO Y LOS MÓDULOS ECONÓMICOS PARA LA SUSCRIPCIÓN O PRÓRROGA DE CONVENIOS DE CORPORACIONES LOCALES PARA EL FUNCIONAMIENTO DE AULAS Y CENTROS MUNICIPALES DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS EN EL AÑO 2002

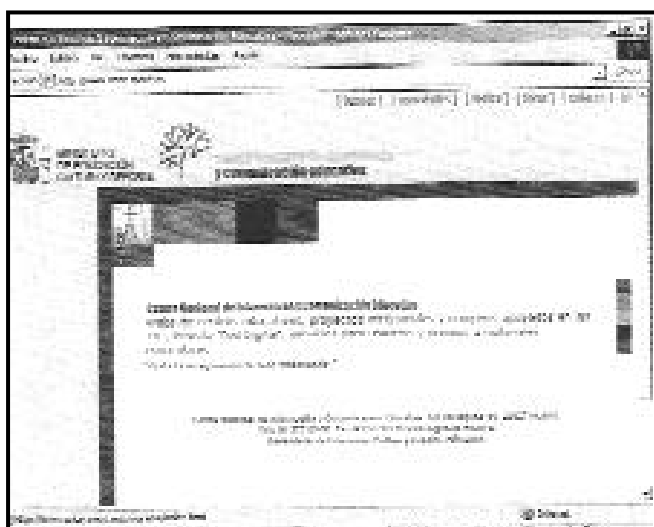
## PRUEBAS DE EVALUACIÓN DE ENSEÑANZAS NO ESCOLARIZADAS CORRESPONDIENTES A LA FP-I

### BOCM 01/02/2002

RESOLUCIÓN DE 24 DE ENERO DE 2002, DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN ACADÉMICA, POR LA QUE SE CONVOCA LA CELEBRACIÓN DE PRUEBAS DE EVALUACIÓN DE ENSEÑANZAS NO ESCOLARIZADAS PARA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE TÉCNICO AUXILIAR, CORRESPONDIENTE A LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE PRIMER GRADO

- Fecha de inscripción.
- Fecha de las pruebas.
- Calendario.
- Quiénes podrán realizar estas pruebas.
- Documentación a presentar.
- Convalidación de áreas.
- Contenido de las pruebas.

# DIRECCIONES INTERNET



CENTRO NACIONAL DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EDUCATIVA. CNICE

[www.cnice.mecd.es](http://www.cnice.mecd.es)

Página web completa y diversa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Pretende favorecer el uso de herramientas informáticas y telemáticas apoyándose en Internet para mejorar la comunicación, la información y la formación de los ciudadanos.

Destaca en su información tanto los recursos tecnológicos como los recursos para el aula o educativos y culturales que ofrece. También, los cursos de formación y educación a distancia (especialmente para adultos: Aula Mentor). Además presenta proyectos, servicios, novedades educativas y colaboraciones internacionales o con las comunidades autónomas españolas. Completa su oferta con una revista en línea: "Red Digital".



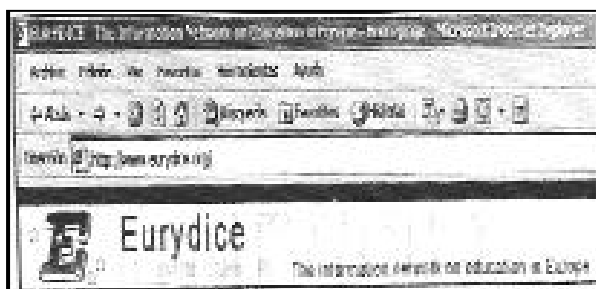
MAESTROTECA  
[www.maestroteca.com](http://www.maestroteca.com)



MASEDUCATIVA  
[www.maseducativa.com](http://www.maseducativa.com)

Son dos directorios o índices organizados de documentos digitales y web sobre educación. Facilitan la búsqueda de información, la participación en diversas propuestas educativas o la incorporación de web particulares.

Se organizan por áreas, niveles, programas... Para educación de personas adultas podemos visitar, bien el enlace de "Formación permanente" de la primera web, o bien el de "Otras áreas y niveles educativos" de la segunda. Ambas recogen un amplio e interesante repertorio de vínculos con web de este sector.

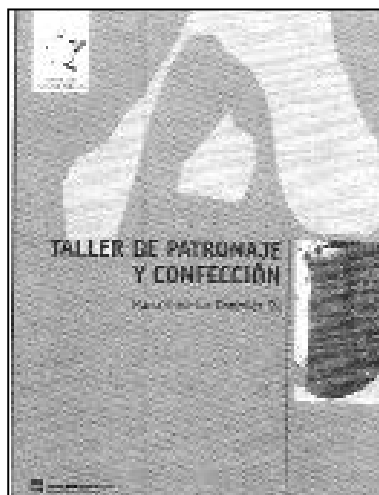
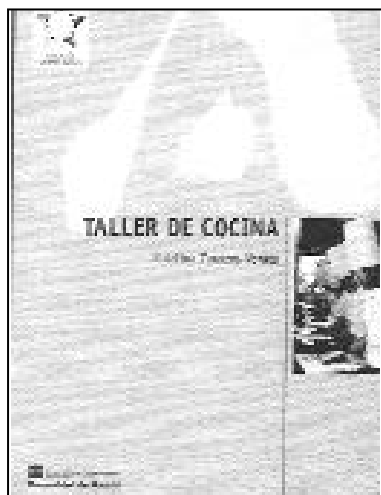


EURYDICE  
[www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)

La información actualizada sobre la educación en cada país de Europa, incluida la de personas adultas, es mostrada en esta página web principalmente en francés, inglés y alemán. Sobre el sistema educativo en España o en otros países europeos se puede consultar el enlace "Eurybase".



# LIBROS



## Taller de Cocina

Catalina Zarauza Norato. Madrid, 2002, 71 p.

## Taller de Patronaje y Confección

María Candelas González Gil. Madrid, 2002, 82 p.

## Taller de Restauración de Muebles

Mª del Socorro del Fraile Sarmiento y Mª Luisa Sánchez Almagro. Madrid, 2002, 79 p.

Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.  
Dirección General de Promoción Educativa.  
C/ Alcalá Galiano, 4 - Madrid 28010

Tres nuevos volúmenes integran la colección que la Dirección General de Promoción Educativa dedica a la difusión de los talleres operativos que se ofertan en los Centros de EPA de nuestra Comunidad.

Desde la idea básica de que la cocina, más allá de la implementación correcta de algunas técnicas y habilidades, es también un arte, la propuesta que recoge este Taller de Cocina busca no sólo mostrar los conocimientos y habilidades que debe tener un ayudante de cocina, así como el modo en que debe trabajarse su adquisición, sino también ofrecer un medio para que aquél que lo desee pueda hacer de la gastronomía un arte culinario capaz de sorprender y hacer gozar.

Tomando como base los cursos que se imparten en el CEPA de Vallecas, el Taller de Patronaje y Confección aborda las diversas fases del proceso productivo del patronaje y la posterior confección de todo tipo de prendas de señora y caballero, así como de todo tipo de género (textil y piel), al tiempo que ofrece información sobre los procesos de capacitación en el manejo de las maquinas y herramientas utilizadas en ambos procesos.

Conocer las características de las maderas y los tipos más frecuentes de deterioro; saber montar y desmontar mesas, sillas, roperos, camas, baúles, etc.; identificar estilos y exigencias de acabado; manipular adecuadamente el cuero o las telas y sus tintes; apreciar los muebles antiguos como piezas históricas; ser capaz de hacer presupuestos detallados para posibles clientes y considerar la posibilidad de desenvolverse laboralmente en este campo, bien como trabajador dependiente, bien como pequeña empresa, son algunos de los ámbitos que se incluyen en este tercer volumen destinado a presentar el currículo de otra de las ofertas formativas y ocupacionales de los CEPA de la Comunidad de Madrid, el Taller de Restauración de Muebles.



## Proyecto EDE. Educación Económica Básica Guía metodológica y Cuadernos del alumno

Asociación Gandalf (España)/ FAEA (España)/ MVA (Austria)/ KEK XINI (Grecia)  
26 p. ( C/ Rafael Fernandez Hijicos,2 28038 Madrid / a.c.gandalf@wanadoo.es )

Fruto de un Proyecto Europeo coordinado por la Asociación Cultural Gandalf, en el que han participado distintas asociaciones y entidades de tres países de la Unión Europea (Austria, España y Grecia) dedicadas a la EPA, la Unidad Didáctica Educación Económica Básica ha sido planteada con la intención de cubrir una laguna existente dentro del currículo: la educación económica.

La Unidad va dirigida a personas mayores de 16 años, con poca cualificación y sin titulación básica, aunque con conocimientos de lectoescritura y cálculo, e integra contenidos de Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Matemáticas, todo ello desde una perspectiva interdisciplinar. Se divide en tres bloques: La economía y tú, Alternativas al Sistema Económico Actual y Economía Occidental. La estructura de los

bloques comienza con los aspectos que pueden resultar más cercanos al alumno para abordar seguidamente cuestiones de carácter más general. Están concebidos con vistas a que puedan ser trabajados de forma diversa: como un curso monográfico sobre economía, como un área más dentro del aula, o como un taller. Por lo tanto, no llevan una temporalización expresa. Además de los cuadernillos correspondientes a cada bloque, se ofrece una Guía Metodológica en la que se explica el método de trabajo propuesto y se informa sobre la educación de adultos en cada uno de los países participantes.

## La cultura de colaboración. Reto para una enseñanza de calidad

Armengol Asparó, Carmen / Editorial La Muralla. Colección Aula Abierta.  
Madrid, 2001, 301 p. / C/ Constanca, 33. 28220 Madrid

Desde el planteamiento inicial de que uno de los principales retos de una organización escolar reside en ser capaz de rediseñarse constantemente, Carmen Armengol nos ofrece un libro interesante que nos enfrenta con uno de los ejes centrales de la calidad en cualquier organización escolar: la colaboración en sus distintos niveles y formas. La autora aborda el tema desde una doble perspectiva: analítica o teórica, por un lado, y práctica y resolutoria, por otra. Por ello, podemos estructurar el libro en dos bloques. El primero de ellos, corresponde a lo que la autora denomina aproximación conceptual. En él se hace un recorrido por el corpus teórico de lo que se conoce como "cultura relacional" o formas en que se estructura una organización, las variables que determinan el clima relacional de la misma y la influencia que sobre estos aspectos tiene el trabajo en equipo. El segundo bloque se plantea desde una perspectiva práctica e incluye tres ámbitos temáticos: la cultura en la práctica, una aproximación metodológica y un modelo de análisis de la cultura organizativa en un centro de primaria. El libro se cierra con un apartado dedicado a conclusiones y propuestas, y una amplia bibliografía de referencia.



## Valores en evaluación e investigación social

House, E.R.; Howe, K.R. / Ediciones Morata, S.L.  
Madrid, 2001, 98 p. / C/ Mejía Lequerica, 12. 28004 Madrid

En un intento por reconciliar la teoría filosófica y el campo de la evaluación, este libro nos propone un acercamiento a esta actividad desde una perspectiva que la vincula con la filosofía formal y, en especial, con el pensamiento contemporáneo sobre democracia. No se trata, pues, de la presentación de un modelo evaluador, sino de un acercamiento a los procesos de evaluación como ámbitos de reflexión, desde los que es posible abordar aspectos de investigación educativa y social esenciales para un correcto enfoque de su puesta en práctica.

Aunque la obra se centra en la teoría de la evaluación y no en la práctica, ambas consiguen alinearse de forma fluida, pues, como los propios autores argumentan, la teoría no sólo justifica e informa la práctica, sino que marca las diferencias y combinaciones entre los



datos y las cuestiones de valor que el proceso de evaluación engloba. Las ideas expuestas son susceptibles de aplicación en otros campos de la investigación social y educativa: psicopedagogía, sociología y ciencias sociales,...

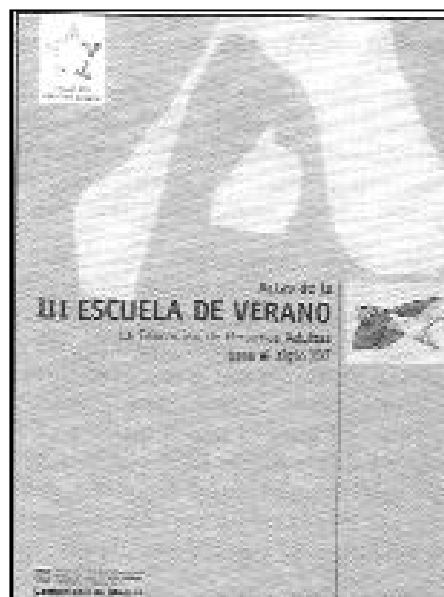
## Actas de la III Escuela de Verano La Educación de Personas Adultas para el siglo XXI

Dirección General de Promoción Educativa  
Dirección General de Ordenación Académica  
Comunidad de Madrid, 2002, 325 p.

El libro recoge un conjunto de documentos surgidos de las diferentes ponencias y mesas redondas que se llevaron a cabo a lo largo de la III Escuela de Verano sobre la educación básica, la formación profesional y las enseñanzas abiertas para personas adultas. Además, se analizan otros temas: la educación de personas adultas como derecho y a la vez necesidad social; la normativa por la que este tipo de educación se rige; los retos y expectativas que implica su presente y su futuro; las posibilidades que la misma ofrece a una sociedad en continuo cambio;...

El libro se completa con las aportaciones hechas por los talleres, las comunicaciones y las diferentes experiencias que se presentaron durante la Escuela.

Sin duda, son de agradecer publicaciones de este tipo en las que no sólo encontraremos reflexiones y observaciones sobre un sector educativo en continuo crecimiento, sino que además aportan un amplio conjunto de actividades y propuestas que serán de gran utilidad para todos aquellos profesionales que se dedican a este tipo de enseñanza.



## Centros de Educación de Personas Adultas Oferta formativa 2001-2002

Dirección General de Promoción Educativa  
Comunidad de Madrid, 2001, 88 p.

Obra de carácter informativo, muy útil para todos aquellos que deseen conocer las posibilidades educativas que ofrecen los Centros de Educación de Personas Adultas (CEPA) de la red pública de la Comunidad de Madrid.

Se trata de una publicación anual en permanente mejora. Se ofrecen tanto los datos relativos a los programas y cursos programados por los CEPA durante el curso 2001-2002, como los datos de identificación de cada uno de ellos, completos y actualizados.



## Integración Educativa en la Comunidad de Madrid Guía de recursos. Curso 2002-2003

Dirección General de Promoción Educativa  
Comunidad de Madrid, 2002, 168 p.

Obra de carácter informativo, de periodicidad anual, muy útil para todos aquellos que deseen conocer la situación actual de la integración en nuestra Comunidad. Además de ofrecer una completa relación de los centros docentes de Educación Especial, de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y de los Centros de Apoyo al Profesorado, nos proporciona información sobre los centros en los que se desarrollan los Programas de Garantía Social de la Comunidad de Madrid.

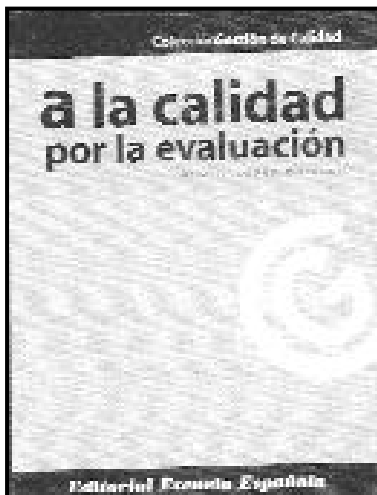
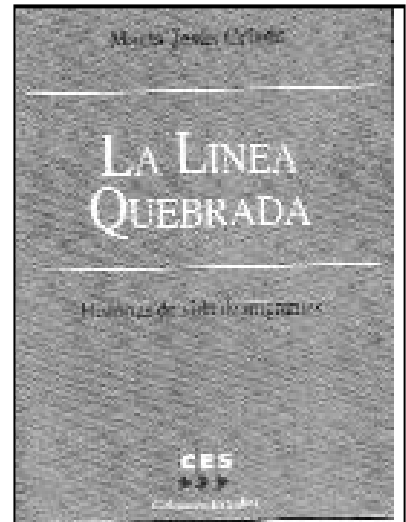


## La línea quebrada Historias de vida de migrantes

Criado Calvo, María Jesús  
CES Consejo Económico y Social. Colección Estudios nº 113,  
Madrid, 2001, 436 p.- C/ Huertas, 73. Madrid 28014

Esta obra surge en 1999 como resultado del Premio para Tesis Doctorales que otorga el CES. En ella se manifiestan el derecho a la movilidad de las personas, el fenómeno migratorio como un rasgo propio del sistema global actual y no como una anomalía y el modelo social que se está conformando en España y Europa: híbrido, itinerante, transfronterizo y mestizo.

Uno de los mayores atractivos de esta obra lo produce el que desde las biografías de un grupo de emigrantes de orígenes y características diversos se estudia la emigración actual a España. Sus valiosos testimonios o historias de vida muestran los motivos de su migración, las situaciones que viven, así como las dificultades y cambios que se producen en ellos. Desde esta visión humana del fenómeno migratorio, se profundiza en el problema de la movilidad transnacional a lo largo del tiempo, especialmente en España, y se analizan e interpretan las vivencias y reflexiones de las personas migrantes para extraer unas significativas conclusiones fruto de la valoración tanto de los rasgos distintos y particulares que ellas muestran, como de los comunes y generales. La complejidad que encierra el fenómeno migratorio es manifiesta y, por ello, la autora nos acerca a este tema de tanta actualidad y trascendencia social dándonos argumentos de reflexión y pautas de pensamiento y acción que nos permitan comprender y encarar este fenómeno.



## A la calidad por la evaluación

López Mojarro, Miguel  
Editorial Escuela Española. Madrid, 1999, 194 p.- C/ Mayor, 4. 28013 Madrid

Con la intención de formar y, al mismo tiempo, propiciar la acción evaluadora y desde la idea básica de que la evaluación, junto con la planificación y la innovación, constituye uno de los pilares esenciales sobre los que debe apoyarse cualquier actuación dirigida a la calidad en un centro docente, López Mojarro nos propone en este libro un modelo de evaluación refrendado por su larga experiencia como experto en el tema. Calidad y evaluación se entrelazan indisolublemente en un libro que se estructura, en consonancia con las fases del método propuesto, en tres grandes bloques: el primero, en el que se establece el marco conceptual de la propuesta; un segundo bloque donde se plantean los fines de la evaluación como elemento imprescindible para una intervención eficaz con respecto a este tema; y el tercero, en el que se desarrolla propiamente el modelo de evaluación defendido en el libro y que ofrece un proyecto de evaluación sobre el

que fundamentar actuaciones de mejora continua en los centros. La incorporación tanto de ejemplificaciones como de análisis de situaciones concretas permite una mejor comprensión del modelo y facilita la integración en las situaciones reales del modelo de calidad que el autor propone.

## Interculturalidad. Un beneficio para todos y todas. Unidad Didáctica

Asociación Cultural Gandalf / C/ Rafael Fernández Hijicos, 2. Madrid 28038  
Tel.: 91 380 66 04 / e-mail:a.c.gandalf@wanadoo.es / 62 p.



La Asociación Cultural Gandalf, en colaboración con la Dirección General de Cooperación con el Estado y Asuntos Europeos, de la Consejería de Presidencia y Hacienda de la Comunidad de Madrid, ha elaborado esta Unidad Didáctica, en el marco de un proyecto titulado "Interculturalidad: un beneficio para todos y todas". A lo largo de sus páginas, descubrimos una interesante propuesta para acercar al alumnado a la diversidad de culturas que coexisten hoy en España y para que éste aprenda a vivirla como un elemento enriquecedor y complemento vivo de la cultura propia. Los materiales vienen introducidos por una guía para educadores en la que, de manera clara, se aborda el tema de los preconceptos, o ideas previas. Las numerosas actividades que se incluyen permiten trabajar de forma amena y motivadora aspectos positivos que propician el acercamiento entre culturas.



# REVISTAS

## REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO

Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)  
Número 25. Enero-Abril 2001  
Bravo Murillo, 38. 28015 Madrid. Tel.: 91 594 43 82  
Fax: 91 594 32 86 - <http://www.oei.es/revista.htm>



En este monográfico dedicado a la profesión docente, la Revista Iberoamericana de Educación recoge opiniones y perspectivas de varios autores sobre la evolución de la profesión docente en los distintos sistemas educativos iberoamericanos, en relación con las reformas y transformaciones habidas en las sociedades en las que intervienen.

Incluye, además, una interesante sección titulada "Otros Temas", con un riguroso artículo donde se ahonda en los vínculos existentes entre las teorías desarrolladas sobre la educación no presencial y las teorías de la comunicación. Por último, se incorporan a la revista las conclusiones de la XI Conferencia Iberoamericana de Educación y se informa sobre una serie de novedades editoriales relacionadas con la educación en Iberoamérica.



## DES / ENCUEUNTROS

Número 2 - Mayo/ Agosto 2001

Revista de análisis educativo y social. CEFOD, Revista trimestral  
[cefod@prodigy.net.mx](mailto:cefod@prodigy.net.mx) / Avda. Siervo de la Nación # 980  
Col. Lomas del Valle. 58190 Morelia, Mich. México

Con el objetivo esencial de someter a crítica tanto la práctica educativa como los fenómenos sociales que se producen en la sociedad, la revista promovida por el mejicano Consejo Estatal de Formación Permanente de Docentes nos permite acceder a diferentes reflexiones y análisis sobre los múltiples aspectos que configuran el fenómeno educativo contemplado en toda su extensión. La revista nos permite, así, no sólo conocer otras realidades educativas sino también acercarnos a los debates y argumentaciones críticas sobre la diferentes maneras en que las tendencias políticas, económicas y sociales inciden en dichas realidades.

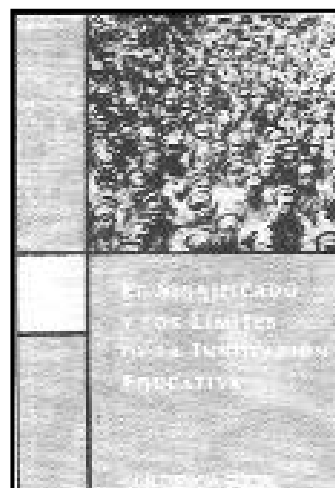
## CON-CIENCIA SOCIAL

Número 5. Año 2001.

El significado y los límites de la innovación educativa  
FIDICARIA. DÍADA EDITORA, S.L. / [diadaeditora@telenine.es](mailto:diadaeditora@telenine.es)  
Polígono industrial Pineda. C/D.nave 2-841012 Sevilla. España.

FEDICARIA es una federación de personas y grupos interesados en la renovación pedagógica desde una perspectiva crítica. Acorde con esta filosofía y bajo el título "El significado y los límites de la innovación educativa", el número que reseñamos hace un recorrido por cuestiones referidas tanto a la cultura escolar como a las reformas e innovaciones educativas.

Además del denominado "Tema del año", la revista se complementa con dos interesantes trabajos sobre la obra de J.M. Naredo y con una serie de reseñas sobre diferentes cuestiones relacionadas con la innovación escolar, y en particular, sobre la didáctica de las Ciencias Sociales.



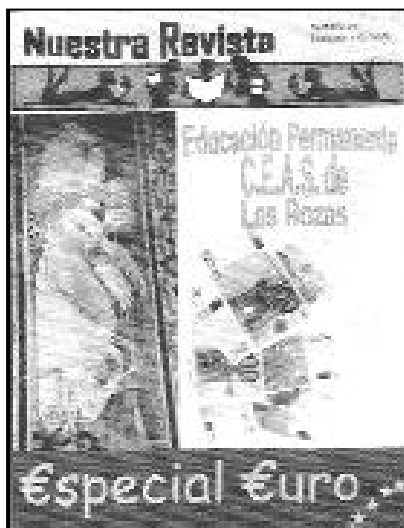
### SABER + (MAIS)

Agencia Nacional de Formación y Educación de Adultos (ANEFA)  
Número 11. Octubre/Diciembre 2001. Trimestral. en portugués.  
Rua Vale do Pereiro nº 16-1º / LISBOA 1250-271 PORTUGAL  
Tfno: 00351213837600 / www.anefa.pt / revista.sabermas@anefa.pt



Esta revista es una publicación estatal portuguesa. En este número se valora especialmente el Plan Nacional de Empleo de Portugal a través de un artículo, una entrevista y una mesa redonda. En ellos participan responsables y especialistas en la materia. También destacan los reportajes sobre: ámbitos de formación (Escuela Profesional de Artes y Oficios del Espectáculo, Chapitô); profesionales de la formación (Técnica de servicio social, Algarve); experiencias de aprendizaje (Informática e internet en Sobreda de Caparica).

Por último, destacar sus secciones de revistas y libros con comentarios interesantes como los de "Agenda internacional: aprender 2020" y "Fundamentos de educación y de aprendizaje".

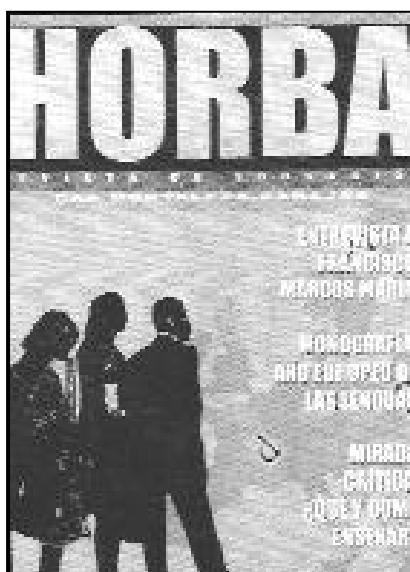


### NUESTRA REVISTA. CEPA DE LAS ROZAS

Número 19 / Diciembre 2001  
Avenida del Polideportivo, 188 / 28230 Las Rozas (Madrid)  
Tel y fax: 91 637 70 64

Además de un monográfico sobre la nueva moneda europea, en el que se recogen informaciones útiles sobre su uso y período de implantación, la revista que elabora el Departamento de Comunicación del Centro de EPA de Las Rozas presenta una gran variedad de temas y experiencias sobre la educación de las personas adultas.

Con independencia del interés de estas informaciones, hay que resaltar que uno los valores más sobresalientes de esta publicación reside en que se ha convertido en un espacio abierto a la participación de todos los miembros de la comunidad educativa del CEPA.



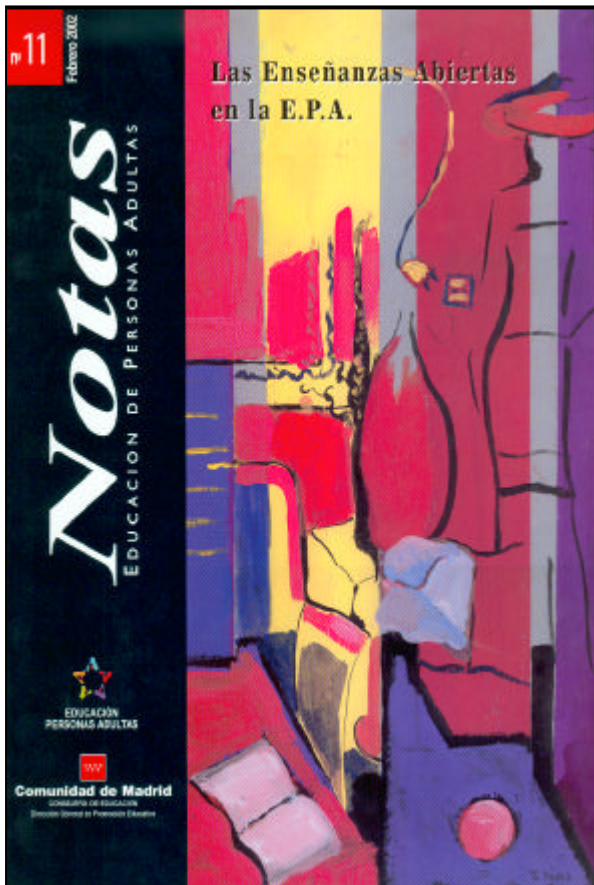
### HORBA.

Revista de Educación. CAP de Hortaleza-Barajas (Madrid)  
Nº 1, diciembre de 2001  
C/ Andorra, 79 - Madrid 28043 /  
cpr.de.hortaleza@centros5.pntic.mec.es

En línea con las revistas publicadas por los Centros de Apoyo al Profesorado (CAP), la revista Horba ofrece una serie de informaciones sobre distintos aspectos del ámbito docente. Experiencias, estudios, convocatorias, materiales, reseñas o propuestas de diversa índole completan cada número.

Con independencia del atractivo que representa una publicación de estas características, el número que reseñamos ofrece un especial interés por cuanto que en él se aborda, de manera monográfica, un evento de gran importancia dentro de las prioridades de la Unión Europea: el Año Europeo de las Lenguas. Esta celebración sirve de pretexto para que distintos especialistas como Irene Wilkie, Rosario Guijarro o Angel Huget desgranen una serie de reflexiones sobre diferentes aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras.

# CÓMO PUBLICAR EN "NOTAS"



La revista *Notas* es un espacio de encuentro y reflexión sobre la Educación de Personas Adultas en sus aspectos teóricos, metodológicos y prácticos. Quienes deseen colaborar en ella han de enviar sus artículos según estos criterios:

- Las colaboraciones deberán ser aceptadas por el Equipo de Redacción y la Dirección de la Revista.
- Las opiniones expresadas en los artículos serán responsabilidad exclusiva de los autores.
- Los artículos se presentarán impresos por una sola cara, a doble espacio, en DIN-A4. A ser posible, en procesador de texto Word para Windows.
- En los artículos debe aparecer el nombre y apellidos, así como el centro de estudio o trabajo de los autores y el teléfono de contacto.

Las colaboraciones serán remitidas a:

Centro Regional de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid  
C/ General Ricardos, 179-bis / 28025 Madrid  
Tel.: 91 461 47 04 y Fax: 91 461 42 19  
Correo electrónico: [crepa@mad.servicom.es](mailto:crepa@mad.servicom.es)

## PARTICIPA EN LOS MONOGRÁFICOS PRÓXIMOS :

- La lectura y la escritura como medio formativo.
- El aprendizaje en las personas adultas.

## ARCHIVO FOTOGRÁFICO

La revista NOTAS, con el fin de fomentar y difundir la realidad de la Educación de Personas Adultas, pretende mostrar las actividades y características propias de los centros y entidades comprometidos con esta tarea a través de las fotografías que se inserten en sus páginas.

Por ello, el CREPA ha abierto un "ARCHIVO FOTOGRÁFICO" con la idea de poder recibir en él cuantas fotos podáis enviar de los Centros de EPA (actividades de aula, actividades abiertas, materiales producidos en los talleres, reuniones de alumnos, reuniones de profesores, etc.) o entidades que trabajen con personas adultas.

Las fotografías que nos enviéis conviene que estén reseñadas con un título (si lo creéis oportuno), lugar o centro donde han sido realizadas y fecha. El tamaño no importa. Las enviáis a:

Centro Regional de Educación de Personas Adultas  
ARCHIVO FOTOGRÁFICO  
C/ General Ricardos, 179 bis / 28025 Madrid.





nº 12

Junio 2002

# Notas

EDUCACION DE PERSONAS ADULTAS



EDUCACIÓN  
PERSONAS ADULTAS



**Comunidad de Madrid**

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Dirección General de Promoción Educativa



## La lectura y la escritura en la E.P.A.



# Notas

## Educación de Personas Adultas

### Directora:

María Victoria Reyzábal  
Coordinadora de Área de la Dirección General de Promoción Educativa

### Consejo Asesor:

Emilio Sánchez, Florentino Sanz y Ramón Flecha

### Equipo de Redacción:

José Antonio Saiz, Manuel Rasero y Pedro Hilario

### Colaboradores:

Miguel Ángel Martínez, Julio Lancho, Javier Ramos,  
María Jesús Agustí, Francisco López, María del Socorro del Fraile,  
Crispina Granados, Adela Medina, Eduardo Cabornero,  
Santiago S. Torrado, Enrique de Frutos, Blanca García,  
Mercedes Mateos, Alicia Herranz, Lourdes Pérez, M<sup>a</sup> Jesús Vals y  
Teresa H. Colmenarejo y Concepción Pérez

### Gestión y administración:

Manuel Rasero

### Secretaría:

Josefa Fernández, Luis del Valle y Julia Arribas

### Cubierta:

Concepción Pérez: *"La magia de la lectura y la escritura"*

### Fotografías e Ilustraciones:

Han sido cedidas/realizadas por:

-CREPA; Embajada de Suecia y Noruega; E.M. de Música de Berga; MECD y CASM.

-Los CEPA de:

Parla, Vista Alegre, Navalcarnero, Getafe (C.C. San Isidro), Alcalá de Henares, C.P. Alcalá I, Esc. Popular de Oporto y Arganda  
- Mercedes Mateos, José Antonio Saiz y Concepción Pérez

### Maquetación:

Josefa Fernández y José Antonio Saiz

### Edita:

Comunidad de Madrid  
Consejería de Educación  
Dirección General de Promoción Educativa  
Centro Regional de Educación de Personas Adultas  
C/ General Ricardos 179-bis, 28025 MADRID  
Teléfono: 91 461 47 04 / Fax: 91 461 42 19  
Correo electrónico: crepa@mad.servicom.es

### Impresión:

B.O.C.M.  
Depósito Legal: M-6358-1998  
I.S.S.N.: 1577-3019

Tirada: 3.000 ejemplares

Edición: 06/2002

Esta revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos firmados

# EDITORIAL

Comenzamos el Curso Escolar, allá por el mes de septiembre, llevando a las páginas de la revista *Notas* el tema monográfico de "la orientación" y, quizá, ese inicio nos sirvió para dirigir acertadamente nuestros esfuerzos hasta este final de Curso. Entonces diseñábamos el proyecto de todo el año con gran ilusión, al igual que hacían todos los educadores y las educadoras en los centros preparando las programaciones de la oferta educativa. Los proyectos que entonces confeccionábamos, y que tanto habíamos reflexionado, iban repletos de metas para mejorar la EPA. Además, mostraban la determinación de ir haciendo realidad, a lo largo del curso, un servicio público educativo de calidad que permitiese a las personas adultas progresar en su formación.

Con el transcurrir del curso, desde el CREPA, alumbramos un segundo número de la revista *Notas* que centraba su parte monográfica en "las enseñanzas abiertas", todo ese conglomerado de programas y actividades que ofrecen un soplo de aire fresco a la educación permanente y que dan respuesta a las situaciones cambiantes que nuestra sociedad actual precisa y nos pide.

Ahora, enfrentamos la recta final del curso, con pocas energías, pero intentando llevar a buen puerto casi todas las iniciativas y propuestas que planteamos en septiembre. Para las personas del CREPA, esto supone haber logrado que llegue a vuestras manos este número 12 de *Notas* que trata de mostrar especialmente cómo se constituye y potencia el aprendizaje a través de dos indispensables herramientas del pensamiento humano: "la lectura y la escritura". ¿Qué mejor forma de terminar un curso que intercambiando experiencias y reflexiones centradas en estos dos medios básicos de comunicación y relación personal? ¿No debe ser la mejora de la expresión oral y escrita de ideas y sentimientos una de las prioridades de los centros de personas adultas?

Con las aportaciones de compañeros y compañeras de la educación que hemos seleccionado, mostramos prácticas educativas singulares que han potenciado que las personas adultas lean y escriban. Unas han desarrollado métodos sustentados en el ordenador e Internet; otras se han apoyado en el uso de los medios audiovisuales, por ejemplo, el cine; algunas han optado por adentrarse en el mundo literario fomentando el proceso lector y creador mediante encuentros literarios, dinimizaciones de textos, recitales poéticos que han dejado volar la imaginación o han supuesto un paso hacia la libertad, como nos dice algún interno de un centro penitenciario; y, por supuesto, muchas otras han servido para permitir a las personas analfabetas conocer y utilizar este tesoro común que es la lengua escrita y así poder desenvolverse mejor en su entorno. ¿Hay mejor regalo que el dominio de estos instrumentos para poder ser personas activas y críticas en esta sociedad de principios del siglo XXI?

Por último, señalar que nos hemos reservado energía no sólo para este nuevo número de *Notas*, sino también para organizar y realizar la IV Escuela de Verano de EPA de la Comunidad de Madrid. En esta ocasión, los profesionales y personas que trabajamos o nos interesamos por este sector de la EPA, acudimos a una actividad para comprender, conocer, compartir, aprender y disfrutar con las ideas y experiencias que se ponen en común. En este final de curso ya hemos trabajado mucho desarrollando la oferta formativa de los centros, ya se han hecho muchos esfuerzos para provocar la mejora del sector en cuanto a legislación, recursos..., ahora es tiempo de que podamos acercarnos con tranquilidad a la formación y el aprendizaje que todos necesitamos de acuerdo con el principio de aprendizaje continuo y permanente del que tanto hablamos.

Vayan nuestros mejores deseos para todos en este final de curso y que el periodo de descanso que ahora comienza sirva para enfrentar el nuevo año con más ilusiones y proyectos que el que se acaba.

# SUMARIO

## 3 Editorial

## 5 Entrevista

José Luis García Garrido, *María Victoria Reyzábal*

## 8 La Firma

Redes y territorios. La educación básica de las personas adultas en el futuro, *Angel Marzo*

## 12 Saber Más

OCDE y Comunidad de Madrid: Examen temático de la educación de adultos, *Beatriz Pont*

El canto coral como programa de desarrollo personal en los centros EPA, *M<sup>ra</sup> Pilar Alcaide*

Bachillerato y educación permanente, *José Luis Carrasco Rodríguez*

La educación permanente: su historia y evolución *M<sup>ra</sup> Francisca Ríos González*

## 23 Experiencias

Educación con mujeres desde la animación sociocultural, *Amparo Sánchez Sánchez*

Intervención educativa con alumnos adultos ciegos y deficientes visuales, *F. Simón y M. Mateos*

Los proyectos tecnológicos en la Educación Básica de Personas Adultas, *Fco. Juan Hernández*

## 33 Monográfico: La lectura y la escritura como instrumentos de aprendizaje y medios formativos

La lectura y escritura como llaves mágicas, *María Victoria Reyzábal*

Una dimensión de presente en la alfabetización, *Félix Delgado Pérez*

Los miércoles ... Poesía, *Ana Ayuso, Fernando Borja y Arsenio Sánchez*

TIC, TAC... una historia... llevada al cine, *Pilar Blanco de la Fuente*

La Literatura como medio para dinamizar el aprendizaje, *Yolanda Barreno Camicero*

El Aula Abierta en un centro comarcal: CEPA "El Molar", *Miguel Ángel Canal Gamelo*

La narrativa y los encuentros literarios en un centro penitenciario, *José M<sup>ra</sup> García Sombria*

La alfabetización: ¿animación a la lectura?, *Teresa Hernández Colmenarejo*

Imagen y poesía en el Centro Penitenciario de Aranjuez, *Victorino García Monje*

Los encuentros literarios del Centro Regional de Educación de Personas Adultas, *Manuel*

*Rasero Barragán y José Antonio Saiz Aparicio*

## 63 Claraboya. En otros países:

La educación de personas adultas en Suecia, *Purificación Llaquet Baldellou*

Los PAEBA en Iberoamérica, *M<sup>ra</sup> Jesús Angulo Peláez*

## 68 Claraboya. En Madrid:

El centro de EPA "Don Juan I" en Alcalá de Henares, *Benigno Hernández Barrena*

## 72 Noticias

## 79 Legislación

## 80 Internet

## 81 Libros

## 85 Revistas

## 87 Cómo publicar en la revista *Notas*



# ENTREVISTA

María Victoria Reyzábal

## José Luis García Garrido

### Catedrático de Pedagogía Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia

**T**RAEMOS a las páginas de *Notas*, y nos felicitamos de ello al tiempo que agradecemos y reconocemos su deferencia, a D. José Luis García Garrido, Catedrático de Pedagogía Comparada de la UNED.

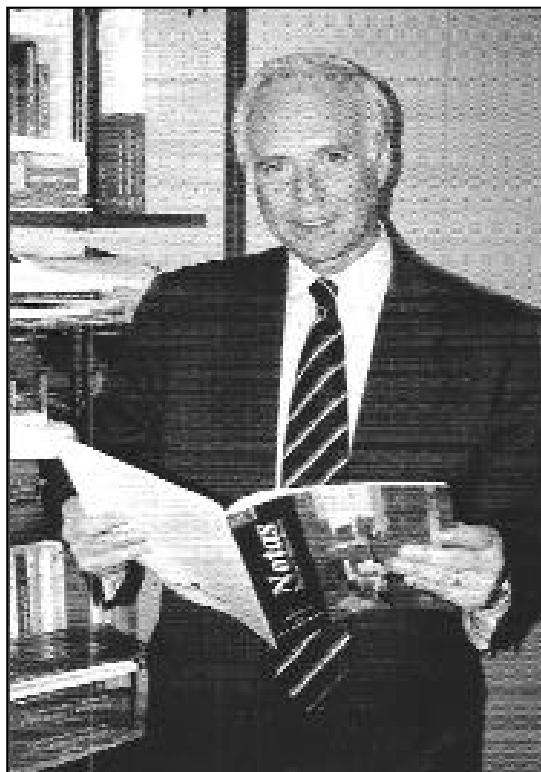
El profesor García Garrido es un hombre sobradamente conocido en los medios educativos. Ha sido director del INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación). Por lo que respecta a su trayectoria en las tareas administrativas del mundo de la educación ha desempeñado los cargos de Subdirector General de Universidades y Secretario General Técnico del Ministerio de Educación.

Ha visitado, en su calidad de experto, prácticamente todos los países europeos y la gran mayoría de los países americanos. Ha sido, y es, director de publicaciones especializadas como *Revista de Educación*, *Revista Iberoamericana de Educación Superior* y *Revista española de educación comparada*. Entre sus libros destacan: *Filosofía de la Educación*, *Séneca*, *Fundamentos de educación comparada*, *La educación en Europa* y *Diccionario europeo de la educación*.

Un detalle digno de destacar, a nuestro juicio, es el hecho de que es hijo de maestros, lo cual

explica, quizá, su gran compromiso con los problemas del mundo de la educación.

*MVR.- Desde su especialidad universitaria, como es la de los estudios internacionales y comparados relativos a la educación y más particularmente a los sistemas y a las políticas educativas, ¿cómo ve Ud. la Educación de Personas Adultas?*



JLG.- La Educación de las Personas Adultas va sin duda a convertirse en los próximos años -en realidad está convirtiéndose ya- en la estrella de los sistemas educativos, al menos en los países de mayor desarrollo. De un lado, los dirigentes políticos se han convencido finalmente -ya era hora- de que el Aprendizaje Permanente es el paradigma educativo propio de esa "Sociedad del Conocimiento" a la que deseamos llegar, y será por tanto en torno a ese concepto en donde se articularán la mayor parte de las acciones. Pero ocurre además que, por razones puramente demográficas, la población adulta está resultando ya mayoritaria en todos los países des-

arrollados, dándose el caso de que tal población adulta, por los cambios que estamos viviendo, se siente cada vez más necesitada de una permanente renovación formativa. Incluso por razones puramente comerciales (y esto es más un peligro que



una ventaja) la Educación de Personas Adultas tenderá al alza en los años próximos.

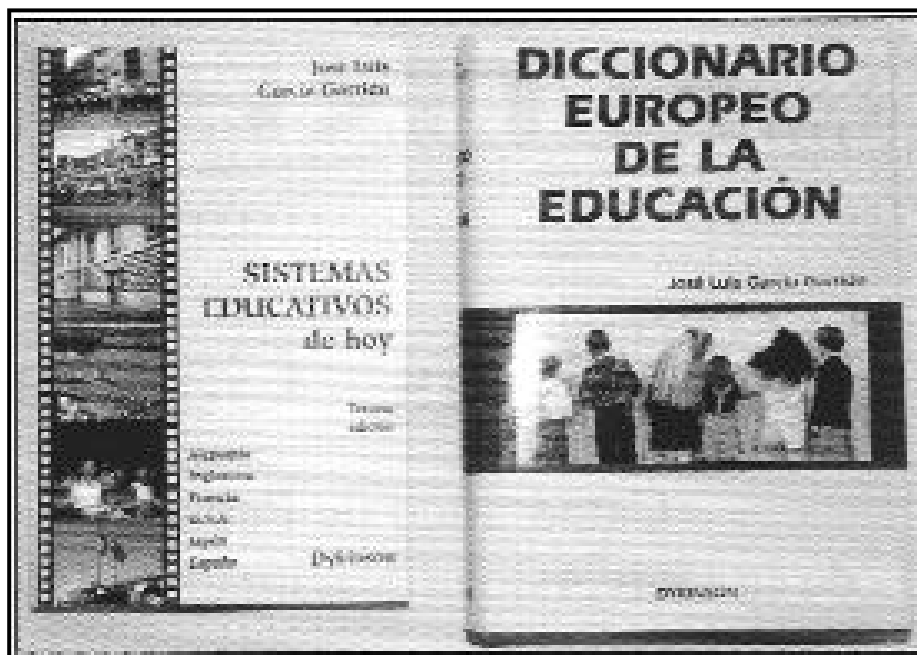
*MVR.- ¿Qué consideración le merecen los centros de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid?*

JLG.- Por desgracia, estoy poco familiarizado con la realidad de estos centros en la Comunidad en que vivo. He tenido ocasión de visitar muchos centros escolares de carácter formal, porque incluso he dirigido una investigación sobre ellos, pero no los especializados en personas adultas. Mi impresión, sin embargo, es que se está trabajando en ellos con inteligencia y con tesón, y en línea con el futuro.

*MVR.- Vd. viene diciendo, desde hace años, que la LOGSE se ha quedado vieja y que necesita ser apuntalada. ¿Qué razones ve para ello?*

JLG.- Lo dije por primera vez antes de que se aprobara la Ley, pues las autoridades de entonces me pidieron un informe personal sobre el tema, y ya les apunté entonces que la Ley nacía desfasada, porque los aires que corrían a finales de los años 80 eran ya otros. Por entonces, los países que más habían confiado en el principio de "comprehensividad" o de integración de alumnos con diferentes capacidades, intereses, etc., estaban ya de vuelta, y, sin abdicar del principio (que es en su mayor parte un principio sano), estaban introduciendo ya modificaciones importantes. Aquí se hizo lo contrario: no sólo no se corrigieron los ya ostensibles defectos de la comprehensividad hasta los 14 años, sino que se extendió el principio hasta los 16, y, por si fuera poco, se instituyó en consecuencia el bachillerato más corto del mundo civilizado. Y todo eso, acometiendo una reforma estructural de gran calado y en gran parte innecesaria; una reforma económicamente carísima, casi inviable, para la que los propios gobiernos socialistas no consiguieron juntar dinero. Hay muchas otras razones, pero estas dos bastan para percartarse de hasta qué punto la LOGSE debe ser realmente apuntalada.

*MVR.- La LOGSE goza también de muchas virtudes y aciertos que, desde la inmersión en este deseo de rectificación, revisión y puesta al día,*



*parecen no verse. ¿Cuáles serían estos, a su juicio?*

JLG.- Puesto que los defectos de la LOGSE son graves, es hasta cierto punto lógico que se produzca un pendulazo, y que se pase ahora a abominar de lo que antes se declaró casi inmejorable. Pero debo decirle que no creo que sea ésta la vía que están siguiendo los responsables políticos de hoy: más bien creo que han optado claramente por una línea de continuidad y no de ruptura, cosa que podían haber hecho -y con buen apoyo popular- gracias a su mayoría absoluta. En realidad, el esquema LOGSE y la estructura LOGSE permanecen casi intactos en el proyecto de Ley de Calidad que está barajando el Gobierno. Técnicamente, la LOGSE fue una Ley bien elaborada, de planteamientos correctos en muchos ámbitos y, por ejemplo, con una visión clara acerca de la importancia de la Educación Permanente como eje fundamental del sistema.

*MVR.- La LOGSE, con el Título III, coloca la Educación de Personas Adultas en la plataforma de salida. ¿Cree que dicho Título debería desarrollarse plenamente, o por el contrario se encuentra entre las piezas que habría que modificar?*

JLG.- En mi opinión, es un Título que más bien hay que desarrollar, en vez de modificar, aunque en tal desarrollo habría que contar también con precisiones de naturaleza conceptual, hoy más claras que entonces.

*MVR.- La Educación de Personas Adultas ha estado bastante tiempo bajo el paraguas de la "escuela primaria" en cuanto a sus contenidos, programas y metodologías. ¿Qué necesitaría, a su juicio, la EPA para que fuera una auténtica Educación*

*Permanente que continuara proporcionando a los adultos/as una preparación cultural, humana y social a lo largo de toda la vida?*

JLG.- Entiendo que lo que necesitaría es un cambio de planteamiento bastante radical, y no simples retoques circunstanciales. En el fondo, la Educación de Personas Adultas se ha contemplado hasta hoy, sobre todo, como un tipo de Educación Compensatoria, como una especie de segunda o de tercera oportunidad educacional para quienes no pudieron o no quisieron aprovechar la primera. Esto ha dejado ya de tener sentido, por mucho que la actitud "compensatoria" deba jugar también su papel cuando haga falta. El concepto que hay que tener en la cabeza es el de Aprendizaje Permanente (yo traduzco así el famoso término inglés de *Lifelong Education*, LLL), que afecta a todo tipo y nivel de centro educativo, y tanto en el ámbito de la escolaridad formal como en el de la llamada educación "no formal". Para que comprenda lo que quiero decir, entiendo yo que la institución que tiene mayor urgencia de transmutarse en institución de Aprendizaje Permanente es la Universidad, que sigue todavía hoy pendiente de los estudios típicos de "pregrado" o de alta formación inicial cuando el futuro que le aguarda está más bien girando en torno a los estudios de "postgrado" y a las acciones de puesta al día, reciclado, perfeccionamiento profesional y científico, etc. Que la Universidad asuma cada vez en mayor medida este rol no significa que los Centros de Educación de Personas Adultas vayan a perder significado, o categoría, o posibilidades de expansión. Al contrario. Hay multitud de aspectos de todo tipo que estos Centros pueden acometer, con gran dignidad y con gran éxito, siempre que la "cultura del aprendizaje" encuentre en nuestra sociedad el eco debido.

*MVR.- Teniendo en cuenta lo anterior, ¿cómo cree que debiera ser la preparación de los educadores que trabajan en el campo de la EPA?*

JLG.- Seguramente habrá de ser, sobre todo,

plural. Me temo que, dentro del nuevo paradigma de Aprendizaje Permanente al que venimos aludiendo no cabe ya un educador de personas adultas cuya formación de base sea más o menos similar a la de un profesor de educación primaria o de educación obligatoria. También hará falta este tipo de profesor, pero junto a otros de muy diferente formación y tipología. Se imponen en ese sector, aún más que en otros, equipos de profesionales diversos, en determinados casos muy especializados y en otros muy humanistas, generalistas en el mejor sentido del término. No me parecería lógico, por eso, pensar en algo así como en un Centro Superior de Formación de Educadores de Adultos, sino más bien en programas destinados a quienes se sientan capacitados y atraídos hacia este sector, programas que les procuren la formación complementaria que necesiten, especialmente en aspectos pedagógicos y metodológicos.

*MVR.- ¿Cómo cree Vd. que puede influir la Educación de Personas Adultas en la educación general de la infancia y de la juventud?*



JLG.- Muchísimo y en muchos aspectos. Uno de los mayores problemas educativos de hoy es la tendencia de las personas adultas a desinteresarse de asumir responsabilidades educativas, relegándolo todo a la escuela. Yo pienso que si ellos están involucrados fuertemente en el

Aprendizaje Permanente, valorarán más todo lo que se hace y lo que falta por hacer con respecto a niños y jóvenes.

*MVR.- Dado que Notas es una revista profesional dirigida al profesorado que trabaja en la Educación de Personas Adultas, ¿Desea enviar algún mensaje especial a este profesorado?*

JLG.- Aprendo continuamente de ellos, y lo único que me atrevo a decirles es, primero, gracias, y después que, pese a tantas y tantas causas de desánimo, sigan en el tajo dando, como ya lo hacen, lo mejor de sí mismos. Cuando se retiren, verán que valía la pena.

## Redes y territorios. La educación básica de las personas adultas en el futuro

Ángel Marzo Guarinos

Director de la revista *Diálogos*

EN el momento actual todos reconocemos un papel más explícito de la educación durante cualquier momento de la vida. Es evidente que todos podemos adquirir nuevas competencias y que para ello puede influir de forma decisiva la acción educativa. No obstante todavía subyace en el inconsciente colectivo que la educación es fundamentalmente para niños y para jóvenes más que para los adultos. En los otros países existe una cultura diferente y ello hace que los niveles educativos sean superiores. En éstos se piensa que la educación ejerce como palanca para el desarrollo. No obstante nuestra situación de inferioridad no está exenta de una cierta sabiduría popular ancestral. No toda la educación es útil, necesaria ni buena para las personas, ni para las sociedades.

La educación básica es un derecho inexcusable durante toda la vida porque no puede existir relaciones justas, equitativas si todas las personas no disponen de los instrumentos básicos o de los mecanismos que permiten acceder a ellos. Hoy en día la educación básica va mucho más allá de lo que convencionalmente se entiende por alfabetización. Se han multiplicado los códigos de relación que influyen de manera decisiva en la vida cotidiana, los mecanismos sociales son complejos, los dispositivos técnicos llegan a necesitarse de forma inexcusable en la vida cotidiana. Pero lo que es más importante los contenidos básicos no se pueden restringir a contenidos instrumentales en un sentido restrictivo sino como nos indica el trabajo de Edgar Morin en su libro sobre *Los siete conocimientos básicos para la educación*

del futuro éstos deben abarcar el conocimiento, las características del propio conocimiento, no solo aprender a aprender sino saber porqué y cómo se hace, también saber elegir los conocimientos pertinentes para cada contexto, saber integrar los conocimientos de forma global en su unidad y complejidad, conocer las líneas de desarrollo en un entorno a nivel planetario, saber enfrentarse a la incertidumbre, enseñar la comprensión, la conformación de una ética capaz de integrar la dimensión individual y comunitaria.

Pero a menudo la educación básica es concebida como un conjunto de píldoras que se debe administrar al sistema social para solucionar un mal endémico, la falta de educación, el analfabetismo, las dificultades para acceder al sistema reglado o a la cualificación profesional. Desde esta óptica se conciben actuaciones aisladas, inconexas, segmentadas. Afortunadamente no han faltado las experiencias que hay partido de un presupuesto diferente concibiendo la educación como un dispositivo imbricado con todas las demás actividades de un territorio o de un sector.

La educación básica de las personas adultas se ha desarrollado a menudo como un apéndice del sistema escolar infantil de manera que prolonga

una oportunidad que es de segundo orden. Las condiciones y recursos invertidos en una acción de educación básica son como un calco a la baja de lo que se invierte en la educación infantil y nada tienen que ver con lo que se invierte en otros sectores como la educación para el traba-

**Actualmente la educación básica va más allá de la alfabetización o de los contenidos instrumentales pues se han multiplicado los códigos de relación en la vida cotidiana, los mecanismos sociales son complejos y los nuevos dispositivos técnicos se necesitan de manera inexcusable para vivir**

jo o la acción educativa que ejercen los medios de comunicación de masas, por ejemplo.

En los años en que en la sociedad dominaba un gran impulso de transformación como sucedió en la época de la transición post-franquista, los recursos educativos se crearon con entusiasmo y sin apenas medios. Aún hoy, 25 años después, utilizamos algunos de esos materiales o recursos. Pero ahora, ¿cómo podemos pensar una educación que no cuente con una buena planificación, unos materiales apropiados, unos locales en condiciones, un profesorado especializado, una información inicial para los alumnos suficiente, unos mecanismos de participación y de cogestión de todos los implicados directamente, ...? Si investigáramos las diferentes ofertas educativas para personas adultas y las baremáramos en función de elementos como los que acabo de exponer seguramente muchas de las acciones de educación básica ocuparían un lugar bajo en la tabla.

## QUÉ EDUCACIÓN

El planteamiento que quiero esbozar en estas páginas no es original, es sencillamente la continuación de una propuesta, en la que hemos trabajado gran cantidad de educadores y educadoras, en la que se han educado muchos jóvenes y personas adultas, que parte de la idea de que la educación es un derecho irrenunciable de toda persona durante toda su vida. También de que los recursos disponibles para esta educación no son ilimitados como la vida tampoco es ilimitada. Entonces lo que entre todos debemos asegurar es una educación básica, mínima, que permita a los ciudadanos comunicarse, participar, trabajar sin trabas. Que no permita el desarrollo de una sociedad a varias velocidades. Para ello es imprescindible una red básica, pública, gratuita, abierta, aconfesional, apartidaria, democrática que dé respuesta a las necesidades de educación inicial que todos vamos a tener, del nuevo abc de este siglo XXI. No se trata de una educación para los analfabetos, para los marginales. Trabajadores y empresarios, inmigrantes o asentados durante siglos, jóvenes y mayores, presos y personas en libertad, alumnos y maestros ... todas y todos estamos en un momento u otro necesitados de algunos elementos de educación básica. ¿Quién no tiene necesidad de aprender un idioma que es básico en su entorno de relaciones? ¿Quién no debe asumir

una nueva función social como la maternidad/paternidad, la representación social, nuevos temas de salud personal o comunitaria, conocimientos respecto al medio ambiente, ...?

Lo que estamos proponiendo es recuperar la perspectiva que nos permita pensar que otra educación es posible. Pero teniendo en cuenta que esa educación no ha dejado de practicarse desde hace más de dos siglos. El año pasado, por ejemplo, celebramos el aniversario de la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia. Pensemos, también, en las experiencias educativas del movimiento enciclopedista, obrero y de muchos movimientos sociales; en las experiencias en conexión con otros movimientos populares como los desarrollados en Europa o América. También en algunas experiencias institucionales de diferentes ámbitos de trabajo.



Disponemos por lo tanto de un patrimonio educativo, cultural y social al que no podemos renunciar. También existen avances técnicos que

facilitan enormemente el aprendizaje. La educación ya no se restringe a la cátedra académica estereotipada. Las modalidades educativas se han multiplicado en un abanico multiforme del que podemos y debemos hacer uso. Además disponemos de profesionales de ámbitos muy diferentes con experiencia y capacidad para educar de forma efectiva y con un modelo adaptado a las circunstancias actuales. Y quizás, lo que es más importante, existe una conciencia social cada vez mayor de que la educación es un bien colectivo del que debemos hacer uso para tener una sociedad más justa, más armónica, mejor preparada para enfrentarse a los retos que se nos plantean.

Así las experiencias educativas serán significativas si ofrecen a las personas elementos para enfrentarse con la realidad social y cultural, con sus condicionantes personales, de manera que les ayude en múltiples situaciones: para enfrentarse a la enfermedad, para sacar partido a la salud, para mejorar en el trabajo y en la producción, para ser más creativos, para participar con mayor plenitud, para cambiar las relaciones de desigualdad y de sujeción. Y no sólo desde la perspectiva individual sino también dinamizando procesos colectivos y solidarios.

La realidad es compleja y cada experiencia edu-



cativa tiene el germen de la acomodación y la transformación, de la dominación y la liberación, del aprendizaje y el adoctrinamiento. Que la realidad sea compleja no es inconveniente para que busquemos la construcción de una educación de calidad que nos permita como ciudadanos y ciudadanas ser más participativos, más creativos, que saque rendimiento a nuestras posibilidades personales, que nos haga producir más y mejor, que nos reconcilie con el entorno físico y natural, que nos permita sacar provecho a nuestras posibilidades físicas.

## CENTROS Y CONFLUENCIAS

El eje articulador de esta propuesta deben ser centros concebidos como foros del saber, del conocimiento, de las culturas, del entendimiento. Difusores y creadores de contenidos. Con una articulación territorial pero también en conexión con las redes culturales y sociales. Deben ser lugares de confluencia de conocimientos pero también de propuestas en la perspectiva de la pedagogía de Paulo Freire de manera que la acción forme parte de la pedagogía. Hoy en día a la velocidad con la que suceden las cosas no tiene cabida un planteamiento compensador sino es necesaria una perspectiva constructiva de recreación colectiva.

No estoy hablando de centros estáticos y uniformes producidos en serie. Hablamos de centros multiformes, interconectados, democráticos, integrados en el territorio y en el entorno global, intergeneracionales, interclasistas.

Pero estos centros articulados como ejes de confluencia y de aglutinación de propuestas territorializadas es necesario que reúnan unas condiciones mínimas para que no se conviertan en dispositivos caducos. Voy a indicar algunas de las que me parecen más importantes:

????Deben establecerse mecanismos de control y de gestión democrática en los que jueguen un papel inexcusable y decisivo las personas que se educan/nos educamos. Experiencias de democracia participativa nos demuestran que es posible la participación activa, que para que ésta se dé es necesario primero que existan mecanismos adecuados y segundo que éstos sean eficaces. No hablo solamente de un buen principio que figure en el ideario del centro, sino de aprovechar las aportaciones de aquellos que son los protagonistas irrenunciables de la educación para que sea más eficaz la acción educativa. Ello se debe traducir en aportaciones sobre contenidos, metodología, organiza-

ción, orientación, ... *Ettore Gelpi (1998)* nos lo apunta de manera más amplia diciendo que: *la participación de las poblaciones en la elaboración de teorías políticas y acciones educativas es la condición para construir una formación social que tenga en cuenta el contexto social, puesto que es la misma expresión de éste con toda su fuerza y motivación.*

????En segundo lugar una de las claves alrededor de la que se construye hoy en día esta educación de la que estamos hablando es el acceso a las redes sociales que nos permiten conocer y disfrutar los bienes físicos, sociales y culturales. La educación encuentra el soporte en la estructura de red desde dos puntos de vista:

- La red como espacio que te permite acceder a los recursos, a los lugares, a las personas y a los conocimientos que te pueden permitir solucionar tus problemas vitales y construir un entorno más justo, más habitable.
- La construcción de redes como espacios nuevos, espacios formativos.



-El centro juega un papel decisivo en un proceso entre la indefensión y la autonomía. Hay colectivos a los que les resulta difícil formular sus propuestas porque ni siquiera son conscientes del potencial de desarrollo que la educación les puede ofrecer. La oferta de educación básica debe actuar como trampolín personal y colectivo hacia nuevas propuestas educativas o hacia actividades sociales y culturales.

-Articular territorialmente las propuestas de educación básica significa coordinar equi-

pos multiprofesionales y flexibles de forma que se asegure la continuidad de los proyectos pero permitiendo la integración de profesionales de todos los ámbitos que sea necesario. Un proceso de educación básica implica la adquisición de contenidos en el ámbito de la comunicación, la tecnología, la ciencia, la cultura, la empresa, la salud, el medioambiente. Y también profesionales de la orientación, el trabajado social, la mediación, ...

- El centro también debe disponer de los recursos técnicos necesarios, que significa disponer de la misma tecnología, los mismos recursos que el resto de actividades sociales como la producción, la comunicación, la salud, ... No se trata de la tecnología por la tecnología sino de los recursos que permitan todas las modalidades educativas, que hagan posible desarrollar métodos actuales y efectivos.

- Este espacio debe tener capacidad de integrar las acciones que se deseen articular en torno a un proyecto colectivo. A partir del respeto de la identidad de cada iniciativa y con una organización que no suponga una competencia en base a los criterios mercantilistas se debe poder formular propuestas plurales y coordinadas. Los avances tecnológicos nos permiten ofrecer respuestas que sean articuladas al momento si somos capaces de establecer bases de trabajo cooperativo. En este contexto la definición del espacio público y privado necesita una redefinición que sea capaz de asumir la complejidad de situaciones que se dan en el momento actual.

- El centro debe tener especial cuidado respecto a los mecanismos de comunicación. La base del conocimiento la encontramos en la posibilidad de dialogar, negociar, intercambiar y, para ello, es necesario que los sistemas de comunicación sean adaptados a las posibilidades de todos los participantes. Cada centro debe tener un proyecto específico que permita integrar los lenguajes técnicos, populares, sectoriales de manera que sea posible un encuentro.

-El lugar educativo para las personas adultas debe, también, ser centro de producción y de encuentro con la técnica, la cultura, el arte, la sociedad como elementos de mejora de las condiciones de vida.

El patrimonio que nos ofrecen las experiencias que hemos desarrollado no puede hacernos perder de vista la necesidad de un profundo cambio de orientación en nuestros hábitos organizativos. Horarios, espacios, modalidades, lugares de decisión y contenidos deben estar sujetos a una profunda reformulación para responder a los retos que la educación básica nos plantea. Una sociedad que no sea capaz de ofrecer la respuesta adecuada desde la perspectiva de la educación permanente no hará más que agravar los tensiones y los conflictos que ahora tenemos planteados a nivel económico, cultural, social y político. Como indicó

recientemente Fabricio Caivano en una reciente conferencia, los centros educativos tomados en la perspectiva amplia que ahora formulamos deben actuar en la dirección de hacer posible la *federación de conciencias* que permita responder a los pro-

**Los centros de EPA deben ser multiformes pues atienden territorios y personas diferentes. Y deben estar interconectados e integrados en su territorio próximo y en el entorno global, en redes culturales y sociales. Así serán ejes articuladores del saber, de las culturas, del entendimiento y difusores o creadores de contenidos.**

blemas planteados.

#### BIBLIOGRAFÍA:

- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. (2001): *Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente*. COM (2001)678 final. Bruselas
- FEVAEPA (1997): *Carta de derechos de los participantes en la FPA*. Ed. Fevaepa - Mesa dels Agents socials per a la FPA. València
- FREIRE, Paulo (1988): *Pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI . Madrid.
- GELPI, Ettore (1998): *Identidades, conflictos y educación de adultos*. Universitat de les Illes Balears - Diálogos. Palma.
- MARZO, Ángel (2000): *Alfabetitzacions a finals del segle XX. El currículum de la FPA com una pràctica de Relació Social i Cultural*. Eddicions l'Ullal CCOO-Pv Valencia.
- MORIN, Edgar (2000): *Els set coneixements necessaris per a l'educació del futur*. Centre UNESCO Catalunya. Barcelona.
- UNESCO (1997): *Declaración de Hamburgo sobre Educación de Adultos*. ( CONFINTEA V). Revista Diálogos 11-12. Diciembre 1997.

## OCDE y Comunidad de Madrid: Examen temático de la educación de adultos

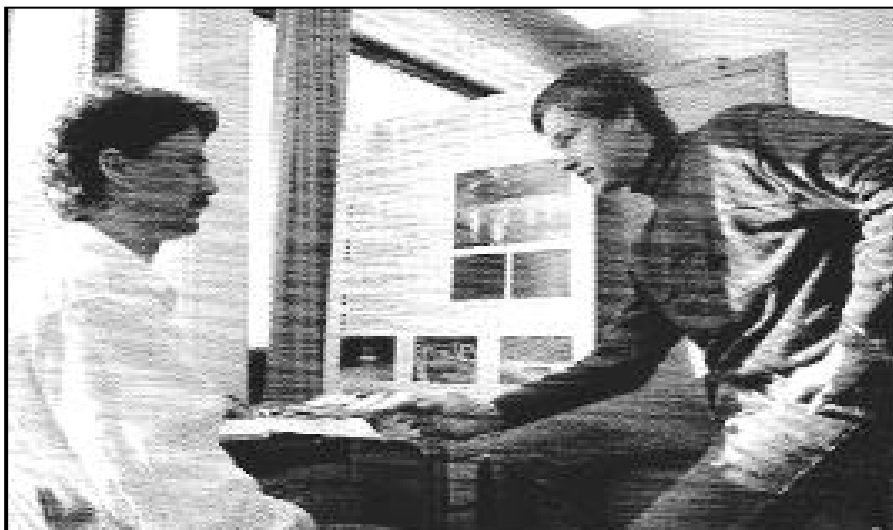
*Beatriz Pont*

*Administradora: División de Educación y Formación  
Dirección de Educación, Empleo, Trabajo y Asuntos Sociales OCDE, París*

ESPAÑA ha sido uno de los nueve países de la OCDE que han participado en el Examen Temático de la Educación de Adultos, junto con Canadá, Dinamarca, Finlandia, Noruega, Portugal, Suecia, Suiza y el Reino Unido. Cada país ha recibido la visita de un equipo multidisciplinar e

internacional de expertos durante aproximadamente 2 semanas. El equipo se reúne con el conjunto de personas implicadas en la educación de adultos, de ministerios de educación, de formación profesional, de empleo, de economía, agentes sociales, responsables de centros educativos y formativos, representantes del sector público y del privado, profesores, alumnos, e investigadores. También se visitan programas y experiencias piloto interesantes. Al final de la visita, el equipo plantea verbalmente, a las personas responsables, los resultados de la evaluación y análisis de la situación. Más adelante esos resultados se presentan por escrito al país para su aprobación. El proceso finaliza con un informe comparado de todos los sistemas de educación de adultos en el que se rea-

liza un análisis y evaluación de la participación, las políticas públicas y las prácticas privadas en educación de adultos, las buenas prácticas así como los requisitos para un sistema eficaz de educación de adultos.



La visita a España el pasado noviembre de 2002 fue una experiencia rica y única. Tuvimos la oportunidad de ver de cerca la variedad de prácticas educativas que se realizan en las distintas

Comunidades Autónomas desde que se ha realizado la transferencia de competencias en educación. En las Comunidades de Madrid, Galicia, Castilla-León y La Rioja nos mostraron buenas prácticas, visitamos escuelas de adultos, hablamos con personas realizando cursos de formación ocupacional y continua, visitamos empresas y talleres de empleo, y nos reunimos con responsables de la política de educación de adultos a nivel regional y nacional. Todos los miembros del equipo multidisciplinar (México, Chile, Italia y España) expertos en educación de adultos, evaluación, cualificaciones y

política educativa y formativa, hicimos mil y una preguntas hasta saciar nuestra curiosidad investigadora, aunque nos quedamos con ganas de visitar otras comunidades autónomas.

**En la Comunidad de Madrid encontramos una política de educación de adultos activa y preocupada por mejorar el capital humano de su población**

Uno de los aspectos más interesantes de la visita fue la variedad de métodos y prácticas que existen en las distintas comunidades autónomas y que dependen en gran medida de cuándo se han realizado las transferencias, de la financiación disponible, de la estructura política regional, de la distribución geográfica de la población y, también, de la inercia de los equipos que los dirigen. Cada una es única en su modo y método.

En la Comunidad de Madrid encontramos una política de educación de adultos activa y preocupada por mejorar el capital humano de su población. Nos reunimos con los responsables de la política de educación así como los de empleo, que nos presentaron su visión y actuaciones en la materia. Visitamos centros de educación de adultos, un centro penitenciario y dos centros regionales muy motivados por la innovación en la educación y la formación del profesorado. Visitamos, asimismo, un centro de formación ocupacional de tecnologías de la información y comunicación y el centro de formación de El Corte Inglés S.A. donde se forma su propio personal en cuestiones que van desde música latina hasta calzado. Cuentan, asimismo, con un pequeño campus universitario.

**El crecimiento del número de personas adultas que vuelven a educarse puede verse favorecido si aumenta la financiación, el número de plazas y la coordinación entre actuaciones de formación y de orientación, así como la cooperación entre los agentes públicos y de éstos con el sector privado.**

No obstante la gran actividad formativa, encontramos compartimentos estancos y poca coopera-

ción entre los actores que ofrecen educación y formación. Una mayor financiación de actuaciones educativas, un aumento del número de plazas disponibles, mayor cooperación entre los agentes públicos, el uso conjunto de centros formativos y actuaciones de información y orientación pueden contribuir a aumentar el número de adultos que vuelven a educarse. Cabe, asimismo, una mayor cooperación con el sector privado en este área.

La población de la Comunidad de Madrid cuen-



ta con un nivel alto y un alto número de actuaciones de educación y de formación. Durante el año 2000 se formaron aproximadamente 68.000 alumnos en la educación básica de adultos, 51.000 alumnos en la formación ocupacional que terminaron con evaluación positiva y unos 278.000 trabajadores a través de las convocatorias de FORCEM. No obstante, aún hay necesidades de educación y formación importantes: especialmente hay que aumentar la oferta de educación básica para las personas residentes en los municipios no metropolitanos, las de mayor edad, las mujeres desempleadas de larga duración y para el creciente flujo de inmigrantes. Por otro lado, se requiere un fortalecimiento de la formación para las pequeñas y medianas empresas así como la formación en nuevas tecnologías, para actualizar los conocimientos de la población y para darle paso a un mercado de trabajo con crecientes requisitos en este campo.



# El canto coral como programa de desarrollo personal en los Centros EPA

*M<sup>a</sup> Pilar Alcaide Guindo*

*Psicopedagoga del Equipo de Orientación Educativa (EOEP) "Moratalaz-Villa de Vallecas" (Madrid)*

## LA MÚSICA EN LAS ENSEÑANZAS DE DESARROLLO PERSONAL

**M**l experiencia como profesora de Filosofía durante 18 años, (de los cuales algunos los dediqué a la enseñanza de los adultos en el bachillerato nocturno) y como orientadora, durante cuatro, en diferentes institutos de bachillerato, me ha posibilitado la observación de diversos problemas educativos que inciden en aspectos generales de la vida de los centros e interfieren con otras áreas del conocimiento como la psicología y el arte.

Me gustaría resumir brevemente las razones que me mueven en la actualidad a la investigación de métodos de intervención educativa en el caso de personas con problemas de autoestima, autocontrol y bajo dominio de las habilidades sociales.

Siempre me llamó la atención la falta de recursos efectivos de que dispone la comunidad educativa a la hora de ayudar a este tipo de alumnos: Los alumnos que plantean problemas, no por su bajo rendimiento académico, sino, sobre todo, por su "comportamiento" (entendiendo por "comportamiento" en este contexto, la actitud moral y el talante psico-social que lleva a un alumno a ser considerado por el profesorado como un alumno más o menos dócil o conflictivo), han sido tradicionalmente rechazados por la comunidad por medio de diferentes métodos más o menos sutiles con el fin de lograr la salida del estudiante del centro. En los casos más indulgentes se mira hacia otro lado, pero sólo muy rara vez se hace un es-fuerzo decidido y consciente por rescatar al alumno enseñándole sencillamente lo que ignora: cómo relajarse, ejercer el control de las propias emocio-

nes y emplear las habilidades sociales útiles en cada ocasión.

El caso de las personas con baja autoestima se suele comentar en las sesiones de evaluación como un mal menor: los profesores son conscientes, y así lo expresan, de que la timidez de estos alumnos y su poca adaptabilidad o inserción social pueden estar jugando un papel importante en el aprendizaje, pero nunca o casi nunca se proponen estrategias concretas para afrontar el problema.

El papel de los departamentos de orientación en estas cuestiones es evidente, pues sería una forma de intervención educativa en alumnos con necesidades educativas especiales, contemplada en el Decreto de 2 de agosto, por el que se establece el marco de actuación para la Educación de Personas Adultas en la Comunidad de Madrid.

El taller de Canto Coral por la potencialidad que tiene respecto de la enseñanza de la propia expresividad artística y emocional parece especialmente indicado para el tratamiento de determinadas estrategias encaminadas al mejor conocimiento del cuerpo y sus posibilidades en el marco de las operaciones extremadamente complejas que requiere la actividad artística.

Mi actividad extraprofesional en el mundo de la música formando parte desde hace doce años de un coro de cámara, me posibilitó la creación de un grupo coral en el instituto donde impartía Filosofía, observando las posibilidades prácticas que este tipo de actividades ofrecían en la educación. Convencida de que la música es capaz de transformar, trasladar o contagiar sentimientos, me decidí a intentar diseñar una serie de unidades que, bien en el

**El taller de Canto Coral, por la potencialidad que tiene en la enseñanza de la expresividad artística y emocional, parece especialmente indicado como medio de educación de los sentidos y de las habilidades sociales, así como para el incremento del autocontrol y la autoestima de las personas adultas.**

marco de las actividades del departamento de orientación, o como parte del currículo de la asignatura Habilidades Sociales, podrían servir como propuestas concretas en la enseñanza de las habilidades sociales y el incremento de la autoestima y el autocontrol.

## LA EDUCACIÓN DE LOS SENTIDOS COMO OBJETIVO EN EL APRENDIZAJE

La extremada complejidad de las relaciones entre Filosofía y Educación hacen particularmente difíciles los intentos de encuadrar con rigor y exactitud los trabajos de investigación educativa, pero existen al mismo tiempo múltiples razones que nos llevan a elegir una teoría o teorías determinadas. En el caso presente podemos resumir el planteamiento como un alejamiento de la tradición platónica y de la "paideia" griega, para rescatar las aportaciones de la filosofía y la psicología a partir de Nietzsche, de la fenomenología y de algunos planteamientos teóricos que nos brinda la psicología cognitiva, así como prácticos, de la psicología moderna que inciden en aspectos como relajación, autocontrol, prevención del estrés...



Ciertamente los procedimientos socráticos y platónicos tales como la mayeutica, la ironía y el diálogo, pueden ser aprovechados como tales en determinados momentos de la intervención. Pero a la hora de establecer los principios y no la metodología, hay que plantearse cómo podríamos insertar este tipo de enseñanzas que parten del conocimiento del propio cuerpo y su potencialidad en una filosofía idealista como la de los griegos clásicos que preconiza precisamente lo contrario: abandonar con todo el esfuerzo que sea necesario el mundo profundamente oscuro de la Caverna para ascender progresivamente en el conocimiento de las ideas, hasta alcanzar la luz absoluta. En este tipo de teoría educativa el maestro debe enseñar a prescindir de los datos que nos brindan los sentidos alejándose lo más posible de ellos, porque son engañosos y nos impiden tomar el camino que nos conduce a la verdad.

La teoría platónica está tan bellamente escrita que no deja de impresionarnos incluso estando convencidos de los graves problemas que conlleva

su puesta en práctica. *El desprecio radical de los sentidos y el cuerpo, impuesto por siglos de cultura idealista, nos ha llevado a un evidente retraso en la solución de problemas concretos que afectan a las vidas humanas.*

Como ya sabemos, la filosofía nos ha brindado una gran cantidad de aportaciones en el conocimiento de la condición humana, pero hasta Nietzsche, Occidente no tuvo conciencia de la gran injusticia que estábamos cometiendo con nuestras propias pasiones y emociones, con nuestros deseos, por lo demás ampliamente justificados, y con la vida en general. De todos modos Nietzsche no formuló en ningún momento una teoría psicológica que nos permitiera descubrir nuestra verdadera esencia y las verdaderas relaciones entre cuerpo y conciencia. Él como la mayor parte de los filósofos aportó algo nuevo que en este caso resul-

tó ser radicalmente distinto y esa teoría está probablemente construyéndose con las grandes y pequeñas aportaciones de filósofos y científicos que como Merleau-Ponty y, en general, la fenomenología, nos hablan de estas relaciones entre materia y espíritu, sin renunciar en absoluto a la primera y reivindicando su gran

importancia en nuestro mundo, o como Vygotski, que nos muestra que pensamiento y lenguaje no pueden ser disociados como partes independientes, sino como *aspectos diferentes de una misma cuestión.*

Gracias a todos ellos, hemos dejado atrás la época en la que los sacerdotes eran necesarios como "médicos del alma" dando paso a la figura de un auténtico científico que es capaz de hablar sobre los fenómenos no estrictamente materiales, siendo capaz de observarlos dentro de los límites impuestos por la ciencia, límites que si bien cortan la posibilidad de universalización, también es verdad que consiguen que la ciencia psicológica vaya dando pequeños pasos hacia adelante y vaya progresando. Kant se preguntaba *¿Por qué las ciencias naturales avanzan y la filosofía no? ¿Por qué son capaces los científicos de llegar a acuerdos y no los filósofos?* La solución quizá está en saber acotar no tanto el campo de los conocimientos como hicieron los conductistas, sino en *saber*

renunciar a explicaciones demasiado amplias de los fenómenos, como sugiere Vygotski.

## EL CANTO CORAL: INSTRUMENTO QUE HACE POSIBLE LA EDUCACIÓN DE LOS SENTIDOS, DE LAS HABILIDADES SOCIALES, EL AUTOCONTROL Y EL TRABAJO COOPERATIVO EN LA EPA

El coro es un instrumento cuya sonoridad viene de la voz humana puesta al servicio de un proyecto común, donde podemos encontrar una fuente inagotable para la educación sensorial auditiva. El oído, en las personas que cantan en un coro, adquiere de pronto una importancia inusual en la vida cotidiana en la que nos guiamos sobre todo por el sentido de la vista. El sentido de la vista viene siendo utilizado en la actividad académica en casi todas las actividades donde abundan textos, imágenes y encerados y en las que el lenguaje no verbal, compuesto fundamentalmente de mímica y signos, influye significativamente en la percepción emocional del alumno, contribuyendo de forma notable a los sentimientos asociados con el sistema educativo. Por eso, la educación del oído cobra una importancia mayor, al tiempo que se desarrollan la memoria musical y el aprendizaje de la música, que cubren aspectos psicoeducativos tan importantes como la *capacidad perceptiva, la atención y concentración, el conocimiento del propio cuerpo, la expresividad y expresión de los propios sentimientos, el razonamiento, la memoria a corto y a largo plazo y la inteligencia general.*

También las habilidades sociales se aprenden cantando en un coro, pues el trabajo se hace fundamentalmente en un grupo, donde *se suele generar una interesante dinámica en la que los factores relacionados con la tarea no se superponen a los de relación interpersonal, cosa que sí ocurre en el seno de una clase cualquiera, demasiado interesada en cubrir unos objetivos y conseguir unas determinadas calificaciones, que no son prioritarias en las actividades de un grupo coral, donde la vocación por el canto y la relación entre los miembros, suelen ser objetivos comunes.*

Los adultos tienen asumidas y aprendidas las habilidades sociales básicas, pero no necesariamente las avanzadas, por ejemplo, "participar" o las relacionadas con los propios sentimientos como "expresar los sentimientos", las alternativas a la agresión, como "compartir algo", las habilidades para hacer frente al estrés como puede ser "resolver la vergüenza" y las de planificación como "establecer un objetivo".

El autocontrol y su aprendizaje están fuertemente conectados a la actividad misma del Canto

Coral, porque se hace necesario más que nunca controlar aspectos personales de origen corporal: la emisión del sonido con una dosificación correcta del aire que vamos expulsando por la boca, tanto en la intensidad como en la duración. Una voz desafiante por su intensidad en medio de una pieza coral, resulta fea por más que quien la emite pueda ser un buen solista. La voz, "mi voz", no debe ser escuchada por encima de las voces compañeras, sino que debe entrar a formar parte de una mezcla impersonal y armónica. Tampoco puedo respirar donde me apetezca, sino que debo seguir una instrucciones precisas y para ello debo controlar muchas cosas: mi diafragma y mis cuerdas vocales, el aire que hay en mis pulmones, la posición de mi cuerpo y el estado ideal de relajación de muchos músculos, todo ello en el plano de lo meramente orgánico. Además debo controlar mi memoria musical, el conocimiento que tengo de la melodía y el ritmo que debo cantar y olvidarme un poco de mi persona para pasar a considerarme un simple miembro, una tecla que está al servicio de un todo que supera mi persona.



Con lo dicho anteriormente, es más fácil comprender la aportación que el Canto Coral puede hacer en el aprendizaje cooperativo, pues está en la esencia de esta forma de canto el formar parte de un equipo, donde es más importante escuchar a los otros que escucharse a sí mismo, sin dejar por ello de controlar la propia emisión de voz. A veces me puedo centrar en mi voz, pero durante bastante tiempo estaré escuchando las voces más próximas en la distancia física y lo ideal sería poder escuchar la totalidad de las voces, la mayor parte de tiempo posible. De esta forma los otros cobran un protagonismo al que no estamos acostumbrados en la mayoría de nuestras actividades dentro y fuera del centro educativo.

# Bachillerato y educación permanente

*José Luis Carrasco Rodríguez*

*Profesor de Filosofía del I.E.S. “Matemático Puig-Adam” de Getafe (Madrid)*

## 1. ESTUDIOS DE BACHILLERATO NOCTURNO

COMO sabemos, el Bachillerato ha sido considerado siempre como un paso intermedio entre la Enseñanza Básica y la Universitaria; o en el caso de la LOGSE, entre la Básica y los Ciclos Formativos de Grado Superior o la Universidad. Este carácter de puente lo ha definido tradicionalmente como algo que está en función de otra cosa, y es la causa de su complejidad\*. Esta complejidad crece en cuanto que el Bachillerato es el que, de entre todos los niveles de enseñanza, mayor relación tiene con el modelo de sociedad al que se pretende llegar, pues según entendamos la sociedad del futuro como una sociedad de consumidores, trabajadores, profesionales, hombres críticos y libres, o como sea, organizaremos la Enseñanza Media y el Bachillerato como una educación cognoscitiva, comprensiva, general o de especialización y orientación profesional, entre otras posibilidades.

Los estudios de Bachillerato en régimen nocturno han sido contemplados durante muchos años como una enseñanza reglada dirigida a personas que, por diversos motivos, ya fueran laborales o cualquier otro debidamente justificado, no podían acudir a la enseñanza ordinaria. El hecho de que la edad laboral comenzara justo en el momento en que se iniciara este período de estudios (tal cosa ocurría, por ejemplo, con el BUP y ocurre con el actual Bachillerato LOGSE) los justificaba, pues muchas personas, por motivos de trabajo fundamentalmente, no continuaban sus estudios y lo hacían unos años después. De este modo, la enseñanza de Bachillerato en nocturno obedecía al concepto de “igualdad de oportunidades”, de forma que este tipo de enseñanza no era más que la enseñanza ordinaria o reglada ajustada a las condiciones de tiempo y disponibilidad de los estudiantes, realizándose en un horario especial y con una adaptación del currículum a esos horarios.

Por otra parte, la circunstancia de que la Enseñanza Básica fuera obligatoria (EGB, ESO) y el Bachillerato no, favorecía la confusión administrativa sobre este nivel. En efecto, la Educación de Personas Adultas surgió, entre otras cosas, del cumplimiento del art. 27.5 de la Constitución

Española que manda a los poderes públicos garantizar el derecho de educación para todos. Así la Educación de Personas Adultas tenía y tiene como uno de sus más importantes objetivos la extensión de la enseñanza a aquellas personas mayores de dieciocho años que carecen de la titulación o del nivel de conocimientos correspondiente a la enseñanza obligatoria. La indefinición administrativa del Bachillerato nocturno se resuelve en parte en la Orden ministerial de 20 de julio de 1998, que en su introducción declara que “las enseñanzas de Bachillerato en régimen nocturno se orientan a las personas adultas”.

**El Bachillerato es el nivel de enseñanza que mayor relación tiene con el modelo de sociedad al que se pretende llegar y, por ello, se puede organizar como una enseñanza cognoscitiva, comprensiva, general o de especialización profesional según el objetivo y las normas que lo orienten.**

## 2. LA EPA COMO EDUCACION PERMANENTE

“Se entiende por Educación de Personas Adultas el conjunto de actuaciones de carácter educativo orientado a proporcionar a todos los ciudadanos de la Comunidad de Madrid, mayores de edad, la adquisición y actualización de la formación básica, el acceso a los distintos niveles educativos y profesionales, y su integración, promoción y participación crítica y creativa en el mundo social, cultural, político y económico.” (Art.1 del Decreto 128/2001 de la Comunidad de Madrid). La Educación de Personas Adultas, sin abandonar el principio de igualdad de oportunidades, hace suyo el principio de la Educación Permanente. Se trata de un cambio revolucionario, pues ya no se trata sólo de corregir las carencias de la educación ordinaria, allí donde no llegaba ésta, sino que consiste en otra forma de educación, casi otro sistema, (eso sí, habiendo indudables conexiones entre ambas), que comienza donde aquélla acaba y que se extiende a lo largo de toda la vida. Las conse-



cuencias más inmediatas de la Educación Permanente son, entre otras: relación de la educación con su entorno\*\*, autonomía y flexibilidad de la oferta educativa, y, para el profesor, el reciclaje permanente. La Educación Permanente entendida así tendría como objetivo el cumplimiento de:

- El derecho de todo ciudadano adulto a acceder a niveles educativos y titulaciones de las que carezca.
- El derecho de todo ciudadano adulto a profundizar en su formación de cara a una cualificación profesional. Esta circunstancia se acentúa por el hecho de que en el futuro (ya lo está siendo en el presente) la movilidad laboral y profesional va a ser intensa y va a imponer al trabajador y al profesional una continua readaptación a las nuevas necesidades laborales.
- El derecho de todo ciudadano adulto a enriquecer su formación cultural, humanística y científica de cara a ampliar sus horizontes de satisfacción personal.
- El derecho de todo ciudadano adulto a recibir instrumentos intelectuales que le permitan reflexionar de una manera autónoma y crítica sobre la realidad social en que se desenvuelve.

### 3. EL BACHILLERATO Y LA EDUCACIÓN PERMANENTE

En un principio el Bachillerato consistiría en unos objetivos, unos contenidos y una ordenación, como consecuencia de los cuales se entrega una titulación, tal como expresa la LOGSE en sus arts.25 al 29. Pero ¿qué es lo que realmente define el Bachillerato como un nivel cuya finalidad es preparar al alumno para su acceso a la Formación Profesional superior y a la Universidad (tal y como ha sido concebido en el S.XX)? Tendremos que aceptar la gran importancia del título, ya que su posesión permite acceder a estos estudios. Si seguimos profundizando por este camino, tendremos que advertir que la profesión no es sólo una manera de ganarse el pan, sino que es mucho más: una forma de vida. La forma de pensar, el círculo de amistades y los intereses personales van a estar muy influidos por la profesión, de tal modo que nos vamos encajonando, y lo más sorprendente es que esto sucede en un mundo en el que cada vez es más necesario actualizarse, aprender de otros y de otros campos, aparentemente muy alejados de los elegidos para la actividad laboral. En esta situación, ¿podría entenderse el Bachillerato como un simple primer paso para una espe-

cialización profesional ulterior? Volvemos, entonces, a dar prioridad a los objetivos y contenidos y a una visión más generalista de estos estudios. Pero si el Bachillerato es esencialmente unos objetivos, unos contenidos y una ordenación, ¿cómo pueden ser éstos en una sociedad que se está planteando cuestiones nuevas: inmigración, cosmopolitismo, crisis de valores tradicionales, globalización, hiperinformación, consumismo, familia, educación, etc..., una sociedad que está exigiendo una revisión continua de sus convicciones y de sus actitudes?. ¿Y cómo abordar esta educación? En todo caso hay que elegir, y en los tiempos en que vivimos hay que estar eligiendo siempre, porque ahora, menos que nunca, en la vida y el mundo no hay nada definitivo; y esta elección sólo se puede hacer a partir de la idea de la sociedad que queremos construir y de la realidad de la que disponemos. En resumen, ante la pregunta ¿qué es el Bachillerato?, respondería que no es un título, ni unos objetivos determinados, es un nivel que está entre lo que en un momento una sociedad entiende como Educación Básica y lo que entiende como una educación y formación superior. En cuanto que es un nivel le corresponde un estadio de conocimientos y de preparación y un estadio de destinatarios. La idea de Bachillerato como nivel en sí mismo enriquece su actual función y lo adecúa a los cambios que vienen. En efecto, el Bachillerato no es sólo un paso previo hacia una cualificación laboral posterior, sino mucho más: llegar a hacer una educación que satisfaga los derechos de todo ciudadano a una formación cultural encaminada a su simple satisfacción personal, o a recibir los conocimientos y la preparación que el ciudadano juzgue adecuada para vivir en la sociedad, el Bachillerato tiene un espacio muy importante en la Educación Permanente.

**El Bachillerato no es sólo un título o un puente entre dos niveles de enseñanza, es un nivel educativo en sí mismo que debe satisfacer los derechos de todo ciudadano a una formación cultural adecuada para vivir en sociedad. Por eso tiene un espacio importante en la Educación Permanente.**

\* La concepción tradicional del Bachillerato se mueve entre dos posibilidades extremas: ser una etapa destinada a preparar al alumno para el acceso a unos estudios que le proporcionen una alta cualificación laboral; o ser una etapa cuyo objetivo es elevar los conocimientos generales del alumno, desligándose de las perspectivas laborales y desatendiendo aquellas tareas específicas orientadas hacia una posterior cualificación profesional.

\*\* Esta relación ha de ser simbiótica, de tal modo la enseñanza y el entorno sociocultural se alimentan mutuamente.

# La educación permanente: su historia y evolución

María Francisca Ríos González

Licenciada en Pedagogía por la UNED/Doctoranda de la Universidad de Sevilla

## 1. INTRODUCCIÓN

El origen de la educación permanente de adultos podemos remontarlo a los tiempos de la antigüedad. Ya Platón (428-347 a. C.), hablaba en "Las Leyes" de una educación *en la que cada uno debe actuar a lo largo de su vida según su capacidad*". También otros pensadores romanos y griegos como Quintiliano y Hesiodo. Este último anunció la idea de aprender del siguiente modo: *"la educación ayuda al hombre a aprender a ser lo que es capaz de ser"*. Posteriormente Comenio (1592-1670); Condorcet (1743-1794); Dewey (1859-1952); Lengrand (1972); Dave (1973); Faure (1973); Lowe (1978); Escotet (1987), y organizaciones tales como la UNESCO, la OCDE y el Consejo de Europa principalmente, han contribuido a desarrollar su concepto hasta nuestros días.

Hoy son muchos los autores que abogan por una educación permanente de adultos dirigida a "todos" sin exclusión, adaptada a cada necesidad, que proporcione modelos alternativos de aprendizaje acorde con las demandas individuales y sociales en un mundo en constante evolución. Se trata ahora de brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la existencia del ser humano; por lo que es preciso entender que cada experiencia de la vida puede ser objeto y ocasión de educación.

## 2. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE EDUCACIÓN PERMANENTE

Si analizamos la evolución que ha experimentado el concepto de educación permanente de adultos a lo largo de la historia, podemos diferenciar dos grandes etapas. La primera de ellas desde los tiempos de griegos y romanos hasta los primeros años del siglo XX. Y la segunda, desde la publica-

ción en Londres (1919), del Informe final sobre la educación de adultos del Ministerio de Reconstrucción inglés, hasta nuestros días.

### Primera etapa

Observamos que desde la antigüedad, los autores manifiestan su honda preocupación por que la educación en general fuera considerada de forma permanente en la vida de cada sujeto, acompañándolo desde el nacimiento hasta la muerte. De igual modo, la educación debe abrazar todos los conocimientos humanos; en definitiva se la concibe como "una instrucción plena". Esta educación a lo largo de toda la vida, que abarca todas las facetas del desarrollo humano, está además dirigida a todos por igual, sin distinción alguna. Por lo tanto la educación permanente es un proceso continuo, integral y universal.

**Antes del siglo XX son forjados y puestos los cimientos del concepto de "educación permanente". Y, en dicho siglo, se enriquece y perfila enormemente su contenido.**

Esta es una etapa en la que se han formado los cimientos de la educación permanente; pero será en el siglo XX donde el concepto tenga mayor enriquecimiento, debido principalmente a los acontecimientos que se han producido y que han influido de forma positiva en su evolución, como veremos a continuación.

### Segunda etapa

Desde que en 1919 se publicara en Londres el Informe final del comité para la educación de adultos, hay un gran avance en el concepto de educación permanente, pues en el mismo se manifiesta que la educación está dirigida a todos por igual, así como inmersa en la vida social. Ya no es un lujo para una clase privilegiada; por contra es algo universal que tiene una "dimensión social" hasta ahora desconocida. Se va teniendo conciencia de que el mundo cambia rápida y continuamente y que al individuo se le plantean distintas y

variadas exigencias en su vida. Por ello, se cree que la educación permanente debe responder a esas nuevas necesidades.

La UNESCO, siempre interesada por las cuestiones educativas, ha sido la organización que más ha trabajado el concepto de educación permanente siendo su principal impulsora, como lo demuestran las numerosas publicaciones que tiene en su haber. Debemos señalar las cinco Conferencias Internacionales de educación de adultos, celebradas los años: 1949, 1960, 1972, 1985 y 1997; la Conferencia General de 1976 y la Carta Mundial de 1990; donde el concepto ha quedado totalmente definido. En todas ellas se pone de manifiesto que la educación permanente debe estar encardinada en la vida de los sujetos dando explicación a los nuevos interrogantes que se plantean en sus vidas.

Pero ha sido en los años setenta donde el concepto ha tenido su mayor desarrollo, marcando un hito importante en su historia. Han contribuido al mismo: el Consejo de Europa (1970); la OCDE (1972); y nuevamente la UNESCO con las obras de Lengrand (1972); Dave (1973 y 1976), Faure (1973), y Lowe (1978). La educación permanente se concibe como un proceso completo y organizador de todo el sistema educativo. Ya no es sólo continua, integral y universal, sino que atiende y respeta las necesidades de cada ser humano y le proporciona significado y esperanza en su vida.

En los años noventa con las aportaciones de Escotet (1992), Pérez Serrano (1993), Delors (1996), García Aretio y Marín Ibañez (1998), principalmente, se observa el nuevo rol de la educación permanente caracterizado por ser un sistema abierto que ofrece modelos alternativos de aprendizaje permanente a todos por igual, es por tanto "la clave para entrar en el siglo XXI". (Delors 1996). La educación permanente será anticipadora e innovadora del futuro, además de mejorar el presente en el que todos estamos inmersos.

### 3. EDUCACIÓN PERMANENTE: CARACTERÍSTICAS QUE LA DEFINEN

Si recopilamos las definiciones de los autores y organizaciones más significativos que han analizado el concepto de educación permanente de adultos a lo largo de la historia podemos realizar un estudio comparativo atendiendo a cinco aspectos o categorías que definen la educación permanente: continúa, integral, universal, individual y anticipadora del futuro.

Al elaborar estas categorías, hemos agrupado

rasgos similares, con el objetivo de conseguir una visión panorámica de la educación permanente, aunque sabemos que existen matices que no quedan completamente reflejados. De ésta manera, podemos observar las diferencias que hay entre ellas y sus frecuencias, así como la evolución que ha experimentado el concepto objeto de nuestro análisis.

CUADRO COMPARATIVO DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE

AUTORES	Conti- nua	Inte- gral	Univer- sal	Indivi- dual	Antici- padora
Platón (427-347 a. C.)	X			X	
J. A. Comenio (1592-1670)	X	X	X		
A. N. Condorcet (1743-1794)	X	X	X		
J. Dewey (1859-1952)	X	X			
G. Bachelard (1884-1962)	X	X			
Ministerio R. Ingrés (1919)	X	X	X		
B. Schwartz (1968)	X	X			
F. W. Jessup (1969)	X	X			
M. Tardy (1970)	X	X	X		
Consejo de Europa (1970)	X		X	X	
Reunión E. N. Delhi (1970)	X	X			
Conferencia I. Ginebra (1971)	X				X
OCDE (1972)	X	X		X	
P. Lengrand (1972)	X				X
G. W. Parkyn (1973)	X	X			X
R. H. Dave (1973)	X	X	X	X	X
E. Faure (1973)	X	X	X		
A. Moles y F. Muller (1973)	X	X		X	
W. Rasmussen (1973)	X			X	
P. Besnard (1974)	X	X		X	
Coombs y Ahmed (1975)	X	X			
V. Houghton (1976)	X	X	X		
R. H. Dave (1976)	X	X	X	X	X
B. Suchodolski (1976)	X			X	
R. N. Kirpal (1976)		X		X	X
H. Janne (1976)	X	X	X		
A. J. Cropley (1976)	X	X		X	
C. De Áth (1976)	X	X			
A. Vinukur (1976)		X	X		
J. Lowe (1978)	X	X	X		
E. Gelpi (1982)	X	X	X		
MEC (1986)	X	X	X	X	
UNESCO (1987)	X				X
R. Marín Ibañez (1990 y 1995)	X	X	X	X	
M. A. Escotet (1987)	X	X		X	
M. A. Escotet (1992)	X	X	X	X	X
G. Pérez Serrano (1993)	X		X		X
J. M. Quintana Cabanas (1995)	X		X		
J. Delors (1996)	X	X	X		
R. Carneiro (1996)	X	X	X		
B. Genemek (1996)	X	X	X		
L. Aretio y R. Ibañez (1998)	X		X		X
<b>TOTALES</b>	<b>40</b>	<b>32</b>	<b>22</b>	<b>15</b>	<b>10</b>

A continuación, analizaremos cada uno de los rasgos del cuadro teniendo en cuenta el orden de frecuencia, de mayor a menor.

#### A) Continua

Desde Platón hasta nuestros días, en todas las definiciones que hemos analizado, se hace refe-

rencia a que la educación permanente es un proceso continuo en la vida del hombre, desde su nacimiento hasta la muerte. Por eso se la considera: siempre abierta, dinámica, organizadora, coherente y sin terminar. Es cada experiencia, (formal, no formal e informal), que llena de significado la existencia del individuo.

### B) Integral

En segundo lugar es integral, globalizadora y completa, porque atiende todas las dimensiones del desarrollo humano. Estas dimensiones son: 1) básica o académica, 2) técnico-profesional, 3) desarrollo personal y 4) social y de participación ciudadana. Son muchos los autores que han puesto de relieve el aspecto integral de la educación permanente, considerándolo prioritario; pero ha sido la UNESCO y en concreto el MEC (1986), seguido por Delors (1996), quienes han expresado con mayor claridad estos cuatro aspectos que hoy llamamos "dimensiones de la educación permanente".



### C) Universal

La educación permanente es universal porque está dirigida a todos. Se evita con ella cualquier tipo de exclusión, fomenta la solidaridad entre todos y, por tanto, la cohesión social. Por todas estas razones es un símbolo de democratización de la enseñanza. La educación debe llegar a los más desfavorecidos, a los marginados y a los que de algún modo han sido excluidos del sistema imperante: por eso se la ha confundido a lo largo de la historia con educación compensatoria. Hoy se la considera un derecho que debe estar al alcance de

todos.

### D) Individual

En cuarto lugar, la educación permanente se entiende como un proceso individual, dirigido a cada individuo por separado. Para llevar a cabo este factor, se requiere un conocimiento pleno de cada sujeto y poderle brindar posibilidades de educación adaptadas a sus necesidades, carencias, motivaciones, aptitudes y expectativas en la vida.

Es preciso hacer hincapié en conocer las múltiples necesidades de los hombres. Si nos paramos a pensar en cada una de las situaciones que nos rodean, observaremos que las personas con las que nos relacionamos en nuestra vida cotidiana están llenas de necesidades.

### E) Anticipadora

En algunas de las definiciones que hemos descrito con anterioridad, se ha puesto de relieve que el hombre de hoy vive inmerso en una sociedad caracterizada por continuos y rápidos cambios. La educación permanente da explicación a estas cuestiones, porque prepara al individuo para el cambio en el presente y su futuro. Tiene un carácter anticipador e innovador porque busca formas nuevas y modelos alternativos de aprendizaje, adaptándose a cada necesidad o situación.

## 4. CONCLUSIÓN: CONCEPTO DE EDUCACIÓN PERMANENTE

A modo de síntesis, indicamos que la educación permanente es la experiencia que se extiende a lo largo de toda la existencia del ser humano; atiende todas las dimensiones del desarrollo de su personalidad, por eso es integral; se adapta a cada individuo por separado y ofrece posibilidades significativas de aprendizaje a todos por igual.

De igual manera, la educación permanente responde a las múltiples necesidades de un mundo que cambia continua y rápidamente. Representa una gran esperanza para el individuo porque le brinda la posibilidad de hacerse un adulto responsable y le ayuda en la búsqueda del significado de la vida.

Es un concepto: abierto, completo, libre, coherente, integrado y organizador del sistema educativo. También es un ideal, un fenómeno y una revolución dentro de la educación porque da sentido a la vida de cada persona, la optimiza y proyecta hacia el futuro.



## BIBLIOGRAFÍA

- APPS, J. (1990): *Problemas de educación permanente*. Barcelona. Paidós.
- BERNARD, E. (1975): *La escuela abierta. Testimonios y proposiciones para ayudar a poner en marcha una educación permanente y popular*. Barcelona. Fontanella.
- CASTANYER, F. (1988): *La formación permanente en la escuela*. Barcelona. Boixareu.
- DAVE, R. H. (1976): *Fundamentos de la educación permanente*. Instituto de la UNESCO para la Educación. Santillana.
- DEBESSE, M. y MIALARET, G. (1986): *Formación continua y educación permanente*. Barcelona. Oikos-tau.
- DELORS, J. (1996): *La Educación encierra un tesoro*. UNESCO. Santillana.
- ESCOTET, M. A. (1987): "La educación permanente y la educación a distancia"; en *Jornadas de educación permanente*. Centro Asociado de Asturias. UNED.
- ESCOTET, M. A. (1992): *Aprender para el futuro*. Madrid. Alianza Universidad.
- FAURE, Edgar y otros (1973): *Aprender a ser*. La educación del futuro. UNESCO. Alianza Universidad.
- FERMOSO, P. (1994): *Pedagogía social. Fundamentación científica*. Barcelona. Herder.
- GARCÍA ARETIO, L. y MARÍN IBAÑEZ, R. (1998): *Aprendizaje abierto y a distancia. Perspectivas y Consideraciones políticas*. Instituto Universitario de Educación a Distancia. Madrid. UNESCO.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1991): *La educación básica de adultos*. Barcelona. Ceac.
- GELPI, E. (1987): "Políticas y actividades de educación permanente"; en *Jornadas de educación permanente*. Centro Asociado de Asturias. UNED.
- GELPI, E. (1990): *Educación permanente*. Madrid. Editorial Popular.
- HOUGHTON, N. (1976): *La educación recurrente*. Madrid. Narcea.
- JIMENEZ FERNANDEZ, C. (1992): *Programas de educación permanente en la UNED. Realidad, valoración y futuro*. Madrid. UNED.
- JOVER, D. (1991): *La formación ocupacional. Para la inserción, la educación permanente y el desarrollo local*. Madrid. MEC-Editorial Popular.
- LEIRMAN W. , VANDEMEULEBROECKE, L. y otros (1991): *La educación de adultos como proceso*. Madrid. Editorial Popular.
- LENGRAND, P. (1972): *Introducción a la educación permanente*. UNESCO. Teide.
- LEON, A. (1986): *Formación continua y educación permanente*. Barcelona. Oikos-Tau.
- LOWE, J. (1978): *La educación de adultos. Perspectivas mundiales*. UNESCO. Salamanca. Sígueme.
- LYNCH, J. (1977): *La educación permanente y la preparación del personal docente*. Hamburgo. Instituto de la UNESCO para la educación.
- M.E.C. (1986): *Libro Blanco de la Educación de Adultos*. Servicio de publicaciones del MEC.
- MARÍN IBAÑEZ, R. (1987): "La educación permanente: posibilidades a nivel nacional e internacional"; en *Jornadas de educación permanente*. Centro Asociado de Asturias. UNED.
- MARTIN GONZÁLEZ, M. T. y PÉREZ SERRANO, G. (1987): *La animación sociocultural*. Madrid. UNED.
- MARZO, A. y FIGUERAS, J. M. (1990): *Educación de adultos. Situación actual y perspectivas*. Barcelona. ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona y Editorial Horsori.
- MONCLUS, A. (1990): *Educación de adultos*. Madrid. Fondo de Cultura Económica.
- MONREAL GIMENO, M. C. (1998): *Consideraciones en torno al adulto como alumno*. Sevilla. Servicio de publicaciones de la Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.
- OSORIO, J. y otros (1990): *Educación de adultos y democracia*. Madrid. Editorial Popular.
- PARKYN, G. W. (1976): *Hacia un modelo conceptual de educación permanente*. Barcelona. Promoción cultural.
- PAZ FERNANDEZ, X. B. (1984): *Educación de adultos y educación permanente*. Barcelona. Humanitas.
- PUIG ROVIRA, J. M. (1992): *La pedagogía del ocio*. Barcelona.
- QUINTANA CABANAS, J. M. (1987): "Modelos internacionales de educación permanente"; en *Jornadas de educación permanente*. Centro Asociado de Asturias. UNED.
- QUINTANA CABANAS, J. M. (1991): *Pedagogía comunitaria*. Perspectivas mundiales de educación de adultos. Madrid. Narcea.
- SANTCOVSKY, H. (1995): *Los autores de la cultura*. Barcelona. Editorial Hacer.
- SANZ FERNÁNDEZ, F. y otros (1995): *La formación en educación de personas adultas*. Tres tomos. Madrid. UNED-MEC.
- SARRAMONA, J. (1992): *La educación no formal*. Barcelona. CEAC.
- SARRAMONA, J. (1993): "La educación permanente"; en J. L. Castillejo. *Teoría de la Educación*. Madrid. Taurus. Págs. 253-238.
- SARRATE CAPDEVILA, M. L. (1997): *Educación de adultos*. Evaluación de centros y de experiencias. Madrid. Narcea.
- SCHWARTZ, B. (1968): *Proyecto de educación permanente*. Madrid. ICE.
- SILVA, A. (1970): *La educación fuera de la escuela*. *Educación de las masas*. Madrid. Sociedad de educación Atenas.
- TRILLA BERNET, J. (1993): *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona. Anthropos.
- UNED (1987): *Jornadas de educación permanente*. Centro Asociado de Asturias.
- UNED (1990): *Jornadas de educación permanente*. Centro Asociado de Calatayud.
- UNED (1993): *La educación permanente de adultos*. Centro Asociado de Sevilla. Monografía N° 4.
- VAZQUEZ GOMEZ, G. (2000): "La educación superior como educación básica en el marco de la educación permanente"; en Rodríguez Neira, T. *Enseñanza Escolar. Situaciones y Perspectivas*. Oviedo. Universidad. Págs. 109-125.
- VILLAR, L. M. (1996): *La educación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo en España*. Barcelona. Oikos.

# EXPERIENCIAS

## Educación con mujeres desde la animación sociocultural

*Amparo Sánchez Sánchez*

*Presidenta del Centro de Animación Socio-Cultural de Madrid*

**Q**UIERO empezar diciendo que la experiencia que presentamos se realiza continuamente, día a día, en C.A.S.M. (Centro de Animación Socio-Cultural de Madrid) y, como su nombre indica, esta institución trabaja desde la Animación Sociocultural, y como no concebimos la educación sin animación, de ahí que trabajemos también con grupos de alfabetización y formación, de hecho todas las alfabetizadoras y formadoras son animadoras socioculturales. Las personas que participan en nuestras actividades, casi siempre mujeres, lo hacen desde el esparcimiento, el entretenimiento y la recreación.

### ¿QUÉ ENTENDEMOS POR EDUCACIÓN CON MUJERES?

Entendemos que, es el proceso de desarrollo integral de la personalidad, en este caso de mujeres, a lo largo de toda la vida en sus aspectos físico-síquico-emocional-intelectual y social desde su condición de mujer.

La animación sociocultural implica educar para el compromiso en el cambio social y debe ser: reivindicativa e intercultural. La animación requiere pues: conciencia y compromiso.

Entendemos que la animación sociocultural, como método nos permite desarrollar:

- Educación no formal.
- Educación liberadora.
- Educación participativa.
- Educación permanente.
- Educación integral.

La Asociación C.A.S.M., constituida en 1983, es una asociación cultural, educativa y de mutua ayuda, abierta y pluralista, sin fines lucrativos.

La Asociación C.A.S.M., es consecuencia de una acción-reflexión-acción a partir del trabajo desarrollado en el campo de la animación y pro-

moción sociocultural con mujeres durante muchos años. Allá por los años 70 eran Grupos de Cultura Popular.

Parte de la situación siguiente:

- Mínima participación de las capas populares en la toma de decisiones.
- Dificultad en los colectivos de mujeres para:
  - Organizarse en grupos.
  - Poder expresarse.
  - Manifestar sus objetivos.
  - Programar acciones, tanto ejecutarlas como evaluarlas.
  - Interrelacionarse con otros grupos.
- Dificultades de las mujeres para su incorporación o reinserción en el mundo laboral.

**La animación sociocultural implica educar para el cambio social. Por ello, debe ser reivindicativa e intercultural y requiere concienciación y compromiso.**

Estas son las razones por las cuales las mujeres experimentan barreras tan poderosas que las disuaden de acudir a un centro de formación.

Estas barreras son:

#### a) Barreras culturales

- Responsabilidades familiares y domésticas.
- Falta de guarderías, dinero, transporte.
- Falta de seguridad en una misma y de autoestima.

#### b) Barreras Institucionales

- Localización inaccesible de las instituciones y de los centros educativos.
- Edificios "oficiales" intimidatorios.
- Intimidación ante la "cultura" de las instituciones (vistas como sitios para gente joven o para hombres).
- Procedimientos de entrada burocráticos.
- Cursos con requisitos de admisión inflexibles (calificaciones escolares).
- Horario de los cursos que hace difícil la asistencia de mujeres con niños.
- Falta de guarderías en las Instituciones.
- Inadecuación del currículum (por ejemplo, se pide un currículum demasiado académico, o demasiado técnico).

Nuestra Asociación consta de 86 socias animadoras y unas 600 socias participativas. Hay otras 80 mujeres que pasan por el Área de Formación para el Empleo por un tiempo limitado y suelen ser mujeres inmigrantes, gitanas o de otros colectivos desfavorecidos, mujeres con cargas familiares y mujeres y hombres sin hogar, a los cuales se les da una formación social y laboral para su plena integración en la sociedad.

La acción-reflexión-acción, como agente transformador, llega cada vez a más mujeres, a la vez que compromete a todas las participantes en un proceso común.

Desde la toma de conciencia de una situación y de un proyecto de vida, se actúa. Dicha actuación llega y anima otras personas que a su vez, realizando el mismo proceso, actúan. Cada vez hay más personas implicadas o participando en el proceso. Implica a la vez el permanente crecimiento personal e individual. Esto es lo que llamamos, desarrollo en espiral, como efecto multiplicador de la acción.

### EDUCAR PARA LA IMPLICACIÓN SOCIAL

Educar para la implicación social demanda y precisa:

- Estimular el asociacionismo.
- Relaciones con otros colectivos (trabajo, apoyo solidario: firmas, manifestaciones, económico, material, etc.)
- Participación en actos reivindicativos: mujer,

paz, solidaridad, etc.

- Participación en los Consejos de Barrios de la Juntas Municipales.
- Compromiso y responsabilidad en la toma de decisiones.

### EDUCAR PARA LA EVOLUCIÓN PERSONAL

Con nuestra educación también conseguimos:

- Aumento de la valía personal: autoestima.
- Adquisición de conocimientos culturales y destrezas educativas y profesionales.
- Ayuda mutua: relaciones personales y grupales.
- Mejorar la salud (física, sexual y psico-emocional).



- Auto-conocimiento y proyecto de vida.

El programa formativo de animación tiene una duración de cuatro años, los contenidos que se imparten son temas que preocupan a las mujeres y a la sociedad en general (el barrio, medio ambiente, salud, mujer inmigrante, etc.), siendo uno de sus objetivos finales que la mujer, una vez finalizado su proceso, opte por cualquiera de las muchas oportunidades que ofrece la sociedad:

- Colaborar en la Asociación o integrarse en otra asociación de su barrio.
- Crear una asociación junto a otras personas

con intereses mutuos.

- Continuar su proceso educativo para obtener la titulación deseada.
- Ingresar en la Escuela de Animación de nuestra Asociación para seguir formándose y posteriormente pasar a formar parte de la misma.

## ESCUELA DE ANIMACIÓN SOCIO-CULTURAL

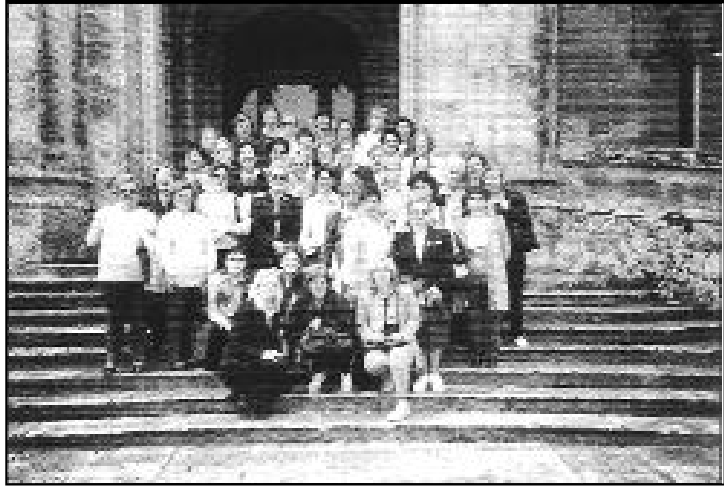
El área de formación de la Escuela de Animación Sociocultural de C.A.S.M. tiene estos objetivos:

- Formar a mujeres de los grupos C.A.S.M. como animadoras socioculturales.
- Organizar, desarrollar cursos, reciclajes, talleres que amplíen la formación de animadoras, monitoras o responsables de C.A.S.M., así como, la de monitoras o responsables de animación sociocultural de otros colectivos.
- Proponer y organizar talleres de C.A.S.M., que impulsen la formación de grupos de mujeres (de los distintos Centros) que desarrollen una actividad cultural representando a la Asociación.
- Motivar e impulsar el deseo y la necesidad de formación.
- Colaborar, apoyar, trabajar con otros colectivos de carácter educativo.
- Reorganizar, sistematizar, clasificar el material educativo.

Además de la Escuela de Animación Sociocultural tenemos talleres de Literatura, Teatro, Arte, etc. Partimos de la idea de que el adulto por el hecho de serlo, tiene adquiridos unos conocimientos culturales y no se trata de meterle mucha información, sino de ampliarlos y de que él vaya sacando la información y conocimientos que tenía, sobre todo no saturar. Las comidas se digieren mejor comiendo poco a poco y quedándose con un poco de hambre. También nosotras tratamos de que nuestros participantes se queden con ganas de saber más cosas y que hagan una buena digestión de los conocimientos adquiridos cada día.

## FINES DE LA ASOCIACIÓN

- Promoción de grupos a través de la anima-



ción sociocultural.

- Proporcionar a través de la animación que los grupos recreen su propia identidad cultural.
- Posibilitar los primeros pasos para la educación permanente reglada, de personas adultas.
- Favorecer mediante la participación y el conocimiento que los grupos generen sus propias animadoras socioculturales.
- Potenciar la cultura popular en todas sus manifestaciones para que los colectivos de mujeres no sean dependientes y simples consumidoras de un sistema, sino protagonistas de su propia historia.
- Favorecer y apoyar a las mujeres en su proceso de capacitación y participación en sus propios cambios y en los de su entorno.
- Facilitar con una orientación y la educación permanente y profesional, la incorporación al mundo laboral; potenciando la participación de las mujeres inmigrantes y de aquellas más desfavorecidas en este campo.
- Promover y favorecer el conocimiento y el acercamiento entre mujeres de distintos países y culturas superando tópicos.
- Concienciar a las mujeres inmigrantes de que se puede y se debe participar en la sociedad en la que se incorporan aunque se tenga distinto bagaje cultural.

CAS MADRID Tfn: 91 308 65 19  
C/ Almagro, 28 - Madrid 28010



# Intervención educativa con alumnos adultos ciegos y deficientes visuales

*Facundo Simón Hierro y Mercedes Mateos García*

*Profesor de la ONCE y profesora del CEPA "Ramón y Cajal" de Parla (Madrid)*

## INTRODUCCIÓN

**P**ARTAMOS de la premisa de que el adulto es un analfabeto, pero no es un niño sin experiencias o un ignorante; por lo tanto, debemos incidir en el bagaje cultural que ha adquirido a lo largo de su vida, para desarrollar sus aptitudes, enriquecer sus conocimientos, mejorar sus competencias técnicas o profesionales o darles una nueva orientación y hacer evolucionar sus actitudes y comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo sociocultural equilibrado e independiente.

En nuestro caso, una adecuada previsión y realización educativa en Educación de Adultos ha de analizar las variables generales y específicas de las personas ciegas que llegan hasta los centros educativos de adultos, concretando sus necesidades educativas específicas y las adaptaciones curriculares convenientes.

## DEFICIENCIA VISUAL Y APRENDIZAJE

*Características del aprendizaje:* El aprendizaje se produce como consecuencia de una aportación sensorial de la información externa y posteriormente, y como consecuencia del procesamiento cognitivo, se establecen las conexiones neuronales correspondientes en el cerebro y tiene lugar el saber (conceptos), el saber hacer (procedimientos) y el sentir (actitudes). En el caso de la ceguera y deficiencia visual, es el órgano de la vista que se ve mermado en el aporte de la información necesaria para conseguir aprendizajes por esta vía. Como consecuencia de ello, el aprendizaje cobra unas características especiales al tener que potenciar la funcionalidad del resto de canales sensoriales, es decir, del sentido del oído, olfato, gusto y, fundamentalmente, el tacto. Los aspectos del aprendizaje en los que se produce una afectación sustantiva cuando la percepción visual está seria-

mente dañada son los siguientes:

- La recepción e interpretación de la información sensorial.
- Las habilidades de discriminación (establecimientos de diferencias y semejanzas entre los objetos materiales) y de reconocimiento (identificar los objetos por su denominación, función o clasificación) permiten al sujeto desarrollar percepciones sensoriales (lo que ve, lo que oye, lo que toca, lo que huele o lo que le gusta).

*El aprendizaje visual:* Se inicia desde el primer momento en que el niño abre los ojos y toma contacto con la realidad que le circunda. Se trata de un aprendizaje incidental y no sistematizado. Cuando existe un daño grave en el canal de recepción visual de la información, el aprendizaje incidental no se da.

*El aprendizaje auditivo:* Los niños y niñas ciegos no poseen con carácter innato una mayor capacidad auditiva respecto de la que tienen las personas videntes; es el uso de la función la que permite desarrollarlo con mayor efectividad. Desde el punto de vista del aprendizaje intencional, la información auditiva debe facilitar la descripción de los objetos, personas y circunstancias que rodean al sujeto para que éste las pueda integrar en sus experiencias.

*El aprendizaje imitativo:* El aprendizaje imitativo es una de las modalidades del aprendizaje en las que el sujeto privado de visión denota mayores dificultades al no poder ver al modelo que exhibe la conducta para ser imitado. Para paliar el aprendizaje visual debemos recurrir a la guía física para que el sujeto ciego perciba físicamente la acción conductual que el modelo desempeña, por ejemplo tocar el modelo para apreciar la postura, los gestos, etc.

## NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Las necesidades educativas especiales que presenta el sujeto ciego son heterogéneas como lo es la misma población vidente, y están mediatizadas por las siguientes variables:

- La gravedad del deterioro visual que padezca (ceguera total o parcial); y el grado de funcionalidad del resto visual.
- La existencia de deficiencias concurrentes con la ceguera (sordera, retraso intelectual, autismo, parálisis cerebral, etc.).
- El momento de aparición de la ceguera (congénita o adquirida).
- La naturaleza de la pérdida de visión: súbita o gradual. Así como la etiología del trastorno visual y su pronóstico.



## ADAPTACIONES CURRICULARES EN EL ALUMNADO CON CEGUERA O DEFICIENCIA VISUAL (ACIs)

Las ACIs se consideran como respuestas educativas (tratamiento de la diversidad) que surgen como consecuencia de individualizar los procesos de enseñanza / aprendizaje adaptándolos a las necesidades educativas especiales de los alumnos.

### A) LAS ADAPTACIONES DE ACCESO

Están referidas a las adecuaciones que deberán realizarse en los elementos que faciliten el acceso de los alumnos ciegos y deficientes visuales al currículo. Estas adaptaciones exigen realizar cambios de carácter organizativo para que los alumnos tengan acceso al proceso de enseñan-

za/aprendizaje en condiciones adecuadas y de acuerdo con el principio de compensación de la dificultad que le impide dicho acceso. Como elementos de adaptación para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de la pérdida total o parcial de la visión encontramos las siguientes:

### - Adaptaciones de los aspectos organizativos y espaciales

Se refieren a aquellas modificaciones que serán necesarias realizar en los elementos organizativos y en la ubicación física de objetos y personas, con el propósito de encontrar la mejor accesibilidad del alumno ciego o deficiente visual a los espacios en donde se desarrolla el proceso de enseñanza / aprendizaje y encontrar, asimismo, las mejores condiciones personales para paliar las dificultades de acceso al currículo originadas por su condición de minusvalía visual. Se pretende con ello dar la respuesta educativa más adaptada posible (Garrido y Santana, 1993).

En este sentido las adaptaciones que se pueden realizar son las siguientes:

- a) La organización de los elementos materiales y espaciales de la clase debe tener un cierto carácter de estabilidad o fijación (Garrido y Santana, 1993) de tal manera que se constituyan en elementos de referencia para el alumno ciego.
- b) El puesto escolar que ocupa el alumno ciego o deficiente visual debe ser suficientemente espacioso para que pueda dar cabida a aquellos materiales didácticos y de recursos técnicos que pueda emplear en el desarrollo habitual de la clase.
- c) La ubicación en el aula debe responder a criterios de accesibilidad en el caso del alumno ciego y a criterios de adecuación sensorial en el caso de los alumnos con baja visión.
- d) Se deben establecer las zonas o espacios prioritarios en los que ha de desenvolverse el alumno ciego.
- e) Hay que eliminar los obstáculos que impidan la accesibilidad.
- f) Debe haber una previsión de espacios donde el alumno ciego o deficiente visual vaya a

recibir algún apoyo educativo especializado.

g) Los centros disponen de recursos personales de apoyo que deben coordinarse con el objeto de que la acción educativa desarrollada con estos alumnos pueda resultar lo más eficaz posible.

#### - La provisión de los recursos técnicos

Para acceder al currículo debe disponerse de un conjunto de recursos técnicos que faciliten al alumno ciego o deficiente visual el aprendizaje en condiciones de normalización y de acuerdo con sus necesidades educativas especiales. Se caracterizan estos recursos técnicos por ser elementos potenciadores de los sentidos del tacto y el oído en el caso de los alumnos ciegos y, en el caso de los alumnos que poseen resto de visión, estos recursos potenciarán el aprovechamiento residual del sentido de la vista.

Para alumnos ciegos hay recursos táctiles: libros braille; máquina de escribir Perkins; caja de aritmética; papel especial; gráficos táctiles; material de apoyo: mapas, maquetas... También hay recursos auditivos: libro hablado (magnetófono de 4 pistas)...

Para alumnos con resto visual hay: macro tipos; ayudas ópticas (flexo, atril, gafas, lupas); luz adecuada (lámpara de intensidad regulable, luz natural); medios adaptados a su tipo de escritura (papel pautado, líneas resaltadas); material tiflotecnológico aconsejado; y material fotocopiado con suficiente contraste.

### B) ADAPTACIONES RELATIVAS AL CUÁNDO ENSEÑAR Y EVALUAR

Son aquellas adecuaciones del currículo que hacen referencia al establecimiento de la temporalización necesaria, adaptada a las necesidades de los alumnos, de acuerdo con las características del aprendizaje, en este caso, de los alumnos ciegos o deficientes visuales. Así, por ejemplo, la clasificación de las adaptaciones que puede realizarse respecto a estas adecuaciones es la siguiente:

1. Dar prioridad a objetivos, contenidos y criterios de evaluación en relación tanto al aprendizaje de código braille como al aprendizaje de la orientación y movilidad en los primeros días de ingreso en el centro; así como a la mejora de la calidad gráfica en un alumno con baja visión que se inicia en el uso de su ayuda óptica.

2. Cambiar la temporalización de los objetivos y de los criterios de evaluación: conceder más tiempo que al resto del grupo.

3. Introducir objetivos, contenidos y criterios de evaluación que no formen parte del currículo ordinario: habilidades de autonomía personal y, también, estimulación visual.

4. Eliminar algunos objetivos, contenidos y criterios de evaluación: contenidos que hagan referencia a aspectos cromáticos, por ejemplo.



### C) ADAPTACIONES RELATIVAS AL CÓMO ENSEÑAR Y EVALUAR

#### - De carácter general

1. En el cómo enseñar: verbalizar los procesos gráficos empleados en la pizarra u otro material impreso (descripción y palpación de objetos y materiales); reiterar explicaciones, instrucciones; aclarar términos empleando sinónimos; y eliminar actividades en las que el alumno no se beneficie (por ejemplo trabajos sobre el color).

2. En el cómo evaluar.

a) En el formato (canal sensorial de respuesta): emplear la evaluación mediante procedimientos orales cuando no exista un suficiente dominio del código braille, y transcribir los exámenes al código braille.

b) En la temporalización: conceder más tiempo para la realización de exámenes.

c) En la valoración de respuestas: conceder

menor peso específico a aquellos componentes de contenido visual (representaciones gráficas, etc.).

3. En los contenidos: ampliar contenidos. Por ejemplo: se amplían los contenidos en temas como el cuerpo: imagen y percepción del área de Ciencias Naturales porque el alumno requiera una profundización en los conceptos, procedimientos y actitudes en lo referido al esquema corporal, etc., de acuerdo con sus necesidades de orientación y movilidad.

4. En los objetivos: dar prioridad a algunos de ellos y eliminar aquellos que no sean relevantes para el desarrollo del alumno ciego.

#### - De carácter específico

Constituyen, más bien, las orientaciones o pautas didácticas de actuación del profesor con respecto al proceso de enseñanza / aprendizaje para lograr la máxima adecuación a las características sensoriales de los alumnos ciegos o deficientes visuales.

#### 1. Área de Conocimiento del Medio. Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia

En esta área, los alumnos ciegos no deben presentar excesivos problemas en el aprendizaje de los contenidos textuales o verbales de la materia.

#### 2. Área de Matemáticas

Los alumnos ciegos manifiestan un retraso con respecto a los videntes en cuanto a las destrezas de cálculo (Nolan, 1966), por lo que, en términos generales, deberá tenerse en cuenta el ritmo de aprendizaje que es más ralentizado. Hay que emplear el material especial para gráficas, el equipo de dibujo de líneas en relieve y la calculadora parlante (voz sintética).

#### 3. Área de Lengua Castellana y Literatura

En general los alumnos ciegos y deficientes visuales aprenden con relativa normalidad todos aquellos contenidos del área que hacen referencia a la comprensión y a la expresión oral y escrita. Se debe establecer la relación entre la palabra (concepto) y los aspectos auditivos y táctiles que contenga (constituye la base del aprendizaje). En situaciones de comunicación oral: presentarse, decir cuántos miembros componen el grupo, dónde está situado cada uno... y referenciar el vocabulario visual de: esto, eso, aquello...

El cómo aprende el código braille ya constituye una adaptación metodológica en la comunicación escrita.

#### 4. Área de Lenguas Extranjeras

Los alumnos ciegos o deficientes visuales no muestran desventajas significativas en el aprendizaje de una lengua extranjera (Mathiev, 1961; Napier, 1973; citados por Huebner, 1987).

#### 5. Las áreas funcionales como currículo específico

Los alumnos ciegos y deficientes visuales por su condición de minusvalía visual deben aprender determinados contenidos y destrezas que se enmarcan en un corpus denominado habilidades de autonomía personal cuyo contenido incluye los requisitos motores (control motor grueso y fino) y los requisitos cognitivos (conceptos corporales, espaciales, de superficies, de magnitud y medioambientales) que le son necesarios al sujeto para desarrollar sus habilidades de autonomía personal.

La orientación es el proceso mediante el cual la persona emplea los sentidos para establecer su posición y relación con los demás objetos significativos del medio (Hill y Ponder, 1976). La movilidad es la capacidad, disposición y facilidad para desplazarse en el entorno (Hill y Ponder 1976).

Desarrollar esta funcionalidad mediante el aprendizaje de los referidos contenidos le permitirá al alumno compensar los déficits originados por su condición de minusvalía visual, y, consecuentemente, ello le permitirá afrontar con solidez el aprendizaje de los contenidos curriculares académicos.

Estos aspectos o contenidos mencionados están ya recogidos, de algún modo, en los Diseños

#### Habilidades de autonomía personal

##### a) Orientación y movilidad

- Conceptos básicos espaciales y temporales.
- Movilidad en interiores.
- Movilidad en exteriores.
- Uso de puntos de referencia.
- Uso de claves sensoriales.

##### b) Habilidades de la vida diaria

- Hábitos de vestido.
- Higiene personal.

Curriculares de la Educación Infantil y de la Educación Primaria, pero de un modo global o



general. Sin embargo, se revelan como una necesidad educativa especial de primera magnitud y prioridad en las personas ciegas, por lo que se constituyen en materia funcional básica para los alumnos ciegos o deficientes visuales. Sus contenidos tienen un carácter más molecular y analítico. **EXPERIENCIA EN EL CEPA DE PARLA**

La integración de invidentes no es más difícil

**La dificultad de integración de invidentes en el aula depende de su nivel escolar, de su capacidad intelectual, de su madurez y del grado de integración social con el que llegan al Centro**

que cualquier otra. Todo dependerá de su nivel escolar, de su capacidad intelectual, de su madurez y del nivel de integración social con el que lleguen al Centro. Lo normal es estar escolarizado en cualquier colegio, o en el Centro de la ONCE conseguir la titulación de Secundaria, Bachillerato, etc. pero al centro de adultos también llegan. En nuestro Centro, han estado varios ciegos a lo largo de los años: Azucena estaba en el antiguo Pregraduado, tenía un poco de visión y usaba una lupa grande, estaba muy bien integrada en un grupo de chavales; Jose Luis, el año pasado obtuvo el título de Secundaria; los hermanos García Castillo, están matriculados en enseñanza a distancia estudiando en el Tramo III de Enseñanza Básica de Adultos (EBA) este curso. Y Pablo... que es nuestro alumno ciego este año. Está en 4º de EBA y va a examinarse de Graduado Escolar libre para conseguir el título. Tiene 18 años y ha estado escolarizado interno en el centro de la ONCE del Paseo de la Habana.

Toda la clase ha aceptado muy bien a Pablo, tanto los jóvenes como los menos jóvenes. A todos nos ha enseñado mucho, observamos su fuerza de voluntad y su tesón para aprender todos los días, estudiar, leer, etc. Resulta estimulante ver como utiliza su material en braille y con la máquina de escribir va haciendo los ejercicios de clase. Escribe y redacta en sus hojas especiales, nos cuenta sus cuentos, sus historias, participa en los coloquios de la clase, incluso se presentó para ser delegado pues enseguida se sintió parte del grupo.

Los profesores del Centro tenemos una comunicación directa con los profesores de la ONCE que recogen el material, lo traducen, nos lo traen o se lo envían directamente a él. También el orientador hace un trabajo delicado para ayudarlo y ponerle en contacto con quien necesite, por ejemplo gru-

pos de jóvenes con otras actividades.

A Pablo se le dan mal las Matemáticas, y no porque no estudie sino porque siempre se le han dado mal, ( como a la mitad de los alumnos, porque a la otra mitad se le da mal la Lengua) entonces necesita una atención especial y clases de apoyo para tratar de superar ese bache, porque aprende muy despacio y además tiene tanto amor propio que no se perdona los errores. Utiliza su tablero numérico donde va pinchando los números para ir haciendo las cuentas. Cuesta imaginarse cómo es resolver divisiones sin mirar, pero si lo intentamos nos daremos cuenta que la colocación es muy difícil, todo en matemáticas requiere una imagen en el espacio: los decimales, las ecuaciones, el Sistema Métrico, la Geometría, la unidad seguida de ceros, pero... las Matemáticas no son tan importantes.

En clase de Sociales maneja los mapas muy bien, mapas en relieve con leyenda y distinto tipo de tramas para interpretarlos. Es fácil almacenar los datos, la dificultad aparece al tener que orientarse en el mapa en blanco, no puede colocar los nombres en un mapa mudo. Sin embargo en la clase de ordenadores (con los programas Geomorfo y PCGlobe) maneja las teclas con soltura, con un compañero que le lee la pantalla él contesta las preguntas, aprieta las teclas con los pasos que tenga que hacer, y es que el trabajo en equipo sí es importante.

En la clase de Pintura está trabajando con las manos modelando el barro. Es una actividad maravillosa manejar las formas, tocar, reproducir objetos. Ha decidido hacer un frutero (modelar, pintar, lijar) y exponerlo.

Las excursiones son sus actividades favoritas, va a todas y se relaciona con todo el mundo, siempre interesándose por la experiencia y viviéndola con mucha emoción. Fuimos al Museo del Prado, su primera vez, fue una experiencia descubrir el cuadro, contando lo importante de su historia, su valor, sus formas, sus personajes. No podía entender los "colores", la "composición", la "perspectiva",... pero fue muy feliz porque aprender es lo más importante.

## BIBLIOGRAFÍA

ORGANIZACIÓN NACIONAL DE CIEGOS (ONCE): *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual* (Volumen 1; Capítulo V). 1ªEd. 1999. Dirección de Educación de la ONCE.

# Los proyectos tecnológicos en la Educación Básica de Personas Adultas

*Francisco Juan Hernández Rodríguez*

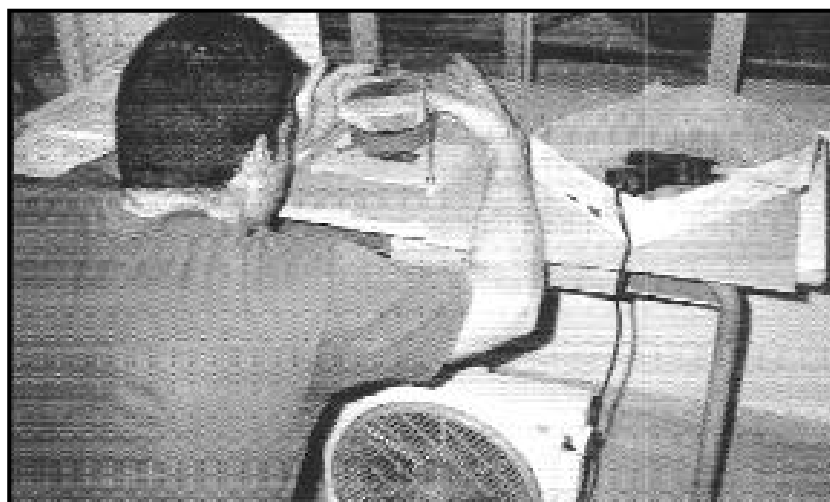
*Profesor del Centro EPA "Enrique Tierno Galván" de Arganda (Madrid)*

El proyecto tecnológico en el campo de conocimiento de las Matemáticas en los cursos 5º y 6º de Enseñanza Básica de Personas Adultas, consiste en aplicar los conocimientos matemáticos y tecnológicos en la construcción de objetos para afianzar los conocimientos adquiridos.

La actividad técnica comporta dos procesos: uno de invención de un plan de actuación y otro de ejecución de dicho plan que, a su vez, puede implicar la realización de un instrumento, objeto o sistema, y la utilización apropiada del mismo. En ambos se ponen en juego diferentes tipos de conocimientos, destrezas y actitudes. El núcleo de la educación tecnológica es el desarrollo del conjunto de capacidades y conocimientos inherentes al proceso que va desde la identificación y análisis de un problema hasta la construcción del objeto, máquina o sistema capaz de facilitar su resolución.

El alumnado es el constructor de su propio conocimiento. Una buena enseñanza puede ayudarle en esta tarea eligiendo situaciones propicias, proponiendo actividades y problemas que, despertando su interés, favorezcan la asimilación y estructuración de conocimientos. Las actividades propuestas por el profesorado tienen la finalidad de situar al alumnado en la necesidad de adquirir conceptos y destrezas tecnológicas y de ejercitarle en su elaboración. La enseñanza de la Tecnología suele organizarse en torno a las actividades orientadas a la solución creativa de problemas o de aspectos mejorables del entorno cotidiano, actividades que se materializan habitualmente en la construcción, manipulación o modificación de objetos materiales, instalaciones o espacios físicos.

El profesorado es un mediador, un guía y un modelo de valores para el alumnado. Su papel es el de conducir el complejo proceso de enseñanza y aprendizaje, guiándolo y graduándolo. En el área de Tecnología, el profesorado debe conciliar dos demandas en conflicto: por una parte, debe dar a su alumnado la máxima libertad para desarrollar sus propias ideas, ayudándole a explorar cualquier punto de vista que, en su opinión, conduzca a un resultado satisfactorio y, por otra, debe proporcionarles experiencias educativas estructuradas que les aporten seguridad y posibiliten alcanzar los objetivos de aprendizaje previstos. Para que se produzca el desarrollo de las capacidades que se describen en los objetivos debe ser el alumnado, trabajando en equipo, el que ejerza el mayor control posible sobre los contenidos de aprendizaje.



El profesorado debe desarrollar invenciones no programadas para proporcionar ayuda tanto al alumnado individual como a equipos de trabajo. Es de particular interés que el profesorado participe, unas veces como observador, pero otras de forma activa, en las discusiones que se producen durante las puestas en común de los distintos

equipos. Sin embargo, la Tecnología no es en absoluto un área con intención profesionalizadora, sino formadora de cualidades de tipo general a las que todo ciudadano tiene derecho. No pretende adiestrar en un oficio u oficios, sino educar y desarrollar estrategias de aprendizaje.

## PROPUESTA Y FASES DEL PROYECTO

En este contexto se propone el proyecto que ha de realizar el alumnado, en el cual hay que especificar las condiciones que ha de cumplir. Por ejemplo en el CEA de Arganda del Rey el proyecto consiste en diseñar "un objeto con volumen en el que se puedan obtener datos aleatorios", donde los conceptos de geometría y estadística se puedan aplicar. Distribuyendo al alumnado en grupos de trabajo de 3 a 5 personas. Las fases a desarrollar en el proyecto son:

- Análisis y solución individual al problema planteado.
- Puesta en común y elaboración de la solución del grupo.
- Diseño del proyecto.
- Planificación del trabajo en grupo.
- Construcción, experimentación y pruebas finales.
- Elaboración del documento escrito.
- Presentación, al resto de los grupos, del trabajo de cada grupo.

## RELACIONES CON OTRAS ÁREAS

**La Tecnología es un campo de conocimiento y actividad de naturaleza esencialmente interdisciplinar**

La Tecnología es un campo de conocimiento y actividad de naturaleza esencialmente interdisciplinar. En la actividad tecnológica se aplican conocimientos científicos, criterios económicos, estéticos y de todo orden. Existe una relación privilegiada entre el área de Tecnología y las Ciencias de la Naturaleza, especialmente la Física, la Química y la Biología. Esta relación deriva de que todas ellas comparten el objeto de conocimiento, aunque con finalidades distintas: en el caso de las Ciencias se trata de encontrar un modelo que explique los fenómenos del mundo material, en el de la

Tecnología lo que se busca es encontrar el modo de aprovechar esos fenómenos con una finalidad práctica. Las relaciones con el área de Matemáticas se hacen evidentes al describir, representar, cuantificar o intervenir en el mundo material: medir magnitudes, trazar, calcular las dimensiones de una estructura, interpretar y representar con gráficos características técnicas, etc.

Los conocimientos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia aportan informaciones valiosas en cuanto a la evolución histórica de la Tecnología y de la forma en que las diferentes sociedades han resuelto sus problemas técnicos: los sistemas de representación gráfica, procedentes del área de Educación Plástica y Visual, facilitan las tareas de diseño y planificación. Finalmente, las técnicas de expresión oral y escrita del área de Lengua Castellana y Literatura son el vehículo habitual para la comunicación de proyectos y soluciones técnicas.

La experiencia en el diseño y realización de proyectos tecnológicos por parte de los alumnos del tercer tramo de la Enseñanza Básica de Personas Adultas, demuestra que:

- Hay un buen desarrollo del trabajo en grupo.
- El alumnado no es reacio a operar con herramientas.
- Se requiere una atención constante y distribuida a todos los grupos (como sucede con adolescentes, para que no se sientan desatendidos).
- Al principio les cuesta utilizar pequeños motores eléctricos.
- Dan gran importancia a la estética.
- Los grupos que no planifican bien el trabajo desde el principio se ven apurados de tiempo.
- Hay que improvisar si algún grupo termina antes de lo previsto, por ejemplo, mejorando el diseño añadiendo movimiento autónomo con motor, o mecanismos o, también, arreglando y mejorando proyectos de cursos anteriores.

## BIBLIOGRAFÍA

Cajas Rojas de Secundaria Obligatoria (1995) *Tecnología*. Ed: Ministerio de Educación y Ciencia

# MONOGRÁFICO

## LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO INSTRUMENTOS DE APRENDIZAJE Y MEDIOS FORMATIVOS

La lectura y la escritura como llaves mágicas, pág. 34

M<sup>a</sup> Victoria Reyzábal Rodríguez

Una dimensión de presente en la alfabetización, pág. 38

Félix Delgado Pérez

Los miércoles... Poesía, pág. 43

Ana Ayuso, Fernando Borja y Arsenio Sánchez

TIC, TAC... una historia... llevada al cine, pág. 48

Pilar Blanco de la Fuente

La Literatura como medio para dinamizar el aprendizaje, pág. 52

Yolanda Barreno Carnicero

La narrativa y los encuentros literarios en un centro penitenciario, pág. 54

José María García Sombria

La alfabetización: ¿animación a la lectura?, pág. 56

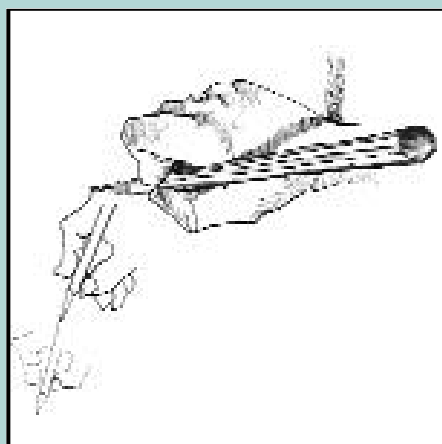
Teresa Hernández Colmenarejo

Imagen y poesía en el Centro Penitenciario de Aranjuez, pág. 58

Victorino García Monje

Los encuentros literarios del Centro Regional de Educación de Personas Adultas, pág. 60

Manuel Rasero Barragán y José A. Saiz Aparicio





# La lectura y escritura como llaves mágicas

*M<sup>a</sup> Victoria Reyzábal Rodríguez*

*Coordinadora de Área de la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación (C.M.)*

**L**EER y escribir es poseer una llave mágica capaz de abrir mundos sorprendentes, ricos y eminentemente humanos. Quien sabe interpretar y reproducir los “garabatos” de la escritura puede transitar por todo lo que las personas han creado, destruido, soñado, descubierto, sufrido, amado, gozado.... No hay objeto de alta tecnología, desarrollo económico, avance científico, teoría filosófica posibles sin la palabra gráfica. Este código, el de la escritura, aunque es secundario pues se basa en el oral, exige destrezas, competencias y actitudes diferentes. Para nuestra especie, el lenguaje hablado significó su camino hacia la racionalidad, así como el escrito posibilita el despliegue universal de la cultura. ¿Y qué meta superior debe asumir cualquier sistema o modalidad educativa que la de poner al alcance de sus discípulos esta llave, esta clave que abre el pasado, el presente y el futuro ante nuestros ojos?

La lengua es una semilla que lleva dentro el niño y la niña como potencialidad al nacer; la familia, la escuela, la sociedad tienen que regarla y abonarla adecuadamente para que brote, crezca, se ramifique y florezca en un vocabulario amplio, en una morfosintaxis correcta, en textos rigurosos y creativos, denotativos o connotativos. Por eso, cuando un adulto no sabe leer ni escribir, es de justicia que la sociedad remedie esa “oscuridad”, ese “aislamiento”, ese “silencio” de las mejores voces (de ahí que los programas de alfabetización, tanto en lengua materna como en lengua de acogida, impliquen un deber), pues de esa manera facilita la incorporación fecunda del individuo a la tradición, a la colectividad, a su quehacer comunitario.

La comunicación requiere un emisor y un receptor y obviamente un código conocido por ambos; oír, hablar, leer y escribir son las cuatro destrezas imprescindibles, básicas, para evitar la no-comunicación y con ella la falta de identidad,

de autoestima y de interacción. En esta línea, conviene tener en cuenta que todo aprendizaje sobre el código escrito refuerza y mejora el dominio del oral y que la buena adquisición de los dos permite la concreción del pensamiento, ya que caracterizamos con palabras, comparamos con ellas, a través de sus significados argumentamos, cuestionamos, rezamos, nos enamoramos y hasta nos curamos. El lenguaje es una pluma colectiva y maravillosa que moldea nuestra mente, nuestras conductas, nuestros proyectos, nuestros recuerdos. Y el español, con su imparable vitalidad como lengua materna, nos permite transitar, por ejemplo, por casi todo el continente americano sin cambiar de idioma, realizando pequeños ajustes dialectales, variantes que también nos enriquecen. Ello, porque la realidad social del español ha generado la aparición de más de veinte lenguas diversas en su unidad y esas geografías, historias, culturas,

pasados y futuros... proyectan una base lingüística igual y diferente, polifónica, rica en múltiples realizaciones y logros. Ahora, aquí, somos todos “foráneos” de la misma lengua materna y extranjera: madrileños, mejicanos, peruanos, argentinos, castellanos, andaluces,

... Comprensión/in-comprensión, sobreentendido/malentendido, verdad/ficción, objetividad/subjetividad, ... son conceptos que remiten a una realidad sociolingüística en la que también opera la voluntad, la ideología y la ética dialógica, texto y contexto lingüístico y extralingüístico del quehacer individual y grupal.

En el aprendizaje inicial de la lectura e, incluso, en estadios posteriores, no entender todo lo que se lee, no decodificar a la perfección el mensaje, desconocer algo del vocabulario, no saber las intenciones del emisor o enredarse con alguna posible confusión sobre la sintaxis no implica la incomunicación. Los aprendices interpretan los términos por contexto y suponen sentidos con cierta

**Cuando un alumno no sabe leer ni escribir es de justicia que la sociedad remedie esa “oscuridad” para facilitar su incorporación fecunda a la tradición, a la colectividad y a su quehacer comunitario.**

facilidad, no obstante parece obvio que las lecturas que se seleccionen dentro del proceso educativo tienen que resultar adecuadas a la edad, conocimientos y motivaciones contrastadas de los estudiantes. Ni siquiera los mejores críticos o estudiosos literarios descubren en sus análisis toda la riqueza multisignificativa que irradian las grandes obras. Desde su aparición como tal, se está estudiando la Iliada, la Eneida, el Quijote, el Ulises o Cien años de soledad y el autor de cada comentario discute los anteriores, aporta nuevas claves, descubre diferentes valores. Que la Iliada soporte la lectura actual y se siga considerando una obra cumbre conlleva que, “degustándola”, disfrutándola desde las coordenadas contemporáneas, sigue teniendo mucho que decir, que continúa siendo reescrita, enriquecida, por los receptores del siglo XXI, los que conviven con las investigaciones sobre el genoma, los viajes interplanetarios, los relojes con televisión y los super ordenadores; Homero nos habla de tú a tú sin perder su lugar de privilegio, de maestro, de milagro lingüístico-literario capaz de vencer el tiempo y el espacio (por eso, hasta el fin de los tiempos desde su Odisea, Penélope estará tejiendo y destejiendo por lealtad conyugal).

Las obras literarias son textos privilegiados, asumen la compleja tarea de extrañar, desestandarizar, desconventionalizar, en definitiva, crear siempre algo nuevo, individual y colectivo, acorde con su época pero atemporal, desde la lengua aprendida con sus reglas y exigencias hacia la ruptura, navegando por la plasmación estética de los géneros, los temas o motivos, los recursos retóricos, las emociones, ficciones, representaciones o, incluso, absurdidades, en cualquier caso magníficas.

Muchos usos verbales envejecen, recuerdan otra época, una moda o cierta jerga; esta circunstancia no debe alarmar a nadie, las palabras, como las personas, nacen y mueren, pero antes se van transformando, van adquiriendo nuevas acepciones, relacionándose con otras, maridándose con infijos, ampliando sus categorías morfológicas, alterando sus sonidos. La palabra es un ser vivo del que los seres humanos estamos preñados, ella nos ha conformado, nos ha construido como seres racionales. En este sentido, los más fértiles hablantes y los mejores escritores son los que renuevan su lengua, los que la vivifican; luchan por la comunicación plena, quizá imposible pero también irrenunciable, y por ello transitan por noches oscuras, como los místicos, en aras de una simbiosis emisor/expresión y recep-

**Hay trabajar con las personas adultas para sensibilizarlas en el aprecio de las obras literarias, pues éstas son textos privilegiados para desarrollar sus aprendizajes.**

tor/compreñión en la que la confusión, el engaño o la manipulación no quepan (lo que no excluye la ambigüedad o la ficción literaria). A partir de estas apreciaciones, se puede percibir la importancia con que se debe considerar la lectura y la escritura, pues el niño, la niña, el/la joven, la adulta o el adulto cuando aprenden a “descifrar” las grafías y a “dibujarlas” van, poco a poco, tomando posesión de un tesoro que la humanidad ha ido acumulando para ellos, así podrán oír los susurros de los primeros seres que escribieron y generar los ecos de los que escribirán mañana (periodistas, políticos, sociólogos, enamorados, comerciantes, literatos, maestros, poetas...).

## LA LECTURA Y ESCRITURA COMO ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE INICIÁTICO

Para contar con buenos lectores debemos empezar por formar profesores idóneos, fomentar editores serios y críticos honestos. A los pequeños hay que aficionarlos desde edades tempranas, pero también tenemos que trabajar con las personas adultas, sensibilizarlas en el aprecio de la obra literaria. Al principio, conviene trabajar la literatura oral, incluso, oralizar textos escritos, de manera que a corto plazo ansien llegar a la lectura, a ese objeto-libro que le habla a la gente de todas las cosas y desde cualquier lugar y cualquier tiempo. Luego, si tienen un proceso de aprendizaje adecuado, podrán elegir escribir por gusto, para expresar su yo y no exclusivamente por alguna necesidad laboral o social.

Las propuestas didácticas de talleres de escritura sostienen (Reyzábal, M.V.: 1996), más o menos conscientemente, que todo lo que se aprende puede enseñarse y la literatura no aparece como una excepción. “Ya en la Educación Primaria se puede comenzar a tra-

bajar, de manera más sistemática y rigurosa, con formas y contenidos preestablecidos. Seleccionar, por ejemplo, palabras clave alrededor de las cuales se construya un breve poema suele resultar gratificante, cuando el profesor les cuenta las peripecias de cada término, su origen lejano en el tiempo, su procedencia de otras geografías, sus transformaciones en diferentes lenguas, su carta de ciudadanía, por ejemplo, en español, inglés o portugués, su traviesa evolución, penosa o alegre, sus riesgos mortales, sus préstamos, sus resurrecciones o rejuvenecimientos, sus emigraciones y retornos, etc. Recordarles el significado etimológico de pala-

bras como “compañero” (con quien comparto mi pan) ayuda a que perciban que el vocabulario es un cofre repleto de joyas vivas.” (Reyzábal, M.V.: 1999, 41). Como analizar que “sincero” quiere decir “sin cera”, aludiendo a lo que hacían los antiguos artesanos y escultores cuando se les resquebrajaban las obras y para disimularlo o engañar a los posibles compradores tapaban las grietas con cera. En estadios posteriores, convendría que hicieran comparaciones, sinestesias, metáforas, etc. (Reyzábal, M.V.: 1998), pues trabajar los recursos literarios (saber analizarlos, interpretarlos y emplearlos) les permitirá avanzar en las diversas profundidades de la comprensión textual y en la orquestación de la expresión personal.

**Hay que leer para enriquecerse y escribir para conocerse y crecer. La literatura debe verse como un ámbito integrador y transdisciplinar que garantiza una formación básica para todos.**

Para aprender a disfrutar la literatura hay que ser capaz de desentrañar el valor de cada tipo de texto, el significado formal de cada género y subgénero, su evolución histórica, sus obsesiones temáticas, sus recurrencias clásicas, sus avances rupturistas, su complejidad formal, su intertextualidad. Cada obra pide que se desarrollen habilidades específicas, capaces de descodificar y codificar tanto su significado como su significante. A los estudiantes debemos mostrarles que la frecuentación de la lectura además de tarea útil es vivencia gozosa, ya que les permite sumergirse en experiencias imposibles en la vida cotidiana, les enriquece culturalmente y mantiene siempre abiertas posibilidades diferentes de aprendizaje.

A pesar de que la sociedad actual propicia poco el acto solitario, reflexivo y creativo de la lectura y la escritura, éstas no han dejado de ser un espacio privilegiado de encuentros existenciales, emocionales, intelectuales y estéticos, ya que la literatura es una utopía, un testimonio que ofrece la oportunidad de inmersiones en la ultrarrealidad. La meta de estos aprendizajes en la escuela o en los talleres informales es vivenciar más aspectos, matices, cuestiones, aprendizajes, logros, ... con la función de vivir mejor y de alcanzar usos verbales menos tópicos, con mayores innovaciones, para ser más uno mismo, explorando diversas posibilidades y manifestando de múltiples formas los deseos, frustraciones, fantasías, alegrías, tristezas, fracasos, éxitos, etc., despojándose del paletismo aburrido de lo convencional y del patetismo ridículo de lo cursi o sensiblero.

No se puede negar la importancia de la literatura, y de la lectura en general de cualquier tipo de texto, como fuente que expande y profundiza la personalidad del receptor cuando éste la convierte en manantial propio. La literatura permite jugar seriamente, pues los mundos de ficción que ofrece, a veces más verosímiles que la misma realidad, muestran distintas alternativas y opciones de vida. Pero, además, la literatura sirve para optimizar la comprensión y expresión lingüística: enriquece el vocabulario, hace consciente la importancia del despliegue correcto de las funciones gramaticales y mejora la inserción social, motivando el interés por otros saberes. Por eso, hay que leer para enriquecerse y escribir para conocerse y crecer. “No se trata, en general, de que el niño o el adolescente (o el adulto) aprenda teorías abstractas sobre literatura sino de que incremente su capacidad para comprenderla, disfrutarla, valorarla e incluso producirla.” (Reyzábal, M.V.: 1999, 42). “Desde esta concepción se pretende que los estudiantes, además de lectores entusiastas de los textos de otros, elaboren los propios de acuerdo con estrategias sistematizadas, pues se equivocan los que creen que una civilización eminentemente tecnológica exige una educación servilmente tecnocrática. Hay que desterrar enciclopedismos inabarcables en nuestros días, metodologías que exigen la pasividad del alumno y valores rechazados por la comunidad, para formar ciudadanos maduros no sólo intelectualmente, sino en su dimensión emocional, individual y social. La literatura debe verse como un ámbito integrador y necesariamente transdisciplinar con el que se garantice una formación básica para todos (comprensividad) pero atendiendo a las variables individuales (diversidad)” (Reyzábal, M.V.; Tenorio, P.: 1994, 29). En este sentido, sostiene Vargas Llosa: “Primero, es buena para el lenguaje, porque ayuda a hablar mejor, a pensar coherentemente, a matizar todo lo necesario y a expresar los sueños, las fantasías y las pasiones”. En segundo lugar, frente a la parcelación inevitable de los libros técnicos y científicos “la buena literatura nunca se especializa: es nuestro denominador común, la cultura en la que nos reconocemos. Defiende la libertad, nos enseña a no caricaturizar al otro y por tanto nos aleja del racismo.” Luego añade, “es un instrumento indispensable para formar la conciencia crítica, porque al mostrarnos la belleza y la perfección nos hace más conscientes de lo que falla: el mundo está mal hecho y no se ajusta a nuestros sueños” (*El País*, viernes 25 de febrero de 2000, p. 50).

Son múltiples los textos literarios y no literarios que pueden seleccionarse para la lectura de aquellos que están comenzando, de los que presentan un nivel medio y de los que ya tienen afianzado el

hábito lector. Para guiar todo este proceso, resulta fundamental que los lectores, desde que se inicien, logren una comprensión válida de los escritos que se les ofrecen para su descodificación, así se garantizará una verdadera interpretación activa junto con el disfrute estético y emocional de la posible obra literaria. En este sentido, siempre he defendido el comentario de texto significativo (de todo tipo) dentro del aula. Ello excluye, el trabajar con fragmentos descontextualizados y faltos de sentido, incapaces de despertar ningún interés. Pero además, si elegimos escritos demasiado complejos para el nivel de los estudiantes, aunque respondan a autores consagrados, estaremos obstaculizando el posible placer que conlleva desentrañar discursos, adueñándose de su significado; de otra forma, lo que realmente se fomenta es el desinterés, la apatía y el aborrecimiento. Por otra parte, elegir obras triviales porque su lectura es accesible tampoco parece el camino adecuado, pues esos textos sin vibraciones energéticas, sin profundidad humanista, sin usos lingüísticos magníficos por su pulcritud, sencilla o exuberante, por su riqueza formal y de contenido, ligados a corrientes realistas, fantásticas o maravillosas, por recoger los mitos, emociones, los arquetipos conscientes o inconscientes de la especie ... esos textos no mueven, no conmueven, no despliegan la mente ni el corazón hacia un más allá de la rutina o el vértigo diario.



De la lectura comprensiva hay que pasar a la lectura reflexiva (dialógica, pues toda lectura es un diálogo con el texto), mediante la puesta en juego de la capacidad crítica y la creativa, este proceso favorecerá la formación integral y la conformación de una personalidad culta. La televisión, el vídeo, el cine, internet, etc. aparecen como los grandes competidores de la lectura, que es necesariamente activa y, por ello, enriquecedora. Un desarrollo profundo y armónico de la personalidad exige saber vivir para ser, para convivir con los diferentes, para asumir fracasos y penas, para participar en la solución de conflictos, para valorar todo lo positivo que existe y sucede a nuestro alre-

dedor... y en estos ámbitos la lectura deviene maestra, iluminadora, compañera fiel. Así, "se define al lector simplicísimamente: el que lee por leer, por el puro gusto de leer, por amor invencible al libro, por ganas de estarse con él horas y horas, lo mismo que se quedaría con la amada; por recreo de pasarse las tardes sintiendo correr, acompasados, los versos del libro y las ondas del río en cuya margen se recuesta. Ningún ánimo, en él, de sacar de lo que está leyendo ganancia material, ascensos, dineros, noticias concretas que le aúpen en la social escala, nada que esté más allá del libro mismo y de su mundo." (Salinas, P.: 1983).

## BIBLIOGRAFÍA

- BICE MORTARA GARAVELLI (1991): *Manual de retórica*. Madrid, Cátedra.
- CALVINO, I. (1997): *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid, Siruela.
- COHEN, J. (1984): *Estructura del lenguaje poético*. Madrid, Gredos.
- COSERIU, E (1997): *El hombre y su lenguaje*. Madrid, Gredos.
- ELIOT, T.S. (1992): *Sobre poesía y poetas*. Barcelona, Icaria.
- ELIOT, T.S. (1999): *Función de la poesía y función de la crítica*. Barcelona, Tusquets.
- FATTORI, M. (1968): *Creatività e educazione*. Bari, Laterza.
- GOLDBERG, N. (1993): *El gozo de escribir*. Barcelona, Los Libros de la Liebre de Marzo.
- HUIDOBRO, V. (1996): *Poesía y Poética (1911-1948)*. Madrid, Alianza.
- MACHADO, A. (1999): *"Juan de Mairena"; recogido en Poesía y Prosa Completas*, Edición de Oreste Macrì. Madrid, Espasa Calpe.
- PAVESE, C. (2001): *El oficio de vivir/El oficio de poeta*. Barcelona, Seix Barral.
- PAZ, O. (1992): *El arco y la lira*. Madrid, F.C.E. España
- POUND, E. (2000): *El ABC de la lectura*. Madrid, Talleres de Escritura Creativa Fuentetaja.
- REYZÁBAL, M.V. y TENORIO, P. (1994): *El aprendizaje significativo de la literatura*. Madrid, La Muralla, 2ª ed..
- REYZÁBAL, M.V. (1996): *La lírica: técnicas de comprensión y expresión*. Madrid, Arco Libros, 2ª ed.
- REYZÁBAL, M.V. (1997): *Reflexiones previas a la escritura creativa*. En: *Comunidad Educativa*, nº 245.
- REYZÁBAL, M.V. (1998): *Diccionario de términos literarios*. Madrid, Acento edit., 2ª ed.
- REYZÁBAL, M.V. (1999): *Literatura y Placer: paradigma estético del lenguaje*. En: *Educare Educere*, Año V, nº 6.
- REYZÁBAL, M.V. (2001). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid, La Muralla, 9ª ed.
- REYZÁBAL, M.V. y SANZ, A.I. (2002): *Los ejes transversales. Aprendizaje para la vida*. Madrid, Ciss-Praxis.
- RILKE, R.M. (2001): *Cartas a un joven poeta*. Madrid, Alianza.
- SALINAS, P. (1983): *El Defensor, "Defensa de la lectura"*. Madrid, Alianza Editorial. Colección Alianza Tres (epígrafe "Leedores y lectores").



# Una dimensión de presente en la alfabetización

## Internet y correo-e en el aprendizaje como acción comunicativa

*Félix Delgado Pérez*

*Profesor de Formación de Adultos y Pedagogo. Mataró (Barcelona)*

*Mensaje de Lola, mujer neolectora, a Stella Acorinti, profesora de la Universidad de Buenos Aires.*

*Hola Estela soi Dolore Burruezo*

*me preguntas sobre el trabajo que hacia en la en presa lleba maquinas de coser i de havir piezas itanvien bovinas iconeras estos trabajos tien que ber con la ropa hademas hacia astividades sindicales que era algo que me gustaba imesige gustando me huviera gustado es tudiar la carrera de abogada para defender las le yes ila justicia paratodos nome gusta este mundo donde ay tanto paro ytantos pobre me gustari que el mundo fuera de otra manera yuviera comida para todos y trabajo en todos los paises del mundo yseacabara el racismo esto es casi imposible pero yo lo siento asi y no puedo rremediarlo perdona si te aburro con mi forma de pensar bueno estela asta el prosimo curso que sera en octubre sidios quiere beso y abrazos parati y para toda tu familia adios. lola*

**A**LGUNOS grupos de mujeres en proceso de alfabetización, (neolectoras-neoescritoras) están utilizando el ordenador, el correo electrónico e internet como base de sus tareas de aprendizaje. En la Escuela de adultos Alarona de Mataró (Barcelona) se está realizando todo el currículum de alfabetización centrado en el ordenador como recurso base. Hay que bajar del pedestal los ordenadores al servicio de complicadas tareas procedimentales de niveles superiores y colocarlos en el cajón de los recursos elementales para cualquier aprendizaje.

### 1. PRIMERA REFLEXIÓN: APRENDER A LEER Y ESCRIBIR ¿PARA QUÉ? O ¿POR QUÉ?

Aunque las respuestas a estas preguntas puedan parecer algo obvio, tal vez merezca la pena cuestionarse tal obviedad. De hecho sería interesante tener datos objetivos sobre la utilización que las personas que están aprendiendo a leer y escribir en nuestras escuelas hacen de la lectura y la escritura fuera del aula.

#### 1.1. La "necesidad" de alfabetizarse para sacudirse una carga del pasado.

Cuando las mujeres adultas (y algunos hombres) llegan a nuestras aulas para aprender a leer

y escribir o para mejorar porque, como dicen ellas, tienen muchas faltas de ortografía, vienen con una buena carga de motivaciones diversas. La más evidente es ese complejo, esa insatisfacción, frustración o simplemente esa curiosidad y esas ganas que han llevado dentro durante tantos años por no saber descifrar esos signos y garabatos extraños que les rodean por todas partes: las "letras". Pero al cabo de algún tiempo en la escuela, las dificultades como factor desmotivante pueden llegar a equilibrar e incluso superar a esa primera fuerza motivadora. Es entonces cuando comienzan a manifestarse como motivaciones principales otros factores como el bienestar que les aportan las nuevas relaciones, las nuevas amistades, la nueva rutina fuera de las paredes de la casa, una sensación nueva de liberación y de dedicación a sí mismas, ..., aunque la motivación reconocida siga siendo solamente el interés por el aprendizaje. Estos nuevos factores tienen la fuerza de lo inmediato, del presente, de la satisfacción en el momento. Se sienten bien con esa nueva actividad y además están haciendo algo "importante" que no pudieron hacer antes, ir a la escuela.

Leer y escribir queda en el plano de "lo importante", de lo trascendente pero muy frecuentemente no suele tener incidencia significativa en el presente. Son muy pocas las personas adultas que llegan a la escuela con la "necesidad" presente de

saber leer y escribir (no incluimos en esta afirmación a los emigrantes extranjeros y algunos otros casos puntuales cuya demanda exige otro análisis). Han pasado tantos años viendo signos y garabatos de significado incomprensible para ellas, en papeles y documentos, en carteles y demás soportes gráficos que no es fácil conseguir que ahora tales garabatos llamen su atención y se manifiesten como mensajes inteligibles. Ese proceso de descodificación de la escritura, para una persona alfabetizada, se produce como una automatización mental que ordena y estructura los signos que ve de tal manera que sólo percibe significados, pero para ellas supone una serie de complejas operaciones mentales que requieren un esfuerzo considerable y una gran concentración. Y si han podido sobrevivir y construir su vida al margen de esas manifestaciones de la comunicación y la cultura, si han sobrevivido cuando el conocimiento de la lectura y la escritura pudo haber sido una necesidad, ahora que no lo es, la dirección de sus esfuerzos posiblemente tenga otras prioridades.

Su "necesidad" de alfabetizarse queda así anclada en el pasado, en aquello que no pudieron hacer en su momento y que han vivido como "vergüenza" en muchos casos. Esa necesidad, posiblemente queda satisfecha con el mero hecho de asistir a la escuela y enfrentarse a las letras y llegar a descubrir o intuir un pequeño atisbo de sus misterios.

Sigue siendo necesario saber "firmar" pero ya no es necesario saber leer y escribir para tener información. Ésta circula ahora a través de ondas e imágenes que la radio y la televisión introducen en nuestras casas. Ya no es necesario saber leer y escribir para leer las cartas de sus seres queridos en la distancia y hacerles llegar noticias de la familia y sobre todo su mensaje de cariño. Ya nadie escribe cartas. Sólo hay que pulsar un botón en el teléfono.

¿Para qué necesitan ahora aprender a leer y escribir?

### 1.2. Aprender a leer y escribir desde una perspectiva de presente.

Es necesario sobrepasar el plano de las frustraciones y del pasado. Para aprender a leer y escribir es necesaria una perspectiva de presente. El enorme esfuerzo que han de hacer

para llegar a un aprendizaje real de la lectura y de la escritura solamente lograrán mantenerlo si adquiere una significación importante en su vida presente. Es necesario dotar de sentido a las tareas y esfuerzos que realizan en el aula. Y ese sentido no lo podemos situar en el plano de las abstracciones sino en lo concreto y diario, en el bienestar presente, en el campo de las sensaciones y de la gratificación inmediata. El esfuerzo, el sofoco, las palpitaciones y, frecuentemente, la vergüenza de aquellos primeros días en la escuela de adultos lo superaron fácilmente gracias a esa gratificación inmediata que encontraron en el nuevo entorno, las nuevas relaciones y la nueva rutina. Van a la escuela porque el simple hecho de ir les reporta un beneficio en su vida diaria. Ir a la escuela es en sí mismo una actividad motivadora. Que lo sea también el aprendizaje de la lectoescritura es algo más difícil. Si no hay necesidad, al menos ha de haber una relación emocional para que el aprendizaje sea significativo. No deberíamos engañarnos, aprenderán a leer y escribir solamente si, como escribió Freire, "perciben cómo ese conocimiento se relaciona con su propia vida".

Busquemos esa relación emocional. Los dos elementos básicos que llenan de contenido y significación el lenguaje escrito son la información y la comunicación, pero en el currículum de alfabetización (formación instrumental) es la información la que llena la casi totalidad de nuestras fichas de trabajo y se establece como base y guía de las diferentes actividades de aprendizaje, dejando la comunicación solamente para las actividades de lenguaje oral. La vida de estas personas adultas, sin embargo, es principalmente comunicación. En sus intervenciones y comentarios encontramos siempre la verbalización de sus emociones por encima de cualquier otra cosa. En el diálogo, en la discusión o en el debate, sus palabras siempre



hacen referencia a lo concreto de su experiencia vital. Y aquel tópico, "quiero aprender a leer y escribir para escribirle cartas a mi hijo" es sencillamente la mejor expresión de que su interés por el lenguaje escrito está íntimamente ligado a lo emocional, a lo vital y comunicativo. El aprendizaje de la escritura y de la lectura ha de ser, por lo tanto, esencialmente una acción comunicativa.

Pero, como decíamos antes, ya no es necesario saber leer y escribir para comunicarse con los que están lejos. El teléfono, la voz desde la distancia, ha sustituido a la palabra sin voz de las cartas. La comunicación "necesaria", la carta al hijo, la monopoliza ahora el teléfono. La acción comunicativa del aprendizaje ha de dirigirse, por lo tanto, hacia otros centros de interés: la comunicación "de expansión", la que nos pone en contacto con el mundo, con los otros, más allá de nuestras paredes. Pero con una condición determinante: siendo nosotros sujetos activos de ella. ¿Qué posibilidades y vehículos de comunicación escrita podemos ofrecerles en las aulas como base y soporte de su aprendizaje?

## 2. LA PRÁCTICA EDUCATIVA INTEGRANDO LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS.

Internet, a diferencia de la radio y la televisión, nos ofrece unas posibilidades de comunicación escrita hasta ahora inexistentes. La integración del correo electrónico y los foros en web en el aula de alfabetización y neolectores nos permite colocar sus esfuerzos y tareas en el plano de la comunicación. Cuando escriben sus mensajes o leen los que otras personas les envían dejan de ser meras receptoras-lectoras de los textos escritos que les presentamos en el aula para participar de la comunicación escrita como sujetos activos. Esto da sentido de presente a su aprendizaje, les aporta gratificaciones inmediatas, las libera del trabajo puramente académico (aquello "importante") y las sitúa de nuevo en el terreno de la experiencia y las emociones. Internet nos permite dar un giro de 180 grados al currículum para que la base y guía de las actividades de aprendizaje sea la comunicación apoyada por la información que ella misma pueda generar y la que nosotros consideremos oportuno añadir.

Sólo un punto a vigilar de cerca: no nos quedemos en lo anecdótico vistiéndolo con ropajes de innovación y modernidad. Lo importante no es que nuestras alumnas utilicen internet y el correo electrónico. Lo importante es que internet y el correo electrónico sean recursos significativos para facilitar transferencias en su conocimiento; para facilitar el salto de su aprendizaje de codificación y des-

codificación del lenguaje escrito a la comunicación a través de él. Se trata, realmente, de incluir las Nuevas Tecnologías de la Comunicación en el currículum de la Formación Instrumental. Ciertamente, no tenemos ningún modelo. Tendremos que aprender. Lo tendremos que crear como siempre hemos hecho en las escuelas de adultos. Pero hace falta voluntad y mucha colaboración para poder aprender de las diferentes iniciativas y experiencias.

Integrar las Nuevas Tecnologías en la práctica educativa no tiene nada que ver con "llevar a los alumnos una vez por semana al aula de ordenadores". Es necesaria una planificación sistemática y una metodología de trabajo.

Esa planificación será diferente en función del análisis previo de algunos factores:

- *La disponibilidad de recursos.* Número de ordenadores que hay en la escuela, función que les ha asignado la escuela a esos ordenadores (Tal vez la respuesta a esta pregunta nos sugiera la conveniencia de revisar en el claustro los criterios de uso y prioridades que se han establecido para los ordenadores), tipo de conexión a internet, red interna o elementos independientes, etc.



- Otro de los elementos de análisis previo, importante para determinar el posible rendimiento de la disponibilidad será nuestro *grado de dominio de esos recursos.*
- Y, por último, debemos determinar *el ámbito de la comunicación que deseamos establecer:* ¿Comunicación personalizada o comunicación de grupo? ¿Comunicación libre o comunicación con una finalidad? (Algún tipo de trabajo colaborativo con otras personas o escuelas). ¿Comunicación entre iguales (alumnas neolectoras) o comunicación con otras personas ajenas a su ámbito escolar?

## 2.1. Los Círculos Virtuales, una experiencia de acción comunicativa.

Las diversas actividades, dentro del programa Círculos Virtuales (<http://www.circulum.org/cv/-index2.htm>), realizadas entre grupos de alfabetización-neolectores de varias escuelas de adultos han puesto de manifiesto el beneficio inmediato para el aula que genera el correo electrónico e internet al potenciar una comunicación ágil y multidireccional. La fuerza y dinamismo que se crea alrededor de esa comunicación transforma el propio entorno del aula. Además de escribir en el cuaderno o en el ordenador "para aprender", ponen en juego lo aprendido y escriben "a alguien", escriben "para contar cosas", para comunicarse con otras personas. Y pueden comprobar que sus mensajes son entendidos. Y leen cosas... ¡escritas para ellas!, mensajes escritos que pueden entender. Pasan a ser las protagonistas de la mayoría de los textos que se escriben y se leen en el aula. En uno de los Círculos Virtuales tuvimos a Víctor Manuel como invitado (<http://www.circulum.org/Personajes/-index.htm>). Las mujeres de las 14 escuelas participantes escribían sobre sus canciones, sobre recuerdos que les provocaban, sobre lo guapo que le veían en las fotos o sobre la buena pareja que hacía con Ana Belén, y le hacían preguntas en el foro, donde Víctor les contestaba una por una. Los escritos que han quedado en la web, fruto de esa actividad constituyen un valioso documento de escritura viva, de escritura natural y difícil de entender a veces, pero cargada de sentido.

Actualmente el punto de encuentro en la web para estas personas es "El café de Neo" (<http://www.circulum.org/cafene/cafene.htm>). Allí escriben, opinan sobre temas diversos, leen lo que otras compañeras han escrito, se cuentan cosas de lo que hacen en sus escuelas o descubren que son de pueblos muy cercanos aunque ahora estén muy lejos.

Cuando en la escuela realizan tareas instrumentales han de concentrar sus esfuerzos en los procedimientos, en los elementos y estructura del texto, en la ortografía, en la corrección, en su expresión formal. Pero en estas actividades de comunicación todo el esfuerzo han de dirigirlo hacia el contenido de la comunicación, hacia el mensaje, hacia la expresión de sus sensaciones y emociones. Las "faltas" no cuentan. Lo importante es practicar con lo que ya saben sin estar pendientes de que la maestra les corrija previamente las faltas. Esa resistencia a presentar en público un escrito con "faltas" tienen que romperla o es muy probable que nunca puedan presentarlo. Si pretendemos que la escritura se integre en su "presen-

te" no podemos esperar a que sea una escritura formalmente correcta, es suficiente con que sea instrumentalmente útil. El mensaje de Lola que presentamos en la cabecera de este artículo, no se hubiera escrito si hubiese estado condicionado por una escritura sin "faltas" y es evidente que las características de esa escritura hace más comprensible la dimensión humana de su contenido.

Esto no elimina la tarea de elaborar un texto con la ayuda de la profesora corrigiendo la ortografía y ordenando su contenido. Simplemente ese es otro tipo de actividad que, además, goza de un alto grado de motivación al saber que dicho texto va a ser expuesto en un lugar donde mucha gente podrá leerlo.

## 2.2. Las tareas con ordenador como acción instrumental.

**Lo importante no es que las personas adultas utilicen internet y correo electrónico, sino que éstos sean recursos significativos para facilitar transferencias en su conocimiento y el salto de su aprendizaje de codificación y decodificación del lenguaje escrito a la comunicación a través de él.**

El ordenador es la herramienta básica para poder desarrollar este ámbito comunicativo. Han de poder escribir sus mensajes en la pantalla de la máquina. Esto implica una primera fase de adaptación, reconocimiento y situación de las letras en el teclado, teclas de navegación por el texto (arriba, abajo, a la izquierda, a la derecha) sin modificarlo, teclas y proceso de borrado, barra espaciadora para separar las palabras, opciones de mayúsculas y minúsculas, procedimiento para insertar letras y espacios. Suele ser una fase lenta, cargada de temor a estropear la máquina, de inseguridad absoluta ante algo que escapa totalmente a su control y que alimenta una negativa autoimagen de torpeza. En esta fase, nuestra tarea más importante es proporcionarles tranquilidad ante las numerosas cosas extrañas que provocan en la pantalla del ordenador ("Ha desaparecido todo lo que he escrito y yo no he hecho nada"). Hay que desdramatizar lo que allí sucede. No pasa nada. La máquina es un poco caprichosa.

Superada (parcialmente) esta fase, estamos en disposición de poner en marcha actividades comunicativas donde las alumnas escriben en el procesador de textos que consideremos más adecuado y el profesor, después, lo pasa al correo electrónico y lo envía al destinatario. Cuando llegan mensajes,



los pasa por la impresora y los reparte para su lectura. Podemos comenzar a programar las actividades de aprendizaje en torno a la comunicación.

Paralelamente a esta acción comunicativa, podemos comenzar a trabajar con el ordenador en tareas puramente instrumentales. ¿Puede el ordenador aportar algo a la tarea más procedimental del aprendizaje de la escritura y la lectura? La escritura con el ordenador pone en marcha operaciones mentales diferentes a las que activa la escritura en el cuaderno. La separación entre palabras en el cuaderno es un procedimiento pasivo: no escribir; mientras que en el teclado es un procedimiento activo: pulsar la barra espaciadora (escribir un espacio). La corrección en el cuaderno generalmente le obliga al borrado y nueva escritura de la palabra entera; en el ordenador le exige discriminar con precisión al identificar el error para actuar sobre él borrando la letra que sobra o está equivocada, escribiendo (insertando) la que falta, cambiando el orden y separando o juntando letras. Podemos decir que la escritura en la pantalla del ordenador implica mayor consciencia de los procesos que realizan. Y sobre todo: "¡Se ve tan claro y tan limpio en la pantalla...!", "¡Queda tan claro y limpio incluso después de corregirlo...!" Estos son los comentarios más contundentes que se les escucha cuando escriben en el ordenador.

Hasta que llegan a familiarizarse con el teclado, su escritura se hace más lenta aún. Esto hace realmente difícil la comunicación escrita. Para generar un pequeño mensaje necesitan tanto tiempo que el contenido no puede llegar a ser muy elaborado. La escritura de las letras les obliga a frenar tanto su pensamiento que frecuentemente pierden el hilo de lo que quieren decir. Este hecho no es diferente a lo que sucede con su escritura en el papel.

A medida que las letras del teclado dejan de jugar al escondite (¿dónde está...?) y el procedimiento de borrado y desplazamiento del cursor (el lápiz) por el texto deja de ser algo mágico e incomprensible, las posibilidades de planificar actividades y ejercicios con un elevado grado de autonomía, tanto personal como de grupo, se multiplican considerablemente.

Un hecho que no podemos minimizar es su interés por conservar todo aquello que hacen.

Necesitan además verlo y tocarlo. En el ordenador todo desaparece cuando se apaga. La impresora, por tanto, debe pasar a papel todo aquello que hacen en la pantalla.

La bondad del ordenador como recurso para la comunicación escrita a través de internet, se hace evidente en el aula desde el mismo momento en que se pone en marcha dicho recurso. Su bondad como recurso para las actividades instrumentales en el aprendizaje adulto de la escritura y la lectura necesita propuestas didácticas y experimentación sistemática que difícilmente nos llegarán desde otros lugares que no sean nuestras propias aulas. En la Escuela de Adultos Alarona de Mataró,

**En la Escuela de Adultos Alarona de Mataró (Barcelona) se está realizando todo el currículum de alfabetización con el ordenador como recurso base. Todos los días las personas adultas trabajan con el ordenador, con un software específico que se va elaborando y modificando en función de sus necesidades y dificultades. Así, con internet y el correo electrónico, colocan sus esfuerzos y tareas en el plano de la comunicación.**

Barcelona, (alarona@circulum.org) se está realizando todo el currículum de alfabetización centrado en el ordenador como recurso base. Con 15 ordenadores en el aula, las alumnas trabajan al menos una hora diaria, directamente en el ordenador, con un software específicamente hecho para ellas que se va elaborando y modificando en función de sus dificultades y necesidades. Es un auténtico banco de pruebas y un campo apropiado para la investigación que está generando muchos datos. Sería conveniente ampliar este tipo de experiencias, contrastar información y datos y poner en marcha todo un mecanismo de investigación que nos pueda llevar a conclusiones objetivas. Hasta ahora podemos afirmar que el ordenador puede ser una gran ayuda para el profesor y liberarlo de una buena parte de las tareas más rutinarias del aula de alfabetización y esto ya es suficiente para que sea recomendable su uso. De su incidencia específica en el aprendizaje podemos hablar de observaciones concretas, de casos, de intuiciones, de algunos análisis, de ejemplos de beneficios concretos, pero para llegar a generalizaciones y conclusiones objetivas es necesaria una investigación sistemática. Esperemos que pronto podamos tener algunos datos en este sentido.

El programa "Círculos Virtuales", una serie de experiencias de comunicación a través del correo electrónico con mujeres neoelectoras fue reconocido por el Ministerio de Educación y Cultura con el 2º Premio Miguel Hernández 1999 de Educación de Adultos. (<http://www.circulum.org/>)

# Los miércoles... Poesía

*Ana Ayuso, Fernando Borja y Arsenio Sánchez*

*Profesores del CEPA "Agustina de Aragón/Pablo Picasso" de Móstoles (Madrid)*

## CRITERIOS DE PARTIDA

UNA de las ventajas que hemos encontrado al trabajar en un Centro con más de 25 años de historia en la Educación de Adultos y con un profesorado mayoritariamente con destino definitivo desde 1990, es que conseguimos consolidar equipos y criterios de trabajo más o menos duraderos que nos han permitido diseñar, desarrollar y mejorar multitud de materiales y metodologías así como adquirir una experiencia que puede resultar útil, no sólo para nosotros sino para otros compañeros empeñados en tareas similares.

En nuestro Centro, el equipo de profesores del ahora denominado Tramo 1 de Educación Básica de Adultos (es decir, las "Alfas", "Neos" e "Inis" de toda la vida) ha elaborado unas propuestas de trabajo a partir de las diferentes experiencias en las aulas, sin otras pretensiones que las de brindar la ayuda que, como profesores antiguos del Centro y del Tramo, podamos ofrecer a aquellos compañeros que se incorporan por primera vez a trabajar con nosotros.

De estas propuestas extraemos algunas de las sugerencias que hacemos para trabajar la expresión escrita.

"Las actividades de expresión escrita que realizan nuestros alumnos deben ser el resultado de un proceso de trabajo que les proporcione la información necesaria para que, más tarde, ellos puedan escribir. Cuando hayamos hecho ese trabajo, podremos pedirles que elaboren su propio texto".

Los pasos a seguir podrían sistematizarse como siguen:

1. Lectura de textos:  
Lectura individual y en silencio. Lectura del profesor y los alumnos en voz alta. Resumen oral. Comentarios y aportaciones de los alumnos y el profesor.

**Las actividades de expresión escrita en niveles iniciales de Enseñanza Básica son el resultado de un proceso de trabajo de lectura, comprensión, comentario y expresión oral a partir de textos seleccionados que proporciona a los adultos la información necesaria para más tarde escribir sus propias composiciones.**

La lectura y los comentarios servirán para que los alumnos aporten su saber y opiniones y se establezca un diálogo entre los componentes del grupo.

6. Expresión escrita: Al final de cada texto, introducir un espacio dedicado a la expresión escrita. Se invitará a los alumnos a escribir un texto teniendo en cuenta lo que se ha trabajado, introduciendo en él sus conocimientos, vivencias, experiencias, opiniones y valoraciones.
7. Corregir individualmente los trabajos...
8. Seleccionar dos o tres trabajos, que no necesariamente tienen que ser los mejor elaborados, pasarlos a letra impresa y trabajarlos en grupo, haciendo observar los aspectos que se quieran resaltar por su corrección y aquellos otros que quieran corregirse.
9. Colocar los escritos en algún lugar de la clase. (Les hace mucha ilusión ver su nombre como autores de un trabajo)

## "EN BUSCA DEL ARCA PERDIDA"

Quienes trabajamos o hemos trabajado en el Tramo 1 sabemos lo complejo y costoso que resulta encontrar textos que sirvan como modelos de expresión escrita adecuados para estos niveles. Aunar en un texto un tamaño de letra adecuado, con un vocabulario apropiado, una extensión proporcionada, una estructura medianamente sencilla, un argumento atractivo y una calidad literaria plausible, no es poca tarea para el profesorado encargado de seleccionar textos... Y sin embargo,

los profesores de este Tramo nos vemos en la necesidad de tener a mano al menos medio centenar de esos textos para sacar adelante un curso.

El trabajo a partir de textos, sobre todo en los segundos cursos de este primer Tramo (Neos-

Inis), es una de las bases metodológicas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Nos atrevemos a decir que es la base principal de la metodología con la que afrontar dicho proceso. Por eso, quienes andamos en estas tareas, estamos siempre al acecho del texto perfecto, "en busca del Arca perdida"... Pero el texto perfecto es una especie de piedra filosofal (que no existe pero que encierra algún que otro tesoro en el proceso de su búsqueda): mientras andamos tras él nos topamos con aquellos otros que los compañeros han encontrado-arreglado-compuesto y aprendemos a encontrar-arreglar-componer los nuestros. Y si uno tiene la fortuna de trabajar en un equipo con ganas de seguir buscando, arreglando, componiendo, intercambiando... pues aquello crece como bola de nieve y al final del curso resulta que ha conseguido disponer del medio centenar que necesitaba (e incluso intuir la mitad de otro medio para el próximo curso).

**Los poemas son textos con un potencial motivador enorme pero difíciles de trabajar en niveles iniciales de Educación Básica de Adultos. Hacerlo supone un reto para todos.**

## LOS MIÉRCOLES... POESÍA

### *Topándonos con la idea*

Dicho lo dicho, en la búsqueda de textos un buen día vas y te encuentras con un romance que cuenta la historia de un caballero cristiano que, buscando novia, se lleva a una moza que andaba cautiva entre moros pero que, a la postre, resulta ser una hermana suya que, siendo muy niña, había sido raptada. El texto es corto, la historia completa, el argumento "para adultos", la calidad buena... ¡Eureka! ¡Uno más para la selección!

Lo arreglas, lo pasas a ordenador (Arial 14 ó 16 para que se vea bien), impresora, fotocopiadora... y a clase. Lo leemos, aclaramos alguna palabra, lo releemos... Y al comentarlo... ¡cientos de temas! Que si los moros, que si los cristianos, que si cómo conocí yo a mi novio, que si para chasco el que yo me llevé un día cuando..., que si en mi pueblo se enamoraron dos hermanastros...

A la semana siguiente los alumnos traen cada uno su redacción a partir de lo que el romance les ha sugerido. Unas hablan de noviazgos que fueron, otras de noviazgos imposibles; unas hablan de cautiverios, otras de liberaciones; unas de

encuentros, otras de encontronazos...

### *Dándole forma*

Es evidente, o al menos a nosotros así nos lo pareció en un principio, que los poemas son textos con un potencial motivador enorme. Lo malo es que son muy difíciles de trabajar... y más en el Tramo 1. ¿Muy difíciles de trabajar? ¿Y más en el Tramo 1? No deja de ser un reto.

*Nos proponemos los siguientes objetivos:*

1°. Que los alumnos escuchen y lean textos literarios líricos.

2°. Que descubran que la poesía habla de sentimientos humanos que no les son ajenos.

3°. Que, a partir de lo que sienten tras la lectura, comentario y reflexión de un poema, expresen por escrito sentimientos propios.

4°. Que apliquen las técnicas aprendidas (orden alfabético, resumen...) para buscar en enciclopedias y extraer datos relevantes sobre los autores de los poemas.

*Para llevarlos a cabo, establecemos la siguiente metodología:*

1°. Lectura individual, silenciosa y en voz alta (lectura expresiva).

- El profesor presenta dos poemas a la clase.
- Se deja un tiempo para la lectura individual y silenciosa.
- El profesor lee los dos poemas en voz alta.
- Se aclara el significado de las palabras o expresiones que resulten de difícil comprensión.

2°. Comentario en grupo (lectura comprensiva).

- Un grupo de alumnos (la mitad de la clase) lee el primer poema en voz alta. Dependiendo de la extensión cada alumno leerá el poema completo o algunas estrofas.
- Tras la lectura se comenta colectiva y ordenadamente: ¿de qué trata el poema?; ¿qué os parece?; ¿qué os sugiere o cómo os sentís al respecto?
- Los alumnos toman notas que les servirán

para el trabajo individual en casa.

- d. La otra mitad de la clase lee en voz alta el segundo poema y se comenta del mismo modo que el primero.

3º. Trabajo individual en casa (expresión escrita y técnicas de estudio).

- a. Cada alumno debe elegir uno de los dos poemas que se han leído en clase (y de los que dispone por escrito) y durante la semana trabaja en casa con el fin de traer por escrito, brevemente:

- ¿De qué trata el poema? (resumen).
- ¿Qué opinas o que sientes tú al respecto? (redacción)
- Datos biográficos más relevantes del autor (consulta y extracción de datos de una enciclopedia).

- b. La siguiente sesión (es decir el siguiente miércoles) comienza con la lectura en voz alta de los dos primeros puntos del trabajo realizado por los propios alumnos y continúa con la lectura y comentario oral de otros dos nuevos poemas.

4º. Al finalizar la semana, en un gran mural de la clase se van pegando los versos o estrofas más significativos de los poemas leídos esa semana, así como una breve reseña biográfica de los autores. Es como un gran libro en blanco que, semana a semana, se va rellenando dejando constancia del progreso de nuestro trabajo.

5º. Al finalizar el cuatrimestre, el profesor hace una selección de comentarios, procurando que se recojan aportaciones de todos los alumnos, para pasarlas a limpio (ordenador) y dar una copia a cada alumno. De esta manera, encuadrándolas, obtienen un "libro" donde se recoge el resultado del trabajo que han ido haciendo y donde "ellos y ellas" son los autores.

## VALORANDO RESULTADOS

### *La experiencia en números*

En primer lugar presentaremos unas cuantas valoraciones cuantitativas, que no por menos importantes dejan de dar una idea de cómo resulta este trabajo:

Con un grupo de 2º curso, en sesiones de 2 horas semanales, durante un curso escolar com-

pleto, da tiempo más que suficiente para:

1º. Leer y comentar oralmente y por escrito algo más de 40 poemas desde la Edad Media (Coplas por la muerte de su padre -Jorge Manrique-) hasta nuestros días (A trabajos forzados de condena -Antonio Gala-).

2º. Confeccionar reseñas biográficas de más de una veintena de autores, a partir de datos buscados en enciclopedias.

3º. Elaborar un mural de 2'5 m X 2 m aprox. que vamos rellenando progresivamente.

4º. Componer un libro con más de un centenar de breves comentarios y casi medio centenar de glosas, creaciones propias elaboradas por los alumnos.

5º. Poner el libro en forma de página web y hacerlo accesible desde internet



### *¿Qué nos parece a nosotros?*

Para nosotros, profesores, hay dos aspectos fundamentales en la valoración de esta actividad:

1º. El grado de consecución de los objetivos planteados:

- a. La actividad permite que la lectura y la escucha de poemas sea algo habitual en clase. Esta frecuencia junto con los comentarios y



glosas que hacen los propios alumnos favorecen una consideración de la poesía como manifestación artística cercana a su propia experiencia vital.

- b. El compromiso de confeccionar un texto escrito semanal que responda a la misma estructura sencilla (resumen-opinión) permite tanto al alumno como al profesor apreciar las dificultades y progresos en la expresión escrita, para corregirla y mejorarla.
  - c. El conocimiento de los aspectos biográficos más importantes de los autores sitúa el poema en un entorno concreto y favorece el adiestramiento en las técnicas de búsqueda y selección de información.
- 2º. El grado de satisfacción final que genera.
- a. El proceso supone un trabajo continuado por parte de los alumnos, que comienza con la lectura comprensiva de los poemas, continúa con la escucha activa de las opiniones y comentarios de los compañeros y culmina con la expresión por escrito de un comentario propio. Es costoso realizarlo pero muy satisfactorio poder leer a la clase tu comentario cada semana.
  - b. Hay dos momentos de recogida de resultados del proceso (final del cuatrimestre y final de curso) que permiten una visión panorámica al ver plasmado en forma de libro el resultado de nuestro trabajo. En esos dos momentos tanto los alumnos como nosotros coincidimos en una cosa: estamos orgullosos de nuestro trabajo; el esfuerzo ha merecido la pena.

### ¿Dónde están las claves...?

Ciertamente, la propuesta inicial de trabajar con poemas suele ser recibida por los alumnos con reticencias. Nunca han leído poesía. Piensan que la poesía es algo cursi, o reservado para personas "con mucha más cultura" que la suya. "Esto no se me va a dar bien a mí", "Esto no lo voy a entender yo". Creemos que hay tres claves para el éxito de esta actividad:

La primera de las claves está en la constancia. El hecho de crear una rutina semanal de lectura, comentario oral en grupo, trabajo personal y lectura del comentario personal es fundamental. Al ser una actividad no esporádica sino que se repite semanalmente, los alumnos acaban aceptando que deben intentar escribir algo, por poco que sea, por simple que les parezca. Comprueban que hay

semanas en las que el poema les resulta más sencillo, o les sugiere más cosas, y semanas que menos. Aprenden que expresarse por escrito requiere tiempo, esfuerzo y muchas hojas en la papelería, pero que cuando se le dedica el tiempo y esfuerzo suficiente, es una tarea que está también a su alcance. También comprueban, a medida que avanza el curso, que los poemas son textos que dicen muchas cosas que tienen que ver con su propia experiencia vital.

**Como resultado final del trabajo con poemas, las paredes del aula se llenan de breves comentarios escritos de las propias alumnas. Esto, junto con el libro que elaboran usando el ordenador y recopilándolos todos, produce una motivación constante para seguir leyendo poemas y escribiendo textos.**

La segunda de las claves es un buen trabajo de comentario oral en grupo. Hay que dedicar tiempo a que, después de las lecturas silenciosas y en voz alta de los poemas, cada uno pueda comentar qué le sugiere el poema. El profesor coordina esta especie de debate en grupo y hace notar aquellos aspectos en los que no han caído. Es importante encontrar relación entre las temáticas apuntadas en el poema y las propias experiencias personales. En esta fase del trabajo hay que distinguir entre lo que "dice el poema" y lo que "nos dice el poema" (Ejemplo: Góngora dice que hay que aprovechar la juventud pero yo creo que hay que aprovechar todos los momentos de la vida, seas joven o viejo). En las primeras sesiones las intervenciones del profesor en la interpretación del poema son muy numerosas. Pero a medida que el curso avanza, las intervenciones de éste se reducen en la medida en que aumentan las de los alumnos.

La tercera clave es la motivación. Es fundamental la lectura en voz alta del trabajo de comentario personal. "Este poema trata de... y yo opino (o a mí me sugiere, o a mí me recuerda...) que...". Cuando escuchan los comentarios y opiniones que han escrito sus compañeros, entonces se sienten capaces de hacer ellos algo similar. Las correcciones también se efectúan en voz alta, porque resultan útiles a más de uno, procurando no olvidar los refuerzos positivos por parte del profesor. Las paredes de la clase, que recogen semanalmente partes de sus comentarios, se van llenando y motivan a seguir escribiendo; ("aunque sea poco, aunque parezca insignificante, este texto lo he escrito yo"...). Cuando al finalizar el primer cuatrimestre lo que

ellos escriben se pasa a limpio (ordenador), se clasifica, ordena y se les entrega en forma de libro, se sienten plenamente orgullosos de sus aportaciones y con ganas de hacer más y mejor en la segunda parte del curso.

### ¿Qué les parece a los alumnos?

Al finalizar el primer cuatrimestre les pedimos que nos contasen por escrito qué les estaba pareciendo este trabajo con poemas que hacemos cada miércoles. Estas son algunas de sus respuestas.

*Hacemos nuestras propias creaciones. Unas tenemos más, otras menos, pero nos sentimos muy orgullosas de hacerlas. Aunque no sean muy importantes, para nosotras sí lo son, porque ponemos todo nuestro esfuerzo y empeño en conseguir algo.* (Milagros)

*Al principio, cuando empezamos a hacer la poesía, me parecía que yo no iba a aprender nunca a hacerla. Pero poco a poco he ido aprendiendo y estoy muy contento de la forma que se está llevando. Me alegro mucho por mí, porque me estoy soltando mucho con la escritura y la lectura. Aparte que me gusta bastante componer algunas cosas para poder expresar lo que yo siento.* (Wenceslao)

*Yo recuerdo mi primera poesía. No sabía por dónde empezar. Ahora me encanta. Estoy deseando que llegue el miércoles para ver qué poesía nos toca.* (Alfonsi)

*El miércoles toca poesía. La primera vez que la hice no sabía ni por dónde empezar, pues a pesar de que me gustó mucho, me tuve que romper bastante la cabeza. Me cuesta mucho. Aunque una vez que te pones y te rompes un poco los sesos, ya lo empiezas a coger. Estoy peleando bastante para sacar lo mejor, pues la verdad es que me gusta mucho.* (Amada)

*Los miércoles tenemos poesía. A mí no se me da muy bien, pero intento hacerlo. Cuando el profesor nos dio un libro de nuestras poesías nos hizo mucha ilusión. Y también cuando lo vimos en el ordenador. Nos sentimos orgullosas, aunque cuesta mucho*

*hacerlas. A mí sobre todo me cuesta buscar la biografía de los autores.* (Cali)

*Cuando empezaron las clases de poesía yo pensé que eran un rollo, porque nunca había cogido un libro de poesía. No me gustaba y era porque no la comprendía. Pero ahora me gusta bastante. Para mí la poesía, ahora que la comprendo, empieza a ser divertida e interesante. Yo no hago ninguna poesía, pero tengo unas compañeras que las hacen y son bonitas. Cuando las leen en clase, todos escuchamos con bastante atención y eso quiere decir que nos gustan.* (Pilar D.)

*Yo me acuerdo de cuando hice mi primera poesía. No sabía qué poner. Por más que la leía no sacaba nada de ella. Pensaba que era un rollo. Pero según va pasando el tiempo me va saliendo un poco mejor y eso hace que me anime y me guste más.* (María)

*A mí me gustan las poesías, pero no termino de entenderlas. Por eso hago poco y lentamente. Yo disfruto con ellas porque creo que dicen la verdad. A mí me relajan mucho. También me gusta cuando las lee Fernando. Me quedo con la boca abierta.* (Leonor)



*A mí la poesía me cuesta mucho. Los miércoles hacemos poesía y cuando el profesor nos lo explica parece fácil. Pero luego me bloqueo y no puedo sacar cuatro frases enteras y que rimen. Nos han hecho un cuaderno y yo tengo pocas poesías. Cuando las leo me encantan..* (Agripina)

*Hay a quien le gusta más y a quien nos gusta menos, entre los que me incluyo yo por dos motivos: uno, yo no soy romántica; y dos, las poesías de muerte y pena me ponen muy nerviosa por problemas personales. Yo quiero poesías cortitas y con un argumento bonito y sencillo.* (Martina)

# TIC-TAC... una historia... llevada al cine

*Pilar Blanco de la Fuente*  
*Profesora del Centro Comarcal de EPA "Navalcarnero" (Madrid)*

**E**STA experiencia fue realizada como consecuencia de un Proyecto de Innovación Educativa basado en la memoria sensorial y la creatividad: "Una búsqueda educativa que tiene que ver con la aprehensión del conocimiento en relación a la experiencia vital". Se llevó a cabo en el Centro Comarcal de EPA "Navalcarnero" en un nivel que ahora estaría entre el tramo I y el II de Enseñanza Básica de Personas Adultas. El grupo base estaba formado por unas 20 personas, cuyas edades oscilaban entre los 16 y 70 años. Era un grupo muy heterogéneo, tanto en edad como en conocimientos; incluso participaban personas con dificultades para el aprendizaje.

El Proyecto lo coordinaron y llevaron a la práctica una maestra del Centro y un monitor de Expresión Artística, que compartían un día a la semana el trabajo directo en el aula, durante dos horas y otras dos horas de coordinación para diseñar las sesiones con el grupo, autoformarse en el manejo de los medios y evaluar el proceso. La actividad se llevó a cabo durante dos cursos. En el primero se recopilaban materiales con el trabajo directo en el aula. Posteriormente se organizó y estructuró el guión literario cinematográfico, así como los recursos necesarios para llevarlo a cabo: material audiovisual, coches, presupuesto, canales para subvencionar la actividad,.... Finalmente se hizo la grabación y el montaje de la película.

## RECORDANDO SITUACIONES VIVIDAS PARA RECREARLAS POR ESCRITO

El proceso comenzó en el propio aula desde actividades con los sentidos y la memoria rescatando sensaciones, emociones y situaciones ya vividas. Desde la expresión oral se pasó a dar forma a textos, unas veces improvisados y otras no, recopilados en cassette y transcritos posteriormente. Así cada persona tenía bastantes relatos de construcción personal para trabajar.

El trabajo con la memoria de los sentidos hace emerger relatos con un contenido muy rico. Al ser vivencias personales fluyen con espontaneidad y pasarlas a relato escrito es muy poco costoso en

tanto que el gran problema del "qué escribo" ya está solucionado.

Trabajar en cada relato tanto la ortografía como la ubicación histórica resultaba atractivo y de gran interés. La ropa que se llevaba, la comida que se podía comer, la música que se oía, el olor de las calles según la estación del año, los oficios, a qué jugaban los niños, cómo era la escuela, el baile para los jóvenes... Todo lo fuimos construyendo tras conocer cada uno de los sentidos, desde las capacidades y sensaciones que nos aportan, así como el papel que juega nuestra memoria para evocarlas como si las estuviéramos viviendo.

**Las vivencias y recuerdos personales fluyen espontáneamente en el trabajo con la memoria de los sentidos, aportando una gran riqueza de contenidos para ser puestos por escrito y sustentar el guión de una película.**

Empezar a saborear lo que nuestra memoria de los sentidos es capaz de regalarnos es algo que no podemos valorar hasta que lo hacemos. El olor a campo, al pan recién hecho, la época de vendimia, el perfume del domingo, era posible traerlos hasta nosotras simplemente con los ojos cerrados y empezando a recordar situaciones que vinieran a la mente. ¿Cómo es este olor? Primero se describía de forma objetiva (fétido, dulzón, salado, ...) y, después, subjetiva (agradable, desagradable, entrañable...) ¿Qué te recuerda? Cada persona definía en un papel con una frase una situación, una vez que todas tenían definida escuetamente la situación pasaban a narrarla de forma oral y escrita.

Cuando el relato estaba escrito se iba controlando la ortografía, la semántica, los signos de puntuación, algún recurso literario, ... Se trabajó insistentemente la descripción tanto objetiva como subjetivamente, haciendo hincapié en la necesidad de describir sensaciones cuando elaborábamos los

relatos. Siguiendo a Rodari y compartiendo con él que *“la imaginación ha de tener un puesto en la enseñanza, que hay que tener fe en la creatividad y que la palabra tiene una virtud liberadora”*, recurrimos al juego de inventar historias. No todas eran del mismo lugar de origen y, también, se trataba de crear momentos que podían haber ocurrido o no. Así, con la imagen, los sonidos, las texturas y los sabores fueron capaces de elaborar una cantidad considerable de relatos, de traer a la memoria, desde los sentidos, situaciones sociales, culturales, políticas, educativas, religiosas y laborales.

Sobre la base de los textos recogidos elaboramos una selección de temas para el guión literario de una película y así pasamos a contar a nuestras alumnas el trabajo que podíamos hacer todos juntos.

## REALIZACIÓN DEL PROYECTO Y DE LA PELÍCULA

Conocimos la estructura de un guión y se inició la ubicación de las escenas. Se hicieron grupos de trabajo y con los relatos seleccionados en sus manos, se fueron estructurando y narrando de forma oral como si estuvieran contando una película. De forma paralela se realizaba la grabación en radio-cassette.

Trabajamos de nuevo las unidades de tiempo, acción y lugar con el fin de no olvidarlas en la narración. Nos ayudamos, también, de lecturas existentes sobre los orígenes de Navalcarnero, pues éste sería el punto inicial de nuestra película. De esta forma fueron capaces de elaborar un guión que no pudo contar con la grabación de todas las escenas marcadas pues algunas nos resultaban inaccesibles. Para ello se aprovecharía la voz en off y la superposición de la imagen fija.

Contaríamos con el resto del alumnado del centro para los momentos de producción, su labor sería importante para las grabaciones tanto para participar como actores como para apoyar en el resto de apartados: vestuario, locales, útiles,...

La grabación comenzó y fueron unos meses de bastante trabajo incluso en horas un poco intempestivas. Pero al final el esfuerzo mereció la pena y la valoración de la experiencia tanto por parte de los alumnos como de quienes conocían el proyecto y proceso de trabajo fue muy positiva. Todo esto integra una búsqueda educativa que tiene que ver con la aprehensión del conocimiento en relación



con la experiencia vital. De lo que sí estábamos seguros es que no hay estética sin contenido de vida. La riqueza del proceso está marcada por las dificultades que encontramos en él. Estas constituyeron también los contenidos del aprendizaje.

Desde la globalización y a partir de núcleos generadores llenos de emociones y sensaciones diseñamos procesos de enseñanza/aprendizaje para llegar a la adquisición de los objetivos programados. Con el Proyecto pretendíamos adquirir conocimientos a través de la memoria histórica, usando las nuevas tecnologías y trabajando dentro y fuera del aula, teorizando y practicando.

### Objetivos y actividades

Los objetivos del Proyecto fueron:

- Expresar sentimientos y cualquier otro aspecto de la realidad utilizando el lenguaje audiovisual.
- Desarrollar la capacidad de codificar y producir mensajes audiovisuales, con propiedad, autonomía y creatividad para enriquecer las posibilidades de comunicación y reflexión.
- Conocerse a sí mismas, aceptándose y desarrollando la autoestima, valorando el esfuerzo en la superación de dificultades.
- Superar inhibiciones y prejuicios que dificulten la relación con otras personas, fomentando actitudes solidarias y tolerantes.
- Fomentar el gusto por el trabajo en grupo aprendiendo a compartir responsabilidades.
- Incorporar la utilización de los medios audiovisuales como partes integrantes del proceso de enseñanza/aprendizaje.



Dos actividades fundamentales fueron la de elaborar un guión cinematográfico basado en la memoria histórica de las alumnas, con una perspectiva social y cultural apoyada en el contexto; y la de realizar una película de acuerdo a dicho guión. El diseño de actividades siguió este proceso:

- Elección temática:
  - Discusión del grupo acerca de los temas más representativos y estimulantes relacionados con su vida.
  - Selección y desarrollo de los temas en términos de secuencia audiovisual.
  - Elección de la unidad de acción como elemento unificador de las distintas secuencias.
- Elaboración formal del texto:
  - Localización del texto y temporalización.
  - Definición de la acción en torno a la concreción de los personajes.
  - Trabajar sobre los elementos textuales buscando similitudes en su estructura para configurar un estilo.
- Utilización de los diversos medios audiovisuales:
  - Hacer grabaciones con los distintos medios y la consiguiente evaluación.
  - Realizar composiciones de imagen y sonido.
- La película:
  - Discusión y distribución de funciones.
  - Elaboración de un plan de trabajo para cada función.
  - Exposición y discusión de todo el grupo sobre cada plan de trabajo.
  - Establecimiento de prioridades para la realización.
  - Puesta en marcha y ejecución del plan.
  - Montaje

### Aspectos metodológicos

Al hablar sobre qué aspectos metodológicos son los que pueden hacer viable la actividad, hay que decir que su fundamento epistemológico está en considerar al alumno como motor de su aprendizaje. Los procesos participativos y de actividad han de ser continuos, con apoyo estratégico de las dinámicas de grupo. La cohesión de grupo es determinante en este tipo de actividad. Se trata de llegar a un óptimo proceso de enseñanza/apren-

dizaje, sin que el/la alumno/a entre de forma aislada en un proceso estrictamente cognitivo.

Su experiencia de vida, característica relevante del alumnado de los Centros de Educación de Adultos, le hace llegar a una aprehensión del conocimiento que derivará en un aprendizaje significativo. A medida que se va avanzando en el proceso van entendiendo la transposición del lenguaje oral-escrito al lenguaje audiovisual y, a la vez, el manejo y comprensión de la estructura de los guiones.

El/la maestro/a ha de tener presente la posibilidad de incorporar los medios audiovisuales en la



dinámica normalizada del aula. Hay que perder el miedo. No hay que entender el uso de estos como un fin en sí mismos, sino como vehículo expresivo. El conocimiento tecnológico se deriva de la necesidad expresiva y a partir de ésta se aprende tal o cual manejo técnico.

En la Educación de Adultos, no hay que olvidar que el alumnado accede al centro con una serie de condicionantes y prejuicios como adultos que son, encontrándose en una situación de posible rechazo ante ciertas actividades. Siendo conscientes de dicho rechazo y escepticismo, se valorarán de forma especial las actividades verbales, en principio orales, luego escritas y, por último, con los medios en cuestión, estimulando su capacidad creativa y motivándoles hacia lo nuevo.

El trabajo en grupo es básico, y hay que dar prioridad a la expresión, la imaginación y distin-

ción de recursos potenciales que tiene el grupo, como colectivo y cada persona individualmente.

### Las grabaciones...

La cámara fija, en trípode, ha sido utilizada en la mayoría de las grabaciones. Las escenas se grabaron con dos cámaras, que actuaban de forma paralela pero desde distintos puntos de vista. Una de ellas incorporaba el audio en su grabación, a través de la conexión de micrófonos inalámbricos. Durante la grabación, se visionaba en un monitor los planos que se iban grabando y se comprobaba el audio, de forma paralela.

Los planos utilizados han sido generales (daban muestra de la realidad), primeros planos, medios y de detalle. Los que más nos condicionaron fueron los generales con exteriores, a pesar del trabajo previo de búsqueda: exteriores sin tendidos eléctricos, personas ajenas al rodaje, coches,... La angulación también ha tenido distintos momentos. Se ha alternado el plano normal, picado, contrapicado, nadir y cenital, según lo relevante de cada situación. El zoom, el barrido, el fundido han servido de nexo a lo largo del trabajo. El encadenado de los planos se hace desde la superposición, el fundido, el barrido y el desenfoque. Se juega con el stroboscopo y con los cambios de color como búsqueda de significado. Para el montaje se contó con un estudio de grabación.

Mientras se realizaban las grabaciones, un equipo coordinaba la función de script, asistente de producción, asistente de dirección, atrezzo,... El guión elaborado nos sirvió como trabajo base en las grabaciones pero en ningún momento se pretendió que las alumnas se aprendieran los guiones de memoria. Se dejó la espontaneidad en los diálogos, teniendo en mente los textos.

### VALORACION

Una vez diseñado el Proyecto considerábamos que objetivamente era demasiado ambicioso, por lo tanto, tendríamos que evaluar de continuo la posibilidad de llevarlo a cabo al completo.

En cierta medida, nos ha desbordado en muchos aspectos. Por un lado, en la realidad de tener que cambiar el diseño mismo (sobre todo por aspectos económicos y materiales); por otro lado, desde el propio mundo del aprendizaje, el Proyecto ha superado los máximos programados tanto para las alumnas como para los maestros.

Hubo una primera fase que consistió en un trabajo de auto-formación directa, donde se conoci-

ron las características tecnológicas de los medios a usar, una segunda fase del uso didáctico que tendríamos que dar y un último momento de conocer aspectos clave del mundo de la producción.

Al término de las grabaciones se cuantificaron seis horas de grabación, de las cuales habría que

**Durante el proceso de elaboración de la película, las personas adultas van entendiendo la trasposición del lenguaje oral-escrito al lenguaje audiovisual y el manejo y comprensión de la estructura del guión cinematográfico. Es un aprendizaje significativo, apoyado en su experiencia vital, del que deriva una aprehensión del conocimiento.**

diferenciar las más significativas tanto por su calidad como por el significado que conllevaban. En este último proceso, el de la edición, hubo que reestructurar el guión inicial. Algunas grabaciones habían sido realizadas con baja calidad, debido a que había poca luz y a que las cámaras eran demasiado sencillas para obtener la nitidez que necesitábamos para las escenas pues se rodaron por la noche.

La actividad terminó con la proyección de la película "Tic, tac... una historia" durante tres días en la Casa de la Cultura de Navalcarnero. Resultó muy emocionante, las alumnas llevaron a familiares y amigos. La sala estuvo repleta en todas las grabaciones, asistiendo muchos habitantes de Navalcarnero. Posteriormente se estuvo proyectando en Madrid en la Sala Triángulo en conmemoración del Día Internacional de la Mujer.

En conclusión, desde la propia escritura de sus experiencias vitales ha surgido la motivación y el interés, de forma generalizada, hacia "esos medios" que en un principio daban tanto respeto a maestros y alumnas, y la película está en el Centro a disposición de todos.

### BIBLIOGRAFIA

GIMENO J.R., RICO M. Y VICENTE J.: *La Educación de los sentidos*. Madrid, Santillana, Aula XXI, 1986

RODARI. G.: *El libro de los Errores*. Edit. Austral Juvenil.

# La Literatura como medio para dinamizar el aprendizaje

*Yolanda Barreno Carnicero*

*Profesora de la Escuela Popular de Oporto (Madrid)*

## A IMPORTANCIA DE LA LITERATURA EN LA EDUCACIÓN

La Literatura es la memoria universal de la humanidad, el archivo de sus emociones, ideas y fantasías; por ello, se convierte en fuente privilegiada de información y de saber, de disfrute, de educación de la sensibilidad y de enriquecimiento intelectual y afectivo. Su conocimiento contribuye a la maduración intelectual y humana de las personas, sin olvidar que, por su facilidad para vincularse con otras disciplinas como el Arte o la Historia, colabora a que los alumnos reciban una "visión conjunta" de determinados aspectos que les sirve para interrelacionar conceptos y alcanzar más fácilmente los objetivos previstos para la etapa o nivel educativo del que forman parte.

La Literatura sirve como depósito de valores éticos y orientaciones de comportamiento en virtud de su recreación de situaciones, personajes y conflictos en el marco imaginario de la ficción. Tiene un gran valor instructivo como medio de transmisión de valores humanos y espirituales y es fundamental para aumentar la capacidad comunicativa del alumno, ofreciendo la posibilidad de conocer la experiencia cultural de otras épocas y otras formas de pensar.

Desde una óptica más próxima a la metodología y al lenguaje de la didáctica, la Literatura constituye un instrumento de suma importancia a la hora de dinamizar, de impulsar los aprendizajes en cualquier materia e, incluso, en cualquier aspecto de la vida. Las razones de esta afirmación podemos encontrarlas si analizamos detenidamente las capacidades que el estudio de la misma desarrolla en el alumnado:

- Perfeccionamiento de la capacidad de observación y comunicación.
- Mejora de las posibilidades de comprender el comportamiento propio y ajeno.

- Desenvolvimiento de las capacidades de actuación y transformación del entorno, tanto el inmediato (clase escolar, grupos de amistades, familia) como el mediato (la sociedad). En este sentido, no podemos ni debemos olvidar que uno de los objetivos fundamentales de la Educación de Personas Adultas es, precisamente, desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica.
- Potenciación de la actitud reflexiva, analítica y crítica.
- Facilitación de la expresión individual: la lectura desarrolla la inteligencia y la sensibilidad al mismo tiempo que la competencia lingüística del individuo con la adquisición de nuevos vocablos, actuando, también, como autocorrector del propio lenguaje.
- Desarrollo de las capacidades del lenguaje oral y escrito.

Por todo ello, en la práctica, hay que proceder a la integración de la Lengua y la Literatura, ésta como producción plena de aquélla, con las demás áreas de conocimiento. De lo que se trata es de interconexionar todos los elementos del aprendizaje para que éste adquiera sentido para el adulto y pueda proyectarlo en su acción vital. En consecuencia, es fundamental desarrollar en nuestros alumnos la "lectura comprensiva" que, partiendo en este caso de un texto literario, nos dé la llave para poder comprender posteriormente cualquier tipo de texto al que nos enfrentemos, haciendo más rápido el aprendizaje de materias tan dispares como la Ciencia o la Filosofía.

En este sentido, nunca está de más recordar la utilidad de la tradicional técnica del comentario de texto, que orientará al alumno en la organización de sus propias ideas, comprendiendo cómo jerarquizan los autores las suyas; además, con ello se

favorece la capacidad crítica y se facilita la creación de textos propios.

### ALGUNAS CONSIDERACIONES PRÁCTICAS

En la Escuela Popular de Oporto creemos que el proceso de enseñanza - aprendizaje de nuestros alumnos ha de tender, necesariamente, hacia una formación integral de la personalidad, al tiempo que procuramos conexionar siempre los contenidos con la realidad de nuestros educandos, con su entorno social y familia y con sus experiencias personales. Desde este punto de vista, ofrecemos cursos y talleres variados, que abarcan tanto aspectos de educación básica (cursos de alfabetización y neolectura) como enseñanzas abiertas que dan respuesta a una amplia gama de expectativas. En relación con la materia que nos ocupa, estas enseñanzas se canalizan en dos ofertas educativas: los Cursos de Cultura General y el Taller de Literatura.

En los primeros, la educación se imparte a través de un sistema modular de periodicidad quincenal, integrándose la enseñanza de la Literatura en las distintas áreas de conocimiento. Así, todos nuestros módulos, sean de la materia que sean (Geografía, Historia, Ciencias, Economía, temas transversales, consumo, medios de comunicación, etc.), presentan siempre aspectos y actividades relacionados con aquélla: cuentos y poemas presentados como textos para la reflexión de los más diversos aspectos, actividades de comprensión de la lectura, de expresión escrita, lingüísticas y de vocabulario, debates y trabajos en grupo.

Además, cada trimestre se realizan diversas iniciativas dirigidas única y exclusivamente al ámbito literario:

- Campañas de animación a la lectura: donde se fomenta también la creatividad de nuestros alumnos a través de talleres de poesía y juegos de palabras.
- Estudio comparado y/o monográfico de géneros literarios, partiendo de textos significativos de autores tanto españoles como internacionales.
- Lecturas de libros: que posteriormente se comentan en charlas coloquio y sobre los que se exponen al resto de la clase determinados aspectos trabajados en grupos.
- Dramatizaciones teatrales.
- Actividades celebradas con motivo del Día del Libro.

- Análisis de prensa y otros medios de comunicación.
- Cine y Literatura, etc.

Todo ello haciendo especial hincapié en la lectura comprensiva, en el desarrollo de la capacidad crítica y en el perfeccionamiento de la propia expresión; e incidiendo en la transmisión de valores tan importantes como el respeto a las opiniones ajenas y a la diversidad cultural de nuestro entorno.

Por otro lado, en el Taller de Literatura, destinado a todos aquellos que disfrutan con la lectura y tienen ya adquiridos una serie de conocimientos previos, la actividad se dirige al estudio de corrientes y tendencias españolas e internacionales, normalmente con carácter monográfico y con una metodología menos dirigida y más autodidacta que en el primer caso. Así, partiendo de unos conceptos básicos de tendencias y autores y unas referencias a las obras fundamentales de cada período, se procede a la lectura individualizada de algunas de ellas, realizando un pequeño trabajo de comprensión sobre aspectos fundamentales (tema, argumento, personajes, estructura, estilo...) y de valoración crítica de la misma, para finalizar



con una puesta en común en tertulias que, en ocasiones, están abiertas para el resto de la Escuela.

En ambos casos, hemos podido comprobar, por boca de nuestros propios alumnos, como poco a poco va desarrollándose en ellos una capacidad de comprensión que les facilita considerablemente el aprendizaje de diversas materias, dándose cuenta ellos mismos de su propia evolución a lo largo del año escolar. *"La primera vez que leí esta obra, hace algunos años, no entendí nada de lo que decía. Sin embargo ahora, cuando he vuelto a leerla después de asistir a la Escuela, he entendido todo a la primera. Y lo mismo me ocurre con cualquier otro texto que cae en mis manos"*, comentaba una alumna de Literatura hace tan sólo unos días. Valgan sus palabras como síntesis y colofón de todo lo dicho.



# La narrativa y los encuentros literarios en un centro penitenciario

*José M<sup>a</sup> García Sombría*

*Maestro en el Centro Penitenciario Madrid I de Alcalá de Henares (Madrid)*

CUANDO el mes de junio del pasado año se publicó la Resolución que establecía determinados modelos orientativos para las materias optativas de quinto de Educación Básica de Personas Adultas busqué, por simple curiosidad, las que se contemplaban en el campo que desde hace varios cursos vengo impartiendo, el de la comunicación. Al tomar la copia del Boletín, sin llegar a ojearlo siquiera, en la página inicial me llamó poderosamente la atención el título de la primera asignatura: “La creatividad a través de la comunicación oral y escrita: La narrativa”. Me hizo recordar otros tiempos y lugares en los que, con menos experiencia pero quizás con más entusiasmo, ingenuidad y frescura, desarrollé mi labor de enseñante.

Evoqué momentos en que, como muchas de mis compañeras y compañeros que desde la Unidad Educativa de una institución penitenciaria tenía a su cargo la biblioteca del centro ocupando parte del horario docente, participé en el desarrollo de actividades sistemáticas y periódicas de “animación bibliotecaria y a la lectura” o, más recientemente, cuando profesores de EGB y educadores de una veintena de establecimientos penitenciarios participamos en las actividades formativas del programa “Curriculum en Humanidades” que posteriormente aplicamos en nuestros propios centros. Experiencias todas ellas que precisaron esfuerzo y tiempo adicional por parte de todos pero que, sin embargo, resultaron muy satisfactorias, enriquecedoras y gratificantes tanto en lo profesional como en lo personal.

Fueron estos recuerdos los que sin duda me llevaron a intentar renovar esas actitudes que a veces la rutina de lo cotidiano y la monotonía de la sucesión de cursos académicos nos hacen olvidar, y que sólo en contadas ocasiones nos remueve algún alumno en prácticas al que tutorizamos y con el que compartimos el aula.

Pues bien, con ese entusiasmo me disponía a impartir la materia durante el primer cuatrimestre

del presente curso. Como es lógico, durante el mes de septiembre, en la reflexión de cómo abordar la asignatura (la programación puramente curricular se recoge en la propia Resolución), fueron muchas las dudas que me asaltaron: cómo motivar a las alumnas hasta el punto de implicarse y producir sus propios textos, o disfrutar de la lectura y la escritura cuando su experiencia escolar o de acercamiento al mundo de la cultura se resume con las palabras “fracaso” o “abandono”.

La perspectiva procesual, a la que tan acostumbrados estamos en el ámbito de la evaluación, parecía la más conveniente, fijando por un lado tres momentos durante el tiempo en que se imparte la asignatura: al principio, durante y al final, para realizar actividades relevantes o de impacto, que movieran a la curiosidad, a crear un clima lúdico y a satisfacer necesidades latentes mediante una serie de encuentros literarios, y, por otro lado, un cuarto momento, ya diferido, para consolidar todo lo adquirido.

La actividad del primer momento, aprovechando que durante los meses de octubre y noviembre se celebra anualmente en Alcalá de Henares la “Muestra Iberoamericana de Humor Gráfico Universidad de Alcalá”, a través de la Fundación General de la Universidad consistió en la exposición en las Aulas del establecimiento penitenciario de treinta reproducciones de obras de la propia Muestra y la visita de varios humoristas gráficos (Oki, Lloyd, Tomy, Kappel, Bogotá, Beto y Nando) que disertaron sobre los recursos técnicos y características de la narrativa verbo-icónica que constituyen las viñetas, tiras cómicas e historietas, en particular, y de un lenguaje como el humor gráfico, en general. Posteriormente, y para corroborarlo en su dimensión práctica, realizaron caricaturas a todas las alumnas. En las conversaciones que al posar mantenían con cada humorista gráfico algunas alumnas llegaron a descubrir que eran compatriotas de varios de ellos, y el simple hecho de hablar sobre su país, les hizo llegar una brisa tran-

soceánica de melancolía, ternura y alegría.

La actividad del segundo momento, ya transcurridos dos meses, consistió en la presentación y entrega, por parte del propio autor, del libro de relatos breves "El buscador de argumentos" de Pedro M. Talaván. En el coloquio posterior, habló de insignes escritores que habían pasado por prisión, de la importancia de mantener una actitud crítica frente a los textos; expuso sus estratagemas para escribir, con distintos recursos literarios; y alentó a escribir: "todas y cada una de vosotras -dijo- tenéis cosas que contar".

Finalmente, la actividad del tercer momento, como colofón del ya culminado cuatrimestre, y por tanto de la asignatura, consistió en un emotivo encuentro literario con María Victoria Reyzábal. El acto, en esta ocasión, se abrió a todas las alumnas que desearan asistir. Se editó un díptico, con varios poemas de la autora y el programa, que consistió en la presentación de María Victoria y su obra, con una breve disertación de ésta para pasar a un posterior coloquio, fluido, distendido y sincero (las alumnas de narrativa de quinto ya habían trabajado en el aula la obra de la autora). Se suscitaron preguntas sobre las fuentes de inspiración, la necesidad vital de comunicación, las dificultades de carácter técnico literario... finalizando con un recital poético a cargo de Demetrio Escribano.



Ahora, ya evaluada la signatura, se puede decir que las dudas que surgieron en septiembre se han disipado por completo. Que las alumnas, reticentes al principio, tras la actividad de humor gráfico se entusiasmaron por completo; que la visita de Pedro M. Talaván, que pudo contar en primera persona vicisitudes carcelarias de tiempos en que se penaba simpatizar o defender determinadas ideologías, fascinó sobremanera a las más jóvenes; y que el encuentro literario en el salón de actos con María Victoria Reyzábal reunió a un significativo número de internas, alumnas o no, dis-

frutando con el coloquio y emocionándose con el recital poético. Pero si positivo y enriquecedor ha sido para las alumnas, no lo ha sido menos para los propios autores que han visitado las Aulas de EPA del establecimiento penitenciario. Con los encuentros literarios se produce un acercamiento, un intercambio intelectual y personal entre autores y lectores que llega a la complicidad y al descubrimiento mutuo trascendiendo a la propia obra.

No obstante, dijimos que se contemplaba un cuarto momento, ya diferido, con la intención de consolidar todo ello. La actividad para intentar conseguirlo parte de la materia optativa del segundo cuatrimestre que completa el horario de las alumnas de quinto: Introducción a la Informática.

Evidentemente en los trabajos de clase las alumnas han producido textos escritos con mayor o menor fortuna, pero todos, sin excepción, con esfuerzo, cariño, emoción y deseo de transmitir experiencias y sentimientos de su vida, de su familia, de sus alegrías, de sus penas, de sus sueños,... como tenues pinceladas de esperanza. Pues bien, en la asignatura de Informática, los escritos con los que trabajan el "procesador de textos" son los que ellas mismas han producido, de forma que una vez transcritos y corregidos puedan ser publicados, bien a través del Centro de Profesores, si tienen entidad suficiente, bien como un suplemento de la revista del propio establecimiento penitenciario. La publicación será el fruto tangible, con él quizá se sientan satisfechas y orgullosas, pero el poso intangible del gusto por la lectura y la escritura, ese que no pueden ver pero sin saberlo les lleva a la biblioteca por el préstamo de un libro o a tomar un folio para escribir negro sobre blanco, ese del que no son conscientes, ese es el que confiere a estas experiencias, a pesar del esfuerzo y tiempo adicional que exigen a todos, que, como decía al principio de estas líneas, nos resulten satisfactorias, enriquecedoras y gratificantes.

El éxito de este tipo de materias dentro del esquema de la educación reglada en las instituciones penitenciarias y seguramente en la educación de adultos en general, tiene más calado de lo que en principio nos pueda parecer, y posiblemente nos llevará a replantearnos de nuevo cuestiones como estructurar las asignaturas en módulos de temporalidad trimestral o cuatrimestral, o con contenidos más cercanos a los de las enseñanzas abiertas,... sin prejuicios por el hecho de que den lugar a una titulación. Pero todo eso se escapa a la intención de estas líneas y sería argumento de otro artículo.

# La alfabetización: ¿animación a la lectura?

*Teresa Hernández Colmenarejo y José Valero Peña*  
*Profesores del CEPA de Getafe (Madrid)*

CUANDO se habla sobre la lectura, sobre el placer que la misma nos proporciona y sobre cómo podemos animar a más personas a disfrutarlo, muchas veces nos olvidamos de los que están excluidos de esa satisfacción porque no saben leer.

Cuando, ¿no deberían ser, por lógica, sujetos prioritarios de cualquier plan de animación a la lectura? Quizá, solamente habría que cambiar las palabras: placer por *necesidad*; animación por *derecho*; satisfacción por .... *satisfacción*.

Efectivamente estas personas necesitan leer, y no sólo para deleitarse con lo escrito, en un momento dado, sino para contar con las mismas herramientas para entender el mundo con las que contamos los lectores, sin apenas tener conciencia de ello. Sólo el que ha sido analfabeto de adulto sabe la marginalidad en que esa carencia le sitúa respecto a los alfabetizados.

Nuestra civilización ha estado, está y parece que va a seguir estando, fundamentalmente basada en el lenguaje escrito. En todas las actividades, desde la más simple y cotidiana hasta la más extraordinaria, estamos rodeados por la escritura. Es verdad que en los últimos tiempos lo audiovisual ha tomado un gran auge, pero lo "importante" sigue estando por escrito y el lenguaje escrito sigue siendo el lenguaje del poder. Quizá de ahí viene ese afán con que se nos bombardea para que nos entusiasmemos con el sonido y la imagen.

Es posible que para consumir no haga falta leer, pero sí para conocer. Este es el punto en el que la necesidad de leer se convierte en derecho. El derecho a dejar de ser ciuda-

danos de segunda, al menos, en este aspecto.

En cuanto a la satisfacción de leer y comprender lo que se lee, no hace falta esforzarse para imaginar que en este estadio supera a la de cualquier momento de disfrute literario posterior, por muy exquisito que éste sea.

Y así volvemos a nuestro primer interrogante: ¿no deberían ser los analfabetos el objetivo prioritario de la animación a la lectura?; ¿no deberían serlo de cualquier plan educativo de personas adultas?

Pues, misteriosamente, no lo son. Al contrario, es el sector del público adulto en proceso de educación del que más a menudo nos olvidamos. Y, cuando se menciona, la justificación para tal olvido siempre es la misma: es un sector minoritario, es una actividad residual, porque son pocos y mayores y no aprenden, son "recurrentes."

Pues bien, sí, es un grupo minoritario, ¡afortunadamente! Que en pleno siglo XXI, queden todavía personas analfabetas en nuestro país, debería sonrojarnos a todos los que en mayor o menor medida tenemos responsabilidad en ello.

Y son mayores, efectivamente. ¿Cómo debe interpretarse esa protesta? ¿Que no merece la pena dedicarles el mismo esfuerzo que a otros niveles, porque no lo van a aprovechar durante mucho tiempo? ¿Que es más fácil la opción de esperar a que vayan abandonando o de que el analfabetismo termine por vía de extinción natural?

¡Claro que les cuesta aprender! El aprendizaje de



la lectura y de la escritura es uno de los más complejos con los que nos enfrentamos todos en nuestra etapa escolar. Mucho más cuando esto ocurre en la edad adulta, cuando se han de poner en juego una serie de facultades intelectuales, muy diferentes a las que se han utilizado para desenvolverse en la vida, y cuando hay que aprender en un medio por completo ajeno, como es la escuela.



Aun así, aprenden. Esa es la más importante contrajustificación. Y aprenden aun cuando, muchas veces, la atención que reciben más parece formar parte de un plan de desanimación que de animación a la lectura. La alfabetización necesita, tanto o más que otros ámbitos educativos, una dedicación realmente profesional, con el tiempo y los recursos precisos, con una metodología adecuada, con unos materiales específicos y actualizados....

No hablemos de *recurrentes* sin analizar las condiciones en las que se alfabetiza. Habría que ver si la recurrencia está en las personas que siguen viniendo, año tras año, a las clases (y tienen mérito, si comparamos su interés con las poquitas expectativas que ven cumplidas) o en la atención subsidiaria que reciben año tras año.

Pero la desigualdad, la exclusión con respecto a la lectura, sea como necesidad, sea como disfrute, no se circunscribe al grupo de personas sin alfabetizar. Existe otro colectivo, y a éste no se le puede tachar, por desgracia, de minoritario que, aun sabiendo leer y escribir, es difícil que se anime a hacerlo.

Estamos hablando de los llamados expresivamente "analfabetos funcionales". De los que conocen el código; al menos lo han aprendido en algún momento de sus vidas, pero no pueden usarlo para dos objetivos primordiales. No es suficiente para avanzar en el conocimiento y, sobre todo, en una interpretación crítica de la

realidad; tampoco lo es para experimentar el placer de leer en sí mismo, puesto que un requisito imprescindible para disfrutar de la lectura es comprender lo que se lee. Si el sector de personas analfabetas debería ser el prioritario dentro del campo

educativo, este otro grupo tendría que ocupar el siguiente lugar, si no el primero *ex-aequo*..

Y aquí incurrimos en otra contradicción o en otro olvido: cuando hablamos de alfabetización, solemos reducir el campo a personas analfabetas en las primeras etapas del proceso y ahí queda relegado. Pero alfabetizar es algo más que proporcionar un código. Es una competencia que tanto adultos como niños tardamos muchos años en adquirir de forma completa, y que, si hacemos caso a las estadísticas, una mayoría no llega siquiera a completar.

En el momento en que los alumnos están en niveles académicos posteriores al de alfabetización, nos olvidamos del proceso, como si se diera por hecho que es una competencia que ya poseen. Eso sí, todos los profesores, de todas las áreas, de todos los niveles, de todas las enseñanzas, nos quejamos de la incapacidad de los alumnos para comprender bien lo que leen y para expresarse por escrito. ¿No es una incoherencia, pues, que se subvalore el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, pero que luego se exija su competencia, esperando, parece ser, que los alumnos la traigan innata, o que la desarrollen milagrosamente por su cuenta, porque "no es tarea de mi área, de mi nivel, de mi enseñanza"?

**Los analfabetos, en el sentido más amplio del término, deberían ser el objetivo prioritario de la animación a la lectura y la escritura. El aprendizaje de estas dos destrezas es para las personas adultas más complejo que si se realiza en edades anteriores y por ello requiere una dedicación intensa.**

Como vemos, la animación a la lectura, en un sentido total, tiene un largo camino y un amplio campo para los que nos dedicamos a la educación de personas adultas. Que esto no nos desanime. Al

contrario y hablando de placeres, ¿hay en nuestra profesión alguno superior al de enseñar a leer?



# Imagen y poesía en el Centro Penitenciario de Aranjuez

*Victorino García Monje*

*Maestro en el Centro Penitenciario Madrid VI de Aranjuez (Madrid)*

**E**n el último trimestre del curso 2000-2001 el equipo docente responsable de la actuación educativa en el Módulo 11 de jóvenes del Centro Penitenciario Madrid VI (formado por dos maestros y una maestra), decidió organizar un Taller de Imagen y Poesía como parte de un Programa de Actuación Integral (en el que también se contaba con la participación de otros profesionales del Centro Penitenciario) diseñado durante parte del primer trimestre escolar y que suponía una avanzadilla a un Programa firmado posteriormente por el INJUVE e Instituciones Penitenciarias, al menos, para el presente curso 2001-2002. Se acordó que los miércoles, de 11:30 a 13:30, sería el mejor momento para llevarlo a cabo ya que era el único espacio de la semana en que nuestra compañera disponía de horario. Se formó un grupo de 12 alumnos estables, aunque, como era una actividad abierta a todo el Módulo, normalmente era más numeroso, salvo en el último momento cuanto tuvo que fijar la elaboración del trabajo final y se necesitaba una mayor coordinación y estabilidad.

**Este taller refuerza la autoestima de los internos y les permite transformar el medio al evadirse en el espacio y en el tiempo mezclando imágenes y poemas personales en un diaporama. Es una interesante actividad cultural y terapéutica para personas privadas de libertad y horizonte vital.**

Teniendo en cuenta las características psicosociales de los alumnos: jóvenes delincuentes, clima convivencial muy deficiente, escasez de hábitos de trabajo personal y grupal, deficientes niveles en las habilidades de observación, recepción y escucha, etc., el desarrollo de esta actividad, como el de otras del Programa de Actuación Integral (tertulias quincenales, salidas programadas, taller de pintura, taller de música, etc.) pretendía dar respuesta a una serie de necesidades que no se podían cubrir

solamente con las enseñanzas regladas. Entendemos que el espacio y el tiempo en prisión debe tender a ser permanentemente formativo superando, incluso, las limitaciones que establecen las enseñanzas regladas. Queda claro que la actuación educativa que se presenta tiene su definición dentro de las Enseñanzas Abiertas, muy interesantes y a tener en cuenta en espacios tan específicos como los centros penitenciarios.

El Taller de Imagen y Poesía atiende a la metodología planteada por Francisco Gutiérrez en su *Pedagogía de la Comunicación*:

a) Motivación: Se procede con la lectura de un cuento, "El señor de las palabras", en el que todos los alumnos participan para descifrar un mensaje secreto. Además de fomentar el gusto por la lectura se quiere lograr una complicidad que alimente la idea de pertenencia al grupo recién formado.

b) Lectura connotativa: Se presenta una colección de diapositivas de arte y cada alumno elige libremente 5 ó 6. Después cada uno expone ante los demás la idea y los sentimientos que le sugiere cada imagen seleccionada.

c) Lectura denotativa: Aprovechando la reciente inauguración de la biblioteca del Módulo y previa selección de libros poéticos adecuados (poesía amorosa, sobre la libertad...) cada alumno busca un poema y se interesa sobre los datos biográficos del autor. A continuación se procede a su lectura.

En una segunda sesión, se les presentan dos corrientes musicales (jazz y new age) y se procede a una audición musical en la que cada alumno selecciona fragmentos de los distintos temas.

d) Investigación: Los alumnos buscan individualmente textos poéticos en los libros previamente seleccionados. A continuación, realizan juegos creativos con los versos: suprimen palabras, suprimen versos, añaden y/o modifican palabras, añaden y/o modifican versos, etc., hasta conseguir sus propios textos.

e) Recreación audiovisual: El alumno selecciona una o varias diapositivas y las vincula a cada verso o versos contruidos en el apartado anterior, según su propio criterio.

A continuación se procede a la construcción del diaporama, asociando los fragmentos musicales, elegidos por cada alumno, con los versos y las diapositivas. Hacen varias pruebas hasta dar con la forma definitiva de cada uno. Por fin, se elige el orden en que se van a presentar los trabajos de forma conjunta.

Finalmente, se busca un día para presentarlo, en una sesión, a sus compañeros de Módulo y, en otra, a otros compañeros del Centro Penitenciario. Esta actividad no sólo va a contribuir a reforzar su autoestima sino que también les va a permitir transformar su propio medio lo que facilitará a todos los presentes evadirse momentáneamente en el espacio y en el tiempo. Propiciando momentos como éste desde la Escuela no sólo damos respuesta a la dinamización cultural de una población como la que tratamos, también supone una labor terapéutica muy necesaria en nuestra tarea educativa con unas personas que no sólo se encuentran privadas de libertad, sino que, generalmente, se encuentran privadas de horizonte vital.

### *ESTO FUE DE DONDE PARTIMOS, LOS TEXTOS QUE ELLOS ELIGUIERON:*

Desde el espejo.  
Después de tanto sol quemándome la  
cara y tanta luz oscureciendo mis  
sentidos  
al fin amaneció.

*(Miguel de Cervantes)*

De tus ojos.  
Hay tanta rima en tus ojos  
que voy a comenzar a ser poeta.

*(Miguel de Cervantes)*

Siempre creí en la pasión de los  
vivos y en el recuerdo de los muertos.

*(Mariano Esquilor)*

Tras la que siempre  
espero.

*(Rafael Morales)*

¡Oh, dulces sueños míos! No sois para  
la vida, ni sois para la muerte...  
Venís del infinito magnífico;  
del fondo distante de un espejo  
fantástico; del agua serena de  
un gran río.

*(Lasso de la Vega)*

Con anillos de oro y tu cuerpo  
triunfa.

*(Rafael Morales)*

### *Y AQUÍ FUE DONDE LLEGAMOS, LOS TEXTOS QUE ELLOS ELABORARON:*

Maldita tijera  
que en nombre de la moral  
nos hiciste tanto daño.  
Cuántos besos nos quitaste  
de la pantalla de cine;  
cuántas caricias  
se quedaron en el aire;  
cuántas ideas y pensamientos  
se perdieron.  
Cuántas veces en la oficina  
por debajo de la mesa  
le mirabas las piernas  
sin ver nada por la falda larga.  
Cuántas cosas nos quitaron  
sin poder hacer nada.  
Maldita tijera  
que en nombre de la moral  
nos hiciste tanto daño.

*Tengo a Dios  
por testigo.  
Mis pensamientos son hijos:  
mi mujer, mis hijos,  
mis seres queridos.  
Tengo a la muerte por testigo.  
Mi vida se sumerge  
en el mar de lo milagroso:  
mis seres queridos.*

Míranme en el espejo  
la cara del presidio  
y sonrén su mirada.  
Miran la luna  
y su brillo les destella.  
Cánsense sus ojos ya  
soñando  
en las tripas de la bestia  
esas incubadoras  
donde se espera que florezcan  
remordimientos de conciencia.

*Es ahora que empiezo a sentir como un ser  
humano.*

*Es ahora cuando siento cómo las lágrimas mojan  
y mojan mi alma  
hasta hacer un océano de sueños incumplidos  
y de deseos no realizados.  
Es ahora cuando escucho mi yo  
y lo dejo aflorar.*

*Es ahora cuando necesito  
más que nunca ser necesitado.*

*Es ahora, quizás, desde la soledad de esta celda  
que comprendo el auténtico sentido de la palabra  
amar.*

# Los encuentros literarios del Centro Regional de Educación de Personas Adultas (CREPA)

Manuel Rasero Barragán y José Antonio Saiz Aparicio

Asesores técnicos del Centro Regional de EPA de la Comunidad de Madrid

## ANIMANDO A LEER Y ESCRIBIR

**P**ARTICIPAR y comunicar son dos verbos que el CREPA tiene asumido que debe conjugar permanentemente. Por eso, uno de sus objetivos es potenciar un área de encuentros que permita a los/as educadores/as y alumnos/as de los distintos centros (CEPA) de la Comunidad de Madrid participar en actividades de comunicación que faciliten la puesta en común de experiencias educativas y que profundicen en ellas.

Cuando te enteras por los medios de comunicación que el 46% de los españoles afirman no leer casi nunca un libro<sup>1</sup>, la perplejidad te hace caer en la cuenta de que los Centros de Educación de Personas Adultas no deben ser ni permanecer ajenos a esta realidad. Más cuando se es consciente de la importancia de la lectura que, como dice Álvaro Mutis (Premio Cervantes 2001), *"es el camino para apropiarnos de un mundo y de una visión del hombre que, a partir de ese momento, entran a formar parte de nuestro ser. Leer un libro es volver a nacer. El libro acompañará al hombre hasta su último día sobre la tierra, sencillamente porque ha sido la más alta representación del hombre en el universo"*.

El convencimiento de que los Centros de Personas Adultas tienen la clave para animar a la población que asiste a ellos a que lea y disfrute del placer de la lectura y de la escritura, es lo que ha llevado al CREPA a poner en funcionamiento los "Encuentros Literarios con escritores", como una de sus actividades más apreciadas.

## ENCUENTROS LITERARIOS, ¿PARA QUÉ?

Para poder responder a la pregunta de para qué se organizan los Encuentros Literarios sólo hay que conocer la riqueza y variedad de objetivos que

perseguimos. Éstos son:

- Promocionar la escritura y la lectura a partir del conocimiento de autores españoles.
- Potenciar las actividades de Literatura que en los centros se realizan en talleres, cursos, programas ... de esta materia.
- Acercar al creador o escritor a sus lectores.
- Relacionar y comunicar a los/as alumnos/as de los distintos centros a través de la Literatura como eje de trabajo e interés común.



## DESARROLLO DE LOS ENCUENTROS : PARTICIPANTES, ACTIVIDADES Y CONTENIDOS

En el tiempo que este programa viene desarrollándose, desde el curso 1999/2000, han pasado

por el CREPA escritores/as como Lourdes Ortlz, Luis García Montero, Manuel Rico, Rosa Regás, Soledad Puértolas, Dulce Chacón, Luis Mateo Díez y Rosa Montero.

También la actividad ha salido del CREPA y ha entrado, de la mano de la escritora M<sup>ª</sup>

Victoria Reyzábal, en los Centros Penitenciarios de Alcalá-Meco (mujeres) y Navalcarnero; así como en los CEPA de Torres de la Alameda y de Entrevías.

En estos Encuentros participan los grupos de alumnos que están en talleres literarios, en actividades de animación a la lectura y a la escritura o en programas de Lengua y Literatura (niveles de tramos II y III de Educación Básica de Personas Adultas). Hasta ahora en su mayoría han sido mujeres.

En este último curso han participado los Centros de Madrid capital: "Pablo Guzmán", "Daoiz y Velarde", "Oporto", "Moncloa", "Las Rosas", "Entrevías", "Hortaleza-Abertura", "Tetuán", "Vallecas" y "Vista Alegre"; y, también, los de Madrid región: "Vicálvaro", "Torres de la Alameda", "San Martín de la Vega", "San Fernando de Henares", "El Pontón" de Collado-Villalba y "Las Rozas".

Durante el mes de septiembre hacemos una convocatoria abierta a los centros de EPA para que los profesores interesados en esta actividad acudan a una reunión donde se establece el momento y la forma de participación de cada centro, se proponen los escritores que podrían estar en los tres o cuatro Encuentros Literarios del año y se revisa la programación y organización de la actividad discutiendo las aportaciones de cada uno con el fin de valorar si es necesario realizar algún cambio.

Como cada Centro se inscribe en uno o varios Encuentros, varios meses antes de que se produzcan, reunimos a los profesores responsables de la actividad de esos centros y les aportamos documentación y recursos de apoyo para trabajar en clase: libros del autor, biografía y bibliografía, textos seleccionados...

La participación de los profesores y alumnos de



estos centros ha sido admirable porque la actividad no sólo consiste en el encuentro material con el escritor en el CREPA, sino que se ha preparado con suficiente anterioridad. El profesor responsable de cada centro participante ha trabajado con sus alumnos/as los contenidos del

Encuentro con actividades tales como:

- Lectura, trabajo y valoración de algún texto literario o alguna de las obras del escritor o la escritora en el aula del propio centro.
- Preparación de preguntas para el coloquio con el escritor o la escritora, inspiradas en el trabajo sobre su obra que previamente se haya realizado en el aula.
- Preparación de comentarios u opiniones de los alumnos en torno a la obra del autor, o de textos literarios de elaboración de los propios alumnos inspirados en dicha obra, para ser leídos en el Encuentro (uno por centro pudiendo ser un trabajo individual o colectivo).

Casi todos los Encuentros organizados han tenido el siguiente desarrollo y contenidos:

- a. Presentación del acto.
- b. Lectura de algún fragmento del escritor o la escritora por alumnos/as de los centros participantes.
- c. Presentación del escritor o la escritora.
- d. Exposición del escritor o la escritora con este

**El incremento de la motivación de los alumnos hacia la lectura se produce como efecto del interés que despierta en ellos conocer al autor o la autora de los textos u obras que leen, y escucharle responder en el coloquio a los interrogantes que surgen de las lecturas realizadas.**





guión orientativo:

- Cómo ha llegado a ser escritor.
  - Cómo se aprende a escribir o cómo se escribe una obra literaria.
  - Cómo es su obra narrativa y/o poética.
  - Comentario del proceso de creación de alguna de sus obras.
- e. Coloquio de los alumnos con el escritor o la escritora.
- f. Lectura de textos elaborados por los propios alumnos: comentarios o textos inspirados en la obra del escritor que previamente se han enviado al CREPA para su selección.
- g. Despedida y firma de libros.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

A lo largo de estos años con los Encuentros Literarios se ha conseguido la participación de un elevado número de centros que muestran interés por la actividad, hasta el punto de tener que habilitar espacios más amplios de los que el CREPA dispone. Lo significativo de ello es el elevado número de alumnos/as de los centros que han asistido y que previamente han preparado el Encuentro. Este curso han sido 700 personas en el CREPA y 400 en centros penitenciarios y centros de EPA.

Otro de los logros resultantes es la oportunidad de haber puesto en contacto personal a escritores y escritoras con los alumnos de los centros de personas adultas. Esto es muy gratificante para ellos pues rompen estereotipos y se logra un acercamiento intenso entre lector y autor. Los alumnos

han tenido la oportunidad de leer obras de autores actuales y de aprender directamente de ellos cómo se escribe, cuáles son sus técnicas y sus dificultades, así como su trayectoria personal y literaria.

Por otro lado, el contacto entre alumnos/as de centros con intereses y necesidades similares, centrando su intercambio en la misma actividad; y el contacto entre educadores de centros distintos, que

también han preparado idéntica actividad, supone romper el aislamiento y distanciamiento de los centros y darle a la tarea educativa de cada aula un aporte de motivación con el aliciente de la cooperación, la colaboración, la co-gestión y el conocimiento mutuo entre personas de distintos lugares de la Comunidad de Madrid. Los alumnos han podido compartir sus creaciones literarias con otros compañeros, venciendo miedos y dificultades de expresión.

En conclusión, con los Encuentros Literarios del CREPA hemos conseguido, como nos dijo Rosa Montero, *fomentar la lectura como forma de vivir otras vidas soñadas y salir del traje pequeño en que se convierte nuestra vida individual, y fomentar la escritura como forma de enajenación maravillosa que nos permite no estar solos nunca y conseguir acercarnos al secreto de las cosas, del mundo, a la sabiduría absoluta.*

**Los textos creativos que elaboran los alumnos tienen su inspiración y soporte en la obra de los autores que van a conocer personalmente en el Encuentro Literario. La lectura de algunos de esos textos produce una comunión de contenidos sentimientos y emociones entre escritores, alumnos que han escrito, leen o escuchan, y profesores.**

<sup>1</sup> “Estudio sobre hábitos de lectura y compras de libros” promovido por el MECD y la Federación de Gremios de Editores de España.

# La educación de personas adultas en Suecia

*Purificación Llaquet Baldellón*

*Asesora Técnica de la Dirección General de Promoción Educativa  
(Consejería de Educación. Comunidad de Madrid)*

La enseñanza de personas adultas está ampliamente desarrollada y tiene una gran tradición en Suecia. Existe bajo múltiples formas, organizadas por diversas instituciones, desde la enseñanza nacional o la realizada por la administración local para las personas adultas, la formación profesional, la formación ocupacional o el desarrollo de competencias durante la vida profesional. El sistema educativo público para las personas adultas abarca la enseñanza organizada por la administración local para las personas adultas (Komvux), la enseñanza para las personas adultas con discapacidad intelectual (Särvux), los cursos de sueco para los inmigrantes (SFI) y los centros nacionales de enseñanzas para las personas adultas (SSV).

### KOMVUX

La enseñanza organizada por la administración local para las personas adultas, Komvux, da formación correspondiente a los niveles de enseñanza básica y de secundaria. Fue creada en 1.968 para asegurar la educación de las personas adultas que no tienen formación básica o de enseñanza secundaria. Desde el 1 de julio de 1994, Komvux tiene nuevos programas de enseñanza.

#### A) Enseñanza Básica para las personas adultas

La Enseñanza Básica para las personas adultas se corresponde con el ciclo de enseñanza primaria de nueve años. Su finalidad es dotarles de los conocimientos fundamentales para la vida social, la profesional y la terminación de sus estudios. Los alumnos empiezan sus estudios en el nivel corres-

pondiente a sus conocimientos previos y acaban cuando los objetivos individuales de la formación han sido conseguidos. Deciden ellos mismos su ritmo de estudios, en función del empleo que se tenga o de la realización de un período de prácticas. La Enseñanza Básica para las personas adultas puede dar una cualificación correspondiente a los nueve años de la escuela obligatoria. Esta cualificación está acreditada por un certificado de final de estudios a través de cuatro materias básicas, de las cuales el alumno debe haber obtenido una calificación satisfactoria: sueco o sueco como segunda lengua, inglés, matemáticas y educación cívica. El certificado de final de estudios puede incluir también otros cursos y materias. Las materias comunes están para proporcionar Enseñanza Básica a las personas adultas que no la tienen.

#### B) Enseñanza Secundaria y Formación Complementaria

La Enseñanza Secundaria para las personas adultas tiene los mismos planes académicos que los de educación ordinaria y, desde el 1 de julio de 1994, sigue el mismo programa de enseñanza. Es equivalente, aunque no idéntica, a la enseñanza dada en los institutos de enseñanza secundaria. La enseñanza organizada por la administración local para las personas adultas está organizada bajo forma de curso y cada materia está constituida por módulos. Su objetivo es completar la formación de los alumnos de manera que se les dé

los conocimientos de la misma calidad que la de los jóvenes. Los ejes principales, el contenido y la extensión de los cursos pueden diferir, además, de los del instituto ordinario. Los alumnos deciden

**En la Educación Básica de Personas Adultas de Suecia el alumno decide su ritmo de estudios. Debe superar cuatro materias básicas: sueco (primera o segunda lengua), inglés, matemáticas y educación cívica.**

ellos mismos el ritmo de estudios, el número y la combinación de las materias estudiadas. Muchos no siguen módulos aislados. Los que han llevado a término todos los módulos de las materias básicas y otros módulos, representando, al menos, un cierto número de puntos de la Enseñanza Secundaria, pueden obtener un certificado de final de estudios.

La formación complementaria es una forma de enseñanza distinta que permite mejorar una formación profesional o adquirir una nueva. La mayor parte de las formaciones son de una duración de seis meses a un año y pueden estar en torno a un tema, por ejemplo, la economía, la informática o el turismo.

### SÄRVUX Y SUECO PARA LOS INMIGRANTES

Särvux es una forma de escolaridad especial destinada a las personas adultas con discapacidad intelectual. Su programa de enseñanza es el mismo que el de la Enseñanza Secundaria para las personas adultas y la de los institutos de Enseñanza Secundaria, pero con planes de cursos y horarios adecuados a ellos. Särvux está dirigido a completar la educación de los alumnos sobre la base de la formación anterior, de la experiencia y de las capacidades de cada uno de ellos. Las formaciones de Särvux pueden dar así una cualificación en las materias aisladas igual que la correspondiente a la escuela básica y la de una formación profesional de un instituto, a las personas con una discapacidad intelectual.

Los Cursos de Sueco para los Inmigrantes (SFI) están destinados a hacerles conocer la lengua y la sociedad sueca. Las administraciones locales son las que proponen cursos de SFI a los nuevos inmigrantes adultos, pero la organización de la enseñanza puede variar de una comuna a otra.

### CENTROS NACIONALES DE ENSEÑANZA (SSV)

Los dos centros nacionales de enseñanza de adultos del país se encuentran en Norrköping y en Härnösand. Completan la enseñanza organizada por la administración local para los adultos cuando éstos, por una razón u otra, no pueden hacer estudios en la localidad de su domicilio. Una parte de la ense-

ñanza tiene lugar por correspondencia. Además, los alumnos vienen regularmente al centro durante una o dos semanas para seguir cursos bajo la tutoría de un profesor.

### ESCUELAS POPULARES SUPERIORES Y ASOCIACIONES DE EDUCACIÓN POPULAR

Los cursos de las Escuelas Populares Superiores y los círculos de estudios de las asociaciones de Educación Popular se dirigen a todas las categorías sociales y tienen como objeto numerosas disciplinas. El reparto de las subvenciones del Estado y la evaluación de estas formas de educación son de la competencia del Consejo Nacional de la Educación Popular.

### UNIVERSIDADES Y ESCUELAS SUPERIORES

La mayor parte de las Universidades y Escuelas Superiores de Suecia dependen del Estado. Existen en más de veinte localidades del país. Proponen numerosos cursos independientes y un cierto número de cursos de formación más largos.

### FORMACIÓN PROFESIONAL (AMU)

La formación profesional de las personas adultas forma parte de la política de empleo, destinada en primer lugar a las personas paradas, con el fin de darles una formación profesional básica o complementaria. Los créditos son concedidos por el Parlamento a la Dirección Nacional del Trabajo (AMS), que los reparte a su vez entre las comisiones departamentales de Trabajo y las agencias para el empleo. Éstos aceptan diversas formaciones, por ejemplo en Komvux, en empresas de formación o en el Grupo AMU.

### FORMACIÓN DEL PERSONAL

Muchos trabajadores, a todos los niveles de la organización, tienen una importante formación a lo largo de su vida profesional. Esta formación interna puede contar desde conocimientos profesionales prácticos hasta estudios más teóricos. Puede ser realizada en cooperación, fundamentalmente con las Universidades y Escuelas Superiores o los servicios de enseñanza a través de las administraciones locales, AMU o diferentes empresas de formación.



# Los PAEBA en Iberoamérica

## Programas de Alfabetización y Educación Básica de adultos en República Dominicana, Honduras, Nicaragua y Paraguay

*M<sup>a</sup> Jesús Angulo Peláez*

*Asesora Técnica de la Subdirección General de F.P. del M<sup>o</sup> de Educación, Cultura y Deporte*

### QUÉ SON Y CÓMO SURGEN LOS PAEBA

LOS Programas de Alfabetización y Educación Básica de Adultos nacen al comienzo de la década de los 90, precisamente en uno de los foros internacionales que anualmente celebra sus encuentros, la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. Estas reuniones van precedidas de conferencias sectoriales a las que asisten los ministros respectivos representantes de toda la comunidad iberoamericana de países.

En la Cumbre de Guadalajara (México 1991), ocurrió un hecho histórico, la Declaración resultante recogió el término *Iberoamérica* incluyendo a todos los países de habla española y portuguesa de América y Europa. En su Declaración, además, se recogen grandes deseos de colaboración y de cambios educativos, sociales y económicos para lo cual se aprueba el desarrollo de programas de cooperación para abordar problemáticas prioritarias como los altos índices de analfabetismo existente.

Es en la Cumbre celebrada en Madrid un año después, en 1992, cuando se aprueban varios programas en diferentes áreas con el objetivo de poner la Educación al servicio de la modernización y convencidos que "el conocimiento es el gran capital del siglo XX". Se aprueban dos proyectos para llevar a cabo una acción intensa en dos zonas especialmente críticas a fin de reducir el analfabetismo de un 20% a un 25% a lo largo de cinco años: El Salvador, que había finalizado su conflicto armado, y República Dominicana.

Posteriormente se ha ido aprobando en 1996 el programa de Honduras, el de Nicaragua en noviembre de 1997 y en el año 2000 se inició el programa de Paraguay.

Aquellos dos primeros programas que se han llevado a cabo en El Salvador y en República

Dominicana han finalizado sus acciones siendo incorporados a la oferta general de Educación de Adultos que el país tiene, la que su Ministerio de Educación ofrece a los ciudadanos.

Cualquier Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos en Iberoamérica, PAEBA, responde a un diseño global. Por eso hablaremos del Programa o del PAEBA cuando queramos referirnos a ellos en general pero cada país ha ido adaptándolo a su propia realidad y a sus necesidades educativas y formativas lo que da un carácter de especificidad enriquecer el modelo. Son muy populares en los países y se les conoce por su nombre. Así el programa en República Dominicana era PRALEB, en Honduras se llama PRALEBAH, el de Nicaragua, PAEBANIC y en Paraguay PRODEPA.

**Los PAEBA son proyectos de cooperación para el desarrollo con una acción temporal e intensiva de apoyo a las estructuras educativas de países iberoamericanos con dificultades de desarrollo.**

Es una experiencia de colaboración entre las instituciones, españolas y las de los países receptores de la ayuda. Las instituciones españolas que intervienen de forma continua son la Agencia Española de Cooperación Internacional, la Organización de Estados Iberoamericanos y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Estas instituciones tienen respectivamente, la responsabilidad de la financiación, de la gestión y administración de los fondos y el MECD de España de la asistencia técnica. Forman una Comisión de Coordinación y Seguimiento, en la que interviene también el Ministerio de Educación del país receptor, donde se sigue puntualmente el desarrollo de cada uno de los programas, sus necesidades y



problemas y se adoptan las decisiones por consenso. El Ministerio del país aporta el equipo humano, la sede donde se ubica el programa que siempre es en alguna dependencia del propio Ministerio, además de la infraestructura en las regiones que en Centroamérica se llaman Departamentos.

### ALGUNOS DATOS DE LOS ESCENARIOS DONDE SE DESARROLLAN LOS PROGRAMAS

Los destinatarios viven en las zonas rurales más deprimidas con difícil acceso, en comunidades a las que, en muchos casos, no llega la luz, el agua corriente ni los servicios mínimos sanitarios ni educativos. La escuela frecuentemente se encuentra a varios kilómetros de distancia y por las condiciones del terreno al menor rastro de lluvia se hacen intransitables los caminos. Esta es una de las causas más frecuentes de abandono infantil de la escolaridad o de la no asistencia simplemente.

Aunque la Enseñanza Primaria es obligatoria para todos los niños comprendidos entre los 7 y 15 años, en la mayoría de los países, el abandono escolar se produce en edades muy tempranas, con lo que la reducción del analfabetismo en jóvenes y adultos se ve limitada por la gran cantidad de niños y jóvenes que incrementan cada año las cifras de personas analfabetas.

Honduras o Nicaragua, por ejemplo, son países que tienen en torno a cinco millones de habitantes, con índices de natalidad del 3% o 4%. Como en Honduras, en las zonas rurales puede haber 6 ó 7 niños por mujer viviendo en situaciones de pobreza y marginalidad, sin acceso no sólo a la enseñanza básica sino a los servicios mínimos higiénicos y de salud. Resultado de ello es la extrema juventud de la población, donde cerca del 50% tiene menos de 20 años, lo que aumenta las cargas de su población activa. El analfabetismo sigue siendo un severo problema social, los índices se encuentran entre el 20% y 25%. En algunos

**Los PAEBA tratan de disminuir el analfabetismo en sectores urbanos marginales y rurales y dar continuidad o apoyo a los estudios básicos y de capacitación laboral relacionados con el contexto productivo próximo.**

Departamentos, sobre todo en las zonas rurales o urbanas marginales el índice promedio de analfabetismo llega al 37%. El 40.7% de la población se encuentra bajo la línea de pobreza y más del 30% con índices de desnutrición. Investigaciones reali-

zadas por el PNUD, evidencian la correlación entre analfabetismo y pobreza, ejemplo de ello es que en torno al 40% de la población de cada país que vive en las zonas rurales, es pobre y analfabeta. Actualmente en Nicaragua, 946.000 ciudadanos entre los 3 y 24 años no están siendo atendidos en el Sistema Educativo Nacional.

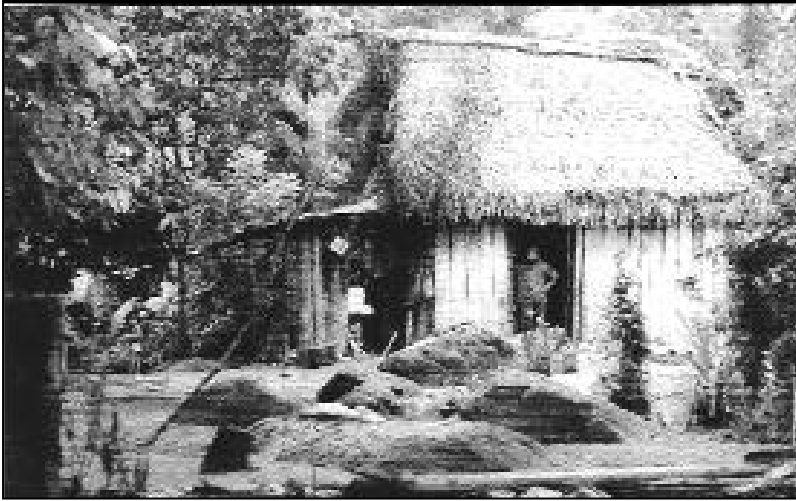
Es por lo que se plantean planes integrales de cooperación en los que se abordan diferentes frentes al tiempo, y una gran coordinación no únicamente entre los programas existentes en una zona sino también y esto es uno de los ejes de los PAEBA, entre las instituciones españolas participantes y las del propio país. Es un programa que tiene como finalidad disminuir los índices de analfabetismo en la población mayor de 15 años priorizando los sectores urbanos marginales y rurales, ofrecer a los adultos alfabetizados la oportunidad de continuar sus estudios de Educación Básica, así como recibir una capacitación laboral en oficios relacionados con las áreas productivas cercanas.

### UNA RED EN FUNCIONAMIENTO. MODELO DE PROGRAMA EDUCATIVO DE COOPERACIÓN AL DESARROLLO

Los PAEBA son proyectos de cooperación para el desarrollo con una acción temporal e intensiva que supone un apoyo a las estructuras educativas del país, y se pretende:

1. Disminuir los índices de analfabetismo de los mayores de 15 años hasta un nivel de Educación Primaria y ofrecer a los adultos alfabetizados la oportunidad de continuar estudios de capacitación profesional.
2. Reforzar a la institución educativa a través del apoyo técnico





y la formación del equipo de expertos que garantice la sostenibilidad futura de los Programas de Alfabetización y Educación Básica de Adultos.

3. Extender progresivamente los programas a todo el país con especial incidencia en las zonas rurales, y reforzando las áreas geográficas de los Departamentos, sobre todo en aquellos países que se encuentran o se encontrarán en procesos de descentralización política.

Se trata de que gracias a la acción del programa, la Alfabetización, la Educación Básica de Adultos y la capacitación laboral o formación para el trabajo, llegue donde no puede acceder la propia administración del país, donde no existen otros recursos educativos, zonas de difícil acceso, donde la oferta educativa no llega o la escuela más cercana se encuentra a varios kilómetros de distancia. Para lograr esto, el programa cuenta con un equipo humano, formado por dos codirectores, uno del país y otro español (esta es la única persona española, el resto son del propio país) y el equipo técnico formado por pedagogos, informáticos etc. que coordinan y realizan el seguimiento del programa a nivel central.

En las zonas se encuentran los "promotores" que serían el equivalente a nuestros asesores en las provincias o en las áreas territoriales, y los maestros, los facilitadores del aprendizaje. Los "facilitadores" como se les denomina en el PAEBA, deben ser del entorno, de la propia comunidad, no necesariamente son maestros, pueden ser voluntarios, estudiantes, etc. Los grupos que atienden son entre 15 y 20 personas, recibiendo una aportación económica por su colaboración. El promotor, es el enlace entre el equipo central y la realidad diaria en los círculos de aprendizaje. Tiene que coordinar una media de 25 facilitadores y visitar al menos una vez al mes cada uno de los grupos de alfabetización. Como se encuentran normalmente en zonas difíciles, el programa suministra vehículos,

motos y caballos en algunas áreas, con el fin de poder realizar estas labores de supervisión, entrega de material, etc. Gracias a estas dotaciones y al funcionamiento habitual en red del programa, las labores de ayuda y asistencia humanitaria se facilitan en caso de peligro cuando sucedió el huracán Mitch.

Donde se imparten las clases se denominan Círculos de Alfabetización y se instalan en cualquier local que permita darlas: escuelas (si las hay), centros comunales, iglesias o, incluso propiedades privadas habilitadas al efecto si no fuera posible otra alternativa.

En estas condiciones se atiende a una media de 35.000 personas en cada país anualmente. La financiación de cada uno de los programas es entre 250 y 300 millones de ptas./año. Uno de los estudios realizados sobre la rentabilidad económica nos da el sorprendente resultado de que lo que cuesta alfabetizar a una persona en un año son unos 35 dólares, unas 7.000 ptas. ¿Es utópico pensar entonces en que pueda ser posible "una educación básica para todos"?

Han sido numerosos los éxitos conseguidos, también las dificultades no han faltado. Se ha consolidado un modelo, cada programa tiene su propio diseño curricular y sus materiales educativos desde alfabetización hasta el nivel correspondiente a la primaria, específicos para educación de Adultos, las Aulas Mentor han iniciado también allí su andadura, etc. Pero lo más importante es la gran demanda que existe siendo la limitación presupuesaria lo que hace que la respuesta no sea mayor.

Número de personas atendidas hasta el año 2000. (Global Estimado)

Alumnado atendido en Alfabetización y niveles correspondientes a la Educación Básica de Adultos.

- Nicaragua-(1998-2000).-106.665 alumnos.
- Honduras.-(1997-2000).-110.966 alumnos
- El Salvador (1994-1997).- 151.663 alumnos
- República Dominicana (1994-1997).- 57.826 alumnos y (1998-2000).- 63.018 alumnos

# El Centro de EPA “Don Juan I”

*Benigno Hernández Barrena*

*Jefe de estudios del CEPA “Don Juan I” de Alcalá de Henares (Madrid)*

EL Centro de Personas Adultas “Don Juan I” está ubicado en Alcalá de Henares, ciudad con más de 160.000 habitantes situada al Este de la Comunidad Autónoma y dotada de una amplia infraestructura a nivel educativo al ser sede universitaria con distintas facultades y escuelas superiores y contar con una red de 14 centros de Educación Secundaria, 33 de Educación Primaria, además de centros de Educación Infantil, Escuela Oficial de Idiomas, centros de Educación de Adultos, etc.

El Centro funcionó durante bastantes años en un antiguo edificio de la calle Daoiz y Velarde, 9 que había ocupado con anterioridad el Colegio Nacional de ese mismo nombre.

Desde hace algo más de seis años, (enero 1996) está situado en un edificio de nueva construcción en la misma calle Daoiz y Velarde, 28.

El edificio actual, que no fue pensado como centro educativo independiente, presentaba una estructura de aula con cinco aulas y dos servicios por planta, por lo que ha sido necesario ir habilitando espacios para la dirección, secretaría, sala de profesores, biblioteca, aula de informática, conserjería, etc. Estando pendiente el conseguir habilitar en la planta baja o semisótano, que ahora utilizamos como almacén, una sala de usos múltiples.

En nuestra estructura organizativa, además del Centro “D. Juan I”, hemos de englobar a los Centros Penitenciarios Madrid I y Madrid II, que mediante la figura de un Jefe de Estudios Adjunto organizan sus actividades académicas con total autonomía pero que dependen administrativamente de nuestro Centro.

Una situación similar se produce con varios centros adscritos de Alcalá de Henares, San Fernando, Coslada y Vallecas que preparan a sus alumnos para la prueba de Graduado Escolar.

## SEÑAS DE IDENTIDAD

En el Proyecto Educativo del Centro se declara, entre otras cosas que:

El CEPA “Don Juan I” es un centro público y, por tanto, abierto a todas aquellas personas que reúnan los requisitos establecidos por la ley, independientemente de su raza, sexo, nacionalidad o creencia religiosa.

Se postula como aconfesional y respetuoso con todas las creencias. Igualmente se manifiesta por el pluralismo ideológico y político, así como por la renuncia a todo tipo de adoctrinamiento.

De otra parte el Centro hace suyos los principios derivados de:

**El alumno del Centro es muy variable de un curso a otro. Desea principalmente aumentar su bagaje cultural y prepararse para obtener un título por cuestiones laborales.**

-La adhesión incondicional a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, principalmente los contenidos en el art. 26 referidos a la educación y a los objetivos de la misma.

-La Constitución Española de 1978.

-La convivencia democrática basada en la participación, el pluralismo, la tolerancia y el respeto, de acuerdo con los principios contemplados en la LODE.

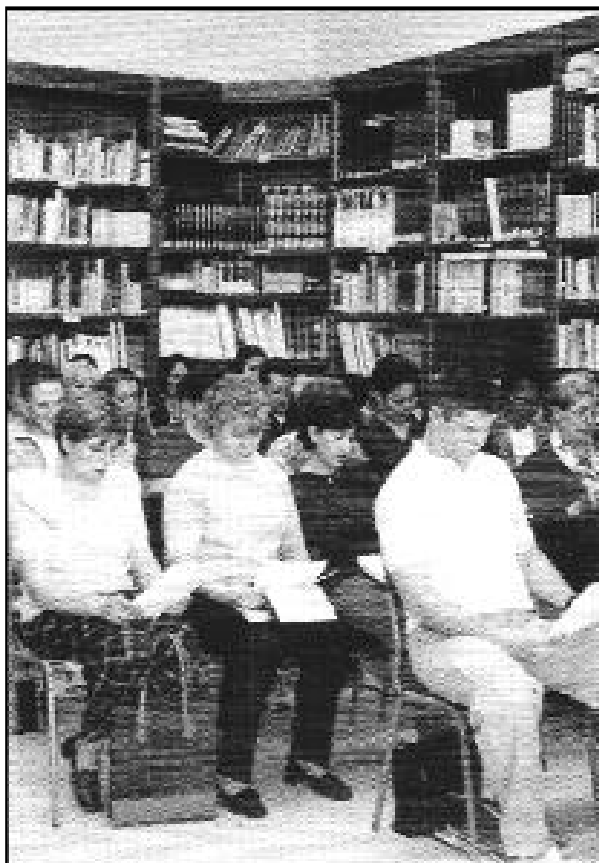
-La puesta en práctica de los Derechos y Deberes de los alumnos contemplados en la LODE y en su desarrollo legislativo posterior (Real Decreto 732/1995, de 5 de Mayo).

-La decidida voluntad de conseguir los fines previstos en la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo.

-La formación integral y personalizada. Concebimos la educación de personas adultas en el más amplio sentido: una formación que promueva el pleno desarrollo de las capacidades del individuo en el ámbito profesional, social, cívico y personal.

Además entendemos que cada adulto posee unas características diferenciales relativamente estables, los cuales nos conducen a considerar que cualquier proceso de enseñanza/aprendizaje, no pudiendo obviar esta diversidad, se adecuará en todo momento a las posibilidades, necesidades e intereses del alumnado.

-El aprendizaje significativo. Se promoverá la construcción por parte del alumno de aprendizajes que vinculen cualquier nueva adquisición con las que ya posee, de forma que éstos tengan la profundidad y relevancia necesarias para que les puedan ser úti-



les (funcionalidad) en su vida cotidiana, y de este modo sean generalizables a otros contextos y situaciones diferentes de las que nacieron.

## ALUMNADO

La matrícula del Centro supera en estos momentos los 1.600 alumnos, repartidos en los distintos grupos de mañana, mediodía, tarde, noche y en las modalidades de presencia y distancia. La gran mayoría tienen una relación directa con el profesorado del Centro, aunque aquí también están englobados los alumnos de los Centros Penitenciarios Madrid I y Madrid II, y los de los centros adscritos.

Si bien cualquier análisis sobre las características de nuestro alumnado debe ser abordado con suma prudencia pues somos conscientes de su alto índice de variabilidad de un curso a otro, y partiendo de información extraída de diversas fuentes (una encuesta elaborado ad hoc y aplicada a una muestra representativa de alumnos del curso 2000-2001, los datos estadísticos del alumnado del curso 2001-2002 y la observación directa) nos permiten concluir que las principales características de los alumnos inscritos en nuestro Centro son:

-En los tramos I y II de Educación Básica de Personas Adultas la media de edad está comprendida entre los 35 y 45 años, dándose la circunstancia de que en la distribución por edades se verifica la relación inversa entre edad y nivel cursado: cuanto mayor ésa más bajo es el nivel cursado alcanzando en el primer tramo edades superiores a 65 años.

-En el tramo III de EBPA se viene confirmando, en los últimos años, un predominio de un alumnado joven (entre los 18 y 22 años), procedente de los IES de la zona, que al carecer del título de Graduado en Educación Secundaria se incorpora al 6º curso de la EBPA.



–Otros rasgos genéricos atribuibles a nuestro alumnado serían: persona de sexo femenino, nacida en Madrid y cuyo tiempo de residencia en Alcalá de Henares supera los 10 años.

**La gama de programas de enseñanza que el Centro desarrolla es muy amplia y diversa. La oferta va desde la Educación Básica hasta las Enseñanzas Abiertas, pasando por Enseñanzas Técnico-profesionales y con soporte telemático.**

- Aunque desde una vertiente socio-laboral no hay unos datos estadísticos claros, la tendencia mayoritaria muestra un modelo de alumno/a que tendría por profesión o actividad la de ama de casa, con un status económico medio/medio-bajo. De forma consecuente con lo anterior, otro dato significativo sería su baja autonomía económica (dependencia de cónyuge pareja o familia).
- En relación a su motivación y expectativas, el perfil del alumnado del Centro se caracterizaría por manifestar, como motivo prioritario de acceso a nuestras enseñanzas, el deseo de aumentar su bagaje cultural (motivación interna); y como segunda causa un motivo de orden instrumental: prepararse para la obtención de un título por cuestiones laborales.
- Una gran parte de nuestro alumnado se decanta por la lectura en lo concerniente a los intereses y aficiones.
- Se aprecia un aumento de demanda en los grupos de español para inmigrantes.
- Como consecuencia de la oferta de enseñanzas en soporte telemático, acuden al centro alumnos con un mayor nivel formativo.
- Finalmente, en lo relativo al grado de satisfacción por las enseñanzas impartidas por el Centro, las conclusiones no dejan de ser positivas dado que nos permiten afirmar que es alto el nivel expresado por el alumnado.

## RECURSOS: HUMANOS Y PEDAGÓGICOS

El Centro funciona de forma continuada en horario de mañana y tarde, desde las 9 a las 22 h. Ello es posible por la plantilla de profesores, 18 de primaria y 5 de secundaria, y los dos conserjes, funcionarios municipales, que trabajan en el

Centro.

En cuanto a los recursos materiales y pedagógicos cabe destacar:

*La Sala de profesores:* Se utiliza como lugar de reuniones de los docentes. En ella se encuentran libros de interés profesional y cuatro ordenadores (para los departamentos de Sociales, Naturales, Comunicación y Matemáticas) conectados en red y con acceso a Internet. También existe un tablón de anuncios donde se coloca la información que pueda ser de interés.

*Jefatura de Estudios y Secretaría:* Comparten un único espacio, se utilizan dos ordenadores para la gestión, uno de ellos con conexión a Internet y el otro a Intranet (Educamadrid), con sus respectivas impresoras laser. En el pasillo que da acceso al despacho están situados dos armarios para uso del departamento de Comunicación y Matemáticas.

*Dirección:* Despacho para uso de la dirección.

*Departamento de orientación:* Habitualmente lo usa el orientador, aunque a veces hace las funciones de sala de reuniones (departamento, profesorado...). También se utiliza, aunque el tamaño es reducido, para las tutorías individuales de la Educación a Distancia.

*Conserjería:* Espacio utilizado por los conserjes. En él se guarda el material escolar. Dispone de dos fotocopiadoras. En el pasillo de acceso a la conserjería están situados dos armarios para uso de los departamentos de Sociales y de Naturales.

*Aula de Informática:* Tiene doce ordenadores actualizados, conectados en red y con acceso a Internet y tres impresoras. Es para uso de los alumnos. En ella se desarrollan las enseñanzas de Informática y Aulas Mentor.

*Biblioteca:* Con un volumen aproximado de cinco mil libros de temática variada, funciona con un servicio de préstamo para profesores y alumnos que se gestiona desde un ordenador. Debido a la falta de espacios en el centro, en algunos momentos se utiliza como aula para cursos con pocos alumnos. Un armario con ruedas, que puede trasladarse por la planta, guarda un vídeo y una televisión.

*Aula de distancia:* Llamada así porque es donde habitualmente se dan las clases de Graduado

Escolar a distancia, aunque su uso pueda ser con cualquier otro grupo. Al igual que en la biblioteca existe un armario con vídeo y televisor. En otros armarios se guardan libros relacionados con el Graduado Escolar a Distancia.

*Resto de aulas:* Todas ellas disponen de mesa y sillas de profesor y alumnos, algún armario y todo lo necesario para impartir clases. Distribuidos entre plantas se hallan los mapas, (dos carros en la última planta con la cartografía básica y alguno suelto por el resto). Lo mismo ocurre con los vídeos y televisores (2 por planta).

### OFERTA EDUCATIVA:

La gama de enseñanzas que el Centro imparte es amplia y diversa, para su descripción sirva como referencia la oferta educativa desarrollada durante el curso 2001-02:

#### -EDUCACIÓN BÁSICA DE PERSONAS ADULTAS

##### - TRAMO I

Alfabetización: 1er Curso Mañana y tarde  
Neolectores: 2º Curso " "

##### - TRAMO II

Cursos 3º grupos de mañana y tarde  
Curso 4º " " "

##### - TRAMO III

Curso 5º grupos de mañana y tarde  
Curso 6º " " "

-Módulo III y IV EBPA a Distancia  
grupos de mañana y tarde

#### -ESPAÑOL PARA INMIGRANTES

#### -PREPARACIÓN PRUEBA DE GRADUADO ESCOLAR (distancia)

#### -ENSEÑANZAS TÉCNICO/PROFESIONALES

- PREPARACIÓN DE PRUEBAS F.P. I  
(rama administrativa y sanitaria)

#### -ENSEÑANZAS ABIERTAS

- CLUB DE LECTURA  
grupo viernes mañana  
- HISTORIA, ARTE Y CULTURA DE ALCALÁ  
grupo viernes mañana  
- TÉCNICAS PARA LA BÚSQUEDA DE EMPLEO  
- INICIACIÓN AL IDIOMA FRANCÉS  
grupo de tarde  
- INICIACION AL IDIOMA INGLÉS  
grupos de tarde

#### -ENSEÑANZAS EN SOPORTE TELEMÁTICO

- INICIACIÓN A LA INFORMÁTICA  
grupos, mañana y tarde  
- AULA MENTOR  
grupos, mañana y tarde

Sobre esta oferta, que en líneas generales se puede mantener para los próximos cursos, conviene matizar los siguientes aspectos:

- La preparación de la prueba de Graduado Escolar y la de pruebas libres de F.P. I, desaparecen por imperativo legal al finalizar el actual curso escolar.

En contrapartida, hay programas de enseñanza en auge como son:

- Enseñanza Básica de Personas Adultas a Distancia (EBPAD) donde el próximo curso ofertaremos los cuatro módulos.

- Las enseñanzas abiertas, donde la demanda es cada vez mayor, y sobre todo el Español para inmigrantes donde la demanda aumenta de día en día.

En resumen, intentamos ser un centro que responda a las demandas de la población adulta de Alcalá de Henares, participando en sus acontecimientos culturales y, sobre todo, abierto a las nuevas exigencias de la sociedad actual.



# NOTICIAS

## El Servicio de EPA de la Comunidad de Madrid Finaliza este Curso pero continuamos dinamizando la EPA

Con este nuevo número de *Notas* llegamos al final del presente curso escolar. En él quedan muchas experiencias que nos han acompañado durante meses. Sin duda una mirada atrás nos sirve para identificar las claves de muchos éxitos y también las pistas de nuevas y futuras acciones.

### *Debate del ROC en la EPA de la Comunidad de Madrid.*

Cabe señalar el debate público sobre el borrador del futuro Decreto por el que se establecerá el Reglamento Orgánico de los Centros de Educación de Personas Adultas que se viene produciendo durante estos últimos meses. Es tiempo para la reflexión y la recogida de las aportaciones de todos con objeto de poder dotarnos en el momento actual de una norma necesaria que vendrá a establecer las bases fundamentales del funcionamiento de estos centros educativos. La riqueza y variedad de los mismos supone, no obstante, una dificultad manifiesta al ser centros con características singulares que les hacen poco comparables al resto de centros educativos del Sistema. Esperamos que finalmente todos los esfuerzos se sumen para poder contar con un Reglamento "propio" tan largamente esperado.

### *Tiempo de actividades culturales, encuentros e inauguraciones.*

El último trimestre de cada curso escolar, es especialmente activo desde el punto de vista de la organización en los centros de momentos de encuentro, convivencia y actos culturales del más variado tipo. A modo de ejemplo cabe citar la realización de la 7ª Semana del Libro que se ha celebrado en el CEPA "Aluche" entre el 22 y el 26 de abril; la 1ª Semana Cultural del CEPA "Ramón y Cajal" de Parla, entre el 22 y el 25 de abril, y la 2ª Jornadas Interculturales

en el CEPA "Pan Bendito", entre otras muchas más actividades celebradas en casi todos los centros.

De otro lado también el pasado día 22 de abril se inauguró en un acto académico la nueva sede del CEPA "José Luis Sampedro" de Fuencarral, y el día 24 de abril se inauguró, igualmente, la nueva sede del CEPA Comarcal "El Molar", por parte del propio Consejero de Educación, en un entrañable acto.

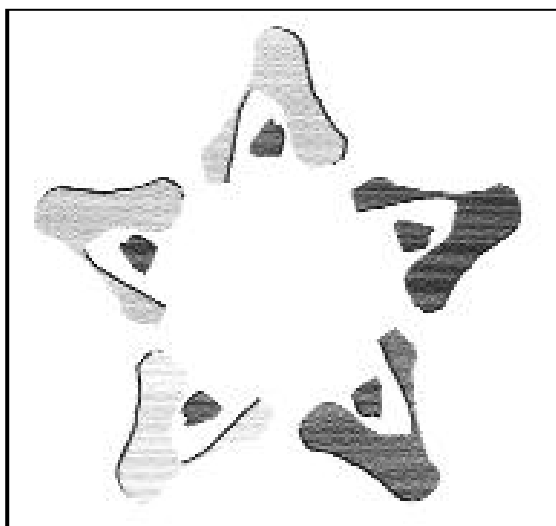
### *Seminario Grundtvig y IV Escuela de Verano de EPA.*

El mes de junio tenemos dos importantes acontecimientos, tanto por su alcance como por su significado, organizados desde la Dirección General de Promoción Educativa. El primero ha sido la convocatoria de un Seminario de Contacto Grundtvig, bajo el eje central de *La educación a lo largo de la vida y la inclusión social*. Este Seminario de Contacto, enmarcado dentro de los Programas Europeos, ha establecido comunicación entre distinto tipo de instituciones y administraciones, a nivel local, regional, nacional e internacional, con el fin de promover proyectos de colaboración en relación con el aprendizaje permanente de las personas de todos los sectores sociales y, especialmente, de los más desfavorecidos.

El segundo es la convocatoria de la IV Escuela de Verano de la Educación de Personas Adultas, ya consolidada por sus ediciones anteriores y siempre interesante como foro de encuentro y formación de los profesionales de nuestro sector. Desde estas líneas os animamos a todos a que con vuestra participación contribuyáis a la consecución de sus objetivos.

Aprovechando la ocasión que las fechas brinda, sólo resta deseáros un feliz verano.

(Emilio Sánchez. Jefe del Servicio de EPA).



## IV Escuela de Verano de la Comunidad de Madrid “La Educación de Personas Adultas: nuevas realidades nuevos retos”

Del 27 al 29 de junio de 2002, y tal como se viene haciendo en los finales de cada Curso desde el año 1999, la Dirección General de Promoción Educativa a través del Centro Regional de EPA (CREPA), va a poner en marcha la IV Escuela de Verano de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid. En la inauguración estará el Viceconsejero de Educación, D. Juan González Blasco. Las tareas de la Escuela se realizarán en los locales del CREPA, del CEPA "Vista Alegre" y del IES "Vista Alegre", los tres ubicados en la bonita Finca del mismo nombre.

Hay un amplio programa de actividades cuyos ejes temáticos fundamentales son dos: la valoración de los nuevos públicos que están accediendo a los centros de EPA, y las respuestas adecuadas que estos centros les deben aportar. Habrá tres Ponencias, una por día, que versarán sobre temas referentes a los ejes reseñados y que desarrollarán expertos en la materia:

- *¿Multiculturalismo o interculturalidad?* La diversidad como oportunidad y como reto, por D. Carlos Giménez Romero, profesor titular de Antropología Social de la Universidad Autónoma de Madrid.
- *Nuevas demandas educativas y nuevos públicos participantes en la EPA*, por D. Antonio Petrus Rotger, catedrático de Pedagogía Social de la Universidad de Barcelona.
- *Nuevas respuestas y nuevos retos en la EPA*, por D. José Antonio Fernández Fernández,

coordinador del Libro Blanco de la Educación de Personas Adultas.

Se realizarán quince Talleres de tres horas de duración, en los dos primeros días, con contenidos muy diversos pero todos ellos entroncados en la práctica educativa de los centros. También, unos 15 profesionales de la EPA expondrán, el primer día, sus Comunicaciones, fundamentadas en experiencias desarrolladas en procesos educativos con personas adultas.

La novedad de esta IV Escuela de Verano es la realización de ocho Seminarios que enlazados con los ejes temáticos descritos van a analizar cada uno de esos nuevos públicos que creemos que están demandando nuevas soluciones educativas en las actuaciones de EPA. En estos Seminarios los participantes debatirán sobre el tema que hayan elegido en el grupo correspondiente, y sacarán conclusiones que serán presentadas y discutidas en

la Mesa Redonda del último día, que estará compuesta por algunos de los coordinadores de los Seminarios y dirigida por D. Emilio Sánchez León, Jefe del Servicio de EPA. También, como novedad, habrá espacios dedicados a la música que servirán a los asistentes para su relajación y darán trasfondo al intercambio informal de puntos de vista con los compañeros.

Esta IV Escuela de Verano, al igual que las anteriores, pretende ser un espacio de encuentro, reflexión e intercambio de conocimientos y experiencias entre las personas implicadas en la Educación de Adultos-as y el broche final al Curso 2001/02 en que estamos.





# Proyectos europeos de educación "SÓCRATES": La acción GRUNDTVIG en nuestra Comunidad

El Programa europeo de educación Sócrates, en su segunda fase (2000-2006), inició una nueva Acción, Grundtvig, dedicada a la educación de personas adultas y cuyos objetivos son mejorar su calidad, contribuir a aumentar las oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos los ciudadanos europeos y promover la innovación e intercambio de experiencias educativas.

Los destinatarios de la Acción Grundtvig son todas las personas adultas que desean incrementar su capacidad para desempeñar un papel pleno y activo en la sociedad, mejorar su capacidad de inserción profesional y potenciar su capacidad de incorporarse a planes educativos oficiales. En la Acción Grundtvig pueden participar estudiantes adultos, profesores, formadores y otros educadores pertenecientes a centros, organizaciones de formación de adultos, asociaciones, administraciones públicas, centros de investigación o universidades, etc. Se da prioridad a todos los proyectos relacionados con los alumnos que tienen especiales dificultades de acceso al sistema educativo.

## Grundtvig 2

En la Comunidad de Madrid, la región de Europa con más proyectos durante el curso 2001-2002, existen doce proyectos de la Acción Grundtvig 2. Unos están relacionados con la interculturalidad, otros diseñan escuelas de padres, algunos tienen que ver con la formación u orientación para el acceso al empleo, otros intercambian experiencias sobre el aprendizaje de la lectoescritura. También existen proyectos que trabajan la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades de las mujeres, o el desarrollo de enfoques metodológicos para permitir la incorporación a la educación de la población inmigrante.

Todos ellos están llevados a cabo por centros de educación de personas adultas, asociaciones sin ánimo de lucro, sindicatos, etc. Y todos tienen al menos dos socios europeos más. Estas son las entidades que los están desarrollando:

- Escuela Municipal de Adultos de Alcalá de Henares.
- CEPA "Villaverde".
- Asociación Semilla.
- CEPA "Daoiz y Velarde".
- Asociación Secretariado General Gitano.

- CEPA "Ramón y Cajal" de Parla.
- Colectivo Ábaco, Formación y Desarrollo, S.L.L.
- Fundación ECCA.
- Instituto de Iniciativas de Orientación Familiar (IIOF).
- IEPALA.
- Escuela Julián Besteiro-UGT.
- Proempleo S.Coop.

Para el curso 2002-2003, además de continuar los proyectos anteriores, en la convocatoria de este año, se han solicitado casi 20 proyectos más, muchos de ellos muy innovadores y que ayudarán a dar una perspectiva europea a la educación a lo largo de la vida llevada a cabo en nuestra Comunidad.



## Grundtvig 3

Existe también la posibilidad, mediante la Acción Grundtvig 3, de solicitar becas para asistir a cualquier curso, seminario, jornada o congreso que se realice en Europa y que tenga que ver con la educación a lo largo de la vida, ya sea educación formal o no formal. Esta convocatoria sigue abierta todo el año y se concederán la ayudas en función del presupuesto.

Las personas o entidades interesadas pueden solicitar más información a la Dirección General de Promoción Educativa, tfnos. 91 720 06 88 y 91 720 08 08.

## GRUNDTVING, Seminario de Contacto entre socios europeos

Del 5 al 9 de junio se realizó en Madrid un Seminario de Contacto Grundtvig en el que se pone en contacto a 60 socios europeos de 14 países. La Comunidad de Madrid ha reconocido en sus planes de acción la importancia de dar una dimensión europea al quehacer educativo de esta Comunidad, fomentando, a través de la realización de proyectos transnacionales, la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa.

En la actualidad, existe en la Unión Europea un vivo debate sobre "el aprendizaje a lo largo de la vida", fruto del cual se han publicado diversos documentos por parte de la Comisión, el Parlamento y otras instituciones, en los que se aborda la educación de las personas adultas desde diferentes perspectivas y se ofrecen diferentes análisis e interpretaciones. Los valores sobre los que todos estos trabajos se inspiran parten de la convicción de que es absolutamente imprescindible configurar el "aprendizaje a lo largo de la vida" como una actividad europea futura. Por todas estas razones, la Dirección General de Promoción Educativa junto con la Agencia Nacional Sócrates, organizó este Seminario para impulsar la Acción Grundtvig.

En el Seminario se dieron cuatro pistas de trabajo: la acreditación de las competencias básicas, la coordinación entre los diferentes espacios de educación formal y no formal, las estrategias locales y regionales concertadas para fomentar la demanda de aprendizaje entre los adultos y la utilización de las tecnologías de la información y comunicación como instrumento de la educación permanente.

También se realizaron visitas a instituciones de la Comunidad de Madrid, como centros de EPA, Centro de la Mujer de Alcobendas, Universidad Popular de San Sebastián de los Reyes, UFIL "Puerta Bonita" y Centro Regional de Educación de Personas Adultas (CREPA). Este último y el CEPA "Vista Alegre" colaboraron con la organización.

### Salón Internacional del Estudiante y de la Oferta Educativa : "AULA 2002"

Como en estos dos últimos años, la Dirección General de Promoción Educativa ha estado representada en el Salón Internacional del Estudiante y de la Oferta Educativa "Aula 2002", celebrado en el Parque Ferial Juan Carlos I, del 13 al 17 de marzo del 2002, instalándose expositores para libros institucionales y revistas, entre las que se pudo contemplar también la revista Notas. Las Direcciones Territoriales contaron con un stand dirigido a la orientación relacionada con las áreas que gestionan y unos puestos de consulta por intranet para la búsqueda de información por parte de los jóvenes. Por segundo año, en la Conferencia de Educación del stand del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ha estado representada la Comunidad de Madrid. En él se presentó una selección de publicaciones y se ofreció información, entre la que cabe destacar la solicitada respecto a los Ciclos Formativos de Grado Superior y la Educación de Personas Adultas. El Servicio de Educación de Personas Adultas estuvo representado por personal del mismo con objeto de ofrecer información especializada a todos aquellos que lo solicitaron.

### Acuerdo entre la Dirección General de Promoción Educativa y la Dirección General de Tráfico

Según lo acordado entre ambas Direcciones Generales y como parte del deseo de colaborar con la Educación de Personas Adultas y facilitar al mismo tiempo una formación que redunde en beneficio de una óptima Educación Vial, se ha enviado a los centros de EPA material para ser utilizado por los alumnos/as, distribuido en las siguientes publicaciones:

- Educación Vial para Personas Adultas. Nivel de Alfabetización.
- Educación Vial para Personas Adultas. Nivel Neolectores.
- Educación Vial para Personas Adultas. Nivel Educación Básica.
- Educación Vial para Personas Adultas. Aprendizaje del Español para extranjeros.
- Orientaciones didácticas.

Para más información dirigirse a:

Coordinación del Área de Educación Compensatoria. Tfno.: 91/720.07.96.

## Trayectoria y Clausura de los Encuentros Literarios del CREPA

Con la satisfacción del deber cumplido se llega al final del programa de Encuentros Literarios con la intervención de la escritora Rosa Montero, en una multitudinaria sesión en el Salón de Actos del IES de Vista Alegre con casi 300 alumnos de los Centros asistentes, acompañados de los profesores responsables de esta actividad en cada uno de ellos. Se constata con complacencia y entusiasmo por parte de la organización, que ha valido la pena el esfuerzo puesto en el amplio programa desarrollado durante este Curso y que ha supuesto un acrecentamiento con respecto al Curso anterior. Los objetivos se han cumplido holgadamente ya que se ha conseguido implicar a un amplio número de alumnos/as y profesores/as de los CEPA en la lectura y escritura, con lo que conlleva de disfrute de la Literatura, a través del contacto directo con escritores y escritoras de primera línea, y que de no haber sido por estos Encuentros los contactos probablemente no hubieran sido posibles.

El día 28 de Febrero pasa DULCE CHACÓN de nuevo por el CREPA a petición de los centros de Hortaleza (Abertura), Vicálvaro, El Pontón de Collado-Villalba, San Fernando de Henares y Las Rozas.



Esta escritora extremeña, afincada en Madrid, poseedora del tercer Premio Literario más importante de España, el Premio Azorín, habló de su producción literaria de la que entresacamos dos de sus obras: *Cielos de barro*, con historias que nos hablan de pasiones sublimes y rastreras, como el amor y el odio familiares; con enfrentamientos entre amos y siervos, la pasión erótica y el ruido y la furia de la guerra; y *Algún amor que no mate*, la historia de una mujer que afronta la ruptura sentimental como único modo de seguir adelante. Con la lectura de la obra de Dulce Chacón y con su palabra comprobamos la exquisitez de su verso y de su prosa, concisa y clara, la búsqueda incesante de la sutileza expresiva a través de la utilización de un rico vocabulario y el tratamiento novedoso de temas actuales que la convierten

en una gran escritora dentro del panorama literario español de nuestros días.

El 11 de marzo nos encontramos de nuevo con un exquisito y fuerte menú literario con la presencia del gran escritor y académico de la lengua, LUIS MATEO DÍEZ. Este leonés de 60 años, funcionario del Ayuntamiento de Madrid, ha sido profusamente galardonado. Entre sus Premios Literarios destacamos: "Café Gijón" por su novela *Apócrifo del clavel y la espina*, "Nacional de la Crítica" y "Nacional de Literatura de Narrativa" en dos ocasiones, 1987 por *La fuente de la edad* y 2000 por *La ruina del cielo*.



Además de las novelas mencionadas por sus premios, es justo hacer mención a su última novela, *El oscurecer*, con la que da por finalizado el ciclo literario que inició con *El espíritu del páramo* y *La ruina del cielo*. Una trilogía en la que relata la extinción del mundo rural y con la que pretende revitalizar "su huella", a través de un territorio imaginario, irreal, simbólico y metafórico al que ha llamado Celama. Según Mateo Díez, en un mundo que vive un presente apresurado, colonizado por el futuro y que pierde su pasado

de la Literatura pasa a ser veladora de la memoria, que se fragua especialmente a partir de la capacidad fabuladora e imaginativa de la niñez. Compartieron la tarde literaria y aprendieron de Luis Mateo Díez, alumnos/as y profesores/as de los Centros de EPA Entrevías, Moncloa, Tetuán y San Martín de la Vega.

El jueves, 9 de mayo, recibimos la tan esperada visita, ampliamente solicitada por los Centros, de una de las periodistas y novelistas insignes de nuestros días... ROSA MONTERO. La esperábamos en el Salón de Actos del IES de Vista Alegre abarrotado de alumnos/as y profesores/as de doce Centros de EPA: Daoiz y Velarde, Hortaleza (Abertura), Entrevías, Oporto, Pablo Guzmán, Vallecas, Las Rozas, Torres de la Alameda, El Pontón de Collado-Villalba, Vicálvaro, Las Rosas y San Martín de la Vega.



Rosa Montero es madrileña de nacimiento, del barrio de Cuatro Caminos. Estudió Filosofía y Letras y Periodismo. Siente el periodismo como un oficio que ha desarrollado desde muy joven y en el que ha obtenido importantes premios destacando por sus excelentes y numerosas entrevistas, así como por sus originales y mordaces artículos y reportajes, especialmente en el diario "El País". De su extensa obra de novelista podemos destacar sus dos últimas obras: *La hija del caníbal*, Primer Premio Primavera de Narrativa (1997) y *El corazón del tártaro*, magnífica novela en la que la intriga se nutre con el miedo de la protagonista y se hace un paralelismo con sombrías historias medievales ficticias. De este inolvidable Encuentro con Rosa Montero nos han quedado, además de su vigor de novelista actual, algunos de sus deliciosos pensamientos, encerrados en frases como éstas: Ser joven es levantarse con el convencimiento de que puedes volver a empezar tu vida cada día. Escribir es vivir otras vidas. Escribir ficción es como respirar, algo indispensable para vivir. Escribir novela es lo único que he encontrado tan intensamente igual a la pasión amorosa.



Pero los Encuentros Literarios también han salido del recinto del CREPA de la mano de M<sup>o</sup> VICTORIA REYZÁBAL y han llegado hasta los internos de los Centros Penitenciarios de Alcalá-Meco(mujeres) y de Navalcarnero(hombres). Igualmente ha entrado en Centros de EPA que requerían una aproximación especial a su entornos: Entrevías y Torres de la Alameda. M<sup>o</sup> Victoria Reyzábal, a la que como poeta, y según sus propios versos, le duelen todas las tristezas del hombre y por eso busca la felicidad completa contra tanta inclemencia, ha llevado su poesía y su buen hacer allí donde ha suscitado interés.

Es especialista en Filología Hispánica y Didáctica de la Lengua y la Literatura. Es madrileña y vivió algún tiempo en Argentina donde desarrolló gran parte de su actividad profesional. También ha sido asesora técnica de diversas instituciones tanto españolas como iberoamericanas. Además, fue Inspectora de Educación hasta que toma posesión, en 2000, como Coordinadora del Área de Educación Compensatoria en la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, cargo que desempeña en la actualidad. Entre sus publicaciones, además de las dedicadas a la Didáctica de la Lengua y la Literatura, destacan su relato *Emigrantes y*, especialmente, entre más de una decena de obras poéticas: *Me miré y fue el océano* (1987), *Equilibrio de arenas y de viento* (1988), *Hasta agotar el éxtasis* (1990), *Instancia en la locura* (1999) y *Ora pro nobis* (2001).

Para terminar este relato de lo que han sido los Encuentros Literarios en el CREPA en este Curso que finaliza, parece oportuno y apropiado despedirlos con dos muestras representativas: una reflexión sobre la poesía de M<sup>o</sup> Victoria Reyzábal y un cuento o relato "breve", en cuatro líneas, de Dulce Chacón:

#### LA POESÍA

"La poesía es lucidez estética desde la inocencia lingüística. El poeta, como un dios desterrado reinventa los nombres de las cosas, reconstruye la existencia, maleabiliza el idioma hasta el punto que lo convierte en intraducible, en dialecto universal. El texto poético resulta así utópico, comprometido y lleno de vitalidad. Cuestiona la autoridad, combate lo establecido, anula la convención y ofrece un sentido nuevo, desnuda sus propias crisis y conquistas". (M<sup>o</sup> Victoria Reyzábal)

#### SUICIDIO O MORIR DE ERROR

"Antes de estrellarse contra el suelo, la miró con asombro. Saltaremos juntos -le había asegurado la bella bellísima-. Una. Dos. Y tres. Y él se precipitó. Y la bella bellísima le soltó la mano. Y desde lo alto, asomada bellísima en azul, le juró que le amaría hasta la muerte". (Dulce Chacón)



## Jornadas de CC.OO. sobre "La EPA en la Comunidad de Madrid"

Durante los días 12 y 13 de abril de 2002, se celebraron en Madrid, organizadas por la Federación Regional de CC.OO., unas Jornadas sobre la Educación de Personas Adultas en la Comunidad de Madrid, dirigidas a docentes y personas vinculadas a la EPA. A ellas asistieron profesionales y trabajadores de los CEPA, IES, Centros Penitenciarios, Escuelas y Aulas Municipales, Universidades y Escuelas Populares, así como entidades privadas sin ánimo de lucro.

El objetivo de las Jornadas fue valorar lo realizado en la Comunidad de Madrid en la EPA, después de casi tres años de transferencias educativas, y recordar lo que todavía pudiera faltar por hacer, con la pretensión de poder avanzar propuestas desde el ámbito sindical: currículos específicos, ROC, acreditaciones no conducentes a titulación, Consejo Asesor de la EPA, Centro Regional de EPA, nuevo Plan Regional, etc. En un programa bastante apretado, se presentaron dos ponencias. La primera, "Marco actual de la EPA en la Comunidad de Madrid" a cargo de D<sup>o</sup> María Antonia Casanova, Directora General de Promoción Educativa; y la segunda, expuesta por Isabel Galvín (Responsable de Política Educativa de la FREM de CC.OO.) que trató sobre "El modelo educativo en EPA para CC.OO.". Además, se realizaron tres mesas redondas, amplias en su composición y repletas de contenido, en las que se abordaron temas sobre la EPA como: Plan Regional, Formación Profesional, desarrollo legislativo en la Comunidad de Madrid....

## XV Edición del Congreso Internacional EXPO-LINGUA

Del 11 al 14 de abril se celebró en Madrid este Congreso con las novedades del sector de la enseñanza y aprendizaje de los idiomas. Este Congreso acoge a instituciones, empresas, organismos y entidades del mundo de las lenguas, organizando una Muestra comercial y un Congreso de especialistas. También recibe a un país europeo como invitado de honor, siendo Italia en esta ocasión. Se desarrollaron tres grandes bloques de contenidos: la Didáctica del Español como lengua extranjera, Lengua e inmigración y la Lengua Italiana. D<sup>o</sup>. M<sup>o</sup> Victoria Reyzábal, en representación de la Comunidad de Madrid desarrolló el tema "La enseñanza y el aprendizaje del Español como lengua de acogida en la Comunidad de Madrid".

## Escuela de Formación de Personas Adultas de Valencia Cruzando las fronteras educativas

"La construcción de otras maneras de Formación de Personas Adultas"

Durante los días 3, 4 y 5 de julio de 2.002 se va a celebrar en la Universidad Politécnica de Valencia, Seu de Xàtiva Sant Agustí, una Escuela de Formación de Personas Adultas para educadores y educandos, organizada por: Colectivo de Maestros Municipales de FPA, FEVAEPA, FETE-UGT, Federació d'Ensenyament de CC.OO. País Valencià, STPV-Intersidican Valenciana, TAREPA-PV, Centre de Recursos i Educació Contínua (CREC).

Habrà tres conferencias que desarrollarán el tema "Cruzando las fronteras educativas" y que tratarán contenidos tan importantes como "Educación, transformación y utopías", "Diversidad cultural, ciudadanía y educación" y "Poiesis y auto-poiesis desde la FPA". Además, se montarán siete seminarios y siete talleres cuya temática está enmarcada en el título o contenido general de la Escuela, completados con un forum de intercambio de experiencias. Para más información e inscripciones: [crec.crec@diputacion.m400.gva.es](mailto:crec.crec@diputacion.m400.gva.es) ; y web: [www.dva.gva.es/crec](http://www.dva.gva.es/crec)

## 37 Escola d'Estiu Rosa Sensat La Escuela abierta al mundo Del 1 al 12 de julio de 2.002 Barcelona

Llega el programa de esta Escuela de Verano que, por su amplio contenido e interés para el profesorado de EPA, merece ser reseñada.

Se desarrollarán cursos como: "Graduado de ESO para personas adultas", "Cómo aprende la persona adulta", "Materiales y metodología de la Formación Básica" y "Comunidad gitana y Educación". Hay un curso que es telemático y que se puede realizar desde cualquier punto por internet: "Instrumentos Telemáticos para la Educación de Personas Adultas". También se expondrán diferentes experiencias como las relacionadas con la orientación de Personas Adultas y la educación y la formación en el año del centenario de la Escuela Moderna.

Información: Tfn: 93 5404326  
Fax: 93 5400504  
E.mail: [aadults@pangea.org](mailto:aadults@pangea.org)

Inscripciones: Associació de Mestres Rosa Sensat  
Avda. de les Drassanes, 3  
08001 Barcelona  
<http://rosasensat.org>

# LEGISLACIÓN

## BORRADOR DEL REGLAMENTO ORGÁNICO DE LOS CENTROS PÚBLICOS DE EPA

MAYO 2002

La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid ha puesto en circulación, a modo de información, consulta y análisis, el BORRADOR del Decreto de ROC de los Centros Públicos de EPA.

El objeto de este Decreto es, con criterios de simplicidad y eficacia, atribuir a los distintos órganos y estamentos las competencias y responsabilidades que permitan que cada centro pueda establecer su estructura de organización en función de las enseñanzas que imparta y del territorio en que actúe.

Muy sintetizadamente, su contenido es el siguiente:

Título I.- Disposiciones de carácter general.

- Carácter de los centros públicos de EPA.
- Enseñanzas de los centros de EPA.
- Creación y supresión de centros.
- Denominación de los centros.
- Profesorado de los centros públicos de EPA.

Título II.- Órganos de gobierno de los centros públicos de EPA.

Título III.- Órganos de coordinación docente de centros públicos de EPA.

Título IV.- Órganos específicos de participación y gestión de los centros comarcales.

Título V.- Participación del alumnado.

Título VI.- Autonomía de los centros.

Título VII.- Evaluación de los centros.

Termina el Decreto con varias disposiciones derogatorias de normativas que estarán vigentes hasta el momento de su aprobación.

## PROGRAMA MENTOR

BOCM 14/05/2002

Consejería de Educación.- Acuerdo del Consejo de Gobierno de la Comunidad de Madrid, de 9 de mayo, por el que se fija la cuantía del precio público del Programa Mentor. Dicho precio es de 21 euros al mes por alumno, exento de IVA, y será de aplicación a partir del 1 de septiembre de 2002.

## CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN: REESTRUCTURACIÓN

BOCM 20/05/2002

Por DECRETO 75/2002, de 9 de mayo, se establecen las competencias y estructura orgánica de la Consejería de Educación.

La Consejería de Educación, bajo la superior dirección de su Consejero, tendrá la siguiente estructura básica:

- Viceconsejería de Educación.
- Secretaría General Técnica.
- Dirección General de Universidades.
- Dirección General de Investigación.
- Dirección General de Centros Docentes.
- Dirección General de Ordenación Académica.
- Dirección General de Recursos Humanos.
- Dirección General: Infraestructuras y Servicios.
- Dirección General de Promoción Educativa.
- Dirección General de Juventud.
- Dirección General de Deportes.

## PRUEBAS PARA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE GRADUADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA, PARA LAS PERSONAS MAYORES DE 18 AÑOS

BOE 16/02/2002

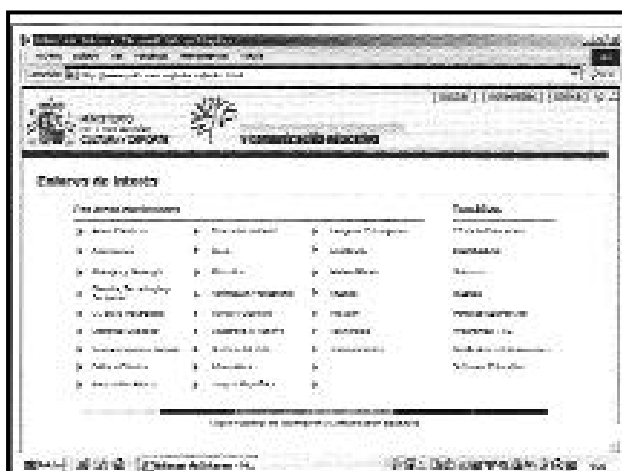
REAL DECRETO 135/2002, de 1 de febrero, por el que se establecen las condiciones básicas por las que se rigen las pruebas previstas en el artículo 52.3 de Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria por las personas mayores de 18 años.

## PROYECTO DE LEY DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS DE CASTILLA Y LEÓN

El Pleno de las Cortes de Castilla y León aprobó el pasado 7 de marzo el Proyecto de Ley de Educación de Personas Adultas de Castilla y León, Comunidad que se caracteriza por su gran extensión territorial, su marcado carácter rural y su considerable grado de dispersión de municipios.

La Ley pretende: erradicar el analfabetismo, garantizar una educación básica que posibilite el acceso a otros niveles del sistema educativo, posibilitar el desarrollo personal, la participación y el fomento de los derechos y responsabilidades de las personas adultas y dar respuesta a las necesidades específicas del medio rural. Los programas abarcan los ámbitos reglados y no reglados, prestando especial atención a las áreas de formación instrumental y básica, formación para el mundo laboral y formación para la participación social, cultural, política y económica.

# DIRECCIONES INTERNET



CENTRO NACIONAL DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EDUCATIVA. CNICE

[www.cnice.mecd.es/enlaces/index.html](http://www.cnice.mecd.es/enlaces/index.html)

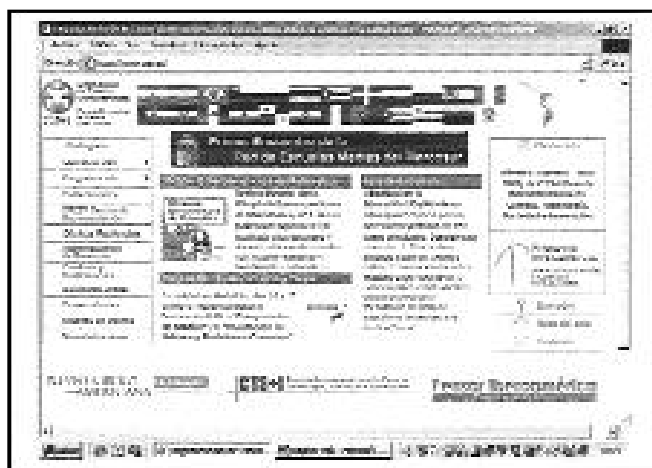
En la página web del M<sup>o</sup> de Educación Cultura y Deportes de España desarrollada por este Centro Nacional se favorece el uso educativo de herramientas informáticas y telemáticas apoyándose en Internet. En este caso encontramos multitud de enlaces organizados por áreas curriculares y temáticas que pueden ser de gran ayuda para la docencia en general y, por supuesto, para la educación de adultos-as.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS

[www.oei.es](http://www.oei.es)

Esta es la página de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, organismo de carácter intergubernamental que busca el desarrollo integral, la democracia y la integración regional entre los países iberoamericanos.

En ella encontramos documentos, datos, noticias, enlaces y publicaciones que en algunas ocasiones afectan directamente a la educación de adultos. Como ejemplo podemos consultar el proyecto PAEBA de alfabetización y educación básica de adultos de la República de El Salvador en: [www.oei.es/paeba.htm](http://www.oei.es/paeba.htm)



FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE UNIVERSIDADES POPULARES

<http://personal5.iddeo.es/feup/>

En esta página se nos presenta y explica todo lo referente a esta organización, la Federación de Universidades Populares, que viene desarrollando su trabajo o proyectos de desarrollo cultural, en la Comunidad de Madrid y en muchas regiones de España, desde hace más de una década en el ámbito de la educación permanente y, específicamente, en educación de personas adultas. Destaca especialmente su dedicación a la animación sociocultural.

# LIBROS

## El aprendizaje permanente en España: Debate sobre el Memorándum de la Comisión Europea

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y F.P.  
Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa.  
Madrid, 2002, 177 p.- C/ Alcalá, 34. Madrid 28014.

En el marco de la estrategia europea para el empleo, la Comisión Europea y los Estados miembros han definido el aprendizaje permanente como toda actividad de aprendizaje útil, realizada de manera continua, con objeto de mejorar las cualificaciones, los conocimientos y las aptitudes. Un amplio número de organismos de cada uno de los países miembros han llevado a cabo un amplio debate sobre los diferentes aspectos que conforman el aprendizaje y la formación a lo largo de la vida. Éste trató sobre: nuevas calificaciones básicas para todos, más inversión en recursos humanos, la innovación en la enseñanza y el aprendizaje, valoración del aprendizaje, redefinición de la orientación y el asesoramiento y acercamiento del aprendizaje al hogar. Incluye también las respuestas dadas por el MECD y el Mº de Trabajo, así como un ejemplo de buenas prácticas sobre cada uno de los seis mensajes clave.



## Premios "Miguel Hernández". Edición 2000

Mº de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica  
Subdirección General de Información y Publicaciones.  
Madrid, 2002, 95 p. C/ Alcalá, 34. Madrid 28014.

Publicación que recoge toda la información relativa a la concesión de los Premios Miguel Hernández, convocados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. La iniciativa de la convocatoria responde al deseo de reconocer y divulgar la labor realizada por las instituciones públicas y entidades privadas sin ánimo de lucro, que se hayan distinguido por su aportación eficaz en la alfabetización de personas adultas y por favorecer el acceso a la educación de los grupos socialmente desfavorecidos.



El libro incluye una breve síntesis de la figura de poeta, elegido como símbolo para las jóvenes generaciones, ya que, de alguna manera, encarna la figura del poeta de la libertad, así como la síntesis de los siguientes proyectos premiados en la edición 2000. Primer premio: *UNITAO (iniciativa pluri-institucional, intercultural, interreligiosa e interétnica para la contribución a que la tierra sea tierra de todos)*, desarrollado por el CEPA América (Sevilla), la asociación pro-emigrantes Esperanza de Nuestra Tierra y la Asociación Chinos en Andalucía. Segundo premio: *Proyecto de formación para la prevención y la educación para el ocio y tiempo libre "Formación básica y talleres informáticos"*, acción educativa desarrollada con jóvenes de 16 a 20 años, promovida por la Asociación Cultural GANDALF, ubicada en Nuevas Palomeras (Vallecas). Tercer premio: *Trabajo de desarrollo curricular sobre la ciudad de Córdoba y la cultura y desarrollo de Andalucía*, promovido por el CEPA "Alcolea" de Córdoba. Mención de Honor para AFEA (Asociación para el Fomento de la Educación de Adultos) de Burgos por su continua labor de apoyo socioeducativo a la población adulta de la región.

## CD-Rom: Cuenta Conmigo. El euro y la Unión Europea. Nivel I Educación Básica de Personas Adultas en Español

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y F.P.  
Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa  
Madrid, 2002. Formato CD-Rom. C/ Alcalá, 34. Madrid 28014

Destinado al Nivel I de las Enseñanzas Iniciales de la Educación para Personas Adultas en Español Lengua Extranjera, Cuenta conmigo ofrece un método funcional para el aprendizaje de los decimales a través del euro y del conocimiento de la Unión Europea.

Este documento se presenta en soporte CD-Rom e incluye, junto a la explicación del método, una guía didáctica y documental de apoyo y una serie de actividades prácticas. Como complemento se ofrecen también, aparte de un conjunto de más de 500 ilustraciones y mapas, una eurocalculadora, una base de datos sobre recursos electrónicos y múltiples e interesantes vínculos en Internet sobre el tema abordado.





## La enseñanza madrileña en el nuevo siglo Reflexiones sobre el sistema educativo

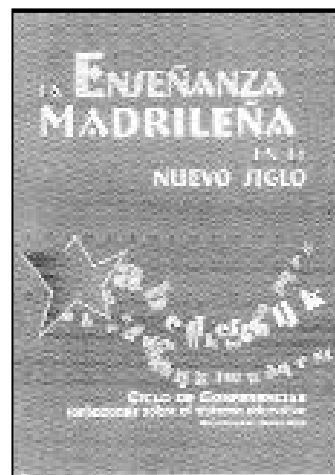
Ruiz Reig, Jaime (Coordinador)

Federación Regional de Enseñanza Madrileña de CCOO (FREM) y Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza-UGT (FETE-UGT)

Madrid, 2001, 150 p.

FREM: C/ Lope de Vega 36. Madrid 28014; UGT: Av. América, 25. Madrid 28002

Esta publicación es fruto del ciclo de conferencias sobre la Educación, organizado por el Ateneo de Madrid, con la finalidad no sólo de presentar una panorámica histórica de la Educación en Madrid (pluralidad de perspectivas, connotaciones sociológicas, intentos renovadores y regresiones políticas), sino también de plantear alternativas y nuevos retos de actuación. Fiel al espíritu de la institución, el ciclo fue pensado fundamentalmente como un esfuerzo de reflexión colectivo sobre la situación actual de la Educación en la Comunidad de Madrid.



Se abordaron con profundidad aspectos tales como la función pública docente, las condiciones laborales del profesorado, la universidad en el nuevo siglo, la educación pública rural, los planes integrales de infancia, los programas de garantía social, etc. La publicación recoge las ponencias, así como las intervenciones correspondientes a cada uno de los coloquios que coronaron las mismas



## La visita de la inspección Encuentro con la realidad educativa

Soler Fierrez, Eduardo / Editorial La Muralla, S.A.

Madrid, 2002, 222 p. C/ Constanica, 33. Madrid 28002

El libro que reseñamos es la nueva versión de un título que, aparecido hace ya una década, es de lectura habitual entre los inspectores españoles e iberoamericanos. Los cambios y las modificaciones legislativas que han afectado a la labor de la Inspección durante los últimos años han llevado a su autor a una verdadera reescritura del texto con el fin de actualizarlo.

Desde la idea básica de que una Inspección con profesionalidad en sus métodos contribuirá eficazmente a la consecución de los fines que cualquier sistema educativo pretende alcanzar, el libro revisa con rigor y amplitud los distintos aspectos sobre los que bascula uno de los actos que más veces se repite en la actuación inspectora: las visitas a los centros, que se alzan aquí como un elemento primordial en la organización y funcionamiento de este servicio. Partiendo de un marco teórico en el que se define formalmente la visita de inspección, el autor nos acerca a los distintos aspectos que engloba. Así, después de un recorrido detallado por los distintos tipos en que podemos clasificar estas visitas, nos plantea el modo en que éstas pueden ser llevadas a la práctica, para acabar analizando la situación de las mismas en el contexto europeo. Una amplia bibliografía completa este instructivo recorrido que no sólo resultará de utilidad para los que ejercen la función inspectora, sino para todos los que se interesan por el mundo de la educación.

## Actas del Seminario: Situación actual de la mujer superdotada en la sociedad

Pérez Sánchez, L.; Domínguez Rodríguez, P.; y Alfaro Gandarillas, É. (Coords.) Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa. C.Madrid  
Madrid, 2002, 291 p. C/ Alcalá Galiano, 4. Madrid 28010

Durante los días 7, 8, 9 y 10 de mayo de 2001 se celebró, en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, un Seminario que, bajo el título "Situación Actual de las Mujeres Superdotadas en la Sociedad, tuvo como principal objetivo analizar los problemas específicos de estas personas. La presente publicación, perteneciente a la colección de Atención al Diversidad de la Dirección General de Promoción Educativa, recoge las intervenciones que allí se produjeron.



El libro, de cuidada factura, como los anteriores de esta colección, hace un recorrido que, partiendo de una visión histórica del problema y tomando como referencia los diferentes ejes sobre los que se asienta su realidad social, aborda temas tan diversos como los diferentes modelos de inteligencia, las dificultades de identificación de las personas superdotadas en general y de las mujeres superdotadas en particular, la atención educativa, las diferentes estrategias de atención curricular y la problemática social asociada a este tipo de realidades.

## Construyendo la paz

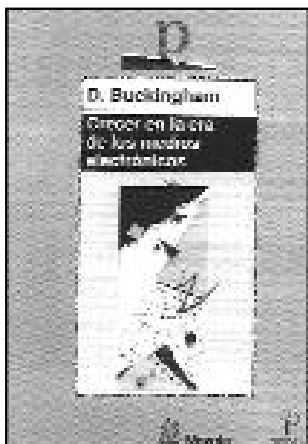
### Una guía metodológica para la educación para la paz

Huertas Gómez, Rosa SODEPAZ  
Madrid, 2001, 115 p. C/ Pez, 27, oficina 314. Madrid 28004

La Guía nace con el propósito de ofrecer un marco de reflexión interactivo sobre la cuestión candente de educar para la paz. Dos preguntas esenciales se plantean: ¿qué entendemos por educar? Y ¿qué entendemos por paz? A partir de la evidencia de que el hecho de educar es un proceso de socialización que comprende transmisión de valores y actitudes y que, por lo tanto, no puede ser neutral, enfoca las dos visiones de arraigo en Occidente acerca de la paz; la que supone la asunción de que "si quieres la paz, prepárate para la guerra", y aquella otra que se identifica con la afirmación de Einstein "La única actitud que no puede tenerse es la de observador, el destino de la humanidad será el que nosotros le preparemos".



Sobre la premisa de que es necesario distinguir entre educación sobre la paz (o información sobre la situación actual, desequilibrios sociales...) y educación para la paz (formas de transmisión de los contenidos, combinación de enseñanza/aprendizaje: respeto y autorrespeto, compromiso con la justicia...), cada capítulo incluye propuestas de actividades y de juegos (de autoafirmación y conocimiento, favorecimiento del sentimiento grupal, toma rápida de decisiones, estimulación de la autoconfianza, cooperación, comunicación, detección de prejuicios, etc.). Además presenta legislación sobre el tema y direcciones útiles.



## Crecer en la era de los medios electrónicos

### Tras la muerte de la infancia

Buckingham, David.  
Ediciones Morata, S.L. y F. Paideia. Colección Pedagogía "Educación Crítica"  
Madrid, 2002, 247 p. C/ Mejía Lequerica, 12. Madrid 28004

Desde la premisa de que hoy en día es imposible ignorar la creciente importancia de los medios electrónicos en nuestra vida diaria, el libro realiza un recorrido lúcido y asequible por los diferentes modos y maneras en que éstos inciden en una etapa crucial de nuestra existencia: la infancia. La infancia y las nuevas formas de acceso a la violencia, los derechos de los niños como ciudadanos y consumidores, o la influencia del mercantilismo y la política sobre nuestros hijos, son algunas de las cuestiones abordadas por este sugerente trabajo, desde la perspectiva de la irrupción de los medios en las sociedades avanzadas. Se trata de una publicación sin concesiones, que se distancia, igualmente, de aquellos que sólo ven elementos negativos, como de aquellos que participan de un optimismo sin fisuras sobre las posibilidades que los nuevos medios nos proporcionan, y que, sin duda, resultará de interés tanto para las personas que desarrollan su trabajo en el ámbito de los medios informáticos, o de comunicación, como para investigadores, padres y educadores.

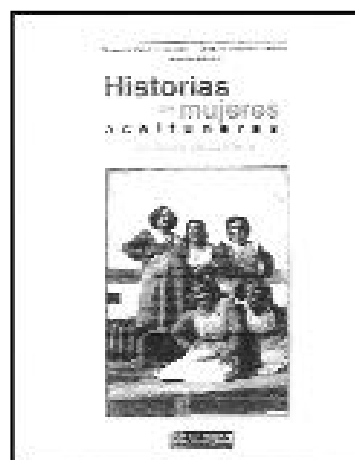
## Historias de mujeres aceitunerías en Alcalá de Guadaíra

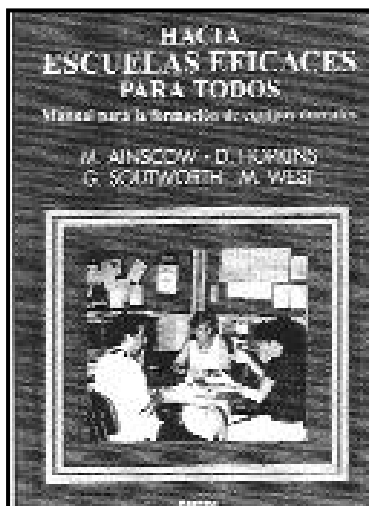
Pavón Figueras, M.; y Ordóñez Jiménez, J. (Coord.) Valencia, 2002, 226 p.  
Diálogos, S.L. C/ Amadeo Vives, 7. El Masnou (Barcelona) 08320

Este libro es fruto de la experiencia educativa y de investigación histórica realizada por un grupo de mujeres durante varios años, desde 1994, en que surge el "Taller de Historia Popular de Alcalá de Guadaíra" en el Centro Municipal de EPA de esta localidad.

Relata la historia de miles de mujeres aceitunerías (principalmente empleadas en los almacenes de preparación de aceitunas de mesa) que trabajaron mucho y en condiciones infrahumanas pero que desarrollaron una cultura propia que trascendió a la vida social de su pueblo. Se parte de la experiencia vital de estas mujeres, su forma de expresión y su cultura. Ésta cultura es oral, y ha sido la principal fuente para la reconstrucción de la realidad, por eso el libro recoge las transcripciones literales de sus vivencias... Las mujeres escriben aquí su propia historia, por eso es una historia femenina, testimonial, basada en fuentes orales y de carácter popular.

Es muy interesante ver escrito el lenguaje oral del pueblo alcalaíno. Los testimonios están organizados en capítulos tales como: la niñez, la adolescencia, el almacén de aceitunas, la política, el hambre..., la sexualidad, la maternidad y el trabajo, los otros trabajos y el trabajo en casa, la religión, la emigración, las canciones y la educación de adultas.





## Hacia escuelas eficaces para todos Manual para la formación de equipos docentes

Ainscow M. y otros.  
Narcea, S.A. de Ediciones Madrid, 2001, 159 p.  
C/ Dr. Federico Rubio y Galí, 9. Madrid 28039

Basado en el proyecto de mejora de la calidad educativa IQEA (Improving the Quality of Education for All), el libro tiene como objetivo principal ofrecer ideas y materiales que permitan desarrollar las condiciones oportunas para llevar a cabo cambios que permitan mejorar la eficacia de la institución escolar y alcanzar un alto nivel de calidad en la enseñanza.

Seis son para los autores las condiciones que posibilitan no sólo lograr una real innovación en la escuela, sino hacerlo desde una perspectiva de escuelas "inclusivas", esto es, en las que la educación para todos los alumnos sea un realidad y un objetivo inequívoco: la investigación reflexión sobre la actividad docente, el desarrollo de una planificación colaborativa, la implicación de todos en la toma de decisiones, una adecuada formación permanente y profesional del profesorado, la creación de estrategias de coordinación, y un liderazgo eficaz que permita y fomente la participación del claustro en las diversas tareas.

## Glosario de la Educación de las Personas Adultas en Europa

Federighi, Paolo  
Diálogos y AEAE (Asociación Europea de Educación de Adultos)  
Valencia 2001, 190 p. C/ Amadeo Vives, 7 - El Masnou (Barcelona) 08320

Teniendo en cuenta el interés de la Asociación Europea de Educación de Adultos en crear un espacio común de participación para los educadores de este sector, surge esta publicación que pretende un acercamiento a los instrumentos conceptuales que permitan usar un lenguaje común a todos ellos. Diversos autores de países de Europa ofrecen en ella una definición de los términos usuales en la formación y educación de personas adultas pero con significados muy diversos.

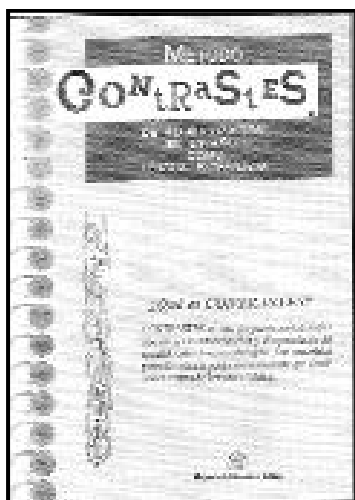
La organización de conceptos se atiene a los siguientes apartados: Teorías y conceptos generales; estrategia y política, sistemas y sectores; organismos de la educación de adultos; programas, actividades y métodos; público; y trabajadores de la educación de los adultos.



## CD-Rom: Contrastes. Método de alfabetización en Español como Lengua Extranjera

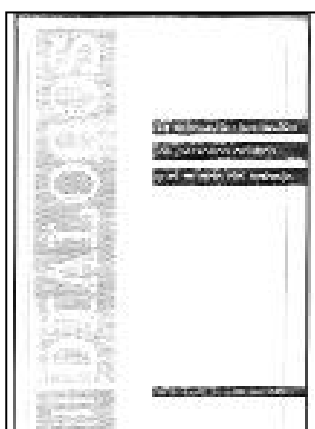
MECD. Subdirección General de Educación Permanente.  
Servicio de Educación y Formación a lo largo de la Vida  
Madrid, 2002. Formato CD-Rom. C/ Los Madrazo, 17, 4º. Madrid 28014

La novedad de esta publicación ya conocida es que se ha editado en CD-rom. Nos encontramos una propuesta metodológica que integra la alfabetización y el aprendizaje del Español como lengua extranjera. Pensado para una población inmigrante que acude a los Centros de Personas Adultas, el método se organiza en módulos, unidades didácticas y actividades o tareas que se coordinan entre sí para facilitar la consecución de sus objetivos. Prevista su posible adaptación a distintas realidades educativas, los materiales se pueden utilizar de forma parcial, usando aquellas partes -actividades, tareas, unidades...- que puedan resultar útiles en cada acción educativa emprendida.



Cada uno de los módulos está integrado por tres unidades didácticas organizadas en torno a un tema o eje de interés y cuyas actividades progresan de forma globalizada mediante el desarrollo de situaciones comunicativas a través de las cuales se pretende alcanzar un conjunto específico de objetivos didácticos. El material consta de tres niveles (inicial, intermedio y avanzado) y viene acompañado de un marco explicativo del método y de una guía didáctica para cada uno de los niveles.

# REVISTAS



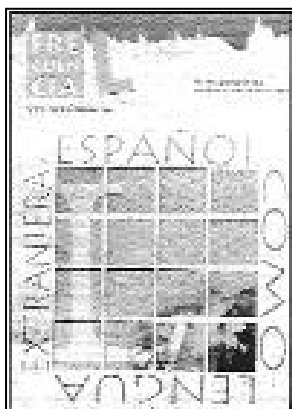
## **DIÁLOGOS Educación y formación de personas adultas**

**Números: 26-27 (Septiembre 2001/ Año VI), 28 (Diciembre 2001/ Año VII) y 29 (Abril 2002/Año VIII)  
C/ Amadeo Vives, 7. El Masnou (Barcelona) 08320 Telf.: 93 5404326 Fax: 93 5400504  
www.dialogosred.org dialogos@interplanet.es**

Estos tres números de Diálogos muestran interesantes y variadas aportaciones alrededor de tres ejes temáticos. En el número 26 se trata el tema: "Las tecnologías de la información aquí y ahora". En el número 28 se expone el tema: "La educación-formación de personas adultas y el mundo del trabajo". Y en el último número de esta publicación, el 29, se aborda el tema: "Persona, formación y desarrollo".

En todos ellos se estudia con rigor y calidad, desde muy diferentes enfoques y procedencias, contenidos de gran actualidad y repercusión para el ámbito educativo de las personas adultas: las nuevas tecnologías, el empleo, la mediación social. En el último número, dedicado a analizar la formación, el trabajo y el desarrollo, se ofrece una visión nueva de la relación entre estos tres factores y su repercusión en la sociedad actual. También muestra un panorama diverso sobre las políticas de escolaridad, la transmisión del saber y las dificultades de los adultos y de los adolescentes en su contacto con la formación, la educación y el trabajo.

Las secciones de esta publicación organizan los temas especialmente desde tres vertientes: primero desde el "Panorama" que existe en la realidad educativa del país, de Europa y del mundo; segundo, desde el terreno de las "Investigaciones" que se han realizado o se están generando en nuestro entorno; y, en tercer lugar, con las "Innovaciones y propuestas" que algunas personas y colectivos impulsan desde sus prácticas y planteamientos educativos. Otras secciones de interés por los recursos humanos, documentales y materiales que ofrecen son: "Foro", "Documentos", "Entreadultos", "Dossier de Recursos", "Cuadernos de trabajo "...



## **FRECUENCIA L Revista de Didáctica. Español Lengua Extranjera**

**Número 19 - Enero / Febrero 2002 Editorial Edinumen  
C/ Piamonte 7. Madrid 28004 Telf.: 91 3085142 Fax: 91 3199309  
www.edinumen.es frecuenciaele@edinumen.es**

La publicación de esta revista aporta a los docentes de Español Lengua Extranjera unos contenidos y unas herramientas sumamente útiles para la reflexión sobre su actividad en el aula y para la puesta en práctica de actividades y experiencias relativas a este ámbito.

Las secciones de Frecuencia L son múltiples y ofrecen un abanico de recursos inestimable. La Didáctica se aborda teniendo en cuenta aspectos teóricos y prácticos e, incluso, adentrándose en la enseñanza del Español con fines muy específicos. También se muestra el estado del Español en América. Por otra parte, se profundiza en el uso de las nuevas tecnologías en estos programas de enseñanza y se ofrece una galería de recursos

que van desde el contacto con instituciones que atienden la enseñanza del Español, hasta la puesta en relación, a través del Foro, de los lectores; pasando por reseñas y enumeración de publicaciones de la materia, cursos, juegos... En conjunto es una publicación bien editada, muy amena y atractiva para cualquier persona que quiera adentrarse en el estudio de la Didáctica del Español.





**PEDAGOGÍA SOCIAL. Revista Interuniversitaria**  
 Número 6 / 7 Segunda Época - Diciembre 2000 / Junio 2001  
 Área Pedagogía Social (Dpto. de T.<sup>a</sup> e H.<sup>a</sup> de la Educación) Univ. de Murcia  
 Nau Llibres, C/ Periodista Badía, 10. Valencia 46010 Telf.: 963 603 336  
 Fax: 963 325 582 www.naullibres.com nau@naullibres.com

Este número tiene como tema monográfico la "Exclusión social". En él se analizan los aspectos sociales, políticos y económicos que inciden en el tema, desde una óptica contemporánea, dando alternativas pedagógicas al problema y planteando diversas formas de intervención socioeducativa con colectivos concretos como los gitanos y los internos en centros penitenciarios.

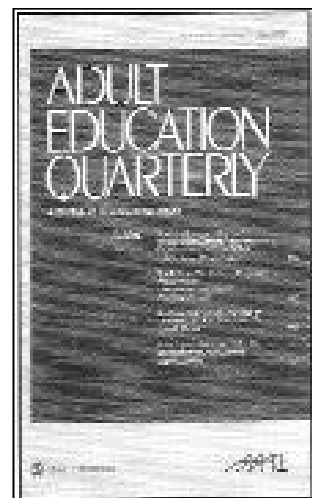
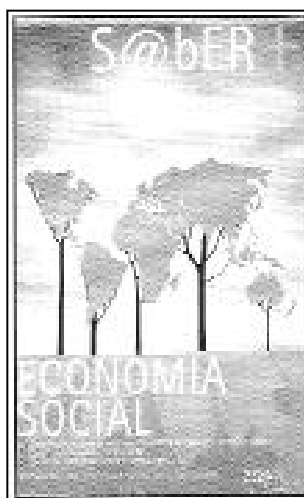
En el apartado de Miscelánea de la revista se muestra una variada gama de artículos sobre temas sociales: tercera edad, salud, ocio, participación social de personas mayores, educación social, roles sexuales, valores de los jóvenes, maltrato...



**QUADERNS D'EDUCACIÓ CONTÍNUA**  
 Número 6 Primavera 2002. Revista semestral, en valenciano  
 Centre de Recursos i Educació Contínua (CREC) Diputació de Valencia.  
 C/ Noguera, 10. Xàtiva (Valencia) 46800  
 www.dva.gva.es/crec crec.crec@dputacion.m400.gva.es

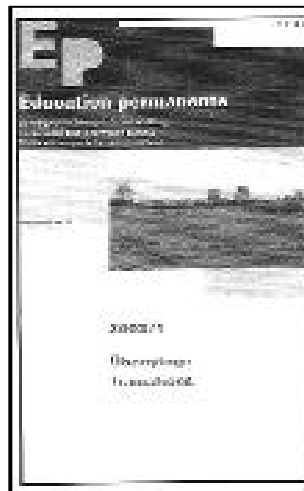
Revista escrita íntegramente en valenciano que en esta ocasión tiene como apartados principales la "Carpeta: Educación de personas Adultas y Culturas: multi-interculturalidad"; Formación y Educación "Contínua"; "Personas y territorios", "Investigaciones" y "Documentos". Es una de las pocas publicaciones autonómicas o nacionales que se centra específicamente en la educación de personas adultas.

**SABER + (MAIS)**  
 Revista para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos. En portugués.  
 Número 12. Enero / Marzo 2002. Trimestral.  
 Agencia Nacional de Formación y Educación de Adultos (ANFEA)  
 Rua Vale do Pereiro nº 16-1º / Lisboa 1250-271  
 Telf.: 00351213837600 / www.anefa.pt / revista.sabermas@anefa.pt



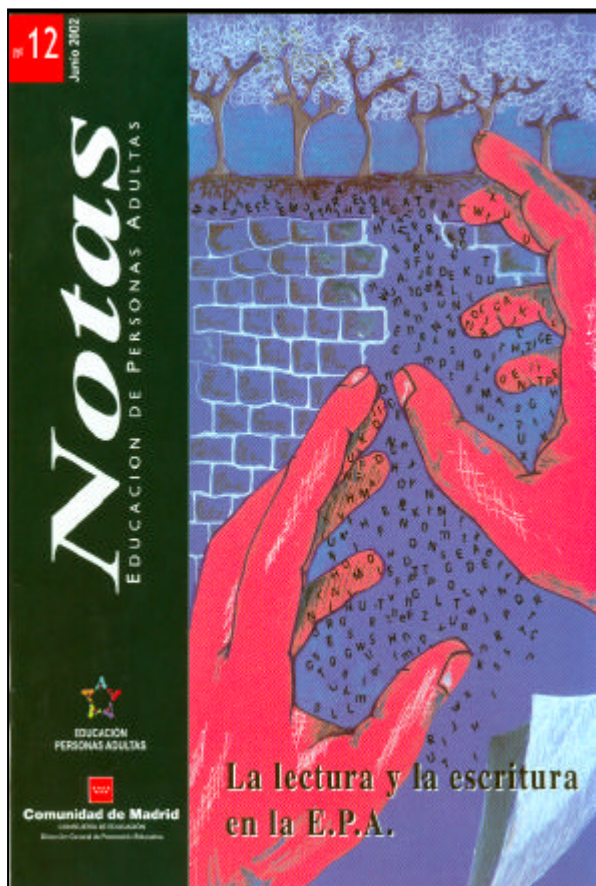
**ADULT EDUCATION QUARTERLY**  
 A journal of research and theory. En inglés  
 Volume 52. Number 3. May 2002. Trimestral.  
 Sage publications LTD/6 Bonhill Street/London EC2A4PV. England

**EP EDUCATION PERMANENTE**  
 Rivista svizzera per la formazione continua  
 2002/1 Marzo 2002. Trimestral. Francés/alemán  
 FSEA, Rue de IÁle 25, 1000 Lausanne 9. Suiza.  
 www.alice.ch / fsea@alice.ch



**ADULTS LEARNING**  
 National Institute of Adult Continuing Education  
 (England and Wales). En inglés  
 March 2002 Volume 13. Number 7. Diez nºs  
 NIACE 21 De Montfort Street. Leicester LE1 7GE  
 adultslearning@niace.org.uk

# CÓMO PUBLICAR EN “NOTAS”



La revista *Notas* es un espacio de encuentro y reflexión sobre la Educación de Personas Adultas en sus aspectos teóricos, metodológicos y prácticos. Quienes deseen colaborar en ella han de enviar sus artículos según estos criterios:

- Las colaboraciones deberán ser aceptadas por el Equipo de Redacción y la Dirección de la Revista.
- Las opiniones expresadas en los artículos serán responsabilidad exclusiva de los autores.
- Los artículos se presentarán impresos por una sola cara, a doble espacio, en DIN-A4. A ser posible, en procesador de texto Word para Windows.
- En los artículos debe aparecer el nombre y apellidos, así como el centro de estudio o trabajo de los autores y el teléfono de contacto.

Las colaboraciones serán remitidas a:

Centro Regional de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid  
C/ General Ricardos, 179-bis / 28025 Madrid

PARTICIPA EN EL PRÓXIMO  
MONOGRÁFICO :

- El aprendizaje en las personas adultas.

## COMPAÑERO Y MAESTRO MILLÁN SANTOS. ¡GRACIAS!

Donde quiera que estés, Millán, y desde la serena convicción de que tus huellas permanecen, esta revista madrileña de Educación de Adultos, que es fruto del entusiasmo y del compartir experiencias y reflexiones educativas como a ti te gustaba; que pretende renovar y avanzar como proponías insistentemente; quiere nombrarte y hacerse eco de tu labor como educador de adultos.

Tu paso por Madrid a mediados de los setenta en los barrios de Palomeras y Pozo del Tío Raimundo, significó para ti un auténtico punto de partida. Allí la Educación de Adultos naciente, brotaba al calor del proceso democratizador de nuestro país. Allí fraguaste, junto a Julio Los, Javier Ruiz Araga y muchos otros, la idea de una Educación de Adultos que no sólo compensaba carencias educativas del pasado, sino que restituía la auténtica identidad de pueblo y de ciudadano adulto. Una labor educativa cuya fundamentación ideológica apostaba por la colectividad y el individuo a la vez concienciado, participativo, solidario, entusiasta y responsable con una sociedad cada vez más justa.

Más tarde volviste a Valladolid y allí, también, en sus barrios y con su gente seguiste leyendo y releendo la palabra concientizadora de Freire...siempre con esa inagotable capacidad tuya de búsqueda y renovación.

Maestro Millán, tu siempre decías que hay que leer, estudiar, debatir; que todo espacio y tiempo que en educación lo propicie es la evidencia de que avanzamos...y sigues diciéndolo. Por eso, amigo, compañero Millán, hoy NOTAS quiere agradecerte el empujoncito que este pensamiento tuyo supone.



nº 13

Nov. 2002

# Notas

EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS



EDUCACIÓN  
PERSONAS ADULTAS



**Comunidad de Madrid**

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Dirección General de Promoción Educativa



## El aprendizaje en la edad adulta



# Notas

## Educación de Personas Adultas

**Directora:**

María Victoria Reyzábal

Coordinadora de Área de la Dirección General de Promoción Educativa

**Consejo Asesor:**

Emilio Sánchez, Florentino Sanz y Ramón Flecha

**Equipo de Redacción:**

José Antonio Saiz y Manuel Rasero

**Colaboradores:**

Pedro Hilario, Miguel Ángel Martínez, Julio Lancho, Javier Ramos, María Jesús Agustí, Francisco López, María del Socorro del Fraile, Crispina Granados, Adela Medina, Eduardo Cabornero, Santiago S. Torrado, Enrique de Frutos, Blanca García, Mercedes Mateos, Alicia Herranz, Lourdes Pérez, M<sup>o</sup> Jesús Vals, Teresa H. Colmenarejo y Concepción Pérez

**Gestión y administración:**

Manuel Rasero

**Secretaría:**

Josefa Fernández, Luis del Valle y Julia Arribas

**Cubierta:**

Mercedes Mateos: *"La educación es progreso para todos"*

**Fotografías e Ilustraciones:**

Han sido cedidas/realizadas por:

-CREPA; Embajada de Finlandia, Suecia y Noruega; Intermon; Edit. Anaya; Edic. Vistabella; El País y MECD.

-Los CEPAs de:

Torres de la Alameda, Galapagar-Colmenarejo, C.P. Madrid VI y Móstoles

- Mercedes Mateos, José Antonio Saiz y José Luis Ortega

**Maquetación:**

Josefa Fernández y José Antonio Saiz

**Edita:**

Comunidad de Madrid

Consejería de Educación

Dirección General de Promoción Educativa

Centro Regional de Educación de Personas Adultas

C/ General Ricardos 179-bis, 28025 MADRID

Teléfono: 91 461 47 04 / Fax: 91 461 42 19

Correo electrónico: crepa@mad.servicom.es

**Impresión:**

B.O.C.M.

Depósito Legal: M-6358-1998

I.S.S.N.: 1577-3019

Tirada: 3.000 ejemplares

Edición: 11/2002

Esta revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos firmados



# EDITORIAL

**S**eguir avanzando en la educación de personas adultas. Ese es uno de los retos que nos planteamos continuamente al preparar y confeccionar esta revista *Notas*, el cual aparece explícitamente o está latente en todos los estudios, reflexiones, experiencias y actuaciones que exponen sus artículos, se refieren de forma especial al ámbito de Madrid. Ese es el motivo de que entrevistemos, en esta ocasión, a la responsable de la EPA en nuestra Comunidad, D<sup>o</sup> M<sup>o</sup> Antonia Casanova, Directora General de Promoción Educativa, para que ella valore lo que se está haciendo y nos dé a conocer lo que aún está en proyecto.

En este número, recogemos en la sección monográfica cuestiones relacionadas con *El aprendizaje en la edad adulta*. Quizá hayamos sido muy ambiciosos al escoger un tema tan amplio que es, de por sí, el motivo fundamental de existencia de esta publicación y aparece en todas y cada una de sus partes. Pero nosotros, desde *Notas*, también queremos aportar otro granito de arena a su estudio e investigación.

Los elementos sustanciales de las corrientes psicológicas y las teorías que han analizado e interpretado el desarrollo y las capacidades de la persona en la edad adulta, conforman nuestro punto de partida. De ahí surge la conceptualización del aprendizaje adulto. A esto se añaden los modelos de aprendizaje y los postulados básicos que la propia práctica de la EPA ha fraguado. De esta manera, llegamos a la conclusión de que la persona adulta no es un ser en declive, sino en desarrollo y cambio permanente cuyo aprendizaje depende más del ejercicio y la práctica que de la edad. Es decir, su capacidad para aprender aparece determinada por múltiples factores psicológicos, sociales y culturales y no sólo biológicos.

Esos factores o condiciones del aprendizaje son los que vamos descubriendo en varios artículos: la motivación, la práctica intelectual, la metodología... resultan elementos esenciales para su análisis. Desde los aspectos cognitivos del aprendizaje en la edad adulta hasta las metodologías empleadas tanto en los programas de enseñanzas formales como no formales, sin olvidar algunos elementos biológicos o dificultades físicas de las personas adultas, son diseccionados a través de los planteamientos expuestos por profesores universitarios, docentes de EPA,... La práctica educativa es el punto de partida de la mayoría de las reflexiones, estudios e investigaciones que aportamos en este número de *Notas*.

Como siempre, esta publicación incorpora una variada gama artículos e informaciones que reflejan las experiencias, actividades, leyes, recursos educativos... que se están produciendo en el sector de la educación de personas adultas en la Comunidad de Madrid y a nivel nacional o internacional, tanto en Europa como en Iberoamérica. Hay que destacar el extraordinario esfuerzo que la Comunidad está realizando para mejorar las infraestructuras de los Centros de EPA y para crear otros nuevos Centros así como para llevar a cabo actuaciones específicas en aquellos lugares que lo precisan por el crecimiento de la demanda que están experimentando, y, por eso, de todo ello damos amplia información.

# SUMARIO

## 3 Editorial

## 5 Entrevista

M<sup>º</sup> Antonia Casanova Rodríguez, *María Victoria Reyzábal*

## 8 La Firma

El aprendizaje de los adultos en un mundo incierto, *Julio Rogero Anaya*

## 15 Saber Más

Memoria subjetiva de 25 años de EPA en Madrid, *Charo Rubio Alferéz*

Lectura fácil: ¿eso qué es?, *Fina Niubó Prats*

Internet y videoconferencia como recursos educativos *Estrella Sánchez Arroyo y Fco. Juan Hdez Rdriguez*

## 25 Experiencias

Una clase de literatura en educación de adultos, *José Luis Ortega Jalda*

Se hace camino al andar: Una experiencia intercultural, *Augusto Carnicer San Juan*

## 33 Monográfico: El aprendizaje en la edad adulta

El aprendizaje como personas adultas, *Josefa Cabello Martínez*

El aprendizaje en la edad adulta, *M<sup>º</sup> Lourdes Pérez González*

Aspectos cognitivos del aprendizaje en personas adultas, *M<sup>º</sup> Jesús Vals Marcos*

Dificultades físicas del alumnado de centros de EPA, *Pedro Alonso García y M<sup>º</sup> Luisa Sánchez Almagro*

Metodología en la educación formal de personas adultas. *Ángela Gil Ocaña*

Metodología en las enseñanzas abiertas, *Blanca García Muñoz*

Aprendizaje de la lectura y escritura en niños y adultos, *Francisca Blázquez Bautista y Antonia del Amor Díaz*

## 62 Claraboya. En otros países:

La educación de personas adultas en Finlandia, *Purificación Llaquet Baldellou*

El más joven de los PAEBAS "Prodepa-Ko'e Pyahu" en Paraguay, *Anna M. Soriano Marín*

## 67 Claraboya. En Madrid:

Torres de la Alameda, un centro de personas adultas con historia, *Luisa Llorente Ramos*

## 71 Noticias

## 79 Legislación

## 80 Internet

## 81 Libros

## 85 Revistas

## 87 Cómo publicar en la revista *Notas*

# ENTREVISTA

María Victoria Reyzábal

## M<sup>a</sup> Antonia Casanova

### Directora General de Promoción Educativa de la Comunidad de Madrid

M<sup>a</sup> Antonia Casanova Rodríguez, persona de reconocido prestigio en el ámbito de la educación, es la Directora General de Promoción Educativa, Dirección que le ha correspondido estructurar y poner en marcha por ser de nueva creación en el organigrama de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Dentro de sus competencias se encuentra el ámbito de la Educación de Personas Adultas, sector que ha logrado organizar durante un periodo de tiempo muy breve dándole una excelente estructura de funcionamiento.

Ha ejercido como maestra de escuela unitaria e inspectora de educación en distintas partes de España. Posteriormente ha trabajado en el Gabinete de Planes y Programas y en el Servicio de Evaluación del Ministerio de Educación. Es Inspectora Central del MECD y ha desempeñado el puesto de Subdirectora General de Educación Especial y Atención a la Diversidad en dicho Ministerio hasta llegar a su cargo actual.

Como reconocida pedagoga es autora de diferentes publicaciones, como *La Sociometría en el aula*, *Manual de evaluación educativa*, *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Y en colaboración con otros autores ha escrito obras como *Teoría y práctica de la evaluación en la Educación Secundaria* y *Vocabulario básico para la*

EGB.

*MVR.- Vd. es una persona que en su trayectoria profesional ha centrado su trabajo en la educación. Desde hace tres años esta labor la realiza como responsable de la Dirección General de Promoción Educativa de la Comunidad de Madrid. ¿Ha cambiado su visión de la educación el hecho de ocupar un puesto de responsabilidad y toma de decisiones? ¿En qué se han modificado sus planteamientos o puntos de vista anteriores?*



*MAC.- Básicamente, no he cambiado de visión acerca de la educación, ni, por supuesto, del papel importantísimo que debe tener en la sociedad. Cuando se acepta un puesto de responsabilidad es, precisamente, para intentar poner en marcha medidas que hagan que la realidad educativa se aproxime, cada vez más, a lo que se piensa que debe ser. No obstante, desde determinados puestos se alcanza una visión más amplia y más completa de todos los ámbitos educativos.*

*MVR.- Actualmente el aprendizaje permanente tiene un gran protagonismo en el terreno educativo, social, político y económico. ¿Qué espacio ocupa la Educación de Personas Adultas respecto a este aprendizaje?*

*MAC.- El aprendizaje permanente, a lo largo de toda la vida, supone la actitud continua que, en la sociedad actual, debe mantener la persona para*

actualizarse en los avances que, rápidamente, se incorporan al quehacer diario. Es decir, el aprendizaje permanente incluiría el formal y el no formal, y el que abarcaría la vida completa de la persona, incluyendo las etapas de educación obligatoria y post-obligatoria, la educación institucional y todo tipo de formación recibido por cualquier medio. En esta concepción, la educación de personas adultas supone un tramo importante, pues atiende formalmente a partir de los 18 años de edad, de modo presencial y a distancia y con múltiples enseñanzas que pretenden dar respuesta tanto a las exigencias sociales como a las personales que puedan plantearse. Debe ser una plataforma que ayude a la autonomía en el aprendizaje, de manera que cada individuo llegue a ser capaz de seguir aprendiendo por sí mismo, aunque siempre estén los refuerzos dispuestos para ayudarle.

*MVR.- En estos años de trabajo en esa Dirección General ¿cómo ha vivido el contacto con la realidad del sector de la Educación de Personas Adultas (EPA)?*

MAC.- Me ha resultado de especial interés, porque era el campo que yo conocía con menor profundidad de los que son competencia de la Dirección General. Lo conocía desde la Inspección de Educación, pero no desde la Administración central, y creo que tiene un futuro importante si se quiere ofrecer a los ciudadanos la posibilidad de esa educación permanente tan reivindicada desde todos los organismos internacionales para el conjunto de la población.

*MVR.- De lo hecho hasta ahora en EPA desde su Dirección General ¿qué logros destacaría? ¿Ha mejorado de forma significativa la EPA en la Comunidad de Madrid?*

MAC.- Creo que el trabajo legislativo ha sido intenso e importante. En EPA estaba casi todo pendiente de regular, y su funcionamiento adecuado depende, en buena parte, de una apropiada normativa. Hay que destacar, también, la extensión de las enseñanzas de secundaria obligatoria para que la población adulta pueda alcanzar su título en nuestros centros. Y, por no detallar todo lo realizado, señalaría el esfuerzo que se está llevando a cabo para ampliar los centros y mejorar sus instalaciones y equipamiento.

*MVR.- ¿Podría decirnos algunos de los asuntos y líneas de actuación de EPA que son y van a ser prioritarios en el presente curso escolar?*

MAC.- Tenemos que completar la oferta de educación secundaria a todos los centros y seguir construyendo. Las unidades que se ubican en los

centros penitenciarios se van a constituir como centros independientes. Se celebrarán en Madrid las primeras pruebas libres para la consecución del título de Graduado en Educación Secundaria. Se regulará el currículum de la educación de personas adultas e intentaremos dejar publicado, a lo largo de este curso, el Reglamento Orgánico de los Centros de EPA.

*MVR.- El Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid anunció el pasado curso escolar la inminente puesta en marcha de un nuevo Plan Regional de EPA y en esta revista habló de los objetivos de dicho Plan. ¿En qué situación se encuentra?*

MAC.- Está elaborado un primer proyecto y se encuentra en trámite para su presentación a la Asamblea de Madrid.

*MVR.- Tras el Decreto marco sobre la Educación de Personas Adultas de agosto de 2001 sabemos que se está trabajando en su concreción y que la comunidad educativa está muy pendiente de las normas que emanen de sus planteamientos. Este es el caso del Reglamento Orgánico de Centros y del Diseño Curricular específico de la educación de adultos-as. ¿Cómo está el proceso de desarrollo legislativo de estas normas?*

MAC.- Como antes decía, el ROC ya ha pasado el informe preceptivo de los Servicios Jurídicos de la Consejería de Educación y está pendiente de presentar ante el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. Después de este trámite, su publicación puede ser rápida. El currículum del conjunto de las enseñanzas de adultos está en borrador. Todavía hay que pasarlo a consulta a las distintas Direcciones Generales de la Consejería y a algunas otras instancias, para hacerlo llegar a los Servicios Jurídicos y seguir el trámite pertinente. No obstante, está prevista su publicación a lo largo del curso 2002/2003.

*MVR.- ¿Cree Vd. que la falta de adaptación al entorno escolar que se produce en la Educación Secundaria Obligatoria por parte de un sector del alumnado repercute de forma significativa en la EPA? ¿Qué puede aportar la EPA a la solución de este problema?*

MAC.- Influye en cuanto que población joven, cercana a los 18 años, se incorpora a los centros de EPA. Y, dentro de que sería deseable que alcanzara su titulación antes de esa edad, hay que alegrarse de que cuente con esta vía para conseguirla. Las puertas del sistema educativo tienen que estar siempre abiertas para que, en cualquier momento, la persona pueda mejorar su formación



y progresar en su situación social. Creo que esta incorporación de jóvenes al sistema de adultos repercute en la necesidad de su ampliación y en la riqueza de la convivencia dentro de los centros. La diferencia siempre aporta nuevas posibilidades de intercambio y enriquecimiento, y las distintas características del alumnado adulto suponen un mayor nivel de interacción y conocimiento para todos. La EPA aporta la solución necesaria a esta situación: la posibilidad de que cualquier joven acceda al título que antes no logró, mediante un currículum más adaptado a los adultos y con una organización y metodología adecuadas a las edades en que esta modalidad educativa se desarrolla.

*MVR.- Las personas inmigrantes son una realidad manifiesta en los centros de EPA y lo va a seguir siendo cada vez más. ¿Qué perspectivas de actuación se tienen para un eficaz tratamiento educativo de estas personas?*

MAC.- Los centros de EPA están realizando una función integradora decisiva para la población adulta inmigrante. Al estar situados en los barrios y distritos y en los pueblos, las personas de otros países que se incorporan a sus enseñanzas conocen a sus vecinos, y los vecinos las conocen a ellas, lo que facilita la convivencia entre todos. Además, se ofrece en los centros la enseñanza del español como segunda lengua, a la que puede acceder la población inmigrante. Concretamente, durante el curso 2001/2002 hubo cerca de 3000 alumnos en ella. Pero, además, hubo otros 4000 alumnos inmigrantes que cursaron otras enseñanzas, incluso las que conducen al título de secundaria. Me parece muy importante que personas que vienen a trabajar a nuestra Comunidad, dispongan de una oferta educativa que les permita progresar en su formación y mejorar su porvenir.

*MVR.- La red pública de Centros de EPA y sus recursos humanos y materiales se están continuamente ampliando y consolidando, pero ¿se atienden suficientemente las necesidades de formación básica, profesional y cultural de las personas de esta Comunidad? ¿En qué ofertas hay que hacer mayores esfuerzos?*

MAC.- No me atrevo a afirmar que estén todas las necesidades cubiertas. En concreto, necesita-

mos más espacios en algunos centros para implantar la educación secundaria, por ejemplo. Además, día a día crece la demanda de los ciudadanos, lo que me parece totalmente positivo. Pero

ante esta realidad debemos continuar ampliando estos espacios. Lo estamos haciendo y, de hecho, cada año hemos abierto nuevos centros y hemos mejorado y renovado las instalaciones de otros. Por otro lado, ante la sociedad cambiante que tenemos, que avanza permanentemente en todos los órdenes, hay que estar abiertos a incorporar nuevas enseñanzas a la oferta de EPA. Primero, es necesario cubrir completamente las enseñanzas básicas e ir ampliando las de formación profesional/ocupacional y, después, dar respuesta, mediante las enseñanzas abiertas, a las necesidades

que surjan en el desarrollo social existente.

*MVR.- ¿Cómo evaluaría Vd. la labor desarrollada por los Centros de EPA y qué recomendaciones haría a los profesionales que trabajan en este sector?*

MAC.- Ya he comentado que los centros están realizando una labor importantísima en todos los órdenes de actuación, como he ido indicando antes en las preguntas que me ha hecho. El profesorado sabe tratar al alumnado adulto y conoce sus necesidades, sus limitaciones y su esfuerzo. La organización de los centros responde a estas necesidades, pues tienen turnos desde la mañana hasta la noche. Atienden a toda la población a partir de los 18 años y, sinceramente, creo que el nivel de satisfacción del alumnado es alto. Por otra parte, las enseñanzas abiertas intentan responder a las motivaciones y gustos diferentes de la población, y es un campo en el que muchas personas se abren camino de nuevo en el ámbito profesional. Igualmente, se ofrecen talleres que permiten a los desempleados reincorporarse al trabajo... Todo ello es posible gracias a los equipos directivos y al profesorado que está en estos centros, que saben desempeñar su trabajo con altos niveles de profesionalidad. En general, poseen una excelente formación y una dedicación total a su trabajo. Yo, personalmente y como Directora General en estos momentos, lo único que puedo hacer es agradecerles su trabajo y confiar en que sigan haciéndolo con el mismo compromiso y rigor.



## El aprendizaje de los adultos en un mundo incierto

*Julio Rogero Anaya*

*Miembro de la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Madrid*

### 1. EL CAMBIO DE SOCIEDAD

**N**OS encontramos en el tránsito hacia una nueva sociedad. Sus denominaciones por los analistas sociales nos dan sus características y nos indican lo que está pasando en la actualidad. Es un escenario que nos muestra los siguientes decorados: La sociedad del conocimiento y de la información, de los medios de comunicación y de las redes, de la globalización y mundialización de la economía, de las nuevas estructuras supranacionales, de la crisis de los estados nacionales, del redescubrimiento de las nuevas identidades, del surgimiento de los fundamentalismos, del vaciamiento de la democracia, de las tensiones internacionales, del cuestionamiento del estado del bienestar, del afianzamiento del individualismo y de lo privado frente a lo colectivo y lo público, de la crisis de lo político, del resurgir de la sociedad civil y las organizaciones mal llamadas no gubernamentales, del fin del industrialismo y el auge de los servicios, del nacimiento del tercer sector (lo que no pertenece ni al estado ni al mercado), del fin del trabajo a tiempo completo y para toda la vida, del trabajo precario, del paro y la exclusión social, de las desigualdades crecientes, de la pobreza y el hambre, del Norte y del Sur, de la postmodernidad, del postindustrialismo, del postcapitalismo, del fin de la historia y del posthumanismo, del imperio de lo efímero y de las modas, de la sociedad del ocio, de la sociedad del vacío, del crepúsculo del deber, del afianzamiento de la estética, del resurgir de la nueva ética, la sociedad del hedonismo, la sociedad del auto y del "auto", de la autoestima, de la autoayuda, de la autorrealización, del deber de ser feliz, de la solidaridad con lo lejano, de la incomunicación y el desconocimiento del próximo (prójimo), la sociedad de la imagen, de lo virtual, de lo irreal, de la velocidad de la luz...

A la vez se dan elementos centrales en la búsqueda del sujeto capaz de construir nuevas significaciones que den sentido y carácter humanizador a los cambios profundos que se están vislumbrando en la nueva sociedad. Se proponen nuevos paradigmas, se realizan diálogos interdisciplinarios y transdisciplinarios, se plantean nuevas sensibilidades de proximidad, hay nuevos enraizamientos en el compromiso con los problemas locales enmarcados en el entendimiento de los problemas y compromisos globales, se realizan propuestas de control colectivo de los procesos y resultados de las aplicaciones tecnológicas de los descubrimientos científicos...

Son tantas y tan diversas las caracterizaciones de la sociedad actual que nos envuelven en el vértigo de lo que pasa a nuestro alrededor sin poder digerirlo ni percibir sus mensajes profundos. Ello nos llena de incertidumbre por la incapacidad de aproximarnos a una mínima predecibilidad de los sucesos locales y globales. Ahí están acontecimientos como los del 11 de septiembre del 2001 y las crecientes catástrofes naturales. La inseguridad y el miedo se asientan en nuestro interior y la impredecibilidad nos llena de perplejidades que pretendemos dominar aferrándonos al presente y a las seguridades pasadas sin significación alguna en el momento actual. El riesgo se convierte, para bien y para mal, en una característica central en lo que nos ha tocado vivir, y el miedo reinventa todas las búsquedas de la seguridad que se necesita para poder seguir viviendo.

Hoy se hace más necesario que nunca proponer futuros posibles y humanos para todos. Los agoreros del fin de la historia y los proponentes de un presente sin pasado y sin futuro son los que pretenden robarnos la memoria y la esperanza, las

enseñanzas de la historia y la utopía posible. Se aprovechan de su triunfo para acabar con los movimientos transformadores que surgen en el seno de la sociedad.

## 2. EL CAMBIO EN LA EDUCACIÓN

La impredecibilidad, la incertidumbre, la inseguridad, el riesgo y la complejidad son algunos de los rasgos que, de la misma manera que a la sociedad actual, nos acompañan también en el seno del sistema educativo y de la educación de las personas adultas. Un proceso educativo vivo, crítico, radical (que va a la raíz de los problemas), transformador, solidario, creativo... sabe generar predecibilidad, certidumbre, seguridad, sencillez y lucidez para poder mantener viva la esperanza de una sociedad que responda a las necesidades más genuinamente humanas hoy y en el futuro. Algunos entendemos que ésta es la función central del sistema educativo y de la formación durante toda la vida.

Comprender la sociedad actual es empezar a cambiarla. Y para ello necesitamos las claves que se nos ocultan con el abuso de la información, el atontamiento a que nos someten los medios de comunicación, el entretenimiento de los negocios de la vida diaria...

Las nuevas realidades sociales descritas son el contexto en el que se desenvuelve el aprendizaje. Cada vez más este aprendizaje se configura en el marco de la creación del "hombre flexible"<sup>1</sup>, resultado de la nueva organización del trabajo y conectado a la nueva filosofía de la flexibilidad, símbolo de la nueva economía, auténtica columna vertebral del proceso globalizador.

Desde las exigencias del mercado y la nueva economía, se propone que la formación durante toda la vida gire en torno a las necesidades que éstos generan para adaptarse constantemente a ellas. Sin embargo sabemos que el mercado laboral estará cada vez más dominado por el trabajo repetitivo, precario y mal pagado en los sectores de servicios, comercio y venta al por menor, entre otros. Ocupaciones que no exigen unos niveles elevados de formación, con bajo nivel de sindicación, temporales o a tiempo parcial y con prestaciones sociales muy bajas.

Tras las políticas neoliberales, en el campo de la educación, se encuentra la firme creencia de que

todo aprendizaje ha de girar en torno a las necesidades de los mercados que "son intrínsecamente justos y equitativos y que distribuirán los recursos en función del esfuerzo". Proponen que el aprendizaje de los adultos se ha de mover en este marco, quizás con más intensidad, para romper sus "rigideces" y resistencias frente al nuevo mercado laboral<sup>2</sup>. Y todos los planes de esas políticas nos dicen que hay que mercantilizar el sistema educativo y hacer que sea la "lógica del mercado" quien diga lo que éste ha de ser en el futuro. También la educación de adultos está en el objetivo de mira del mercado porque en una sociedad en permanente

cambio es un campo de negocio fundamental y cada vez más amplio. Sólo el potencial mercado de la educación formal está valorado en más de dos billones de dólares al año según la Organización Mundial de Comercio en su propuesta

de Acuerdo General de Comercio de Servicios que se está negociando en estos momentos.

Siguiendo a Castells (1.998) sintetizaremos las principales características de las nuevas relaciones que se establecen en el mercado laboral en el corazón del "capitalismo informacional" como él lo denomina. Las relaciones de producción siguen siendo capitalistas ya que la productividad y la competitividad caracterizan los procesos esenciales de la economía. La economía informacional-global es la más capitalista de la historia ya que la regla central sigue siendo la ganancia y la apropiación privada de la ganancia. La productividad viene de la innovación, la competitividad de la flexibilidad. Se trata de llevar esto al extremo. En este sistema de producción se redefine el papel del trabajo donde adquiere especial relevancia la diferencia entre:

???el trabajador genérico asignado a una tarea determinada, sin capacidad de reprogramación pueden ser remplazado por máquinas o por cualquier otra persona, es prescindible individualmente pero colectivamente imprescindibles para el proceso de producción, es una fuerza de trabajo temporal, de muy baja cualificación;

???y el trabajador autoprogramable que incorpora el conocimiento y la información, posee educación y puede reprogramarse hacia las tareas en cambio constante del proceso de producción, es una fuerza de trabajo permanente.

**Cada vez más, olvidándose de otros aspectos, el aprendizaje se configura en el marco de la creación del "hombre flexible", que responde a las exigencias del mercado y la nueva economía, adaptándose a ellas.**

La cualidad crucial para diferenciar estos dos tipos de trabajador es la educación y la capacidad de acceder a niveles superiores de educación (algunos diríamos de instrucción). "La educación es el proceso mediante el cual las personas, es decir, los trabajadores, adquieren la capacidad de redefinir constantemente la cualificación necesaria para una tarea determinada y acceder a las fuentes y métodos para adquirir dicha cualificación" (Castells, 1998, 375). La flexibilidad requiere trabajadores en red y a tiempo flexible (a tiempo total o a tiempo cero) así como una amplia gama de relaciones laborales, incluidos el autoempleo y la subcontratación recíproca.

**Hay que cuestionar radicalmente si la función de la educación de adultos es la conversión de las personas en "recursos" para el sistema productivo. La educación debería preparar a los adultos para utilizar críticamente las tecnologías de la información y la comunicación, así como ayudarles a pensar por sí mismos.**

Las consecuencias de todo esto en la estructura y relaciones de clase son profundas y complejas. El nuevo sistema se caracteriza por:

???? Una tendencia a aumentar la desigualdad y la polarización social debido a la diferenciación entre trabajo autoprogramable altamente productivo (en torno al 25 % de la población activa mundial) y trabajo genérico prescindible (en torno al 75 % de la población activa), a la individualización del trabajo y a la desaparición gradual del Estado de bienestar. Las cifras son alarmantes según el Informe sobre el Desarrollo Humano del año 2001.

???? La exclusión social de una parte importante de la sociedad compuesta de individuos desechados, su valor como trabajadores y consumidores se ha agotado y son prescindibles como personas.

???? La separación de la lógica del mercado de capitales y la experiencia humana de las vidas de los trabajadores. (R. Sennett, 2000)

Si en la consideración del poder social constituido gran parte de la población (en torno al 80 %) ha de asumir trabajos de baja cualificación, lo necesario, para una gobernabilidad posible, es educar en el progreso de la ignorancia, enten-

diendo ésta como "el declive constante de la inteligencia crítica, esto es, la aptitud del hombre para comprender a un tiempo el mundo que le ha tocado vivir y a partir de qué condiciones la rebelión contra ese mundo se convierte en una necesidad moral" en palabras de J.C. Michéa (2002), en el entretenimiento y en la ausencia total de creación de pensamiento crítico. Se trata de crear el imbécil integral que sea capaz de vivir felizmente, en estas condiciones, siguiendo lo que se les da a través de los medios de (atontamiento) comunicación.

### 3. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS PARA EL NEOLIBERALISMO

¿Van por aquí nuestras instituciones públicas de educación de adultos?; ¿cómo van a plasmarse en la educación de adultos las exigencias del neoliberalismo con su fe inquebrantable en el mercado?; ¿educaremos a los adultos en la ignorancia para hacer de ellos consumidores y clientes gobernables que se reproduzcan sin más como "recursos humanos" reutilizables por el sistema?

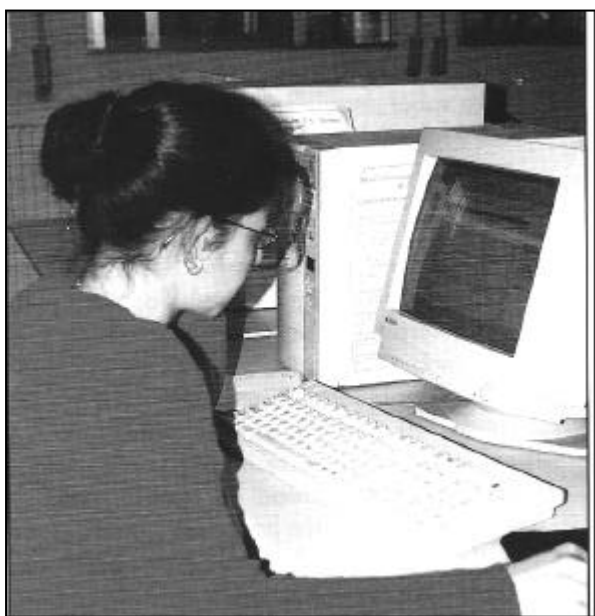
Quizás la función central asignada a la educación permanente de adultos sea la reproducción permanente de la capacidad de dar respuesta a las necesidades del propio sistema en cuanto a la puesta a punto de los "recursos humanos". Esta es una de las trampas que se tienden al sistema educativo en la sociedad actual. Es fundamental cuestionar radicalmente la conversión de las personas en "recursos" para el sistema productivo. Los planes del neoliberalismo, ese poder invisible, sobre la gran mayoría de la población es prepararnos para el entretenimiento y la "estupidificación"<sup>3</sup>, el consumo insaciable y su adaptación constante a las necesidades de la nueva economía. Para ello se necesita que estén alfabetizados y preparados para utilizar acríticamente las tecnologías de la información y la comunicación, formados en la ignorancia y en el desaprendizaje de pensar por sí mismos, capaces de formarse a distancia en los saberes desechables que se han de renovar cada cierto tiempo.

Toda esta situación debería ser un revulsivo para replantearnos lo que se hace en la educación de adultos. Si queremos que siga haciendo el papel central que le ha asignado el poder de reproducir la puesta a punto permanente de los "recursos humanos" y la "estupidificación" de los ciudadanos convertidos en consumidores-clientes insaciables "encantados de no saber nada y saber cada vez menos de esa nada que ya sabían antes", como nos dice Saramago, que el sistema necesita para la gobernabilidad de la mayoría, quizás debemos dejar que todo siga igual.



Algunos constatamos que las transformaciones sociales se dan fuera del sistema educativo y que el sistema educativo se limita a reproducir lo que hay, porque se defiende y hace que lo más importante y único en él sea transmitir el "conocimiento verdadero", cuando en realidad debería ser el espacio de la producción del conocimiento, de la capacidad de pensar, de sentir y de hacer, construyendo sujetos en proceso de ser sujetos en el corazón de la producción del sujeto-colectivo-pueblo que es la sociedad de ciudadanos libres, iguales y fraternos.

Deberíamos analizar muy a fondo las transformaciones en el mundo del trabajo, "el derrumba-



miento de un mundo obrero con sus valores generadores de identidades colectivas y solidarias, en un juego de espejos donde cada persona encuentra su lugar", como nos dice Daniele Linhart al describir lo que los asalariados de hoy viven, la competitividad feroz que arranca a la persona de su mundo y la abandona a un futuro por reconstruir, la movilidad sistemática y de completa individualización que crea un insuperable sentimiento de vulnerabilidad, inseguridad y desorientación.

El aprendizaje de los adultos se puede enmarcar en otra perspectiva más humanizadora que ayude a afrontar los que sucede en estos tiempos inciertos, complejos y apasionantes. "Es el espíritu creador (léase abierto, interrogante, amante, desafiante, deseoso de dar y comprender, rompedor, provocador y, sobre todo, valiente) el que puede dotarnos de soluciones".

A la educación de adultos acude mucha pobla-

ción que ha descubierto sus carencias culturales, la necesidad de actualizarse, la posibilidad del encuentro con la cultura y con los iguales, la esperanza de vivir. Llegan, muchas veces, con la subjetividad tocada por los duros procesos de individualización que viven en el ámbito de la vida laboral y social. Viven la incertidumbre de saberse vulnerables y por tanto con un futuro incierto e impredecible, sin proyectos personales ni colectivos a medio y largo plazo. Perciben la inseguridad que les transmite la sociedad del miedo al otro, al diferente, al desconocido. Sienten el miedo del riesgo a perder el trabajo, de no volver a encontrar otro mejor y más seguro. Viven la perplejidad que les producen unas relaciones cada vez más inestables en la familia y en el entorno, que les lleva en muchos casos a la soledad y la incomunicación más corrosiva. A veces lo perciben como una posibilidad de promoción y de salida de ese mundo incierto, inseguro, vulnerable y desconcertante.

#### 4. FUTUROS INÉDITOS Y VIABLES: APRENDER A VIVIR LA INCERTIDUMBRE Y EN EL CONFLICTO Y GENERAR NUEVAS ESPERANZAS.

¿Cuál es la respuesta?; ¿el currículo académico de siempre, de los saberes "verdaderos", de los valores inquebrantables...?; ¿hay respuestas de producción creativa que generen nuevas seguridades, nuevo conocimiento, pequeñas certidumbres, espacios de encuentro, comunicación y acogimiento humano?; ¿está el profesorado preparado para ir más allá de lo que el poder nos propone y nos impone?; ¿nos seguimos resignando a reproducir lo que hay, que no es otra cosa que el mantenimiento de todos en la "minoría de edad" en todos los campos del ser, de sujetos sujetados a los imperativos del poder social para convertirnos en clientes acrílicos del mercado, también del mercado de la educación de adultos? o ¿nos proponemos transformar-nos en sujetos adultos, mayores de edad, capaces de establecer un diálogo creador de ciudadanos críticos con todo lo que nos afecta en la sociedad actual, como personas que avanzan en los procesos de humanización alcanzados hoy por la especie humana?; ¿cómo percibe y vive el profesorado de adultos estas realidades que caracterizan la sociedad actual y condicionan el aprendizaje de todos?

Creo que es vital recuperar la pedagogía de la pregunta, de la búsqueda compartida, de las respuestas abiertas y provisionales, de la pasión por conocer, que es vivir, crear y el "alumbramiento" de un mundo, en el sentido que da a conocer la escuela de Santiago<sup>4</sup>. Para comprender la complejidad, la globalidad y su contexto, la incertidumbre y otros procesos es necesario reformar el pensa-

miento en la perspectiva de una nueva racionalidad que el nuevo paradigma científico nos propone, de una nueva comprensión del ser humano en su totalidad. Se impone pensar en profundidad la reforma de la educación permanente de adultos reformando profundamente el pensamiento<sup>5</sup>.

El aprendizaje está íntimamente ligado al proceso de conocer en una espiral inacabada, ordenado en unas secuencias (cada secuencia implica en sí misma la totalidad del proceso), de las que nadie puede ser expropiado (Fernández de Castro y Rogero, 2001, 182-191): la representación, la significación, el proyecto, el plan de trabajo, la ejecución del plan de trabajo, el registro del proyecto en el objeto, la reflexión crítica y nueva secuenciación del conocimiento. Sin embargo la enseñanza dominante rompe el proceso del conocimiento y enseña a desaprender porque hay quien se apropia de las diferentes secuencias del proceso de conocer reservando para nosotros la pura ejecución de lo que otros deciden.

El profesorado tendrá que tener en cuenta que para promover el aprendizaje debe estar en actitud de aprendizaje, porque los procesos de cambio en la sociedad actual nos afectan a todos. El aprendizaje permanente en el seno de la inteligencia colectiva de esta sociedad "aprendiente" nos obliga a todos. En mi opinión el problema del actual sistema educativo, también en la educación de adultos, es que está centrado en la enseñanza, en la transmisión de conocimientos, cuando debería estar centrado en el aprendizaje, en la producción de procesos de conocer, de vivir y de crear en definitiva.

Desde la promoción del aprendizaje individual y colectivo durante toda la vida podemos buscar algunos principios<sup>6</sup> básicos de la educación que nos ayuden a afrontar este mundo incierto, impredecible, que nos hace vulnerables, para poder elaborar nuevas seguridades que se generen en la búsqueda, en la esperanza y en nuevos procesos de humanización. Estos principios podrían ser:

????Educar para afrontar la incertidumbre y la complejidad (Morin, 1994). Nadie escapa de la incertidumbre pero una educación basada en verdades y certezas la niega constantemente. En la sociedad del riesgo y del miedo se establece la sociedad securitaria a toda costa y la educación segura

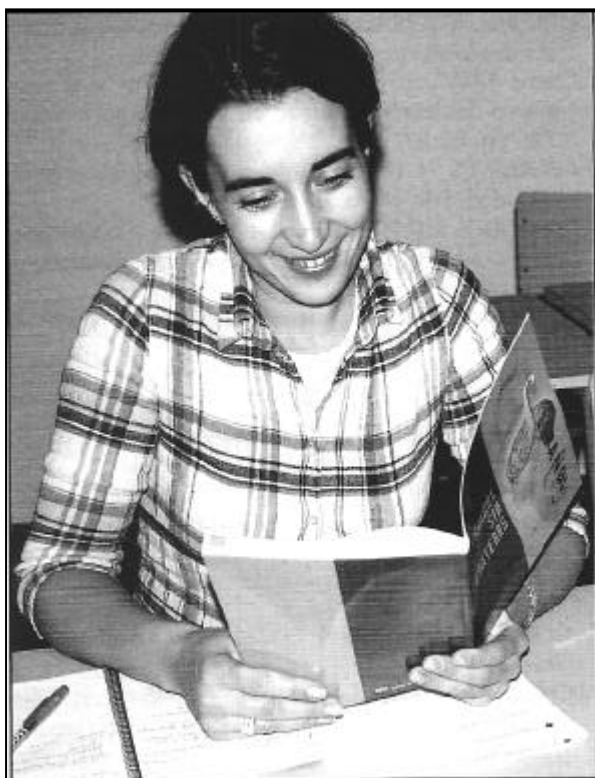
(garantiza el acceso a la verdad, la disciplina, la distinción, los valores de la academia y del poder, la pertenencia a la clase social del éxito...).Y las personas que están en los centros de adultos son los más afectados por un mundo radicalmente incierto. Educar para la incertidumbre significa interrogar de forma permanente a la realidad de cada día sin inculcar respuestas. Es la pedagogía de la pregunta, como decía Freire. Es educar en la selección, organización y utilización de la información para transformarla en conocimiento y éste en sabiduría. Es el aprendizaje de resolución de problemas. Es educar para saber desmitificar las propuestas mágicas y falsas de certidumbre (la tecnología, la privatización, la lucha contra el "eje del mal", la publicidad...).

????Educar para la significación. "En educación no hay nada in-significante". Porque significar quiere decir dar sentido a todo lo que hacemos. Cuando todo se nos da significado sin posibilidad de resignificación por los sujetos es cuando se nos roba (por los expertos, los poderosos, por los "enseñantes"... ) la capacidad de conocer. Implica dar sentido a lo que hacemos. Incorporar mi sentido al sentido de la cultura y del mundo. "El sentido no se imparte a base de órdenes ni de misterio, se construye en una relación solidaria". Una educación para la significación educa sujetos protagonistas de su vida y de su historia ya que todo lo que hacen significa algo para sus vidas. Se trata de ver la vida y las cosas con ojos humanos.

??? Educar para la expresión. La capacidad expresiva es una conquista. Es acción y acto de expresarse, exteriorizar, sacar fuera lo que uno tiene adentro, comunicar, hacer público. Sin expresión no hay educación. Es decir: uno vive presionado y la escuela debería ser un ámbito donde la gente tendría que sacarse la presión, pero por el contrario esta institución educativa es "re-presión", "su-presión", "de-presión"... ¿Por qué? Porque no hay expresión. Lo mismo ocurre si se trabaja en un empleo donde uno no puede expresarse, situación que convierte a esa persona en un cero.

??? Aprender a convivir y a comprenderse.

**Es vital recuperar la pedagogía de la pregunta, de la búsqueda compartida, de las respuestas abiertas y provisionales, de la pasión por conocer. Esto es vivir y crear un mundo humanizado.**



Porque "todo aprendizaje es interaprendizaje". Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión de sí y del otro, de la propia cultura y de la de los otros. En la sociedad del miedo al otro en que nos quieren hacer vivir (el otro siempre es el mismo: los pobres, los desempleados, los inempleables, los insolventes, los inmigrantes pobres, los gitanos, los niños y los jóvenes de la calle, los que aborrecen los estudios porque se les hemos hecho aborrecer, los ACNES, los que causan problemas de convivencia y no estudian, los "objetores escolares"...) este aspecto es de vital importancia. Educar para convivir y comprender es educar en el factor "C": cooperación, comunidad, colaboración, coordinación, colectividad. En definitiva, se trata de educar en la fraternidad y la solidaridad planetaria para lograr la convivencia y, hoy, la supervivencia de todos.

????Educar para gozar de la vida. Hoy se habla de retomar la cultura del esfuerzo, como si nos hubieran dejado gozar plenamente de la vida en esta sociedad y como si éste no fuera parte del gozo de la vida. Porque gozar de la vida es sentir la alegría de ser y de vivir, es sentirse útil, cuando te sientes alguien, cuando compartes lo material y lo inmaterial, cuando creas, recreas y procreas, cuando te emocionas con el atardecer, cuando vives intensamente la afectividad, las emociones y los sentimientos... cuando te realizas como ser humano. Educar para

gozar de la vida significa generar entusiasmo; suscitar pasión por aprender y conocer; movilizar energías en una aventura lúdica compartida; sentir y hacer sentir; participar entregando lo mejor de sí y recibiendo lo mejor de los otros de manera gratuita.

????Educar para apropiarse de la historia y de la cultura aquí y ahora. Hay un empeño en ocultar la historia y hacernos creer que todo siempre ha sido así y que es natural, desde el sistema económico dominante al éxito y al poder de quienes lo tienen. Se nos quiere hacer creer que hemos llegado al final de la historia, que no es necesario que nada cambie, tampoco hay futuro, sólo el que cada uno se forje para sí en este presente perpetuo. Hoy dominan los secuestradores de la historia y los transmisores de su cultura. A nosotros sólo nos toca aceptar y consumir lo que nos viene dado. Educar para apropiarse de la historia y de la cultura es entender el acto educativo como construcción de conocimiento. Se educa para la apropiación ofreciendo caminos a las virtudes activas: creatividad, riesgo, crítica, imaginación, intuición, cooperación. "Uno se apropia de la historia y de la cultura en el interaprendizaje, en la interrogación a la propia situación, en la intervención, en el planteamiento de alternativas, en la aplicación, en la práctica, en la alegría de construir y de imaginar".

Se trata de educar la mirada de las personas adultas, esto es ayudarlas a mirar la realidad, a entenderla, descubrir que han de tener criterio propio y saber mirar y pensar por su cuenta, para saber abrirse camino en las nuevas realidades con las que deberán enfrentarse.

El mundo ya no es blanco ni negro, lo que quiere decir que se ha de aprender a descubrir que la realidad es compleja y no tiene análisis ni soluciones fáciles. Es en la comprensión de los diferentes tonos grises donde se perciben los matices, las relaciones, las contradicciones, las preguntas, las posibilidades... que nos ofrece la educación de la mirada.

Sin embargo las oportunidades que se nos ofrecen en la sociedad actual son mayores y mejores que nunca. Se trata de saber conectar con los dinamismos sociales y humanos que nos pueden llevar a la promoción de dinámicas sociales y educativas llenas de posibilidades y de esperanzas donde hagamos realidad lo inédito viable de Freire.

1. Muy interesante la reflexión que aporta sobre este tema

Richard Sennett en su libro *La corrosión del carácter*, dedicado a analizar las nuevas formas de trabajo y las consecuencias personales del mismo.

2. La Reforma Laboral del actual gobierno, como continuación de las reformas de gobiernos anteriores, va en la línea de flexibilizar al máximo el mercado laboral.

3. Saramago utiliza esta palabra para mostrar a dónde nos lleva la industria de la información y la comunicación que al fin ni informa ni comunica sólo nos hace estúpidos. En Ciudadanos de Babel en su diálogo con Ignació Ramonet.

4. La Escuela de Santiago formada por científicos como Humberto Maturana y Francisco Varela. Lo sintetiza maravillosamente Fritjof Capra en *La trama de la vida*.

5. Vilar, S. (1998); Morin, E. (1991 y 2002); Maturana, H (1996).

6. Tomo como referencia las aportaciones de Francisco Gutiérrez y Daniel Prieto (1993, 1994 y 2001) a la reflexión pedagógica.

## BIBLIOGRAFÍA

**Hay que educar para: afrontar la incertidumbre y la complejidad; la significación; la expresión; aprender a convivir y a comprender-se; gozar de la vida; y apropiarse de la historia y de la cultura aquí y ahora.**

AA.VV. (1996). *Mundialización y liberación. Ensayos filosóficos*. Ed. Universidad Centroamericana. Managua.

AA.VV. (2001). *Las otras caras de la globalización*. Documentación Social. Nº 125. Octubre-diciembre.

AAVV. (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Ed. Graó. Barcelona.

AAVV. (2002). *Ciudadanos de Babel*. Ed. Punto de Lectura y Fundación Contamíname. Madrid

APPLE, M. (2002). *Educación "como Dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Ed. Paidós. Barcelona.

ASSMAN, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. hacia una sociedad aprendiente*. Ed. Narcea.

BACH, E. Y DARDER, P. (2002). *Sedúctete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Ed. Paidós. Barcelona.

CAPRA, F. (1998): *La trama de la vida*. Ed. Anagrama.

CASTELLS, M. (1996-97-98). *La era de la información. Economía, sociedad y poder. Tomo I, La sociedad red. T.II, El poder de la identidad. T.III, El fin del milenio*. Ed. Alianza. Madrid.

DANIELE LINHART (2002). "Tareas atomizadas, ciudadanos desorientados" en *Le Monde Diplomatique*, julio 2002.

ECHEVERRÍA, J. (1999): *Los señores del aire: Telépolis y el Tercer Entorno*. Ed. Destino. Barcelona.

FDEZ. DE CASTRO, I. y ROGERO, J. *Escuela pública, democracia y poder*. Ed. Miñó y Dávila. Madrid

FDEZ. ENGUITA, M. (2002). *Educación en tiempos inciertos*. Ed. Morata. Madrid

GUTIÉRREZ, F. Y PRIETO, D. (1994). *La mediación pedagógica para la educación popular*. Ed. RNTC. Costa Rica.

GUTIÉRREZ, F. Y PRIETO, D. (1996). *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Ed. Universidad de S. Carlos de

Guatemala. Ciudad de Guatemala.

GUTIÉRREZ, F. Y PRADO (1997). *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. Ed. Ilpec. Costa Rica.

GÓMEZ BRAVO, GUTMARO (2002). "Davos y el nacimiento del hombre flexible" en *Letra Internacional*, nº 74, pg. 82-83.

HARGREAVES, H. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Edit. Morata. Madrid.

HERNÁNDEZ, F. (1999). "Estudios culturales y lo emergente en educación", en *Cuadernos de Pedagogía*, noviembre, pg. 40-44.

HIRT NICO (2002). *Los tres ejes de la mercantilización escolar*. Ed. Cuadernos del CAUM.

MAALOUF, A. (2001). *Identidades asesinas*. Alianza Editorial. Madrid.

MARDONES, J. M. (1998). *Desafíos para recrear la escuela*. Edit. PPC. Madrid.

MATURANA, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Ed. Mundo Abierto. Santiago de Chile.

MATURANA, H. y VARELA, F. (1999). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano*. Ed. Debate. Madrid.

MAX VAN MANEN (1999). *El tacto en la enseñanza*. Ed. Paidós.

MICHEA, JEAN-CLAUDE (2002). "La escuela del capitalismo total. Democratización de la enseñanza, saberes desechables y hombres superfluos" en *Le Monde Dip*. Enero, pg. 10 y 11.

MICHEA, JEAN-CLAUDE (2002). *La escuela de la ignorancia*. Ed. Acuarela Libros.

MORIN, E. (1.994). *Introducción al pensamiento complejo*. Ed. Gedisa. Barcelona.

MORIN, E. (2002). *La mente bien ordenada. Pensar la reforma, reformar el pensamiento*. Ed. Seix Barral. Barcelona.

MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ed. Paidós.

MORIN, E. y KERN, A.B. (1993): *Tierra-patria*. Ed. Kairós. Barcelona.

POSTMAN, N. (1999). *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Ed. Eumo-Octaedro. Barcelona.

SENNETT, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo del nuevo capitalismo*. Ed. Anagrama. Barcelona.

SÈLYS GERARD de: "La escuela, gran mercado del siglo XXI: Un sueño enloquecido de tecnócratas e industriales", en *Le Monde Diplomatique*, nº 32, junio/julio 1998, pg. 28-29.

TADEU DA SILVA. T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Ed. Octaedro. Barcelona.

VERDÚ, V. (2000). "XXI pistas para el S. XXI", en *El País* del 2 de enero.

VILAR, S. (1997). *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*. Ed. Kairós. Barcelona.

WACQUANT, L. (2001). *Las cárceles de la miseria*. Ed. Alianza. Madrid.

XVIII ENCUESTRO ESTATAL DE MRPs (2000). *Trabajar con la diversidad, superar la desigualdad: claves pedagógicas*. Ed. Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica.

YUS, RAFAEL (2002). *Educación integral. Una educación holística para el siglo XXI*. Ed. Desclée.



## Memoria subjetiva de 25 años de educación de personas adultas en Madrid

*Charo Rubio Alferez*

*Psicóloga y miembro del equipo IC Iniciativas (Madrid)*

*"Escribir es abrir una puerta a los recuerdos que no recuerdas"*

*Carmen Rico Godoy*

**P**ENSAR en la educación de personas adultas en la Comunidad de Madrid nos puede llevar la cabeza al año 84, cuando se pone en marcha el "Programa de Educación de Adultos" en la recién creada Comunidad de Madrid. Pero no. La vida existe antes que las instituciones, y la educación de personas adultas también.

Cuando la Comunidad de Madrid nace como institución administrativa y política en el año 1983, la educación de personas adultas en nuestra región bebe de diversas fuentes:

- ? La EPA ("Educación Permanente de Adultos"), llevada adelante por maestros y maestras del Ministerio de Educación.
- ? Los CAS (Centros de Animación Sociocultural) que todavía se conocían como "Cátedras" ("Cátedras de José Antonio" en tiempos de la dictadura, que en la transición pasaron a ser competencia del Ministerio de Cultura y que aún hoy, si vas al Centro de Personas Adultas de Hortaleza, por ejemplo, y desconoces la ubicación exacta, la forma más rápida de encontrarlo es preguntar en el barrio por "la cátedra", aunque por fortuna nadie recuerda ya su viejo "apellido").

???Las Escuelas Populares, puestas en marcha, animadas y gestionadas por personas que llevaban a cabo su tarea educativa de manera voluntaria.

- ? Diversas entidades privadas y sociales con oferta educativa para adultos.



- ? Las entonces recientes Universidades Populares, gestionadas por los Ayuntamientos.

La lógica, objetivos y metodología de estos espacios educativos eran, entonces, muy diferentes entre sí. Pero entre las personas que estábamos en

ellos existían semejanzas y diferencias, acuerdos y desacuerdos no siempre alineados con la pertenencia institucional. El colectivo de personas que allí estábamos formábamos, eso lo sabemos ahora, una red compleja de hacer educativo, de apoyo mutuo en muchos casos, de trasvase de información, de debate y coordinación. Una red, en definitiva, de relaciones profesionales y relaciones humanas.

¿Nombres? Decenas, seguramente cientos. Desde Miguel el de "La Prospe", un magnífico utópico que murió tan joven que todavía duele, hasta tantas personas que hoy siguen y seguimos en la tarea educativa formal e informal desde los propios centros actuales, en las universidades, en la administración y la gestión educativa, en la formación de otros profesionales, en la actividad voluntaria...

La educación de adultos es un espacio en el que muchas personas crecimos personal y profesionalmente, en la certidumbre de que la educación es una tarea que merece la pena. La educación como herramienta para el conocimiento, para la libertad, para el feminismo, para el empleo, para la obtención de una titulación, para la participación social, para el encuentro personal, para el intercambio y el contraste de experiencias y opiniones, para la autoestima y el crecimiento personal, para el afecto, para la producción de pensamiento, para la vida.

**La Comunidad de Madrid nace como institución administrativa y política en 1983. Esta Comunidad crea su propio Programa de Educación de Adultos en 1984.**

En el año 1984 se crea el Programa de Educación de Adultos en la Comunidad de Madrid, en una Consejería de Educación que cabía en un piso de dos plantas en la calle Zurbano. Gobernaba el PSOE, Aurora Ruíz era Directora General y María Jesús Garrido tenía la tarea de desarrollar el Programa de Educación de Adultos de la Comunidad de Madrid, como responsable de un equipo que formábamos con ella Pepa Cabello, Santiago Sánchez y yo misma.

El punto de partida de lo que hoy es un entramado más complejo y mucho más extenso fueron tres elementos:



???Los "Centros de Animación Sociocultural", hasta entonces competencia del Ministerio de Cultura, y que pasan en ese periodo a la Comunidad de Madrid. Con el traspaso administrativo se cambia también la denominación y pasan a llamarse CEAS, "Centros de Educación de Adultos y Animación Sociocultural".

???Un convenio con el Ministerio de Educación por el que la Comunidad tiene derecho a gestionar el trabajo de un cupo de profesores y profesoras de EGB en comisión de servicios que se solicitan individualmente y se renuevan cada año.

???Un plan de subvenciones para apoyar la red social de educación de adultos existente en Madrid, las Escuelas Populares y otras iniciativas sociales que existen y algunas que se ponen en marcha, principalmente a iniciativa de pequeños Ayuntamientos.

Algunas claves que sustentaron la metodología de trabajo del Programa fueron las siguientes:

???La creencia y práctica del trabajo en equipo, tanto en el equipo de coordinación en la Consejería, como en los equipos de profesionales en los centros.

???La coordinación entendida como trasvase de información, intercambio de experiencias, formación permanente y apoyo mutuo entre los equipos y personas de los centros.

A esta tarea se dedicaba un día a la semana.

Las relaciones formales e informales con equipos que desarrollaban su trabajo de educación de adultos en centros y experiencias independientes de la Comunidad de Madrid

El inicio de la Educación de Adultos en la Comunidad de Madrid venía a mostrar lo incierto de la afirmación "político administrativa" que se venía haciendo en nuestro país desde el viejo plan de "erradicación del analfabetismo" de 1968. La formulación era que dicho plan había alcanzado tal éxito que no era necesaria la educación de adultos en nuestro país, salvo para permitir a algunos adultos la obtención del título de Graduado Escolar.

Un equipo político que creyó en la apuesta de impulsar la educación de adultos favoreció el desarrollo de un Programa público que aunó las posibilidades y recursos de una acción institucional, con la creencia y el saber hacer de muchas personas que ya dedicaban una parte de su quehacer educativo a trabajar con personas adultas.

Algunos logros que encontramos hoy, tras casi dos décadas de trabajos de equipos profesionales en educación de personas adultas, son, por ejemplo, el conocimiento muy extendido por parte de las personas usuarias de la existencia de centros de EPA; la normalización del hecho de "ir a estudiar" por parte de muchas personas adultas (qué distancia hay entre la vergüenza de ir a clase, que hacía que muchas mujeres llevaran el cuaderno bajo el abrigo o en la bolsa de la compra, al orgullo con la que muchas de estas mismas mujeres acuden hoy a clase); el aumento del número de profesionales dedicadas y dedicados hoy a esta tarea; los espacios normalizados de formación de profesorado de adultos; y tantos otros.

Este artículo tiene la única pretensión de recuperar la memoria, siempre subjetiva, de los comienzos de una acción institucional que ahora tiene una extensión mucho mayor. Recibí el último impulso para escribirlo al conocer

el libro de memorias que han escrito un grupo de mujeres de la Escuela de Adultos de El Molar.

**La Comunidad de Madrid puso en entredicho la afirmación que decía que el Plan de Erradicación del Analfabetismo de 1968 había acabado con la necesidad de la EPA excepto para dar el título de Graduado.**

Quienes trabajamos con personas adultas sabemos la importancia que tiene la recuperación de la memoria en la mejora del autoconcepto y la autoestima individual y colectiva, en el reconocimiento de la valía personal y en el reconocimiento del "otro", así como en el aprendizaje individual y colectivo. Somos el compendio de nuestra memoria, nuestro presente y nuestros sueños de futuro, por eso escribo aquí un retazo de memoria.

Y me voy a permitir aquí por mi condición de mujer que ha vivido con especial atención los logros que la educación de adultos ha alcanzado para las mujeres de la generación de la posguerra, recomendar, como pequeño reconocimiento histórico de la memoria de las mujeres perdedoras de la guerra civil, la lectura de una novela reciente de una escritora extremeña, Dulce Chacón: "la voz dormida", un texto en el que muchas de las mujeres de las escuelas pueden reconocerse o ver reconocidas a sus madres o abuelas, y en el que otras pueden aprender historia a partir de testimonios personales de gran valor.

Finalmente me gustaría animar, animarnos a todas las personas que dedicamos tiempo, trabajo e ilusión a la educación de personas adultas, a que sigamos adelante. Porque en un momento en el que el pensamiento se está "globalizando", es decir, se está haciendo uniforme y está perdiendo su fuerza transformadora, los grupos de educación de adultos

son foros en los que el pensamiento creador y colectivo puede seguir desarrollando su labor transformadora de nosotros y nosotras mismas, y de la sociedad.



# Lectura fácil: ¿eso qué es?

*Fina Niubó Prats*

*Escola de Persones Adultes "Manuel Sacristán" CCOO (Barcelona)*

## ANTECEDENTES

**D**E todos es sabido que estamos en la sociedad de la información, la sociedad del conocimiento. Esto es una realidad palpable cada día que pasa, pero no entraremos en detalles puesto que ésta no es nuestra intención ni hemos venido aquí para eso.

Por otro lado, es una evidencia que desde la invención de la imprenta, el derecho de la ciudadanía a la lectura, el acceso a esa cultura, se democratizó.

Ha llovido mucho desde entonces. Obviamente. Pero a pesar de todo ello, todos y todas somos conscientes que por más que la cultura se democratice, por más sociedad de la información que exista, siempre quedan unos colectivos excluidos, por no decir marginados.

¿Y quiénes son estos colectivos?

Todas y todos nosotros los conocemos: personas con dificultades de comprensión, personas con distintos tipos de disminuciones psíquicas o incluso físicas, personas que no dominan suficientemente la lengua en la que está escrita la mayor parte de la información...

**FACILITAR EL ACCESO AL CONOCIMIENTO Y A LA CULTURA A TODA LA CIUDADANÍA: UNA NECESIDAD Y UN DEBER DEMOCRÁTICOS**

Tener acceso a la cultura y a la información, a la literatura -de manera comprensiva- es un derecho democrático. Poder leer da a las personas confianza en sí mismas al tiempo que las capacita para ampliar la visión del mundo y ejercer el control de su propia vida. A través de la lectura, la gente es capaz de compartir ideas, pensamientos y experiencias, y, en definitiva, de crecer como seres humanos. Con el fin de ejercer sus derechos, una

persona necesita recibir y poder interpretar la información sobre lo que está pasando en la sociedad. Consecuentemente, la falta de acceso a la información escrita provoca un estado de ignorancia que dificulta la comprensión de la sociedad y la participación activa y consciente en los procesos democráticos.

Facilitar materiales de lectura adecuados a colectivos que tienen dificultades lectoras forma parte de los objetivos de diversos organismos internacionales y tendría que ser también una preocupación de nuestra sociedad.

## ¿QUÉ ES Y QUÉ SE PROPONE EL MOVIMIENTO DE "LECTURA FÁCIL"?

Damos el nombre de "libro fácil" a aquellos materiales de lectura (sin excluir los audiovisuales) elaborados con especial atención para poder ser leídos y comprendidos por todos y todas aquellos/aquellas que presentan dificultades lectoras y/o de comprensión.

De hecho hay dos definiciones del término "lectura fácil" ligeramente diferenciadas:

**El "libro fácil" es aquél material de lectura que se adapta a las personas con dificultades de lectura y/o comprensión, con el objetivo de permitirles acceder mejor a la información escrita para que participen activa y conscientemente en los procesos democráticos.**

???El que se refiere a la adaptación lingüística de un texto que facilita la lectura pero no la comprensión. Serían los materiales con letra grande y nada más, por decir unos.

-El que se refiere a la adaptación que incluye tanto la lectura en sí misma (la descodificación) como la comprensión.

Nosotros nos referiremos al segundo tipo.

Hay quien considera que es interesante que el texto contenga dificultades, quizá porque están convencidos que el lector puede inferir el significado a partir del contexto, tal como ellos lo hacen cuando leen en otra lengua. Pero este proceso



resulta tremendamente difícil a quien posee un vocabulario limitado.

Hace unos diez años, en Cataluña, se fundó la "Comisión para la lectura fácil" al amparo de organismos internacionales (UNESCO) en la que se implicaron diferentes instituciones como el Colegio de Bibliotecarias y Documentalistas, la Universidad de Barcelona y otros colectivos que experimentaban la dificultad de contar con literatura escrita de manera suficientemente comprensible y a su alcance.

Existen unas directrices internacionales que dan orientaciones sobre los aspectos, tanto formales como de contenido, que definen este tipo de materiales. Si bien no se puede hablar de normas estrictas, sí que hay unos principios básicos: construir una historia concreta y lógica siguiendo una única línea argumental.

Por lo que a los libros se refiere, el grado de dificultad varía de un libro a otro dependiendo de la especificidad del colectivo al que vaya dirigido. Pero siempre se procura compaginar, aunar, la facilidad de la comprensión con la calidad. Que un libro sea fácil no quiere decir que tenga menos calidad y/o dignidad que cualquier otro que esté en las estanterías de una librería.

Por lo que atañe a las ilustraciones, casi todos los libros las deben contener. Ilustraciones que juegan un rol muy importante puesto que refuerzan la comprensión del contenido y, por supuesto, tienen que armonizar con el texto.

De hecho, muchos de estos libros tienen una calidad que conlleva que sean muy apreciados por todo tipo de lectores. Otros, los más adecuados a personas con dificultades graves de comprensión, pueden confundir a un lector habitual que quizá no comprenda la especial calidad de alguno de estos libros o los intensos sentimientos que un texto "simple" puede despertar entre los lectores. Por poner un ejemplo, poesía de una gran simplicidad ha provocado emociones profundas a personas con discapacidades graves.

Crear un libro de lectura fácil es un proceso difícil y alambicado. Lo podemos decir por experiencia. ¿Por qué? Pues porque es necesari-

rio encontrar el justo equilibrio entre las necesidades y capacidades de comprensión de los lectores y la libertad de creación artística de los escritores e ilustradores.

De hecho, trabajar en libros de "lectura fácil" es un reto. Cada ilustrador y escritor tiene que enfrentarse, sin renunciar a su propio estilo expresivo, a expresarse con claridad y comprensividad universales.

## DESTINATARIOS

Aunque el número de colectivos destinatarios es numeroso y variopinto, nosotros hemos hecho la opción de publicar materiales que den respuesta al colectivo de adultos que tenemos en nuestras escuelas. No obstante, podríamos mencionar a otros colectivos, potenciales usuarios de este tipo de lecturas, tales como:

- Adultos/as en situación de aprendizaje del catalán, como pueden ser: alumnos/as de escuelas de adultos, asociaciones de vecinos, centros cívicos, otras asociaciones...; en el caso de Comunidades monolingües serían los alumnos de escuelas de adultos.
- Inmigrantes en general (latinoamericanos, orientales, magrebíes, extracomunitarios...)
- Alumnos/as de programas de garantía social.
- Alumnos/as que no han adquirido las habilidades básicas instrumentales y que están en los institutos de secundaria, en las aulas de profesores de refuerzo...

-Personas que no han finalizado su escolarización y, por tanto, no tienen hábitos lectores o no dominan las habilidades básicas de comprensión.

Aunque no sea nuestro caso, también existen (no en el Estado español) libros destinados a colectivos con discapacidades graves: discapacitaciones físicas y sensoriales, psíquicas, personas con dificultades de comprensión de la propia lengua, como aludíamos anteriormente.



## UN MODELO A TENER EN CUENTA: LA "EASY-TO-READ FOUNDATION" DE SUECIA

En Suecia llevan más de treinta años publican- do libros de lectura fácil. La "Easy-to-read Foundation" es la responsable de la producción de todo este tipo de materiales. Se financia con fon- dos públicos, ¡qué sueño! Y, también, obviamente, con las ventas de sus propios productos y donacio- nes particulares.

Publican unos veinte títulos anuales entre obras de nueva creación, adaptaciones de clásicos y materiales con diferentes soportes: audio, CD... En estos momentos su repertorio es de unos quinien- tos títulos. Estos libros pueden adquirirse en las librerías o bien pueden hacerse pedidos directos a la Fundación. También publican un semanario en sueco SIDOR, de ocho páginas que contiene infor- maciones de Suecia, internacionales, así como deportes, arte... como cualquier otro periódico. SIDOR no lleva propaganda, no está vinculado a ningún partido político ni a ninguna organización. Se edita en formato impreso y en audio.

Este movimiento ha ido extendiéndose por Europa donde casi todos los países llevan años de experiencia.

En Catalunya, concretamente, se creó la Comissió de Lectura Fácil a partir de la necesidad sentida por diferentes colectivos del campo de la biblioteconomía y la Universidad. Esta Comissió está avalada, y asesorada a su vez, por la Easy-to-read Foundation. Ella es, en definitiva, quien da el beneplácito y otorga el logo a aquellas publicacio- nes que merecen ser consideradas de lectura fácil.

Desconocemos si en el resto de España existen experiencias similares ni si están, digamos, "homo- logadas".

Todo ello, por el momento constituye un reto en nuestra realidad educativa.

## NUESTRA EXPERIENCIA EN CATALUÑA

A partir de la pregunta de una alumna en clase de catalán:

Y nosotras, ¿qué podemos leer? No hay ningún libro que podamos comprender. El vocabulario es muy difícil...

No vayáis a creer que era una alumna extranje- ra o de comprensión limitada. Era una alumna de unos cuarenta años, que vino a Cataluña muy jovencita y no entendía lo que leía en catalán. Amén de no hablar normalmente esta lengua

(pero eso ya es harina de otro costal...)

Esta pregunta fue formulada hace unos siete años.

Desde aquel entonces, ha llovido mucho, claro. Pero la idea se transformó en analizar el mercado para ver si realmente existían materiales adecua- dos a este tipo de alumnado. Y, como podéis suponer, la respuesta fue altamente sorprendente: no existían - ni existen todavía - publicaciones que se adecuasen. Y no se trataba de hacer leer libros para niños/as que, como sabemos, de lectura fácil no tienen ni un ápice puesto que están contextua- lizados y adecuados a una tipología de público diferente.

Después de mucho buscar se encontraron tres títulos, tres, de lectura graduada para estudiantes universitarios extranjeros.

Obviamente, ése no es nuestro público. Y, ade- más, sólo había tres títulos. ¡En un santiamén esta- ban leídos!...

Nos percatamos, entonces, de la necesidad de elaborar materiales que nuestro alumnado estaba reclamando a voz en grito.

Empezamos a mover todos los resortes que tení- amos a nuestro alcance. Lamentablemente, todas las gestiones fueron infructuosas.

Teníamos escritores animados con la idea, tení- amos el proyecto, teníamos el público destina- rio... faltaba alguien que apostase por él. Y este alguien se concretaba en un editor. Cualquier ges- tión con cualquier editorial fue inútil: no había dinero a ganar y nadie quería correr ningún tipo de riesgo. Inclusive si los autores trabajaban "por amor al arte" y renunciaban de antemano a sus derechos ... ¡Predicar en el desierto!

El proyecto quedó en el baúl de los recuerdos durante un par o tres de años... Pero no quedó dormido. La necesidad estaba ahí.

Hasta que un día se nos ocurrió la idea de pre- sentar el proyecto a una Fundación sin ánimo de lucro que elaboraba materiales de cultura popular destinados a colectivos con riesgo de marginación (inmigrantes, gitanos...)

Evidentemente, ellos no eran una editorial. Y ya estaban al caso de esta necesidad, puesto que habían mantenido diversas reuniones infructuosas con editores y con la Comissió de Lectura Fácil de Catalunya , que hemos mencionado anteriormen- te.

## LA APUESTA Y LA AVENTURA DE LA ESCOLA DE PERSONES ADULTES MANUEL SACRISTÁN DE CCOO

Y como dicen que el hambre se junta con las ganas de comer, la Escola de Persones Adultes Manuel Sacristán de CCOO cogió el toro por los cuernos o lo que es lo mismo se lió la manta a la cabeza y, conjuntamente con el Servei Lingüístic apostó valientemente por empezar una colección de libros de esta índole, asesorados por la susodicha Comissió.

Con la verdad por delante tenemos que reconocer que en este proyecto se han juntado muchas sinergias (como se dice ahora) o muchos esfuerzos, que es lo mismo. Muchas personas se han visto implicadas en él.

Ha sido un trabajo duro: es el primer libro que se edita destinado a adultos/as. Ha sido un proceso complicado. Inclusive nosotros/as lo hemos subtítuloado: lectura fácil/proceso difícil. Pero el esfuerzo ha valido la pena. Tenemos el orgullo de ser los pioneros en esta experiencia: la edición de un libro-fácil para adultos que, como decimos en la presentación del mismo "esto es sólo el principio de un largo camino que debemos recorrer juntos/as...". De hecho, ya se está preparando el segundo título y nos hemos propuesto editar un volumen anualmente.

Pero ¿qué diferencia un libro de lectura fácil de uno de lectura normal?

### ¿QUÉ CARACTERÍSTICAS DIFERENCIAN A LOS LIBROS DE LECTURA FÁCIL?

Resumiremos, para ir al grano:

- Los libros no tienen una extensión más allá de las sesenta/ setenta páginas.
- La letra es grande, legible.
- Los párrafos, cortos.
- No se corta el párrafo a final de página.
- Las líneas se cortan cuando tienen unidad de significado, de manera que el lector, cuando llega al final de la línea no se quede

- sin comprender el significado de la frase.
- Se evitan las frases subordinadas.
- Se evitan oraciones en pasiva.
- Se evitan los períodos largos.
- La historia que se cuenta debe ser lineal, evitando los "feed-back", hacer referencia años anteriores a los que ocurrió la acción...
- Deben intervenir pocos personajes y deben ser fácilmente reconocibles, para evitar la dispersión.
- La exposición debe ser clara y concisa.
- Las ilustraciones deberán acompañar al texto para hacerlo más comprensible. Se deberán evitar ilustraciones abstractas que no remitan directamente a él.



Como puede entreverse, son muchos los factores a tener en cuenta. Lo que se puede interpretar como un constreñimiento de los/as autores/as ilustradores/as. Porque una cosa es verdad y es que LA CALIDAD Y LA DIGNIDAD DEL LIBRO

tienen que ser las mismas que las de los libros de lectura "normal".

### FINAL

Hasta aquí nuestra experiencia.

Hemos querido compartirla con vosotros/as en primer lugar porque ha sido un motivo de profunda alegría y satisfacción el poder comprobar cómo los/as alumnos/as nos felicitaban por haber conseguido leer un libro entero, comprenderlo y animarse, en el caso del libro específico, al leer la biografía del poeta, a leer su poesía.

Obviamente, es un motivo de satisfacción, también, el haber cristalizado un proyecto ya con diez años de historia, múltiples reflexiones y reuniones, muchas gestiones con entidades, organismos, editoriales, administraciones que no han apostado por el proyecto hasta que lo han visto realizado.

Muchas gracias a todos/as por vuestra atención y estamos a vuestra disposición para responder cualquier duda o pregunta que nos queráis hacer. Si la sabemos, claro está. [fniubo@conc.es](mailto:fniubo@conc.es)

# Internet y videoconferencia como recursos educativos

*Estrella Sánchez Arroyo y Francisco Juan Hernández Rodríguez*  
Profesores del Centro de EPA “Enrique Tierno Galván” de Arganda del Rey (Madrid)

## INTRODUCCIÓN

VIVIMOS en una sociedad tecnológica y de la información. En educación debemos plantearnos previamente al uso de una tecnología qué problemas se han de resolver y cómo integrar estos avances, principalmente en la educación a distancia. La comunicación es el eje de la educación y hay que conocer las características comunicativas de Internet y de la videoconferencia (VC).

## INTERNET COMO SOPORTE DE FORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

Se está produciendo en el mundo educativo una revolución generada por el uso de las nuevas tecnologías. La informática está modificando los usos educativos: motivación para el alumnado, necesidad de alfabetización tecnológica, mejora del currículum profesional, aumento de oportunidades en el mercado laboral, etc.

Internet ofrece la posibilidad de que alumnos y profesores de diferentes lugares y culturas, puedan comunicarse, intercambiar experiencias e interactuar, colaborando en el proceso educativo.

### 1. Internet como fuente de información

El acceso, vía Internet, a diferentes fuentes de información y de recursos facilita nuestra tarea y la de los alumnos. Prueba de ello es la utilización de programas de software, traductores y de páginas web en el aula desde los distintos campos de conocimiento y por parte de los alumnos desde el propio Centro o desde sus domicilios. Utilizamos Internet como la mayor base de datos del mundo en soporte digitalizado.

La realización de cursos a través de la red,

amplían las oportunidades de formación y la extensión de los centros educativos. Hoy, la formación permanente es más necesaria que nunca. Seguir cursos sobre los temas más diversos es posible en la red. Las aulas virtuales no son fantasía, estudiar desde el domicilio o en otra localidad es una realidad.

En nuestro Centro, un ejemplo son las aulas Mentor. Son sistemas de formación abierta, realizada a través de Internet, accesible a cualquier alumno con independencia de su nivel de estudios o conocimientos previos de informática.

**Internet permite que personas de diferentes lugares y culturas puedan comunicarse, intercambiar experiencias e interactuar, colaborando en el proceso educativo.**

### 2. Internet como medio de comunicación

Con Internet la comunicación interpersonal y el trabajo cooperativo es asequible en las aulas. A través de Internet podemos gestionar la transmisión de textos, archivos, voz e imágenes tanto en tiempo real o diferido, por el precio de una tarifa telefónica local, desde y a cualquier parte del mundo. La rapidez, fiabilidad y flexibilidad del correo electrónico está creando nuevas formas de comunicación entre profesores y alumnos, que unos años atrás eran impensables.

Existen muchas herramientas para encontrar, recoger y publicar información en Internet, pero las tareas básicas pueden abarcarse en tres tipos de programas:



### A) Correo electrónico

El correo electrónico permite enviar mensajes prácticamente instantáneos a otros usuarios de cualquier parte del mundo. En nuestro Centro lo utilizamos, principalmente, para el envío y corrección de los trabajos, para transmitir orientaciones a los alumnos matriculados en educación a distancia y para contactar con centros e instituciones nacionales y europeos (programa Sócrates).

### B) Páginas web

Suministra información en cualquier formato (texto, gráfico, sonido, imagen fija o en movimiento) y es de fácil acceso para los usuarios mediante navegadores. Los alumnos pueden confeccionar diseñar y editar una página web sobre un tema determinado, viendo de una manera mucho más directa cómo es, cómo funciona y qué posibilidades tiene Internet. Nuestra página web es <http://centros6.pntic.mec.es/cea.enrique.tierno.galvan/indes/html>

### C) Foros de debate. (Newsgroups)

La participación de alumnos y profesores en alguno de los múltiples foros de debate que existen puede ayudar a conocer con mucha más profundidad un determinado tema o llegar a conocer qué ideas tienen sobre un tema concreto personas alejadas físicamente de nosotros.

Los profesores debemos ser conscientes de estos cambios y apostar por estas tecnologías en nuestras aulas, reflexionando sobre lo que pueden aportar al proceso de enseñanza-aprendizaje.



## LA VIDEOCONFERENCIA COMO RECURSO DIDÁCTICO Y MEDIO DE COMUNICACIÓN

La VC es un sistema tecnológico de comunicación que puede utilizarse como medio, complemento o recurso en educación para diferentes funciones y situaciones comunicativas entre personas/grupos distantes. Sus características son: presencia física, interactividad, inmediatez, versatilidad, facilidad de uso, comodidad y economía. Partiendo de estas características y de la experiencia, clasificamos las sesiones de VC por su dimensión didáctica y comunicativa, aunque ambas están íntimamente relacionadas en el proceso educativo.

### 1. La videoconferencia como recurso didáctico

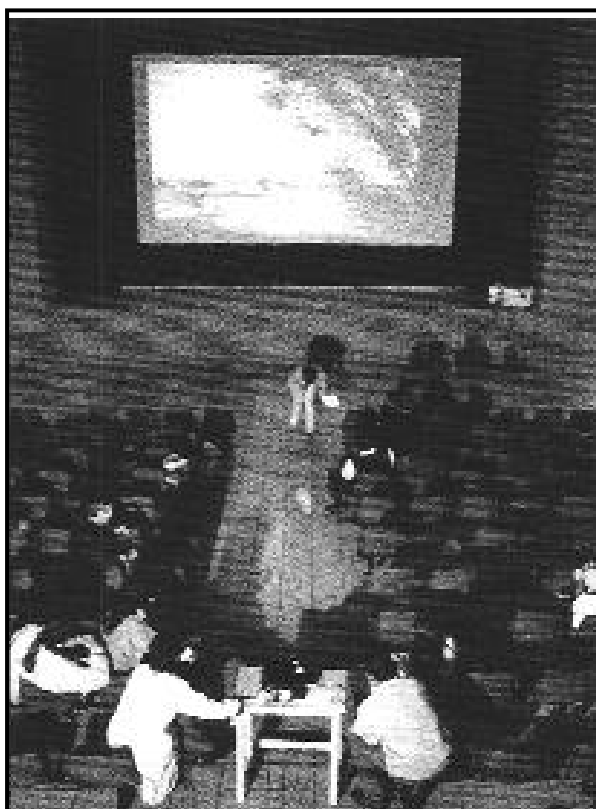
–Según el tipo de contenido, la VC puede ser *académica* o *extra-académica*.

–Por la vigencia del contenido, la sesión de VC puede ser *puntual* o *general*.

–Según los objetivos, la VC desarrolla diferentes funciones: *conocimiento personal* de los participantes: *orientativa* (del aprendizaje, aspectos académico/profesionales/laborales) *preventiva* (dificultades, abandonos); *motivadora* (promover entusiasmo, curiosidad, autoconfianza, reforzando los logros); *facilitadora del aprendizaje* (realizando introducciones, resaltando lo importante, ayudando a relacionar los contenidos); *explicativa/demostrativa* (a través de imágenes auxiliares, simulaciones, aclaraciones); *integradora* (del conocimiento); *informativa*; *potenciadora* (del aprendizaje a través de ampliaciones, fomentar la creatividad, la cooperación); *evaluadora* (procesos, resultados, coevaluaciones), etc.

–Según las estrategias que predominen durante la VC, ésta será *identificativa*, *orientadora*, *facilitadora*, *divulgativa*, *potenciadora* o *motivadora* por la transmisión de actitudes personales, a través del contenido o por la metodología empleada.

–*Integrada* (en el proceso educativo y dentro del sistema multimedia), u *ocasional* (para momentos concretos o como complemento de otro recurso).



## 2. La videoconferencia como medio de comunicación

- La VC puede ser *interactivas* o *unidireccional* según las intervenciones de los participantes.
- Directa* o *diferida*; la *diferida* es útil para la creación de nuevos materiales didácticos o garantizar que siempre se transmitan los mismos mensajes.
- Por la permanencia o no de la conexión, la VC puede ser *permanente* o *alterna*; una es indicada para transmitir instrucciones o conferencias y la otra, en multiconexiones y trabajos cooperativos.
- Colectivas* según el número de asistentes o transmisión de temas generales o *individualizadas* para tratar las necesidades que plantea un grupo o una persona.
- Abierta* o *restringida* (en función del carácter público o privado).
- Sencilla* o *compleja* según los recursos auxiliares y material didáctico que se integran durante la sesión.

Consideramos la VC un recurso tutorial en la educación a distancia porque es una comunica-

ción mediada próxima a la presencial, imposible de realizar a través de otros medios, y por el valor emocional que supone “conocer” al alumno y al tutor. Esta es una situación excepcional en educación a distancia y necesaria en el nivel de secundaria por las características de este alumnado.

## CONCLUSIONES

La integración de Internet y de la VC en la educación es un desafío: articula coherentemente y equilibra los contenidos académicos y los fundamentos psicopedagógicos presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Implica diseñar situaciones de aprendizaje mediado para facilitar la comunicación/participación del conocimiento y el “contacto” entre el alumno y el profesor. Supone acortar distancias, facilitar el apoyo didáctico y psicológico. Se puede usar como recurso didáctico-comunicativo y ofrecerlo como contenidos de aprendizaje. Hay que integrar y adaptar los avances en un modelo educativo para facilitar el conocimiento y para reforzar el factor humano; incluso tratar de superar algunas de las limitaciones que presenta la educación a distancia.

Debemos aprovechar las nuevas posibilidades tecnológicas como apoyo a la labor educativa, mejorando la enseñanza a distancia, principalmente en niveles básicos (enseñanza básica para personas adultas a distancia). No hay que mitificar u obviar la tecnología: es una realidad y debe ser un instrumento a utilizar de forma planificada.

**La videoconferencia es un útil recurso educativo para organizar situaciones comunicativas entre personas o grupos distantes.**

## BIBLIOGRAFÍA

- CRIF “LAS ACACIAS”. *Curso de Formación Inicial para el Profesorado de Nueva Incorporación en Educación a Distancia*. Dpto. de Compensación Educativa Educación de Personas Adultas. Madrid.
- MARIN IBAÑEZ, R. (1995). *El sistema multimedia de la educación a distancia*. UNED, Madrid.
- MOLINERO SÁEZ DE PARAYUELO, E. (2000). *La educación de personas adultas antes las TIC*. II Seminario Europeo de Educación de Adultos.
- SÁNCHEZ ARROYO, E. (2001). *Integración de la videoconferencia en la educación a distancia*. Revista Pixel Bit. nº 17, junio. Universidad de Sevilla.

# EXPERIENCIAS

## Una clase de literatura en educación de adultos

El Romanticismo Literario Español y uno de sus grandes: José Zorrilla

*José Luis Ortega Jaldo*

*Profesor de EPA del Centro Público "Realejo-San Matías" de Granada*

### BREVE PANORÁMICA ANTERIOR A LA ACTIVIDAD PLANTEADA

CONSIDERANDO la enseñanza, la educación, como algo dinámico, vivo, participativo, interdisciplinar, ya desde 1981, año de mi entrada en Educación de Adultos, he intentado que las clases tengan este denominador, apoyándolas, en todo momento, con las artes plásticas y las artes escénicas. Así he realizado diferentes trabajos poéticos y teatrales en Educación de Adultos ya desde 1981-1982. Y he tenido dedicación exclusiva a impartir clases de declamación e interpretación teatral, a través de la Consejería de Educación de Andalucía, a los adultos en los cursos de 1987 a 1991.

En el curso 1999-2000 y siguiendo la línea expuesta, al estudiar el Romanticismo Literario Español, recité en clase, para todos los alumnos, la leyenda en verso *El Cristo de la Vega*, de José Zorrilla, sobre la que el alumnado hizo el comentario de texto y estudió el vocabulario de la obra, con gran éxito en todo el centro.

### LÍNEAS GENERALES DE DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD Y ACTUACIÓN DE BASE

En las clases de Lengua Española y dentro de la Literatura, al estudiar las diferentes épocas literarias nos hemos centrado especialmente en el estudio del Romanticismo Español, en sus aspectos históricos, artísticos y literarios.

Con esta actuación y en líneas generales, los alumnos:

- Han ido adquiriendo los instrumentos necesarios para poder desenvolverse por sí mismos (acceso a las bibliotecas, por ejemplo).
- Han adquirido las destrezas necesarias para afrontar cualquier demanda que presente el tema tratado: uso de enciclopedias, diccionarios, remisión a fuentes que puedan documentarles,...
- Han ido familiarizándose con la adquisición de las técnicas de estudio, de trabajo en equipo y actuación dentro y fuera del centro para poder responder a la diversidad de aspectos que requiere el tema que tratamos: El Romanticismo Literario Español y uno de sus grandes, José Zorrilla.
- Se les han propiciado situaciones que requieren el recurrir a las técnicas y destrezas adquiridas: búsqueda y localización de información, superación de la inhibición, aumento de la iniciativa, el compromiso, la puntualidad, la responsabilidad.
- Se han sentido motivados, incentivados, entusiasmado constantemente, de forma que el sentido de seguridad, confianza y autoestima, ha sido el predominante.

## PROCESO SEGUIDO EN LA CLASE

Al estudiar los diferentes movimientos literarios el alumnado, en equipo, se documenta, busca remitiéndose a diferentes fuentes, selecciona y estructura el material sobre el tema dado, lo prepara y lo expone verbalmente en la clase ante los demás grupos de compañeros.

Después se procede a un momento de preguntas por parte de los demás compañeros.

Además se hace una crítica constructiva por parte de éstos sobre los aspectos a mantener y otros a mejorar, respecto al contenido expuesto y la forma de exponerlo (fomento de la expresión verbal). Aspecto relacionado con las Artes Escénicas.

Este tipo de actuación fomenta el estudio de diferentes aspectos que aparecen referentes a la personalidad de cada alumno participante: la inhibición, la inseguridad, la capacidad de determinación...

Y aparece la curiosidad por el hecho de afrontar y tratar esas limitaciones aparecidas.

Así se pensó en presentar la obra *Margarita la Tornera* en el contexto de una clase de Literatura dada por y para el alumnado, como una exposición verbal, pero dada en el Teatro Isabel la Católica de Granada, y en esta ocasión para celebrar el Día Internacional de la Alfabetización.

## CUESTIONES A SUPERAR

Dentro de las cuestiones a superar, nos encontramos con: la inhibición, la inseguridad, la falta de iniciativa o de autodeterminación, el desconocimiento de los temas a tratar, la no familiaridad con la forma de trabajarlo, falta de unas nociones básicas sobre la interpretación, la declamación o la expresión verbal en general.

Todos estos aspectos se han ido superando con la sucesiva realización de diferentes ejercicios sencillos de lectura y dicción en voz alta de frases y de textos muy cortos, (para ello hemos utilizado el libro *Manual para educar la voz hablada y cantada*, de Cristián Caballero. Editorial Edamex, que me recomendara mi profesor de declamación poética D. Emilio Gutiérrez Caba en los estudios que tuve la suerte de realizar con él en Madrid,

**Esta experiencia muestra la gran fuerza con que la poesía puede incidir en nuestro interior dada su gran maleabilidad a nuestra situación personal, hecho propiciado por la inspiración que la palabra y la música dan a nuestra imaginación.**

gracias a la Consejería y Delegación de Educación de la Junta de Andalucía). La exposición verbal de ideas y opiniones, la realización de juegos sencillos como el de ir lanzando un balón a cualquier miembro del grupo al

mismo tiempo que decimos nuestro nombre o decir el nombre de la persona que nos envía el balón, etc. todo ello ha ido facilitando la interrelación entre los alumnos, su conocimiento recíproco, el aumento de confianza en el grupo y en ellos mismos.

## PROCESO SEGUIDO PARA LA PRESENTACIÓN PÚBLICA DEL ACTO

El acto en sí, consta de dos partes:

- Primera: La exposición verbal del tema: El Romanticismo Literario Español y uno de su grandes: José Zorrilla.
- Segunda: La recitación de su obra: *Margarita la Tornera*, acompañada de música.

Dentro del estudio del Romanticismo Literario Español, nos hemos centrado en uno de sus gigantes, José Zorrilla: su vida, su creación literaria, y dentro de ésta, su obra, la leyenda en verso: *Margarita la Tornera*. Y hemos seguido estas fases:

- Lectura de la obra. Selección del vocabulario más relevante o con cierta dificultad. Uso del diccionario, búsqueda de significados, creación de frases con diferentes sentidos (este trabajo se ha hecho extensivo a todo el centro).
- Localización de información literaria sobre el Romanticismo Literario Español, Zorrilla y su obra *Margarita la Tornera* remitiéndonos a diferentes bibliotecas (conocimiento de la existencia de éstas, ubicación de las mismas, información de horarios, normas de uso, carnet, préstamo de libros, etc.) especialmente al Departamento de Literatura de la Facultad de Filosofía y Letras de Granada, a su Biblioteca y a su contenido a través de los ordenadores de que allí disponen. También nos hemos remitido a la Biblioteca Pública de la Junta de Andalucía y yo, concretamente, a la Biblioteca de la Universidad Central de Barcelona.



- El alumnado ha recopilado abundante información que posteriormente ha seleccionado y estructurado (desarrollo de la capacidad de análisis y de síntesis) en cuatro grandes apartados: 1.- El Romanticismo. 2.- José Zorrilla. Su vida: Zorrilla en Granada. Su coronación en el Palacio de Carlos V : significado y trascendencia de la coronación. 3.- Su obra: características y líneas generales. Su poema: *Granada*. 4.- *Margarita la Tornera*: antecedentes en la Historia de la Literatura Universal. Su proyección en la Literatura y su condicionamiento en creaciones posteriores, como en *D. Juan Tenorio*.
- El alumnado ha ido localizando y seleccionando imágenes sobre la vida de Zorrilla que posteriormente han diapositivado para su proyección durante la exposición del tema.
- Posteriormente han escrito en el ordenador todos los textos sobre el Romanticismo y Zorrilla ya perfectamente estructurados para estudiarlos y presentarlos en público.
- Cada parte la han ido fragmentando en otras más pequeñas que se han ido repartiendo entre ellos con la idea de exponer el tema entre todos, haciendo así la exposición mucho más amena y variada.
- Han preparado-estudiado todo el tema en conjunto y memorizado los fragmentos asignados a cada uno y lo hemos ensayado en clase, como la exposición de un tema expuesto por siete alumnas, presentado de una forma amena, variada y simpática, con lo que intentamos dar al público una visión muy concreta, clara e inolvidable.
- Finalizan su participación con una exposición breve sobre su experiencia en este campo.

- Como final del proceso se recita la obra *Margarita la Tornera*. La obra consta de 2.570 versos octosílabos y endecasílabos, formando estrofas de ocho versos. Para la presentación-recitación en público de esta leyenda hemos seguido el siguiente proceso: lectura de la misma; división de la obra en dieciocho partes y cronometrado-mediación de cada una de ellas; realización de un esquema-estadillo de toda la obra para poder hacer el montaje musical que acompañe su presentación.

Después hemos contactado con numerosas entidades oficiales: Delegación de Educación, Ayuntamiento y empresas de Granada que han patrocinado y colaborado con la realización de este acto. Al acompañarme a las diferentes gestiones, los alumnos han potenciado su capacidad de actuación, determinación, fluidez verbal, etc.

Además hemos contactado con la Sociedad General de Autores y Editores de España que nos asesora literariamente, facilitándonos información sobre *Margarita la Tornera* y su itinerario desde que se publicara en 1840: llevada al teatro y posteriormente a la ópera por Ruperto Chapí, estrenada el 24 de febrero de 1909. La Sociedad de Autores nos envía las Memorias de Ruperto Chapí, de Luis Gracia Iberní que dedica todo el capítulo 14 a la ópera *Margarita la Tornera*. También nos envían, como regalo, las partituras de dicha ópera, junto a una carta manifestando que, *Margarita la Tornera*, la obra original, nunca se ha recitado en público, según consta en sus archivos.

Otros trabajos realizados han sido:

- Localización de un sinfín de obras musicales, en donde han colaborado el Centro de Documentación Musical de la Junta de Andalucía en Granada; Don José Antonio Lacárcel, crítico musical del periódico *Ideal* de Granada, periodista y miembro del Gabinete de Prensa del Gobierno Civil de Granada; Doña Francisca Martos, viuda del maestro Don Juan Quintero autorizando la utilización de la música; y audición de las mismas, seleccionando las partes que acompañan a la recitación de la obra, cronometrado de éstas en segundos, grabación y montaje de las partes seleccionadas, localización de los efectos especiales y su grabación e integración en el montaje general.



- Diseño de la iluminación del espectáculo, ateniéndonos al texto original y a la banda sonora que lo acompaña: diferentes colores de cada escena, fundidos, oscuros, luces frontales, contras, movimiento de cañón, etc.
- Diseño gráfico y maquetación del programa original y carteles anunciadores del acto, con la colaboración de Doña Inmaculada López Vílchez, profesora de dibujo de la Facultad de Bellas Artes de Granada.



## OBJETIVOS DE ESTE TIPO DE CLASE Y ACTUACIÓN

Tratamos de propiciar el acercamiento de todo el alumnado a los libros, a la poesía, a la Literatura en general.

Concienciamos sobre los tesoros artísticos que podemos descubrir en los libros y nos dejamos sorprender por ellos.

Queremos despertar en los alumnos el amor a la lectura.

Quisiéramos mostrar, de una forma real, la gran fuerza con que la poesía puede incidir en nuestro interior, dada su gran maleabilidad a nuestra situación personal-individual, hecho propiciado por nuestra imaginación inspirada por la palabra y la música.

Despertamos su interés por la búsqueda de información, desarrollando el sentido de equipo y colaboración.

Propiciamos situaciones: expresión verbal en público, exposición de opiniones y puntos de vista en las que en el adulto afloran reacciones, sentimientos, sensaciones que explicitan aspectos de su personalidad que serían mejorables y superables: inhibición, inseguridad, autoestima, concienciación de la importancia de una buena capacidad de expresión verbal.

Desarrollamos la capacidad de expresión verbal, exposición ordenada de ideas, estructuración, opinión, etc.

Facilitamos la adquisición de técnicas y pautas a seguir en la expresión verbal como: comprensión, vocalización, intensidad de la voz, velocidad de emisión, entonación, etc.

Valoramos y reforzamos el trabajo en grupo y en equipo.

Nos concienciamos sobre el gran valor que tienen las artes escénicas en la enseñanza y en nuestra formación personal.

En conclusión, en Educación de Adultos intentamos hacer la enseñanza dinámica, viva, participativa, interdisciplinar ...

## CONCLUSIONES

Los resultados son en general muy positivos. Hay una gran satisfacción personal de los alumnos al haber realizado un trabajo original en el que se sienten protagonistas. Destaca el hecho de sentirse útiles, fructíferos y capaces.

Aumenta la socialización, se disuelve el individualismo.

Mejora su capacidad de expresión verbal.

Se incrementa la seguridad y la autoestima entre los alumnos.

Destacan la bella experiencia y gran satisfacción de recibir, merecidamente, y después del esfuerzo de haber realizado un trabajo a conciencia, el aplauso y el reconocimiento del público.

Todo esto hace surgir una propuesta por parte de los alumnos de que se realice un Taller de Expresión Verbal en el Centro a lo largo del curso próximo.

# Se hace camino al andar: Una experiencia intercultural

*Augusto Carnicer San Juan*

*Director del Centro Cívico "Juan de la Cierva" de Getafe (Madrid)*

## PUNTO DE PARTIDA

**E**N el curso 2000/01, en el Centro Cívico Juan de la Cierva, hemos iniciado dentro del programa de talleres artesanales, la incorporación de mujeres marroquíes a dichos talleres.

Los pasos que dimos para iniciar este proceso fueron los siguientes:

- A. Propuesta a las monitoras voluntarias de dichos talleres y a la asociación sociocultural Al-Falah.
- B. Información a las mujeres marroquíes de dicha oferta a través de los canales de la propia asociación.
- C. El desarrollo y el seguimiento al día de hoy,

**En los talleres artesanales se integran las mujeres marroquíes y así se inicia un camino de conocimiento mutuo de nuestras respectivas culturas desde la vida cotidiana y lo concreto.**

es realizado por la coordinadora del Centro Cívico y una mujer de dicha asociación.

Aceptado el proyecto, desde el inicio del curso se han incorporado un total de 22 mujeres marroquíes en los diversos talleres: costura, pintura en tela y masas moldeables.

Pensamos que el proceso de incorporación de estas personas a la ciudadanía de Getafe tiene como uno de los pilares básicos (no único) la vida cotidiana, lo concreto.

Es desde estos espacios, en este caso los talleres artesanales, desde donde hemos iniciado este camino de conocimiento mutuo, de preguntarnos por todo aquello que no entendemos de nuestras respectivas culturas.

Nadie mejor que estas mujeres que están haciendo este recorrido vital nos pueden decir cuáles son sus logros y sus dudas, sus verdades y sus incertidumbres.

Las reflexiones que vienen a continuación y que están entrecomilladas están extraídas de una tertulia que mantuvo el taller de masas moldeables.

## TODOS SOMOS/HEMOS SIDO INMIGRANTES

*"Yo he nacido en Palencia y estoy en Getafe porque cerraron las minas de carbón donde trabajaba mi padre. Él no tenía trabajo y tuvo que venir a Getafe. Mi hermano y yo teníamos 3 y 4 años".*

*"Yo he nacido en Fez. Mi marido es licenciado en Ciencias Naturales y como no encontraba allí trabajo, tuvo que venirse a España... Aquí acumuló un poco de dinero para formar una familia, bajó a Marruecos y nos casamos en el año 96... Nos instalamos en Madrid..."*

*"Soy extremeña. Tengo 69 años y desde los 16, estoy en Getafe. Yo me vine a trabajar a Madrid de empleada del hogar. Más tarde vino mi madre y las dos estuvimos trabajando en casas... Después conocí al que hoy es mi marido. Nos casamos y mi madre se vino a vivir con nosotros".*

*"Mis padres vivían en Marruecos. Se separaron y me quedé con mi abuela. Como allí no había oportunidades de trabajo para salir adelante, mi madre tuvo que venir a España en el año 79. Ella encon-*

tró trabajo en Cáceres en una fábrica, allí se instaló y se casó con un español...Yo pude terminar el bachillerato y la carrera... Conocí a mi marido y nos vinimos a Getafe. Al principio me costó mucho...pero pasado un mes le dije que no cambiaría Getafe por nada..."

"Soy de Madrid. Estaba viviendo en el Barrio de El Pilar en un piso de alquiler. Pagábamos mucho. En Getafe encontramos pisos que eran más baratos y nos vinimos para aquí".

La primera reflexión que nos hicimos es que las personas que componemos este taller, en un momento de nuestra vida, hemos tenido que salir de la tierra que nos vio nacer de una forma INVOLUNTARIA y por razones ECONÓMICAS.

Una gran parte de la población de Getafe, en un momento de nuestra vida hemos sido emigrantes: bien del campo a la ciudad; bien al extranjero (Alemania y Francia principalmente) o bien de Madrid, y todo ello por motivos económicos.

A la hora de abordar la situación de los diversos colectivos de inmigrantes es importante que repasemos la historia de nuestra propia experiencia y así poder hacer un mejor ejercicio de comprensión de esta nueva situación social.

Sería bueno que NOS RECORDÁRAMOS nuestra propia historia de inmigrantes y todo lo que pudimos aprender de aquella experiencia y no cometer los errores que pensamos que otros cometieron con nosotros.

Podríamos decir que tenemos algo aprendido. El asunto está en si queremos recordarlo para entender mejor esta nueva situación o por el contrario queremos encerrarlo en el baúl de los recuerdos como si nada hubiera ocurrido. Esto es responsabilidad de cada uno de nosotros.

## QUÉ COSAS NO ENTENDEMOS

"A mí me choca y no entiendo por qué lleváis los pañuelos. ¿Qué significado tiene? Y te voy a decir que mi madre llevaba pañuelo, aunque puesto de otra forma. Pero ahora..."

"Al venir a España, una de las cosas que más me chocó fue el encontrar a chicos y chicas besándose y abrazándose en los jardines...Esto nosotros no lo vemos bien y tememos que nuestros hijos cambien".

**Hay que adentrarse en el "diálogo intercultural" para poder descubrir conjuntamente qué aportaciones nos resultan valiosas y cómo superar los obstáculos para la convivencia que se presentan en la vida cotidiana.**

"Yo, cuando vine a España, mi madre cocinaba para su marido (español) con carne de cerdo. Desde aquel momento no me gustaba. El cerdo me huele fatal y eso nos choca... la grasa de cerdo es especial..."

"A mí me choco mucho la limpieza que había en España, en los autobuses y todo ordenado. Hay mucha diferencia, y no es porque los marroquíes, como algunas veces he oído, seamos unos guarros,

sino porque el gobierno de Marruecos no invierte el dinero suficiente para tener limpia la ciudad".

Todo esto es una mínima parte de las cosas que nos sorprenden y que no entendemos de las dos culturas. Podríamos poner una larga lista de cosas que no entendemos. En el punto anterior veíamos que a pesar de las diferencias, teníamos una cosa en común: haber sido emigrantes.

Aquí, hablamos de algo más complicado. El tipo de problema que se nos plantea es que además de las desigualdades económicas y materiales nos encontramos con distintas culturas que tiene relación con las creencias, con los símbolos, con la forma de entender la vida. Y todo ello plasmado en la vida cotidiana y que de entrada es un obstáculo para la convivencia. Estamos hablando de dos culturas: la Occidental (de origen judeo/cristiano) y la Islámica, cuya existencia arranca de hace 2000 años.

Siguiendo a Emilio Lamo de Espinosa podríamos decir que *el multiculturalismo consiste en un conjunto variado de fenómenos sociales, que derivan de la difícil convivencia y/o coexistencia en un mismo ESPACIO SOCIAL de personas que se identifican con culturas diversas*. El problema no está en el origen de las diversas culturas, sino en la necesidad de convivir en el mismo espacio social: trabajo, vivienda, barrio, relaciones sociales, etc. Y esta convivencia se complica más todavía si una de las culturas es dominante como es el caso del que estamos hablando, y se crea una distinción entre culturas de primera y segunda categoría, lo cual crea sin remedio sentimientos de injusticia y desinterés por las tareas colectivas de la ciudadanía donde la cultura de segunda se encuentra inserta.

A la hora de abordar posibles salidas tendremos que contemplar las aportaciones valiosas que han hecho las diversas culturas a las personas a lo largo de los siglos, de ahí que haya que adentrar-



se en el diálogo intercultural a través del cual podremos descubrir conjuntamente qué aportaciones nos resultan valiosas de ambas culturas.

Y esto no significa que hay que tener a priori a todas las culturas por igual de importantes, ya que cada una de ellas ha de mostrar hasta qué punto lo es. Pero, por lo mismo, tampoco podemos afirmar a priori que hay culturas carentes de valor.

"En este sentido, una ética intercultural, no se contenta con asimilar las culturas relegadas a la triunfante, ni siquiera con la mera coexistencia de las culturas, sino que invita a un diálogo entre las culturas, de forma que respeten sus diferencias y vayan dilucidando conjuntamente qué consideran irrenunciable para construir, desde todas ellas, una convivencia más justa y más feliz" (Adela Cortina en Ciudadanos del Mundo).

### HEMOS EMPRENDIDO LA TAREA...

En otro momento del diálogo nos preguntamos qué cosas positivas habíamos descubierto en este espacio de convivencia que es el taller, sin obviar las diferencias.

"Antes de venir al Centro Cívico, estaba mucho tiempo en casa al venir de otra cultura y no tenía mucha noción del tiempo. Dormía como quería, hacía las cosas despacio. Ahora empiezo a valorar el tiempo de otra forma, veo que el tiempo es muy valioso y que puedo hacer muchas cosas más. He aprendido a organizarme".

"Me ha sorprendido la compenetración que hay en el taller, aquí no tenemos ningún enfrentamiento, cuando tienes a la persona delante y la vas conociendo es más fácil no discriminar".

"No hemos hablado mucho, una de mis compañeras marroquíes no sabe nuestro idioma. Lo que pasa es que ha habido sin hablar una convivencia buena".

"A mí me gustaría que muchas mujeres marroquíes vinieran al Centro Cívico para que empezáramos a aceptar a la otra parte y nos quitáramos miedos y prejuicios. Igualmente españolas para que aprendan a aceptar a la otra parte. Por principio no hay que pensar mal de los demás".

"Yo que llevo muchos años como monitora en el Centro, veo que la mejor forma de superar las dificultades es haciendo cosas juntas y hablando, esta es la mejor manera de que las distintas formas de pensar nos entendamos y nos mezclemos en sentido positivo".

"Una cosa importante que nos une es que todas somos mujeres y como mujeres en todos los lugares somos las mismas y con problemas parecidos. No hay una mujer europea distinta de la mujer musulmana. Todas, por ejemplo, tenemos niños, y esto nos une, aunque tengamos distintas formas de pensar. Por eso en estos espacios es muy importante que hablemos sobre nuestra forma de pensar para quitarnos prejuicios. En el Centro Cívico, lo que podemos hacer es acercarnos a la forma de pensar

del otro, no lo digo para que pensemos lo mismo, pero sí para aprender que no debo prejuzgar al otro. Primero hablar con todos en paz, sin prejuicios y tratar de acercarme. La única forma para esto, es más en **encuentros**, como los que tenemos en el taller o fuera de él".



"Para mí, las diferentes culturas en un taller son muy provechosas. Yo creo que, ni aquí, ni en ningún otro sitio, tengo diferencias, me da igual que sea de España, de Europa y la otra persona no lo sea. Para mí, son personas, y como tales las tengo que aceptar, para que también me acepten a mí. Yo creo que se está haciendo agradable el taller, tratando de que todas participemos. Cuando necesito un material para la actividad y no dispongo de él, lo pido a la compañera que lo tiene y viceversa. Yo creo que el compartir nos acerca".

"Cada cultura tiene que estar abierta, para que

**El diálogo no es tanto ponerse de acuerdo en todo, sino escuchar lo que el otro dice y desde dónde lo dice, sin prejuicios. Así, el diálogo es búsqueda cooperativa de los Derechos Humanos y compromiso compartido.**

*tengamos ese intercambio. Como dijo Conchi (monitora del taller), hay que compartir para romper barreras entre nosotras, yo me doy cuenta de que ella está muy pegada a nosotras y yo aunque sea de otra cultura me trata igual, a cada una nos dedica el tiempo necesario. No hace distinciones. Pienso que hay que hacer más encuentros y estar más unidas para que los nuevos que lleguen estén en una cultura más abierta. Si cada uno se abre a los demás, va a encontrar que en las culturas siempre hay puntos en común".*

### SOLIDARIDAD/DIÁLOGO

Si hay valores que rezuman en todo el debate que hemos recogido, estos son los de la solidaridad y el diálogo. Ambos valores (como otros muchos) hay que desarrollarlos e incorporarlos a la convivencia por el APRECIO que tenemos de ellos y no por imposición. Las personas que hemos dialogado y buscado solidaridades es porque de alguna forma apreciamos estos valores. Son pues valores que hay que desarrollar/aprender y esto normalmente no se consigue por imposición.

Una vez más es la TAREA EDUCATIVA la que nos aparece en el horizonte de una sociedad más universal, con menos barreras, y más intercultural.

Para que exista solidaridad entre las personas, un primer requisito indispensable es que nos sintamos embarcados en una causa común. En nuestro caso sería la causa de traspasar las fronteras de mi cultura y esta solidaridad debemos de ejercerla no sólo pensando (que también) en el interés particular de los miembros del grupo, sino en todos aquellos que están afectados por la misma situación e incorporarnos así a una solidaridad universal, la cual está reñida con el individualismo cerrado, de ahí que todos tengamos que aprender que somos personas y nada de lo personal puede resultarnos ajeno, si es que nos sentimos embarcados por libre opción y queremos apreciar estos valores. Este conjunto de valores podríamos resumirlo en lo que llamamos DERECHOS HUMANOS, pauta que hoy nos puede servir a todos para una orientación común porque la humanidad es UNA pero urge que nos lo digamos con cierta frecuencia para

saberlo y sentirlo en lo cotidiano.

El diálogo nos aparece como pieza clave para este traspasar las fronteras. En el debate reflejado en el taller aparecen percepciones que "chirrían" de una y otra parte, cosas que no comprendemos...

Pero es sólo, a través del diálogo como podemos ir encontrando pequeños horizontes de encuentro. Dialogar no es tanto ponerse de acuerdo en todo, sino escuchar lo que el otro dice y desde dónde lo dice. El acuerdo vendrá o no ven-



drá. Si no viene, no será porque no le he escuchado (superación de prejuicios), sino por otros motivos que pueden ser legítimos.

El diálogo supone una búsqueda cooperativa de eso que hemos llamado el cuerpo que forman los derechos humanos. Este diálogo es algo que nos compromete, si es que las palabras tienen un significado. Cuando nos incorporamos al diálogo sincero, dejamos de ser espectadores para ser actores de una tarea compartida.

Hemos elaborado esta reflexión:  
ZOUBIDA / CONCHI / FÁTIMA ZMORA/ ANA MARÍA / MARISOL / AUGUSTO CARNICER

# MONOGRÁFICO

## EL APRENDIZAJE EN LA EDAD ADULTA

El aprendizaje como personas adultas, pág. 34

Josefa Cabello Martínez

El aprendizaje en la edad adulta, pág. 41

M<sup>o</sup> Lourdes Pérez González

Aspectos cognitivos del aprendizaje, pág. 43

M<sup>o</sup> Jesús Vals Marcos

Dificultades físicas del alumnado de centros EPA, pág. 46

Pedro Alonso García y M<sup>o</sup> Luisa Sánchez Almagro

Metodología en la educación formal de personas adultas, pág. 51

Angela Gil Ocaña

Metodología en las “enseñanzas abiertas”, pág. 54

Blanca García Muñoz

Aprendizaje de la lectura y escritura en niños y adultos, pág. 57

Francisca Blázquez Bautista y Antonia del Amor Díaz



# El aprendizaje como personas adultas

## Un esquema y algunas propuestas<sup>1</sup>

*Josefa Cabello Martínez*

*Profesora de la Facultad de Educación. Universidad Complutense (Madrid)*

EN la formación inicial de los maestros, educadores sociales, pedagogos y otros profesionales encargados de la Educación de Personas Adultas (EPA) es aún escasa la especialización y, quizá por ello, es frecuente que estudien la vida humana solamente hasta la adolescencia o la juventud, quedando, por tanto, desatendida o incompleta la formación relativa a las características evolutivas y los rasgos del aprendizaje propios de ese largo periodo de la vida humana que llamamos adultez.

A esto se añade el prejuicio generalizado de que las transformaciones que tienen lugar durante la vida adulta están más relacionadas con el deterioro que con el perfeccionamiento o la mejora, idea que se debe a la extensión de la teoría tradicional del declive y al desconocimiento de otras teorías más centradas en la adultez, como las teorías del ciclo vital, los nuevos supuestos sobre el funcionamiento de la inteligencia, o las propuestas sobre el aprendizaje experiencial, autodirigido y transformativo, entre otras.

Por todo ello, parece conveniente abrir espacios de información y debate centrados en las características del aprendizaje adulto, así como construir, desde diferentes prácticas, principios básicos para favorecer que se produzca la enseñanza con personas adultas.

Esta tarea es amplia y compleja, por lo que en este artículo tan solo me propongo iniciarla y dejar abiertas algunas vías en las que educadores y equipos interesados puedan ir la completando, contando para ello con el conocimiento y las prioridades que se generen en "la lectura de la realidad" (Freire: 1986) de cada práctica concreta.

En nuestro caso fue muy importante comenzar por hacernos algunas preguntas que nos ayudaban tanto a centrar los contenidos sobre los que queríamos profundizar, como a sistematizar y exponer nuestros conocimientos y concepciones

educativas previos. Estos podrían ser algunos interrogantes iniciales útiles:

- ¿De qué hablamos cuando nos referimos a personas adultas?
- ¿Cuántas y cuáles son las etapas o periodos que podemos identificar en el desarrollo de una vida adulta?
- ¿Qué motivos y actitudes pueden tener las personas adultas para aprender? ¿Son diferentes de los de otras edades? ¿Cuáles son las que pueden dar significado a su aprendizaje?
- ¿Qué conocimientos previos, qué capacidades, qué condiciones vitales, qué posibilidades debemos tener en cuenta para favorecer el aprendizaje adulto? ¿En qué se diferencian de otras edades?
- Los procesos y los resultados del aprendizaje que favorecemos o que vivimos como adultos ¿tienen capacidad para transformar y mejorar nuestras condiciones de vida, para hacernos más felices, para comprender y mejorar nuestros entornos de vida y de convivencia?

La reflexión y el diálogo sobre estas cuestiones nos permitió también definir y priorizar los propósitos de nuestro trabajo. Destacaré seguidamente algunos de los que considero que pueden ser punto de partida para otras reflexiones o debates sobre este tema:

- Aproximarnos a la complejidad y diversidad del proceso educativo como personas adultas.
- Tratar de comprender los procesos básicos sobre el aprendizaje de éstas y respetar sus características diferenciales como sujetos y



como grupos.

- Identificar las características psicosociales básicas de la persona adulta y, al mismo tiempo, respetar su diversidad.
- Reflexionar sobre las capacidades y actitudes del adulto como sujeto de aprendizaje y sobre su desarrollo a lo largo del ciclo vital.
- Identificar los elementos que articulan un proceso autónomo de aprendizaje y su relación con el cambio y con la experiencia personal.
- Conocer los principales modelos de aprendizaje que parten de la educación de adultos y deducir pautas de actuación adecuadas en las acciones educativas.

Llegados a este punto se hizo imprescindible ampliar los conocimientos generales y específicos sobre el aprendizaje adulto. Teniendo en cuenta que la base bibliográfica y documental disponible es aún dispersa, necesitamos ordenar tanto la búsqueda de información y su estudio, como el diálogo y la elaboración de puntos de acuerdo o conclusiones. Como fruto de aquel trabajo pensamos que los contenidos relevantes para los citados propósitos pueden estructurarse en torno a cuatro organizadores previos:

- Diferentes corrientes psicológicas.
- Desarrollo y capacidades en las edades adultas.
- Aprendizaje adulto en relación con la reconstrucción de la experiencia.
- Modelos relevantes de aprendizaje elaborados a partir de la EPA.

De acuerdo con estos ejes o campos de organización del contenido, resumiré seguidamente las aportaciones más importantes, a partir de las cuales podremos ampliar nuestros conocimientos para la enseñanza-aprendizaje como personas adultas.

## 1. CORRIENTES PSICOLÓGICAS, AUTORES Y SUPUESTOS BÁSICOS

### 1.1 Mecanicista-Conductista. (Wundt, Skinner, Thurstone)

La conducta humana es, básicamente, una actividad reactiva: causada por factores externos y observables. El punto de vista de la educación se

centra en el educador y en la programación previa de la enseñanza, en las preespecificaciones de los objetivos a conseguir en términos de conductas observables y medibles. Así, los rasgos mentales, emocionales y actitudinales del proceso de enseñanza-aprendizaje y los efectos mismos de la interacción educativa no se consideran o pasan a segundo plano.

### 1.2 Organicista-Cognitivista. (Freud, Piaget, Ausubel)

Según Palacios y Marchesi (1991: 267-270) y Palacios (1985: 17-20) esta orientación enfatiza los procesos madurativos internos, la lógica biológica, que gobierna y dirige el desarrollo hacia una meta, se conforma en estructuras que siguen una secuencia de etapas y estadios hacia la madurez. Por ello, desde el punto de vista educativo, estas teorías implican el riesgo de entender la edad adulta como un periodo estable, la llamada madurez, en la que no se producen transformaciones dignas de consideración. Por consiguiente sus aportaciones, interesantes para la educación de la niñez, la infancia y la adolescencia, resultan insuficientes para explicar los cambios de la adultez y paralizantes como soporte para la EPA.

### 1.3 Contextual-dialéctica. (Leontiev, Luria, Vygotsky)

Esta corriente entiende el desarrollo como los cambios que se producen a lo largo de la existencia humana, cambios que pueden conllevar beneficios y carencias, crecimiento, madurez o deterioro.



ro y que son fruto, a lo largo de toda la vida, de la interactividad entre la biología y la psicología del sujeto, su medio y sus circunstancias sociohistóricas.

Sus aportaciones son importantes para la EPA. Reconocen que la edad adulta es un periodo en el que se producen cambios significativos, es decir, está afectada por el desarrollo. Consideran que éste no tiende a la homogeneidad sino que, por el contrario, a medida que avanzamos en la edad aumenta la diversidad entre los individuos. Al ser sensibles a la influencia de la cultura y el contexto, defienden que el desarrollo puede transformarse positivamente por la acción educativa. Y que ésta, no sólo tendrá que atender a la dimensión psicológica y biológica, sino también a la cultural y social. La mediación educativa, precisamente para colaborar al desarrollo personal, tendrá que preocuparse de mejorar el medio cultural y la calidad de vida en general.

Mediación cultural, desarrollo histórico y actividad práctica son términos básicos de esta corriente que ha aportado constructos muy útiles para los procesos educativos, como el de "Zona de Desarrollo Próximo", introducido por Vygotsky. La preocupación central que hay detrás de esta idea no es descubrir cómo la persona ha llegado a ser lo que es; sino averiguar "cómo puede llegar a ser lo que aún no es". La educación crea la zona de desarrollo próximo, pero esto no quiere decir que mediante ella se pueda elevar arbitrariamente el desarrollo potencial, éste se encuentra determinado por el estado de desarrollo del sujeto y por sus posibilidades intelectuales. No obstante, la educación en la zona de desarrollo próximo "...aviva la actividad, despierta y pone en funcionamiento toda una serie de procesos de desarrollo". Procesos que son posibles solo en la esfera de la interacción del sujeto con las personas que le ayudan (educadores) y en la colaboración con sus compañeros, pero que en el curso interno del desarrollo se convierten, finalmente, en propiedades internas (Wertsch, 1988).

#### 1.4 Psicología Cultural.

Es parte de la corriente contextual dialéctica. Señalamos las aportaciones de Bruner (1990) y Cole (1990, 1999) ya que son sensibles a la influencia de la cultura y del contexto en el desarrollo, tratando de averiguar qué hay de cultural-educativo en el núcleo de lo psicológico y, simultáneamente, bajo qué condiciones psicológicas puede emerger lo educativo-cultural. Entre las características propias de esta corriente, e importantes para la EPA, destacan las siguientes. (Rodríguez, 2001):

- Concibe que la acción humana se produce en y mediada por un contexto.
- Fundamenta su análisis en acontecimientos de la vida diaria, no de laboratorio.
- Entiende que la sabiduría surge en la actividad conjunta y mediada de las personas, siendo por tanto construida y distribuida.
- Defiende que los individuos son agentes activos en su propio desarrollo, pero los entornos en los que actúan no son completamente elegidos por ellos.
- Se opone a explicaciones del tipo causa-efecto y estímulo-respuesta.

**Las "teorías del ciclo vital" no consideran la adultez como una etapa final en la que no hay aprendizaje, sino como una etapa más de desarrollo de las capacidades para aprender dependiente de múltiples factores psicológicos, sociales y culturales pero no sólo biológicos.**

## 2. DESARROLLO Y CAPACIDADES EN LAS EDADES ADULTAS: TEORÍAS DEL CICLO VITAL

El desarrollo, según estas teorías, no es sólo un proceso biológico, también es algo que depende de múltiples factores psicológicos, sociales, culturales. En consecuencia la adultez, lejos de ser considerada como una etapa final, se entiende como una etapa más de ese proceso que no termina en la adolescencia, sino que continúa durante toda la vida, lo que obviamente, tiene importantes repercusiones para los profesionales de la EPA. A continuación resumimos las características principales del desarrollo para esta orientación teórica (Vega y Bueno, 1995):

- a) *Multidimensionalidad*. Los cambios que se producen a lo largo de la vida afectan a sus distintas dimensiones: biológica, psicológica y social.
- b) *Multidireccionalidad*. La adultez es una etapa de grandes cambios. Cada una de las dimensiones del desarrollo puede tomar direcciones diferentes, lo que da lugar a individuos más heterogéneos y diversos a medida que aumenta la edad.

- c) *Dinámica pérdida-ganancia*. No es válida la imagen tradicional de que la infancia va ligada al crecimiento y la vejez al deterioro. En cada etapa del ciclo vital, la dinámica pérdida-ganancia afecta a las distintas dimensiones. Unas se deterioran y otras se desarrollan, aunque no siempre en la misma proporción.
- d) *Plasticidad*. El desarrollo se caracteriza por la plasticidad. El entrenamiento invierte situaciones de deterioro contribuyendo a la mejora y optimización de capacidades.
- e) *Crecimiento y desarrollo*. Aunque no haya

investigaciones importantes en la Teoría del Ciclo Vital niegan la hipótesis del declive en la edad adulta (Lehr, 1979) y muestran que éste no depende de la edad sino de otros factores. En resumen afirman que:

- a) La inteligencia es una unidad funcional de múltiples facultades interdependientes que alcanzan su mayor desarrollo en momentos diferentes de la vida. Al aumentar la edad, se incrementan las facultades comprendidas dentro de la inteligencia cristalizada: saber experiencial, riqueza de vocabulario y comprensión del lenguaje.



- b) La pérdida de rapidez en la ejecución de determinadas tareas al aumentar la edad no implica una falta de rendimiento. No está demostrado si la falta de velocidad es debido a un deterioro fisiológico irreversible o si va ligada a otros procesos, como por ejemplo la progresiva inseguridad, la disminución del gusto por el riesgo, el escaso entrenamiento..., procesos que son reversibles y que se pueden impedir o hacer regresar con las correspondientes medidas (Lehr, 1979: 74).

crecimiento (proceso biológico), puede darse el desarrollo (cambio). La adultez y la vejez no son etapas finales sino inmersas en la dinámica del desarrollo y, por tanto, propicias para el aprendizaje.

- f) *Multicausalidad*. El desarrollo no obedece sólo a causas biológicas, sino también psicológicas y sociales. Lo biológico se interrelaciona con el contexto y la cultura en que se mueve el individuo.
- g) *Multidisciplinariedad*. Hablar de desarrollo del ciclo vital supone abarcarlo desde múltiples disciplinas (biología, psicología, sociología, pedagogía...) para lograr una visión más completa de las distintas etapas y una mejor atención a cada una.

Estas nuevas concepciones sobre el desarrollo cuestionan la anterior visión restrictiva de la educación y del aprendizaje. La adultez no solo es una etapa apta para el aprendizaje, sino que las personas adultas precisan de apoyos y de espacios de enseñanza-aprendizaje para mejorar sus vidas y sus condiciones sociales.

Respecto a las capacidades para aprender,

- c) Diversas investigaciones comprueban que el declive intelectual con la edad es menor en los más dotados intelectualmente. Sin embargo, el influjo de coordenadas contextuales en el rendimiento intelectual alteraría cualquier regla general para explicar el deterioro del rendimiento por la edad.
- d) La pérdida de rendimiento está asociada no sólo a la edad, sino también a las diferencias de formación escolar.
- e) El desempeño de un tipo de actividad profesional influye en el rendimiento intelectual con el aumento de la edad. Los profesionales que ejercen actividades monótonas y poco estimulantes presentan mayores síntomas de deterioro. Lo que implicaría que la disminución del rendimiento es debida, más que a un déficit irreversible, a una falta de ejercicio de las múltiples facultades intelectuales.
- f) Diversos estudios comparativos revelan la influencia favorable de entornos estimulantes que posibilitan la actividad y el rendimiento en adultos y personas mayores. A

este factor hay que añadir otros de carácter más personal, como pueden ser el estado de salud, las expectativas ante la vida o las motivaciones que llevan a la acción en la diversidad de aspectos que componen el transcurrir de la vida.

Siguiendo a Lehr (1979: 96) podemos concluir que "el número de años de vida que el sujeto tiene detrás de sí no es, en modo alguno, el factor decisivo de la capacidad de rendimiento mental". Contexto, estado de salud, formación escolar, profesión y entrenamiento son factores de mayor importancia en este sentido.

De particular interés para la EPA son las aportaciones sobre memoria e inteligencia de las Teorías del Ciclo Vital. Respecto a la *memoria sensorial* se han apreciado pocos cambios con la adultez, sí parece probado que la *velocidad* de la memoria activa y a largo plazo es menor, que los mayores no pueden adquirir o recordar información tan rápidamente como los jóvenes. No obstante, los investigadores, desde un nuevo enfoque llamado *memoria funcional*, llaman la atención sobre la influencia que puede tener en los resultados la distancia entre lo recordado y el contexto de la vida adulta de cada día: la memoria adulta es más semántica que episódica. El entrenamiento formal ligado a la experiencia y con prácticas de memorización, y el presentar el material de modo estructurado han mostrado ser útiles para ayudar a los adultos a cuidar la memoria.

En los estudios sobre inteligencia ha habido aportaciones muy significativas para el proceso de enseñanza-aprendizaje como personas adultas, entre éstas destacan los ya conocidos trabajos sobre *inteligencia fluida* y *cristalizada* de Horn y Catell, el *Modelo Intelectual* de Guilford, la teoría de las *Inteligencias múltiples* de Gardner, la noción de *inteligencia práctica* de Sternberg y la teoría de la *inteligencia emocional* de Goleman. Los estudios de Luria y Vygostky y, posteriormente, los de Scribner y Cole (1973) evidencian que las pruebas de inteligencia requieren habilidades propias del aprendizaje formal, lo que puede explicar la menor puntuación de las personas con déficit escolar.

### 3. APRENDIZAJE ADULTO EN RELACIÓN CON LA RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Los conocimientos relacionados con las teorías psicológicas, con el desarrollo adulto y con sus capacidades básicas para el aprendizaje tienen actualmente un importante complemento en los trabajos sobre las posibilidades de las personas adultas para construir aprendizajes (entendidos como cambios internos positivos y relativamente estables) a partir de la experiencia y de la interacción con el medio. Entre estos trabajos destacan los que ponen el acento en el aprendizaje a través de la experiencia. Presentaré seguidamente los mejor estructurados y más interesantes para los implicados en procesos de enseñanza-aprendizaje como personas adultas.

Para aprender a través de la experiencia, Dewey defiende que ésta debe presentar dos principios:



*continuidad e interacción*. La *continuidad* quiere decir que cada experiencia lleva a la vez algo de lo anterior y modifica de alguna manera lo que viene. En otras palabras, lo que se aprende debe conectar lo aprendido en experiencias recientes con lo aprendido en el pasado, así como con las posibles implicaciones futuras. El segundo principio, el de *interacción*, postula que "... una experiencia es siempre lo que es debido a una transacción que tiene lugar entre un individuo y lo que, en ese momento, constituye su entorno" (Dewey, 1939: 41). Los dos principios: continuidad e interacción, deben estar interconectados para proporcionar la base del aprendizaje experiencial. Lo importante al traducir las ideas de Dewey a la práctica educativa es cómo la nueva situación se convierte en promotora del saber. Desarrollar una atmósfera acogedora, proveer los materiales adecuados, conectar estos materiales con las experiencias pasadas y futuras del que aprende..., todo esto es básico para ayudar a los adultos a apren-



der de su propia experiencia.

Entre otros autores que defienden el aprendizaje experiencial destacaré las aportaciones de Kolb (1984) y las de Barnett (1989). El primero estableció un "ciclo de aprendizaje adaptativo" compuesto por cuatro elementos relacionados en cada ciclo: la experiencia concreta, la observación y la reflexión, la generalización y formación de conceptos abstractos y, por último, la experimentación activa.

Posteriormente Barnett (1989) añadió un quinto componente; "la planificación para la implementación" insertándolo entre la conceptualización abstracta y la experimentación activa. Son diversos los trabajos que, con diferentes enfoques, han abordado el tema, como el de Usher y otros (1997). En general, los modelos basados en la experiencia ayudan a reconocer que los factores contextuales no se pueden dejar al albur, sino que han de ser trabajados en todo proceso de ayuda al aprendizaje adulto.

En resumen, para los autores consultados, favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje basados en la experiencia es un trabajo complejo e importante, necesario para que las personas se reconozcan a sí mismas y al saber de la vida que han adquirido viviendo, así como para aprender a continuar aprendiendo con este saber.

#### 4. MODELOS DE APRENDIZAJE QUE PARTEN DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS Y POSTULADOS BÁSICOS PARA LA MISMA

Las contribuciones analizadas hasta ahora parten de teorías psicológicas generales. Para completar este "esquema ampliado" es preciso citar, por una parte, las formulaciones y explicaciones sobre la EPA que se han elaborado a partir de prácticas educativas específicas en este sector y, por otra, los lineamientos básicos para estas prácticas, en particular, los que se han elaborado a partir de las aportaciones de Paulo Freire.

##### 4.1 Modelos de aprendizaje elaborados desde la Educación de Personas Adultas

Una de sus características básicas de estos enfoques es que mantienen vinculada la significación psicológica con la social. Se trata de modelos que son tanto educativos en sentido estricto, como sociales en un sentido más global. Enunciaré seguidamente tres enfoques que han dado lugar a propuestas concretas, su desarrollo se puede encontrar en Cabello (2002); hacerlo en este artículo requeriría mayor extensión aún.

–El aprendizaje según la andragogía (Knowles, 1982; Tough; 1979). La andragogía (por oposición a la pedagogía) pretende "ayudar a aprender a los sujetos adultos" Se basa en seis supuestos: necesidad de saber, concepto de sí mismo, papel de la experiencia, voluntad de aprender, orientación del aprendizaje y motivación.

–Aprendizaje transformativo (Mezirow, 1994, 1994a, 1995). Es una de las teorías más recientes y especialmente adecuada en culturas en las que se experimenta un cambio social rápido, se debilitan las estructuras de autoridad tradicionales y se demanda a los individuos que tomen decisiones por su cuenta y junto con otros. Considera el aprendizaje como un proceso de interpretaciones y reinterpretaciones que pueden ser propositivas (intencionales y no intencionales) o presentativas.

–Aprendizaje autodirigido. Parte de que en el aprendizaje adulto se deben considerar no sólo las capacidades o habilidades intelectuales sino los intereses, las expectativas y los conocimientos de quienes se desenvuelven en diferentes espacios sociales, aunque no tengan estudios académicos. El nombre genérico de aprendizaje autodirigido incluye diferentes modelos subdivididos en tres clases según su propósito fundamental: conseguir que el adulto desarrolle habilidades para autodirigir su aprendizaje; fomentar el aprendizaje transformativo; promover el aprendizaje emancipatorio y la acción social.

##### 4.2 Principios básicos de la práctica educativa con personas adultas hoy

Fundamentándose en la propuesta educativa de Freire numerosos autores, especialmente en América Latina, han elaborado propuestas de trabajo y lineamientos básicos para hacer posible una "pedagogía de la pregunta" (Escobar, 2001). Puesto que el objetivo básico de este artículo no es sino ampliar la información y generar debate sobre los rasgos específicos de la enseñanza-aprendizaje con y entre personas adultas, haré una reelaboración sintética y nada exhaustiva de los mismos:

- Las personas adultas somos seres en desarrollo, en cambio, no en declive.
- En las diferentes etapas de la adultez (joven, media, tardía) los cambios siguen procesos singulares y distintos, que es preciso conocer

para favorecer el aprendizaje.

- Participando en procesos educativos aumentan las posibilidades de integrar tales cambios en las vivencias personales, sociales, profesionales, familiares y creativas.
- Las capacidades y actitudes para aprender están más relacionadas con el ejercicio, el estado de salud y la práctica que con la edad.
- El aprendizaje es una actividad paralela a otras propias de la vida adulta: trabajo, familia, ocio, actividad sociopolítica...
- El medio de aprendizaje es muy diverso (educativo, cultural, laboral...).
- Los cursos se organizan por intereses o nivel de conocimientos por lo que las edades son heterogéneas y la asistencia es, salvo excepciones, voluntaria.
- El adulto no tiene todo el tiempo para aprender, sus aprendizajes tienen que conectar con su proyecto de vida en el presente, no aplazando el interés para el futuro.
- La base del proceso es la experiencia personal, la actividad práctica del adulto debe ser el punto de partida de enseñar-aprender

**Las personas adultas somos seres en desarrollo, en cambio, no en declive. Las capacidades y actitudes para aprender dependen más del ejercicio, el estado de salud y la práctica, que de la edad.**

como adultos.

Como toda práctica educativa, la EPA implica una concepción de los seres humanos y del mundo, y envuelve una postura político-ideológica y metodológica.

---

<sup>1</sup> He desarrollado con mayor extensión estas ideas en Cabello, M. J. (2002) *Educación Permanente y Educación Social: Controversias y compromisos*, en particular en el capítulo dedicado a "La persona adulta como sujeto de Educación Permanente" (205-255).

#### BIBLIOGRAFÍA

BARNETT, B.J. (1989) *Reflections: The Cornerstone of*

- Learning from Experience* en MERRIAN Y CAFEARELLA (1999) *Learning in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass
- BRUNER, J. (1990) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa
- BRUNER, J. (1997) *La educación Puerta de la cultura*. Madrid: Visor
- CABELLO, M<sup>a</sup>. J. (2002) *Educación Permanente y Educación Social. Controversias y compromisos*. Archidona: Aljibe
- CABELLO, M<sup>a</sup>.J. (Coord.) (1997) *Didáctica y Educación de Personas Adultas*. Archidona: Aljibe.
- COLE, M. (1999) *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- COLE, M. (1990) *Cognitive development and formal schooling* en L.C. MOLL (Ed.) *Vygotsky and Education*. Cambridge M.A.: Cambridge University Press.
- DEWEY, J. (1939/1967) *Mi credo pedagógico*. León: Universidad de León
- ESCOBAR, M. (2001) *Pensar la práctica para transformarla. Freire y la formación de educadores adultos*. Játiva: Diálogos.
- FREIRE, P. (1986) *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Fernández*. Buenos Aires: La Aurora.
- KNOWLES, M. (1982) *El Estudio Autodirigido*. México: Alhambra Mexicana.
- KOLB, D.A. (1984) *Experiencial Learning*. New Jersey: Prentice Hall
- LEHR, U. (1979) *Psicología de la senectud*. Barcelona: Herder
- PALACIOS, J. (1985) *Introducción a la psicología evolutiva* en CARRETERO, PALACIOS Y MARCHESI *Psicología Evolutiva*. 1. Madrid: Alianza
- PALACIOS, J. Y MARCHESI, A. (1991) *Inteligencia y memoria en el proceso de envejecimiento* en CARRETERO, PALACIOS Y MARCHESI, *Psicología Evolutiva*, 3, Madrid: Alianza
- RODRIGUEZ, J.A. (2001) *Situaciones trascendentales del fracaso escolar*. Granada: Univ. de Granada
- SCRIBNER Y COLE. (1982) "Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal". *Infancia y aprendizaje*, 17, 3-18
- TOUGH A. (1979) *The Adult's learning project: A Fresh Approach to Theory and Practise in Adult Learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- USHER, y otros (1997) *Adult education and the postmodern challenge*. New York: Routledge
- VEGA, J.L. Y BUENO, B. (1995) *Desarrollo adulto y envejecimiento*. Madrid: Síntesis
- WERTSCH, J.W. (1988) *Vygostky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

# El aprendizaje en la edad adulta

*M<sup>a</sup> Lourdes Pérez González*

*Profesora del Centro de Estudios Superiores "Don Bosco" (Madrid)*

**E**L aprendizaje en la etapa adulta se hace factible con el principio de educación permanente.

Queda ya lejana la creencia de que la capacidad de seguir aprendiendo se termina al finalizar la juventud.

Las características que marcan la sociedad actual, en continuo cambio, así como el reconocimiento científico de que el aprendizaje permanece en las personas adultas, han hecho posible el poder fomentar la capacidad de adquirir nuevos conocimientos y destrezas o potenciar los ya existentes a lo largo de la vida.

Sin embargo, en la educación de personas adultas resulta sumamente complejo el reflexionar sobre este tema, debido a una serie de características inherentes a la misma que dificultan su estudio, ya que a esta educación accede una población heterogénea, donde la edad, la motivación o interés, así como la experiencia o ejercicio intelectual, varían de unas personas a otras. De igual forma, también el tipo de formación difiere notablemente, ya se trate de una educación formal o no formal.

De esta forma, podemos señalar distintas variables significativas y a la vez interrelacionadas que influyen en gran medida en la adquisición y fomento del aprendizaje adulto, que son las siguientes:

–La edad:

Siguiendo a Moragas, podemos indicar que es

posible en cualquier edad la asimilación de nuevos conocimientos, aptitudes y hábitos.

Se ha comprobado que las personas adultas pueden seguir aprendiendo, ya que, independientemente de la edad, el aprendizaje es posible a lo largo de la vida; sin embargo, éste va a sufrir una serie de cambios en la población adulta con respecto a la población joven. Así, las reacciones ante los distintos acontecimientos son más lentas, disminuyendo, por tanto, la velocidad en el momento de adquirir y procesar nuevas informaciones; presentando, de esta forma, dificultades en la resolución de los problemas de carácter complejo, debido a que tienen un pensamiento más rígido que los jóvenes. A ello se une la progresiva pérdida de las aptitudes motrices, la disminución de la capacidad visual y auditiva, y la posible presencia de distintas enfermedades que influyen negativamente en la motivación y adquisición de aprendizajes.

–La motivación:

Los distintos intereses que presentan las personas que acceden a los centros de educación de personas adultas van a influir, de forma considerable, en el grado de motivación que tengan para aprender. Cuando realizan un curso por obligación o necesidad profesional, la mayoría de las veces, la motivación inicial va a ser menor que cuando asisten al mismo para potenciar su desarrollo personal y social.

–La práctica o ejercicio intelectual:

Se ha comprobado que las personas que



ejercitan de forma sistemática sus capacidades intelectuales se encuentran mejor preparadas y más predisuestas para adquirir nuevos aprendizajes que las personas, que por el contrario, no cultivan de forma continua esta práctica.

**Es posible a cualquier edad la asimilación de nuevos conocimientos, aptitudes y hábitos. Depende, por una parte de la motivación y la práctica o ejercicio intelectual de la persona y, por otra, de la metodología en el aula y el contexto donde se da el proceso de enseñanza-aprendizaje.**

A estas características inherentes a la persona, se unen otras variables externas a la misma, pero no por ello menos importantes en el proceso de formación permanente. Éstas son, la metodología que desarrolla el profesor en el aula y el contexto donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

–En cuanto a la metodología:

Para llegar al autoaprendizaje en el que debe basarse, según la LOGSE (artículo 51, apartado 5) la educación de personas adultas, es necesario que el educador en el aula desarrolle una serie de actuaciones que fomenten este aprendizaje autónomo, responsable y maduro.

Así, el educador debe tener en cuenta las experiencias, necesidades e intereses de los alumnos, y a partir de los mismos comenzar el proceso formativo. Los conocimientos cercanos al alumno, que tengan carácter concreto y que a la vez les resulten útiles, van a facilitar el aprendizaje.

También, es necesario que en el desarrollo de las clases el educador utilice distintos medios o instrumentos que le faciliten su trabajo y que a su vez motiven a los alumnos a aprender. Es importante que dentro de estos instrumentos ocupen un lugar destacado las nuevas tecnologías, con el objeto de prepararles para enfrentarse e integrarse plenamente en la sociedad.

Pero el autoaprendizaje, no se conseguiría plenamente sin la participación activa de las personas que se encuentran en proceso de aprendizaje. La participación desde el trabajo cooperativo basada en el diálogo y la reflexión, donde se potencie la creatividad y la toma de decisiones por parte de los sujetos implicados en este proceso. De esta forma, el educador se va a convertir en guía, dinamizador y orientador del alumno.

–En cuanto al contexto donde se imparten los cursos:

Éste constituye una fuente prioritaria de motivación en los adultos. Por ello, deben emplearse lugares concretos, específicos para esta población, que se adecuen a sus necesidades e intereses; que se encuentren cercanos a su entorno para que no les dificulte el desplazarse y que les permita establecer relaciones sociales.

A modo de conclusión, un último apunte: es necesario seguir investigando sobre el aprendizaje en la etapa adulta, ya que aún existe gran desconocimiento del mismo debido a la conjunción de lo muy diversos y complejos elementos que en él intervienen. De esta forma, se ayudará y favorecerá el aprendizaje permanente.



## BIBLIOGRAFÍA

- BELANDO MONTORO, M. (2001): *Vejez física y psicológica, una perspectiva para la educación permanente*. Universidad de Extremadura, Cáceres.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, (1990): *Ley orgánica de ordenación general del sistema educativo*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, (2000): *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid.
- MORAGAS MORAGAS, R. (1991): *Gerontología Social. Envejecimiento y calidad de vida*. Herder, Barcelona
- SANZ FERNÁNDEZ, F. (2000): *Necesidades básicas de aprendizaje en las personas adultas en el marco de la educación para todos: de Jomtiem a Dakar*, (pp. 63-90) en revista: *Educación siglo XXI*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.



# Aspectos cognitivos del aprendizaje en personas adultas

M<sup>a</sup> Jesús Vals Marcos

Profesora Centro de EPA "Tetuán" (Madrid)

**E**SCRIBIR sobre los aspectos cognitivos del aprendizaje en los adultos presupone que la manera en que se lleva a cabo el aprendizaje en las personas adultas no es la misma que la que tiene lugar con los no adultos.

Partiendo de esta idea básica que, comparto, quiero plantear la tesis de este artículo, que acota más la afirmación precedente. La idea que voy a defender a lo largo de estas páginas es la siguiente: *Algunos adultos aprenden de manera idiosincrásica*. Y esta diferencia en el aprendizaje no se debe a la edad, sino a la falta de escolarización temprana o, lo que es lo mismo, a la falta de experiencia de educación formal en su edad temprana. Cuando nos referimos a los adultos que aprenden *de otra manera*, hablamos de adultos que están en un proceso de aprendizaje escolar y que no fueron a la escuela cuando eran niños, o que habiendo ido no consiguieron las competencias instrumentales básicas.

Antes de entrar en materia, creo que es necesario que sigamos aclarando los términos de los que vamos a hablar, para poder ser rigurosos. Cuando hablamos de adultos que aprenden de manera diferente, a veces, con mayores dificultades, como veremos más adelante, nos referimos exclusivamente a personas mayores con carencias en su escolarización y no a los adultos jóvenes que acuden a las escuelas de adultos también. Estos jóvenes, en su mayoría, han tenido una historia escolar con un alto nivel de fracaso pero no participan de las características de esos otros adultos mayores ya que sí han conseguido una serie de habilidades y competencias ligadas a la escolaridad.

## ¿QUÉ DIFERENCIAS HAY EN CÓMO APRENDEN LOS ADULTOS?

Pero qué diferencias puede haber en cómo aprenden estos jóvenes y los adultos. Porque es cierto que existen y que lo tenemos patente día a día en las clases de nuestros centros de educación de personas adultas. En principio, es importante que, aceptada la teoría evolucionista del desarro-

llo cognitivo de Piaget, que vamos a tener como base teórico conceptual, recordemos las modificaciones que él mismo introdujo en sus últimas investigaciones y que discípulos suyos continuaron. Según estas últimas teorías no todos los adultos llegan a desarrollar completamente sus capacidades en cuanto a la inteligencia.

## NO TODAS LAS PERSONAS ALCANZAN EL PENSAMIENTO FORMAL ABSTRACTO

Según Piaget, (Carretero, M. 1996) el pensamiento formal abstracto (hasta entonces la máxima y más perfecta forma de pensamiento) no se alcanza de manera universal entre los 11 y los 15 años, sino que es posible que este desarrollo se produzca entre los 15 y los 20. Otro dato interesante que nos aporta Piaget es que un sujeto puede echar mano de esquemas operacionales (formas o métodos de operar-pensar) previos a los propios de la inteligencia adulta, si le interesa a nivel práctico. También nos dice que el contenido del pensamiento actúa de manera decisiva en la realización de las tareas. Si una persona está familiarizada con el contenido de la tarea a pensar es más fácil que utilice todas sus capacidades que si no lo está. Por último, para poder entender mejor por qué muchos adolescentes y adultos no aplican correctamente el pensamiento formal abstracto hay que distinguir entre competencia y actuación. Competencia es el conjunto de habilidades para realizar una tarea y actuación es la realización de la tarea. Ya que hay personas que con una competencia normal, es decir, con posibilidad de aplicar esquemas operacionales formales, no lo hacen. La utilización o no de esa competencia depende de variables en cuanto a la tarea (los contenidos de la tarea, las demandas de ésta y el modo de presentación) y variables individuales (nivel educativo ...).

Una vez hechas estas apreciaciones, que nos ponen en la pista de los "porqués" que estamos buscando, vamos a avanzar de manera sistemática. Vamos a ir reflexionando sobre los factores que influyen en el aprendizaje, intentando ver cuáles son las diferencias que nos podemos encontrar

entre los adultos y los no adultos y viendo a qué se pueden deber esas características especiales del aprendizaje adulto.

## ¿QUÉ ESTÁ INFLUYENDO EN EL APRENDIZAJE DE LOS ADULTOS?

Muchos investigadores actuales están poniendo énfasis en los estudios que analizan los factores que influyen en el aprendizaje escolar (García, Rodrigo J., 1993), ya que éstos nos pueden dar muchas claves de los éxitos o los fracasos de los alumnos. Según la mayoría de estos autores los factores que influyen en el aprendizaje son los siguientes: estilo de aprendizaje, competencia instrumental, conocimientos previos, estrategias de aprendizaje, motivación para aprender, autoconcepto, equilibrio personal, grupo clase, contexto escolar, entorno familiar y contexto social cercano.

Como no es posible en este espacio hacer un análisis sobre cada uno de los factores, voy a centrarme exclusivamente en algunos de ellos que, según mi criterio, son los que justifican en gran parte las características peculiares del aprendizaje de los adultos: autoconcepto, motivación y conocimientos previos. Conviene recordar en este punto la caracterización del adulto que, según mi tesis, aprende de manera diferente. Es éste un adulto que no ha acudido a la escuela cuando era niño, o que ha acudido escasamente, sin haber conseguido las competencias instrumentales básicas adecuadamente.

## ¿QUÉ ES EL AUTOCONCEPTO Y CÓMO INFLUYE?

Uno de los factores que influye en el aprendizaje poderosamente es el autoconcepto. Es este un concepto amplio en el que se incluyen las imágenes mentales que la persona tiene de sí misma y que engloban aspectos corporales, cognitivos, emocionales, sociales y morales. En este momento nos vamos a referir exclusivamente al autoconcepto acerca de lo cognitivo, que es lo que se pone en juego de manera especial en el contexto escolar. Es importante el autoconcepto en cualquier proceso de aprendizaje porque si la persona que teniendo capacidad para realizar determinadas tareas, no se atreve a enfrentarse a ellas o lo hace con miedo, ansiedad e inseguridad, los resultados que obtiene serán pobres. Todos sabemos que los adultos a los que nos referimos en este artículo son personas que tienen un autoconcepto negativo sobre sus posibilidades y competencias cognitivas. De esta manera, es habitual encontrarse con alumnos que continuamente expresan ideas sobre

sí mismos que son muy negativas, y que viven la mayor parte de las experiencias de aprendizaje con unos niveles de ansiedad e inseguridad que les entorpecen el aprendizaje.

## LA TRAMPA DE LA MOTIVACIÓN

La motivación es otro de los factores que vamos a analizar, ya que sabemos que influye poderosamente en el aprendizaje. Podemos definir la motivación como la tendencia en el alumno a considerar las tareas como una ocasión para aprender. Según la idea más generalizada, los adultos que asisten a las escuelas de adultos son personas muy motivadas y eso facilita el aprendizaje. Pero, según mi opinión, es ésta una afirmación correcta a medias. Es verdad que el nivel de motivación de estos alumnos es muy alto, pero esta motivación para aprender suele ser muy rígida. Las personas que han tenido una escolarización nula o deficiente, y que han vivido muchos años "añorando" la escuela, tienen generalmente una idea de las tareas que les hacen aprender muy rígida. Así nos encontramos con alumnos que piden insistentemente realizar dictados o hacer cuentas de dividir por tres o cuatro cifras. Piensan que estas son las tareas que verdaderamente les harán aprender y muchas veces no reciben bien las demandas por parte de los profesores para realizar otras tareas.

## ¿AYUDAN O ENTORPECEN LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS?

Otro de los factores que influye en el aprendizaje son los conocimientos previos. Estos son las explicaciones que dan los alumnos a fenómenos científicos, sociales y lingüísticos; conocimientos de los que parten y en los que se apoyan antes de que se les presenten los nuevos contenidos de aprendizaje. Los conocimientos previos son importantes porque sirven de "enganche" con los nuevos conocimientos. Hay veces que la falta de determinados conocimientos previos hace imposible el aprendizaje de conceptos nuevos. Pero los conocimientos previos no siempre favorecen el aprendizaje. Hay muchas ocasiones en que estos interfieren y dificultan los nuevos aprendizajes. Desde las teorías cognitivas se afirma que la inteligencia es eminentemente práctica y funcional, y que ninguna persona admite una nueva teoría sobre la realidad si ésta no le reporta un mayor beneficio que la teoría ya existente en su sistema de pensamiento. Existen muchas investigaciones que confirman esta tesis, abundando en la tendencia a mantener los conocimientos previos y las resistencias al cambio que los humanos tenemos, incluido nuestro sistema de pensamiento. Según André Giordan (Giordan, A.

1982) en el aprendizaje de las ciencias se dan continuamente *bloqueos debidos al marco de referencia anterior*. Las informaciones obtenidas anteriormente tienen como efecto restringir y limitar las investigaciones posteriores.

Centrándonos en este aspecto, en las escuelas de adultos nos encontramos con personas que no tienen una "cultura escolar" importante, pero sí tienen teorías acerca del mundo que les rodea. Poseen una visión de muchas cuestiones de toda índole aprendida en contextos informales que, lejos de facilitarles el aprendizaje escolar, les obstruye la introducción de conceptos más científicos.

En un interesante artículo de Sylbia Scribner y Michael Cole (Scribner, S y Cole, M.1982) se defiende la necesidad de nuevas acomodaciones entre el aprendizaje basado en la escuela y las experiencias de la vida diaria. Estos autores nos plantean la universalidad de las capacidades cognitivas básicas, cómo en contextos de aprendizaje muy diferentes se llegan a desarrollar las capacidades de recordar, generalizar, formar conceptos, operar con abstracciones y razonar lógicamente. Pero (lo que resulta muy interesante para la tesis que defendemos), también plantean la existencia de diferencias en el modo en que se explotan dichas capacidades. Han demostrado que en personas cuyos aprendizajes han sido hechos principalmente en contextos informales se encontraban con fallos para generalizar. Es como si estos adultos fueran capaces de resolver los problemas que se presenten, pero haciéndolo de manera aislada, sin tratar de encontrar una regla general que sirva para todos. Parece que no pudieran generalizar las soluciones y trasladarlas a diferentes contextos reales o imaginarios. No quiero dejar de señalar la importancia que esta afirmación tiene, ya que todos sabemos que la generalización está en la base de muchos de los procesos y resultados a los que llamamos aprendizajes.

## CONCEPTOS COTIDIANOS Y CONCEPTOS CIENTÍFICOS

También Vygotski llamó la atención sobre los distintos procesos de aprendizaje (formal e informal). Sostenía que los conceptos que adquiríamos en la vida diaria, "cotidianos", están contruidos de abajo a arriba a través de nuestra experiencia con

muchos casos concretos. Son ricos en contenido pero a menudo difíciles de definir y de incorporar en un sistema conceptual coherente. Sin embargo, los conceptos "científicos" transmitidos en la escuela avanzan en la dirección opuesta, de arriba abajo. El aprendiz empieza sabiendo la definición verbal y el curso de su aprendizaje consiste en vencer su ignorancia sobre los aspectos específicos de la realidad a que se refiere la definición.

Hasta aquí he pretendido argumentar ciertas razones por las cuales algunas personas adultas aprenden de manera diferente. Estas razones se podrían resumir en una: el déficit en cuanto a la educación formal recibida, así como una vida de aprendizajes informales, les hace enfrentarse a las tareas de aprendizaje con dificultades añadidas. Es necesario que, una vez apuntadas algunas de las causas de las dificultades con las que algunos adultos se enfrentan al aprendizaje en contextos formales, o sea, en nuestras escuelas, apuntemos al menos alguna vía de mejora que debería pasar inexorablemente por llevar la vida diaria a las aulas y sacar las aulas a la vida diaria. Se hace imprescindible que tendamos puentes entre los dos mundos de conocimiento que son la escuela y la vida, la cultura escolar y la cultura cotidiana. Creo que muchos grandes teóricos y prácticos de la educación, Freire entre ellos, lo han planteado desde

hace mucho tiempo, pero este es todavía un reto pendiente y depende de nosotros, los profesores de adultos, que seamos valientes y capaces de salir a la calle y empararnos con nuestros alumnos de lo que está pasando afuera.

**El déficit de educación formal y una vida determinada por aprendizajes informales son dificultades añadidas a la labor educativa. Por ello, es interesante que los profesores llevemos la vida diaria a las aulas y viceversa, es decir, interrelacionar la cultura escolar con la cultura cotidiana.**

## BIBLIOGRAFÍA

- CARRETERO, M. y LEÓN CASCÓN, J.A. *Desarrollo Psicológico y Educación I*. Alianza Psicología, Madrid, 1996
- FLAVELL, JOHN H. *El desarrollo cognitivo*. Visor, Madrid 1984
- GARCÍA, RODRIGO J. Y OTROS. *Orientación y Tutoría en la Educación Secundaria. Estrategias de planificación y cambio*. Edelvives. Zaragoza, 1993
- GIORDAN, A. *La enseñanza de las ciencias*. Siglo XXI editores. Madrid 1982
- SCRIBNER, SYLVIA Y COLE, MICHAEL. *Infancia y Aprendizaje nº 17*. Siglo XXI editores. Madrid 1982

# Dificultades físicas del alumnado de centros EPA

*Pedro Alonso García*

*Pedagogo y maestro del Centro de EPA "Pan Bendito" (Madrid)*

*M<sup>a</sup> Luisa Sánchez Almagro*

*Psicopedagoga del Centro de EPA "Villaverde" (Madrid)*

VIVIMOS en una sociedad en la que el acceso a la educación puede realizarse desde cualquier edad. Ésta es una época en la que la concienciación de la población y la necesidad de reciclarse mantiene a los adultos dentro de los centros de educación y formación.

De acuerdo con datos de la Unión Europea, se estima que la mayoría de los países del mundo tienen entre un 10 y un 14% de su población discapacitada debido a problemas físicos, mentales o sensoriales; estas cifras equivalen a unos 50 millones de europeos.

## ¿QUÉ DIFICULTADES TIENEN NUESTROS ALUMNOS?

La Organización Mundial de la Salud a través de la "International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps"<sup>1</sup> ha establecido claramente los significados de los siguientes tres conceptos:

- Deficiencia hace referencia a las anomalías de la estructura corporal y de la apariencia y a la función de un órgano, sistema, sentidos, o cualquiera que sea su causa; en principio, las deficiencias representan trastornos a nivel de órgano.
- Discapacidad refleja las consecuencias de la deficiencia desde el punto de vista del rendimiento funcional y de la actividad del individuo; las discapacidades representan, por tanto, trastornos al nivel de la persona.

Estos dos conceptos son quizá los que plantean menos problemas. Ambos son jerárquicos y deben ser considerados como fenómenos de umbral; cuando se trata de una categoría concreta cualquiera que sea, lo único que se necesita es un juicio sobre si la deficiencia está presente o no. Por otra parte, las discapacidades reflejan fallos en ejecución, de ahí que pueda preverse de antema-

no una graduación en el rendimiento escolar; por eso se ha tenido cuidado de anotar el grado de discapacidad, así como las perspectivas de cara al futuro.

- Minusvalía hace referencia a las desventajas que experimenta el individuo como consecuencia de las deficiencias y discapacidades, en relación con su entorno.

Es importante destacar que una minusvalía no supone una condición absoluta relacionada con la persona, sino una condición que dependerá de la relación entre las limitaciones o recursos de esta persona con el diseño del entorno en que se va a desenvolver.

Según la última Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de la Salud, realizada por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2001)<sup>2</sup>, el número total de personas con discapacidades en España es 3.528.221, un 9% de la población. Algunas conclusiones extraídas tras el análisis de los datos de la citada encuesta, demuestran que:

- Más de la mitad de la personas discapacitadas son mujeres, el 58% (2.055.251).
- A partir de los 45 años el número de mujeres con discapacidades supera al de los hombres en un 60% (942.261 hombres y 1.524.412 mujeres).

### Entre personas menores de 64 años

El total de discapacitados en este grupo asciende a 1.405.292 personas.

- Las comunidades autónomas con mayor número de discapacitados son Andalucía, Cataluña, Madrid y Comunidad Valenciana.
- Las personas con deficiencias en articulaciones y huesos son 497.782 (35%), con defi-



ciencias mentales son 287.329 (20%), las que poseen deficiencias en la audición 278.654 (16,22%) y en la vista 262.814 (15,26%)

**Entre personas de 65 años y más**

A partir de esta edad los problemas aumentan considerablemente.

- Del total de personas mayores que tienen alguna discapacidad, 2.072.652, el 37% (766.881) tiene alguna deficiencia que afecta a las articulaciones y huesos.
- El 68,05% (2.144.474) de las deficiencias en la población de 65 y más años, son causadas por una enfermedad común o profesional, siendo el 31% (661.787) de éstas deficiencias osteo-articulares y el 36% (772.011), de la visita y del oído.

**¿CUÁLES SON LOS CONDICIONANTES DEL APRENDIZAJE?**

El modelo cerebral, tiene en cuenta los condicionantes biológicos del aprendizaje. Éste nos indica que las personas aprendemos y retenemos utilizando nuestros sentidos. Según este modelo:

- Aprendemos utilizando la vista en un 85%, el oído en un 10%, el gusto, tacto y olfato en un 5%.
- Retenemos realizando la actividad o habilidad en un 90%, viendo y escuchando en un 50%, viendo un 30%, escuchando en un 20% y leyendo en un 10%.

Reuven Feuerstein<sup>3</sup>, tiene en cuenta los condicionantes cognocitivos del aprendizaje. Éste nos indica que el acto mental puede ser dividido, para su estudio didáctico, en tres fases elementales: entrada, elaboración y salida. Estas fases están

conectadas entre sí y el papel de cada una de ellas puede tener sentido en cuanto es considerado en relación con las otras.

Cuando se realiza una recopilación de datos de una manera inapropiada se puede obtener una información incompleta e imprecisa. Además los datos incorrectos pueden ser elaborados de forma adecuada, llegando a producir y comunicar una respuesta apropiada a dichos datos; sin embargo, la solución final será considerada como un fracaso debido a que el proceso de entrada fue deficiente.

La percepción confusa y la imprecisión se deben al modo en que se perciben las cosas. Cuando la percepción de los estímulos está marcada por la imprecisión de las diversas dimensiones que las caracterizan o definen, ésta se evidencia en una carencia de claridad, una baja calidad de agudeza, una insuficiencia de los datos necesarios para los procesos de diferenciación y descripciones apropiadas. El hecho de que un objeto o estímulo sea percibido de una forma confusa afecta y, a su vez, se ve afectado por los procesos de las fases de elaboración y salida.

Por lo tanto un alumno, adulto o no adulto, puede fracasar en su aprendizaje si presenta deficiencias que tienen que ver con la cantidad y la calidad de los datos recopilados cuando comienza a resolver o incluso a apreciar la naturaleza de un problema dado.

Además de estas 3 fases elementales, pueden aparecer barreras en la comunicación, que tienen en cuenta los aspectos psicosociales, que dificultarán también el aprendizaje. Estas son:

- Barreras físicas: ruidos, obstáculos físicos y condiciones del medio.
- Barreras intelectuales: falta de habilidad, canal o código inadecuado y mensajes contradictorios.

**CUADRO 1. Deficiencias que pueden presentar las personas que asisten a un Centro de Educación de Personas Adultas**

Curso	Déficit Intelectual	Deficiencia Sensorial		Motóricos/ Columna/ Articulaciones	Personalidad o Conducta			Transitorio y bajo rendimiento académico		Inteligencia superior
		Visión	Audición		Inadaptación	Depresión/ Neurosis/ Psicosis/ Esquizofrenia	Alteraciones en el lenguaje y comunicación		Bajo nivel de instrumentales	
							Déficit	Exceso		
					Epilepsia					

-Barreras psicológicas: falta de voluntad, oír lo que se quiere, pasar por alto ideas contrarias y tener ideas previas o preconcebidas.

Todos estos condicionantes incidirán en el profesor para que éste tenga que realizar adaptaciones curriculares individuales en una o en varias áreas. El cuadro 1 presenta un resumen de las deficiencias del alumnado adulto, pueden detectarse en el aula de modo directo o indirecto. Este cuadro puede ayudar a los orientadores de los Centros de Educación de Personas Adultas para realizar un seguimiento del alumnado.

### ¿CÓMO SUPERAR LAS DEFICIENCIAS?

Entre todas las deficiencias señaladas nos vamos a centrar en las físicas. Éstas pueden deberse a problemas de recepción sensorial (p.e. dificultades visuales o auditivas), a problemas en los sistemas de ejecución (p.e. artritis, artrosis, disminución de la fuerza muscular) o a lentitud de respuesta en el cerebro debido a alguna enfermedad, medicación,...

El profesorado responsable del grupo (tutor/a) podría recoger información sobre características físicas del alumnado, a través de un cuestionario. Éste no se entrega al alumnado, sino que el profesor lo cumplimenta en una entrevista con la persona.

Con ello no pretendemos diagnosticar patologías, ni intervenir sobre ellas, sino determinar deficiencias para remitirlas a los profesionales correspondientes y para determinar estrategias de enseñanza que las minimicen.\* (Ver cuestionario)

Para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje se podría tener en cuenta:

#### Respecto a las deficiencias visuales:

-La sala tiene que estar iluminada suficientemente, pero además de forma constante, sin pestañeos.

-La luz artificial no debe producir sombras.

-Los fluorescentes deben emitir luz natural.

-La pizarra, las hojas de cuadernos y libros no deberían tener brillos, reflejos o resplandor. Estos elementos deben permitir contrastes máximos: blanco sobre negro, amarillo sobre negro, blanco sobre verde constituyen combinaciones útiles.

## CUESTIONARIO

\*Una exploración básica simplificada se podría realizar siguiendo la propuesta del Doctor González Luque<sup>4</sup>.

Nombre.....Edad..... Sexo.....  
Tachar lo que proceda con una "X"

Visión:

- |  |              |
|--|--------------|
| 1. ¿Usa o ha usado gafas o lentillas?  | Sí( ) No ( ) |
| 2. ¿Se pone algún tipo de colirio (gotas)?   | Sí( ) No ( ) |
| 3. ¿Ha notado algún tipo de alteración ocular (moscas, destellos...)?                      | Sí( ) No ( ) |
| 4. ¿Cuánto hace de la última revisión oftalmológica?<br><6 meses( ) >6 meses( ) >1 año ( ) |              |

Audición:

- |  |              |
|--|--------------|
| 5. ¿Ha notado pérdida de audición?   | Sí( ) No ( ) |
| 6. ¿Tiene sensación de ruidos o pitidos?   | Sí( ) No ( ) |
| 7. ¿Sufre mareos, vértigos o pérdida de equilibrio?                                      | Sí( ) No ( ) |
| 8. ¿Cuánto hace de la última revisión oftalmológica?<br>>6 meses( ) >1 año ( ) nunca ( ) |              |
| 9. ¿Utiliza aparato audición?  | Sí( ) No ( ) |

Motricidad:

- |  |              |
|--|--------------|
| 10. ¿Tiene dificultad para levantar, sujetar objetos (usar cubiertos, cerrar con llave)? | Sí( ) No ( ) |
| 11. ¿Le duele la espalda si está algún tiempo sentado?                                   | Sí( ) No ( ) |
| 12. ¿Puede girar la muñeca, sin que le moleste?  | Sí( ) No ( ) |
| 13. ¿Padece o ha padecido alguna parálisis?  | Sí( ) No ( ) |

Otros aspectos a tener en cuenta:

- |   |              |
|---|--------------|
| 14. ¿Se encuentra tomando medicinas actualmente?  | Sí( ) No ( ) |
| 15. ¿Ha recibido anestesia general?   | Sí( ) No ( ) |
| 16. ¿Ha sufrido alguna crisis convulsiva o pérdida de conciencia?   | Sí( ) No ( ) |
| 17. ¿Se le olvidan las cosas con facilidad (fechas, citas,...)?   | Sí( ) No ( ) |
| 18. ¿Ha tomado Vd. algunas pastillas - adelgazantes estimulantes, tranquilizantes u otros?                | Sí( ) No ( ) |
| 19. ¿Cuántas "bebidas alcohólicas" toma durante el día?<br>cero ( )     1 ó 2( )<br>3 ó 4( )     5 ó 6( ) |              |
| 20. ¿Le han aconsejado que no tome azúcar?  | Sí( ) No ( ) |
| 21. ¿Tiene diabetes?  | Sí( ) No ( ) |

- Amplíe el material que usa a un tamaño mayor de letra, que se encuentre a doble espacio.
- Evite siempre que pueda el empleo de abreviaturas.
- En la pizarra o en el gráfico deben quedar únicamente los elementos relacionados con el tema.
- Las gafas deben estar graduadas recientemente y, a pesar de ser obvio, usarse.

### Respecto a las deficiencias auditiva:

En este punto hay dos aspectos a tener en cuenta, por un lado la agudeza auditiva y por otro la capacidad de escucha.

#### A) Respecto a la agudeza auditiva:

- Habría que evitar ruidos de fondo (ruidos producidos por la circulación, murmullos de personas,...) limitando la frecuencia y la intensidad de estos.
- Hablar en un tono y volumen adecuado.
- Deben elaborarse mensajes claros, específicos y significativos.
- Si utiliza términos nuevos y poco conocidos se usará la pizarra.
- Los grupos reducidos donde los miembros mantienen relaciones directas mejoran la comunicación.
- El profesor observará el rostro de los miembros del grupo para comprobar que sí están oyendo.

#### B) Respecto a la capacidad de escucha.

La capacidad de escuchar no está relacionada estrechamente con la agudeza auditiva y no es una cuestión de inteligencia. El hecho de aprender a leer y a escribir no implica que se aprenda a escuchar.

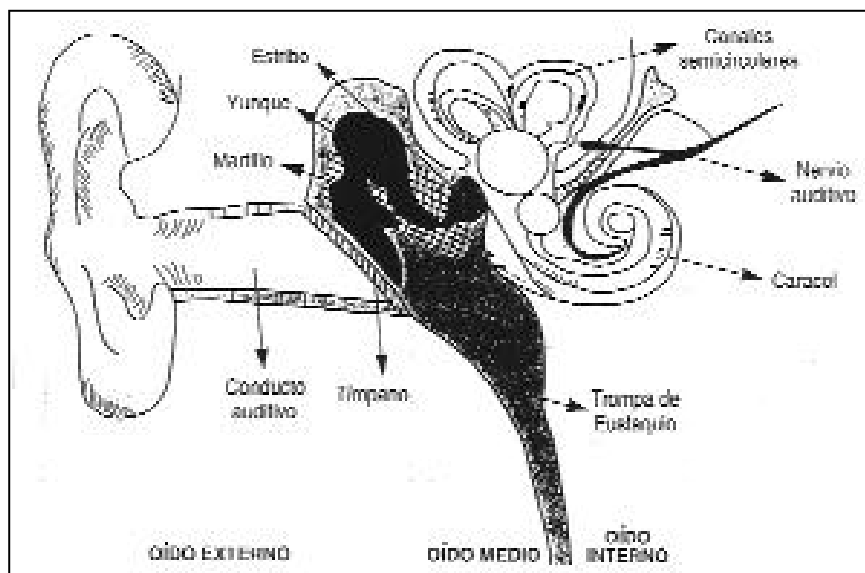
Unos aspectos que sirven de guía para desarrollar la capacidad de escucha son:

- Dejar hablar.
- Escuchar con "mente abierta".
- Hacer que nuestro interlocutor se sienta cómodo.
- Centrar la atención en lo que están diciendo.
- Eliminar distracciones.
- Conservar la calma.
- Mostrar empatía con los que hablan.
- Centrar la atención en las ideas principales.
- Escuchar la totalidad del mensaje.
- Hacer preguntas.
- Tomar notas.
- Evitar en lo posible los cotilleos, discusiones o críticas no relacionadas con el trabajo.
- No dejarse llevar por las emociones.
- No soñar despierto.
- Enfrentarse a los temas complejos.

### Respecto a deficiencias motrices y psicomotrices:

Las condiciones ambientales afectan al organismo de las personas en aspectos físicos y psicológicos. Entre ellas hay que destacar el calor, el frío, situaciones físicas.

- El calor. La regulación del calor depende de tres variables: temperatura del aire, humedad y corriente de aire. Lo más incómodo son las temperaturas altas, una gran humedad y la falta de corriente de aire. El calor (emitido por la calefacción o por utillaje dentro del aula - p. ej. hornos) puede producir estrés y afectar en la ejecución de tareas que requieren esfuerzo mental. Por ejemplo, Fine y Kobrick (1978)<sup>5</sup> comprobaron el rendimiento de personas que trabajaban en tareas de resolución de problemas en diferentes condiciones de calor-estrés. El grupo de tratamiento trabajaba a 35°C y con un



88% de humedad; el grupo control lo hizo a 21°C y con un 25% de humedad. El número de errores cometidos por el grupo de tratamiento fue considerablemente mayor que en el grupo control y esa diferencia se iba haciendo más grande con el tiempo.

**Hay condicionantes biológicos y aspectos psicológicos que dificultan el aprendizaje de algunas personas adultas. Por ello, los centros deben hacer adaptaciones de las condiciones y procesos educativos en los que están estas personas.**

– El frío. El frío afecta tanto a las tareas físicas como a las psíquicas. Las exposiciones prolongadas al frío constriñen los vasos sanguíneos lo cual reduce el flujo sanguíneo en la superficie de la piel y a su vez reduce la temperatura de la piel. Bajo tales condiciones, la piel y las extremidades se entumecen. Una baja temperatura corporal afecta negativamente a la ejecución manual, incluso cuando las manos se mantengan calientes (Lockhart, 1966)<sup>6</sup>. Se han obtenido resultados similares respecto a las tareas que requieren concentración (Poulton, Hitchings & Brooke, 1965)<sup>7</sup>. Para tratar de explicar esto, Fox (1967)<sup>8</sup> sugirió que el frío provocaba otros estímulos que competían con la atención de la persona, lo que conllevaba a una disminución del rendimiento. Enander (1987)<sup>9</sup> descubrió que la exposición a un frío moderado producía un decrecimiento en las destrezas o habilidades manuales.

–El ambiente de la clase. Se tendrá en cuenta el equipamiento de las clases, la disposición de las mesas con respecto a la pizarra o al profesor, pues es necesario evitar posturas incorrectas.

Los productos tóxicos o vapores, los materiales, etc. con los que se trabaja en los talleres ocupacionales también tienen que tenerse en cuenta así como las medidas de seguridad e higiene adecuadas para que el alumnado realice la actividad con las mejores condiciones.

**Otros elementos a tener en cuenta:**

–Los medicamentos, el alcohol o las drogas influyen disminuyendo el rendimiento en el trabajo académico. Resulta difícil hacer clasificaciones categóricas sobre este aspecto, dada su variedad, la duración de sus efectos y las propiedades interactivas con otras sustancias, pero lo que sí se puede afirmar es que su consumo afectará a las habilidades cognitivas relacionadas con la vigilancia, el control, el tiempo de reacción y la toma de decisiones.

1. Su versión española es la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM) recogida por el Instituto Nacional de Servicios Sociales (Madrid, 1983).
2. INE (2001). *Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud*. Instituto Nacional de Estadística. Madrid. España.
3. Reuven Feuerstein es psicólogo clínico, director del Hadassah Wiza de Canadá y Research Institute de Jerusalén. Es el creador del Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI).
4. González Luque, J.C. (2001). "La armonización de los procedimientos explotatorios: Una apuesta por el enfoque científico de la labor de los centros de reconocimiento de conductores". En Dirección General de Tráfico. *Discapacidad y conducción de vehículos*: Ministerio del Interior. (254-256).
5. Fine, B, J & Kobrick, J.L. (1978). "Effects of altitude and heat on complex cognitive tasks". *Human Factors*, 20, 115-122.
6. Lockhart, J.M. (1966). "Effects of body and hand cooling on complex manual performance" *Journal of Applied Psychology*. 50, 57-59.
7. Poulton, E.C.; Hitchings, N.B. & Brooke, R.B. (1965). "Effect of cold and rain upon the vigilance of llokouts". *Ergonomics*. 8, 163-168.
8. Fox, W.F. (1967) "Human performance in the cold". *Human Factors*. 9, 203-220.
9. Enander, A (1987). "Effects of moderate cold on performance of psychomotor and cognitive tasks" *Ergonomics*. 30. 1431-1445.





# Metodología en la educación formal de personas adultas

Angela Gil Ocaña

Profesora del Centro de EPA "Tetuán" (Madrid)

ESCRIBIR sobre metodología siempre provoca respeto, aunque es uno de los temas más abordados y, a la vez, siempre pendiente de revisión. La metodología genera sentimientos ambivalentes en los profesionales de la educación, por un lado de autosuficiencia y dominio y, por otro, de preocupación e inseguridad. Empezar a cuestionarse este problema es un paso adelante para aclarar esta ambivalencia.

Nuestra práctica docente debe ir unida a una reflexión teórica que dé sentido a lo que hacemos. No podemos caer en un activismo ineficaz sin saber adónde nos lleva. Sin esa reflexión teórica no conseguiremos plantearnos ningún método coherente con la realidad concreta en la que intervenimos, como dice L. G. Benavides, *la teoría es el dispositivo de coherencia de la acción...alusión e ilusión de la realidad.*<sup>1</sup>

El método ha sido siempre considerado algo previo a toda investigación teórica o práctica, *la tradición filosófica, desde Aristóteles, ha entendido el método como el camino lógico para enseñar, aprender o hacer algo... El método constituye la respuesta a cómo enseñar, formar o instruir. El método viene a ser la médula del sistema de enseñanza...*<sup>2</sup>

El método debe surgir tanto de la reflexión teórica como de la práctica, esa reflexión nos va a permitir obtener las razones que dirigen nuestra acción docente.

Hablar de metodología en educación formal de personas adultas pasa inevitablemente por cuestionarnos "el para qué" de nuestra acción. Como sabemos, el triple objetivo de la educación de personas adultas es: adquirir y actualizar su formación básica, mejorar su cualificación profesional y desarrollar su capacidad de participación en la vida

social, cultural, política y económica.

Este triple objetivo además de tener implicaciones teóricas lleva una carga ideológica que es preciso reconocer y relacionar con el ejercicio educativo. En una educación para la participación social y el ejercicio de los derechos democráticos, debemos definir un método que potencie los procesos de participación, comunicación, intercambio y consenso, y es frecuente que a veces nos olvidemos de algo tan obvio. Nuestra práctica debe ser coherente con los supuestos teóricos que la inspiran. Si queremos conseguir que esa participación sea responsable, debemos impulsar el desarrollo de un espíritu crítico, imposible de conseguir sin la elección de un método que no reconozca la potencialidad crítica del sujeto y no posibilite la exposición y el intercambio de los puntos de vista entre los miembros del grupo.

Demasiadas veces ocurre que iniciamos el proceso de enseñanza-aprendizaje de un adulto sin contar con él, dando por supuesto sus necesidades e intereses: ¿no son todas estas prácticas incoherentes con los planteamientos teóricos?

Podemos entrar en contradicciones frecuentes si no reflexionamos sobre los planteamientos teóricos y los conectamos con los planteamientos prácticos. La elección del método debe posibilitar la coherencia entre el modelo teórico y la práctica educativa. Esto exige que antes de definir el método revisemos los supuestos teóricos en que se sustenta. La definición del método debe surgir del resultado reflexivo entre la teoría y la práctica, respondiendo al para qué lo hacemos y hacia dónde nos lleva, dotando de sentido a lo que hacemos.

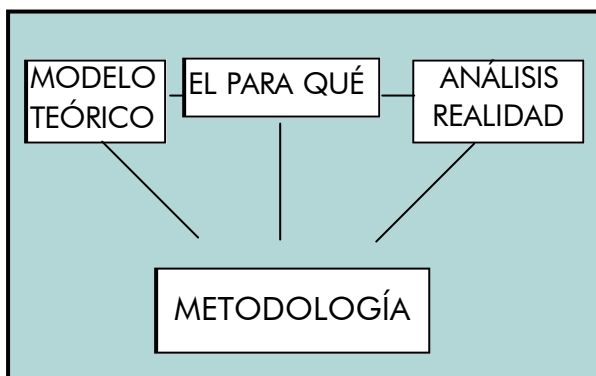
La elección metodológica nos permite revisar y actualizar el para qué de nuestra actividad docente y el hacia dónde vamos.

He querido destacar la importancia de la coherencia entre la

**Cuando iniciamos un proceso de enseñanza-aprendizaje con un adulto, deseamos contar con él, con sus necesidades e intereses. Así se hace coherente la práctica educativa con los planteamientos teóricos.**

metodología elegida, los principios teóricos que justifican nuestra práctica y los objetivos de la actividad docente, pero debemos tener presente la realidad concreta en la que actuamos.

El para qué y el cómo son dos preguntas cuya respuesta debe estar estrechamente vinculadas a un exhaustivo análisis de la realidad. Nuestra actividad pedagógica se debe integrar en la realidad donde se desarrolla y para ello se requiere un profundo conocimiento del contexto. El trasladar un método de un contexto a otro, exige realizar cambios que permitan su adaptación a las nuevas circunstancias.



Pero el método no puede ser algo estático sino algo vivo al servicio de los objetivos de la actividad docente. Debe poderse confrontar en nuestro quehacer diario, posibilitar la reflexión continua sobre la propia práctica y la formulación de nuevas propuestas metodológicas.

Después de las reflexiones anteriores, la propuesta metodológica en la educación formal de personas adultas que propongo debe tener en consideración los siguientes aspectos:

El adulto debe tener el protagonismo que merece en su propio proceso formativo. La metodología debe ser potenciadora de la autonomía del educando para tomar sus decisiones y definir su propio proceso de aprendizaje, avanzando hacia la autodirección. El adulto debe asumir la responsabilidad de su propio proceso educativo, como otra más de sus responsabilidades que como adulto, tiene y participar activamente en la planificación, en la definición de objetivos y actividades... Este protagonismo que debe asumir el adulto nos lleva a enfatizar más el proceso de aprendizaje que el de enseñanza.

Como ya dije debemos tener presente que educamos para la participación y ejercicio democrático, nuestras aulas deben ser lugares de diálogo, de intercambio de puntos de vista entre iguales, donde consensuar sea una práctica habitual. Un

ejercicio responsable de nuestra ciudadanía exige que seamos ciudadanos críticos, por lo que en las aulas debe realizarse también un cuestionamiento continuo, el poner bajo sospecha toda la información recibida, para que el adulto la analice, reflexione y pueda construir su propio pensamiento.

Nuestra propuesta metodológica debe partir del reconocimiento educativo de las experiencias vividas por los adultos, reconocer que cada adulto es una fuente de conocimiento que puede manar y fluir hacia los otros. *La comunidad es fuente de educación (dispensa formación y aprendizaje), como lo hace el profesor, y por otra parte, la comunidad se concibe también como sujeto de educación o destino de la acción educativa como lo es el alumno.*<sup>3</sup> Por tanto, esta propuesta deberá enfatizar el trabajo grupal y participativo que posibilite el intercambio de información y conocimiento: Utilizar el grupo y la interacción entre sus miembros como escenario privilegiado de aprendizaje.

El reconocimiento de sus experiencias nos lleva inevitablemente a partir de ellas y a relacionarlas con los nuevos aprendizajes para dotarlos de significado. Así mismo, exige partir de lo cercano, de lo local para ir avanzando hacia lo universal.

Esta propuesta metodológica debe partir de una visión integral, buscando un sistema de interrelaciones entre los diferentes aprendizajes, aprovechando la experiencia y las posibilidades de relación entre los diferentes aprendizajes y que estos aprendizajes no estén disociados de otras actividades de la vida adulta.

Una metodología que posibilite que *el adulto se apropie de su propia historia...de esa historia futura producto de elecciones y discernimientos, aspiraciones, temores, valores y cargas experienciales.*<sup>4</sup> Provocando que cada sujeto defina su proyecto de vida y el camino a seguir.





La flexibilidad será un elemento esencial de esta propuesta metodológica, dando variabilidad y opcionabilidad a las propuestas educativas en función de las inclinaciones, capacidades, propia historia y vida personal de la persona adulta.

En esta propuesta metodológica el rol del educador sufre cambios importantes, ya no se trata de un buen transmisor de conocimientos sino de un mediador que posibilita que el adulto aprenda. *La Mediación Pedagógica nos debe llevar a mediar entre:*

- lo inmediato y lo mediato,
- lo cercano y lo lejano,
- lo más sentido y lo menos sentido,
- lo privado y lo público,
- lo personal-familiar y lo público,
- lo individual y lo organizativo,
- la dispersión y la presencia en la sociedad civil,
- un horizonte de comprensión y otros,
- un yo, un tú y un nosotros,
- lo micro y lo macro.<sup>5</sup>

Como es ampliamente reconocido la educación de personas adultas debe romper las barreras espacio temporales del aula, porque son diversos los espacios y momentos en los que el adulto puede aprender, el educador debe tener esto en cuenta y utilizar diferentes escenarios, haciendo uso de los recursos que el entorno le ofrece. Pero, lo que es más importante, debe provocar la transferencia de aprendizajes.

Nuestra propuesta metodológica debe desarrollar procesos de aprendizaje que provoquen satisfacción, alegría y disfrute no en el fin sino en el proceso, desarrollar "el gusto por aprender". ¿Cómo podemos hablar de una educación a lo largo de la vida si esta no provoca un poquito de

placer? En la V Conferencia de Hamburgo (1997), su apartado 27 reconoce, *La educación de personas adultas es un placer, un instrumento, un derecho y una responsabilidad compartida*. Nuestra práctica docente no puede olvidar este componente, provocar el gozo, para que la educación de adultos se convierta realmente en una educación a lo largo de la vida y para lograrlo exige que el adulto se sienta recompensado, que compruebe que los aprendizajes le son útiles, que le permita valorarse más a sí mismo y valorar y disfrutar más de su entorno.

No podemos tampoco olvidar que aprendemos pensando, haciendo y sintiendo. Es frecuente que nuestra metodología sólo tenga en cuenta que el sujeto aprende pensando y haciendo pero que nos olvidemos del "sintiendo". En una sociedad eminentemente materialista y sumergida en el mundo de la razón instrumental, no podemos olvidarnos del mundo de los sentimientos. No como otro mundo aparte sino formando parte de un universo común, el de la persona. Nuestra práctica docente debe también provocar en el adulto el florecimiento de sus sentimientos, reivindicar el derecho a sentir, como dice F. Gutiérrez, *lo que no se hace sentir no se entiende y lo que no se entiende no interesa*.

Ningún docente debe dejar de cuestionarse el método, reflexión que le va a permitir revisar y actualizar el para qué de su actividad docente y el hacia dónde va. Apuesto por una propuesta metodológica que conceda al adulto todo el protagonismo que merece en su propio proceso formativo, sin olvidar que puede aprender a través del grupo y la comunidad. Esta metodología debe provocar satisfacción y placer en el que aprende, recompensando su esfuerzo al valorarse más a sí mismo y desenvolverse mejor en su entorno.

1. I. L. G. BENAVIDES, (2002) *Teoría y metodología de la Educación de Adultos. Estado de la Cuestión*. Biblioteca Digital CREFAL (pág. 13).

2. F. MARTÍN MOLERO (1993) *El Método: su teoría y su práctica* Ed. Dykinson S. L. Madrid (pág. 43).

3. O. MEDINA FDEZ, (1998) "Modelo escolar y modelo social de educación de personas adultas". *Revista Diálogos*. Año IV. Volumen 13.

4. I. L. G. BENAVIDES, (2002) *Teoría y metodología de la Educación de Adultos. Estado de la Cuestión*. Biblioteca Digital CREFAL (pág. 21).

5. F. GUTIÉRREZ y R. CRUZ (1997) *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria* Editorialpec 97. Costa Rica (pág. 35).

6. FERNÁNDEZ CABELLO (1998). "Aprender para convivir: concepciones y estrategias en educación de personas adultas". *Revista Diálogos*. Año IV. Volumen 14.

\* R. FLECHA (1990) *La Educación de Personas Adultas, propuesta para los años noventa*. Ed. El Roure. Barcelona.

# Metodología en las “enseñanzas abiertas”

*Blanca García Muñoz*

*Directora del Centro Comarcal de EPA “Torrelaguna” (Madrid)*

LAS “enseñanzas abiertas” es el nombre generalizado que se ha dado a las enseñanzas no formales que se daban en los Centros de Adultos recibiendo una denominación según el centro donde se impartieran: módulos, talleres, cursos... También era muy variado el profesorado que las impartía, desde contratados por los Ayuntamientos para una actividad concreta, pasando por las antiguas Cátedras o las Universidades Populares con personal propio, a veces coordinado con los Centros de Adultos y, en otras ocasiones, sin ningún tipo de relación.

En estas idas y venidas, las enseñanzas abiertas se han visto apoyadas en algunos casos y, en otros, relegadas a un segundo o tercer plano dentro de la oferta formativa de los centros, destacándose los Centros de Educación y Animación Sociocultural, los CEAS, que, sobre todo los comarcales, contaban con una oferta amplia y flexible de contenidos adaptada a las características particulares de cada zona. De cualquier forma la mayoría de los Centros de Adultos han ofertado otras enseñanzas además de las regladas.

En la actualidad este tipo de enseñanzas tienen su denominación en bloques de contenidos (desarrollo personal, ampliación cultural...), aparecen en todos los documentos de centro, circulares, órdenes, decretos e instrucciones de la Administración, tienen una certificación concreta para el alumno y son consideradas como un ámbito de la formación que puede tener el adulto.

No podemos hablar de metodología de las enseñanzas no formales si no somos conscientes de la población receptora y lo que diferencia estas enseñanzas de las formales.

## CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNO PARTICIPANTE

Las personas que acuden a este tipo de enseñanzas cortas y flexibles, buscan una formación más lúdica y que no les cree un compromiso excesivo, sobre todo en cuanto un horario amplio de dedicación, no olvidemos que también aquí hay un gran número de mujeres con responsabilidades domésticas y su tiempo libre está condicionado por los horarios de los componentes del núcleo familiar.

Las enseñanzas abiertas son muy atractivas, actuales y gratuitas (observemos el número de alumnos que hay de inglés e informática por ejemplo). En muchos casos el acercamiento de las personas adultas a los Centros de Educación de Personas Adultas se hace de forma tímida a través de esas enseñanzas y cuando conocen su funcionamiento se animan a seguir la formación reglada.

Podemos apuntar distintos grupos de receptores de estas enseñanzas:

- Alumnos que han terminado el proceso de enseñanza reglada que oferta el centro y desean continuar con su formación en enseñanzas atractivas o actuales, que ellos elijan.
- ?? Alumnos que estando matriculados en enseñanza formal desean formación complementaria en otros ámbitos: desarrollo personal, formación laboral, idiomas, informática...
- Alumnos que superando algún curso de Educación Básica de Adultos no quiere terminar todo el itinerario, no desean titulación y quiere una formación "a la carta" en

**Con las enseñanzas abiertas se cubren las necesidades de participación del adulto en las tareas colectivas de su entorno y se adaptan con mayor rapidez los contenidos educativos a los cambios y demandas individuales y sociales.**



aspectos que ellos decidan a partir de la oferta del Centro.

- Personas que no estando matriculadas en Educación Básica de Adultos desean participar de manera puntual en algunas actividades de formación específica, adaptando su disponibilidad de tiempo a las enseñanzas abiertas ofertadas.

## CARACTERÍSTICAS DE LAS ENSEÑANZAS ABIERTAS

Entre otras hay dos motivaciones para que desde los Centros de EPA se oferte esta formación:

- Cubrir la necesidad de participación del adulto en las tareas colectivas de su entorno, favoreciendo actitudes activas, así como en aspectos culturales, de ocio y tiempo libre, potenciando el desarrollo personal.
- Garantizar una educación permanente adaptando los contenidos a los cambios y demandas individuales y sociales.

En otro orden de cosas podemos dar las claves que diferencian las enseñanzas abiertas de las enseñanzas formales:

- El adulto no necesita tener una formación académica determinada para poder participar.
- Se adaptan a las necesidades de cada momento y de cada grupo.
- Cada persona elige los aspectos formativos que más le interesan sin necesidad de hacer un recorrido formal.
- No están presionados por la necesidad de una titulación al final del itinerario, aunque reciban una certificación.
- Puede proponer enseñanzas abiertas el alumnado al Centro, ya que, al partir de sus intereses, la matrícula y permanencia en el grupo es decisión de cada alumno.
- El alumno es participe del contenido que se imparte, pues éste se adapta a las necesidades del grupo.
- Tienen una temporalidad variada y flexible, desde trimestral hasta anual, una o varias sesiones sema-

nales, sesiones de una hora o de varias...

## MÉTODO O MÉTODOS

Las enseñanzas abiertas parece que llevan implícito que tienen que tener otro método diferente, más innovador, creativo, participativo, etc. Si consideramos que la metodología es el camino que debemos recorrer entre lo que saben nuestros alumnos y lo que queremos que aprendan, los métodos serán infinitos, porque así lo son las variables que intervienen.

Hemos visto las características de las enseñanzas abiertas y a quiénes van dirigidas estas enseñanzas. Podemos decir que con estos perfiles acotamos el tipo de enseñanza y las características generales de los participantes, pero sigue habiendo un abanico amplio de posibilidades, por ello lo primero, de lo que tenemos que partir, es del conocimiento del grupo, sus expectativas, necesidades y situaciones individuales. Las estrategias deben ser diferentes para grupos diferentes aunque la meta siga, en principio, siendo la misma. Cuanto más capacidad de cambio tengamos más favorecerá que nos acerquemos a esa meta.

Al abarcar las enseñanzas abiertas tantos ámbitos distintos de aprendizaje es obvio que hay que plantear distintos recorridos en los que intervienen:

- El profesor con una cartera de estrategias didácticas en las que, sin miedos, no hay ninguna absolutamente mala.
  - El grupo de alumnos motivado y que participa voluntariamente pero con su bagaje cultural, personal, social y psicológico.
  - Los medios con los que se cuenta y la capacidad de actuación.
- Partimos de que las enseñanzas abiertas nos



permiten una flexibilidad, en todos los sentidos, que facilitan los cambios que inevitablemente se producen a medida que avanzamos en el recorrido metodológico. Se plantea a modo de receta los pasos que podemos dar para la solución de nuestro problema: cómo enseñar lo que nuestros alumnos demandan.

#### A) Apuntes a nivel psico- social

- Conocer las capacidades del grupo y sus potencialidades de forma distendida, aportándolo al grupo y recibiendo información de sus componentes.
- Hacer que a través del conocimiento del grupo se forme de manera cohesionada con motivaciones y metas comunes.
- Hacer participe al grupo del programa formativo, teniendo capacidad para el cambio en la programación según sus demandas y expectativas.
- Tener todos muy claro qué es lo que queremos conseguir y qué estamos dispuestos a aportar.

#### B) Apuntes a nivel didáctico

- Interrelacionar distintos campos de conocimiento: el aprendizaje natural del adulto no viene encorsetado en asignaturas.
- Dar más importancia a los procedimientos

tener una parte de investigación intuitiva y comunicación de experiencias.

- Utilizar medios variados: materiales no habituales en la enseñanza tradicional, como recortables, maquetas...; salidas o visitas de interés; utilizar el cuerpo en todos los sentidos con trabajos manuales y expresión corporal; gastronomía cultural; la fotografía como medio de expresión en fotonovelas, por ejemplo; bailes palaciegos... Es decir salirnos del lápiz y papel y que el alumno esté activo en las actividades que se planteen.
- Actividades variadas sin olvidar los aspectos lúdicos. Incidir más en el lado derecho del cerebro, reforzar y valorar conocimientos y habilidades "no escolares".
- Concluir el aprendizaje con un acto organizado por el grupo, que sirva de resumen de lo aprendido y exposición de lo realizado.
- Trabajar siempre: autoestima, habilidades sociales y desarrollo personal, sea cual sea la enseñanza abierta.

Si la evaluación es importante en todas las enseñanzas, en las enseñanzas abiertas es fundamental la valoración de la experiencia por parte de todos los componentes; llegar a conclusiones que permitan mejorar estas enseñanzas, ya que por su flexibilidad podemos correr el riesgo de no dotarles de contenido.

Las enseñanzas abiertas tienen un valor añadido a otras enseñanzas: su cambio permanente, capacidad de adaptación y permeabilidad con todo tipo de enseñanzas.

En cuanto a los temas a tratar en las enseñanzas abiertas deberían estar relacionados con los cambios sociales que se están produciendo. La educación está empujada por las necesidades y demandas, y las enseñanzas abiertas nos permiten acercarnos más a esa realidad social y a la demanda de formación de la

población. No podemos repetir lo que ya conocen, ofrecer más de lo mismo. Estas enseñanzas no formales nos permiten experimentar conjuntamente con los alumnos distintas formas de aprender, aplicar el "todos aprendemos de todos" y "enseña lo que sabes".



en la programación que a los contenidos conceptuales sin olvidarlos: dotar de herramientas que permitan a los alumnos continuar solos.

- Facilitar distintas estrategias para la solución de problemas. Tener una programación flexible, muy elaborada y amplia. Debería

# Aprendizaje de la lectura y escritura en niños y adultos

*Francisca Blázquez Bautista*

*Maestra de Primaria en el C.P. "Andrés Segovia" de Leganés*

*Antonia del Amor Díaz*

*Maestra de Garantía Social en el IES "Narcís Monturiol" de Parla*

ESTE trabajo ha sido realizado durante el año académico 2001-02 para el curso de posgrado de "Formación en Educación de Personas Adultas" organizado por la UNED, en el que participamos como alumnas.

La investigación está en relación con el aprendizaje de la lectura y la escritura. Nuestro objetivo ha sido realizar un estudio comparativo sobre los resultados de este aprendizaje entre niños y adultos en la fase inicial del mismo.

Nuestra labor educativa se ha desarrollado principalmente en la enseñanza primaria por lo que tenemos experiencia del aprendizaje de la lecto-escritura en niños pero no así en personas adultas. De ahí que esta experiencia nos haya resultado muy interesante porque a través de ella hemos entrado en contacto con la realidad de la educación de personas adultas.

Somos conscientes de que el aprendizaje de la lecto-escritura es un proceso muy complejo en el que intervienen distintas variables. Nosotras nos hemos centrado en algunas de ellas, fundamentalmente en la influencia de la variable edad para comenzar este aprendizaje. Esperamos que este trabajo pueda ser de utilidad para los docentes que trabajan con adultos, tanto para analizar otras variables como para continuar en el empeño de encontrar la metodología más acorde con las características de estos alumnos.

**Para encontrar la metodología más acorde con las características de los adultos en su aprendizaje de la lecto-escritura es recomendable saber si cometen los mismos errores que los niños y con la misma frecuencia.**

## DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

El tema sobre el que hemos realizado este estudio trata sobre el aprendizaje de la lecto-escritura de las personas que asisten a los Centros de Educación de Adultos-as.

La pregunta es: ¿Cometen los mismos errores al escribir y con la misma frecuencia los adultos y los niños en la fase de aprendizaje de la lecto-escritura una vez que han estudiado todas las letras?

## ESTADO DE LA CUESTIÓN

Nos hemos centrado en el aprendizaje de la escritura y la finalidad de este estudio es comprobar si la variable edad influye en el número de errores que se cometen al escribir y la frecuencia de los mismos en la fase de aprendizaje de la lecto-escritura. Para ello hemos realizado un estudio comparativo entre niños y adultos de los errores más frecuentes cuando están aprendiendo a leer y escribir.

El estudio ha sido realizado en Leganés y Getafe, poblaciones situadas en la periferia sur de la Comunidad de Madrid con unas características socioeconómicas y culturales similares.

## FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS

En base a lo expuesto en la definición del problema y el estado de la cuestión, la hipótesis formulada en este trabajo es la siguiente:

En la fase de aprendizaje de la lecto-escritura y, una vez estudiados todos los fonemas, no hay diferencias significativas entre adultos y niños en el tipo de errores que cometen al escribir y la frecuencia de los mismos.

## DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Para verificar o rechazar esta hipótesis hemos recopilado textos escritos de los alumnos y hemos analizado cinco diferentes de cada uno. Los criterios para la elaboración de estos textos fueron: textos libres, construcción de frases a partir de palabras dadas y textos sobre temas propuestos.

### *Determinación de la muestra:*

Hemos trabajado con un grupo experimental formado por 26 alumnos/as del curso de neolectores de los Centros de Educación de Personas Adultas de Leganés y Getafe.

El grupo de control está formado por 26 alumnos/as de primer curso de Educación Primaria de un Colegio Público de Getafe.

### *Datos del grupo experimental:*

El grupo oscila entre los 55 y 80 años siendo su edad media 68 años. La mayoría de los alumnos se encuentra, por tanto, entre los 65 y 75 años.

Está formado mayoritariamente por mujeres con la siguiente distribución por sexo: 21 mujeres y 5 hombres.

El tiempo medio de escolarización en Centros de Adultos es de 4,5 años entre alfabetización y neolectores.

La mayor parte del grupo no ha tenido ningún tipo de escolarización previa en edad escolar.

## RECOGIDA DE DATOS

Como primer paso mantuvimos una entrevista con una profesora del Centro de Educación de Personas Adultas de Leganés con el fin de hacer un listado de los errores que cometen los adultos al aprender a escribir.

Igualmente nos entrevistamos con dos profesoras de un Centro de Educación Primaria de Getafe, que imparten el 1º curso de Primaria, para elaborar una lista de los errores que suelen cometer los niños/as.

Con estos datos elaboramos una primera escala de observación individual incluyendo todos los errores recopilados en las entrevistas sin incluir reglas ortográficas, sólo ortografía natural. Esta escala fue ampliada cuando realizamos la corrección y análisis de los textos de los alumnos, ya que había errores que no estaban recogidos y que eran

cometidos fundamentalmente por los adultos.

La escala de observación está formada por 19 elementos (errores cometidos) valorados de 1 a 4 según la frecuencia con que aparecen. Se ha dado un valor de 1= nunca; 2= A veces; 3= A menudo; 4= Casi siempre

1	Confunde vocales
2	Suprime vocales
3	Confunde consonante
4	Añade letras que no contiene la palabra
5	Suprime consonantes
6	Falta de concordancia (suprime consonante final o cambia vocal)
7	Omite la 2ª consonante de la sílaba mixta
8	Invierte las letras de sílabas inversas
9	Omite consonantes de una sílaba trabada.
10	Junta el artículo con el sustantivo
11	Junta monosílabos con otras palabras
12	Junta cualquier tipo de palabras
13	Corta palabras
14	Suprime sílabas completas
15	Omite el verbo al escribir oraciones
16	Suprime la "U" en los sonidos gue - gui
17	Confunde fonemas "C" y "Q"
18	Confunde fonemas "C" y "Z"
19	Mezcla mayúscula-minúscula

La frecuencia de errores asignada a cada valor quedó establecida de la siguiente manera:

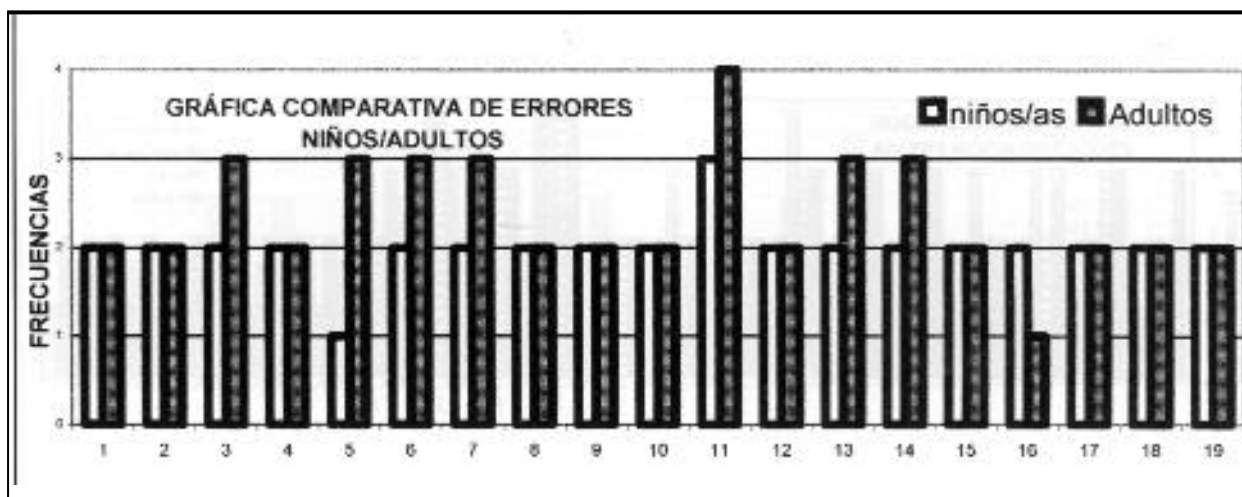
FRECUENCIA	VALOR
0	NUNCA
ENTRE 1 Y 5	A VECES
ENTRE 6 Y 10	A MENUDO
MÁS DE 10	CASI SIEMPRE

Para volcar todos los datos recogidos en las escalas individuales elaboramos una escala global de observación para cada uno de los grupos.

Una vez recopilados todos los textos procedimos a su corrección y al recuento de cada error anotándolo en la escala de observación individual.

De este recuento y análisis decidimos la frecuencia que íbamos a asignar a cada valor deduciendo cuál podría ser la más ajustada a la reali-





dad, según la relación aproximada entre las veces que el alumno escribe la palabra y las veces que falla.

Posteriormente volcamos los datos en las respectivas escalas globales siguiendo el mismo proceso anterior.

De cada uno de los errores calculamos la frecuencia media y realizamos la representación gráfica de los datos obtenidos para facilitar su análisis y comprensión.

### ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

La aproximación experimental está dirigida a investigar los determinantes del proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. Para ello manipulamos la variable independiente edad analizando dos grupos: uno de niños y otro de adultos. La variable dependiente será el nº de errores que se cometen.

#### A) Datos generales:

Del estudio previo del grupo sacamos como primera conclusión que los adultos, en general, necesitan varios años en el mismo curso para aprender

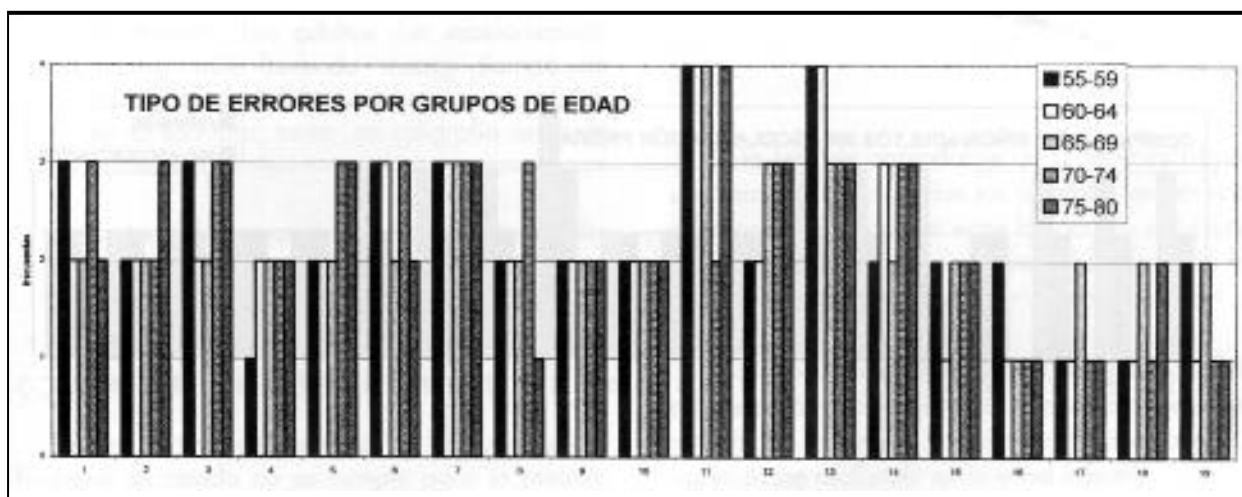
a leer y a escribir mientras que los niños, salvo excepciones, aprenden en un curso. (Ver gráfica 1)

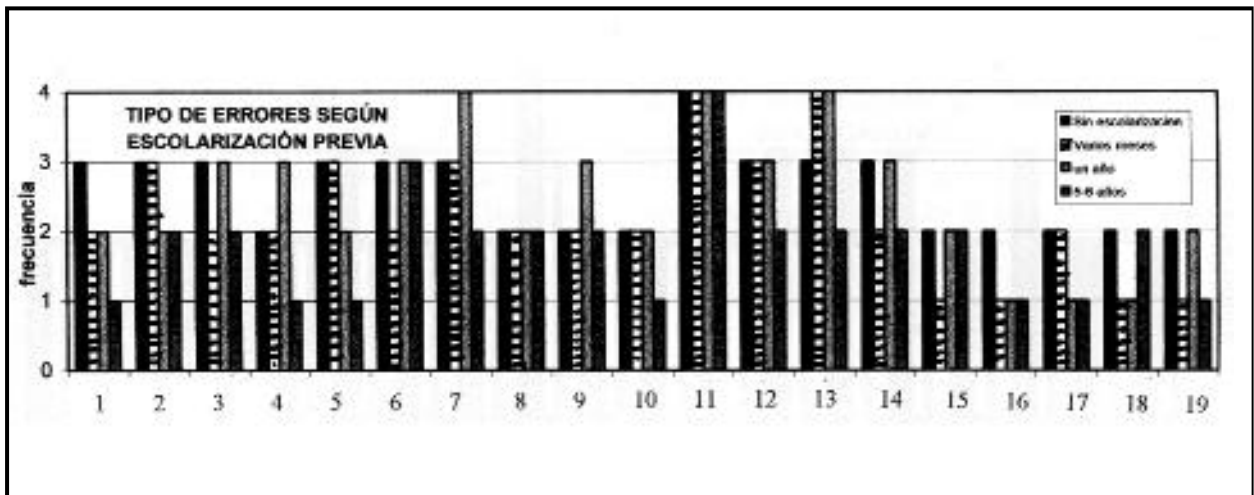
En general se detecta que los niños cometen la mayoría de los errores del abanico de forma esporádica (solamente es más sistemático el error "juntar monosílabos a otras palabras", por ejemplo: *Ami megusta la fruta*) mientras que en los adultos encontramos mayor número de errores que son cometidos de forma sistemática con una frecuencia de "casi siempre".

#### B) Datos por grupos de edad:

Una vez analizados los datos generales analizamos otras variables que pueden influir en el proceso de aprendizaje de la escritura. Comenzamos por analizar la variable independiente "edad" del grupo de adultos.

Si analizamos los datos agrupando a los sujetos por tramos de edad, haciendo 5 grupos desde 55 hasta 80 años, observamos que tan solo en algunos elementos hay diferencias en las frecuencias al cometer esos errores. (Ver gráfica 2)





En general, podemos decir que los datos confirman que la variable "edad" tiene relación con la frecuencia con que se cometen algunos errores pero no podemos confirmar que esa relación sea causal. Se ponen de manifiesto las relaciones complejas que determinan el proceso de aprendizaje de la escritura.

C) Datos según la escolarización previa:

Otra variable que podría estar implicada en el proceso del aprendizaje de la escritura y que, por tanto, se manifestaría en la frecuencia al cometer errores, sería el aprendizaje previo que tienen los adultos cuando llegan al centro. (Ver gráfica 3)

Se observa que existe interacción entre las variables "tiempo de aprendizaje" y "frecuencia". Existe entre ellas una relación inversa: cuanto mayor es el tiempo de aprendizaje van disminuyendo los errores en algunos de los elementos.

Si nos detenemos más en esta variable podemos analizar los tramos en que se dividieron los grupos que se han estudiado y su relación con los niños.

En el grupo de los adultos que no han tenido escolarización previa se observa que no hay nin-

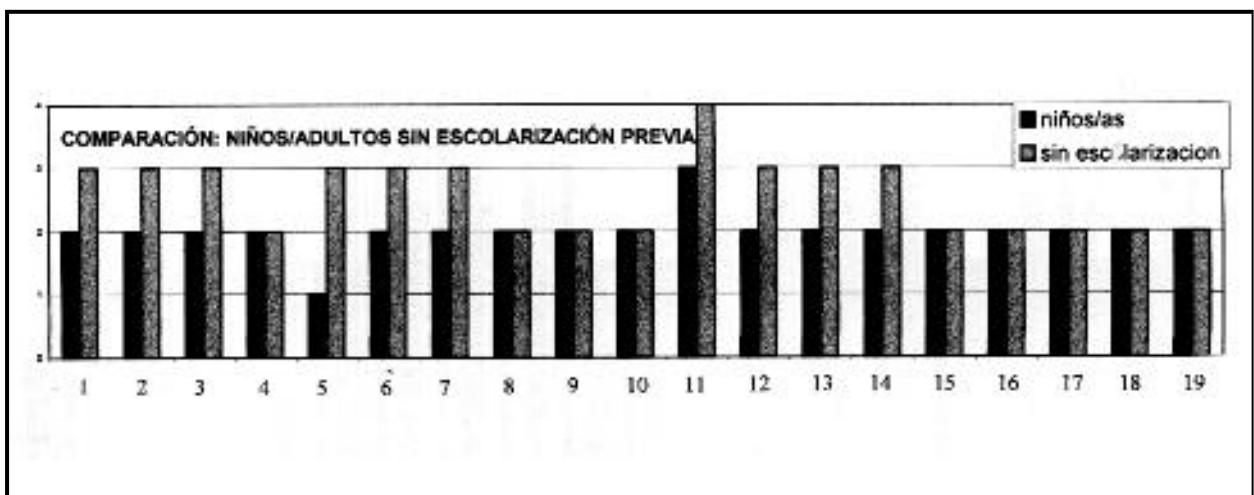
gún error que comentan con menos frecuencia que los niños. Es significativo que incluso en el error "junta monosílabos con otras palabras", muy frecuente en los niños, es mayor la frecuencia en los adultos. El error "suprime consonantes", que apenas es cometido por los niños, aparece con una frecuencia de "a menudo" en los adultos. (Ver gráfica 4)

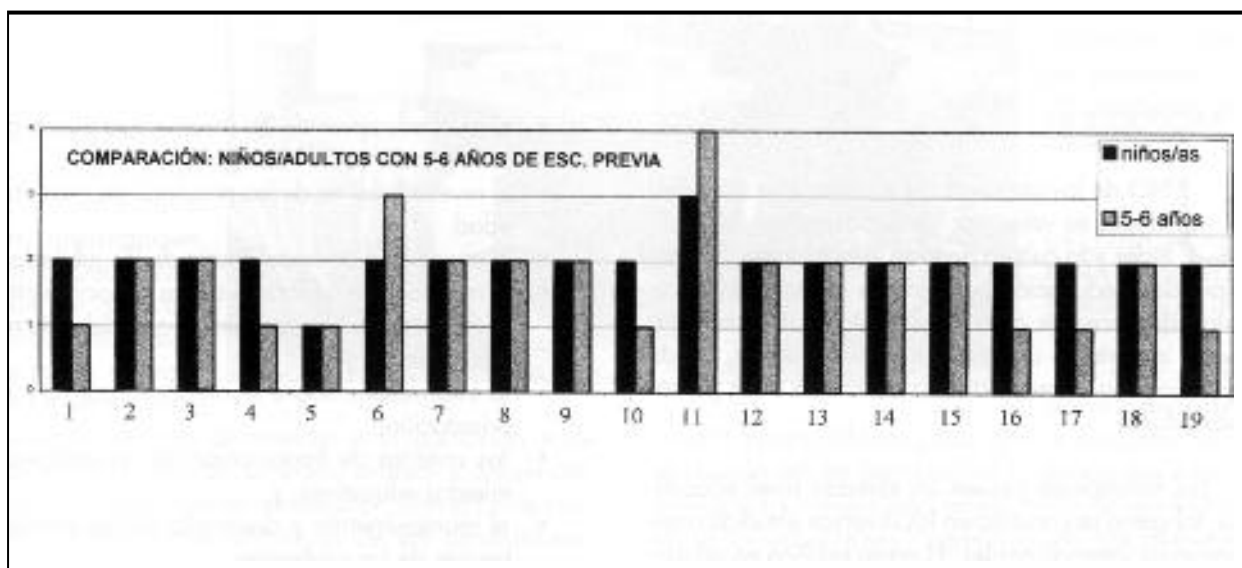
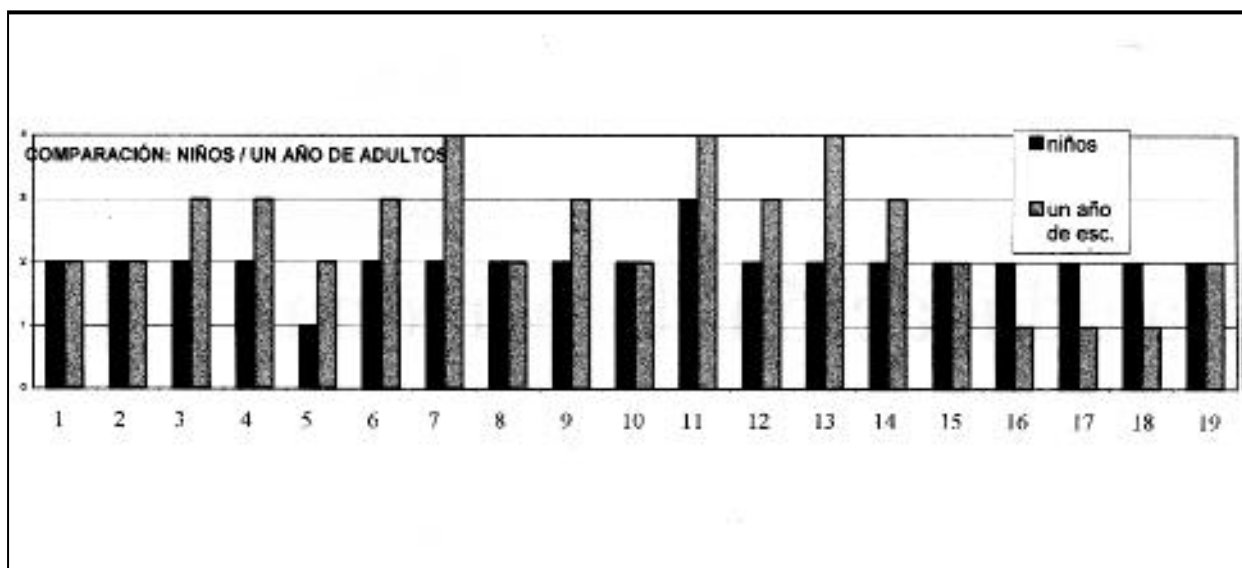
En este gráfico observamos que ya aparecen algunos errores que cometen con mayor frecuencia los niños que los adultos. (Ver gráfica 5)

En el gráfico comparativo de niños y adultos con 5 ó 6 años de escolarización previa observamos como dato significativo que aumenta el número de errores que es cometido con mayor frecuencia por los niños que por los adultos. (Ver gráfica 6)

Del estudio de la variable "escolarización previa de los adultos" y de su comparación con el grupo de control sacamos las siguientes conclusiones:

- Existe una interacción entre la variable escolarización previa y frecuencia de errores, dándose una relación inversa entre ellos.





–A medida que aumenta el tiempo de escolarización previa en el grupo de adultos, la frecuencia de errores en ambos grupos se va aproximando.

–La edad de comienzo del aprendizaje de la lecto-escritura influye en el número de errores que se cometen al escribir y la frecuencia de los mismos. Los adultos con escolarización previa, aún llevando menos tiempo en Educación de Adultos, tienen mayor calidad en su escritura, tanto en caligrafía como en corrección.

–En todos los casos, en los errores más usuales o más fácilmente detectables, es mayor la frecuencia en los adultos que en los niños.

### CONTRASTE DE HIPÓTESIS

Tras el análisis de los datos se observa que la

hipótesis planteada no se cumple para la muestra general. Hemos visto que existen diferencias importantes entre niños y adultos en el número de errores que cometen al escribir y la frecuencia de los mismos en la fase de aprendizaje de la lecto-escritura. Por regla general, observamos que la frecuencia es mayor en el grupo de adultos.

### CONCLUSIÓN

En la fase de aprendizaje de la lecto-escritura y una vez estudiados todos los fonemas, se aprecian diferencias significativas entre los adultos y los niños en el tipo de errores que cometen al escribir y la frecuencia de los mismos.

El aprendizaje de la escritura en la edad adulta requiere más tiempo e implica que se cometan mayor número de errores y con mayor frecuencia que el aprendizaje realizado en la edad infantil.

# La educación de personas adultas en Finlandia

*Purificación Llaquet Baldellou*

*Asesora de programas internacionales de la Dirección General de Promoción Educativa (C.M.)*

## INTRODUCCIÓN

UNO de los objetivos del sistema educativo finlandés es velar por las capacidades, las aptitudes y la cultura de toda la población. El principio de la educación permanente -ofrecer la posibilidad de aprender algo nuevo durante toda la vida- es un importante objetivo de todo el sistema, desde la educación infantil hasta la destinada a las personas adultas.

Los finlandeses poseen un elevado nivel educativo, tal como se constata en los diversos estudios comparativos internacionales. El gasto público en educación representó, en 1998, el 6,2 % del PNB.

## PLAN DE DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN (1999-2004)

El Gobierno finlandés ha adoptado un *Plan para el desarrollo de la educación y de la investigación universitaria* de cuatro años de duración. Uno de los principios que sirve de guía para el desarrollo de este *Plan* es el aprendizaje a lo largo de la vida. Por esa razón, la educación ya no se identifica tanto con el sistema formal, sino que se considera más como un proceso de integración de todas las formas y contextos de aprendizaje en cualquier tramo de edad. Se entiende que la educación y la formación desempeñan un papel clave, tanto en la renovación de las estructuras de empleo y de producción como en el enriquecimiento individual, independientemente de la orientación de la carrera profesional.

- el nivel educativo de los jóvenes que pasan de la educación a la vida activa,
- el nivel educativo de las personas de mediana edad,
- la capacidad de aprendizaje de los jubilados,
- el reconocimiento formal de los conocimientos y competencias adquiridos fuera del sistema educativo,
- la información sobre la oferta educativa y la orientación,
- los criterios de financiación de los establecimientos educativos, y
- el mantenimiento y desarrollo de las competencias de los profesores.

Una de las propuestas planteadas es la de lanzar un servicio de Internet interactivo a través del cual los ciudadanos y los servicios de información en materia de educación puedan obtener información detallada con respecto a la oferta educativa.



Escudo



## PLAN DE DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN, DE LA FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN (2000-2004)

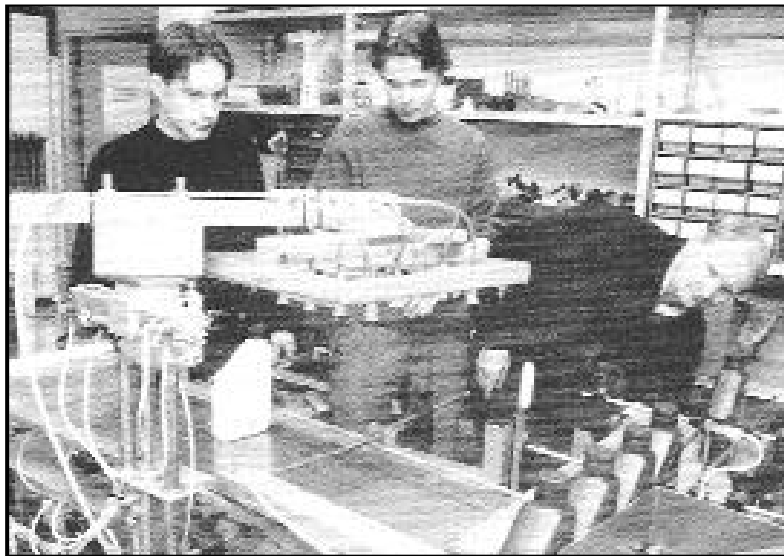
Otro importante plan gubernamental a tener en cuenta, dentro del marco del aprendizaje a lo largo de la vida, es la *Estrategia nacional para la educación, la formación y la investigación en la sociedad de la información*. En dicho *Plan* se plantean como factores de éxito la igualdad de oportunidades de los ciudadanos para aprender y desarrollar sus propios conocimientos, así como la amplia utilización de los recursos de información y de los servicios educativos. El *Plan* contempla el establecimiento de modalidades de enseñanza y de investigación en red con criterios de alta calidad, tanto desde el punto de vista ético como económico. Se trata de motivar a la población y de aprender a generar, analizar, evaluar y diferenciar los flujos crecientes de información, con el fin de conseguir una buena utilización de las posibilidades ofrecidas por la tecnología. Así mismo, se lanzará un programa para familiarizar a los ciudadanos con las nuevas tendencias generadas en la sociedad de la información y mejorar sus competencias en la utilización de las nuevas tecnologías.

El rápido desarrollo de la sociedad de la información presupone y facilita el aumento del nivel de conocimientos de la población. Ésta es la razón por la cual el impacto de la educación sobre el desarrollo no se limita solamente a la educación básica. Para satisfacer las necesidades de la vida activa y de la sociedad, la educación se dirigirá cada vez más hacia las personas adultas y abarcará todas las etapas de la vida. Por esta razón, y así queda recogido en el *Plan*, se considera que el ritmo actual del cambio hace que el aprendizaje a lo largo de la vida sea un elemento esencial de esta nueva estrategia. Los progresos en materia de tecnologías de la información y de la comunicación interfieren rápidamente sobre las estructuras de empleo y perfiles laborales. Al mismo tiempo, los contextos de aprendizaje anteriormente separados -la casa, la escuela, el lugar del trabajo- se

fusionan en un único proyecto en el que coexisten diversos intereses. Las aptitudes en informática, las tecnologías de la información y de la comunicación, así como la explotación de las oportunidades adecuadas serán, así, futuros programas para aprender a lo largo de la vida.

Las bibliotecas han seguido el ritmo marcado por su época, incorporando modernos medios digitales. No obstante, es destacable el que las cifras de préstamos de los tradicionales libros

siguan siendo elevadísimas en comparación con otros países. En 1997, en este país de 5,1 millones de habitantes, hubo un promedio de 20 préstamos per cápita.



### LA EDUCACIÓN PARA LAS PERSONAS ADULTAS

El sistema educativo formal desarrolla oportunidades para que el conjunto de la población adulta participe en la educación y en la formación y mejore sus competencias de aprendizaje. La sociedad actual, caracterizada por elementos tales como la integración global de las economías nacionales, el desarrollo rápido de las tecnologías de la información y de la comunicación y el envejecimiento de la población, exige plantearse un objetivo prioritario: la necesidad de aprender.

Por tanto, la educación para personas adultas se ha convertido en un importante sector de la política educativa finlandesa, especialmente en las dos últimas décadas. Las generaciones de personas mayores tienen un menor nivel de instrucción que los jóvenes, por lo que necesitan educación adicional y complementaria. Al acercarse la fecha de jubilación de las grandes masas nacidas en el *baby boom* de la postguerra, volverán a incrementarse las necesidades de educación de la población adulta.

Comparados con el resto del mundo, los finlandeses adultos son entusiastas estudiantes: cada año, alrededor de un millón de personas -de una población adulta de cuatro millones- participa, por propia iniciativa, en alguna de las más de mil

actividades educativas para adultos, organizadas por institutos o universidades. La extensión total de estos programas abarca cerca de diez millones de horas de clase.

La educación para personas adultas se imparte

**Comparados con las personas de otros países, los finlandeses adultos son entusiastas estudiantes. Cada año 1/4 de la población adulta de este país participa por propia iniciativa en actividades educativas.**

en universidades, escuelas superiores profesionales, institutos, centros de capacitación para adultos, academias con internado, institutos populares, instituciones musicales, centros de educación deportiva, universidades a distancia y universidades de verano. Un total de 1230 instituciones. Sus programas ofrecen estudios que otorgan titulaciones básicas, existiendo, además, una amplia oferta de asignaturas de carreras de grado, estudios preparatorios para los exámenes de exhibición de capacidades (por ejemplo, para títulos en idiomas y profesionales), así como de educación adicional y complementaria para iniciar contratos de aprendizaje y mejorar la competencia profesional.

Asimismo, la educación de personas adultas puede incluir estudios de cultura cívica, de capacitación social u otros vinculados con intereses propios. La oferta engloba desde cursos gratuitos -los que otorgan títulos- hasta otros con tarifas comerciales. La financiación corre a cargo del Ministerio de Educación, que es el responsable de su desarrollo.

Las personas adultas pueden cursar la escuela básica y el bachillerato, o hacer los exámenes de éste en liceos para personas adultas o en las líneas que estos mismos liceos disponen para estas adultas. Asimismo, los alumnos extranjeros también pueden recibir enseñanza en los citados liceos.

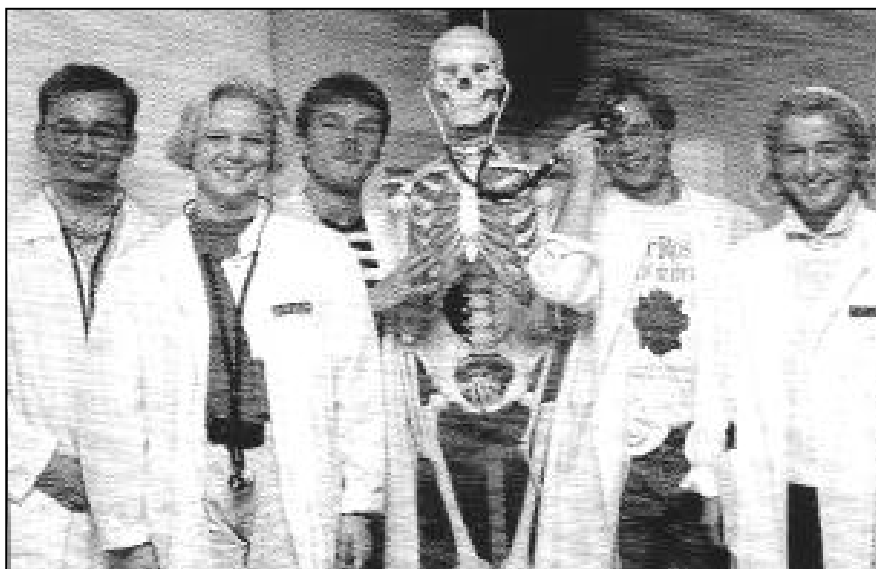
La mayoría de los estudiantes adultos simultanean sus estudios con el trabajo. Constantemente se están desarrollando nuevas posibilidades de estudiar sin profe-

sor y a distancia, para facilitar y compaginar estudio y empleo. Las tecnologías de la información y de la comunicación han permitido mejorar cualitativa y cuantitativamente la enseñanza a distancia.

La capacitación de la persona adulta es una importante herramienta de política laboral. Su objetivo es mejorar la cualificación de los trabajadores y ayudar a las personas sin empleo a reinserirse en el mercado de trabajo. Un grupo que requiere especial atención son los desocupados de larga duración. La capacitación de la fuerza de trabajo se incrementó especialmente en los años noventa, cuando la depresión mundial golpeó duramente a Finlandia debilitando sensiblemente el nivel de empleo. La capacitación de los trabajadores corre a cargo del Ministerio de Trabajo, que contrata con distintas instituciones cursos y otros medios de capacitación para los desempleados y las personas en riesgo de desempleo.

#### CONSEJO DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Existe un *Consejo de Educación de Personas Adultas* que tiene como objetivo tomar iniciativas y hacer propuestas a las autoridades y a otros agentes sociopolíticos sobre el desarrollo de la educación de personas adultas: También hace el seguimiento del desarrollo nacional e internacional de la educación de personas adultas y de la investigación sobre la misma. Este Consejo trabaja en cooperación con el Ministerio de Educación, el Ministerio de Trabajo, el Ministerio de Asuntos Sociales y el de Salud. Está formado por expertos en educación de adultos, parlamentarios y representantes de organizaciones sociales.



# El más joven de los Paebas “Prodepa-Ko’e Pyahu” en Paraguay

Programa bilingüe de alfabetización de jóvenes y adultos

*Anna M. Soriano Marín*  
Codirectora española del PRODEPA en Paraguay

**K**O’E PYAHU es una palabra guaraní que significa "Nuevo Amanecer".

En el núm. 12 de esta revista aparece un artículo sobre los PAEBA (Programas de Alfabetización y Educación Básica de Adultos en Iberoamérica) En este caso quiero brindar la oportunidad que me da esta publicación para comentar el PAEBA que se desarrolla desde octubre del 2000 en Paraguay. PRODEPA - KO'E PYAHU.

## CONOZCAMOS UN POCO EL PAÍS

Paraguay es un país de desarrollo medio. Su Índice de Desarrollo Humano lo sitúa en el puesto 81 de 173 países, según el Informe sobre Desarrollo Humano 2000 del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). La desigual distribución de la riqueza, sin embargo, propicia el que una gran parte de la población viva en situación de pobreza e, incluso, de extrema pobreza. Según la Encuesta integrada de hogares 1997-98, realizada por la Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos, el 32,1% de la población de Paraguay está por debajo de la línea de pobreza. En el área rural el índice de pobreza alcanza el 42,5% de la población. Según esto, el número de personas que viven bajo la línea de pobreza es de 1.735.157, teniendo en cuenta que la población del país ascendía en esas fechas a 5.405.474 habitantes. Por otra parte, la brecha entre ricos y pobres se abre día a día. Según el informe del Banco Mundial (anuario 1998), el 10% de la población, la más pobre, posee el 0,7% de la riqueza, mientras que el 20% de la población más rica concentra el 62,4%.

Aún cuando los recursos naturales del

país serían suficientes para incrementar el nivel y la calidad de vida de sus habitantes, las dificultades para aspirar a un desarrollo económico sostenible son muchas, siendo las causas principales de esta situación las siguientes: 1. El bajo nivel de formación de la población; 2. La estructura de la propiedad de la tierra; 3. La inestabilidad política actual, fruto en parte del sistema dictatorial que ha regido el país durante gran parte de su historia; 4. El escaso desarrollo de los sectores industrial y de servicios; 5. La inexistencia de una sociedad civil estructurada, que pueda canalizar convenientemente las demandas económicas y sociales de la población.

Paraguay es un país desconocido para la Comunidad Internacional, que vive aislado y replegado hacia el interior, tanto por razones geográficas como históricas y económicas. Situado en el corazón de América del Sur, limita al norte con Brasil y Bolivia, al este con Brasil y Argentina, al sur con Argentina y al oeste con Argentina y Bolivia. Su situación geográfica entre Argentina y Brasil, y su relación con ambos, es una de las causas más importantes de la postergación de su desarrollo económico, así como de su escasa proyección hacia otras economías, aún dentro de un contexto de integración regional, como miembro del Mercado Común del Sur (MERCOSUR)

Paraguay está constituido por una diversidad de grupos étnicos (17) que lo hacen un país multiétnico y pluricultural. Existen dos idiomas oficiales

garantizados por la Constitución Nacional: el castellano y el guaraní. Parte de la población urbana habla ambos idiomas en su hogar. En cambio, la población

**A partir de los círculos de aprendizaje se genera un activo movimiento social. Además, la educación es el primer paso para permitir la capacitación laboral y la creación de empleo.**

rural utiliza principalmente el guaraní. En la zona fronteriza con el Brasil se utiliza una mezcla de idiomas: guaraní, castellano y portugués.

La grave situación económica que atraviesa el país requiere la presencia de la **Cooperación Internacional**, y ésta es la principal razón por la que España considera a Paraguay uno de los países prioritarios en su política de cooperación.

### CÓMO SE ESTÁ DESARROLLANDO EL PROGRAMA

Cuando se empezó a diseñar el documento de formulación del Programa, de forma paritaria entre paraguayos y españoles, el sistema educativo paraguayo estaba en plena Reforma Educativa, pues la Educación Escolar Básica estaba por lanzar su primera promoción y la Educación Media se preparaba para iniciar su reforma educativa en el año 2002. Las autoridades educativas locales decidieron, con muy buen criterio, que a través del PRODEPA se implementara la reforma educativa de la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos por varias razones: las personas jóvenes y adultas representan el presente del país, son quienes pueden "empujar" para que el país pueda emerger de la crisis en que se encuentra actualmente. Otra razón no menos importante es que todos sabemos el gran reto que representa aplicar en terrero una Reforma Educativa en el nivel de escolar básica cuando esta tarea recae exclusivamente en la escuela y los/las niños/as no pueden ser ayudados por sus familias.

Para implementar la reforma de adultos desde el Programa era necesario institucionalizarlo desde su inicio, y así se ha hecho. La primera acción que se realizó fue el diseño de los delineamientos curriculares propios para personas adultas, que se consensuaron con todos los agentes educativos del país. El primer ciclo de la Reforma Educativa empezó a implementarse en marzo del presente año, en los diecisiete Departamentos del país, a través de 684 centros educativos de la red de centros públicos ya existentes y en 324 círculos de aprendizaje creados por el Programa. El seguimiento, pues, tanto de centros como de círculos difiere en gran medida con las estructuras existentes en los otros países ya que nosotros debemos articular la estructura "marco" de los otros PAEBA, que ha demostrado el buen funcionamiento de los



círculos de aprendizaje, con el sistema de supervisión actual de la administración paraguaya que está integrada por supervisores generalistas.

Otra característica del Programa es su estructura. Hasta ahora los centros de educación de personas adultas solamente ofrecían a sus participantes la posibilidad de estudiar hasta el sexto grado -el último de Educación Escolar Básica antes de la Reforma- certificando ya personas de "segunda", con un título obsoleto. El PRODEPA se desarrollará a lo largo de cuatro ciclos al finalizar los cuales los participantes obtendrán la misma titulación que los/as chicos/as de Educación Escolar Básica al finalizar su noveno grado.

Sin duda alguna la característica del programa paraguayo por excelencia es su "bilingüismo" para poder dar respuesta a la realidad lingüística de la que hablamos al principio.

Creo que vamos por buen camino si pensamos que este año se han matriculado en primer ciclo más de veintiuna mil personas. Y algo que creemos importante y que no queremos que quede en la anécdota es el movimiento "social" que se está generando a partir de los círculos de aprendizaje: comisiones de limpieza de los barrios, microempresas, guarderías autogestionadas para que las madres puedan asistir a clase...

Hay una característica común a todos los PAEBA que puedan existir. El perfil de los/las participantes: personas, jóvenes y adultas, incluso algunas que no han abandonado aun una infancia que no han vivido, que se levantan a las cuatro de la mañana, que se sitúan en la economía marginal, en la sociedad marginal, que deben cuidar a maridos, hijos, hermanos pero que a las cinco, seis, siete de la tarde están firmes en sus círculos de aprendizaje, con una sonrisa en los labios pensando que ellos/ellas, por qué no, también tienen derecho a una vida mejor y no ahorran ningún esfuerzo para conseguirlo.

KO'E PYAHU es una palabra guaraní que significa NUEVO AMANECER, el amanecer con el que Paraguay sueña, por el que Paraguay lucha y el que Paraguay merece. Este es el primer paso de una "trilogía" compuesta por formación educativa, capacitación laboral y generación de empleo. ¿Quién se sube al carro?



# Torres de la Alameda, un centro de personas adultas con historia

*Luisa Llorente Ramos*

*Alumna del Centro Comarcal de EPA "Torres de la Alameda" (Madrid)*

**I**HOLA amigos! Me llamo Luisa y soy la alumna más antigua de este Centro de Adultos-as de Torres de la Alameda. Primero os voy a situar: estamos a 14 Kilómetros de Alcalá de Henares, y entramos dentro de lo que llaman Corredor del Henares, con localidades próximas que seguro conocéis: Arganda, Loeches, Nuevo Baztán, Villalbilla ..., y varias más.

Yo empecé a venir hace 15 años, con 53. Torres de la Alameda entonces tenía unos 1500 habitantes y el momento era delicado. Con todo el movimiento industrial del desarrollismo en Torres se establecieron varias empresas cerámicas que daban muchos puestos de trabajo, y el campo estaba en manos de unos cuantos agricultores. La proximidad a los polígonos industriales de Torrejón y Alcalá era nuestra fuente de ingresos y de seguridad. Pero el final de los 80 parecía pedirnos un esfuerzo más. Recuerdo cómo desde el Centro de Personas Adultas se organizaron charlas con los políticos locales y otras personas para hablar sobre estos temas: ¿hacia dónde queríamos dirigirnos en urbanismo?; ¿teníamos capacidad para crear polígonos industriales?; ¿qué deseos teníamos los alumnos y que previsiones tenían nuestros políticos? Se nos presentó como proyecto algo parecido a lo que es hoy nuestra localidad, construcciones nuevas con normas urbanísticas adecuadas, un polígono industrial, instituto para los jóvenes, centro de salud, polide-

portivo municipal,... Entonces parecía un sueño lo que hoy es una realidad.

Yo nunca había visto a los candidatos a la Alcaldía de mi pueblo hablar de sus proyectos, pero en el Centro de Adultos-as organizaban charlas coloquio con ellos y nos parecía increíble.

Personalmente comencé a venir a clase matriculada en Neoelectores en las aulas de un Colegio Público, aprovechando cuando los niños se marchaban al colegio. Los profes se quedaban hasta las 10'30 de la noche dando clases a grupos de población gitana y paya que llegaba de toda la comarca, sobre todo para obtener su carné de conducir. También recuerdo lo bien que cantaban en los encuentros de Navidad y fin de curso.

En aquellos años íbamos personas que de niños habíamos estudiado tres o cuatro años y no más, mucha gente a sacarse el Graduado Escolar, hombres y mujeres, y un gran grupo a lo del carné de conducir. Preparábamos tertulias literarias, carnavales, charlas con ponentes sobre temas sociales, etc. La verdad es que a estas cosas yo no iba mucho, no sé..., me sentía mayor, me daba vergüenza y siempre con el reparo familiar. Ya mucha gente nos cuestionaba por ir con tantos gitanos.

De repente nos dieron la noticia: otro municipio se uniría a nosotros y montarían su Aula Local:

**Al final de la década de los 80 se organizaban charlas en el Centro para hablar con los políticos y sugerirles cómo queríamos que fuese en el futuro nuestra comarca y localidad. Entonces era un sueño lo que hoy es una realidad.**

sería Villalbilla. Eran ya cuatro profesores para los dos pueblos.

Salimos ganando porque en los encuentros de Navidad y fin de curso éramos más, más tertulias, más actividades y más profes para repartirse las asignaturas, excursión para final de curso con familias completas y todo un fin de semana.



El mayor problema que teníamos eran las aulas que utilizábamos, en un edificio que pretendía ser para una Escuela Taller, pero fue también para los niños de cinco años y para nosotros. Nunca sabías qué silla ibas a tener. A veces me dolía la espalda y otras las piernas, porque las sillas de los niños de cinco años son muy pequeñas. Lo bueno es que teníamos un patio que nos permitía de todo: enseñar a cultivar a los peques, recuperar nuestros juegos de calle, reunirnos con los alumnos de Villalbilla para celebrar el día de la Paz, la Constitución,... estos días nos ayudaron a entender un poco más a los alumnos gitanos de nuestra zona y creo que a los Alcaldes también. La radio local comenzó a retransmitir nuestras tertulias y las personas del pueblo llamaban y preguntaban en directo, incluso a los representantes de las ONGs que invitábamos. A toda esta gente les obsequiábamos siempre con un buen café, unos dulces caseros, flores en clase,... Y sabemos que luego los profes les llevaban a cenar a sus casas: ¡pobres profes!, tenían cena casi todos los viernes.

**Cuando otros pueblos de la comarca tuvieron Aulas de Adultos la convivencia en actividades educativas fue continua, intensa y muy bonita.**

Pronto quisieron tener Aula de Adultos los pueblos de Pezuela, Corpa, Anchuelo y Santorcaz. Nosotros decíamos que por envidia, pero seguro que no era así. Ese año los profesores estaban nerviosos, corriendo de un lugar a otro, a veces llegaban tarde a clase y nos decían que venían de una entrevista con el Alcalde de un pueblo o con el Concejal de otro. Los pobres no paraban de preparar papeles, dar clase, hablar con todo el mundo y además, estaban felices, siempre con más ideas. Parecían incansables.

Esos inicios de convivencia con otras Aulas los recuerdo muy bonitos. Nos reuníamos todos con nuestros familiares para conjuntamente hacer una fiesta o una exposición sobre un tema y se vio que era tan interesante que pasamos a hacerlo todos los años en Navidad, contratando autobuses para acudir desde los pueblos. Que íbamos al teatro, pues autobuses por la comarca y todos

puestos guapos para ir al teatro; que visitábamos una ciudad, todo el mundo a preparar el bocadillo y puntuales al lugar de recogida. Teníamos nuestros chóferes preferidos, claro.

Recuerdo también los intercambios culturales con otros Centros: nos fuimos a Ávila y a Salamanca, y los alumnos de sus Escuelas de Adultos nos recibieron e hicieron de guías, improvisaron un comedor, intercambio de regalos.... fueron unas experiencias geniales.

Algunos espacios de las Aulas de los pueblos nuevos dejaban mucho que desear. Se daba clase en los consultorios médicos, en salones de actos o en despachos pequeños, y los profesores casi todos contratados a 1/3 ó 2/3 de jornada. Eran y son muy jóvenes, casi todas mujeres. Las hemos conocido solteras, con novio, casadas y ahora las hacemos ¡eresecitos para sus hijos. Los hemos visto crecer en todos los sentidos, porque claro, nosotros de las matemáticas sabemos poco, pero de la vida mucho.

Recuerdo los nervios de profes y alumnos un año que tuvimos que bajar a examinarnos a Alcalá de Henares, al Centro "Don Juan I"; ¡madre mía!, qué nervios pasaron y pasamos.

Años después el Centro se convirtió en C.E.A.S. Me costó aprenderme el término. Esto supuso cambios en la organización del Centro, entre otros el de participar al máximo en las decisiones. Llegaron profesores funcionarios del Ministerio de Educación, profesores de la Comunidad de Madrid y profesores contratados por los Ayuntamientos. Así que año tras año el Centro se ha ido desarrollando y mejorando. En este momento ya somos 13 municipios, uniéndose Nuevo Baztán, Villar del Olmo, Ambite, Los Santos de la Humosa, Pozuelo del Rey, Olmeda de las Fuentes y Valverde de

Alcalá. El planteamiento el mismo: más profesores y más actividades fuera del Centro, reuniones de toda la comarca dos o tres veces al año, encuentros y fiestas, etc.

La mayoría de estos pueblos son pequeños, algunos tienen 400 ó 500 habitantes, otros en torno a los mil. Han sido zonas de agricultura y ahora tenemos chalés como primera o segunda vivienda, nuevas urbanizaciones de gente que busca la tranquilidad, y algunos polígonos industriales.

Villalbilla, Nuevo Baztán y Villar del Olmo tienen grandes urbanizaciones de chalés que se construyeron en los años de 70-80 y ahora continúan creciendo.

También la sede del C.E.A.S cambió de aspecto: en las antiguas casas de maestros nos prepararon unas Aulas para nosotros solos y despachos para los profesores.

Para celebrar el aumento de alumnado, nos recibió la banda de música de un municipio con el Alcalde al frente, y los alumnos de ese Aula nos regalaron unas flores y un libro. Otros años hemos llenado plazas de toros, claro que no son como la de las Ventas pero... Los Alcaldes o Concejales siempre nos han acompañado, y eso es de agradecer. Nos sentimos tan integrados en un único proyecto que una Navidad preparamos textos en clase sobre esas fechas y cada pueblo aportó una figura del Belén. Ese curso teníamos en clase compañeros musulmanes y nos explicaron sus creencias en textos escritos en las dos lenguas. Para algunos Alcaldes fue toda una sorpresa ver tantos alumnos inmigrantes, porque hablamos de hace 8 años.

Y llegó otro "gran momento": todos los pueblos participamos durante dos años en la elaboración de un libro que recogiese todos los aspectos de nuestra comarca: tradición, historia, refranes, coplas... ¡qué trabajo! Lo publicamos y lo distribuimos por la zona. Fue todo un éxito, algo impensable. ¡Gracias!

Los profes seguían haciendo propuestas, y ya

eran unos 16. Decidieron que sería bueno tener una Asamblea de Alumnos en donde cada representante pudiese opinar y participar más directamente del funcionamiento del C.E.A.S. de Torres, primero reuniones de delegados de clase, luego reunión por zonas o todos juntos. Este proyecto se transformó en un Consejo Escolar, y durante tres meses nos explicaron la idea a alumnos, Alcaldes y Comunidad de Madrid. Hicieron muchos kilómetros por la Comarca y al fin, las elecciones. Un representante por cada municipio, un Concejal...; al año siguiente resultó que la Comunidad de Madrid nos mandó hacer lo mismo pero, cuando ellos dijeron y como ellos dijeron. Salimos perdiendo, porque en el nuestro cada pueblo tenía un representante y, con el nuevo sistema, sólo hubo cuatro en total. Menos mal que los profes han ideado todo un sistema de reuniones para escuchar a todas las Aulas.

**Actualmente el Centro Comarcal de EPA comprende 13 municipios, en su mayoría pueblos pequeños de unos 500 habitantes salvo algunos, que llegan a 1000 habitantes.**

Yo en esos años estaba en Pregraduado, en Cuarto con los nombres de ahora, y me apuntaba a casi todo. Quería disfrutar de la vida, y sigo queriendo hacerlo y aprender. Todo me parece interesante: las clases de Sociales son mis preferidas, también las de Lengua. Me gusta participar en las jornadas de Medio Ambiente, porque se aprende muchísimo. Creo que ahora me quiero un poco más, me cuido, y si alguien me critica o me cuestiona mi forma de actuar ya sé afrontarlo de otro modo.



En el Curso 2001-2002 he conseguido el Graduado Escolar y voy a continuar. Tengo difícil llegar a todos los objetivos de la Secundaria, pero no quiero que todo lo aprendido se olvide, así que voy a lanzarme hacia delante. No dejaré de partici-

par en encuentros, tertulias y jornadas, y es posible que me anime con la Informática, porque el año pasado probé y me gustó.

**Nuestra vida en estos pueblos hubiese sido distinta sin estas Aulas de EPA. Gracias a ellas hemos perdido miedos y eliminado limitaciones. Además nos permiten superarnos personal y socialmente.**

## EL FUTURO INMEDIATO

Me dicen que este Centro sigue teniendo retos importantes. Parece que con la próxima llegada de la Mancomunidad vamos a tener varias ventajas, sobre todo porque las profesoras y profesores van a poder enseñar todos en otras Aulas y así en todas ellas verán caras nuevas. Ellos se moverán más entre los pueblos y tendrán la posibilidad de atender las demandas que vayan surgiendo sin depender de que la profesora de un Aula tenga ya su horario completo o no. Con la sustitución del Graduado Escolar por el de Secundaria toda la gente tendrá acceso a una titulación que es importante. Digo yo que viene muy bien que se pueda elegir por la mañana o por la tarde si hay suficientes alumnos, porque mucha gente está trabajando, cada uno en su turno. Es genial poder matricularte de medio curso si no puedes con todo o si no puedes dedicar todo el tiempo requerido, ¿verdad? Y lo de estudiar a distancia también tiene mucho interés, aunque para gente vaga no vale, claro.

Con la Informática también nos esperan grandes posibilidades. La Consejería de Educación, los Ayuntamientos y el propio Centro están haciendo un esfuerzo grande para que en todos los pueblos puedan acceder a este campo con tanto futuro. ¡Hasta dicen que en el futuro los analfabetos serán los que no sepan usar el ordenador! Parece que de manera inmediata se van a poder hacer cursos a través de Internet en tres de nuestros pueblos, a través del que llaman Aula Mentor. Y los Talleres Operativos dicen que son unos cursos de fábula.

¿Y el inglés? Cada vez se da en más pueblos y se anima más gente. Me sorprende, con el miedo que le teníamos, lo rápido que lo perdimos. Eso sí, los profes saben que tienen que adaptarse a nuestro ritmo.

El año pasado tuve una preocupación y pregunté a mi profesora: *Con la llegada de tantas novedades, ¿no se olvidarán de quienes están en los cursos bajos?* Me dijeron para mi tranquilidad que las Enseñanzas Básicas eran las más importantes, así como el Español para Inmigrantes, y que eso no lo iba a tocar nadie. ¡Menos mal!

Y los inmigrantes cada vez se animan más a aprender. Muchos aprenden rapidísimo, pero todos los que acuden al Centro están animados. A veces el trabajo les obliga a faltar y frena su aprendizaje. Sabemos que muchos de ellos pasan por situaciones económicas y sociales duras, y a pesar de todo en la clase se les ve sonreír casi más que nosotras. Les admiro.

En todos los pueblos se valoran mucho las Enseñanzas Abiertas. Se aprenden muchas cosas que te vienen muy bien tanto para el trabajo como para cada uno a nivel personal, y las salidas que hacemos son interesantes y divertidas. Además compartes un rato con gente de tu mismo pueblo y de los vecinos, sin contar con que al ir grupos grandes nos cuesta menos dinero.

Me quedo sorprendida de la cantidad de miedos que he perdido en el Centro de Adultos: a hablar delante de los demás, a mostrar mis limitaciones, al inglés, a la informática, a la entrada en el euro,... ¿Tendré a mi edad más miedos para perderlos todavía? Sólo quiero decir a los políticos que ¡GRACIAS! por haber traído a nuestros pequeños pueblos un Centro como éste, porque sin él nuestra vida hubiera sido distinta. Y a los profesores lo mismo, por su capacidad para adaptarse a nuestras limitaciones.

Y para terminar, os pido que me disculpéis lo que se me haya olvidado. Me han corregido los, pero para dentro de dos o tres años os prometo contaros con buen estilo cómo ha ido todo, cuando yo haya terminado la Secundaria.

¡Esperad que os cuento la última novedad! Ahora resulta que el Centro ya no se llama C.E.A.S, sino C.E.P.A. ¿No quedaría más bonito sin puntos y con minúsculas? TORRES DE LA ALAMEDA, una cepa con mucho futuro.





# NOTICIAS

## Dirección General de Promoción Educativa de la Comunidad de Madrid: Siguiendo el camino trazado en EPA

Este nuevo curso escolar vuelve a permitirnos afrontar tanto los objetivos definidos con anterioridad, como otros muchos que se definen por primera vez. Las perspectivas en educación trascienden lógicamente el escaso margen que un solo curso escolar nos ofrece, y más bien nos trazan un camino que ha de ser poco a poco recorrido. El camino trazado para la Educación de Personas Adultas en la Comunidad de Madrid, en estos últimos años, ha sido y es, un camino de ilusiones, un camino que sin estar exento de piedras y de baches sabe a donde va.

Que la sociedad madrileña adulta, pueda ejercer su derecho a la Educación y esté en situación de poder aprender a lo largo de toda la vida no puede ser una idea interesante, debe ser una realidad contundente, debe ser una garantía de calidad para el conjunto de la sociedad, y un factor de progreso y bienestar que incluye a todos, lo que debe constituir el objetivo principal de nuestros esfuerzos. No obstante algunas cuestiones se concretan en este momento, en los inicios de este curso 2002/2003:

### A) Centros de EPA en Instituciones Penitenciarias

Existe un acuerdo explícito que va a hacer que sea posible crear los CEPAS dentro de las Instituciones Penitenciarias de nuestra Región. El acuerdo entre la Consejería de Educación y el Organismo Autónomo de Instituciones Penitenciarias, es de la máxima importancia, y tendría que consolidar, adecuar y regularizar estas actuaciones, desde la consideración del serlo como Centros Educativos para Personas Adultas, recogiendo la singularidad de su situación, y dentro del marco que el Convenio de Colaboración entre las dos Instituciones citadas permite.

### B) Convenios con Ayuntamientos

Ha sido publicada recientemente la Orden 4666/2002 de 10 de septiembre que establece el

marco para la Colaboración entre la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y los Ayuntamientos para el desarrollo de la EPA. Esta nueva Orden que deroga a la anterior de 1997, establece nuevos parámetros para esta Colaboración y vendrá en la práctica a renovar y actualizar los Convenios establecidos con las Corporaciones Locales y las Mancomunidades de Municipios. Recuérdese, que la Comunidad de Madrid tiene suscritos en este momento 170 Convenios de Colaboración con los Ayuntamientos de la Región, es decir prácticamente el 100% de los casos, ya que nuestra Región cuenta con 179 Ayuntamientos.



### C) Pruebas libres: Título de Graduado en Educación Secundaria

El 12 de noviembre se celebró la primera convocatoria de las Pruebas libres para la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria. La Comunidad de Madrid con la Orden 3584/2002, de 24 de julio, regula estas pruebas, que sin duda vendrán a satisfacer las necesidades de acceso a la titulación básica del Sistema Educativo a determinados ciudadanos adultos, una vez desaparecidas las pruebas conducentes a la obtención del Título de Graduado Escolar.

#### D) Nuevos centros, nuevas sedes

Una magnífica noticia es la creación de 5 nuevos Centros de Educación de Personas Adultas en este curso escolar, estos son:

???CEPA Distrito Centro. Dirección de Área Territorial de Madrid Capital.

???CEPA Villanueva de la Cañada. Dirección de Área Territorial de Madrid Oeste.

???CEPA THAM (Torrelodones mancomunado con otros 3 municipios). Dirección de Área Territorial de Madrid Oeste.

?? CEPA Galapagar. Dirección de Área Territorial de Madrid Oeste.

???CEPA Buitrago. Dirección de Área Territorial de Madrid Norte.

El CEPA Distrito Centro viene a dar respuesta a lo planteado por la Resolución de la Asamblea de Madrid de 19-11-1999, que instaba a la creación de CEPAS en los distritos de Madrid que todavía no

cuentan con un Centro Público. Hay que señalar el importante esfuerzo que esto supone para la Consejería de Educación, así como para los Ayuntamientos implicados. Del mismo modo dos importantes Centros de la Dirección de Área Territorial de Madrid Sur han visto este curso sensiblemente mejoradas sus respectivas sedes. El CEPA de Móstoles que se ha trasladado a un antiguo Centro Público reformado, y el CEPA de Pinto que ha estrenado un edificio nuevo.

#### E) Extensión de la Educación Básica de Adultos-as

En relación a las ofertas educativas es preciso señalar que 56 de los 61 CEPAS ofertan ya las enseñanzas conducentes a la obtención del Título de Graduado en Secundaria. Este curso se han incorporado 53 profesores de secundaria a los CEPAS para hacer posible el desarrollo de estas enseñanzas. Los 5 CEPAS que quedan todavía pendientes deberán superar problemas de espacios y ubicación para incorporarse también a estas enseñanzas y para ello trabajaremos a lo largo del presente curso escolar.

### Inauguración Oficial del Curso de EPA 2002-2003 en Pinto

El Consejero de Educación, D. Carlos Mayor Oreja, acompañado del Viceconsejero D. Juan González, la Directora General de Promoción Educativa, D<sup>a</sup> María Antonia Casanova y los Directores Generales de Educación e Infraestructuras, así como del Jefe del Servicio de EPA, D. Emilio Sánchez y los Directores/as de las cinco Áreas Territoriales, además de los Jefes de Servicio de Unidades de Programa e Inspección Educativa, inauguró, el pasado día 2 de octubre de 2002, el Curso Escolar de Educación de Personas Adultas 2002-2003, en el CEPA de Pinto.

Un total aproximado de 1.100 profesores, de los que 50 son de nueva incorporación para la extensión prácticamente total del Tramo conducente a la obtención del Título de Graduado en Secundaria, impartirán clases este curso en los 61 Centros de EPA distribuidos por todo el territorio regional. Un total de 63.042 adultos/as se matricularon en el Curso anterior, en las distintas enseñanzas, de la siguiente manera: 28.256 en Enseñanza Básica presencial y 14.420 en la modalidad a distancia, 13.539 en Enseñanza Abierta, 6.927 en Formación Técnico-Profesional. Durante este Curso, según las previsiones, se aumentará la matrícula.

Con este acto también quedó inaugurada la nueva sede del CEPA de Pinto, remozado tras las importantes obras de recuperación y acondicionamiento de la antigua Fábrica de Chocolate.

### Campaña de promoción y difusión de los Centros de EPA

Durante los meses de septiembre y octubre se ha realizado una amplia campaña de promoción de los Centros de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid y de difusión de las actividades que estos ofertan, que ha tenido como novedad la utilización de los autobuses, tanto de la EMT como de las líneas periféricas y que, por tanto, ha cubierto toda la región. Se hacía necesaria esta extraordinaria medida tomada por la Consejería de Educación, ya que, la oferta de los CEPAs debe llegar a toda la población adulta que la necesita.



## Gran éxito de la IV Escuela de Verano de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid

Los profesionales de la EPA han tenido la ocasión, un año más y, como viene siendo habitual al final del mes de junio (días 27, 28 y 29), una vez finalizadas las tareas del curso escolar, de profundizar y ponerse al día en cuestiones nuevas que mejoren su actuación con los adultos/as, exponer y compartir experiencias y dialogar sobre ellas, en la IV Escuela de Verano que han organizado los Centros Regionales de "Educación de Personas Adultas" (CREPA) y de "Innovación y Formación" (CRIF), y que tuteló la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación, haciéndose eco de la preocupación de la Comunidad de Madrid por atender las necesidades educativas de las personas adultas.

Se abrieron los trabajos en una solemne inauguración presidida por el Ilmo. Sr. Viceconsejero de Educación Juan González, al que acompañaban la Directora General de Promoción Educativa D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Antonia Casanova y el Director General de Ordenación Académica D. José M<sup>a</sup> de Ramón. En sus palabras de saludo y bienvenida, el Viceconsejero hizo hincapié en la importancia que tiene para la Consejería que la educación llegue a todos los sectores de personas adultas, principalmente a aquellos que, por distintas razones, han estado marginados del sistema educativo, y que se atiendan las nuevas demandas de los nuevos públicos que con tanta celeridad se están incorporando a los centros.

Los contenidos de esta IV Escuela se han correspondido plenamente con su lema: *La educación de personas adultas: nuevas realidades, nuevos retos*. Se han expuesto tres ponencias, una cada día, cuyos temas han sido *el multiculturalismo, las nuevas demandas y los nuevos públicos en la EPA* y las nuevas respuestas que deben dar los CEPAs a estos planteamientos. Fueron dictadas por los prestigiosos profesores D. Carlos Giménez, D. Antonio Petrus y D. José Antonio Fernández. Los asistentes a la Escuela han podido participar en quince talleres con temas diferentes relacionados con la práctica de la enseñanza de personas adultas: *Atención y memoria, Recursos para la clase de alfabetización, El orientador en los Centros de EPA o Internet en la formación de personas adultas*, entre otros.

Igualmente se mostraron quince Comunicaciones de experiencias educativas realizadas con adultos/as. Como novedad, se incorporaron este año al programa de la Escuela ocho Seminarios Temáticos en los que se debatieron temas que previamente habían sido seleccionados como nuevas realidades incorporadas a la EPA y que están necesitadas de respuestas: *Jóvenes sin acabar la ESO, Inmigrantes con y sin conocimiento del Español, Personas con necesidades de formación e inserción laboral, etc.*

La asistencia fue un éxito, lo que demuestra la



consolidación y el impacto que la Escuela de Verano está teniendo entre el profesorado de EPA siempre tan receptivo y tan abierto a cuantas novedades e innovaciones puedan cualificar su atención a los adultos/as. Más de 300 profesores y alumnos asistieron y participaron en las diferentes actividades, todos ellos procedentes de los distintos ámbitos de la EPA: CEPAs o Centros Públicos, tanto de la Comunidad de Madrid como Municipales, Centros Privados, de Facultades de Educación y entidades sociales.

Se clausuró esta IV Escuela de Verano de EPA con unas palabras de la Directora de la Escuela, D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Victoria Reyzábal y de D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Antonia Casanova, pasando a continuación al Jardín de los Castaños del CREPA donde se sirvió un vino y se dio pie a que se departiera en un ambiente de confraternización y camaradería entre los asistentes, expresándose el deseo generalizado de continuidad y comentando los excelentes resultados de organización y participación. Próximamente aparecerán publicadas las Actas de la IV Escuela de Verano.

## Actuaciones de la Dirección General de Promoción Educativa para el Desarrollo de la Interculturalidad en Centros Educativos Curso 2002-2003

Dada la situación pluricultural de la mayoría de nuestros centros, la inclusión efectiva de una materia transversal como la interculturalidad en el ámbito escolar ha de ser el marco previo de cualquier actuación educativa que se pretenda de calidad. Desde este planteamiento, y con la intención de contribuir al esfuerzo del profesorado en el tratamiento más eficaz de los componentes interculturales, la Dirección General de Promoción Educativa presenta el siguiente programa para el desarrollo de la educación intercultural como medio de estimular la búsqueda y desarrollo de nuevos enfoques y propiciar estrategias metodológicas que permitan abrir vías para la reflexión crítica y la toma de conciencia que deriven en actitudes y conductas positivas.

Teniendo en cuenta estas premisas, el presente programa aspira a alcanzar estos objetivos:

- Impulsar actuaciones en los centros educativos que, partiendo de la idea de Madrid como crisol de culturas, contribuyan a desarrollar en el alumnado actitudes y valores que favorezcan la solidaridad y la tolerancia y, por lo tanto, a promover formas no violentas de afrontar los conflictos, a propiciar la aceptación de la diversidad, el espíritu de cooperación, la puesta en práctica de la no-discriminación, la vivencia de los Derechos Humanos y el compromiso activo con los mismos.
- Estimular en estos mismos centros la realización de procesos educativos de tipo cultural y lúdico y crear espacios cuyo objetivo sea fomentar procesos de reflexión y debate sobre los ámbitos que definen la interculturalidad.
- Asesorar al profesorado tanto en cuestiones teóricas como en la obtención y selección de recursos.
- Conseguir la creación de redes intercentros que posibiliten el intercambio fluido de experiencias y materiales sobre esta temática.
- Fomentar la lectura crítica entre los escolares, contribuir a la mejora de su expresión

oral y escrita, y potenciar su creatividad comunicativa en general.

De entre las diferentes iniciativas que se plantean para lograr estos fines, podemos destacar las siguientes:

Un CERTAMEN que, bajo la denominación: **MADRID: ENCRUCIJADA DE CULTURAS**, pretende promover actuaciones que permitan el desarrollo de la interculturalidad en los centros educativos. El certamen presenta dos categorías:

a.- Una destinada a promover el desarrollo de proyectos didácticos interculturales en los centros docentes.



b.- Otra que busca contribuir, a través del tratamiento de la temática intercultural, al fomento de la lectura y a la mejora de la comprensión y expresión lingüística y literaria entre el alumnado.

Las bases para este certamen pueden encontrarse en la dirección de Internet:  
[infotelecom.net/dgpe](http://infotelecom.net/dgpe)

Aquellos centros que participen en el certamen recibirán como material de apoyo:

El libro *Jatun Sunqu*. El libro de la solidaridad. Editado por UNICEF y Save of Children.



Un CD-ROM en el que se recoge el Proyecto COMPÁS (conjunto de experiencias llevadas a cabo en distintos países con el fin de lograr la integración escolar de poblaciones socialmente desfavorecidas).

Una Antología de textos poéticos para Educación Infantil y Primaria que incluye orientaciones didácticas. Y una Antología de textos poéticos para Educación Secundaria y de Personas Adultas que incluye comentarios y orientaciones didácticas.

Un CD-ROM con los siguientes contenidos:

- Una Propuesta para integrar la perspectiva intercultural en cada una de las decisiones del Proyecto Educativo y Curricular.
- Una selección de proyectos, comunicaciones y experiencias, tanto de Primaria y Secundaria como de Educación de Personas Adultas, que pueden servir como ejemplo o guía de trabajo.

Una propuesta de programación de Español como Segunda Lengua para Educación Primaria.

El libro *La educación intercultural. Un reto en el presente de Europa*.

El libro *Lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos. Perspectivas teóricas y metodológicas*.

El libro *La enseñanza del español a través de Marinero en Tierra*, de Rafael Alberti.

A lo largo del año se mantendrá abierto un portal de Internet ([infortelecom.net/dgpe](http://infortelecom.net/dgpe)) en el que se ofrecerá:

- Bibliografía de apoyo periódicamente actualizada. Propuestas didácticas para el desarrollo de la interculturalidad y el Español como Segunda Lengua a partir de textos literarios, películas, canciones, etc. Y un foro de intercambio para los centros.

## El Centro de EPA “Buitrago de Lozoya”

Buitrago de Lozoya es una localidad situada a 74 km. de Madrid, con una población de 3.000 habitantes. Su origen se remonta al período previo a la dominación romana. Del Islam quedan restos de arquitectura militar, acequias y el Tribunal de Aguas. Es de considerar el Castillo-Alcázar construido entre los siglos XIV y XV que fue residencia del Marqués de Santillana, de la reina Juana de Portugal y su hija Juana la Beltraneja.

Actualmente la sede del Centro Comarcal se encuentra en una casa, propiedad del Ayuntamiento, de una sola planta, previendo que para el curso próximo se contará con una planta más. Este Centro Comarcal está compuesto por 31 localidades. La dotación de profesorado con que cuenta es como sigue: 3 profesores funcionarios de E. Primaria, 3 profesores funcionarios de E. Secundaria compartidos con los CEPAs de El Molar y Torrelaguna y 9 profesoras contratadas por los Ayuntamientos de las 31 localidades.

El alumnado está compuesto por adultos carentes de formación básica, jóvenes que abandonaron sus estudios y aprovechan la existencia del CEPA para acceder

a una nueva formación y un colectivo importante de inmigrantes de países del Este de Europa y magrebíes al que se le ofrecen cursos de Español y se intenta una mejor integración en las localidades donde residen. La mayor parte del alumnado demanda cursos específicos, destinados a facilitar el acceso al mundo laboral. Se espera que la formación que se imparte en este CEPA dará como resultado un enriquecimiento cultural y educativo del colectivo de adultos y una mejor integración de los inmigrantes.



## Centro de EPA “Torrelaguna”

La Villa de Torrelaguna se halla situada a 58 km. de la capital, al noroeste, al pie de la sierra de las Calerizas y junto a la orilla oeste del río Jarama. El término municipal está colindante con la provincia de Guadalajara. En ella se han encontrado restos arqueológicos que denotan sus orígenes prehistóricos, pero el momento más importante corresponde a la Edad Media cuando se conformó como burgo, habitado por hombre libres, no infeudables. San Isidro Labrador se trasladó a vivir a Torrelaguna donde se casó con Santa María de la Cabeza. También es importante notar a Cisneros como personaje local. La Villa está considerada como conjunto histórico-artístico desde 1974. Ahora tiene una población de 3.100 habitantes en constante ascenso.

El edificio sede del CEPA consta de una planta baja donde se sitúan las aulas y un edificio anexo de dos plantas donde están los despachos y salas específicas (informática, biblioteca, etc.). Es un edificio antiguo restaurado, bien ubicado y cercano a los equipamientos educativos del pueblo. Al Centro Comarcal pertenecen los siguientes munici-



pios: Torrelaguna, La Cabrera, El Berrueco, Cervera, Cabanillas, Navalafuente, Venturada, Bustarviejo, El Atazar, Patones y Torremocha.

Este Centro Comarcal es atendido tanto con profesores funcionarios de la Comunidad de Madrid como por profesorado del Convenio Ayuntamientos-Comunidad de Madrid.

Las perspectivas son magníficas ya que la población aumenta y cuenta con un equipamiento educativo-cultural bien organizado.



## El Centro de EPA “Galapagar-Colmenarejo”

Galapagar y Colmenarejo son pueblos serranos enclavados en la cuenca del río Guadarrama, en la carretera que une Madrid con San Lorenzo de El Escorial, antiguo camino real. Aunque existen numerosos datos que se remontan a la época romana, gran parte de la historia de ambos pueblos está ligada a Felipe II y a todo lo relacionado con el Monasterio de El Escorial.

La sede del CEPA está en Galapagar, en un edificio que en parte fue matadero municipal, completándose la construcción con otra al pasar a ser Casa de Oficios.

Colmenarejo va a inaugurar próximamente un edificio dedicado a enseñanzas específicas en el que el CEPA tiene reservadas tres aulas y un despacho.

Galapagar cuenta con una población de 28.460 habitantes, de los que el 17% son inmigrantes.

Colmenarejo tiene en la actualidad 6.350 habitantes con un 14% de población inmigrante.

Las perspectivas del Centro son excelentes, considerando que al comienzo del año 2003 inaugurará sus dos espacios propios, contando en la actualidad con una matrícula de 343 alumnos, con una demanda creciente por encima de lo previsto, y con un claustro joven y dinámico.

## Centro de EPA “Pinto”

---

La inauguración de la nueva sede del centro, ha supuesto un avance muy importante en lo que se refiere a la Enseñanza de Adultos en nuestra localidad, ya que el antiguo edificio no reunía las condiciones necesarias para atender la demanda existente en Pinto. El cambio de sede nos ha permitido ampliar la oferta formativa y, como consecuencia de ello, el ampliar también el número de plazas. El nuevo centro está preparado para facilitar el acceso a personas con minusvalías físicas y cuenta con: 7 aulas, 1 biblioteca, 1 aula de informática, 1 laboratorio, 1 aula polivalente, despacho de dirección, secretaría y sala de profesores.

La Comunidad de Madrid ha dotado al centro de todo el mobiliario necesario para su funcionamiento.

---

## Centro de EPA “THAM” de Torrelodones

---

Las siglas THAM corresponden a los nombres de los cuatro municipios que conforman el CEPA: Torrelodones, Hoyo de Manzanares, Alpedrete y Moralzarzal.

La sede de este Centro Comarcal se encuentra ubicada en Torrelodones, municipio situado junto a la falla del mismo nombre del río Guadarrama a 30 km. al noroeste de Madrid. Torrelodones es de origen medieval, cuenta con monumentos importantes: el puente romano de Alconzorra, la iglesia de la Asunción y la torre medieval de Los Lodones, que da nombre al pueblo. Construida ésta en el s. XVI o XVII, de origen árabe, debió formar parte del sistema defensivo de la zona. En la torre acostumbraba pernoctar Felipe II camino de El Escorial.

En cuanto a la población, aunque esta localidad tiene una significativa función de segunda vivienda y residencial, actualmente tiene 18.000 personas empadronadas.

El profesorado del Centro está compuesto por siete profesores contratados por los Ayuntamientos (4 en Torrelodones, 1 en Hoyo de Manzanares, 1 en Alpedrete y 1 en Moralzarzal) y tres profesores de la Comunidad de Madrid: 1 del cuerpo de Primaria y dos del cuerpo de Secundaria.

## El Centro de EPA “Agustina de Aragón” de Móstoles cambia de sede

---



Ante las deficiencias y necesidades constatadas en años anteriores, un nuevo y gran edificio, que anteriormente era instituto, será la nueva sede de este CEPA. A diferencia del anterior es un edificio seguro que tiene aulas y espacios amplios, si bien no está situado tan en el centro de la ciudad.

El Centro seguirá denominándose de igual manera y continuará con su segunda sede en el CEPA "Pablo Picasso".

---

## Centro de EPA “Valdemoro”

---

Tras detectar un aumento de población que demanda las actividades que se realizan en los Centros de Adultos-as, la Consejería de Educación construirá en Valdemoro un nuevo edificio que albergará el actual CEPA con mejores y más amplias instalaciones. El organismo educativo regional señaló que la superficie total construida ascenderá a 4.081 m<sup>2</sup> que supone un inversión de 4.129.951 euros.

Además de las actividades del CEPA, el edificio también acogerá una Escuela Oficial de Idiomas y una Escuela de Música.

## Cooperación con Iberoamérica en materia de educación de personas adultas

Dentro del Programa de Cooperación Educativa convocado por el Ministerio de Educación Cultura y Deportes de España y con el fin de promover e incrementar la cooperación en el ámbito de la educación, se ha desarrollado en el CENTRO REGIONAL DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS (CREPA) de la Comunidad de Madrid, entre los días del 14 de octubre al 8 de noviembre de 2002, un curso de Educación de Personas Adultas, al que han asistido 29 profesores de 18 países iberoamericanos.

Este curso, se organizó por primera vez en 1986, y este año ha tenido como objetivos generales:

- La información e intercambio de experiencias entre los diferentes países.
- El estudio del modelo actual de Educación de Personas Adultas, tanto presencial como a distancia.
- El conocimiento de la Red de Centros Públicos de EPA y las ofertas formativas, tanto de EPA como de FP.
- La incidencia de acciones conjuntas con otras Administraciones, Instituciones y Organismos, tanto a nivel nacional como internacional.

Además de las actividades desarrolladas en el CREPA, en sesiones de mañana y tarde, se ha realizado un viaje de una semana de duración a la Comunidad Foral de Navarra para conocer *in situ* el sistema de educación permanente público navarro, visitando diversas instituciones y centros, entre ellos el Centro de EPA "José María Iribarren" de Pamplona, El Aula de la Experiencia de la Universidad Pública de Navarra, el Centro de Formación del FOREM y dos IES que imparten Ciclos Formativos de FP.

En Madrid, han conocido el sistema y organización de la EPA a través de las intervenciones en el curso de la Coordinadora de Área de la Dirección

General de Promoción Educativa, D<sup>o</sup> María Victoria Reyzábal y del Jefe del Servicio de EPA, D. Emilio Sánchez León, ambos de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Se ha visitado el Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa - CNICE -, el CIDEAD, el CEPA "Rosalía de Castro" de Leganés donde conocieron la oferta educativa y la planificación del centro y el IES "Isaac Albéniz", también de Leganés, en el que fueron informados sobre la labor que están desempeñando a través de la educación a distancia. También asistieron a algunas clases de la Unidad de Formación e Inserción Laboral (UFIL) de "Puerta Bonita" y a varios talleres ocupacionales de centros educativos de Vallecas. Igualmente han sido informados de las acciones que se llevan a cabo en colaboración con otras instituciones, como el INEM, FORCEM y el Instituto de la Mujer. Finalizaron el programa de salidas visitando la Escuela Superior de Hostelería y Turismo.

En todo momento han contado con la aportación de ponentes, colaboradores y administrativos bajo la coordinación de D<sup>o</sup> Amparo Azorín, Jefa del Servicio de Educación y Formación a lo largo

de la Vida del MECD y de Antonia Enríquez, colaboradora de este Servicio, las cuales han demostrado su profesionalidad y eficacia, lo que los participantes iberoamericanos han sabido apreciar y agradecer.

La experiencia de

estos días de trabajo en España ha sido valorada como muy positiva y los participantes proponen seguir manteniéndola en años sucesivos, no sólo por su interés profesional y formativo, sino también por lo que supone de enriquecimiento cultural.





# LEGISLACIÓN

## ENSEÑANZAS DE BACHILLERATO A DISTANCIA

BOCM del 31/05/2002

Orden 2356/2002, de 24 de mayo, del Consejero de Educación, por la que se ordenan y organizan las enseñanzas de Bachillerato a distancia en la Comunidad de Madrid.

## PRUEBAS LIBRES: TÍTULO DE GRADUADO EN SECUNDARIA

BOCM del 16/08/2002

Orden 3584/2002, de 24 de julio, del Consejero de Educación, por la que se regulan las pruebas libres para la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria.

BOCM del 3/10/2002

Corrección de errores de la Orden 3584/2002.

## AUTORIZACIONES A CENTROS PÚBLICOS DE EPA

BOCM del 16/08/2002

Resolución de 31/07/02, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se autoriza a determinados centros docentes públicos a impartir distintas enseñanzas. En el posterior BOCM del 3/10/2002, se hace alguna corrección de errores de esta Resolución.

BOCM del 31/10/2002

Resolución de 10/10/02, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se autoriza al CEPA "Vallecas" y al CEPA "Villanueva de la Cañada" a impartir cursos de educación a distancia en soporte telemático.

Resolución de 10/10/02, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se autoriza al centro público de EPA "Distrito Centro" de Madrid a impartir Educación Básica de Personas Adultas.

Orden 4854/2002, de 30 de septiembre, por la que se autoriza al Centro Público de EPA sito en la calle Arcos de Jalón nº 9, de Madrid, la denominación específica, siendo en lo sucesivo "Las Rosas". (BOCM del 16/10/2002).

## CONVENIOS CON CORPORACIONES LOCALES PARA EL DESARROLLO DE LA EPA

BOCM del 27/09/2002

Orden del 20/09/02 de la Consejería de Educación, para la suscripción de convenios de colaboración con las Corporaciones Locales para el desarrollo de la Educación Personas Adultas.

## AUTORIZACIONES A CENTROS PRIVADOS PARA IMPARTIR EPA

BOCM del 2/07/2002 y del 13/10/2002

Resoluciones de 30/05/02 y del 37/07/02, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se autoriza a diversos centros privados a impartir Educación Básica para Personas Adultas.

## GOBIERNO DE CANTABRIA

DECRETO 96/2002, DE 22 DE AGOSTO, POR EL QUE SE ESTABLECE EL MARCO DE ACTUACIÓN PARA LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANTABRIA.

De entre sus capítulos, entresacamos el 1º en el que se expresa el concepto de EPA:

"...se entiende por educación de personas adultas, el conjunto de actuaciones de carácter educativo, cultural, social y profesional, orientadas a ofrecer a todos los ciudadanos de la Comunidad Autónoma de Cantabria, mayores de edad, el acceso de manera permanente a una formación que les permita el dominio de competencias básicas, la mejora de sus conocimientos de cualificación profesional, así como su integración y promoción satisfactoria en el mundo social, laboral y cultural".

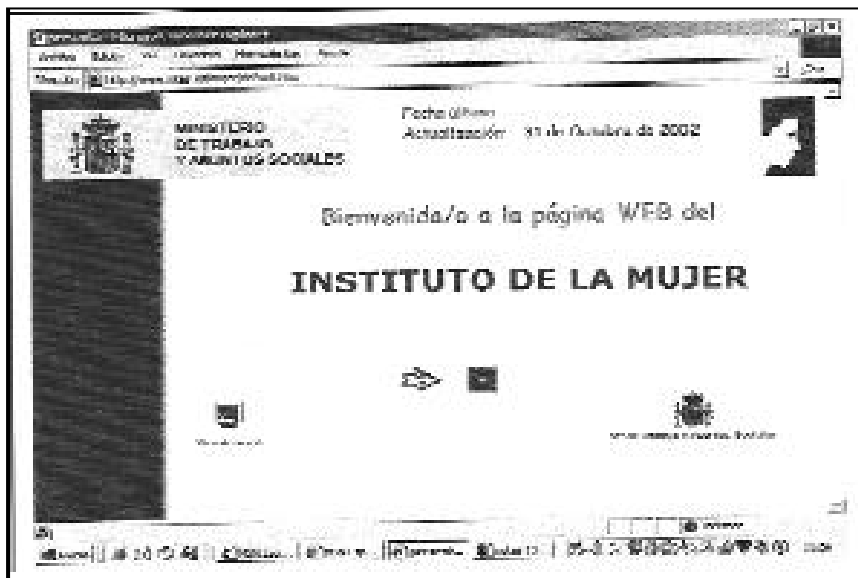
## GOBIERNO DE NAVARRA

LEY FORAL 19/2002, DE 21 DE JUNIO, REGULADORA DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS.

Seleccionamos en el Art. 1, del Título I, de Disposiciones Generales esta definición:

"...se entiende como educación de personas adultas el conjunto de actuaciones que tienen como finalidad ofrecer a los ciudadanos de la Comunidad Foral de Navarra, sin distinción alguna, que han superado la edad de escolaridad obligatoria, el acceso a los bienes culturales formativos y a los niveles educativos que les permita mejorar sus condiciones de inserción y promoción laboral y su capacidad para juzgar críticamente y participar activamente en la realidad cultural, social y económica".

# DIRECCIONES INTERNET



INSTITUTO DE LA MUJER.  
MINISTERIO DE TRABAJO Y  
ASUNTOS SOCIALES

[www.mtas.es/mujer](http://www.mtas.es/mujer)

Además de la riqueza informativa de esta completa página respecto a temas de interés para la mujer, encontramos en ella un nuevo enlace denominado *Educación. Recursos didácticos* que nos abre todo un campo de posibilidades al ofrecer una gran cantidad de publicaciones y videos para el apoyo a la enseñanza. En todos ellos está muy presente el trabajo, estudio y análisis de

los temas en función del género o sexo de las personas, especialmente en lo referente a la mujer.

Entre la publicaciones hay que destacar el método de estudio y trabajo para la educación de personas adultas, *De otra manera*, que se muestra en 5 volúmenes y que permite ser descargado parte a parte para su utilización directa como materiales de aula. Es un método que va progresando en el nivel de educación básica desde la Alfabetización del primer volumen al nivel de Graduado del quinto.

RED DIGITAL  
REVISTA DE TECNOLOGÍAS DE LA  
INFORMACIÓN Y  
COMUNICACIÓN EDUCATIVAS.  
CNICE

<http://reddigital.cnice.mecd.es>

Esta revista digital editada por el Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa del M<sup>o</sup> de Educación, Cultura y Deporte va por el número 2 de sus publicaciones y está especializada en las nuevas tecnologías de la comunicación vistas desde el punto de vista de la educación. En su primer número profundizó en el tema *Tecnología y educación. Horizonte de un cambio*. Y el segundo número lo dedicó a *Enseñantes, aprendices y redes*. En su sumario encontramos artículos denominados *firmas*, así como *reportajes*, *informes*, *entrevistas*,... Peculiares son sus secciones de *diálogos* y *tertulia* en las que varias personas expertas intercambian ideas sobre temas específicos. Muy útiles son las secciones de *enlaces*, *noticias*, *agenda* y *novedades editoriales*.



# LIBROS

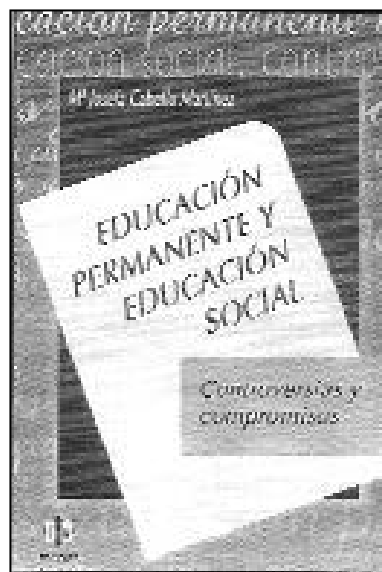
## Educación Permanente y Educación Social. Controversias y compromisos

Cabello Martínez, M<sup>a</sup> José  
Ediciones Aljibe. Málaga, 2002, 350 p.  
C/ Pavia, 8 - 29300 Archidona - Málaga

A través de este libro, M<sup>a</sup> Josefa Cabello, nos ofrece una extensa y completa información sobre la educación permanente. En él aparece contextualizado el concepto de educación permanente tanto en su desarrollo histórico como actual.

La reflexión sobre el origen y sentido de dicho concepto, conduce a las aplicaciones prácticas que ha tenido en el Sistema Educativo Español y en diferentes sectores tanto de la educación formal como no formal (especialmente considerando a la persona adulta como sujeto de esa educación permanente), y las estrategias y vías de desarrollo futuras.

Destaca el lugar que tiene la Educación Social en los ámbitos de intervención de la educación permanente y cómo debe ser la formación del educador social en ese sentido.



## Pedagogía de la indignación

Freire, Paulo  
Ediciones Morata, S.L. Madrid, 2001, 151 p.  
C/ Mejía Lequerica, 12. Madrid 28004

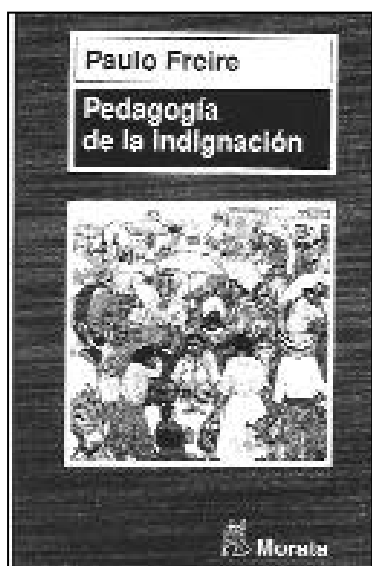
Tres prólogos sitúan adecuadamente el contenido de este libro: uno a la edición española (Jurjo Torres), una presentación más cálida y personal de Ana M<sup>a</sup> Araújo, viuda de Freire, y una carta-prefacio de Balduino A. Andreola, colaborador suyo, de contenido más técnico. La primera parte del libro son tres largas "cartas pedagógicas" y la segunda, otros escritos de Freire, entre los que destacan por su relevante interés, los titulados *Alfabetización y miseria*, *Desafíos de la educación de adultos ante la nueva reestructuración tecnológica* y *La alfabetización en televisión*.

Resulta difícil comentar el rico y dinámico contenido de las reflexiones del pedagogo brasileño. Creo que este libro no es *lo mejor* de Freire, pero es Freire, con toda su fuerza, rigor y poder de seducción, con la penetración de sus análisis y su despliegue ideológico e imaginativo. Muchos aciertos y hallazgos destilan

estas páginas, como la denuncia que hace al nominalismo de la democracia, o el hecho de destacar la tarea de escribir como ejercicio epistemológico y -a la vez- tarea política, o la diferenciación que formula entre autoritarismo y libertinaje, reflejo del binomio más profundo entre autoridad y libertad.

Buena parte de la argumentación dialéctica de Freire está dedicada a combatir el discurso fatalista -propio del liberalismo- y el voluntarismo histórico que nos aquejan. Las personas son sujetos, no objetos de la historia. La lectura del mundo -previa a su transformación- abarca la comprensión crítica de la realidad. La historia aparece siempre como posibilidad y no como determinación.

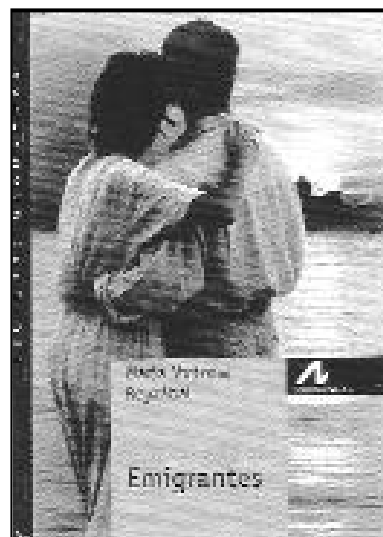
Este libro de Freire mantiene su vigor y su frescura como una compañía útil y esclarecedora, como un destello de utopía en tiempos de mediocre pragmatismo, como un texto de consulta para los educadores inquietos y, en general, para todas las personas preocupadas por la transformación de la realidad. (Santiago S. Torrado)



## Emigrantes

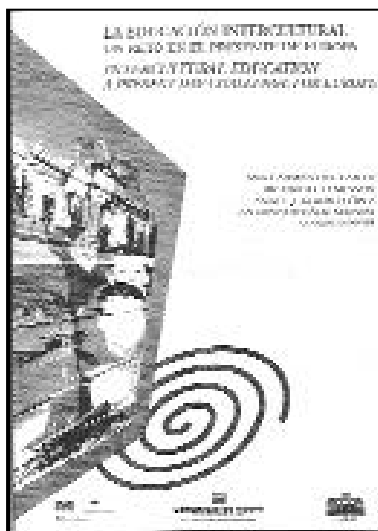
Reyzábal Rodríguez, María Victoria  
Arco/Libros S.L. Serie "Lecturas Graduadas" Madrid, 2001, 79 p.  
C/ Juan Bautista de Toledo, 28. Madrid 28002

Señala John Berger que "todo emigrante sabe en el fondo de su corazón que es imposible volver. Aún cuando físicamente pueda regresar, no regresa verdaderamente porque es él mismo quien ha cambiado radicalmente al emigrar". Estas palabras podrían enmarcar perfectamente este relato. Desde la idea de que la emigración, a veces, "se convierte en una enfermedad, en una forma de agonía y no de vida mejor", la autora profundiza en las consecuencias que para la vida de una familia española supone emigrar a Argentina. Las dificultades de la integración, el rechazo externo e interno, los cambios en la personalidad y la conducta, la idealización mórbida, la nostalgia, el deterioro de las relaciones o el amor, son algunos de los aspectos que Reyzábal analiza con singular maestría a lo largo de las páginas del libro.



Desde un original planteamiento narrativo, *Emigrantes* nos propone también un innovador acercamiento al fenómeno de la emigración en el que los sentimientos y las repercusiones psicológicas y morales se imponen sobre la narración de hechos o sucesos. Un recorrido vital, doliente unas veces, apasionado siempre, que la autora disecciona sin dejar cabos sueltos a la hora de completar una pormenorizada definición de los caracteres, hasta el punto de que el conjunto de episodios, presentados a través de un sorprendente juego temporal, más que interpretarse como sucesión de acontecimientos, se descubren como calas en la configuración psicológica y humana de los protagonistas. Como los otros libros integrantes de la serie "Lecturas Graduadas", este libro conjuga hábilmente, sin renunciar en ningún momento a la calidad literaria y expresiva que caracteriza las obras de esta escritora madrileña, el entretenimiento literario con la didáctica de lengua, convirtiéndose en un complemento de inestimable valor para la enseñanza y aprendizaje del Español.

Otros títulos de reciente aparición en esta colección son: *El rapto de la secretaria* y *El anillo de la muerte*, de Mario Ferrari; *Cuentos de amor* y *Cuentos para chicos y chicas*, de Graciela Reyes; *Un golpe de suerte* y *Un vecino poco habitual*, de Violeta Díaz-Corrales.



## La Educación Intercultural. Un reto en el presente de Europa

Coordinadores: Del Canto, Ana C.; Cleminson, Richard; Gordo, Ángel J.; y Muñoz Sedano, Antonio  
Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.  
Dirección General de Promoción Educativa. Madrid, 2002, 361 p.  
C/ Alcalá Galiano, 4. Madrid 28010

Este libro es el resultado del proyecto europeo Comenius, realizado dentro del programa Sócrates. Se exponen los resultados de tres países implicados en el mismo: España, Reino Unido y Holanda, incidiendo en tres marcos de actuación, a nivel social, pedagógico y legislativo. Se analizan los enfoques y modelos que a nivel pedagógico se están dando en la educación intercultural, así como sus raíces sociológicas a partir del tema de la inmigración y el libre mercado. Es muy interesante el análisis que se hace del panorama legislativo español en materia de educación intercultural.

Los distintos autores, pretenden ayudar a formar y preparar a los profesores para conocer y facilitar la interculturalidad dentro de las aulas. Para ello muestran algunas investigaciones y experiencias sobre el tema. En este trabajo, se expone también la preocupación y, con ello, la reflexión, por la integración del pueblo gitano.

Por último, se fijan las expectativas respecto hacia dónde deben dirigirse las líneas de trabajo de la educación intercultural a partir de ahora.



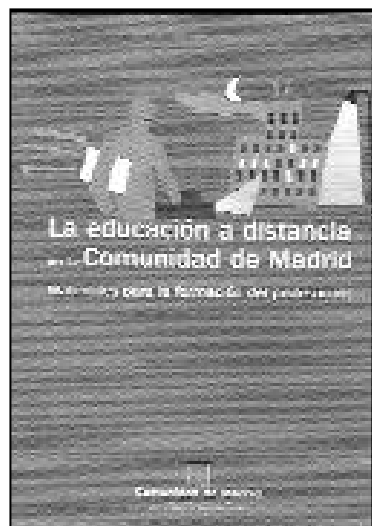
## La educación a distancia en la Comunidad de Madrid. Materiales para la formación del profesorado

Lancho, Julio; Campos, M<sup>o</sup> Consuelo; y Muñoz, M<sup>o</sup> Ángeles.  
Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.  
Dirección General de Ordenación Académica. Madrid, 2002, 253 p.  
C/ Gran Vía, 10. Madrid 28013

Los materiales recogidos en este libro en forma de fichas ofrecen al profesor una amplia información acerca de la educación a distancia para personas adultas en la Comunidad de Madrid.

Tras una profunda reflexión sobre la educación de personas adultas, se centra en la modalidad de educación a distancia, donde se analizan los distintos programas y niveles que sobre la misma se llevan a cabo en la Comunidad de Madrid.

La estructura que presentan los distintos materiales es sencilla, clara y fácil de comprender, de tal forma que puede ser utilizado por el profesor como recurso para su formación en este ámbito educativo.



## Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta Formativa 2002-2003

Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.  
Dirección General de Promoción Educativa. Madrid, 2002, 361 p.  
C/ Alcalá Galiano, 4. Madrid 28010

Guía de gran utilidad que relaciona todas las posibilidades educativas que ofrecen los Centros de Educación de Personas Adultas de la red pública de la Comunidad de Madrid. La publicación da a conocer la oferta educativa del Curso Escolar 2002/03 de los centros de EPA, que han experimentado cambios significativos debido a la finalización del proceso de Reforma que implantó la LOGSE: ha desaparecido tanto el Graduado Escolar de la EGB, como el acceso a la Formación Profesional de 1<sup>o</sup> y 2<sup>o</sup> Grado. En su lugar han surgido nuevos programas educativos.

Se muestran los cuadros-resumen de toda la oferta educativa; aparecen los 61 centros EPA, incluidos los nuevos y los que han cambiado de sede, con los datos identificativos de cada uno de ellos. También se ha actualizado la normativa de la Comunidad de Madrid referente a EPA.

## La percepción de los jóvenes ante la discapacidad

Fundación Belén. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.  
Dirección General de Promoción Educativa. Madrid, 2002, 361 p.  
C/ Alcalá Galiano, 4. Madrid 28010

Mediante este estudio sociológico, llevada a cabo por la Fundación Belén en la Comunidad de Madrid, con jóvenes escolares de 14 a 16 años, se pretende obtener información a través de un cuestionario sobre el conocimiento que tienen acerca de la discapacidad, así como el grado de aceptación o rechazo hacia las personas que la presentan.

Este estudio nos ayuda a conocer de forma más real y cercana qué es lo que opinan los jóvenes sobre la discapacidad, a la vez que contribuye a la formación de los mismos sobre la integración de estas personas en el aula.





## Psicología del envejecimiento

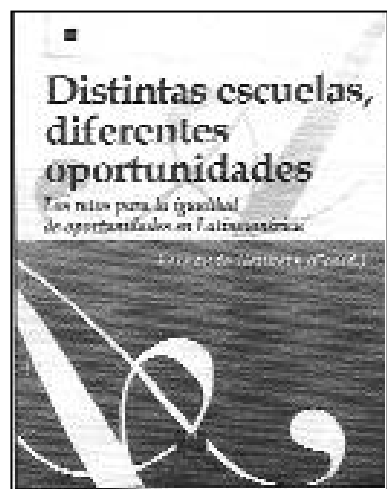
Stuart-Hamilton, I. Colección Psicología  
Ediciones Morata, S.L. Madrid, 2001, 151 p.  
C/ Mejía Lequerica, 12. Madrid 28004

En medio de una sociedad marcada por los continuos avances tecnológicos, nos encontramos con un incremento significativo de la población de personas mayores. Este envejecimiento de la sociedad lleva consigo la necesidad de analizar e investigar el nivel psicogerontológico para conocer mejor las características psicológicas que se hallan presentes en esta edad y así poder mejorar la calidad de vida de estas personas. Por ello, en este libro se realiza un extenso recorrido por los distintos procesos psicológicos que se hallan implicados en el envejecimiento de las personas; concluyendo con una reflexión sobre el futuro de los mayores en esta sociedad.

## Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica

Coordinador: Reimers, Fernando. Colección Aula Abierta  
Editorial La Muralla, S.A. Madrid, 2002, 652 p.  
C/ Constanca, 33. Madrid 28002

En este libro se reflexiona, tanto desde perspectivas teóricas como prácticas, acerca de la desigualdad educativa en distintos países de Latinoamérica. Esta desigualdad la sufren, principalmente, los niños procedentes de familias pobres. Por ello, se pretende buscar la relación que tiene la pobreza con la desigualdad a nivel educativo. Se investiga sobre el papel que ejerce la política educativa ante este problema, así como se estudian distintos programas que se han llevado a cabo en estos países para promover la igualdad educativa de todos.



## Poemas para aprender castellano

Riofrío Tendero, Ana  
AACHE Ediciones.  
Guadalajara, 2002, 129 p.  
Avda. Constitución 33.  
Guadalajara 19003

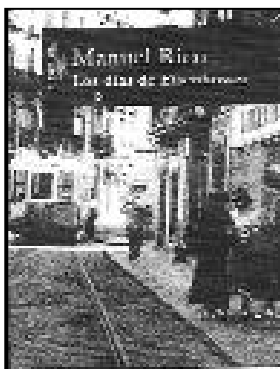
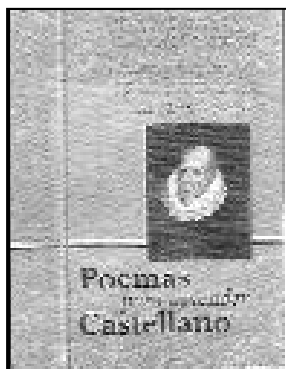
## Los días de Eisenhower

Manuel Rico  
Santillana, Ed. Madrid, 2002.  
262 p.  
C/ Torrelaguna, 60.  
Madrid 28043

## Siempre el mismo camino

Gutiérrez Soto, Francisco  
Ayuntamiento de Rivas-Vaciamadrid.  
Concejalía de Cultura.  
Madrid, 2001, 92 p.  
Plaza de la Constitución, s/n  
Rivas-Vaciamadrid 28529 Madrid

Estas tres obras surgen de personas cercanas al ámbito educativo. Una maestra nos facilita una forma de comprender y aprender la Lengua y Literatura Española a través de sencillos poemas. Un escritor, habitual de nuestras tertulias en centros de EPA, nos acerca al contexto socio-político del Madrid de los años 60 y posterior, mediante la intriga de las situaciones y la evolución en la madurez de los personajes. Un compañero, profesor de EPA en nuestra Comunidad, nos ofrece la calidez y la calidad de su poesía.

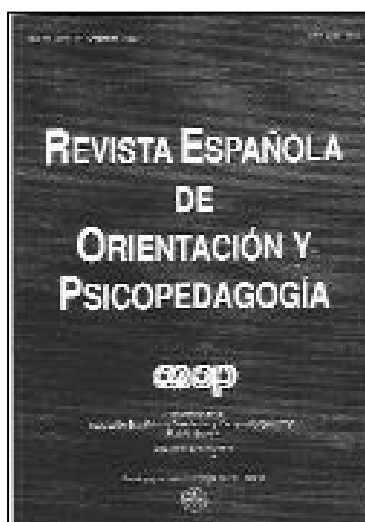
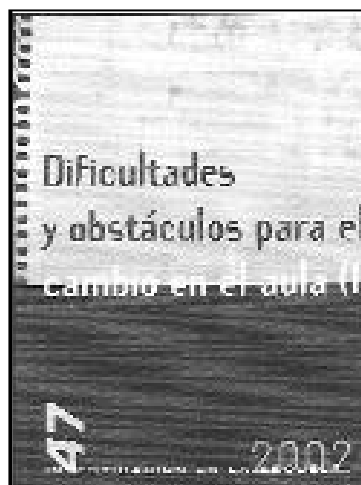


# REVISTAS

## INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA

Número 47 - Septiembre 2002 (cuatrimestral) Diada Editora  
 Polígono Industrial Pineda. Calle D, nave 2-8 Sevilla 41012  
 Telf.: 9544239056 Fax 954 692 860 diadaeditora@teleline.es

Es necesario que los docentes reflexionemos sobre las necesidades y posibilidades de transformación que se dan hoy en los centros educativos y con qué perspectivas de futuro podemos actuar. Eso es a lo que desde esta revista nos invitan con su monográfico *Dificultades y obstáculos para el cambio en el aula (I)*. Se trata de reflexionar sobre la práctica diaria en el aula y trabajar e investigar en nuevos modelos superando trabas y posturas acomodaticias. Partir desde la reflexión de lo que significa ser profesor y cómo es la práctica docente ha de servir para superar convencionalismos y producir el cambio profesional deseado. Este nuevo número de la revista es un claro ejemplo de la preocupación de esta publicación por mejorar de forma permanente la educación apoyándose en la investigación sobre la realidad de los centros.

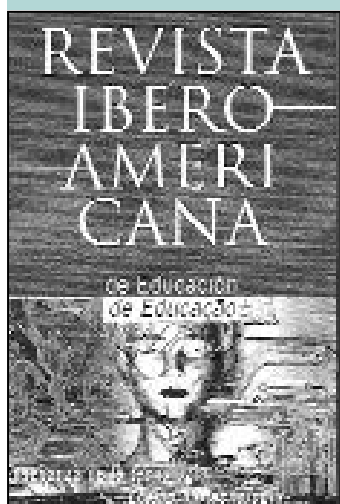


REVISTA ESPAÑOLA DE ORIENTACIÓN Y PSICOLOGÍA  
 Asociación Española de Orientación y Psicología (aeop).  
 Vol. 13, n° 1, 1° semestre, 2002  
 (E. Repetto. REOP - UNED. Dpto. MIDE Edificio Humanidades.  
 Despacho 119. C/ Senda del Rey, 7. 28040 Madrid)

Los estudios, experiencias, información y recursos que ofrece esta revista, al igual que en anteriores ocasiones, suponen una aportación excepcional a la tarea de los orientadores. Hay que hacer mención a los estudios que van desde el análisis de los orígenes de la psicopedagogía, hasta el cuestionamiento de las estrategias de aprendizaje, pasando por valorar el desempeño profesional de los orientadores o la investigación sobre estrategias o metas de aprendizaje con los alumnos. La experiencias son muy enriquecedoras abordando la orientación laboral, la adaptación curricular... Por último las reseñas de libros son muy acertadas y dan una información completa sobre congresos, jornadas y otras actividades de su campo de actuación.

## REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN

Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)  
 Número 38.  
 Enero-Abril 2002  
 Bravo Murillo, 38.  
 28015 Madrid.  
 Tel.: 91 594 43 82



En este monográfico dedicado a *La enseñanza de la tecnología* muestra 5 trabajos sobre la educación tecnológica. Hay estudios sobre cooperación internacional y reseñas sobre libros, revistas y publicaciones de la OEI.

## BOLETÍN: OFRIM

Comunidad de Madrid. Consejería de Servicios Sociales  
 Número 51, julio 2002  
 C/ Los Mesejo, 9.  
 Madrid 28007  
 Telef.: 915514754  
 Fax 91 5515964  
 ofrim@madrid.org



Esta breve y muy dinámica publicación gratuita sobre inmigración es muy útil por los recursos que ofrece continuamente: guías, convocatorias, legislación, estudios. Anuncia la guía de recursos 2002 para la inmigración.

LE MONDE DE L'EDUCATION  
 Número 308 Noviembre 2002 (mensual)  
 60646 Chantilly Cédex  
 Francia

EDUCATION PERMANENTE  
 Número 152 Julio 2002/3 (trimestral)  
 16 Rue Berthollet 94113 Arcueil  
 Telf.: 0140499470 Fax 0140499469  
 educperm@worldnet.fr



Publicación francesa de permanente actualidad. En esta ocasión expone la relación entre televisión y escuela como un choque de culturas, entre otros variados temas: mundialización, la descentralización, el absentismo.

Revista francesa de monográficos exhaustivos que dedica éste al análisis de las TIC respecto a la formación: *Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation.*

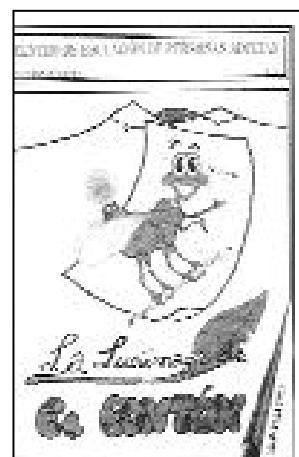
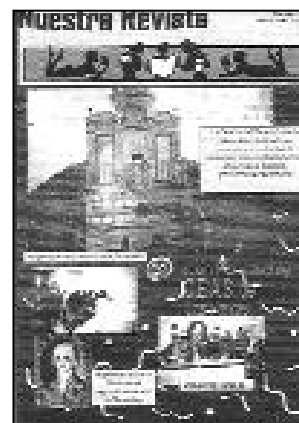


### REVISTAS DE ALGUNOS CENTROS DE EPA (COMUNIDAD DE MADRID)

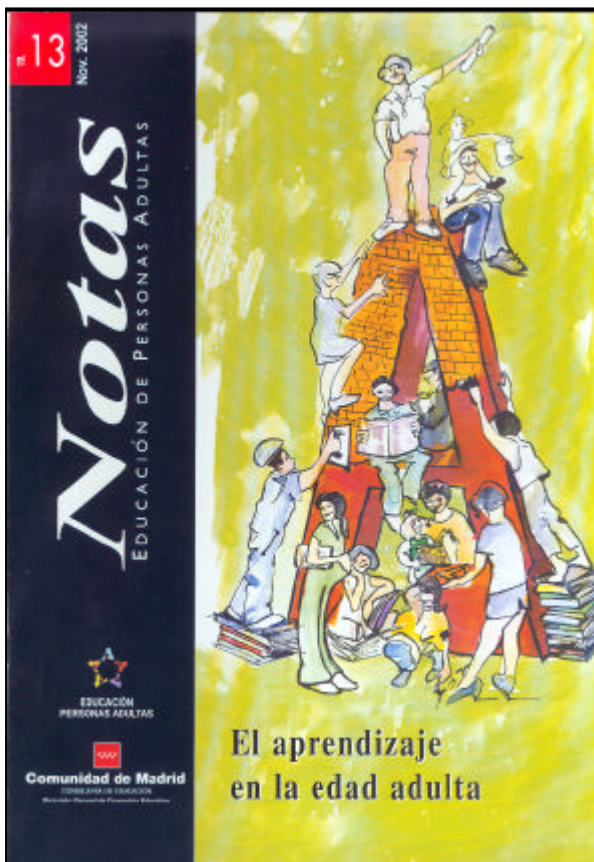
De nuevo recibimos una interesante colección de revistas, algunas el número primero, de diversos Centros públicos de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid que son una vitrina para conocer sus actividades. Se muestra así el empeño y dinamismo con el que algunos centros superan las dificultades para elaborar estas publicaciones que sirven de vehículo de relación en la comunidad tanto del centro como de otros centros e instituciones locales y regionales. Además suponen un buen documento de memoria de la vida que se desenvuelve en los centros EPA.



- El Almendro y el Olivo: CEPA "Torres de la Alameda"
- Una Puerta Abierta: CEPA "Pan Bendito"
- La Luciérnaga del Pontón: CEPA "Collado Villalba"
- Caniletras: CEPA "Canillejas"
- Revista Intercultural: CEPA "José Luis Sampedro"
- Nuestra Revista: CEPA "Las Rozas"



# CÓMO PUBLICAR EN “NOTAS”



La revista *Notas* es un espacio de encuentro y reflexión sobre la Educación de Personas Adultas en sus aspectos teóricos, metodológicos y prácticos. Quienes deseen colaborar en ella han de enviar sus artículos según estos criterios:

- Las colaboraciones deberán ser aceptadas por el Equipo de Redacción y la Dirección de la Revista.
- Las opiniones expresadas en los artículos serán responsabilidad exclusiva de los autores.
- Los artículos se presentarán impresos por una sola cara, a doble espacio, en DIN-A4. A ser posible, en procesador de texto Word para Windows.
- En los artículos debe aparecer el nombre y apellidos, así como el centro de estudio o trabajo de los autores y el teléfono de contacto.

Las colaboraciones serán remitidas a:

Centro Regional de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid  
C/ General Ricardos, 179-bis / 28025 Madrid

**FE DE ERRATAS:** En el anterior número, el doce, de la revista *Notas*, el artículo *Los miércoles...Poesía* de la página 43, tiene como único autor a D. Fernando Borja Estévez y no tres personas como el equipo de redacción expresó al publicarlo. La experiencia que narra el artículo también está en la página web:  
<http://roble.pntic.mec.es/~fborja>

## RECUERDO Y AGRADECIMIENTO A ELOY TERRÓN ABAD

El pasado día 25 de mayo de 2002 falleció en Madrid Eloy Terrón Abad, intelectual comprometido con el pueblo, con la ciencia y la educación.

Nacido en 1919 en Fabero, El Bierzo, (León). Su escuela fue el campo y a los 14 años, la mina. A consecuencia de la Guerra Civil tuvo que huir de su pueblo, siendo condenado a prisión en consejo de guerra al finalizar ésta. Regresó en 1949, con el título de Licenciado en Filosofía y Letras. Su tesis doctoral sobre el krausismo español: *Sociedad e ideología en los orígenes de la España contemporánea* (1958), supuso un mito científico para los especialistas en la historia del pensamiento español.

Ejerció la enseñanza, primero en bachillerato y después en la Universidad, como adjunto a José Luis López Aranguren hasta 1965. Expulsado de la Universidad franquista por defender las ideas democráticas y comprometido con la superación histórica del capitalismo, no volvió a la Complutense hasta 1979. Fue elegido Decano del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid y Presidente del Consejo General de Doctores y Licenciados de España. También lo fue del Club de Amigos de la UNESCO (CAUM) y de la Fundación 1º de mayo de CCOO entre otras responsabilidades en entidades de carácter social.

La educación y los trabajadores de la enseñanza, tenemos que recordar y agradecer sus aportaciones a la plasmación de lo que se denominó *alternativa de la escuela pública*. Eloy vivió comprometido con la política y con la sociedad, desde su trabajo intelectual constante al servicio de la cultura y de la transformación del sistema social vigente. Su valor humano y profesional fue reconocido con la obtención de la Gran Cruz de Alfonso X El Sabio.

Los que tuvieron ocasión de estar a su lado saben de su trato afable y de su forma constante de animarnos al estudio, a la reflexión, al conocimiento y al compromiso político. Nosotros no le olvidaremos y muchos, siempre, le agradeceremos su labor de maestro. *Y no conozco otra forma mejor de inmortalidad que la de ser recordado con cariño y respeto.* Así te llevamos en nuestra memoria personal y colectiva, querido Eloy Terrón. (Jaime Ruiz)



nº 14

Marzo 2003

# Notas

EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS



EDUCACIÓN  
PERSONAS ADULTAS



**Comunidad de Madrid**

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
Dirección General de Promoción Educativa



La construcción de Europa  
y los proyectos educativos



# Notas

## Educación de Personas Adultas

**Directora:**

María Victoria Reyzábal

Coordinadora de Área de la Dirección General de Promoción Educativa

**Consejo Asesor:**

Emilio Sánchez, Florentino Sanz y Ramón Flecha

**Equipo de Redacción:**

José Antonio Saiz y Manuel Rasero

**Colaboradores:**

Pedro Hilario, Pilar Blanco, Julio Lancho, Javier Ramos, Francisco López, M<sup>º</sup> del Socorro del Fraile, Crispina Granados, Adela Medina, Eduardo Cabornero, Santiago S. Torrado, Enrique de Frutos, Blanca García, Mercedes Mateos, Alicia Herranz, Lourdes Pérez, Teresa H. Colmenarejo, M<sup>º</sup> Jesús Vals, Amparo Hernández y Concepción Pérez

**Gestión y administración:**

Manuel Rasero

**Secretaría:**

Josefa Fernández, Luis del Valle y Julia Arribas

**Cubierta:**

M<sup>º</sup> Isabel Morales *"Una Europa en formación"*

**Fotografías e Ilustraciones:**

Han sido cedidas/realizadas por:

-CREPA; Embajada de Finlandia, Suecia y Noruega; Muface; bilder.gutereise; y Comunidades Europeas.

-Los CEPAs de:

El Molar, Entrevías, Villanueva de la Cañada, EMA Alcalá de Henares, Asociación Semilla, Asociación Amigos de Miguel Hernández, C.C. San Isidro (Getafe), Pralebah (Honduras), Radio ECCA y C. P. Aranjuez Madrid VI.

-Mercedes Mateos, José Antonio Saiz, Concepción Pérez y M<sup>º</sup> Isabel Morales

**Maquetación:**

Josefa Fernández y José Antonio Saiz

**Edita:**

Comunidad de Madrid

Consejería de Educación

Dirección General de Promoción Educativa

Centro Regional de Educación de Personas Adultas

C/ General Ricardos 179-bis, 28025 MADRID

Teléfono: 91 461 47 04 / Fax: 91 461 42 19

Correo electrónico: crepa@mad.servicom.es

**Impresión:**

B.O.C.M.

Depósito Legal: M-6358-1998

I.S.S.N.: 1577-3019

Tirada: 3.500 ejemplares

Edición: 03/2003

Esta revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos firmados

# EDITORIAL

**E**n nuestra sección de *La Firma*, el profesor Óscar Medina analiza la diferencia entre un sistema escolar de educación de niños y jóvenes y las características que debe tener un modelo educativo que atienda las necesidades de la población adulta. Es así como despegamos este número de la revista *Notas* que, como los anteriores, explora e investiga todos los campos específicos de esta realidad educativa. Y es que ese carácter diferente de la EPA, sobre el que profundizan los estudios y experiencias, está en gran parte determinado por las finalidades singulares que la cimientan: debe educar "en" la vida y "en" el trabajo, es decir, en el presente y para el futuro; tiene que ser flexible para adaptarse al cambio social que ya de por sí es muy acelerado en esta época que vivimos; ha de valorar y utilizar la experiencia previa que poseen las personas adultas como elemento que enriquece y facilita el progreso de todos; y debe fomentar el desarrollo local pues sus funciones no son sólo de instrucción o aprendizaje sino que posee otras socio-educativas. Por supuesto que la especificidad no se queda ahí, en los cimientos, sino que recorre toda su estructura, sus muros, aberturas y cubiertas.

Después del 13 de enero, en que entró en vigor la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación) en España, hay que hacer un alto en el camino recorrido por la EPA en esta última década y replantear de nuevo, al calor de la nueva Ley, todos esos rasgos singulares de que venimos hablando. Y hay que hacerlo guiados por dar el mejor servicio social y educativo posible a esos miles de personas que confían en que desde la Administración local, autonómica o nacional se atiendan en profundidad sus necesidades. La nueva etapa que se inicia para la Comunidad de Madrid y las demás comunidades autónomas estará inundada otra vez por nuevos planteamientos, reflexiones y perspectivas surgidos del debate que emana del cambio producido por esta Ley. Por tanto, la construcción del nuevo edificio de la EPA, su diseño y desarrollo legislativo y práctico, tiene que ser una tarea esperanzadora e innovadora que responda a la situación presente y futura de este siglo XXI recién estrenado. Las competencias educativas de la Comunidad de Madrid hacen que resulte obligatorio coger el testigo para encarar este nuevo reto planteado por la LOCE, levantando un singular, útil y moderno edificio.

Para esa tarea de búsqueda y trazado de caminos, este número 14 de la revista *Notas* muestra cómo necesitamos traspasar nuestras fronteras autonómica y estatal para encarar la nueva realidad europea en la que estamos inmersos. Ahora es tiempo de nuevos proyectos, y en educación de personas adultas se han iniciado muchos de ellos con la esperanza de consolidar las mejores prácticas y modelos educativos que se realizan en Europa. Como existen pocos referentes hay que crearlos, y ello supone fomentar el contacto entre profesionales y responsables de la EPA de muy diversos países, analizar y valorar las actuaciones particulares, avanzar propuestas de mejora y cambio...En pocas palabras, trabajar unidos.

Los proyectos europeos de educación, especialmente los dedicados a la EPA, como son los Sócrates-Grundtvig, representan un abanico de actuaciones en el que están implicados numerosos y diversos centros de la Comunidad de Madrid, fiel exponente del espíritu y la vocación europea y universal de nuestra Comunidad. En la muestra de ellos que presenta esta revista *Notas* destaca el esfuerzo especial que supone poner en marcha y hacer avanzar cualquiera de estos proyectos pero, también se pretende mostrar, cómo su realización permite ahondar y profundizar en el conocimiento mutuo de los profesionales y sus actuaciones educativas en otros países. Ello, sin olvidar que en este período de rodaje de los proyectos europeos se llevan ya muchas metas logradas.

Por último, destacar que se está planificando la *V Escuela de Verano de EPA* de la Comunidad de Madrid, lo que supone andar con el rumbo puesto en que al final del presente curso escolar podamos compartir las experiencias y conocimientos que son fruto del trabajo de todos los que se preocupan por avanzar en el sentido que hemos expuesto.

# SUMARIO

- 3 Editorial
- 5 Entrevista  
Laura de Esteban Martín, *María Victoria Reyzábal*
- 9 La Firma  
Escuela y Educación de Adultos: valores enfrentados, *Oscar Medina Fernández*
- 16 Saber Más  
Aportaciones del pensamiento adulto a la educación de los jóvenes, *M<sup>º</sup> Pilar Alcaide Guindo*
- 19 Experiencias  
La poesía ha de florecer... en el C.P. de Aranjuez, *José Miguel de Barea y Concepción Pérez*
- 21 **Monográfico: Proyectos europeos y EPA**
- 22 Los programas educativos europeos: un abanico de oportunidades, *M<sup>º</sup> Victoria Reyzábal*
- 27 Las acciones Grundtvig en España y en la Comunidad de Madrid, *José Gutiérrez Fernández,*
- 30 Trayectoria de los proyectos Grundtvig en la Comunidad de Madrid, *Purificación Llaquet, Antonio Lara y Ana Carmen del Canto*
- 33 La participación del INEM en programas europeos de formación, *M<sup>º</sup> Luisa Casado López*
- 37 Proyecto NETA: ¿Qué hacemos en la educación de personas adultas?, *Esther Rubio Herráez*
- 40 Proyecto EDI: Educación, desarrollo e integración, *Susana Lletjós, Luis Muñoz y Gloria Martín*
- 44 Proyecto SCALA: Procesos de orientación de personas adultas, *Beatriz Torres Martín*
- 48 Proyecto LUMINA: Nueva luz para la educación con personas adultas, *Isabel Fernández, M<sup>º</sup> Cruz Casado y Juan Sabe*
- 52 Proyecto Radio ECCA: Innovación a través del diálogo, *M<sup>º</sup> Carmen García García*
- 56 Un Proyecto Grundtvig en el Centro Comarcal de EPA "El Molar", *M<sup>º</sup> Jesús Gallejones*
- 59 Proyecto de formación de agentes de desarrollo en barrios desfavorecidos, *Alberto Maynar y Maite Alzola*
- 62 Claraboya. En otros países:  
Políticas de educación y formación de adultos: un reto internacional, *Beatriz Pont*  
El programa de alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos de Honduras (PRALEBAH), *Ismael Hernández Redondo*
- 71 Claraboya. En Madrid:  
Centro de EPA "Entrevías": un Centro del barrio, *Eduardo Cabornero y Begoña de Orte*
- 75 Noticias
- 81 Legislación
- 82 Direcciones de Internet
- 83 Libros
- 86 Revistas
- 87 Cómo publicar en la revista *Notas*

## Laura de Esteban Martín

### Directora General de Cooperación con el Estado y Asuntos Europeos

**L**AURA de Esteban Martín, licenciada en Derecho, ha sido diputada autonómica en la legislatura 1991-1994 y diputada europea en la legislatura 1994-1999. En la actualidad es Directora General de Cooperación con el Estado y Asuntos Europeos de la Comunidad de Madrid.

*MVR.- ¿Qué funciones de su Dirección General destacaría con relación a las competencias que se le han dado para representar a la Comunidad de Madrid en la Unión Europea?*

LEM.- La Dirección General de Cooperación con el Estado y Asuntos Europeos tiene atribuida la coordinación de las actuaciones de la Comunidad de Madrid relacionadas con la Unión Europea. Una de sus funciones más relevantes es, precisamente, la de asegurar una activa participación de nuestra Comunidad en los foros oficiales adecuadamente creados para contribuir en el proceso legislativo comunitario, como son, a nivel nacional, la Conferencia Sectorial para Asuntos Europeos y, en el ámbito de la UE, el Comité de las Regiones. Desde nuestra Dirección General transmitimos los intereses y puntos de vista de las diferentes Consejerías de la CM sobre las propuestas legislativas de las instituciones comunitarias, contribuyendo así a la toma de posiciones consensuadas adoptadas por estos órganos.

Por otra parte, la CM cuenta con una Unidad de Representación en Bruselas adscrita a nuestra Dirección General, que, en coordinación con la Representación Permanente de España ante la UE, transmite a las Consejerías de la CM información anticipada sobre la UE y agiliza ante las instituciones comunitarias aquellos asuntos que puedan afectar directamente a nuestra región.

*MVR.- ¿Cuál es la importancia de la educación en la agenda de trabajo de su Dirección General? ¿En qué aspectos significativos se está desarrollando este tema, "la educación", respecto al trabajo que se realiza en la Unión Europea?*

LEM.- En la Unión Europea, cada Estado miembro es plenamente responsable, tanto de la organización de su sistema educativo como del contenido de los programas, en virtud del "principio de subsidiariedad". Sin embargo, los artículos 149 y 150 del Tratado disponen que el papel de la Unión es contribuir al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuera necesario, apoyando y completando la acción de éstos, en particular a fin de desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, favorecer la movilidad y promover la cooperación europea entre los centros escolares y universitarios.



En el caso de la CM, la educación, como es sabido, es una competencia transferida a nuestra región y como tal, el papel que ocupa dentro de nuestra labor es fundamental, al igual que el papel



que juegan las diferentes políticas competencia de la CM. Particularmente, en cuanto a la dimensión europea de la educación, esta Dirección General se ocupa de coordinar la asistencia de la Consejería de Educación y cualesquiera otros organismos o asociaciones educativas de la CM en cuanto a la política comunitaria en materia de educación, a través de la anticipación de información relevante, la resolución de consultas, la asistencia en la presentación de proyectos y de la representación de sus respectivos intereses ante las diferentes instituciones comunitarias.

Éste es el caso con respecto al trabajo que en estos momentos se desarrolla en la UE en materia de política educativa, de la que cabría destacar por una parte, programas de acción comunitarios como Sócrates (en el ámbito de la enseñanza) o Leonardo da Vinci (en el ámbito de la formación profesional), y por otra, actos jurídicos comunitarios que fomentan la cooperación política entre los Estados miembros, como son las recomendaciones, las comunicaciones (por ejemplo, con respecto a la educación y la formación permanente, la evaluación de la calidad de la enseñanza escolar y universitaria o la cooperación con terceros países), documentos de trabajo, proyectos piloto, etc.

Por otra parte, cabe destacar la importancia que para el refuerzo de la cooperación política en los ámbitos de la educación y la formación tuvo el Consejo Europeo de Lisboa de marzo de 2000, relevancia que la CM intenta poner de relieve contribuyendo a su difusión y siguiendo sus principales líneas directrices de manera horizontal en todas las políticas de su competencia y particularmente, en el ámbito de la política educativa. Siguiendo las líneas principales establecidas en dicho Consejo, se preparó un programa de trabajo pormenorizado sobre los objetivos futuros de los sistemas de educación y de formación. El Consejo Europeo de Barcelona (marzo de 2002) ha insistido en este

deseo, subrayando que la educación era uno de los pilares del modelo social europeo y que los sistemas europeos deberían convertirse en 2010 en una "referencia de calidad a nivel mundial".

*MVR.- ¿Qué papel tiene actualmente la Educación de Personas Adultas en la política educativa europea?*

LEM.- El programa de la UE "Sócrates" en materia de educación, cuenta con una acción dedicada precisamente a la educación de adultos y otros itinerarios educativos, llamada "Grundtvig". Grundtvig tiene por objeto promover la dimensión europea en el aprendizaje a lo largo de la vida y contribuir, mediante la ampliación de la cooperación transnacional a la innovación y mayor disponibilidad, accesibilidad y calidad de otros itinerarios educativos y al fomento del aprendizaje de lenguas. La acción está destinada, por tanto, a personas que, en una etapa cualquiera de su vida, pretenden adquirir conocimientos y competencias en el marco de la enseñanza formal o no formal o a través del aprendizaje autónomo, aumentando con ello su capacidad de inserción profesional e incrementando su aptitud para progresar en la formación y desempeñar un papel activo en la sociedad.

El aprendizaje permanente, avanzado en la Cumbre de Lisboa de marzo de 2000 anteriormente mencionada y cuyo mayor impulso se vio reflejado mediante la aprobación por parte de la Comisión Europea de la Comunicación adoptada en noviembre de 2001 ("Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente") es, por tanto, un elemento central de la estrategia educativa de la UE, fundamental no sólo para la competitividad y la empleabilidad, sino también para la inclusión social, la ciudadanía activa y el desarrollo personal.



*MVR.- En la Comunidad de Madrid la Educación de Personas Adultas ocupa un espacio relevante en lo referente al aprendizaje permanente de los ciudadanos, ¿en qué sentido puede influir esta realidad de nuestra Comunidad en Europa?*

LEM.- La CM, representada en la UE a través de su participación activa en el Comité de las Regiones, refleja las principales líneas de actuación e intereses de nuestra Comunidad, en este caso, en el ámbito educativo, incluyendo el aspecto del aprendizaje permanente. En este sentido, la CM ha partici-

pado en la adopción de dictámenes del Comité de las Regiones como son "Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente" (adoptado el 31 de mayo de 2002); "Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos" (23 de octubre de 2001); "Memorando sobre el aprendizaje permanente" (14 de junio de 2001) o "Concebir la educación del futuro" (10 de enero de 2001).

*MVR.- A su juicio ¿qué temas de reflexión y actuación deberían incorporarse a cualquier proyecto educativo en el que participe la población adulta para lograr que el ciudadano se considere más cercano e integrado en una Europa unida?*



LEM.- El aprendizaje permanente no se trata sólo de una estrategia puramente educativa, sino que también es fundamental para favorecer el empleo, la inclusión social, el desarrollo personal y la promoción de una ciudadanía activa. En este sentido, favorecer el acceso a las nuevas tecnologías de la información y comunicación, fomentar el aprendizaje de las lenguas, los intercambios, el desarrollo y difusión de enfoques educativos innovadores, los servicios de atención y asesoramiento, el desarrollo de métodos adecuados de evaluación y reconocimiento de aptitudes y, en general, la adquisición o actualización de competencias para las personas adultas, son entre otros, elementos que a mi juicio deberían formar parte de cualquier proyecto educativo en el que participe la población adulta de la CM, en consonancia además con las líneas de actuación elaboradas en este ámbito por la UE.

*MVR.- En los centros de la EPA convergen ciudadanos de muy diversas procedencias (diferentes regiones del Estado, inmigrantes de múltiples países....) ¿qué papel cree que debe jugar la EPA para que se haga realidad el deseo de que los ciudadanos madrileños, siendo diversos, sepan enriquecerse mutuamente en un espíritu de tolerancia y solidaridad?*

LEM.- Precisamente el hecho de que los centros de Educación de Personas Adultas (EPA) de nuestra Comunidad estén abiertos a ciudadanos de diversas regiones españolas o inmigrantes de diferentes países supone ya un paso adelante para favorecer el espíritu de tolerancia y solidaridad. Facilitar el acceso a una educación de calidad para todos, favorecer la actualización de competencias, el aprendizaje de otras lenguas o los intercambios, supone fomentar en definitiva la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación y por tanto

en el acceso al empleo, la inclusión social y la formación de una ciudadanía madrileña preparada e igualitaria.

*MVR.- La diversidad lingüística española y europea se considera un elemento cultural enriquecedor, ¿cómo afrontaría esta diversidad lingüística para que sirviera de elemento de unión de los ciudadanos y no como barrera?*

LEM.- La diversidad lingüística y cultural que se da en la sociedad española y europea, supone un valor añadido de la sociedad actual que puede servir de elemento de cohesión al favorecer y apoyar las diferentes culturas, dentro del respeto de la diversidad nacional y regional y poniendo de relieve al mismo tiempo, el patrimonio cultural común. En este sentido, y por citar un ejemplo, la creación de un Observatorio Europeo de la CM contra el racismo y la intolerancia es, a mi juicio, un elemento favorecedor del sentimiento de unión de los ciudadanos.

*MVR.- Sabemos que uno de los temas en los que Vd. desarrolla su labor es el de los derechos humanos, ¿cómo debería estar contemplado este aspecto en el currículo de la EPA?*

LEM.- La Unión Europea ha manifestado desde siempre su compromiso con los derechos humanos y las libertades fundamentales y ha confirmado explícitamente su adhesión a los derechos sociales fundamentales. Así, el Tratado insiste en el respeto de los derechos fundamentales, especialmente los garantizados por el Convenio Europeo de Derechos Humanos (CEDH), adoptado en Roma en 1950 por los miembros del Consejo de Europa. El Preámbulo del Tratado de la Unión se refiere a los derechos sociales fundamentales mencionando la Carta Social Europea de 1961 (Consejo de

Europa) y la Carta comunitaria de los derechos sociales fundamentales de los trabajadores de 1989.

Finalmente, el Consejo Europeo de Niza (7-9 diciembre 2000) reúne en un solo texto los derechos civiles, políticos, económicos y sociales enunciados hasta la fecha en distintas fuentes internacionales, europeas o nacionales.

Actualmente la Convención europea estudia la posibilidad de incluir esta declaración de derechos como parte del acervo comunitario.

Igualmente, con arreglo al Tratado, la UE es competente para adoptar acciones apropiadas para combatir la discriminación por razones de sexo, raza u origen étnico, religión, creencia, discapacidad, edad u orientación sexual. En este sentido, la UE ha aplicado políticas dirigidas a lograr la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres.

Por otro lado, y de cara al proceso de ampliación, en el Consejo de Copenhague celebrado en junio del 93, se establecieron los criterios que los países candidatos deben reunir como condición previa a su adhesión a la UE, entre los que se incluye, como criterio político, la existencia de instituciones estables garantes de la democracia, la primacía del Derecho, el respeto de las minorías y su protección.

En este sentido, considero imprescindible que



los alumnos de la EPA conozcan la realidad europea en el ámbito del reconocimiento y la protección de estos principios esenciales, lo que favorecerá tanto su respeto, como el conocimiento de las propias prerrogativas por parte de la ciudadanía, a través de la inclusión de cursos de formación en este ámbito dentro del currículo de la EPA.

*MVR.- Teniendo en cuenta la gran afluencia de inmigrantes iberoamericanos a nuestra Comunidad y como parlamentaria de la UE que ha trabajado en temas relacionados con América Central y Méjico, desde su experiencia, ¿qué elementos comunes de España e Iberoamérica se tendría que potenciar en la Educación de Personas Adultas y desde la Comunidad de Madrid como institución?*

LEM.- Como mencionaba anteriormente, favorecer la información y difusión sobre las diferentes culturas que conforman las sociedades española e iberoamericana, siempre dentro del respeto a la diversidad y poniendo de relieve el patrimonio cultural común, en particular la lengua común, debería fomentar el sentimiento de unión entre ambas sociedades.

Considero que, en cuanto a la lengua común, la EPA de nuestra Comunidad debería contar en su currículo con cursos que pongan de manifiesto la dimensión y la importancia del uso del español, como son por ejemplo la tradición literaria, la presencia del español en la producción científica y técnica, la traducción y los organismos internacionales; la lengua española en los medios de comunicación; la evolución del idioma en ámbitos geográficos determinados o bien su presencia en otras localizaciones virtuales como Internet o la Sociedad de la Información.

*MVR.- Por último, desde su punto de vista, ¿cómo ve el futuro de la Educación de las Personas Adultas?*

LEM.- Dada la importancia otorgada a la EPA en la actualidad, tanto dentro de nuestra Comunidad como en la UE, y teniendo en cuenta, además, que la UE ha fijado ya entre los objetivos futuros de los sistemas de educación y de formación el elemento de la educación permanente como prioritario para conseguir que se desarrollen en Europa políticas coherentes de educación, a mi juicio la EPA seguirá siendo un elemento fundamental dentro de la política educativa de la UE y no sólo como un elemento central de la estrategia educativa, sino también como clave para favorecer la competitividad y la empleabilidad, la inclusión social y una ciudadanía activa, igualitaria y responsable.

## Escuela y Educación de Adultos: valores enfrentados<sup>1</sup>

Óscar Medina Fernández

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

### INTRODUCCIÓN

**T**RADICIONALMENTE la Educación de Adultos ha mantenido una fuerte dependencia de la escuela, institución que ha representado la única fuente de inspiración de las prácticas educativas dirigidas a las personas adultas. Ello ha venido a significar que los principios y los valores que se han ido articulando en torno a la escuela se han venido aplicando casi miméticamente al campo de la Educación de Adultos.

En la actualidad, sin embargo, nos encontramos en un momento articular y de cambio de tendencia caracterizado por dos hechos claramente complementarios<sup>2</sup>: a) la constatación de que el modelo escolar resulta agotado en su aplicación a las personas adultas; b) la emergencia de un nuevo modelo que parece apartarse cada vez más de lo que podemos entender por escuela y su discurso teórico.

¿Cuáles son esos valores tradicionales de la escuela que parecen cada vez más obsoletos en su aplicación a la Educación de Adultos? ¿Agotado el modelo escolar heredado, qué nuevos valores parecen emerger en este campo de la educación? A continuación tratamos de responder a estas preguntas.

Conviene tener en cuenta que abordamos la perspectiva de los valores, no desde el punto de vista de la *educación en valores* (los valores que hemos de fomentar en las personas adultas), sino desde el ángulo de los *valores que subyacen a las prácticas educativas* (supuestos y principios que parecen estar en la base de determinados planteamientos y pautas educativas que se practican con los públicos adultos), un enfoque este último más parecido al que realizan, entre otros, González

Blasco (1992) o el mismo Puelles (1992).

Por otra parte, antes de avanzar en nuestra exposición, nos gustaría precisar también que de ningún modo pretendemos hacer fenomenología de la escuela, ni criticar la función social de esta ya centenaria institución; simplemente nos limitamos a señalar aquellos rasgos de la institución escolar que en su aplicación a los procesos de formación de personas adultas han podido contribuir a configurar lo que consideramos el modelo escolar de Educación de Adultos, cuyas prácticas educativas y valores (si bien validos para las generaciones más jóvenes, que se ven obligadas a recibir un tipo de educación formal) producen disfunciones en su aplicación a las personas adultas.

**Hoy se constata que el modelo escolar de niños y jóvenes está agotado en su aplicación a las personas adultas y que es necesario establecer un nuevo modelo que se aparte, cada vez más, de la escuela y su discurso teórico que no han sido pensados para los adultos.**

### 1. VARIABLES DEL MODELO ESCOLAR Y VALORES DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

¿Cuáles son pues los rasgos del modelo escolar y sus valores asociados que no parecen funcionar en el campo de la Educación de Adultos, frente a los cuales parece consolidarse en la actualidad un nuevo modelo y unos nuevos valores? Las variables que analizamos con la finalidad de definir los rasgos del modelo heredado, así como los valores y características del modelo emergente son las siguientes:



- a) Las finalidades educativas.
- b) Las relaciones entre instrucción y aprendizaje.
- c) Las coordinadas espacio-temporales.
- d) Los supuestos acerca de los educandos.
- e) Los supuestos acerca de los educadores.
- f) La naturaleza del currículo.
- g) El tipo de organización.

#### a) Las finalidades educativas

En términos generales podemos hablar de unas finalidades educativas propias del modelo escolar, asociadas, por tanto, al tipo de educación que se dispensa en las escuelas para los niños. En este caso, se trata de unas finalidades educativas estrechamente vinculadas a la función social que cabe esperar de la escuela. Así podemos afirmar que una de las finalidades de la escuela es la adaptación social; se espera de la escuela que prepare para la vida y para el trabajo. La etapa escolar se torna, desde este punto de vista, provisional e introductoria, carente de sentido en sí misma a no ser porque se espera que ejerza su función en un tiempo y en un lugar diferente al tiempo escolar: cuando el escolar sea mayor, cuando posea un trabajo, cuando ejerza sus responsabilidades sociales, etc.

Este carácter propedéutico que posee la escuela para los niños tiene menos sentido para las personas adultas; éstas no se encuentran en una etapa provisional de sus vidas ni necesitan introducirse en el mundo social o prepararse para el trabajo; ya han llegado, ya están: viven en pareja, son padres o madres, trabajan, son empleados o empresarios, lideran algunos grupos, son socios, viven en comunidades de vecinos, militan, etc.

En efecto, en el caso de las personas adultas, en lugar de educar "para" la vida o "para" el trabajo, tiene más sentido afirmar que se educa "en" la vida, "en" el trabajo. El valor de la formación que reciben los adultos en nuestra sociedad no depende de su aplicación remota en un tiempo y en un espacio lejano y ajeno al tiempo y espacio educativo; depende más bien de su aplicación espacio-temporal inmediata. Las referencias al futuro, esenciales en el modelo escolar, carecen de sentido en la Educación de Adultos, donde cobran un mayor significado las referencias al pasado y sobre todo las referencias al momento presente.

Desde el punto de vista de esta diferencia entre "educar para", propio del modelo escolar, y "educar en", más propio del tipo de educación que reciben las personas adultas, reconocemos otras finalidades educativas que no suelen estar presentes, al menos con la misma intensidad, en el modelo escolar; es decir, cabe pensar que las finalidades de la educación cambian según hablemos de un modelo escolar centrado en la infancia o de un modelo pensado para personas adultas.

Una de esas finalidades es la que se refiere al *cambio social* del que hablan Janne (1979:152) y Cropley (1979:208-211), como una finalidad específica de los procesos de aprendizaje propios de los adultos. Quiere ello decir que resulta más difícil responder al cambio desde el modelo escolar, no sólo por la rigidez del propio modelo, sino porque, además, el nivel de incertidumbre suele ser menor en los niños que en las personas adultas; a éstas el cambio les afecta con todo su empuje y energía. Es lo que nos hace pensar que estamos ante una función específica de la educación que reciben los adultos, a diferencia de la educación escolar destinada a los niños y adolescentes.

Otra de las finalidades que se espera de la educación que reciban los jóvenes y adultos es la que se refiere a la *acreditación de experiencias*. Es ésta una finalidad ajena al modelo escolar, pero cada vez más presente en el modelo emergente, en el que el problema educativo no se reduce sólo a la selección de experiencias educativas, que supuestamente pueden transferirse luego al trabajo y a la vida; se trata también del reconocimiento educativo de la propia experiencia que tiene lugar "en" el trabajo, "en" la sociedad, dando así valor educativo a las posibilidades que tiene la comunidad para dispensar formación. En este sentido reconocemos aquí una nueva función de la Educación de Adultos, una de las señas de identidad que la diferencia del modelo escolar: además de ser un sistema que dispensa educación o que pone la educación al servicio de los ciudadanos, es también un sistema que reconoce y acredita la formación que se ha podido obtener al margen de los dispositivos convencionales, cuestión de la que viene hablando desde hace tiempo la Unesco (1985 :47; 1981c:87) y que explícitamente ha planteado la Comisión Europea (1996 : 36 y 59) en el *Libro Blanco sobre la educación y la formación* como una de las respuestas que puede aportar la educación y la

#### La Educación de Adultos tiene unas finalidades específicas:

- Debe educar para actuar "en" el presente.
- Tiene que responder al cambio social.
- Ha de reconocer las experiencias previas.
- Debe fomentar el desarrollo local.



formación para eliminar los efectos nefastos que se están produciendo en la sociedad de la información.

No menos importante es la finalidad desde la que se concibe el sector de la Educación de Adultos como un medio para el *desarrollo local*, finalidad no sólo compartida por no pocos profesionales, sino ampliamente recogida en las declaraciones y recomendaciones de la Unesco (1981a:11; 1972:48 y 46; 1985:69), donde se habla de comunidad, formación de dirigentes locales, promoción económica, atención de grupos sociales más desfavorecidos, desarrollo local, etc. Se trata de una manera de entender la Educación de Adultos como algo más que un servicio de enseñanza o de provisión de cursos. En efecto, desde el modelo emergente se entiende la Educación de Adultos como un medio para el desarrollo local donde lo que se persigue no es la escolarización de los adultos, sino responder a determinadas demandas sociales, perspectiva desde la que los problemas no se limitan al currículo, las áreas de conocimiento, la evaluación, la provisión de profesores, las plantillas, etc., sino se amplían a la zona de influencia, la coordinación de recursos, la integración y organización de las ofertas, la creación de redes de servicios educativos, la animación sociocultural, la inserción laboral, los programas para la tercera edad, la función de las corporaciones locales, el papel de las instituciones públicas y privadas, la participación de las organizaciones no gubernamentales, los programas de desarrollo comunitario, etc. En suma, se trataría de reconocer en el ámbito de la Educación de Adultos otras funciones socio-educativas, además de la instrucción y el aprendizaje; lo que nos sitúa nuevamente ante otra función específica de este sector educativo, una divisa que no encontramos en el modelo escolar.

#### b) Las relaciones entre instrucción y aprendizaje

Las relaciones entre instrucción y aprendizaje varían según estemos hablando del modelo escolar heredado o del modelo emergente de Educación de Adultos. Para el modelo escolar se enfatiza la instrucción sobre el aprendizaje; éste es siempre el resultado de aquélla como su única



causa. Por ello acaba confundiendo educación con escolaridad (Cfr. Coombs, 1985:42; Husén, 1986:52), estableciendo una rígida separación entre enseñanza formal y no formal y entre enseñanza presencial y enseñanza a distancia. El resultado es que se produce una suerte de sacralización de la escuela, como si tuviese el

monopolio de la educación.

La dependencia que, en el ámbito de la escuela, el aprendizaje mantiene respecto de la instrucción, no es la misma en el campo de la Educación de Personas Adultas, donde parece que sucede más bien lo contrario: el aprendizaje se enfatiza sobre la instrucción. Ello es debido a que las funciones (educativas y no educativas) que la instrucción cumple en la escuela para los niños no cabe esperarlas de la formación que reciben quienes ya han superado la edad de la escolaridad obligatoria. Por ello en el ámbito de la Educación de Adultos se reconoce que el aprendizaje no sólo es fruto de la instrucción: también se produce al margen de la escolaridad, a través de la experiencia y por medio de la autoformación.

En el fondo, los documentos de la Unesco (1985: 54), del Consejo de Europa (1982) y de la propia Comisión Europea (1996 : 36 y 59) sugiriendo que, para jóvenes y adultos, se desarrollen instrumentos jurídicos para favorecer la comunicación y los enlaces entre educación formal y no formal, así como sistemas de acreditación formal de la formación obtenida a través de sistemas no formales e informales, suponen el reconocimiento implícito de la difuminación de las fronteras que tradicionalmente existían entre estos tipos de educación. En el *Libro Blanco de la Educación de Adultos* se insiste en la misma idea: las posibilidades de acreditación formal respecto de los aprendizajes obtenidos mediante procesos de educación no formal terminan por disolver la dicotomía entre estas dos formas de educación (MEC, 1986:134)

#### c) Las coordenadas espacio-temporales

La escuela limita el espacio y el tiempo educativo. Para muchos autores ésta es una de las características fenomenológicas de esta institución

(Trilla, 1985:22-26). Se parte del supuesto según el cual el saber tiene lugar en un sitio exclusivo (la escuela, el aula) y en un tiempo delimitado, cuyas expresiones (calendario escolar, jornada escolar, días lectivos, etc.) han llegado a formar parte de un vocabulario surgido al amparo del modelo escolar. Vázquez, reconociendo que el tiempo es una variable manipulable, advierte de la rigidez con la que se usa en la educación formal a diferencia de su uso en la educación no formal (Vázquez, 1994:151).

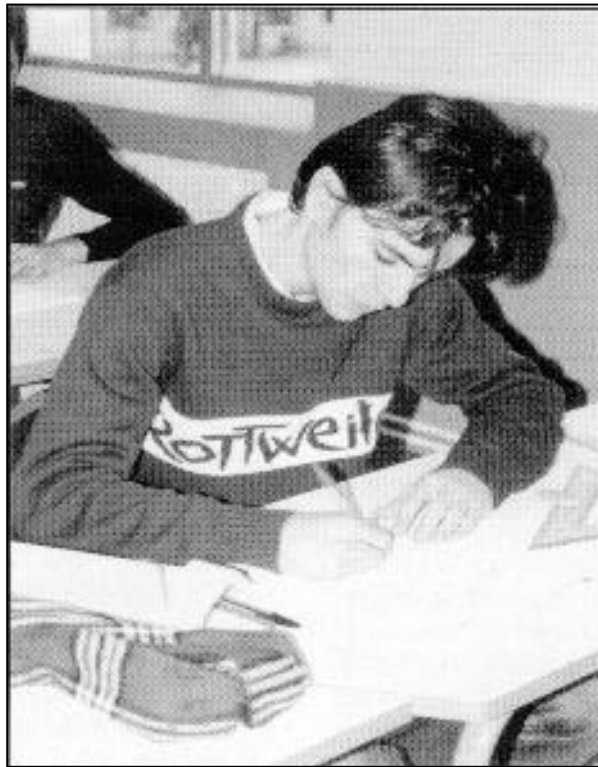
Esta concepción espacio-temporal excluyente no funciona sin embargo en el campo de la Educación de Adultos, donde ni existe un lugar exclusivo para el aprendizaje ni tiene sentido hablar de un tiempo limitado para la formación. Las personas adultas aprenden no sólo en aulas, también en el trabajo y en casa; no sólo por medios institucionales, sobre todo por medios extrainstitucionales; no sólo en grupo, también individualmente. A diferencia del modelo escolar los adultos estudian y aprenden sobre todo por la tarde y por la noche, principalmente los sábados y domingos, más en vacaciones que en otras épocas del año. En suma, el tiempo y el espacio para el aprendizaje de los jóvenes y adultos no es un tiempo y un espacio escolar: es el mismo que el del trabajo, que el de la vida cotidiana, que el de la vida de familia, que el de toda la sociedad; un tiempo permanente y un espacio global implícitos en el concepto de *educación permanente* (Coombs, 1971:250; Marín Ibáñez, 1977:68-83; Faure, 1973:322 y 219; Dave, 1979:54-57; Unesco, 1972:17 y 23).

#### d) Los supuestos acerca de los educandos

En el marco de la escuela, la concepción que se posee de los educandos está asociada a los estereotipos de inmadurez, dependencia y fragilidad, propios de la infancia. Por ello el educando es enseñado, aculturizado<sup>3</sup> y tutelado permanentemente; no sólo no aprende por sí mismo ni decide sobre su aprendizaje, sino que además es obligado a recibir la enseñanza; está en lo que se deno-

mina el régimen de educación obligatoria. Ello explica al mismo tiempo que el escolar sea lo que los ingleses llamarían un *full time student*: no es otra cosa que un escolar, y su tarea principal es la de estudiar, es decir, en la jerarquía de roles, como diría Verner (1964:29), el de alumno ocupa el primer puesto.

Por el contrario, cuando los que aprenden son personas adultas, la concepción del educando se distancia de la del modelo escolar en la medida en que se asocia a madurez, autonomía y consistencia. En este caso estamos ante unos educandos que pueden aprender por sí mismos, para quienes tiene sentido que asuman su responsabilidad y decidan sobre su aprendizaje; unos educandos que, a diferencia de los del modelo escolar, estudian y aprenden voluntariamente, tienen la motivación asegurada.



Pese a ello, conviene aclarar que se trata de unos educandos no dedicados *full time* al estudio como los escolares; su dedicación es parcial y secundaria: no es un escolar, sino un trabajador/a, un padre o madre de familia, una empresaria o empleado que dedica una parte limitada y secundaria de su tiempo a la formación. Por otra parte, a diferencia del modelo escolar cuya concepción del educando es la de una realidad colectiva (Trilla, 1985:21), en el campo de la Educación de Adultos el educando es una realidad colectiva, pero también individual en la medida en que gran parte del aprendizaje se realiza individualmente, no en grupo. Además, se trata de unos educandos cuya rica experiencia vital y laboral nos lleva a concebir este tipo de aprendizaje, más que como un proceso de aculturación, como un encuentro de culturas del que mutuamente se enriquecen educando y educador.

#### e) Los supuestos acerca de los educadores

A los supuestos escolarizantes acerca de los educandos se añaden ahora las ideas también escolarizantes acerca del educador; ambas concepciones constituyen, como dicen Varela y Álvarez-Uría (1991:32), las dos caras de una misma

moneda. Desde la perspectiva del modelo escolar, el educador es principalmente un docente que, en función de los requisitos formales que posee, centra principalmente su actividad educativa en la enseñanza, en la instrucción, claramente persuadido de que si no hay profesor no hay aprendizaje, creencia que termina por reforzar el carácter dependiente del modelo escolar que afecta por igual a educandos y educadores.

Por otra parte, al tratarse de un docente que forma parte de una organización sumamente regulada por las normas, se reduce su margen de maniobra y su capacidad para la toma de decisiones, reforzando también así la dependencia; hasta tal punto esto es así, que podría pensarse que la propia Administración educativa, a la hora de promover la eficacia y la calidad, confía más en las normas que en la propia capacidad profesional de estos educadores.

Sin embargo, cuando los destinatarios de la formación son personas adultas, el educador no se limita exclusivamente a la docencia; además de enseñar en sentido estricto, el rol del educador se amplía con otras funciones relacionadas con el aprendizaje que no son más que la lógica consecuencia de las nuevas concepciones que en este campo se posee sobre los educandos, tal como hemos visto anteriormente. En efecto, si el educador está convencido de que los destinatarios de su acción educativa son personas que tienen ya un cierto nivel de madurez y autonomía, cobra sentido que su función sea también la de un orientador, un asesor, un consultor, un facilitador del aprendizaje, componentes éstos de una nueva concepción del educador que emplea métodos basados en la autodirección o en el aprendizaje autodirigido, tal como exponen ampliamente en su obra Brockett e Hiemstra (1993).

Además, en el educador de personas adultas reconocemos otra función no menos importante, que se deriva de una de las nuevas finalidades de las que hemos hablado anteriormente: la acreditación de aprendizajes. Se trata de una nueva función de los educadores de jóvenes y adultos que, tal como se dice en el *Libro Blanco sobre la educación y la formación*, busca dar respuesta a las nefastas consecuencias que se están produciendo en la sociedad de la información: "en la sociedad cognitiva, el individuo debe poder hacer validar competencias fundamentales técnicas o profesio-

nales, independientemente del hecho de haber pasado o no por una formación expedidora de títulos" (Comisión Europea, 1996:39).

Globalmente considerado nos referimos a un rol de educador que, en la medida en que trasciende el ámbito espacio-temporal de la escuela, se aproxima cada vez más a lo que tiende a reconocerse hoy día como educador social: su tarea más allá de la que habitualmente se realiza en un aula, se inserta en el trabajo comunitario; además de enseñar este educador es un gestor de la formación; no sólo imparte cursos, también promueve el desarrollo de programas.

#### f) La naturaleza del currículo

Cuando estamos ante un sistema educativo más centrado en la enseñanza que en el aprendizaje, es lógico pensar que estemos también ante un currículo más cerrado, es decir, centralizado y con una clara tendencia a la uniformidad. Es lo que sucede en el modelo escolar, donde un alto grado de formalización de las enseñanzas termina por comprometer su necesaria contextualización.

Por el contrario, cuando estamos en un campo de la educación más pensado desde el aprendizaje que desde la enseñanza, el currículo se torna necesariamente más diverso y territorializado, es decir, más abierto.

En los últimos años este problema, con toda su crudeza y todos los elementos del debate, se ha planteado con ocasión de aplicar la LOGSE al campo de la formación de personas adultas por parte de las distintas Administraciones educativas del Estado. En síntesis, el debate se polarizó entre un *currículo específico* (propio para personas adultas, diferente al currículo del régimen general) y una *adaptación curricular* (limitando los cambios casi exclusivamente a los aspectos metodológicos), estableciéndose finalmente un consenso en torno a un *currículo específico* (propio) y *equivalente* (que posea el mismo valor que otros diseños curriculares)<sup>4</sup>.

#### g) El tipo de organización

El tipo de organización que durante años se ha ido configurando en torno a la escuela resulta sobreburocrática en su aplicación a los públicos adultos. Nos referimos a una organización (la

**El profesional de la Educación de Adultos además de docente será cada vez más un orientador, un asesor, un facilitador del aprendizaje... que, además, acredita aprendizajes previos de los adultos y realiza un trabajo comunitario al estilo de un educador social.**

escolar) que, por formar parte de un modelo basado principalmente en la enseñanza, ha resultado ser extremadamente reguladora, con una concepción espacio-temporal excluyente, donde el control se asocia no tanto a la consecución de los objetivos, sino al circuito recorrido.

**Para facilitar el desarrollo de la Educación de Adultos su organización, es decir, su regulación normativa, tiene que ser más flexible que la que tradicionalmente se aplica en el ámbito de la escuela.**

que el modelo escolar, válido para los primeros, produce desajustes en su aplicación a los segundos. La Educación de Adultos como sector educativo difícilmente puede responder a las funciones que le son propias si continúa manteniendo esta dependencia del modelo escolar.

En el campo de la Educación de Adultos, por el contrario, necesariamente la regulación normativa tiene que ser menor. No podemos olvidar que estamos ante un campo de la educación cuyo margen de indeterminación es mucho más amplio, es decir, la diversidad es mucho mayor en varios sentidos: respecto de las ofertas educativas, con relación a las instituciones que intervienen, en función de los procesos formativos, en lo que se refiere al tiempo y al espacio, etc. Por otra parte, al tratarse de un sector educativo sustentado más en el aprendizaje que en la enseñanza, los efectos de este mayor énfasis sobre el aprendizaje en nada se parecen al tipo de organización escolar: se desdibujan las fronteras (que sí existen en el régimen ordinario) entre educación formal, no formal e informal; lo que cuenta no es tanto el circuito recorrido como las competencias adquiridas no importa cómo ni dónde.

Tal como reconoce la Comisión Europea (1996:39), es necesario que los sistemas educativos adopten un enfoque más flexible e inicien procesos encaminados a valorizar las cualificaciones "con independencia de las modalidades de su adquisición". En suma, si no queremos estrangular las posibilidades educativas de la Educación de Adultos como sector educativo, si además deseamos eliminar los efectos nefastos que se están produciendo en la sociedad de la información, no cabe en este caso más que un tipo de organización mucho más flexible que la que tradicionalmente se aplica en el ámbito de la escuela.

## 2. EL MODELO ESCOLAR: UN MODELO CERRADO. NECESIDAD DE UN SUBSISTEMA PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

La conclusión que cabe establecer a partir de lo dicho anteriormente es que el modelo escolar (del que no discutimos su función en el ámbito de la educación que se dispensa a las generaciones más jóvenes) no funciona para las persona adultas. Con otras palabras, si examinamos cuidadosamente las diferencias que existen entre la educación de los niños y la de los adultos, concluimos

¿La solución es cambiar la escuela? No lo creemos, porque, haciendo uso de la Teoría de Sistemas (Bertalanfy, 1993), cabe pensar que la escuela en su aplicación a los procesos de formación de personas adultas, ha funcionado como un sistema cerrado, sin la capacidad de transformación y sin la vitalidad propia de los sistemas abiertos. Así, ante la presencia de nuevos elementos en el sistema (sujetos adultos, nuevas finalidades educativas, nuevo rol del educador, nuevas demandas de organización, cambios sociales, etc.) la escuela ha reaccionado inmutable, determinada por su estado en el momento anterior, aplicando su repertorio fijo de respuestas, de forma más estereotipada que adaptativa, sin cambiar su estructura interna, es decir, como un sistema cerrado.

Difícilmente podemos esperar pues que cambie la escuela sin que se vea amenazada su identidad como sistema (Janne, 1979:145). Tiene más sentido que distingamos entre dos subsistemas, uno escolar y otro para la formación de personas adultas. Entre ambos subsistemas hemos destacado importantes diferencias: unas simplemente de grado o de énfasis; otras por el contrario, más nucleares y sustanciales. En su conjunto tales diferencias podrían autorizarnos a considerar que estamos ante valores incluso contrapuestos, toda vez que el modelo escolar no funciona ya en los procesos de formación dirigidos a las personas adultas.

En efecto, la Educación de Adultos, como sector educativo, no parece ser sin más una mera variación de un mismo conjunto educativo. Más bien se diría que, en los últimos años, los supuestos y los valores que subyacen a las prácticas educativas con personas adultas tienden a poner de manifiesto que estamos ante un nuevo universo educativo, una especie educativa emergente que, en consecuencia, exige también una regulación propia (diferente a la regulación del modelo escolar) por parte de las autoridades educativas. Pero ello no será posible si el proceso no va acompañado de un cierto desarrollo teórico específico en este campo de la educación, fruto de investigaciones y de prácticas innovadoras también específicas.



1. Comunicación presentada en el Congreso sobre Teoría de la Educación celebrado en Murcia en abril de 1997.

2. Una información más amplia de esta doble constatación, analizada desde la perspectiva histórica, social, psicológica y epistemológica puede encontrarse en MEDINA, O. (1996): *Educación de Adultos. Modelos y análisis conceptual*, Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.

3. De' Ath habla de la "aculturación" como el proceso por el cual un grupo adquiere las características culturales de otro mediante la interacción directa. Cfr. De' Ath (1979): "Fundamentos ecológicos y antropológicos de la educación permanente", en Dave, R.H. (dir.) op. cit.

4. Con este motivo se iniciaron en diciembre de 1991 unas Jornadas Técnicas para el desarrollo de la LOGSE en materia de Educación de Adultos que finalizaron en mayo de 1993 con un documento titulado "Acuerdos sobre elementos comunes a todo el Estado para la elaboración de un diseño curricular específico de la formación básica de las personas adultas", Cfr. revista *Materiales para la Educación de Adultos*, núm. 6-7, junio de 1995.

## BIBLIOGRAFIA

BERTALANFY, L. V. (1993): *Teoría general de los sistemas*, Fondo de Cultura Económica, Madrid.

BROCKETT, R. G. e HIEMSTRA, R. (1993): *El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos*, Paidós, Barcelona.

COOMBS, F. (1971): *La crisis mundial de la educación*, Península, Barcelona.

COOMBS, F. (1985): *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*, Aula XXI-Santillana, Madrid.

COMISIÓN EUROPEA (1996): *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento. Libro Blanco*, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Luxemburgo.

CONSEIL DE L'EUROPE (1982): *Contribution au développement d'une nouvelle politique éducative*, Strasbourg.

CROPLEY, A. J. (1979): "Algunas reflexiones psicológicas en torno a la educación permanente", en Dave, R.H. (dir.), *Fundamentos de la educación permanente*, Santillana-Unesco, Madrid.

DAVE, R. (dir.) (1979): *Fundamentos de la educación permanente*, Santillana-Unesco, Madrid.

FAURE y OTROS (1973): *Aprender a ser*, Alianza-Unesco, Madrid

GONZALEZ BLAS-

CO, P. (1992): "Los valores de los españoles. Comparación con Europa", en Muñoz-Repiso, M., Valle, J.M. y Villalain, J.L. (Edit.), *Educación y valores en España*, Centro de investigación y documentación educativo (CIDE), Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

HUSÉN, T. (1986): *La escuela a debate. Problemas y futuro*, Narcea, Madrid

JANNE, H. (1979): "Fundamentos teóricos de la Educación Permanente: enfoque sociológico", en Dave, R.H. (dir.), *Fundamentos de la Educación Permanente*, Santillana, Madrid.

MARÍN IBÁÑEZ, R. (1977): "La educación continuada, nueva frontera educativa" en *La enseñanza a distancia y los medios de telecomunicación*, Fundesco, Madrid.

MEC (1986): *La Educación de Adultos. Libro Blanco*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

MEDINA, O. (1996): *Educación de Adultos. Modelos y análisis conceptual*. Tesis doctoral, inédita, Universidad de Barcelona.

PUELLES, M. (1992): "Los valores en las grandes leyes de educación", en Muñoz-Repiso, M., Valle, J.M. y Villalain, J.L. (Edit.), *Educación y valores en España*, Centro de investigación y documentación educativo (CIDE), Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

TRILLA, J. (1985): *Ensayos sobre la escuela*, Laertes, Barcelona.

UNESCO (1972): *Tercera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos*, Unesco, París.

UNESCO (1981): "19 Reunión de la Conferencia General de la Unesco. Nairobi, 1976", en OEI/EDA, *Reuniones internacionales sobre Educación de Adultos*, Oficina de Educación Iberoamericana, Madrid.

UNESCO (1985): *Cuarta Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Informe final*, Unesco, París.

VÁZQUEZ, G. (1994): "Dificultades y compromisos de la teoría de la educación ante la 'desregulación' educativa", en *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 157, enero-marzo, Madrid.

VARELA, J. y ÁLVAREZ-URÍA, F. (1991): *Arqueología de la escuela*, Ediciones de la Piqueta, Madrid.

VERNER, C. (1964): "Definition of termes" en Jensen, G., Liveright, A.A. y Hallenbeck, W., *Adult education: outlines of an emerging field of university study*, Adult Education Association of the United States.





## Aportaciones del pensamiento adulto a la educación de los jóvenes

*M<sup>a</sup> Pilar Alcaide Guindo*

*Psicopedagoga del Equipo de Orientación Educativa (EOEP) “Moratalaz-Villa de Vallecas” (Madrid)*

### APRENDIENDO LO RELATIVO

El pensamiento relativo acompaña a la persona madura en el camino de la cordura tanto como el afán de alcanzar lo absoluto acompaña al joven hacia la sinrazón. Y es curioso que podemos encontrar una analogía en la Historia del Pensamiento si comparamos la trayectoria del pensamiento individual que va pasando de la absolutización a la relativización, desde la juventud hasta la vejez, y la trayectoria del pensamiento occidental que nos transporta desde el mundo de las ideas platónico, allá en la antigüedad, a la teoría de la relatividad de Einstein, máxima expresión del pensamiento relativo en nuestros días.

El joven suele acompañar su afán con la frescura que el viejo envidia y con la intensidad con que vive los acontecimientos. Esa misma intensidad acaba volviéndose en su contra si con el paso del tiempo, y a la par que su piel sonrosada empieza a ajarse, no aprende las lecciones del pensamiento relativo. En efecto, la vehemencia no sorprende en los veinteañeros, incluso puede ser objeto de alabanza. En el adulto entrado en años la ilusión puede ser mucha pero llevará a un abismo si no va acompañada de la prudencia que acoge en su seno la contradicción.

*La búsqueda de lo absoluto está, sin embargo, demasiado arraigada en las aspiraciones humanas como para concluir sencillamente que debe ser eliminada. Muy probablemente no sea*

*posible tal eliminación. Si a lo largo de la Historia tantas personas ilustres y no tan ilustres se han ensimismado con los pálidos reflejos de su encuentro, no vamos a ser tan aventurados de echar por tierra sus desvelos y sus logros, sólo debemos pedir la prudencia para poder distinguir los arrebatos (bienvenidos sean también como expresión de vitalidad) de la actividad tenaz que nos lleva al conocimiento y la belleza relativos.*

*El pensamiento dialéctico, como aceptación de la contradicción, junto a una visión aproximadamente relativa de la vida, son las armas más poderosas de la mente de quien, por sus años, no puede ya permitirse el lujo de creer a ciegas.*

La visión relativa de la vida que se da en la edad madura, digo que es redundantemente relativa, porque el hecho de que, por ejemplo, el abuelo trate al nieto con una afectividad complaciente y relativice la importancia de su educación y otros asuntos de gran trascendencia, no le impide tomar decisiones conectadas en el fondo a un sistema de valores heredados y aprendidos y que impregnan su historia personal.

No nos es posible relativizar siempre y del todo porque fundamentalmente hay que vivir y la vida está hecha de opciones que se toman bajo algún sistema de referencia.

Se ha podido observar que los humanos tenemos una serie de

**Tanto el pensamiento dialéctico, en el sentido de aceptación de la contradicción, como la visión relativa de la vida, sin verdades absolutas, son dos armas poderosas de la persona adulta que sirven como elemento de trabajo en la educación de jóvenes.**

habilidades que nos hacen aptos para la vida en su vertiente personal y social. Es un conjunto de capacidades más o menos desarrolladas que conectan con la importancia que damos a los fenómenos que nuestra persona soporta y que hacen que todo sea más liviano y llevadero: *no centrarnos en la preocupación por el futuro, no obsesionarnos con la culpabilidad por lo realizado, hacer que el grado de ofensa que percibimos ante las valoraciones ajenas sea mínimo, la autoestima menos dependiente de las circunstancias externas, la estimación más objetiva de lo que acontece en nuestro cuerpo y de los síntomas que conllevan malestar, la actividad productiva y creativa que sustituye a la visión permanente negativa de lo que hacen y crean otros, la relativización de conceptos como el de justicia que nos impide caer en el victimismo, la capacidad para neutralizar el odio y controlar los sentimientos que deterioran la personalidad y la aceptación de lo diferente y lo diverso.*

Sin estas capacidades ancladas todas ellas en una visión aproximadamente relativa de la vida, el joven o el adulto se embarcarían en un mundo lleno de inseguridad y angustia, en una vivencia penosa de los acontecimientos y en una percepción falseada de la realidad que es, a la vez, causa y consecuencia de la locura. El origen de semejantes habilidades podemos buscarlo en los aspectos relacionados con la socialización y la educación. Sólo si el niño se ha sentido querido y aceptado en el seno de su familia puede querer aceptar y tolerar a los otros, a pesar de ser diferentes. Sólo si ha visto cómo sus actuaciones han sido valoradas con una mezcla de objetividad y tolerancia, podrá él poner en funcionamiento los recursos del pensamiento relativo.

No son, por tanto, éstas unas capacidades que se tienen por el mero hecho de pertenecer a una especie, como podríamos decir de la capacidad de percibir determinados sonidos. Son unas capacidades que fundamentalmente se aprenden y que pueden ser desarrolladas en todos los momentos de la vida. Muy probablemente se alojan en algún lugar de nuestro cerebro cuyas células son sin

duda sostenidas por una multitud de sustancias químicas diferentes, de tal manera que si se produce una deficiencia bioquímica, ella afectará a su correcta puesta en marcha.

Pero al margen de este tipo de fallos, el fallo fundamental está en la no adquisición o la adquisición deficiente, de la misma manera que podemos ser capaces de leer e interpretar el sentido de un texto y ello es posible tanto, gracias al correcto funcionamiento de la biología y química cerebrales, como al aprendizaje que de la lectura hicimos en un determinado momento de nuestras vidas.

*Tendríamos aquí un área que trabajar en una educación que pretende dar como fruto un individuo apto no sólo para producir sino, sobre todo, para ser feliz en el sentido expresado anteriormente y, por tanto, tolerante con la diversidad.*



Si la capacidades que la escuela clásica trata de desarrollar están relacionadas con el pensamiento lógico-formal, este nuevo grupo de capacidades están relacionadas con el pensamiento relativo y con el pensamiento dialéctico, porque el

pensamiento relativo tolera las diferencias y el pensamiento dialéctico tolera la contradicción.

Y aquí encontramos el principal escollo: El joven se encuentra muy cómodo en el ámbito del pensamiento científico clásico en el que las soluciones son cristalinas, pero sumamente incómodo en el ámbito de lo relativo, lo posible, lo divergente y lo contradictorio.

Por otro lado, encontramos un fenómeno que puede ser de gran ayuda a profesores y padres y que se refiere a la ilusión con que se vive el propio proyecto de vida en la edad de la adolescencia. Gracias a esto los temas relacionados con la autoconfianza y el autoconcepto serán del máximo interés en estas edades. También será de ayuda la irrupción de la conciencia social en el pensamiento de los jóvenes para poder abordar con éxito algunos temas relacionados con la tolerancia, la justicia y los derechos humanos.

De esta forma el camino hacia lo relativo y hacia lo dialéctico podrá ser emprendido por el joven sin necesidad de forzar sus esquemas representacionales ni sus expectativas vitales que le acercan espontáneamente a la radicalidad.

## MAYORÍA DE EDAD PARA TODOS

Kant, el filósofo ilustrado alemán en su obra de 1784, "Respuesta a la pregunta: ¿Qué es Ilustración?", nos plantea y define el problema de la mayoría de edad (Mündigkeit), tanto en el plano personal como en el de los pueblos como unidad histórica.

En primer lugar, debemos entender la Ilustración como emancipación de la autoridad, de la superstición y de la tradición y la "mayoría de edad", como *capacidad para servirse del propio entendimiento sin la guía de otros*.

Por el contrario la minoría de edad en personas adultas, faltas de criterio propio y dependientes de otras personas, es considerada como una minoría de edad *autoculpable*, que se produce por la comodidad que supone el no sentirse obligado a tomar decisiones y a llevar las riendas de la propia vida, asumiendo éxitos y fracasos como consecuencia de las propias acciones.

En el caso de las mujeres, cuyo estatus en los tiempos de Kant no era de igualdad de derechos ni de oportunidades, la culpabilidad subsiste, no eximiéndolas, porque la comodidad en este caso se impone a las dificultades aún mayores.

Sólo en el ámbito de la Ilustración, como sistema cultural y de valores que otorga la libertad a los ciudadanos y ciudadanas de un país, se puede dar la posibilidad de la salida de esta minoría de edad tan perniciosa como culpable. *La libertad es la única posibilidad para alcanzar la "mayoría de edad" y, por tanto, la Ilustración de los pueblos que, en su minoría de edad, suelen guiarse por los prejuicios como riendas para la mayor parte de la masa carente de pensamiento autónomo en los pueblos no ilustrados, donde para acceder a la Ilustración, únicamente se requiere libertad.*

En este ámbito de libertad, es como la persona puede acceder al uso de la Razón, ya sea público, pudiendo manifestar su pensamiento sin paliativos, o privado, donde los límites vienen estrechamente limitados por una serie de normas que es preciso obedecer (la ley), por más que con el uso público de la Razón, podamos intentar influir en el cambio o sustitución de las leyes que consideramos injustas.

No sólo los prejuicios roban este uso de la Razón a las personas, también la religión juega un importante rol en la conservación de la minoría de edad y, en este sentido, Kant no duda en fijar la nulidad moral de la tutela suprema de la religión hacia el pueblo y la legitimidad de las anulaciones, en la posteridad, de los acuerdos que impiden el progreso. Él mismo no duda en afirmar que su época, no es una época "ilustrada", sino en vías de conseguir la Ilustración.



## DEL SENTIDO COMÚN A LA CAPACIDAD DE JUICIO, O CÓMO AVANZAR EN EL PENSAMIENTO AUTÓNOMO

Estas son las tres máximas:

- La primera máxima es pensar por sí mismo. (Pensamiento libre de prejuicios, razón autónoma). Sabiendo que el prejuicio es la inclinación de la razón a la heteronomía y que la superstición es un prejuicio que nos presenta la naturaleza no sujeta a las leyes del entendimiento.
- La segunda máxima consiste en pensar poniéndose en el lugar del otro. Considerar las cosas desde un punto de vista universal. (Pensamiento extensivo)
- La tercera máxima es pensar siempre de acuerdo consigo mismo. (Pensamiento consecuente).

# EXPERIENCIAS

## La poesía ha de florecer... en el Centro Penitenciario de Aranjuez

*José Miguel de Barea Álamo/ Concepción Pérez Pérez*

*Poeta y coordinador de la ONG "Punto Cero" / Maestra del C.P. de Aranjuez (Madrid VI)*

**A**ÚN resuenan en nuestras retinas los explosivos ecos que sacudieron el Salón de Actos del Área Socio-Cultural del Centro Penitenciario de Aranjuez (Madrid VI) con motivo de la culminación de un proyecto educativo para internos que fue fraguándose en el aula de 4º A, dirigido por la maestra Concha Pérez con la colaboración del poeta y coordinador de la ONG "Punto Cero" de la UNED, José Miguel de Barea.

De entre las calizas paredes y los barrotes del lugar citado, surgieron como un ensalmo los gorgojos de un ruiseñor y la delicada espuma de una rosa: durante el período de dos meses, noviembre-diciembre, la libertad, el ensueño, la pacífica buena voluntad de unos seres humanos (presos, reclusos, reos, talegueros, llamémosles como queramos) afloraron como sólo puede hacerlo lo más hermoso, lo más auténtico, lo más real, que poseemos todos, inocentes y culpables, oficinistas que cumplen diariamente con su labor, conductores de autobús, barrenderos, empleados municipales ... la ilusión, la persuasión, la autenticidad de lo más ingénito que poseemos: la bondad del ser humano.

Bob Dylan ya lo expresaba en una de sus canciones: "... Este mundo no es más que un gran patio de prisión/ en el que unos somos los reos/ otros los guardianes...". Freud hablaba de "... el dichoso nunca fantasea, sólo lo hace el insatisfecho ...". Y ¿qué mayor insatis-



facción, qué desolación más perfecta e insondable se funden en un hombre privado de su libertad, casi imposibilitado para aspirar las delicias de una nube nocturna entre los muros y alambradas que coartan sus pasos y miden el alcance sus manos? ... Pues bien, ese espacio de 4º A del que hablamos más arriba se convirtió en un hervidero de criaturas sintientes, expectantes, maravillosas. Por mor de la Poesía gentes duras y difíciles, personas que por circunstancias diversas jamás habían oído hablar de Safo, (menos leer), de Cernuda, de Juan R. Jiménez, de Tagore, de Whitmann, sintieron que a su soledad, a su desamparo, a su desarraigo social y personal le crecían alas y comenzaron a escuchar, a pensar, a saber que debajo de todas las arenas del desierto siempre hay un pozo de agua clara que sacia la sed.

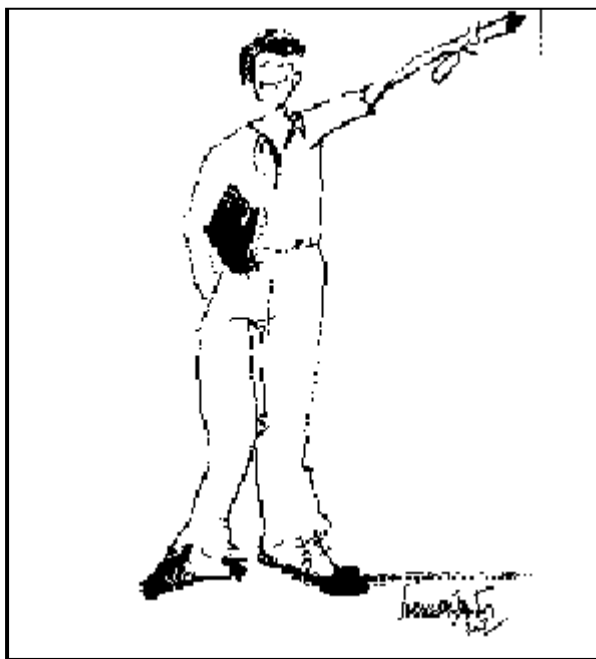
Y con un impulso inimaginable crearon su propia Aula de Poesía en la que todos y cada uno comenzaron a escribir y leer sin rubor alguno sus propios textos. Respeto, paciencia, imaginación, voluntad ... Ramón, Alcides, Raúl, José y así hasta más de veinte "inadaptados" dieron nombre al "Vestuario del Alma" que cada lunes y durante una hora, llenaban de emoción los ojos de Concha, su maestra y bienhechora, y la capacidad de creer en la limpieza del ser humano de José Miguel, su humilde colaborador.

Fue tanta la intensidad, el trabajo, que esos hombres "peligrosos" sacaron a flor



de piel, que todos nos sentimos hermanados e imbricados en una labor tan llena de paz y solidaridad que se decidió "dar al mundo", hacer partícipes a todos y cada uno de los habitantes de ese microcosmos que es ARANJUEZ-MADRID. Con tenacidad, múltiples ensayos mañana y tarde y con las limitaciones propias del lugar (... permisos para salida de módulos, desencanto natural de muchos integrantes...), el día 20 de diciembre se celebró un macroespectáculo con toda aquella carga de poesía, música, buena disposición, que los internos llevaban dentro de sí. En dos sesiones, de 9 a 11 y de 11 a 14, la prisión de MADRID-VI se convirtió en un cierre de ejercicio, en un fin de año fastuoso donde maestros, educadores, trabajadores sociales, pudieron sentir en sus propias carnes como vibraban aquellos muros cegadores, aquellas alambradas castrantes con el espíritu interracial de sus múltiples reclusos, gitanos, musulmanes, evangélicos, cristianos, ateos, gente "culpable y condenada", con su teatro, sus versos, sus canciones. Convirtieron el Salón de Actos en un ágora, en una inmensa PLAZA DEL PUEBLO, donde intereses bastardos, posicionamientos políticos, mangoneos económicos brillaban por su ausencia. Paz, libertad, espíritu, autenticidad de seres humanos nos conmovieron hasta los huesos. ¡Ojalá que este ejemplo pueda tener una continuidad en todas las prisiones del mundo y que como inmortalizara en sus versos el gran romántico inglés, John Keats

*... La Poesía ha de florecer naturalmente como las hojas de los árboles, si no es mejor que no nazca de ninguna de las maneras...*



Estos son algunos de los textos poéticos que construyeron los alumnos para el performance "El

Vestuario del Alma".

#### EL TÍMIDO (El miedo)

Tengo miedo de quitarme la careta de hombre duro porque no sé qué pensarán de mí los demás. Tengo miedo de ver claro y puro porque este mundo injusto no entiende la belleza de la bondad siendo ésa el límite del camino donde todos tenemos que llegar.

#### EL VIAJERO (buscador)

Voy buscando la Belleza eterna entre flores, agua, viento. Tengo en los años un pensamiento tan duro como la soledad, perfumado como la seda pero este amor que dentro de mí siento me aprieta y me atosiga impidiéndome ser completo ...

#### EL INTELLECTUAL (Sabiduría)

No me importa lo que digan los libros algo me pasa y no sé lo que es, miro hacia el cielo, miro la tierra y sigo sin comprender. Este ansia de tenerlo todo me confunde y me hastía. Dentro de mí está la verdad, y lo que quiera pretender encontrar ...

#### EL SER OLVIDADO

Buscad, buscad, al ser ancestral  
Escondido, oculto, tapado  
En el cajón del subconsciente, olvidado.  
Buscad, buscad, al ser de la luz y bondad,  
Dejadle que hable y os cuente  
Cuál es la pura verdad.  
Buscad, buscad, al ser ancestral  
El que jugaba y reía con vosotros,  
Con quien aprendisteis a caminar.  
Os contará por qué se fue  
Y su luz dejó de brillar.  
Buscad, buscad al ser de amor y humildad,  
Dejad que su verdad os inunde  
Hasta de paz y alegría rebosar.  
Dejadle que como centella os ilumine  
Y conmigo alumbrad la oscuridad.  
Buscad, buscad al ser de vida y paz,  
Sólo él os dará armadura y espada  
Con la que vencer la oscuridad.  
Buscad, buscad no dejéis de buscar,  
Yo os estaré esperando y juntos  
Alumbraremos el mundo.

# MONOGRÁFICO

## PROYECTOS EUROPEOS Y EPA

Los programas educativos europeos: un abanico de oportunidades, pág. 22  
M<sup>º</sup> Victoria Reyzábal

Las acciones Grundtvig en España y en la Comunidad de Madrid, pág. 27  
José Gutiérrez Fernández

Trayectoria de los proyectos Grundtvig en la Comunidad de Madrid, pág. 30  
Purificación Llaquet, Antonio Lara y Ana Carmen del Canto

La participación del INEM en programas europeos de formación, pág. 33  
M<sup>º</sup> Luisa Casado López

Proyecto NETA: ¿Qué hacemos en la educación de personas adultas?, pág. 37  
Esther Rubio Herráez

Proyecto EDI: Educación, desarrollo e integración, pág. 40  
Susana Lletjós, Luis Muñoz y Gloria Martín

Proyecto SCALA: Procesos de orientación de personas adultas, pág. 44  
Beatriz Torres Martín

Proyecto LUMINA: nueva luz para la educación con personas adultas, pág. 48  
M<sup>º</sup> Cruz Casado, Isabel Fernández y Juan Sabe

Proyecto Radio ECCA: Innovación a través del diálogo, pág. 52  
M<sup>º</sup> Carmen García García,

Un proyecto Grundtvig en el centro comarcal de EPA "El Molar", pág. 56  
M<sup>º</sup> Jesús Gallejones Gómez,

Proyecto de formación de agentes de desarrollo en barrios desfavorecidos, pág. 59  
Alberto Maynar y Maite Alzola,



# Los programas educativos europeos: un abanico de oportunidades

*M<sup>a</sup> Victoria Reyzábal*

*Coordinadora de Área de la Dirección General de Promoción Educativa. Comunidad de Madrid*

“LLEGARÁ un día en el que Francia, Rusia, Italia, Inglaterra, Alemania, todas las naciones del continente, sin perder vuestras cualidades diferentes y vuestra gloriosa individualidad, os fundiréis estrechamente en una unidad superior, y constituiréis la fraternidad europea...” Victor Hugo, Congreso de la Paz, París, 21 de agosto de 1849.

Al leer la cita que abre estas líneas, escrita hace más de 150 años por tan insigne personalidad europea, llegamos inmediatamente a la constatación de que la Europa fraterna y unida, en la que nos afanamos actualmente, es la creciente concreción del sueño europeo, concebido por muchos hace tanto tiempo, pero que está aún por completar.

A lo largo de muchos años, desde la concepción de la unión europea -inicialmente mediante el establecimiento de tratados económicos, más adelante en la confluencia jurídica y legislativa, y, en todo caso, a través de la cooperación entre los Estados, las instituciones, y las personas- se ha ido creando la realidad de la Unión Europea, y, lógicamente, ello no ha surgido simplemente de la buena voluntad o de la fuerza de algunas hermosas palabras o importantes personalidades. Para este empeño se han diseñado políticas, se han ideado estrategias, se han dispuesto y ofrecido programas, recursos, instrumentos para la acción de todos los agentes comprometidos con esta construcción. Algunos de ellos son los programas de

cooperación en materia de educación, formación y juventud, que proporcionan un abanico de oportunidades óptimo para crecer y mejorar juntos.

Oportunidades en el sentido de posibilidades, pero también de aquello que es conveniente para cada contexto y situación, conscientes de la multiplicidad de necesidades en una realidad compleja como es la que exige la construcción de una verdadera comunidad europea, no sólo de un mercado común, por muy extenso que éste se siga haciendo, sino de una perspectiva conjunta de futuro.

Sin embargo, la experiencia nos muestra que es difícil, para aquellos que quieren iniciar una aventura transnacional de cooperación, tener presente la variedad de programas posibles con sus respectivas denominaciones, todas englobadas bajo el concepto de *programas europeos*.

El objetivo de este artículo es mostrar, a grandes rasgos, el menú de oportunidades que se abre ante nosotros para participar en ellos e incorporar a nuestro trabajo educativo la dimensión europea que ha de ir formando parte, progresiva e imparablemente, de nuestra identidad.

## POLÍTICA EUROPEA EN MATERIA DE EDUCACIÓN

Antes de adentrarnos en el entramado de posibilidades que se nos ofrece para la cooperación en materia de educación, conviene recordar que la política europea en dicho ámbito se encauza hacia la cooperación entre la Comunidad Europea y los Estados miembros, consagrada por el Tratado constitutivo de la Unión Europea en sus artículos 149 y 150, cuyo propósito es favorecer el desarrollo de una educación de calidad y dotar de una dimensión transnacional a los estudiantes, profesorado e instituciones educativas. Estos artículos definen el papel de la Comunidad, que es el de apoyar y complementar la acción en los Estados

**Para hacer realidad la construcción de la UE se ha realizado un abanico amplio de programas de cooperación en materia de educación, formación y juventud para que los Estados miembros crezcan y mejoren juntos tal y como expresan los artículos 149 y 150 del Tratado de la Unión Europea.**

miembros, estimulando la cooperación entre ellos. No obstante, se mantiene la responsabilidad exclusiva de los Estados en cuanto al contenido y la organización de sus sistemas de educación y formación. El Tratado define una serie de acciones que se han de emprender en el ámbito europeo, pero no pretende la homogeneización de las disposiciones legales y reglamentarias de los Estados miembros.

Hay que señalar, pues, que en este marco jurídico los Estados miembros son los responsables de las políticas de educación, formación y juventud. Los programas de la UE fomentan la cooperación de las distintas nacionalidades europeas como complemento y no como alternativa.

## UN POCO DE HISTORIA

En el desarrollo de la dimensión europea de la educación podemos distinguir dos fases. La primera de ellas se desenvuelve en el marco de los Tratados fundacionales y del Acta Única Europea. La segunda etapa se corresponde con el marco creado por el Tratado de Maastricht y el Tratado de Ámsterdam.

Así, la acción de la Comunidad Europea en materia de educación, formación y juventud comenzó en los años 70 y se extendió en los años 80 y principios de los 90 a través de varios programas: Erasmus, Comett, La Juventud con Europa, Lingua, Petra, FORCE, Eurotecnec.

Seguramente muchos de nosotros reconocemos y recordamos algunos de estos nombres. Sin embargo, en 1995, se produjo una profunda reestructuración que condujo a la creación de tres grandes programas: Sócrates, Leonardo da Vinci y La Juventud con Europa. Éstos engloban todos los anteriores e incorporan nuevas actividades relevantes, como la educación para adultos.

Actualmente nos encontramos en la nueva fase de estos programas, que se extiende de 2000 a 2006, en la que se han hecho cambios sustanciales, entre ellos la integración de las diferentes acciones sobre juventud en el programa Juventud y la introducción de las "acciones conjuntas" para posibilitar las iniciativas que exceden el ámbito de un solo programa.

Nos detendremos ahora en estos tres grandes programas, actualmente en vigor.

El programa Sócrates es el de mayor envergadura como acción comunitaria en materia de educación, y en su primera fase contó con un presupuesto de 850 millones de euros, cantidad que se

ha incrementado hasta los 1850 en la segunda (2000-2006).

Su objetivo fundamental es contribuir a una educación de calidad y estimular el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Ello se conseguirá a través del refuerzo de la dimensión europea de la educación en todos los niveles, de la promoción del conocimiento de las lenguas de la Unión, de la dimensión intercultural de la educación, del incremento de la movilidad transnacional en el ámbito educativo y del fomento de la innovación, incluyendo el uso generalizado de las Tecnologías de la Comunicación y la Información.

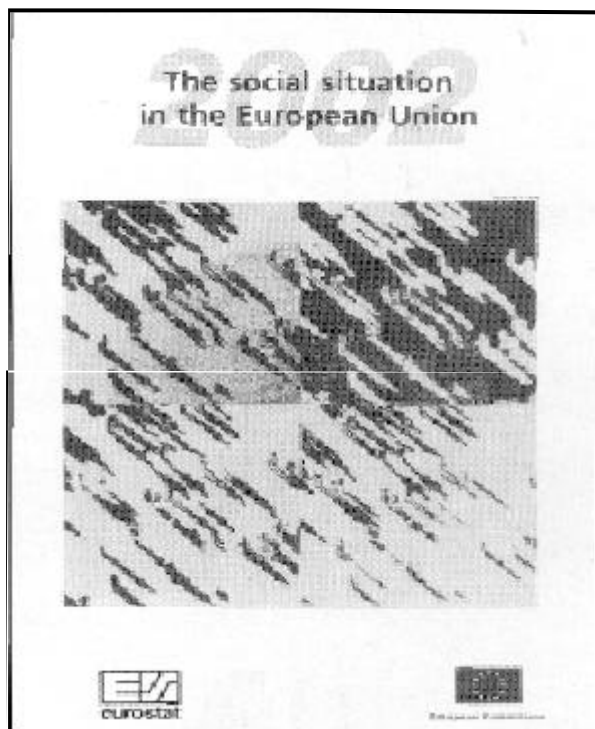
Los destinatarios de este programa pueden ser muchos sectores o colectivos: el alumnado no universitario, los estudiantes universitarios u otras personas en formación, el personal que actúa directa-



mente en el ámbito de la enseñanza, centros e instituciones educativas, personas y organismos responsables de los sistemas y políticas de educación local, regional y nacional de los Estados miembros. Pueden participar en acciones propias de este programa también entidades y organismos locales y regionales de carácter asociativo que trabajen en el ámbito de la educación, empresas y organizaciones profesionales, interlocutores sociales, centros y organismos de investigación.

El programa Sócrates se abre como un menú de posibilidades en 8 acciones que se adecuan a diferentes ámbitos educativos o medidas transversales.





Así las acciones Comenius, Erasmus y Grundtvig abarcan las etapas fundamentales de la educación (escolar, universitaria y de personas adultas respectivamente), mientras que el resto se centran de forma transversal en el ámbito de las lenguas (Lingua), las Tecnologías de la Información y la Comunicación con fines educativos (Minerva) o los intercambios de información, innovación, difusión de resultados, acciones conjuntas y evaluación del programa.

El Programa Leonardo da Vinci se destina a apoyar el desarrollo de políticas y acciones innovadoras en los Estados miembros relacionados con la formación profesional. En su primera fase, tuvo una duración de cinco años (1995-1999) y su presupuesto ascendía a 620 millones de euros. El programa permitió racionalizar y ampliar la acción comunitaria sobre formación profesional que, anteriormente, se dividía entre los programas Comett, Petra, FORCE, Lingua y Eurotecnet.

La segunda fase, que se extiende también hasta el año 2006, dispone de una dotación presupuestaria de 1150 millones de euros. Su objetivo es consolidar y ampliar las acciones realizadas anteriormente y potenciar el papel del programa a través del apoyo a las políticas de formación profesional en Europea.

Los destinatarios son todos los organismos e instituciones de carácter público y privado que participen en acciones de formación profesional, incluidas las universidades, centros de investigación, empresas, organizaciones profesionales y

cámaras de comercio, interlocutores sociales, organismos sin afán de lucro y no gubernamentales.

Desde el principio, el programa ha apoyado proyectos en los que se promueve el aprendizaje de idiomas con fines profesionales por lo que, en esta segunda fase, se ha introducido la medida específica "competencias lingüísticas".

El programa Juventud se destina a la cooperación en ese ámbito, y pretende fomentar la contribución activa de los jóvenes a la construcción europea, reforzar el sentido de solidaridad y potenciar el espíritu de iniciativa y creatividad para desempeñar un papel activo en la sociedad. Cubre el periodo 2000-2006 y está dotado con un presupuesto de 520 millones de euros. Incluye actividades de anteriores programas, como La Juventud con Europa (intercambios de grupos de corta duración) y el Servicio Voluntario Europeo, y otras nuevas acciones, como las "iniciativas relativas a la juventud", acciones conjuntas (con los programas Sócrates y Leonardo da Vinci), el diálogo intercultural y diferentes medidas de apoyo específicas. El programa está basado en la educación no formal, el concepto de aprendizaje permanente y el desarrollo de capacidades y competencias que promuevan la ciudadanía activa, el espíritu de iniciativa y la lucha contra el racismo y la xenofobia entre los jóvenes - en principio entre los 15 y los 25 años-. También pueden participar quienes trabajan directamente en el ámbito de la juventud.

## OPORTUNIDADES E IMPACTO

A partir de las evaluaciones realizadas de estos tres grandes programas hasta la fecha, se pueden comprobar algunas de las oportunidades que la participación en los mismos nos ofrece.

La movilidad de estudiantes y profesores, aspecto que se potencia en todos ellos, tiene un profundo impacto que va más allá del ámbito del proceso de enseñanza y aprendizaje únicamente. Se ha comprobado, por medio de diversos estudios, que las personas que han podido viajar al

**Los proyectos europeos permiten una gran movilidad de los estudiantes y los profesores, enriqueciéndoles personalmente mucho más allá del ámbito de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, la percepción directa de Europa abre nuevas perspectivas de progreso a las instituciones y a los ciudadanos.**

extranjero han obtenido una valiosa experiencia desde el punto de vista cultural y lingüístico, que no sólo les ha permitido un mejor hacer, un progreso académico que les ha beneficiado en el mercado de trabajo, sino que les ha enriquecido enormemente a nivel personal.

Participar en estos programas permite experimentar la realidad de la dimensión europea en todo tipo de instituciones educativas, desde las universidades hasta las escuelas o Centros de Personas Adultas, en la formación de los profesores, tanto en enseñanzas formales como informales.

Esta dimensión europea se va incorporando a través de la realización de proyectos transnacionales de variada envergadura, en los que cooperan diversas instituciones, y que pueden abarcar desde el desarrollo de productos -como planes de estudios, instrumentos de enseñanza de idiomas o cursos conjuntos- a la creación de grandes redes europeas de alto nivel -proyectos que reúnen a especialistas clave en un campo particular-, hasta planes de trabajo común de distinta complejidad desarrollados por pequeñas agrupaciones de escuelas o las instituciones de educación para personas adultas de diferentes países. En todos los casos, se persigue la promoción de iniciativas transnacionales y la transferencia de las mejores prácticas en el ámbito de la educación -en términos de calidad y contenido del aprendizaje e innovación-, la incorporación de las realizaciones de los proyectos a los principales sistemas de formación y, como hemos indicado anteriormente, la asimilación de la dimensión europea. Todo ello aporta una percepción directa de Europa y abre nuevos horizontes y perspectivas tanto a las instituciones como a los ciudadanos.

En el caso del programa Juventud, los jóvenes pueden aprender mucho unos de otros y de sus diferentes culturas cuando están en contacto con otras sociedades y formas de vida. Esta experiencia ha promovido los intercambios, la participación en actividades de servicio voluntario o en iniciativas juveniles. Se facilita así la oportunidad de combatir los prejuicios y estereotipos y se hace realidad el concepto de "Europa" para sus ciudadanos. La posibilidad de tener una "experiencia de aprendizaje no formal" contribuye igualmente a fomentar la integración social y la participación activa, a estimular la iniciativa y la creatividad y a mejorar el empleo y la solidaridad. La oportunidad de proporcionar apoyo al desarrollo de comunidades locales es también un elemento clave del programa.

Según se desprende del informe de evaluación

de la Comisión sobre la aplicación del programa La Juventud con Europa y el Servicio Voluntario Europeo, ambos han contribuido globalmente a mejorar la comprensión mutua y sensibilizar a los participantes sobre la diversidad de Europa. En general, éstos han adquirido más confianza en sí mismos, tienen más espíritu de iniciativa y son capaces de desempeñar un papel más activo en su comunidad local.

Hasta aquí hemos tratado de exponer, partiendo de la evidencia recopilada a través de las evaluaciones realizadas hasta la fecha, los beneficios y oportunidades que pueden obtenerse de la participación en los programas europeos.

Participar en un programa precisa de cierta inversión de tiempo para identificar cuál es la acción en la que mejor se puede enmarcar el proyecto que queremos llevar a cabo, cuál es el capí-

#### Datos clave - Sócrates

El resultado más destacado de Sócrates es la cantidad de oportunidades que ha ofrecido a estudiantes y profesores de vivir y trabajar en otro país europeo, y el impacto que ello ha tenido en sus vidas. En la primera fase de Sócrates, unos 460.000 estudiantes y 80.000 profesores pudieron trasladarse al extranjero.

En octubre de 2002, más de un millón de estudiantes universitarios habían realizado un período de estudios en el extranjero gracias al programa Erasmus. En las mismas fechas, unas 15.000 escuelas habían formado parte de asociaciones escolares multilaterales que suponían la participación de 150.000 profesores y más de dos millones de alumnos en diversos proyectos. En la primera fase de Sócrates, unos 150.000 alumnos escolares se desplazaron al extranjero para seguir cursos de idiomas y 80.000 profesionales de la enseñanza escolar participaron en proyectos de movilidad y cursos de formación continua en el extranjero. Durante el mismo período se financiaron casi 1.200 proyectos transnacionales de cooperación entre instituciones y organizaciones activas en la formación de profesores, la enseñanza intercultural y la educación de grupos específicos. En el campo de educación para las personas adultas, desde 1995 se han financiado en torno a 400 proyectos europeos de cooperación que reunieron a más de 2.000 socios. Cabe añadir que desde la creación de Grundtvig en 2000 se han creado veinte grandes redes y más de 200 asociaciones europeas de aprendizaje con casi 1.000 socios.

tulo que mejor puede responder a nuestras necesidades, y, en esta segunda fase de los programas, valorar la posibilidad de emprender acciones conjuntas que tomen parte de varios a la vez. La versatilidad y flexibilidad de los mismos ha crecido en esta segunda etapa. Igualmente se ha incrementado notablemente la asignación presupuestaria con respecto a la primera fase de los mismos, como se puede deducir de los datos aportados, y como consecuencia se multiplican las oportunidades de participación para un número creciente de instituciones y personas.

En este sentido, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid ha reconocido, y así lo hace constar en sus planes de acción, la importancia de dar una dimensión europea al quehacer educativo de la región, fomentando la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en proyectos europeos. Concretamente, la Dirección General de Promoción Educativa, a través de los servicios de Educación de Personas Adultas y de Atención a la Diversidad, coordinadamente con la Unidad de Programas Internacionales, impulsa y promueve la participación, especialmente, en las acciones Grundtvig 2 y 3 y Comenius 1.3, por destinarse éstas a los ámbitos de gestión de dicha Dirección General. Los resultados de las dos últimas convocatorias han sido muy satisfactorios en términos de incremento del número de proyectos, por un lado, y del interés de las temáticas abordadas, en perfecta coherencia con las líneas y prioridades marcadas por la Comisión Europea.

Por nuestra parte, sólo queda animar fervientemente a las personas e instituciones educativas de nuestra Comunidad de Madrid a embarcarse en una experiencia beneficiosa a todas luces, y a través de ella, a contribuir vivamente a la construcción del sueño que, entre muchos otros, Víctor Hugo nos comunicó hace un siglo y medio.

Datos tomados de:

"El futuro desarrollo de los programas de educación, formación y juventud de la Unión Europea después de 2006"

Documento de consulta pública  
Comisión Europea  
Dirección General de Educación y Cultura  
Bruselas, noviembre de 2002

Otras fuentes de información:  
Programa Sócrates  
<http://europa.eu.int/comm/education/socrates-es.html>

Evaluación de Sócrates I  
<http://europa.eu.int/comm/education/keydoc/com2001/com2001-075es.pdf>

Programa Leonardo da Vinci  
[http://europa.eu.int/comm/education/leonardo\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/leonardo_en.html)

Evaluación de Leonardo da Vinci I  
[http://europa.eu.int/comm/education/leonardo/report\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/leonardo/report_en.html)

Programa Juventud  
<http://europa.eu.int/comm/education/youth/youthprogram.html>

Evaluación de La juventud con Europa y Servicio Voluntario Europeo  
[http://europa.eu.int/comm/education/youth/program/eval/sec\\_2001\\_1621\\_es.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/youth/program/eval/sec_2001_1621_es.pdf)

#### Datos clave - Leonardo da Vinci

En la primera fase del programa, 127.000 jóvenes trabajadores o aprendices se beneficiaron de un período de formación en otro país (una media de aproximadamente 25.000 al año); más de 77.000 organizaciones realizaron con éxito proyectos financiados por el programa; 2.500 proyectos piloto de diversa naturaleza recibieron una contribución financiera media de 120.000 euros.

En los dos primeros años de la segunda fase del programa, 75.500 jóvenes trabajadores o aprendices participaron en acciones de movilidad (lo que supone un aumento de aproximadamente 37.500 jóvenes al año, lo cual refleja la prioridad que tienen ahora estas acciones); 496 proyectos piloto recibieron una contribución financiera media de 340.000 euros; unas 7.000 organizaciones participaron en los diferentes proyectos, 16% de las cuales eran PYME, lo cual refleja el esfuerzo por mejorar su participación en las actividades del programa.

#### Datos clave - Juventud

En el período de 1995 a 1999, más de 400.000 jóvenes participaron en el programa La Juventud con Europa y el Servicio Voluntario Europeo. Desde el año 2000, más de 250.000 jóvenes han recibido financiación del programa Juventud. Éste atrae anualmente a más de 10.000 proyectos y casi 130.000 jóvenes. Y el interés va en aumento, como lo demuestra el incremento de aproximadamente un 23 % entre 2000 y 2001 del número de solicitudes para el conjunto de las acciones.

# Las acciones Grundtvig en España y en la Comunidad de Madrid

José Gutiérrez Fernández

Administrador, Coordinador de las acciones centralizadas Grundtvig. Comisión Europea. (Bruselas)

## 1. INTRODUCCIÓN

EN el marco de Sócrates, el programa europeo de cooperación en el ámbito de la educación, las acciones Grundtvig<sup>1</sup> constituyen, junto con la enseñanza escolar y la enseñanza superior, el tercer pilar de una estrategia global destinada a cubrir el conjunto del espectro de la educación "de la cuna a la tumba". Dedicadas a las múltiples dimensiones de la educación de adultos -ya se trate de la educación formal, no formal o informal- las acciones Grundtvig se sitúan en las fronteras de las iniciativas comunitarias en favor de la educación, la formación, la juventud y, de una forma más general, el fomento de una ciudadanía europea activa. A este respecto, Grundtvig debería cumplir un papel estratégico fundamental, efectuando la síntesis entre el crecimiento económico, la cohesión social y el enriquecimiento intelectual de los ciudadanos europeos.

La declaración del Consejo Europeo de Lisboa en marzo de 2000 no decía otra cosa, cuando fijaba para Europa el objetivo estratégico de *convertirse en la economía del conocimiento más competitiva y más dinámica del mundo, capaz de un crecimiento económico duradero acompañado de una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y de una mayor cohesión social*. Si añadimos a este objetivo la dimensión de "realización individual" (*personal fulfilment*), se habrá definido el marco general en el cual se inscriben los proyectos y las actividades de cooperación europea desarrollados dentro de las distintas acciones Grundtvig.

## 2. MODO DE GESTIÓN Y TIPO DE ACCIONES.

Tal como ocurre con los otros dos pilares del programa Sócrates (Comenius para la enseñanza escolar y Erasmus para la enseñanza superior), las acciones Grundtvig se caracterizan por una estrategia de cooperación articulada sobre 3 niveles de intervención y dos métodos de gestión administra-

tiva, como se expone brevemente en el cuadro que aparece a continuación.

Por lo que se refiere a los métodos de intervención, se pueden definir tres: El primer nivel va dirigido directa e individualmente al personal de enseñanza y/o administrativo empleado por organizaciones directa o indirectamente afectadas por la educación de los adultos. Se presenta bajo la forma de Becas individuales de movilidad transnacional destinadas a la formación -participación en cursos, seminarios, talleres, conferencias de carácter europeo que tratan de una problemática particular de la educación de los adultos-, o a la preparación de futuros proyectos o redes de cooperación a nivel europeo.

El segundo nivel se refiere a la realización de Proyectos transnacionales de cooperación que implican al menos a tres países que participan en el programa . A este nivel se encuentran dos tipos de proyectos: las Asociaciones de aprendizaje Grundtvig 2, que son actividades de cooperación generalmente desarrolladas en el ámbito local y destinadas a ofrecer a organizaciones pequeñas o medianas una primera experiencia de cooperación a nivel europeo. Las asociaciones de aprendizaje se caracterizan también por una voluntad de implicación activa de los estudiantes adultos en todas las etapas del proyecto y en particular en las actividades de movilidad transnacional que las acompañan. Y los Proyectos piloto de cooperación Grundtvig 1, que implican generalmente organizaciones con más experiencia en la gestión de proyectos europeos y cuya finalidad reside en la realización de productos europeos de calidad a la atención de las organizaciones y/o de los estudiantes adultos (cursos y módulos de formación, ejemplos de buenas prácticas, herramientas de gestión, de información, de evaluación, etc.).

Al tercer y último nivel de los métodos de intervención, pertenecen las Redes europeas Grundtvig 4 que, en el marco del sector/tema específico de la



educación de los adultos cubierto por cada una con ellas, desempeñan a la vez el papel de "polo de peritaje y excelencia" -para el análisis, la investigación, la definición de necesidades específicas u obstáculos a la cooperación, la sensibilización de las autoridades públicas nacionales y comunitarias, etc.- y el de centro de recursos e información para el consejo y la asistencia al mundo de la educación de los adultos en general y más concretamente a los protagonistas de las otras acciones Grundtvig.

Señalemos finalmente que además de las acciones Grundtvig mencionadas anteriormente, la educación de los adultos y el aprendizaje a lo largo de la vida se encuentran también fomentadas por otras acciones e iniciativas comunitarias, tanto en el marco de los programas -las Medidas complementarias Sócrates o las Acciones conjuntas para la educación, la formación y juventud- o fuera de estos últimos en el marco de la reciente convocatoria de propuestas para las Redes de Regiones o del conjunto de acciones desarrolladas gracias al Fondo Social Europeo<sup>4</sup>.

### 3. LA PARTICIPACIÓN DE ESPAÑA Y DE LA COMUNIDAD DE MADRID EN LAS ACCIONES GRUNDTVIG

Desde el comienzo de la segunda fase del programa Sócrates en 2000 y, teniendo en cuenta las actividades que se financiarán y se realizarán

durante el año 2003, se habrán dedicado cerca de 75 millones de euros a las acciones Grundtvig del programa Sócrates. Este presupuesto permitirá financiar aproximadamente 250 Proyectos piloto de cooperación Grundtvig 1, 300 Asociaciones de aprendizaje Grundtvig 2, unas 20 Redes europeas Grundtvig 3 y más de 1500 Becas de movilidad individual para la formación del personal o la preparación de actividades de cooperación en el ámbito de la educación de adultos<sup>5</sup>.

En este cuadro global, la participación española es relativamente satisfactoria puesto que representa entre un 6 y un 10% de la participación total en las distintas acciones en cuestión. Los mejores resultados se obtienen en la participación en las Asociaciones de aprendizaje Grundtvig 2, donde España aparece como el país más activo en número de propuestas presentadas y proyectos financiados.

Por lo que se refiere a las acciones centralizadas Grundtvig 1 y 4, si el número de solicitudes españolas sigue siendo importante tanto en términos de coordinación de proyectos, como por lo que se refiere a la participación en proyectos coordinados por otros países, el análisis cualitativo de las propuestas coordinadas por organizaciones españolas pone de manifiesto la necesidad de un esfuerzo importante con el fin de mejorar la calidad de dichas propuestas. En efecto, el análisis estadístico demuestra que la tasa de éxito de las propuestas españolas es generalmente bastante inferior a la

NIVEL DE INTERVENCIÓN	MÉTODO DE GESTIÓN	
	<u>Descentralizada</u> (presentación de las solicitudes a la <u>Agencia nacional</u> <sup>2</sup> del candidato y gestión de las ayudas financieras y de los contratos por esta última)	<u>Centralizada</u> (presentación de las solicitudes a la <u>Comisión</u> y gestión de las ayudas financieras y de los contratos por esta última)
Becas individuales de movilidad transnacional	- <u>Acción Grundtvig 3</u> para las becas de formación europeas - <u>Acción de Visitas Preparatorias Grundtvig</u> para la preparación de proyectos o redes de cooperación	
Proyectos transnacionales de cooperación	- <u>Acción Grundtvig 2</u> de Asociaciones de aprendizaje para actividades de cooperación en el ámbito local y que implican directa y concretamente a los estudiantes adultos	- <u>Acción Grundtvig 1</u> para la realización de proyectos piloto de cooperación transnacional y la elaboración de productos destinados a las organizaciones y los estudiantes adultos
Redes europeas de cooperación		- <u>Acción Grundtvig 4</u> para la creación de redes europeas de cooperación encargadas del análisis, la promoción y el apoyo a la educación de los adultos en general y a los proyectos Grundtvig en particular

media europea. Distintos factores pueden explicar esta situación. Puede que resulte, en parte, de una falta de experiencia de las organizaciones de educación de adultos españolas en cuanto a coordinación de proyectos europeos de cooperación. La principal razón parece residir en las dificultades para presentar este tipo de proyecto de una forma global, que cubra no sólo los aspectos puramente temáticos, sino también el conjunto de las dimensiones administrativas y de gestión inherentes a su realización.



**En España, la Comunidad de Madrid, junto a Cataluña, es la más activa en propuestas educativas presentadas y aprobadas en la UE tanto en acciones centralizadas como descentralizadas.**

En efecto, si las temáticas presentadas en las solicitudes españolas son a menudo excelentes o al menos tan buenas como las de los otros países, la integración de estos elementos de contenido con el necesario rigor de una presentación que cubra a la vez los aspectos de evaluación "ex-ante" -justificación del proyecto y análisis de las necesidades-, de seguimiento de las actividades -programa de trabajo realista y claramente definido, distribución clara de las tareas y responsabilidades entre las diferentes entidades participantes, estrategia de evaluación continua, etc.- y finalmente de difusión y de capacidad duradera del proyecto, es a menudo insuficiente y perjudica claramente el interés de la temática propuesta.

Un refuerzo de estos aspectos directamente vinculados a la gestión de los proyectos europeos de cooperación debería contribuir a un incremento del papel de España en los proyectos Grundtvig centralizados.

Por lo que se refiere a la Comunidad de Madrid, se trata, junto con Cataluña, de la comunidad autónoma más activa en términos de propuestas presentadas y aprobadas, y esto tanto en las acciones descentralizadas como centralizadas. Se observa además que las organizaciones madrileñas implicadas en este último tipo de proyectos son, en la mayoría de los casos, asociaciones sin ánimo de lucro que trabajan en el ámbito local, regional o nacional, o servicios u organizaciones que dependen directamente de las autoridades regionales. Comparado con las organizaciones que participan en Grundtvig en los otros países europeos, sería necesario reforzar el papel de las instituciones puramente educativas y en particular

de las universidades, lo cual permitiría probablemente mejorar la calidad puramente administrativa de las propuestas y la capacidad de gestión y seguimiento de los proyectos correspondientes.

#### 4. CONCLUSIONES

En la perspectiva del desarrollo constante hacia una Europa del conocimiento y en el refuerzo de la dimensión de aprendizaje a lo largo de toda la vida, las acciones Sócrates/Grundtvig deberían adquirir una importancia creciente

durante los próximos años. El número de solicitudes suministradas y el gran interés por las temáticas propuestas muestran, claramente, la voluntad de las organizaciones españolas y madrileñas de educación de personas adultas de contribuir activamente a este desarrollo. Este entusiasmo, combinado con el apoyo y refuerzo aportado por las autoridades regionales, nacionales o comunitarias, debería muy ciertamente permitir reforzar su participación y en consecuencia su contribución a los objetivos presentados en la introducción a este artículo.

1. Nikoli Frederik Severin Grundtvig (1783-1872), pastor y escritor danés, es considerado como el padre ideológico de la educación popular de adultos. Fue un defensor del "enriquecimiento individual" (personal enlightenment) con el objetivo de dar a todos los individuos, independientemente de su edad o condición social, la posibilidad de aprender a lo largo de toda la vida.

2. Agencia Nacional Sócrates. Paseo del Prado, 28, 1º 28071 Madrid.

En la Comunidad de Madrid, la gestión depende de la Dirección General de Promoción Educativa, Unidad de Programas Internacionales, C/. Alcalá Galiano, 4, 4ª planta, 28010 Madrid

3. Actualmente 30 países (véase lista completa en la Guía del Candidato SÓCRATES)

4. Para más información contacten con los organismos identificados bajo la nota 2 o consulten la web Europa de la Comisión.

5. La lista y la descripción de los proyectos Grundtvig centralizados y descentralizados financiados a partir del 2000 se encuentran en las páginas Grundtvig de la web Europa de la Comisión.

# Trayectoria de los proyectos Grundtvig en la Comunidad de Madrid

*Purificación Llaquet, Antonio Lara y Ana Carmen del Canto*

*Unidad de Programas Internacionales. Dirección General de Promoción Educativa (C. Madrid)*

La acción "Grundtvig, educación de adultos y otros itinerarios educativos", es una de las ocho que contempla el Programa Sócrates, programa de acción comunitario en el ámbito de la educación. Tiene como objetivo mejorar la calidad y la dimensión europea de la educación de personas adultas en el sentido más amplio y contribuir a aumentar las oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para los ciudadanos europeos. El concepto de educación y aprendizaje de personas adultas, tal como se contempla en Grundtvig, es muy amplio: Incluye todo tipo de aprendizaje, tanto si se desarrolla en un contexto "oficial", como "no oficial", el aprendizaje autónomo, el aprendizaje que proporciona la cooperación con organizaciones comunitarias o el propio de la vida cotidiana. Un proyecto de cooperación europea de la acción Grundtvig aborda actividades en las que colaboran centros y organizaciones de diferentes países europeos, que ponen en común su experiencia y sus conocimientos para conseguir resultados concretos e innovadores, incorporando la dimensión europea al quehacer educativo.

Se contempla en el marco de esta acción la posibilidad de plantear proyectos centralizados, Grundtvig 1, lo que significa que es la Comisión Europea la que se encarga de seleccionarlos, con la ayuda de un grupo de expertos independientes. Se trata de proyectos de gran envergadura que se orientan hacia el "producto". La acción Grundtvig 2, por el contrario, es descentralizada, lo que significa que es la Agencia Nacional de cada país la que se encarga de seleccionar las candidaturas y gestionar la acción. Esta modalidad se dirige al establecimiento de asociaciones de aprendizaje a pequeña escala, y está más orientada al "proceso".

Desde que se inició la Acción Grundtvig, en la segunda fase del Programa Sócrates, los centros de Educación de Personas Adultas (CEPAs) de la Comunidad de Madrid (CM) se dispusieron con entusiasmo a participar e impulsar proyectos sobre la educación a lo largo de la vida en colaboración con otros centros europeos. Ya en la primera fase del Programa, la participación de la Comunidad de Madrid en proyectos europeos, llevados a cabo en diversos Centros de Educación de Personas Adultas, fue excelente. Ello dio como resultado la publicación de los siguientes materiales: *Reflejos de Europa* (22 propuestas pedagógicas para acercarse a Europa) y *Europa texto a texto*.

En la segunda etapa del Programa Sócrates, dentro de la acción centralizada Grundtvig 1, se han llevado a cabo tres proyectos en estos dos últimos años. En ellos han participado instituciones de la Comunidad de Madrid: uno sobre la *Educación para Adultos con Autismo en el medio acuático*, coordinado por la Confederación de Autismo-España; el proyecto *NETA*, que tiene como objetivo proponer un modelo de coordinación entre entidades educativas y de formación para facilitar el acceso a la formación de mujeres, jóvenes e inmigrantes, coordinado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD), y que contó con la participación de la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación, la Federación de Universidades Populares (FEUP) y la revista *Comunidad Escolar*, además de otras instituciones de distintas comunidades autónomas y de otros países. El tercer proyecto versó sobre la participación de los alumnos en el proceso educativo, con especial atención al desarrollo de destrezas y técnicas de autoaprendizaje, que contó con la cooperación del CEPA de El Molar.

Para la acción descentralizada Grundtvig 2, doce centros acudieron a la Convocatoria de ayudas del año 2001, y 25 centros a la del año 2002, habiendo obtenido los dos años el veinticinco por

**Los centros de EPA de la Comunidad de Madrid han respondido con entusiasmo y de forma numerosa a las convocatorias de proyectos europeos de educación a lo largo de la vida.**

ciento del presupuesto total para España, ya que la CM ha resultado ser la región que más proyectos autorizados ha logrado.

La diversidad de instituciones que realizan proyectos aporta una extraordinaria riqueza a sus contenidos temáticos: el trabajo sobre la interculturalidad en los centros; escuelas de padres; acciones encaminadas a la integración laboral y a la orientación profesional; mejora del sistema de acceso a la educación trabajando con colectivos en desventaja, como pueden ser mujeres, personas inmigrantes, personas mayores, personas con discapacidades físicas o psíquicas, jóvenes que han abandonado el sistema educativo sin terminar la escolaridad obligatoria, etc. La gran afluencia de personas inmigrantes a España durante los últimos años ha influido para que muchos de los centros educativos se hayan planteado la necesidad no sólo de abordar la atención educativa a esta población, sino también cómo hacerlo de forma eficaz. Ésta es una de las razones por las que muchos de los proyectos tienen que ver con el concepto de la interculturalidad, es decir, cómo abordar la diversidad de culturas en las aulas y centros, cómo abordar el aprendizaje del español como segunda lengua, etc. Por otra parte, la exigencia de desarrollar acciones encaminadas a la orientación profesional de los alumnos en situación de desventaja social, ya sea por razones económicas, sociales, de género, de pertenencia a minorías étnicas o de procedencia de otras culturas, ha favorecido la percepción de la necesidad de trabajar con otros socios europeos, con el fin de intercambiar experiencias y encontrar alternativas comunes.

En el camino hacia la sociedad del conocimiento, se ha identificado como una de las áreas prioritarias la adquisición de destrezas básicas, que incluyan, además de la lectura, la escritura y las matemáticas, nuevas habilidades como las relacionadas con las tecnologías de la información y comunicación, las lenguas extranjeras, la cultura tecnológica, las destrezas empresariales y sociales, etc. Éste es el objetivo de algunos de los proyectos presentados. Otro de los objetivos prioritarios, en el marco del aprendizaje a lo largo de toda la vida, es lograr que todos los ciudadanos de Europa puedan acceder fácilmente a una información y un asesoramiento de calidad acerca de las oportunidades de aprendizaje. Ello se conseguirá mediante una información global y una orientación pro-activa acerca del aprendizaje y las oportunidades formativas existentes en Europa. La mejora del acceso a la formación, acercándola a todos los públicos, con especial hincapié en la modalidad de formación a distancia, es la finalidad de otro proyecto en curso en la CM, orientado

claramente a la consecución de dicho objetivo. Igualmente, una de las áreas prioritarias en la Educación de Personas Adultas y otros itinerarios formativos es la de dar relevancia a la educación no formal e informal. En este ámbito se incluyen los proyectos que trabajan la educación en los grupos familiares: escuelas de padres u otro tipo de estudios del grupo familiar y de sus procesos de evolución y desarrollo. Finalmente, otros proyectos abordan la pedagogía innovadora, y hacen hincapié en el desarrollo de nuevas competencias y en los nuevos papeles de profesores y estudiantes. Aquí se ubican proyectos que prestan atención a la necesidad de que los alumnos adultos tengan un papel más activo en sus propios procesos de aprendizaje, potenciando la capacidad de autonomía para la orientación en la educación a lo largo de la vida y estudiando el actual rol del profesorado que de este nuevo enfoque se deriva.

**Algunas temáticas nuevas que propone la Comisión Europea hasta el año 2006 abordan la salud, el consumo, los recursos educativos, la ciudadanía activa, el aprendizaje no formal e informal y su validación, la investigación del proceso de aprendizaje del alumno...**

Hasta ahora, según se expone a lo largo de este artículo, las propuestas de trabajo en la CM coinciden con las necesidades y prioridades detectadas e intervenciones sugeridas por la Comisión Europea. Hasta el año 2006, fecha en la que está prevista la finalización de la segunda fase del Programa Sócrates, surgirán otros proyectos con nuevas temáticas. He aquí algunas de las sugeridas en sus convocatorias marco: los aspectos relacionados con la salud y la educación de los consumidores; la identificación, desarrollo e interconexión de los recursos para el aprendizaje de adultos como pueden ser los centros de documentación, las bibliotecas, etc.; los aspectos relacionados con la gestión del cambio de la educación permanente a enfoques centrados en el alumnado; aprendizaje de personas adultas para una ciudadanía activa; la valorización de los conocimientos y las competencias obtenidos a través del aprendizaje no formal e informal;... Estamos convencidos de que desde los CEPAs de la Comunidad de Madrid seguirán surgiendo distintas propuestas de trabajo con socios europeos. A través de esta acción conjunta, os animamos a seguir investigando y buscando nuevas formas de hacer realidad ese "espacio europeo del aprendizaje permanente" que nos permitirá avanzar en el desarrollo de ese otro proyecto global que supone la consecución de una ciudadanía activa europea.



## PROYECTOS GRUNDTVIG 2: Asociaciones de aprendizaje (Curso 2002-03)

ENTIDAD/TÍTULO	FINALIDAD/TEMAS	ENTIDAD/TÍTULO	FINALIDAD/TEMAS
1. ASOC. SEMILLA SCALA: ORIENTACIÓN DE ADULTOS	Métodos, contenidos y herramientas pedagógicas utilizados en la acogida y la orientación profesional. Formación continua de las minorías étnicas.	15. IEPALA FORMACIÓN POLÍTICA Y TRABAJO CULTURAL: UNA INTERACCIÓN	Enfoques metodológicos y didácticos que permitan incorporar una política educativa emancipatoria en las distintas representaciones culturales de las mujeres trabajadoras inmigrantes.
2. CEPA GETAFE IANI: INFLUENCING ATTITUDES OF NATIVES AND IMMIGRANTS	Intercambio de experiencias, ideas y métodos de trabajo con la finalidad de tratar el fenómeno de la inmigración.	16. IES DIONISIO AGUADO EDEF LA ESCUELA DE LA FAMILIA	Educación permanente para el estudio del grupo familiar y de sus procesos. Formación de los formadores.
3. CEPA DAOIZ Y VELARDE DOVE: RESPETO POR LA DIVERSIDAD CULTURAL	Promover la educación intercultural, favoreciendo la educación no sexista y promoviendo el respeto y la no discriminación.	17. INST. INICIATIVAS ORIENTACIÓN FAMILIAR EDUCACIÓN DE LOS HIJOS	Mejorar las actitudes básicas de padres y madres en lo que concierne a la educación de los hijos de 0 a 3 años.
4. CEPA TETUAN TRESOR: FUERZAS Y RECURSOS PÚBLICOS	Apoyo y motivación de los alumnos hacia un aprendizaje autónomo para toda la vida.	18. INTERACTING EDUCATION AND TRAINING DIFERENTES CULTURAS Y FORMACIÓN: UNA EUROPA	Intercambio y conocimiento de las diferentes maneras de enseñanza y aprendizaje en la educación de adultos en Europa con grupos desfavorecidos y desempleados.
5. CEPA ARGANDA ICTaL: INTERCULTURAL TEACHING AND LEARNING	Expandir las competencias interculturales y difundir los repertorios didácticos para mejorar la forma de enseñar.	19. PROEMPLEO ACTORES DE DESARROLLO LOCAL	Segregación urbana: la violencia y la delincuencia. Formación de actores de desarrollo local en los barrios desfavorecidos.
6. CEPA J. SOROLLA CADAC: COMUNICACIÓN Y DLO. DE CULTURAS	Combatir la xenofobia y el racismo en una educación intercultural.	20. TRAINING OUTSOURCING TRESOR: FUERZAS Y RECURSOS PROPIOS	Explorar, analizar, probar y compartir métodos de enseñanza para personas social, física o económicamente desfavorecidas. Potenciar la capacidad de autodeterminación en el aprendizaje a lo largo de la vida.
7. CEPA J. SOROLLA APRENDIZAJE DEL SEGUNDO IDIOMA	Comparar y compartir técnicas y metodología para la enseñanza de un segundo idioma en la EA.	21. UPDEA: U. POPULAR DE LA EDAD ADULTA CIUDAD PERSONAL TIEMPO PARA IDIOMAS	Aprendizaje de idiomas. Escritura creativa.
8. CEPA PARLA LUMINA	Compartir prácticas en el trabajo con adultos en desventaja por razones sociales o económicas.	22. UPDEA: U. POPULAR DE LA EDAD ADULTA ATLANTIS: ESTRATEGIAS PARA UNA OFERTA FORMATIVA Y UNA PRAXIS DE ORIENTACIÓN	Comparar y compartir la praxis en la oferta de comunicación, orientación y formación para producir mejores prácticas. Elaborar un modelo de intervención para aumentar la demanda de formación.
9. CEPA VILLAVERDE LUCES: HABILIDADES COGNITIVAS	Estudio de los perfiles y características relevantes de los emprendedores europeos, atendiendo a las diferencias de género.		
10. EMA ALCALÁ HENARES EDI: EDUCACIÓN, DESARROLLO E INTEGRACIÓN	Diseñar conjuntamente una escuela de padres, para facilitar la integración de minorías y el intercambio cultural.		
11. FOREM EU-NQ BEST PRACTICE NET	Buenas prácticas para la integración laboral de colectivos socialmente minoritarios. Formación de formadores.		
12. F. BELÉN E INSTITUTO DE LA JUVENTUD APRECIAR LA DIFERENCIA	Encuesta entre adolescentes y jóvenes: análisis y evaluación comparativos de sentimientos ante la discapacidad.		
13. FUNDACIÓN BELÉN AUTO FORMATION ET FORMATION A DISTANCE	La autoformación (reglas deontológicas para la realización de una carta de calidad) y la formación a distancia.		
14. FUNDACIÓN ECCA INNOVATION THROUGH DIALOGUE	Mejorar la educación de los adultos desempleados que carecen de educación básica.		

### Países que participan en estos proyectos como socios:

**España**  
**Alemania**  
**Austria**  
**Noruega**  
**Holanda**  
**Rep. Checa**  
**Reino Unido**  
**Irlanda**  
**Dinamarca**  
**Bélgica**  
**Letonia**

**Francia**  
**Italia**  
**Grecia**  
**Rumanía**  
**Polonia**  
**Finlandia**  
**Suecia**  
**Lituania**  
**Portugal**  
**Hungría**

# La participación del INEM en programas europeos de formación

*M<sup>a</sup> Luisa Casado López*

*Coordinadora técnica de formación ocupacional. Instituto Nacional de Empleo. INEM (Madrid)*

LA participación del Instituto Nacional de Empleo (INEM) en iniciativas y programas auspiciados por la Unión Europea, se inició a finales de los años 80, con la incorporación al Programa PETRA, colaborando estrechamente con el entonces Ministerio de Educación y Cultura. Este programa supuso un tímido inicio de la movilidad entre estudiantes de formación profesional y ocupacional.

## PROGRAMAS: EUROTECNET Y FORCE

En 1990, el INEM se incorpora a la iniciativa europea denominada EUROTECNET, creada en la entonces Dirección General de Recursos Humanos, Educación y Juventud, de la Comisión Europea, para la implantación y difusión de la innovación en la formación profesional, en aspectos metodológicos, enfoques novedosos en el diseño de la formación, en los contenidos o en la impartición de la misma. Este programa supuso un revulsivo para el INEM, al incorporarse, junto con el Ministerio de Educación, en calidad ambos de miembros del Comité Consultivo del programa, a una red europea de centros y organismos de formación, de muy variada índole y trabajando todos en diversos campos y sectores de producción, constituyéndose en pioneros en movilidad de profesionales y expertos en formación profesional y ocupacional, inicial, continua o para desempleados, e implantando, cada uno en su centro u organismo, nuevas prácticas en los enfoques de formación profesional y ocupacional, que ejercieron un efecto multiplicador.

Otra de las características de esta iniciativa la constituyó la pluralidad de sus actores, al pertenecer los proyectos de la red tanto al ámbito público, tal como los centros de formación profesional del MEC, los centros de formación ocupacional del INEM y su red de Escuelas Taller y Casas de Oficios, como al ámbito privado, ya fueran proyectos presentados por las Cámaras de Comercio,

de centros de formación adscritos a la Confederación Española de Organizaciones Empresariales, o sindicales, de Comisiones Obreras o de UGT, repartidos por todo el territorio nacional, coordinados por INEM y MEC y seleccionados en función de unos criterios de calidad y naturaleza innovadora, marcados desde la Comisión Europea.

El intercambio de tecnología y saber hacer se realizó organizando en cada país, y con la ayuda de la oficina técnica de Bruselas y el apoyo financiero de la Comisión, seminarios temáticos, a los que acudían los expertos o docentes de los países y proyectos de contenidos afines. Ejemplo de estos seminarios, auténticos talleres de trabajo y de intercambio de buenas prácticas, fueron los celebrados en León, sobre *Medio Ambiente*, organizado por la Diputación Provincial y la Escuela Taller de León; en Gijón, sobre *Formación Tecnológica para PYMES*, organizado por Fondo Formación; *Formación Abierta y a Distancia*, en Mondragón, organizado por la Eskola Politeknikoa, de la Corporación Mondragón; en Madrid sobre *la introducción de nuevas tecnologías en el sector de Artes Gráficas*, organizado por el Centro Tajamar; en Alemania sobre *Fabricación Asistida por Ordenador*, en Bélgica sobre *Diseño Asistido por Ordenador* y así hasta un largo etcétera.

Simultaneando sus actividades en EUROTECNET, el INEM participó en el programa comunitario FORCE, creado mediante la Resolución de la Comisión sobre Formación Continua de 1989, coordinado esta vez por el Ministerio de Trabajo, pero contando también con la participación del MEC. El programa iba destinado a trabajar conjuntamente en la mejora de la formación y cualificación de los trabajadores y se plasmó en la ejecución de proyectos piloto realizados en empresas, fomentando la movilidad entre responsables de Recursos Humanos de las mismas. Por estas mismas fechas, el INEM es miembro del Consorcio LangCred (Language Credits), enmarcado en la

Acción III del programa LINGUA, para crear una base de datos comunitaria de recursos de formación, cualificaciones y certificaciones de los nueve idiomas oficiales de la Unión Europea.

### PROGRAMA EUROQUALIFICATION (EQ)

En el año 1991 el INEM inicia su participación en el primer gran programa europeo de *movilidad de estudiantes de formación ocupacional*, que se prolongó hasta mediados de 1995 y supuso el punto de partida en la creación de asociaciones ("partenariados") estables entre centros y organismos de formación europeos y abrió la puerta al conocido programa Leonardo da Vinci I. Nos referimos al programa EUROQUALIFICATION (EQ).

EQ nació por iniciativa de tres organismos de formación profesional y ocupacional pertenecientes a las administraciones laborales de Francia, Bélgica e Italia. Trece organismos públicos comunitarios se unieron, aportando el saber hacer e infraestructuras de su red de centros, a un proyecto único por su alcance e innovación pedagógica, destinado a preparar itinerarios formativos, cursos y desarrollo de contenidos consensuados, para impartir unas enseñanzas que se completarían después con una estancia de tres a seis semanas en una empresa extranjera. Un experto por sector y país coordinaba las acciones a desarrollar en el país de origen, a la vez que buscaba las empresas que acogerían a los estudiantes de los socios comunitarios comprometidos en ese sector y servía de interlocutor nacional con sus homónimos comunitarios.

La oficina técnica recopiló y editó "los productos EQ" en una amplísima biblioteca, estructurada en colecciones de productos profesionales y técnicos, productos lingüísticos, productos culturales, para ayudar al alumno en la adaptación al país, vademécum pedagógico, con referencia a una figura novedosa en España, cual es el tutor de empresa, productos de gestión financiera, administrativa y jurídica, en soporte papel y tres CD-ROMs. El INEM distribuyó estos productos a sus centros de formación ocupacional y a las Escuelas Taller y casa de oficios, al MEC, a los gentes sociales y a diferentes fundaciones o asociaciones a quienes pudiera ser de interés.

### PROGRAMA LEONARDO DA VINCI

Recogiendo el testigo de estas iniciativas y programas aludidos, surge, mediante Decisión del Consejo de Ministros de la Comunidad Europea de 6 de diciembre de 1994, el programa LEONARDO

DA VINCI, que establece la política europea de formación profesional para los años 1995-1999, en su primera fase y 2000-2006 en su segunda (LdV II).

MEC e INEM coordinaron conjuntamente la primera fase del programa, en la segunda, la unidad coordinadora nacional radica en la Agencia Leonardo, adscrita al MECD, siendo el INEM miembro del Comité Nacional. Los proyectos de movilidad suponen para los beneficiarios, en su mayoría jóvenes desempleados, una formación en la que priman la innovación y la calidad de la misma, seguida de una estancia en una empresa del país de acogida. Supone también el aprendizaje de un idioma extranjero y el enriquecimiento que aporta la transnacionalidad del programa. Además, esta movilidad ha permitido incorporar, con carácter curricular, a la nueva formación profesional, un módulo de formación en el centro de trabajo.

En casi todos los proyectos de movilidad, los beneficiarios han recibido dos certificaciones: una la otorgada por el Centro Nacional del INEM y la otra por la empresa en la que han tenido lugar las prácticas. Como sucediera en el programa EQ, para la mayoría de los beneficiarios, esta experiencia ha supuesto su primer salida profesional al extranjero, el conocimiento de otra realidad a la que económicamente están vinculados y una posibilidad de encontrar trabajo. El índice de inserción laboral de los alumnos de la primera fase del programa ha sido del 82%.

La ejecución de los proyectos piloto, de 2 y 3 años de duración, obliga a trabajar desde un centro u organismo de formación con tres socios comunitarios al menos, en estudios, análisis e investigación para adaptar los métodos y contenidos de la formación a las formas de organización y gestión del trabajo que exigen el sistema productivo, el mercado único y el desarrollo tecnológico emergente en casi todos los sectores. Entre estos proyectos podemos citar el ENVIROZONE de orientación, asesoramiento y formación medioambiental en Refrigeración, el CONFOR de conservación de masas forestales y vegetación autóctona, el FUNDECY de formación para trabajadores del corcho, el proyecto ALBA, de empleabilidad a mujeres sin formación, el DOMOLAR, de domótica aplicada a viviendas para discapacitados, y un largo etcétera.

El impacto del programa LEONARDO está resultando muy positivo, tanto en los beneficiarios, como en los organismos gestores de formación y los centros impartidores, de apertura y conocimiento mutuo entre los socios comunitarios, de

efecto multiplicador de las experimentaciones y de creación de vínculos entre el mundo laboral y el mundo educativo o formativo.

El INEM colaboró, junto con los representantes de todos los Estados Miembros, a iniciativa de la Comisión Europea y bajo su coordinación, en la confección del "pasaporte" europeo denominado *Europass Formación*, documento comunitario informativo, aprobado por Decisión del Consejo de la UE (22/1/99), con el fin de promocionar los itinerarios europeos de formación en alternancia. En este pasaporte se plasman las prácticas laborales que un beneficiario realice en una o varias empresas europeas, como complemento a su formación, del nivel educativo y formativo que fuere. Este documento se está ya entregando a los alumnos de los proyectos formativos de movilidad, pero puede ser utilizado por cualquier centro o institución de formación u empresa que, mediante convenio con homólogos comunitarios, hayan planificado una estancia de formación práctica en alguna empresa. La Coordinación nacional del *Europass Formación* radica en la Agencia Leonardo, adscrita al MECED.

## EL CEDEFOP

Los docentes y especialistas en formación profesional u ocupacional también tienen su dispositivo europeo, denominado TNET, en inglés *Training of Trainers Network*, Red de formación de formadores, creada en 1998 por el CEDEFOP, Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, a modo de Foro comunitario para la comunicación, cooperación e intercambio de experiencia y saber hacer entre docentes, en el ámbito de la formación de formadores de formación profesional. Se trata de una plataforma virtual, en la que sus miembros trabajan "on line".

La red española está coordinada nacionalmente desde la Subdirección General de Formación Ocupacional del INEM e integrada por numerosas entidades: MECED, INEM, Instituto Nacional de las Cualificaciones, recientemente adscrito al MECED, las Comunidades Autónomas, grandes empresas y fundaciones, asociaciones empresariales y sindicatos, alguna universidad, pudiendo adherirse o salir de ella. El requisito para que un organismo o asociación pueda incorporarse a la misma es demostrar experiencia en el ámbito formativo e implicación activa en la red. En España la red funciona por grupos de trabajo y celebra encuentros sobre temas como *la acreditación y profesionalización de los formadores o el papel de los formadores en e-learning (aprendizaje electrónico)*. Para más información, consultar la página web de la red en:

[www.inem.es/ciudadano/p\\_formación.html](http://www.inem.es/ciudadano/p_formación.html).

Coordinado también por el CEDEFOP y por Decisión del Consejo de Ministros de la UE de 12 de noviembre de 1998, se estableció el Foro Europeo para la Transparencia de las Cualificaciones Profesionales, por un período de cuatro años. El INEM ha sido el Representante español en este Foro y miembro del Grupo de Trabajo Técnico, que preparaba las actuaciones que luego aprobaba y asumía el Foro. Este Foro se creó con la finalidad de avanzar en el conocimiento mutuo entre los Estados Miembros de sus sistemas de cualificación profesional, para hacer estas cualificaciones más transparentes y visibles en la UE y progresar hacia su reconocimiento mutuo, con la intención de facilitar la movilidad de estudiantes y trabajadores en el ámbito, sobretodo, de la formación profesional. Son varias las herramientas desarrolladas por el Foro para hacer realidad esta transparencia:

**El programa LEONARDO está siendo muy fructífero por lo que supone de apertura y conocimiento mutuo entre los socios comunitarios, de efecto multiplicador de las experiencias y de creación de vínculos entre el mundo laboral y el mundo educativo.**

????La elaboración consensuada del *Suplemento del Certificado de Profesionalidad*. Se trata de un documento, que breve y claramente explica en qué consiste un título de FP o un Certificado de formación, o sea, qué sabe y puede hacer la persona acreedora del mismo (perfil profesional del certificado), los requisitos de entrada, si da acceso a otra formación ulterior, quién emite ese certificado y qué naturaleza administrativa o jurídica tiene...

????El establecimiento de los *Puntos Nacionales de Referencia*, donde se centraliza la recogida de estos suplementos y que además sirven de punto de información nacional de los sistemas de cualificación de todos los Estados Miembros, integrándose en una red europea de referencia. Este Punto Nacional se encuentra en el Instituto Nacional de las Cualificaciones.

????La confección del *Currículum Vitae Europeo*, con un diseño basado en las competencias de quien lo cumplimenta y que se puede descargar en la página web del INCUAL o en la del CEDEFOP.



El Reconocimiento del Aprendizaje no formal, línea de trabajo abierta y de gran calado social, donde los agentes sociales juegan un papel muy importante.

## CUALIFICACIONES BÁSICAS DE ADULTOS

En diciembre de 2001, el INEM, junto con el MECD, se incorporó al Grupo europeo sobre *Cualificaciones básicas de Adultos*, grupo de estudio e intercambio de buenas prácticas, constituido a iniciativa del Reino Unido, Irlanda y Portugal en la Cumbre de Lisboa de 2000, para dar respuesta a las conclusiones en materia de empleo y cohesión social del período 2000 a 2010. Está integrado en la actualidad por seis Estados Miembros, que se han reunido hasta la fecha en tres ocasiones, la primera en diciembre de 2001, en el Reino Unido, país que presentó su programa "Skills for Life".

**El Grupo europeo de estudios e intercambio de buenas prácticas que trabaja las *Cualificaciones básicas de adultos*, analiza la formación que se da en Reino Unido, Portugal, Irlanda y España a las personas que necesitan mejorar sus conocimientos o continuar con su formación para aumentar la capacidad laboral y evitar la exclusión social.**

La segunda visita tuvo lugar en abril de 2001, en Portugal, país que presentó un plan muy bien estructurado e integrador de competencias básicas de adultos, destinado a una población que tuvo menos oportunidades de educación y formación que la juventud actual. La tercera se realizó en Madrid, en noviembre de 2002, organizada por el INCE, del MECD y la Dirección General de Promoción Educativa de la Comunidad de Madrid, recibiendo los delegados extranjeros información sobre la educación de adultos en España y varias comunidades autónomas, por parte de las autoridades educativas de esos territorios, enmarcándola en las tendencias europeas actuales sobre el derecho a la educación permanente, los trabajos de la Comisión *Nuevas Competencias Básicas*, *La Educación encierra un tesoro*, *Los futuros objetivos precisos de los sistemas de formación* y la referencia a la educación de las personas adultas que hace la nueva Ley Orgánica de Calidad en la Educación. El INEM presentó un estudio que está realizando el Instituto en varias Comunidades Autónomas, denominado *Análisis sobre la incidencia de los déficits de alfabetización funcional en la*

*inserción profesional de los colectivos con nivel educativo bajo. Propuestas de solución.*

En la valoración que los miembros de este grupo europeo ha realizado hasta la fecha de los resultados de las tres visitas de estudio, llama la atención que, desde perspectivas y puntos de partida diferentes, el planteamiento y filosofía de los planes de formación y educación de personas adultas son muy similares en los tres países visitados.

El INEM además ha participado en estudios o consultas marcados desde la Comisión Europea, cual el debate abierto, promovido por el INEM a través de sus Direcciones Provinciales, para la elaboración del *Memorandum sobre el Aprendizaje Permanente* y la Comunicación posterior de la Comisión *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Los objetivos y principios subyacentes a estas actuaciones comunitarias se resumen en la búsqueda de la innovación en la formación, el intercambio de buenas prácticas, el mejor conocimiento de los organismos de formación y empleo de nuestros socios comunitarios, de su mercado de trabajo, la transparencia de cualificaciones, la apertura a otras realidades educativas, sociales y laborales, y la movilidad de estudiantes y trabajadores, para integrarnos en una Europa del conocimiento y de la inclusión social.



# Proyecto NETA: ¿Qué hacemos en la Educación de Personas Adultas?\*

*Esther Rubio Herráez*

*Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Formación Profesional*

## A. PARA QUÉ Y PARA QUIÉN ESTE PROYECTO

EN el Proyecto Europeo NETA hemos partido de la experiencia acumulada y de las prácticas concretas realizadas para estudiar vías de conexión entre la educación formal, la educación no formal y los aprendizajes informales. Se trataba así de experimentar vías de cooperación y colaboración en la nueva situación, tanto en el ámbito nacional, una vez finalizado el proceso de descentralización de los sistemas educativos y formativos, como en el ámbito europeo, donde se pretende conseguir sinergias entre las diferentes prácticas educativas y formativas. De aquí que esta búsqueda de respuestas la hayamos hecho por medio de la asociación, contando con las aportaciones de sectores formales y no formales y con el apoyo que brindan los programas europeos, en este caso el programa Sócrates-Grundtvig.

El establecimiento de la asociación ha requerido de la coordinación y colaboración entre las diferentes entidades y organizaciones, nacionales y transnacionales, participantes en el Proyecto, coordinadas por la Subdirección General de Formación Profesional del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. En el plano nacional la asociación se ha realizado, por un lado, entre administraciones educativas -el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y las consejerías de educación de las Comunidades Autónomas (CC.AA.) de Castilla-La Mancha, Madrid y Murcia- y, por otro con las organizaciones no gubernamentales -FEUP y FOREM-, así como con la colaboración del periódico digital *Comunidad Escolar*. La asociación transnacional se ha constituido con el Ministerio de Educación de Irlanda y con el Condado de Viborg de Dinamarca.

El Proyecto NETA se ha centrado en tres grupos de población: jóvenes que abandonan el sistema educativo sin ninguna titulación y están en riesgo de exclusión social, mujeres con baja cualificación para acceder al mercado laboral e inmigrantes

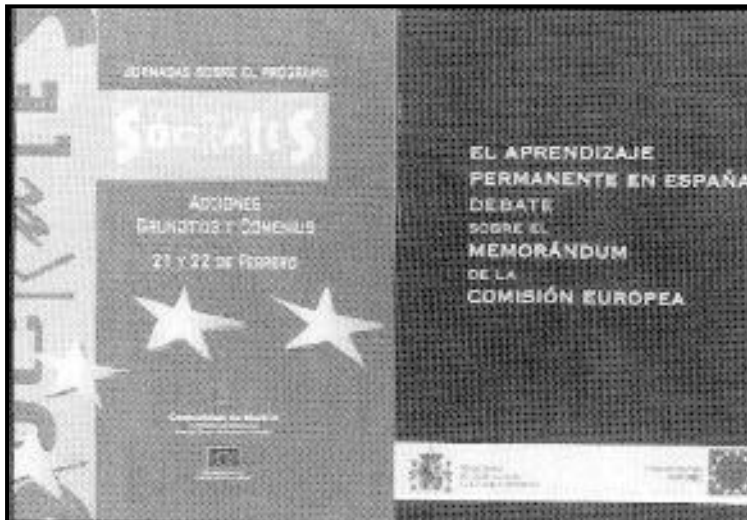
que demandan una educación y una formación profesional iniciales, para su inserción laboral.

Una propuesta, por otra parte, acorde con las políticas europeas sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, basadas en el desarrollo personal, social y económico, así como, con las demandas de renovación de una educación adulta necesaria para construir la Europa del conocimiento. Un conocimiento que debe ser entendido en un sentido amplio y abarcar todos los dominios del aprendizaje, esto es, un aprendizaje a lo largo y a lo ancho de la vida que incluya toda sus dimensiones: formal, no formal e informal.

Esta asociación nos ha permitido desarrollar estrategias para el intercambio, así como, reconocer la importancia del proceso seguido en el desarrollo del Proyecto y no sólo las metas finales. Asimismo, se ha dado gran importancia y se han establecido vías para conocer y compartir la riqueza de las experiencias aportadas al Proyecto.

**Este Proyecto ha buscado vías de conexión entre la educación formal, la no formal y el aprendizaje informal centrándose en los jóvenes en riesgo de exclusión social, las mujeres con baja cualificación y las personas inmigrantes con necesidades de inserción laboral.**

Haciendo la valoración del Proyecto NETA, cabe decir que éste ha sido en su conjunto bastante enriquecedor, aunque hay que señalar, también, que no siempre ha sido fácil. Constituir la asociación inicialmente no entraña muchas dificultades. Se puede llegar a unos acuerdos de partida de forma relativamente fácil. Las dificultades surgen a lo largo del desarrollo del Proyecto. La superación de estas dificultades requiere un esfuerzo conjunto para mantener, en la práctica, la asociación cons-



tituida formalmente. Para sostener la *asociación* se ha necesitado una negociación continua que ha precisado de relaciones institucionales, las cuales, en último término, se traducen en relaciones personales, ya que, como es obvio, éstas se establecen entre personas concretas, con todas las peculiaridades que entrañan los contextos de procedencia, cultural e institucionalmente muy diversos.

## B. EL PROYECTO A NIVEL TRANSNACIONAL

Las mayores dificultades del Proyecto NETA han estado, fundamentalmente, en el nivel transnacional, donde la salida de dos socios -Portugal y Rumania-, una vez iniciado el proyecto, y la entrada de uno nuevo -Polonia- y su posterior abandono, no sólo ha supuesto un retraso en el desarrollo del mismo, sino que, a veces, lo ha hecho tambalear. Sin embargo, el empeño en mantener el Proyecto por parte de los socios que permanecíamos y el saber esperar para acomodar las necesidades y demandas de los otros socios, ha permitido que prosperara. Los factores imprevistos que han surgido en el desarrollo del Proyecto, si bien no eran conocidos de antemano hay que contar desde el principio con su potencial existencia, ya que éstos, y sus consecuencias, pueden ser determinantes para que la *asociación* y el Proyecto lleguen a término.

En NETA hemos sabido esperar poniendo al lado de las metas que nos habíamos propuesto tanto la importancia de la *asociación* como el camino a seguir para llevarlos a término. Sin embargo, esta espera ha estado salpicada de ciertas inseguridades, algunas incertidumbres y muchas negociaciones. Hemos tenido que renegociar con la Comisión Europea desde los reajustes presupuestarios y los contenidos hasta los plazos de finalización del mismo. Con los socios transnacionales han surgido, en algún caso, tensiones

propias de las incertidumbres que generan los periodos largos de espera, que son como espacios en blanco que producen inquietud hasta que comienzan a ser rellenados.

Por eso ha sido tan importante la negociación constante entre los países que permanecemos en el Proyecto - España, Dinamarca e Irlanda-, y los que salían o entraban en el mismo. En los países que seguíamos hemos tenido que ir acomodando las nuevas situaciones. En primer lugar con la salida de Portugal y Rumania, más tarde con la entrada de Polonia y las nuevas necesidades y propuestas que incorporaba, y,

finalmente, con la salida de este último país de la *asociación*, cuando ya habíamos realizado parte del trabajo conjunto y que, obviamente hubo que recomponer. Todo este proceso ha supuesto modificaciones en los objetivos y en las estrategias. Los ejemplos de prácticas más relevantes aportados por los socios transnacionales se refieren a la coordinación de la educación de adultos en Irlanda y a la nueva revisión de competencias profesionales a nivel regional realizada en el Condado de Viborg (Dinamarca)<sup>3</sup>.

## C. EL PROYECTO A NIVEL NACIONAL

En el plano nacional el Proyecto se ha resentido durante estos periodos de espera tan prolongados, si bien, menos que en el nivel transnacional, debido, seguramente, a que los acuerdos eran más fáciles de mantener, teniendo en cuenta que partíamos de un bagaje común. No obstante, estos problemas han provocado una desaceleración en el ritmo de trabajo, con algunas consecuencias en la coordinación y en los resultados finales. Ha habido un acuerdo general sobre las metas del proyecto: la necesidad de una coordinación con la vista puesta en la eficacia de la Educación de Personas Adultas en las comunidades autónomas, por una parte, y, por otra, en estrategias que implican el conocimiento e intercambio de prácticas concretas.

La cantidad y la variedad de instituciones y organizaciones, públicas y privadas, que participan en la educación y la formación, determina la complejidad de la coordinación, a la vez que resalta su importancia para evitar la dispersión que tal variedad puede provocar. De aquí la necesidad de una estrecha colaboración que permita rentabilizar los recursos humanos y económicos y, de este modo, acrecentar la eficacia en el logro de objetivos. Esta coordinación se realiza de diferentes

maneras en las tres CC.AA. que participan en el Proyecto NETA, no obstante, todas ellas coinciden en los aspectos básicos. En el nivel institucional formal se está dando un desarrollo legislativo creciente, con la meta puesta en conseguir una ley relativa a la Educación y Formación de Personas Adultas, dentro del marco legislativo estatal. En este ámbito, concretamente, se ha aprobado recientemente la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional<sup>1</sup> y se acaba de aprobar la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación<sup>2</sup> en la que se contempla la educación de personas adultas, ambas promovidas por el Ministerio Educación, Cultura y Deporte. En la Comunidad de Castilla-La Mancha, por citar un ejemplo autonómico, acaba de promulgarse la Ley de Educación de Personas Adultas.

Cabe destacar, a su vez, la propuesta de la Comunidad de Madrid para su "Plan Regional de Educación de Personas Adultas", en el que considera básica la coordinación institucional, tanto en el plano formal como en el no formal, incluyendo en la misma los sistemas educativos y formativos, los planes de empleo, las instituciones sociales y el voluntariado. Esferas todas ellas relacionadas y de cuya coordinación y colaboración depende la atención a las necesidades de educación y formación de los colectivos de referencia en NETA. Se trata, así, de establecer programas integrales, favoreciendo los cauces que mejoran la colaboración entre los departamentos administrativos y los planes para la Inmigración, para la Igualdad de hombres y mujeres, para la Juventud y contra la Exclusión social de la Comunidad de Madrid, algunos de ellos ya funcionando y otros en proyecto. Asimismo, contempla la cooperación con las entidades locales.

En el terreno de las prácticas se han presentado algunos ejemplos concretos, que no agotan, obviamente, una realidad mucho más compleja. Y no sólo en los espacios de educación y formación formales sino también en los no formales. Las prácticas desarrolladas por FOREM y FEUP son numerosas y su presencia en el proyecto NETA ha permitido intercambiar información y experiencias de gran interés también para los medios institucionales. FEUP, concretamente, desde su trabajo en procesos de desarrollo social y cultural teniendo en cuenta la perspectiva de género, ha aportado al proyecto aspectos relativos a la interculturalidad en los programas educativos y formativos para mujeres pertenecientes a minorías étnicas e inmigrantes. FOREM, por su parte, ha contribuido con su experiencia en la orientación educativa y formativa de colectivos desfavorecidos, que está recogida en el Módulo Integrado de Reinserción y Atención a las personas excluidas, MÍRALE. La difusión del

proyecto ha tenido en el periódico digital *Comunidad Escolar* a su principal aliado. Como asociado al proyecto ha realizado su cobertura informativa desde el inicio de NETA hasta su finalización.

**La "asociación" de países, regiones, instituciones y organizaciones no gubernamentales ha supuesto un reto de colaboración para superar la complejidad de la coordinación. Así el proceso de desarrollo del Proyecto ha sido tan enriquecedor o más que los productos finales.**

#### D. CONCLUSIONES

El camino del Proyecto ha estado, así pues, sembrado de obstáculos, presentados aquí esquemáticamente, que ha habido que sortear, diseñando nuevas vías y abandonando el trazado, más o menos recto, que estaba previsto al inicio del mismo. Todo esto nos ha permitido, sin embargo, incorporar nuevos aprendizajes, resultado de las situaciones que se iban presentando y que había que resolver. Aprendizajes que, por otra parte, no habrían existido, si nos hubiéramos dejado llevar por la urgencia de obtener resultados inmediatos. O, lo que es lo mismo, si no hubiéramos tenido en cuenta todo el proceso de desarrollo de NETA, con toda la complejidad que implica establecer y mantener una asociación de países, regiones, instituciones, organizaciones no gubernamentales, y nos hubiéramos quedado estáticamente en la idea de cumplir los plazos previstos para el logro de los objetivos, probablemente, el proyecto no hubiera salido adelante. En pocas palabras, podría decirse, que hemos sabido acoger lo inesperado que surge en cualquier proceso dinámico que está en funcionamiento, como ha sido el proyecto NETA.

Para finalizar, con estas aportaciones, necesariamente breves, he querido poner de manifiesto la importancia de reflexionar sobre los procesos y extraer conclusiones de los mismos, a la hora de valorar los proyectos. En este cometido creo que NETA aporta un buen ejemplo.

\* Los orígenes de este proyecto se deben a María Jesús Angulo, Amparo Azorín-Albiñana y Alba Benito. Sin su inestimable trabajo el proyecto no habría sido posible.

1. Ley Org. 5/2002, 19- Junio. (BOE nº147, 20-6-02)

2. TÍTULO III: "Del aprendizaje permanente: enseñanzas para las personas adultas." (BOE nº307, 24-12-02)

3. Más información: *NETA: ¿Qué hacemos en la educación de personas adultas?* y *NETA: What are we doing in adult education?*, MECD. (En prensa.)



# Proyecto EDI: Educación, desarrollo e integración

*Susana Lletjós, Luis Muñoz y Gloria Martín*

*Coordinadores del Proyecto EDI. Escuela Municipal de Adultos de Alcalá de Henares (Madrid)*

## 1. INTRODUCCIÓN

LA Escuela Municipal de Adultos-as (E.M.A.) es un organismo dependiente de la Concejalía de Educación e Infancia del Excmo. Ayuntamiento de Alcalá de Henares, en la Comunidad de Madrid.

Llevamos trabajando desde 1989 en la Educación de Personas Adultas y desde los inicios hemos desarrollado nuestra labor en tres zonas muy distintas y alejadas de esta ciudad. Junto con el Centro de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid formamos un triángulo en el plano de Alcalá que intenta cubrir toda la demanda educativa y de formación de la población adulta.

A lo largo de estos años hemos desarrollado diversos proyectos de innovación, relacionados con nuestro alumnado, con su forma de aprender y de interpretar el mundo que les rodea.

Este hecho y nuestro afán por conocer e indagar en aspectos referentes a la educación en otros países, nos llevó a todo el claustro a participar en un proyecto europeo, nuevo para nosotros, que nos enriqueciera con otro tipo de experiencias y realidades.

El proyecto que estamos desarrollando es un Proyecto Grundtvig: *Educación, Desarrollo e Integración - E.D.I.* Es un proyecto transnacional que contempla una duración de dos años:

- Durante el primer curso 2001/02, se propusieron y definieron las bases técnicas del proyecto.
- Durante el segundo curso 2002/03, partiendo del proyecto teórico, se está desarrollando en cada país socio la experiencia.

En un primer momento se interesaron por él tres países: Estonia, Grecia e Italia. Pero Estonia no pudo participar como era su deseo, así pues, los socios que colaboraron y colaboran con nosotros

son:

- GRECIA: Nuestros socios griegos son una institución ateniense "Directorate of Secondary Education of Eastern Attica", una organización que coordina la educación secundaria de la zona Este de Atenas.

El proyecto lo llevarán a cabo en dos colegios de la zona, uno de los cuales tiene la característica de que la gran mayoría de su alumnado es inmigrante.

El profesorado está muy concienciado en aspectos relacionados con la inmigración y han mostrado un especial interés en este proyecto.

- ITALIA: Se trata de una asociación sin ánimo de lucro, denominada R.U.E.: "Risorse Umane Europa", que trabaja en distintos colegios de toda Italia y que, en nuestro caso, se centra en Udine (Venecia).

Tiene una gran experiencia en temas de mediación lingüística y en todo tipo de actividades que contemplen la integración de personas extranjeras.

ESPAÑA actúa en este proyecto como socio coordinador.

## 2. DEFINICIÓN DEL PROYECTO

El Proyecto *E.D.I.* nos permite trabajar con personas de otras culturas, razas o etnias, en dos ámbitos diferenciados y directamente interrelacionados: educación y sociedad.

En el ámbito educativo, nuestros principales intereses se centran en:

- Mejorar la formación de los padres/madres como método indirecto hacia la consecución del objetivo de mejora de rendimiento escolar de sus hijos e hijas.

- Promover la integración tanto de los padres/madres como de los hijos/as dentro del contexto escolar y así, indirectamente, incidir en la integración de estos colectivos en la sociedad.

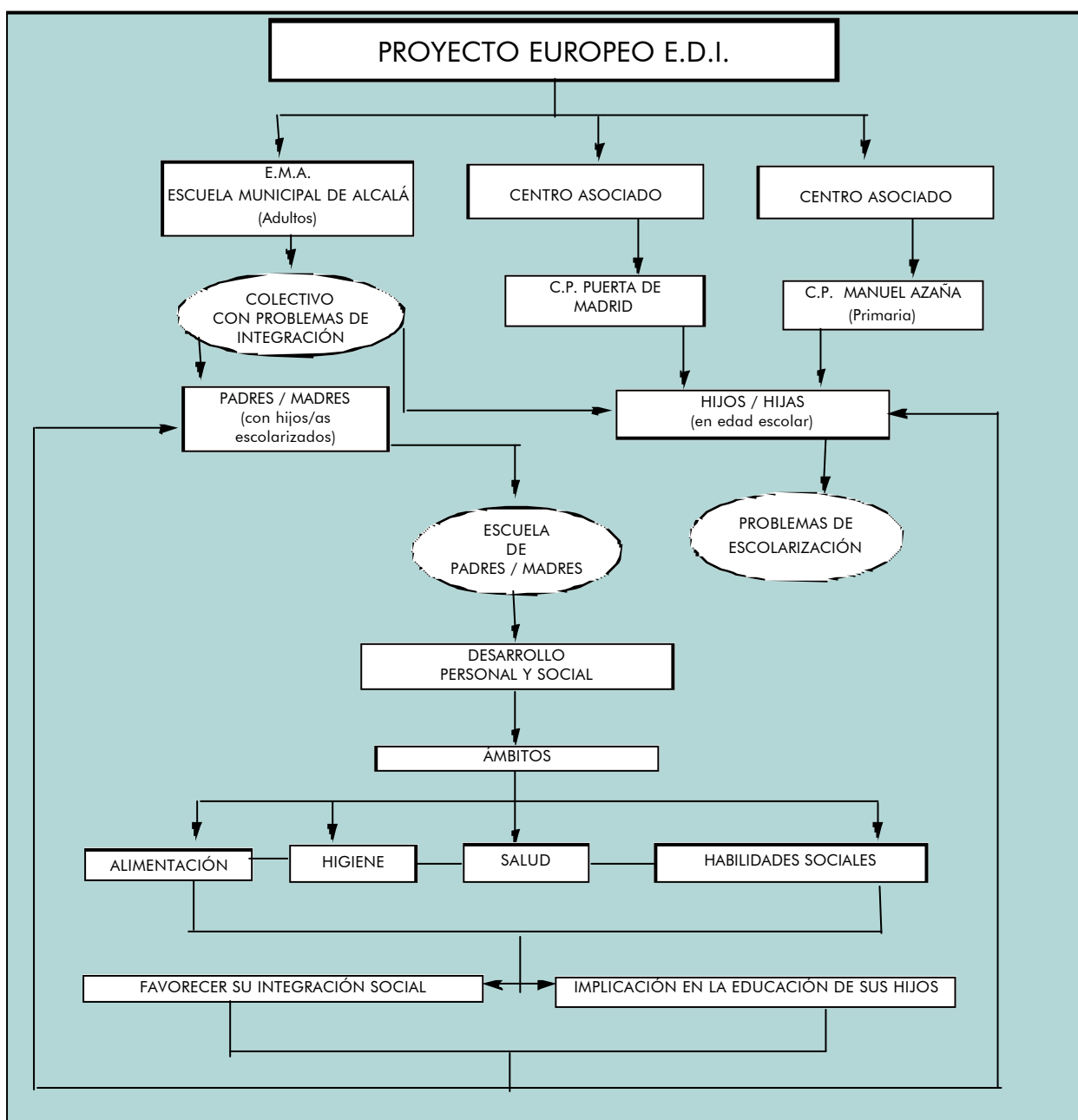
Dentro del ámbito social, nuestros principales intereses se centran en:

- Potenciar la integración y el acceso de estas personas a los recursos disponibles de nuestra ciudad, de manera que se puedan desenvolver con naturalidad en un medio que les es ajeno.
- Fomentar el intercambio intercultural a través de la relación directa con padres/madres de alumnos pertenecientes a diferentes etnias y culturas.

- Desarrollar y potenciar el conocimiento y utilización de habilidades sociales propias de nuestra cultura.
- Optimizar los recursos disponibles en el barrio y que actúan en el sentido de nuestro proyecto, coordinando acciones de las distintas entidades.

### 3. DESARROLLO TEÓRICO DEL PROYECTO (CURSO 2001/02)

Como ya hemos mencionado anteriormente, desde la E.M.A. nunca habíamos participado en un proyecto europeo, sin embargo, pronto percibimos que la gran diferencia con relación a otros proyectos era que debíamos coordinar y ponernos de acuerdo en los pasos a seguir con nuestros



socios a miles de kilómetros; no fue demasiado complicado y utilizando teléfono, Internet, algo de inglés, italiano, castellano y muchas ganas de trabajar, cada uno desde su país, iniciamos la preparación del trabajo que debíamos presentar en la primera reunión transnacional convocada en diciembre.

Desde la E.M.A. empezamos por:

- Realizar un estudio exhaustivo de la distribución y composición de la población de Alcalá de Henares; de los niveles de instrucción; de los resultados académicos al final de la educación obligatoria; de las necesidades de la población. Todo ello nos llevó a seleccionar el Distrito II como zona de actuación, Distrito que conocemos ampliamente por nuestro trabajo e implicación a lo largo de estos años.

- Una vez delimitada la zona de actuación, nos pusimos en contacto con aquellas entidades sociales y educativas que actúan en dicha zona. El Distrito II de nuestra ciudad es uno de los barrios más deprimidos y que mayor número de inmigrantes y personas de distinta etnia acoge. Así mismo seleccionamos, por su implicación, y puesto que reunía las características necesarias, un centro escolar de referencia: el "Colegio Público Manuel Azaña", intentando la participación de toda la comunidad escolar a través de su Asociación de Madres y Padres de Alumnos (A.M.P.A.).

- Instrumentos empleados:

- Los documentos aportados por el Ayuntamiento, Cáritas Diocesana, los Servicios Sociales del Ayto. y medios de comunicación.
- Cuestionarios dirigidos a los colegios, tutores/as, entidades y asociaciones y padres /madres.
- Entrevistas personales.
- Reuniones.

- Resultados obtenidos:

A partir del análisis de los datos obtenidos de colegios y entidades, que trabajan en el Distrito II, llegamos a las siguientes conclusiones:

- Los colegios y entidades realizan actividades y acciones de manera puntual dirigidas a fomentar la integración.
- Las personas de otras culturas que viven en el Distrito pertenecen, en su gran mayoría, a la población centroeuropea y/o del este de Europa, seguida de la latinoamericana, la africana, la árabe y la asiática.

En cuanto a las necesidades detectadas en estos colectivos están muy relacionadas con el tipo de actividad que desarrollan, así constatamos que:

- En los Centros, los tutores señalan las carencias afectivas y deficiencias en la comunicación padres/hijos y la poca participación a nivel escolar.
- Las asociaciones de padres/madres se centran más en el desarrollo de actividades culturales, juegos, debates, etc.
- Las entidades sociales por su carácter más comunitario, resaltan las carencias de espacios comunes para potenciar relaciones y de actividades que potencien la convivencia.

- Primera reunión transnacional: Atenas

Una vez analizados y tabulados los datos obtenidos por los tres países socios, mantuvimos una primera reunión transnacional en Atenas, en diciembre de 2001, donde cada país aportó el estudio de su realidad.

Coincidimos en cuatro ámbitos de trabajo:

- La diversidad cultural.
- La formación a nivel educativo y de desarrollo personal.
- ???El lugar o "Punto de Encuentro" intercultural.
- ???La participación en la vida escolar de los padres/madres.

Y también consensuamos los objetivos del proyecto:

- Motivar al profesorado para atraer a los padres a participar en cualquier tipo de actividades educativas y sociales.
- Encontrar un "Punto de Encuentro" para padres.
- Diseñar y aplicar un programa de actividades y formación para los padres sobre los temas o contenidos que ellos proponen.

**Madres y padres españoles y de otras nacionalidades se reúnen para reflexionar sobre temas de interés común y participar activamente en la vida escolar de sus hijos e hijas. La diversidad cultural es el elemento de partida para el crecimiento personal y la implicación social de todos ellos.**

La siguiente tarea consistía en proponer criterios metodológicos, aspectos de evaluación, contenidos y actividades. En este sentido el compromiso de cada país era elaborar uno de estos aspectos, con aportaciones del resto, para la siguiente reunión transnacional, prevista en España en el mes de abril de 2002.

– Segunda reunión transnacional: Alcalá de Henares

Tras arduas deliberaciones y cambios de impresión que fueron surgiendo por la diferencia de matiz de algunos términos pedagógicos empleados en los distintos países, quedó definido el Proyecto Teórico E.D.I. sobre el que íbamos a actuar los tres países socios.



#### 4. DESARROLLO PRÁCTICO DEL PROYECTO (CURSO 2002/03)

Tras las reuniones y entrevistas mantenidas con los responsables de los colegios públicos del Distrito II, así como de las distintas entidades, tales como el IMSALUD, Servicios Sociales del Ayto., C.A.J.E., A.M.P.A.S., I.R.I.S., I.N.E.M., Asociación de Vecinos del Distrito II, Servicio Municipal de Información y Turismo, Equipo General y Delegación Municipal del Distrito II, nos encontramos desde el mes de octubre trabajando con un grupo pequeño de padres, sobre todo madres, que poco a poco se va incrementando. Ellas han sido quienes han definido los contenidos a tratar dentro de la propuesta inicial.

Nuestro lugar de encuentro es un aula cedida por la Delegación Municipal del Distrito II y el Centro sobre el que realizaremos el seguimiento de la incidencia en el rendimiento de los hijos y las hijas es el "C.P. Manuel Azaña".

El perfil de los participantes en esta actividad es casi en su totalidad mujeres entre 35 y 45 años con una media de 2 hijos y casadas, parte de nacionalidad española (46,1%) y parte de diferentes países de procedencia, destacando Ecuador y Marruecos (15,4 %), seguidos a partes iguales por

Rumania, Bulgaria y Portugal (7,7 %).

Durante la primera sesión se decidió que los contenidos a desarrollar a lo largo de este curso son:

- Hábitos de vida sana.
- Relaciones con los hijos y las hijas.
- Desarrollo social.
- Desarrollo y crecimiento personal.
- Recursos de la ciudad.

En el desarrollo de estos temas, así como en el seguimiento de algunos casos y familias, están implicadas las entidades y colegios anteriormente mencionados.

Nuestros socios, por su parte, han seguido un proceso parecido al nuestro y

actualmente se encuentran trabajando con padres y madres en sus respectivos "Puntos de Encuentro" en Udine (Italia) y en la zona Este de Atenas.

#### 5. COMO CONCLUSIÓN

Este proyecto está siendo el fruto de un año de trabajo, investigación y puesta en común de las distintas realidades educativas y sociales de tres países de la Unión Europea: Italia, Grecia y España.

Somos conscientes de que la solución a estos problemas derivados de la inmigración y de carencias y situaciones familiares desfavorables no está únicamente en la aplicación de este proyecto o de otros similares, puesto que requiere muchos esfuerzos y recursos por parte de las distintas Administraciones, sin embargo, estamos plenamente convencidos de que tan sólo lograremos paliarlos implicándonos todos y todas en actuaciones coordinadas desde los distintos ámbitos educativos, sanitarios y sociales para así, entre todos, optimizar los recursos ya existentes y los derivados de iniciativas como éstas y poniéndolos al servicio del logro de una sociedad más justa, solidaria e igualitaria, ésa con la que todos soñamos.



# Proyecto Scala: Procesos de orientación de personas adultas

*Beatriz Torres Martín*

*Coordinadora de Programas Europeos. Asociación Semilla (Madrid)*

## DESCRIPCIÓN Y MIEMBROS DEL PROYECTO

EL Proyecto Scala nació en el invierno de 2000 a raíz de una propuesta de la Asociación Semilla. Teníamos un gran interés en realizar un proyecto que nos permitiera profundizar en el conocimiento de los procesos de educación para personas adultas a nivel europeo, así que propusimos la realización de una Asociación de Aprendizaje que nos permitiera un intercambio de experiencias, prácticas y métodos que contribuyeran a una mejor comprensión mutua, al conocimiento de nuestros entornos de trabajo y de las problemáticas con las que nos encontramos a la hora de llevar a cabo nuestra práctica educativa.

Se eligió la acción Grundtvig 2 por ser la que mejor se adecuaba tanto a los contenidos como a la forma de organización que deseábamos llevar a cabo. Esta línea era una novedosa forma de trabajar a escala europea que nos permitía una flexibilidad y adaptabilidad que otras líneas del programa Sócrates no facilitaban.

El proyecto trata de una Asociación de Aprendizaje Transnacional con cinco organismos que forman a adultos y jóvenes adultos de bajos niveles de cualificación y formación profesional, o que sufren desventajas debido a sus orígenes (inmigrantes, minorías étnicas: gitanos), a su nivel educativo (abandono prematuro de la formación reglada o jóvenes en situación de fracaso escolar), o personas que se encuentran en situación de baja o nula cualificación profesional. Está compuesto por asociaciones privadas, ONGs y una empresa privada procedentes de los siguientes países: España, Alemania y Francia.

**Cinco organismos privados de educación y formación de adultos de niveles escolares y cualificaciones profesionales bajos se proponen buscar caminos formativos eficaces y adecuados para la inserción laboral de esas personas que están en situación de desventaja.**

Las entidades socias en este proyecto trabajan todas con adultos de bajo nivel escolar o profesional, bien en fase de acogida u orientación laboral o búsqueda de empleo, en etapas de formación y reconversión a lo largo de la vida. Los colectivos adultos difieren sensiblemente de una entidad a otra.

Esta es una pequeña descripción de las entidades que conforman el proyecto:

- PROBENS (Barcelona-España): Entidad sin fines lucrativos, fundada en el año 1983 cuyo objetivo es facilitar la inserción social de los colectivos más desfavorecidos y el desarrollo de zonas en regresión económica. La sede está en el barrio del Raval, Distrito Ciutat Vella, de la ciudad de Barcelona. Su ámbito de actuación es estatal y en estos momentos realizan proyectos en Barcelona ciudad, Mataró (a 30 Km. de Barcelona), Inca y Calvià (en Mallorca), Riela y La Almunia (en Zaragoza).

Forma parte del Consorcio Pangea-Arco del Mediterráneo, que agrupa a entidades locales y ONGs de las cinco comunidades autónomas mediterráneas (Andalucía, Murcia, Valencia, Baleares y Cataluña).

Los principales proyectos que lleva a cabo en las tres comunidades autónomas en las que actúa son: servicio de acogida temporal para inmigrantes; formación para mujeres solas, con cargas familiares, en proceso de marginación o en peligro de estarlo; y espacio solidario para la integración. Dichos proyectos contemplan los siguientes tipos de actuaciones: asesoramiento, orientación y acciones de formación; inserción laboral; acceso a la vivienda y apoyo psicológico a mujeres, personas inmigrantes, jóvenes y niños.

- UFCV-CRFA (Orleans-Francia): La UFCV (Unión Francesa de los Centros de Vacaciones) es una asociación de ámbito nacional, fundada el 23 de abril de 1907 y reconocida de utilidad pública por decreto presidencial del 3 de Mayo de 1934. En el año 2000, la UFCV con sus 800 asalariados

es reconocida por el Estado como una de las asociaciones de juventud y educación popular más importantes en el sector de la animación y de la formación.

Las acciones desarrolladas por la UFCV tienen como objetivos:

- Promover y desarrollar la animación socio-educativa y cultural.
- Desarrollar acciones colectivas de animación, en zonas urbanas y rurales en los tiempos de ocio y, en especial, en los Centros de Vacaciones y Ocio.
- Efectuar acciones de formación de corta o larga duración para los voluntarios y los profesionales.
- Prestar una atención especial a los más desfavorecidos.
- Actuar en colaboración con otros organismos nacionales e internacionales.

- **SEMILLA (Madrid-España):** Es la entidad coordinadora. Es una Asociación de personas comprometidas en la transformación social, potenciando una sociedad sin desigualdades, concretando su acción en la integración social de los niños, niñas y jóvenes más desfavorecidos. Fue creada en el año 1974 y declarada de utilidad pública en el Consejo de Ministros de 28 de Noviembre de 1984.

Su acción socio-educativa se concreta en los siguientes proyectos:

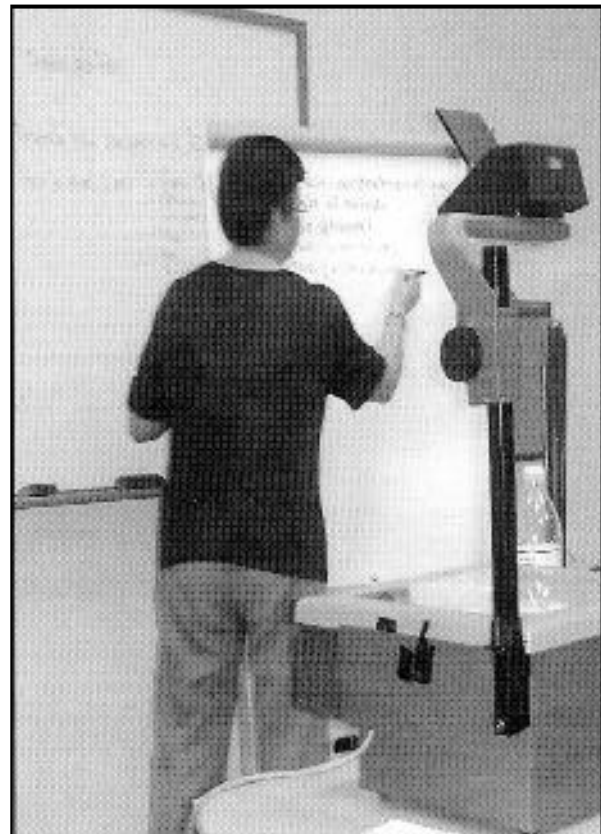
- **CENTRO DE DÍA:** agrupa aquellos proyectos destinados a la atención a la infancia (apoyo escolar, aulas deportivas, compensación educativa) y a la juventud (menores de 16 años, proyecto ADRIS, y mayores de 16 años, proyecto ACOGIDA).
- **TALLERES PRELABORALES:** agrupa los proyectos de formación ocupacional dirigida a jóvenes de 16 a 25 años. La formación laboral específica es de Informática y Hostelería.
- **FOMENTO DEL EMPLEO:** agrupa los proyectos que buscan la inserción laboral de los colectivos con especiales dificultades de acceso al mercado de trabajo. Los proyectos son: La tienda-taller METAS y el CLUB DE EMPLEO.

- **ARBEIT und BILDUNG (Marburg- Alemania):** Entidad creada en el año 1986 y ubicada en Mittelhessen. Trabaja con jóvenes de entre 16 y 25 años de baja o nula cualificación profesional.

Asimismo recibe numerosos jóvenes o adultos procedentes de antiguos territorios de la URSS, jóvenes procedentes de familias turcas y, en general, colectivos que presentan serios problemas de integración socio-cultural y laboral.

Realizan un trabajo de formación en alternancia dividiendo el proceso formativo de los jóvenes entre el aula y la empresa, asimismo desarrollan Empresas Sociales.

- **CEDEF (París-Francia):** CEDEF es el Centro Europeo para el Desarrollo del Empleo y de la Formación. Creado en el año 1998 se especializa en el asesoramiento técnico para centros de formación, bien sean organismos gubernamentales o asociaciones.



Forma parte de numerosas redes tanto en el ámbito nacional como internacional, y tiene larga experiencia en la ayuda a la creación y realización de proyectos, especialmente aquellos relacionados con las siguientes temáticas:

- Empleo e inserción social y profesional.
- Formación continua.
- Internacionalización de las actividades formativas y de investigación.
- Acciones sociales e interculturales, en el ámbito nacional y transnacional.

## OBJETIVOS DEL PROYECTO

El objetivo inicial de la Asociación de Aprendizaje era trabajar sobre los métodos, contenidos y herramientas pedagógicas utilizadas en el campo de la acogida y la orientación profesional a lo largo de toda la vida, así como de la formación continua de los colectivos mencionados.

Los objetivos generales del proyecto son los siguientes:

- Profundizar en el conocimiento que los diversos organismos europeos participantes poseen en el campo de la formación de los adultos demandantes de empleo, de bajo nivel de cualificación.
- Realizar un trabajo de investigación y conceptualización sobre la metodología educativa aplicada al aprendizaje y orientación a lo largo de toda la vida de adultos de bajo nivel de cualificación.
- Identificar medios y métodos para el desarrollo de esa formación, en especial en lo que se refiere al camino formativo hacia la inserción laboral. Evaluar este proceso.
- Promover el intercambio de buenas prácticas de evaluación en orientación e inserción socio-educativa.
- Identificar los impactos y las aportaciones del proyecto en nuestras organizaciones.
- Hacer partícipes a otras entidades de nuestras redes locales y europeas de los resultados de estas experimentaciones.

Los objetivos operativos son los siguientes:

- Mejorar las prácticas de los organismos transnacionales participantes.
- Sensibilizar al entorno local de cada organismo europeo sobre la consideración y valoración social que se da a los colectivos desfavorecidos.
- Difundir prácticas pedagógicas eficaces de formación-orientación con los colectivos y personas destinatarias.

## EVOLUCIÓN DEL PROYECTO SCALA

Desde el primer momento se definió un proyecto a tres años que se desarrollaría en las siguientes fases:

### Proyectos europeos y EPA

- Conocimiento de cada uno de los socios, intercambio de experiencias y de herramientas pedagógicas.
- Experimentación e investigación en cada una de las entidades de alguno de los métodos/ herramientas aplicado por otro socio.
- Evaluación de la investigación y difusión de resultados.

## AÑO 2001/2002

En el primer año de vida de Scala "Procesos de Orientación de Adultos", se realizaron las siguientes actividades:

- Movilidad de los formadores y responsables de la formación: Visitas de estudio en cada una de las entidades socias e intercambios de formadores y responsables de formación.
- Investigación, experimentación de temáticas: Monográficos sobre las diferentes prácticas profesionales.
- Visitas de estudio.
- Evaluación de proceso y de resultados.

**El Proyecto ha facilitado el intercambio de conocimiento de las prácticas pedagógicas de los socios de Francia, Alemania y España. En el futuro se podrán transferir y difundir las prácticas más eficaces de formación y orientación para colectivos desfavorecidos por su origen, su nivel educativo o su cualificación profesional.**

## Orleáns-Enero 2002.

Actividades:

- Determinar el guión de la investigación común y los elementos que deben prepararse antes de cada reunión.
- Definir los criterios de evaluación de cada encuentro.
- Visita al centro de la CRFA-UFCV en Orleáns: presentación de su método de trabajo en orientación y acogida de los colectivos adultos.
- Presentación del contexto y del entorno socioeconómico de su acción (empresa e instituciones).

### Barcelona-Marzo 2002

#### Actividades:

- Visita de las actividades de PROBENS, conocimiento de los socios locales, los colectivos y los entornos socioeconómicos de la formación.
- Presentación y análisis del entorno socioeconómico de cada entidad, así como los proyectos y colectivos a los que atiende a través de su acción.
- Elaboración del texto del monográfico sobre el anterior punto.

### Marburg-Junio 2002

#### Actividades:

- Visita a Arbeit und Bildung: presentación de su acción, conocimiento de aquellos socios locales con los que trabaja.
- Presentación de los modelos pedagógicos de cada una de las entidades.
- Actividades de coordinación interna del equipo de trabajo transnacional.



### Resultados

Los resultados que se lograron en este primer año del proyecto Scala fueron los siguientes:

- Conocer la forma de trabajo de tres socios del proyecto, CRFA-UFCV, PROBENS y ARBEIT UND BILDUNG, lo cual se traduce en un incremento de conocimiento de las prácticas pedagógicas de dichos socios.
- Conocer el entorno y socios locales de dichos socios.
- Aprendizaje de idiomas.
- Se ha generado una forma de organización y gestión del parternariado.

- Incremento en el uso de las nuevas tecnologías.
- Desarrollo de estrategias de evaluación.
- Dentro de las entidades participantes se ha dinamizado el proyecto de tal forma que se pueda, en el medio plazo, transferir los resultados a la vida de cada una de las organizaciones.

### AÑO 2002/2003

En este segundo año el tipo de actividades serán las ya expuestas en el apartado anterior, incorporando a los participantes de los proyectos de cada una de las entidades a través de un proceso de investigación-acción en el que están esas personas directamente beneficiarias de las acciones de cada entidad.

Han tenido lugar dos encuentros uno en Madrid en Octubre de 2002 y otro en Dijón (Francia) en Enero de 2003. De esta forma ha finalizado la fase de conocimiento mutuo de los socios, así como de las prácticas educativas de los mismos. En la actualidad y hasta Junio de 2003 nos encontramos en la llamada fase de experimentación, en la cual cada entidad trabajará incorporando a su práctica educativa alguna de las buenas prácticas desarrolladas por algunos de los socios. Dado que los sistemas educativos español, francés y alemán presentan numerosas diferencias será necesario adaptar las prácticas al contexto concreto de cada uno de los países, así como a cada uno de los colectivos de las entidades socias.

Hasta el momento se han conseguido numerosos resultados y avances en el desarrollo del proyecto. Aunque la Asociación Semilla, como entidad coordinadora del mismo, asume el papel de organizar y velar por el cumplimiento de los acuerdos, existe un fuerte compromiso y participación de cada una de las entidades. Estamos especialmente orgullosos del proyecto SCALA pues no se trata tan sólo de compartir procesos que, una vez finalizado el proyecto, se quedan en el aire. La incorporación de otros métodos y de los participantes de nuestros proyectos ha conseguido poner en marcha un proceso de aprendizaje que aglutina no sólo a los educadores y formadores de las instituciones, sino a los propios alumnos de esas instituciones, generando el proceso de contextualización e intercambio vital que facilita el verdadero aprendizaje.



# Proyecto Lumina: nueva luz para la educación con personas adultas

*Isabel Fernández, M<sup>a</sup> Cruz Casado y Juan Sabe  
Profesores del Centro de EPA "Parla" (Madrid)*

## 1. ORIGEN Y DISEÑO DEL PROYECTO

EL programa Sócrates promueve la cooperación europea en todos los campos de la educación, entre sus acciones cuenta con una específica para desarrollar proyectos en el ámbito de la educación de adultos que lleva el nombre de Grundtvig.

Grundtvig proporciona ayuda económica para proyectos que promuevan la innovación y el intercambio de experiencias educativas, contribuyan a aumentar las oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida y mejoren la calidad de la Educación de Personas Adultas.

Nuestra aventura comenzó cuando fuimos invitados a una reunión promovida por el que finalmente resultaría ser socio coordinador, el Oxfordshire County Council de Reino Unido, en la que buscaban socios para desarrollar un proyecto europeo entre tres países. Acudimos sin saber qué nos podía esperar y tras un breve debate interno decidimos echarnos la manta a la cabeza. Finalmente aceptamos tomar parte en el proyecto como socios dentro del apartado Grundtvig 2: Asociaciones de aprendizaje. ¡De buenas a primeras decidimos que íbamos a ser padres! El requisito imprescindible para formar esta asociación-familia era la participación de al menos tres países europeos, pudiendo darse el caso, como en el nuestro, de que hubiese varios asociados de cada país.

Una de las primeras decisiones que el grupo de socios hubo de tomar fue la de elegir un nombre para el proyecto, todavía un recién nacido. Convenimos en darle el nombre de LUMINA, esta palabra significa "luz" en latín y "dar luz" es uno de

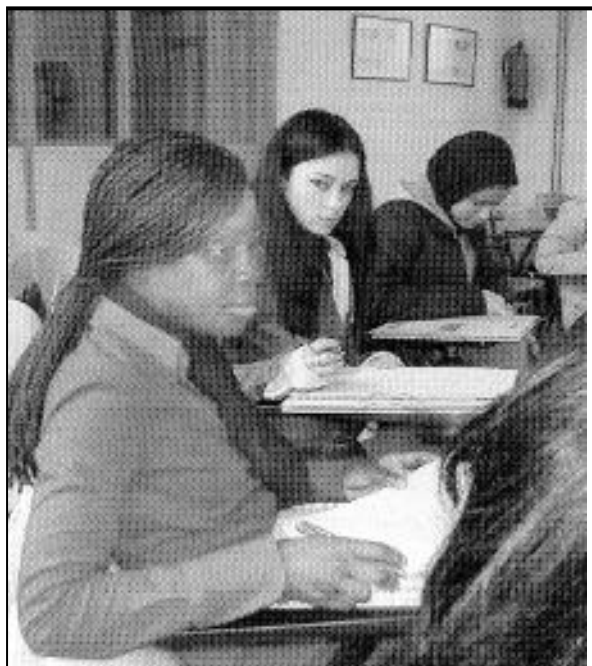
los objetivos encuadrado dentro del programa Grundtvig. Era un nombre que todos los socios comprendíamos en nuestras lenguas y nos gustó.

El bebé había nacido, tenía madre inglesa y padres adoptivos de Rumanía y España. Obviamente como en cada familia unos ponen más que otros y no todos son de la misma manera: la familia del LUMINA no podía ser de otra manera. Una vez que se estableció el número de socios que iban a participar nos pusimos manos a la obra. Desde el principio se detectaron problemas comunes que afectaban de una u otra manera a todos y por ello el trabajo de la primera reunión transnacional fue el de establecer los puntos de interés común, que tras cinco intensos días de reuniones y debates se concretaron en seis áreas diferentes. Decidimos qué institución se ocuparía de coordinar el trabajo en cada uno de los diferentes campos sin que esto significara que todas las instituciones trabajarían todos los campos. Es decir, decidimos cómo queríamos educar a nuestro hijo, qué cosas iban a ser importantes para él y qué miembro de la familia se ocuparía de cada una de las necesidades del bebé.

Las primeras etapas del proyecto consisten en establecer las bases del trabajo a desarrollar, determinar con precisión qué aspectos se van a trabajar, fijar un calendario de encuentros y, en definitiva, conocernos un poco mejor y saber qué tenemos entre manos. La educación del bebé es muy importante. ¿A qué hora come un niño de madre inglesa y padre español?

**Reino Unido, Rumanía y España analizan en común la captación y permanencia del alumnado en los programas formativos, así como la formación de los profesores, la metodología y la evaluación de la calidad de la educación, y las políticas educativas de cada país.**

Y como siempre la economía juega un papel primordial, el abuelo Grundtvig había dejado una pequeña herencia para su nieto LUMINA, se la pedimos y no se hizo el remolón. Una de las partidas económicas más



importantes es la destinada a viajes y reuniones de trabajo en los diferentes países pues es fundamental conocer el trabajo y lo que los demás socios del proyecto esperan obtener de él. Este es el segundo año del proyecto y nos hemos reunido una vez por año en cada uno de los países participantes: Rumanía, España y Reino Unido. Si la familia no está junta no puede funcionar, tiene que haber una química especial, la familia LUMINA se iba uniendo y conociendo en torno al bebé.

Un elemento imprescindible después de conocer lo que cada institución estaba haciendo sobre el terreno era la manera de encontrar un territorio de trabajo común, los puntos que pudieran aglutinar nuestro trabajo, y así llegamos a seis áreas de interés común:

- *La captación del alumnado*: el proceso que va desde que saben que existimos hasta que se matriculan en algún curso. La publicidad, las entrevistas personales, la información del curso que se les ofrece antes de empezar, la propaganda, la relación con otras instituciones que podrían ayudarnos a captar alumnado, etc.
- *La formación*, tanto del profesorado como la de los voluntarios y colaboradores que trabajan en nuestras organizaciones. Se analizan las situaciones en cada institución y se comparten modelos que hayan resultado positivos.
- *La metodología* que utilizamos en nuestra docencia, los materiales, el currículo integrado, etc.
- *La permanencia del alumnado*, la motivación continua, el seguimiento de los alumnos, etc.

???La evaluación de la calidad en la educación.  
 ???El desarrollo de políticas educativas.

Queríamos el mejor cole para nuestro pequeño.

## 2. SOCIOS PARTICIPANTES

### A) EN REINO UNIDO

- El proyecto está coordinado desde Inglaterra por el OXFORDSHIRE COUNTY COUNCIL COMMUNITY EDUCATION. La directora del centro (La mamá de LUMINA) tiene gran experiencia en programas europeos y ha mantenido contacto con instituciones de varios países europeos durante los últimos años. Es un hábito de trabajo que ha ofrecido buenos resultados. Es un *centro de formación de personas adultas* donde se ofrecen además de las enseñanzas básicas (aprender a leer, escribir, matemáticas básicas e informática) un gran número de actividades de ocio y entretenimiento, asesoramiento en búsqueda de empleo y reciclaje laboral. Para cubrir este amplio número de actividades han organizado un sistema de voluntarios y de mentores que les introducen en las comunidades raciales a las que ellos no pueden acceder con facilidad (emigrantes paquistaníes, chinos). También tienen programas de aprendizaje familiar en los que padres e hijos aprenden juntos.
- LEARNING AND SKILLS COUNCIL del condado de Oxfordshire, (las tías ricas de Inglaterra) no son un centro docente sino una institución que gestiona los recursos educativos a nivel local y decide qué programas educativos se van a financiar cada año sirviendo de conexión entre las diferentes instituciones. Es una institución exclusivamente administrativa similar al Ministerio de Educación. Su participación en el proyecto es de gran importancia para tomar conciencia de las necesidades reales y las dificultades que deben afrontar los centros adultos.

### B) ESPAÑA

- CEPA DE PARLA. (Los padrinos de Lumina en España) Centro de Educación de Adultos dependiente de la Comunidad de Madrid y del Ayuntamiento de Parla. Se imparten seis niveles de formación desde alfabetización hasta el Graduado en Educación Secundaria, cursos de formación ocupacional y formación profesional y enseñanzas no



regladas de inglés e informática. El claustro lo componen 26 profesores y el número de alumnos gira en torno a los 1.800 por año. Coordinamos a los socios españoles de LUMINA.

- **COLECTIVO ABACO.** (Las tías de España) Pequeña asociación, y a la vez empresa, que se dedica a la educación de adultos, especialmente mujeres magrebíes y gitanas que perciben el IMI (Ingreso Madrileño de Integración), imparten cursos de formación ocupacional (especialmente de textil) y ofrecen a los niños de Valdemingómez actividades extraescolares y de formación.
- **FUNDACIÓN DEL SECRETARIADO GENERAL GITANO.** (Las primas gitanillas) Es una entidad social sin ánimo de lucro y de ámbito nacional, cuyo fin fundamental es la promoción integral de la comunidad gitana desde el reconocimiento de su identidad cultural. Su actividad se orienta en tres direcciones: por una parte desarrolla programas de intervención directa atendiendo diferentes necesidades de la población gitana, por otro lado desarrolla y ofrece servicios de información, formación, orientación y asesoramiento para facilitar el trabajo tanto a las asociaciones gitanas como a otras entidades no gitanas que también trabajan para la promoción de este grupo. Por último, desarrolla campañas y medidas de sensibilización de alcance más general, con ánimo de incidir sobre las causas estructurales de la desigualdad. El número de destinatarios de sus acciones es en la actualidad de más de 21.000 personas. Gracias a LUMINA el Secretariado está empezando a diseñar programas adecuados para que los gitanos vayan a estudiar a los centros de

adultos y además en colaboración con el Ministerio de Educación están elaborando un nuevo Ciclo Formativo de Grado Medio para formar profesionales que trabajen la interculturalidad y la mediación.

### C) RUMANÍA

- El primer socio de Rumanía es la UNIVERSIDAD DE TRANSILVANIA BRASOV. (El tío Doru, siempre alegre con su nieto y con el resto de los visitantes) El coordinador del proyecto es un ingeniero que elabora programas para evaluar la calidad de la educación. Hasta ahora esta calidad se verificaba según los sistemas utilizados en la industria. Una de las acciones de LUMINA va a ser la elaboración de estándares de calidad en la educación.

- Hace pocos meses hemos aumentado la nómina de socios (resulta que había un primo rumano que quiere entrar en la familia y claro, le hemos dejado): La FUNDATIA PARTENER una asociación sin ánimo de lucro que trabaja en Rumanía con adolescentes y niños que han sido abandonados por sus padres o con huérfanos a los que ofrecen formación y un hogar. El objetivo de la Fundación es preparar a estos chicos un futuro, que aprendan a desenvolverse por sí mismos. Del LUMINA esperan aprender en lo metodológico y en lo didáctico.

### 3. ACTIVIDADES DENTRO DEL CENTRO DE "PARLA"

Uno de los frutos más evidentes de este trabajo que se viene desarrollando fue la idea de realizar una semana cultural como forma de dinamizar la vida del centro. Durante la Semana Cultural 2002, se realizaron las siguientes actividades en conexión con LUMINA: *Extranjero en cualquier parte*, exposición de carteles con poemas que denuncian el racismo y la xenofobia; Charla coloquio: *La cultura gitana* con una mediadora de la Fundación Secretariado General Gitano. También hubo una proyección de vídeo sobre *aspectos de la vida en Gran Bretaña y una boda marroquí*.

Dentro del proyecto LUMINA también se incluye la mejora del nivel de comunicación en la lengua común del proyecto, que es en nuestro caso el inglés. Para ello se ha contado con la colaboración

de un profesor de inglés contratado con los medios económicos del presupuesto anual del proyecto. Estas clases se impartirán los viernes de reunión hasta completar 30 horas lectivas, como ya se hacía el curso pasado. Además este año se desdoblará el curso en dos grupos para poder adaptarse mejor a la variedad de niveles de conocimiento.

También realizamos durante el curso pasado el proyecto de investigación: *Absentismo en la educación de adultos: factores de incidencia ante la situación de abandono*.

Una de las actividades de este año será la implementación del *Plan de acción contra el absentismo* de los alumnos, se contará para ello con la colaboración de Fabio Echeverría, autor del trabajo de investigación sobre las causas del absentismo en nuestro centro.

Además hay un proyecto de *guardería para inmigrantes* solicitado al Ayuntamiento de Parla. Esta idea surgió de la conciencia social que poco a poco ha ido calando entre los que llevamos el proyecto más de cerca. Hasta ahora los centros de adultos nunca han tenido ludotecas para que las madres dejen a los niños mientras estudian. Vimos el éxito de esta actividad en Oxford y nos decidimos a lanzar la idea en nuestro Centro.

Por último, otra de las acciones que han surgido del debate y del foro de discusión que es LUMINA, es que nuestro CEPA convoque y coordine a todas las organizaciones presentes en nuestro municipio (sociales, institucionales, religiosas y ONG) que trabajen directa o indirectamente lo educativo para establecer convenios y métodos efectivos de colaboración. De un primer contacto que tuvimos con la asociación Vértice, que trabaja básicamente con marroquíes, han llegado más de doscientos alumnos al Centro...

Parece que LUMINA crece con rapidez, es ya un adolescente que empieza a hacerse preguntas serias sobre la vida. Estamos orgullosos de él.

#### 4. DIFICULTADES

Por mucho que se quiera una familia siempre tiene algún que otro problemilla, especialmente cuando es tan numerosa como la nuestra y habla tantos idiomas... pero todo se supera con tal de ver

crecer a la criatura. Somos diferentes, las tías de Inglaterra no pueden vivir sin el té, la rama española es bulliciosa y alegre, los tíos rumanos son tranquilos y pacientes...

La primera dificultad es el manejo constante de un idioma extranjero, lo cual limita bastante y hace que la traducción retrase algunas reuniones pero según vamos conociéndonos la comunicación es más fluida y el ambiente más relajado. En las reuniones se habla en inglés, pero también en castellano y en rumano. ¡Y a veces todos a la vez!

Otro problema es la carga de trabajo extra que supone tanto para el coordinador como para las otras dos personas más volcadas en el proyecto. Hay que acudir a reuniones periódicamente dentro del horario lectivo, mandar e-mails, planificar las visitas, reunirse con los socios españoles, organizar las reuniones con los profesores del centro, papeleos... A esto hay que añadir los problemas que tenemos para reunirnos los tres responsables pues tenemos horarios alternos y no coincidimos todos nunca, así que la comunicación es telefónica, con notas en conserjería... ¡ya sabe uno que con los niños hay que sacrificarse un montón!

Tampoco es fácil que todos los miembros del claustro entiendan qué se está haciendo y hacia dónde vamos, siempre hay reticencias por parte de algunos.

Pero podemos asegurar que el trabajo-crianza es mucho e intenso pero gratificante tanto a nivel humano como profesional. La realización del proyecto supone un enriquecimiento personal para los participantes más directos, conoces otras culturas, otras formas de plantear la educación, de solucionar los mismos problemas, y todo ese trabajo da fruto lentamente. ¡Larga vida a LUMINA!





# Proyecto Radio ECCA: Innovación a través del diálogo

M<sup>a</sup> Carmen García García

Coordinadora de proyectos. Radio ECCA

## 1. EL SISTEMA ECCA DE ENSEÑANZA

El sistema ECCA de enseñanza se basa en el uso sincronizado de tres elementos: material impreso, clase radiofónica y orientación o tutoría.

El material impreso contiene toda la información precisa para seguir los cursos. Suele constar de un conjunto de esquemas, elemento central e imprescindible que sirve de soporte para la clase radiofónica. Cumple la función de pizarra y llega a convertirse en libro de texto; notas y/o documentos que amplían y complementan los contenidos explicados, cuestionarios, prácticas y evaluaciones. Puede complementarse con vídeo, audio, disquete, CD-ROM y algún otro material.

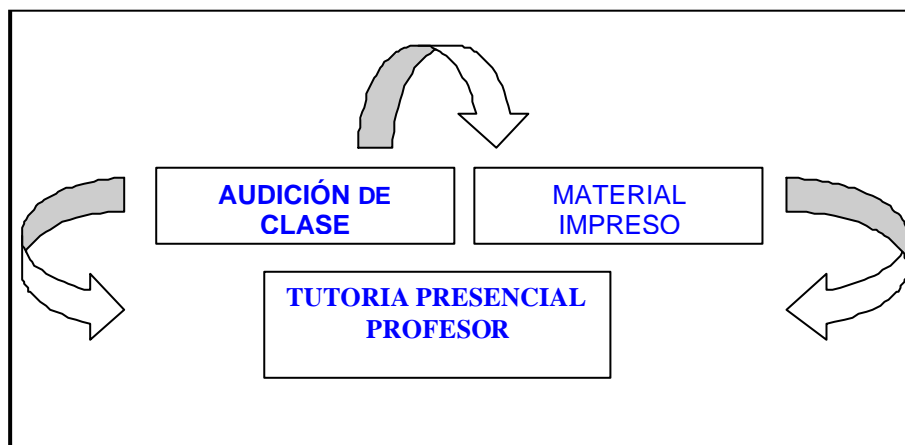
La clase radiofónica consiste en una explicación minuciosa y eminentemente activa del contenido del esquema que el/la alumno/a completa siguiendo las indicaciones de su pareja de profesores. En la clase se proporciona la información básica del tema del día. Normalmente, su duración es de 30 minutos, aunque algunas pueden ser de hasta una hora.

La orientación o tutoría completa los dos elementos y fomenta el contacto entre los alumnos entre sí y con el profesorado. Puede ser presencial y/o a distancia y favorece la retroalimentación del sistema.

- A distancia: telefónica, para todos los cursos; o telemática (correo electrónico, chat, videoconferencia y foros de debate)

En los cursos ECCA que se imparten a través de Internet, los clásicos esquemas se conforman mediante una sucesión de pantallas; el cuaderno de notas se convierte en una documentación anexa, permanentemente actualizada, que, además de texto, incluye audio, vídeo, gráficos, ... ; la tradicional *clase radiofónica* se transforma en una clase multimedia guiada por la voz de los profesores; y la *orientación presencial* pasa a ser una tutoría telemática. (<http://www.radioecca.org>)

Una de las máximas prioridades de Radio ECCA, como centro educativo, ha sido siempre facilitar el proceso de aprendizaje al alumnado adulto. De ahí que, desde sus orígenes, haya elaborado y editado su propio material didáctico, que se distingue por ser: auto-suficiente, flexible y adecuado al medio radiofónico. Radio ECCA no es una editorial, sino una institución sin ánimo de lucro que elabora con profesores y profesoras especialistas el material didáctico que imprime en los talleres de reprografía propios.



tional, sino una institución sin ánimo de lucro que elabora con profesores y profesoras especialistas el material didáctico que imprime en los talleres de reprografía propios.

## 2. INICIATIVAS COMUNITARIAS Y PROGRAMAS EUROPEOS

Tanto las Iniciativas Comunitarias como los Proyectos Europeos ejecutados por ECCA han ido evolucionando y adaptándose a la situaciones

- Presencial: imprescindible en la mayoría de los cursos.

requeridas, pero todos ellos han tenido en común varios aspectos destacables:

Por una parte, su función claramente formativa basada en la experiencia metodológica ampliamente desarrollada por la Fundación Radio ECCA y la transferencia y buenas prácticas intercambiadas e incorporadas por cada uno de los países comunitarios implicados en los proyectos.

Por otra parte, su función potenciadora para el trabajo en red y el peso de la radio como apoyo a las campañas específicamente diseñadas para la sensibilización de las distintas acciones.

Podemos concluir que gracias al bagaje de las distintas acciones desarrolladas y las diferentes -o no tan diferentes- culturas de los países comunitarios participantes en las mismas, hemos logrado sentir más cerca lo que podemos hacer a favor de múltiples colectivos integrando y actualizando nuestra "base de datos" formativa e informativa para mostrarla a la sociedad en que estamos inmersos.

La Fundación Radio ECCA lleva trabajando ya más de un década en Iniciativas Comunitarias y Proyectos Europeos.

#### a) Iniciativas Comunitarias

El PROYECTO LAVANDA, dentro de las Iniciativas Comunitarias conocidas como Programa NOW I (1989-94), pretendía *potenciar la capacidad organizativa de la mujer rural*, al tiempo que desarrollar sus cualidades personales mediante un proceso de formación básica, técnica y gerencial, de forma que incrementaba su papel económico y social dentro de la sociedad rural, y favorecía la fijación de población en áreas cada vez más despobladas de la Comunidad de Castilla y León.

El PROYECTO LUNA, inscrito en la Iniciativa Comunitaria HORIZON II (1995-97) pretendía la *formación y apoyo al empleo de personas con diversos grados de discapacidad* en 7 comunidades autónomas españolas.

El PROYECTO ANNA, inscrito también en la Iniciativa NOW II, (1995-97) trató de *formar y*

*crear empleo para mujeres socialmente desfavorecidas* en base a un modelo integrado de educación presencial y a distancia. Se formó a un grupo de mujeres para potenciar sus destrezas de cara a conseguir incorporarse a un puesto de trabajo o su promoción laboral. Se desarrolló en 5 comunidades autónomas españolas.

El PROYECTO STELLA, inscrito dentro de la Iniciativa Comunitaria YOUTHSTART (1995-97) trató de *formar para el empleo a jóvenes de ambos sexos que estaban en condiciones de desigualdad cultural, educativa o social* y con grandes intereses por encontrar vías de inserción laboral. Se hizo en la Comunidad de Castilla-León.

El PROYECTO CRISTINA, supuso un gran salto, inscrito dentro de la Iniciativa Comunitaria NOW III, (1998-99) por una parte trató de *formar y crear empleo para mujeres en base a un modelo integrado de educación presencial y a distancia* y por otra parte *incorporó al sistema ECCA de formación el uso pionero de elementos interactivos para la formación telemática con nuevas tecnologías*. Se utilizó videoconferencia multipunto para conseguir un debate activo con 75 mujeres de 5 comunidades autónomas en 5 centros distintos, simultáneamente.



#### b) Proyectos Europeos

El PROYECTO EDUCACIÓN/ACCIÓN PÚBLICO JOVEN: UNA EUROPA PARA TODOS. Acción desarrollada en el Marco del Programa Europeo "Acción Público Joven 1997", en colaboración con Francia e Italia, en orden a lograr la *sensibilización de los jóvenes* para la creación de la

Europa Común, utilizando la fotografía como medio pedagógico y lúdico.

El PROYECTO EUROPA INFORMA. El principal objetivo de este proyecto fue la creación de una red de puntos de información, en la Comunidad Autónoma de Canarias, cercana y personalizada para las mujeres sobre aspectos comunitarios generales y temáticos. Además pretendía informar, divulgar y sensibilizar con PROGRAMAS DE RADIO a las mujeres y al público en general con la emisión periódica de temas y actuaciones europeas a favor de la igualdad, con participación abierta e implicación institucional.

El PROYECTO FAMILIA EUROPEA. Dentro del IV Programa de Acción Comunitario para la Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres la Fundación ECCA puso en marcha el Proyecto "Familia Europea, segundo tiempo: Igualdad en el entorno familiar y laboral".

Con él, se pretendió facilitar un espacio de reflexión y debate entre los miembros de las familias participantes acerca de sus actitudes personales y familiares y sobre su entorno. Se trató: el uso diferente del tiempo entre hombres y mujeres; y las estrategias de género para las mujeres.

El PROYECTO BIENVENIDOS, CIUDADANOS EUROPEOS. Con el fin de celebrar la diversidad lingüística europea y promover el aprendizaje de idiomas, la Unión Europea y el Consejo de Europa organizaron el AÑO EUROPEO DE LAS LENGUAS (AEL) 2001. Con este motivo Radio ECCA realizó un Proyecto de trabajo en RED con todos los centros ECCA e instituciones colaboradoras en la puesta en marcha del Sistema ECCA, repartidas por todo el territorio español con el fin de lograr la sensibilización acerca de la importancia del aprendizaje de lenguas.

### 3. PROYECTO EUROPEO INNOVACIÓN A TRAVÉS DEL DIÁLOGO SÓCRATES-GRUNTVIG 2.

En los años 2001 y 2002 hemos continuado con el proyecto europeo, INNOVATION THOUGHT DIALOGUE que ahora estamos ejecutando y que exponemos con más detalle. Es un proyecto presentado por la institución coordinadora "Frit Oplysningsforbund" (Dinamarca). Sus asociados son: Fundación ECCA (España) y Technical University of Czestochowa (Polonia). Nuevamente estamos mostrando, a nuestros socios de Polonia y Dinamarca, lo que podemos hacer



con nuestro sistema de formación en orden a lograr la motivación de las personas que quieren promocionarse o incorporarse a un puesto de trabajo.

#### PRIMER AÑO

##### A. Objetivos.

- Mejorar la educación de las personas adultas desempleadas que carecen de educación básica a través del diálogo con los participantes.
- Establecer una comprensión común del problema, a través de las reuniones transnacionales con los socios.
- Facilitar los debates y la reflexión para tratar de mejorar el entorno de aprendizaje de las diferentes instituciones.

##### B. Acciones.

###### Plan de trabajo Nacional:

- Análisis de la situación y motivación de los tutores con un grupo de alumnos y alumnas en formación: ¿Cómo debe ser un buen entorno de aprendizaje? ¿Cómo lograr la implicación en el propio proceso formativo?
- Elaboración de un cuestionario con preguntas para poder hacer un análisis de la situación que dé como resultado un informe que recoja las distintas opiniones de nuestros profesores con relación a: ¿Cómo debe ser un buen entorno de aprendizaje que ayude a la motivación personal hacia el trabajo?
- Pautas de evaluación
- Difusión en Radio del proyecto

###### Plan de trabajo Transnacional:

- A lo largo de proyecto se llevaron a cabo distintas reuniones con los socios donde se intercambiaron las metodologías y distintas experiencias formativas como punto de apoyo común para buscar el diálogo con los participantes en la formación.
- Primer encuentro en Polonia
- Segundo encuentro en la Sede Central de ECCA en Las Palmas
- Tercer encuentro en Dinamarca

## SEGUNDO AÑO

A. Objetivo: Conseguir la participación de un mayor número de instituciones y países en el desarrollo de una prepropuesta de trabajo para la nueva convocatoria de proyectos a gran escala Sócrates (GRUNDTVIG 1), Acciones centralizadas (noviembre 2003).

B. Acciones.

### *Plan de trabajo Nacional:*

- A la vista del trabajo desarrollado y los resultados obtenidos en el primer año del proyecto, se tratará de implicar a toda la red de Centros ECCA en las actuaciones que se llevarán a cabo entre todos los asociados actuales y los que incorporemos al proyecto conjunto a gran escala a presentar en la próxima convocatoria de noviembre 2003.
- Conseguir la participación de nuevos países comunitarios.

### *Plan de trabajo Transnacional:*

- Se llevarán a cabo reuniones con los socios donde se podrán intercambiar las distintas ideas y experiencias a fin de llegar a construir un proyecto GRUNDTVIG 1. Se presentarán e incorporarán los nuevos socios nacionales y comunitarios en la visita preparatoria que a este fin se va a solicitar.
  - Primer encuentro en Polonia,
  - Segundo encuentro en Dinamarca.
  - Visita preparatoria a solicitar: en Madrid

C. Impacto a lograr

- Los profesores/as participantes y alumnos/as involucrados deberán concienciarse más de la necesidad de una educación a lo largo de toda la vida y de la necesidad creciente de obtener competencias básicas reflexionando sobre cómo mejorar el entorno de aprendizaje.
- El resultado de estas reflexiones alimentará, esperamos, nuevas ideas para incrementar la demanda de competencias básicas y educación a lo largo de toda la vida.
- Se espera que las instituciones que participen en la asociación de aprendizaje sean más conscientes del concepto de educación a lo largo de toda la vida para incorporarlo en cada actividad educacional y para que se

empeñen más en facilitar el aprendizaje de los adultos que carecen de competencias básicas para el mundo laboral.

**Dinamarca, Polonia y España llevan adelante este proyecto que impulsa la educación permanente y pretende facilitar el aprendizaje de los adultos que carecen de competencias básicas para el mundo laboral. Se busca así mejorar el entorno de aprendizaje de las personas desempleadas.**

- El proyecto deberá poner a prueba y a gran escala ideas sobre cualquier aspecto relacionado con la educación de desempleados: captación, información, promoción, presentación, etc.

Nuestra tarea formativa comienza nuevamente con cada línea de trabajo que acometemos en cada proyecto: métodos, evaluación y desarrollo de la formación para cada una de las acciones y para cada uno de los más de 70.000 alumnos y alumnas que cada año están formándose con nosotros en los 600 puntos de atención y formación repartidos en localidades de todo el Estado español, en áreas rurales, urbanas y, también, virtuales.

La educación de las personas adultas está siendo objeto de una profunda reforma y actualización. Radio ECCA, como no puede ser menos, ha ido acomodando su tecnología singular y sus enseñanzas a ese nuevo modelo con el fin de garantizar a nuestra gente un mayor nivel en su formación básica, su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y, sobre todo, en su cualificación profesional.

Como siempre, seguimos apostando por una ECCA polivalente y renovada, con cursos para los que menos saben y también para los que cuentan con formación superior; especialmente, los y las profesionales de la educación, la sanidad, la pequeña y mediana empresa, el comercio, la hostelería y las administraciones públicas.

La nueva sociedad red nos brinda la posibilidad de continuar trabajando con el carácter multiplicador del Sistema ECCA interactivo de enseñanza con una metodología de aprendizaje que permita extender el uso de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación a los hogares, en ello estamos y por el futuro de la formación a lo largo de toda la vida queremos colaborar con nuestro máximo empeño.



# Un Proyecto Grundtvig en el Centro comarcal de EPA “El Molar”

*M<sup>a</sup> Jesús Gallejones Gómez*

*Directora del Centro de EPA “El Molar” (Madrid)*

## 1. CONTEXTUALIZACIÓN

**N**O es fácil comunicar tantas y tantas situaciones que a lo largo de más de dos años se han ido dando cita en el desarrollo del Proyecto Grundtvig en el que ha participado este CEPA “El Molar” y quizás por un intento de resumir, quede esta exposición con demasiado tinte esquemático.

El Centro Comarcal de Educación de Personas Adultas “El Molar”, desarrolla enseñanzas de Educación Básica para el título de Graduado en Secundaria, además de impartir clases de Español para Extranjeros, cursos MENTOR, Talleres ocupacionales y Enseñanza Abierta.

A este centro pertenecen once localidades: Algete - Cobeña - El Molar - El Vellón - Fuente el Saz de Jarama - Pedrezuela - San Agustín del Guadalix - Talamanca de Jarama - Valdeolmos Alalpardo - Valdepiélagos y Valdetorres de Jarama.

El comienzo del proyecto tuvo lugar durante el curso 1999/2000, como consecuencia de las recomendaciones realizadas por la Comunidad de Madrid a los centros de EPA para participar en proyectos de este tipo, y ha finalizado recientemente.

En el momento de su inicio, el entonces CEAS de EL MOLAR fue invitado a participar como colaborador por el Centro de Educación de Personas Adultas “Edinburgh University Settlement: Second Chance to Learn”, junto al “Collectif ALPHA de Bruselas”, “Casc Antiq” de Barcelona, “Vilnius Labour Market” de Lituania y “Hungarian Academy of Sciences”. A estos grupos se les unió posteriormente FSEA de Suiza.

nuestro Centro, el claustro de profesorado se comprometió en su conjunto a realizar algunas de las actividades que se fueran proponiendo, si bien dos personas se encargaron más directamente de elaborar propuestas y realizar la comunicación que en el idioma inglés y por correo electrónico ha tenido lugar, casi a diario en algunos momentos del proceso.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo básico planteado fue el de contribuir a mejorar la calidad de la Educación de Personas Adultas promoviendo la participación de las respectivas comunidades educativas en sus centros e intercambiando propuestas de acción y sugerencias que facilitasen dicha participación.

Reforzar los aspectos organizativos internos e iniciar nuevas líneas de trabajo en este sentido, ha sido otro de los objetivos, además de contribuir al desarrollo de una Europa en la que el conocimiento de la cultura de los diferentes países, facilite una mayor fluidez en las relaciones sociales basadas en el respeto mutuo.

Importante también como objetivo ha sido la elaboración de lo que se ha dado en llamar “producto final”, el cual consiste en este caso en la publicación de un libro que recoge parte de las experiencias aportadas por cada uno de los centros participantes y que servirá para su aplicación en otros lugares y en otros momentos.

## 3. PROCESO SEGUIDO EN EL CEPA EL MOLAR

*Iniciación, primera reunión de coordinación y primeras actividades de Centro.*

Una vez definido el con-

**Bélgica, Reino Unido, Lituania, Hungría, Suiza y España realizaron este proyecto europeo en el que estudian líneas de actuación para progresar en la promoción de la participación de las comunidades educativas en sus centros respectivos.**

En lo que se refiere a

tenido del proyecto por parte del Equipo Coordinador del centro "2nd Chance to Learn" de Edimburgo, se establecido el convenio de participación entre los diferentes centros y se tuvo la primera reunión en Budapest en la que se debatieron las líneas maestras de actuación que cada centro debía adecuar a su realidad.

El comienzo se realizó de una forma similar en cada uno de los centros de las diferentes estados y tuvo como punto de partida la reflexión por parte de alumnado y profesorado, sobre el concepto de participación y su significado en el centro. Los resultados de la reflexión quedan recogidos en la publicación final y sirvieron de base para posteriores reflexiones y actuaciones.

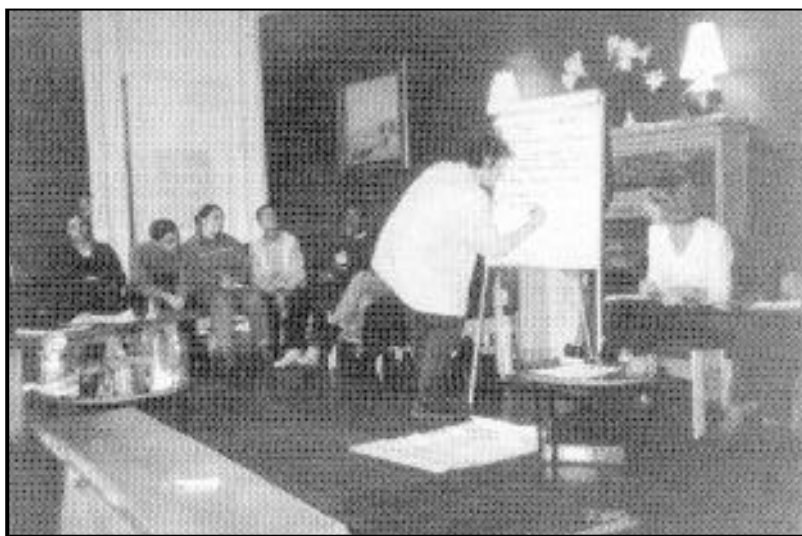
Las primeras actividades desarrolladas fueron las siguientes:

- La reflexión antes citada realizada por la comunidad educativa, sobre lo que es y lo que no es participar en el sentido más amplio de la palabra, para luego centrarse en el propio centro y aula.
- La realización de reuniones extraordinarias por parte del profesorado para profundizar sobre las características del centro, el papel como profesionales y las posibilidades de participación del alumnado.
- La mejora de la publicidad del centro. Se elaboró un díptico con la colaboración del Equipo Técnico que para las nuevas tecnologías tiene la Dirección General de Promoción Educativa de la Comunidad de Madrid.
- Evaluación del Proyecto Educativo por parte de alumnado y profesorado e incorporaron al mismo de las nuevas propuestas.
- Realización de dos encuentros comarcales de profesorado, alumnado y representantes de los ayuntamientos, cuyo lema fue "Participa para mejorar tu centro".
- Diferentes reuniones locales de delegados de alumnos bajo la coordinación del Jefe de Estudios.
- Se aumentó la participación de alumnado y profesorado en nuestra "Revista Llaves", así como se mejoró la edición de la misma.

- Se inició el diseño de la página Web del Centro.

### *Segunda reunión de coordinación y nuevas actividades.*

A comienzos del curso 2001/02 tuvo lugar la segunda reunión de socios en Edimburgo con la participación de representantes del alumnado no prevista inicialmente. En esta reunión se evaluaron tanto el proceso como las actividades realizadas a la vez que se concretaron los contenidos del "producto final" y se estudió un primer diseño presentado por el Equipo Coordinador.



Otras actividades realizadas ya en el Centro fueron:

- La participación del alumnado en la segunda reunión de coordinación celebrada en Edimburgo.
- La edición de un boletín mensual de información interna.
- La elaboración de una carta de derechos y deberes del alumnado.
- La conclusión de nuestra página Web en la siguiente dirección:  
[w.w.w. cepaelmolar.turincon.com](http://w.w.w. cepaelmolar.turincon.com)

Además, un grupo de trece alumnas de los tramos I y II, han elaborado un libro titulado "Retazos de nuestras Vidas", cuyo proceso ha sido muy enriquecedor y ha tenido muy buena acogida; tanta, que otros grupos se han animado a realizar el mismo o parecido trabajo.

El dinero recibido ha permitido asumir con hol-

gura los gastos derivados del desarrollo de todo el proceso.

### Última reunión, producto final y divulgación

Para finalizar el proyecto se tuvo una tercera y última reunión también en Edimburgo en la que se evaluó el proceso y se completó definitivamente la publicación final LEARNER'S VOICE que recoge parte de las experiencias aportadas por cada uno de los centros participantes. Ahora está en vías de traducción y edición.

Este proyecto conlleva también un compromiso de divulgación tanto del proceso como de los resultados. Con dicha divulgación se espera aportar sugerencias que otros centros puedan conocer y utilizar si las consideran adecuadas.

**Los programas europeos implican muchos retos: búsqueda de socios adecuados, ilusión del profesorado, buena gestión económica, definición clara de tiempos, concreción de la participación de alumnos y difusión del proceso y los resultados.**

## 4. EPÍLOGO

A modo de epílogo quiero señalar que, cuando se participa en proyectos de estas características, existen en el profesorado sentimientos encontrados como son lo atractivo del reto, la expectativa, el intercambio, junto a lo que supone de riesgo y "respeto" por la dedicación que exige. La participación en un programa europeo conlleva aspectos positivos, como son:

- Provoca la necesidad de discusión y coordinación por parte del profesorado.
- Se introducen en el centro nuevas líneas de actuación.
- Se conocen otras estrategias de trabajo y organización.
- Se afianza la necesidad de formación tanto en nuevas tecnologías como en idiomas, por parte del alumnado y del profesorado, imprescindibles para la comunicación con otros países.
- Se consiguen objetivos complementarios para los programas concretos de cada tramo o nivel de estudios básicos.

-Se dispone de recursos económicos adicionales, si bien, a veces, son difíciles de gestionar.

También hay que reseñar dificultades:

- Las derivadas de la utilización del idioma inglés como única lengua para la comunicación.
- La gran cantidad de horas requeridas para el desarrollo del proyecto.
- La dificultad de incorporar a las aulas las actividades planificadas.
- En nuestro caso, la gestión económica se ha dificultado por la necesidad de realizarla en un doble sentido: hacia la U.E. y hacia la Comunidad de Madrid.
- La discontinuidad en la participación tanto del profesorado como del alumnado.

Considero que los principales retos que se derivan de la participación en programas europeos son los siguientes:

- La búsqueda de socios adecuados.
- Que la mayor parte del profesorado del centro se ilusione y facilite el desarrollo del proyecto, aunque no participe directamente en el mismo.
- La adecuada gestión de los recursos económicos.
- La clara definición del tiempo de dedicación tanto del profesorado como del alumnado y de los grupos de alumnos y alumnas participantes. Es muy difícil y no es conveniente que en las actividades participe todo el alumnado del centro por la dispersión que ello conlleva.
- La puesta en común tanto del proceso como de los resultados.

Y para finalizar, respecto al proyecto:

AL FINAL TODO SON GANANCIAS SI SE TIENE LA OPORTUNIDAD DE TRANSFORMAR EN GANANCIAS LAS DIFICULTADES. SE NECESITA BASTANTE, YO DIRÍA QUE: "MUCHA ILUSIÓN", porque no es fácil el trabajo, aunque sí muy satisfactorio en los planos profesional, personal y como ciudadano o ciudadana.

# Proyecto: formación de agentes de desarrollo local en barrios desfavorecidos

*Alberto Maynar y Maite Alzola*  
Coordinadores del proyecto. Proempleo (Madrid)

## EL PROYECTO ORIGINAL

ESTE proyecto Grundtvig 2 aborda realidades sociales que ponen en el candilero la educación de adultos. Hemos elegido como marco para la construcción del proyecto experiencias de desarrollo local en el medio urbano. Nos parece que hoy en día, en las ciudades, se plantean realidades muy duras, que se están abordando desde diferentes ángulos.

La perspectiva que toma el proyecto, en este marco, es la necesidad de experimentar nuevas alternativas que permitan orientar acciones con perspectivas de éxito, con el fin de solucionar los problemas de estos barrios que casi se han convertido en endémicos, debido a la falta de atención e inversiones por parte de las autoridades. En este sentido han ido surgiendo iniciativas que parten de la propia población de estos barrios, que poco a poco han ido poniendo en marcha pequeños pro-

yectos que están conformando verdaderos planes de desarrollo y que abarcan todos los aspectos de la vida de la población.

Entre los objetivos originales del proyecto se encuentran:

- El intercambio de experiencias de formación de agentes de desarrollo local en barrios desfavorecidos.
- Analizar y evaluar la viabilidad y eficacia de los procesos formativos.
- Evaluar la creatividad de las metodologías empleadas.

El objetivo se centraba por tanto en la mejora de las prácticas formativas dirigidas a responsables de barrio, profesionales, voluntariado y, en parte, a los beneficiarios de las acciones, en las zonas desfavorecidas.

## EL DEBATE PLANTEADO

El proyecto, que se inicia en agosto de 2001, ha ido desarrollándose a medida que se tomaban los primeros contactos con los socios y el estudio de la experiencias llevadas a cabo sobre el terreno. Al principio, el proyecto se orientaba como formación de dirigentes responsables para intervenir en los barrios. En este sentido eran los socios de Francia, procedentes del mundo universitario, los que de alguna manera impulsaban esa línea de trabajo central en el proyecto.

Tras las primeras visitas transnacionales empezamos a percibir que el punto en común entre las experiencias de terreno, no era sólo la formación. Surgió entonces que centráramos más nuestra atención en las actividades articuladas en los barrios concretos y, finalmente, el proyecto se centró en la formación de responsables e intermediarios sociales dentro de un plan de Desarrollo Urbano. Con esta perspectiva era evidente que no se trataba de intercambiar simplemente experien-





cias de formación de las que en España y en Madrid hay bastantes, sino de escoger primero un contexto urbano donde hubiera un colectivo que hubiera adoptado una perspectiva de desarrollo global de su barrio.

## LA ELECCIÓN DE EXPERIENCIAS

Esa búsqueda nos llevó a dos experiencias muy distintas entre sí.

Una en Madrid referida a la formación de mediadores que trabajan con inmigrantes en situaciones de gran dificultad. En este caso no se trataba de un barrio, sino de un colectivo disperso en una gran ciudad como Madrid. Es decir que, a pesar de que Madrid no tiene un plan de desarrollo social parecía importante intercambiar la experiencia de formación con inmigrantes y confrontar los resultados obtenidos en otros lugares.

La otra experiencia nos llevó hasta Zaragoza, concretamente al barrio Oliver, donde existe un planteamiento de desarrollo local en un área geográfica concreta, que abarca el conjunto de aspectos de la vida de los vecinos: educación, prevención de la delincuencia, inserción sociolaboral, medioambiente, urbanismo, vivienda, convivencia y cohesión del barrio, animación cultural, infancia, asistencia social, desempleo, salud, etc.

## LOS SOCIOS EUROPEOS

Los socios europeos componentes del proyecto son:

La institución coordinadora, que ha sido la impulsora del proyecto, está representada por el Centro de Estudios de Solidaridad Social (CESOL), cuya sede está en París (Francia). Se trata de una

asociación no lucrativa que se dedica a la investigación de acciones formativas dirigidas a trabajadores sociales y está vinculada a la Universidad París 8.

Otro de los socios es Cabinet Rea, cuya sede se encuentra en Saint Denis de La Reunión. Se trata de una empresa privada, que trabaja en la rehabilitación urbanística de la zona portuaria de Saint Denis de La Reunión, dentro de un proyecto de desarrollo local de ese barrio.

También participa como socio el Centro de Desarrollo de la Pequeña y Mediana Empresa de la London Guildhall University. Se encuentra en Londres, y participa de forma activa en los planes de desarrollo que se están aplicando en barrios deprimidos a través de un nueva iniciativa gubernamental llamada New Deal for Communities.

De Birkeland (Noruega) participa el Birkenes Voksenoppaering: es un centro de educación de adultos, y están poniendo en marcha iniciativas para facilitar el acceso a la educación de las personas adultas con el fin de fomentar la participación activa en vida de la comunidad.

## EN QUÉ HA CONSISTIDO

El trabajo ha consistido básicamente en el intercambio y análisis de las experiencias y acciones que llevan a cabo los socios, los agentes e instituciones en los diferentes territorios de intervención: en Londres, Zaragoza, París y Birkeland (Noruega).

Tras el establecimiento de las relaciones entre socios y los puntos de acuerdo iniciales de trabajo, se estableció un esquema de recogida de datos para hacer un análisis de las experiencias desde un punto de vista comparativo.

A continuación resumimos a groso modo lo que hemos ido descubriendo en nuestras visitas e intercambios.

En Londres, la experiencia más interesante es la actuación en Clapham Park zona muy conflictiva y deprimida de Brixton donde se desarrolla un proyecto de gestión participativa de los fondos invertidos por la municipalidad y la administración central -con apoyo de fondos europeos- en la solución de los problemas detectados que afectan a los vecinos: salud, seguridad, educación, capacitación, formación de



adultos, tráfico de drogas, violencia, vivienda, etc. El punto a resaltar es la elección de un comité (board) que, con representación de vecinos electos y representantes de las instituciones y empresas, tiene la responsabilidad de la gestión económica del presupuesto y de la toma de decisiones en la ejecución del proyecto.

En Zaragoza, la experiencia está centrada en el desarrollo integral del barrio Oliver: educación, salud, tiempo libre, urbanismo, formación profesional, economía social, etc. Lo que cabe destacar de esta experiencia es la escrupulosa distinción entre el espacio de toma de decisiones, llevado a cabo por los vecinos, que trabajan de manera voluntaria desde la asociación, y los profesionales que trabajan en los diferentes proyectos. Durante esta visita surgió un interés especial en esta experiencia por parte del socio británico y, finalmente, culminó en un nuevo encuentro en Zaragoza entre los vecinos la comunidad londinense de Clapham Park que fueron elegidos para la gestión de su proyecto y los vecinos del barrio Oliver de Zaragoza. Este segundo encuentro dio la oportunidad de profundizar en los proyectos puestas en marcha por la asociación.

En París, de las múltiples experiencias visitadas y analizadas, se produce a inclusión de todas ellas en la llamada Política de la Ciudad, "Politique de la Ville", que, desde la administración y las asociaciones locales, pretende el acercamiento estrecho de las actuaciones a las realidades cambiantes de los barrios y, por otro lado, la maximización de la participación de los ciudadanos en las actuaciones y las instituciones.

En Noruega, hemos conocido cómo se desarrollan diferentes proyectos en los que participa el Centro de Educación de Adultos de Birkeland. Entre otros, participa en la inserción de la población inmigrante a través del conocimiento del idioma, cultura y costumbres noruegas; y en el acer-

**La participación activa de los ciudadanos de estos barrios (desatendidos por las autoridades) en la puesta en marcha de pequeños proyectos de desarrollo local ha supuesto un avance importante en multitud de aspectos de la vida de estas poblaciones, incluida la educación de esos adultos.**



camiento del acceso a la educación a la población adulta que por causas diversas abandonaron sus estudios y que abarca los tramos de educación obligatoria y de educación secundaria. Es sorprendente los medios, recursos y financiación con que cuentan estos proyectos, pero sobre todo la capacidad de actuación y coordinación con las autoridades locales y regionales es lo que posibilita que estos proyectos estén obteniendo resultados tan positivos.

## NUESTRAS REFLEXIONES

En este marco de trabajo, parece que hay que replantearse la formación de adultos en dos niveles. Por un lado tenemos la formación general de los vecinos en diferentes sectores: lengua y cultura, preformación, formación profesional y ocupacional, etc. Por otro la necesidad de formar a los agentes que dan vida a las diferentes iniciativas y proyectos que se llevan a cabo: formación técnica, profesionalización, formación para la participación pública, etc.

Ambos niveles confluyen en nuevas necesidades para emprender y mejorar el Desarrollo Urbano. El aumento de la participación se plantea como una vía para el surgimiento de iniciativas que den respuesta a las necesidades de estos barrios. El desarrollo integral, en el sentido de confrontar los problemas concretos pero múltiples de los barrios, parece otra de las necesidades que se presentan a las personas, vecinos, instituciones y organizaciones que actúan sobre un territorio.

Establecidas estas dos necesidades, la formación de agentes y la formación de adultos pueden reajustarse si se quiere conseguir cierto nivel de éxito en los proyectos de desarrollo.

# Políticas de educación y formación de adultos: un reto internacional<sup>1</sup>

Estudio realizado en 9 países de la OCDE

*Beatriz Pont*

*Dirección de Educación. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)*

## 1. SE RECONOCE LA NECESIDAD DE AUMENTAR LA FORMACIÓN DE ADULTOS

EN los países de la OCDE, se extiende la necesidad de aumentar la participación de los adultos en la educación y la formación. La disminución en las tasas de natalidad de nuestros países, el desarrollo de la economía y la sociedad de la información, el desempleo de los trabajadores de baja cualificación y la necesidad del fomentar valores cívicos y solidarios son hechos que ponen de manifiesto la urgencia de favorecer la educación y formación de adultos. Esta situación se ha visto fortalecida por avances recientes en el campo de la investigación porque se ha confirmado el impacto del capital humano en el crecimiento económico y en la productividad. Estudios recientes muestran que la mejora del capital humano se esconde tras las tasas de crecimiento económico en la mayoría de los países de la OCDE, especialmente Grecia, Irlanda, Italia y España, donde su aumento (medido en años de estudio formales de la población activa) supuso durante la década de los 90 más de la mitad del crecimiento por encima del crecimiento de la década anterior (OECD, 2002). Si a estas tasas de crecimiento se les añade el impacto de la educación de adultos no formal, podrían ser aún más elevadas.

Por otro lado, un gran número de estudios confirma la influencia de la formación de adultos para la productividad y salarios de los trabajadores y

para el desarrollo de empresas más innovadoras (Finegold y Mason, 1996; Barret y O'Connell, 1999; Reed y van Reenen, 2000). Así se asocia la educación y formación de adultos a la probabilidad de tener un empleo, al aumento salarial y a la mejora de la productividad. También se asocian los altos niveles educativos y la formación a la introducción y uso de nuevas tecnologías (Dybowski, 1998, Kiley, 1999) y de nuevos métodos de trabajo sustentados en la mayor comunicación, el trabajo en equipo, la gestión empresarial menos jerárquica y las habilidades analíticas (Green, Ashton y Felstead, 2001; OECD, 2001; Bresnahan, T.F. y Brynjolfsson, 1999). Asimismo, se valora cada vez en mayor grado la importancia de la educación para el desarrollo de valores cívicos y democráticos. Estos factores hacen que la educación y formación de adultos<sup>2</sup> sea cada vez más prioritaria en las agendas de los Gobiernos de la OCDE, que se estén diseñando políticas específicas o se estén creando instituciones y normativas destinadas a aumentar y mejorar las oportunidades de formación para adultos.

## 2. LA PARTICIPACIÓN DE LOS ADULTOS EN EDUCACIÓN Y FORMACIÓN ES MUY DESIGUAL

La participación en educación y formación de adultos está determinada por una serie de factores clave como son el país de residencia o la situación socioeconómica. Por una parte, hay grandes diferencias en la participación según los países. Entre

los nueve países del estudio realizado recientemente en la OCDE, España y Portugal se encuentran en los niveles inferiores. Cabe señalar que en otros países europeos no incluidos en el estudio, como Alemania, Italia o Francia, los niveles de formación rondan como en España el 4 ó 5 por cien de la población activa, o incluso menos.

Pero es muy difícil ofrecer una fotografía nítida de la proporción de personas que participan en educación y formación de adultos, pues la medición es un reto. Cada encuesta adopta un método distinto que refleja las diferencias conceptuales de lo que representa la educación y formación de adultos: educación formal, no formal, en determinadas franjas temporales, por objetivos o causas, etc. Las Encuestas de Población Activa preguntan acerca de la participación en educación formal durante las 4 semanas previas a la encuesta. El Examen Internacional de Alfabetización de Adultos (OECD y Statistics Canada, 2000) preguntaba acerca de la realización de actividades formativas durante el año anterior a la encuesta en todo tipo de programas. Otras, como la Encuesta de Formación Continua (CVTS 2) de la Unión Europea, se centran en la empresa, preguntando acerca de las actividades formativas de los trabajadores ocupados en dichas empresas.

La Gráfica 1 compara la participación de los adultos en los procesos de formación durante un mes en nueve países. Las diferencias son visibles en cuanto a proporciones. Se encuentran países, como los Nórdicos y el Reino Unido, donde la participación es alta. Esta figura también muestra que las mujeres tienden a participar en formación más que los hombres en países como Suecia, el Reino Unido, Dinamarca y Finlandia. No obstante, aunque hay diferencias según países, se encuentran grandes similitudes en la participación relativa en función de una serie de variables socioeconómicas de los adultos: la edad, el nivel educativo de la persona, la tenencia de un empleo, el tipo de

empleo y sector económico donde ejerce la actividad y el tamaño de la empresa donde trabaja.

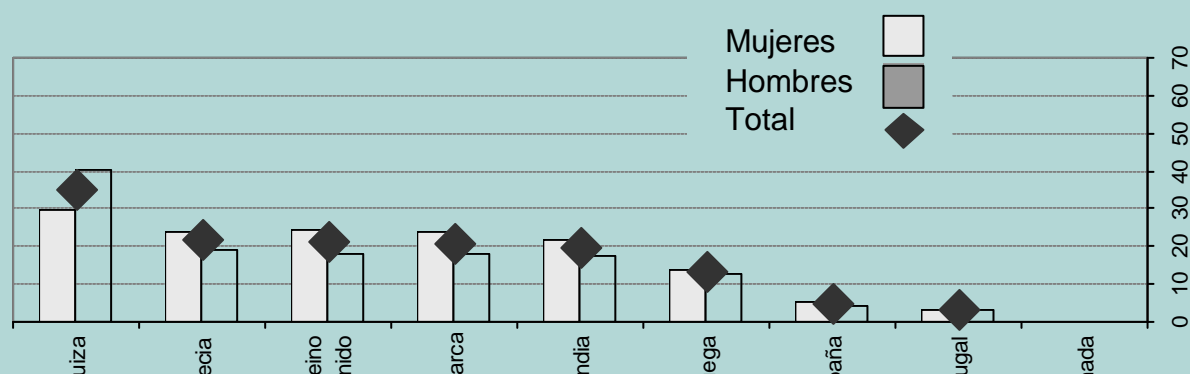
En la mayoría de los países, las personas con mayor nivel educativo son las que más formación realizan. Existe así una complementariedad entre la educación formal y la formación a lo largo de la vida. Puede ser que las personas con mayor nivel educativo ya estén convencidas de los beneficios de la formación, o que los empresarios inviertan más en la formación de las personas supuestamente de mayor rentabilidad para su inversión. Además, un análisis de autoevaluación sobre el nivel de habilidades (OCDE, 2003) ha mostrado que las personas con bajos niveles formativos son poco conscientes de que requieren más formación. Más bien responden que tienen altos niveles de habilidades cognitivas y por tanto no consideran la necesidad de mejorarlas.

La edad es otro factor importante. La inversión en formación es más rentable para personas jóvenes, pues a medida que aumenta la edad el coste de oportunidad es mayor. Así pues, las personas mayores de 50 años participan muy poco en formación, aunque sí se encuentran interesantes modelos de universidades para la tercera edad para la población que quiere mantenerse activa tras la jubilación.

También es clara la relación entre la formación y el empleo. La mayor parte de la formación de adultos tiene motivos profesionales, tanto para personas ocupadas como para las desocupadas. Ocupados y desempleados son los que más oportunidades tienen. En los países de la Unión Europea, se percibe el fuerte apoyo que han ofrecido los gobiernos y la propia Unión Europea a las políticas activas de empleo. En España y Portugal, los desocupados siguen el doble de cursos de formación que la media de la población<sup>3</sup>.

Asimismo, el apoyo de la empresa a la forma-

GRÁFICA 1: PARTICIPACIÓN EN PROGRAMAS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS EN DISTINTOS PAÍSES DE LA OCDE EN EL MES ANTERIOR A LA ENCUESTA



Fuente: Encuesta de Población Activa de la Unión Europea, 2001 y Encuesta internacional de Alfabetización de adultos, 1994-1998.



ción es vital y visible, aunque se producen desigualdades importantes. Se forman los trabajadores más cualificados, los que trabajan en empresas de mayor tamaño, así como los de las que se ubican en sectores de servicios y financieros, o en las empresas más avanzadas que han integrado cambios tecnológicos e implantado nuevos métodos de trabajo. En la Gráfica 2 es visible la diferencia de empresas que hacen formación entre España y Portugal y otros países europeos.

Finalmente, se perciben desigualdades en la participación de los adultos en procesos formativos en función de su situación personal y de empleo reconociendo la necesidad de aumentar las oportunidades formativas para algunos adultos. Por ello es importante resaltar las razones de la no participación en la formación. Es esencial conocer que, en gran medida, las personas que hubieran querido formarse no lo hacen por razones de falta de tiempo y de apoyo financiero. Para mejorar la participación y reducir desigualdades, se deben diseñar estrategias dirigidas a facilitar el acceso en este sentido.

### 3. POLÍTICAS EN MARCHA

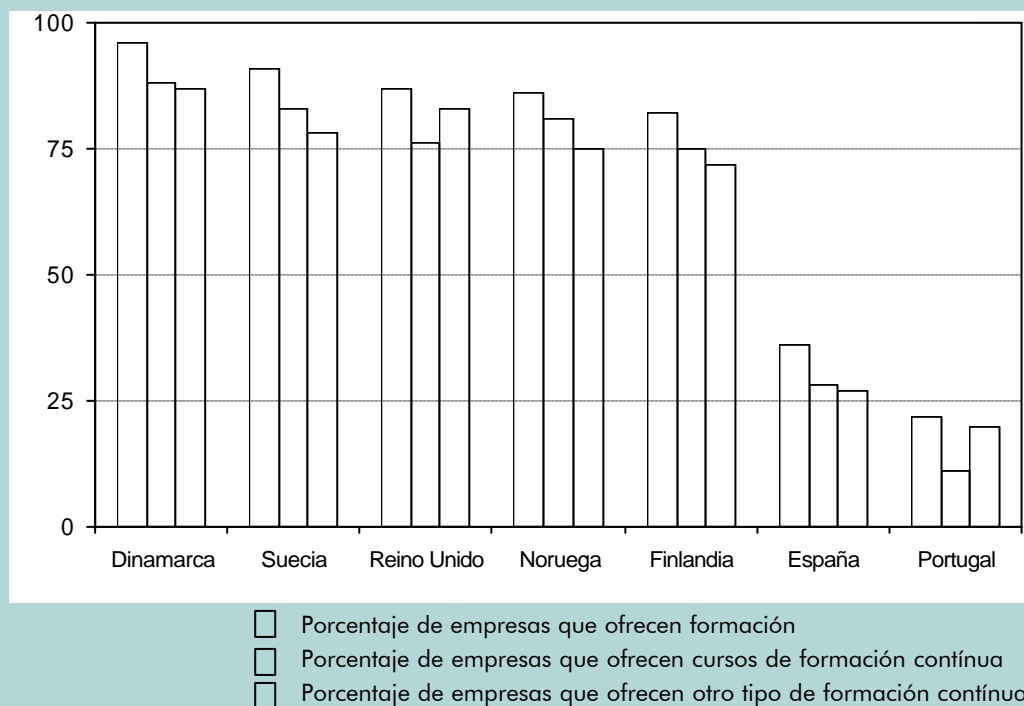
En años recientes, la mayoría de los países de la OCDE ha desarrollado políticas públicas para responder a objetivos de equidad y eficacia y fortalecer el capital humano de los adultos. En los países analizados en el estudio de la OCDE, se

han puesto en marcha distintas estrategias, en función del tipo de gobierno, de la distribución territorial, del nivel educativo de la población u otros factores socioeconómicos. En algunos se han elaborado planes generales de actuación como la Reforma de la Educación de Adultos en Dinamarca (2000) o la Reforma de las Competencias en Noruega (1999). En otros se ha ofrecido la oportunidad a los adultos de finalizar la educación primaria o secundaria como la Iniciativa de Educación de Adultos en Suecia (1997-2002). Otros, como España o Finlandia han creado sistemas nacionales de cualificaciones para favorecer una mayor integración del sistema de formación de adultos. En otros países se ha creado una institución única para dirigir la educación y formación de adultos, como ANEFA en Portugal o el Consejo de Habilidades y Aprendizaje en Reino Unido (Learning and Skills Council).

Las distintas medidas adoptadas para aumentar la participación de adultos en formación pueden ser de tipo financiero, legal o fiscal y se pueden dividir en varias categorías según su enfoque:

? *Estimular la demanda:* En países como Canadá o el Reino Unido, se ofrecen incentivos financieros y ayudas al individuo para desarrollar su propia formación. Apoyos financieros para el individuo, como becas, préstamos o cuentas individuales de formación pueden incitar a la formación. Medidas complementarias a las financieras, como el derecho a la formación para los trabaja-

GRÁFICA 2: EMPRESAS FORMADORAS Y TIPO DE FORMACIÓN DE ADULTOS-AS EN DISTINTOS PAÍSES DE LA OCDE, 2000



Fuente: Eurostat, New Chronos database, CVTS

dores, desarrollado en Finlandia, Noruega o Portugal, también pueden ser útiles. El reconocimiento del aprendizaje previo también se está vislumbrando como un instrumento para aumentar la participación: en Portugal o Finlandia a nivel nacional y en otros países de la OCDE a través de instituciones educativas diversas.

**Para incrementar la participación de personas adultas en actividades de formación se ha estimulado la demanda mediante convalidaciones e incentivos; se ha mejorado la oferta (pública, gratuita, descentralizada); se ha fortalecido la demanda y la oferta mediante subsidios a empresas y centros privados; y ha habido mayor información, orientación y control de calidad.**

estrategias, en el diseño de los programas y de los incentivos para la participación. Por ello es fundamental que se analicen con claridad las necesidades a cubrir y se prioricen los colectivos a los que se quiere llegar.

A continuación se proponen una serie de medidas destinadas a

impulsar una política coherente para mejorar las oportunidades y la participación de los adultos en educación y formación.

? *Aumentar o mejorar la oferta:* Muchos países han desarrollado una red pública de instituciones de educación y formación de adultos o mecanismos para fortalecer la coordinación entre los distintos organizadores o proveedores. Las reformas introducidas recientemente por Noruega, Suecia, Dinamarca y Finlandia, se dirigen a la oferta gratuita y pública de formación. La descentralización por los mejores conocimientos de las necesidades locales también se ha adoptado en varios países. La mejora de la formación del profesorado es otro aspecto sobre el que se ha trabajado para favorecer la oferta.

? *Fortalecer oferta y demanda:* En esta categoría se encuentran medidas que estimulan el mercado privado de formación y la demanda más personalizada. Entre ellas se pueden destacar mecanismos para estimular el mercado como los subsidios a los proveedores privados o el pago de una cuota para la formación en la empresa establecido en algunos lugares como España, un cantón de Suiza o Québec. Otras medidas son el desarrollo de información y orientación sobre las oportunidades existentes de formación. Y otro mecanismo necesario es el control de calidad de la formación. EduQua en Suiza o Investors in People (IiP) en el Reino Unido son modelos distintos de control de calidad en un mercado principalmente privado.

#### 4. PROPUESTAS PARA UNA ESTRATEGIA INTEGRADA DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DE ADULTOS

El análisis conjunto y global de las distintas políticas adoptadas por los países que han participado en el estudio permite avanzar que se necesita un planteamiento global en función del modelo político y del tipo de mercado. Bien puede dirigirse a apoyar al mercado privado de formación, o bien a desarrollar una buena red pública de centros de formación. Lo que es importante es que se ubique al adulto y a la empresa en el centro de las

- A. *Medidas para que la educación y formación sea más atractiva para los adultos.* Ello supone la adaptación de los métodos pedagógicos a las necesidades de los adultos, como la contextualización de la educación en procesos y experiencias conocidas. Pero también es importante dar formación de una manera flexible para adaptarse a las circunstancias personales y temporales de los adultos. Distintas estrategias útiles pueden ser los sistemas modulares flexibles, el uso de tecnologías de la información, como el programa Mentor en España, o la información y orientación para adultos en este campo. El reconocimiento del aprendizaje previo también es vital para hacer que los adultos no se vean obligados a empezar desde cero.
- B. *Medidas para fomentar la formación para el empleo, tanto para desempleados como para ocupados.* Las empresas son grandes recursos formativos y por ello es importante actuar sobre varios puntos, desde la financiación al tiempo de la formación durante el horario laboral, a apoyar a las pequeñas y medianas empresas con especiales dificultades en posibilidades de formación. Por otro lado, hay que apoyar a los desempleados a través de formación útil, aplicada al empleo y con certificación válida.
- C. *Incentivos financieros para la formación.* El uso de incentivos individuales como las ayudas, las becas o las cuentas individuales de formación, pueden fomentar la demanda. Lo mismo ocurre ofreciendo exenciones impositivas a la formación o permitiendo que la formación se perciba como una inversión y no como un gasto. Además, el establecimiento de tasas o fondos para la formación puede incentivar la demanda, aunque requiere controles de calidad.

- D. *Mejorar la calidad de la educación de adultos.* Ello implica la necesidad de establecer mecanismos de evaluación de resultados y de control de calidad de la formación, mecanismos poco utilizados en los distintos países participantes. El establecimiento de criterios de calidad del servicio y su certificación pública puede ser un gran apoyo público para los adultos que quieran seleccionar centros educativos. Por otro lado, la evaluación de resultados de distintas políticas, es algo necesario que se debe incluir desde el diseño de las mismas. Mayor investigación cuantitativa y cualitativa en el campo de la educación de adultos también es importante para el conocimiento de las buenas prácticas y de los buenos resultados.
- E. *Coordinar las actividades de los distintos actores de la formación.* Ello puede ayudar a un uso más racional de los recursos limitados y a una mayor eficacia del gasto público. Muchos países han creado planes o estrategias integrales para la educación de adultos: deben unificar o coordinar esfuerzos realizados por los Ministerios de Educación, de Trabajo y Asuntos Sociales, de Industria, los agentes sociales, instituciones regionales, etc. Algunos países han creado instituciones específicas, mientras que otros han diseñado estrategias claras de cooperación entre distintos actores clave. La coordinación en el uso de centros de formación y la optimización de recursos para hacer frente a las demandas son ingredientes básicos para una mejor oferta de formación.

Es importante que estas estrategias se diseñen en una visión de aprendizaje para la vida y con el adulto como base de las mismas. Deben estar integradas en la realidad económica y social del entorno, y equilibrar objetivos de desarrollo económico con equidad y desarrollo personal. La oferta debe ser atractiva para el adulto, de utilidad personal o profesional, en horarios y con flexibilidad suficiente para compatibilizar con la vida diaria, y con facilidad de acceso financiero, bien sea a través de ayudas o mediante provisión gratuita.

<sup>1</sup>. Este artículo está basado en un estudio reciente de políticas de educación y formación de adultos realizado en 9 países de la OCDE: Canadá, Dinamarca, España, Finlandia, Noruega, Portugal, el Reino Unido, Suecia y Suiza. El análisis comparado se encuentra en OCDE (2003) y los documentos y evaluaciones realizadas para cada país se pueden encontrar en <http://www.oecd.org/edu/adultlearning>.

<sup>2</sup>. Para este estudio se incluye en educación y formación de adultos la formación para objetivos profesionales y personales, ya sea formación básica, formación profesional, formación en la empresa o para desarrollo personal.

<sup>3</sup>. Encuesta Europea de Población Activa, 2001.

**Las estrategias de futuro para la educación de adultos intentarán hacer más atractiva la formación, fomentar la formación para el empleo, incentivar económicamente, mejorar la calidad y promover la coordinación de los distintos agentes intervinientes.**

## BIBLIOGRAFÍA

- ARULAMPALAM, W. y BOOTH, A.L. 1998, *Learning and earning: Do multiple training events pay? A decade of evidence from a cohort of young british men*, Universidad de Warwick y Universidad de Essex, mimeo.
- BARRET, A., Y O'CONNELL, P.J. 1999, *Does training generally work? The returns to incompany training*. IZA Discussion papers, n. 51.
- BRESNAHAN, T.F. Y BRYNJOLFSSON, 1999, *Information technology, workplace organisation and the demand for skilled labour: Firm level evidence*, NBER Working Paper n. 7136, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- DEARDEN, REED, L., H. Y VAN REENEN, J. 2000, *Who gains when workers train? The Institute for Fiscal Studies Working Papers WP00/04*.
- DYBOWSKI, G. (1998), "New technologies and work organisation: Impact on Vocational Education and Training," en M. Tessaring (ed.), *Vocational Education and Training the European Research Field*. Vol. 1 CEDEFOP, Thesaloniki.
- EUROSTAT 2000, *Encuesta Europea de Población Activa*, Bruselas.
- EUROSTAT, 2001, *New Chornos Database, CVTS2*, Bruselas.
- FINEGOLD, D. Y MASON, G. 1996, "National training systems and industrial performance: US European Matched Plant comparisons". Presentado en la *Conferencia New Empirical research on employer training: Who pays? Who benefits?* Universidad de Cornell.
- KILEY, M., "The Supply of Skilled labour and skilled biased technological progress", *The Economic Journal*, n. 109, Octubre, pp. 708-724.
- OECD Y STATISTICS CANADA, 2000, *Literacy in the information age*, Paris y Ottawa.
- OECD, 2002, *Education at a Glance*, Paris.
- OCDE, 2003, *Beyond rhetoric: adult learning policies and practices*, Paris.
- PONT B., Y WERQUIN, P., 2003, "Look, listen and learn: An international evaluation of Adult learning," en CEDEFOP, *Third Report on Vocational Training Research in Europe: Evaluating the Impact of Vocational Education and Training*, Thesaloniki (proxima edición).

# El programa de alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos de Honduras (PRALEBAH)

Ismael Hernández Redondo

Maestro y licenciado en Historia. Director del PRALEBAH. Secretaría de Educación. (Honduras)

## 1. CONTEXTO Y ANTECEDENTES

### Marco general

Directamente relacionados con los demás indicadores socioeconómicos y por las mismas causas, los indicadores educativos de Honduras son preocupantes. Incluso, un *Informe del progreso educativo en América Latina* publicado por PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa para América Latina y el Caribe, octubre 2.001) se titula "Quedándonos atrás" para resumir la lenta mejora educativa con respecto a otras zonas de peores indicadores.

Honduras se encuentra en el último tercio de los cuadros comparativos sobre el estado de la educación básica: menos del 50% del alumnado termina el 6° grado de primaria, la escolarización media es de 5 años, más de la mitad del alumnado tarda 10 años en alcanzar 6° grado de edu-

cación primaria, el índice de analfabetismo es del 19%... según el anterior informe coincidente con otros elaborados por PNUD o UNESCO. Estos datos promedio se agravan en los colectivos más desfavorecidos: niñas y mujeres, minorías étnicas, población rural o urbano-marginal

En este panorama, también hay que reconocer

un cambio de actitud, particularmente visible desde mediados de los 90, sobre la necesidad de impulsar procesos de mejora significativa de la educación. Los avances en el gasto público por alumno (en los últimos 5 años ha aumentado un 23%), el aumento de inversiones en educación y el impulso a procesos de reforma educativa en marcha son algunos indicadores esperanzadores.

También son visibles los esfuerzos para ligar la educación a las demás estrategias de desarrollo y para considerarla como un eje transversal sin el cual es más difícil el éxito de todas ellas.

La presión reivindicativa de las poblaciones cada vez menos aisladas, la mejora de la competitividad económica para mantener los beneficios, las exigencias de la cooperación externa y de los propios "factotum" del desarrollo (Fondo Monetario, Banco Mundial, Naciones Unidas, etc.) o los procesos de descentra-

lización más o menos coherentes han logrado la confluencia de intereses (a veces contradictorios) para definir políticas tendentes a conseguir logros educativos que mejoren sustancialmente los indicadores citados, pero ¿será suficiente para superar el abandono secular de la educación para todos consentido cuando no auspiciado por las elites detentadoras de los poderes...?





## La Educación de Personas Adultas (EPA)

La acción educativa del Estado para las personas adultas prácticamente no existía antes de 1.990. En esta década y ligada a la consolidación de la democracia tras el intervencionismo militar y externo se iniciaron algunas actuaciones auspiciadas por la Secretaría (Ministerio) de Educación. A la fecha, la tasa de analfabetismo era del 32%.

Entre 1.990 y 1.995 se realizaron diferentes campañas de alfabetización auspiciadas por el Estado. Su financiación dependía de la cooperación externa y fueron desarrolladas por ONGs, muchas de ellas confesionales, que les daban un cierto sesgo de adoctrinamiento. Con todo, en 1.995 la tasa de analfabetismo se redujo al 27%.

Pero quedó demostrada su insuficiencia para abordar el problema en sus raíces estructurales y, sobre todo, que la acción del Estado debería tener un mayor protagonismo a la hora de atender un derecho fundamental de la persona como es la educación.

**En Honduras desde 1996 varias iniciativas adaptaron la didáctica y la organización de la educación a la población adulta. Una de ellas, el PRALEBAH con el apoyo técnico y financiero de España, pretende combatir la pobreza mediante el aumento de la alfabetización, la educación básica y la capacitación laboral de los sectores de población con menos recursos.**

A partir de 1.994, la Secretaría comenzó actuaciones propias como la "Educación Primaria Acelerada" y la "Educación Funcional de Adultos", cuyo objetivo era el impulso de la educación primaria junto con los "Centros de Cultura Popular" dedicados a impartir una formación ocupacional básica que facilitase la inserción laboral de la población mayor de 15 años. Supuso un avance importante, pues, por fin, la EPA iniciaba su institucionalización. Pero su cobertura era escasa y limitada a las principales cabeceras municipales. Además, sus planteamientos pedagógicos y metodológicos no eran los más adecuados para la población adulta pues se limitaban a reproducir de forma condensada el currículo de la escuela formal.

La renovación llegó a partir de 1.996 con la creación de la Dirección General de Educación

Continua como instrumento específico para el desarrollo de la EPA. Junto con el control y seguimiento de las iniciativas señaladas, quedaron bajo su responsabilidad el desarrollo de 2 iniciativas innovadoras. Una es el proyecto "EDUCATODOS" auspiciado y financiado por la agencia de cooperación de USA y el "PRALEBAH" objeto de este artículo. Ambos tienen en común su adaptación didáctica y organizativa a las necesidades de la población adulta y su vocación inicial de terminar insertos en la estructura ordinaria de la Secretaría de Educación para consolidar la EPA como servicio público. Iniciaron sus actuaciones en 1.996 y cubren todo el territorio de Honduras, con un promedio de 120.000 personas atendidas anualmente. Ambas experiencias se han consolidado como una alternativa eficaz para atender de forma eficaz la EPA. Sin embargo, "EDUCATODOS" ha derivado hacia una fundación privada con apoyo público. Por ello, y por mi vinculación con PRALEBAH, me limitaré a comentar el desarrollo de este programa.

## 2. EL PRALEBAH

El PRALEBAH es un programa que surge como una respuesta ante los altos índices de analfabetismo de Honduras. Está dirigido a una población excluida del sistema educativo y su propósito es contribuir activamente en el combate contra la pobreza mediante el aumento de la alfabetización, la educación básica y la capacitación laboral de las personas participantes.

La primera fase (1.996 a 2.000) fue cofinanciada por la Agencia Española de Cooperación (AECI), la Junta de Extremadura y el MECD. La segunda fase (2.001 a 2.003) está cofinanciada por la AECI, el MECD y la Secretaría de Educación de Honduras que lo integrará plenamente a partir de 2.004

Sus objetivos y estructura responde al modelo general de los PAEBA, descrito en el excelente artículo "Los PAEBA en Iberoamérica" publicado por M<sup>o</sup> Jesús Angulo en el número 12 de esta Revista. Por ello, me voy a centrar en los aspectos peculiares del PAEBA hondureño.

Tras 6 años de funcionamiento del PRALEBAH éstos son sus resultados más relevantes:

- Aumento de los niveles educativos del país:
  - 205.805 personas atendidas. De ellas el 81% han sido alfabetizados con un nivel equivalente a 2º curso de educación primaria. Esto ha supuesto una disminución

del 37% de la tasa de analfabetismo en los 6 Departamentos de influencia y una contribución significativa para reducir la tasa global del 27 % en 1.995 al 19% de analfabetos en 2.002

- 34.698, el 31,2 % han obtenido el título de educación primaria después de 3 años de escolaridad.
- 3.238 personas ha recibido capacitación laboral básica.



● Incidencia en la promoción de la mujer:

- 73.780 mujeres, el 48 % de participantes, han sido alfabetizadas y 18.042 tiene el título de educación primaria y 2.428 han recibido capacitación laboral.

● Atención a la educación bilingüe de los pueblos garífuna y miskito adaptando los materiales didácticos a sus peculiaridades étnicas.

● Fortalecimiento institucional de la Secretaría de Educación de Honduras:

- Formación de equipos docentes especializados en la educación de adultos en la Dirección General de Educación Continua y en cada Departamento de influencia.
- El currículo, los textos y las metodologías

del PRALEBAH han sido adoptados por la escuelas nocturnas del país.

- En las Direcciones Departamentales se están reorganizado los efectivos de las escuelas nocturnas para fortalecer el PRALEBAH.
- El currículo del PRALEBAH ha sido adoptado por todas las escuelas aceleradas e incluido en el Curriculum Nacional Básico.
- Los Centros de Cultura Popular apoyados por el PRALEBAH han reforzado su oferta de formación ocupacional básica.
- Incorporación de las Tecnologías de la Información en Educación. Si bien con las limitaciones derivadas de la deficiente red telefónica del país y el acceso a Internet, se ha puesto en marcha el Aula MENTOR de Honduras para facilitar la capacitación del personal ejecutor y la formación laboral de los participantes.

Estos resultados son producto de:

● El modelo pedagógico utilizado:

- La metodología y recursos didácticos están adecuados a la realidad de los participantes, siguiendo los postulados del método psico-social propuesto por Paolo Freire. Esta línea de trabajo logra excelentes resultados académicos, fortalece su autoestima reconciliándolos con su medio social y fomenta sus deseos de superación.
- Formación en cascada de todo el personal técnico y educador en los ámbitos central y departamental.
- Participación de todo el personal ejecutor en el seguimiento y evaluación de materiales didácticos y metodología.

● El modelo organizativo adoptado:

- Desde su inicio, el PRALEBAH se insertó en el sistema educativo nacional. Todas las personas ejecutoras de todos los niveles forman parte de la Secretaría de Educación. El MECD, de acuerdo con la AECI, sólo aporta el Director Técnico Internacional.
- Se ejecuta siguiendo la política descen-

tralizadora de la Secretaría, bajo la responsabilidad de cada Director Departamental.

- El modelo impulsa la incorporación de otros agentes sociales (municipalidades, instituciones y ONGs, ...) que mediante la firma de los oportunos convenios, aportan recursos e iniciativas para ajustar el PRALEBAH a cada realidad específica.
  - También destaca la ligazón entre la innovación pedagógica y los aspectos gerenciales del modelo. El despliegue de las metodologías más fundamentadas para lograr éxito en la Educación de Personas Adultas ha ido acompañad de una relación con la formación ocupacional que facilite la inserción laboral y una descentralización en la ejecución de los PAEBAs, ligándolos a estructuras de base departamentales y municipales.
  - En la misma línea, se ha desarrollado un modelo administrativo auspiciado por la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) que permite una atención rápida y eficaz de las necesidades del personal ejecutor, superando la tradicional lentitud de la burocracia estatal.
  - Todo ello ha permitido atender de forma eficaz las necesidades educativas de la población que por su aislamiento y dispersión geográfica tiene serias dificultades para ser atendidas en un país con escasos recursos.
- El modelo de cooperación elegido:
    - En octubre de 1.996, a petición del Gobierno de Honduras, la Junta de Extremadura y la OEI ponen en marcha el PRALEBAH con el apoyo técnico del MECD. En febrero de 1.997 al iniciarse la ejecución práctica se incorpora la AECI, asumiendo el liderazgo.
    - Todas las instituciones donantes y la contraparte nacional, están presentes en los órganos de dirección, control y segui-

**En 6 años el PRALEBAH ha aumentado significativamente los niveles educativos del país incidiendo en la alfabetización, la educación primaria y la capacitación laboral de las personas adultas. Esto es producto de lo acertado de los modelos pedagógicos, organizativo y de cooperación elegidos para su desarrollo.**

miento. A pesar de las dificultades de coordinación, el concurso de ideas y recursos junto con los esfuerzos para alcanzar consensos entre instituciones diferentes, ha conseguido dotar de una gran solidez a los compromisos logrados entre ellas.

- Hay una corresponsabilidad continuada de la Secretaría de Educación tanto en la gestión como en la aportación de los recursos necesarios para el funcionamiento del PRALEBAH. El instrumento que ha garantizado la sostenibilidad ha sido la inclusión, dentro de los documentos rectores, de exigencias concretas para asegurar aportes económicos e institucionales en el tiempo de ejecución de los proyectos como condición para percibir el apoyo. Esto se ha confirmado como un importante resorte para la continuidad de la actuación después de finalizar la donación de fondos.
- Todo ello ha contribuido a la inserción del Programa en la gestión cotidiana de la Secretaría de Educación en el nivel central y, sobre todo, ha permitido la apropiación del PRALEBAH por los diferentes Departamentos.

El PRALEBAH recibió en 1.999 una mención específica del premio NOMA, otorgado por la UNESCO a aquellas iniciativas de impacto positivo en la Educación de Personas Adultas.

Para saber más:

- PAEBA. Secretaría General de Educación y Formación Profesional del MECD. Madrid 2.002
- 9º Informe de evaluación de los PAEBA. Ministerio de Asuntos Exteriores AEI/SECIPI Madrid 2.001
- Colección "Temas de Iberoamérica", *La renovación de la educación de adultos*, OEI, Madrid 2.001
- Página web del MECD: [www.mec.es/adultos/paeba/index](http://www.mec.es/adultos/paeba/index).
- Revista *Red digital nº2*, CNICE, MECD: [www.reddigital.cnice.mecd.es/2/index](http://www.reddigital.cnice.mecd.es/2/index)

# Centro de EPA “Entrevías”: un Centro del barrio

*Eduardo Cabornero y Begoña de Orte*

*Director y Jefa de Estudios del Centro de EPA “Entrevías” (Madrid)*

## HISTORIA, UBICACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO

**E**N una sociedad de corte occidental como la nuestra, en la que el consumo, el individualismo y la desigualdad social son características fundamentales, la Educación de Personas Adultas (EPA) ha de jugar un papel como instrumento para conseguir la libertad y la igualdad a todos los niveles, procurando que todas las personas adquieran el nivel educativo básico y la posibilidad de promoción académica-educativa. Para ello la EPA ha de basarse en pilares positivos, importantes en nuestro contexto social, como son la igualdad entre hombres y mujeres, el respeto y la solidaridad, aspectos asumidos socialmente y que ya nadie discute, aunque en muchos casos estemos aún lejos de alcanzarlos. Este párrafo abre nuestro Proyecto Educativo de Centro (PEC) y guía el resto de dicho documento. Documento que finalizado en junio de 2001 recoge las grandes líneas de actuación del Centro de EPA “Entrevías”.

Nuestro Centro es de titularidad pública, depende de la Comunidad de Madrid desde que este organismo se creó, hace ahora veinte años. Es pues un Centro público y nuestras actividades son gratuitas. El Centro está en funcionamiento con grupos desde las 9 de la mañana hasta las 9.45 de la noche. En las actividades tienen prioridad aquellas personas que han tenido menos oportunidades en el campo educativo, las que no tienen la titulación básica.

El CEPA “Entrevías” está ubicado en el barrio del que recoge el nombre, un barrio que está en un distrito de Madrid con características específi-

cas, Vallecas, casi una ciudad por su extensión, número de habitantes e historia. Nos gusta que el Centro tenga el nombre del barrio, que sea un Centro abierto y que sea reflejo de la gente que en él vivimos, como dijo José, un alumno del tramo I, una persona implicada en la historia del barrio que ha participado desde los años cincuenta en la lucha por vivir en un lugar digno: *Este Centro es uno de los principales del barrio, es de los primeros que hicieron, tiene una gran cantidad de actividades, tendrían que existir por lo menos dos aquí.* El edificio en el que estamos ubicados se construyó en 1975 y desde el principio fue centro de referencia para los vecinos, lugar de reuniones de entidades vecinales y de actividades para niños, jóvenes y adultos. En principio dependió de la Sección Femenina, después del Ministerio de Cultura y, finalmente, con la constitución de la Comunidad de Madrid, pasó a depender de la Consejería de Educación y a dedicarse en exclusividad a la EPA.

El barrio es reflejo de la sociedad en la que vivimos. Una sociedad inmersa en un gran cambio tecnológico, en el que la revolución de la información ha llevado a un cambio socioeconómico vertiginoso que ha tenido consecuencias en la forma de vida, en la distribución del trabajo y en las relaciones entre las personas. En el plano educativo el déficit académico de nuestro barrio es evidente, el 40 % de las personas que vivimos en él son calificadas como sin estudios en el censo municipal y ronda el 80% el porcentaje de quienes no tienen el Graduado en Secundaria o titulación equivalente.

Como recoge nuestro PEC, todo esto hace que *la necesidad de reciclaje y actualización educativa, cultural y profesional sea necesaria y deba abor-*



darse de forma permanente.

Estos centros son importantes, hay muchas personas sin tener los estudios fundamentales, los más bajos. Para este tipo de personas es muy importante y tiene más funciones que la de obtener el Graduado, hasta para el propio trabajo da otras opciones, una salida más (palabras de una alumna de Taller Operativo de Confección).

El alumnado participante que acude al Centro es muy variado, como variada es la población de cualquier zona de una ciudad como la nuestra. Los perfiles de edad (jóvenes; menos jóvenes; personas mayores), sexo (hombres, mujeres), laborales (parados, con empleo, jubilados,...), procedencia (procedentes de otras zonas de España y llegados a Madrid a partir de los cincuenta; emigrantes de otros países; nacidos en nuestra ciudad; ...) ... son muy diversos. El Centro, en esto también, es reflejo de nuestra sociedad. Esta diversidad nos enriquece a todas las personas que participamos en él.



## ACTIVIDADES DEL CENTRO

Las actividades de educación de personas adultas surgieron con un impulso social. Desde la creación del edificio se realizaron actividades de alfabetización y cultura general, así como actividades culturales del tipo de las que ahora denominamos Enseñanzas Abiertas. La precariedad laboral de las personas del barrio ha sido siempre característica de éste pero la oferta de formación laboral es aún hoy uno de los grandes déficit del Centro. Con el tiempo la oferta educativa de la Comunidad de Madrid ha ido dando respuesta, al menos en centros como el nuestro, a esa necesidad social.

Nuestras actividades, en la línea de la

Declaración de la Quinta Conferencia Internacional de EPA (CONFINTEA Vª) auspiciada por la UNESCO y celebrada en Hamburgo (Alemania) en 1997; el Memorándum sobre el Aprendizaje Permanente de la Comisión Europea(2000); la LOGSE y el Decreto de 2 de agosto de 2001 de la Comunidad de Madrid, se desarrollan de acuerdo a tres grandes bloques:

- Enseñanza Básica
- Formación Técnico-Profesional
- Enseñanzas Abiertas

En la CONFINTEA Vª se indica en su segundo punto: *Por educación de personas adultas se entiende el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La educación de personas adultas comprende la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica. Para nosotros éste y otros principios de esta Declaración no son sólo letras en papel y procuramos llevarlos a la práctica. Creemos que la actual ordenación de actividades es positiva y puede recoger de una manera flexible y en actualización permanente las necesidades educativas de la población adulta.*

La Enseñanza Básica está ordenada en seis cursos o niveles, de 1º a 6º, distribuidos en tres tramos de dos cursos cada uno. En el tramo I participan personas que no han tenido la oportunidad de aprender a leer y escribir a lo largo de su vida, suelen ser personas mayores de cincuenta años. En el segundo tramo, cursos 3º y 4º, están quienes quieren afianzar sus conocimientos, personas que han progresado desde el tramo I o que hace tiempo que dejaron de estudiar. Al concluir el sexto curso el alumnado accede a la titulación de Graduado en Secundaria. En 5º y 6º, los cursos del tramo tercero o de Secundaria, se encuentran personas que han ido progresando en los cursos precedentes; otras que hace años dejaron los estudios (algunas de estas consiguieron el Graduado Escolar en el Centro).

Aunque el centro no está situado en una zona de población emigrante de otros países, el aumento de personas que no conocen ni dominan el castellano ha ido en aumento y ello ha obligado a adaptar y abrir grupos que atienden a ese nuevo colectivo. Se han organizado grupos de Español 2º Lengua y dentro de los grupos de Básica hay alumnado inmigrante que dispone de unas horas de apoyo. Así mismo, personas que tienen un dominio oral asisten en otros grupos al campo de Comunicación, Lengua y Literatura de tramo II o III. El objetivo es que se integren en grupos de cualquiera de las enseñanzas tan pronto como adquieran un dominio básico de la Lengua Castellana.

Creemos necesario el desarrollo de la legislación, concretándolo en nuestra Comunidad en la publicación de un Reglamento de Organización de Centros y de un Currículo específico para las personas adultas. Como dice un alumno: *Las personas no somos críos y es necesario que centros como éstos tengan todos los estudios que necesitamos.*

La Formación Técnico-Profesional, que se oferta en el CEPA "Entrevías" se centra principalmente en la Rama de Confección-Textil. El Centro está muy bien dotado para esta enseñanza tanto en medios materiales como personales. La oferta en Confección comenzó con la incorporación al Centro en 1996 de dos grupos de Garantía Social de esta rama. Al dejar de atender a estos grupos específicos de jóvenes en el año 2000 por reajustes de la Administración, se mantuvo la oferta pero dirigida a personas adultas. Se adaptó el currículo para otros tipos de perfiles, principalmente mujeres, que dejaron de trabajar en algún momento de su vida y quieren volver al mundo laboral, e inmigrantes. Se debe destacar que se desarrolla un trabajo desde el Departamento de Textil, en configurar un currículo amplio y coordinado de todas las actividades que tienen relación con esta formación, tanto de Técnico Profesional como de Enseñanzas Abiertas. Se han desarrollado en los últimos años Talleres operativos cofinanciados con ayuda del Fondo Social Europeo de: Confección de prendas superiores; Confección de prendas inferiores; Composturas, cortinas y estores; Técnicas artesanales (telares de alto y bajo lizo); y Técnicas artísticas (pintura en tela).

En otras ramas se han desarrollado Talleres operativos de: Informática; Auxiliar sanitario;

Auxiliar de geriatría; y Actividades deportivas y culturales.

En este curso se están realizando dos Talleres operativos de Confección y uno de Geriatría-ayuda a domicilio.

Además de los talleres operativos, y dentro de la Formación Profesional se prepara el acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior, en distintas ramas, Servicios comunitarios, Gestión y administración de empresas, Sanidad, ...



*Estos cursos son interesantes para un trabajo futuro. A determinadas edades no tenemos salidas profesionales y estos cursos nos ayudan (comentan dos alumnas de Talleres operativos).*

Dentro de las Enseñanzas Abiertas (ver revista Notas nº12) se desarrollan en el Centro desde su construcción las de desarrollo físico y salud, (Educación Física y Técnicas de Control-Yoga); y las de artesanías (Alfarería, Bordados, Macramé,...) que se han ido adaptando a las demandas de los participantes y a las nuevas técnicas existentes. Hay otro grupo de actividades que dependen de la demanda de alumnado como son Animación a la lectura, Informática básica, Teatro, Inglés, Prensa, ...

Una alumna de Técnicas artísticas opina: *En las Enseñanzas Abiertas un curso no basta para adquirir los suficientes conocimientos, es difícil que una persona que empieza de cero llegue a algo.*

Las personas que acuden al Centro, más de novecientas, lo suelen hacer por motivos muy diversos: buscan la titulación básica, mejorar su cualificación profesional, mejorar su nivel educativo sin tener necesidad de titulación, por motivos

puramente culturales o sociales y personales, ... Es muy frecuente que una persona se matricule en una de las enseñanzas del Centro y después, o a la vez, participe en otro tipo de enseñanzas. Para la persona de nuestro barrio que se decide a participar en el Centro todo es Educación de Personas Adultas y los tres tipos de enseñanzas (Básica, Profesional, Abierta) forman parte de una misma oferta.

## PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS

Todas las actividades tienen como eje fundamental la participación y el desarrollo como persona, y para ello el Centro está estructurado con una serie de cauces de participación. Todos los grupos del Centro tienen un representante en la Junta de Delegados que se reúnen una vez al mes y en la que participan también representantes del alumnado en el Consejo de Centro. Con la asistencia de miembros del Consejo de Centro se garantiza la comunicación con el órgano de gobierno más importante, en el que estamos representadas todas las personas del Centro ya que sus componentes han sido elegidos democráticamente. Existen dos comisiones dentro del Consejo de Centro, la Económica y la Cultural abiertas a la participación de otros miembros del CEPA que lo deseen.

En la Programación General Anual se marcan una serie de objetivos y actividades que definen las propuestas concretas de actuaciones participativas previstas y que implican a todo el Centro. Desde las que se estructuran desde el propio Centro hasta aquellas que se organizan en el barrio, o en Madrid. Como ejemplo indicamos que en las últimas programaciones y, por tanto, en los últimos años se han realizado intercambio de experiencias y visitas con varios centros de la Comunidad de Madrid y de otra Autonomía; se ha participado de forma activa en la Semana del libro de Vallecas; se ha coordinado actuaciones con los Servicios Sociales y de salud del Ayuntamiento, ...

También organizamos actividades monográficas cada trimestre, en forma de *Semanas Culturales*, este año la vamos a dedicar a África, haciendo coincidir el trabajo de los grupos en ejes comunes como el aniversario de la Declaración de Derechos Humanos, el Día de la Mujer Trabajadora, ... Estas actividades son muy importantes para mantener el espíritu colectivo, dándose

los grupos a conocer unos a otros combatiendo el individualismo tan en boga, y para realizar jornadas abiertas al barrio que nos den a conocer a quienes aún no conocen nuestra oferta educativa.

Trabajamos desde la perspectiva del mensaje clave nº4 del Memorándum de la Comisión Europea que dice: *Mejorar significativamente las maneras en que se entienden y se valoran la participación en el aprendizaje y sus resultados, sobre todo en lo que atañe al aprendizaje no formal e informal.* Tanto el Proyecto Educativo(PEC), como el Reglamento de Régimen Interno(RRI), las Programaciones Anuales(PGA) y El Proyecto Curricular(PCC), se han elaborado y se revisan y modifican de forma viva, con las aportaciones de los distintos miembros y, de forma continua. Esto hace con el día a día que el Centro esté vivo y que los documentos sean reflejo y referente, al tiempo, de nuestro funcionamiento.

Para concluir, unas aportaciones de algunos de los participantes del Centro, en la línea reivindicativa de nuestro barrio y de nuestra gente. Reivindicaciones que quisieron que quedaran patentes en las charlas que realizamos para la elaboración de este artículo:

**Un eje fundamental de este Centro es la mejora en la manera de entender, valorar y practicar la participación de las personas adultas en el proceso de aprendizaje y sus resultados.**

- *Este Centro tiene muy amplias actividades, que me han enriquecido como persona. He aprendido mucho, he estado con personas de 70 hasta 20 años y me ha servido mucho.*

- *El Centro se hace pequeño para el barrio, esta a tope. Hay clases que están llenas*

- *Hacen falta más actividades. Hay que mejorar lo que existe, tener profesorado de apoyo,...*

- *El Centro funciona mejor cuanto más participación haya. Este Centro es nuestro porque lo pagamos con los impuestos.*

Pero no queremos acabar sin una invitación para que nos visite quien esté interesado en conocerlos mejor. Seguro que será bien atendida/o por estos lares.

# NOTICIAS

## Dirección General de Promoción Educativa de la Comunidad de Madrid: trabajando para mejorar

### CERTAMEN: MADRID, ENCRUCIJADA DE CULTURAS

Nuevos acontecimientos nos vienen acompañando en estos meses invernales de mediados de curso escolar. El primero que conviene comentar es la convocatoria del Certamen *Madrid Encrucijada de Culturas*, que pretende promover actuaciones para el desarrollo de la interculturalidad en los centros educativos, incluidos los de EPA. En este sentido es preciso animar muy sinceramente a los 7 CEPAs, que han decidido participar con 9 proyectos, para que su trabajo sea productivo y sirva para potenciar el diálogo, la comunicación, el respeto y el verdadero interés por el otro y por las distintas manifestaciones culturales de todos los que convivimos en esta realidad compleja pero apasionante desde el punto de vista humano. Mucho ánimo para los CEPAs de: Agustina de Aragón (Móstoles); Las Rosas (Madrid); Canillejas (Madrid); José Luis Sampedro (Aranjuez); Tetúan (Madrid); THAM con proyectos en Morlalzarzal, Torreloz y Alpedrete; y Ramón y Cajal (Parla).

### CONVOCATORIA GRUNDTVIG

Al igual que viene ocurriendo en los últimos años durante los meses de febrero, se produce el proceso de selección de las candidaturas de los Programas Europeos Sócrates, en el caso de la EPA se trata de la Acción Grundtvig. Son ya muchos los CEPAs que participan en este tipo de Proyectos estableciendo proyectos con otros socios europeos para desarrollar aspectos que a todos interesan y que al poner en común ideas y experiencias enriquecen notablemente la acción educativa (muestra de ello se da en este nº de la revista). En la convocatoria de este curso (febrero 2003) se han presentado ya varias candidaturas para Grundtvig.

### NOVEDADES: CEPAs (BARAJAS Y POZUELO), CONSEJOS ESCOLARES, TALLERES

En otro orden de cosas es preciso mencionar una buena noticia para el futuro de la EPA: recientemente se ha formalizado un acuerdo por el que la Consejería de Educación de la CM y la Junta de Distrito de Barajas acometerán vía convenio la construcción de un edificio que será sede del futuro Centro de EPA del Distrito. Con este paso se

sigue avanzando hacia la consecución de los objetivos de la Resolución de 19-11-1999 de la Asamblea de Madrid. Asimismo se ha formalizado un acuerdo por el que la Consejería de Educación y el Ayuntamiento de Pozuelo habilitarán el edificio que albergó un antiguo colegio público para que sea ésta la nueva sede del CEPA de Pozuelo.

Por otro lado, durante el pasado mes de enero se celebró en la red de centros de EPA de la Comunidad de Madrid la renovación de los Consejos Escolares. Así se da continuidad a la participación y gestión democrática de dichos centros. También los CEPAs vuelven a ofertar para marzo los cursos de formación ocupacional cofinanciados con el Fondo Social Europeo, dirigidos a personas paradas con riesgo de exclusión del mercado de trabajo. Son "Talleres Operativos" de 250 horas de duración y especialidades como: Socorrismo Acuático, Gestión Administrativa, Ayuda a Domicilio, Gestión del Transporte de Mercancías ... (Este último es una novedad de esta convocatoria)

Durante los próximos meses es preciso empezar a planificar el nuevo curso escolar. Es tiempo para traducir a propuestas concretas muchas conclusiones sacadas del análisis de lo que la realidad, la práctica y la experiencia nos determinan. Ahora el trabajo compartido, el enriquecimiento con múltiples puntos de vista y la determinación en el establecimiento de prioridades resultan esenciales.





## Curso de Formación Inicial para profesorado de nueva incorporación a EPA en el CRIF Las Acacias

Como todos los años, durante el mes de septiembre, se ha celebrado en el CRIF LAS ACACIAS el "Curso de formación inicial para profesorado de nueva incorporación a EPA", organizado por el Departamento de Compensación Educativa y EPA. El Curso, estructurado en 7 módulos (organización y legislación de EPA en la Comunidad de Madrid; perfil y aprendizaje del alumnado adulto; metodología y materiales; orientación y tutoría; educación a distancia; evaluación; y enseñanza del español para inmigrantes), fue impartido por 12 ponentes, colaboradores habituales del Departamento, con amplia experiencia en EPA, como profesores y como formadores del profesorado. Se clausuró el 13 de diciembre con la puesta en común de las conclusiones de los trabajos realizados por los participantes. Para el profesorado destinado en los centros penitenciarios se desarrolló una sesión más, específica, sobre la EPA en estos centros.

En el Curso se inscribieron 134 nuevos profesores y, según han manifestado en los trabajos que han realizado, después de la toma de contacto con la realidad de los centros, valoran positivamente las orientaciones y documentación que se les ha aportado. La experiencia de este periodo inicial les ha resultado gratificante, no exenta en un principio de preocupación y expectación. La mayoría de los participantes reconoce la peculiaridad de la Educación de Personas Adultas y, por lo tanto, la necesidad de desarrollar la tarea docente de manera distinta a su experiencia anterior, introduciendo las adaptaciones necesarias, ya sean metodológicas, curriculares ...

Desde el Departamento de Compensación Educativa y EPA esperan que el Curso haya servido de orientación en esta nueva tarea y desean lo mejor para todos los nuevos compañeros, que será lo mejor para la Educación de Personas Adultas. Al mismo tiempo recuerdan a todos que, como está próxima ya la planificación de formación para el curso que viene, pueden hacer llegar a dicho Departamento de EPA las propuestas de formación que tengan.

## El Centro Penitenciario de Aranjuez abre sus puertas con ocasión de una actividad teatral

El 23 de diciembre, los alumnos del Centro Penitenciario Madrid-VI de Aranjuez, participaron como actores en una representación teatral junto con el grupo de teatro de la localidad de Lozoya. Al acto asistió la Ilma. Directora General de Promoción Educativa, M<sup>o</sup> Antonia Casanova, acompañada de otras personalidades educativas.

La obra representada "Siete gritos en el mar" de Alejandro Casona, cuya acción se desarrolla el día de Nochebuena, se consideró la más apropiada por la proximidad de las fiestas navideñas. Sin embargo, el acto en sí no pasaría de ser una actividad más de las que habitualmente programa el Centro si no fuera porque, en esta ocasión, nos

encontramos ante una experiencia novedosa: participación de alumnos del Centro Penitenciario junto con actores profesionales. La obra despertó un gran interés entre los asistentes, principalmente compañeros internos.

Por último, resaltar la importancia que cobra una actividad de esta índole en un Centro Penitenciario, abriendo sus puertas y haciendo posible un modelo de prisión más próximo al ciudadano, en el cual el interno, aunque privado de libertad, sigue sintiéndose miembro activo de la comunidad a la que pertenece.



## Visita de Estudios del Programa Europeo de *Cualificaciones Básicas de Adultos*

Los días del 25 al 27 de noviembre de 2002 se celebró en Madrid la tercera reunión del programa europeo sobre "Cualificaciones básicas de adultos", organizada por el INCE y con la colaboración de la Dirección General de Promoción Educativa de la Comunidad de Madrid, que se enmarca dentro de las actividades de un grupo europeo constituido por seis países: Portugal, Reino Unido, Irlanda, Dinamarca, España y Holanda, con la finalidad de *intercambiar información, estrategias y buenas prácticas en la lucha contra las carencias de cualificaciones básicas en la población adulta, que impide o dificulta su acceso a una formación posterior y al mundo laboral*. La reunión de Madrid, a la que asistieron 18 expertos de esos países, se estructuró en tres partes:

1. El día 25 se presentó la situación de las cualificaciones básicas en nuestro país, con las intervenciones del Director General de Cooperación Territorial y Alta Inspección del MECD, Ángel España Telón, el Director General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa del MECD, José Luis Mira Lema, el Jefe del Servicio de Coordinación y Seguimiento de Formación Ocupacional del INEM, Juan Bonet, el Jefe del Área de Formación Ocupacional del INEM, José Luis Carballo Durán, entre otros, que expusieron la situación actual de la educación de las personas adultas en nuestro país, de cara a la movilidad de los trabajadores y al derecho de los mismos a la formación permanente.

2. Las actividades del día 26 de noviembre organizadas por la Dirección General de Promoción Educativa de la Comunidad de Madrid comenzaron en el Centro Regional de Educación de Personas Adultas (CREPA) con la intervención de María Victoria Reyzábal Rodríguez, Coordinadora de Área de la Dirección General de Promoción Educativa, que dio a conocer las líneas de actuación de la Comunidad de Madrid en este ámbito educativo en los 61 Centros, como respuesta a las necesidades de esta población y para la que se ha creado el Servicio de Educación de Personas Adultas y el CREPA como Centro de Recursos. A continuación se visitó el UFIL (Unidad de Inserción Laboral) de Puerta Bonita, donde se mostraron los talleres que se llevan a cabo con alumnos de 16 a 21 años. Organizados en dos grupos, los participantes visitaron las localidades madrileñas de Aranjuez y Alcalá de Henares.

En Aranjuez se visitó el Centro Penitenciario Madrid IV en el que su Director explicó la oferta



educativa del centro y mostró al grupo algunas aulas en las que los internos adultos sin titulaciones básicas cursan los diversos tramos de Formación Básica. Por la tarde se visitó el Centro Comarcal de Educación de Personas Adultas "José Luis Sampedro" presentando su Director documentación sobre la oferta educativa y el Plan General Anual. Pasando a continuación a la visita de un taller de enfermería práctica, un grupo de alumnos/as del último curso de la ESO, un grupo de español para inmigrantes, dos aulas de informática y un taller de teatro como ejemplo de enseñanzas abiertas. En el desplazamiento a Alcalá de Henares, la primera visita se realizó al CEPA "Don Juan I", donde, además de escuchar de su Director la presentación del Proyecto Educativo y Plan General del Centro, se recorrieron varias aulas entre ellas una de español para extranjeros y otra del Programa de Nuevas Tecnologías a distancia, Aula Mentor. La segunda visita se realizó a una sección de la Escuela Municipal de Adultos "Virgen del Val" dedicada a los dos primeros tramos de enseñanza básica.

3. El 27 de noviembre, el comité de responsables del grupo se reunió en Madrid para hacer una puesta en común de impresiones e ideas y llegar a conclusiones. Por último, los participantes reiteraron las gracias por la magnífica acogida y la atención recibidas, así como por la organización de la reunión y de las visitas realizadas.

El CEPA "Villanueva de la Cañada", se ha creado durante el curso 2002-2003 como resultado de

## Nuevo CEPA “Villanueva de la Cañada”

la división del CEPA “Las Rozas”. Es un Centro Comarcal que abarca los pueblos de Boadilla del Monte, Quijorna, Valdemorillo, Villanueva de la Cañada y Villanueva del Pardillo.

El Centro de cabecera se encuentra de forma provisional en las instalaciones de adultos de la calle Real nº 7. En breve se trasladará al antiguo cuartel de la Guardia Civil de la calle Velázquez nº 13. Se ha elegido Villanueva por ser el centro geográfico de estas localidades, ser un municipio con la entidad necesaria y por tener una disposición municipal positiva y abierta. Cuenta con 18 profesores y, en su constitución, se han implicado la Comunidad de Madrid y los Ayuntamientos de los pueblos reseñados.

Villanueva de la Cañada, es un pueblo bonito, muy aseado, que cuenta con una Universidad pujante, la Universidad Alfonso X El Sabio, y que ha tenido un gran crecimiento en los últimos años. En la Edad Media y Moderna era lugar de paso de la Cañada Segoviana por la que se conducían las reatas de ovejas merinas en la trashumancia, y de ello le viene el nombre.

Con la puesta en funcionamiento del Centro se viene a mejorar la oferta educativa para las perso-



nas adultas, tanto de Villanueva como de los pueblos limítrofes. A las enseñanzas ya existentes se le ha añadido el Acceso a la Universidad y el Aula Mentor, con lo que se atiende a un alumnado más diverso. Las perspectivas son óptimas tanto por la ilusión de los profesores como por el apoyo municipal.

Este nuevo Centro es el fruto de años de esfuerzo, desde la contratación de los primeros maestros y la elaboración de los primeros proyectos se ha trabajado con ilusión y coraje hasta llegar al momento actual

## La Senda del poeta Miguel Hernández

Se pone en marcha, una vez más, esta hermosa actividad anual, guiada y dirigida por la "Asociación de Amigos de Miguel Hernández", que se va a celebrar este año 2.003 los días 28, 29 y 30 de marzo, por los lugares en que nació, vivió y murió el gran poeta, con el objetivo de conocer este entorno y dar a conocer su vida y obra entre el profesorado, propiciando y proponiendo la realización de actividades interdisciplinares en los centros educativos, incluidos los de EPA.



Las características de esta marcha educativo-cultural y poética a tener en cuenta son: 20 Kms. caminando por día, con un descanso a mitad del recorrido, por sendas y caminos sin grandes desniveles y de escasa dificultad; manutención y alojamiento gratuito de los senderistas; recomendable llevar calzado adecuado y saco de dormir; y la incorporación puede realizarse desde la 1ª etapa, o en alguno de los descansos o inicios de etapa intermedios.

A través de esta Senda entre Orihuela y Alicante se pretende, entre otras cosas, buscar y encontrar un acercamiento al entorno natural tan próximo al poeta, uniendo así poesía y naturaleza en un itinerario "barnizado de jazmines y azahares" según contaba él mismo.

Los interesados en participar pueden obtener información en los teléfonos: 965 936703/04/05. Las preinscripciones -gratuitas- hay que hacerlas a mediados de marzo.

## Encuentro Literario con Juan Madrid

En los programas de mano que se confeccionan para distribuir entre los alumnos de los centros de EPA participantes en los "Encuentros Literarios" del CREPA, se puede leer con asiduidad una cita del escritor francés André Gide, que pudiera responder al porqué de estos encuentros:

"Ante ciertos libros alguien se pregunta: ¿quién los leerá?

Y ante ciertas personas uno se pregunta: ¿qué leerán?

Y, al fin, libros y personas acaban por encontrarse."

La pretensión de los "Encuentros" va un poco más allá: que se encuentren el libro, el escritor y la persona, sea ésta lectora habitual o no. En estos tres años de experiencia, han pasado por esta actividad nueve escritores de primera fila de la actualidad y han participado cientos de alumnos de una buena parte de los Centros de la Red de EPA, se puede afirmar que el propósito, además de ser válido, se está consiguiendo. De ahí que en este curso 2002-03 se continúe con ellos.

El pasado día 4 de febrero fue JUAN MADRID quién nos visitó. Nacido en Málaga en 1.947, pasa en esta ciudad los primeros años de su vida en un fuerte ambiente de posguerra. Este ambiente propicia las confidencias familiares y vecinales de Juan Madrid para escuchar cuentos e historias de boca de personas mayores agradecidas para ello. Igualmente por la calle aprende de los pregoneros y rapsodas ambulantes las historias cargadas de sucesos y leyenda.

Este ambiente realista y pícaro, que el escritor

vive profundamente, es el que le lleva a tomar la novela negra americana o, mejor dicho, su realismo, como modelo definidor de su producción literaria, aunque él dice no tenerlo en cuenta.

Entre las obras que nos parecen más significativas, se pueden citar: Nada que hacer (1.984), Días contados (1.993) que se ha llevado al cine, La mirada, que se ha llevado al teatro, Malos tiempos (1.995), Tánger (1.997) de la que se está haciendo una película que el propio escritor dirige, La mano negra (1.998) y Grupo de noche (2.003), 6ª y última novela hasta ahora de un grupo de doce, que tienen como nexo al personaje Antonio Carpintero (alias Toni Romano). Juan Madrid es también escritor de guiones de cine y televisión. Además, es licenciado en Historia contemporánea lo que se intuye en el tratamiento de alguno de los temas de sus novelas.

El Encuentro Literario tuvo lugar en el maravilloso marco del Salón de Actos (antigua iglesia) del IES "Puerta Bonita", que dio cabida al gran número de alumnos de centros que deseaban asistir y participar. Tras oír la palabra rica y amena de Juan Madrid, algunos participantes leyeron fragmentos de su obra y textos propios inspirados en ella, preparados en los talleres o actividades de Literatura de los centros.

Asistieron los siguientes CEPAs: Buitrago del Lozoya, "El Pontón" de Collado Villalba, Entrevías, Galapagar-Colmenarejo, Hortaleza (Aberturra), "José Luis Sampedro" de Madrid, Las Rozas, "Rosálía de Castro" de Leganés, Majadahonda, Oporto, San Martín de Valdeiglesias, Vicálvaro y Villanueva de Cañada.





## Premios Miguel Hernández Edición 2002

Como en anteriores años, desde su creación en 1.991 por el Ministerio de Educación Cultura y Deportes, se otorgan los Premios Miguel Hernández, como respuesta a los compromisos de los jefes de Estado y Gobierno de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en Jotien en 1.990, y siguiendo las recomendaciones de la OCDE, Comité de Educación, en el sentido de que se asegure una educación de calidad para todos, dando prioridad absoluta a los grupos socialmente más desfavorecidos y superando tanto el analfabetismo tradicional como el generado por el progreso científico y tecnológico.

Previa su convocatoria por Resolución de 27 de febrero de 2.002 de la Secretaría de Estado de Educación y Universidades del MECD, se conceden los Premios Miguel Hernández de la edición 2.002, también por Resolución de la misma Secretaría de Estado, con fecha 18 de junio de 2.002. El Jurado formado al efecto decidió otorgar dichos Premios a los siguientes centros e instituciones:

El PRIMER PREMIO, dotado con 6.010 euros y distinción acreditativa, a la Asociación Pioneros de Logroño, cuyos orígenes se remontan a 1.968 en el barrio de Yagüe de esta capital, por su experiencia educativa: "Pioneros, un modelo de intervención en medio abierto. Entidad prestadora de servicios socioeducativos a la infancia, juventud, familia y mujer". Su labor se desarrolla con programas de prevención de dificultades psicosociales de la infancia en medio abierto y programas de medidas alternativas al internamiento de menores.

El SEGUNDO PREMIO, dotado con 3.005 euros y distinción acreditativa, a la Universidad Popular de Bancarrota (Badajoz) por su experiencia educativa: "Programa de educación básica con acciones innovadoras de aprendizaje (nuevas tecnologías); proyectos que inciden en la educación de valores democráticos, sociales y culturales; y proyectos de formación y cualificación de mujeres de grupos desfavorecidos". El Patronato de la Universidad de Bancarrota (Badajoz) se crea en la Sesión Ordinaria del Pleno del Ayuntamiento de Bancarrota del día 13 de febrero del año 1.997 con el apoyo de todos los grupos políticos repre-

sentados, teniendo como finalidad primordial, entre otras, favorecer el acercamiento de los ciudadanos a la educación, la cultura y la formación.

El TERCER PREMIO, dotado con 1.503 euros y distinción acreditativa, al Centro "Entre Culturas", Asociación de Solidaridad con los Trabajadores Inmigrantes, ASTI, de Majadahonda (Madrid) por su experiencia educativa: "En el camino de la integración", extraordinaria práctica realizada con personas extranjeras del municipio y entorno próximo con problemas sociales, sanitarios, educativos, de vivienda, de empleo y culturales.

Se concedió Mención de Honor al CEPA



"Agustina de Aragón" de Móstoles (Madrid), por su experiencia educativa: "Programa de español para extranjeros y proyecto de orientación a inmigrantes".

Igualmente obtuvieron Mención de Honor: Cruz Roja Española (Valladolid); Red Ciudadana del Ayuntamiento de Foz (Lugo); y Diputación de Valladolid.

En un emotivo acto celebrado en el Salón de Actos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, en Madrid, presidido por el Ilmo. Sr. Director General de Educación, FP e Innovación Educativa, José Luis Mira Lema, y con asistencia de personalidades de la Comunidades Autónomas de procedencia de los premiados, así como de numerosos miembros de las mismas y simpatizantes, se entregaron los premios endiciembre de 2.002.

# LEGISLACIÓN

BOE nº 307 del 24/12/2002

## LOCE. LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Se dice en la Exposición de Motivos: *El logro de una educación de calidad para todos, el objetivo esencial de la presente Ley, es un fin cuyas raíces se encuentran en los valores humanistas propios de nuestra tradición cultural europea. Además, constituye, en el momento presente, un instrumento imprescindible para un mejor ejercicio de la libertad individual, para la realización personal, para el logro de cotas más elevadas de progreso social y económico y para conciliar, en fin, el bienestar individual y el bienestar social.*

En lo que respecta a la Educación de Personas Adultas, hay que resaltar el Título III, Del aprendizaje permanente: Enseñanzas para las personas adultas, como marco regulador de estas enseñanzas, que comprende los artículos 52 (Objetivos), 53 (Enseñanza básica), 54 (Enseñanzas de Bachillerato y Formación Profesional) y 55 (Profesorado).

La aprobación de la LOCE ha supuesto variaciones conceptuales, algunas de las cuales se describen a continuación, siempre ateniéndonos a la EPA:

- ? Podrán seguir estas enseñanzas aquellos alumnos mayores de 16 años que por circunstancias especiales no puedan asistir a centros de régimen ordinario.
- ? Las Administraciones Educativas promoverán programas específicos de Lengua y Cultura Españolas para facilitar la integración de las personas inmigrantes.
- ? Las personas adultas que pretendan adquirir los conocimientos correspondientes a las enseñanzas básicas contarán con una oferta adaptada a sus condiciones y necesidades. Esta oferta deberá ajustarse a los objetivos, contenidos y criterios de evaluación fijados en los currículos de las enseñanzas obligatorias de las respectivas Administraciones educativas.
- ? Las personas adultas que estén en posesión de la titulación requerida podrán cursar el Bachillerato y la Formación Profesional. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas oportunas para que dichas personas dispongan en los centros ordinarios que se determinen de una oferta específica de estos estudios, organizada de acuerdo con sus características.
- ? Las personas mayores de veintiún años podrán presentarse, en la modalidad de Bachillerato que prefieran, a la Prueba General de Bachillerato, para la obtención del Título de Bachiller, de acuerdo con las condiciones básicas que establece el Gobierno.

? Aunque los Centros de EPA no aparecen tipificados como tales en el Artículo 65 de la LOCE, sí aparecen implícitos en los Artículos 52.3 y 53.2 del Título III de dicha Ley.

### AUTORIZACIONES A CENTROS PÚBLICOS DE EPA

BOCM del 29/11/2002

Resolución de 8 de noviembre de 2.002, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se autoriza al centro público de EPA "Hortaleza-Mar Amarillo" a impartir el III Tramo de Educación Básica para Personas Adultas.

### SUBVENCIONES

BOCM del 26/11/2002

Orden 5822/2002, de 8 de noviembre, del Consejero de Educación, por la que se conceden subvenciones para Alfabetización y Educación Básica de Personas Adultas, durante el curso 2002-2003, a entidades sociales sin fines de lucro.

Dichas instituciones presentarán antes del 10 de julio de 2003, los justificantes del gasto realizado y la memoria de la actividad educativa (Punto cuarto).

### TALLERES DE FORMACIÓN OCUPACIONAL

BOCM del 7/02/2003

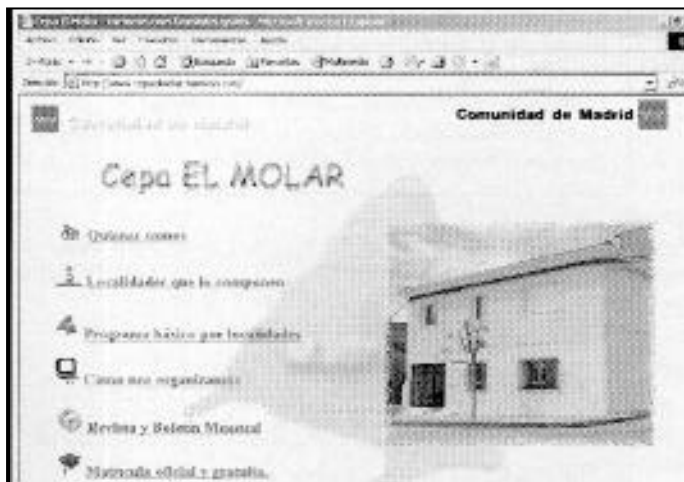
Resolución del 31 de enero de 2.003, de la Secretaría General Técnica de la Consejería de Educación, por la que se hace pública la convocatoria de concurso, por el procedimiento abierto, para la ejecución de la Consultoría y Asistencia, titulado: Talleres de Formación Ocupacional a impartir en Centros de Educación de Personas Adultas dependientes de la Dirección General de Promoción Educativa y cofinanciados por el Fondo Social Europeo (Código 2).

### GOBIERNO DE CASTILLA-LA MANCHA

BOE nº 24 de 28/01/2003

LEY 23/2002, DE 21 DE NOVIEMBRE, DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS DE CASTILLA-LA MANCHA.

# DIRECCIONES INTERNET



FAEA. FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE PERSONAS ADULTAS

[www.faea.net](http://www.faea.net)

FAEA es una federación de asociaciones de EPA, sin ánimo de lucro, de ámbito estatal, que se propone desarrollar un modelo de educación participativo, solidario, democrático y popular. Su página web, que es actualizada de forma continuada, ofrece un amplio repertorio de informaciones, recursos y documentación de muy variada temática sobre proyectos realizados o que están en marcha, sobre métodos y materiales interculturales, legislación, publicaciones, noticias y convoca-

torias. Su sección de enlaces es muy interesante. Puede considerarse un lugar imprescindible para estar al día y participar críticamente en la mejora y progreso de la educación de adultos-as.

CENTRO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS "NALÓN" (ASTURIAS)

Materiales: Libro "La Tierra, Planeta Vivo".

[www.educastur.princast.es/cea/ceanalon/descarga.htm](http://www.educastur.princast.es/cea/ceanalon/descarga.htm)

El CEA "Nalón" tiene esta página web que nos permite conocer su funcionamiento. En su Área de descarga se puede conseguir al completo el libro "La Tierra, Planeta Vivo" que ofrece una visión general sobre la formación de nuestro planeta desde una perspectiva geográfica aplicada a la EPA. El libro consta de 12 capítulos con hojas de evaluación.



CENTRO DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS "EL MOLAR"

[www.cepaelmolar.turincon.com](http://www.cepaelmolar.turincon.com)

Esta página web difunde las características de este centro comarcal de la Comunidad de Madrid de forma clara y útil. Permite así conocer su funcionamiento y actividades, además de ponerle en contacto con los alumnos y potenciales usuarios. Es un buen ejemplo a seguir por otros centros.

# LIBROS

## Poemas para inventar un mundo Propuestas para una lectura y escritura creativas

Selección y comentarios: Aranda Buitrago, M<sup>o</sup> Jesús; López Expósito, Ana M<sup>o</sup> y Martínez Lorente, M<sup>o</sup>Lourdes

Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa. Madrid, 2002, 189 p.

C/Alcalá Galiano, 4. Madrid 28010

Mediante una recopilación antológica mundial de gran riqueza se nos ofrecen una serie de estrategias para que el trabajo de la lectura y la escritura sea vivido de forma creativa y lúdica. La obra está dividida en once capítulos. Cada uno de ellos presenta un título y una introducción que lo justifica, a continuación se encuentra el conjunto de poemas y textos seleccionados y, por último, se ofrecen diversas estrategias metodológicas, estando cada una de ellas integrada en una justificación de cada objetivo y enmarcada para cada capítulo, con objetivos, materiales, metodología, actividades, criterios de evaluación y observaciones a la hora de ponerla en práctica.

Las autoras se han marcado dos objetivos claros: a) abordar la expresión y producción poética; y dar a conocer diferentes aspectos y realidades culturales del mundo en que vivimos. La selección de autores y poemas están relacionados con las motivaciones, necesidades e intereses del alumnado de Educación Primaria, pero sus autoras insisten en que simplemente presentan un estímulo creativo para trabajar la palabra y la imagen, de tal forma que con estos u otros poemas, estas u otras actividades, seamos capaces de que el alumnado comprenda lo que lee: evitar su rechazo a la lectura, impidiendo que se aburra; hacerle descubrir por sí mismo que leer y escribir constituyen una maravillosa aventura...



## Una mano tomó la otra Poemas para construir sueños

Selección y comentarios: Hilario Silva, Pedro; Crespo Massien, Antonio; Bravo de la Varga, Roberto y Cañamares Leandro, Fernando

Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa. Madrid, 2002, 336 p.

C/Alcalá Galiano, 4. Madrid 28010

Con esta obra los autores pretenden: reconocer en la diversidad cultural del ser humano un valor irrenunciable, mejorar la comprensión y la expresión emocional de nuestros alumnos y alumnas y despertar su interés por la lectura y la creación literaria.

La antología está dividida en siete apartados y cada uno de ellos se recoge en un epígrafe que justifica su especificidad temática. Temas como la sobreexplotación del espacio natural, el exilio, la emigración, la existencia de otras culturas,... Para la selección de los poetas y de sus obras han seguido un criterio estético y ético queriendo conjugar la reflexión moral con la educación literaria, ofreciendo así una muestra variada de diferentes lenguas y nacionalidades. A cada poema le acompaña un breve comentario que orienta a los lectores hacia otras posibles lecturas. A continuación existe un Cuaderno de Actividades con propuestas de dos tipos: en primer lugar pone al alumno ante situaciones que se han de resolver contrastando sus conocimientos previos con los que ha de adquirir y buscando que desarrolle determinadas destrezas que le sean útiles y, en segundo lugar, incita al lector a que reflexione sobre el contenido de los poemas y que se pregunte a sí mismo sobre las ideas y emociones que dicho texto le provoca.

Las actividades programadas pretenden servir de estímulo a la reflexión y a la creación, contribuir a que el acceso al mundo poético se establezca como un acto feliz, imaginativo y abierto, adaptado a cada situación e individuo. Esta relación de actividades se ofrece como propuesta alternativa de trabajo que está abierta a ser modificada. En el final de la obra se incluye una relación de actividades colectivas, datos bibliográficos para seguir trabajando y biografía de los poetas seleccionados y fotografías participantes.





## La educación de personas adultas entre dos siglos: historia pasada y desafíos de futuro

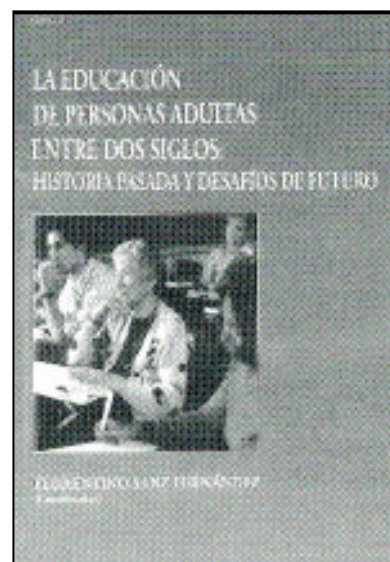
Coordinador: Sanz Fernández, Florentino  
Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 2002, 427 p.  
Librería UNED: Bravo Murillo, 73

Esta obra aborda la evolución que ha tomado la educación de personas adultas a lo largo de los años 90 y los desafíos que deja planteados a las puertas del siglo XXI. Invita a seguir reflexionando para poder alcanzar respuestas con sentido real y práctico. Nos recuerda el significado que tenía la educación de adultos ligado a deficiencias escolares y presenta la nueva dimensión que ha tomado en la que afortunadamente no sólo trata de compensar las deficiencias académicas del pasado sino dar satisfacción a las necesidades de aprendizaje que demandan el presente y el futuro. La edad ya no importa, podemos aprender dentro y fuera del aula y desde la enseñanza o desde la experiencia.

El libro está dividido en dos partes. En la primera se intenta analizar el proceso que ha tenido la problemática educativa de las personas adultas en el marco español e internacional durante la década de los 90. Se presenta un amplio desarrollo histórico a nivel nacional e internacional, con una selección de acontecimientos y corrientes que han incidido en la EPA. Se incluye una síntesis teórica de los distintos modelos de EPA, apostando por un modelo social del que se habla detalladamente en un capítulo.

En la segunda parte se incide en un planteamiento más sociológico y didáctico. Desde un análisis crítico, llevado muy didácticamente por Julio Lancho, sobre la educación de personas adultas en la sociedad de la información: la educación ha de ser impulsora para que las personas puedan pasar de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento. Nos hace cuestionar qué grado de influencia tienen los medios informativos y el exceso de información en el universo mental de los adultos y qué enseñanza crítica se hace del uso de los medios. Florentino Sanz nos habla de la gran demanda educativa por parte de personas adultas ya cualificadas. El demandante de formación ya no es exclusivamente la persona con carencias sociales, también accede un sector formado, e incluso, con niveles superiores. Nos indica que el concepto de la educación permanente (desde la formación inicial a la superior y a lo largo de toda la vida) y su desarrollo ha sido debido especialmente a la existencia de: una nueva realidad laboral (más competitividad), el crecimiento de las nuevas tecnologías con posibilidades formativas antes incuestionables y, por último, la apertura de las universidades a la población adulta.

Los siguientes estudios nos hablan de la influencia en la EPA actual de la inmigración, la formación profesional permanente y la validación de competencias, la formación específica de agentes en EPA, la consolidación de la EPA como tema de investigación en las universidades españolas, la colaboración con Iberoamérica en programas de educación básica de personas adultas. Por último se incluye la legislación española sobre educación y formación de personas adultas desde 1989. Es un libro que pretende abordar los problemas que el siglo XX ha dejado en el ámbito de la EPA invita a seguir reflexionando para poder alcanzar respuestas con sentido real y práctico.



## La educación permanente para todos Congreso Internacional "La Educación Permanente ante el siglo XXI"

Directora: Martín González, M<sup>o</sup>Teresa  
Coordinadoras: Banciella Suárez, M<sup>o</sup>Jesús e Ibáñez López, Paloma  
Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 2002, 563 p.  
Librería UNED: Bravo Murillo, 73



En esta obra se encuentran recogidas las ponencias, comunicaciones y mesas redondas que tuvieron lugar en el Congreso Internacional de "La Educación Permanente ante el siglo XXI" en Septiembre de 1999. Aparecen estructuradas en temas tan interesantes como: La Educación Permanente en el Ámbito Académico, en el Ámbito de los Programas Europeos, en el Ámbito de la Formación para el Trabajo, en el Ámbito de la Educación para la Ciudadanía, en el Ámbito del Desarrollo de la Personalidad y, por último, en el Ámbito Local, Nacional e Internacional. En el Congreso se intentaron analizar problemas, aunar criterios y ofrecer salidas alternativas para que la Educación Permanente sepa afrontar con éxito las nuevas oportunidades.



## Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación

Coordinadora: Soriano Ayala, Encarnación  
Editorial La Muralla, S.A., Colección Aula Abierta, 2002, 260 p.  
C/Constancia,33. Madrid 28002

Este libro está dividido en tres partes. En la primera analiza la importancia de los patrones de inmigración y las consecuencias para la educación de los hijos de inmigrantes, también fundamenta la educación para la ciudadanía, analizando los valores necesarios para la construcción de una ciudadanía intercultural y discutiendo la educación que hay que favorecer atendiendo a la ciudadanía que se quiere potenciar. La segunda parte se dedica a la evaluación en un doble sentido, por un lado la evaluación de los aprendizajes del alumnado como estrategia para lograr de forma adecuada la educación intercultural y, por otro, la evaluación de los programas interculturales, presentando pautas e indicadores para que ésta sea efectiva y de calidad. En la tercera parte hay recomendaciones prácticas para llevar a cabo acciones en los centros educativos, con dos propuestas didácticas completas.

nes prácticas para llevar a cabo acciones en los centros educativos, con dos propuestas didácticas completas.

## Personalizar la evaluación

Kushner, Saville  
Ediciones Morata S.L. y Fundación Paideia Galiza. Colección: Pedagogía.  
Educación crítica Madrid, 2002, 231 p.  
C/Mejía Lequerica,12. Madrid 28004.

A través de este libro Saville Kushner cuestiona cómo se lleva a cabo la evaluación de programas. Propone documentarse sobre la experiencia individual y de grupo para así poder "leer" los programas sociales y medir su significación en la vida de las personas, unificando así los enfoques de evaluación democrática y participativa. Es una obra de interés especial para quienes se inician en la investigación y la evaluación, así como para el alumnado y los profesionales que trabajan en el ámbito de la evaluación y utilizan métodos cualitativos y etnográficos.

Su autor a través de ejemplos y estudios de casos indica cómo se puede lograr una comprensión más profunda de la evaluación de programas a través de una variedad de cuestiones y aplicaciones. Estudia tres preocupaciones principales: aprender la manera de realizar la evaluación por medio de los relatos de la experiencia, comprender el rol de la evaluación como una forma de expresión personal y acción política y encontrar formas de dar cabida a políticas y programas de evaluación que expliquen la vida, el trabajo y las ambiciones de las personas.



## Respuestas educativas al alumnado con sobredotación intelectual

Coordinadora: Reyzábal Rodríguez, Mª Victoria  
Edita: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa.  
Madrid, 2002, 142 p.  
C/Alcalá Galiano, 4. Madrid 28010

Este manual es una guía para elaborar el Documento Individual de Adaptaciones Curriculares de ampliación o enriquecimiento (D.I.A.C.) y una ejemplificación práctica realizada sobre un caso real. Está estructurado en cuatro capítulos. Nos habla del concepto de sobredotación y el procedimiento de identificación y evaluación psicopedagógica. Se expone también la respuesta educativa a los estudiantes con sobredotación intelectual, y se presenta el modelo de DIAC y las pautas para elaborarlo, ejemplificándolo con un caso real. Por último, se añade un glosario de los términos que se utilizan.

# REVISTAS

## DÍALOGOS. EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Año VIII - Volumen 2/2000 - Nº 30  
C/ Amadeo Vives, 7-  
El Masnou 08320 (Barcelona)  
Tel. 93 5404326 / Fax 93 5400504 /  
www.dialogosred.org



En su mayor parte monográfico sobre La investigación en educación de personas adultas: pedagogía de la calle y de la producción; presencia y participación de las mujeres; enseñanza media... Además aparecen aportaciones sobre la acción y formación del voluntariado, el desarrollo comunitario, la educación semipresencial...

## QUADERNS D'EDUCACIÓ CONTÍNUA

Revista semestral en valenciano  
Nº 7 - 2º semestre 2002  
CReC- Centre de Recursos i Educació  
Contínua  
C/ Noguera, 10- Xàtiva 46800 (Valencia)



Monográfico sobre La formación a lo largo de la vida y las cuestiones de sexo/género: pedagogía de la diferencia sexual; erradicación de violencia masculina; conflictos entre sexos en el trabajo; feminismo y trabajo; relaciones e igualdad entre géneros... También aparecen artículos sobre un taller de educación ambiental, la autobiografía...

## PENTÁPOLIS. CEPA "VILLANUEVA DE LA CAÑADA" Nº 1 - 2002

C/ Real, 7 - Madrid  
28691



Primer número de la revista del nuevo Centro comarcal de EPA de V. de la Cañada (Madrid). Los relatos, poesías, opiniones, costumbres... que aportan las personas de este Centro dan idea del dinamismo con que inicia su andadura.

## ADULTS LEARNING

Revista en inglés de Reino Unido: 10 números  
Volúmen 14 - Nº 6 - Febrero 2003  
NIACE Renaissance  
House - 20 Princess  
Road West - Leicester  
LE1 6TP



La publica el Instituto Nacional de Educación Continua de Adultos (NIACE) de UK y presenta una gran variedad de formatos: entrevistas, reportajes, estudios, noticias... Varios expertos opinan sobre el futuro de la educación de adultos en su país.

## CUADERNOS DE PEDAGOGÍA

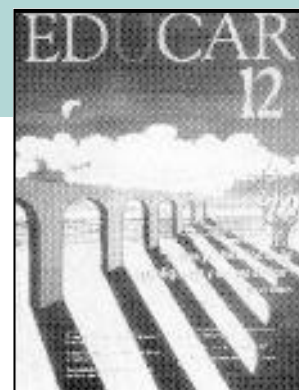
Nº321- Febrero 2003 (mensual)  
Avinguda Príncep d'Astúries, 61-7ª planta-  
Barcelona 08012



Si siempre es fundamental leer esta revista, en esta ocasión con más razón para los profesionales de la EPA por centrar el tema del mes en Los retos de la Educación Social: sus referentes, ámbitos de actuación prácticas cotidianas... También se hace una reflexión sobre la formación permanente del profesorado en el nuevo contexto legislativo.

## EDUCAR 12/Año 5 - nº 12 - Noviembre 2002

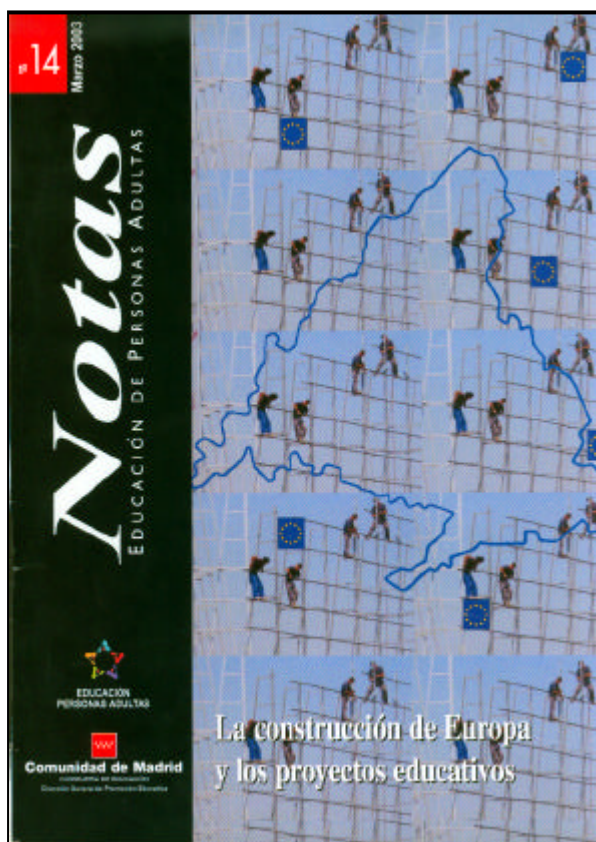
Gerencia G. Gestión Educativa CODICEN  
C/ Río Negro,  
1308 CP 11100  
Montevideo (Uruguay)



Revista que plantea temas de reflexión para el debate educativo: el lenguaje metafórico, la evaluación de políticas educativas, escuelas inclusivas, uso renuevas herramientas tecnológicas...



# CÓMO PUBLICAR EN "NOTAS"



La revista *Notas* es un espacio de encuentro y reflexión sobre la Educación de Personas Adultas en sus aspectos teóricos, metodológicos y prácticos. Quienes deseen colaborar en ella han de enviar sus artículos según estos criterios:

- Las colaboraciones deberán ser aceptadas por el Equipo de Redacción y la Dirección de la Revista.
- Las opiniones expresadas en los artículos serán responsabilidad exclusiva de los autores.
- Los artículos se presentarán impresos por una sola cara, a doble espacio, en DIN-A4. A ser posible, en procesador de texto Word para Windows, con una extensión máxima de 7 hojas..
- En los artículos debe aparecer el nombre y apellidos, así como el centro de estudio o trabajo de los autores y el teléfono de contacto.

Las colaboraciones serán remitidas a:

Centro Regional de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid  
C/ General Ricardos, 179-bis / 28025 Madrid  
crepa@mad.servicom.es

El próximo número de la revista *Notas* tendrá como tema monográfico:  
**La mujer y la Educación de Personas Adultas.**

## FINCA DE VISTA ALEGRE

Frecuentemente se está detectando cierta desinformación en cuanto a la localización de las instituciones enclavadas en este singular marco de la *FINCA DE VISTA ALEGRE*, principalmente las instituciones educativas, aplicándoles a todas el apelativo de "Las Acacias".

En este particular sitio, lugar de residencia y descanso de reyes desde que en 1.831 la adquiere la reina M<sup>o</sup> Cristina de Borbón, cuarta esposa de Fernando VII, hasta 1.859 en que los duques de Montpensier la venden al marqués de Salamanca, se ubican hasta dieciocho instituciones públicas. De estas nos interesa resaltar, por el equívoco y por la relación con la EPA: el CREPA (Centro Regional de Educación Personas Adultas), perteneciente a la Dirección General de Promoción Educativa, el CEPA "Vista Alegre" (Centro de Educación de Personas Adultas), perteneciente a la misma Dirección General que el anterior y el CRIF "Las Acacias" (Centro Regional de Innovación y Formación), perteneciente a la Dirección General de Ordenación Académica. Las tres instituciones ocupan el mismo edificio: El Palacio Antiguo de Vista Alegre, pero cada una es autónoma en sus diferentes cometidos.

El CREPA y el CEPA "Vista Alegre" tienen entrada común por el n<sup>o</sup> 179 bis de la c/ General Ricardos (Puerta de los Osos), aunque también se puede acceder por el n<sup>o</sup> 179, haciéndose obligatorio este acceso cuando se entra en coche.

En resumen: Para temas de formación del profesorado está el CRIF "Las Acacias"; para otros asuntos relacionados con el profesorado y la EPA, hay que acudir al CREPA, y para materia de estudios para personas adultas se encuentra el CEPA "Vista Alegre".

## V ESCUELA DE VERANO DE EPA

Tal como se viene haciendo al final de cada Curso Escolar, también este año en la Comunidad de Madrid se va a celebrar la Escuela de Verano, que ya está en su 5<sup>a</sup> edición.

La Dirección General de Promoción Educativa, a través del CREPA, está preparando todo lo concerniente a su puesta en marcha. En cuanto se haya elaborado el programa se comunicará para que participéis en ella, tanto a nivel de asistentes como de ponentes y/o coordinadores de actividades.



nº 15

Junio 2003

# Notas

EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS



EDUCACIÓN  
PERSONAS ADULTAS



**Comunidad de Madrid**

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Dirección General de Promoción Educativa



## La mujer y la educación de personas adultas



# Notas

## Educación de Personas Adultas

**Directora:**

María Victoria Reyzábal  
Coordinadora de Área de la Dirección General de Promoción Educativa

**Consejo Asesor:**

Emilio Sánchez, Florentino Sanz y Ramón Flecha

**Equipo de Redacción:**

José Antonio Saiz y Manuel Rasero

**Colaboradores:**

Pilar Blanco, Julio Lanco, Javier Ramos,  
Francisco López, M<sup>o</sup> del Socorro del Fraile, Crispina Granados,  
Adela Medina, Eduardo Cabornero, Santiago S. Torrado,  
Enrique de Frutos, Blanca García, Mercedes Mateos,  
Alicia Herranz, Lourdes Pérez, Teresa H. Colmenarejo,  
M<sup>o</sup> Jesús Vals, Amparo Hernández, Pedro Hilario y Concepción  
Pérez

**Gestión y administración:**

Manuel Rasero

**Secretaría:**

Josefa Fernández, Luis del Valle y Julia Arribas

**Cubierta:**

M<sup>o</sup> Isabel Morales *"La mujer quiere aprender"*

**Fotografías e Ilustraciones:**

Han sido cedidas/realizadas por:

- CREPA
- Los CEPAs de:  
EMA Alcalá de Henares, Vista Alegre, "Sierra Norte" (Torrelaguna)  
y "La oreja verde" (Galapagar)
- Mercedes Mateos y José Antonio Saiz

**Maquetación:**

Josefa Fernández y José Antonio Saiz

**Edita:**

Comunidad de Madrid  
Consejería de Educación  
Dirección General de Promoción Educativa  
Centro Regional de Educación de Personas Adultas  
C/ General Ricardos 179-bis, 28025 MADRID  
Teléfono: 91 461 47 04 / Fax: 91 461 42 19  
Correo electrónico: crepa@mad.servicom.es

**Impresión:**

B.O.C.M.  
Depósito Legal: M-6358-1998  
I.S.S.N.: 1577-3019

Tirada: 3.500 ejemplares

Edición: 06/2003

Esta revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos firmados

# EDITORIAL

**E**N múltiples ocasiones en esta revista *Notas* se han manifestado diferentes maneras de entender la educación, esa variedad es la que nos enriquece y provoca los cambios, "las innovaciones", y es fruto de la creatividad de cada persona o de la ilusión y el trabajo de un colectivo. Así es como vamos dando forma y color a la vida profesional, aportando pequeñas dosis de esencia de nosotros mismos. Cada obra pictórica y cada palabra del artista Juan Genovés nos transmiten la emoción del acto de crear, la necesidad de saber enseñar, la importancia de "mancharnos", de implicarnos en las situaciones cotidianas ... Con otra materia, el profesor Tomás Calvo nos transmite algo parecido: día a día podemos dar un nuevo aliento a las propuestas normativas que compartimos con nuestros semejantes, como la Constitución. En ella nos podemos inspirar para promover una sociedad que enarbole la bandera de los derechos humanos, el acercamiento confiado entre personas que se traten como iguales, que aprenden mutuamente, sin racismo, sin exclusiones de género ni de ningún otro tipo.

En estos más de 25 años de Constitución, la sociedad española ha sufrido una transformación radical, las costumbres y las formas de relación han variado: se desbordó la creatividad y se mezclaron nuevos colores. Prueba evidente es la incorporación de la mujer como persona plena, con todos sus derechos, o al menos luchando por conseguir los mismos que los hombres. Pero para superar los límites que se le habían impuesto, ha sido necesario que realizase un esfuerzo continuado de concienciación, de formación, de trabajo, de educación. Precisamente en la parte monográfica de esta revista *Notas* el protagonismo se lo hemos dejado a las mujeres, porque hay una relación íntima entre la consecución de sus reivindicaciones y la necesidad de prepararse para conseguir las.

Con la educación actual también podemos seguir insistiendo en la ruptura del aislamiento, del olvido, de la anulación a la que ha sido y aún es sometida la mujer, en el Arte, en la Literatura, en la Historia, en la Educación o en la Política. Los centros y proyectos de educación de personas adultas deben ser un semillero de ilusiones donde las mujeres consigan conocerse, autoafirmarse, marcar su identidad, agruparse, participar y dar salida a sus inquietudes formativas y culturales. Esto es lo que se lleva haciendo en la red de centros públicos de EPA de la Comunidad de Madrid desde hace varias décadas, con una respuesta magnífica de las mujeres: ellas superan las  $\frac{3}{4}$  partes de la matrícula de los estudiantes de dichos centros. Por eso, no es extraño que las profesoras y profesores nos sorprendan en los artículos de esta publicación, mostrándonos realidades que van desde la importancia de aprender de la experiencia de las propias mujeres, hasta la relevancia de conocer las carencias personales y formativas que dificultan su aprendizaje.

Por último, en este final de curso escolar, no quisiéramos dejar de manifestar dos cosas. Por una parte deseamos que tras las elecciones municipales y autonómicas de la Comunidad de Madrid del 25 de mayo se pueda seguir hablando de crecimiento en cuanto a normativa, recursos y realizaciones respecto a la Educación de Personas Adultas. Todos los partidos políticos tienen mujeres en sus listas, seguro que ellas velarán por ello. Por otra parte esperamos encontrarnos con muchos de vosotros y vosotras en la V Escuela de Verano de EPA de la Comunidad de Madrid que se celebrará a finales de junio y que nos permitirá despedirnos de este curso superado con esfuerzo y animarnos para comenzar con energías renovadas el siguiente. ¡Hasta pronto!

# SUMARIO

## 3 Editorial

## 5 Entrevista

Juan Genovés, *María Victoria Reyzábal*

## 9 La Firma

Festejar la Constitución es defender los Derechos Humanos y luchar contra el racismo,  
*Tomás Calvo Buezas*

## 13 Saber Más

Los proyectos de desarrollo comunitario: estrategias para la democratización de la EPA,  
*M<sup>º</sup> José Brioso Valcárcel*

El aprendizaje autodirigido en educación de adultos, *Isabel Gutiérrez Zuloaga*

## 20 Experiencias

Un libro, una propuesta, para el campo de matemáticas, *Agustín Ortega Cintas*

La cultura popular introducida en el proceso educativo, *Francisco Otazu Guillén*

## 27

### Monográfico: La mujer y la Educación de Personas Adultas

28 La educación a lo largo de la vida: una práctica femenina, *Ana Mañeru*

32 La formación de las mujeres en los centros de EPA, *Alicia Herranz*

37 La mujer en la Educación de la Comunidad de Madrid, *Alba M<sup>º</sup> Benito, Javier Ramírez y José A. Saiz*

40 Mujer y Literatura: la dificultad de crear mundos propios, *M<sup>º</sup> Victoria Reyzábal*

45 Educar en la igualdad de hombres y mujeres desde la H<sup>ª</sup> del Arte, *Antonia Matamalas*

48 Mamá aprende español, *Pilar Melero*

53 Propuestas didácticas para una comunicación no sexista, *Amabilia Hidalgo*

56 Historia de las mujeres: una asignatura optativa para EPA, *Carlos Escobar*

60 Identidad de género y participación (mujer migrante), *María Paredes*

63 Programas educativos para mujeres con enfermedad mental, *Luis Pérez*

## 65 Claraboya. En otros países:

Políticas de Educación de Personas Adultas en Irlanda, *Helen Keogh*

La Educación Secundaria para adultos/as en Uruguay, *Silvio Previale*

## 72 Claraboya. En Madrid:

CEPA "Sierra Norte" un centro comarcal de Madrid con sede en Torrelaguna, *Blanca García Muñoz*

## 75 Noticias

## 80 Legislación

## 81 Direcciones de Internet

## 82 Libros

## 86 Revistas

## 87 Cómo publicar en la revista *Notas*



## Juan Genovés

### Pintor y Artista Gráfico

**J**UAN Genovés (Valencia, 1930) reside en Madrid y destaca como pintor y artista gráfico en la corriente figurativa española actual. Inicialmente se le suele inscribir de forma muy representativa en la "crónica de la realidad española" aparecida en los años 60. Su obra es en primer lugar expresionista y se singulariza especialmente dentro del Pop Art europeo. Recibe también influencias del cine al utilizar procedimientos narrativos o encuadres propios de este medio. A las imágenes que toma prestadas de los medios de comunicación las trabaja para darles un sentido claramente crítico, reivindicativo y de denuncia: son personas diminutas o multitudes que en sus movimientos y dramatismo, o en su desamparo y soledad, permiten adivinar la violencia del poder y la alineación que de él resulta. Sus obras texturadas, de colores neutros o vivos, muestran la problemática universal del ser humano en relación con el poder, la represión, la guerra... En plena Transición democrática de España pintó "El abrazo" (1976) que impreso luego en cartel se convirtió en el símbolo de la amnistía del pueblo español. Para que nos dé su opinión sobre la cultura y la enseñanza de las artes plásticas en estos momentos le traemos a estas páginas.

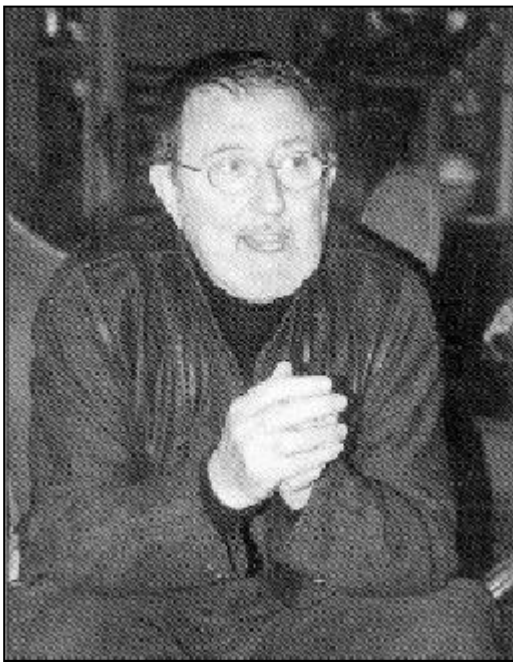
*MVR.- Se le considera como uno de los pintores más representativos de la "crónica de la realidad española". Si la educación es parte integrante de esa realidad ¿cómo ve usted el actual momento de la educación en nuestra Comunidad de Madrid?*

JG.- En lo que respecta a las artes plásticas lo

veo mal pues habría que empezar por hablar de los maestros que tienen un gran desconocimiento de lo que son esas artes. Los profesores no saben que en las artes plásticas no se puede ser analfabeto. Cualquiera sin rubor te dice: "Yo de pintura no entiendo nada". Es como si alguien te dijera: "Yo no sé leer pero me da igual". La pintura es una de las artes que si no conoces y practicas te has perdido un elemento principal para descubrirte a tí mismo. Me acuerdo de una anécdota de una maestra con unos niños viendo una exposición de Miró, ya hace unos años. La maestra llevaba a un niño al lado que era quizá el "pintor" de la clase, estaba muy protegido. Ella se puso delante a mirar el cuadro y le tocó en el brazo y le dijo: "¿A que tú lo haces mejor?". Y el niño se calló un rato y estuvo mirando y dijo: "No". ¡Qué lección le dio a la maestra!, porque el niño verdaderamente sentía la plástica, estaba viendo el cuadro de Miró y dijo: "¿Cómo voy a hacer esto?".

*MVR.- ¿Y en lo que respecta a la enseñanza de la plástica referida a los adultos?*

JG.- Con los adultos la enseñanza es algo más difícil porque ya tienen unos vicios especiales y han aprendido a desestimar la plástica. No han penetrado. Es como el que mira un bosque y dice, "¡ah!, árboles", y se marcha. En la pintura es lo mismo: ven un cuadro, "¡vale qué bonito!", y se van. Yo ante eso digo que qué pena. Con los adultos he tenido experiencias en asociaciones de vecinos y sitios así donde he puesto un cuadro delante y he dicho, "¿a ver que os parece?", y la gente se ha quedado muy parada, no sabe, dice que es bonito o feo y ya no sigue. Entonces he hecho la experiencia de decir, "vamos a pintar", porque todo el



mundo tiene que saber pintar, igual que todo el mundo escribe y casi nadie quiere ser escritor. Todo el mundo debe pintar porque el que ha tenido la experiencia de pintar después sabe apreciar lo que ve. Es muy difícil, sin haber pintado ponerse delante de un cuadro y valorarlo. Desde pequeños es muy interesante que los niños no solamente pinten con esos lapicitos a los que se les rompe la punta y no hay manera de llenar la superficie, con esos pincelitos, esos tubitos, sino que lo hagan además de una manera muy especial con pintura industrial, dos o tres colores, papel de periódico en el suelo y brocha. Y a pintar y ensuciarse para ver lo que es la pintura y la tensión que tiene. Gente de todas las edades a los tres o cuatro días de estar con esa práctica estaba feliz porque había descubierto la tensión. La pintura no es que te pongas a pintar un caballo y lo hagas muy bonito, es la tensión de los materiales, el saber lo que es mezclar los colores, ese mundo tan maravilloso que se puede aprender.

De mayores es fenomenal que uno haya tenido práctica de la pintura para poder disfrutar de la vida pintando. Yo de la cultura y la pintura no tengo una imagen de que sean decorativas como parece ser que en nuestra sociedad se tiene. Creo que la pintura, la cultura en general, sirve para vivir, es la locomotora que nos tiene que hacer vivir. Es, al revés, en vez de poner el arte y la cultura arriba del todo y de vez en cuando que desciendan a nosotros, hay que emplearlos en nuestra vida para que nos sirvan para vivir mejor.

*MVR.- A veces pienso que las personas nos parecemos a esas esquemáticas criaturas de sus pinturas que luchan por conseguir "ser", por encontrar un espacio en el que poder realizarnos en la vida. ¿Es eso lo que Ud. quiere mostrarnos?*

JG.- No sé, yo siempre que pinto multitudes intento pintar persona a persona, nunca es un montón de gente. En mis cuadros se puede seguir a cada persona lo que hace. Cada persona es un mundo y el conjunto de esos mundos forma esa multitud. Entre tres personas que huyen despavoridas de pánico, no hay el mismo pánico en todas, cada una tiene su pánico especial, cada persona reacciona de manera distinta porque cada una es un mundo.

Por otra parte, el cuadro no es lo que se ve. A veces pregunto: ¿Qué es eso que veis delante?. Y responden: "¡Ah! Gente que va corriendo". Yo contesto: "¡Pues no! Pues no es." Y dicen: "¿Entonces qué es?". Y yo contesto: "Es un lienzo con pintura



restregada. Eso hay que tener en cuenta cuando veis una pintura. Todos miráis lo que hace cada figurita pero ¿a qué nadie ha pensado en el fondo blanco que hay detrás? Tiene una forma, las figuras determinan unas formas, hay un espacio. Y eso es la pintura también. La pintura tiene muchas lecturas, no solamente una".

¿Entonces la pintura qué significa? La pintura es una especie de espejo que sirve para mirarnos a nosotros mismos y lo que hay que hacer es ponerse delante de ese espejo con calma. La pintura hay que verla sentado y primero poner una incógnita y dejar el cuadro allí. A veces, el cuadro se viene a uno y cada vez está más cerca; a veces, el cuadro se va, no se ve, se marcha, pero hay que esperar a que hable, porque el cuadro está ahí. No hay que buscar los tópicos: "Este cuadro es una multitud pintada por un señor que se llama Genovés y que ha tenido un premio... y tiene cuadros en todo el mundo". Eso es un absurdo, el cuadro no está hecho para eso. Yo paso más tiempo pensando en lo que voy a hacer y sobre lo que he hecho que pintando. Si yo he estado un mes mirando ese cuadro, cómo una persona lo ve y dice, "¡muy bonito!", y se va. Eso es terrible, eso no es. Uno debería ir al museo y ver un cuadro nada más, con tiempo, y si pudiera ser, sentado.

*MVR.- Ud. ha dicho: "Si yo hubiera sido un pintor realmente político habría hecho panfletos". ¿Por qué?*

JG.- Para mí el panfleto tiene la misión de convencer a quien lo vea. Si uno tiene una idea política y la quiere transmitir, si ese medio de transmisión es malo, si el panfleto es malo, pues la transmitirá también muy mal. El panfleto es muy difícil, no es algo barato que lo pueda hacer cualquiera. Ya quisiera yo hacer panfletos de verdad. Cuando tengo que hacer algo así, me cuesta mucho, como hace días que hice dos carteles contra la guerra en Irak y estuve casi una noche sin dormir, dándole

vueltas, y llevamos días pensando si lo había hecho bien, y con la responsabilidad de que la técnica tuviese un resultado eficaz.

*MVR.- Ud. se considera un "militante de la cultura". ¿Es cierto que se fomenta, se difunde y se promociona la cultura tanto como se dice?*

JG.- No, no se dice. La promoción de la cultura está por venir aún. Creo que la gente que tiene acceso a mover esta sociedad tiene poca idea de la fuerza de la cultura o, quizá, la conoce demasiado y por eso hace lo posible para que no surja. Esa es la verdadera incógnita: o bien no tienen ni idea y ven el arte como algo decorativo, como el adorno encima de la tarta, y no saben lo que tienen entre manos; o bien, saben de la fuerza impresionante de la cultura y hacen lo posible para que no se desarrolle. Una sociedad que estuviera guiada de verdad por una cultura activa, al servicio de todos, sería una sociedad inaguantable para los que la dominan, se les escaparía de las manos.

*MVR.- En los programas de Educación de Personas Adultas existen talleres de dibujo, pintura, artes plásticas... así como diversidad de actividades culturales, sobre todo visitas a museos y exposiciones. ¿Qué les diría a los profesores y personas que participan en estas actividades?*

JG.- La enseñanza del arte es muy difícil. Los profesores de los talleres de pintura y dibujo no deberían amanerarse. El arte es una cosa tan viva y tiene tanta fuerza que parece que cuando se tienen 10, 20, 50 ó 100 nociones de lo que es, pues ya se sabe todo y entonces surge la comodidad. Los que se dedican al arte repiten fórmulas y creen que esas fórmulas ya valen. Claro, están bien esas fórmulas pero el arte es una cosa viva y hay que expresarlo en cada momento. Cuando uno intenta expresarse a sí mismo eso se comunica, pero si uno suelta una receta deja de comunicar. Yo cuan-

do he tenido un taller como de 15 ó 20 días he terminado rendido, porque me vació al intentar expresar mi yo, y eso se comunica.

Los que trabajan en la cultura deberían tener más comunicación con la gente y tratar de expresarse a sí mismos porque un trabajador de la cultura, sea del ramo que sea, músico, pintor, poeta o literato, tiene que realizar un gran esfuerzo por expresarse. Es un esfuerzo para sacar el manantial que uno lleva dentro, para que surja y se comunique. Es así como veo la cultura viva. A veces, cuando se hacen cosas adocenadas y se dice siempre lo mismo, se nota, y eso va en contra de la idea que tengo de la cultura.

*MVR.- ¿Sigue tan comprometido a través del arte como en los tiempos en que pintó "La paloma" (1972), "El abrazo" (1976) o "Paisaje urbano" (1984)?*

JG.- Ya he comentado que he pintado dos cuadros en contra de la guerra imperialista contra Irak, ¿más actual que eso? Unas cuantas personas queremos ver si podemos volver a resucitar aquellos años con todos los intelectuales en contra del autoritarismo. En una reunión en el Círculo de Bellas Artes se dijo una cosa muy bonita: "No hay que ir contra los yanquis, hay que ir contra el capitalismo inhumano". Hay mucha gente en América, incluidos intelectuales, que está protestando. No se puede decir los yanquis no. Lo decíamos en otra época porque era, no sé, el estilo. Hay que protestar en contra de los capitalistas que sólo defienden sus intereses sin importarles las víctimas.

*MVR.- Hablando de la necesidad de la participación activa del espectador para que la pintura sea comunicación, Ud. ha dicho que todos deberíamos pintar. ¿Cómo le explicarías esto a los muchos adultos y adultas que están aprendiendo a pintar en los talleres de nuestros centros?*

JG.- Les diría cosas muy materialistas: primero que cojan la cajita esa que tienen tan preciosa con esa paletita y que la escondan y se compren pintura de las paredes, que se manchen las manos y pinten contra cualquier soporte, un cartón o lo que sea. Que no van a hacer una obra de arte, que no va a ser genial, eso seguro, simplemente que pinten para ellos mismos, de verdad, y que no se acuerden de otros pintores ni nada. Que pinten y vean el fundamento de la pintura: que vean los colores, la tensión, el espesamiento,... que las cosas tienen más de una gama que se consigue con el pig-

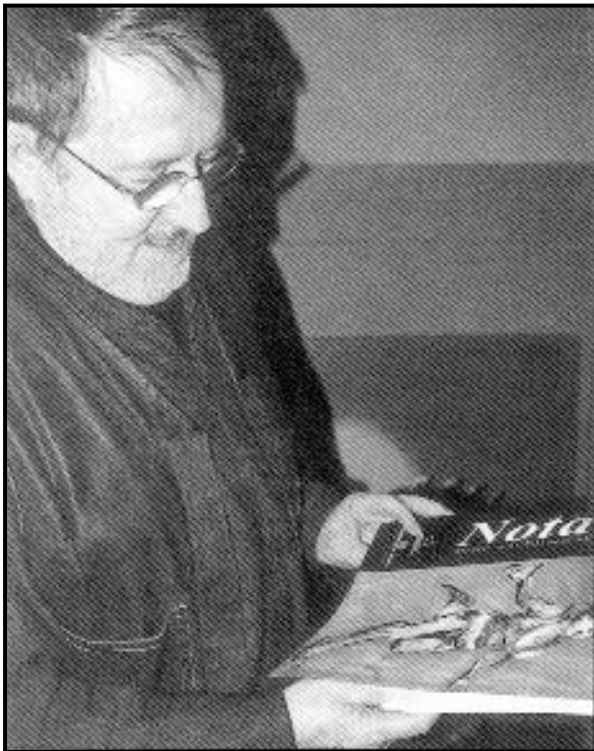




mento seco añadiendo más agua hasta llegar a agua completa, que es la acuarela. Eso es todo un estudio del espesor y de lo que es la materia, que es fundamental, y hay que aprenderlo.

En el Museo de Estocolmo, un domingo por la mañana, ponían a los niños a pintar con unos baberos grandes y unos papeles en las paredes y la pintura estaba en cubos: verde y otros colores. Un niño para empezar metió el dedito y pintó, después metió la mano y pintó con la mano, después metió las dos manos... y, por último, volcó el cubo sobre su cabeza y se manchó de verde, todo de verde. Eso fue un bautismo de la pintura. Yo llevo toda mi vida pintando y no lo he tenido nunca. Siempre se empieza por un lapicito que se rompe y eso es un fracaso para siempre. La pintura es llenar superficies, grandes superficies, esto es la primera cuestión.

*MVR.- ¿Cree que la cultura y la educación, como*



*ha dicho Ud. del arte, no avanza, sino que cambia?*

JG.- Sí, cambia, pero a mí lo que me gustaría es que avanzara de verdad y en cantidad, que la gente le gustara más realizar una actividad cultural que estar como bobos sentados viendo la televisión. Creo que eso es lo que no crece, al revés, disminuye. Lo que debería crecer es la cultura para todos en cantidad y formando parte de la vida de cada uno.

*MVR.- Pero eso no quiere decir que esté estancada ¿no?*

JG.- En parte está estancada porque se da más

importancia a la filosofía de lo que es la pintura, o sea, lo que está estancado es que no nos enseña nadie. Nos dicen que la cultura es de verdad parte importante de nuestra vida pero se ve el arte como una especie de adorno y los artistas somos una especie de florero.

En Suecia, que es una de los países que veo más adelantados en la cultura, he estado viviendo con una familia y cuando iban al supermercado y volvían había más pintura, traían más tubos de pintura que comida. Los niños decían: "¿Me has comprado el blanco y los pinceles?" ¡Y venían del supermercado! Igual que la comida se puede comprar la pintura porque se necesita. Lo pongo como un ejemplo de lo que podía ser pero no tenemos por qué ser todos profesionales, todos artistas. El que ha pintado ve la pintura de una manera diferente. Algunos de los críticos de arte estudian Historia del Arte pero no han cogido un pincel en su vida y se ponen a hablar de pintura: cogen la pintura quizá por el lado que ellos la entienden más, pero se olvidan de lo principal que es el mancharse de colores. Un gran amigo mío en los últimos años de su vida decía: "Mira, de pintura entendemos los que nos manchamos los pantalones todos los días". A los críticos les respeto, es la opinión de un ser humano y hay que respetarla, pero siempre veo que es una profesión terrible estar criticando lo que no se puede hacer.

*MVR.- ¿Quieres decirles algo a los miles de alumnos y alumnas que tenemos en nuestros centros, o dirigirte a los profesores?*

JG.- Creo que la enseñanza es como el huevo y la gallina, no se sabe por dónde empieza, si son los profesores los que tendrían que formarse o los alumnos. No lo sé. La sociedad es un lío tremendo pero creo que hay que empezar por la formación de los profesores. Un profesor que hable de pintura si no pinta él, ¿qué va a decir a sus alumnos? Entonces tiene que hacer el esfuerzo de pintar, aunque pinte muy mal.

Cuando estaba realizando un taller en San Sebastián hicimos el experimento de poner un papel muy grande y los 10 ó 15 que éramos empezamos todos a pintar, como una cosa colectiva, todos pintando allí en medio, y el que estaba con la cámara grabándolo, porque era un reportaje, dijo: "¡Jo! Esto es un cachondeo, esto no es pintar". Y le dije: "No, no lo es. A ver ponte, ponte a pintar." Y empezó con su compañero y no lo dejaban: "Esto es divertidísimo", decían. Y fueron los últimos que se quedaron allí pintando. O sea, la práctica, la cultura es para practicarla.



# LA FIRMA

## Festejar la Constitución es defender los Derechos Humanos y luchar contra el racismo

*Tomás Calvo Buezas*

*Catedrático de Antropología Social de la Universidad Complutense de Madrid  
Director del Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo, CEMIRA*

EN este año de 2003 España conmemora el 25 Aniversario de nuestra Constitución de 1978, que supuso y sigue constituyendo un hecho de especial trascendencia en nuestro devenir histórico democrático, plasmando en esta Norma Suprema los valores democráticos del pueblo español. Por eso queremos reflexionar en este ensayo en un aspecto muy concreto de nuestra compleja Constitución, como son los Derechos Humanos, particularmente en relación con nuestros recientes "vecinos", los inmigrantes.

### INMIGRACIÓN, EL RETO DEL SIGLO XXI

La historia de las civilizaciones es la historia de las emigraciones humanas. El hombre es el ser vivo más migrante del planeta y en sus orígenes evolutivos pronto se extendió por toda la Tierra. En fases posteriores evolutivas, con la domesticación de las plantas y animales y con la creación de sociedades estatales jerarquizadas e imperiales militaristas, llegarían las conquistas, las dominaciones de otros pueblos y las consecuentes migraciones, creándose espacios cada vez más multiétnicos, pluriculturales y mestizos.

La Conquista europea y posteriores colonialismos, ligados al desarrollo industrial y comercial, irían abriendo cada vez más los caminos entre los distintos pueblos y culturas, incrementándose más aún con el mercado capitalista y los medios de comunicación, cuyas consecuencias son hoy el turismo masivo, las migraciones internacionales (200 millones de personas) y los cincuenta millones de refugiados y desplazados a causa de las

guerras y de las hambrunas.

Ahora los antiguos colonizados llegan a la Europa rica y desarrollada, y también a España, como mano de obra barata en busca de la "tierra de promisión", que mana leche y miel, aunque luego se encuentren con punzantes cardos de incompreensión y racismo.

La Europa del siglo XXI será cada más un mosaico multirracial y pluricultural, una Europa fecundada con emigrantes y etnias del Tercer Mundo, con modos de vida muy diferenciados de la cultura occidental. Si no aprendemos a convivir juntos, autóctonos e inmigrantes, en las diferencias, es previsible sociológicamente el auge del racismo y de la xenofobia, recrudeciéndose aún más los conflictos interétnicos.

También España camina por ese camino de la multiculturalidad y el pluralismo étnico-racial. La sociedad española ha dejado de ser una sociedad tradicional, homogénea étnica y culturalmente a nivel de valores y creencias, con una identidad única y un único sistema axiológico.

**La sociedad española ha dejado de ser homogénea étnica y culturalmente en sus valores y creencias. Por eso debemos aprender a convivir, autóctonos e inmigrantes, y frenar el auge del fascismo, el racismo y la xenofobia en la escena europea.**

Los viejos demonios del fascismo y racismo, hoy disfrazados a la nueva usanza, han vuelto a hacer su entrada en la escena europea, sorprendiendo a muchos que creían cual fatuos Narcisos, que habían sido enterrados *in aeternum* en la culta, democrática y solidaria Europa. Y es que los dioses, como los demonios, duermen, pero no mueren.

## LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA Y LA DEFENSA DE LOS DERECHOS HUMANOS

El respeto a los derechos humanos debe constituir el horizonte de toda sociedad democrática y libre, y en consecuencia el horizonte de la filosofía política de toda acción de gobierno y proyecto comunitario de la sociedad civil. Esos ideales y principios de los derechos humanos vienen definidos en los Estados democráticos por sus Constituciones políticas, que forman el fundamento legitimador e imperativo de toda política social y de la convivencia de proyecto común, en toda sociedad democrática.

Nuestra Constitución (1978) establece solemnemente el respeto a los derechos fundamentales de toda persona humana, proclamando en su artículo 1º que *España se constituye en un Estado Social y Democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico, la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo jurídico.*

Nuestra Constitución es tajante y clara en su condena de la discriminación y en la afirmación radical de la igualdad humana, estableciendo en su artículo 14 que *los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo y religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.*

Es además obligación de la Administración, por su mandato constitucional, el *promover las condiciones para que la libertad e igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivos y remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos de la vida política, cultural y social* (Artículo 9.2. Constitución Española, 1978).

Y esta obligación de promover la igualdad no se refiere sólo a los individuos, sino a los "grupos"

entre los que había que incluir a la minoría étnica "gitana", parte de España desde hace siglos y ciudadanos españoles de pleno derecho, sino a otras minorías étnicas, que están quedándose en España y que se consolidarán en el futuro por la consecución de la ciudadanía española y por el mestizaje de sus hijos, como son los marroquíes - españoles, los ecuatorianos - españoles, los latinoamericanos - españoles, los chinos - españoles y así otros grupos. Ellos forman y formarán más a España, en un enriquecedor mosaico pluricultural y multiétnico.

Pues bien, para la protección de sus culturas, aceptando los valores democráticos constitucionales, también la Carta Magna tiene un hermoso mensaje en el Preámbulo del texto constitucional, que dice así: *La Nación española, deseando establecer la justicia, la libertad y la seguridad y promover el bien de cuantos la integran, en uso de su soberanía proclama su voluntad: Proteger a todos los españoles y pueblos de España en el ejercicio de los derechos humanos, sus culturas y tradiciones, lenguas e instituciones.*

Es decir, que la Constitución protege, no sólo a las culturas autonómicas sino también las culturas, tradiciones, lengua e instituciones del pueblo gitano y de otras minorías étnicas.

**Nuestra Constitución es tajante y clara en su condena de la discriminación y en la afirmación radical de la igualdad humana. No olvidemos que la democracia es el triunfo de las mayorías pero se hace verdadera y auténtica en el respecto a las minorías.**

## LA CONSTITUCIÓN Y LA LUCHA CONTRA EL RACISMO

En la sociedad actual española parecen entrecruzarse dos coordenadas, aparentemente contradictorias, que

explosionan a la vez o sucesivamente en hechos y discursos, saltando a las primeras páginas de los periódicos y noticiarios de TV a la vez que nos conmocionan y despiertan de nuestra habitual rutina. Una, la coordenada repelente y sucia, la componen los crímenes terroristas, la agresión a otros diferentes o indefensos, el rastrero racismo o fatua xenofobia que puede llegar hasta el asesinato de una inmigrante dominicana, por el solo delito de ser pobre, negra y extranjera. Pero a la par, o inmediatamente después de estos crímenes terroristas o asesinatos racistas, surge como un gigante dormido todo un pueblo unido y compacto, de las más diversas ideologías y estratos sociales, que en miles de gestos, palabras, acciones y rituales comunitarios de rebelión, grita, exige y clama por una España pacífica, solidaria y tolerante.

No olvidemos que la democracia es el triunfo de las mayorías, pero la piedra de toque de "una

verdadera y auténtica democracia es el respeto a las minorías", sean estas políticas, étnicas, ideológicas o religiosas. Nuestra Constitución contiene una afirmación radical de la igualdad humana y una condena tajante del racismo y de la discriminación.



También los documentos de la Unión Europea reafirman esos principios de la igualdad humana, como proclama la *Declaración de la UE con motivo del Año Europeo contra el Racismo (1997)*, enfatizando dos puntos principales: que el racismo, la xenofobia y el antisemitismo constituyen una amenaza para el respeto de los derechos fundamentales y la cohesión económica y social de la Comunidad; y que las sociedades europeas son multiculturales y multiétnicas, y su diversidad, reflejada en la variedad de las distintas culturas y tradiciones, es un factor positivo y enriquecedor.

La *Declaración oficial del Comité Español en el Año Europeo contra el Racismo*, proclama lo siguiente: *La riqueza de España y de Europa, desde hace siglos, se nutre fundamentalmente de la diversidad de sus tradiciones, culturas, etnias, lenguas y religiones, y de la certeza de que los principios de tolerancia y convivencia democrática son la mejor garantía de la existencia de la propia sociedad española y europea, abierta y pluricultural: diversa (...). El Comité Español contra el Racismo es consciente y está preocupado por el renacer actual de los fenómenos racistas, xenófobos y antisemitas e intolerantes, así como por el resurgimiento de nacionalismos agresivos, violentos y etnocentristas, que constituyen nuevas expresiones de xenofobia.*

Y en la Conferencia Mundial contra el Racismo (Durban, Sudáfrica 2001), bajo el lema "Igualdad, Justicia y Dignidad", se proclamó esa necesidad de luchar en todos los frentes contra las variadas formas en que se desarrolla la discriminación racial, la xenofobia y la intolerancia.

### HACIA UNA EUROPA Y UNA ESPAÑA ¿MESTIZA, HOSPITALARIA Y MULTIÉTNICA?

Nosotros en España, por nuestro desarrollo económico, por nuestros valores democráticos y por el número no muy sobredimensionado de inmigrantes, estamos en capacidad positiva de

recibir más inmigrantes y de enriquecernos mutuamente, no solo económicamente, sino culturalmente, que es lo más importante a largo plazo. ¿Cómo sufrir de "amnesia histórica" y no recordar que hemos sido "hasta ayer" un pueblo de emi-

grantes? Tres millones de españoles se fueron a otros países europeos a partir de la década de los 50. Cinco millones de españoles emigraron a América desde 1850 a 1950. Aún viven fuera 2 millones de ciudadanos españoles. En Venezuela y Argentina viven más españoles que todos los latinoamericanos que residen en España.

Contra los cínicos y egoístas que pontifican el final de las utopías hay que gritar que es posible el ideal de igualdad y solidaridad humana. Existe también, y nunca hay que olvidarlo para no caer en angelismos delirantes, la maldad humana, una de cuyas caras sucias es la guerra, la limpieza étnica, el racismo, el terrorismo fanático. La historia es la maestra de la vida y el olvido del pasado es un suicidio colectivo.

El camino de la tolerancia y el pluralismo cultural, y por ende de una auténtica democracia, es largo, difícil y complejo. Pero las dificultades no deben impedirnos el caminar hacia una comunidad universal, solidaria y fraterna, donde puedan convivir las diversas culturas y etnias, con amor a su propia identidad, pero con respeto a la ajena. *Podrán cortar todas las flores - se decía en la Primavera de Praga -, pero no podrán impedir que llegue la Primavera.*

La historia nos ha dado muestras de encuentros sangrientos de pueblos (todos podemos ser bosnios, gitanos, judíos del holocausto, norteamericanos víctimas del terrorismo ciego o iraquíes), pero también la historia nos ha mostrado la convivencia pacífica de credos, sangres y tradiciones culturales, transformándose en un mestizaje y sincretismo más enriquecedor y humano.

Hay que apostar sin miedo por una aldea global y mestiza. Éste es el desafío del próximo milenio para Europa y España. Porque los "otros", y sobre todo los más pobres y diversos del Sur, africanos y magrebíes, no dejarán de llegar, pero también vendrán del Norte, de la Europa del Este.

Hay que crear condiciones económicas, sociales y legislativas oportunas para tratar adecuadamente esas migraciones del siglo XXI. Igualmente hay que sembrar los valores de la solidaridad en los corazones de nuestros niños y adolescentes, los protagonistas adultos del próximo milenio.

Hay que proclamar que es posible la utopía igualitaria y fraterna. Cuando uno solo sueña - en palabras de Hélder Cámara -, es un sueño, una fantasía, una ilusión; pero cuando varios, muchos, soñamos juntos, es ya una esperanza, una hermosa utopía. Hoy somos muchos los hombres y mujeres, jóvenes y ancianos, blancos y negros, nacionales y extranjeros, que soñamos con un mundo solidario, plural y libre.

Por eso debemos "festejar la Constitución", que es festejar la ilusión compartida de convivir en igualdad y solidaridad. Y la mejor manera de celebrar sus 25 años, es su cumplimiento, hacer realidad cotidiana que los españoles somos iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza..., plasmando en la convivencia social los "valores superiores" que propugna el ordenamiento jurídico: "la libertad, la justicia, la igualdad, y el pluralismo político". Y estos valores y praxis política deben hacerse extensivos a todos los españoles, incluidos los ciudadanos del pueblo gitano, pero también a los inmigrantes.

**El desafío de este milenio consiste en apostar sin miedo por una "aldea" global y mestiza, creando las condiciones económicas, sociales y legislativas oportunas para tratar adecuadamente las migraciones que se produzcan.**

## BIBLIOGRAFÍA

ABAD, LUIS V.; CUCO, ALFONSO E IZQUIERDO, ANTONIO (1993) *Inmigración, pluralismo y tolerancia*, Madrid, Editorial Popular.  
 AMIN, MAALOF (1999), *Identidades asesinas*, Madrid, Alianza Editorial  
 ASEP/IMSERSO (1998), *Actitudes hacia los inmigrantes*, Madrid, Colección Observatorio Permanente de la Inmigración, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.  
 BASTIDE, ROGER (1980), *El prójimo y el extraño*, Buenos Aires, Amorrortu.  
 CALVO BUEZAS, TOMÁS (1981), *Los más pobres en el país más rico: clase, raza y etnia en el movimiento campesino chicano*, Madrid, Encuentros.  
 CALVO BUEZAS, TOMÁS (1990), *El racismo que*

*viene: otros pueblos y culturas vistos por profesores y alumnos*, Madrid, Tecnos.

CALVO BUEZAS, TOMÁS (1990) *¿España racista?*, Barcelona, Anthropos.

CALVO BUEZAS, TOMÁS, (1993), *El crimen racista de Aravaca. Crónica de una muerte anunciada*, Madrid, Editorial Popular.

CALVO BUEZAS, TOMÁS (1995), *Crece el racismo, también la solidaridad*, Madrid, Tecnos.

CALVO BUEZAS, TOMÁS (1997), *Racismo y solidaridad en jóvenes españoles, portugueses y latinoamericanos*, Madrid, Libertarias.

CALVO BUEZAS, TOMÁS (1997), *Valores en los jóvenes españoles, portugueses y latinoamericanos. Problemas y esperanzas de los protagonistas del siglo XXI*. Madrid, Libertarias.

CALVO BUEZAS, TOMÁS (1997), "From Militant Racism to Egalitarian Solidarity: Conflicting Attitudes Toward Gypsies in Spain", en *Journal of Mediterranean studies*, v. 7, 1997, pp. 13-27.

CALVO BUEZAS, TOMÁS (2000), *Inmigración y Racismo. Así sienten los jóvenes del siglo XXI*, Madrid, Cauce Editorial.

CALVO BUEZAS, TOMÁS (2001), *Inmigración y Universidad. Prejuicios racistas y valores solidarios*, Madrid, Editorial Complutense.

CALVO BUEZAS, TOMÁS (2003), *La Escuela ante la Inmigración y el Racismo. Orientación de Educación Intercultural*, Madrid, Editorial Popular.

CALVO BUEZAS, TOMÁS; FERNANDEZ, R. y ROSON, A.G. (1993) *Educación para la tolerancia*, Madrid, Editorial Popular.

CIS, 1991,1992,1993,1994,1995,1996, *Actitudes y opiniones de los españoles hacia los inmigrantes extranjeros*, Madrid, Colección Estudios.

COLECTIVO IOE (1995), *Discursos de los españoles sobre los extranjeros: Paradojas de la alteridad*, Madrid, CIS.

JORDAN, J. A. (1994), *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*, Barcelona, Editorial Paidós.

KRISTEVA, JULIA (1991), *Extranjeros para nosotros mismos*, Barcelona, Plaza y Janés.

LUCAS, JAVIER DE (1996), *Puertas que se cierran: Europa como fortaleza*, Barcelona, Icaria-Antrazyt.

MUÑOZ SEDANO, A. (1999), *Educación intercultural*, Madrid, Editorial Escuela Española.

SARTORI, GIOVANNI (2001), *La sociedad multiétnica*, Taurus, Madrid.

VV.AA. (1996), *Educación plural y solidaria*, Dirección Provincial de Madrid, Área de Programas Educativos, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

WIEVIORKA, MICHEL (1992), *El espacio del racismo*, Barcelona, Paidós.



## Los proyectos de desarrollo comunitario: estrategias para la democratización de la EPA

María José Brioso Valcárcel

Licenciada en Psicopedagogía. Becaria de investigación en la UCM

### INTRODUCCIÓN

LOS retos mundiales originados por la globalización económica y la sociedad de la información, el individualismo, la competitividad extrema y las nuevas necesidades del mercado de trabajo son algunos de los fenómenos que originan el resurgimiento de la Educación Permanente (EP) y, especialmente, de la Educación de Personas Adultas (EPA) en las condiciones de las sociedades actuales. De este modo, se generan nuevas pretensiones de influir, a lo largo de toda la vida, en las prácticas formativas desde los ámbitos político, administrativo, organizativo y pedagógico (Cabello, 2002). Debido a la importancia que, desde estas múltiples esferas de la sociedad, se concede a la formación a lo largo de toda la vida, las responsabilidades de la escuela aumentan progresivamente de forma considerable. En EPA ya no basta con que los alumnos adquieran las habilidades básicas relacionadas con la lectura, la escritura y el cálculo, sino que además deben poseer un buen dominio de distintas habilidades comunicativas que les capacite para expresar con claridad ideas y puntos de vista, hablar con fluidez más de un idioma, manejar con soltura, a través de las nuevas tecnologías, los numerosos flujos de información que cambian constantemente, etc.

Esta situación origina diversos problemas porque, en muchas ocasiones, la escuela no cuenta con los medios humanos, materiales y técnicos necesarios para dar respuestas válidas a los retos derivados de la nueva configuración política, económica, cultural y social de las sociedades de la información. En estos casos, las situaciones de desigualdad y exclusión educativas aumentan en el marco de la EP, porque las personas que pueden

acceder a ella son menos de las que realmente lo necesitan. Recibir o no educación es condición para poder participar plenamente en la sociedad en términos de igualdad con los demás.

El hecho de que la educación sea un proceso continuo durante toda la vida es un reto tan desafiante que, inexorablemente, es imprescindible constituir redes de acción que incluyan a la escuela y a otros espacios comunitarios con funciones educativas (Nogueiras, 1996). De ahí que la Comisión Europea sostenga que una de las claves para no generar desigualdad y exclusión es *apostar, en cada país, por un sentido de responsabilidad compartida en el aprendizaje entre todos los protagonistas: el Estado; las autoridades regionales y locales; los interlocutores sociales; las instituciones empresariales; los profesionales de la educación; las organizaciones, asociaciones y grupos de la sociedad civil y, por último, pero no por eso menos importantes, los propios ciudadanos* (Comisión Europea, 2001: 10).

En este sentido, los Proyectos de Desarrollo Comunitario (PDC) son estrategias válidas para democratizar el acceso a la Educación Permanente y, por ende, a la Educación de Personas Adultas. Por un lado, en el desarrollo comunitario la educación es un instrumento básico: para sensibilizar a los ciudadanos de lo importante que es adquirir un compromiso social, para participar realmente en la identificación de sus problemas y para tomar decisiones acerca de cómo resolverlos conjuntamente. Y, por otro lado, la intencionalidad de impulsar la participación de miembros de la comunidad en su propio desarrollo económico y social está ligada a la sensibilización de autoridades, instituciones y asociaciones con capacidad para pro-

mover políticas de inserción dirigidas al sector de la población que tiene más difícil acceso, por medios convencionales, a la educación.

### ¿QUÉ ENTENDEMOS POR PROYECTOS DE DESARROLLO COMUNITARIO?

Tras más de cuarenta años de estudio sobre los Proyectos de Desarrollo Comunitario, las definiciones que los expertos han elaborado, son múltiples y variadas. A continuación, presento tres conceptualizaciones de especial interés ya que, conjuntamente, permiten definir un marco teórico de referencia claro.

Los PDC son *técnicas sociales útiles y eficaces para lograr ciertos objetivos tendentes a promover una nueva dinámica social que incorpore a la población como elemento activo del proceso general de desarrollo* (Ander-Egg, 1982: 48). Por otra parte, Resohazy (1988) sostiene que son *propuestas de actuación planificada, coordinada y sistemática orientadas a satisfacer las demandas sociales de una comunidad territorial o un colectivo determinado con la participación de los destinatarios de esa acción y el objetivo de mejorar sus condiciones de vida*. Para Razeto (1990) cuando se habla de PDC se hace referencia a *procesos donde personas, colectivos y comunidades desarrollan capacidades para analizar sus problemas e idear soluciones que les permitan mejorar su calidad de vida a través de la utilización de los recursos económicos, sociales y culturales del territorio al que pertenecen*. Otros autores también precisan qué entienden por PDC (Jarvis, 1990; Nogueiras, 1996...), pero nosotros nos centramos en los tres anteriores por considerarlos representativos y, como decíamos antes, complementarios. Directa o indirectamente, ponen de manifiesto el papel de la educación en la creación y consolidación de este tipo de procesos, ya que todos hacen hincapié en la participación directa de los interesados en las actuaciones y, sin lugar a dudas, para participar hay que capacitarse.

A continuación, enumeramos algunas características extraídas, implícita o explícitamente, de las definiciones presentadas anteriormente:

1. Es una acción duradera en el tiempo, no un esfuerzo puntual.
2. Se orienta hacia la mejora de las condiciones de vida de los destinatarios del proyec-

**Desde la Administración y otras instituciones hay que promover experiencias que integren lo educativo en las actuaciones de desarrollo comunitario para fortalecer la participación y evitar situaciones de desigualdad y exclusión educativas.**

to en un ámbito territorial concreto.

3. Las actuaciones programadas se llevan a cabo de forma sistemática, organizada e integrada.
4. Se desarrollan simultánea o sucesivamente varias estrategias coordinadas entre sí y orientadas a una meta común.
5. Comprende las siguientes fases interrelacionadas (Nogueiras, 1996):
  - Diagnóstico.
  - Programación y planificación social.
  - Ejecución o intervención.
  - Evaluación.
6. El impulso, desarrollo y coordinación proviene de varias autoridades locales, instituciones y asociaciones pertenecientes a distintos ámbitos (sanitario, social, educativo, etc.) y/o de los destinatarios del proyecto.
7. Los destinatarios participan y se implican activamente en el diagnóstico, la planificación, puesta en marcha, seguimiento y evaluación de las actuaciones locales.
8. Es recomendable la colaboración de agentes externos en la formación de las personas implicadas en el proyecto, el seguimiento del mismo y la valoración de los resultados, siempre y cuando los destinatarios no pierdan su protagonismo.

En definitiva, se trata de *... integrar y globalizar los recursos educativos y culturales con el resto de las intervenciones (social, sanitaria, económica...) bajo la aspiración y compromiso de contribuir al desarrollo y bienestar comunitarios y de la vida social en general* (Cieza y González, 1997: 277).

### LOS PROYECTOS DE DESARROLLO COMUNITARIO Y LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS<sup>1</sup>

Un factor clave del éxito de los Proyectos de Desarrollo Comunitario es la participación, motivación e implicación de los destinatarios en el diagnóstico, la planificación, puesta en marcha, seguimiento y evaluación de dichas iniciativas. Como Marchioni (1987: 56) señala *nunca se podrá hacer un verdadero cambio*

si no es a través de la plena participación de las personas interesadas. El desarrollo es producto de personas (adecuadamente ayudadas), es decir: se produce a través de la toma de conciencia de la situación en que viven. Es imprescindible que los destinatarios sean agentes activos puesto que, en el caso contrario, el programa puede ser muy interesante y estar muy trabajado por los expertos pero, si los destinatarios no lo asumen como propio, se queda en un buen deseo administrativo o empresarial (Villasante, 1998).



Sin embargo, esa participación sólo será efectiva si se concibe como un proceso educativo permanente. Para que la población sea consciente de sus problemas y de las características que definen su situación, y capaz de comprometerse con los procesos de cambio que originarán mejoras en su calidad de vida la formación es necesaria. Es imprescindible que adquieran capacidades para ampliar sus espacios de actuación y que sean capaces de comprender los cambios experimentados en su contexto más próximo como consecuencia de los producidos en los ámbitos político, económico y cultural desde marcos de referencia más globales. En el fondo, de lo que se trata es de que estén mejor preparados para dirigir el sentido de dichos cambios. Por esta razón, la Educación de Personas Adultas tiene entre sus objetivos básicos desarrollar la *capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica* de la población (LOCE: Título III, artículo 52.2).

De esta forma, las personas se sentirían capacitadas para analizar los problemas actuales, para situar en una misma ecuación necesidades y recursos, para concebir proyectos de mejora integrando las dimensiones de espacio y de tiempo y, en resumen, abarcar con esos proyectos objetivos de desarrollo global, tanto personales como colectivos, tanto económicos como culturales o socio-políticos. Así, se ponen en marcha procesos integrados e integrales desde las perspectivas de la educación y del desarrollo que promueven un progreso sustancial de ambas (Razeto, 1990).

No obstante, difícilmente se lograrán estos objetivos si los problemas educativos no se consideran en relación con los problemas de desarrollo de la vida local y si no se elaboran programas educativos que partan de las necesidades locales para construir una educación interdisciplinar, orientada al desarrollo global y sostenible de las realidades locales (Cabello, 2002). Para ello, se necesitan cambios importantes en las estructuras

educativas, en la coordinación de procesos públicos, privados y sociales, en la política y administración de lo educativo y en la mentalidad de la propia comunidad. Según Formariz (1997), algunas de las cuestiones que dan lugar a la necesidad de poner en marcha múltiples cambios son:

- las propuestas educativas acostumbran a ignorar a las demás y pocas veces se pretende una coordinación efectiva de acciones educativas y formativas, a pesar de que tengan un mismo objeto de estudio: la persona adulta presente en el territorio;
- la dispersión y desaprovechamiento de espacios y recursos que dependen administrativamente de diferentes departamentos de los Gobiernos Central, Autonómico o Local;
- la falta de presupuestos municipales para abordar una Educación de Personas Adultas como respuesta a las necesidades de formación de la población adulta de la localidad;
- el modelo organizativo y funcional de los Centros de Educación de Personas Adultas (CEPAs) aún más cercano al modelo escolar de la Educación Infantil y Primaria que al de los Proyectos de Desarrollo Comunitario;
- el impacto negativo de las tendencias académicas de muchos centros de educación básica de adultos y
- la inexistencia de una formación inicial específica de los educadores de adultos.

En síntesis, para poner en marcha iniciativas de desarrollo comunitario se requiere una real y suficiente autonomía de los centros y de los educadores de adultos para, entre otras cosas, coordinar

sus actuaciones con autoridades, organizaciones, asociaciones, etc., de distintos ámbitos. Asimismo, se necesitan vías activas de apoyo y estímulo a esta acción transformadora, a través de una fuerte capacitación, y una disposición de medios y asesoramiento técnico, así como mediante el impulso y el apoyo del papel de la Educación de Personas Adultas en los Proyectos de Desarrollo Comunitario.

## A MODO DE CONCLUSIÓN...

Como afirma Caride (1992: 34), estamos ante un reto difícil y complejo, que requiere aplazar los resultados de la acción presente al medio y largo plazo y al que ... *no debe ser ajeno el compromiso político y económico de las agencias administrativas e institucionales implicadas*, así como de los destinatarios de los proyectos. En este marco es necesario promover experiencias que integren lo educativo en las actuaciones de desarrollo comunitario ya que son acciones complementarias hacia el objetivo de lograr una realidad más justa y participativa. De esta manera, la educación y, en particular, la Educación de Personas Adultas aportará mayores posibilidades de ampliar los mecanismos de acceso a la auténtica participación tanto en la educación como en el desarrollo, en el contexto de una sociedad de la información donde, en ocasiones, se generan situaciones de desigualdad y exclusión educativas.

---

<sup>1</sup>Brusilovski(1998), de la Encina y Rosa (2000), Jara (1999), Lammerink (1999), Marchioni (1987; 2001), Núñez y Villasante (1998), Montañés y Martín (2001) describen experiencias comunitarias de especial importancia que ofrecen un conocimiento útil para profundizar en la definición de los Proyectos de Desarrollo Comunitario, cuáles son sus ventajas e inconvenientes, qué factores inciden en su éxito o fracaso y cuáles son sus vínculos con la Educación de Personas Adultas.

---

## BIBLIOGRAFÍA

ANDER-EGG, E. (1982). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. México: Editorial El Ateneo.

BRUSILOVSKY, S. (1998). *Las políticas públicas de educación no formal para sectores populares en Argentina: características y contexto*. XIV Congreso Mundial de Sociología, Montreal.

CABELLO MARTÍNEZ, M.J. (2002). *Educación Permanente y Educación Social. Controversias y compromisos*. Málaga: Aljibe.

CARIDE, J.A. (1992). "Educación y desarrollo en las comunidades rurales deprimidas. La Pedagogía Social en el marco de un desarrollo integrado." *Pedagogía Social*, 7, 19-36.

CIEZA, J.A. Y GONZÁLEZ, M. (1997). "Desarrollo humano, participación y dinamización sociocultural". En J. García Carrasco (Coord.). *Educación de adultos* (pp. 271-286). Barcelona: Ariel.

COMISIÓN EUROPEA (2001). *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (documento de trabajo).

ENCINA, J. Y ROSA, M. DE LA (2000). "El gran teatro del mundo, o de cómo los ayuntamientos intentan repartir papeles, organizar espacios y marcar tiempos". En T.R. Villasante *Investigación social participativa: construcción de la ciudadanía* (pp. 145-170). Barcelona: El viejo topo.

FORMARIZ POZA, A. (1997). "Los centros de Educación de Personas Adultas y su entorno territorial: organización de redes locales". En M.J. Cabello Martínez (Coord.). *Didáctica y educación de personas adultas. Una propuesta para el desarrollo curricular* (pp. 105-130)]. Málaga: Aljibe.

JARA, O. (1999). *Interpretación crítica y práctica transformadora en la sistematización de experiencias*. La Laguna: Universidad de Verano Adeje'99.

JARVIS, P. (1990). *An International Dictionary of Adult and Continuing Education*. London: Routledge.

LAMMERINK, M.P. (1999). *La educación popular en la promoción de iniciativas de desarrollo*. La Laguna: Universidad de Verano Adeje'99.

LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE 24-12-2002).

MARCHIONI, M. (1987). *Planificación social y organización de la comunidad. Alternativas avanzadas a la crisis*. Madrid: Editorial Popular.

MARCHIONI, M. (Coord.) (2001). *Comunidad y cambio social. Teoría y praxis de la acción comunitaria*. Madrid: Editorial Popular.

NOGUEIRAS MASCAREÑAS, L.M. (1996). *Práctica y Teoría del Desarrollo Comunitario: descripción de un modelo*. Madrid: Narcea.

NÚÑEZ, C. (1998). *La revolución ética*. México: IMDEC.

RAZETO, L. (1990). "Educación popular y desarrollo local." En J. Osorio (Ed.), *Educación de adultos y democracia* (pp. 105-116). Madrid: Editorial Popular/O.E.I./Quinto Centenario.

RESOHAZY, R. (1988). *El Desarrollo Comunitario*. Madrid: Narcea.

VILLASANTE, T.R. (1998). *Del desarrollo local a las redes para mejor-vivir*. Buenos Aires: Humanitas (vol. 1).

VILLASANTE, T.R.; MOTAÑÉS, M. Y MARTÍN, P. (Coords.) (2001). *Prácticas locales de creatividad social. Construyendo ciudadanía 2*. Barcelona: El viejo topo (vol. 2).



# El aprendizaje autodirigido en educación de adultos

Isabel Gutiérrez Zuloaga

Catedrática de la Universidad Complutense de Madrid

**T**ODAS las personas - en algún momento de nuestra vida - hemos tomado la decisión de hacernos con la dirección de nuestro aprendizaje, tanto cuando nos interesamos por un tema y nos decidimos a investigar sobre él, como cuando en el sistema académico tradicional no obtenemos respuesta a nuestras expectativas y buscamos nuevos modos de completar nuestra formación.

Reconocemos que el aprendizaje autodirigido no es una solución absoluta, ya que no todos los individuos están en condiciones de llevarlo a cabo. Tampoco lo podemos considerar como un modelo único, aplicable como una panacea, pero sí se trata de un modelo muy útil para un tipo determinado de personas.

Este autoaprendizaje no consiste sólo en una moda pasajera, sino que se ha convertido en una forma de vida, por la cual, la persona intenta conseguir la profundización en un aspecto concreto del saber, bien porque sea más interesante, o bien porque sea necesario para completar una información precedente.

Desde el campo de educación de adultos se han suscrito últimamente ideas como la autonomía, la independencia y el desarrollo personal del estudiante adulto. Ideas que van implícitas en términos como: aprendizaje continuo, aprendizaje autodirigido, aprendizaje planificado por uno mismo, estudio independiente, educación a distancia, proyectos de aprendizaje, andragogía y disposición para el aprendizaje autodirigido. Son términos que subrayan el papel del estudiante individual en el proceso de aprendizaje.

## PERSPECTIVA HISTÓRICA DEL TEMA

Sobre este tema se ha producido numerosa bibliografía que hemos de tener en cuenta. Así, ya en 1840, CRAIK escribe *Pursuit of knowledge under difficulties* (Búsqueda del saber bajo dificultades) donde intenta demostrar, tanto la viabilidad del aprendizaje autodirigido y los métodos más eficaces de autoinstrucción, como la capacidad de un

autodidacta convencido de superar los obstáculos que encuentre en su aprendizaje. Por su parte, HOSMER, en su obra *Self education* (Educación por uno mismo), de 1847, distingue entre los actos del aprendizaje iniciados por uno mismo y otras formas educativas. En 1971, ALLEN TOUGH publica *The adult's learning projects* (Los proyectos de enseñanza de adultos), donde trata de la importancia del aprendizaje planificado y dirigido por uno mismo.

Desde entonces, se han producido multitud de programas y prácticas nuevas, en cuanto a educación a distancia, en tecnologías de ordenador y video... y se han realizado experiencias teóricas, prácticas y de investigación. Recordemos como GIBBONS - en el *Journal of Humanistic Psychology* (1980) - bajo el título *Toward a theory of self-directed learning* trata de cómo la educación autodirigida fue fundamental para el éxito de varias personas relevantes del pasado. Por su parte, ODDI elabora un *Inventario de aprendizaje continuado* (OCLI), con una escala que consta de 24 ítems; y CANDY distingue entre proceso de aprendizaje, dentro o fuera del ámbito institucional.

Pero, sobre todo, en 1993 se publica en Barcelona la traducción de la obra de R. G. BROCKETT y R. HIEMSTRA, con el título *El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos. Perspectivas teóricas, prácticas y de investigación*, de verdadero interés y muy digna de ser tenida en cuenta.

## EL MODELO P R O, UN MARCO PARA LA COMPRENSIÓN DE LA AUTODIRECCIÓN EN LOS ADULTOS

Se trata de un modelo de autodirección en el aprendizaje de los adultos, denominado *Orientación a la Responsabilidad Personal* ("Personal Responsibility Orientation"). Este modelo P R O tiene por objeto reconocer tanto las diferencias como las semejanzas, entre el aprendizaje autodirigido - como método de instrucción - y la autodirección del estudiante como característica de

la personalidad individual.

El modelo *P R O* tiene en cuenta los siguientes aspectos:

1. La responsabilidad personal, o capacidad del individuo para asumir el control de su propio aprendizaje.

2. La orientación procesual, que supone: valoración de las necesidades, los recursos de aprendizaje, las habilidades y roles del tutor.

3. La orientación personal, ya que es de suma importancia el comprender las características de la personalidad del estudiante.

4. El vínculo esencial, que es el estudiante, ya que asume la responsabilidad de la planificación, elaboración y evaluación del aprendizaje.

5. El contexto social, porque el sujeto debe conocer el medio social en el que lleva a cabo la actividad.

Sobre las funciones que se asignan al instructor para fomentar la autodirección en el aprendizaje, señalamos las siguientes:

- Proporcionar información sobre determinados temas mediante conferencias, medios audiovisuales u otras técnicas.
- Servir de recurso respecto a ciertas partes del contenido del aprendizaje.
- Ayudar al estudiante a valorar sus necesidades y competencias.
- Proporcionar feed-back a los sucesivos proyectos del plan.
- Localizar los recursos existentes.
- Recopilar una serie de recursos de información, medios y modelos.
- Establecer contactos con personas especializadas.
- Ayudar al estudiante a ejercitar su independencia.
- Fomentar la discusión.
- Servir de fuente de evaluación de los logros del estudiante.

Las fases del proceso interactivo de enseñanza

y aprendizaje deben ser las siguientes: planificación inicial; creación del clima; ayuda a los estudiantes a conocerse; valoración de necesidades (individuales o de grupo); realización del aprendizaje autodirigido; y actividades de evaluación.

**En el modelo de autodirección para el aprendizaje el vínculo esencial es el estudiante adulto, que asume responsablemente el control de su propio aprendizaje pero ayudado por una orientación procesual y personal y conectado con su contexto social.**

Es muy importante procurar el desarrollo de aptitudes mediante el control individual de las variables de aprendizaje, lo que supone un proceso que atienda a los momentos siguientes:

1. Identificación de las necesidades.
2. Objetivos de aprendizaje.
3. Resultados esperados.
4. Métodos de evaluación-validación.
5. Métodos de documentación.
6. Experiencias de aprendizaje apropiadas.
7. Diversidad de recursos de aprendizaje.
8. Ambiente óptimo de aprendizaje.
9. Ritmo de aprendizaje.

Los recursos a utilizar para lograr el aprendizaje autodirigido son muy variados. Podemos considerar aquí los siguientes: audiovisuales; individualizados; de grupo y con un tutor.

Entre las influencias conceptuales sobre la autodirección del estudiante, se han de tener en cuenta, entre otras: las influencias humanistas; las influencias conductistas y neoconductistas; y las influencias sobre la teoría de la transformación.

Respecto a las estrategias a considerar para mejorar la autodirección, podemos tener en cuenta las siguientes: facilitar la reflexión crítica (lectura, escritura); fomentar el pensamiento racional; y usar de las aptitudes de ayuda (como respeto, sinceridad, comunicación).

Y en cuanto a perspectivas institucionales, como recursos que el entorno pone a nuestro alcance, hemos de considerar algunas, como: activación de la comunidad educativa: bibliotecas, museos, esfuerzos de autoayuda; programas institucionales; programas externos de graduación; enfoques no tradicionales de la educación de grado y otras aplicaciones institucionales de aprendizaje autodirigido...

## RECOMENDACIONES PARA EL FUTURO

Ha habido muchas críticas contra este sistema de aprendizaje, de las que vamos a recordar algunas, como las siguientes:

- La autodirección supone aprender en situación de aislamiento.
- La autodirección es sólo otra moda en la educación de adultos.
- La autodirección no vale el tiempo que se necesita para hacerla funcionar.
- Facilitar la autodirección es un recurso cómodo para los maestros.
- El aprendizaje autodirigido se limita principalmente a aquellos ámbitos en los que domina la libertad y la democracia.
- El aprendizaje autodirigido erosionará la calidad de los programas institucionales, etc.

Hemos de reconocer que, realmente, dichos juicios tienen un valor muy relativo, porque, con dicho sistema de aprendizaje, se intenta crear un futuro en el que la iniciativa del estudiante, no sólo se recompense, sino que sea un componente normal del crecimiento personal.

**El aprendizaje autodirigido no tiene por qué darse en situación de aislamiento. Puede estar inserto en programas institucionales y en contextos sociopolíticos de lo más diverso. La autodirección no es una moda ni un recurso cómodo para el sistema educativo, sino un componente más suyo.**

Finalmente, podemos señalar varias propuestas de futuro, tanto en relación con la teoría, como con la investigación y con la práctica.

En cuanto a la teoría: El modelo *P R O* debiera ser examinado críticamente por los especialistas en la Educación de Adultos. Además, es necesaria una mayor concepción del contexto social en el que se da la autodirección. Por último, la dimensión política de la autodirección no debe descuidarse.

En cuanto a la investigación:

– La autodirección debe seguir evolucionando en la investigación.

– Los investigadores deben estudiar metodologías de investigación.

– Hay que mejorar las medidas y elaborar instrumentos alternativos.

– Hay que investigar sobre el papel y funciones de las instituciones.

– Es preciso comprender el papel del instructor.

– Hay que tender puentes entre la investigación y la práctica.

Y respecto a la práctica:

– Se debe fomentar el uso de acuerdos de aprendizaje.

– Hay que ayudar al estudiante a identificar y utilizar variedad de recursos.

– Conviene analizar, comprender y explotar el potencial de las redes.

– Debemos ayudar a los educadores a comprender su incidencia sobre la autodirección del estudiante.

– Se deben tener presentes las diferencias transculturales.

– Hay que ayudar a los facilitadores a fomentar la autodirección en grandes y en pequeños grupos.

– Debe aumentarse la colaboración con otros docentes de Pedagogía u otras materias.

– Los instructores deben ayudar a los administradores a comprender por qué se utilizan enfoques autodirigidos.

– Se debe procurar que los Educadores de Adultos tengan un papel más activo en la divulgación y defensa de la autodirección en el aprendizaje.

Consideramos que es realmente de sumo interés el aprendizaje autodirigido de cara a la formación de la persona, porque estamos realmente convencidos de que el sujeto adulto que se responsabiliza de su propio aprendizaje logrará hacer de su vida una escuela de formación permanente.

# EXPERIENCIAS

## Un libro, una propuesta, para el Campo de Matemáticas

*Agustín Ortega Cintas*

*Profesor en el Centro de EPA "Ramón y Cajal" de Parla (Madrid)*

### 1. INTRODUCCIÓN

EN el año 2001 presenté un trabajo al IX Certamen de Materiales Curriculares convocado por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid a través de la Dirección General de Ordenación Académica y articulado a través del Área de Formación del Profesorado. Como resultado, el texto presentado obtuvo el tercer premio y, dado que existía la posibilidad de publicación de los trabajos premiados, la citada institución lo ha publicado recientemente en la colección *Materiales Curriculares*, con el título *Matemáticas, Dibujo y Tecnología para vivir en la Comunidad de Madrid*. Este artículo tiene como objeto explicar algunas de las actividades que aparecen en ese texto de forma que si aún no lo has leído puedas juzgar si te interesa, o no, mirar con detalle lo que se ha publicado. Las actividades están pensadas para su desarrollo en el nivel de 6º de Enseñanza Básica de Personas Adultas.

### 2. ¿QUÉ HAY DENTRO DEL LIBRO?

Básicamente aparecen, 22 actividades pertenecientes al Campo de Matemáticas del último curso de Educación Básica para Personas Adultas. Las actividades están ligadas unas con otras a través de una línea argumental, que consiste en una hipotética cooperativa de viviendas, sin embargo, dichas actividades se pueden considerar de forma independiente, es decir, se puede hacer una, dos... o las veintidós.

El texto tiene la siguiente estructura:

1. Consideraciones didácticas.
2. Enunciados de una serie de actividades que se han llamado actividades de entrenamiento.

3. Soluciones detalladas de las actividades de entrenamiento.
4. Actividades propuestas, muy parecidas a las de entrenamiento.
5. Por último, se muestran las soluciones, sin detalle, de algunas de las actividades propuestas.

Con esta estructura se pretende que el alumno primero "vea" cómo se hace y después "haga". Es una estructura que tiene defectos, no es perfecta para lograr el aprendizaje total, pero también tiene sus virtudes, como sabemos quienes en algún momento hemos aprendido de esta forma, sin ir más lejos, a través de los libros de problemas resueltos, aunque este texto no sea exactamente uno de estos libros, sino que utilice algunas características de ellos.

### 3. CRITERIOS EMPLEADOS PARA ELABORAR LAS ACTIVIDADES

Los criterios principales que se han utilizado para redactar el texto son los siguientes:

- Se ha buscado presentar los contenidos inmersos en posibles situaciones de la vida cotidiana.
- Las mayoría de las actividades se han situado físicamente en la Comunidad de Madrid.
- Se ha intentado darle a la redacción cierto carácter interdisciplinar.

Todo ello con el objetivo de presentar al alumno una serie de actividades que le puedan resultar interesantes, es decir, que le motiven, con lo cual se puede lograr un mejor aprendizaje de los contenidos del campo de Matemáticas. Otro de los objetivos perseguidos, ¿por qué no?, ha sido introducir algunos elementos que pueden llegar a ser "útiles" en la vida real.



#### 4. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

La mayoría de las actividades en el momento de redactarlas ya las había probado en el aula, con lo que mi principal tarea fue darles un formato para el concurso antes mencionado y para una posible futura publicación. Sin embargo, en algún caso, no pude evitar dar rienda suelta a la imaginación e "inventar" alguna que otra actividad. En este sentido destaca una que he titulado *Juguemos a diseñar un barrio* que no es que esté del todo inventada porque la idea básica la extraje de uno de los textos que aparece en la bibliografía, pero sí es cierto que la adaptación la escribí contando exclusivamente con la imaginación. Los años nos dirán si estuvo mal o bien concebida. Quiero comentar que en algún caso la "relación" de las actividades con la cooperativa de viviendas la fuerza un poco, pero pienso también que en todos los casos es defendible, y si en clase se hace bien, la cuestión no debe suponer ningún escollo educativo insalvable.

En los siguientes párrafos tienes una breve descripción de las actividades y algunos comentarios extraídos de la experiencia. El orden en el que aparecen expuestas no es el del libro sino que expresa cierto gusto personal, es decir, primero he puesto las que más me gustan y luego las que, aún gustándome, lo hacen un poco menos, y el gusto, en este caso, no es algo del todo aleatorio, sino que se basa en la eficacia educativa que he detectado en cada una de las actividades.

4.1. La actividad 14 se titula ¿Ahorrar o pedir prestado? y en ella, dadas las fórmulas financieras básicas, se propone el cálculo del capital final (en algún caso también se propone el cálculo del tiempo) que se puede obtener a través de una capitalización con interés simple, con interés compuesto y a través de una anualidad. Así mismo se propone el cálculo del importe de la letra mensual de un hipotético préstamo, tanto con interés fijo como variable. Esta actividad provoca un notable interés, y no precisamente bancario, en el alumnado. La ven práctica y preguntan muchas cosas y cuando la planteo en clase, después de resolverla, casi siempre se forma espontáneamente una especie de mesa redonda en la que el alumnado expone muchas experiencias interesantes relacionadas con los bancos, el ahorro, la macroeconomía y otros asuntos relacionados.

4.2. En la actividad 18 se trata de evaluar el coste real de la tenencia y uso del automóvil privado y se compara con el coste del transporte público que podría llegar al barrio en el que el que podría estar el hipotético edificio de la cooperativa de viviendas. Se trata de evaluar a través de una

#### ÍNDICE DE ACTIVIDADES

- Actividad 1. El proyecto.
- Actividad 2. Las dimensiones del solar.
- Actividad 3. Dibujo de una planta cuadrada a escala.
- Actividad 4. Plantas hexagonales , ¿por qué no?
- Actividad 5. La superficie de un hexágono.
- Actividad 6. Dibujo en tres dimensiones de un edificio. Primero en perspectiva caballera y después en perspectiva axonométrica.
- Actividad 7. Volumen de un piso.
- Actividad 8. Dibujo del tejado.
- Actividad 9. Volumen entre el tejado y la última planta.
- Actividad 10. Superficie de una pirámide. ¿Cuánto cuesta el recubrimiento del tejado?
- Actividad 11. Edificios con forma de prisma oblicuo en Madrid.
- Actividad 12. El Arte y las Matemáticas.
- Actividad 13. Dibujo del piso ideal.
- Actividad 14. ¿Ahorrar o pedir prestado?
- Actividad 15. De las parábolas y su utilización en la Arquitectura. La Casa de las Flores en Madrid y otros.
- Actividad 16. ¿Cómo poner precio a nuestra vivienda?
- Actividad 17. Sistemas de dos ecuaciones con dos incógnitas para calcular el precio de un piso.
- Actividad 18. Los pisos y el transporte. Estimación del precio del transporte público y el transporte privado.
- Actividad 19. el azar, los sorteos y Borges.
- Actividad 20. Cómo hacer un reloj de sol.
- Actividad 21. Juguemos a diseñar un barrio.
- Actividad 22. Por los gastos de adquisición de vivienda... ¿Rebajas en el IRPF?

sencilla estadística, que el mismo alumnado puede elaborar, cuál es el coste medio anual del automóvil privado. También se mencionan beneficios y costes de tipo social cuya evaluación es difícil de realizar cuantitativamente. El objetivo es que se aprenda a evaluar el coste de cualquier objeto de

consumo, explorando costes que no son tan evidentes pero que existen. Esta actividad al igual que la anterior suele provocar la formación espontánea de un pequeño debate en el que se ponen de manifiesto diversas opiniones. La verdad es que suele surgir un marco muy bueno para tratar temas relacionados con la educación vial y con la educación ambiental, ya que el tema "coche" lleva en sí mismo aparejadas estas cuestiones. Quizá esta actividad sea una buena oportunidad para promover el uso racional del automóvil privado, tanto desde el punto de vista económico, como social y ambiental.

4.3. Hay varias actividades en la que se trabaja con textos extraídos de cuentos de Jorge Luis Borges. Este autor, probablemente, haya sabido aunar como nadie Literatura y Matemáticas. En concreto, en una de las actividades se propone dibujar la planta de la *Biblioteca de Babel*, que es una biblioteca infinita (y espero no haberme equivocado demasiado en las soluciones que propongo), y entre otros, en otro lugar pregunto por la probabilidad de abrir por una página concreta el "libro de arena", que es un libro con infinitas páginas... Cuando en clase he planteado actividades relacionadas con Borges, desde las que se exponen en el libro, a la sencilla lectura de algún pasaje de algún otro cuento relacionado con las Matemáticas, el efecto suele ser positivo, y depende de la pasión que se le eche al asunto, para que aparezcan verdaderas ganas de leer a Borges, aunque la verdad sea dicha, no todo el mundo lo recibe de la misma forma, pero hay quien lo recibe muy bien. Por otra parte, es positivo advertir al alumnado que si deciden leer más cosas de Borges lo hagan con diccionario en mano.

4.4. En la actividad 15 se propone dibujar una parábola. Para ello se dan las dimensiones de la parábola para que el alumno busque una función que se adapte a ellas, para después proceder a la representación gráfica de esta función. La actividad se adorna con el posible diseño del portal del edificio de la cooperativa con forma parabólica y con algunas fotos de edificios en Madrid en los que se han construido un portal con la citada forma.

Cuando el alumnado observa como la representación gráfica de un polinomio de segundo grado puede servir para algo práctico y concreto empieza a mirar este tema con ojos más benevolentes... por fin empieza a entender que los polinomios, que como todo el mundo sabe son un invento teórico del infierno, pueden servir para algo práctico.

4.5. La actividad 22 es en la que el alumnado tiene la oportunidad de realizar la declaración de

la renta. Hoy en día el Ministerio de Hacienda pone en mano de los contribuyentes todo tipo de herramientas para realizar la declaración del IRPF, pero saber hacer la declaración "a mano" puede aportar al alumnado un conocimiento más detallado de la estructura del impuesto. La actividad está diseñada con una simulación de datos y con la estructura del impuesto del año 2001. Esta actividad te puede ayudar a plantear tu propia actividad pero necesariamente, si decides utilizarla en clase, tienes que adaptarla a la estructura del impuesto del año en el que se plantee, e incluso puedes afinar más de lo que aparece en el texto respecto a los datos concretos que se ofrecen. La actividad se relaciona con la cooperativa de viviendas a través de la notable rebaja que el Ministerio de Hacienda permite realizar por la compra de vivienda habitual. La actividad tiene un carácter tan práctico que en clase se corre el riesgo de que algún alumno plantee dudas que vayan más allá de la actividad con lo que es posible que tengamos que dedicar al asunto más tiempo de lo que en principio podríamos suponer.



4.6. En la actividad 20 se explica como construir un reloj de sol. Las indicaciones que se dan se inspiran, con ciertas variaciones que he introducido, en el muy recomendable libro que menciono en la bibliografía, *Astronomía en la escuela* del Grupo Azarquiel, en el que aparte de la construcción del reloj también podrías encontrar otras actividades muy interesantes. Esta actividad además de servir para que el alumnado maneje el instrumental básico de Dibujo Técnico, provoca una notable ilusión cuando al final se observa el resultado del trabajo.

4.7. En el libro hay una serie de actividades relacionadas con el área de Dibujo Técnico. Hay

algunas actividades muy sencillas y otras más complejas. En general se propone que se dibujen distintas formas de edificios (prisma recto y prisma oblicuo) utilizando la perspectiva. También se proponen el dibujo de formas planas: un rectángulo, un hexágono, la planta de un piso, etc. Cuando en clase se plantean estas actividades se observa que así como hay alumnos con una notable soltura con los instrumentos de dibujo, sin embargo otros tienen notables dificultades de coordinación pues, en algunos casos, es la primera vez que manejan instrumentos de dibujo. En este sentido, este grupo de actividades resultan altamente instructivas.

**Los contenidos de Matemáticas se muestran en situaciones de la vida cotidiana que se pueden trasladar a las actividades de aula de esta asignatura de forma sencilla, interdisciplinar y semipresencial.**

4.8. Hay otra serie de actividades típicas relacionadas con calcular superficies y volúmenes, como la superficie y el volumen de una pirámide, la superficie de un hexágono, etc. Estas actividades se relacionan con la cooperativa de viviendas a través de problemas relacionadas con el diseño y con costes, por ejemplo: ¿cuánto cuesta el recubrimiento del tejado, suponiendo que tiene forma piramidal?...

4.9. En las actividades 16 y 17 se utilizan una serie de tablas que proporciona la Comunidad de Madrid a través de su web para valorar distintos tipos de bienes inmobiliarios. La valoración que se puede obtener a través de las citadas tablas puede diferir con la valoración del mercado, pero tiene interés para observar como se puede obtener una aproximación cuantitativa de valoración sobre características más o menos cualitativas. Por ejemplo, cómo se puede valorar que un piso sea interior, o como se puede valorar la terraza en ático, o cómo tener en cuenta la antigüedad para valorar la vivienda. Estas actividades, por su carácter práctico, también suelen despertar cierto interés en el alumnado. Tiene el inconveniente de que dado como está el mercado inmobiliario las tablas que se ofrecen en el texto están desfasadas. Puede ser un buen ejercicio que el alumno busque las tablas, sobre todo si dispones en el centro de aula de informática con conexión a Internet.

4.10. La actividad 1 propone un pequeño proyecto tecnológico. La redacción que se le ha dado a la actividad trata de mostrar las fases generales que se pueden, o deben, considerar en un proyec-

to de cualquier tipo. Para ello se han descrito, de forma aproximada, los pasos para formar la cooperativa. Estrictamente no se trata de un proyecto tecnológico pero sí puede considerarse un proyecto general. Para centrar las cosas, en la última parte de la actividad se propone la realización de una pequeña maqueta, considerando las etapas de un proyecto tecnológico, de una escultura, en la actividad de entrenamiento, y de un reloj de Sol, en la actividad propuesta, que podrían servir como parte de un proyecto "real" consistente en construir una escultura o un reloj de sol. Tanto la construcción del reloj de sol como la construcción de determinadas figuras en tres dimensiones, se plantea en dos actividades para cada uno de los dos temas: en una actividad se pide la mera construcción y en la otra se pide que se consideren elementos de diseño.

4.11. En una de las actividades se pide que se diseñen determinados elementos de un barrio, como el reparto de espacios para diferentes usos, la disposición de determinados servicios generales, etc. Se puede considerar la actividad de forma total o considerar pequeñas parcelas. Es una actividad que tiene una base "combinatoria" oculta, que nunca se puede decir que está de más.

## 5. CONCLUSIONES

El texto, en sí mismo, es una sencilla propuesta práctica para el día a día en el aula. Puede ser un buen complemento de la presentación formal de los contenidos o incluso algunos contenidos se pueden presentar directamente a través de las actividades. En la mayoría de los casos la experiencia personal que poseo es satisfactoria. Por otra parte, es posible que la idea de elaborar y utilizar materiales que el alumnado pueda utilizar de forma autónoma, es decir, con actividades resueltas en detalle, puede ser básica para dar un mejor servicio a un alumnado que no puede asistir diariamente a clase en lo que podríamos llamar, en la práctica, un modelo semipresencial; el texto, mejor o peor, presenta una propuesta para trabajar en esta línea, en la cual la experiencia que poseo es igualmente satisfactoria.

Con idea de convertir el texto en un proyecto abierto y dinámico, se ha habilitado la página web [www.sfpmadrid.org/erratas](http://www.sfpmadrid.org/erratas) en la que se quieren incluir errores detectados, comentarios de los lectores, etc. Por otra parte, si descubres algún error de cualquier tipo o quieres comentar otro asunto, por favor, comunícamelo a través del e-mail [agustin@sfpmadrid.org](mailto:agustin@sfpmadrid.org) por lo que quedaré muy agradecido. Y nada más, espero que disfrutéis del texto.

# La cultura popular introducida en el proceso educativo

*Francisco Otazu Guillén*

*Director Centro de EPA "Vista Alegre" (Madrid)*

CON grandes reparos por la ambigüedad de la expresión, podríamos decir que a nuestros Centros de Educación de Personas Adultas acuden personas analfabetas. Analfabetas a la hora de leer y escribir. Pero con una gran cultura oral.

Nos planteamos conocer esa cultura oral como base de la cultura leída y escrita.

No puede darse una disociación, porque aún cuando no fuese un estorbo, sería una pérdida irreparable al no poder entroncar los nuevos aprendizajes a todo el bagaje cultural que poseen las personas adultas y que va a ser la llave que facilita una cultura escrita con proyección de todas las necesidades y manifestaciones de su vida.

## RAZON DE SER DEL PROYECTO DE TRABAJO

En el Centro Comarcal de Torres de la Alameda y los 13 pueblos que lo configuran nos planteamos que nuestro Proyecto Curricular tuviese en cuenta la cultura, de las personas que acuden a nuestras aulas y sus manifestaciones. Desde esa perspectiva, la programación de las diferentes unidades didácticas debe servir de hilo conductor entre el antes, el hoy y el después de la vida de cada alumno. Así surgió el proyecto de hacer un trabajo de campo sobre la cultura popular de Torres de la Alameda y los pueblos de su comarca que realizamos en el curso 1997-98.

No consideramos la cultura como una herencia que hay que conservar inalterable y restaurar. Mucho menos estamos de acuerdo con quienes consideran incultos a los habitantes de los núcleos rurales. Coincidimos con P. Freire: *"La cultura la tiene el pueblo..."* y ese fue nuestro reto: elaborar ideas, criterios, marcas, procedimientos, metodologías. En definitiva, crear instrumentos adecuados a través de los cuales se canalice la energía de los agentes culturalmente activos, presentes en nuestra comarca para una progresiva acción vertebradora de las comunidades rurales.

Como señala A. Hernández (1989): *"¿Es posible una conjunción de los saberes sociales de los que son depositarios los protagonistas de la vida rural y los saberes conceptuales de quienes investigan y planifican?"*

*¿No tiene nada que aportar el mundo rural desde sus esquemas de valores y vivencias al diseño de los criterios de bienestar y calidad de vida?"*

*¿Es revalorizable (y hasta dónde y cómo) el esquema de valores del mundo rural expresado en la lengua, las tradiciones, las creaciones colectivas en torno al trabajo, las actitudes ante los grandes ritmos naturales, las relaciones de interacción, ...?"*

El adulto no inicia un proceso de formación en el momento que acude a la escuela. Eso sería su formación escolarizada. Su auténtica educación se inició en el momento de su nacimiento y se ha ido desarrollando a lo largo de toda su vida con la adquisición de múltiples aprendizajes que ha ido recibiendo del contexto sociocultural en el que se ha desenvuelto.

*"Lo esencial que debe aprender una persona adulta al seguir un proceso educativo, lo que más le servirá para su vida es precisamente aprender a asimilar mejor los influjos educativos que recibe a lo largo de su existencia" (R. Flecha).*

## "ILETRADO" NO ES SINÓNIMO DE "INCULTO"

Al llegar una persona adulta a la escuela no es "tabula rasa" como podría pensarse en la educación infantil. El adulto, a lo largo de su vida, ha aprendido, no solamente todos los esquemas comportamentales de la vida: valores, actitudes, creencias, etc., sino que ha adquirido estrategias y recursos relacionados con todas las funciones y labores que ha venido desempeñando y que ha visto hacer a sus mayores. Es esa cultura, que tratando de darle nombre, los autores llamarían "no formal", pero que es real. Desde esa base, creemos que será más coherente la adquisición de la cultura formal y no formal. De ahí la importancia



de poder introducir en el Proyecto Curricular todo lo que ha sido la cultura autóctona de los pueblos.

Para la UNESCO (1977, 124): *“La expresión educación de adultos designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, ya en forma de aprendizaje profesional, gracias a los cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en su doble perspectiva de un enriquecimiento integral de la persona y una participación en su desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente. La educación de personas adultas no puede ser considerada intrínsecamente sino como un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente”*

Por lo tanto, es absurdo pensar en una dicotomía entre lo aprendido en la vida y los conocimientos adquiridos en la escuela. La línea fundamental de un buen currículum de adultos es el aprovechamiento de las muchas experiencias que ya ha tenido a lo largo de su vida. Esto cuestiona la programación de cada una de las áreas del conocimiento, igual que los currícula transversales y ocultos. Por supuesto que, de igual manera, echa por tierra una evaluación mediante los tradicionales exámenes académicos.

## CÓMO SE ORGANIZÓ EL TRABAJO

Nuestras pretensiones al iniciar el trabajo fueron sencillas pero muy concretas. Desechamos, en principio, elaborar un trabajo histórico y exhaustivo de los pueblos de la comarca. Por eso no acudimos a archivos municipales ni parroquiales. Nos ceñimos fundamentalmente a recopilar todos aquellos elementos más próximos a las personas y familias con las que se han criado la gran mayoría de nuestros alumnos.

Para ello elaboramos un listado de elementos a reunir: la casa; las ropas; las relaciones familiares; acontecimientos familiares: nacimientos, bodas, defunciones; tareas agrícolas; aperos y utensilios del campo; geografía popular de cada pueblo; patronímicos y alias; fiestas populares, patronales; coplas y villancicos; la sabiduría popular: refranes, dichos, anécdotas. Y algo fundamental: los valores que subyacían entre todas esas cosas que constituían la vida de las gentes.

A partir de esa guía, que incorporo en cuadro aparte, en cada Aula Comarcal se dedicaron varias sesiones para conseguir toda la información posible.

En aquellas Aulas que predominaban alumnos jóvenes (entre dieciséis y veinte años), se crearon encuentros con personas de los Centros de la Tercera Edad y, además, se crearon estrategias motivadoras, como juegos de descubierta y otros recursos para que se integraran en el trabajo. No fue difícil la tarea, pues los mismos objetivos previstos ya fueron motivadores.

Se intercalaron encuentros comarcales y actos en algunas de las Aulas para escuchar la información histórica aportado por personas expertas en el estudio de la historia de nuestros pueblos. De entre esos encuentros cabe destacar la hermosa exposición de objetos y fotografías antiguas que durante un fin de semana estuvo montada en el Municipio de Corpa y que fue visitada y admirada por tal cantidad de personas que

sobrepasó todas las previsiones posibles.

Mayor dedicación supuso entresacar informaciones sobre valores, actitudes, comportamientos sociales, etc. Con la información recopilada, el equipo de profesores seleccionamos la que consideramos útil para cumplir nuestros objetivos.

El resultado del trabajo quedó recogido e impreso en un pequeño libro titulado *“Cultura de los pueblos de nuestra comarca”*, editado con la ayuda económica de las Instituciones Educativas. Pero, sobre todo, nos dimos cuenta de que el trabajo no había hecho más que empezar. Ahora



comenzaba el trabajo de elaboración de todos los elementos adquiridos para introducirlos en las diferentes programaciones de nuestras aulas. Se trataba de entroncar su cultura oral en la cultura leída y escrita en la que les estábamos formando.

Este es el reto que se planteaba como tarea: introducir los aspectos peculiares de su cultura en nuestro Proyecto Curricular, salvaguardando todos y cada uno de los valores subyacentes y construyendo la historia con la aportación que el presente sea capaz de hacer perdurar. No podemos quedarnos mirando al pasado mientras el futuro exige nuevas realizaciones que faciliten el desarrollo de las personas y el progreso de la humanidad. De este tipo de trabajos se espera la vertebración de todo lo heredado con los avances y progresos de la sociedad, de manera que las Aulas de Educación de Personas Adultas sean lugar de aprendizajes instrumentales para el desarrollo de las personas y de los pueblos, donde los viejos valores de laboriosidad, de austeridad, de unidad, de alegría y de confraternidad iluminen y fomenten los valores actuales de democracia, de justicia, de igualdad y de solidaridad.

Mejorar los conocimientos ayudará a crecer y desarrollarse como personas y como ciudadanos.

### GUIÓN DE TEMAS PARA RECOPIRAR DATOS Y DOCUMENTOS SOBRE LOS ELEMENTOS CULTURALES DE LOS PUEBLOS DE NUESTRA COMARCA

1. Comida. Platos típicos. Ingredientes. Platos comunes (de a diario) en casa de ricos y de pobres.
2. Bebidas. Licores, refrescos, bebidas de mesa.
3. Postres típicos caseros.
4. Cultivos del campo. Aperos. Diferencias sociales. Coplas.
5. Animales domésticos. Cuántos, cuáles, para qué.
6. Matanzas: costumbres y ritos.
7. Viviendas: habitaciones, decoración muebles, construcciones.
8. Transporte para personas y para acarreo.
9. Ropas de la gente. Confección. Formas y colores.
10. Estudios de la gente. Quiénes. Cuántos.
11. Bodas: Noviazgos, celebraciones, ritos.
12. Difuntos: costumbres. Ritos con motivo de un entierro. Ritos por la fiesta de los difuntos.
13. Partos en el domicilio. Bautizos. Elección nombre.
14. Clases sociales: indicadores, convivencia, luchas, etc.
15. Política, guerra, república, dictadura, alcaldías.
16. Fiestas que se celebraban. En qué consistían. Coplas y cantares. Instrumentos: confección.
17. Juegos autóctonos. Descripción. Premios.
18. Devociones populares: romerías, novenas, etc.
19. Recogida de fotografías antiguas.
20. Recogida de ropas, adornos, instrumentos, utensilios, etc., para montar una exposición.

### Aspectos de máximo interés:

- Lingüísticos:** - Vocabulario autóctono (jerga, argot).  
Literal.
- Licencias poéticas.
  - Construcciones gramaticales.
  - Utilización peculiar de verbos y otras palabras.
- Sociales:** - Recursos y medios de vida.  
- Organización familiar  
- Infraestructura de servicios públicos y sociales: sanidad, escuela, alcantarillado, luz, etc.
- Culturales:** - Tradiciones y costumbres: religiosas y civiles.

### POSIBLE CUESTIONARIO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN\*

1. Si tuvieras que decir con una sola palabra cómo fue tu infancia, ¿cuál sería?
2. ¿Qué es lo más agradable que recuerdas de aquellos años?
3. ¿Y lo más triste?
4. Cuéntanos cómo era la vida de familia. ¿Había mucho respeto a los padres y mayores? ¿Se tenía confianza para comunicarse?
5. ¿Cuánto dinero te daban para divertirse?: (Los domingos, en fiestas, etc.)
6. ¿Vestías bien o echabas de menos algo? ¿Quién os hacía la ropa? ¿Cuándo aprendiste a coser?
7. ¿Cómo os divertíais? ¿Qué hacíais de niños, de jóvenes, de mayores?
8. ¿Cuánto tiempo fuiste a la escuela? ¿Cómo era la escuela? ¿Cuántos maestros tuviste? ¿Recuerdas algo de lo que aprendiste?
9. ¿Trabajabas en el campo? ¿Qué labores? ¿Te gustaba? ¿Era duro? ¿Y en casa? ¿Qué trabajos hacías? ¿Saliste a servir o a jornal para otros?
10. ¿Te considerabas de familia rica, pobre o media? ¿Cómo veías a los de otra clase social?
11. ¿La gente era humanitaria? ¿Se ayudaba más o menos que ahora? ¿Qué tipo de ayudas?
12. ¿Viajabas mucho o poco?
13. ¿Cuándo empezaste a ser responsable de algo? ¿Adquirías antes alguna responsabilidad?
14. ¿Te sentías libre o echabas de menos tener más libertad? ¿Cómo entiendes que se debe usar la libertad?
15. ¿Qué echas de menos en la vida de hoy de lo que viviste en aquellos años?
16. ¿En qué hemos progresado? ¿Qué valores tiene la gente hoy que antes no tenía?
17. Comenta la oportunidad de ir ahora a la escuela ¿Te gusta la Escuela de Adultos? ¿Por qué?
18. ¿Cómo valoras el que queramos conocer aspectos de la vida de nuestros mayores?
19. Si tuvieras que resumir con una sola palabra cómo ves la sociedad de hoy, ¿cuál sería esa palabra?

\* Nota: El profesor o profesora coloca un magnetófono en medio de la mesa y va haciendo las preguntas, registrando únicamente las respuestas.

# MONOGRÁFICO

## LA MUJER Y LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

La educación a lo largo de la vida: una práctica femenina, pág. 28

Ana Mañeru Méndez

La formación de las mujeres en los centros de EPA, pág. 32

Alicia Herranz Herranz

La mujer en la Educación de la Comunidad de Madrid (curso 2001-02), pág. 37

Alba M<sup>ª</sup> de Benito, Javier Ramírez y José A.Saiz

Mujer y Literatura: la dificultad de crear mundos propios, pág. 40

M<sup>ª</sup> Victoria Reyzábal Rodríguez

Educar en la igualdad de hombres y mujeres desde la H<sup>ª</sup> del Arte, pág. 45

Antonia Matamalas Prohens

Mamá aprende español, pág. 48

Pilar Melero Abadía

Propuestas didácticas para una comunicación no sexista, pág. 53

Amabilia Hidalgo Fernández

Historia de las mujeres: una asignatura optativa para EPA, pág. 56

Carlos Escobar Navarro

Identidad de género y participación (mujer migrante), pág. 60

María Paredes Minaya

Programas educativos para mujeres con enfermedad mental, pág. 63

Luis Pérez López-Peláez



# La educación a lo largo de la vida: una práctica femenina

Ana Mañeru Méndez

Directora de Programas de Educación del Instituto de la Mujer

EL Instituto de la Mujer colabora, desde su creación, en 1983, con diversas instituciones y personas para promover la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en todos los ámbitos. A lo largo de estos veinte años se han desarrollado distintos programas en el campo educativo y, desde hace tiempo, la intención que está presente en cada uno de ellos, y muy concretamente en la educación de mujeres adultas, va más allá de la igualdad, porque tiene en cuenta la pregunta que formuló Luce Irigaray: "¿Iguales a quién?". Una pregunta que nos permite ver que el referente de las mujeres no son los hombres y que nos invita a dirigir la mirada hacia nosotras mismas, hacia las mujeres, hacia cada mujer.

## EL DESEO DE APRENDER DE LAS MUJERES

Lo fundamental en la educación de adultas es el deseo de aprender que está presente en las mujeres que acuden a las aulas sin homologarse a nadie; por eso, se trata de escuchar lo que ellas dicen, reconocerlo, valorarlo y ordenarlo para moverse hacia donde quieren ir. Un deseo, el que muestran, que puede ser aprender a leer las letras o a escribir las, pero sin perder de vista que ellas ya saben leer el mundo y que ya lo escriben a través de las huellas que van dejando de su forma de hacer allí donde están: la creación de la vida en muchos casos y, en casi todos, el sostenerla cada día con múltiples gestos que van desde una labor, una caricia, un postre que señala una fiesta, una canción, una forma de adornarse y de adornar, hasta el cultivo de las relaciones, simplemente la relación por el gusto de estar en relación<sup>1</sup>. Todo esto no se puede entender desde una visión paternalista ni condescendiente, sino desde una auténtica revisión por parte de quienes enseñan sobre cuáles son las cosas que de verdad tienen valor, a pesar de que con frecuencia se haga ver que son insignificantes; esto requiere también reconocer que en la educación, que es un acto de relación, no se puede separar el enseñar del aprender.

Hay un gesto de grandeza en la apertura de cada mujer que acude al aula para aprender algo

que no tiene y desea. Una apertura que mantienen en clase, a pesar de contar con una experiencia vital inevitablemente rica por su edad y con unos conocimientos que les han permitido desenvolverse con acierto cuidando la vida, la belleza, los afectos, las relaciones que nos son imprescindibles para estar en el mundo con sensatez y con placer. A ese gesto debería corresponderle otro, por parte de quien enseña, de una calidad semejante: un reconocer lo que no se sabe y un apreciar lo que saben otras y otros y pedir que te lo enseñen. Este es el espíritu que, desde el Instituto de la Mujer, hemos querido que guiara los programas de educación de mujeres adultas y hemos tratado que estuviera presente en nuestro trabajo de estos años. Pero esto puede quedarse en palabras si no somos capaces de ver riqueza en las experiencias y conocimientos de quienes van pasando a nuestro lado en la vida y que son fundamentales en nuestra existencia, aunque no siempre estén consideradas por una parte de la sociedad como valiosas, porque no se miden en poder, dinero, o prestigio social.

Cuando comencé mi trabajo en el Instituto de la Mujer percibí que se minusvaloraba en la educación la consecución de los deseos de las alumnas: deseos de relación, de comunicación, de creación, de intercambio de saberes y experiencias. Todo esto se empequeñecía a través de comentarios y actitudes que sólo daban importancia a los conocimientos que se corresponden, en cada momento, con los contenidos establecidos por los sistemas educativos para definir el currículo de los diversos niveles educativos. Yo, sin darme cuenta, me deslizaba con facilidad hacia la valoración del currículo prestigiado socialmente y casi me avergonzaba de que las mujeres que acudían a las aulas persistieran en su deseo de aprender otras cosas y de otra manera a como estaba establecido.

Hoy les agradezco enormemente su sabiduría y su insistencia en preservarla. Su sentido de la medida no se deja deslumbrar por interpretaciones de la realidad que infravaloran los sentimientos, el diálogo o el cuidado que son fundamentales en cada vida humana, y ese sentido de la medi-



da de la educación, que he aprendido de ellas, es el que me orienta y me da sabiduría para mi trabajo.

En muchas ocasiones, al negociar en distintos ámbitos el desarrollo de programas, he oído comentarios del tipo: "Las adultas solo quieren aprender manualidades", como si las manualidades fueran algo despreciable y sin interés; "No les interesa el título, más bien prefieren no aprobar para seguir viniendo un año más", como si la relación y el intercambio fueran algo sin valor; "No se pueden desperdiciar presupuestos si luego no van a trabajar", como si el único trabajo provechoso fuera el remunerado y no el que ellas seguramente llevan desempeñando y perfeccionando desde siempre. Me he sorprendido a veces disculpándolas, como si hubiera que defenderlas de algo o de alguien porque tenían una carencia de conocimientos y lo que estaban haciendo no tuviera interés. Después me he dado cuenta de que a mí me faltaba justo lo que ellas tenían. De este modo, en lugar de reconocer simplemente su deseo como un valor y su forma de ponerlo en juego en las aulas como una decisión acertada, como una sabiduría de la que había que aprender sin dejarse asimilar por lo ya codificado para la educación masculina, tendía a situar su voz en segundo plano.

La concepción empresarial y la mercantilización de la educación, que están muy extendidas, su tecnificación y burocratización y el hecho de que yo hubiera recorrido un itinerario académico convencional con un cierto sentimiento de que ingresaba en un estadio superior, que por fin podíamos ocupar algunas mujeres, me estaban haciendo perder de vista lo que ya había dicho cien años antes Emilia Pardo Bazán, defendiendo la educación de las mujeres en sus propios términos: "El fin último de la educación de las mujeres debe ser su propia felicidad".

## PONER LAS RELACIONES EN EL CENTRO DE INTERÉS

Las concepciones tecnocráticas de la educación cierran el paso a lo vivo que es siempre nuevo y casi siempre impredecible, cierran el paso a la creación. Es verdad que las técnicas pueden ayudar para que aquello que ya es sea más y mejor, pero nunca pueden suplir al propio ser. La educación no puede ser un conjunto de técnicas, tiene que ver con lo vivo, con lo que se crea nuevo, aunque se pueda servir de ellas para muchas cosas. La educación es relación y cuando la relación no está presente lo que se da es sólo instrucción, para la que sí está bien indicada la técnica, ya que se trata de reproducir algo, de la manera más eficaz posi-

ble, de una forma pautada y persiguiendo unos resultados predeterminados.

Los sistemas educativos ponen a menudo en el centro los contenidos que una determinada sociedad pretende que el alumnado adquiera y que el propio alumnado ha interiorizado, que son los que se necesitan para tener reconocimiento social, dinero y poder. De esta forma el deseo de aprender que está presente en cada criatura que viene al mundo, con su singularidad, se acaba apartando y da paso a una creencia generalizada sobre qué es el saber, que lo aleja del origen. El origen del saber está en la relación primera que cada cual tiene con la mujer que le ha dado el cuerpo, lugar de la experiencia y del conocimiento: la relación con la madre. En esa relación aprendemos lo más difícil y lo más importante, algo que ninguna institución educativa conseguiría con la perfección y eficacia con la que ocurre: aprendemos a hablar. Y aprendemos sin que nuestra madre asigne tiempos concretos a enseñarnos ni nos obligue ni use la violencia para hacerlo, aunque se trate de un aprendizaje trascendente<sup>3</sup>.

**La concepción empresarial y la mercantilización de la educación, así como su tecnificación y burocratización no pueden hacernos olvidar que el fin último de la educación de las mujeres es su propia felicidad**

## APRENDER DE LAS MUJERES

Cuando uso la expresión "aprender de las mujeres", lo hago sin ningún sentido de confrontación ni de comparación con los hombres. Lo hago para restablecer un orden que en nuestra sociedad ha sido trastocado y que al hacerlo ha desordenado casi todo y produce mucho sufrimiento. Reconocer que venimos de una mujer no es hacer de menos a los hombres, simplemente es mostrar una evidencia, no negar nuestro origen, no quedarnos en la desorientación que produce la orfandad. En educación, aprender de las mujeres es prestar atención a lo que hacen y dicen las profesoras y las alumnas, porque, históricamente y en la actualidad, son más mujeres que hombres quienes conservan formas de hacer y de estar en el mundo que son amorosas, no violentas y que están basadas en la autoridad y no en el poder y esto es lo que le da un sentido a la educación y a la vida.

En la educación de personas adultas, si las alumnas reclaman otras formas de enseñar y de aprender, si valoran las relaciones porque saben que, después, los contenidos fluyen del propio

estar en relación y del intercambio, lo sensato es escuchar lo que dicen, porque cada cual sabemos por experiencia que ha sido precisamente una mujer, nuestra madre, quien ha hecho posible que estemos hoy en el mundo hablando, pensando y haciendo lugar al deseo de que las cosas puedan ser de otra manera cuando lo que hay no nos gusta. Aprender de las mujeres requiere reconocer autoridad femenina y para hacerlo es imprescindible reconocer a la madre; no en un sentido metafórico, ni idealizándola o asignándole papeles estereotipados que la petrifican en un altar, sino agradeciéndole el regalo que nos ha hecho al darnos el cuerpo y la palabra.

La educación que es llamada reglada o formal, establecida en unos espacios y tiempos limitados, en los que se prevé la enseñanza de unos contenidos concretos, es más pequeña que la educación materna y no más grande o más importante como a menudo se piensa. Tampoco es que sea menos, es simplemente una parte de lo que significa educar. Sólo cuando la educación reglada o formal reconoce su parcialidad y lo que le debe al modelo materno del que aprende, porque es el primero y el que nos marca de forma indeleble, sólo entonces se hace grande: porque reconoce el origen y en el origen está una forma de hacer que ha tenido en cuenta la singularidad de cada criatura humana, de modo que nos ha ido dando lo que necesitábamos. Seguramente más si teníamos menos, ya sea oportunidades, inteligencia, belleza, salud o facilidad para que encontráramos un lugar: nuestro lugar en el mundo. Todo esto lo vuelve del revés muchas veces la educación reglada, precisamente porque traiciona ese orden amoroso del que nació que no clasifica, ni excluye a nadie, que simplemente ayuda a hacerse un lugar a cada criatura humana.

Con todo esto quiero significar que lo que está reglamentado, lo que está legislado y la distribución de los recursos son muy importantes, pero no lo son todo. Es más, los recursos, las leyes, las normas pierden su sentido si no están alentados por quienes deben trabajar con todo ello de una manera deseante, amorosa, creativa y libre; una manera que, como hace cada madre, ve antes lo que hay y después lo que no hay, y así a lo largo de la vida<sup>4</sup>. Por eso, insisto en que la educación debe aprender de las mujeres, porque educar y

**El Plan PEPA, el Proyecto ALBA y el Programa CLARA destacan entre las actuaciones del Instituto de la Mujer para la educación de personas adultas, especialmente hechas para las mujeres**

hacerlo de forma sostenida y continuada y teniendo en cuenta las verdades de la vida ha sido y continúa siendo hoy una práctica femenina.

## INICIATIVAS DEL INSTITUTO DE LA MUJER

Del trabajo del Instituto de la Mujer en estos años en la educación de personas adultas, destacan tres programas realizados en la pasada década y en los inicios de la actual. El Plan de Educación Permanente de Adultas, al que hemos llamado Plan PEPA, desarrollado en el periodo 1990-95; el Proyecto ALBA, que se ha desarrollado entre los años 1998-2001; y el Programa CLARA iniciado en 1998 y que continúa vigente en la actualidad.

### *El Plan PEPA*

En el primero, se hizo un esfuerzo de investigación en el curriculum, pero también en las formas de hacer en clase, en las actividades del profesorado y en los materiales didácticos. Fue impulsado por el Instituto de la Mujer y en él colaboraron diversas Instituciones, entre las cuales se encuentran la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. De este plan, han quedado muchas ganancias obtenidas por las alumnas que asistieron a los cursos en distintos lugares, pero, sobre todo, quiero destacar que ha sido una oportunidad para el profesorado que quiere repensar su práctica docente con una actitud de apertura, ya que ha sido una ocasión para "aprender de las mujeres".

Los materiales didácticos se publicaron inicialmente como carpetas de fichas en cinco volúmenes y para tres niveles: de alfabetización, de ampliación cultural y para la obtención del título de Graduado. Después se han reeditado como libros y actualmente están disponibles en la página web del Instituto de la Mujer [www.mtas.es/mujer](http://www.mtas.es/mujer). El título de las publicaciones es "De otra manera", otra manera que, como dice su prólogo, no es una sino muchas, tantas como mujeres se acercan a las aulas para aprender y también enseñar lo que saben. Con palabras de la historiadora de la Universidad de Barcelona, Milagros Rivera, "A partir de la experiencia de trato desigual, las mujeres han pensado el mundo y han escrito sus obras de otra manera. Otra manera que no es una sola, sino muchas"<sup>2</sup>. Las distintas formas de interpretar lo que significa ser mujer han guiado, por tanto, la publicación de estos materiales didácticos que, después de casi diez años, siguen reeditándose porque continúan siendo solicitados para trabajar en las aulas de educación de personas adultas.

### El Proyecto ALBA

Del Proyecto ALBA, enmarcado en el Programa europeo "Leonardo da Vinci", destacaría que, a pesar de ser un proyecto de los que con facilidad se convierten en un conjunto de actividades burocratizadas y distanciadas de la realidad, ha sido, por el contrario, un proyecto muy cercano y real en el sentido de cumplir lo que se pretendía lograr con él: que las instituciones que participan en la formación básica profesional y ocupacional, a través de las personas que trabajamos en ellas, hiciéramos un examen, una revisión de lo que estábamos ofertando y, una vez realizado, cambiáramos aquello que nos pareciera inadecuado y también promoviéramos cambios institucionales para conseguirlo, en la medida de las posibilidades de cada cual.

Habitualmente planteamos los programas institucionales proponiendo que cambien los usuarios y las usuarias. En este caso ha sido justo al revés y creo que a quienes hemos trabajado en el ALBA, el proyecto nos ha enseñado mucho. Destacaría tres aspectos fundamentales:

En primer lugar, que las mujeres que están en las aulas saben ya muchas cosas y que hay que escuchar lo que dicen: hay que aprender de las mujeres

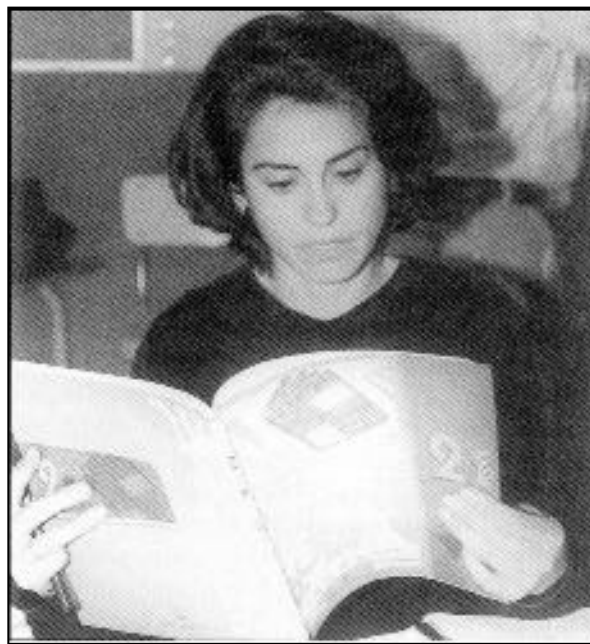
En segundo lugar, tanto en el interior de las instituciones que participan en la formación, como en las aulas, y también, por supuesto, dentro de cada persona, hay mucha más libertad disponible de la que nos tomamos y muchas cosas se pueden hacer sin esperar a que se cambien por ley o venga alguien a decirnos que ya podemos hacerlo de otra manera a como se hizo siempre: es decir, que podemos hacer uso de nuestra libertad para cambiar lo que deseamos que cambie.

Finalmente, que en las políticas de igualdad de oportunidades hay que revisar continuamente cuál es el referente, porque, si no lo hacemos, podemos encontrarnos pretendiendo que las mujeres adopten comportamientos y actitudes que ni ellas desean ni son deseables para nadie, ya se trate de hombres o de mujeres, porque la diferencia sexual femenina es una más, es una riqueza, no es una carencia que se deba subsanar, ni un defecto que se deba corregir para homologarse con lo masculino.

### El Programa CLARA

En cuanto a CLARA, se trata de un programa promovido desde el Instituto de la Mujer en colaboración con otras instituciones y financiado con

fondos comunitarios. Su finalidad es mejorar la calidad de vida de grupos de mujeres que tienen especiales dificultades para la inserción laboral. Para conseguirlo se trabaja en el establecimiento de itinerarios personalizados que tratan de mejorar su cualificación para el empleo. Las propias mujeres protagonizan su proceso de integración laboral, replanteando sus relaciones personales, poniendo en palabras lo que ya saben y tienen, y aprendiendo unas de otras en un trabajo que tiene componentes individuales y grupales. Este programa se está desarrollando en la actualidad a través de la Subdirección General de Programas del Instituto de la Mujer, en colaboración con otras instituciones, y está dirigido a mujeres desempleadas que se encuentran en alguna de las siguientes situaciones: haber sufrido situaciones de violencia contra las mujeres; ser responsable de núcleos familiares con hijos, hijas o personas mayores a su cargo; no poseer titulación y tener más de 45 años; tener alguna discapacidad; ser inmigrante; pertenecer a minorías étnicas.



1. M<sup>o</sup> MILAGROS RIVERA GARRETAS. *Mujeres en relación*, Barcelona, Icaria, 2001

2. AAVV. *De otra manera*, vol n<sup>o</sup> 4, Madrid, Instituto de la Mujer, 1992-1995.

3. ESTHER HACHUEL, "Acompañando al tiempo: aprender en el orden simbólico de la madre". En *Duoda* n<sup>o</sup> 19, p 53.66.

4. MARÍA ZAMBRANO, *Hacia un saber sobre el alma*, Madrid, Alianza, 2000.

"Las verdades de la vida son las que, introduciéndose en ella la hacen moverse, ordenadamente; las que la encienden y sacan de sí, haciéndola trascender y poniéndola en tensión (...) y una vida será aquella que sepa discurrir por su tiempo, ser antes que nada una manera feliz de andar por el tiempo (...)."

# La formación de las mujeres en los centros de EPA

*Alicia Herranz Herranz*

*Directora y profesora del Centro de EPA "Tetuán" de Madrid*

LOS centros de EPA se caracterizan, entre otras cosas, por ser espacios de libertad donde se pueden expresar nuestros deseos y formular una oferta educativa acorde con los mismos. Se hacen cosas por el placer de hacerlas, hay interés por aprender, por relacionarse. En estos centros, abiertos a muchas posibilidades, hay que propiciar que el alumnado exprese sus expectativas y no dar nada por establecido. Es verdad que los centros educativos, en muchos casos, son lugares jerárquicos donde cada uno tiene su posición de poder, pero también son lugares de intercambio libre, y este es el caso de los centros de EPA. La autoridad se apoya en el deseo de aprender y en la confianza que nuestras alumnas y alumnos depositan en nosotros como profesores y profesoras.

Las mujeres que acuden a nuestros centros saben lo que quieren. Quizá no saben perfilar con exactitud el curso o la enseñanza concreta..., pero sí saben que quieren, por ejemplo, mejorar su lectura y escritura, prepararse para encontrar trabajo, conocer las nuevas tecnologías, o quieren aprender más para ayudar o hablar más a sus hijos, o salir de casa y relacionarse... Por eso la oferta en nuestros centros es tan variada. Y es así porque escuchamos a nuestras alumnas y alumnos cuando todos los años les invitamos a que manifiesten sus deseos en cuanto a la programación de cursos y actividades.

En los centros de EPA hay muchas mujeres interesadas en las enseñanzas que se dirigen al desarrollo personal y la participación social. Y digo que hay muchas mujeres porque son mayoría en estos cursos. Y no sólo en estos cursos, también son mayoría en los otros dos ámbitos: las Enseñanzas Básicas y las Técnico-profesionales. Es en estas últimas y en los dos últimos cursos de las Enseñanzas Básicas (5º y 6º), donde acuden mujeres más jóvenes.

El modelo de trabajo con mujeres que hoy presento aquí tiene que ver con los tres ámbitos citados anteriormente. Esta propuesta didáctica corresponde a un modelo educativo desarrollado

en el CEPA "Tetuán" durante nueve cursos consecutivos con mujeres de diferentes edades y niveles culturales, y que ha tenido como finalidad:

- La integración y la participación social.
- Mejorar las oportunidades laborales.
- Fomentar la autonomía personal y el autoaprendizaje.
- Prevenir la violencia de género.

En este trabajo con grupos de mujeres lo que se intenta, en definitiva, es ofrecer los elementos necesarios para que realicen un análisis personal de su situación actual e inicien su propia elección personal, social y/o laboral. Por eso digo que atañe a los tres ámbitos educativos de la EPA citados anteriormente, porque su tratamiento tiene carácter transversal en todos ellos.

## ¿POR QUÉ UN TRABAJO CON GRUPOS DE MUJERES?

La evolución del papel social de las mujeres en los últimos años ha sido espectacular, pero insuficiente. Los progresos se perciben claramente en el campo legislativo (derecho al voto, a la educación...) También hoy existe una mayor visibilidad de las mujeres que ha venido acompañada de un cambio en el discurso público, que hace que la misoginia declarada sea considerada políticamente incorrecta. Sin embargo queda todavía mucho por hacer, teniendo en cuenta que existen realidades tales como la violencia de género, la desigualdad laboral, la desigualdad en el reparto del trabajo doméstico o la desigualdad en el sistema político de democracia paritaria.

Victoria Camps (*El siglo de las mujeres*. Ed. Cátedra. 1998) dice que la emancipación de las mujeres debe ser una tarea de toda la sociedad, no sólo de las mujeres. Estoy de acuerdo con ella, pero hoy por hoy, las mujeres estamos más dispuestas a trabajar por el cambio, porque de momento, nadie nos va a regalar nada, y la historia está llena de ejemplos del gran esfuerzo feme-



nino empleado en conseguir determinados derechos.

Hay razones poderosas que justifican y aconsejan el trabajo con grupos de mujeres:

- El trabajo llevado a cabo entre mujeres facilita su desinhibición y el que puedan expresarse libremente.
- Es importante favorecer la autoestima entre las mujeres que no han tenido oportunidades de formación o empleo, para lo cual, se debe reconocer el valor que tiene la cultura femenina y las tareas desarrolladas por las mujeres.
- Es un hecho que muchas mujeres tienen dificultades para poder compatibilizar su formación con sus obligaciones familiares, por lo que es necesario adecuar los horarios a su tiempo disponible.
- Las mujeres se enfrentan a un mercado laboral que todavía está estructurado desde una perspectiva masculina que debe cambiar. Mientras tanto, es importante introducir módulos de formación para el empleo cuando la demanda femenina se encamina hacia la inserción profesional. La orientación, la formación y el apoyo, en estos casos se hace imprescindible, al tiempo que se modifican las condiciones del mercado de trabajo incorporando la experiencia y conocimientos de las mujeres.
- Es necesario que las mujeres adultas sean conscientes de su papel de transmisoras de una determinada cultura y de unos valores en el seno de sus familias. De ahí la importancia que su posición les confiere para la eliminación de estereotipos sexistas.
- En definitiva, se trata de ofrecer espacios de relación y formación para llevar a cabo una educación que atienda a las diferencias.

### ¿QUÉ OBJETIVOS NOS PLANTEAMOS?

- Conocer los papeles asignados a las mujeres en la sociedad actual.
- Hacer visibles los valores y los intereses femeninos para poder partir de la experiencia, habilidades y conocimientos de las mujeres.
- Aumentar la confianza en sí mismas y en otras mujeres así como la necesaria autonomía, valorando las propias capacidades.
- Profundizar en el conocimiento del entorno social, natural y cultural.
- Identificar las oportunidades existentes y los recursos para emprender proyectos en lo profesional, en lo académico y en lo relativo

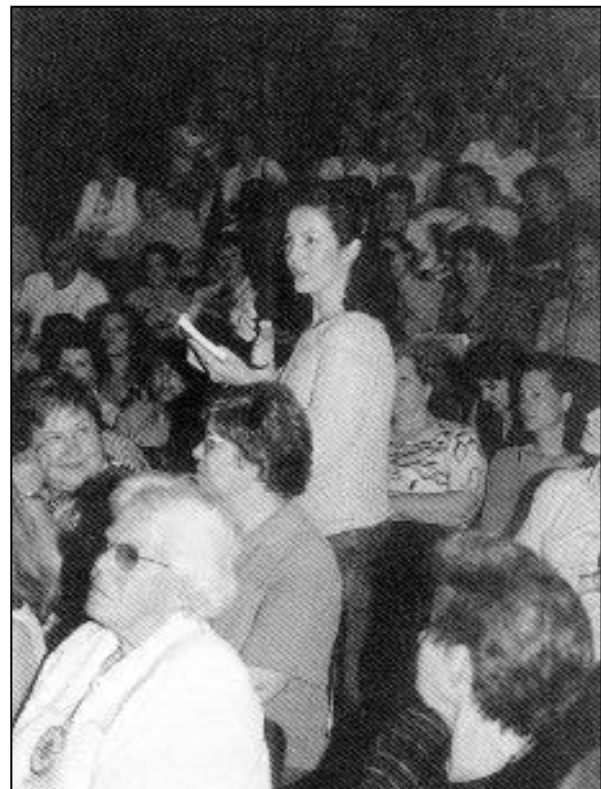
a la participación social.

- Intercambiar información sobre diferentes actitudes de participación, colaboración y liderazgo.
- Prevenir la violencia de todo tipo que se ejerce contra las mujeres.

### ¿CÓMO TRABAJAMOS?

Desde un punto de vista metodológico se presta especial atención a estos aspectos:

- Se parte de lo que ya tienen y de lo que desean las mujeres que forman el grupo, escuchando qué es lo que quieren y esperan de las clases.
- Se valora la experiencia de las participantes: es importante que ellas tomen la palabra y hablen de sus experiencias pasadas, de sus vivencias presentes, de sus opiniones, de sus proyectos...
- Se introducen cambios en la jerarquía tradicional prevista en la relación alumna-profesora para fomentar la participación, el diálogo y las relaciones de intercambio.
- Se promueve el trabajo en grupos, el tratamiento interdisciplinar de los contenidos y el autoaprendizaje. Se trata de favorecer las relaciones para facilitar el aprendizaje entre iguales.
- Todas las actividades se desarrollan en un clima de respeto hacia las distintas opiniones, experiencias y puntos de vista.



- Todas las actividades que se realizan llevan consigo una reflexión y unas conclusiones sobre lo trabajado y sobre las opiniones diversas que ha generado.

El proceso del trabajo es el siguiente:

Análisis inicial del grupo: se trata de establecer intercambios de información entre las alumnas y la profesora que facilite el conocimiento de todas las participantes en el taller. Para ello, utilizamos algunas técnicas de autopresentación, cuestionarios... Nos interesa recabar información sobre cuestiones tales como: edad, número de hijos/as, estado civil, nivel de estudios, domicilio, experiencia laboral, aficiones...

El análisis inicial del grupo se completa con la descripción de las expectativas personales de las mujeres de acuerdo con el proceso formativo que se inicia: qué les sugiere el curso, por qué lo escogieron, qué aporta cada una al grupo.

A lo largo de estos años de trabajo con mujeres, muchas de las expectativas que plantean son comunes, aunque cada una presenta singularidades. En general, quieren estar más preparadas, más formadas, aprender a valorarse, perder temores, saber más acerca de nuestro sexo, pertenecer a un grupo sólido, salir de casa, relacionarse con otras mujeres, solucionar problemas, conocerse mejor, comprender mejor a otras personas, aprender a expresarse mejor, superar complejos, aprender a buscar un trabajo... En fin, esta es una muestra de lo que esperan del taller, que se repite cada curso con los matices que diferencian a los distintos grupos. Con un sentido negativo de "humildad" socialmente inculcado, se fijan más en las carencias, en lo que no saben (o creen no saber), que en todas sus posibilidades, potencialidades, conocimientos, etc. Sienten la necesidad de avanzar en su desarrollo personal, pero a veces ellas mismas se frenan a través de sentimientos de miedo a lo desconocido, inseguridad o desconfianza en sí mismas.

Para organizar las sesiones de trabajo los contenidos que se trabajan se distribuyen en módulos o unidades didácticas:

1. Valoración inicial y presentación del grupo
2. Autoestima, confianza y seguridad en una misma
3. Habilidades de comunicación
4. Control del estrés
5. Análisis personal
6. Proyecto personal
7. Las mujeres a lo largo de la historia
8. La situación actual

9. La participación social de las mujeres
10. Proyecto profesional

A lo largo de estos nueve cursos de existencia del taller, y dado su carácter transversal, se han trabajado diferentes opciones en función de las necesidades:

- Como curso completo desarrollando las diez unidades.
- Como complemento de cursos de formación técnico-profesional incidiendo en el aspecto de la formación y la orientación laboral.
- Como apoyo a cursos donde los tutores y tutoras manifestaban la necesidad en el grupo de trabajar aspectos relativos al fortalecimiento personal, la seguridad, la confianza, la autonomía. En ocasiones estas necesidades estaban relacionadas con problemas de violencia de género.

## BREVE DESCRIPCIÓN DE LAS UNIDADES PROPUESTAS

### *Unidad 1: Valoración inicial y presentación del grupo.*

Es el momento de entrar en relación y de tomar contacto entre sí las componentes del grupo y la profesora, además de acordar el programa a partir de los intereses de las participantes, que determinarán, en buena medida, los temas a trabajar. En esta unidad se inicia un proceso de conocimiento que facilita la desinhibición y la paulatina cohesión del mismo.

### *Unidad 2: Autoestima, confianza y seguridad en una misma.*

En determinados aspectos relacionados con la educación formal se constata a menudo un bajo nivel de autoestima por parte de muchas mujeres que acuden a los Centros de Educación de Personas Adultas, independientemente de los conocimientos, la experiencia y la edad que tengan. Es importante trabajar sobre este tema para que se ponga de manifiesto el protagonismo de las mujeres en muchos aspectos de la vida, poco valorados en cuanto a prestigio social o a poder económico, pero fundamentales en la vida de las personas y en el desarrollo de la sociedad. Debemos crear situaciones que ayuden a conseguir confianza y seguridad en sí mismas (y aquí estamos incluidas las alumnas y la profesora)

Muchas mujeres sienten la necesidad de realizar cambios en sus vidas, pero a menudo afloran sentimientos de miedo a lo desconocido, inseguri-

dad y desconfianza en ellas mismas que les hacen inhibirse y retroceder. Se deben poner al alcance de las mujeres recursos, relaciones y técnicas que mejoren su confianza y les muestren sus potencialidades y fortaleza. Esta es una condición imprescindible para iniciar una trayectoria participativa.

#### *Unidad 3: Habilidades de comunicación.*

Es fundamental tener en cuenta la capacidad de comunicar y de establecer relaciones que tienen las mujeres que asisten a estos cursos, para partir de ahí a la hora de diseñar el trabajo. El poder decir y saber decir aquello que una quiere, piensa o siente es casi un elemento de supervivencia en la sociedad actual. Las habilidades comunicativas, junto a la confianza en una misma, son básicas para las mujeres que quieren estar presentes en cualquier ámbito de la vida cotidiana.



#### *Unidad 4: Control del estrés.*

Teniendo en cuenta que todas las mujeres del grupo comparten esta tarea formativa con el trabajo doméstico, es útil prestar atención a la distribución del tiempo. Es posible diseñar una serie de sugerencias para organizar el tiempo y las tareas: desde la confección de una agenda, hasta aprender a decir no, pasando por la distribución de tareas en el hogar, aprender a delegar, elaborar listas de prioridades... Y tomarse en serio a una misma y a las otras poniendo límites a las demandas de la casa, la familia, etc.

#### *Unidad 5: Análisis personal.*

Durante siglos se ha mostrado a las mujeres en la historia, en la literatura o en el arte en función de otros. Así, algunas interiorizan esto y ponen barreras en su desarrollo personal cuando se dicen

a sí mismas que no saben, que no son capaces o que no deben. Es el momento de hacer un alto en ese trayecto vital que cada una lleva recorrido. Es necesario hacer un balance de aquellas experiencias y momentos importantes que hemos conocido.

#### *Unidad 6: Proyecto personal.*

Con todas las vivencias experimentadas en los módulos anteriores, es el momento de dar un paso más en ese auto-examen y transformar aspectos de la vida que cada una quisiera para sí misma. Sin trabas, barreras ni recortes, el paso del tiempo ya hará sus ajustes. Se trata de diseñar un proyecto personal que recoja los objetivos que cada mujer se fija para llevar a cabo a lo largo de su vida, estableciéndolos a corto, medio y largo plazo.

#### *Unidad 7: Las mujeres a lo largo de la historia.*

Cuando tratamos de analizar la situación de la mujer en el pasado, nos encontramos con una constante: las mujeres parecen estar ausentes en la historia, en la sociología, en la literatura, en la política o en la economía. Siempre que un grupo de mujeres se reúne e intenta descifrar las razones que explican la situación en que vivimos, nos damos cuenta que la historia oficial, los periódicos, las revistas, los estudios, los análisis y síntesis no explican, por lo general, la vida de las mujeres.

Las mujeres necesitamos conocer nuestra historia, y tal necesidad se fundamenta en la afirmación de que el desconocimiento del pasado de un grupo social implica bloquear el camino para la adquisición de conciencia de grupo. Si se ignora la acción histórica se paraliza la actuación presente para conseguir un futuro deseado.

#### *Unidad 8: La situación actual.*

Se trata de analizar la situación de las mujeres en el momento actual en los ámbitos sociológico, económico, político, jurídico, cultural... Asimismo se identifican las barreras que impiden el acceso de las mujeres al ámbito social y se valoran los mecanismos existentes para conseguir la igualdad de derechos. En nuestro país, la Constitución de 1978 proclama, en su Artículo 1.1, el reconocimiento de la igualdad, y específicamente la no discriminación por razón de sexo en su Artículo 14.

No obstante, es evidente que no basta con cambiar las leyes para que las mujeres accedamos realmente a la igualdad. Hay que modificar actitudes, comportamientos y estructuras para que se reconozcan y valoren la experiencia y los conocimientos de más de la mitad de la especie humana.

#### *Unidad 9: La participación social de las mujeres.*

Este es uno de los temas importantes como medio para que la democracia no sea sólo una palabra o una intención en la sociedad en que vivimos. Es un objetivo educativo de primer orden, pero también es difícil de conseguir, sobre todo para las mujeres que tradicionalmente han circunscrito sus espacios de acción a los estrictamente domésticos, y para un gran número de ellas que no comparten las formas de participar o hacer política diseñadas por los hombres. Es necesario ampliar el mundo de relaciones de las mujeres fuera del ámbito doméstico, darles a conocer la existencia de otros espacios en los que es necesario incorporar su saber y su visión política.

#### *Unidad 10: Proyecto profesional.*

En esta unidad hay que hacer especial hincapié en la formación como una de las claves del éxito en el mercado de trabajo. Según un estudio del CES de 1994 ("La situación de la mujer en la realidad socio-laboral española"), entre empleo y estudios realizados existe una relación directa, es decir, a medida que el nivel de estudios es más alto la participación en el empleo es mayor. También es indudable que cuanto mayor es la flexibilidad laboral, más facilidades hay para la explotación. Es cierto que esta explotación afecta también a los hombres, pero hemos de reconocer que las mujeres salimos peor paradas.

De todas las maneras, la libertad y la autonomía de las mujeres están estrechamente ligadas a la independencia económica, y por consiguiente al trabajo. Para muchas mujeres que sufren la violencia y la humillación es una cuestión de supervivencia y de dignidad, y en tal caso hay que poner a su alcance todos los medios para que se incorporen al mundo del trabajo. Aunque a veces los trabajos se sitúen en los límites de la precariedad, no hay que perder nunca de vista que nuestro horizonte es la dignificación del empleo femenino y la no discriminación por razón de sexo.

#### REFLEXIONES DERIVADAS DE LA PRÁCTICA

- Las mujeres que están en nuestras aulas nos enseñan mucho, saben muchas cosas y hay

que escuchar lo que dicen. Hay mucho que aprender del modo de estar de las mujeres en el mundo y ver la diferencia sexual femenina como una riqueza. No se trata de aplicar políticas de igualdad que copien sin más el modelo masculino, porque hay actitudes y comportamientos en este modelo que no son deseables para nadie.

- Conviene aclarar el concepto de autoestima en las mujeres. Trabajando temas de autoestima se llega a la conclusión de que muchas mujeres, a quienes se tiende a colgar el sambenito de la inseguridad y la baja autoestima, son mujeres fuertes que sólo necesitan compartir sus historias personales para darse cuenta de su fortaleza y cúmulo de saberes y valores. Más que hacerles ver su situación de inferioridad, se trata de reconocer estos valores como fundamentales.
- Es importante la utilización de una metodología que promueva el fortalecimiento personal, el autoaprendizaje y la autonomía. En este taller es primordial, si recordamos que entre nuestros objetivos está el de fomentar la participación social, desarrollar la autonomía personal o mejorar las oportunidades laborales. Es necesario que la persona que lleve a cabo este taller tenga formación sobre igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.
- Hay que destacar el interés de las mujeres participantes por continuar su proceso formativo. Esta ha sido una de las constantes de todos los cursos que se han realizado. Todas las mujeres han continuado, bien en el Centro o en otras instituciones, haciendo cursos según su nivel de formación. Todas sin excepción eran conscientes de la necesidad de estar formadas.
- Las mujeres más jóvenes son las que acceden mayoritariamente a dos de los ámbitos educativos que configuran nuestra oferta: *Enseñanzas de Formación Básica* y *Enseñanzas Técnico-profesionales*. Pero no hemos de olvidar el tercer ámbito: *Enseñanzas para el desarrollo personal y la participación*. En este ámbito la oferta formativa debe ser amplia porque hay un número considerable de mujeres que no están interesadas en obtener un título, o encontrar un empleo, pero sí lo están en continuar con su proceso formativo, y con su deseo de participar en la vida social.

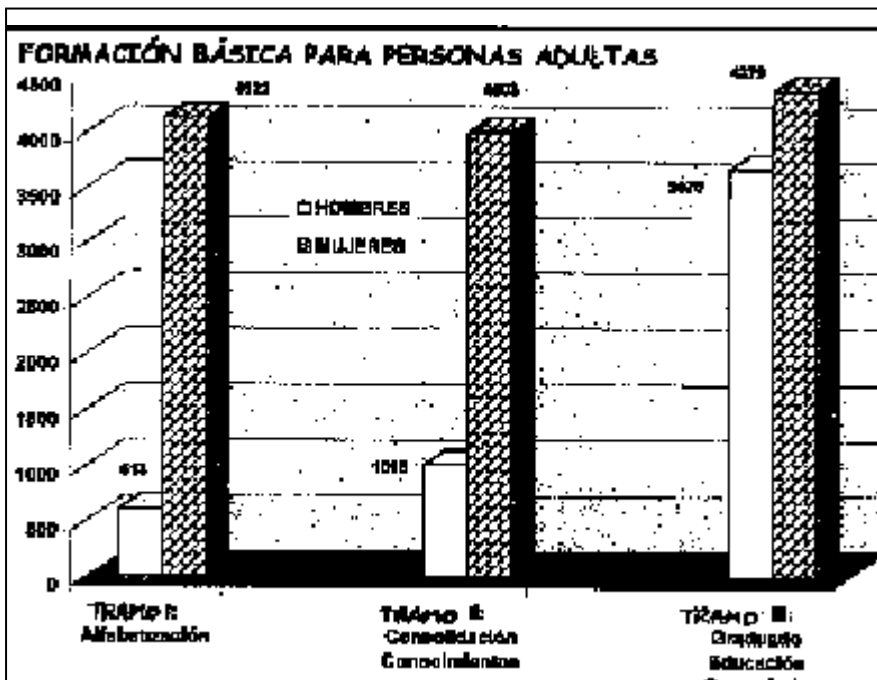


# La mujer adulta en la Educación de la Comunidad de Madrid (Curso 2001/02)

Alba M<sup>a</sup> Benito, Javier Ramírez y José Antonio Saiz

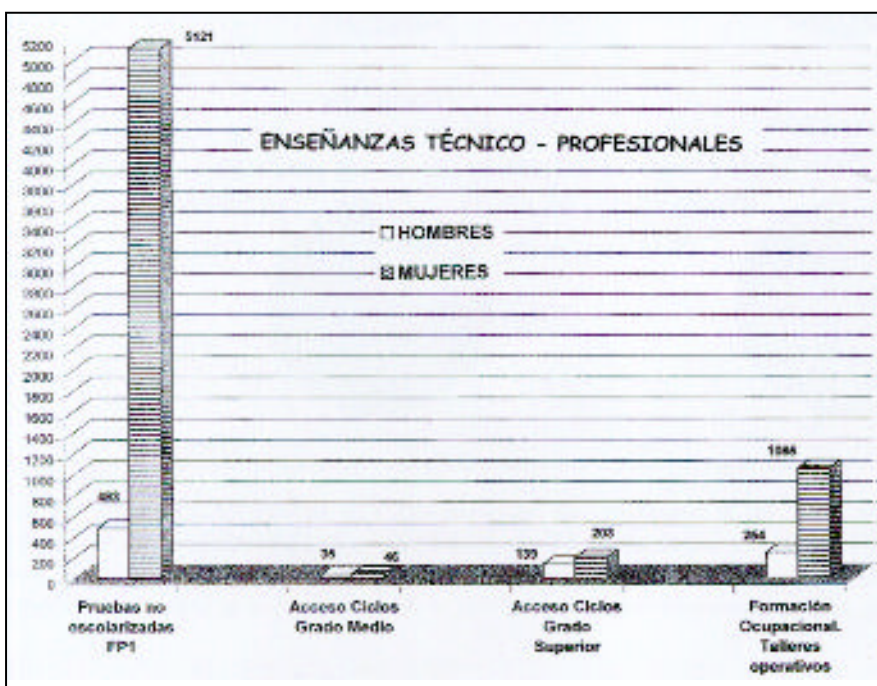
Técnicos de la Dirección General de Promoción Educativa de la Comunidad de Madrid

Datos del curso escolar 2001/2002 en los Centros Públicos de EPA



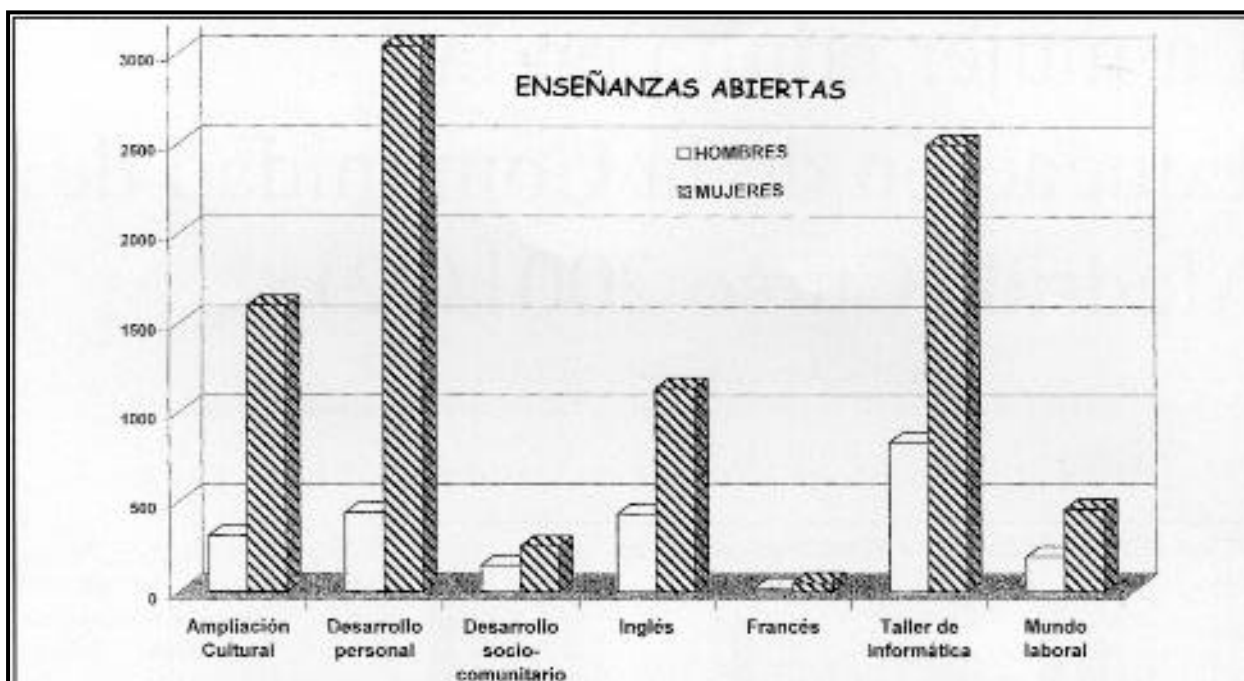
En la Educación Básica para Personas Adultas más del 70% de personas matriculadas son mujeres.

Mientras que la presencia de mujeres en los tres Tramos de la EBPA es similar y equilibrada, los hombres se distribuyen de forma irregular: en el Tramo I, son pocos, en el Tramo II, aumentan levemente, y en el Tramo III, se aproximan al número de mujeres. Como veremos después los hombres preferirán las pruebas libres y la modalidad a distancia, mientras que las mujeres optarán mayoritariamente por la modalidad presencial.



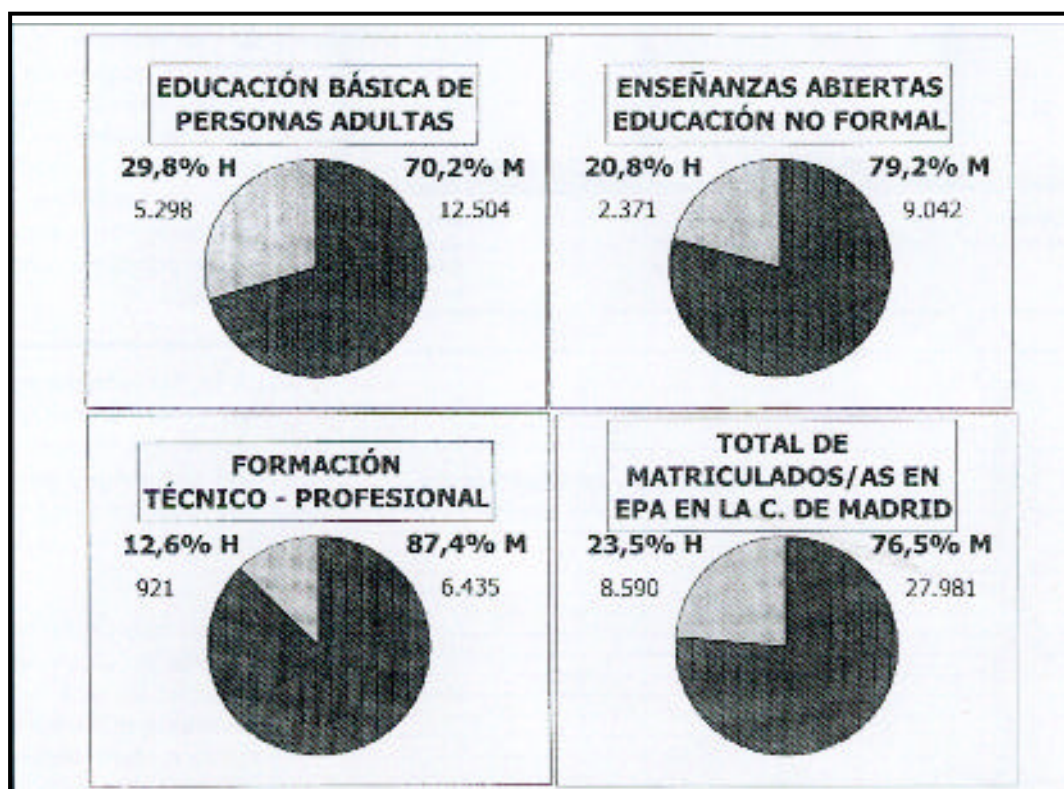
En las enseñanzas relativas a la Formación Profesional las mujeres tienen una presencia predominante sobre los hombres, llegando a ser el 87,4% de la matrícula.

Hay que destacar que las Pruebas no escolarizadas de F.P. I, en las que las mujeres participaban de forma abrumadora, cumplieron su última convocatoria en este curso escolar 2001/02 por lo que la situación tan desequilibrada entre hombres y mujeres en este tipo de formación puede haber variado de forma significativa en el presente curso.



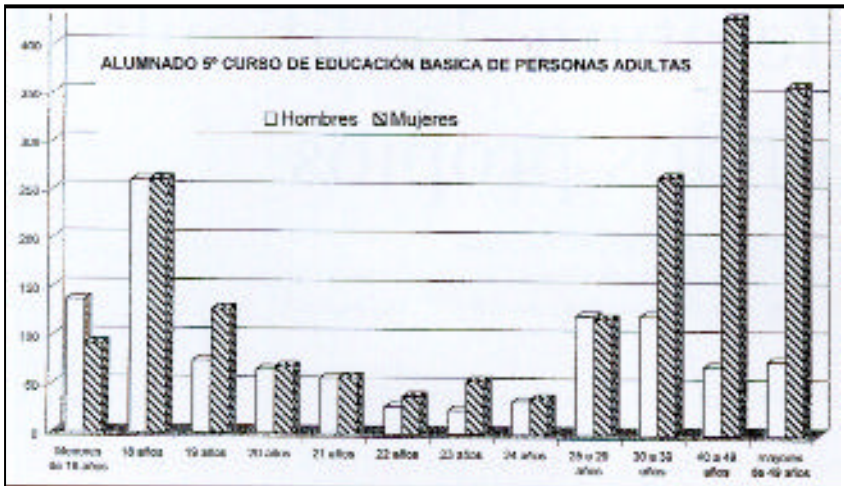
Casi el 80% de la matrícula de Enseñanzas Abiertas de carácter no formal está ocupada por mujeres, especialmente los programas de desarrollo personal, informática y ampliación cultural.

En los programas de idiomas, de desarrollo comunitario y conocimiento del mundo laboral aunque sigue predominando la mujer, los hombres casi llegan a ser 1/3 de la matrícula.

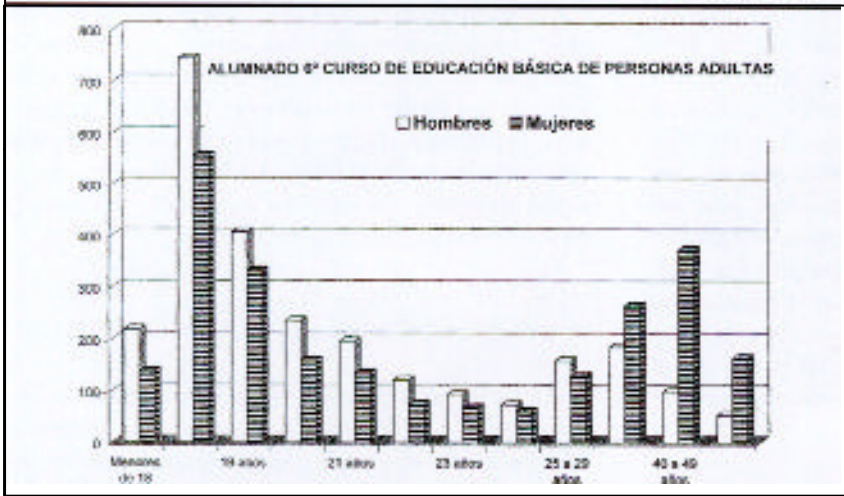


En conjunto la presencia de la mujer en la Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid en el curso escolar anterior, 2001/2002, se eleva al 76,5% de la matrícula total. Es decir, en los programas de EPA más de las 3/4 partes de participantes son mujeres, lo que demuestra el gran interés que tiene este sector de población en su progreso y formación, y la mejor adecuación de la oferta a sus necesidades.



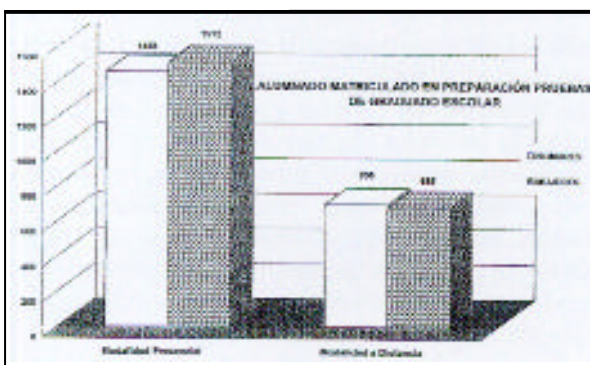
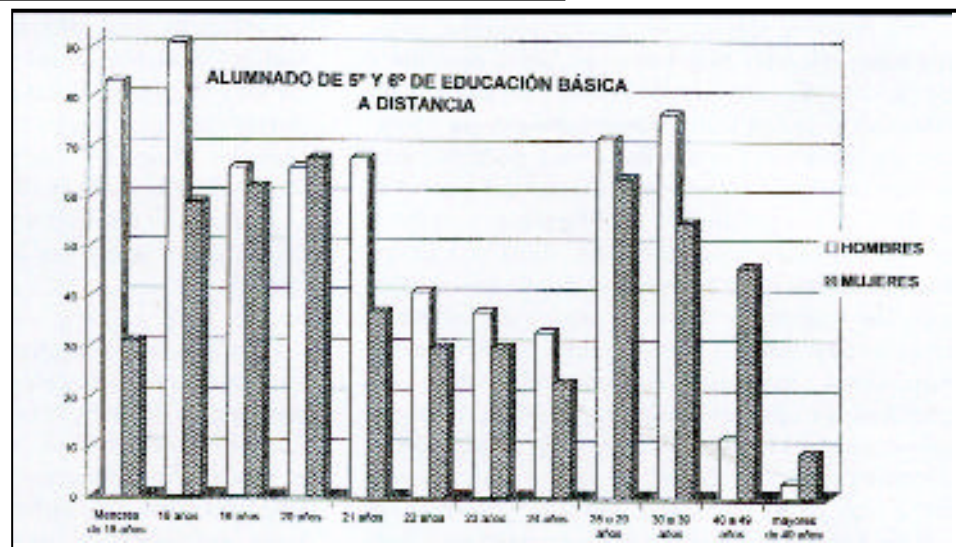


En el nivel 5º del Tramo III (Secundaria) de Enseñanza Básica, por lo general hay más mujeres de cualquier edad que hombres. Ahora bien, desde los 16 a los 30 años la matrícula por sexos está bastante equilibrada (la población más joven), pero a partir de los 30 años la mujer tiene una presencia predominante.



Por otra parte, en el nivel de 6º del Tramo III (Secundaria) la situación cambia significativamente en las edades jóvenes pues hasta los 30 años el número de hombres es siempre mayor que el de mujeres (es la única ocasión en que ocurre esto en todos los programas analizados, exceptuando la educación a distancia). Sólo cuando se pasa de los 30 años las mujeres vuelven a ser el sector mayoritario de la matrícula.

En el Tramo III de EBPA en la modalidad a distancia, hasta los 40 años, los hombres superan a las mujeres. Sólo a partir de esa edad el número de féminas es mayoritario. De lo anterior se deduce que quizá la modalidad a distancia es más adecuada y atractiva para los hombres que la modalidad presencial.



En estas últimas pruebas libres del antiguo Título de Graduado Escolar hay casi una igualdad total entre hombres y mujeres, tanto en los que iban a clase a prepararse para dichas pruebas como en los que lo hacían a distancia. Es el único programa de los analizados hasta ahora en que se da un equilibrio en ambos sexos. De esto se deduce que los hombres también sienten gran interés por esta forma de pruebas libres.

# Mujer y Literatura: la dificultad de crear mundos propios

*M<sup>a</sup> Victoria Reyzábal Rodríguez*

*Coordinadora de Área de la Dirección General de Promoción Educativa  
Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid*

Lo femenino se halla presente en el mundo de la creación literaria casi siempre como referente temático, elevado prácticamente a la categoría de tópico imprescindible. Paradójicamente, siendo asunto recurrente en los textos poéticos, teatrales o novelísticos, tal utilización no ha de entenderse como sinónimo de una posición prestigiosa de la mujer dentro del escalafón social, más bien al contrario. Si lo pensamos detenidamente, las mujeres no poseen valor por sí mismas, sino en función del ser al que inspiran, es decir, el hombre que escribe. Aunque nuestras antepasadas han escrito bastante y con calidad, el criterio masculino, que es el que ha establecido lo que merece o no pasar al registro histórico (en definitiva eso es el canon literario), ha oscurecido y acallado durante siglos el tratamiento del tema y la contribución femenina al universo literario.

Las mujeres siguen, en buena medida, veladas (con velo) en éste como en otros campos y las escritoras con cierto prestigio se suelen molestar si se las pone como ejemplo de literatura de mujeres. Los cambios más notables que se han producido desde mediados del siglo XX, se dan, por ejemplo en la literatura infantil y juvenil, en la incorporación de niñas o muchachas pero éstas, en la mayoría de los casos, realizan las mismas acciones y presentan idénticas necesidades que sus paradigmáticos camaradas masculinos, cuando, obviamente, hablar de igualdad de oportunidades no debería implicar equivalencias clónicas. A su vez, en el caso de la literatura para adultos, si bien del mundo doméstico se ha pasado al laboral y profesional o al de las luchas sociales, las mujeres en cuanto personajes principales parece que tienen que ofrecer hiperperfiles en cuanto heroínas o anti-heroínas, de ser amantes deben serlo más apasionadas que los hombres y lo mismo sucede si son malvadas, sacrificadas, militantes políticas o subversoras del orden establecido. De alguna manera ese fue el modelo generado por los hombres, y las escritoras lo continúan reutilizando. Resulta interesante comprobar también cómo en buena parte de la poesía escrita por mujeres la mayoría de las imágenes erótico-amorosas continúan saliendo de repertorios masculinos. En resumen podemos con-

cluir que en la escritura como en otros campos vale más generalizarse como escritor que particularizarse como escritora, como juez mejor que como jueza, médico que médica, etc. con lo que ello implica de mantenimiento de la masculinización de la cultura, algo evidente incluso en nuestros centros escolares completamente feminizados pero donde se sigue diciendo "la jefe de estudios", "la jefe de departamento", "la catedrático"...

## SOMERA REVISIÓN DE UNA LLAMATIVA AUSENCIA

En la historia del arte, y en concreto de la literatura, como en la de otras muchas actividades, la presencia de aportaciones femeninas resulta llamativamente escasa si se compara con la de los hombres, aunque se suele insistir en el tópico de que las mujeres son las que más leen. La revisión de los principales manuales de literatura ofrece un descorazonador panorama, tanto en Occidente como en la cultura oriental o en la América precolumbina. Son escasos los nombres de mujer consagrados como clásicos por el canon literario que constituye la referencia literaria de la cultura occidental.

Durante siglos la presencia femenina brilla por su ausencia entre los escritores considerados valiosos por la historia "oficial". Así sucede en toda Europa si revisamos el período medieval o incluso el renacentista. Más concretamente, en el ámbito hispánico hay que esperar a los siglos XVI y XVII para encontrar las primeras figuras femeninas cuya escritura haya trascendido. Sólo a partir del siglo XIX parecen detectarse modificaciones en este significativo silencio. Se produce entonces el primer "estallido" de autoras (principalmente novelistas) en la literatura occidental. El cambio, eso sí, es sumamente modesto si atendemos a la relación proporcional que seguía manteniéndose con los autores varones. Por ejemplo, Elaine Showalter estima en un 20% el porcentaje de escritoras en el panorama literario inglés, desde principios del siglo XIX hasta el primer tercio del siglo XX.



Hoy, a las puertas del siglo XXI, son los medios de comunicación los que convierten en titular la supuesta feminización de las letras y proclaman grandilocuentemente, por ejemplo, que "los libros más vendidos de 1999 tienen firma femenina", o que "la literatura es tal vez el campo donde las mujeres hemos conseguido una mayor igualdad". Más allá del interés puramente sensacionalista de tales afirmaciones, las cifras que ilustran la proporción existente entre la participación femenina y masculina en la actividad literaria no se han modificado mucho en relación a épocas anteriores. Laura Freixas constata que: "En narrativa, la suma de los escritores publicados por siete de las principales editoriales (Alfaguara, Anagrama, Destino, Planeta, Plaza y Janés, Seix Barral y Tusquets) es de 129, de los cuales 98 son hombres y 31 mujeres (24%). En poesía, las cuatro editoriales consultadas (Hiperión, Lumen, Tusquets y Visor) publicaron en 1999 obras de 32 poetas de lengua española, de los cuales sólo 7 son mujeres (22%). En ensayo, los cuatro sellos más importantes (Anagrama, Ariel, Crítica, Taurus) editaron en conjunto a 73 autores de lengua española, 11 de ellos mujeres (15)". Estos datos no respaldan en absoluto el mensaje publicitario de que las mujeres han superado la marginación, y sí el hecho de que continúan siendo minoría a pesar de que su formación y circunstancias vitales resultan cada vez más parecidas a las de sus compañeros varones.

## LA MATERNIDAD, ¿UN OBSTÁCULO INSALVABLE?

Una de las razones por las que parece que las mujeres no se han dedicado tanto como los hombres a la literatura -ni a muchas otras cosas- ha sido su papel en la vida familiar y la falta de control sobre su fertilidad. No es casualidad que la mayoría de las escritoras del pasado (y de años no tan lejanos) fueran monjas, solteras, separadas o, por lo menos, mujeres sin hijos. Elaine Showalter cuantificó estadísticamente este condicionante para las escritoras inglesas nacidas entre 1800 y 1900 y halló un hecho significativo: únicamente la mitad estaban casadas, a diferencia de lo que sucedía con el resto de la población femenina adulta, en la que este porcentaje ascendía al 85%.

Hasta hace muy poco, el reparto de la creatividad entre los sexos ha seguido una línea divisoria clara y excluyente: las mujeres daban vida a seres humanos, seres de carne, mientras que la creación de obras del espíritu era exclusiva de los hombres. Algunos intelectuales, como Georg Simmel,

**Las mujeres escritoras que publican continúan siendo minoría en contra de lo que suelen transmitirnos los medios de comunicación, y a pesar de que en su formación y circunstancias vitales son cada vez más similares a los hombres.**

han interpretado esta diferenciación sugiriendo la hipótesis, nada inocente, de que las mujeres, satisfechas con su actividad maternal, no sentían la necesidad de otras formas de creación. "El hombre quiere mostrarse al mundo con sus hazañas, sus obras y las manifestaciones de su ser. Quizá haya aquí un deseo de justificar éticamente su pretensión a la existencia mientras que para las mujeres la vida es vivida y sentida como un valor que descansa en sí mismo".

A la vista de las aspiraciones actuales de la mujer, parece inevitable cuestionarse si esa opción por la maternidad, excluyendo otras posibilidades, constituye una elección libre. A principios de siglo, un intelectual de la talla de Miguel de Unamuno parecía tener suficientemente claro que semejante dilema no era tal, sino una consecuencia "natural" de las diferencias biológicas: "A la mujer está encomendada principalmente la perpetuación del linaje humano, su persistencia natural, y al hombre la civilización". La experiencia indica algo distinto y es que, cuando las mujeres han podido elegir si quieren o no ser madres y si, en vez o además de serlo, desean hacer otras cosas, el número de escritoras ha aumentado sustancialmente. No obstante, la opción vital de dedicarse a la literatura ha sido (y continúa siendo) extremadamente difícil para muchas mujeres que pretenden compaginar vida familiar y creación.

## EL PESO DE LOS ESTEREOTIPOS

Linda Nochlin hace notar que, para los hombres, la dedicación a la producción artística puede haber exigido cierto sacrificio de la vida familiar, pero no renunciar a la pareja, a la sexualidad o a la virilidad. En cambio, el que una mujer fuera intelectual o artista arrojaba un interrogante sobre su jerarquía de valores y lo acertado del sentido de su existencia. En definitiva, no es sólo la maternidad en sí, sino todos los valores asociados culturalmente a ella (generosidad, sacrificio de las ambiciones personales, disponibilidad,...) lo que obstaculiza la profesionalización y la creación. El arquetipo del artista como un ser individualista, egocéntrico resulta aceptable para los hombres pero no en el caso de las mujeres, que han de anteponer la entrega emocional y el cuidado solícito de los demás a costa de

cualquier otro proyecto personal o de la fertilidad intelectual. Por ello, las mujeres artistas han sido vistas como seres enfermizos, infelices, figuras trágicas en el mejor de los casos o, en el peor, ridículas: soltero-

nas, mártires, monjas, suicidas...

Convivir con tales esquemas y las contradicciones vitales que ellos generan ha supuesto para muchas mujeres dedicadas a la literatura un intenso sufrimiento psicológico, del que resulta ejemplo prototípico la trágica existencia de Sylvia Plath (1932-1963), cuyo desgarramiento se puede percibir intensamente en cada página de su diario. Plath intenta, una y otra vez, sin conseguirlo encajar su vocación artística con su identidad de mujer, esposa y madre: "¿Llegaré a renunciar y a decir: Vivir y alimentar el insaciable estómago de un hombre y parir hijos ocupa toda mi existencia. ¿No tengo tiempo para escribir? ¿O perseveraré con esta maldita ocupación y practicaré?".

Afortunadamente, el estricto reparto de roles prefijados entre los sexos se está desdibujando. Se dan casos de escritores varones que cubren sus requerimientos materiales gracias al salario de su esposa, al igual que se dan otros de mujeres que alcanzan mediante la escritura el reconocimiento social y económico, o el de matrimonios de literatos en los que "cabe" la fama de ambos. La repercusión comercial y mediática alcanzada por algunas autoras ha tenido para las mujeres en general efectos positivos, contribuyendo a modificar la concepción de la escritora, que ha pasado de ser una figura marginal, anómala o desgraciada, a convertirse en un modelo positivo, atractivo y que las futuras adultas pueden concebir como deseable y alcanzable.

## EL PODER LIBERADOR DE LA EDUCACIÓN Y LA VIDA INTELECTUAL

Hasta el siglo XX, el nivel de estudios de las mujeres era sistemáticamente inferior al de los hombres de la misma clase social. Esa marginación constituía uno de los principales obstáculos para el desarrollo de su creatividad. Así lo hacía notar, ya en el siglo XVII, María de Zayas y Sotomayor en la introducción a sus Novelas amorosas: "la verdadera causa de no ser las mujeres doctas no es defecto del caudal, sino falta de la aplicación; porque si en nuestra crianza, como nos ponen el cambray en las almohadillas y los dibujos en el bastidor, nos dieran libros y preceptores, fuéramos tan aptas para los puestos y para las cátedras como los hombres, y quizá más agudas...".

En España, en 1857 se reconoció el derecho femenino a la instrucción primaria. Anteriormente, las expectativas para el futuro de una mujer eran muy concretas y ninguna de ellas relacionada con el ámbito intelectual o creativo (para contrastar los

tópicos existentes sobre la educación femenina se puede revisar la obra de Luis Otero He aquí la esclava del señor). Excluidas de las escuelas y, por supuesto, de las universidades, su educación se limitaba como máximo a la intervención de un preceptor casero que únicamente les transmitía los rudimentos de la lectura y la escritura. La universidad les estuvo vetada hasta 1910 y, aún en tiempos como los de la generación del 27, comprobamos que la mayoría de las escritoras vinculadas a ella no tuvo, contrariamente a sus colegas masculinos, educación universitaria. Llama la atención que la incorporación de mujeres a la docencia, importantísima cualitativamente desde el primer tercio del siglo XIX, no se acompañara de la correspondiente mejora de la formación. Cabe subrayar que, aunque la Escuela Normal Central de Maestras se inauguró en Madrid en 1858, los conocimientos impartidos a sus discentes se limitaban a cuestiones vinculadas a las tareas consideradas necesarias para ser una buena esposa y madre. Dadas estas limitaciones formativas, no resulta extraño que, como indica Carmen Simón Palmer, la mayoría de las literatas españolas del siglo XIX fueran hijas o esposas de escritores. La otra opción con la que contaron en esas épocas fue la parcela de relativa autonomía intelectual que, desde principios de la Edad Media, les proporcionaban los conventos. En ellos, a pesar de la estricta supervisión de confesores, obispos, directores espirituales, abadesas... podían acceder al conocimiento, tanto a través de la lectura como mediante las clases impartidas por otras mujeres.

La falta de oportunidades de las que deseaban escribir iba más allá de la carencia de posibilidades para acceder a la educación. Encerradas en el hogar familiar, las escritoras no dispusieron ni de soledad para crear, ni del trato personal con colegas, maestros, discípulos o rivales (en definitiva, de los estímulos) que los hombres hallaban en las tertulias, la Universidad, las Academias o los clubes.

**El reto de hoy es propiciar que las mujeres encuentren en la literatura el modo de expresar emociones y vivencias de forma creativa y que puedan criticar los fundamentos ideológicos tradicionales que perviven en nuestra sociedad y fomentan la desigualdad con los hombres.**

## MIRANDO HACIA EL FUTURO: NO AL GUETO DE LA "LITERATURA FEMENINA"

Que el tema de la propia identidad sea central en la literatura que han escrito las mujeres no



resulta sorprendente. Muy previsiblemente, cuando las escritoras dejen de ser una minoría ridiculizada y a la vez mostrada como fenómeno noticiable, cuando aumente su número y se diversifiquen sus tendencias formales, estilísticas o temáticas, cuando deje de preguntárseles sistemáticamente por su doble condición de mujeres y artistas... el tema de la identidad femenina perderá protagonismo en sus textos. Por otra parte, el principal empeño en el que parece estar centrada buena parte de la literatura escrita hoy por mujeres consiste en rescatar las vivencias femeninas del ámbito de lo prosaico y de lo culturalmente marginado. Ante el proceso de maduración de las mujeres como creadoras, una de las preguntas claves es si nuestro ingreso en el mundo de la cultura como miembros con todos los derechos supondrá solamente la participación en los bienes culturales ya existentes y que hasta el momento nos han sido negados, o si de este movimiento surgirán nuevas formulaciones literarias y un aumento del contenido cultural real, es decir, el enriquecimiento de la literatura que hasta ahora han dominado los hombres. En cualquier caso, y contradiciendo las resistencias y temores (envueltos en comentarios descalificadores y peyorativos) de muchos de los hombres que escriben o hacen crítica literaria, parece positivo que las mujeres publiquemos cada vez más y sobre cosas diversas, rebelándonos contra cualquier "coto prohibido". Y es enriquecedor para la cultura en general, pues, como ha escrito Shulamith Firestone: "Una exploración de la realidad estrictamente femenina es un paso necesario para corregir la parcialidad en una cultura sexualmente sesgada". La creación de mundos diferentes a los cotidianos a través de la producción (o recepción) literaria enriquece el pensamiento y la vivencia emocional, protegiéndonos del desaliento y vacío que muchas veces nos conducen a la depresión u otras

alteraciones emocionales. Desde este punto de vista, aunque no sólo por ello, conviene que la mujer escritora no sea únicamente un fenómeno que resalten los medios de comunicación.

Quizá hoy el reto se halle en propiciar que las mujeres encuentren a través de la literatura modos de expresar emociones y vivencias que, de otro modo, se convierten, con más frecuencia de la deseable, en sufrimiento y en actuaciones agresivas hacia ellas mismas, manifestadas, por ejemplo, en intoxicaciones con fármacos. Hay que facilitarles (a través de la lectura de modelos adecuados y de la práctica) estrategias para que descubran que pueden escribir cualquier tipo de texto. Únicamente cuando tengan todas las herramientas expresivas posibles podrán ser ellas las que elijan qué quieren ser y cómo llevarlo a cabo. La primera sugerencia que puedo apuntar hace referencia a una revisión radical del currículo en la educación, en el que sigue predominando una visión machista de la historia de la literatura y de las artes en general. En consecuencia, las alumnas continúan percibiendo que los modelos literarios valiosos son exclusivamente masculinos, ya que no reciben formación sobre el corpus de las aportaciones hechas por las mujeres. En este sentido, resulta llamativa la disociación existente entre la actividad universitaria feminista y de otras instituciones y la "impermeabilidad" de los currículos, de Primaria y Secundaria, de Educación de Personas Adultas o de las mismas Licenciaturas, a nuevas visiones sobre el devenir histórico de la producción literaria real. Las profesoras pueden adquirir un papel de primer orden en la redefinición del currículo y en la transformación de metodologías docentes desde perspectivas no sexistas.

Para llegar a cubrir los intereses de las mujeres, la metodología también ha de transformarse de forma radical, dirigiéndose a estimular sistemáticamente la actitud crítica y la creatividad que suelen mostrar. El estímulo de ambas capacidades contribuirá a que su dotación cognitiva les permita poner en entredicho los fundamentos ideológicos tradicionales que perviven en nuestra sociedad. La potenciación de las iniciativas propias y la responsabilidad en la planificación, realización y evaluación del trabajo les ayudará a afianzar la confianza en sí mismas. Las siguientes reflexiones de una alumna ponen de manifiesto las repercusiones personales que logra la incorporación de contenidos y metodologías centrados en la aportación de las mujeres a lo largo de la historia: "Estudiar estos asuntos me ha gustado más que estudiar otros, porque me ha hecho sentir, es más, todas nos hemos sentido más seguras, más cercanas a nosotras mismas. Es bueno poder pensar que nuestro

valor no nace sólo ahora, sino que lo podemos encontrar también en el pasado. Fue distinto también porque normalmente en la escuela nos enseñan una historia del género humano que es sólo historia de los hombres, de lo que ellos han dicho o hecho".

Como colofón, quisiera unirme a Angeline Martel al destacar que cualquier reflexión organizada acerca de las mujeres y sobre su participación en el ámbito de la creación, posee, más allá de la dimensión didáctica, una connotación política y social, ya que "es una afirmación de cohesión entre las mujeres", una apuesta por acelerar, desde la base de la sociedad, la transformación de las desigualdades históricas que sufre la mitad de la población desde hace milenios.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (1999). *La educación para la Igualdad de Oportunidades entre los géneros en Secundaria Obligatoria*. Madrid, Dirección General de la Mujer, Consejería de Sanidad y Asuntos Sociales.
- BALLESTEROS, I. (1994). *Escritura femenina y discurso autobiográfico en la nueva novela española*. Nueva York, Peter Lang, pág. 32.
- CHADWICK, W. (2000). *Mujer, arte y sociedad*. Barcelona, Destino.
- CIXOUS, H. e IRIGARAY, L. (1995). *La risa de la medusa*. Barcelona, Anthropos.
- ESPEJO, B. (2000). *La literatura femenina del siglo XIX al XXI*. Ponencia presentada en el II Encuentro Internacional de Escritoras. Rosario, Argentina, 9-12 de agosto del 2000.
- ETXEBARRÍA, L. (2000). *La nueva Eva*. Barcelona, Destino.
- FISAC BADELL, T. (1997). *El otro sexo del dragón. Mujeres, literatura y sociedad en China*. Madrid, Narcea.
- FREIXAS, L. (2000). *Literatura y mujeres*. Barcelona, Destino.
- HERNÁNDEZ MORALES, G. y JARAMILLO GUIJARRO, C. (2000). "Violencia y diferencia sexual en la escuela", en *El harén pedagógico. Perspectivas de género en la educación escolar*. Barcelona, Graó.
- LUNA, L. (1996). *Leyendo como una mujer la imagen de la Mujer*. Barcelona, Anthropos.
- MARTEL, A. (2000). "Intervenciones pedagógicas a favor de niñas y mujeres brillantes". En: ELLIS, J. y WILLINSKY, J. (ed.): *Niñas, mujeres y superdotación*. Madrid, Narcea.
- MARTINENGO, M. [et al.] (2000). *Libres para ser. Mujeres creadoras de cultura en la Europa medieval*. Madrid: Narcea. Madrid, Siglo XXI, 1993.
- MAYER, H. (1999). *Historia maldita de la literatura*. Madrid, Taurus.
- NOCHLIN, L. (1993). *Femmes, Art et Pouvoir*. Nîmes, Chambon.
- OLIVARES, J. y BOYCE, E.S. (1993). *Tras el espejo la musa escribe*. Madrid, Siglo XXI.
- OTERO, L. (2001). *He aquí la esclava del señor*. Barcelona, Ediciones B.
- PLATH, S. (1996). *Diarios*. Madrid, Alianza.
- POZUELO YVANCOS, J.M. (2001). "Emilia Pardo Bazán, una escritura palpitante", *ABC cultural*, sábado 12 de mayo de 2001.
- (2001). *Ibíd.*, pág. 13
- POZUELO YVANCOS, J.M. y ARADRA SÁNCHEZ, R.M. (2000). *Teoría del canon y literatura española*. Madrid, Cátedra.
- PRADO, B. (2001). *Los nombres de Antígona*. Madrid, Aguilar.
- REYZÁBAL, M.V. (1980). "La mujer, ¿segundo sexo?", *Nueva estafeta*, nº 20, julio 1980.
- (1988). "La educación de lo femenino", *Anthropos*, 1: 89.
- (1998). *La lírica, técnicas de comprensión y expresión*. Madrid, La Muralla, 2ª ed.
- (2000). "La escritura también tiene su lado femenino", *La Cultura*, nº 318, 2000.
- (2000). "Literatura y feminismo: luces y sombras de las relaciones entre mujeres", *Papel Literario, Diario de Málaga*: domingo 30 de enero de 2000.
- REYZÁBAL, M.V. y SANZ, A.I. (1999). *Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida*. Barcelona, Praxis, 2ª ed.
- REYZÁBAL, M.V. y TENORIO, P. (1992). *El aprendizaje significativo de la literatura*. Madrid, La Muralla.
- SHOWALTER, E. (1978). *A Literature of Their Own*. London, Virago.
- . "¿Tiene sexo la literatura?", *El País, suplemento Babelia*, 6 de marzo de 1999.
- . (1986). *The New Feminist Criticism (Essays on Women, literature and theory)*. London, Virago.
- SIMMEL, G. (1999). *Cultura femenina y otros ensayos*. Barcelona, Alba.
- SIMÓN PALMER, C. (1989). "Mil escritoras españolas". En: LÓPEZ, A. y PAS-TOR, M.A.: *Crítica y ficción literaria: mujeres españolas contemporáneas*. Granada, Universidad de Granada.
- UNAMUNO, M. de (1968). *Obras Completas*, Vol. III, Madrid, Escelicer, págs. 479-483.
- VALLEJO NÁJERA, A. (1965). *Antes que te cases*. Madrid, Plus-Ultra.
- WOOLF, V. (1992). *A Woman's Essays*. London, Penguin.
- ZAVALA, I.M. (1998). *Breve historia feminista de la literatura española (en lengua castellana)*. Vol. V. Barcelona, Anthropos.



# Educación en la igualdad de hombres y mujeres desde la Historia del Arte

*Antonia Matamalas Prohens*

*Profesora del Centro de EPA "San Fernando de Henares" (Madrid)*

## INTRODUCCIÓN

PARA educar en la igualdad es necesario previamente hacer un análisis de cuáles han sido las causas que han originado la desigualdad secular entre hombre y mujeres. Y el Arte va a ser, lógicamente, un fiel reflejo más en la sociedad, de esa misma situación de desigualdad secular.

Es desde este punto de partida y desde mi práctica docente, cuando constato de forma fehaciente esa misma realidad de desigualdad comprobando como está presente en el estudio, en los libros de texto y en los museos que visito. La única triste realidad es la de la casi ausencia de mujeres artistas en los libros de texto, manuales y museos. Y eso pese a que las obras de arte mayoritariamente representan a las mujeres en múltiples facetas de su vida.

Es por esto, por lo que surge la necesidad de investigar y hacer materiales didácticos para estudiar el porqué de esta ausencia tan significativa y para poder modificar y enriquecer mi práctica docente sobre el tema de la mujer como creadora de Arte.

## QUÉ SE PRETENDE CON LA EXPERIENCIA

Nuestro objetivo va a consistir en analizar la imagen artística de la mujer y observar a su vez sus componentes constructores de significado de género, a la vez que nos aproximamos a conocer las biografías y obras de las distintas artistas que han contribuido con su trabajo al enriquecimiento artístico desde la Edad Media hasta el siglo XX, para poder descubrir lo que ellas han aportado al Arte, desde su peculiar modo de estar en el mundo, desde sus vivencias y sus creaciones; así como también poder analizar los factores que intervinieron en el discurso artístico para excluir a las mujeres de su papel de creadoras. Así alcanzamos el objetivo de crear una conciencia crítica,

reflexiva y activa de la mujer en el Arte, frente al discurso tradicional sobre la Historia del Arte que la ignora, para ayudar desde esta perspectiva, a detectar las desigualdades en la historia del arte constatadas y a discernir no sólo en las imágenes la calidad e interés estético de las mismas sino su valor ético e igualitario.

La representación de la mujer es una de las temáticas más constantes e importantes en las distintas épocas del Arte. Pero en este caso se trata de una presencia de la mujer en el Arte como objeto. Pero en cuanto sujeto hay una clara ausencia, una marginación. Por eso es necesario analizar, comprender y juzgar las imágenes sobre las mujeres. El acto de representación proporciona preguntas claves sobre qué puede decir una imagen acerca del mundo y en nuestro caso sobre el mundo de las mujeres. Desde luego, ninguna imagen es imparcial, pues va a depender tanto del ojo que la representa como del ojo que la observa y ya conocemos las posibilidades de la psicología de la imagen para modificar la realidad y adaptarla a la ideología conveniente a un poder, a una época o a un estamento determinados.

El Arte nos ha presentado diversas tipologías de mujer, en singular, que nada tiene que ver con la heterogeneidad de las mujeres y con su diversidad. Las imágenes han sido y son utilizadas para crear el tipo de mujer necesario al momento social, histórico, cultural, político, etc, y favorecer así que se perpetúe la transmisión de una visión distorsionada y parcial e interesada de la realidad, ya que este discurso ha estado hecho desde el universo masculino.

A través del análisis crítico de los sistemas de representación dominantes en las distintas épocas de la pintura occidental, descubrimos cómo los temas y el tratamiento que de ellos se ha hecho, han contribuido a crear y difundir estereotipos de género a menudo profundamente sexistas. Es necesario empezar por educar la mirada, para

poder hacer así, una lectura completa de la imagen, para aprender a ver, para ampliar no sólo la comprensión y disfrute de la imagen, sino también para posibilitar una lectura de género que descubra los mecanismos del poder en la mirada secuestrada de una sociedad fundada en la desigualdad.

Freire (1985) señala la importancia y la responsabilidad de plantearnos cómo y para qué educamos, ya que de eso depende un futuro posible donde hombres y mujeres tengan capacidad para ampliar sus opciones, con un desarrollo sostenible y válido para toda la humanidad: *No hay nada parecido a un proceso educativo neutral. La educación o bien funciona como un instrumento utilizado para facilitar la integración dentro de la lógica del sistema actual y obtener su conformidad al mismo tiempo, o bien se convierte en la práctica de la libertad, en virtud de la cual hombres y mujeres se enfrentan crítica y creadoramente con la realidad y descubren la forma de participar en la transformación de su propio mundo.*

Pilar Díez del Castillo nos aporta también: *El educador/a en su fuero ético personal, tendrá que optar por desarrollar su profesionalidad por unos cauces conformistas, o, por el contrario, como ocurre en el caso de la Pedagogía Crítica, afrontar el reto de intentar construir ese futuro en el que todas las personas, sea cuál sea su género tengan las mismas opciones... El conocimiento debe hacer compatible un desciframiento crítico de la historia con una visión de futuro que penetre en aquellas zonas de los deseos y las necesidades que albergan la nostalgia de una nueva sociedad y de formas de relación social que estén libres de la patología del racismo, del sexismo y de la dominación clasista.*

### EXPERIENCIA DIDÁCTICA CON LA PINTURA: "SUSANA Y LOS VIEJOS"

A partir del planteamiento educativo antes expuesto, es por lo que he realizado en el aula con mis alumnos/as distintas actividades en esta línea de educación para la igualdad a través del Arte. Con estas actividades se pretende:

- Descubrir cómo a partir de un proceso de caracterización iconográfica, un mismo tema puede pasar a presentar características diametralmente opuestas.
- Observar la figura humana y sus estereotipos.
- Desarrollar la capacidad de análisis crítico.
- Utilizar el Arte como modo de conocimiento.

Paso a continuación a exponer una de esas actividades.

Partimos de las diversas representaciones del tema bíblico de *Susana y los viejos*, tema recurrente en la Historia del Arte.

1. Pasamos varias diapositivas de versiones renacentistas y barrocas sobre el tema, de pintores como Ticiano, Tintoretto, etc. Una vez vistas pasamos a preguntarnos: ¿Cuál puede ser el tema real de estos cuadros? ¿Qué papel juegan cada uno de los personajes que aparecen en ellos? E intentamos reconstruir el tema de los cuadros.



2. Se lee la historia que inspiró la obra (*La Biblia, Libro de Daniel, 13*) y a continuación nos preguntamos de nuevo:

- ¿Concuerda la historia con el contenido de los cuadros que hemos visto?

3. Después pasamos a ver la diapositiva de la versión del mismo tema pintado por Artemisia Gentileschi y nos preguntamos entonces:

- ¿Existe contradicción entre la representación de la figura femenina que ella trasmite con la de los otros pintores de época?
- ¿Qué describe la representación de la figura femenina en Artemisia?
- Adjetivémosla.
- ¿Qué describe la representación de los otros? ( Ticiano, Tintoretto...)
- Adjetivémosla.
- ¿Cuál, es la imagen más fiel a la historia que se cuenta?
- ¿A qué puede ser debido el cambio de representación? ¿Cómo puede cambiar tanto un tema?

4. Otro paso sería llegar a una reflexión comparativa, sobre las posibles causas del cambio de representación y sobre su relación con otras imágenes sobre el mismo tema. Y para acabar nos podemos preguntar:

- ¿El tratamiento dado a *Susana* por Artemisia Gentileschi puede tener que ver con el hecho de que la artista sea una mujer?
- Dada la calidad artística de esta extraordinaria pintora, ¿por qué no se la conoce apenas?

5. Otra actividad interesante sería la del cambio de personajes.

- ¿Que pasaría si cambiamos la imagen de *Susana* por la de un hombre y la de los hombres por mujeres? ¿Qué resultaría?
- No parecen ser intercambiables ¿Por qué? Esto nos puede hacer reflexionar sobre el papel que juega el cuerpo femenino en estos cuadros, que parece quedar reducido a sólo elemento de contemplación o a simple adorno estético.
- Nos podemos preguntar a quién realmente va dirigida la imagen del cuerpo desnudo

de la mujer. ¿Quién se supone que es el espectador, hombre o mujer, en esta obra? ¿Por qué?

## LA MIRADA MASCULINA COMO DETERMINANTE DE LA HISTORIA DEL ARTE

Podemos concluir por tanto, según la actividad desarrollada sobre el tema bíblico de *Susana y los viejos* en la *Pintura*, ampliable a otros muchos temas más con protagonista femenina, que la imagen de la mujer que la *Historia de la Pintura* nos ha transmitido es por lo general, la mirada del hombre sobre ella, y casi nunca, dado la escasez o casi ausencia de mujeres artistas, la mirada de la mujer sobre ella misma. Las obras estudiadas en esta actividad, excepto la mirada femenina de Artemisia Gentileschi, expresan sólo la mirada masculina sobre la mujer, y reflejan, por tanto, sólo lo que vieron y pensaron los hombres de las mujeres a lo largo de los siglos.



Podemos acabar esta breve reflexión con las siguientes preguntas:

¿Lo que llamamos *Historia Universal del Arte*, no debería en realidad llamarse *Historia Universal del Arte masculino*?

O estas otras:

¿Tendrá la imagen de la mujer manifestada en la *Pintura* algo que ver en la mirada que tiene la mujer de ella misma? ¿Puede influir tanto la *Pintura* en la sociedad?

No olvidemos que la *Pintura* fue hasta el siglo XX el equivalente de lo que es hoy la publicidad.

## BIBLIOGRAFÍA

DIEZ DEL CORRAL PÉREZ-SORIA. (2000). *Creación artística y mujeres*. Narcea. Madrid.

FREIRE, PAULO (1985) *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI

La mujer y la Educación de Personas Adultas



# Mamá aprende español

*Pilar Melero Abadía*

*Voluntaria en el Centro Público San Lorenzo (S.L. de El Escorial-Madrid)*

A las 9:10, después de haber dejado a nuestros hijos e hijas en sus clases del C.P. San Lorenzo de San Lorenzo de El Escorial (Madrid) y haber intercambiado dos palabras con la profesora, unas cuantas madres nos dirigimos hacia una pequeña pero muy luminosa aula para aprender español y ... muchas cosas más. La clase dura, aproximadamente, una hora y media, dos días a la semana. Un calendario intercultural en el cual hemos ido incorporando las fechas que son importantes en todas nuestras culturas y un mapa-mundi que nos acerca y sitúa en nuestros relatos decoran nuestra clase.

## ¿POR QUÉ "MAMÁ APRENDE ESPAÑOL"?

Muchas familias migrantes apenas tienen contacto con personas españolas. En casa hablan, como es natural, su idioma y ven programas de televisión en su lengua materna. Las mujeres que no trabajan fuera del hogar no sólo desconocen la lengua española, sino también el contexto en el que se habla. Los motivos que les mueven a participar en este curso, según sus propias palabras, son los siguientes:

- aprender, por fin, a hablar español,
- "arreglar" el español que "chapurrean",
- empezar a prescindir del servicio de traducción de sus hijos e hijas,
- aprender a escribir bien en español,
- aprender las estructuras gramaticales básicas de la lengua española,
- entender la lengua en la que sus hijos e hijas viven, para que la lengua española no les distancie de ellos/as, para no "perderlos" por el idioma,
- poder vencer lingüísticamente los problemas cotidianos.



*Los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo*

## ¿QUÉ OBJETIVOS PERSIGUE EL CURSO?

En esta pequeña aula hemos creado un espacio de comunicación en el que, además de aprender la lengua oral, iniciar procesos de alfabetización o profundizar en la lengua y cultura, están presentes los siguientes objetivos:

- Abrir caminos hacia un aprendizaje autónomo, propiciando la adquisición de estrategias de aprendizaje y de comunicación.
- Favorecer la comunicación intercultural, el acercamiento a otras formas de vida y pensamiento, al mismo tiempo que reconocemos y valoramos las propias.
- Alcanzar los conocimientos suficientes para



poder ayudar a los hijos e hijas con los deberes escolares.

- Fomentar el contacto escuela-equipo pedagógico y la participación de los padres en la vida escolar.
- Sensibilizar sobre la gran ventaja que supone una educación bilingüe (aunque su lengua no tenga en nuestra sociedad el prestigio que puedan tener otras lenguas).
- Tematizar cuestiones referentes a la educación.

## GRUPOS Y TRABAJO EN EL AULA

El grupo de mujeres que participa en este proyecto presenta gran heterogeneidad en cuanto a su formación. Entre ellas, hay personas no alfabetizadas en su lengua materna, otras que fueron un par de años a la escuela y mujeres con formación universitaria. Hemos hecho dos pequeños grupos:

- El de las mujeres no alfabetizadas en su lengua materna (sólo hay marroquíes). Son las que llevan más tiempo en España y las que más dificultades tienen para comunicarse en español. Nos centramos en el aprendizaje de la lengua oral sin apoyo de la lectoescritura. Las actividades de prelectura y preescritura se iniciarán cuando exista una suficiente competencia comunicativa. Apenas tienen ocasión de practicar la lengua que aprenden, no trabajan fuera de casa, están rodeadas de compatriotas y familiares, ven la televisión en árabe y la casa, sus hijos/as y el marido requieren casi todo su tiempo<sup>2</sup>.
- El otro grupo está formado por mujeres de diferentes países (Marruecos, Moldavia, Rumanía, Ucrania y Brasil) con una formación que va desde la básica hasta la universitaria y que leen y escriben en español con mayor o menor soltura. Entre ellas hay diferentes niveles de competencia comunicativa. En general, llevan menos tiempo en España que las mujeres del grupo anterior. Algunas trabajan por horas en el servicio doméstico, cuidando a personas mayores o cosiendo.

A pesar de proceder de diferentes culturas y de tener diferentes niveles de formación o ser analfabetas en su lengua materna, todas ellas se enfrentan a situaciones cotidianas muy parecidas: en el colegio tienen que hablar con los profesores/as de sus hijos e hijas, en el centro de salud necesitan expresar lo que les pasa y entender las recomendaciones del médico, en el mercado tienen que ser

capaces de pedir lo que quieren comprar, en el contacto con la administración pública tienen que entender y hacerse entender, etcétera. Aunque algunas de estas mujeres cuenten con una formación académica o/y profesional, a la hora de buscar trabajo, la falta del idioma y, en consecuencia, la falta de autoestima es un gran obstáculo para todas ellas. En clase, trabajamos todos estos ámbitos de atención prioritaria.

**Esta experiencia intercultural aprovecha el tiempo en que están los niños en clase, para que sus madres, en otro aula del mismo colegio, aprendan español, se impliquen más en la vida del centro, entiendan y ayuden mejor a sus hijos.**

Según el tiempo que llevan residiendo en España, las mujeres marroquíes que acuden a estas clases llegaron, generalmente, en una de las dos etapas siguientes:

- La que va desde mediados de los años 70 hasta principios de los años 90, en la que las mujeres vinieron, básicamente, por motivos de reagrupación familiar. Sus maridos llevaban ya unos años trabajando en España y a ellas se les concedió un permiso de residencia condicionado a la situación legal del reagrupante, sin tener acceso a un permiso de trabajo independiente, lo que las llevó a recluirse en su casa y, quizás, a desestimar la importancia de aprender español. Lourdes Miquel en la introducción al *Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigradas* (1991) se refiere a esta mujer que sigue estando presente en nuestras aulas: *Este programa está especialmente dirigido a mujeres inmigrantes -condición que, como se sabe, presenta dificultades adicionales a la simple condición de "inmigrante"- [...] Nos hallamos ante una población que no está habituada a desenvolverse en contextos educativos -con las dificultades que ello supone para seguir un proceso de aprendizaje- [...] desconocedoras de nuestra cotidianidad, responsables del funcionamiento práctico de la familia (alimentación, cuidado de los niños, responsabilidades sanitarias, etc.) que, además, no siempre han escogido este país de forma voluntaria.*

- La segunda etapa se inicia a mediados de los años 90. En estos últimos años, algunas

mujeres jóvenes, procedentes de ciudades y con un cierto nivel de estudios, llegan solas buscando trabajo. También vienen mujeres que se han formado en Marruecos y han contraído matrimonio para poder acompañar a sus maridos marroquíes a España. Este segundo grupo representa un cambio que, en parte, rompe con los patrones tradicionales preestablecidos por las mujeres de la primera etapa.

Como ya se ha mencionado, uno de los objetivos de nuestra clase, es fomentar el contacto entre la escuela y la familia migrante. Un curso de español que tiene lugar en la misma escuela a la que van sus hijos/as puede hacer desaparecer los miedos que los padres extranjeros puedan tener hacia esa "institución". El profesorado de la escuela se queja de que los intentos de comunicación naufragan en la barrera del lenguaje, ya que, muchas madres extranjeras, a pesar de llevar muchos años en España, no hablan el idioma. Una mejor comunicación en español traerá consigo un mayor contacto entre las familias migrantes y el profesorado del centro y, en consecuencia, un mejor trabajo conjunto. El porqué de que no hayan acudido a un curso de español en los años que llevan viviendo entre nosotros tiene respuesta en alguno de los obstáculos con los que se encuentran estas mujeres a la hora de aprender español:

- Muchos centros de adultos ofrecen clases por las tardes cuando estas mujeres tienen que cuidar de sus hijos.
- Si en los cursos hay hombres, su asistencia a clase se puede ver dificultada por cuestiones culturales, religiosas o familiares.
- Hay pocos cursos en los que el aprendizaje sea exclusivamente oral<sup>3</sup> y, por eso, las mujeres analfabetas en su lengua materna dejan de ir.

Los contenidos de clase, a diferencia de los de un curso de "español para inmigrantes", tienen que ver, por una parte, con las necesidades comunicativas de estas mujeres y, por otra parte, con la escuela: trabajamos, por ejemplo, el plan de vacunas, las convocatorias de reuniones trimestrales y todo tipo de informaciones que la escuela quiere hacer llegar a los padres.

Estas mujeres tienen un gran interés en poder

**Este tipo de proyectos interculturales que llevan desarrollándose más de 5 años en Alemania consideran que la familia es el primer peldaño para la integración de los hijos en la escuela y en la sociedad.**

apoyar a sus hijos e hijas en su integración y formación escolar. La falta de conocimientos de español al tratar temas relacionados con la escuela puede ser un obstáculo entre el niño/a y sus padres y esto dificulta su desarrollo escolar. En esta experiencia ya se está viendo como los niños/as de las madres extranjeras que asisten a los cursos valoran positivamente que sus mamás se queden en su "cole" a aprender español.

En el aula trabajamos con soportes gráficos, fotos y dibujos, con impresos y formularios, con juegos y material de creación propia, con materiales E/LE y

también con: el *Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigradas no alfabetizadas*, *Contrastes*, el *Manual de lengua y cultura de Cáritas*, *En Contacto con...*, o *Aprendiendo un idioma para trabajar*, entre otros<sup>4</sup>. La selección y organización de los contenidos está en función de las necesidades de aprendizaje e intereses tanto individuales como del grupo. Esto nos lleva a una continua adaptación para poder ir construyendo un conocimiento significativo para ellas, sin alejarnos de su realidad.

La atmósfera que hemos ido creando es propicia para el aprendizaje, nos sentimos con ganas de compartir, escuchar, hablar y, en definitiva, de aprender. Se intenta crear un entorno afectivo que les ayude a fomentar su autoestima, aumentar su confianza y valorar el aprendizaje de la lengua española como vía de crecimiento personal.

#### "MAMA LERNT DEUTSCH". BREVE HISTORIA DEL PROYECTO EN ALEMANIA

El proyecto se inició en Alemania en 1997 y en apenas seis años se ha extendido por todo el país. El Ministerio de Asuntos Multiculturales ("Amt für multikulturelle Angelegenheiten") de Frankfurt a.M. (Alemania) en colaboración con la Universidad Popular<sup>5</sup> y algunas escuelas se dirigieron a familias migrantes para ofrecer a las madres, la posibilidad de aprender alemán en el centro escolar de sus hijos. En el caso de que la familia tuviera niños/as menores de 3 años (en Alemania apenas hay escuelas infantiles de 0-3 años) se les ofrecía un servicio de guardería mientras la madre asistía a clase. El proyecto surgió como reacción al problema expresado repetidamente por los equipos pedagógicos: la gran dificultad para comunicarse con los padres de los niños y niñas.

En algunos casos, la profesora realiza una visita previa a la casa de cada una de las mujeres que van a participar en el curso a fin de que todos los miembros de la familia conozcan el proyecto y puedan percibir, además, el respeto que la docente tiene por la cultura de esas personas. Así crece la motivación en las mujeres y se reducen los miedos y temores en sus maridos.

En el año 2000 se realizó una evaluación del proyecto en la que participaron 200 mujeres de 24 países (33% turcas). Un tercio de las participantes llevaba más de 10 años residiendo en Alemania y este curso era su primer intento de aprender sistemáticamente la lengua alemana. Podemos, pues, imaginarnos que estas mujeres no habrían ido por iniciativa propia a un curso de alemán para extranjeros como los que se ofrecen en las universidades populares (VHS).

En el grupo de mujeres de San Lorenzo nos encontramos con la misma situación, podemos decir que para algunas mujeres (las que llevan más tiempo en España o las que son analfabetas en su lengua materna) es su primer curso de español. Un factor importante para que acepten esta oferta es que el curso se da en la escuela a la que van con sus hijos/as y que éstos están atendidos mientras sus madres están en clase, que los profesores de sus hijos/as les han animado a asistir a estas clases, que no tienen que desplazarse a otro sitio y que los cursos se ofrecen exclusivamente a mujeres y son impartidos por otra mujer lo que posibilita la asistencia de las mujeres que, como ya hemos mencionado, no iría a cursos en los que hubiera hombres.

En el caso de la escuela de San Lorenzo, el que los hijos e hijas menores de 3 años de la mayoría de las mujeres marroquíes no vayan a la escuela infantil dificulta la asistencia de sus madres al curso. Son muchas las que se han acercado a la clase para decir solamente que vendrían encantadas pero no tienen con quien dejar a sus bebés o hijos/as pequeños. Este obstáculo se podría salvar con un servicio de guardería.

En Alemania, las madres que asisten a estos cursos también participan en algunas fases de las

clases de los niños y niñas, lo que supone una gran motivación para ellas y una experiencia enriquecedora para los niños/as y el profesorado. Suelen ser los niños extranjeros quienes las saludan y presentan al resto del grupo, como vemos en la foto de este artículo.

También los propios hijos e hijas pueden acercarse a la clase de sus mamás para compartir con ellas momentos de aprendizaje. Se rompe así la distancia entre el profesorado de la escuela y las madres de niños y niñas extranjeros.

## EL INFORME "PISA" Y LOS NIÑOS/AS DE FAMILIAS MIGRANTES

La familia es el primer peldaño para la integración de sus hijos/as. Las mujeres migrantes que hablan español tienen más posibilidades de contacto con sus vecinas españolas, con otros padres de la escuela, con los profesores/as, etc. y esto repercute positivamente en el proceso de integración de su hijo/a en la escuela y en la sociedad.

La publicación de los resultados del primer ciclo del Proyecto Internacional PISA (Programme For International Student Assessment) del año 2000 elaborado por la OCDE, generó una viva controversia en los medios de comunicación y entre los responsables políticos sobre el estado del sistema educativo en Alemania. Los niños y niñas de fami-

lias migrantes tuvieron los peores resultados, y dentro de este grupo no sólo están los que han venido de otros países y han continuado su escolarización aquí, sino también los que han nacido en Alemania de padres extranjeros. Tanto el Informe PISA como otros estudios

demuestran que los insuficientes conocimientos de alemán de estos alumnos son un elemento importante en la crisis académica del país.

En Berlín<sup>6</sup>, los hijos e hijas de familias que proceden de otros países representa el 50% del total de nuevos alumnos. Además de las quejas que también acostumbramos a oír en España de que las dificultades idiomáticas de los hijos/as de



migrantes rebajan el nivel académico de toda la clase, allí se ha originado ya un grave problema social: el fracaso escolar de los hijos e hijas de familias migrantes se duplica al de los alumnos alemanes. El proyecto "Mamá aprende alemán" pretende ir a las raíces del problema: muchos chicos y chicas extranjeros fracasan porque no se sienten arropados en su vida escolar. Desde pequeños deben integrarse mejor en la escuela para, a largo plazo, aumentar la motivación y el rendimiento.

El proyecto que se desarrolla en, prácticamente, todas las ciudades alemanas intenta, a través de las madres, acceder a la cultura y a la disposición de aprender de los niños y niñas extranjeros. Una mayor competencia comunicativa hace que las madres se sientan "menos extranjeras", salgan de su aislamiento y entren en contacto con otras personas y esto repercute positivamente en sus hijos/as, pues, precisamente, son las madres las que, dentro de la familia, mayor influencia tienen en su formación. Si en las familias migrantes, el vínculo entre las madres y sus hijos e hijas se fortalece a través de la escuela, el rendimiento de éstos aumentará.

La adquisición de la competencia comunicativa dota a estas mujeres de una mayor autoestima, un contacto más intenso con sus hijos e hijas y, en muchos casos, también un gran reconocimiento personal: "Todavía puedo aprender y, además, me divierto"; "no quiero que mi marido o mis hijos/as mayores tengan que solucionarlo todo". Las relaciones de poder y los papeles que juegan el hombre y la mujer en una familia en la que la mujer no habla español empezarán a cambiar conforme ella vaya sintiéndose más segura en la lengua y vaya adquiriendo independencia. El curso de español es para algunas mujeres el único espacio que tienen de forma legítima para ellas.

Teniendo en cuenta todas las aportaciones positivas de este proyecto que acaba de iniciar su andadura, sería maravilloso que muchos más niños y niñas pudieran decir: "Mamá aprende español".

1. Wittgenstein, L. (1994), *Tractatus logico-philosophicus*, Proposición 5.6. Barcelona, Ed. Altaya.

2. Véase a continuación las etapas de llegada a España de las mujeres marroquíes.

3. Apenas se ofrecen cursos de enseñanza exclusivamente oral del español en centros de EPA a pesar de que sabemos que no se puede aprender a leer y a escribir en español si la persona no habla la lengua. La mayoría de



los manuales de español para inmigrantes (Cáritas, ASTI, *Contrastes*, etc...) integran simultáneamente los dos procesos: la alfabetización y el aprendizaje de la lengua.

4. -Miquel, L. (1991), *Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigradas no alfabetizadas*, Ed. GRAMC, Ministerio de Asuntos Sociales.

- Equipo *Contrastes* (1998), *Contrastes*, FAEA, Ed. MEC.

- Cáritas y Federación Andalucía Acoge (1996), *Manual de lengua y cultura*, Ed. Cáritas Española.

- ASTI (2001), *En Contacto con...*, Departamento de Educación de ASTI.

- De Andrés, R. et al., (2002), *Aprendiendo un idioma para trabajar*, Cruz Roja y Santillana Formación.

5. La Universidad Popular (VHS), comparable con los centros EPA, proporciona las profesoras que se desplazan a los centros escolares. Los cursos los subvenciona la Administración educativa.

6. Según el censo "oficial" de Berlín (<http://www.statistik-berlin.de>), en diciembre de 2002 había 3.394.572 personas empadronadas en la ciudad de las cuales 442.554 eran extranjeras.

1ª Foto:  
Frauenprojekt Gallus der Lehrerverkooperative e.V. (Alemania) <http://www.lehrerkoop.de/beratungundhilfe/mamalernt.htm>

2ª Foto:  
Mozart - Volksschule Elsenfeld (Alemania) [http://home.t-online.de/home/Mozartschule/r\\_mama.htm](http://home.t-online.de/home/Mozartschule/r_mama.htm)



# Propuestas didácticas para una comunicación no sexista

*Amabilia Hidalgo Fernández*

*Técnica de la Casa de la Mujer del Ayuntamiento de Alcobendas (Madrid)*

**S**EGURO que en muchas ocasiones hemos entrado en la polémica sobre si el lenguaje es sexista o no. Existen posturas de todo tipo pero casi ninguna desapasionada. Quién no ha expresado alguna vez su opinión sobre la conveniencia o no de utilizar la "o/a", o sobre si la palabra "hombre" hace referencia también a las mujeres. Quienes nos dedicamos a la formación, sabemos que el lenguaje es la principal herramienta que articula dos funciones básicas para el ser humano, la comunicación y la representación del mundo físico y social. Es, a su vez, el medio para comunicar y representar sentimientos, emociones e información con todos los matices que la realidad nos ofrece.

## LENGUAJE Y PENSAMIENTO

La persona utiliza las palabras como instrumento del pensamiento. A través del lenguaje se manifiesta la capacidad lógica y las nociones espaciales y temporales. Todas ellas se van adquiriendo o desarrollando mediante nuestras acciones cotidianas y nuestra forma de expresarlas. El lenguaje refleja nuestro conocimiento acerca del mundo y también ayuda a aumentar o perfeccionar ese conocimiento. La interrelación entre pensamiento y lenguaje es inevitable. Nuestra forma de hablar refleja aspectos conscientes e inconscientes de nuestra forma de pensar al tiempo que nuestro pensamiento se ve influido y limitado por nuestra forma de usar el lenguaje.

Nuestro pensamiento está lleno de referencias que se corresponden con aspectos de la realidad social. Uno de estos aspectos de la realidad social que el uso de la lengua refleja son las características de género y las relaciones de poder que tradicionalmente han sido asignadas a mujeres y hombres en una sociedad concreta y en un momento histórico concreto. Los continuos cambios sociales tienen sus repercusiones sobre el lenguaje y sobre la comunicación en general. La lengua se adapta a los cambios culturales y tecnológicos y, por tanto, refleja cada vez más las transformaciones sociales relativas a hombres y mujeres.

¿Podemos afirmar, como consecuencia, que la lengua es sexista? El sexismo está en la lengua porque está en nuestra sociedad y, concretamente, en nuestras cabezas. Según A. G. Meseguer, *cuando pensamos, las ideas que vamos creando toman cuerpo en unos moldes cuya forma está determinada en la lengua que hablamos. En el terreno de las relaciones de mujeres y varones la lengua refleja la desigualdad tradicional con la que la sociedad viene tratando a unas y otros.*

El sexismo social, que se mantiene en nuestra sociedad occidental a pesar de la igualdad formal que la ley establece, se refleja en el sexismo lingüístico aunque estos hechos no siempre coinciden. Podemos expresar situaciones sexistas con un uso de la lengua no sexista y situaciones no sexistas con una utilización claramente sexista. Como ejemplo del primer caso tenemos cualquier descripción de nuestra representación parlamentaria que se refiera al número de mujeres y hombres que componen la cámara de representantes. En el segundo caso tenemos frases gloriosas como aquella de un secretario de estado cuando, refiriéndose a la Constitución, dijo: *si fuera mujer se pondría de largo, si fuera ciudadano votaría.* El sexismo se manifiesta tanto en el hablante como en el oyente, en el lenguaje verbal, no verbal o icónico.

## LA COMUNICACIÓN

Tomando uno por uno todos los elementos del esquema de la comunicación podemos comprobar que cualquiera de ellos puede estar o no impregnado de sexismo. Es decir, en el proceso de codificar o decodificar un mensaje el emisor/a o el receptor/a pueden hacer uso de formas sexistas a través de un mensaje o un contexto lingüístico o extralingüístico sexista. Los diferentes canales con sus códigos y sus reglas son quizá el elemento más aséptico, aunque pueden ser vehículo del sexismo que los protagonistas de la comunicación ponen en marcha. En contraposición, es en el plano semántico y, en ocasiones, en el morfológico, donde mejor pueden observarse los reflejos de la

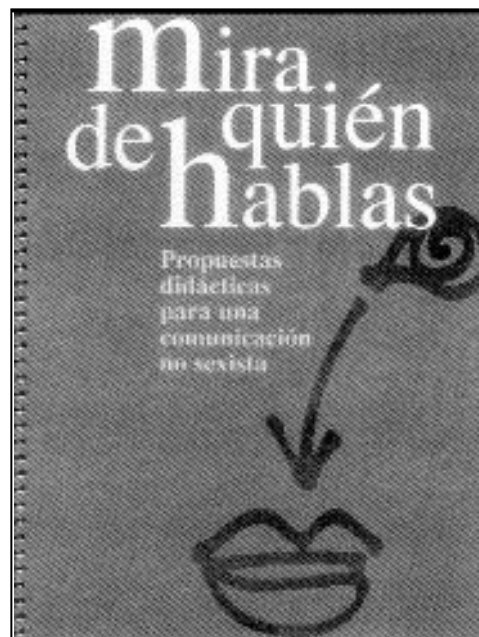
desigualdad social entre los géneros. El uso de las palabras lleva consigo significados y connotaciones. Es decir, los referentes de los que partimos o que generamos en la comunicación son los que realmente ponen en juego el sexismo.

A lo largo del proceso de socialización de cada persona interiorizamos los valores, actitudes y normas que la sociedad considera propios de cada sexo. De esta manera, además de nacer con un determinado sexo aprendemos a formar parte de un género social. Solemos asociar a las mujeres con afectividad, ternura, dependencia, cuidado de los demás, intuición, pasividad... y a los hombres con seguridad, fuerza, independencia, actividad, impulso sexual,... El lenguaje y la comunicación son vehículos de transmisión de estos modelos.

El impacto y la influencia que la publicidad y los medios de comunicación audiovisual o impresos tienen en nuestra vida cotidiana los convierte en uno de los elementos socializadores. La socialización de género, el aprendizaje de los roles y estereotipos que nuestra cultura adjudica a cada sexo se realiza también a través de ellos de una manera constante y sutil. Incluso en los espacios de formación reforzamos o combatimos inevitablemente los mandatos sociales, los valores y comportamientos relacionados con un desigual reparto de tareas y cualidades a través del Currículum Oculto. Todo esto puede convertirse en elemento educativo si somos capaces de transformar en consciente lo inconsciente. Si utilizamos el recurso de la comunicación y el lenguaje como medio para descubrir realidades sociales como la desigualdad o el androcentrismo cultural.

## ANDROCENTRISMO

La teoría feminista ha incorporado conceptos de gran utilidad para las ciencias sociales. Uno de ellos, muy relacionado con el tema que nos ocupa es el androcentrismo, es decir, la tendencia social a percibir la realidad desde el punto de vista del varón aplicando luego esta visión de manera universal. Este enfoque ha deformado y limitado importantes ramas de la ciencia como la medicina, la historia, la psicología, etc., incapaces de superar esa visión limitada y parcial de la realidad que excluye las vivencias, aportaciones y valores ligados a las mujeres. Esta misma ocultación que el androcentrismo produce se manifiesta de una manera muy clara en la comunicación y el lenguaje. Como consecuencia se produce la ocultación social de la realidad de las mujeres, con excepción de aquellos aspectos ligados a su rol tradicional que sí suelen ser mostrados con facilidad.



El uso abusivo del masculino como genérico lleva implícito la ocultación porque aún nuestros hábitos sociales nos impiden crear automáticamente una representación mental adecuada. Aunque nos parezca mentira cuando decimos "los escritores" o "los músicos" construimos inconscientemente un referente masculino. La prueba la tenemos en las últimas selecciones de literatura y música que el periódico *El País* ha ofrecido en los últimos meses: ¿Habéis observado cuántas escritoras han considerado que son "Clásicos de la literatura del siglo XX"? Tres de cuarenta. ¿Y entre "Los discos de nuestra vida"? Una de veinticinco. Ejemplos de este tipo tenemos a centenares en cuanto miramos a nuestro alrededor con claves diferentes. Sabemos que cuando un hecho social se repite, puede observarse o medirse, es menos probable que sea fuente del azar y sí de una causa justificada, aunque oculta.

## GÉNERO GRAMATICAL Y SEXO

Pero no se trata, de proponer soluciones irreales, forzadas o mecánicas. Nuestra lengua tiene infinitas posibilidades de expresión y los medios de comunicación muchas más, pues cuentan con la imagen. En muchos casos no es necesario siquiera transgredir las reglas. Unos ejemplos: Si todas las palabras acabadas en "o" hacen su femenino en "a" ¿por qué nos cuesta tanto feminizar las profesiones? ¿Por qué algunos diccionarios siguen definiendo como del género gramatical masculino palabras neutras como pianista, taxista o alquimista?

Existe la falsa idea de que en nuestra lengua el género gramatical masculino o femenino hace siempre referencia al sexo correspondiente y no es

así. De la misma forma que la "o" no es patrimonio de los hombres no lo es la "a" de las mujeres. En ambos casos es cierto que ese paralelismo existe pero tenemos numerosos ejemplos de lo contrario. Oficios o actividades tradicionalmente masculinos acaban en a: chapista, deportista, astronauta, masajista... Palabras abstractas o colectivas que abarcan a ambos sexos son del género gramatical masculino, femenino o neutro indistintamente como persona, individuo, cadáver, gerente, testigo, lince, criatura, gente, autoridad, mayoría,... *En nuestra lengua la mujer es tan dueña del género masculino como el varón. La identificación género-sexo es una rutina cultural y no una ley lingüística* (Meseguer). Mantenemos, por tanto, hábitos de uso influidos por la falta de referentes femeninos y no sólo por la estructura de la lengua. Este sería nuestro gran reto en realidad: ser capaces en nuestro uso del lenguaje, en nuestra comunicación cotidiana, de hacer visibles a las mujeres. Para esto unos genéricos son más útiles que otros. El uso de la palabra "hombre" como genérico refuerza la imagen del varón como protagonista al contrario que otros términos como "humanidad", "ser humano", etc.

## LA PUBLICACIÓN "MIRA DE QUIEN HABLAS": UN MATERIAL DIDÁCTICO PARA TRABAJAR

La creatividad debe ser nuestra aliada. Creatividad para descubrir las distintas posibilidades de uso de nuestra lengua, para crear referentes femeninos, para transformar significados especialmente en aquellas palabras que han tenido connotaciones de infravaloración o subordinación para las mujeres y nombrarlas correctamente, para corregir el enfoque androcéntrico del discurso y desechar los estereotipos y el orden jerárquico entre los sexos. Podríamos hacernos algunas preguntas:

- ¿Está dentro de nuestra función formativa ayudar a descubrir cómo se interrelacionan el lenguaje y el pensamiento?
- ¿Aceptamos que el género es uno de los factores que más influyen y condicionan la realidad personal y social de las personas? ¿Aceptamos que es un aspecto que la formación de las personas adultas debe tener como referente metodológico para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la comprensión del concepto de sí y del medio y la capacidad de acción?
- Si la lengua siempre ha sido algo vivo y en transformación, ¿qué hay detrás de las grandes resistencias y descalificaciones al tema del sexismo en el lenguaje?

La lengua y la comunicación, como estrellas de nuestra labor formativa pueden ser un medio idóneo para trabajar sobre la identificación de los valores sexistas como parte de la realidad social del alumnado y para elaborar planteamientos creativos en el uso de la lengua. El libro: *Mira de quién hablas, Propuestas didácticas para una comunicación no sexista*, al igual que otros materiales que abordan el tema, está elaborado para intentar dar respuesta a esos interrogantes. Queremos que sea un instrumento de análisis y reflexión que nos permita avanzar en la utilización de un lenguaje no sexista. Está dirigido tanto a grupos de educación reglada como no reglada: enseñanza secundaria, educación en el tiempo libre, grupos de mujeres, grupos de educación de personas adultas... Pensamos que en todos ellos hay espacio para trabajar un tema que, además, puede servir de puente para otros muchos relacionados tanto con la igualdad entre los sexos como con otras situaciones de discriminación. Este material ha sido publicado por el Ayuntamiento de Alcobendas y está a vuestra disposición (Casa de la Mujer. C/Málaga,50. Tlf. 916543787. E-mail: [socicamu@alcobendas.org](mailto:socicamu@alcobendas.org)).

El material "Mira de quien hablas" se organiza en estos temas y subtemas:

**1. LENGUAJE, PENSAMIENTO Y REALIDAD**  
Pensar y hablar  
Cambia la sociedad, cambia la lengua

**2. LA COMUNICACIÓN**  
Todo es comunicación  
La fuerza de la imagen

**3. EL ANDROCENTRISMO**  
La mujer y la Historia  
¿Las mujeres siguen ocultas?  
El Androcentrismo y la ocultación de la mujer en el lenguaje

**4. GÉNERO GRAMATICAL Y SEXO**  
El género gramatical masculino no es monopolio de los varones  
El lenguaje de los sexos

**5. TRAS EL SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS**  
¿Cómo se expresan los estereotipos?  
Palabras, refranes, expresiones

**6. ALGUNAS PISTAS**  
Crear referentes femeninos  
Corregir el enfoque androcéntrico del discurso  
Nombrar correctamente a las mujeres  
Nombrar a los varones  
Romper estereotipos

# Historia de las mujeres: una asignatura optativa para EPA

*Carlos Escobar Navarro*

*Profesor del Centro de EPA "Tetuán" de Madrid*

**D**ESARROLLÉ el trabajo Historia de las Mujeres (propuestas didácticas) durante un periodo de licencia por estudios. Parte de las propuestas didácticas han sido llevadas a la práctica. Espero que su divulgación anime a quienes están trabajando en el aula estos mismos temas a un debate en el que pongamos en común experiencias y materiales didácticos, y que despierten un cierto interés en aquellos que no se los han planteado.

En cualquier caso deseo que todos colaboremos con nuestros saberes y posibilidades en un objetivo común: llevar la "Historia de las Mujeres" a nuestros Centros y que esta materia forme parte del "currículo" del Tramo III de Educación Básica de Adultos (Secundaria).

Hasta ahora el tratamiento de todo lo relacionado específicamente con mujeres en nuestros centros se ha movido en el terreno del voluntarismo: algún curso, algún taller, la celebración del Día de la Mujer allí donde algunas profesoras han tenido la constancia de realizar el esfuerzo para preparar, organizar y desarrollar dicha actividad...

Creo que ha llegado el momento de que en todos los centros se oferte como materia optativa "Historia de las Mujeres". Y digo en todos porque más del 80% de las personas que asisten a ellos son mujeres: en el Tramo III de EBA (Secundaria) cada vez más jóvenes, por el inevitable "fracaso escolar". Y estas chicas (e igual los chicos) están, como poco, desconcertadas, no tienen nada claro cuál es su papel en la sociedad. Creemos que una asignatura como la que proponemos les permitiría empezar a conocer el papel histórico de las mujeres en todos los campos del conocimiento (filosofía, literatura, ciencia, medicina...) y ayudaría a sentar las bases teóricas, el "marco", del nuevo modelo de relaciones personales en el que estamos inmersos en nuestra sociedad.

## ¿QUIÉN ERES TÚ Y QUIÉN SOY YO?

Sostiene García Calvo: "No, no: estoy harto y cansado de ser activo, de obedecer a la ley de división de los sexos y sus funciones, de sentirme obligado a ser el que lo hace, el que se lanza, enhiesto, a romper tu desvío de niña sabia... Más allá de mis angustias de niño masculino... ¿Cómo nos libraremos de esta peste masculina de la agencia, la autoría, la paternidad y la autoridad?" (Registro de recuerdos. Contranovela) Estas palabras luminosas reflejan el estado de ánimo, la disposición que un varón (damos por supuesto que todas las mujeres también están hartas de esta situación) ha de tener para acercarse al conocimiento de la Historia de las Mujeres, sabiendo que esta nos permitirá entender los cambios sociales que se están produciendo como consecuencia del proceso de emancipación femenina.

Pero estos cambios nos afectan a todos en la esfera de lo íntimo, de las relaciones de pareja. Y es por ello, conveniente y necesario, que hombres y mujeres realicemos una aproximación histórica que nos permita entender la llamada "revolución de las mujeres", la única que ha triunfado en el siglo XX en Occidente y que nos ha provocado a todos un cierto desasosiego, una gran sensación de desconcierto. Debido a que los cambios producidos se han realizado en un corto periodo de tiempo, al menos en nuestro país, unos quince años (1975-1990), y, sin embargo, han afectado a lo que en Historia se llaman "las mentalidades", cuyo ritmo de modificación se produce en el llamado "tiempo largo". Porque, como escribía Voltaire, "los progresos de la razón son lentos, las raíces de los prejuicios profundas" y, por tanto, muy difíciles de modificar.

De forma que es necesaria una reflexión histórica que confirme, en su caso, que "cualesquiera diferencias discernibles en el presente por lo que respecta al colectivo de los hombres y de las mujeres son consecuencia de la historia particular de las

**Una nueva asignatura de H<sup>a</sup> de las Mujeres permitiría conocer el importante papel histórico que han tenido en múltiples campos del conocimiento, y ayudaría a fijar el nuevo marco de relaciones personales de la sociedad actual.**



mujeres, que es esencialmente distinta a la de los hombres" (Gerda Lerner: *La creación del patriarcado*, 1990, p. 23). Tras esa reflexión o acercamiento al pasado tal vez podamos responder con claridad y sin acritud, a la pregunta de quién soy yo en relación contigo y tú en relación conmigo.

## EN EL DESIERTO UNA CANCIÓN

Creo que todos, mujeres y hombres, por naturaleza aspiramos al saber. Lo que obliga a seguir, de una u otra manera, lo que Gadamer ha llamado "el camino de la formación". Formación, dirá, que "no es un privilegio de determinados estratos, ni tampoco un privilegio de capacidades excelsas, sino que es... la capacidad de poder pensar también los puntos de vista de los demás..." Pero los jóvenes de nuestra sociedad, han sustituido, como dice J. M. Lozano (*¿De qué hablamos cuando hablamos de los jóvenes?*, 1991, p. 30), la moral de la "brújula" por la moral del "radar". Y la orientación para ellos ya no se produce buscando un norte sino que su punto de referencia es la posición de los demás: se van emitiendo y recibiendo mensajes a partir de los cuales se va estableciendo la propia posición. Esta actitud deja un amplio margen al presente, a la provisionalidad, al azar, y obliga a la aceptación de las cosas tal y como vienen, de manera que nada parece tener un fundamento. El símbolo de esta generación puede ser Narciso, al igual que en otros tiempos fueron Prometeo, Sísifo o Fausto.

¿Es posible para estos narcisos pensar los puntos de vista de los demás? Antes de las últimas movilizaciones contra la guerra en Irak, hubiéramos respondido con rotundidad "No", ahora pensamos que tal vez todavía sea posible. Y creemos que el tema que les proponemos puede suponer, como casi ningún otro, para ellos y ellas, la integración del entretenimiento y el conocimiento, de la diversión y el compromiso. Porque hemos podido observar "los fuertes cambios de conciencia que experimentan los estudiantes de Historia de las Mujeres. Esta transforma sus vidas. Incluso un breve contacto con la experiencia de las mujeres del pasado... ejerce un profundo efecto psicológico entre los participantes" (G. Lerner, p.19).

Todos sabemos el papel que juega la Historia en la creación de ideología. Cómo puede ser, ha sido y será permanentemente utilizada por el poder. Aprovechemos esas posibilidades para, desde abajo, crear conciencia de igualdad, de respeto, de tolerancia.

Porque una sociedad en la que la mayoría de la población (las mujeres) vive situaciones de discrimi-

minación, de acoso, de violencia por parte de la minoría (los hombres) no es una sociedad justa. Y, nosotros, desde nuestro ámbito educativo, podemos, desde un nuevo enfoque del estudio del pasado, influir para ayudar a nuestros alumnos a interpretar de otra manera los discursos dominantes y favorecer cambios en los roles sociales y personales que nos permitan conseguir una sociedad más feliz.

## LA PIEDRA AL MAR

Es necesario transmitirles una nueva forma de ver y analizar el pasado en el que las mujeres no estén excluidas. Porque "al igual que los hombres, las mujeres son y siempre han sido actores y agentes de la historia... han compartido con los hombres el mundo y el trabajo de la misma manera. Las mujeres no están ni han estado al margen, sino en el mismo centro de la formación de la sociedad y la construcción de la civilización." (G. Lerner, p. 20). Propongo, por tanto, la posibilidad de ofertar una materia optativa cuatrimestral, para el Tramo III de Educación Básica de Adultos que se denominaría "Historia de las Mujeres". En ella trataría cuatro temas relacionados con diferentes etapas históricas, y con diversas "formas de hacer historia" (P. Burke).

TEMA	ETAPA	METODOLOGÍA
Maternidades	Edad Antigua	Historia de las Mentalidades
Amores	Edad Media	Historia de las Imágenes
Educaciones	Edad Moderna	Historia de las Ciencias
Paridades	Edad Contemporánea	Historia de las Ideas

He de decir, antes de hacer un breve análisis de los contenidos de cada tema, que los referentes metodológicos no son exclusivos, sino indicativos del elemento central en torno al cual van a girar los contenidos. En cualquier caso en todos los temas utilizaremos técnicas de historia oral y habrá referencias a fuentes filosóficas y literarias, procurando que los alumnos dejen siempre reflejadas por escrito sus ideas y reflexiones. De la misma manera las etapas históricas son un referente que no excluye la posibilidad de ir a otro momento anterior o posterior para conocer el proceso evolutivo que se ha dado.

## DESARROLLO DE LOS TEMAS

### A) Maternidades

## La mujer y la Educación de Personas Adultas

La reproducción es un proceso biológico que se desarrolla en un cuerpo de mujer activado por la intervención de unos genes masculinos. Asociada a esta función se produce el hecho cultural de la crianza de los hijos, tarea que suele ser encomendada a las mujeres en todas las sociedades, pero que no le es reconocida socialmente porque se considera algo natural, biológico, implícito en su esencia. Se establece una igualdad mujer/madre, en la cual se valora sobre todo el segundo término sin el cual el primero carece de valor propio. La mujer se convierte en mero recipiente donde se gesta una nueva vida, perdiendo su carácter de sujeto para ser mero objeto mecánico: máquina herramienta que produce otras máquinas.

Pero el deseo de tener un hijo no se encuentra en todas las mujeres, sino que es un producto de su propia historia personal, de su situación laboral o de la cultura en que se encuentre inmersa y de cómo ésta valore la maternidad. Vivimos en una sociedad en transición en la que los nuevos avances científicos han permitido liberarse de la esclavitud que suponía la norma: relaciones sexuales igual a maternidad. Hoy la posibilidad de ser madre es una elección y no ocupa, en muchos casos, el primer lugar entre las prioridades vitales de las mujeres.

Pero la maternidad está ahí con sus obligaciones y sus tópicos. Y desde luego los varones han manifestado siempre un anhelo por dominar la procreación. Los hombres griegos expresaron reiteradamente su rechazo a aceptar su dependencia de las mujeres como única vía para tener hijos. Así Eurípides pone en boca de Hipólito la gran queja: "Oh Zeus!... Si querías sembrar la estirpe mortal no era necesario que ésta surgiera de las mujeres, sino que ofrendando los mortales en tus templos oro, hierro o alguna cantidad de bronce, comprarán simiente de hijos cada uno de acuerdo con sus regalos".

Se analizará, tomando como referente los textos griegos, romanos y bíblicos, la formación de un pensamiento sobre la maternidad que llega hasta nuestros días. Cuando todavía hoy se cuestiona el derecho de la mujer a tener la decisión última sobre la posibilidad de ser madre, que pone de manifiesto ese afán masculino (¡Ay! Los curas, los imanes... todos varones) por controlar la continuidad de la especie, es necesario que las alumnas tengan claves para sustentar sus deseos de forma teórica y no condicionada al pensamiento de los demás.

### B) Amores

Las relaciones entre los sexos son el producto de

un trabajo conjunto de diferentes instituciones como la familia, la iglesia, la escuela o el Estado que tratan de hacer aparecer como eterno, inamovible, algo que acaba siendo el resultado de ese esfuerzo común institucional que es el que las define. Así el amor en Occidente ha estado sustentado en lo que Virginia Wolf llamó "el poder hipnótico de la dominación". Y será en la casa, en la unidad doméstica donde se harán más evidentes (aunque no visibles) las relaciones de poder, de violencia en muchos casos, a las que acaba dando lugar el amor.

Hay que conocer cuándo surge nuestra actual concepción del amor. Es ésta una creación medieval: el llamado amor cortés. Las damas, los caba-

**Se pueden estudiar las cuatro etapas históricas sin excluir a las mujeres, tratándolas como formadoras de la sociedad y constructoras de la civilización al igual que los hombres.**

lleros, los trovadores, sí... pero también las trovadoras y la llamada "Querelle des Femmes" y "Christine de Pizan" y la aparición de la mujer como sujeto. En fin otra Historia. Pero tan arraigada está la visión "caballeresca" que todavía hoy tenemos que afirmar que aunque la mujer no es sólo amor, lo que venga a ser el amor ha configurado la forma en que se ha definido a las mujeres y su papel en la sociedad. Y esto es tan serio que conviene analizarlo.

### C) Educaciones

Escasas habían sido las posibilidades que de acceder a la educación habían tenido nunca la mayoría de los hombres y las mujeres. La llamada que hace la Ilustración al conocimiento, a la búsqueda del saber, todavía hoy resuena: luces que iluminen el oscurantismo fanático, que ayuden al hombre a ser libre, que le faciliten el camino de la felicidad. Sí, hemos dicho bien: que el hombre se forme, que conozca todo el saber que la Enciclopedia pone a su alcance. Pero, ¿y las mujeres? ¿Están acaso incluidas en el genérico "hombre"? No, en este caso, no.

Ellas, escribirá Rousseau, "deben aprender muchas cosas, pero sólo las que conviene que sepan... Dad sin escrúpulos una educación de mujer a las mujeres, procurando que amen las labores de su sexo, que sean modestas, que sepan guardar y gobernar su casa... La mujer está hecha para agradar al hombre... Agradarles, serles útiles, hacerse amar y honrar de ellos, educarlos cuando niños, cuidarlos cuando mayores, aconse-

jarlos, consolarlos, hacerles grata y suave la vida, son las obligaciones de las mujeres de todos los tiempos y esto es lo que desde su niñez se las debe enseñar."

Los poetas del idealismo alemán coinciden con los ilustrados franceses, pero ellos definen con más rotundidad la obligación de las mujeres: obedecer. Así Goethe (cuyas obras supusieron un verdadero despertar sentimental para las mujeres, como las de Rousseau fueron una apertura al universo filosófico) afirma: "Que la mujer aprenda a servir, pues es su destino". Para Schiller "que el hombre aspire a la libertad y la mujer a las buenas costumbres. Y estas consisten en obedecer". La mujer alemana tenía que ajustar su existencia a las tres K: "kirche, kinder, küche", es decir, iglesia, niños y cocina.

Podemos, por tanto, preguntarnos ¿pero hubo ilustración para las mujeres? Intentaremos responder apoyándonos en la vida y en la obra de mujeres como: Olimpia de Gouges ("Declaración de los derechos de la Mujer y de la Ciudadana"), Mary Wollstonecraft ("Vindicación de los derechos de la mujer"), María G. Agnesi (Estudios de geometría analítica). Mujeres que trataron de estudiar, de escribir, de investigar. Que lucharon por cambiar la situación social, y por lograr que se las reconociera por sí mismas. "Juzgadme por mis propios méritos, o por la falta de ellos -escribía la Marquesa de Chatelet-, pero no me consideréis como un mero apéndice de este gran general o de aquel renombrado estudioso... o de tal autor famoso. Soy yo misma una persona completa, responsable sólo ante mí por todo cuanto soy, todo cuanto digo, todo cuanto hago". Mujeres que siendo conscientes, pese a todo, de sus privilegios reflexionan sobre la situación de las demás mujeres, elaborando memorias, discursos y artículos que procuran difundir y con los que pretenden influir para que se tomen iniciativas que mejoren las condiciones de las mujeres, ya que, como dirá la duquesa de Newcastle: "las mujeres viven como cucarachas o lechuzas, mueren como gusanos".

Y así hasta hoy. Pero, ¿ha de ser así siempre? Nuestras alumnas, sobre todo las más jóvenes, han de conocer el largo proceso que ha permitido conseguir que las mujeres tengan el mismo derecho a la educación (o a "una habitación propia", como escribía Virginia Wolf) que los varones, y que esto es el inicio del camino.

#### D) Paridades

El sufragio femenino ha sido una conquista muy reciente y muy importante, un primer paso para



lograr que las mujeres participen en la vida pública. Pero la participación en la política supone estar en puestos de verdadera responsabilidad, en los lugares donde se toman las decisiones. Es por ello que se han propuesto diferentes sistemas para que las mujeres puedan acceder a ellos. En el sistema de cuotas se reservaba un determinado número de puestos en las listas electorales para las mujeres. Aunque esto no se traducía en una mayor presencia en las instituciones, porque muchas veces iban en lugares donde no eran elegidas.

Después se ha hablado de paridad. Esta idea supone la exigencia de reparto equitativo del poder. Su aplicación electoral consistiría en la presentación de un número igual de candidatos, de hombres y de mujeres, en las listas, en lugares donde puedan ser elegidos. Se habla de "listas cremallera". La crítica que se hace de este sistema se apoya en la creencia de que así no se valora el "mérito individual" sino el género. Pero quién defendería que en los cargos políticos están los más preparados. Por ello un sistema paritario puede ser, a veces, el único medio de que las mujeres puedan tener poder político.

Si, como escribe Silvie Agacinski, la política consiste en solucionar los conflictos antes que acallarlos, reivindicamos la diferencia como un valor, defendamos la mezcla, la heterogeneidad... Que el hombre y la mujer sepan siempre que son las dos caras de lo humano y que lo sean más ahora, cuando los tiempos son oscuros.

# Identidad de género y participación

## Reflexiones de una mujer migrante

*María Paredes Minaya*

*Responsable del área de migración de IEPALA (Madrid)*

La reflexión sobre la marginación social a la cual se ven abocadas muchas mujeres migrantes, el apoyo a la integración de mujeres migrantes socialmente perjudicadas debido en la mayoría de los casos al desconocimiento de los códigos por los cuales se maneja la sociedad de acogida, el debate abierto sobre cultura e interculturalidad desde distintos foros, nos llevó al planteamiento de que el mismo debate debía ser iniciado desde las propias organizaciones de mujeres migrantes y, desde nosotras, abrirlo hacia las mujeres protagonistas del mismo. Así iniciamos desde ahí un intercambio de experiencias que faciliten la elaboración de nuevas estrategias y posibilidades en el área del trabajo educativo y de la formación para las mujeres migrantes en Europa. Entendemos la cultura como forma de aporte, de mezcla, de compartir y de crear una sociedad más igualitaria y menos divisoria, y la participación como instrumento de comprender mejor el proceso intercultural que, en mayor o menor medida, se está produciendo en esta Europa de cambios. Por ello promovemos la participación directa, desde la formación y desde el conocimiento, de organizaciones afines en las formas de hacer.

### PROYECTO GRUNDTVIG

Al plantearnos la necesidad de una metodología basada en la presencia de las mujeres protagonistas del proceso y de las organizaciones en que trabajamos la participación en un Proyecto Grundtvig ha sido fundamental para el intercambio de experiencias de 4 organizaciones que realizan su trabajo en Austria, Italia, Bélgica y España y desde ahí poder establecer un mapa de deficiencias, carencias, logros y retos, que aún tenemos pendientes.

Los objetivos fundamentales de este Proyecto han sido y son:

- Formación (formal y no formal) de las mujeres

res migrantes.

- Elaboración de estrategias eficaces para poder establecer un trabajo educativo real para el colectivo.
- Compartir experiencias de las distintas organizaciones que participamos.
- Elaboración de un borrador de una actuación que relacione el trabajo cultural y el trabajo educativo.

La siguiente reflexión de una mujer migrante sirve de ejemplo del trabajo educativo desarrollado a partir del Proyecto Grundtvig mencionado.

### REFLEXIONES SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LA MUJER

Si hablamos de identidad de género podemos pensar en la que tenemos al nacer (sexo), la que vamos adquiriendo con la influencia de padre y madre -u aquellas personas a las cuales estemos a cargo-, y la que socialmente nos va conformando al ir ampliando nuestro círculo de relación. Tendríamos que diferenciar también la verticalidad de los sexos, constatando en lo cotidiano, social, económico, etc. lo que significa pertenecer a un sexo u otro. Continuamente se nos refuerza nuestra posición de hombre o de mujer, esto desde los patrones familiares, culturales y sociales de nuestro entorno.

Si intentamos visualizar el término desde la perspectiva de las mujeres migrantes y ellas se preguntan qué es identidad de género, se plantea una primera interrogante: ¿tienen las mujeres migrantes una identidad de género definida?, y a continuación se nos plantea otra duda: ¿con qué identidad de género nacen? Si pensamos en respuestas: la identidad con la que nacemos es la que nos viene dada por el sexo, si es mujer nos acompa-



ñará el color rosa, si nacemos hombre el azul, la sociedad y nuestro entorno más próximo nos marcará las pautas de comportamiento que nos irán definiendo y "moldeando" para garantizar nuestro comportamiento social. Tendremos también el condicionamiento económico, si nuestro entorno nos garantiza una educación completa, seremos un futuro para la sociedad, seremos provechosos para ella, si no es así tendremos que buscar estrategias que nos posibiliten una inserción en su medio. A continuación se nos plantean otras preguntas: ¿con qué identidad me identifican?, ¿quién soy?. Si nací en un país del llamado y económicamente sectorizado Tercer Mundo seré una mujer con menos posibilidades de "desarrollo" tanto económico como social que si provengo del otro lado del mapa. Y ¿quién soy? ¿Soy una mujer que crecerá y se desarrollará y así con ello colaborará en el bienestar de su entorno, ciudad, pueblo, país, etc.? ¿Tengo capacidad y derecho para decidir cual será mi contribución? ¿Soy una pieza más del círculo? ¿Me moveré al ritmo de lo que manden las necesidades de mi entorno, pueblo, ciudad, país, etc.? ¿La docilidad que mi sexo me indica tendré que mantenerla siempre?, Bailaré siempre la misma música?



Partiendo de que el mundo en movimiento constante nos atrae y retrae, de que las necesidades cotidianas nos convierten en personas resolutivas, nos involucran voluntariamente o no, en el círculo de la producción y el consumo, nos mueven hacia el otro lugar del mapa, nos colocan en un punto distinto del juego, nos proporcionan pocas fichas, pero las que nos dan no son las de la mejor posición... me tengo que plantear de nuevo la pregunta: ¿actúo desde mi nueva posición en el mapa económico y social al cual ya pertenezco?. No, sigo actuando desde los bagajes primeros, voy incorporando elementos y patrones que marcan mi situación en el nuevo juego, voy adiestrando mi yo, lo voy haciendo creíble y hasta cierto punto querible. No tengo resuelto mi anterior estado y tampoco voy resolviendo el nuevo, me muevo con las pocas fichas de las que dispongo y además de

todo ello, sin tiempo para la palabra. Tú, mi nuevo compañero de juego, no tienes tiempo para explicarme, no tienes conocimiento de mi anterior posición y me exiges rapidez y calidad en mi aprendizaje. En estos momentos trato de explicarme y no sé si lo hago bien, sigo moviéndome en la duda y en la falta de confianza, no sé si perderé, pero sé que no quiero ni puedo abandonar.

Estoy aquí, estoy en este tablero, me muevo y al hacerlo siento, siento tantas cosas que no me dejan tener claridad y a veces tampoco libertad. Vuelvo y digo que trato de explicarme: son tan pocas las ocasiones en que me han preguntado ¿qué quiero?, ¿qué siento?, y la pregunta más dura para mí, ¿qué espero?

Soy una mujer migrante, vine de otro lugar, traigo mi maleta llena de otra realidad, una historia particular y colectiva, traigo problemas sin resolver y traigo además ganas y voluntad para resolver mi identidad. Traigo y llevo

conmigo como cartera la consecución de mi nueva identidad. Sé, como ser vivo, que al moverme cambio, que al moverme incorporo y dejo cosas, sé también que estoy construyendo y contribuyendo a una nueva identidad colectiva, mi responsabilidad para ello es importante y fundamental, pero te digo que si no encontramos espacios verdaderos para hablar y expresarme no sabrás cuál es mi proceso, no me conocerás y al igual que a mi llegada, seré una nueva desconocida para tí.

Estás preparando formas y métodos para ayudarme, pero si no me preguntas y me dejas participar como sujeto activo, no podré decirte si me sirven. Tenemos mucho de qué hablar, tenemos y tengo muchos conflictos que resolver. Lo primero podría ser ¿con qué cosas me identifico y/o reconozco? A esa pregunta tan ambigua y compleja que me hago y, para la cual no tengo respuesta completa, puedo decirte que con la imagen que tienes de mí no me identifico, esta nueva vida, este nuevo lugar, me trae muchas dudas y cuando vuelvo a mi lugar de origen, llevo tanto de tí que también soy distinta.

Soy una mujer migrante, no nací al llegar a mi

lugar de destino, nací en algún lugar que llamo origen, mi origen marcó y marca lo que son mis costumbres gastronómicas, culturales y hasta la forma de relacionarme, pero no me identifique sólo por mi protonacionalismo. Eso que denominan mi "país de origen" es diverso, como el tuyo. La diversidad es parte constitutiva de todas las sociedades. Las costumbres que traigo no me definen, me vinieron dadas, ayudaron a conformar mi yo pero no son inmutables. En algunas me reconozco, en otras no. Tu también tienes costumbres que cambian con el tiempo y la geografía, tu también puedes incorporar nuevas formas de verme y con ello me ayudas a "hacerme". No me pidas que me integre a todo lo tuyo, no es posible, para hacerlo tendría que olvidar todo lo que traigo conmigo y sabes, son demasiados amores, son demasiados recuerdos, es mucho lo que he vivido hasta ahora, no puedo nacer de nuevo para ser distinta... Tengo que incorporar parte de tus costumbres, pero no puedo asimilar todo lo tuyo, necesito contactarte y compartir lo mío. Debemos de buscar formas y medios, juntos, que nos ayuden a crear espacios donde, desde la libertad, estemos...

Si quieres te puedo contar que cuando llegué ya conocía la risa, hablaba, (este habla que a tí te parece extraño de donde vengo era "normal"), que conocía el amor y que me enamoraba, que cuando llegué tenía tanto miedo, que al principio intenté ser como tú, que acepté la parte del juego que me diste, que hasta me moví en la posición esperada en el tablero, pero que sólo fue por inseguridad. Sabía que si no seguía las reglas que me persiste para poder estar, salía del juego y, sabes, no puedo quedarme fuera, te puedo decir que es debido a los compromisos que dejé en mi lugar de origen, que es por lo que esperan de mí y, todo ello es cierto, pero también es por mi propio yo, por mi misma como persona, por el compromiso conmigo misma.

Siento y aprendí contigo que tengo derechos, que sólo me pides deberes y los intento cumplir, hago lo posible (a veces más), pero me hablas tan poco de mis derechos, cuando lo haces interpreto que son casi favores y te digo NO. Soy una mujer que migró, estoy aquí deseo y quiero participar pero se me hace tan difícil. Como persona llegada del otro lado del mapa, a veces me pierdo.

En estos momentos estoy trabajando en la construcción de mi nuevo ser. Para ello me son útiles espacios de comunicación, necesito formarme, comunicarme con la otra parte, ¡pero es tan distinto! Son tantas las cosas nuevas que no sé por donde empezar, pero estoy viva, sigo moviéndome y cambiando, sigo buscando esa identidad de género que me piden y que dicen que tengo. Estoy

en estos momentos en el proceso de mirarme hacia adentro, de gritar hasta dolerme la garganta, grito por los que no tengo y por los que encontré en este otro lado del mapa.

Deseo y quiero que sepas que no puedo irme, que ya tengo sentido de pertenencia, que no reconozco mi origen como mi destino, mi origen tampoco me siente propia, ahora él disfruta de mi nivel de producción que le garantiza un bienestar, sin mi presencia. Estoy cansada, no te contaré mi día, sé que el tuyo también es agotador, tu también estás llena de angustias y veo en tus ojos también dudas. Pero es distinto, no quiero que pienses que quiero ir de víctima, pero tú y yo jugamos en distinto punto del tablero.

Me pregunto que quieren decir: ¿crecer y desarrollarnos? Hasta se parece a "creced y multiplicaos". Para crecer y desarrollarme aprovecho los espacios que me proporcionan para aprender, para conseguir un mejor entendimiento de esta sociedad, para poder moverme mejor. En este lugar concretamente he aprendido y compartido sobre temas que me preocupan: el racismo, la violencia doméstica, el amor, la no-discriminación por opción sexual o por cualquier otro motivo, la migración, la identidad de género... todo ello visto desde la poesía. Y me sentí contenta, me gustaría despedirme con uno de los poemas trabajados. Me identifico con él y por ello lo comparto contigo. Gracias.

### La Extranjera

**Habla con dejo de sus mares bárbaros,  
con no sé que algas y no sé que arenas;  
reza oración a dios sin bulto ni peso,  
envejecida como si muriera.  
En huerto nuestro que nos hizo extraño,  
ha puesto cactus y zarpadas hierbas.  
Alienta del resuello del desierto  
y ha amado con pasión de que blanquee,  
que nunca cuenta y que si nos contase  
sería como el mapa de otra estrella.  
Vivirá entre nosotros ochenta años,  
pero siempre será como si llega  
hablando lengua que jadea y gime  
y que le entienden sólo bestezuelas.  
Y va a morir en medio de nosotros,  
en una noche en la que más padezca,  
con sólo su destino por almohada,  
de una muerte callada y extranjera.**

*Gabriela Mistral*

# Programas educativos para mujeres con enfermedad mental

*Luis Pérez López-Peláez*

*Director del Programa de Alfabetización y Formación Básica  
en el Complejo Asistencial "Benito Menni" (Madrid)*

## ACTUACIONES Y PERFIL DE LAS MUJERES

LA Fundación Tomillo ha comenzado a impartir durante el curso 2002-03, con la financiación de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, los programas de Alfabetización, Formación Básica y Formación Profesional específica (operario de viveros y jardines), en el Centro Asistencial Benito Menni que las Hermanas Hospitalarias del Sagrado Corazón de Jesús tienen en la localidad de Ciempozuelos en Madrid. Los programas se ubican en el área de larga estancia de este Centro, compuesto por 220 plazas concertadas con el Servicio Regional de Salud Mental de la Comunidad de Madrid. Se asiste a mujeres que padecen una enfermedad mental crónica, en su mayoría del campo de las psicosis, y que presentan un fuerte desarraigo social y familiar, por lo que requieren un régimen de internamiento, no pudiendo ser tratadas de forma ambulatoria o en otro tipo de dispositivos comunitarios. Dentro de esta área existe una gran variabilidad de perfiles, de necesidades terapéuticas y de posibilidades de externalización, haciendo que el Hospital de larga estancia deba diversificar sus programas.

Se partió de la existencia en el Centro de grupos susceptibles de insertarse en programas de rehabilitación psicosocial, que requieran una proyección externa, (que el individuo realiza después de un periodo de aislamiento o crisis) para su adecuado desarrollo, entendiendo esta integración social como un proceso de vinculación afectiva y activa en la realidad cultural, económica y social. Ello comporta siempre un proceso de socialización, un proceso eminentemente educativo, pues estos sujetos se encontraban con el handicap del internamiento en un centro psiquiátrico de modo prolongado, lo que suponía una barrera en su integración social activa.

En un principio, se extrajo un grupo de pacientes con posibilidades de externalización, que habían sido incluidas previamente en programas de

rehabilitación intensiva implementados en el propio Centro y que cumplan el siguiente perfil: diagnóstico de esquizofrenia, una edad inferior a 40 años que les posibilite el acceso al mundo formativo y laboral, estables clínicamente, con deficiente apoyo familiar y social debido a los años de internamiento, escaso deterioro y un buen nivel de autonomía. Se inició, pues, un modelo de discriminación positiva: se trata de un colectivo de mujeres que debido a sus características se encuentran con graves dificultades que les impiden competir en igualdad de condiciones en el mundo formativo y laboral normalizado, precisando de una ayuda específica.

## PROGRAMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL: VIVEROS Y JARDINES

De este modo comenzó a implementarse el Programa de Formación Profesional: operarias de viveros y jardines. El Programa pretende apoyar a las alumnas en todos aquellos aspectos que puedan estar interfiriendo en su proceso de integración sociolaboral, formándolas profesionalmente como operarias de viveros y jardines y dotándolas de aquellos recursos personales que favorezcan su autonomía a nivel social. En este Programa han participado quince alumnas, que han mostrado desde su inicio un gran interés que se ha visto reflejado en un alto nivel de asistencia al programa. El importante desarrollo de las habilidades y destrezas en las tareas ha posibilitado que comiencen a desempeñar, en forma de prácticas, trabajos reales en parques forestales y viveros normalizados. Esto ha supuesto en las alumnas la toma de conciencia con respecto a sus capacidades y habilidades reales, proporcionándoles seguridad y confianza en ellas mismas y disminuyendo sus miedos ante las nuevas experiencias fuera del entorno hospitalario.

Las actividades y contenidos de este Programa se distribuyen del siguiente modo: clases por la mañana, con una duración de tres horas, sobre

viverismo y dos horas por la tarde con enseñanzas encaminadas a la formación básica y actividades complementarias dirigidas a la promoción laboral, el aumento de su autonomía y el desarrollo de las habilidades domésticas.

## PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN Y FORMACIÓN BÁSICA

El segundo Programa educativo que la Fundación Tomillo viene impartiendo en el Centro Asistencial Benito Menni, se denomina Alfabetización y Formación Básica. El Programa está dirigido a tres grupos formados por ocho alumnas cada uno de ellos. El perfil de estas alumnas es más residencial, con muy escasas posibilidades de externalización en el futuro. Las alumnas presentan carencias formativas básicas o han estado largo tiempo sin realizar actividades de orden intelectual, lo que en muchos casos se suma al deterioro cognitivo derivado de la avanzada edad de algunas de ellas. Todo ello, junto a su enfermedad mental, les dificulta o imposibilita para manejarse adecuadamente en la sociedad actual.

Este Programa pretende articular diversos elementos que ayuden a estas mujeres a acercarse a una vida lo más normalizada posible, reduciendo las desigualdades con el resto de la población general. En ambos programas se persigue una actuación que ayude a paliar el estigma que existe ante la enfermedad mental y que aboca, en numerosos casos, a la exclusión social y la segregación de estas personas. Las áreas de actividades de que consta este Programa son diversas: actividades de alfabetización, enseñanza de la lectura y escritura, operaciones y problemas de cálculo básico, formación cultural básica que abarca conocimientos variados sobre diversas materias como son la geografía, la historia, etc. todos ellos encaminados a un mejor conocimiento del mundo actual. Estas actividades se ven complementadas con otras encaminadas al desarrollo de las capacidades cognitivas (desarrollo de la memoria, la atención, la percepción, etc.) y con el entrenamiento en habilidades sociales básicas. También se realizan diversos talleres de manualidades, con un importante componente lúdico, y una vez habilitada un aula de informática en el Centro, se pretende, en un futuro cercano, comenzar a impartir clases de esta materia.

Importantes en el desarrollo del Programa han sido las habituales salidas fuera del Centro que realizan los grupos junto a sus profesoras. Estas salidas a diversos lugares de interés de la localidad de Ciempozuelos (biblioteca pública, etc.), además de momento de esparcimiento para el grupo, sir-

ven de ocasión para utilizar y generalizar los aprendizajes adquiridos en el aula. Se realizan también asambleas de grupo, con una periodicidad semanal, donde las alumnas analizan y comentan el desarrollo de las actividades, proporcionándoles así la ocasión de participar activamente en el propio proceso educativo.

## CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO EDUCATIVO

En la implementación de los dos programas educativos ha sido clave la estrecha coordinación entre el equipo de profesores de la Fundación Tomillo y el equipo terapéutico del Centro Asistencial Benito Menni, encargado del tratamiento de las pacientes. En este proceso educativo nos hemos guiado por el principio de máxima individualización de la enseñanza. Esta individualización, necesaria en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, se torna imprescindible en el caso de alumnado con enfermedad mental, donde es necesario individualizar la enseñanza teniendo no sólo en cuenta el nivel previo de partida de las alumnas, sino también la enfermedad mental que padecen y cómo ésta influye en sus capacidades mentales. Es por esta razón que las profesoras encargadas de impartir el programa no sólo cuentan con una amplia experiencia educativa sino que también disponen de una formación psicológica que les proporciona un conocimiento profundo de la enfermedad mental que padecen las alumnas.

Se ha buscado un aprendizaje significativo, conectando los contenidos y actividades realizados, con la vida cotidiana de unas alumnas residentes en un Centro de estas características, proporcionándoles aprendizajes relevantes que ayuden a estas mujeres a desenvolverse mejor en su realidad habitual.

Como quedo dicho anteriormente, la participación de las alumnas ha sido un elemento esencial en este proceso, haciéndoles participes y protagonistas del mismo, tanto a nivel individual como grupal. Esto ha logrado no sólo aumentar su implicación en el Programa sino también favorecer una autopercepción de sí mismas con el rol de alumnas, mucho más normalizado que el rol de pacientes-enfermas mentales con el cual llevaban años identificándose casi en exclusiva.

La globalización de los contenidos, tratando de evitar las excesivas parcelaciones en los mismos, también ha sido tenida en cuenta en el diseño de los programas, así como una adecuada graduación y secuenciación de esos contenidos y de las actividades.



# Políticas de Educación de Personas Adultas en Irlanda

*Helen Keogh*

*Coordinadora del Proyecto NETA en Irlanda*

## 1. CONTEXTO

EN Irlanda, el período 1996-2001 muestra un crecimiento económico sin precedentes: el balance gubernamental general pasa de un déficit del 0.3% del GDP en 1996 a un superávit del 4.6% en el 2000. En el 2001 había caído hasta el 1.1% (Kiely 2002). El desempleo disminuyó desde un 15.7% en 1993 a un 3.7% en el 2001. La disminución del desempleo de larga duración fue incluso más acusada, cayendo desde el 8.9% en 1993 al 1.2% en 2001 - una caída de 104.000 o del 83% (Government of Ireland 2002). La inmigración anual neta aumentó de 8.000 en 1996 a 26.300 en 2001 (Kiely 2002).

## 2. EL LIBRO BLANCO, AGOSTO 2000

En agosto del 2000, se publicó *Aprendiendo para la Vida: Libro Blanco sobre la Educación de Adultos* (Department of Education and Science 2000). El *Libro Blanco* reflejó el papel de la educación adulta en la sociedad y en él quedaron expuestas las políticas y prioridades del Gobierno para el futuro desarrollo de la Educación Adulta en Irlanda bajo la cobertura del Plan Nacional de Desarrollo 2000-2006 (Government of Ireland 1999).

Debe entenderse que el *Libro*

*Blanco* no pretendía ser un anteproyecto para el sector de la formación ya que éste trabajo se desarrollaba y se sigue desarrollando a través de los *Planes Nacionales de Empleo* (Government of Ireland 1998, 1999 y 2000 a) y del trabajo denominado *Fuerza Laboral en el marco del Aprendizaje a lo Largo de la Vida* creada por el Ministerio de Empresa, Comercio y Empleo (Government of Ireland 2002). Por el contrario, el *Libro Blanco* buscaba asegurar que hubiera un ajuste y una complementariedad entre los dispositivos de educación y formación así como asegurar que el alumnado pudiera progresar y evolucionar dentro de un marco coordinado y centrado en él.

## 3. PROPUESTAS DEL LIBRO BLANCO: EL DESARROLLO DE LA EPA

### 3.1 Definiciones y aspectos prioritarios

El *Libro Blanco* define Educación de Adultos como "el aprendizaje sistemático impartido a personas adultas que vuelven a estudiar habiendo concluido la educación o la formación inicial". El *Libro Blanco* diferencia seis aspectos prioritarios que tienen un papel destacado en la Educación Adulta en Irlanda, que son la ciudadanía, la concienciación, la cohesión, la competitividad, el desarrollo cultural y la estructura social.



El *Libro Blanco* recomienda que se base el desarrollo de la Educación Adulta en Irlanda en la promoción de tres puntos principales:

- Un acercamiento sistemático que permita reconocer las fases intermedias que existen entre los diferentes niveles educativos.
- Igualdad en los accesos, la participación y las salidas para todas las personas que soliciten una Educación Adulta.
- Interculturalismo: es necesario definir un marco en la política educativa y la práctica de la educación para adaptarla a una población diversa en oposición a una población uniforme, desarrollando currículos, materiales, formación, modos de valoración y métodos de oferta que acepten esa diversidad como algo normal.

Para desarrollar sus propuestas el *Libro Blanco* tuvo en cuenta las grandes diferencias educativas en función de la edad de la población adulta irlandesa: un millón y medio de personas, es decir el 45% de la población del año 1999 con edades comprendidas entre los 15 y los 64 años, habían completado, como máximo, los estudios de educación secundaria elemental. Un millón doscientas veintemil personas, o lo que es lo mismo un 53%, habían completado como mínimo la educación secundaria superior, y un 17% de la población había completado la educación superior. El *Libro Blanco* recordaba a quienes formaban a las personas adultas que el 25% de la población irlandesa de edades comprendidas entre los 15 y los 64 años tenían el nivel de formación más bajo: nivel 1 en una escala de 1 a 5, y un 32% tenía el nivel 2, según la *Encuesta Internacional de Alfabetización Adulta* (Government of Ireland 1997) llevada a cabo en Irlanda en 1995.

### 3.2 Desarrollo de la Enseñanza para Personas Adultas basándose en los aspectos clave del aprendizaje diferenciados en el Libro Blanco

El *Libro Blanco* desarrolló propuestas en relación al alumnado adulto en varios campos diferentes:

- a) Educación Continua
- b) Comunidad
- c) Lugar de trabajo
- d) Educación Superior

a) Propuestas desarrolladas en el campo de la Educación Continua.

**Uno de los avances del “Libro Blanco” fue admitir que el trabajo es un lugar de aprendizaje, con la capacidad de facilitar el desarrollo de los trabajadores, especialmente los de peor cualificación.**

En el campo de la Educación Continua, las recomendaciones dispuestas en el *Libro Blanco* para desarrollar un marco comprensivo de la segunda oportunidad educativa para aquellas personas con formación inferior a la educación secundaria son:

- El incremento de la inversión en alfabetización adulta. Ya han sido destinados 3,45 millones de euros para ello en el *Plan de Desarrollo Nacional 2000-2006* (Government of Ireland 1999) con la cofinanciación del Fondo Social Europeo en el marco de subvenciones de la Unión Europea (2000-2006) para incrementar la inversión en este área, con la finalidad de ofrecer servicios en 2006 a 110.000 personas adultas.
- Una Iniciativa de Retorno Escolar (BTEI según sus siglas en inglés) que incluyera opciones a tiempo parcial dentro de los programas de jornada completa.

b) Propuestas para el desarrollo del sector de la Educación en la Comunidad.

En relación con la Educación en la Comunidad el *Libro Blanco* propone:

- La formación de un “equipo nacional” de expertos y expertas, basado en las Juntas Locales de Educación para Personas Adultas, para apoyar el desarrollo, mantenimiento y la corriente principal de los grupos de Educación en la Comunidad.
- Explorar, a través de este “equipo”, la adecuación de la experiencia pionera con grupos de mujeres de una comunidad, a otros sectores.
- Desarrollar mayor variedad de canales de financiación, constantes y a largo plazo, para los grupos de la Educación en la Comunidad.

c) Propuestas para el desarrollo del aprendizaje en el lugar de trabajo.

En agosto de 2000 la escasez de personal cualificado, tanto en las nuevas incorporaciones al

mundo laboral como en las personas que ya estaban incorporadas, ponía de manifiesto una gran barrera para el desarrollo de la economía irlandesa. La principal introducción que hizo el *Libro Blanco* en cuanto al aprendizaje en el lugar de trabajo fue la admisión de que el trabajo es un lugar de aprendizaje cuyo cometido es el continuo desarrollo de todos sus miembros.

La posibilidad de flexibilizar la educación y la formación debía desarrollarse, con el interés centrado en la eliminación de barreras en la formación permanente de las personas en el lugar de trabajo, particularmente para aquellas con la peor cualificación. Cuando el *Libro Blanco* fue publicado estas cuestiones estaban siendo tomadas en cuenta a través del trabajo de la *Fuerza Laboral en Aprendizaje a lo Largo de la Vida*, creado por el Ministerio de Empresa, Comercio y Empleo en colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia.



d) Propuestas para el desarrollo de la educación de adultos/as en la Educación Superior.

Los niveles de participación de estudiantes maduros/as en la Educación Superior en Irlanda están entre los más bajos de los países de la OCDE. *El Programa para la Prosperidad y la Justicia 2000* (Government of Ireland 2000b) fijó como objetivo que la representación en Educación Superior de personas adultas en el 2005 sea del 15%.

Para conseguir que se cumpla este objetivo el *Libro Blanco* propone introducir un fondo destinado a la Educación Superior de estudiantes adultos, que incremente, en varias fases, al menos 2,69 millones de euros al año para permitir a las instituciones del tercer nivel poner en práctica cambios estratégicos e innovadores que conduzcan hacia políticas compatibles con las personas adultas.

### 3.3 Propuestas para el desarrollo de servicios de apoyo para la Educación de Adultos/as

El Gobierno, a través del *Libro Blanco*, reconoció que existían unos elementos fundamentales que debían ponerse en funcionamiento para construir un sistema de Educación Adulta: comprensivo dentro del marco global del aprendizaje a lo largo de la vida. En particular deberían incluir más medios para:

- Formación de profesorado.
- La valoración, acreditación y certificación a través del trabajo de la Autoridad Nacional de Cualificaciones en Irlanda y el Consejo para la Certificación de la Educación y Formación Continua (FETAC, según sus siglas en inglés).
- El desarrollo, en varias fases, de un Servicio de Orientación Educativo para Personas Adultas.
- La creación de Servicio de Guardería.

### 3.4 Propuestas para el desarrollo de estructuras para la Educación de Adultos/as

El *Libro Blanco* diferenció dos niveles de estructuras en el marco de la Educación Adulta: un Consejo Nacional de Educación para Personas Adultas y, a nivel local, una Junta Local de la Educación para Personas Adultas. El Consejo Nacional de Educación para Personas Adultas (NALC, según sus siglas en inglés) estaría creado por el Ministro de Educación y Ciencia, como una Agencia Ejecutiva del Ministerio de Educación y Ciencia para promover el desarrollo coordinado de las disposiciones para la Educación Adulta y la formación dentro de un marco político convenido a nivel nacional. El NALC tendría un organismo ejecutivo donde estarían representados colectivos sociales, el profesorado, estudiantes, la comunidad y el voluntariado como pilares básicos, y la Autoridad Nacional de Cualificaciones de Irlanda.

Se propuso que se establecieran treinta y tres Juntas Locales de Educación para personas adultas a lo largo de todo el país, una en cada Comité

de Formación Profesional (VEC, según las siglas en inglés) existente para promover un acercamiento coordinado y diferenciado por áreas, para la oferta de servicios de Educación Adulta.

### 3.5 Adopción del aprendizaje a lo largo de la vida como un principio de gobierno por la Política Educativa en Irlanda

Como ya se ha dicho, la publicación del *Libro Blanco para la Educación Adultos/as* supuso la consideración del aprendizaje a lo largo de la vida como un principio de gobierno en lo referente a la política educativa en Irlanda. Siguió a la publicación, en 1999, del *Libro Blanco para la Educación en la Primera Infancia: Preparar para Aprender* (Department of Education and Science 1999) que contribuyó a la información y capacitación del Gobierno para poner en funcionamiento, por primera vez, dispositivos, de forma sistemática y comprensiva, para el aprendizaje a lo largo de la vida. Juntos, los dos Libros Blancos, significaron el reconocimiento oficial del Gobierno de Irlanda de que dentro de su compromiso educativo no sólo estaban incluidos estudiantes de colegios e institutos o centros de formación profesional, sino también aquella parte de la población no escolarizada o que no terminó de cursar la educación elemental. Esto dio un nuevo rumbo al diseño de las políticas educativas y a la forma de entender la educación del Estado Irlandés.

### 4. EL PERIODO AGOSTO 2000 - DICIEMBRE 2002

Se publicó el *Informe de la Fuerza Laboral en el Marco del Aprendizaje a lo Largo de la Vida* en octubre del 2002. El informe acogía con buenos ojos, el "progreso significativo" en la puesta en práctica de la agenda fijada por el *Libro Blanco*. Éste recomendaba que las iniciativas pendientes debían ser constituidas y reforzadas para poder garantizar que toda la población adulta tuviera acceso a una enseñanza formal y no formal. Para la *Fuerza Laboral* en octubre del 2002 se habían hecho claros progresos durante los veintiséis meses transcurridos desde la publicación del *Libro Blanco*, en agosto del 2000. Esto también se hizo evidente para la coordinadora del Proyecto NETA (SOCRATES/Grundtvig) en Irlanda durante los veintiocho meses de duración de dicho proyecto. Ella participó en las medidas y controló e informó de ellas a los socios del Proyecto NETA de forma continua. El informe final,

en el que se describen los avances en la implantación y la coordinación y coherencia resultantes en el ámbito de la Educación Adulta, indicaba claramente que muchas de las recomendaciones propuestas por el *Libro Blanco* se llevaron a cabo durante el periodo agosto 2000 - diciembre 2002. Además, en opinión de la coordinadora del proyecto NETA, los avances realizados han contribuido significativamente a la coordinación y coherencia interna en los programas de Educación Adulta y a la coordinación y coherencia transversal entre todos los programas de educación para personas adultas financiados por el Ministerio de Educación y Ciencia.

### REFERENCIAS

- Department of Education and Science (2000) *Learning for Life: White Paper on Adult Education*, Dublin: Stationery Office.
- Department of Education and Science (1999) *Ready to Learn: White Paper on Early Childhood Education*, Dublin: Stationery Office.
- Department of Education and Science (1997) *International Adult Literacy Survey: Results for Ireland - Education 2000*, Dublin: Stationery Office.
- Government of Ireland (2002) *Report of the Taskforce on Lifelong Learning*, Dublin: Stationery Office.
- Government of Ireland (2000a) *National Employment Action Plan, 2000*, Dublin: Stationery Office.
- Government of Ireland (2000b) *The Programme for Prosperity and Fairness*, Dublin: Stationery Office.
- Government of Ireland (1999a) *Ireland: National Development Plan, 2000-2006*, Dublin: Stationery Office.
- Government of Ireland (1999b) *National Employment Action Plan, 1999*, Dublin: Stationery Office.
- Government of Ireland (1998) *National Employment Action Plan, 1998*, Dublin: Stationery Office.
- Government of Ireland (1997) *International Adult Literacy Survey - Results for Ireland*, Dublin: Stationery Office.
- KIELY, G. (2002) *The Situation of Families in Ireland 1996-2001*, www.ucd.ie Consulted 31st May 2002.





# La Educación Secundaria para adultos/as en Uruguay

*Silvio Previale*

*Director de Cooperación de la Gerencia General de Planeamiento  
y Gestión Educativa de ANEP/CODICEN (Montevideo)*

## INTRODUCCIÓN

**E**N un país como Uruguay, con una muy baja tasa de analfabetismo (2,1%), la educación de adultos adquiere características especiales con respecto a otras realidades.

Para tener una mejor comprensión sobre esta situación debemos hacer algunas precisiones como por ejemplo que más del 80% de la educación es pública y gratuita, y que la característica heterogénea del territorio conlleva a que el 100% de la población tenga acceso a educación básica, ya que disponen de por lo menos una escuela en las proximidades.

Actualmente no existen escuelas dedicadas a la alfabetización de adultos, ya que no se hace necesario. Hasta hace algo más de dos décadas funcionó un sistema de escuelas nocturnas donde se enseñaba a leer y escribir a los adultos, esto hoy ya no es necesario, existiendo un sistema de acreditación por experiencia para mayores de 15 años que les permite, a través de una única prueba, obtener la certificación de Educación Primaria (básica) aprobada lo que les habilita para acceder a la Educación Secundaria (media), donde sí hay necesidad de acciones más precisas.

Si bien existe deserción a nivel de la Educación Primaria, los mayores índices están dados en los tres primeros años de educación media, y a pesar de los esfuerzos implementados a partir de 1996 no se ha detectado aún una mejora sustancial a este respecto, y si bien el legislador, al establecer como obligatoria la escolaridad hasta el tercer año de educación media (Constitución Uruguaya de 1967), indicó tácitamente, el nivel educativo considerado prioritario desde un punto de vista social, propendiéndose a la expansión en base a los objetivos de integración social y la generación de una base educativa común, como lo ha sido la Educación Primaria, la meta no se ha logrado totalmente.

A la postre, en Uruguay sólo se accede a la

educación superior con la certificación del Bachillerato, el cual se logra luego de seis años de Educación Secundaria (ciclo básico 1° a 3° y segundo ciclo -Bachillerato- 4° a 6°) esto ha llevado a la necesidad de dar satisfacción a aquellos adultos que habiendo abandonado sus estudios a comienzo de su adolescencia lo retomaron algunos años después.

La Educación Secundaria no es la única forma de educación media formal en Uruguay, ya que a través de la educación técnica se accede también a un ciclo básico de educación media, pero salvo algunas excepciones ésta no favorece el acceso a la educación superior.

## LOS LICEOS NOCTURNOS

Inicialmente, la demanda de Educación Secundaria fue atendida hace más de 4 décadas a través de los liceos nocturnos (escuelas de Educación Secundaria) pero alternativamente estos fueron primeramente independientes de los centros educativos que imparten la Educación Secundaria en los turnos diurnos, luego se insertaron dentro en el mismo contexto del turno diurno perdiendo autonomía (durante los años del gobierno de facto) retornando a la autonomía a comienzos de la década de los 80 para perderla finalmente a partir de 1996 convirtiéndose en el 4° turno (nocturno) de los centros diurnos. De esta manera no sólo desapareció la autonomía del centro, sino también especificidad, pues no existen programas diferenciados para la atención de un adulto, no considerándose el hecho de que en algunos casos se retoma la educación formal luego de muchos años de haber abandonado el sistema, a veces hasta 30 años, por lo que el éxito no está asegurado, es más, muchas veces estamos alentando un nuevo fracaso.

De todas maneras actualmente 52 centros públicos (un 40% aproximadamente con Montevideo y el resto distribuidos en el interior) con un total de 720 grupos con un promedio de 53

alumnos inscritos al comienzo del año lectivo, ofrecen la alternativa a los jóvenes que trabajan y adultos en general, para finalizar sus estudios secundarios lo que les permitirá acceder a las carreras universitarias, e incluso, a mejores puestos de trabajo, ya que en muchos casos se exige el requisito de Educación Secundaria completa para acceder a un trabajo o para ascender.

### DISTRIBUCIÓN DE ALUMNOS DE SECUNDARIA EN LICEOS NOCTURNOS POR GRADO Y POR GRUPOS

Curso	Cantidad Grupos	Cantidad de Alumnos	Alumnos/grupo
1ro.	71	3.032	42
2do.	75	3.435	45
3ro.	94	4.880	52
4to.	126	6.492	52
5to.	187	11.331	60
6to.	167	9.079	54
<b>Total</b>	<b>720</b>	<b>38.249</b>	<b>53</b>

Fuente: Consejo de Educación Secundaria-Departamento de Estadística. Anuario estadístico MEC 2001 - 2002.

### CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN ATENDIDA

La Educación Secundaria en Uruguay se caracteriza por una alta feminización con un 59% de predominio de la mujer en la matrícula total, siendo esto una constante que se mantiene en los turnos nocturnos de nuestros liceos.

Las franjas etarias oscilan entre los 16 a 40 años y más, con una edad promedio superior a los 18 años, pero podemos precisar que un 20% de las mujeres y 30% de los hombres superan los 30 años de edad, por lo que indudablemente que en estos casos han trascendido más de 15 años fuera del sistema, denotándose una doble marca social y académica. La primera se expresa en que ciertas categorías de bajo nivel socio cultural acumulan factores determinantes para esta situación, como el ingreso temprano al circuito laboral; mientras que la segunda responde a desiguales condiciones de enseñanza y de "encuadramiento" institucional que influyen en la cantidad de asignaturas pendientes, repeticiones, etc.

Pero de todas maneras un 15% del total de estudiantes secundarios cursan sus estudios en turnos nocturnos, en grupos de un ratio en muchos casos superior a 40 alumnos, lo que si bien es preocupante no ha provocado un problema ya que

existe una deserción que oscila entre un 20 y 25% anual lo que sumado a que se trata de personas adultas hace más factible el logro de los objetivos. Indudablemente que este porcentaje de la matrícula total de estudiantes de Educación Secundaria pública (254.741 alumnos) determina que casi 40.000 adultos reciban educación formal a través de centros de educación media públicos, a los que se debe sumar los que reciben formación en educación técnica y en cursos específicos no formales para desertores del sistema.

### LOS PLANES DE ENSEÑANZA

"La mayor parte de los programas de Educación Secundaria no han sido pensados desde su viabilidad de ser enseñados y, menos aún, se ha practicado un sistema regular para evaluar la aplicabilidad de los mismos en cuanto a la capacidad de los alumnos de incorporar conceptos e informaciones y traducirlos en aprendizajes antes de transformarlos en generales y obligatorios" (Informe de CEPAL, 1994).

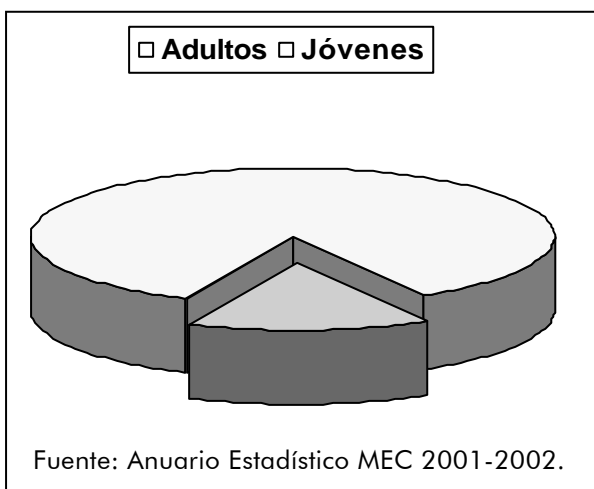
Esto se agrava en el nivel nocturno, donde la mayor edad determina ciertas necesidades educativas especiales de los alumnos que no son contempladas, si bien el profesorado dispone de la posibilidad de adaptaciones curriculares a través de la libertad de cátedra, garantizada incluso por la legislación, la falta de especificidad de los docentes que tienen su jornada distribuida en una carga horaria semanal superior a las 30 horas (en muchos casos 48) no favorece el desarrollo de propuestas más adecuadas a los adultos y repiten sus clases y exigencias como si lo estuvieran haciendo para adolescentes sin tener en cuenta que en más del 80% de los casos el adulto comparte su formación con actividades familiares y laborales.

Nuestra experiencia como docentes primero y en la dirección de un turno nocturno posteriormente, nos permite afirmar que la falta de sistematización en cuanto a la comprensión de que se trata de una educación especial dirigida a un grupo de estudiantes de características especiales, hace de la Educación Secundaria para adultos en Uruguay una escuela no tan eficaz como se pretende. En no pocas veces por la acción del docente, el alumno (adulto) se encuentra desanimado para continuar su formación ya que además debe compatibilizar sus estudios con la actividad laboral, por lo que aquellas prácticas educativas poco motivadoras, con una metodología más tradicional, donde se exige la realización de tareas en casa y donde muchas veces la falta de contextualización y especialización de los docentes en edu-

cación de adultos se transforma en un escollo difícil de sobrepasar, lo que determina es el alto índice de deserción que mencionáramos anteriormente, con el consiguiente perjuicio que lleva a repetir curso o materias. Esto, sumado al esfuerzo que implica para el adulto concurrir a clases después de una jornada laboral de ocho horas, hace que el éxito obtenido sea digno de destacar.

La importancia social de este sistema, que permite a los adultos, y fundamentalmente a la mujer que muchas veces por un embarazo precoz se ve obligada a abandonar los estudios en su adolescencia, retomarlos con miras a obtener una acreditación que les permitirá acceder a puestos mejor remunerados, no se discute. La profesión docente es una de estas opciones, una carrera que si bien en Uruguay, como en el resto de Latinoamérica, no es de las mejor remuneradas, es una profesión reconfortante y con seguridad laboral, y esto puede visualizarse al analizar datos estadísticos que indican una edad promedio de ingreso a las carreras docentes con 22 años y más, edad en la que generalmente se debería egresar. La carrera de magisterio tiene una edad promedio de egreso superior a los 26 años, muy por encima de los estándares promedio que sería de esperar. Dado, además, que la feminización de la labor docente es un hecho comprobado en este país (El 95% del profesorado de Primaria y un 75 % del profesorado de Secundaria es femenino), la posibilidad de finalizar su Educación Secundaria en una edad adulta, permite a la mujer acceder a este trabajo. Situaciones similares se dan en otras carreras de corte liberal pero es en la formación docente donde los índices son mas notorios.

GRÁFICA DE POBLACIÓN EN ENSEÑANZA SECUNDARIA



Finalmente, debemos decir que la pérdida de independencia de la Educación Secundaria nocturna, a partir de 1996, pasando a ser el 4º turno de



los liceos diurnos, lleva a perder de vista los objetivos iniciales de los liceos nocturnos, creados hace varias décadas para atender las necesidades de la población adulta, que finalmente se ven desdibujados en un contexto que abarca situaciones tan disímiles como que a los primeros años asisten alumnos sujetos a "patria potestad" en los turnos diurnos (1er. Turno matutino; 2do. Turno intermedio; 3er. Turno vespertino) en cambio en el 4to. Turno Nocturno, la situación cambia sustancialmente, ya que se trata de personas adultas, mayores de edad (18 años) o emancipados (con matrimonios legalmente constituido). Esto hace que el equipo de dirección se encuentre en la encrucijada de dirigir un centro con una población estudiantil con actitudes distintas, con objetivos distintos, con expectativas distintas y, fundamentalmente, con tiempos distintos, por lo que sería necesario lograr una mayor especialización de los docentes y la implementación de planes de estudio más adecuados a una población adulta. Lo anterior garantizaría un mayor éxito que el obtenido, basado en la perseverancia y el esfuerzo individual de docentes y alumnos en un plan sistemático de acción.

**FUENTES:**

*Anuario Estadístico de Educación 2001 - 2002.* MEC. Montevideo Uruguay 2002.

*Informe de CEPAL: Bachilleres Uruguayos: Quiénes son, qué aprendieron y qué opinan* ANEP/CEPAL Montevideo 1994.

*Serie Estadísticas Educativas.* Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa. ANEP/CODICEN. Montevideo Junio 2002.

[www.paho.org/spanish](http://www.paho.org/spanish)

[www2.unesco.org/wef/countryreports/uruguay](http://www2.unesco.org/wef/countryreports/uruguay)

# CEPA "Sierra Norte" un centro comarcal de Madrid con sede en Torrelaguna

*Blanca García Muñoz*

*Directora del Centro de EPA "Sierra Norte" (Madrid)*

### QUIÉN SOY

**S**IERRA Norte es una zona del norte de la Comunidad de Madrid, a ambos lados de la carretera de Burgos, como si fuera su columna se vertebran pequeñas carreteras que llevan a los distintos pueblos de esta comarca. Aquí decimos que en La Cabrera empieza la "sierra". También me han llamado la sierra pobre. "Esto no puede venir de la cultura, tradiciones o de la hospitalidad de la gente, es verdad que el clima aquí es duro, la gente sobria, no hay comunicación entre los municipios y las oportunidades de trabajo no son las de una ciudad, pero tenemos una riqueza paisajística envidiable, unos pueblos habitables y una armonía con la naturaleza que da paz y tranquilidad, esto último a veces en exceso. Me llaman sierra pobre" pero todos quieren conocerme: los días de fiesta se llenan mis praderas, ríos y embalses, restaurantes y tabernas con los que huyen de la gran ciudad buscando lo que tenemos, muchos hasta se compran una casa para los fines de semana.

También le han dado mi nombre a la Mancomunidad de Servicios Sociales, sus trabajadores recorren las

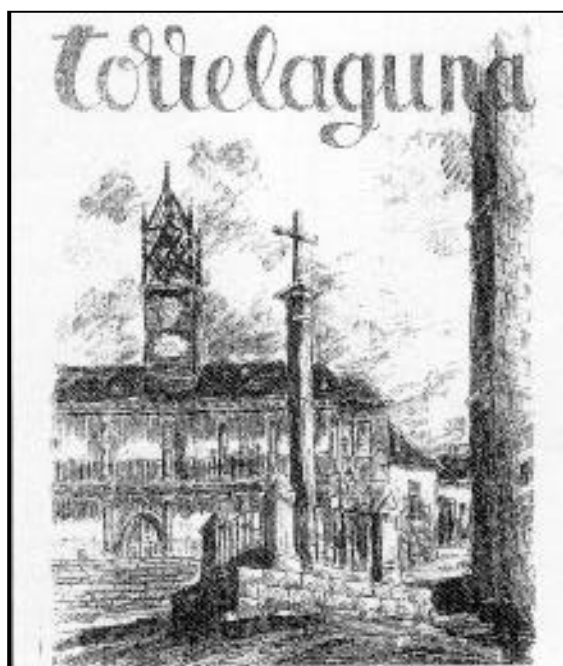
montañas para estar en todos los pueblos atendiendo las demandas de sus vecinos.

E igualmente lleva mi nombre el periódico de la comarca con información destacable sobre los eventos en los pueblos de la zona.

El Centro de Educación de Personas Adultas no podía ser de otra manera, también es "Sierra Norte". Eligieron bien el lugar cuando surge el Programa de Adultos de la Comunidad de Madrid y comienza el Programa de Alfabetización con dos funcionarios en el municipio de La Cabrera, (dentro de poco se cumplirán veinte años). Son los inicios, mi niñez, después me llamarán CEAS y ahora que soy casi adulto CEPA, pero sigo con el apellido "Sierra Norte".

Poco a poco los pueblos se animan y tienen un poquito de tiempo de un profesor en su localidad por medio de las subvenciones que da la Comunidad de Madrid. Se llegará a alcanzar 41 municipios, los que componen el ámbito del PAMAN, con la sede en Lozoyuela en unos espacios del Ayuntamiento

Con el tiempo, en 1993, se estructuran los





**Desde 1982 funciona la educación pública de personas adultas en unos 41 municipios de la Sierra Norte de Madrid.**

ámbitos comarcales y nace el CEAS de El Molar, nuestro vecino más cercano con el que compartimos alumnos y deseos de progreso.

En esos años llegamos a tener seis funcionarios y nueve docentes contratados por los municipios por medio de un convenio de colaboración entre las Corporaciones Locales y la C.M. Los funcionarios disminuyen hasta el número de tres, aumentan los contratados por los Ayuntamientos, surgen las Mancomunidades que agrupan varios pueblos y pueden contratar a un profesor con el 100% de jornada laboral (otros se mantiene con un 33% y hasta un 25% de jornada de un profesor). Se rehabilita el antiguo lavadero de Lozoyuela y ya disponemos de local propio e independiente.

Hasta el cambio de siglo contamos con tres funcionarios y diez contratados. Poco a poco va mejorando la situación y se retoma la idea de dividir el ámbito. Ya se intentó una separación, el centro se denominaría "Arcipreste de Hita" con sede en Lozoya, pero esto no llegó a término. En septiembre del 2002 se divide la sierra, se crea el CEPA de Buitrago y se implanta el título de Graduado en Secundaria. Mi alma de "Sierra Norte" tiene sentimientos contradictorios, por un lado satisfecha por la división que era necesaria y por otro con añoranza: como cuando un hijo se hace adulto y se va, quieres que ocurra, te alegra, pero también te entristece.

En la actualidad somos cuatro contratados de Mancomunidades o Ayuntamientos, cuatro profesores de Primaria, tres de Secundaria compartidos con el CEPA de Buitrago y un profesor de Formación Profesional compartido con el CEPA de Buitrago y el CEPA de El Molar. Nuestra sede ha cambiado a Torrelaguna, el municipio más grande de la comarca (3.100 habitantes), contando el Centro Comarcal con 12 municipios.

## MI GENTE

No se puede entender cómo funcionó este Centro si nos desligamos de la gente que habita en la comarca, compuesta por pequeños pueblos, algunos casi familiares, que se van desertizando y

envejeciendo lentamente, excepto en aquellos municipios que tienen servicios o buena comunicación con Madrid son centro de comarca o se van habitando por parejas jóvenes que provienen de grandes municipios, donde se está produciendo un aumento de población considerable en los últimos años.

A la "Sierra Norte", vetada a las gran mayoría de industrias por ser la fuente de agua de Madrid, le queda el turismo como forma de ingresos más rentables y las actividades tradicionales. La mayoría de sus habitantes, mujeres y hombres, trabajan (pero no a tiempo completo), desean formarse y abrirse a otros mundos. Los enfrentamientos entre pueblos, que vienen de antiguo, son ahora una broma en las tabernas.



Este cambio en sus gentes también se debe a la magnífica labor que ejercieron aquellos docentes que trabajaron en pueblos pequeños, sin comunicación, con un clima duro y con una población que no había recibido nada gratis ("a saber que es lo que quieren estos jovencitos"). Maestros que se trasladaron a vivir a la zona cargados de ilusión y ganas de trabajar. Una persona que conoce bien la historia del Centro dice que eran "militantes de la educación". Se montan los talleres, las clases para aprender a leer, los lugares de encuentro y el intercambio de experiencias con otros pueblos. En resumen no sólo se realiza una labor de alfabetización sino que se abre a la población otro concepto de vida y de disfrute de las cosas, es un Centro educativo, pero, efectivamente, también de animación sociocultural.

**En el año 2002 tras una nueva división de ámbito de la Sierra Norte el Centro cambia su sede central a Torrelaguna y atiende 13 municipios, dejando los restantes para el nuevo CEPA de Buitrago.**

Mari Ángeles la profesora más antigua que ahora pertenece al CEPA de Buitrago recuerda cómo tenía que dar clase en locales sin condiciones, a veces sin calefacción, y cómo el número de alumnos era tan alto para sacarse el Graduado Escolar, que su marido, un enamorado de la educación, le ayudaba en la organización y preparación de actividades. Los comienzos fueron difíciles, pero la lucha por tener locales dignos continúa.

Mi gente por medio de los docentes que estuvieron, se marcharon, llegaron o se quedaron, conoció Madrid, los museos y los teatros, otras ciudades y una manera nueva de aprender.

Los primeros años fueron un derroche de imaginación y creatividad en un ambiente de complicidad con el alumnado. Poco a poco la zona se fue equipando de otros servicios (animadores sociales, juveniles, deportivos, trabajadores sociales), y equipamientos municipales (polideportivos, centros de día, centros culturales que fueron recogiendo la semilla plantada por los maestros del centro de adultos). Lo más difícil estaba conseguido: sacar a los "serranos" de sus casas.

La oferta educativa se adaptaba a las circunstancias: las salidas ya se cubrían también por otras entidades, los encuentros se convirtieron en más culturales y los talleres de trabajos manuales pasaron poco a poco a ser de informática. Se asienta una población nueva, los inmigrantes, y se da respuesta a esta nueva población, al principio tímidamente, pero en la actualidad con atención en casi todos los pueblos aunque de manera muy deficitaria en horario.

Seguramente la oferta educativa será muy parecida a otros centros comarcales, ofertando más donde hay mayor demanda. Insisten en informatizarme: en casi todos los pueblos se da alguna hora de informática, mi gente no baja a Madrid a una academia. También están los CAPs con los que el Centro se coordina y utiliza los equipos. En los últi-

**La mayoría de las personas adultas de la Sierra Norte desean formarse y abrirse a otros mundos, en gran parte animados por la ilusionada y ardua labor de los maestros de antes y ahora.**

mos años se ha visto la necesidad de formación en temas deportivos y se organiza a través de los Cursos Operativos. Aquí con montañas, cuevas y embalses no viene mal tener gente formada en esta rama.

El equipo del CEPA "Sierra Norte" (Torrelaguna) es pequeño pero me recuerda a sus inicios con tanta gente joven. Han creado un boletín que, cómo no, se llama Sierra-Nor, un concurso gastronómico intercultural, un concurso literario donde se escribe en distintas lenguas y se publica en la revista del Centro "El Zarzo", comidas compartidas al aire libre y multitud de salidas culturales relacionadas con el currículo.

Los profesores tienen un ordenador con un programa que dicen es "un chivato", no puedes hacer las cosas mal porque salen los errores. Ahora nos indica que tenemos 401 alumnos matriculados. Una alumna nos da su opinión:

"Aquí la gente de la sierra somos muy serios y si nos comprometemos a ir a las clases, no faltamos, somos pocos pero seguros, eso sí nos gusta ir despacio y sin agobios, pero necesitaríamos al menos tres días de clase a la semana, dos horas cada día, menos mal que como yo participo en las actividades generales del Centro..." (Isabel alumna de 1º de EBA en Torrelaguna).

La reuniones son variadas y se van multiplicando por las poblaciones, con los Concejales de Educación, las Escuelas Taller, los Agentes de Desarrollo Local, los Trabajadores Sociales, los IES, Animadores Sociales y Juveniles, Talleres de Empleo y todos aquellos que se van sumando a la idea de coordinación en la zona y de realización de proyectos conjuntos como el de las Jornadas de Interculturalidad del presente curso.



El Centro se sostiene en pilares básicos como la educación en valores y en actitudes democráticas, el respeto y la tolerancia. Estos fueron sus inicios para abrir la puerta (el zarzo) a la educación y así me gustaría que continuara, ocurriendo en "Sierra Norte".

# NOTICIAS

## Dirección General de Promoción Educativa de la Comunidad de Madrid: trabajando para mejorar

A punto ya de ver cumplido el presente curso escolar, resulta obligado hacer balance de los pasos dados. La reflexión sobre la experiencia es el mejor sistema que tenemos para aprender, para sacar conclusiones y para redefinir permanentemente nuestros cometidos.

Este ejercicio en el que resulta fundamental la autocrítica, debe servir también, y muy especialmente, para identificar nuestros logros y nuestros aciertos, para rentabilizar nuestros esfuerzos y compartir con otros nuestros éxitos.

### JORNADAS DE EVALUACIÓN DE LA EPA EN MADRID

Conviene también compartir momentos de análisis y reflexión. En este sentido os informamos que desde la Administración educativa se han venido desarrollando en los últimos meses jornadas de trabajo sobre distintos aspectos de la Educación de Personas Adultas en nuestra Comunidad en donde aquellas personas que tenemos distinto nivel de responsabilidad hemos trabajado para aumentar nuestro conocimiento sobre la realidad de esta educación, para entender mejor sus características, y para intentar descubrir mejor cuál es el papel que cada uno debemos jugar contribuir entre todos en la concesión de una educación de personas adultas de calidad.

Especial resultó la última de estas jornadas que se celebró el pasado día 23 de abril en donde asesores de educación de personas adultas de los Servicios de la Unidad de Programas de todas las Direcciones de Área Territorial (DAT), así como prácticamente todos los inspectores de educación

de las DAT que intervienen directamente en los CEPAs, y distintos Técnicos del Servicio de Educación de Personas Adultas trabajamos en la descripción de la situación actual y sobre posibles indicadores de calidad de nuestro sector educativo.

### CURSO 2003/2004: INSTRUCCIONES Y NUEVOS CENTROS

Por otra parte también en los pasados meses de abril y mayo se abrió un proceso de consultas con las Organizaciones Sindicales en relación con las Instrucciones de principio de curso para el 2003/2004, en donde lógicamente se recogen y tienen en cuenta las distintas aportaciones y alegaciones de estas organizaciones de los representantes de los trabajadores.

Las perspectivas del próximo 2003/2004 nos traen la propuesta de creación de más centros educativos específicos, entre ellos, por fin, los Centros de Educación de Personas Adultas con sede en las Instituciones Penitenciarias, así como un nuevo Centro Comarcal con sede en Collado-Mediano como resultado de que el CEPA "El Pontón" de Collado Villalba adquirirá la condición de centro local.

También comienza la construcción del futuro CEPA del distrito de Barajas, esperando que quizá pueda entrar en funcionamiento para el curso 2004/2005.

### LEGISLACIÓN PRÓXIMA

Desde el punto de vista normativo está previsto que el curso 2003/2004 estrene una nueva Orden de Organización y Funcionamiento que venga a





regular más específicamente las Enseñanzas Técnico-Profesionales y las Enseñanzas para la Participación y el Desarrollo Personal. Esta Orden regulará también un nuevo proceso de preinscripción para el alumnado adulto y un nuevo método de planificación de las ofertas formativas de esta educación.

#### PERSONAL ADMINISTRATIVO

Una excelente noticia resulta la decisión de la Consejería, de contemplar la progresiva incorporación de personal administrativo a los CEPAs. Esta incorporación ha sido una reivindicación histórica de nuestra educación y por fin ve la luz: a finales de este curso 4 CEPAs incorporarán este personal, y otros 4 lo harán al inicio del nuevo curso.

mediante el trabajo del Taller de Empleo "Galápago". De todo ello, y de la remodelación que ha tenido lugar en enero-febrero del presente año, ha surgido lo que es, por ahora, la sede de CEPA mayor del Área Territorial Madrid-Oeste.

A esta inauguración se suma la apertura de las nuevas aulas de Colmenarejo, que comparten **FIN DE CURSO: ESCUELA DE VERANO**

Nos queda animar muy decididamente a que participéis en la V Escuela de Verano de la Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid. La Escuela es ya un foro consolidado de formación y participación de los profesionales para seguir avanzando juntos. Nos veremos los días 26, 27 y 28 de junio.

Por último nos queda agradecer a todos su esfuerzo, sus ilusiones, su constancia, en el con-

## Inaugurado el CEPA de Galapagar-Colmenarejo: "La oreja verde"

El día 27 de marzo tuvo lugar en Galapagar, la inauguración de la sede que va a albergar el Centro de EPA "La oreja verde". Este original nombre proviene de un poema de Gianni Rodari que es una excelente declaración de intenciones para la enseñanza-aprendizaje de personas adultas. La lección inaugural estuvo a cargo del prestigioso teólogo Don Enrique Miret Magdalena. Las autoridades municipales, los responsables del Área Territorial y de la Subdirección General de Recursos Humanos, así como numerosos alumnos y vecinos asistieron al emotivo acto.

Las aulas de Galapagar y de Colmenarejo dependían hasta el presente curso del CEPA "Pedro Martínez Gavito" de San Lorenzo de El Escorial. La creación del nuevo CEPA se produjo en el BOCM de agosto del pasado 2002. La nueva sede está ubicada en la calle Guadarrama nº 68 de Galapagar (teléfono 91.858.06.23/ fax 91.858.18.49). El edificio es parte del conjunto histórico de Galapagar, ya que la zona que ocupa la biblioteca y sala de usos múltiples fue el antiguo matadero municipal. A este edificio inicial, se le añadió, hace unos años, otra construcción

vencimiento que el trabajo de cada uno importa mucho. Os deseamos un feliz verano y esperamos que el próximo curso suponga un paso más en el objetivo de contar en nuestra Comunidad con una Educación de Personas Adultas que suponga un servicio educativo de primera magnitud, para todos los madrileños.

El acto se abrió con la Escuela Municipal de Música. Éstas se abrieron el día 28 de abril. Tanto la sede de Galapagar como las aulas de Colmenarejo resultan especialmente acogedoras.

El proyecto educativo para el curso 2003-2004 abarca quince grupos de EBPA, Informática diaria en cuatro turnos, numerosos grupos de Español para Inmigrantes, Inglés en dos niveles, Taller Operativo de Técnico en Procesadores Microinformáticos, Taller Operativo de Auxiliar de

Enfermería en Rehabilitación, Enseñanzas Abiertas, Preparación para los exámenes libres de Ciclos de F.P. Grado Superior y de Acceso para mayores de veinticinco años a la Universidad. Desde esta edición deseamos el mejor de los rumbos al CEPA "La oreja verde".





## Encuentros literarios con las escritoras "Almudena Grandes" y "M<sup>a</sup> Victoria Reyzábal"

### ALMUDENA GRANDES

*La literatura es emoción, y por eso un libro debe hablar de tú al lector. Los libros de los buenos escritores cambian la vida del lector.* Esas son las palabras de Almudena Grandes que hizo emocionante el encuentro con la que, organizado por el CREPA, consiguió que el libro, la escritora y el lector se aproximaran, en un intento de fomentar la lectura y la creación literaria tal y como se ha venido haciendo con once escritores/as que han realizado esta experiencia en los tres años que llevamos desde que se inició. En esta ocasión tuvo lugar en el magnífico salón de actos del IES "Puerta Bonita", el pasado 13 de mayo por la tarde.



Diez centros, que sumaron unos 260 participantes, asistieron al acto: CEPA "Cid Campeador" de Madrid; CEPA "La Oreja Verde" de Galapagar-Colmenarejo; CEPA "Pablo Guzmán" de Madrid; CEPA "Vista Alegre" de Madrid; CEPA "El Pontón" de Collado-Villalba; CEPA "La Albufera" de Madrid; CEPA "Tetuán" de Madrid; CEPA "Paulo Freire" de Fuenlabrada; CEPA de Navalcarnero y CEPA de Torres de la Alameda.

Almudena Grandes es madrileña nacida en 1960. Estudió Geografía e Historia en la Universidad Complutense de Madrid. En 1989 obtuvo el XI Premio "La sonrisa vertical" con *Las edades de Lulú*, novela erótica que constituye su "opera prima" y con la que se vio lanzada a la fama. Después irán sucediendo otras obras, si bien no es una escritora excesivamente prolífica. Ella dice: La novela le da sentido a tus días cuando la escribes, por eso es tan larga su elaboración. ¡Será por eso! Después las novelas, *Te llamaré Viernes* y *Malena es un nombre de tango*, (1991 y 1994 respectivamente), confirmaron su gran talento narrativo. *Modelos de mujer* (1996) es su primer libro de relatos que concentra varias novelas en germen. Luego, en 1998, escribió la novela que representa la culminación de su estilo: *Atlas de geografía humana*. Su última obra, *Los aires difíciles*, ha supuesto un cambio importante en su trayectoria temática y formal. Actualmente se encuentra preparando una recopilación de artículos aparecidos en "El País Semanal" y un nuevo libro de relatos centrados en la adolescencia.

### M<sup>a</sup> VICTORIA REYZÁBAL

De nuevo entra en un centro penitenciario la fuerza liberadora de la poesía. Esta vez en el C.P. Madrid-III de Valdemoro, de la mano de M<sup>a</sup> Victoria Reyzábal.

Con un buen grupo de internos, acompañados de profesores/as de la Escuela de Adultos del Centro, se celebró este acto literario, que estuvo precedido de una amplia entrevista a la escritora en la emisora interna de la penitenciaría. Después de la lectura, por parte de alumnos y profesores, de algunos poemas de la poetisa, intervino M<sup>a</sup> Victoria que habló de cómo había llegado a ser escritora, de cómo se aprende a escribir y de su propia producción literaria. En un animado coloquio con los asistentes, se leyeron algunos trabajos de producción propia de los internos y se finalizó con un diaporama sobre los distintos puntos de vista y de lectura de las obras de arte comparándolas con las distintas formas de hacer poesía.

M<sup>a</sup> Victoria Reyzábal, es persona muy conocida en el ámbito de la educación, además de ser directora de esta Revista "Notas" y Coordinadora de Área de la Dirección General de Promoción Educativa. Nació en Madrid y residió en Argentina un largo período de tiempo. Es licenciada en Filología Hispánica y Didáctica de la Lengua y Literatura. De entre su producción poética cabe mencionarse: *Me miré y fue el océano*, *Equilibrio de arenas y de vientos*, *Hasta agotar el éxtasis*, *Instancia en la locura* y *Ora pro nobis*. De su obra narrativa entresacamos: *Cualquier yo es otro* y *Emigrantes*.

En su obra se presentan situaciones e imágenes en las que la presencia del amor, del mundo y de vida nos alejan de lo convencional y lo formal logrando un encuentro entre el mundo real y el de los sueños a través de la expresiva originalidad de su palabra.

## Premios del Certamen: Madrid encrucijada de culturas

El pasado mes de abril terminó el plazo de entrega de las memorias y anexos de los proyectos participantes en el Certamen "Madrid: encrucijada de culturas". Los centros de Adultos/as que han participado son:

CANILLEJAS, TETUÁN, JOSÉ LUIS SAMPEDRO, LAS ROSAS, THAM (Torrelodones, Moralarzal y Alpedrete), RAMÓN Y CAJAL (Parla), C.P. MADRID VI (Aranjuez) y AGUSTINA DE ARAGÓN (Móstoles).

Lo que hay que destacar, principalmente, es el trabajo del profesorado y el entusiasmo tanto en el desarrollo de las actividades como en la presentación de la memoria y los anexos. Se realizó el proceso de selección previa según el punto 11 de las bases (categoría A), resultando elegidos para su posible publicación los siguientes:

CEPA AGUSTINA DE ARAGÓN  
CEPA JOSÉ LUIS SAMPEDRO  
C.P. MADRID VI

El fallo del jurado tuvo lugar el día 21 de mayo, en cuya reunión fueron escogidos como finalistas:

CEPA AGUSTINA DE ARAGÓN  
CEPA LAS ROSAS  
C.P. MADRID VI  
CEPA RAMÓN Y CAJAL

El 2 de junio, lunes, a las 18 horas en la Casa de América, se realizó la entrega del primer premio, en la categoría A, concedido a:

CEPA AGUSTINA DE ARAGÓN

En la categoría B (poemas presentados por alumnos y alumnas), los trabajos presentados muestran el gran esfuerzo e interés de los participantes. Al igual que en la categoría A, el fallo del jurado tuvo lugar el día 21 de mayo, en cuya reunión fueron escogidos como premiados y finalistas:

El primer premio recayó en el poema "Pensar en Madrid" presentado por Eva RhodE del CEPA Tham bajo el seudónimo Montaña.

El segundo premio recayó en el poema "El zoco" presentado por Andrés Fabián Rodríguez del UFIL Puerta Bonita bajo el seudónimo Sir Sirnón.

El tercer premio recayó en el poema "Gentes de Móstoles que vienen y van" presentado por Pilar

Lázaro Justo del CEPA Agustina de Aragón bajo el seudónimo Soledad.

Asimismo, el jurado consideró que debía otorgar los siguientes accésit en las distintas categorías:

El primer accésit al poema "Ellos vienen sin llegar" presentado por María Dolores Mendoza López del CEPA Agustina de Aragón bajo el seudónimo Tiarnat. El segundo accésit al poema "Madrid se ha vestido de gala" presentado por Eduardo Alberto González Ribera del Centro Penitenciario Madrid VI de Aranjuez bajo el seudónimo Maktub. El tercer accésit al poema "Encuentros" presentado por Ángeles Chozas Ramos del CEPA de Móstoles bajo el seudónimo Selegna.

El 2 de junio, lunes, a las 18 horas en la Casa de América, se realizó la entrega de los premios, en la categoría B.

### PRIMER PREMIO PENSAR EN MADRID

Pienso en Madrid  
No llevo mucho tiempo aquí  
Ahora conozco a gente de todo el mundo  
Pienso en voces altas, en lenguas diferentes, en sonrisas...

Pienso en Madrid  
Domingo en el Parque del Retiro  
Jóvenes de cualquier edad tocan sus bongos  
El ritmo suena hasta lejos  
Te mueves, sientes la atmósfera, todos se entienden  
Es tan fácil ser parte, pienso en tolerancia...

Pienso en MADRID  
Hay gente que tiene miedo,  
Hay prejuicios  
Se habla de drogas y violencias,  
Pienso en crímenes  
¿No hay gente mala de cualquier nacionalidad?  
¿Por qué los negros? ¿Por qué los extranjeros?

Pienso en Madrid  
Soy extranjera, estoy aquí para aprender español  
Aprendo mucho más  
Me encanta la mezcla de cultura.  
Pienso en música, en ritmo y baile, en museos y bares  
En noches enteras hablando, bebiendo, riendo,  
Viviendo...

Pienso en Madrid  
Ciudad de contrastes, gente abierta de cada país  
La experiencia es única,  
La llevaré a mi país  
Sabido,  
que nunca dejaré de pensar en Madrid...

## V ESCUELA DE VERANO

### "La Educación de Personas Adultas: entre lo local y lo global" Del 26 al 28 de junio de 2003

---

El título y contenido de esta V Escuela de Verano responde al deseo de reflexionar sobre cómo la EPA se ve afectada por los cambios socioeconómicos y culturales que se producen tanto en el contexto próximo como en el contexto mundial. Esto significa que debe atender nuevas necesidades e intereses de las personas adultas contextualizando su acción. Es decir, que la función de los centros de EPA se debe considerar no sólo como meramente educativa, sino también en gran parte como una función social.

Como consecuencia de lo anterior, estos centros vienen asumiendo papeles de desarrollo comunitario y para ello se ven en la necesidad de estar en permanente contacto con las personas y entidades socioeducativas de su entorno. Este contacto determina modificaciones en las funciones de los profesores y profesoras y cambios en las tareas y métodos educativos para responder a nuevas situaciones. Algunas de estas situaciones se refieren a una sociedad que pretende fomentar la interculturalidad, favorecer el empleo, extender la educación básica superando el fracaso o el abandono escolar, ampliar el conocimiento y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación, impulsar las actuaciones formativas que hagan protagonistas del dinamismo de los entornos urbanos o rurales a las personas que viven en ellos... En el fondo, nos referimos a que la EPA y los profesionales que trabajan en ella no pueden actuar de espaldas a la realidad en la que están inmersos, aislados del entorno.

Al igual que las anteriores, esta Escuela pretende ser un espacio de encuentro, reflexión e intercambio de conocimientos y experiencias entre las personas implicadas en la EPA y ser el momento que ponga fin al trabajo de todo un curso. Se realizarán tareas como: Actividades Comunes (inauguración y clausura, ponencias y mesa redonda) en el Salón de Actos del Colegio San Gabriel (Avda. Ntra. Sra. de Fátima nº 104); Seminarios en la Escuela de Magisterio ESCUNI (Avda. Ntra. Sra. de Fátima nº 102); Talleres, comunicaciones y vino de despedida en los locales del CREPA, del CRIF "Las Acacias" y del CEPA "Vista Alegre" (C/ Gral. Ricardos nº 179 bis).

Las ponencias y la mesa redonda girarán en torno al título de la Escuela: *Los cambios socioeconómicos a nivel global y su influencia en la EPA*, por don Florentino Sanz, profesor de la UNED; *Función social y cultural de EPA*, por don Jaime Botey, profesor de la Universidad de Barcelona; *Un nuevo reto social: la educación de la solidaridad en un mundo globalizado y multicultural*, por don Tomas Calvo, catedrático de la Universidad Complutense; Mesa Redonda, Respuesta de los Centros de EPA a las necesidades socioculturales y educativas del entorno, en la que intervienen: don Manuel Collado, profesor de la Universidad de Sevilla, don Fernando Cembranos, psicólogo de Madrid y don Luciano Sáez, maestro de Zaragoza.

El segundo día por la tarde se realizarán quince Talleres de tres horas de duración, con contenidos muy diversos pero todos ellos entroncados con la práctica educativa de los centros. También, el primer día, se expondrán quince Comunicaciones fundamentadas en experiencias desarrolladas en procesos educativos con personas adultas. Continuando con la positiva experiencia del año pasado, se desarrollarán siete Seminarios, también entroncados con el tema general de la Escuela, en los que los participantes debatirán sobre la materia que hayan elegido en el grupo correspondiente y sacarán conclusiones que serán presentadas y discutidas en una sesión común que se tendrá el último día.

## XIV Encuentro de los consejos escolares de las comunidades autónomas y del Estado español

---

Reunidos en Salamanca, en los días del 6 al 8 de mayo, los representantes de los Consejos Escolares de las comunidades autónomas de España y el del Estado, emiten una Declaración final en la que consideran imprescindible evitar la concentración del alumnado inmigrante en determinados centros, para lo que reclaman una distribución equilibrada entre todos los centros sostenidos con fondos públicos. La población inmigrante adulta también es objeto de atención en esta Declaración. Para ella se demanda acceso a los servicios educativos, por lo que se propone desarrollar planes educativos específicos en los Centros de Educación de Personas Adultas. (Escuela Española nº 3580)

# LEGISLACIÓN

## ACCESO A CICLOS FORMATIVOS DE F.P.

BOCM del 10/03/2003

RESOLUCIÓN de 6 de febrero de 2003, de la Dirección General de Ordenación Académica, por la que se convoca la celebración de Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos correspondientes a la Formación Profesional Específica.

## CONVENIOS CON CORPORACIONES LOCALES

BOCM del 24/03/2003

ORDEN 1186/2003, de 3 de marzo, de la Consejería de Educación, por la que se establecen el presupuesto y los módulos económicos para la suscripción de Convenios con Corporaciones Locales para el funcionamiento de Aulas y Centros Municipales de Educación de Personas Adultas en el año 2003.

## PRUEBAS LIBRES: TÍTULO DE GRADUADO

BOCM del 1 de abril de 2003

ORDEN 1667/2003, de 25 de marzo, de la Consejería de Educación, por la que se modifican determinados artículos de la Orden 3584/2002, de 24 de julio, que regula las pruebas libres para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria destinado a personas mayores de 18 años en la Comunidad de Madrid.

BOCM del 5 de mayo de 2003

Corrección de errores de la Orden 1667/2003, de 25 de marzo, de la Consejería de Educación, por la que se modifican determinados artículos de la Orden 3584/2002, de 24 de julio, que regula las pruebas libres para obtención del título de Graduado en Educación Secundaria destinado a personas mayores de 18 años en la Comunidad de Madrid.

## SUBVENCIONES

BOCM del 14 de abril de 2003

ORDEN 1505/2003, de 17 de marzo, de la Consejería de Educación, por la que se convocan subvenciones para la realización de actividades de alfabetización y educación básica para personas adultas durante el curso 2003/2004 con destino a las distintas entidades sin fines de lucro de la Comunidad de Madrid.

## GOBIERNO DE CANARIAS

BOC nº 079 de 25 de abril de 2003

Ley 13/2003, de 4 de abril, de Educación y Formación Permanente de Personas Adultas de Canarias

En esta Ley se establece el marco legal para el desarrollo de la Educación de Personas Adultas en Canarias, de acuerdo con los principios especificados en el Título III de la Ley Orgánica de Calidad Educativa. Por tanto, en ella se recogen los objetivos, líneas de actuación, requisitos de acceso, impartición de enseñanzas y estructuras organizativas que atañen a los centros de Educación de Personas Adultas, así como los mecanismos de coordinación entre administraciones y los de participación de los individuos en su proceso formativo y en los centros sostenidos con fondos públicos. También en el ámbito de esta Ley se contienen las actividades educativas y formativas que tengan como destinatarias a las personas adultas, impulsadas y fomentadas por entidades tanto públicas como privadas, que tengan como finalidad adquirir, actualizar, completar o ampliar las capacidades y conocimientos de los/as adulto/as para su desarrollo personal, social o profesional.  
([www.gobcan.es/boc/2003/079/001.html](http://www.gobcan.es/boc/2003/079/001.html))

## GOBIERNO DE MURCIA

Consejo Asesor de Educación de Adultos

Por Decreto 37/2003, de 11 de abril, (BORM del 30), se ha creado y regulado el Consejo Asesor Regional de Educación Permanente de Personas Adultas, como órgano de colaboración con las siguientes funciones:

- \*Elaborar el modelo de Educación Permanente
- \*Informar de las directrices de funcionamiento de dicho modelo
- \*Informar sobre la evaluación de las distintas fases.

Este Consejo informará los asuntos que le sean encomendados por el Consejo de Gobierno de esta comunidad, evacuando cuantos informes y consultas le sean solicitados por cualquiera de las administraciones competentes.

## GOBIERNO DE CANTABRIA

Red de Centros Públicos Específicos de Educación de Personas Adultas

En el curso académico 2003-2004 entrará en funcionamiento la Red de Centros Públicos Específicos de Educación de Personas Adultas de titularidad de la Administración de Cantabria, según Decreto 36/2003, de 17 de abril (BOC del 30).



# DIRECCIONES INTERNET

## INTERNET COMO FUENTE DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DE PERSONAS ADULTAS (LIBRO CON CD-ROM)

Sanz Fernández, Florentino/ Sanz Bachiller, Juan Carlos

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid, 2003, 580 p.

Secretaría General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa

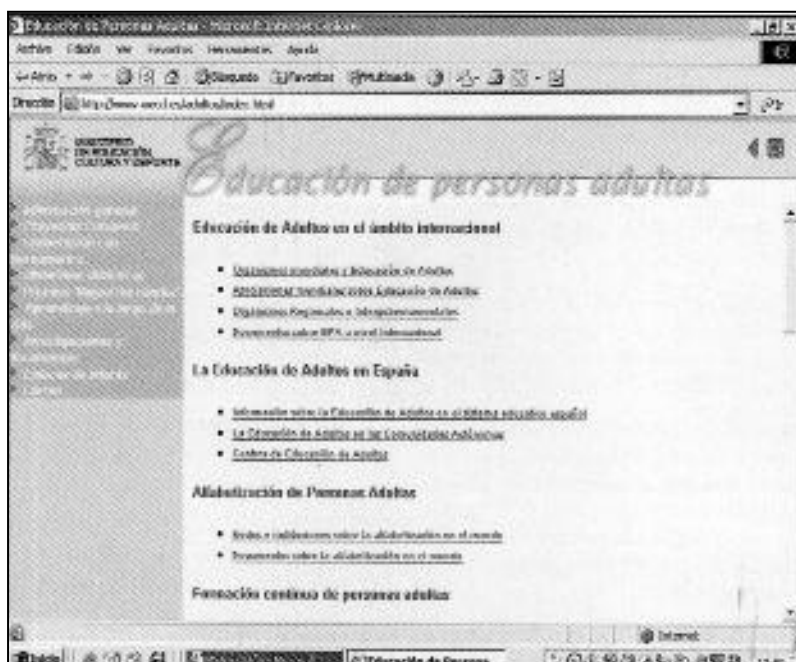
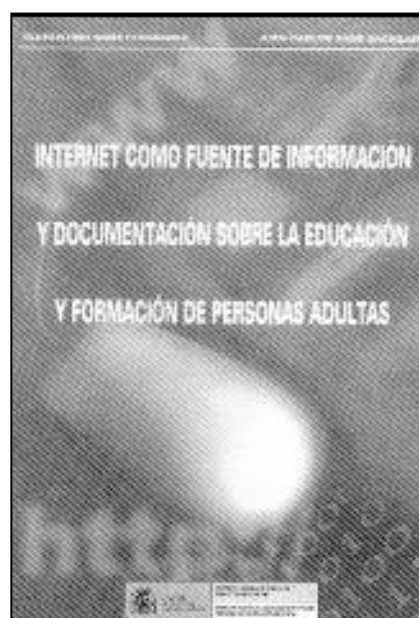
C/ Alcalá, 34, Madrid 28014

[www.mecd.es/adultos/index.html](http://www.mecd.es/adultos/index.html)

Este libro es una herramienta útil, sistemática y completa tanto para las personas que se inician en el uso de Internet como para aquellas conocedoras del mundo telemático, que quieran encontrar respuestas a las preguntas prácticas que se hacen sobre cómo hallar en la Red la información que necesitan en relación con la educación y formación de personas adultas. Se trata de ofrecer una completa y ordenada información del sector para su posterior asimilación con vistas a repensar los temas sobre los que investiguemos.

El libro está estructurado en dos partes principales: Por un lado, Documentación sobre el contexto social y educativo que rodea a la actividad educativa de las personas adultas y, por otro, Documentación específica sobre la educación de personas adultas, siendo esta segunda parte la más extensa. En conjunto son diez capítulos que dan una panorámica extraordinaria y minuciosa de este ámbito educativo.

- Sobre este segundo apartado podemos encontrar:
- documentos de interés en el ámbito mundial, estatal y regional;
  - legislación y normativa española;
  - asociaciones nacionales e internacionales;
  - práctica profesional de enseñanza-aprendizaje de personas adultas en el ámbito de los aprendizajes básicos, de los aprendizajes laborales y de las habilidades sociales;
  - experiencias en sectores emergentes, mujeres, ...;
  - los cursos de postgrado para un público adulto;
  - la investigación en educación de personas adultas;
  - algunas publicaciones de interés: artículos, publicaciones periódicas;
  - páginas personales a visitar, etc.



El libro va acompañado de un CD-Rom que pretende facilitar el acceso de forma sencilla a los enlaces que se ofrecen en el manual.

[www.mecd.es/adultos/index.html](http://www.mecd.es/adultos/index.html)

También se puede acceder a parte de la información de esta publicación (que se va facilitando periódicamente) a través de la página del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: [www.mecd.es/adultos/index.html](http://www.mecd.es/adultos/index.html)

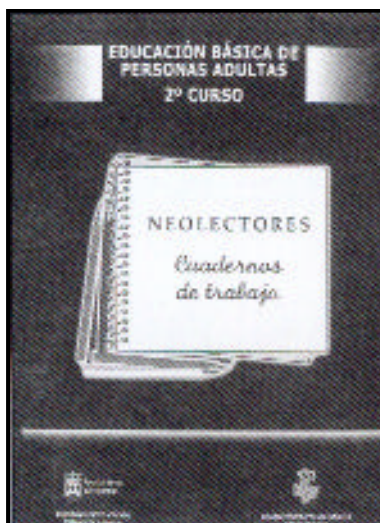
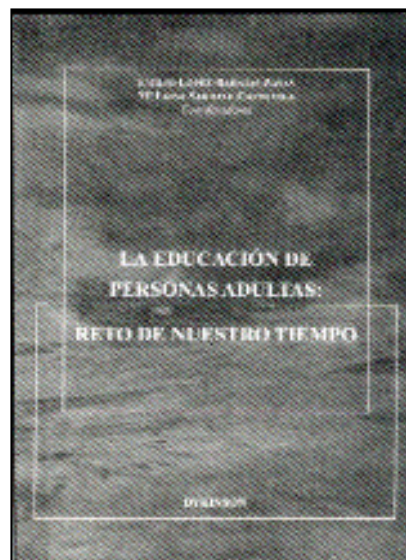
# LIBROS

## La educación de personas adultas: reto de nuestro tiempo

Coordinador: Sarrate Capdevila, M<sup>a</sup> Luisa y López Barajas-Zayas, Emilio  
Editorial DYKINSON. Madrid, 2003, 330 p.  
C/ Meléndez Valdés, 61. Madrid 28015

Publicación para personas que se inician o que desean profundizar en el estudio de la Educación de Personas Adultas integrada en el aprendizaje a lo largo de toda la vida y enmarcada en las transformaciones que se producen en la actual Sociedad del Conocimiento.

Alrededor de tres ejes temáticos se ha armonizado la práctica y la teoría. Primeramente se analizan los elementos que dan forma a ese campo formativo, así como su práctica internacional, europea y nacional. En segundo lugar se plantea cómo enseñar a aprender a las personas adultas a partir de los rasgos esenciales de su etapa evolutiva, las estrategias más apropiadas y las características de la metodología de la educación a distancia. Por último, se exponen varios temas de gran relevancia: el conocimiento de los cometidos del educador, de los sistemas de evaluación, y de las metodologías de investigación más idóneos.



## Neoelectores. Curso de 2º de Educación Básica de Personas Adultas

Colectivo Escuela Municipal de Alcorcón "Valle Inclán". Madrid, 2003.  
Ayuntamiento de Alcorcón. Consejería de Educación, Formación y Empleo.  
Avda. Olímpico Fernández Ochoa, s/n Alcorcón 28932 Madrid

La publicación recoge un método de aplicación para neoelectores desarrollado en clase a lo largo de varios años y recogido en fichas de trabajo. El material se estructura en doce temas o cuadernillos de trabajo que van aumentando el grado de dificultad de los aspectos trabajados.

Los temas surgen de su experiencia y realidad más próxima, o son de especial interés y actualidad para las personas adultas: consumo, educación, comunicación, trabajo, mujer, drogas, salud y alimentación, mundo actual, medio ambiente, historia y conocimiento de la localidad,... En cada tema se trabaja: expresión oral, lectura, escritura, cálculo, vocabulario y ortografía, y otros aspectos relativos a los campos de la comunicación, las matemáticas o

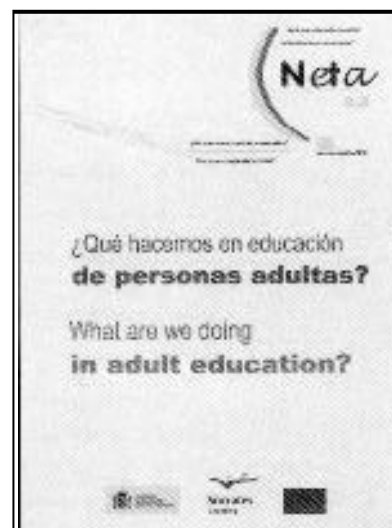
## ¿Qué hacemos en educación de personas adultas? Proyecto Neta (Libro y CD-Rom)

Dirección y Coordinación: Corredoira López, Manuel y Rubio Herráez, Esther  
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid, 2003, 210 p.  
C/Los Madrazo, 17 28014 Madrid

Este libro nos habla del Proyecto NETA: ¿Qué hacemos en la Educación de Personas Adultas? Es un proyecto financiado con la ayuda de la Comisión Europea dentro del Programa Sócrates II, Acción Grundtvig. Se desarrolló en el periodo comprendido entre Septiembre de 2000 y Diciembre de 2002.

Se nos ofrece una visión global del panorama de la Educación de Adultos por Comunidades autónomas, en España, Dinamarca e Irlanda. El interés principal por participar e investigar en este Proyecto se debe al proceso de descentralización de las competencias educativas. Así las administraciones educativas y un gran número de instituciones, asociaciones sin ánimo de lucro y sindicatos tienen entre sus objetivos la educación y formación de las personas adultas, lo cual puede originar una duplicidad de las ofertas y una dispersión de las mismas.

El Proyecto Neta pretende rentabilizar los recursos de la Educación de Adultos/as en las administraciones, entidades locales y otras organizaciones, así como en la coordinación y en las nuevas definiciones de destrezas y competencias.

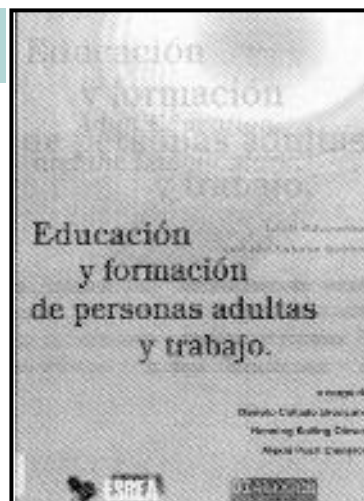




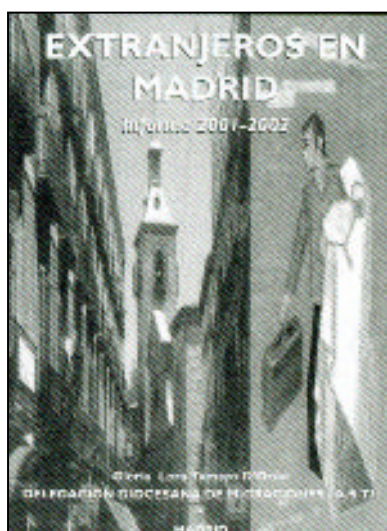
## Educación y formación de personas adultas y trabajo

Collado Broncano, Manolo; Salling Olesen, Henning y Puch Cisneros, Alexia  
Sociedad Europea para la Investigación de la Educación y Formación (ESREA),  
Xàtiva 2001, 261 p. C/ Amadeo Vives, 7, El Masnou 08320 (Barcelona)

En este libro aparecen las comunicaciones del Congreso celebrado en Benalauría, en el mes de octubre de 2000. La organización del mismo corrió a cargo de la Universidad de Sevilla y de la red de investigación de ESREA, Educación y Formación de Personas Adultas y Trabajo. Se presentaron comunicaciones en español y en inglés, estando incluídas todas en este manual. Son de gran interés y están estructuradas según la siguiente temática: exclusión social, mercado laboral alternativo y economía cooperativa, aprendizaje-experiencia-práctica social, democratización en el trabajo-autoorganización-sindicatos y sociedad civil, socialización por el trabajo-erosión social cuando cambia el significado del trabajo.



Destaca la introducción realizada por Manuel Collado con el título "Trabajo y Educación de Adultos en Andalucía" desde la que nos transmite la cuestión que a él más le preocupa: ¿Qué papel debe desarrollar la educación de adultos para trabajar para el ciudadano soberano del mundo? Cuestiona el protagonismo que en educación está tomando la educación formal sobre la no formal y la informal. Después de la justificación de su comunicación, Manuel Collado presenta un análisis social, conceptual y legal de la población andaluza que él percibe, plantea las necesidades de educación de todas las personas adultas, qué respuestas hay a estas necesidades y qué carencias, ofreciendo unas conclusiones y pistas de trabajo a seguir.



## Extranjeros en Madrid Informe 2001-2002

Lora-Tamayo D'Ocón, Gloria  
Delegación diocesana de migraciones ASTI, Madrid, 2003, 293 p.  
C/ Cava Alta, 25. Madrid 28005

Este informe sobre la población extranjera en Madrid recoge los cambios operados recientemente en la inmigración y analiza la situación en el momento actual: su crecimiento, su distribución espacial, su origen nacional y las colonias más representativas (su composición demográfica, el tipo y tamaño de sus hogares, los sectores laborales que les emplean, la formación que tienen...).

El objetivo del informe es situarnos, a inmigrantes y autóctonos, ante el reto de ¿cómo vivir juntos? ¿cómo construir juntos un futuro de esperanza para todos?, y no ahondar la fractura y la asimetría sociales existentes.

El informe se estructura en tres capítulos. El primero sobre la evolución reciente y el perfil de la población extranjera en Madrid. El segundo sobre la distribución espacial de dicha población en la Comunidad de Madrid. Y el tercero sobre esa misma distribución restringida a la ciudad de Madrid. Se desarrolla como conclusión una previsión de las tendencias inmigratorias en nuestra comunidad.

## Sistemas educativos, culturas escolares y reformas

Viñao, Antonio  
Ediciones Morata,S.L., Madrid 2002, 127 p.  
C/Mejía Lequería,12 Madrid 28004

Este ensayo invita a la reflexión sobre el sistema educativo. Nuestro sistema educativo tuvo un ayer, vive un hoy y tendrá un mañana: lo que tenemos es el resultado de nuestra historia. También delimita las reformas que se quieren plantear. Nuestro actual sistema educativo ha abierto caminos de progreso y de inclusión social pero también ha segmentado, jerarquizado e impuesto numerosas reglas.





## Vivir - Convivir. Interculturalidad (CD-Rom)

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.  
Dirección General de Educación, F.P. e Innovación Educativa. Madrid, 2003.  
C/ Alcalá, 34. Madrid 28014

Este material se completa con las unidades didácticas del método *Contrastes* de alfabetización en español como lengua extranjera y del CD-Rom *Cuenta Conmigo* que desarrollan la interculturalidad como centro de interés. El material es una propuesta de reflexión y de trabajo para desarrollar procesos de educación intercultural a varios niveles: modelo y ámbitos educativos, diseño curricular, metodologías. Incluye las bases teóricas que fundamentan la educación intercultural y contiene actividades para sensibilizar

y formar a educadores y animadores, para trabajar con grupos de personas autóctonas, de minorías o mixtos, y para potenciar acciones en los centros educativos que promuevan los valores interculturales.

Nos ofrece una gran variedad de actividades complementarias entre sí, que se desarrollan autónomamente o cambiando-las unas con otras y permitiéndonos, a la vez desde su menú, una adaptación y un diseño según la realidad de cada centro.

## Cómo aprender en la Sociedad del Conocimiento

López Camps, Jordi y Leal Fernández, Isaura  
Ediciones Gestión 2000, S.A. Barcelona 2002, 399 p.  
C/Comte Borrell,241 Barcelona 08029

Los autores mediante una reflexión sobre el papel de la formación y los aprendizajes hoy en día, profundizan en la sociedad actual la necesidad, que tenemos, de aprender continuamente para adaptarnos a un entorno social, económico y laboral cada vez más cambiante. Así, la capacidad de aprender y de extraer el máximo provecho de la formación se ha convertido en una competencia esencial para las personas, de tal forma que el capital humano e intelectual que atesoran las organizaciones es el factor que debe marcar las diferencias competitivas.

La obra, enmarcada en la Sociedad del Conocimiento, va desgranando a lo largo de sus siete capítulos, todos los elementos básicos que permiten construir una formación eficaz: la formación continua, las competencias, los nuevos contenidos, las teorías sobre el aprendizaje y las enormes posibilidades que se abren con el e-learning.



## Formar a dirigentes de la Educación

Coordinador: Guy Pelletier. Traducción: Solana Alonso, Guillermo  
Editorial La Muralla, S.A. Madrid 2003, 238 p.  
C/Constancia, 33 Madrid 28002

Esta obra es el resultado de un trabajo de cooperación internacional, que tiene como punto de partida el interrogante existente ante el nuevo perfil que ha de tener el dirigente de un centro docente escolar y desde donde se plantea una figura con una función estratégica para la renovación de los sistemas de educación, con un compromiso para llegar a la democratización escolar de calidad y con una adaptación a los complejos cambios sociales y a la globalización de los intercambios humanos. Ante tal evento, en muchos lugares se revisan y elaboran nuevos programas de formación para directivos de centros docentes; a la vez se reflexiona sobre la formación del personal en ejercicio, teniendo que reconocerse los saberes de la acción. Todo esto es lo que ha llevado a cuestionarse sobre cómo ha de ser la formación de los dirigentes de la educación.

La obra aborda desde ángulos complementarios la problemática de semejante formación en la acción. Esta acción puede cobrar diferentes formas o inscribirse en proyectos precisos. A lo largo de sus siete capítulos, los autores, tratan de la evolución de los paradigmas en la formación de los dirigentes de la educación, analizan la dirección de un proyecto de evaluación de centros y la práctica de formación de directores-as; exponen las competencias y saberes que se adquieren dirigiendo una escuela; examinan las "competencias nodales" para facilitar la realización de los cambios; analizan la realización de un proyecto de formación continua destinado al personal de sus escuelas y, por último, cuestionan algunos enfoques de formación de los gestores de la educación.



## Actas de la IV Escuela de Verano de EPA Nuevas realidades, nuevos retos

Comunidad de Madrid. Consejería de Educación  
Dirección General de Promoción Educativa / D. G. de Ordenación Académica  
Madrid, 2003, 338 p. C/ Alcalá Galiano, 4. Madrid 28010

La recopilación de las Actas de la IV Escuela de Verano de Educación de Personas Adultas invita a recordar y reflexionar sobre los gratos momentos vividos y da la posibilidad de tener en nuestras manos las propuestas, mensajes y formas de hacer que allí se compartieron. El libro recoge las ponencias de José Antonio Fernández sobre, *Los retos para la educación adulta: Respuestas de ayer y de hoy* y la de Antoni Petrus sobre, *Los nuevos espacios y nuevos públicos participantes en EPA*.

Los Seminarios posibilitaron plasmar inquietudes, realidades, miedos... y sus conclusiones se expusieron en una Mesa Redonda y ahora se encuentran en la presente obra. Allí se habló de temas tan interesantes como: Jóvenes sin acabar la ESO; Inmigrantes con y sin conocimientos del español; Personas que necesitan iniciarse en el conocimiento y uso de las nuevas tecnologías; Personas con necesidades de formación e inserción laboral; Personas con interés por la formación a distancia; Adultos-as con intereses fundamentalmente culturales; Adultos-as en tránsito de viejas a nuevas titulaciones; Personas con necesidades de formación puntual...

Los Talleres y las Comunicaciones nos hicieron llegar lo que se está haciendo en otros centros y así queda plasmado en las presentes Actas de la IV Escuela de Verano. Recordamos temas tan interesantes como: Atención y Memoria; Superar el estrés; Recursos para el aula de alfabetización; Enseñanzas abiertas; Proyecto Grundtvig; Temas transversales; La tutoría ...



## Taller de auxiliar de ayuda a domicilio

García Aparicio, M<sup>o</sup> Petra y Ayuso de La Torre, Ana Rosa  
Edita: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.  
Dirección General de Promoción Educativa. Madrid 2002, 83 p.  
C/Alcalá Galiano,4 Madrid 28010

Un nuevo título se integra a la difusión de los Talleres Operativos que se ofertan en los Centros de EPA de la Comunidad de Madrid, elaborado desde el centro EPA "Agustina de Aragón" de Móstoles. En él se diseña un Proyecto con el fin de incorporar un nuevo perfil profesional con vocación de servicio público. Presenta una programación completa y detallada, que comprende un programa individualizado de carácter preventivo y rehabilitador. Sus objetivos son: Ofrecer una oportunidad a un determinado sector de la población que, por diversas razones, no ha podido acceder a una Formación Profesional reglada, o que necesita reinserirse laboralmente, para prepararse de forma específica y cualificada, y mejorar la calidad de vida de las personas atendidas, previniendo su deterioro individual y social.



## Te quiero: Salud

Coordinación: Poza Bartolomé, Rosalía  
Asociación Cultural Gandalf. Madrid, 2002, 62 p.  
C/ Rafael Fernández Hijicos, 2. Madrid, 28038.

Unidad Didáctica sobre Educación para la Salud para aprender a vivir de manera saludable. Elaborada desde una experiencia con alumnos/as de la Asociación Gandalf.



Las dietas, las vivencias sexuales, conocer el Sistema Sanitario Español, los medicamentos... todos estos son temas de interés tratados de forma sencilla y práctica. Una descripción detallada de las actividades hace fácil trabajar para identificar emociones y estimular la expresión de sentimientos y valores, todo ello desde una actitud crítica de comprensión y respeto.

## Consumo cuidado

Equipo de Comunicación Educativa (ECO E)  
Escuela Populares EPA de Vallecas. Madrid, 2002, 250 p.  
ECO E C/ Javier de Miguel, 92-1 local. Madrid, 28018

Guía y material didácticos muy interesantes y prácticos, presentados en cuadernos de anillas, sobre consumo responsable y comercio justo. Su objetivo es sensibilizar a los adultos/as y reflexionar sobre la dimensión mundial de los problemas que se viven más cercanos. Con actividades de lenguaje, matemáticas, sociales, naturales o de otras áreas se tratan tres apartados: ¿Cómo somos y cómo estamos?, ¿Cómo comparamos? y ¿Cómo cambiamos?. También proponen talleres prácticos sobre consumo.



# REVISTAS

8 DE MARZO  
Nº 43 / 2002

Comunidad de Madrid  
Dirección General de la Mujer  
C/Gran Vía, 12 Madrid 28013  
Tel. 91 420 86 48 / Fax 91 420 86 47



Completa publicación institucional dedicada al ámbito de la mujer que presenta gran número de elementos de información: artículos, noticias, entrevistas, datos, estudios, críticas, reportajes, recursos, investigaciones direcciones... expuestos con gran atractivo y calidad en sus contenidos. Da una visión global de la actualidad referente a las mujeres.

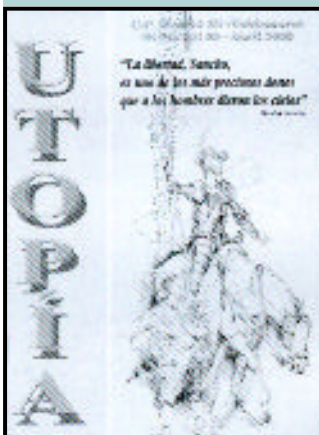
DESENCUENTROS

Número 2 - Sept./Nov. 2002 (trimestral)  
Revista de análisis educativo y social  
CEFOD Avda. Siervo de la Nación # 980  
Col. Lomas del Valle. 58190 Morellia, Mich.  
México

Esta revista promovida por el Consejo Estatal de Formación Permanente de Docentes de México recoge un amplio repertorio de estudios sobre diversos aspectos de la realidad educativa mexicana. Destacan los relacionados con la inteligencia, la creatividad el pensamiento freiriano, el materialismo dialéctico y las investigaciones y evaluaciones cualitativas de programas de aula.



UTOPIA - C.P. MADRID III "VALDEMORO"  
Nº 99 - Abril 2003



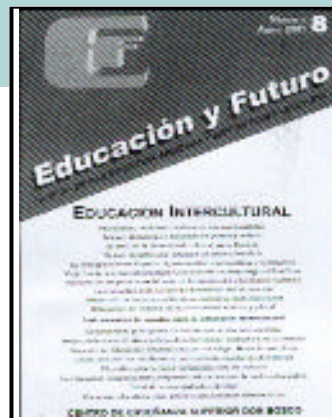
Ctra. Pinto/S. Martín de la Vega, km 5  
28340 Valdemoro  
Madrid

En esta atractiva revista de este Centro Penitenciario se nota el esfuerzo por superarse y dar un producto de calidad a través de sus secciones de actualidad, cultura, opinión, poesía, ... que pueda servir de disfrute, comunicación y aprendizaje a los internos y otras personas.

EDUCACIÓN Y FUTURO (semestral)

Nº 8 Abril 2003 - Revista de investigación aplicada y experiencias educativas  
CES Don Bosco  
C/ Mª Auxiliadora, 9  
Madrid 28040

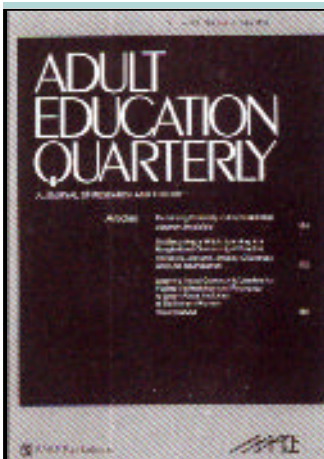
La publica monográfica es un compendio de estudios, artículos, materiales y experiencias centrados en el tema de la *Educación intercultural*. Se nota la calidad del trabajo de búsqueda que se ha hecho para hacer nuevas aportaciones a un tema educativo de



ADULT  
EDUCATION QUARTERLY

A journal of research and theory.  
(En inglés/trimestral)  
Volume 53.  
Number 3.  
May 2003

Sage publications  
LTD/6 Bonhill  
Street/London  
EC2A4PV. England



EDUCATION  
PERMANENTE  
nº 154 Enero

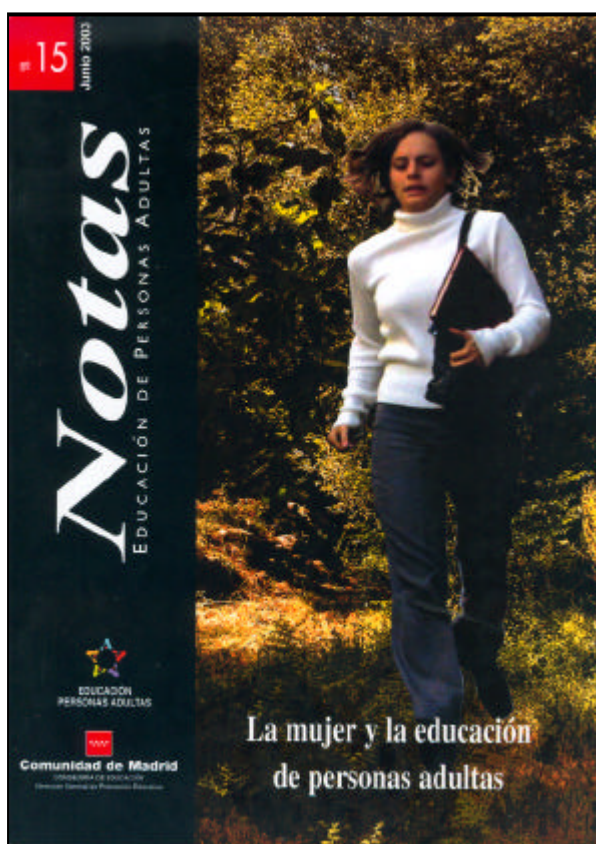
2003/1 (francés/trimestral)  
16 Rue Berthollet  
94113 Arcueil  
Francia  
Telf. 140499470  
Fax 0140499469

Revista que plantea diversos aspectos de la Formación Sindical a través de un amplio monográfico.





# CÓMO PUBLICAR EN “NOTAS”



La revista *Notas* es un espacio de encuentro y reflexión sobre la Educación de Personas Adultas en sus aspectos teóricos, metodológicos y prácticos. Quienes deseen colaborar en ella han de enviar sus artículos según estos criterios:

- Las colaboraciones deberán ser aceptadas por el Equipo de Redacción y la Dirección de la Revista.
- Las opiniones expresadas en los artículos serán responsabilidad exclusiva de los autores.
- Los artículos se presentarán impresos por una sola cara, a doble espacio, en DIN-A4. A ser posible, en procesador de texto Word para Windows, con una extensión máxima de 7 hojas.
- En los artículos debe aparecer el nombre y apellidos, así como el centro de estudio o trabajo de los autores y el teléfono de contacto.

Las colaboraciones serán remitidas a:

Centro Regional de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid  
C/ General Ricardos, 179-bis / 28025 Madrid  
crepa@mad.servicom.es

## LA EPA EXISTE Y AVANZA EN LA COMUNIDAD DE MADRID CURSO 2002/2003

Zonas	Nº Centros	Nº Profesores/as
M. Capital	27	467
M. Este	10	123
M. Norte	4	49
M. Oeste	8	58
M. Sur	12	267
<b>TOTAL</b>		
C. DE MADRID	61	964

Nuevos Centros y nuevas Sedes de EPA:

- Buitrago de Lozoya
- “Sierra Norte” Torrelaguna
- Villanueva de la Cañada
- “Almaján” Torreldones
- “La oreja verde” Galapagar-Colmenarejo
- “Agustina de Aragón” Móstoles
- “Distrito Centro” Madrid
- “Mariano José de Larra” Pinto

Nº Alumnos/as matriculados/as	
Presencial en Centros de EPA	
- Educación Básica	28.117
- Formación Técnico profesional y ocupacional	2.924
- Enseñanzas Desarrollo Personal y participación	23.381
	<b>54.422</b>
A Distancia	15.814
Institutos (IES)	934
Universidades Populares, Escuelas Municipales y Centros Privados	1.060
<b>TOTAL COMUNIDAD DE MADRID.....</b>	<b>72.230</b>

# Notas

EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS



EDUCACIÓN  
PERSONAS ADULTAS



Comunidad de Madrid

CONSEJO DE INICIACIÓN Y DESARROLLO

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS





# Notas

## Educación de Personas Adultas

**Directora:**

María Victoria Reyzábal  
Coordinadora de Área de la Dirección General de Promoción Educativa

**Consejo Asesor:**

Emilio Sánchez, Florentino Sanz y Ramón Flecha

**Equipo de Redacción:**

José Antonio Saiz y Manuel Rasero

**Colaboradores:**

Pilar Blanco, Julio Lancho, Javier Ramos, Francisco López,  
M<sup>o</sup> del Socorro del Fraile, Crispina Granados, Adela Medina,  
Eduardo Cabornero, Santiago S. Torrado,  
Enrique de Frutos, Blanca García, Mercedes Mateos,  
Alicia Herranz, Lourdes Pérez, Teresa H. Colmenarejo,  
M<sup>o</sup> Jesús Vals, Amparo Hernández, Pedro Hilario, Antonio J. Lara  
y Concepción Pérez

**Gestión y administración:**

Manuel Rasero

**Secretaría:**

Josefa Fernández, Luis del Valle y Julia Arribas

**Cubierta:**

Mercedes Mateos "Distancia"

**Fotografías e Ilustraciones:**

Han sido cedidas/realizadas por:

-Gabinete de Prensa del Defensor del Pueblo y CREPA

-Los CEPAs de:

Vista Alegre, Hortaleza-Abertura y Coslada

-M<sup>o</sup> Isabel Morales, Fátima Montiel, Jesús Rueda  
y José Antonio Saiz

**Maquetación:**

Josefa Fernández y José Antonio Saiz

**Edita:**

Comunidad de Madrid  
Consejería de Educación  
Dirección General de Promoción Educativa  
Centro Regional de Educación de Personas Adultas  
C/ General Ricardos 179-bis, 28025 MADRID  
Teléfono: 91 461 47 04 / Fax: 91 461 42 19  
Correo electrónico: crepa@mad.servicom.es

**Impresión:**

B.O.C.M.  
Depósito Legal: M-6358-1998  
I.S.S.N.: 1577-3019

Tirada: 3.500 ejemplares

Edición: 11/2003

Esta revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos firmados

# EDITORIAL

Las ocasiones que la revista *Notas* ha tenido de entrevistar a personas de prestigio en el ámbito educativo, social, cultural o político han servido para lanzar destellos de orientación sobre cómo se podía encaminar la educación de adulto/as en una sociedad en continuo cambio como la española y, más concretamente, la madrileña. Esta vez, Enrique Mújica, Defensor del Pueblo, propone que la sociedad dé una importancia prioritaria y mayor que ahora, al aprendizaje, a la actualización de conocimientos y a la adquisición de competencias profesionales de las personas adultas. Todo con el objetivo de aumentar en la sociedad la valoración y exigencia hacia ese ámbito educativo.

También el Defensor del Pueblo afirma que la aportación de la EPA a la buena integración de los inmigrantes en la sociedad española va a ser fundamental en el futuro. En este sentido, la revista *Notas* muestra en este número, siguiendo la línea de otras veces, el proyecto europeo del CEPA "Tetuán" sobre el apoyo y asesoramiento a la población inmigrante. Otras experiencias y estudios presentes en la revista *Notas* inciden en la actualización de conocimientos (como es el estudio relacionado con el aprendizaje del inglés en la sección de *La Firma*) o en la actualización profesional (así es la experiencia en el acceso al Grado Superior de F.P. del CEPA "Entrevías").

En la sección del *Monográfico* nos ocupamos de la educación de adultos/as en la modalidad a distancia, especialmente en aquellas ofertas formativas que facilitan una titulación oficial casi siempre como enseñanza reglada. La educación a distancia tiene cada vez mayor incidencia social por los importantes avances que se están produciendo en la telemática y, por ello, la enseñanza pública no puede dejar de atender la potenciación de esta modalidad cada vez más demandada. El "ciberespacio", la "red", los "modelos telemáticos"... son incorporados paulatinamente a la EPA pero aún queda mucho por hacer. Experiencias innovadoras como "Aula Mentor", "A saber", "Aularagón", "That's English!"... marcan el camino en el uso educativo de las tecnologías y nos demuestran cómo la enseñanza a distancia no es la opción "barata" de las Administraciones para la EPA, sino la que ofrece otras posibilidades de extensión del aprendizaje a amplios sectores de población adulta que por diferentes razones no puede beneficiarse plenamente de la educación presencial.

Por otra parte, la larga trayectoria de la enseñanza a distancia en el sector público facilita un grancaudal de experiencia para poder incorporar con éxito las novedades que se presentan en esta modalidad. Los propios centros de EPA vienen trabajando en este sentido desde hace muchos años y muestra de ello es la experiencia del CEPA de Arganda que presentamos en este *Monográfico*. Debido a las novedades o cambios mencionados los profesores de distancia de la Comunidad de Madrid trabajan con mucha ilusión y voluntad para mejorar multitud de aspectos fundamentales en este tipo de enseñanzas: orientación y tutoría, textos y otros materiales didácticos de estudio y apoyo, recursos personales. Pero también valoran las propuestas de mejora y el impulso más decidido que debe darse a la educación a distancia desde las Administraciones.

Para terminar, quisiéramos resaltar tres hechos significativos para la EPA en la Comunidad de Madrid. Primero, los buenos resultados de la celebración de la V Escuela de Verano de EPA de esta Comunidad, tanto en la participación del profesorado de EPA de muy diversa procedencia, como en la riqueza de planteamientos presentados y su utilidad para la tarea educativa posterior. Segundo, el relevo voluntario en la Dirección General de Promoción Educativa, tras una árdua y encomiable labor, del Jefe de Servicio de EPA, Emilio Sánchez. Y tercero, los resultados de las elecciones de la Comunidad de Madrid que sin duda afectarán en mayor o menor medida a la Consejería de Educación y, por tanto, a la configuración de la EPA en nuestra Comunidad.

# SUMARIO

3 Editorial

5 Entrevista

Enrique Mújica, *María Victoria Reyzábal*

8 La Firma

El aprendizaje del inglés y las personas adultas, *Jim Lawley*

14 Saber Más

Proyecto de fortalecimiento personal de inmigrantes (Grundtvig 2),  
*Cristina Gutiérrez Ballarín*

19 Experiencias

Preparación a la Prueba de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior de F.P.,  
*Begoña de Orte González de Villaumbrosia*  
Experiencia interdisciplinar: viaje a Soria y la Rioja,  
*Margarita Escribano, Silvia Loriente, Amparo Ibáñez y José A. Buzón*

25

## Monográfico: La Educación a Distancia en la EPA

26 La educación a distancia en la sociedad global interactiva, *Julio Lancho Prudenciano*

30 La educación a distancia: una alternativa para el ejercicio de un derecho  
*Emilio Sánchez León*

35 Comunidad de Madrid: Enseñanza a distancia, *M<sup>º</sup> Dolores Rodríguez Redondo*

38 El reto de evaluar a distancia, *M<sup>º</sup> Antonia Casanova Rodríguez*

44 "Aularagón": educación a distancia en la "red", *Luciano Sáez Rodríguez*

50 Una experiencia comarcal de Educación Secundaria para Personas Adultas a  
Distancia, *Luis Cuesta Gordillo*

55 Bachillerato a distancia: presente y futuro, *Fátima Montiel Casado*

60 Ciclo Formativo a distancia de Grado Superior de F.P.: ¡una experiencia!,  
*Estanislao Sáez Gómez*

64 That's English!: el aprendizaje del inglés al alcance de todos, *Rafael E. Martínez Marazo*

67 Claraboya. En otros países:

PAEBA - Perú, *Jesús E. Rueda Prieto*

71 Claraboya. En Madrid:

"Distrito Centro": un CEPA en Madrid capital, *Marisa Acinas, Juan Brotat y Rosa Chacón*

75 Noticias

80 Legislación

81 Direcciones de Internet

82 Libros

86 Revistas

87 Cómo publicar en la revista *Notas*

## Enrique Mújica

### Defensor del Pueblo

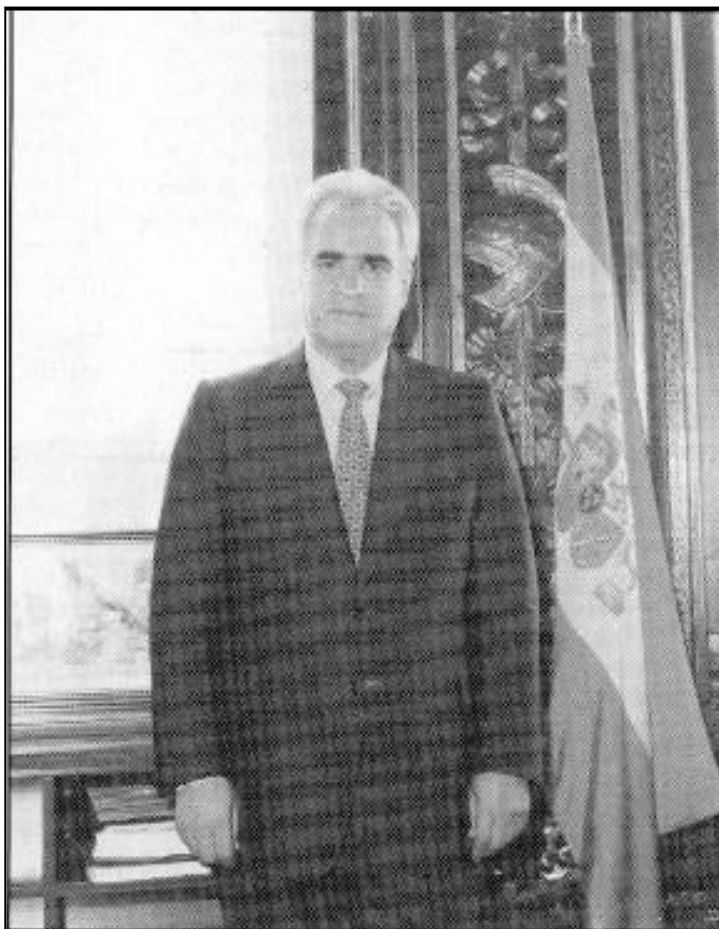
**E**NRIQUE Mújica Herzog nació en San Sebastián en 1932. Hizo sus primeros estudios en la misma ciudad, donde también inició la carrera de Derecho, para terminarla en la Universidad Complutense de Madrid, donde fue el principal organizador, en 1956, del Congreso de Escritores Jóvenes.

Ha sido Diputado por Guipúzcoa en todas las legislaturas desde las Constituyentes, Ministro de Justicia entre 1988 y 1991, y actualmente es Defensor del Pueblo, nombrado por unanimidad en junio de 2000. Como tal, considera que su trabajo debe estar presidido por el objetivo de *garantizar* a los ciudadanos, tanto españoles como residentes extranjeros, que les sean respetados los derechos y libertades que el orden jurídico constitucional les reconoce, y por el de *defender* su derecho a ejercerlos, sin más limitaciones que las que dicho derecho impone.

Además de su actividad política, ha publicado el libro *Itinerario hacia la libertad* y colabora frecuentemente en los principales diarios españoles.

*MVR.- Considerando que el trabajo del Defensor del Pueblo, en materia de educación, debe estar presidido por el objetivo de que a todos los ciudadanos les sea respetado este derecho y por el de defender que el ejercicio de este derecho sea una realidad efectiva, ¿de qué cuestiones educativas recibe más reclamaciones?*

EM.- Las reclamaciones son muy variadas, tal y como cabe esperar de una estructura tan compleja como es la del sistema educativo. Lo positivo es que son prácticamente inexistentes las quejas que pongan de manifiesto una vulneración frontal de los elementos básicos del derecho a la educación.



Son más bien los aspectos prestacionales del servicio educativo los que originan la mayor parte de las reclamaciones. También en función del nivel educativo al que nos referimos, la tipología de las quejas que recibe la Institución varía sustancialmente. Así, por ejemplo, en los niveles educativos post-obligatorios y universitarios las quejas más frecuentes se refieren al sistema de becas y ayudas al estudio y a la homologación de títulos universitarios obtenidos en el extranjero. En los niveles educativos obligatorios, las quejas más frecuentes se refieren a la asignación de plazas escolares, a la carencia de centros educativos en determinadas



zonas geográficas o a las deficiencias en sus instalaciones. En cualquier caso, cada queja requiere una atención y un examen particular e individualizado y el dato de su reiteración, aunque sea significativo a nivel general, no tiene una repercusión inmediata en la tramitación de cada expediente.

*MVR.- ¿Qué alternativas o soluciones suele adoptar Vd. más frecuentemente ante este tipo de demandas o reclamaciones en materia de educación?*

EM.- Como acabo de decir, cada queja requiere una atención individualizada y por lo tanto la solución que se dé a cada asunto dependerá de su contenido y alcance específico. De todos modos, la misión del Defensor del Pueblo se concreta en supervisar la actuación de las autoridades y administraciones públicas y, por consiguiente, la conclusión natural de cada queja pasa por instar a dichas autoridades o administraciones a que adopten las medidas necesarias para la solución de los problemas que el Defensor del Pueblo haya detectado.

*MVR.- En sus relaciones institucionales con los Defensores del Pueblo de las comunidades autónomas, ¿qué semejanzas o diferencias observa en cuanto a las reclamaciones o demandas vinculadas con la educación y, más concretamente, con la Educación de Personas Adultas?*

EM.- La tipología de las reclamaciones es muy similar, siempre teniendo en cuenta, claro está, el dato diferenciador del distinto alcance competencial de la Institución del Defensor del Pueblo y de las demás Instituciones similares de ámbito autonómico. En el ámbito concreto de la Educación de Personas Adultas no dispongo de datos que permitan suponer que existan diferencias entre las quejas que reciben los Comisionados Parlamentarios Autonómicos y las recibidas por esta Institución. En cualquier caso, debo señalar que las quejas en esta materia son escasas.

*MVR.- ¿Cree Vd. que la EPA está valorada socialmente al mismo nivel que otras enseñanzas?*

EM.- Creo que no. El hecho de que acabo de señalar de que las reclamaciones en materia de Educación de Personas Adultas sean tan escasas, además de apuntar hacia un aceptable funciona-

miento del sistema, podría también indicar que el grado de "exigencia social" hacia este ámbito educativo es significativamente menor que en otros ámbitos.

*MVR.- ¿Qué incidencia piensa Vd. que tiene la Educación de Personas Adultas en el tejido social?*

EM.- Menos del que debiera. Estimular el aprendizaje a lo largo de toda la vida, favorecer la actualización de conocimientos y la adquisición de competencias profesionales y, en definitiva, mejorar el nivel educativo de los ciudadanos que por edad están fuera de los períodos ordinarios de escolarización, son objetivos a los que la sociedad debiera dar una importancia prioritaria.

*MVR.- El Art. 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos reconoce el derecho a disfrutar libremente de los bienes culturales de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico: ¿qué se necesitaría, a su juicio, para que el ciudadano adulto pudiera hacer realidad el contenido de este artículo?*

EM.- Hábitos intelectuales y conocimientos, es decir, educación. Que puede ser estimulada por la promoción pública o privada del conocimiento cultural y científico. En España hay iniciativas notables a lo largo de estos veinticinco años de democracia,

que sería prolijo enumerar, en las que se mezcla la participación pública y la privada. Ahí están los museos que se han mejorado o abierto en distintas comunidades autónomas, con exposiciones que han cosechado gran éxito de público y una creciente preocupación por valorar nuestro patrimonio cultural, como un atractivo de incremento del turismo

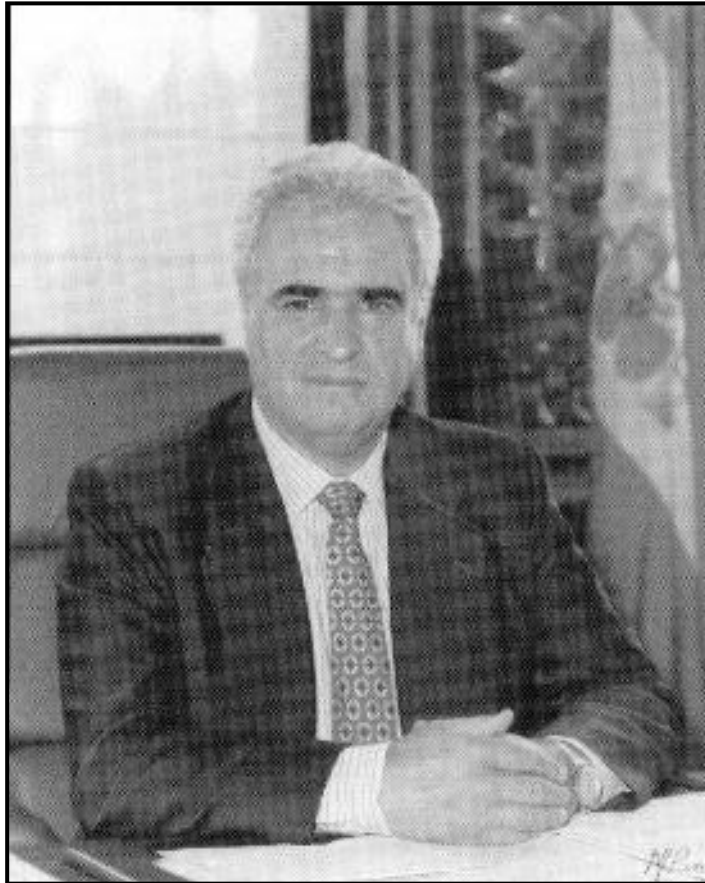
cultural. Ello exige también enseñar, desde la escuela, el respeto a nuestro patrimonio cultural y artístico de todo tipo, desde el arquitectónico al de las bibliotecas, teatros, etc. Así como un mayor impulso del conocimiento de nuestro legado científico, que está bastante olvidado. Pero mientras no consigamos educar para que se empiece por respetar el mobiliario urbano, que todos pagamos, tenemos difícil generalizar el respeto por nuestro patrimonio artístico y cultural.

*MVR.- Actualmente muchos jóvenes con 18 años que no han conseguido su Graduado en Educación Secundaria intentan obtenerlo en los centros de E.P.A. Con el conocimiento de la problemática*

**La EPA creo que está menos valorada socialmente que otras enseñanzas. El hecho de que haya pocas reclamaciones respecto a la EPA puede mostrar un buen funcionamiento del sistema pero también indicar que el grado de "exigencia social" hacia este ámbito educativo es menor que en otros.**

sobre este tipo de población que pueda tener desde su cargo, ¿se debería tener en cuenta alguna orientación específica a la hora de atenderla en los centros educativos de personas adultas?

EM.- No me atrevería a dar consejos a los profesionales de la educación que prestan sus servicios en los centros de E.P.A. Creo que más que consejos lo que habría que darles a estos profesionales es la satisfacción de hacerles llegar el reconocimiento de la sociedad a su trabajo, y aportar mejores medios y más recursos.



MVR.- Desde su puesto ¿cómo valora la aportación de la Educación de Personas Adultas a la inserción social de las personas inmigrantes?

EM.- Creo que esta aportación es fundamental a la par que imprescindible. Y creo que lo va a ser todavía más en el futuro. Todo parece indicar que el flujo de inmigrantes va a seguir incrementándose en el futuro inmediato y los recursos del sistema educativo van a ser todos ellos necesarios para lograr la integración social de estas personas. Por razones de edad, de carencia de escolarización previa o por muchos otros factores que condicionan la vida de los inmigrantes, la Educación Permanente de Adultos va a jugar un papel fundamental en la integración de quienes por razones económicas, políticas o de cualquier otra índole se han visto obligados a abandonar sus países de origen.

MVR.- ¿Qué recomendaciones haría a los centros donde llegan personas adultas inmigrantes, a fin de que la atención a éstas sea de calidad y exenta de cualquier tipo de rechazo?

EM.- Vuelvo a negarme a dar consejos a los

profesionales de la Educación de Personas Adultas. Estoy completamente seguro de que ellos saben cuáles son en cada caso las técnicas educativas y pedagógicas que deben aplicar para que el servicio educativo que prestan sea de calidad y para que no se produzcan discriminaciones, rechazos o actitudes xenófobas entre el alumnado al que se dirige. Si acaso, aprovecharía esta ocasión para poner la Institución del Defensor del Pueblo a disposición de estos profesionales y también, claro está, a

disposición de su alumnado, para colaborar con ellos en la búsqueda de soluciones a las carencias o a las dificultades que se puedan encontrar para el correcto ejercicio de sus tareas y para recabar de las autoridades educativas las soluciones posibles a dichas carencias y dificultades.

MVR.- ¿Qué diría Vd. al profesorado dedicado al trabajo educativo con personas adultas, y a estas mismas personas que, venciendo a veces múltiples inconvenientes, asisten a los centros de EPA?

EM.- A los primeros les trasladaría el reconocimiento personal, y me atrevo a

decir que social, hacia su labor y les animaría a la continuidad en un esfuerzo que está produciendo sus frutos. En cuanto a los segundos, creo que no precisarán palabras de ánimo porque el fruto de su esfuerzo lo estarán recogiendo con la adquisición de conocimientos. De todos modos, es evidente el mérito de quienes vencen cualquier tipo de dificultad para lograr formación educativa y el desarrollo de sus habilidades intelectuales y de sus capacidades profesionales.

**La aportación de la EPA va a ser fundamental en el futuro para la buena integración de los inmigrantes en la sociedad española.**

## El aprendizaje del inglés y las personas adultas

Jim Lawley<sup>1</sup>

Profesor de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

EN este artículo se tratan brevemente algunas de las razones principales para el descontento que, a menudo, muestran los aprendices adultos de inglés en España (aunque gran parte de la discusión sería igualmente aplicable a los estudiantes de inglés como lengua extranjera (ILE) en otros países). En este artículo se analizan algunas causas como las expectativas poco realistas, las prácticas habituales en la clase, los intereses comerciales y el diseño de materiales poco satisfactorios y, además, se sugieren algunas soluciones.

### LAS DIFICULTADES QUE DEBEN AFRONTAR LOS ESTUDIANTES ADULTOS DE INGLÉS EN ESPAÑA: UNA BREVE RESEÑA DE ALGUNOS OBSTÁCULOS PARA EL APRENDIZAJE. PROPUESTAS DE SOLUCIÓN.

"Nosotros los españoles pasamos años empezando a estudiar inglés". Ésta es una queja que se oye con frecuencia. En realidad el problema no se limita únicamente a los estudiantes españoles de ILE. Skehan, tras reseñar gran cantidad de estudios, señala que, por lo general, los niveles de éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera son insuficientes y que *la mayor parte del aprendizaje de una lengua se suele asociar con cierto grado de fracaso* (Skehan, 1996: 18). (Traducción propia).

El problema fundamental puede radicar, en realidad, en las expectativas poco realistas que suelen tener los aprendices de lenguas. Es decir, los estudiantes de inglés posiblemente no se den cuenta de la tarea tan inmensa que entraña el aprendizaje de una lengua no materna, así como la cantidad de tiempo que este proceso puede suponer. Pueden ser víctimas de anuncios publicitarios que aseguran que una lengua puede apren-

derse en un periodo de tiempo absurdamente corto, como ocho o doce horas. En este contexto sería preciso reflexionar sobre el hecho de que durante los primeros cinco años de vida, cuando supuestamente estamos muy motivados para aprender, probablemente empleamos entre 15 y 18 mil horas de inmersión total en nuestra lengua materna. Sin embargo, la competencia lingüística de un niño de cinco años de edad tiene poco que envidiar.

Afortunadamente, al igual que la afirmación de que una lengua puede aprenderse en ocho horas resulta absurdamente optimista, la posibilidad de que ésta tenga una duración de decenas de miles de horas, resulta ridículamente pesimista. Un adulto dispone de destrezas cognitivas ampliamente desarrolladas - la habilidad de clasificar y categorizar, percibir patrones y entender y aplicar reglas, por ejemplo - que ofrecen importantes atajos aún no disponibles para el niño de corta edad. La experiencia nos sugiere que, en realidad, un periodo de varios cientos de horas de estudio bien dirigido resulta, con frecuencia, suficiente a muchos aprendices adultos para conseguir progresos muy significativos. El problema radica, sin embargo, en que las clases y los libros de texto empleados para la enseñanza de ILE a menudo no están bien encauzados y no aprovechan suficientemente las destrezas y habilidades de los aprendices adultos. Algunas clases se llevan a cabo exclusivamente en inglés en un intento equívoco por reproducir la situación de aprendizaje del niño, o de proporcionar "situaciones comunicativas auténticas". Con frecuencia, esta práctica se vuelve contraproducente pues, en vez de cinco minutos de infructuosa explicación en inglés, sería más rentable (en términos de tiempo de clase) proporcionar una explicación de un minuto en la lengua materna seguida de cuatro minutos de práctica específica en un ejercicio de utilidad. La insistencia en el uso exclu-

sivo del inglés es, en realidad, sólo una de entre tantas otras prácticas que se han adoptado dogmáticamente o se han rechazado tajantemente con poca o sin ninguna fundamentación teórica.

A menudo, las teorías del aprendizaje de lenguas que llevan desacreditadas desde hace tiempo continúan ejerciendo gran influencia sobre la organización de las clases y los contenidos de los libros de texto. Durante la década de los años 60, por ejemplo, la enseñanza de segundas lenguas estuvo muy influida por el conductismo: el aprendizaje de una lengua se concebía, al menos en parte, como una cuestión de adquisición de buenos hábitos. En este contexto, la lengua materna se consideraba, a menudo, como algo indeseable, como una recopilación de malos hábitos. Siguiendo esta línea, se animaba a los profesores a evitar el uso de la lengua materna por si acaso ésta interfería en la adquisición de buenos hábitos al hablar inglés. Los ejercicios de traducción eran considerados especialmente peligrosos.

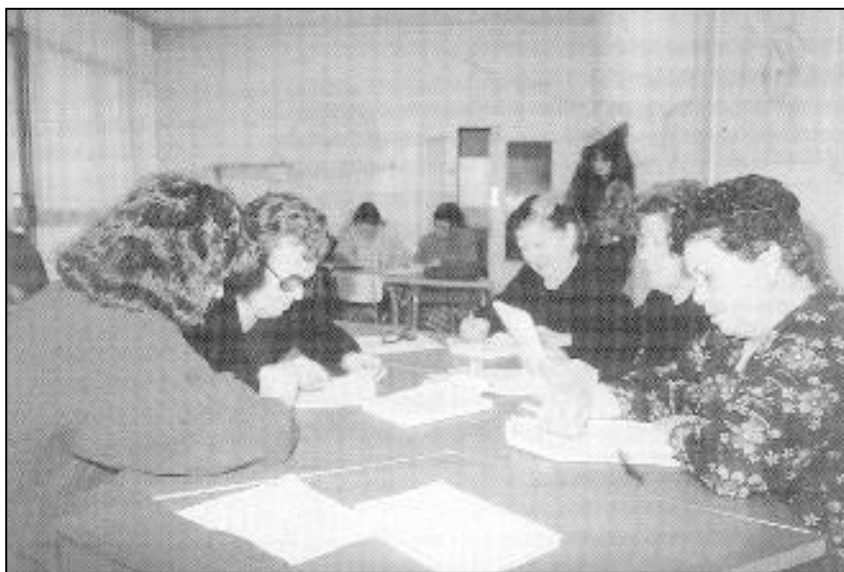
Había, sin duda, considerables intereses económicos por mantener el *status quo*. Así, una editorial con base en Gran Bretaña podría recortar gastos de producción y maximizar los beneficios al vender el mismo libro en todo el mundo. Sin duda, en un libro de estas características no habría lugar para oraciones en español que debieran traducirse a inglés.

Desde la década de los años 60 se han hecho numerosos descubrimientos sobre el modo en que se aprenden las lenguas, y en este momento hay buenas razones para pensar que los ejercicios de traducción - usados con moderación y conjuntamente con una variedad de otros procedimientos pedagógicos - pueden jugar un papel decisivo en el aprendizaje de lenguas. En primer lugar, los ejercicios de traducción son transparentes, es decir, los estudiantes entienden inmediatamente lo que se espera que hagan y pueden concentrar toda su energía mental en los problemas que presenta la propia lengua. En segundo lugar, los ejercicios de traducción reproducen, al menos en parte, la realidad sicolingüística de la vida cotidiana (en la cual sabemos lo que queremos decir y la cuestión es si podremos encontrar las palabras adecuadas para expresar ese significado). En tercer lugar, los estudiantes pueden obtener *feedback* inmediato, detallado y motiva-

dor sobre su actuación, al tiempo que ven lo que han hecho bien, lo que han hecho mal y por qué.

Sin duda, hay algunos tipos de ejercicios como los de traducción y los dictados que pueden tener un valor excepcional para los estudiantes que trabajan de forma autónoma en casa, a pesar de que tradicionalmente han sido excluidos de los cursos de lenguas. Por ejemplo, un estudiante puede traducir una oración de español a inglés y, después, compararla con la versión correcta que se proporciona al final del libro. Del mismo modo, los estudiantes que trabajan solos y de forma autónoma pueden hacer un dictado usando una grabación para luego corregirlo con la versión escrita. Y, lo que es más, en este momento hay una cantidad considerable de investigaciones importantes que sugieren que estos ejercicios con cierto énfasis en la forma lingüística pueden jugar un papel importante al ayudar a los alumnos a ordenar su conocimiento de la lengua y sacar sentido de la misma. (Para un resumen útil y discusión sobre el tema, véase Granger y Tribble 1998: 200)

Los aprendices que pueden estudiar de forma autónoma conseguirán, de este modo, mucho más que aquellos que sólo aprenden cuando hay un profesor con ellos, pues dispondrán de más tiempo para aprender. Sin embargo, la mayor parte de los cursos de inglés general de difusión internacional requieren, para su correcta utilización, la presencia de un profesor, otros estudiantes - para las actividades en pareja y en grupo -, así como acceso a cassettes, mientras que lamentablemente se incentivan poco las actividades de aprendizaje autónomo descrito con anterioridad. La mayoría de las actividades del libro de ejercicios (*workbook*) requieren algún tipo de orientación y comentarios del profesor. Así, Allwright y Bailey (1991: 163) comentan:





*[...] algunos libros comunicativos actuales [...] pueden ser de poca ayuda para los aprendices [...] si, por ejemplo, intentan estudiar de forma independiente, o ponerse al día en una lección a la que no han asistido. Los aprendices pueden llegar a ver estos materiales pedagógicos como de poca ayuda, y como una razón para sentir que nunca van a tener éxito como aprendices. (Traducción propia).*

Lo que es más, en estos libros de texto se aprecia cierta tendencia a ignorar muchos otros resultados de investigación igualmente importantes. En lo que respecta al vocabulario, por ejemplo, las investigaciones llevadas a cabo en la unidad COBUILD muestran que las 700 palabras más frecuentes en inglés constituyen el 70 % de todo lo que se dice o se escribe en esta lengua, y las 1500 palabras más frecuentes constituyen el 76%. El mensaje de estas investigaciones es claro: las palabras más comunes en inglés son excepcionalmente comunes y tener un buen manejo del inglés supone, hasta cierto punto, tener un buen dominio de estas palabras. Sin embargo, palabras como *would, could, should, might, may* y *rather*, que se encuentran entre las 200 palabras más comunes, normalmente no aparecen en los libros de ILE hasta el tercer o cuarto curso. Es decir, los estudiantes pueden emplear varios cientos de horas de estudio del inglés antes de aprender palabras que encontrarán inevitablemente en una exposición de un par de minutos a inglés auténtico. Estas palabras juegan un papel comunicativo clave en inglés escrito y oral, así que la incapacidad para entender los mensajes que las contienen (en el mundo actual abundan este tipo de mensajes), así como la incapacidad para producir esos mensajes, debe ser una causa importante de frustración y desilusión.

No sólo los aprendices no estudian algunas de las palabras más importantes hasta que es demasiado tarde sino que, con frecuencia, los libros de texto que utilizan les obligan a estudiar vocabulario nuevo de un modo más complicado de lo que sería deseable. Higa (1963) observó que algunas palabras suelen estar relacionadas entre sí en cuanto a su significado y planteó la hipótesis de que estas relaciones pueden incidir sobre el aprendizaje. En un experimento cuidadosamente controlado, investigó diferentes clases de relaciones semánticas y encontró que los sinónimos (rápido/ligero, alto/elevado, bonito/guapo), antónimos (oscuro/claro, largo/corto, bonito/feo) y las asociaciones libres de palabras (dormir/cama, tijeras/cortar, martillo/clavo) eran más difíciles de aprender al mismo tiempo que palabras

sin ninguna, o con poca, conexión semántica:

*Se puede inferir de los resultados de esta investigación que la tendencia de los autores de libros de texto actuales a presentar, en la misma lección, palabras estrechamente relacionadas, desde un punto de vista semántico, causan más "dificultades" que ayuda. Quizá el autor de libros de texto esté hoy en día demasiado orientado hacia temas concretos, por ejemplo, con independencia de su longitud, en cada lección se aprecia cierta tendencia a dar títulos como "En el restaurante", "La familia", "La escuela" e intenta contar alguna historia. En una lección titulada "La familia", por ejemplo, se presentan al mismo tiempo muchos términos relacionados con el parentesco como padre, madre, hermano, hermana, tío y tía con sus equivalentes en la lengua extranjera. Parece ser que con el objeto de reducir la cantidad de interferencia en el aprendizaje de las palabras, esta práctica puede corregirse enseñando palabras con poca relación semántica en la misma lección (Higa, 1965: 1). (Traducción propia).*

El impresionante estudio de Higa ha sido corroborado posteriormente por Nation (1990: 45) quien señala que:

*Una forma común de presentar "largo" y "corto" es por medio del contraste entre ambas palabras. El profesor demuestra el significado de "largo" y, seguidamente, el significado de "corto". Si los aprendices son de Samoa, por ejemplo, lo que necesitan aprender es que la asociación de "largo" significa "umi" y la asociación de "corto" significa "puupuu".*

Nation continua diciendo que:

*[...] algunos aprendices entrecruzan las formas verbales y sus significados [...]. ¿Por qué se produce esto? La regla general es que cuando dos términos asociados comparten características similares, pero también son de algún modo diferentes, las características similares fortalecerán su asociación mientras que las diferencias interferirán unas con otras. "Largo" y "corto" comparten las siguientes características similares: (1) se presentan a la vez; (2) ambas describen la*

**A menudo las teorías del aprendizaje de lenguas ya obsoletas siguen ejerciendo gran influencia sobre la organización de la clase y los contenidos de los libros de texto. Por eso se comete el error de infravalorar el apoyo de la lengua materna, los ejercicios de traducción y dictado autónomo y el refuerzo del vocabulario básico común en dicho aprendizaje de lenguas.**

longitud (los opuestos normalmente comparten una característica de significado); (3) el profesor usa acciones similares, imágenes u objetos para alcanzar su significado. Estas similitudes incentivan la asociación de ambas palabras. "Largo" y "corto" son diferentes del siguiente modo: (1) "largo" significa "umi" y "corto" significa "puupuu"; (2) "largo" se escribe y se pronuncia de forma diferente a "corto"; es decir, las palabras tienen formas diferentes.

Al enseñar estas dos formas juntas, el profesor ha hecho que las palabras resulten doblemente difíciles de aprender. Los aprendices tienen que aprender que "largo" significa "umi" y corto significa "puupuu" y, además, tienen que recordar que largo no significa "puupuu" y "corto" no significa "umi" (ibid. 46). (Traducción propia).



Nation no sólo nos recuerda que "[...] las unidades léxicas con un significado parecido no deberían enseñarse juntas" (Nation, op.cit. 49) sino que también muestra pruebas de que palabras con similitudes formales deberían mantenerse separadas (un descubrimiento que despierta la duda sobre la práctica, muy común en publicaciones internacionales de ILE, de editar "libros de ejercicios para aprender Phrasal Verbs"). Cabe destacar la falta de atención prestada a estas recomendaciones dado el prestigio mundial de Nation en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de vocabulario.

Otro problema importante de los libros de texto, y las lecciones que en ellos se basan, es que se hace uso de la metodología de Presentación-Práctica-Producción (PPP). En esta metodología se presenta una estructura gramatical por primera vez a los estudiantes, seguidamente éstos hacen ejercicios de práctica y repetición y, finalmente, la estructura se incorpora, o al menos así se espera, en la producción oral y escrita, que supuestamente representa discurso espontáneo y correcto.

El descontento generalizado con el enfoque PPP no es infundado y no proviene únicamente de la experiencia de los profesores sino también de los resultados de la investigación. Como señala Skehan (1996: 18)

La teoría subyacente al enfoque basado en PPP ya ha sido cuestionada. La creencia de que un énfasis concreto en una forma particular conduce a su aprendizaje y a su automatización (y que los estudiantes aprenderán lo que se les enseña, en el orden en que se les enseña) ya no

resulta creíble ni en el ámbito de la lingüística ni en el ámbito de la psicología. (Traducción propia).

La alternativa más prometedora es la metodología basada en tareas en la que se espera que los estudiantes usen el inglés para llevar a cabo tareas con un resultado de la "vida real". Por

ejemplo, dibujar un mapa a partir de instrucciones orales; explicar, como si se tratase de un turista de habla inglesa, cómo jugar una quiniela española. Mientras tanto Willis explica claramente las ventajas de un enfoque basado en tareas:

[...] la creación de significado es la primera etapa en el aprendizaje. Perfeccionar el uso de la lengua sería una etapa posterior. Una metodología de presentación se basa en la creencia de que la fluidez proviene de la precisión. Una metodología basada en tareas se basa en la creencia de que la precisión proviene de fluidez, y que el aprendizaje se encuentra causado y perfeccionado por la necesidad de comunicarse. (Willis, 1990: 128). (Traducción propia).

Sin duda, los frecuentes errores, especialmente en las primeras etapas, son una consecuencia inevitable de este enfoque:

Los errores tienen lugar porque el aprendiz intenta adaptar la lengua que está aprendiendo para convertirla en un instrumento de comunicación y lo hace por medio de aquellas estrategias que usa en su propia lengua. (Widdowson, citado en Willis, 1990: 128) (Traducción propia).

Lawley (1999: 41) comenta que los errores son una consecuencia no sólo inevitable sino también, en cierta medida, deseable, ya que representan ocasiones para aprender.

En algunas situaciones, sin embargo, los profesores de lenguas pueden pensar que se trata de oportunidades desaprovechadas pues los

*estudiantes no llegan a darse cuenta de que han cometido un error: por ejemplo, resulta imposible desde un punto de vista logístico que los profesores con clases numerosas de nivel pre-intermedio, y siguiendo un enfoque basado en tareas, puedan detectar y ayudar con todos los errores que, sin duda, cometen los estudiantes en clase. La gran mayoría de estas oportunidades para aprender son desaprovechadas irremediabilmente. No debe sorprender, por tanto, que muchos profesores se muestren leales a un enfoque de enseñanza más tradicional - en cierto sentido conductista - en el que la precisión lingüística preceda a la fluidez. Es decir un enfoque en el que se intenta que los aprendices nunca cometan errores (Lawley *ibid.*). (Traducción propia).*

Sin embargo, una investigación llevada a cabo durante los dos últimos años en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) propone una solución, al menos en lo que se refiere a las tareas escritas. El Corrector Gramatical de la UNED es un programa informático muy sencillo que permite a los estudiantes escribir sus composiciones en la pantalla del ordenador, y recibir *feedback* de los errores que han cometido. La siguiente pantalla muestra la apariencia del programa.

Aquí se puede ver el programa que resalta los errores y proporciona *feedback* del error *because is*. En la actualidad, el programa detecta y ayuda a los estudiantes a corregir alrededor de 500 de los errores más frecuentes que comenten los aprendices españoles de ILE en el nivel intermedio-bajo. Según se aumente la base de datos del programa, éste detectará más errores. Uno de los problemas que deben afrontar los estudiantes es que sus profesores no disponen del tiempo suficiente para corregir todas sus composiciones con el suficiente grado de detalle. A partir de ahora se abren nuevas perspectivas pues los estudiantes pueden corregir con detenimiento su propia producción escrita, obteniendo, de este modo, una introspección más detallada en más cantidad de errores, y con más frecuencia de lo que lo han hecho hasta el momento. En el futuro, puede ser recomendable hacer mayor uso de actividades basadas en tareas en las que se anime a los estudiantes a escribir sobre una amplia variedad de temas y situaciones. El Corrector Gramatical aliviará, en gran medida, el peso que ahora recae sobre el profesor en las tareas de ayudar a encontrar y corregir los errores. En tal caso, el tan difundido ciclo metodológico de la Presentación-Práctica-Producción, que en la actualidad representa la base de tantos cursos para la formación de profesores (y libros de texto para ILE), puede dejar de ser tan popular mientras que se presta más atención a mayor variedad de

**La metodología basada en tareas es la más prometedora para el aprendizaje en un idioma. En ella se espera que los estudiantes usen el idioma para realizar tareas simuladas de la "vida real"**

destrezas de enseñanza.

Una de las ventajas pedagógicas fundamentales del Corrector Gramatical de la UNED es que "enseña". Demasiados ejercicios en demasiados libros de texto esencialmente evalúan el conocimiento del alumno en vez de enseñarle. Encabezados como "Lee el siguiente texto y contesta las preguntas de comprensión", o "Escucha la grabación y rellena las palabras que falten", o "Discute el tema con tu compañero o en grupo" pueden ser denominados "destrezas de aprendizaje", "actividades comunicativas" o "*project work*" pero, en realidad, no son más que preguntas de evaluación. Es decir, los estudiantes con mejor conocimiento lingüístico pueden realizar las actividades, mientras que los de menor conocimiento lingüístico no son capaces de ello. Como ocurre con todas las pruebas de evaluación, permiten a los mejores estudiantes demostrar que son buenos y, por el contrario, recordar a los estudiantes menos aventajados lo poco que saben. En realidad, nadie está aprendiendo nada, ni los estudiantes más aventajados ni los menos. Los mejores alumnos pueden quedar descontentos al ver que ya eran capaces de leer el texto, entender la grabación y participar en la grabación antes de ir a clase y podrían, simplemente, no haber asistido. Los alumnos con menor nivel de competencia simplemente se sienten desmoralizados y frustrados: ¿cuándo van a aprender el inglés que les permita leer, entender y hablar? Esta inclinación en contra de la enseñanza, y a favor de la evaluación, es tan común que a veces puede pasar inadvertida.

Si realmente estamos interesados en ayudar a los alumnos menos aventajados, y queremos que sean mejores estudiantes, es necesario proporcionar un libro de texto que ayude a los profesores a enseñar en vez de evaluar. Esto supone, por ejemplo, ayudar a los alumnos a afrontar un texto difícil de leer identificando las expresiones fáciles, que normalmente aparecen en todos los textos, y cómo usar la información recopilada para descifrar el significado de las secciones más impenetrables. Esto implica, además, otras actuaciones como permitir a los estudiantes ver las transcripciones en inglés con sus característicos comienzos fallidos, repeticiones, comprobaciones, dudas, vacilaciones e interrupciones, así como expresiones compuestas por varias palabras. El reconocimiento de estas

características lingüísticas, por parte de los estudiantes, es el primer paso hacia la incorporación en sus repertorios personales. De este modo, su discurso oral puede ser más fluido y parecer más natural. En lo que respecta a la escritura, al margen del uso de las nuevas tecnologías, como el Corrector Gramatical de la UNED, pueden obtenerse resultados muy positivos al mostrarles composiciones escritas por alumnos que consiguieron buenas calificaciones con un inglés limitado, aunque escritas con un buen efecto comunicativo. A lo largo de los dos o tres últimos años, ha habido muestras esperanzadoras de algunos libros de texto que dedican más tiempo a estas actividades que se centran en la enseñanza en vez de la evaluación del conocimiento.

## CONCLUSIONES

La discusión presentada anteriormente no pretende, de ningún modo, hacer una descripción exhaustiva de todos los problemas que deben afrontar los aprendices españoles adultos de ILE. Se sugiere, sin embargo, que algunos libros de texto con los que estudian, y las lecciones a las que asisten, pueden ser, al menos en cierta medida, responsables del frustrante y lento progreso del que habitualmente se quejan tanto profesores como alumnos. Afortunadamente, hay señales de que una nueva generación de materiales pedagógicos para la enseñanza del inglés, que incorporan descubrimientos importantes y que se centran en la

**Sería deseable que los libros de texto de idiomas se centraran más en las actividades de enseñanza que en las de evaluación del conocimiento pues esto no suele ser habitual.**

enseñanza más que en la evaluación, pueden ayudar a mejorar la situación.

<sup>1</sup>. Jim Lawley, Licenciado por la Universidad de Oxford en Lenguas Modernas, es Master en Applied English Linguistics por la Universidad de Birmingham y Doctor en Filología Inglesa por la UNED. Fue profesor de la Universidad Autónoma de Madrid durante siete años y desde octubre de 1996 es profesor de la UNED. Se ha especializado en la elaboración de material didáctico que contribuye a favorecer el autoaprendizaje e iniciativa del alumno. En esta línea es autor de las series *Fountain*, *Key* y *Exam Strategies*, y *Citizens*, publicadas por Pearson; *Vocabulary Builders*, publicada por la Unidad Cobuild de HarperCollins; y *Different*, publicada por Richmond.

## BIBLIOGRAFIA

- ALLWRIGHT, D. Y BAILEY, K.M. (1991) *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge. Cambridge University Press.
- CARTER, R. Y M.J. MCCARTHY. (eds.) (1988). *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman.
- GRANGER, S. Y TRIBBLE, C. (1998) *Learner Corpus Data in the Foreign Language Classroom: Form-focused Instruction and Data-driven Learning in Learner English on Computer* (ed. Granger S) Longman London.
- HIGA, M. (1963) Interference effects of interlist word relationships in verbal learning. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour* 2: 170.
- HIGA, M. (1965) The psycholinguistic concept of 'difficulty' in the teaching of foreign language vocabulary. *Language Learning* XV (3/4): 167.
- LAWLEY, J. (1996) *Vocabulary Builders: Book 1* HarperCollins Publishers
- LAWLEY, J. (1999). A New Computer-Mediated Writing Aid for Spanish students of English as a Foreign Language. *English Language Teacher Education in Europe*. Eds. P. Faber, W. Gewehr, M. Jimenez and A.J. Peck. Peter Lang: Germany.
- LAWLEY, J. Y FERNÁNDEZ CARMONA, R. (2001) *Citizens* Longman Madrid.
- LEWIS, M. (1996) Implications of a lexical view of language in *Willis J and Willis D eds*.
- NATION I.S.P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House
- NATTINGER, J. AND DECARRICO, J. (1992) *Lexical Phrases in Language Learning* Oxford University Press
- SKEHAN, P. (1996) Second language acquisition research and task-based instruction in *Willis J and Willis D eds*.
- WIDDOWSON, H.G. (1990) *Aspects of Language Teaching* Oxford University Press
- WILLIS, D. (1990). *The Lexical Syllabus*. London. Collins.
- WILLIS, J. Y WILLIS, D. eds. (1996) *Challenge and Change in Language Teaching* Heinemann



## Proyecto de fortalecimiento personal de inmigrantes (Grundtvig 2).

*Cristina Gutiérrez Ballarín*

*Profesora del Centro de EPA "Tetuán" (Madrid)*

EN febrero del curso 2001-02 en el CEPA "Tetuán" recibimos la invitación para participar en un proyecto europeo para confrontar con otros países los métodos de enseñanza utilizados con personas adultas desfavorecidas. Casi nunca rechazamos propuestas nuevas en mi centro, pero en esta ocasión aceptamos enseguida porque el proyecto nos parecía hecho a nuestra medida. El comienzo del proyecto tuvo lugar en Colonia (Alemania) con la participación de:

a) Caritasverband der Stadt Köln E. V. (Alemania). Socio coordinador. Es una rama local de la organización de caridad pionera en Alemania, no gubernamental, no lucrativa, con 1.600 miembros.

b) Training Outsourcing (España 1).- Actualmente ONG "El Arte de Ser Persona". Compañía de asesoramiento y formación, enfocada en desarrollo de prácticas y métodos de enseñanza para potenciar el aprendizaje autónomo. Trabaja con universidades, autoridades locales y organismos no lucrativos.

c) Opus Rana (Noruega). Centro de educación y desarrollo que proporciona servicios de asesoría de trabajo y prácticas en servicios públicos y oficinas de empleo. Trabaja con discapacitados físicos.

d) Tempo Training Centre (República Checa). Compañía privada para formación educativa y de dirección de empresas, que pone énfasis en la enseñanza de capacidades en TICs.

e) The Academy for Humanities and Economics (Polonia). El más grande y antiguo centro de recursos educativos de su país. Uno de sus grupos prioritarios es el de desempleados y discapacitados físicos.

f) Y nosotros: CEPA "Tetuán" (España 2). Centro estatal para personas adultas mayores

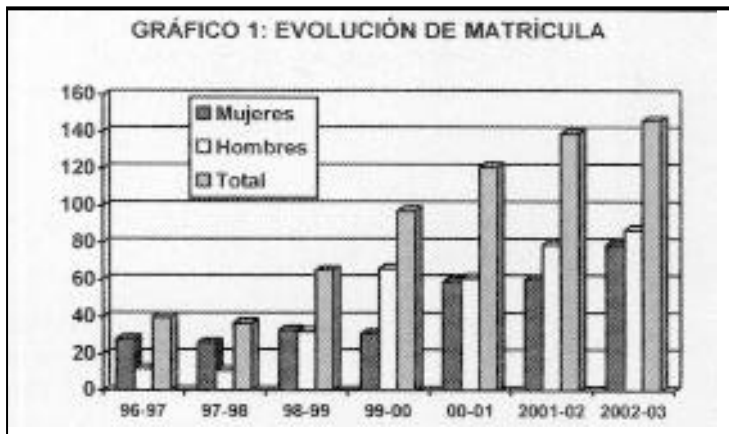
de 18 años, no lucrativo, que pertenece a la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, dedicado a la enseñanza formal y profesional, así como a enseñanzas abiertas, con un número de alumnos que ronda los 700.

Si algo unificó a este grupo heterogéneo fue la transmisión de una preocupación europea común por mejorar las ofertas formativas a personas (alumnos) desfavorecidos y la necesidad de confrontar y revisar las estrategias metodológicas utilizadas. El CEPA "Tetuán" se comprometió a actuar con dos grupos desfavorecidos:

1) Mujeres: Nuestro centro ha desarrollado muchas actuaciones con este colectivo (ver artículos en revista Notas nº 15 *La formación de las mujeres en los centros de EPA* de Alicia Herranz e *Historia de las mujeres: una asignatura optativa para EPA* de Carlos Escobar).

2) Inmigrantes: a los que hemos dedicado nuestro esfuerzo educativo durante más de doce años y a los que hemos dedicado nuestro trabajo de innovación. Hay muchas razones por las que se incluyó a este colectivo dentro del Proyecto pero voy a considerar algunas de ellas:

- El número de alumnos inmigrantes está aumentando considerablemente durante los últimos cursos. El gráfico 1 de evolución de matrícula lo muestra claramente.
- Dentro de la oferta educativa de adultos, la enseñanza de Español para extranjeros ha pasado de considerarse una enseñanza abierta, a estar dentro de la oferta de enseñanza formal básica.



- Por esa razón, el horario semanal ha aumentado a 10 horas de enseñanza. Este aumento lleva a una diversificación en las actuaciones pedagógicas, no sólo de enseñanza de lengua española, sino de integración en las actividades del Centro.
- Como consecuencia de todo ello, el número de profesores dedicados a esta enseñanza ha aumentado de dos profesores en 1997 a siete en este curso 2002-2003, lo que conlleva la posibilidad de trabajo en equipo.
- Desde el principio hemos arrastrado dos problemas inherentes a este colectivo: es un alumnado fluctuante con ausencias frecuentes y estancias irregulares en nuestro país, por lo que el número de alumnos es imprevisible y, por otro lado, su motivación es limitada al no obtener certificados oficiales que avalen tanto su asistencia al centro como su esfuerzo en la adquisición de competencias comunicativas.

Desde que comenzamos a tener alumnos extranjeros, el CEPA "Tetuán" ha ido aportando soluciones. Y desde el curso pasado, realizamos pruebas de promoción que los alumnos realizan satisfechos por conocer su progreso.

### PROCESO DE INNOVACIÓN EN EL FORTALECIMIENTO PERSONAL DE ALUMNOS INMIGRANTES

Contando con la realidad reflejada anteriormente y teniendo la convicción de que las aportaciones europeas serían muy positivas seguimos adelante con el Proyecto Grundtvig 2 una vez aprobado por el Claustro.

#### Primera reunión transnacional en Praga (República Checa)

En las sesiones de trabajo realizadas en Praga realizamos un sondeo de cómo llevábamos a cabo

la captación, matriculación, entrevista inicial, ubicación y seguimiento tutorial del alumnado.

De vuelta al Centro, los profesores de Español para extranjeros tuvimos varias sesiones de trabajo y de ellas surgieron dos innovaciones:

- Cambio en el sistema tutorial. Hasta entonces teníamos asignada una hora semanal para detectar "problemas". Se decidió realizar *tutorías diarias* antes de comenzar con las clases propiamente dichas. Acordamos que la duración sería variable según el interés del tema tratado (más o menos de 15 a 20 minutos o todo el periodo) y que recogeríamos la charla en un documento escrito.
- Valoración de objetivos. Contábamos con las programaciones anuales pero no teníamos reflejado en qué momentos se hacían realidad los logros en competencia comunicativa obtenidos por el alumnado. De ahí elaboramos un documento sobre el grado de consecución de objetivos en los niveles inicial y avanzado para que de manera sencilla y de un vistazo viéramos si el alumno tenía un progreso adecuado según los objetivos previstos. (Ver Anexo I, Grados)

#### Segunda reunión transnacional en Bodoe (Noruega)

Las sesiones de trabajo sirvieron fundamentalmente para que los socios conociéramos los métodos de diagnóstico y detección de actitudes ante el trabajo en equipo. Las sesiones fueron prácticas, los socios actuamos como alumnos, pero para la tarea diaria de enseñanza de Español no vimos aplicación. Sí que asumimos algunas técnicas de relaciones de dependencia e interdependencia en el trabajo de grupo que podremos realizar al principio del curso que viene. También se trataron las tendencias actuales del "Portfolio" de cara a unificar criterios de evaluación de competencias dentro de un marco de referencia común europeo.

De vuelta al Centro y debido al interés que suscitó, tres de los profesores de Español asistimos al Simposio realizado en la Complutense de Madrid sobre el Marco de Referencia Europeo. Surgió la necesidad de adaptar los logros de los alumnos a un formato que les sirviera en el futuro. Así surgió la tercera innovación:

??? Decidimos reflejar en los certificados que damos a los alumnos al final de curso el

## CUADRO I: CERTIFICADO DE ESPAÑOL INICIAL

El alumno/a .....ha cursado las enseñanzas de Español para Extranjeros del Nivel Inicial durante el curso 2002-03, alcanzando los siguientes objetivos:

### · Comprensión escrita

A1 Puede entender frases muy sencillas, como por ejemplo en avisos y carteles o catálogos.

A2 Puede entender textos muy cortos y sencillos. Es capaz de encontrar la información específica que busca en textos sencillos de la vida cotidiana, como anuncios publicitarios, folletos, menús y horarios, así como de entender breves cartas personales sencillas.

### · Expresión escrita

A1 Puede escribir una postal sencilla, para mandar saludos de vacaciones, por ejemplo. Puede rellenar formularios con sus datos personales, escribir, por ejemplo, su nombre, su nacionalidad y su dirección en el formulario de registro de un hotel.

A2 Puede escribir notas cortas y textos cortos y sencillos sobre cuestiones y necesidades cotidianas. Puede escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo, para agradecer algo a alguien.

### · Comprensión oral

A1 Puede entender frases muy sencillas sobre sí mismo, la gente que conoce y las cosas que le rodean cuando le hablan despacio y con claridad.

A2 Puede entender las expresiones y las palabras más corrientes sobre cosas que son importantes para él/ella, como información muy básica personal y familiar, compras o su propio trabajo. Entiende la idea principal de mensajes y anuncios, si son cortos y claros.

grado de consecución de los objetivos según el "Portfolio" europeo. Así, por ejemplo, en los certificados para el nivel inicial figura en el anverso la anotación del cuadro I.

## ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL ALUMNADO DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS

Durante el curso 2002- 2003 el alumnado del CEPA de "Tetuán" ha sido de 1.086 alumnos de los cuales 517 han cursado Formación Básica. El 36% de todos ellos, 146 alumnos, han seguido los cursos de Español para extranjeros distribuidos en tres niveles (ver gráfico 2):

Grupo inicial: 101 alumnos (50 mujeres.- 51 hombres)

Grupo intermedio: 16 alumnos (11 mujeres- 5 hombres)

Grupo avanzado: 29 alumnos (18 mujeres -11 hombres)

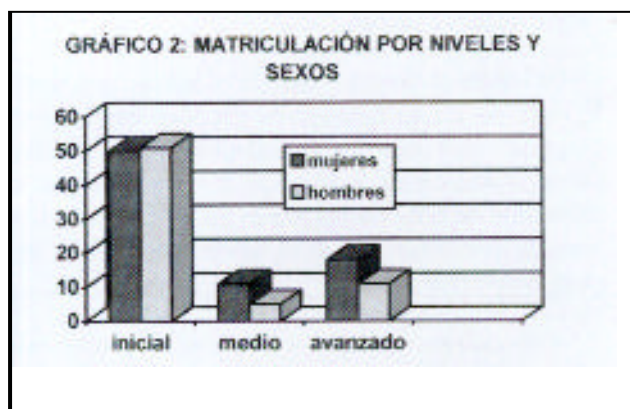
Más de la mitad de los alumnos, 70 exactamente, son jóvenes de entre 20 a 29 años lo que hace rejuvenecer la Formación Básica ya que representa casi el 50% del alumnado de esta modalidad. La procedencia es muy diversa, destacando estas nacionalidades: marroquíes, 49 alumnos; chinos, 34 alumnos; brasileños, 12; iraníes, 7; búlgaros, 10; rumanos, 10 y rusos, 4 alumnos.

### Resultado de la innovación en el seguimiento tutorial

Hemos analizado los resultado de dos maneras diferentes:

a) Por un lado consultamos a los alumnos mediante un cuestionario y sobre la pregunta de los temas tratados, el recuerdo de esos temas es el siguiente:

Si analizamos el gráfico comprobamos que entre sus preocupaciones fundamentales están el trabajo, ya que más del 50% no tiene trabajo en España y el 85% quiere cambiar de trabajo; la



vivienda, ya que la mayoría comparte piso en alquiler con compatriotas; y la familia por el desarraigo familiar que padecen ya que algunas madres con hijos pequeños los tienen en sus países de origen al cuidado de familiares.

b) Con las fichas de seguimiento tutorial que hemos realizado los profesores destacamos en la valoración aspectos que desconocíamos de los alumnos: sistemas sanitarios en distintos países; calendarios diferentes en la cultura china, iraní, marroquí, etc.; edad de las personas chinas, ya que tienen más edad en China al considerarse años el de la gestación y por su calendario; lenguaje tonal chino; formas de relacionarse; costumbres y forma de vida de otros países...

Como resultado de esta primera innovación hemos aprendido unos de otros muchísimo, ha fortalecido el nivel de relación de los alumnos y profesores, ha mejorado el nivel de participación común de los profesores de Español para extranjeros y, como consecuencia, el nivel multicultural del Centro se ha enriquecido.

#### *Resultado de la segunda innovación: grado de consecución de competencia lingüística*

El documento de valoración de objetivos surgió de un consenso del grupo de profesores, pero en las últimas reuniones que hemos tenido vimos la necesidad de reformar algunos criterios. En el grupo avanzado el hecho de tener un producto final tangible para demostrar el grado de consecución facilita la autoevaluación de los alumnos, además les llevó a enfrentarse a trabajos en equipos interculturales que favorecieron la cohesión del grupo. Durante el curso, el documento nos ha servido de barómetro para revisar el cumplimiento de la programación anual, ha dado pautas para una adaptación curricular a los alumnos con dificultades concretas y ha mostrado las debilidades de nuestra programación.

#### *Tercera innovación: certificado según el Marco europeo de las lenguas*

El documento de grado de competencia lingüística pensamos utilizarlo como certificado individual de logros conseguidos, pero siguiendo las pautas europeas consideramos apropiada la inclusión de los distintos grados de "puedo hacer" que el Marco Europeo propone como referentes para un futuro sin fronteras de los trabajadores europeos.

Los certificados expedidos son los siguientes:

- a) Grupo inicial : ..... 26
- b) Grupo medio: ..... 9
- c) Grupo avanzado: .....8

Queremos que nuestros alumnos consigan una integración total en nuestra sociedad y para ello uno de los medios imprescindibles es el dominio de la lengua española. Ellos, además de la realidad de sentir que mejoran en la comunicación, tienen constancia de su esfuerzo mediante un documento que puede serles útil en un futuro próximo. Nuestro trabajo ha estado, está y estará al servicio de nuevas innovaciones que faciliten toda esta declaración de intenciones que es este análisis de resultados.

ANEXO I:A - <u>GRADOS DE COMPETENCIA COMUNICATIVA - NIVEL: Español inicial</u>				
Alumno.....	Edad .....	Nacionalidad .....		
Observaciones	1ºT	2ºT	3ºT	Global
<u>Relacionarse con los demás</u>				
Saludos				
Saber presentarse				
Preguntar la identidad a los otros (edad, dirección, profesión, etc.)				
Deletreo correcto				
Preguntar el significado de palabras				
Solicitar repeticiones				
<u>Orientación</u>				
Preguntar direcciones				
Dar información de direcciones				
Conocer los distritos de Madrid				
Utilizar planos (metro, de la ciudad, etc.), mapas de ciudades y carreteras, folletos.				
Medios de transportes				
<u>Vivienda</u>				
Dominar vocabulario				
Situación de los objetos				
Búsqueda de vivienda propia				
Interpretación de anuncios				
Llamadas telefónicas .				
Comparar precios				
Tareas domésticas: compra, lavadora, etc.				
<u>Salud y alimentación</u>				
Conocer partes del cuerpo				
Enfermedades más comunes				
Expresiones para visitas médicas				
Remedios, medicinas naturales..				
Diferencias entre hospital, ambulatorio, especialistas,				
Consejos: Descansa, bebe infusiones, etc.				
Vocabulario de alimentos				
Comprar en el mercado				
Comidas				
Recetas de comidas de distintos países				
Comer en un restaurante				
<u>Tiempo libre</u>				
Conocer lugares de Madrid				
Deportes				
Gustos y aficiones				
Fiestas típicas de los distintos países				
Horarios de tiendas, espectáculos, trabajos.				
<u>Actitudes</u>				
Asistencia				
Participación en el grupo				
Esfuerzo				
Interés				
Autonomía				
Integración en el centro				
Inicio= I    Avanza= A    Domina= D				
<u>Actitudes:</u> Sí    Regular= R    No= N				



## ANEXO I: B - GRADOS COMPETENCIA COMUNICATIVA - NIVEL: Español avanzado

Nombre..... Edad..... Nacionalidad.....

Observaciones	1ºT/ 2ºT/ 3ºT/ Glob.	Observaciones	1ºT/ 2ºT/ 3ºT/ Glob.
<p><u>Descripciones</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Conocer el vocabulario sobre el cuerpo y expresiones relacionadas con el mismo.</li> <li>Ej: "hablar por los codos".</li> <li>. Dominar las expresiones relacionadas con la personalidad y el carácter.</li> <li>. Usar correctamente los verbos "ser" y "estar" para formar frases y expresiones.</li> <li>. Dominar las perífrasis verbales.</li> <li>. Tarea final: Describir con todo detalle y en profundidad aspectos físicos y de la personalidad de una persona dada.</li> </ul>		<p><u>Definir objetos y dar instrucciones:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Usar correctamente el subjuntivo en oraciones de relativo.</li> <li>. Usar correctamente el subjuntivo en oraciones finales.</li> <li>. Conocer el vocabulario específico de los objetos caseros y saber expresar su utilidad.</li> <li>. Dar recetas de comidas españolas y de sus propios países.</li> <li>. Conocer y valorar los distintos gustos culinarios y hábitos alimenticios de España y de sus países.</li> <li>. Tarea final: Comida internacional de hermandad.</li> </ul>	
<p><u>Hablar del pasado</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Usar correctamente todos los tiempos pasados del sistema verbal español.</li> <li>. Realizar descripciones, diálogos, estilo indirecto... en pasado.</li> <li>. Conocer cuentos, relatos y leyendas de distintos países de los compañeros.</li> <li>. Valorar el bagaje cultural de otros pueblos mediante sus relatos.</li> <li>. Usar correctamente los marcadores temporales "cuando", "finalmente", etc.</li> <li>. Tarea final: Contar una historia del propio país de origen y escribirla tanto en su idioma como en español.</li> </ul>		<p><u>Mostrar acuerdo y desacuerdo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Usar correctamente expresiones de hipótesis y probabilidad.</li> <li>. Reconocer la prensa sensacionalista.</li> <li>. Expresar correctamente los tiempos verbales requeridos para formular hipótesis.</li> <li>. Reconocer los rumores y los "cotilleos".</li> <li>. Expresar opiniones e hipótesis.</li> <li>. Tarea final: Edición de un ejemplo de prensa del corazón.</li> </ul>	
<p><u>El mundo de la publicidad</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Usar correctamente expresiones en imperativo y sugerencias.</li> <li>. Situar correctamente los pronombres personales en los distintos tiempos verbales.</li> <li>. Reconocer el lenguaje oculto de los anuncios.</li> <li>. Tarea final: Realizar un anuncio que sea capaz de atraer la atención y enganchar.</li> </ul>		<p><u>Consejos y asesoramiento:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Expresar deseos y sentimientos.</li> <li>. Conocer los consultorios sentimentales y dar su opinión.</li> <li>. Tarea final: Sesión de brujería blanca</li> </ul>	
<p><u>Rectificar errores en la información:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Usar los distintos marcadores temporales en un relato.</li> <li>. Dominar las res temporales entre acciones.</li> <li>. Reconocer errores en anécdotas o relatos históricos.</li> <li>. Tarea final: Contar la historia de uno de los personajes más famosos de sus países.</li> </ul>		<p><u>Análisis y composición de las noticias:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Entender el lenguaje periodístico de los periódicos.</li> <li>. Usar correctamente la voz pasiva, el gerundio y el participio en las noticias.</li> <li>. Dominar el estilo indirecto y formas reflexivas de "se" en pasivas reflejas e impersonales.</li> <li>. Conocer la prensa española y sus distintos apartados y estilos.</li> <li>. Distinguir entre los distintos tipos de publicaciones.</li> <li>. Tarea final: Visita a un periódico.</li> </ul>	
		<p><u>Preparación específica para las pruebas del Instituto Cervantes.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Conocer los distintos niveles de los exámenes.</li> <li>. Trabajar las cuatro destrezas: comprensión y expresión oral y escrita.</li> <li>. Selección de textos adecuados.</li> <li>. Comentario de texto literario.</li> <li>. Autores españoles más renombrados.</li> </ul>	

# EXPERIENCIAS

## Preparación a la Prueba de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior de F.P.

*Begoña de Orte González de Villaumbrosia*

*Jefa de Estudios del Centro de EPA "Entrevías" (Madrid)*

### EXPERIENCIA DEL CENTRO Y JUSTIFICACIÓN DE ESTA OFERTA

EL Centro de Educación de Personas Adultas (CEPA) de Entrevías se planteó en el curso 2001-2002 la preparación a las pruebas de acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior de Formación Profesional, ante el cambio en la Formación Profesional y después de estar unos años preparando pruebas libres de FP 1 y acceso a la Universidad.

Las pruebas de FP1 daban posibilidades a las personas que estaban trabajando o querían mejorar de empleo para obtener una titulación mediante un ejercicio libre. El nivel de superación de las mismas, así como la satisfacción del alumnado eran muy altos.

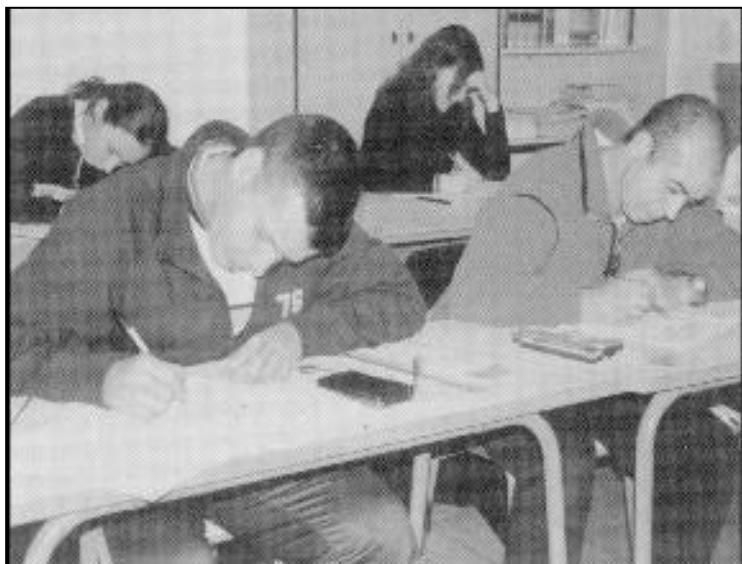
Con las pruebas de acceso a la Universidad no se obtiene ningún certificado aunque facilita la incorporación a estudios superiores. Nuestra experiencia es que la preparación a la prueba de acceso a la Universidad tenía muchas dificultades tanto en el desarrollo de los contenidos como en la organización, ya que cada Universidad tiene su propio temario en relación a la carrera que se quiera realizar y el seguimiento del alumnado era

insuficiente ya que la demanda era muy dispersa y cubrir sus expectativas era dificultoso.

En el marco del Proyecto Educativo de Centro (PEC), atender a las demandas existentes y adaptarnos a la realidad del entorno se concretó en el año 2001 con ampliar la oferta educativa con la Preparación a las Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior, con el objetivo de facilitar la incorporación a la nueva Formación Profesional y teniendo en cuenta que las personas adultas tienen trabajo o quieren trabajar y el tiempo de que disponen para el estudio es limitado.

Realizar este tipo de enseñanza entra en el marco de la *Declaración de la V Conferencia Internacional sobre Educación de Personas Adultas* de la UNESCO de 1997 y del *Memorandum sobre el Aprendizaje Permanente* de la Unión Europea de 2001 que marca seis mensajes claves y algunos de sus objetivos son: *Garantizar el acceso universal y continuo al aprendizaje, con el objetivo de obtener y renovar las cualificaciones requeridas para participar de forma sostenida en la sociedad del conocimiento y Desarrollar métodos y contextos eficaces de enseñanza y aprendizaje para el aprendizaje continuo a lo largo y ancho de la vida.*

Hay que facilitar a las personas con menores recursos formación. El acceso a un título a la



vez que facilita la incorporación al mundo laboral, también es una de las vías de acceder a la Universidad, ya que al terminar un Ciclo Formativo de Grado Superior se puede acceder a las carreras universitarias que tengan relación con el ciclo cursado. La preparación a Grado Medio consideramos que tenía poco sentido ya que las personas con el título de Graduado en Secundaria acceden directamente y nuestro centro tiene grupos específicos de Educación Secundaria para Personas Adultas.

## ORGANIZACIÓN DE LAS MATERIAS Y FAMILIAS PROFESIONALES

Son requisitos para poder presentarse a estas pruebas: Tener más de 20 años (o 18 años y haber cursado y superado un curso de Grado Medio de la misma familia profesional a la que se quiera acceder)

La primera dificultad que encontramos al poner en marcha la propuesta en el curso 2001/2002, en el CEPA "Entrevías", fue la gran cantidad de personas que solicitaron estas enseñanzas y el amplio abanico de familias profesionales que pedían. Para paliar esas dificultades nos fijamos unas familias profesionales, tratando de ajustar la oferta educativa a la demanda laboral; y dentro de cada familia las materias que podíamos desarrollar en el Centro, por el perfil de profesorado, a la vez que la ratio mínima para abrir un grupo en cada materia.

Según la *Resolución de la Consejería de Educación, de 9 de marzo 2001, BOCM 20 marzo 2001*, las materias generales, en la Comunidad de Madrid para todas las familias profesionales, son Lengua y Literatura Castellana e Idioma, que en nuestro caso es Inglés. Las pruebas de Lengua constan de un texto para realizar un comentario al mismo, situarlo literariamente y/o indicar algunas características de la época y el autor, más alguna cuestión de gramática. Las de idioma constan de un pequeño texto y una serie de preguntas sobre el mismo.

En estos años se han desarrollado los campos completos de las familias de Sanidad, Imagen Personal, Industrias Alimenticias, Informática, Química y Servicios Socioculturales y a la Comunidad. Esto se concretó en las siguientes materias: Biología, Física, Matemáticas, Psicología, Química, Tecnología de la Información, Dibujo y apoyo en Educación Física. Las materias que se ofertan han variado cada curso, ya que dependemos de las demandas del alumnado, y de la existencia de un número de personas mínimo para

**La preparación para la Prueba Libre de Acceso a Grado Superior de F.P. es una interesante oportunidad de formación para las personas con menores recursos pues les abre las puertas de una titulación y del mundo laboral, así como la posibilidad de acceder a la universidad, una vez superado el Grado Superior.**

que se desarrollen.

Los contenidos de una materia, con el mismo nombre, de cada familia profesional son diferentes pero se realiza un compendio de los contenidos de cada una de las familias antes mencionadas y se desarrolla en el horario asignado a la misma. Este horario ha variado de un año a otro y teniendo en cuenta el contenido y nivel del alumnado. Así por ejemplo en Psicología había personas de la familia de Servicio Sociocomunitarios e Imagen Personal o en Biología se encontraban las familias de Actividades Físicas y Deportivas, Imagen Personal, Industrias Alimenticias y Sanidad. Esto supone un trabajo previo de adaptación por parte del profesorado, para el buen desarrollo de las clases.

La parte general (Lengua Castellana y Literatura e Inglés) se oferta en los dos turnos, mañana y tarde; el resto depende de las inscripciones. Para subsanar que en un turno no se imparta una materia al no existir ratio mínima, se oferta al alumnado que se organicen en grupos de trabajo y se les facilita material existente en el Centro y la posibilidad de apoyo de profesorado.

Hay que tener en cuenta que puede haber alumnado exento de la parte específica: las personas que acrediten un año de experiencia laboral en el campo profesional relacionado con el Ciclo Formativo.

Las distintas materias se han desarrollado por profesorado de Secundaria (principalmente) y de Primaria, teniendo en cuenta su formación y disponibilidad, ya que el nivel de las mismas es similar al Bachillerato.

Organizamos las materias con dos horas semanales presenciales, menos Matemáticas y Química que, dado el nivel de partida y los contenidos que tienen que trabajar por ser de varias familias profesionales disponen de 4 horas semanales.

Otro aspecto a destacar es el idioma. Los conocimientos del alumnado son muy desiguales y por lo mismo se debe realizar un refuerzo de dicha

materia, ya incorporándose a otros grupos de nivel más bajo o con grupos de apoyo.

## ORIENTACIÓN Y TUTORÍA CON EL ALUMNADO

Dada las características de las personas interesadas en realizar estas pruebas, y la diferencia de nivel con el que se incorporan, se realiza una valoración inicial (VIA) como al resto de las personas adultas y hay que resaltar la importancia de la orientación antes, después y durante la misma, ya que un porcentaje significativo de las personas no tiene un nivel adecuado para poder seguir o adquirir los contenidos que se deben tener para superar la prueba de acceso. Esto hace que a dichas personas se les recomiende habitualmente su incorporación a grupos de Secundaria.

La labor desde tutoría es muy importante debido a las consultas constantes del alumnado, por razones administrativas, así como por el movimiento de alumnado que se realiza: cambio de turno, bajas y altas. Por ello se debe tener un programa de tutoría y orientación del grupo adaptado a la realidad de cada curso.

Debido a la variedad de familias profesionales, se ha ido elaborando y adquiriendo material de referencia de las distintas profesiones para que el alumnado que no tenga las materias específicas impartidas en el Centro pueda tener unos libros, pruebas de referencia y profesorado del Centro para poder aclarar dudas.

Es importante la información que se les facilita en el Centro a los alumnos, ya que al no ser una enseñanza obligatoria deben conocer las limitaciones del Centro: en su oferta; los recursos de que dispone; la forma de admisión; bajas e incorporaciones... Para ello se les entrega una hoja infor-

mativa específica, se realizan entrevistas individuales y una presentación general con entrega de horarios y contestación a las dudas. Las preguntas personales sobre exenciones o de otro tipo las resolvemos desde orientación y tutoría.

## RESULTADOS Y PETICIONES

A lo largo de estos años el índice de abandono ha ido disminuyendo. Entre las principales razones y causas de abandono se encuentran: dificultades de asistencia; alto nivel de conocimientos requeridos en alguna de las materias; realización de la evaluación fuera del Centro y no disponer de tiempo para el estudio fuera de las horas lectivas.

Es positivo y de especial relevancia, que en los años que llevamos preparando las pruebas de Acceso a Ciclo Formativo de Grado Superior, del alumnado que asiste con regularidad un porcentaje alto supera la prueba.

Sería conveniente la existencia de una red de Centros de E.P.A. con este tipo de oferta educativa y con un abanico amplio de las familias profesionales.

Por último, dejar claro que un gran obstáculo es que luego se encuentran con la dura realidad del horario del Instituto que no suele estar adaptado a personas adultas, que trabajen o tengan cargas familiares. Esto en muchas ocasiones, supone la ruptura del proceso formativo que los alumnos habían comenzado en el Centro de EPA con tanta ilusión. Por eso los IES deberían adaptarse en mayor medida a la especificidad de la población adulta.

### EJEMPLO DE LA DISTRIBUCIÓN HORARIA DEL CURSO 2002/2003

#### TURNO DE MAÑANA

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES
10 a 12 Psicología	9 a 10 Lengua y Literatura	9 a 10 Inglés	9 a 10 Matemáticas
12 a 13 Matemáticas	10 a 11 Inglés	10 a 11 Lengua y Literatura	10 a 12 Biología
12 a 13 Apoyo Tutoría	11 a 13 Química		12 a 14 Química

#### TURNO DE TARDE

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
16 a 17 Inglés	16 a 18 Tec. Informática	19 a 21 Matemáticas	16 a 17 Inglés	17 a 19 Apoyo Tutoría
			17 a 19 Lengua y Literatura	



# Experiencia interdisciplinar: viaje a Soria y La Rioja

Actividad de inicio de curso para 6º de Enseñanza Básica para Adultos

*Margarita Escribano, Silvia Loriente, Amparo Ibáñez y José Antonio Buzón*  
Centro de EPA "Coslada" (Madrid)

## 1.- INTRODUCCIÓN

La experiencia tan formidable que supuso el año pasado la realización del viaje de fin de curso nos llevó a pensar la conveniencia de iniciar el curso con una actividad interdisciplinar. Esto permitiría acelerar la integración natural de los distintos grupos a la vez que se lograría una experiencia cultural global. Este tipo de aprendizajes son muy motivadores y permiten acercarnos a la realidad desde distintos puntos de vista, todos ellos científicos, culturales y reflexivos. Además permiten al propio profesorado una comunicación personal y curricular muy creativa con los alumnos.

La salida de dos días resultó muy positiva y enriquecedora para todos los alumnos y profesores.

Como apoyo a esta actividad se elaboró un cuaderno de trabajo interdisciplinar. En dicho cuaderno quedan reflejados las programaciones de cada uno de los campos de conocimiento, junto con las actividades que cada alumno debía realizar.

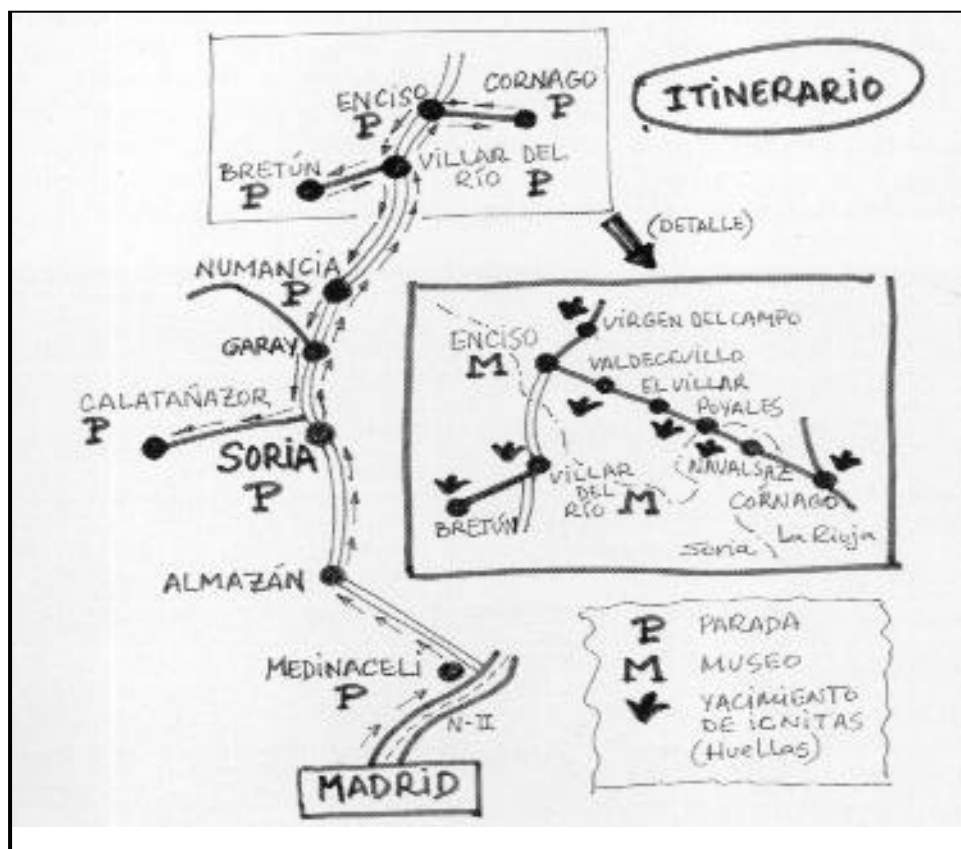
## 2.- OBJETIVOS

???Crear una mayor integración de los grupos

de sexto curso para posibilitar un clima social adecuado dentro de las aulas que motive al alumnado a ser constante en la asistencia a clase y a gustar del propio aprendizaje.

? Descubrir que el aprendizaje no debe de parcelarse en compartimentos estancos. La realidad es una sola que se admira, contempla, cuestiona, estudia y disfruta desde muchos campos interconexionados.

?? Incrementar entre el profesorado participante la tendencia hacia la interdisciplinariedad en el proceso de enseñanza-



aprendizaje del alumnado de nuestro centro de adultos.

### 3.- ORGANIZACIÓN

???)Departamentos que intervinieron y contenidos:

1. Departamento del Campo de la Naturaleza. Ruta de los dinosaurios en Soria y La Rioja: estudio cronoestratigráfico y paleontológico.
2. Departamento del Campo de la Comunicación. Soria y Antonio Machado
3. Departamento del Campo de la Sociedad. Soria, Numancia y Catalañazor-Medinaceli (Milenario de Almanzor)
4. Departamento de Orientación. Dinámicas de grupo

???)Fechas de realización:

Viernes 15 y sábado 16 de noviembre del curso escolar 2002/2003.

### 4.- PROGRAMACIÓN DE LOS DEPARTAMENTOS

#### *Departamento del Campo de la Naturaleza*

Los alumnos llevaron a cabo actividades en Soria y La Rioja relacionadas con el estudio cronoestratigráfico y paleontológico de la zona.

Para desarrollar el primer apartado se hicieron los siguientes trabajos:

1.- Mapa topográfico. Observando los mapas topográficos de Enciso y Cornago, localizar los perfiles más frecuentes de las siguientes estructuras: pico aislado, pendiente suave, pendiente fuerte, escarpe, desfiladero, valle y sierra.

2.- Perfil topográfico. Utilizando papel milimetrado calcular la distancia mínima entre Villar del Río y Yanguas en línea recta.

3.- Clasificación de rocas. Se recordaron los distintos tipos de rocas con un esquema-comic.

4.- Periodos geológicos. Con una tabla cronoestratigráfica se

estudiaron las distintas eras y sistemas de la historia geológica de la tierra.

5.- Mapa geológico. Utilización de los mapas geológicos de la zona Soria de y La Rioja escala 1:200.000 y junto con la ayuda de mapas simplificados (sólo eras geológicas), los alumnos deben colorear las distintas eras (primaria, secundaria, terciaria y cuaternaria) con los colores adoptados por la comunidad científica. Se señalaron los distintos yacimientos paleontológicos a estudiar.

Para desarrollar el segundo apartado se hicieron los siguientes trabajos:

1.- Información de la formación de un fósil mediante la observación de viñetas consecutivas.

2.- Explicación de la formación de las icnitas (huellas fósiles), como resto fosilífero más frecuente en los yacimientos a visitar.

3.- Estudio del tamaño comparativo con el hombre de los distintos grupos de dinosaurios, con ayuda de una lámina.

4.- Estudio del árbol genealógico de los dinosaurios. Utilización de una lámina para reconocer los dos grandes grupos de dinosaurios: a) Saurópodos (cadera tipo lagarto); b) Ornitópodos (cadera tipo ave).

5.- Reconocimiento de icnitas de dinosaurios en los distintos yacimientos mediante dibujos hechos por los alumnos de las mismas y el apoyo de guías.

6.- Identificar las huellas de dinosaurios vistas en los distintos yacimientos paleontológicos (Bretún, Villar del Río, Enciso, Virgen del Campo, Valdecevilla, Poyales, Navalsaz y Los Cayos -



Cornago), en el esquema del cuaderno, donde aparece la silueta del dinosaurio y la huella (icnita) correspondiente.

7.- Se visitaron dos museos paleontológicos en las localidades de Villar del Río (Soria) y Enciso (La Rioja).

#### Departamento del Campo de la Comunicación

Se facilitó al alumnado documentación sobre la vida y obra de Antonio Machado antes de la llegada a Soria. Una vez allí, de una selección de poemas, se les pidió identificar cada poema con un momento de su vida y de los relacionados con Soria anotar los distintos momentos y sentimientos descritos. Finalmente, en su paseo por esta ciudad se les propone situarse en un lugar al que se haga referencia en un poema elegido por ellos, fotografiarlo o dibujarlo y expresar su percepción del lugar contrastándola con la que Machado transmite.

#### Departamento del Campo de la Sociedad

Siguiendo la ruta prevista se iban realizando las paradas en ciertos lugares de interés histórico-artístico. Se les dio unas hojas informativas para su lectura y mejor aprovechamiento de las visitas. En concreto, nos centramos en...

- Medinaceli y Calatañazor (primer milenario de Almanzor)
- Soria (Monasterio de San Juan de Duero, Ermita de San Saturio, Iglesia de Santo Domingo e Iglesia de San Juan de Rabanera). Tiempo libre para visitar otros monumentos y lugares relacionados con la estancia de Antonio Machado en Soria (Catedral de San Pedro, Ruinas de San Nicolás, Palacio de Gomara y Ayuntamiento). Una vez realizada la visita a la ciudad, los alumnos tenían que realizar la siguiente actividad: Identificar fotos en color de los monumentos vistos nombrándolos y reconociendo su estilo y siglo al que pertenecen.
- Numancia (explicación previa de la historia numantina. Visita guiada a las ruinas con visión previa de un documental informativo).

#### Departamento de Orientación

La noche del viernes al sábado se realizaron diversas actividades lúdicas que permitieron conocerse mejor, trabajar en grupos y disminuir el peso de la timidez. El tema elegido era "el árbol genea-

lógico de los dinosaurios". Sobre él se inventó una dinámica *ad hoc*.

## 5.- VALORACIÓN Y CONCLUSIONES

- El cuaderno de trabajo fue evaluado por los profesores de cada campo de conocimiento introduciendo esta nota en el cómputo global de la primera evaluación.
- La tarea interdisciplinar ha permitido al profesorado valorar más dicho sistema que no anula la profundización disciplinar sino que la complementa.
- Podemos afirmar que la mayoría de los alumnos que asistieron a la excursión han tenido un gran índice de asistencia a clase durante el curso y que los cursos donde la asistencia a la excursión fue mayoritaria incrementó el grado de cohesión del propio grupo de forma muy positiva.
- Al final del cuaderno de trabajo se incluyó una hoja de evaluación para ser valorada la experiencia por parte de los alumnos.

**La actividad consigue la comunicación e integración entre alumnos y de éstos con los profesores, lo que favorece un positivo inicio de curso. Además, permite el conocimiento científico de la realidad.**

## BIBLIOGRAFÍA

- BLASCHKE, J. *Manual de campo del investigador de restos y huellas*. Editorial RobinBook. 1999.
- ERIC BUFFETAUT. *Fósiles y hombres*. Editorial Plaza y Janes. 1992.
- CANO, JOSÉ LUIS, (1984) *Antonio Machado, poesía y prosa*. Biografía, Bruguera.
- Guías de la naturaleza. Dinosaurios y otros animales prehistóricos.
- Mapa Geológico de España*. E. 1:200.000. Soria IGME.
- Mapa Geológico de España*. E. 1:200.000. Logroño. IGME.
- NORMAN, DAVID (1993), *Cómo encontrar y reconocer fósiles y dinosaurios. Guía fácil de paleontología*. Editorial Juventud, S.A.
- Para la parte artística e histórica nos hemos documentado en guías turísticas de la zona y en páginas web.

# MONOGRÁFICO

## LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA EPA: (ENSEÑANZAS REGLADAS)

La educación a distancia en la sociedad global interactiva, pág. 26

Julio Lancho Prudenciano

La educación a distancia: una alternativa para el ejercicio de un derecho,  
pág. 30

Emilio Sánchez León

Comunidad de Madrid: Enseñanza a distancia, pág. 35

M<sup>º</sup> Dolores Rodríguez Redondo

El reto de evaluar a distancia, pág. 38

M<sup>º</sup> Antonia Casanova Rodríguez

“Aularagón”: educación a distancia en la “red” , pág. 44

Luciano Sáez Rodríguez

Una experiencia comarcal de Educación Secundaria para Personas Adultas  
a distancia, pág. 50

Luis Cuesta Gordillo

Bachillerato a distancia: presente y futuro, pág. 55

Fátima Montiel Casado

Ciclo Formativo a distancia de Grado Superior de F.P.:  
una experiencia!,

pág. 60

Estanislao Sáez Gómez

That's English!: el  
aprendizaje del inglés  
al alcance de todos,

pág. 64

Rafael E. Martínez Morazo





# La educación a distancia en la sociedad global interactiva

Julio Lancho Prudenciano

Profesor del Centro de EPA "Alfar" de Alcorcón (Madrid)

## 1. LA SOCIEDAD GLOBAL INTERACTIVA

La actual realidad social presenta tal grado de complejidad que se hace muy difícil su caracterización y definición. Es fácil encontrar definiciones de la misma que acuñan términos bien dispares como los de *sociedad de la información* o *sociedad informacional* (Castells, 1997), *sociedad del conocimiento* e incluso *sociedad educativa*, según los autores. Más allá de las distintas caracterizaciones de la misma, en lo que parecen haber acuerdo unánime es en la profunda y vertiginosa transformación acaecida durante el último tercio del siglo XX en el seno de las regiones del mundo más avanzadas, que muy poco antes, hacia la mitad del siglo, respondían a las características clásicas de las sociedades industriales. Este fenómeno de transformación social es profundo porque afecta a los fundamentos económicos, tecnológicos, políticos y éticos de la sociedad, hasta configurar un nuevo paradigma equivalente en magnitud a los del industrialismo o la modernidad. Es además vertiginoso, porque en apenas treinta años se han modificado en el mundo desarrollado los modos de generar riqueza, las fórmulas de manejar la información, las maneras de participar en los asuntos públicos y, sobre todo, el modo de concebir y de vivir la vida.

Como es conocido, el fundamento básico de esa transformación es la globalización, que afecta básicamente a los mercados, a la producción y a la circulación de capitales y de personas. La globalización se ha construido sobre las nuevas tecnologías de transmisión y tratamiento de la información, desarrolladas en dos generaciones tecnológicas, la primera analógica y la segunda digital. En el orden político este proceso se ha producido sobre la base de la evolución de las sociedades democráticas capitalistas y de la desaparición de las economías planificadas del denominado socialismo real, lo que ha supuesto un tránsito de un mundo polar a otro dominado por una sola potencia. En el ámbito de los principios éticos se ha producido una profunda depreciación de aquellos vinculados a la producción, que son los clásicos de las sociedades industriales (tesón, rigor, responsabilidad..), frente al considerable crecimiento de los

referidos al consumo (apetencia, juego, inmediatez...).

Para buena parte de los habitantes del mundo desarrollado, la aportación más relevante producida por las tecnologías de la información y la comunicación ha consistido en el impulso de la interactividad y en una cierta democratización de la gestión de la información. Estas dos cuestiones suponen un avance notable respecto de la situación precedente, pero a mi juicio tampoco deben confundirse con la aparición de una utópica sociedad del conocimiento. La aparición de una tecnología que permite conseguir una interactividad prácticamente instantánea entre corporaciones y personas de cualquier parte del mundo supone una transformación radical e indiscutible de la realidad social. A diferencia de las tecnologías características de los medios de información de masas (mal llamados de comunicación), las que propician la interactividad permiten un avance cualitativo de gran calado: la comunicación. Pero la simple comunicación no garantiza el conocimiento. Tal vez sea una condición necesaria, pero de ningún modo suficiente. La telemática también ha supuesto un avance en la democratización de la gestión de la información respecto de las tecnologías de la información no interactivas. Pero pese a los cantos entusiastas de los profetas de las nuevas tecnologías, dicho avance es pequeño hasta el momento y no se atisban indicios de mejora claramente significativos.

Conviene ser prudentes sobre los efectos sociales de la transformación tecnológica que está ocurriendo en nuestro mundo y no convertirla en la puerta de entrada a una arcadía feliz en la que las miserias y desigualdades vayan a desaparecer en función de un supuesto conocimiento generalizado. Como ha señalado certeramente (Castells, 1997: 30): *Confundidos por la escala y el alcance del cambio histórico, la cultura y el pensamiento de nuestro tiempo abrazan con frecuencia un nuevo milenarismo. Los profetas de la tecnología predicán una nueva era, extrapolando a las tendencias y organizaciones sociales la lógica apenas comprendida de los ordenadores y el ADN.*

Como ha ocurrido en buena parte de la historia de la humanidad, una parte minoritaria de la misma ha conformado una pequeña *sociedad del conocimiento*, que es tal vez algo más grande en la actualidad, mientras la mayor parte permanece fuera de sus límites. En cuanto a la mayoría de los seres humanos, una parte considerable se mantiene todavía dentro de sociedades de corte agrario, otra constituye mundos organizados en torno al paradigma industrial, una tercera fracción se halla inmersa en lo que puede denominarse *sociedad de la información*, y el resto, la más desarrollada, ha comenzado a conformar lo que podríamos denominar la *sociedad global interactiva*.

La *sociedad global interactiva* está organizada en torno al paradigma de la interactividad instantánea dentro de una estructura reticular de escala planetaria. Lo que la diferencia de la sociedad informativa es precisamente esa noción de interactividad global que produce el hecho de estar conectado al ciberespacio. Dicha interactividad está mediada por una tecnología cuyo manejo requiere ciertas destrezas de las que no dispone la mayoría de las personas.

## 2. EDUCACIÓN Y CIBERESPACIO

El carácter interactivo del ciberespacio, de la Red, y su condición de ámbito informativo ilimitado ha obligado a repensar el papel de la educación con respecto a la misma. La Red es para la Educación a la vez un mercado, un paradigma organizativo y metodológico, un medio y una competidora. Por ello en el centro del debate pedagógico actual se sitúa la relación entre Red y Educación.

- Como mercado educativo, el ciberespacio representa una revolución en cuanto a posibilidades de ofrecer a públicos dispersos en la aldea global una educación a distancia interactiva organizada en paquetes formativos muy diversos, diseñados para resolver dificultades y demandas específicas. Este tipo de ofertas formativas adopta habitualmente formatos muy atractivos y procedimientos reforzadores del aprendizaje. Resulta además mucho más rentable a medio plazo que la enseñanza presencial clásica, cuyas ratios profesor/alumnos encarecen considerablemente los costos de personal.

- Como paradigma organizativo y metodológico, el ciberespacio aporta básicamente la idea de una estructura en red muy diferente de la clásica organización académica. Dicha disposición posibilitaría un anhelo largamente enunciado y escasamente practicado por la escuela como es el del

aprendizaje individualizado. También la modificación del espacio y del tiempo académicos.

- Como medio, la inmediatez de la Red ofrece precisamente la posibilidad de acortar el espacio hasta convertirlo en tiempo. La posibilidad de obtener con relativa facilidad, sin desplazamientos ni apenas tiempos muertos, información sobre los más diversos aspectos de la realidad, permite conocer en el tiempo, sin necesidad de acudir a los lugares en los que está lo que se quiere estudiar o en los que están los documentos que permiten el estudio.

- Como competidor, el ciberespacio atrae a los sectores más instruidos y más acomodados de la sociedad, que son los que más demandan formación. Dichos sectores podrían emigrar de los sistemas educativos clásicos si éstos no reaccionan. Internet también compite con la escuela porque sus propuestas éticas (predominio del juego) y estéticas (espectacularidad) parecen estarle ganando la partida a las propuestas del sistema educativo (predominio del esfuerzo, discreción).

Un panorama tan idílico como el descrito, choca con la tozuda realidad de que en el momento presente el acceso a la Red parece cosa de minorías acomodadas. Choca también con la defensa numantina de los sistemas educativos a integrar realmente el ciberespacio en su funcionamiento. Lo más que han hecho éstos a lo largo de su historia con las nuevas tecnologías que fueron llegando ha sido superponerlas a la férrea estructura académica heredada de siglos atrás. Es lo que sigue haciendo también la mayoría, utilizar la informática y la telemática como fuente auxiliar asociada a una concepción estática del conocimiento.

## 3. HACIA UNA REDEFINICIÓN DE LAS MODALIDADES EDUCATIVAS

Los modelos educativos clásicos han definido dos grandes modalidades educativas en función del tipo de interacción alumno-profesor, la educación presencial y la educación a distancia. Dichas modalidades han sido descritas tradicionalmente como entidades autónomas con una escasa relación mutua. Así frente al fuerte componente artesanal de la educación presencial, se ha subrayado la naturaleza fundamentalmente tecnológica de la educación a distancia. La separación entre ambas modalidades educativas ha sido tal, que cuando una u otra han empleado elementos propios de la otra (la interacción cara a cara en la educación a distancia, la utilización de tecnologías de telecomunicación en la presencial) lo han hecho de un

modo defensivo, subrayando su carácter complementario para el sistema principal de interacción didáctica.

Una situación como ésta puede estar empezando a cambiar en esta nueva sociedad global interactiva, empujada precisamente por una transformación tecnológica capaz de proporcionar nuevas posibilidades de interacción entre docente y discente. El primer estadio de este cambio sería la eliminación de los fuertes límites actuales entre ambas modalidades, convertidas pese a la propaganda en compartimentos estancos. El segundo sería el establecimiento de un nuevo paradigma instruccional en el que se integrasen todas las posibles modalidades de interacción entre alumnos y profesores.

Paradójicamente este nuevo modelo no necesitaría hacer una bandera del procedimiento tecnológico utilizado para establecer la relación didáctica, pues todos los conocidos (desde la interacción cara a cara hasta la comunicación telemática en tiempo real, desde las bibliotecas físicas a las electrónicas) estarían a disposición de los protagonistas de la misma. No lo necesitaría porque la utilización de unos u otros procedimientos no vendría derivada de la modalidad educativa en la que estuviera inscrito el estudiante sino de sus características y necesidades personales, y/o de la naturaleza de los aprendizajes que tuviera que acometer.

La viabilidad de desarrollo de un modelo de esta índole supone a mi juicio la redefinición de los actuales sistemas didácticos y su sustitución por otros contruidos en torno al paradigma del aprendizaje en red. Pero dicha sustitución no parece fácil. La lógica del aprendizaje reticular supone el abandono de la fuente única de conocimientos, sea ésta profesor, libro de texto o *entorno tecnológico de aprendizaje*<sup>1</sup>, cuestión para la que no parecen preparados ni muchos alumnos ni muchos profesores. Supone también una nueva forma de organización de la actividad académica, ya se desarrolle presencialmente o a distancia, que permita potenciar el aprendizaje individualizado. Finalmente supone el establecimiento de un sistema flexible de reconocimiento de los aprendizajes, que dé validez a esa construcción personal del conocimiento.

Pese a lo indicado anteriormente también es posible que en la sociedad global interactiva se acentúen las diferencias entre la educación presencial y la educación a distancia. El abaratamiento de costos que ésta supone y el perfeccionamiento de las posibilidades de la interacción que no se produce cara a cara son, entre otras, tentaciones que empujarían desde el lado de la educación a

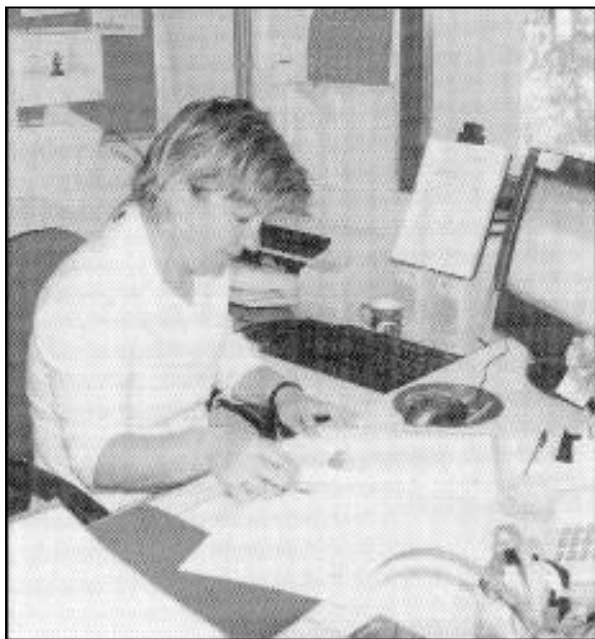
distancia a tratar de reforzar su papel, tratando de evitar en lo posible los contactos interpersonales directos y reforzando la llamada virtualización de las enseñanzas. No conviene olvidar que el partido entre ambas modalidades se juega en el campo de la educación a distancia. Desde sus comienzos, ella ha sido la tradicional constructora de sistemas tecnológicos para la comunicación didáctica. Por eso parece estar en mejor disposición para abordar la construcción del nuevo paradigma instructivo integrador al que me refería anteriormente. Para ello tal vez debiera subrayar su esencia educativa sobre su circunstancia técnica, la relación interpersonal indirecta. La clara distinción entre lo que de esencial comparten ambas modalidades (su vocación educativa) y lo que circunstancialmente las separa (sus procedimientos) debería traer como resultado la utilización de una u otra forma de interacción didáctica en función de sus beneficios para los usuarios y no simplemente de sus costes.

A favor de la construcción de ese nuevo paradigma instructivo integrador al que me refería anteriormente parece jugar el hecho de que la tecnología ha conseguido acortar el espacio entre los protagonistas de la relación didáctica hasta lo increíble. Cuando se acorta el espacio entre la persona que aprende y las fuentes y mecanismos que propician su aprendizaje, se está disminuyendo la distancia entre ellos. Pero esa disminución de la distancia no se convierte automáticamente en cercanía personal (en presencialidad diríamos en términos educativos) sino que puede convertirse en proximidad virtual, es decir en una suerte de configuración en un entorno tácito construido tecnológicamente (en virtualización podríamos decir utilizando la jerga de la educación a distancia).

Cuando el grado de calidad de la tecnovirtualidad es muy elevado existe una comprensible tendencia a eliminar por completo las relaciones interpersonales directas, es decir a aumentar paradójicamente la distancia existente entre la persona que aprende y las personas que le ayudan a aprender. Pero dicha tendencia sólo puede comprenderse desde el punto de vista económico, no desde el educativo. La ausencia de cualquier tipo de relación interpersonal directa en la educación a distancia *virtualizada* elimina de ella lo que tiene de más genuinamente educativo.

El desarrollo de lo que algunos autores denominan el *tercer entorno* (Echevarría, 2000), es decir del nuevo espacio social posibilitado por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, supone un creciente impulso de los modelos instructivos virtuales que están transformando profunda y aceleradamente las prácticas tradicio-

nales de la educación a distancia. Pero dichos modelos virtuales deben convivir con los modelos instructivos presenciales clásicos propios de la realidad tangible. La creciente integración de ambas realidades (tangible e intangible) que viene desarrollándose en las sociedades avanzadas, apunta hacia el establecimiento de un modelo instructivo unificado sobre la base de la presencialidad y de la virtualización. Dicho modelo supondría una síntesis superadora de los actuales modelos de educación presencial y a distancia, anclados hasta el presente en sus rutinas y procedimientos propios.



Un modelo asentado sobre los principios de la conectividad, de la interactividad en tiempo real, de la interacción reticular, de la modificación del espacio y del tiempo académicos y de la superposición de procedimientos, soportes y técnicas procedentes de distintos entornos, eliminaría por innecesaria la distinción actual entre personas que aprenden sólo presencialmente o sólo a distancia. En el fondo, dicho modelo supone la modificación de la actual relación entre los componentes del hecho educativo. Dicha relación está basada en el espacio en el que se desenvuelven. Si éste es pequeño y propicia una relación interpersonal directa, se aplican los procedimientos propios de la educación presencial, si es grande y no la favorece se acude a los que son genuinos de la educación a distancia. La nueva relación se basa por el contrario en el tiempo. Lo relevante en ella no es la distancia física entre discente y docente sino si la relación entre ellos se produce en lo que la nueva jerga denomina tiempo real o en un tiempo diferido.

Los desarrollos de la modalidad a distancia en el futuro tal vez dejen de operar sobre personas

alejadas espacialmente, que podrían conectarse a los sistemas ordinarios, para dirigirse a aquellas otras que tienen dificultades para simultanear sus tiempos de aprendizaje con los de los grupos de personas que acuden regularmente a los centros educativos. En esta nueva situación emergente, podrán desarrollarse aprendizajes a distancia en *tiempo real* utilizando las modernas tecnologías de telecomunicación en cualquier ámbito, incluso compartiendo espacio físico con el profesor y otros participantes en un centro docente. Lo importante aquí no es que la fuente del aprendizaje esté en un lugar remoto, sino que exista la posibilidad de acceder a ella de forma inmediata. En este sentido, las diferencias entre las actuales modalidades basadas en la relación espacial se acortan.

La organización de la educación en el ciberespacio transformará previsiblemente las categorías actuales basadas en el espacio (educación presencial-educación a distancia) por otras cuya base es el tiempo (educación actual-educación diferida). La variación de un enfoque predominantemente espacial de la educación a otro básicamente temporal se ha venido produciendo a lo largo de las tres últimas décadas en las que, paralelamente al declive de las sociedades industriales y a la emergencia de las informativas, ha ido apareciendo un campo conceptual sobre el que se asientan las grandes transformaciones de los sistemas educativos. Dicho campo está organizado en torno a un concepto clave cual es el de educación permanente, que está construido sobre la dimensión temporal.

En el paradigma de la educación permanente, el tiempo educativo aparece derramado sobre el tiempo vital después de haber roto los diques que lo constreñían a una época y a un ámbito determinados. Su influencia va inundando múltiples espacios no originariamente educativos hasta alcanzar idealmente el espacio total de una sociedad, que así se convierte en sociedad educativa. El tiempo dota al espacio de sentido y no al contrario. Por ello parece muy lógico ordenar las modalidades educativas en orden a su dimensión temporal. Este planteamiento ya está en el horizonte. Démosle tiempo.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- CASTELLS, M. (1997): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. 3 vols. (Madrid, Alianza)
- ECHEVARRÍA, J. (2000): *Un mundo virtual* (Barcelona, Plaza&Janés)



# La educación a distancia: una alternativa para el ejercicio de un derecho

*Emilio Sánchez León*

*Profesor del Centro de EPA "Agustina de Aragón" de Móstoles (Madrid)*

EL derecho a la educación ha inspirado tradicionalmente la búsqueda de fórmulas o modalidades que salieran al paso de las especiales circunstancias que concurren en numerosas personas, bajo el denominador común de la dificultad de seguir procesos educativos en que se daban cita al menos cuatro elementos principales.

- Un contenido concreto de enseñanza-aprendizaje.
- Una persona o grupo.
- Un maestro o docente.
- Un espacio físico determinado

Ciertamente, de forma mayoritaria, este tipo de situaciones se daban principalmente relacionadas con la escasez de recursos en un medio geográfico concreto, o con la dificultad para superar determinadas exigencias, normalmente de disponibilidad de tiempo real, que anuladas por las situaciones más generales, hacían inviables las soluciones para aquellos que estaban en minoría.

Por otra parte, y dejando al margen casos individuales muy evidentes, ya hace mucho tiempo que ha sido la población adulta, la que más circunstancias aglutinaba para poder ejercer este derecho a la educación fuera de los medios ordinarios que tanto el Sistema Educativo, como el entorno social, ponían a su disposición para la consecución de objetivos educativos de superación y promoción.

La existencia de la educación a distancia se remonta más allá de los esfuerzos organizativos del Sistema, y viene marcada por la iniciativa personal o a veces colectiva, de personas que se apoyaban en otras personas, en su mayoría alumnos, y en ocasiones profesores que funcionando como verdaderos mensajeros, conectaban a los interesados con las instituciones donde se desarrollan los procesos educativos. Estas circunstancias motivadas casi siempre por la lejanía física de los interesados, y también por la imposibilidad real de com-

partir tiempos comunes, determinó el surgimiento de una sensibilidad que finalmente acabaría dotando de medios reales que trataron de garantizar los procesos de enseñanza en la modalidad a distancia.

## RECURSOS PERSONALES Y ORIENTACIÓN PARA LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

La característica más llamativa de la educación a distancia es, especialmente, el autoaprendizaje, el alumno cuenta básicamente con sus propios recursos, entre los que la motivación respecto al objetivo es el más sobresaliente. Sin duda en la modalidad presencial también el alumno debe contar con una motivación definida, pero el acompañamiento y el contacto con compañeros y profesores hace que sea más fácil el mantenerla viva frente a la "soledad" del alumno de educación a distancia.

En cualquier caso, además de una clara motivación, el alumno de educación a distancia necesita poner en juego otra serie de recursos personales sin los cuales será difícil el desarrollo de los procesos formativos y la culminación de los mismos.

Entre esos recursos pueden destacar:

- El dominio de las técnicas instrumentales básicas.
- La capacidad de autoorganización.
- La capacidad de autodisciplina.
- El conocimiento y manejo de las técnicas de estudio.

Desde el ámbito profesional existe un cierto consenso en considerar que para poder llevar adelante procesos de aprendizaje a través de la modalidad a distancia los alumnos deben contar con una base instrumental sólida. En algunos debates se ha discutido sobre en qué momento, para qué

tipo de alumnos, y si para todas las circunstancias y niveles resulta adecuada esta modalidad. Parece claro que cuanto menos sea el dominio que el alumno tenga sobre los aspectos fundamentales del lenguaje, tanto respecto a la comprensión lectora, como a la expresión escrita, más complejo y difícil le resultará el proceso de aprendizaje, incluso aunque el objetivo propuesto sea sencillo y poco amplio.

Por otra parte la capacidad de autoorganización es una característica con un gran peso específico en esta modalidad educativa. El alumno de educación a distancia debe compaginar el ejercicio de sus actividades como estudiante al margen del esquema de lugares y tiempos que al estudiante de la modalidad presencial le vienen dados desde la estructura, si no en su totalidad, si al menos en un gran porcentaje.

Unida a esta característica puede hablarse de una capacidad para la autodisciplina, es decir, el esfuerzo que estos estudiantes tienen que hacer para marcarse sus propias exigencias y ponerse sus propios límites, dentro del proceso de aprendizaje. La experiencia demuestra que resulta más sencillo cumplir los compromisos que entablamos con otras personas, o con instituciones, que cumplir los compromisos que sólo entablamos con nosotros mismos.

Por último, el conocimiento y manejo de las técnicas de estudio, resulta para estos estudiantes de singular importancia. Enfrentados día a día a avanzar en "soledad", deben asegurar que el progreso va por buen camino, que se produce de manera clara y contundente. Este tipo de avance no es posible sin la aplicación efectiva de las distintas técnicas de estudio.

Todas las características mencionadas nos llevan a concluir que es precisa una cierta "madurez" para enfrentar los procesos de aprendizaje en la modalidad a distancia, que evidentemente se dan con mayor facilidad dentro de la población adulta, si bien no toda la población adulta estaría en igualdad de condiciones para afrontar este tipo de enseñanza.

Es preciso aclarar que cuando nos referimos a la "soledad" entrecomillada del estudiante de educación a distancia, lo hacemos de modo relativo, conscientes de que los sistemas organizados de educación a distancia disponen de medios para hacer relativa esta "soledad", si bien no por relativa deja de existir.

Lo hasta aquí dicho nos lleva a constatar que es muy necesaria una adecuada orientación a todas

aquellas personas que se plantean iniciar procesos de educación a distancia.

En la mayoría de las circunstancias y a pesar de los esfuerzos iniciales que realizan los centros educativos y los profesionales que trabajan de forma directa en esta modalidad, no resulta fácil llevar a cabo una orientación que ponga a cada persona que opta por ella, en el conocimiento, los requisitos y los pormenores en los que va a desenvolverse, para que de al iniciar el proceso, tenga la mayor garantía de su decisión. No obstante este aspecto constituye un elemento para estudiar y profundizar, a fin de lograr propuestas de mejora que reviertan directa y positivamente tanto en los protagonistas de las decisiones, como en el perfeccionamiento del desarrollo de la modalidad.

Al igual que en la modalidad presencial en la de distancia, constituye una preocupación de primer orden conseguir que las personas una vez iniciado el proceso de educación en su vida adulta, no lo abandonen antes de llegar al final.

## ELEMENTOS DEL MODELO CLÁSICO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

El modelo clásico de educación a distancia, que viene desarrollándose en los últimos años es el resultado de combinar distintos elementos, con la intención de que sirvan para conseguir los objetivos pretendidos para poder culminar los procesos de aprendizaje.

De manera muy general estos elementos son:

- La definición, tanto dentro de la educación formal (normalmente reglada conducente a titulación), como dentro de educación no formal, de etapas y cursos previamente establecidos, que constituyen el objeto de estudio.
- La existencia de un material didáctico que sirve de soporte técnico sobre el que avanza el trabajo de los estudiantes. Este material debe tener en cuenta de manera especial su adaptación al autoaprendizaje, y debe contemplar tanto los aspectos de información y contenido, como los aspectos de actividades que deben realizar los estudiantes, sin olvidar referentes a otros materiales de consulta y apoyo.
- La organización temporal del proceso, en donde tanto los alumnos como los profesores establecen los ritmos de trabajo, la secuenciación de los contenidos, las condi-

ciones y los momentos de la evaluación.

- El funcionamiento de las tutorías, tanto individuales como colectivas. Este funcionamiento constituye un valor fundamental para el contacto entre alumnos y profesores, y también entre los propios alumnos. Las tutorías (momentos en los que en cortos espacios de tiempo se realiza el seguimiento y la guía del proceso educativo) sirven para establecer el hilo conductor que dé garantía de éxito.

Este modelo esbozado de manera muy general, y sobre el que se podría profundizar en un análisis detallado de cada punto, es sobre el que cabe una reflexión de conjunto que deberá aportar propuestas y conclusiones que debidamente sopesadas marquen renovados objetivos que se dirijan a conseguir un perfeccionamiento de esta modalidad de enseñanza, un ajuste ante las nuevas realidades educativas y sociales y una mayor accesibilidad.

### CARACTERÍSTICAS DEL MODELO CLÁSICO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Entre las características más llamativas del modelo destacan: la flexibilidad y el carácter abierto.

Las condiciones en las que los estudiantes de educación a distancia se desenvuelven no son cómodas, ellos ponen claramente la mayor parte del esfuerzo salvando numerosas circunstancias que les llevan desde estudiar a últimas horas del día, después del cansancio acumulado del resto de sus obligaciones, hasta destinar el ansiado tiempo de ocio, tanto el propio, como el de familiares y amigos, a las tareas específicas de su rol de estudiantes. Es por ello que el modelo debe contemplar una necesaria flexibilidad, debe respetar un ritmo que puede variar a lo largo del tiempo, y debe permitir que los estudiantes vayan haciendo el recorrido adaptándolo a la situación de cada momento. Son numerosas las personas que se marcan objetivos secuenciados, que estudian las materias no todas a la vez, que van superando etapas poco a poco, como la única posibilidad de acabar un recorrido completo, aunque ello les suponga prolongar en el tiempo la consecución de sus objetivos.

Nuestro modelo actual, pero también cualquier otro modelo que en el futuro pudiera proponerse, no debe olvidar nunca la importancia de la flexibilidad, cualquier estudiante ha de poder marcar su propio ritmo, y el modelo debe respetarlo e integrarlo.

La característica relativa al carácter abierto del modelo, no es menos importante que la anterior, sobre todo en los programas y contenidos de la enseñanza formal. El modelo de educación a distancia debe garantizar a cualquier estudiante que el proceso que desarrolla en la modalidad a distancia puede continuarse en la modalidad presencial, y viceversa. Las circunstancias personales varían en el tiempo, los recorridos duran a veces varios años, y el sistema tiene que garantizar que los objetivos se pueden conseguir en todos los casos considerando como complementarias ambas modalidades.

No obstante hace ya tiempo que el presente esta dibujando un futuro diferente sobre el modelo actual, que al menos en el ámbito público todavía funciona de modo mayoritario, salvando algunas excepciones, como los programas Mentor, algunos cursos de formación para profesores, u otros estudios de ámbito universitario.

### PERSPECTIVAS DE FUTURO: MODELO TELEMÁTICO

Puede decirse que los elementos básicos del modelo clásico no difieren sustancialmente de los que las perspectivas de futuro y otras realidades ya en funcionamiento vienen a poner de manifiesto. Si bien las potencialidades que nos brindan las Tecnologías de la Información y la Comunicación, introducen modificaciones, significativas, sobre las que es preciso reflexionar, también introducen ventajas añadidas que nadie pone en cuestión.

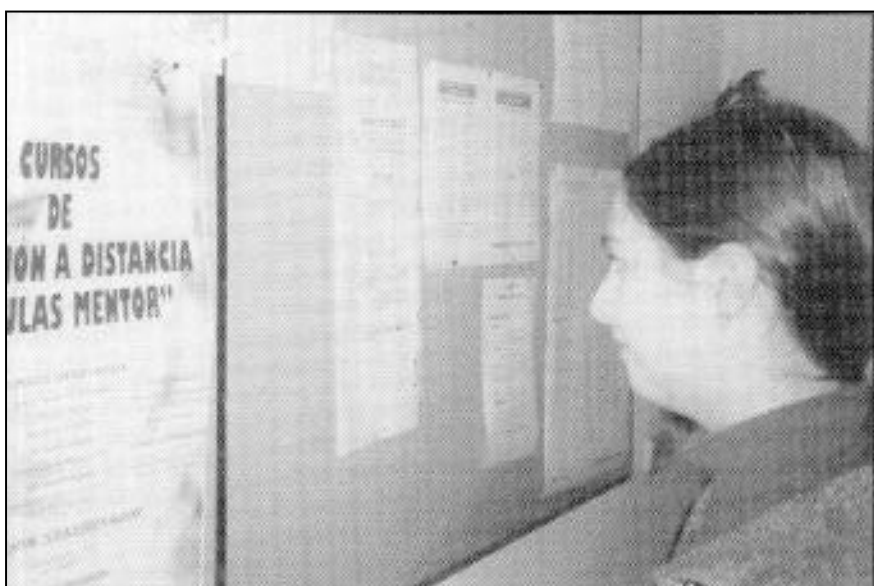
Desde mi punto de vista el soporte telemático favorece la comunicación en tiempo real entre el estudiante y su profesor o profesores, pero también permite la comunicación entre los propios estudiantes entre sí, rompiendo así de algún modo esa "soledad" a la que hemos aludido anteriormente. Además esta comunicación no exige desplazamientos físicos, si se parte del presupuesto de la disposición de los elementos técnicos requeridos.

Es cierto que en un momento inicial, es mucho presuponer que todo estudiante va a contar por su cuenta con estos elementos técnicos (básicamente un PC y una conexión a la Red), y que ello hace pensar en una etapa de necesaria coexistencia entre el modelo clásico y el modelo telemático por llamarle de algún modo. Incluso ambos modelos, en el futuro, no resultan incompatibles entre sí, y pueden perfectamente coexistir para adaptarse a cada necesidad.

Las administraciones educativas desde la ges-

ción de lo público, deben facilitar a la población el acceso a los medios técnicos, al margen de las personas que resuelven este asunto de un modo particular. Pero no solo las administraciones educativas, sino el conjunto de las administraciones según la organización territorial de la que se trate. Especial relevancia adquieren las administraciones locales, que juegan un papel decisivo al ser las más próximas a los ciudadanos.

Además de la comunicación efectiva en tiempo real, el nuevo modelo va a permitir multiplicar los contactos entre los estudiantes y los profesores, al resultar de hecho mucho más sencilla y rápida la posibilidad para contactar.



## MATERIALES DIDÁCTICOS Y RECURSOS

Otro de los aspectos sobre los que merece la pena pronunciarse resulta ser el de los materiales didácticos. A nadie se le escapa que la velocidad a la que avanzan los conocimientos por un lado, y a la que evoluciona el panorama social y económico por otro, deja rápidamente obsoletos los materiales editados que son válidos en un momento dado.

El modelo de educación a distancia que utiliza el soporte informático reduce los costes de edición y permite una rápida y fácil modificación de los materiales didácticos, sin renunciar a la posibilidad de utilizarlos de forma impresa.

Existen ya experiencias suficientemente probadas que permiten evaluar las ventajas y las dificultades de los nuevos modelos de educación a distancia. Le corresponde a las administraciones educativas profundizar en su desarrollo, en limar los obstáculos para el ejercicio del derecho a la edu-

cación en condiciones de igualdad, y en poner a disposición de los ciudadanos el mayor número posible de enseñanzas que sean compatibles con esta modalidad.

Sin duda el resto de la sociedad no está al margen de otras necesidades educativas y formativas, de este modo el mundo empresarial y laboral también precisa avanzar respecto a la formación de los trabajadores y trabajadoras que en él se integran.

La administración educativa tiene que asumir el tirón de la definición del tipo de enseñanzas que puede proponer a la sociedad en la modalidad de educación a distancia. Sin duda entre ellas se encuentran tanto las enseñanzas básicas, como las enseñanzas medias, en sus facetas académica y profesional, así como las enseñanzas universitarias. Tampoco es posible olvidar las ventajas de ofrecer enseñanzas no formales que conectan con necesidades e intereses de los ciudadanos, y que persiguen el nada desdeñable objetivo de contribuir a conseguir una sociedad más formada, con mayores recursos individuales y sociales.

Pero las administraciones educativas no solo han de definir los procesos educativos de la educación a distancia, han de regularlos y normatizarlos, conectándoles a los procesos presenciales, y dotándoles de los recursos técnicos y materiales que sean precisos, para que esta modalidad sea una verdadera alternativa educativa.

## PROFESORADO Y EDUCACIÓN A DISTANCIA

Entre los recursos puestos a disposición de esta modalidad, uno fundamental lo constituye el elemento humano, es decir, el profesorado.

A lo largo del tiempo en el ámbito de la educación pública se ha optado por distintos modelos organizativos que han tenido una repercusión directa respecto al profesorado interviniente en estos procesos. Incluso hoy día los distintos modelos organizativos funcionan en unas u otras Comunidades Autónomas de nuestro territorio, sobre todo a partir del traspaso efectivo de las competencias en materia de educación del Estado a dichas Comunidades.



Nadie cuestiona que el profesorado que trabaja en la modalidad a distancia juega un papel distinto al que lo hace en la modalidad presencial, si bien en alguno de estos modelos es a veces el mismo profesorado. El debate que se mantiene abierto es el de considerar más eficaz y beneficioso que el profesorado de la modalidad a distancia tenga dedicación plena a esta modalidad, o bien si esta dedicación puede y debe compatibilizarse con el ejercicio de la dedicación a la modalidad presencial.

Sin duda existen razones y argumentos de tipo pedagógico, organizativo y de gestión que explican las posiciones de ambas opciones, y la experiencia acumulada en los últimos años, ha sido en muchas ocasiones de ida y vuelta.

**La educación a distancia es una alternativa real al ejercicio del derecho a la educación, que debe estar en permanente revisión ante los cambios sociales, abarcar todos los niveles de enseñanza formales o no e incorporar en su desarrollo los nuevos modelos telemáticos.**

Este tipo de decisiones hasta este momento, han estado unidas al funcionamiento de la modalidad a distancia en el que hemos llamado modelo clásico, y está claro que en el modelo que se nos abre con las perspectivas de la aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, los parámetros pueden cambiar sustancialmente. Considero que este hecho constituye uno de los elementos más importantes para la reflexión de la definición y el funcionamiento de la educación a distancia que pueda determinarnos el próximo futuro.

Lo que está fuera de toda duda es la necesidad que el profesorado interviniente en los procesos de educación a distancia tiene de una formación específica, que haga su trabajo más eficaz, más ajustado a las demandas de la modalidad y del alumnado.

Recoger la experiencia acumulada de tantos y tantos profesores y profesoras, con suficiente trayectoria profesional en educación a distancia, es una necesidad y una garantía que debe incorporarse a todo el proceso de toma de decisiones que siente las bases del funcionamiento futuro de la educación a distancia.

## CONCLUSIÓN

Algunos datos aproximativos a la realidad de la educación a distancia de la Comunidad de Madrid, desde el ámbito de la educación pública, ilustran de modo gráfico el alcance que actualmente tiene esta modalidad en nuestra Comunidad:

??? Fueron 15.814 las personas adultas que siguieron programas educativos a distancia en Centros de EPA (ESPA, Aulas Mentor), Institutos de Educación Secundaria (ESPA, Bachillerato, Ciclos de FP) y Escuelas Oficiales de Idiomas (That's English).

Si estos datos están sólo referidos al curso académico 2002/2003 para centros públicos de la Comunidad de Madrid de niveles no universitarios, en definitiva podemos concluir que la educación a distancia significa una alternativa real al ejercicio del derecho a la educación, que posibilita a un número muy importante de estudiantes acceder a la educación cuando no es posible hacerlo de modo presencial, o bien cuando constituye una decisión personal para acomodar las exigencias, las necesidades o las preferencias de cada uno.

Como cualquier otro elemento del Sistema Educativo debe estar en permanente revisión, debe salir al paso de los cambios y de la evolución que la sociedad imprime, tanto desde el punto de vista técnico, como desde el punto de vista de la adecuación a los nuevos retos que la sociedad del conocimiento exige.

Es innegable que el funcionamiento de esta modalidad educativa debe abarcar todos los niveles de enseñanza formales o no, así como asumir las evidentes ventajas que las herramientas y soportes técnicos actuales nos permiten.

Las decisiones sobre la adopción de los modelos más útiles y eficaces le corresponde a las Administraciones educativas, que además de contar con una voluntad firme de consolidar y mejorar su funcionamiento a través de la dotación de recursos humanos y materiales necesarios, deben analizar, investigar y valorar todos los entresijos de su desarrollo, para sacar las oportunas conclusiones y tomar las medidas oportunas.

Entretanto y mientras la realidad de la educación a distancia sigue su curso, hemos de reconocer y felicitar a miles de estudiantes y cientos de profesores, que a través de su esfuerzo personal, y haciendo frente a no pocas dificultades, contribuyen día a día a mantener vivo el valor de la educación y el deseo de superación.

# Comunidad de Madrid: Enseñanza a distancia

*M<sup>a</sup> Dolores Rodríguez Redondo*

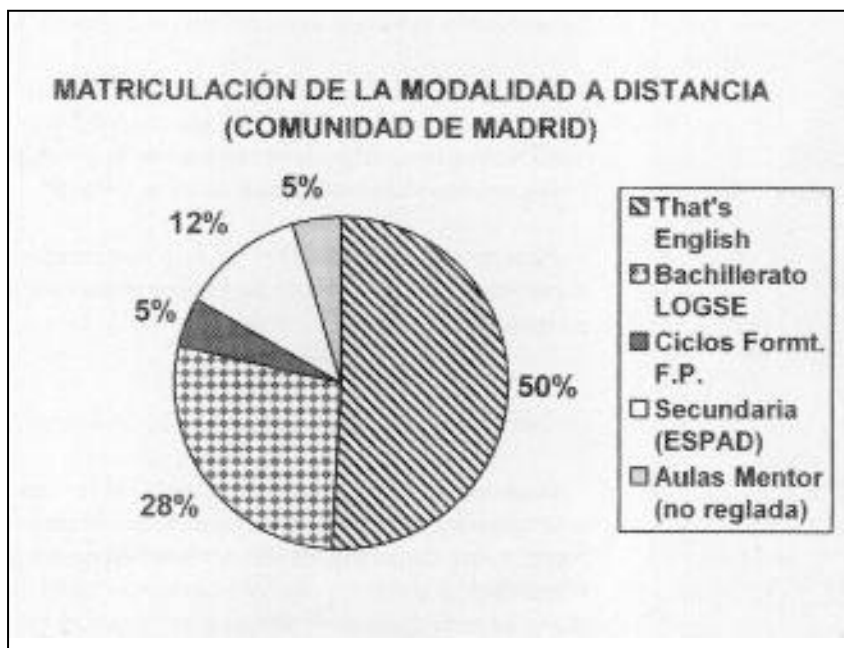
*Asesora técnica docente del Servicio de EPA de la Comunidad de Madrid*

La política prioritaria de la Unión Europea en materia de educación y formación para los países miembros se centra en el fomento de la educación a distancia como un buen instrumento para extender el principio de aprendizaje durante toda la vida, teniendo en cuenta que las necesidades formativas de la población adulta son cada vez mayores. Una sociedad multicultural y en constante desarrollo tiene que estructurar sistemas educativos que permitan que los contenidos formativos cada vez estén más contextualizados y el procedimiento para adquirirlos sea más adecuado a las necesidades del ciudadano.

La idea que tradicionalmente se ha tenido sobre la educación a distancia giraba sólo en torno a criterios de economía en su puesta en marcha, dado que se necesitaban para implantarla menos recursos materiales y humanos que los empleados en la enseñanza presencial. En la actualidad esta realidad está cambiando dado que el uso generalizado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación está logrando eli-



minar las barreras que en los sistemas tradicionales de formación a distancia separan al alumno de su tutor y cada vez es mayor el número de alumnos que se inscriben en enseñanzas que se imparten en esta modalidad.



En el curso escolar 2002/2003 en las ofertas formativas de la modalidad a distancia de la Comunidad de Madrid en niveles no universitarios se han atendido un total de 15.814 alumnos, que han cursado las diferentes enseñanzas que van dirigidas a la obtención de titulaciones académicas.

**"THAT'S ENGLISH!":  
CURSOS DE INGLÉS  
A DISTANCIA**

La necesidad de fomentar el aprendizaje de las lenguas para hacer realidad y favorecer

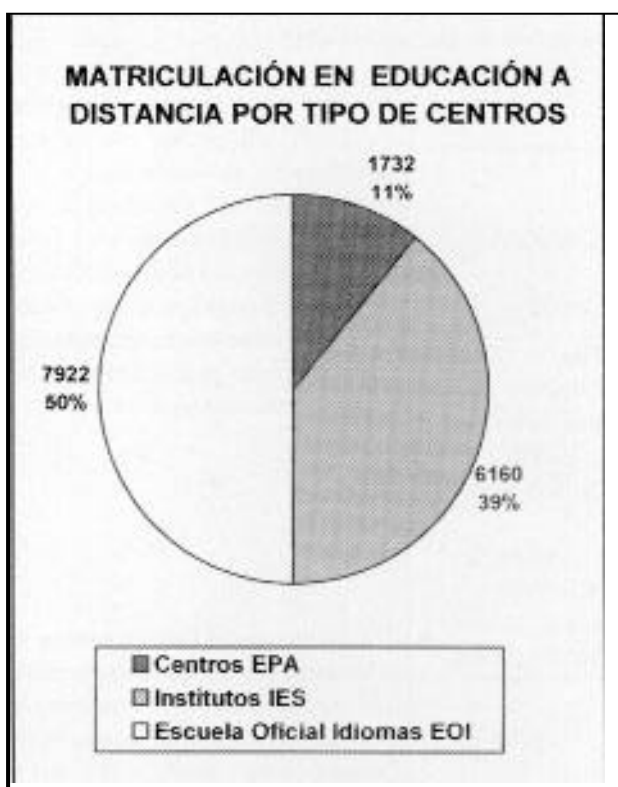
el espacio europeo del aprendizaje permanente y facilitar el uso y acceso a las tecnologías de la información y la comunicación es hoy en día, una prioridad de las políticas educativas dirigidas a la población adulta.

En este sentido y con el objeto de hacer más accesibles las ofertas de aprendizaje de los idiomas, se continúa desarrollando el Programa "That's English!", que se desarrolla de acuerdo al Convenio firmado en su día con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) y la Entidad privada BBVA.

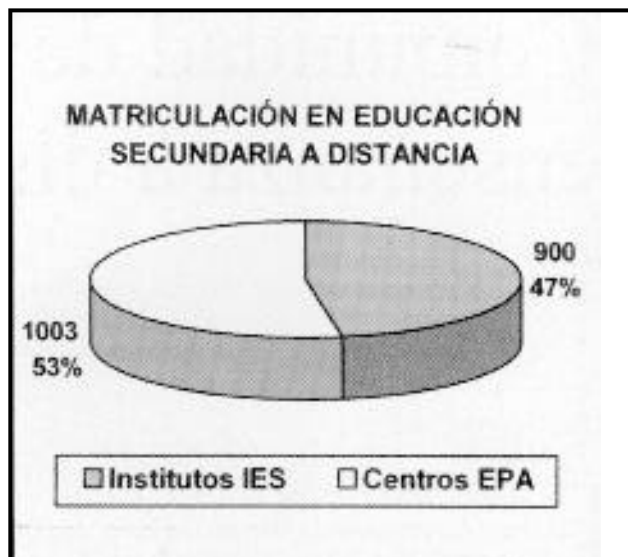
Estas enseñanzas, que se llevan a cabo en las Escuelas Oficiales de Idiomas y en los Institutos de Educación Secundaria autorizados al efecto, se organizan en 3 cursos académicos y 9 módulos, cada módulo equivalente a un trimestre. Cada curso se corresponde con un curso de la Escuela Oficial de Idiomas. Al finalizar el noveno módulo o lo que es lo mismo el 3er. curso, el alumno obtendrá la certificación académica del Ciclo Elemental del 1er. Nivel del Idioma Inglés de la Escuela Oficial de Idiomas.

El programa cuenta para su desarrollo con los materiales didácticos (libro, cuaderno de actividades, CDs y Videos) editados por el MECD en colaboración el BBVA y con las emisiones de los correspondientes programas que Televisión Española realiza a través de la 2ª cadena.

En el curso 2002/2003, 8.058 alumnos cursa-



La enseñanza reglada a distancia en EPA



ron estas enseñanzas, lo que supuso un incremento del 22,4 % con respecto al año anterior. En el presente curso el porcentaje de aumento previsto es semejante al que se produjo el curso pasado.

### EDUCACIÓN SECUNDARIA A DISTANTICA

Garantizar a todos los ciudadanos el derecho a la formación permanente, posibilitando la consecución del título básico del Sistema Educativo, es el principal objetivo de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, dado que la formación básica es condición indispensable para iniciar o proseguir otros tipos de formación.

Se considera, por tanto, indispensable, contar con una red de centros suficiente y bien distribuida que permita a los ciudadanos, en función de sus intereses y motivaciones, obtener, en condiciones óptimas de calidad, el Título de Graduado en Educación Secundaria a través de la modalidad a distancia.

En el curso 2002/2003 fueron 22 los centros que impartieron esta oferta, y 1.903 los alumnos matriculados, lo que supone un incremento de más del 50 % de participantes con relación al curso anterior.

Para el curso 2003/2004 se han autorizado 6 nuevos centros lo que, sin duda, implica un sustancial aumento del alumnado.

### BACHILLERATO A DISTANCIA

Los estudios de Bachillerato posibilitan el acceso a la Universidad y a los Ciclos Formativos de Grado Superior. La demanda de estas enseñanzas en la modalidad a distancia aumenta curso a curso de forma considerable, teniendo en cuenta

que se trata de enseñanzas post-obligatorias y para alumnos mayores de 18 años.

Muchos jóvenes de entre 16 y 18 años solicitan cursar estudios de Bachillerato y muchos de ellos en horarios y con una organización curricular adaptada, que compatibilice el tiempo de trabajo con la continuidad de los estudios académicos.

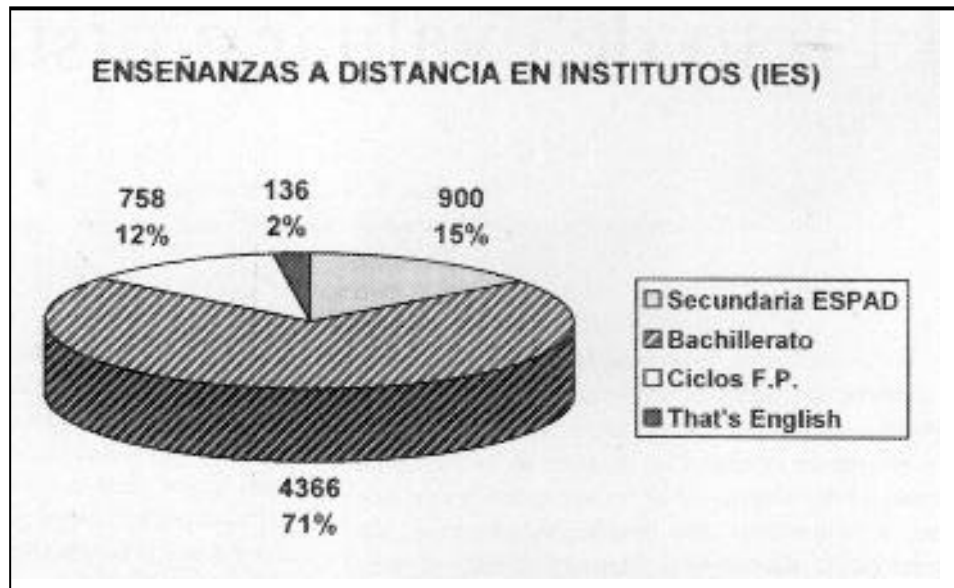
Actualmente, a distancia, se puede obtener la titulación de Bachillerato en las modalidades de:

- Ciencias de la Naturaleza y la Salud: en el curso 2002/2003 se matricularon 1.641 alumnos.
- Humanidades y Ciencias Sociales: en esta modalidad se matricularon 2.725 alumnos en dicho curso escolar.

En el presente curso son más los centros autorizados a impartir estas enseñanzas y por tanto el número de alumnos tendrá un considerable aumento.

### CICLOS FORMATIVOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL A DISTANCIA

Los Ciclos Formativos de Grado Medio y Grado



Superior proporcionan formación profesional específica y el acceso a las titulaciones de Técnico o Técnico Superior, respectivamente, en la profesión correspondiente, con el objetivo de posibilitar la inserción en el mercado de trabajo.

La posibilidad de que trabajadores en activo puedan acceder a estas enseñanzas y adquirir las titulaciones académicas correspondientes, que en muchas ocasiones son imprescindibles para poder seguir desempeñando sus trabajos, es un objetivo y una prioridad de las enseñanzas dirigidas a las personas adultas en la Comunidad de Madrid, y en ocasiones sólo es posible mediante la organización y desarrollo de estas enseñanzas en la modalidad a distancia.

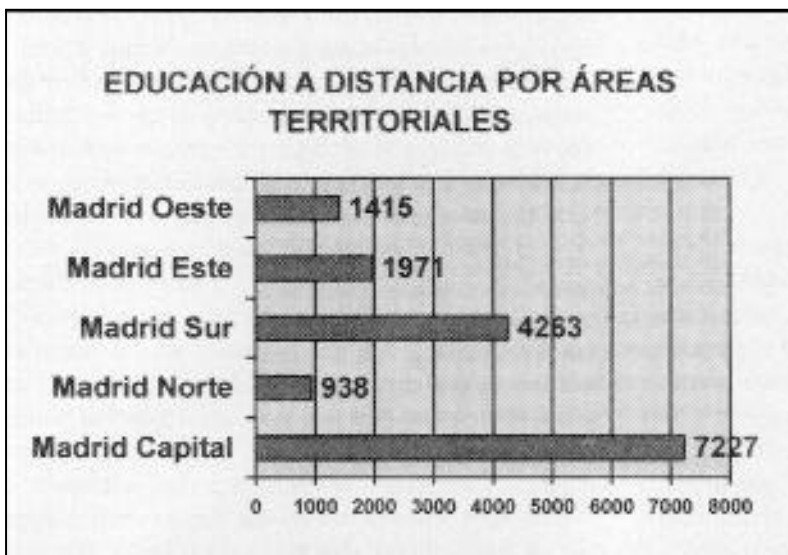
Actualmente se pueden cursar a distancia los siguientes Ciclos Formativos:

-Gestión Administrativa: en el curso 2002/2003 lo cursaron 199 alumnos.

-Gestión Comercial y Marketing: en el curso 2002/2003 lo cursaron 147 alumnos.

-Educación Infantil: en el curso 2002/2003 lo cursaron 412 alumnos.

En el presente curso la demanda se ha incrementado mucho. Esto, que ocurre en los Ciclos Formativos, sucede también en las demás ofertas de la modalidad a distancia, lo que es indicativo de la importancia que tienen en el presente y tendrán en el futuro las enseñanzas que se realicen en dicha modalidad.





# El reto de evaluar a distancia

*M<sup>a</sup> Antonia Casanova Rodríguez*

*Directora General de Promoción Educativa. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid*

La educación es, básicamente, comunicación; es interacción personal. Si partimos de esta afirmación, podría parecer un tanto arriesgado hablar de educación a distancia, si bien en el momento actual las tecnologías de la comunicación hacen más fácil o más creíble esta modalidad educativa. Sin embargo, la educación a distancia ya hace muchos años que constituye una realidad y gracias a ella personas en circunstancias determinadas -de lejanía, de enfermedad, de trabajo simultáneo, de actividades incompatibles en el tiempo- han podido mejorar su formación y progresar personal y laboralmente, a pesar de las dificultades planteadas en este comienzo de reflexión. Cuando se habla de "distancia" en la educación, habitualmente se alude a receptores mayores de 18 años, aunque no siempre. Esto suaviza el comentario anterior, pues la persona cuenta ya con una educación básica, en general, que le ayuda a seguir autónomamente su avance formativo, a pesar de que, también, en muchas ocasiones, la persona se acerca a esta educación para adquirir esos conocimientos básicos, al serle imposible acceder por otros medios. Las circunstancias, en efecto, son muy variadas. En cualquier caso, no obstante, no resulta fácil disponer de la autodisciplina necesaria para llevar a cabo estos procesos educativos, incluso contando con el apoyo personal de profesores-tutores en determinadas ocasiones a lo largo del curso. Los estudiantes a distancia saben muy bien la seriedad con que es preciso abordar esta tarea, si quieren llegar a buen puerto. Son muchos, por otra parte, los que abandonan sin finalizar el camino iniciado, lo que habla, como digo, de lo arduo de la escarpada en solitario o con acompañantes ocasionales.

Por supuesto, todos sabemos que se han elaborado multitud de materiales didácticos adecuados para facilitar el autoaprendizaje y la autoguía, pero, insisto, sigue siendo difícil llegar al final. Estos materiales incorporan, siempre, las denominadas actividades de evaluación, en un intento de apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje, ayudando a regular el avance indicando los aciertos y los fallos que se van produciendo. Ahora bien, si la educación a distancia supone un reto y una enorme exigencia para educadores y alumnado, ¿qué no ocurrirá con la evaluación, elemento

de los más comprometidos y complejos de abordar en todo sistema educativo? Los resultados de la evaluación y el modo en que se lleva a cabo su proceso condicionan todo el sistema, de forma explícita e implícita, según los casos. A todo alumno que pretende alcanzar una titulación al finalizar sus estudios, le resulta determinante la evaluación, pues en ella se define si logra o no sus objetivos. No es que el alumno aprenda en el momento de la evaluación final, sino que en función de lo que manifieste en él, así será "calificado". Ése es el poder del profesor y de la evaluación, como elemento decisivo del currículum. Esta situación se hace patente, con especial incidencia, en la educación a distancia, pues resulta más difícil el seguimiento continuado de los aprendizajes de cada alumno.

La evaluación constituye la base de toda actuación humana racional. Se evalúa en todos los ámbitos y órdenes de la vida. Y se evalúa permanentemente. De lo contrario, la persona sería incapaz de orientar su actividad, de un modo ordenado y coherente, hacia la meta que guíe su existencia. De forma más o menos sistemática, y consciente en mayor o menor grado, cuando se lleva a cabo una actividad, se valora y se pondera hasta qué punto ha resultado satisfactoria o productiva -en función de los objetivos que se persiguieran con ella. Es el modo de seguir adelante: asentando la acción siguiente en la experiencia anterior, para eliminar lo negativo o desagradable (en el proceso y en los resultados) y potenciando todo lo que ha aparecido como positivo. Se mejoran así las formas de hacer y el camino trazado, a la vez que se alcanzan mejores rendimientos. Actuaciones irreflexivas, sin valoración continuada o final, conducen al error permanente y a la insatisfacción personal o profesional -según el campo en el que se realicen-. Ese "tropezar dos veces en la misma piedra", es síntoma de falta evidente de evaluación o autoevaluación -más propiamente- en las acciones que se emprenden. La situación así planteada es grave. El afirmar que una persona no evalúa nunca es, por supuesto, exagerado. Siempre se realiza alguna valoración, aunque sea aproximativa e inconsciente. Pero ahora no me voy a referir a estas circunstancias habituales en la vida diaria, sino que abordaré algunas reflexiones

en torno a la evaluación en el ámbito específico del aprendizaje y, más concretamente, cuando éste debe producirse a distancia.

## EVALUACIÓN, ¿IGUAL A EXAMEN? UN POCO DE HISTORIA

El término evaluación como tal es relativamente reciente en el campo educativo. Históricamente, desde los primeros documentos y textos en los que aparece el concepto y la aplicación correspondiente, lo hace como examen, por lo que coincide, durante siglos, la conceptualización con el procedimiento utilizado para alcanzar su finalidad. Surge el examen por la necesidad social de comprobar la aptitud -técnica y personal- de los maestros para impartir clase, al igual que los saberes logrados por los estudiantes superiores en sus carreras respectivas<sup>1</sup>.

**La evaluación es la base de toda actuación humana racional. Por ello, evaluar no es examinar sino valorar lo más importante de la educación: la formación integral de la persona, su desarrollo y sus actitudes ante la vida.**

No obstante, hay que reconocer que también en la actualidad, en muchas ocasiones, se continúa identificando evaluación y examen, hasta el punto de denominar el examen como sinónimo de "evaluación", en el sentido de prueba puntual o control acerca de determinados aprendizajes. Sin embargo, es preciso aclarar el sentido de ambos términos, porque implican conceptos totalmente diferenciados: mientras que la evaluación supone la emisión de un juicio de valor acerca de una persona o cosa, el examen simplemente es uno de los procedimientos mediante los cuales es posible llegar a ese enjuiciamiento. El concepto de evaluación comienza a generalizarse en el campo educativo a principios del siglo XX. En el año 1916, lo aplica Fayol, H. (1961) a la organización empresarial (planificar-ejecutar-evaluar) y desde ahí se extiende a la educación, con consecuencias positivas y negativas, dadas las diferencias del contexto en que debía desarrollarse. En síntesis, se puede afirmar que los efectos que el planteamiento citado acarrea cuando se traspasa de un campo al otro, son: división del trabajo por especialidades, correlación entre inversión y producto y representación numérica de los resultados. La última viene afectando a la evaluación de aprendizajes hasta nuestros días, en que no sólo no ha desaparecido en todos los niveles educativos, sino que se está recuperando en algunos en los que ya no se utili-

zaba. Esta fuerte influencia del número aplicado a la valoración de personas contribuyó a que se usará frecuentemente, hasta no hace mucho tiempo, el término medida como sinónimo de evaluación<sup>2</sup>. Esa medida, por otra parte, suele llevar implícita una calificación, lo que ha contribuido, igualmente, a que la evaluación se identifique también con esta última, o que se entienda -erróneamente- que toda evaluación debe desembocar en una calificación, en la "clasificación" de la persona dentro de unos parámetros establecidos.

Con este mismo sentido, Tyler, R.W. (1942, 1950) la define -ya incardinada en el ámbito educativo-, después de proponer un modelo de programación curricular, como "el proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos". Unos años después, Cronbach, L.J. (1963) agrega un elemento importante para la concepción actual de la evaluación, al definirla como la "recogida y uso de información para tomar decisiones sobre un programa educativo"; es decir, que la evaluación llevada a cabo debe servir, además de para comprobar lo conseguido, para poder tomar decisiones sobre el camino más adecuado por el que se debe continuar. Por fin, un tercer e importante paso en esta trayectoria lo marca Scriven, M. (1967), cuando incluye en su concepción la necesidad de valorar el mérito del objeto evaluado, es decir, de decidir si resulta válido, correcto, positivo..., o todo lo contrario. Esta posición añade elementos decisivos a la tarea de evaluar, como son la ideología del evaluador y el sistema de valores vigente en la sociedad, que, obviamente, pueden condicionar y sesgar claramente los resultados de la evaluación si no se toman las medidas pertinentes para su contraste y equilibrio adecuados.

A partir de estos elementos básicos, numerosos autores han seguido enriqueciendo y matizando el concepto, y en función de las distintas aplicaciones que hacen de la evaluación surgen definiciones diversas, pero que, en síntesis, compendian los principios a los que he aludido antes. De forma general, De Ketele, J.M. (1980) afirma que "evaluar significa confrontar un conjunto de informaciones con un conjunto de criterios para tomar una decisión". Si se desarrolla el concepto y se aplica a los procesos de enseñanza y aprendizaje, puede definirse la evaluación como "un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente" (Casanova, M. A.: 1995, 54).

Evidentemente, evaluar no es examinar. Examinar será un medio para comprobar determinados resultados. Pero nada más. Sólo con el examen es imposible valorar lo más importante de la educación: la formación integral de la persona, su desarrollo, sus actitudes ante la vida... Y lo más importante de la educación es lo que hay que evaluar prioritariamente. El resto pierde relevancia en los procesos reales de aprendizaje. Por ello, las virtualidades que contiene el concepto de evaluación no son comparables con las mínimas y reduccionistas de un examen tradicional. Hay que tener claro que el examen, en el mejor de los casos, sólo será un instrumento al servicio de una actuación global e integrada, con finalidades decisivas para el proyecto vital de una persona, como debe ser la evaluación.

### EVALUACIÓN FORMATIVA PARA UNA EDUCACIÓN PERMANENTE

Son variadas las funciones que se asignan a la evaluación, aunque predomine en el sentir general la de comprobación o acreditación de determinados saberes o consecuciones. Siguiendo a De Ketele, J.M. y Roegiers, X. (1995, 133-139), éstas pueden agruparse según se refieran a personas, a sistemas o a conocimientos. Las relativas a las personas suelen utilizarse para la evaluación de su rendimiento (final o procesual); las que conciernen a los sistemas son funciones de gestión, de manera que contribuyen a mejorar la organización y resultados de los mismos; las que se aplican al campo del conocimiento son funciones de experimentación y responden, por lo tanto, a las tres grandes fases de la investigación: inducción, hipótesis y deducción. A partir de estos criterios de clasificación, los tipos de funciones atribuidos a la evaluación son: predictiva, reguladora, formativa, certificativa, preventiva, prospectiva, de control de calidad, descriptiva, heurística, de verificación, de desarrollo, de control de rentabilidad, de estudio de viabilidad y de planificación. Por lo que respecta a la evaluación de los aprendizajes, resulta importante la utilización de la evaluación predic-



tiva, de certificación, formativa y reguladora, ya que todas ellas contribuyen eficazmente al logro de los objetivos de mejora personal y de consecución de los aprendizajes previstos.

No me extiendo en el desarrollo de cada una de las funciones citadas, pero sí me centro en las dos que considero fundamentales para el correcto desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje: la formativa y la sumativa (de certificación, en la terminología del párrafo anterior). Creo, además, que la funcionalidad formativa debe incluir, lógicamente, tanto la predictiva como la reguladora, pues pueden considerarse fases parciales de la aplicación de la primera. En contraposición a lo que antes comentaba acerca del examen y de su consecuente calificación, la evaluación formativa supone la realización de un proceso paralelo al de enseñanza y aprendizaje, que recorre su mismo camino y que se plantea el objetivo prioritario de mejorarlo. Es, por lo tanto, una evaluación para el perfeccionamiento. Al comenzar una etapa del aprendizaje, se diseña, desde el principio, el modelo de evaluación que debe aplicarse: qué se va a evaluar, cómo, quién intervendrá en esa evaluación, con qué instrumentos... Y, según tiene lugar el proceso didáctico, la evaluación debe ofrecer datos continuos sobre su desarrollo, de manera que permita la regulación del mismo: reforzando los aspectos positivos aparecidos, superando los negativos, reajustando los tipos de actividad, etc. Esta información permanente favorece el correcto engranaje entre la forma de enseñar y la forma de aprender, entre el primer planteamiento propuesto y su incardinación en la realidad, entre los objetivos y los métodos utilizados para conseguirlos. Es el modo adecuado de adaptar el sistema a la persona, para que no siempre deba ser la persona la que se adapte -sí puede- al sistema preestablecido.

Una evaluación formativa contribuye eficazmente a la mejor consecución de los objetivos, ya que corrige el fallo en cuanto aparece y supera, de esta forma, la dificultad de aprendizaje que pone de manifiesto el error detecta-

do. Si esto no ocurre así y se espera a comprobar la falta de aprendizaje al cabo de un tiempo más o menos amplio, difícilmente se podrán remediar los primeros escollos encontrados, pues se habrán acumulado unas dificultades sobre otras y la situación puede convertirse en irreversible, salvo que se comience nuevamente el proceso, adaptándolo a las características del que aprende.

*Aprender a aprender* es la base de la educación permanente y, sobre todo, a distancia. Para saber aprender es imprescindible haber transformado las capacidades personales en competencias, como pueden ser las técnicas de estudio y trabajo -personales o colectivas-, que permitan su aplicación efectiva y puesta en práctica consecuente. Es preciso partir, lógicamente, de unos conocimientos instrumentales básicos

que permitan continuar ampliando los contenidos de aprendizaje de cualquier tipo. Si concebimos la evaluación como un elemento clave incorporado a los procesos de enseñanza y aprendizaje para perfeccionarlos, para aprender mejor y con más facilidad, parece incuestionable la conclusión de que sin evaluación -formativa, por supuesto- difícilmente pueda mantenerse de modo adecuado ese aprender a aprender permanente que se ha convertido en la base de actualización de todo profesional y de toda persona que no se resigne a vivir desinformada en la sociedad de la comunicación y del conocimiento en que nos desenvolvemos. Hay que pensar, por tanto, en la evaluación formativa como una estrategia para la educación a distancia, que favorezca la autorregulación del desarrollo del propio sujeto, sin necesidad de controles externos, salvo en los casos prescriptivos para emitir una titulación oficial, por ejemplo, situación que no siempre se da.

También resulta interesante plantearse el modelo mediante el cual la persona adulta continúa actualizándose desde un punto de vista profesional y personal. Casi siempre lo hace de forma autónoma, ayudada por los materiales didácticos elaborados para ello o no, es decir, que pueden presentar un formato y actividades que favorezcan el autoaprendizaje o, de lo contrario, éste deberá realizarse con una planificación individual para extraer el máximo provecho del material no preparado intencionalmente de esta manera. En el primer caso, como antes decía, los materiales suelen ofrecer actividades de evaluación para que el estudiante controle paulatinamente cómo avanza por el camino propuesto. De esta forma, la aplica-

ción de la evaluación continua permite que ésta se desarrolle con la funcionalidad formativa que estoy proponiendo y mejore, por tanto, el proceso de aprendizaje, facilitando que el estudiante enjuicie su propia marcha y reajuste sus esfuerzos. No obstante, llegado un último momento en que se haga necesario decidir acerca de lo conseguido para otorgar o no la titulación correspondiente, también puede realizarse la evaluación con funcionalidad sumativa, que sirva de comparación entre lo que estaba programado y lo realmente alcanzado. Incluso en situaciones de autoevaluación, y especialmente en personas adultas, estas comparaciones con los referentes externos prefijados en su programación resultan de gran interés, pues ofrecen datos sobre su adecuada formación o sobre el ritmo que van imprimiendo a su

aprendizaje, de manera que les sirven para tomar las medidas correctoras que consideren oportunas para conseguir lo que pretenden. Como se ve, la evaluación aplicada sumativamente también puede resultar útil en la modalidad de educación a distancia para optar por las decisiones más idóneas, favoreciendo la reflexión sobre el saber práctico y reconduciendo el quehacer cognitivo.

De cualquier modo, se hace patente la necesidad de poner en práctica procesos de evaluación paralelos a los de aprendizaje, para que la educación permanente y a distancia sea una realidad a lo largo de la vida de la persona, con garantías de eficacia (Lofficier, A.: 1994).

## AUTOEVALUACIÓN Y APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Tal y como se plantea el futuro de la educación permanente y la extensión que alcanza dentro de la población, se llega a la conclusión de que este aprendizaje debe ser adquirido mediante procesos autónomos, lo que exige, igualmente, un modelo de autoevaluación eficaz y fiable. El aprendizaje autónomo requiere competencias y actitudes específicas, que pueden centrarse en: capacidad de planificación, autodisciplina, orden, perseverancia en el desarrollo de la actuación prevista, conocimiento de procedimientos para la utilización de los recursos oportunos y aptitudes y actitudes positivas para la autoevaluación.

En numerosos casos, la actualización permanente en determinados temas se realiza individual-

**Hay que programar convenientemente el proceso de autoevaluación para conocer el nivel de aprendizaje logrado y si fue suficiente el esfuerzo realizado. Así, la autoevaluación es la base de la regulación permanente del autoaprendizaje.**



mente, sin intervención alguna de agentes externos. El objetivo de la persona, por lo tanto, es mantenerse al día en la información que va apareciendo y que le resulta imprescindible para su profesión o, en otras situaciones, que requiere para su formación básica o enriquecimiento



personal. Desde este enfoque, la opción por un determinado tipo de evaluación resulta imprescindible, porque de lo contrario la información o formación recibida resultará más o menos fiable, su aplicabilidad será mayor o menor, se terminará o no el aprendizaje emprendido, se habrá alcanzado o no lo previsto... Es decir, que si no se programa convenientemente el proceso de autoaprendizaje y de autoevaluación, no se conocerá el nivel de aprendizaje logrado y si, efectivamente, ha merecido la pena el esfuerzo llevado a cabo. En el proceso descrito, la autoevaluación se convierte en la base de la regulación permanente del autoaprendizaje y la autoenseñanza, ya que confluyen en la misma persona los papeles de docente y discente. El aval de la propia formación vendrá garantizado por una rigurosa planificación y práctica de la autoevaluación, con referentes externos o criterios de evaluación precisos. Será interesante, igualmente, complementar esos datos objetivos y externos con el conocimiento de las propias capacidades y esfuerzo personales puestos en juego; así podrá valorarse hasta qué punto ha sido correcto el plan de trabajo seguido y realizar los ajustes precisos.

En otros casos, no obstante, se darán situaciones mixtas, donde confluyen periodos largos de autoaprendizaje en los que se cuenta con materiales adecuados, con otros periodos o sesiones en los que interviene un agente externo (profesor, experto, asesor, etc.) que orienta, amplía o evalúa lo alcanzado, con objeto de valorar los resultados conseguidos y reajustar los procesos siguientes. No es infrecuente que se dé esta situación, pues la educación institucional ofrece estos apoyos para muchos tipos de estudio y diferentes niveles educativos, desde los más elementales hasta los universitarios. Así, se unen procesos de autoevaluación y heteroevaluación (o coevaluación, si es posible llevar a cabo evaluaciones entre varios adultos/estudiantes) en consonancia con el aprendizaje autó-

no alcanzado y la orientación o enseñanza recibida en momentos puntuales. Ambos tipos de evaluación contribuirán a la ya mencionada e imprescindible regulación entre los procesos de aprendizaje y la enseñanza recibida, ya sea por vía de otro adulto o por los diversos recursos disponi-

bles por parte del estudiante. En el momento actual, como indiqué al principio, las tecnologías de la comunicación facilitan enormemente la interacción profesor/alumno, tanto para enseñar y aprender, como para evaluar. Podrá mejorarse la utilización de cualquiera de los medios utilizados, al servicio de un mejor y mayor aprendizaje, con la aplicación continuada de una evaluación coherente con el planteamiento propuesto.

## LAS ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN A DISTANCIA

Antes de plasmar algunas anotaciones acerca de las características que deberían reunir las actividades de evaluación a distancia, no puedo dejar de hacer un comentario. En la bibliografía de educación de personas adultas, difícilmente aparece algo relativo al modelo de evaluación. Por otro lado, algunos autores que la trabajan, en el momento de proponer actividades para evaluar a distancia (los materiales elaborados se destinan a ella) lo hacen de la forma más tradicional, sin hacerse caso a sí mismos acerca de lo que acaban de aconsejar. Creo que es un elemento curricular en el que hay que seguir profundizando.

Para finalizar los breves comentarios de este artículo, dejaré como propuesta al profesorado de distancia algunas consideraciones sobre los requisitos que deberían reunir las actividades de evaluación en esta modalidad, con objeto de que cumplan ese papel regulador del autoaprendizaje, de guía para ajustar el camino y de valoración de los elementos educativos fundamentales. Se plantearán cuestiones (abiertas y cerradas, según sea más oportuno) que:

- Pongan de manifiesto si se han aprendido los conceptos tratados.
- Demuestren el dominio de los procedimien-

tos o técnicas idóneos para seguir aprendiendo: manejo de fuentes diversas, realización de escalas, esquemas y gráficos, elaboración de resúmenes, soltura en el subrayado, redacción de guiones antes de una explicación oral o descripción escrita, etc.

- Faciliten la comprobación de la comprensión adecuada por parte del alumnado, mediante la diferenciación de ideas principales y secundarias, exposición del texto con expresiones propias, reescritura de un tema, etc.
- Propongan análisis de diferentes tipos de texto, con contenidos diversos según las áreas curriculares trabajadas.
- Favorezcan la transmisión de ideas mediante argumentaciones, estructuras apropiadas, coloquios, etc.
- Promuevan la creatividad y la crítica, mediante textos propios relativos a temas libres o propuestos.
- Desarrollen actitudes abiertas y positivas ante sí mismos y ante la sociedad de su entorno.
- Posibiliten la profundización en temas importantes de actualidad, que ayuden a incorporarse y participar activamente en los grupos sociales cercanos.

Estos tipos de actividades, en cualquier caso, deberán favorecer tanto la autoevaluación permanente, que permita al sujeto regular su proceso de aprendizaje, como la heteroevaluación necesaria si se trata de estudios que conducen a alguna titulación oficial.

## CONCLUSIONES

En definitiva, cabe concluir que en la educación de las personas adultas la evaluación se convierte en el eje de reflexión para mantener un proceso de auto-realización permanente. Dadas las características y condicionantes de esta educación, y más aún cuando se realiza a distancia, las tipologías evaluadoras que mejor se prestan para aplicar son la autoevaluación y la evaluación formativa. Cuando en determinados momentos se requiere, social o institucionalmente, la comprobación de ciertos requisitos para otorgar una titulación, se pone en práctica la evaluación sumativa o certificativa, que cumple la función de homologar los saberes adquiridos y permitir ejercerlos profesionalmente.

<sup>1</sup>. Los primeros documentos donde se exige y se ofrecen soluciones para examinar a los maestros en España datan del siglo XVI.

<sup>2</sup>. En 1928, Alejandro Galí publica su obra *La medida objetiva del trabajo escolar*. Es un ejemplo de los muchos trabajos que intentan poner las bases científicas de la educación recurriendo a la plasmación en números de sus resultados. La edición castellana es de 1934.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Cabello Martínez, M.J. (coord.) (1997): *Didáctica y educación de personas adultas*. Archidona, Aljibe.
- Casanova, M.A. (1995): *Manual de evaluación educativa*. Madrid, La Muralla; 8ª edición: 2002.
- Casanova, M.A. (1996): "La evaluación en el contexto de la educación permanente", en *Revista de Educación a Distancia (RED)*. Madrid, CIDEAD, octubre/1995-enero/1996; págs. 10-18.
- De Ketele, J.M. (1980): *Observer pour éduquer*. Berna, Peter Lang.
- De Ketele, J.M. y Roegiers, X. (1995): *Metodología para la recogida de información*. Madrid, La Muralla.
- Cronbach, L.J. (1963): "Course improvement through evaluation", en *Teachers College Record Rev.*, 64.
- Fayol, H. (1961): *Administración industrial y general*. México, Trillas.
- García Carrasco, J. (1991): *La educación básica de adultos*. Barcelona, CEAC.
- Jabonero, M. y otros (1997): *Educación de personas adultas: un modelo de futuro*. Madrid, La Muralla.
- Lancho, J. y otros (2002): *La educación a distancia en la Comunidad de Madrid*. Madrid, Consejería de Educación.
- Lofficier, A. (1994): *Éxito en los estudios*. Madrid, Narcea.
- Medina, A. y Domínguez, C. (1995): *Enseñanza y currículum para la formación de personas adultas*. Madrid, Ediciones Pedagógicas.
- Sarrate, M.L. (1997): *Educación de adultos. Evaluación de centros y de experiencias*. Madrid, Narcea.
- Scriven, M.S. (1967): "The methodology of evaluation", en *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago, Rand McNally.
- Tyler, R.W. (1950): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, University of Chicago Press.
- Usher, R. y Bryant, I. (1992): *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación*. Madrid, Morata-Paideia.

# “Aularagón”: educación a distancia en la “red”

Impartir la ESPA con apoyo de las TIC.

Luciano Sáez Rodríguez<sup>1</sup>

Jefe de Unidad de Educación de Adultos (Gobierno de Aragón)

ESTE artículo presenta el proyecto “Aularagón”<sup>2</sup> de implantación de la Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA) a través de la red desarrollado por el Gobierno de Aragón. Se describe el modelo organizativo y se hace una breve reflexión de la interacción del soporte digital y los nuevos medios de comunicación con los procesos didácticos y de aprendizaje.

## 1.- NECESIDADES DE FORMACIÓN

El tiempo y el espacio social han quedado reconfigurados en el contexto de la sociedad de la información<sup>3</sup>. Los avances tecnológicos la han hecho posible, pero ha sido la nueva estructura de producción de bienes y servicios la que ha multiplicado y diversificados el horario y lugares de trabajo, obligando a las personas a cambiar cada vez con más frecuencia de residencia, de horario, de oficio, alternar paro y empleo<sup>4</sup>, etc. En la oferta de EPA, estos cambios han provocado que la organización escolar, basada en el calendario de octubre a junio y en turnos horarios presenciales, se muestre insuficiente para adecuarse a las disponibilidades de tiempo de un público creciente de la población adulta activa.

Además, la distribución de población en el territorio de Aragón tiene características peculiares:

a) El 50% de la población se encuentra en Zaragoza capital (594.394 habitantes de 1.186.849).

b) La densidad media de población es casi 4 veces inferior a la media de España, siendo la de la provincia de Teruel 9 veces inferior (Cuadro 1).

c) Las localidades que tienen entre 101 y 500 habitantes ocupan la moda en la distribución de los estratos de la población, según se presenta en la tabla siguiente. Sólo hay 20 municipios que superan los 5.000 habitantes (Cuadro 2).

CUADRO 1

	Población	Habitantes/km <sup>2</sup>
HUESCA	205.429	13,14
TERUEL	136.849	9,24
ZARAGOZA	844.571	48,89
ARAGÓN	1.186.849	24,87
ESPAÑA	40.202.160	79,45

Instituto Aragonés de Estadística. Datos de 2001

CUADRO 2

Estratos	Nº de municipios	Población total	% Población/ Total Aragón
0 - 100	132	8.023	0,68
101 - 500	390	92.430	7,80
501 - 1000	94	65.879	5,56
1.001 - 5.000	93	170.510	14,38
>5.000	20	848.387	71,58
TOTAL	729	1.185.229	24,84

Instituto Aragonés de Estadística. Datos de 1991.

Por tanto, la modalidad de enseñanza presencial no puede atender a un sector importante de la población aragonesa:

????Personas que trabajan a turnos, que alternan períodos de trabajo y paro, con horario laboral incompatible con los turnos horarios de los centros, etc.

????Más de 300.000 personas adultas residentes en pequeñas localidades.

Además de estas nuevas necesidades, en el curso 2002/03, por primera vez dejaba de impartirse el Graduado Escolar y quedaba el Graduado en Educación Secundaria como único título básico con repercusiones importantes en la organización de la oferta de la titulación básica en la Comunidad Autónoma de Aragón. El antiguo

Graduado Escolar era impartido por Maestros y la nueva titulación básica debía ser impartida por Profesores de Enseñanza Secundaria. En localidades pequeñas, hasta ahora, uno o dos maestros ofrecían Graduado Escolar, mientras que, ahora, debían ser como mínimo 3 Profesores de Enseñanza Secundaria. Esta nueva situación iba a provocar, en la práctica, que muchas localidades pequeñas iban a quedarse sin oferta de Graduado en Educación Secundaria.

Como respuesta a esta situación, el Gobierno de Aragón diseñó su propia plataforma de teleformación (denominada “Aularagón”<sup>5</sup>), elaboró materiales didácticos en soporte digital y organizó un sistema para impartir la Educación Secundaria para Personas Adultas a través de la red, que hiciera posible llegar su oferta a localidades pequeñas, donde hasta la fecha venía impartándose el Graduado Escolar para personas adultas. El soporte digital y las capacidades de comunicación abiertas por Internet han hecho posible este nuevo sistema organizativo, donde, como veremos, se crean figuras docentes con nuevas funciones y donde se reestructuran las funciones tradicionales del profesorado de educación a distancia.

## 2.- FUNCIONES DE LA PLATAFORMA “AULARAGÓN”

No cabe duda que para responder a estas necesidades las TIC son nuevas herramientas a nuestra disposición, que permiten guardar, procesar y transmitir información, pero, ¿qué lugar ocupan en la organización y funcionamiento de los cursos desarrollados a través de la plataforma “Aularagón”?

En la modalidad a distancia tradicional los procesos didácticos se desarrollan en torno a los ejes alumno, profesor y contenidos, que se interrelacionan entre sí de distintas formas, siendo las relaciones profesor-alumno, establecidas en la tutoría colectiva y en la tutoría individual, uno de los elementos más importantes. La plataforma de teleformación reconfigura las relaciones entre los tres ejes clásicos y desempeña las siguientes funciones:

- *Guía del proceso de enseñanza-aprendizaje:*

La agenda de trabajo establece la secuencia didáctica que el alumno seguirá en el curso (estudiar, hacer actividades, comprobar lo aprendido, comunicarse con el profesor-tutor, etc.) e integra contenidos (del libro de texto con materiales complementarios, de Internet o de otras fuentes).

- *Herramienta de comunicación:*

Comunica a los participantes del proceso de

enseñanza-aprendizaje: profesor-alumno (correo electrónico y expediente), profesor-alumnos (circulares, foros y chat), alumnos entre sí (foros y chat), distintos tipos de docentes (correo electrónico). Aunque los medios de comunicación tradicionales se mantienen (presencial en tutorías individuales o colectivas, por teléfono o correo postal), estas nuevas posibilidades, por un lado, se incorporan a la secuencia didáctica programada (agenda de trabajo), y, por otro, ocupan un lugar central en la nueva organización (a través de ellas se comunica gran parte de la información: recomendaciones, calificaciones, fechas de exámenes, etc.).

- *Apoyo didáctico:*

Recomendaciones, materiales complementarios, ejercicios de autoevaluación y complementarios, ayudas multimedia o aplicaciones informáticas con usos didácticos son herramientas que la mesa de trabajo pone a disposición del estudiante. Su cantidad, variedad y adecuación a la materia dependerá de cómo se haya elaborado la propia mesa de trabajo<sup>6</sup>. Da ahí la importancia de analizar, criticar y mejorar las mesas de trabajo existentes en función de las posibilidades que nos abre el soporte digital.

**Con la plataforma de teleformación “Aularagón”, alojada en Internet, se hace posible un nuevo modelo de educación a distancia. La plataforma permite organizar a través de la red un sistema para impartir la educación secundaria de adultos/as con el apoyo de materiales en soporte digital.**

## 3.- EL SOPORTE DIGITAL

Ahora bien, para aprovechar las posibilidades didácticas que nos ofrece Internet, en general, y la plataforma de teleformación “Aularagón”, en particular, se hace necesario realizar un análisis de las características de este soporte para almacenar y transmitir información. Podemos estudiar la evolución del pensamiento y las formas de organización social en función de los soportes de información. Bajo esta perspectiva se estudian las incidencias de la aparición del lenguaje, la escritura, la imprenta (como difusión masiva del texto impreso) y el soporte digital en el pensamiento y organización social de los seres humanos. Dado que el tema rebasa los objetivos de este trabajo, remitimos al lector interesado al artículo de Jordi Adell<sup>7</sup>.

Las posibilidades y repercusiones didácticas de las características del soporte digital están todavía



por explorar, a pesar de las publicaciones existentes y en curso sobre el tema. Nosotros debemos reflexionar y evitar errores, todavía frecuentes: transmitir a través de Internet lo que ya está en soporte impreso (libro de texto) o se adapta mejor al soporte papel (es más accesible su consulta). La reproducción de textos impresos en soporte digital no aportan nada desde el punto de vista didácticos. Debemos aprovechar las nuevas posibilidades del soporte digital.

#### 4. ¿QUÉ PUEDE AÑADIR LA PLATAFORMA “AULARAGÓN” AL LIBRO DE TEXTO EN EL DESARROLLO DE CURSOS A DISTANCIA?

La plataforma “Aularagón” debería añadir al libro de texto lo siguiente:

??? *Integración de información.* Toda la información que necesita el estudiante debe estar en el aula virtual:

- En el *tablón*, la información administrativa (calendario de exámenes, horario de tutorías individuales y colectivas, dirección de correo de todo el profesorado, etc.),
- En la *bienvenida*, las recomendaciones generales, materiales, programa y criterios de evaluación del curso,
- Y en la *mesa de trabajo*, la *agenda* (el curso secuenciado paso a paso) y otros materiales y ayudas al estudio.

La modificabilidad (posibilidad de actualizar contenidos) y la aespacialidad (posibilidad de acceder desde cualquier punto de la red) del soporte digital nos permiten un mantenimiento efectivo y a bajo coste.

- *Integración de texto, imagen y sonido.* Característica del soporte que debemos aprovechar didácticamente, en todas las materias. Podemos transmitir información que ayude a comprender otros contenidos, que motive o que haga el acceso mucho más sencillo (en idiomas es más sencillo y práctico tenerlo todo a un *click* del ratón que tener cintas de audio, vídeo y texto impreso). Especialmente adecuado para explicar todo tipo de procesos: matemáticos, físicos, interpretación de gráficas, etc.

- *Interacción alumno - máquina.* La aplicación informática responde a la acción del alumno. Esta característica tiene, entre otras, las siguientes consecuencias didácticas: refuerza la motivación (respuesta inmediata) y la actividad (aprender haciendo *click* con el ratón).

??? *Nuevos medios de comunicación.* La comunicación con el profesor, pieza clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia, se hace mucho más fácil y rápida con el correo electrónico, contribuyendo a su personalización, incluso para el alumnado que accede a las tutorías colectivas presenciales. Los foros y chats permiten la comunicación en tiempo real y diferido con el profesor y otros alumnos. En todos los casos, estos nuevos medios de comunicación se añaden a los convencionales, suponiendo una mejora sustancial para el alumnado que no puede acceder a las tutorías presenciales, individuales o colectivas.

**Con el Proyecto “Aularagón” el Gobierno de Aragón garantiza a las personas adultas el acceso a la titulación educativa básica en las localidades pequeñas y grandes. El sistema de enseñanza se articula en dos espacios reales (Centros de Educación a Distancia y Aulas de Autoaprendizaje) y uno virtual (la Plataforma de Teleformación).**

Ante todo y sobre todo, “Aularagón” debe estar al servicio del alumnado, ayudarle a aprender y a tener éxito en sus estudios. Ésa debe ser la clave: analizar si lo que incorporamos a Internet ayuda al alumno en su contexto, en su situación particular. Por ejemplo, si existe una dependencia excesiva de Internet y el estudiante no tiene un acceso fácil, la informática podría convertirse en una barrera. Una vez más, el uso en un contexto particular es determinante. En nuestro caso, debemos estudiar el contexto del alumno (sus recursos personales y materiales) y el contexto escolar (organización de las enseñanzas, recursos humanos y materiales que el centro pone a su disposición, etc.).

#### 5. EL PROYECTO “AULARAGÓN”

Después de una experimentación piloto con 12 alumnos en el segundo cuatrimestre del curso 2001/02, en el siguiente curso se implantaron de forma experimental los módulos 3º y 4º de ESPA. Con esta medida, la Administración educativa aragonesa completa el plan de implantación de la ESPA garantizando el acceso a la titulación básica a las personas adultas en la Comunidad Autónoma de Aragón. El sistema de enseñanza se articula alrededor de tres elementos básicos, dos espacios reales (El Centro de Educación a Distancia y las Aulas de Autoaprendizaje) y uno virtual (la plataforma de teleformación “Aularagón”).

## El Centro de Educación a Distancia

Centro educativo encargado de impartir las enseñanzas. Cuenta con los recursos humanos (profesores de las distintas especialidades) y los medios tecnológicos necesarios para el desarrollo de estas enseñanzas (ordenadores conectados a Internet, aplicaciones para la elaboración de materiales didácticos multimedia, etc.). También se encarga de todo el proceso administrativo: matrícula, actas de evaluación, certificaciones, tramitación de expedientes, distribución del material didáctico, etc. Un profesor o profesora asume las funciones de coordinación del proyecto, tanto dentro del Centro como con las Aulas de Autoaprendizaje. El IES "José Manuel Blecuá" de Zaragoza es el Centro de Educación a Distancia para el desarrollo de la ESPA en Aragón.

## Las Aulas de Autoaprendizaje

Son el lugar de referencia de los estudiantes. Cuentan con una red de ordenadores conectados a Internet y los recursos didácticos necesarios para el desarrollo de estas enseñanzas. Un profesor o profesora está al servicio del estudiante para orientarle en el estudio, facilitarle el acceso a los medios tecnológicos y resolverle los trámites administrativos que requiera: matrícula, materiales didácticos, exámenes presenciales, etc.

Están ubicadas en Centros Públicos de Educación de Personas Adultas, que ya tienen puestas en funcionamiento Aulas Mentor y, por tanto, cuentan con una red operativa de ordena-

dores conectados a Internet y el profesorado<sup>8</sup> formado en los aspectos tecnológicos, didácticos y organizativos necesarios para el desarrollo de cursos a través de Internet. Por tanto, la creación de las Aulas de Autoaprendizaje en los Centros Públicos de Educación de Personas Adultas sólo ha necesitado de una fase de formación del profesorado para su puesta en funcionamiento.

## La Plataforma de Teleformación "Aularagón"

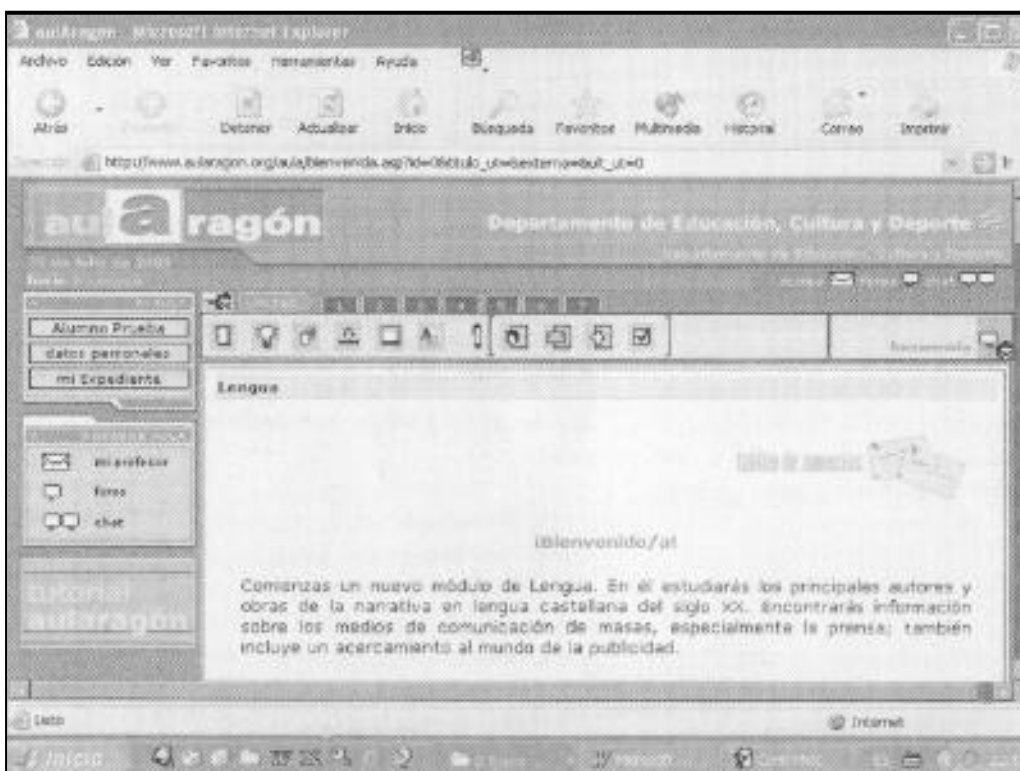
Aplicación alojada en un servidor de Internet que gestiona contenidos y usuarios, proporcionando herramientas para la comunicación entre los profesores del Centro de Educación a Distancia, los tutores de las Aulas de Autoaprendizaje y el alumnado. Desde la pantalla principal se accede a dos zonas:

- *Zona de Información General*, de acceso público, constituida por el mapa de Aulas de Autoaprendizaje y la descripción general de las enseñanzas. Su función es proporcionar información sobre estas enseñanzas y modalidad educativa al público en general.
- *Zona para Usuarios*, de acceso restringido mediante clave, que da acceso al aula virtual de aprendizaje. El alumno accede a las *mesas de trabajo* de las materias en las que se ha matriculado.

En una mesa de trabajo podemos distinguir: contenidos y herramientas para la comunicación.

A) Mesas de trabajo: contenidos

*Bienvenida:* Es la pantalla con la que se encuentra el alumno la primera vez que entra al Aula. Contiene la información general necesaria para seguir el desarrollo del curso. Empieza con un breve mensaje de bienvenida y continúa con las siguientes secciones según la materia:



- Recomendaciones generales sobre cómo estudiar y cómo se organiza el curso.
- Materiales básicos y complementarios.
- Programa de contenidos.
- Criterios de evaluación: actividades obligatorias de enviar al profesor y fechas límites de envío, pruebas presenciales o trabajos obligatorios.
- Otros apartados en función del tipo de estudios (bibliografía, actividades, etc.).

Desde la bienvenida se accede al tablón.

*Tablón:* Contiene la información académica del curso de un determinado tipo de enseñanzas. Por ejemplo, en nuestro caso, la información general sobre la ESPA. Sus secciones so:

- Cuadro horario de tutorías individuales y colectivas
- Calendario de las pruebas presenciales
- Nombre y correo electrónico del profesorado
- Aulas de Autoaprendizaje, con su horario de apertura, tutores y direcciones de correo
- Servicio de Biblioteca Virtual
- Sección de noticias breves
- Sección de tutores

*Mesas de trabajo:* Contienen la secuencia de pasos a seguir (agenda) y los contenidos de un campo de conocimiento o área:

a) Los contenidos están alojados en la mesa de trabajo y se agrupan en función de dos criterios: por unidades y por tipos. Existen los siguientes tipos:

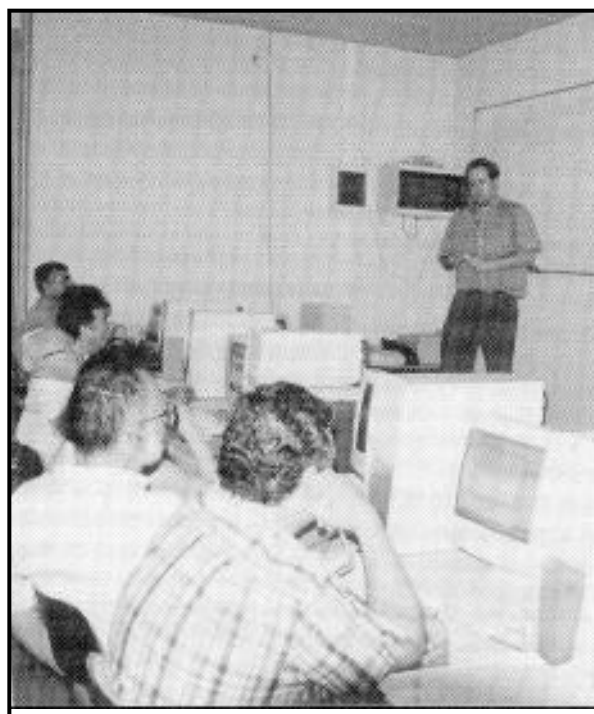
- Bloque de ayudas al estudio:
  - Sugerencias: recomendaciones para el estudio de la unidad o apartado
  - Materiales: adicionales o complementarios.
  - Descargas: ficheros dispuestos para la descarga.
  - Multimedia: pequeñas aplicaciones informáticas o materiales que integran texto, imagen y sonido destinadas a facilitar la comprensión de contenidos.
  - Temario: exposición de los contenidos propiamente dichos (caso de no usar un texto impreso).
- Bloque de ejercicios y actividades:
  - Ejercicios de autoevaluación: siempre contienen un enlace a las soluciones.
  - Actividades de enviar al profesor: son

obligatorias y deben remitirse en las fechas indicadas para poder presentarse a las pruebas presenciales (en febrero y junio).

- Ejercicios complementarios: no son obligatorios; siempre tienen un enlace a las soluciones.
- Test de evaluación: su resultado queda reflejado automáticamente en el expediente.

b) La *agenda* es una secuencia de instrucciones que el alumno debe seguir en cada unidad. Pueden llevar asociado un contenido de los descritos anteriormente o no (paso libre), si hace referencia al libro de texto o a otra cuestión (participa en el foro, envía un correo a tu profesor, etc.).

En las *mesas de trabajo* es frecuente que la *agenda* vaya asociando la mayor parte de los contenidos, pero no tiene por qué contener la totalidad. La *agenda* es la secuencia de instrucciones que todos los alumnos deben seguir. Por tanto, los contenidos que no aparezcan asociados a la *agenda* tendrán un carácter subsidiario, a los que echar mano en determinadas circunstancias.



B) Mesas de trabajo: herramientas para la comunicación

Las herramientas de comunicación del Aula son el *correo electrónico*, los *foros*, los *chats* y el *expediente electrónico*. Son medios de comunicación que se añaden a los tradicionales (presencial,

correo postal y teléfono) y no los excluyen, pero que en este sistema de enseñanza están llamados a ocupar un lugar relevante, en especial, el correo electrónico, que, para muchos alumnos (los que no puede asistir a las tutorías presenciales) se convertirá en el medio principal para la comunicación con su profesor.

El expediente electrónico es un medio de comunicación al servicio del seguimiento del proceso de aprendizaje. Recoge la participación en foros y chats y el resultado de los tests de evaluación y los resultados de la evaluación (actividades de heteroevaluación, pruebas presenciales y calificación final). El alumno puede consultar en todo momento su expediente y seguir su propio proceso de aprendizaje.

**El nuevo sistema de enseñanza de "Aularagón" contribuye a la difusión de la cultura digital a través de muy diversos programas educativos, además de facilitar la consecución del título de Graduado en Secundaria a las personas adultas.**

## 6.- LOS PRIMEROS RESULTADOS

Todavía es pronto para hablar de resultados. Profesores del Centro de Educación a Distancia, tutores de las Aulas de Autoaprendizaje y alumnos deben adaptarse al nuevo sistema de enseñanza, al uso de las nuevas herramientas e ir resolviendo los problemas surgidos en su puesta en práctica. No obstante, terminaremos con algunas conclusiones y propuestas de mejora recogidas en el proyecto de evaluación del primer curso de experimentación (curso 2002/03):

- a) Este nuevo modelo en las Aulas de Autoaprendizaje arroja resultados similares en cuanto a porcentaje de abandonos y resultados académicos a los del curso anterior en el que se impartieron los módulos 3º y 4º de ESPA en la modalidad a distancia tradicional.
- b) Este sistema contribuye a la difusión de la cultura digital. Los que siguieron el curso, mayoritariamente, manifestaron un alto grado de satisfacción al haber aprendido el manejo del ordenador y haber descubierto las posibilidades de Internet.
- c) Surge la necesidad de reforzar la formación inicial y continua del profesorado en aspectos didácticos y metodológicos aplicados a este sistema de enseñanza, haciendo especial incidencia en las TIC.

d) Hay que elaborar programas para la mejora de las mesas de trabajo. Muchas de las posibilidades del soporte digital están por explorar.

e) Y, sobre todo, es necesario reforzar la atención personal al alumnado. El mayor riesgo de este sistema es que el alumno se pierda, se desoriente, no sepa lo que hay que hacer para seguir el curso. Hay que tener presente que estamos impartiendo enseñanzas que conducen a la titulación básica. Por tanto, nuestros estudiantes necesitan ayudas complementarias porque sus hábitos y capacidades para el estudio no son los mismos que los de otros niveles de formación superior. En especial, se necesita crear espacios y momentos de encuentro presencial, en el Aula de Autoaprendizaje o en el Centro de Educación a Distancia, especialmente al inicio de curso. Organizar sesiones iniciales presenciales donde explicar cómo puede seguirse el curso, detectar las necesidades de cada alumno, ofrecerles soluciones, seguridad, confianza. Ahora como siempre, aprender sigue siendo entablar un diálogo con el mundo, donde la relación didáctica entre los que aprenden y el que enseña sigue siendo el elemento central.

1. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Zaragoza. Actualmente Jefe de Unidad de Educación de Adultos (Gobierno de Aragón) coordina el Proyecto "Aularagón" (enseñanzas regladas).
2. El Proyecto "Aularagón" desarrolla a través de la red cursos de formación del profesorado, no reglados y enseñanzas regladas del sistema educativo no universitario. De éstas últimas, en la actualidad, se imparten la Educación Secundaria para Personas Adultas completa y el Ciclo Formativo de Grado Superior Educación Infantil. En este artículo únicamente se hace referencia a la Educación Secundaria para Personas Adultas.
3. CASTELLS, M. (1997): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. I: La sociedad red*. Madrid. Alianza.
4. SENNETT, Richard (2001): *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama.
5. Dirección <http://www.aularagon.org>.
6. Conjunto de materiales en soporte digital que gestiona la plataforma "Aularagón" para el desarrollo de una campo de conocimiento o área.
7. ADELL, Jordi (1997): "Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la Información" en *EDU-TEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, nº 7, noviembre de 1997, ISSN: 1135-9250. Está disponible en [http://nti.uji.es/docs/nti/Jordi\\_Adell\\_EDUTECH.html](http://nti.uji.es/docs/nti/Jordi_Adell_EDUTECH.html).
8. Son funcionarios del cuerpo de Maestros de Educación Primaria.



# Una experiencia comarcal de Educación Secundaria para Personas Adultas a distancia

Luis Cuesta Gordillo

Profesor del Centro de EPA "Enrique Tierno Galván" de Arganda (Madrid)

YA hace dos cursos que implantamos en el Centro Comarcal de Educación de Personas Adultas "Enrique Tierno Galván" la modalidad de *Educación Secundaria para Personas Adultas a Distancia (ESPAD)*. Este que comienza será nuestro tercer curso y parece prematuro decir que es una oferta consolidada y de futuro, pero los datos de matrícula hoy día nos dicen que sí. Este artículo pretende analizar y comentar parte de esta todavía joven realidad desde el punto de vista del profesorado. No pensamos que toda nuestra práctica y las conclusiones que aquí se vierten puedan ser trasladables al resto de los centros que imparten la *ESPAD* o aquellos que vayan a hacerlo en el futuro, pero nuestra corta experiencia puede ser provechosa para algunos.

## 1. DATOS Y HECHOS A TENER EN CUENTA

### 1.1. La oferta de ESPAD

El modelo actual de *ESPAD* existente en la Comunidad de Madrid responde a las directrices emanadas de la Administración central, tanto en lo organizativo como en lo relativo a la ordenación de las enseñanzas y a los materiales. Las actuales enseñanzas fueron diseñadas por el Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (*CIDEAD*)<sup>1</sup>, dependiente del Ministerio de Educación. Son equivalentes<sup>2</sup> a las del Tercer tramo de la *Educación Básica para Personas Adultas (EBPA)*.

La *ESPAD* está organizada en módulos y no en cursos, como en el modelo presencial. Existen 4 módulos: I y II, correspondientes al 5º curso de *EBPA*; III y IV, correspondientes al 6º curso de *EBPA*. Se establecen los mismos campos del conocimiento que en la presencia. Los tres primeros módulos son troncales y el cuarto tiene carácter optativo. Esto quiere decir que la optatividad se concentra en el módulo final, a diferencia de lo que ocurre en la presencia. En cada módulo, el alumno debe

cursar una materia<sup>3</sup> de cada uno de los campos de conocimiento. En el módulo IV, puede elegir una materia optativa entre aquellas que oferta cada campo del conocimiento. En la práctica, el alumno puede cursar el número de materias que desee en un solo curso, pero lo cierto es que la duración teórica de las enseñanzas es de cuatro cursos académicos, justo el doble de la modalidad presencial.

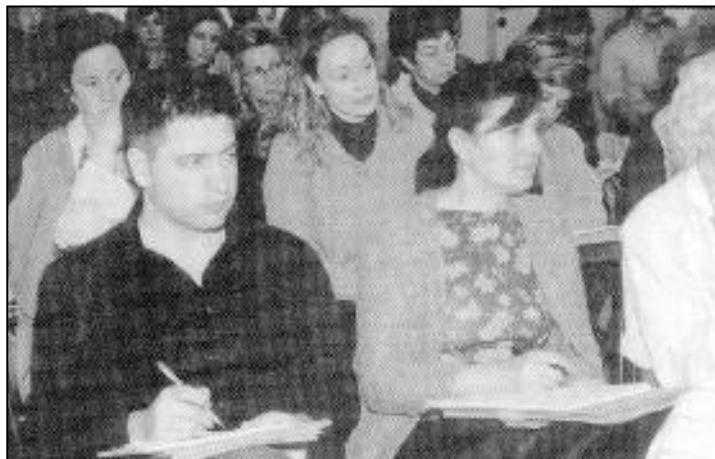
La atención tutorial tiene una carga horaria muy parecida a la de los correspondientes campos de conocimiento de la modalidad presencial. Esto dota de una gran flexibilidad al sistema que permite desde una educación a distancia pura hasta una educación semipresencial, a elección del alumno. El acceso a estas enseñanzas está limitado a las personas mayores de 18 años cumplidos en el año natural correspondiente al comienzo del curso en que se matriculan. También pueden acceder a ellas, previa autorización, los mayores de 16 años que estén en situaciones que les impidan cursar la *ESO* en régimen ordinario. No existen requisitos académicos previos para acceder a las mismas. La incorporación de las personas a los distintos módulos se determina mediante un proceso de valoración inicial, que es preceptivo. Dicho proceso debe tener un carácter de convalidación de los estudios realizados y de los conocimientos y destrezas demostrados. El perfil del alumnado de la *ESPAD* presenta en general rasgos diferentes al de los que cursan estas enseñanzas en la modalidad presencial. Son mayoritarios los jóvenes varones que trabajan, que tratan de conseguir una 2ª oportunidad. También acuden bastantes adultos jóvenes, principalmente varones, con poca disponibilidad de tiempo, que necesitan una titulación.

El material didáctico que se utiliza es el autorizado y elaborado bajo la supervisión del *CIDEAD*. Está compuesto por un libro para cada uno de los campos de los módulos I, II y III (excepto para el Campo de la Comunicación en el que existen libros de Lengua española y literatura, Francés e Inglés) y para cada una de las materias optativas

del módulo IV. Cada libro va acompañado de un "cuaderno de actividades" para enviar al tutor y los dedicados a idiomas llevan cintas cassetes de audio. En junio pasado se han editado unos CDrom interactivos destinados a los alumnos. Corresponden a todas las materias de todos los campos salvo Matemáticas y los idiomas.

### 1.2. Nuestro centro

Es un Centro Comarcal cuyo ámbito de influencia incluye seis poblaciones, de las que Arganda del Rey es cabecera. El resto de las poblaciones son Campo Real, Loeches, Mejorada de Campo, Morata de Tajuña y Velilla de San Antonio. Sólo en Arganda se imparte el último curso de la EBPA presencial, y esta es, por otro lado, la razón por la que muchos de nuestros alumnos de las otras localidades optan por esta modalidad de distancia.



### 1.3. Nuestra oferta

Hace ya más de dos años se autorizó a nuestro Centro para impartir la ESPAD con la condición (por parte de la Administración) de no aumentar el cupo de profesores. Al menos, eso fue lo que discutimos en un claustro de finales de curso donde estuvimos sopesando los pros y los contras de aceptar dicho requisito. La decisión que adoptamos ha limitado en parte la evolución de nuestro trabajo a lo largo de estos dos cursos y nos ha conducido a otras decisiones para la adaptación de esta nueva oferta a nuestra realidad. Entre ellas destacamos las que nos parecen más relevantes:

- En nuestro Centro no tenemos una jefatura de estudios específica para la distancia, lo cual no quiere decir que pensemos que no es algo indispensable. A pesar de ser un equipo pequeño, la complejidad y tamaño de la demanda hacen necesario invertir muchas horas en la matrícula, el seguimiento de alumnos, la coordinación de actividades... Muchas de estas tareas, tradicionalmente y en todas las enseñanzas, vienen siendo compartidas por los profesores y el equipo directivo. Algunos criterios y cuestiones importantes relacionados con esta modalidad han sido definidos en la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), de la que formamos parte todos los profesores de distancia.
- Hasta la fecha, no hemos podido ofertar toda la optatividad que recoge la norma para el Módulo IV. Sólo en el campo de la Comunicación, los alumnos tienen la posibi-

lidad de elegir entre la materia de Inglés (Módulo IVd) y Lengua y Comentario de Textos (Módulo IVb). Nuestra oferta en Módulo IV incluye pues los módulos IVa de Sociedad, Naturaleza y Matemáticas, además de los mencionados módulos IVb y IVd de Comunicación.

- Hemos limitado, como consecuencia de lo anterior, el número de horas lectivas del profesorado de dedicación a la distancia al establecer un único grupo de alumnos de distancia. El número de tutorías colectivas semanales por profesor es de una, salvo para el profesor de Comunicación que tiene dos. Este número corresponde a una hora de tutoría colectiva cada quince días para todas y cada una de las materias que impartimos. Es decir, que estas tutorías colectivas quedan reflejadas en el horario del alumno de manera quincenal y en el del profesor, semanal. En total son diez, cinco de Módulo III y otras cinco de Módulo IV. Cada profesor tutoriza dos materias, salvo el de Comunicación que imparte cuatro (Discursos literarios y medios de comunicación más el Inglés, ambos del Módulo III, y los módulos IVb y IVd de Módulo IV). Respecto a las llamadas tutorías individuales, hemos establecido dos semanales para todos los profesores.
- Hasta la fecha no hemos fijado un cupo<sup>4</sup> máximo para la matrícula. De tal forma que hemos matriculado a los alumnos, sin hacer listas de espera, en un gran grupo donde diferenciamos alumnos de 3º (matriculados sólo en módulos III), alumnos de 4º y de ambos (3º y 4º). Nuestra experiencia en presencia nos dice que no podemos cerrar la matrícula a pesar de que el número de alumnos inicialmente sea elevado. El hecho es que la matrícula inicial tanto del curso pasado como del actual puede parecer un

tanto desorbitada comparada con el número de profesores. En nuestro primer año, con el escaso tiempo que tuvimos, no se hizo mucha publicidad de la nueva oferta y, por consiguiente, la matrícula fue inferior.

#### 1.4. Profesorado

Somos cuatro profesores de Secundaria los responsables de estas enseñanzas, de las tutorías de distancia y de la evaluación de los alumnos matriculados en la modalidad. Nuestro perfil corresponde al ya típico en los centros de adultos, donde el profesor de Comunicación es especialista en Inglés, el profesor de Sociedad realiza su labor docente compartida con su función de Orientador o viceversa, y los dos compañeros de Ciencias son un químico para el campo de la Naturaleza y un ingeniero técnico para el de las Matemáticas. En nuestro caso, también impartimos las clases en el último curso de la Educación Básica presencial (6º de EBPA), donde contamos con dos grupos, uno en la mañana y otro en la tarde-noche.

#### 1.5. El alumnado

El número de alumnos matriculados en estos dos cursos tuvo un gran aumento de un curso para otro, de 48 a 117, sin olvidar que son datos que corresponden al DOC y, por lo tanto, tempranos. El cierre de matrícula fue de 54 y 131, respectivamente para el primer y el segundo curso. En el presente curso y a fecha de mediados de octubre, la cifra de alumnos matriculados en ESPAD ya supera los 150. En el momento de matricularse, podríamos resumir en cinco los estereotipos de nuestro alumnado de ESPAD:

1. Los informados. Son alumnos que vienen a matricularse expresamente a la ESPAD. Tienen claro lo que es la educación a distancia y vienen decididos a cursar esta modalidad. No es un grupo numeroso, pero comprobamos que va en aumento. Son alumnos que no suelen abandonar y logran terminar con éxito.
2. Los trabajadores. Son alumnos que vienen en busca del título de Graduado en Secundaria y que derivamos a la distancia atendiendo a diversos criterios. Son normalmente alumnos que no pueden acudir a nuestras clases de presencia, ya sea por falta de tiempo o por la gran distancia que les separa de nuestro aula de Arganda, único donde impartimos el último tramo de la EBPA. Algunos son antiguos alumnos provenientes de nuestras clases de presencia de cursos anteriores.
3. Los conocidos. Son muchos los alumnos que provienen de nuestras clases de 5º de EBPA o de nuestras antiguas clases de Graduado o simplemente alumnos de otras ofertas implantadas en nuestras aulas y que han encontrado en nuestra oferta de distancia la única manera de conseguir el título de Secundaria sin tener que desplazarse de su localidad diariamente. El porcentaje mayor de este alumnado proviene de nuestras aulas en Mejorada y Campo Real, a las que se suman este curso alumnos de Velilla y el resto de las localidades donde no existe oferta de Secundaria para Adultos. Podemos afirmar que un porcentaje significativo de este grupo son jóvenes provenientes del fracaso en la ESO. Una tendencia que avanza también en nuestras aulas de presencia.
4. Las amas de casa. También, como en las aulas de presencia, encontramos alumnos (mujeres en su mayoría) que sólo demandan poder seguir estudiando en nuestro Centro, y esta oferta les permite mantener el contacto. Sus motivaciones son variadas y tienen muchas dificultades con el Inglés.
5. Los pendientes. Asimismo, está claro que con el paso del tiempo crecerá el número de alumnos matriculados en módulos sueltos (uno o varios pendientes de cursos anteriores, tanto de presencia como de la distancia, provenientes de nuestro Centro o de otro centro de adultos). También hemos tenido alumnos con expedientes notables provenientes del BUP, alguno incluso con 3º de BUP aprobado y sólo alguna asignatura pendiente de 2º.

**Hay personas adultas que sólo pueden matricularse en la ESPA a distancia por disponer de poco tiempo o vivir alejadas de los centros de EPA. Pero, a la vez, hay otras que eligen esta modalidad por adecuarse mejor a sus necesidades y situación socio/educativa.**

Hay que resaltar que en los dos cursos (y este curso se mantiene la tendencia) la proporción de alumnado por módulos matriculados ha sido claramente a favor del Módulo III. Algo lógico, pues podemos afirmar que nos encontramos en una fase inicial. En este nuestro tercer año, esperamos una matrícula mayor de alumnos en Módulo IV.

## 1.6. Los resultados

Sin perder de vista el dato fundamental, aquel que se refiere al número de títulos de Graduado en Secundaria alcanzado en las dos convocatorias, el cual no ha sido muy elevado (11 y 13 respectivamente), nos atrevemos a afirmar que los resultados globales y por campos son muy positivos. Hay que tener en cuenta que el número de alumnos que podían conseguir el título potencialmente en ambos cursos (o sea, matriculados en tantos módulos necesarios para la promoción a título) era muy pequeño (19 y 22 respectivamente) comparado con el de alumnos matriculados sólo en módulos III. El índice medio de abandono<sup>5</sup> se mantiene por debajo del 50%, aunque pensamos que la cifra final de evaluados se puede considerar muy positiva y supone un porcentaje muy superior a lo que se considera la media de abandono en cualquier enseñanza a distancia.

Por asignaturas, aun siendo no muy alto este índice de abandono por término medio, hay que resaltar el hecho de que en el curso 2002-2003 hubiera muchos alumnos que se matricularon en los dos módulos de cada asignatura, y no todos eran alumnos de áreas pendientes, sino alumnos, a los que podríamos llamar "más osados" que se matricularon con la clara intención de conseguir el título en un solo año. Un total de 54 alumnos de Módulo III tenían materias de Módulo IV. El curso pasado, ya antes de la primera evaluación, la mayoría de este grupo había abandonado las materias de Módulo IV. Son muy pocos los alumnos capacitados y con el talante necesario para alcanzar el título en un solo año matriculándose en las nueve materias de ambos módulos. Como anecdótico en nuestro centro, podemos decir que dos alumnos lo han conseguido.

**Para la modalidad a distancia los materiales didácticos y libros de texto "adecuados" son imprescindibles. Si estos se complementan con un apoyo semipresencial en las aulas de los pueblos, esta enseñanza responde mejor a las necesidades educativas de una comarca.**

El Inglés es la materia que los alumnos más abandonan en Módulo III: de 89 matriculados en Módulo III, solamente 36 son evaluados en Inglés en junio, y de esos sólo 15 aprueban. Esta materia, junto a la de Sociedad, también de Módulo III, y la de Comunicación del Módulo IV b, tiene el índice más bajo de aprobados, 41%, 50% y 40%, respectivamente. La materia con menos abandono es Matemáticas de Módulo III, con un 40%.

## 2. DIFICULTADES ENCONTRADAS EN LA IMPLANTACIÓN Y DESARROLLO DE LA ESPAD

A la hora de ofertar la ESPAD nos encontramos con una situación parecida a la presencia: mayoritariamente el alumnado se adscribe al último tramo de la Educación Básica de Adultos, y en muchos casos, su nivel formativo no se corresponde con el Tercer tramo. Es muy difícil convencer a los alumnos de la conveniencia de estudiar uno o dos años más. Otra cuestión sería si un alumno del nivel correspondiente a los Módulos I y II está capacitado para seguir una enseñanza puramente a distancia. Es evidente que existe población residente en nuestro ámbito que potencialmente podría cubrir una posible oferta para los Módulos I y II, pero la demanda no se manifiesta (o los adscribimos a nuestros 5º presenciales de EBPA). La última Encuesta de Población Activa (EPA) señala que un 46% de personas en nuestra comunidad autónoma de entre 18 y 24 años abandona el sistema educativo. Incluso uno de cada cinco no alcanzó el segundo ciclo de Secundaria. Estos datos revelan el origen de muchos de nuestros alumnos, tanto en distancia como en presencia. Aunque posiblemente no sea una idea reciente, podríamos afirmar que los centros de adultos nos estamos convirtiendo de hecho en una alternativa para paliar el fracaso escolar en la ESO.

Sigue siendo prematuro elaborar conclusiones sobre la opinión de los alumnos acerca del material impreso y el uso que hacen de los libros, pues llevamos sólo dos cursos en funcionamiento. Los libros "de distancia" han sido uno más de esos pequeños problemas que hemos tenido desde el principio, ya que el procedimiento de adquisición es engorroso e involucra al Centro, al que hace intermediario en lo que es una mera transacción con una editorial. A mitad del curso pasado, descubrimos que se podían adquirir en librerías de Madrid. Sobre su contenido e idoneidad hay que decir que, aunque los consideramos adecuados para los objetivos que persiguen, los libros de SAFEL contienen grandes lagunas y ausencias, entre las que destacan un índice analítico que facilite la búsqueda de información más rápidamente, un glosario de términos específicos al final de cada unidad (esto también vale para todos los campos), y una selección mejor de textos e imágenes (sobre todo en Comunicación). Hemos detectado numerosas erratas y gazapos y, en algunas unidades, las explicaciones son bastante desacertadas. Esta crítica es válida para todas las materias, bien si cabe, hay que resaltar el enfoque demasiado gramatical del Inglés, lo cual provoca el rechazo de muchos de los alumnos.

Consideramos que el "éxito" de la distancia en

**La enseñanza reglada a distancia en EPA**



nuestro centro, al menos en lo que se refiere a la gruesa matrícula inicial, tiene claramente que ver con nuestra condición de Centro Comarcal. La desaparición del antiguo Graduado conllevó una pérdida de alumnado en todas las aulas de las localidades de nuestro ámbito, excepto en Arganda. Así pues, la *ESPAD* ha supuesto el mantenimiento y, en algunos casos, el aumento de la matrícula en estas localidades. Pero esto también ha añadido una dificultad más a la coordinación de la modalidad, pues muchos de los alumnos de estos pueblos, en lugar de acudir a las tutorías establecidas en Arganda, se matricularon en grupos de "enseñanzas abiertas", que al final terminan funcionando como aulas de apoyo para las enseñanzas a distancia. Este esquema es claramente semipresencial, aunque puede considerarse que está funcionando y esperamos que en el futuro se consolide. A pesar de ello, en los cursos anteriores el profesorado de Secundaria se ha desplazado en ocasiones a las aulas, sobre todo a Mejorada y a Campo Real, donde la matrícula de *ESPAD* es mayor. Lo cual nos plantea la pertinencia de crear un perfil de profesor itinerante de Secundaria.

Respecto a la adscripción, existen, aunque poco frecuentes, casos de alumnos con expedientes realmente complicados que conllevan un análisis más detenido y que nos cuestionan sobre la necesidad de establecer procedimientos más claros y rigurosos en el proceso de la VIA para esta modalidad de la *ESPAD*. La VIA, como proceso global que se realiza a la hora de la matrícula y durante los primeros días del curso, necesita también en la modalidad de distancia la fijación de unos criterios específicos para la adscripción del alumnado. Estos criterios, que deben ser a la vez flexibles, deben permitir, junto a la labor del Departamento de Orientación, adscribir a los alumnos en el nivel adecuado y asesorarle de acuerdo a sus capacidades, expectativas y experiencia previa, para matricularse en los módulos más convenientes para alcanzar su objetivo. Esto pasa a veces por desilusionar a determinados alumnos más "osados" que empiezan matriculándose en los nueve módulos, los cinco de Módulo III, contando el Inglés, y los cuatro optativos de Módulo IV, y que al cabo de un mes recapacitan y se quedan sólo con las materias del Módulo III. Otros parten curso transversalmente, de manera que sólo se matriculan en dos de los campos, y hay algunos que prefieren dejarse un solo campo para el curso siguiente.

### 3. PROPUESTAS DE MEJORA Y CONCLUSIÓN

Como este tema daría para otro artículo resaltamos sólo la necesidad de valorar y mejorar aspectos tan determinantes para la modalidad a

distancia como: la orientación, la información, la matrícula, las tutorías, los materiales y recursos...

Sin duda, la modalidad de estudios a distancia es la única oportunidad que tienen algunas personas por su trabajo o dificultades de movilidad. Es necesario, no sólo en nuestro centro, seguir avanzando en la tarea de investigar, ampliar los recursos humanos, materiales y organizativos y, sobre todo, ampliar la oferta formativa e incrementar los servicios de orientación e información al respecto.

A nosotros, esta modalidad nos ha traído nuevos alumnos y nuevos hábitos. Esperamos en años sucesivos seguir mejorando.

1. CIDEAD integrado ahora en el Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE)
2. Antes de la reforma del año 2000 y de acuerdo a la O.M. del 17 de noviembre de 1993, ambos currículos eran casi idénticos, salvo que el de presencia se organizaba en cuatrimestres.
3. En la práctica, se suele utilizar también el término módulo para cada una de las materias en las que se matricula el alumno.
4. La Orden de 2000 en sus orientaciones habla de una ratio de 40 alumnos por grupo en la *ESPAD*.
5. Este índice se ha calculado comparando las cifras de matrícula con las de la evaluación final. No se ha calificado a alumnos no presentados.
6. Más datos y tablas en nuestra página web.
7. Véase 2.
8. A diferencia del perfil general en la CM.

### BIBLIOGRAFÍA

- Decreto 128/2001, de 2 de agosto, por el que se establece el marco de actuación para la educación de personas adultas en la C. de Madrid.
- Instrucciones de la Dirección General de Promoción Educativa sobre la implantación y desarrollo de las enseñanzas de *ESPAD* para el curso 2001-2002.
- Instrucciones de la Dirección General de Promoción Educativa sobre la organización y funcionamiento de los centros que imparten enseñanzas de educación de personas adultas para el curso 2001-2002.
- Material: "Curso de Formación Básica para el profesorado de nueva incorporación a las enseñanzas a distancia", año 2000. Julio Lancho.
- Orden 4587/2000, de 15 de septiembre, del Consejero de Educación, sobre organización de las enseñanzas de Educación Básica y de la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria para las personas adultas.
- Trabajo "Perfil del alumnado en la *ESPAD* del Centro Comarcal de EPA, Enrique tierno Galván", febrero de 2001. Estrella Sánchez, Francisco Hernández y Luis Cuesta.

# Bachillerato a distancia: presente y futuro

*Fátima Montiel Casado*

*Profesora del IES "El Pinar" de Alcorcón (Madrid)*

Si echamos un vistazo unos años atrás nos encontramos con que en la sociedad, especialmente en el plano laboral, se están produciendo enormes cambios. Algunos de ellos podríamos considerarlos claramente como positivos (como el aumento de nivel de vida y en nuestro caso del nivel de formación). Otros, sin embargo, serían valorados de forma diferente dependiendo de cada persona, como por ejemplo el desarrollo tecnológico, la mayor inestabilidad laboral, el aumento de nuevas habilidades profesionales y, en suma, un conjunto de modificaciones que nos hacen sentir un modelo de sociedad cambiante.

Igualmente hace unos años parece que en los primeros 20 años de la vida de las personas se decidía, de una vez por todas, su modo de incorporación al mundo laboral y una vez en él, la trayectoria era completamente lineal, o mantenerse o ascender. En estos días, excelentes trayectorias profesionales pueden caer por efectos del cambio de no siempre comprensibles movimientos globalizadores, pero también trayectorias profesionales no completadas o truncadas pueden verse benefi-

ciadas por efectos de la formación de carácter continuo.

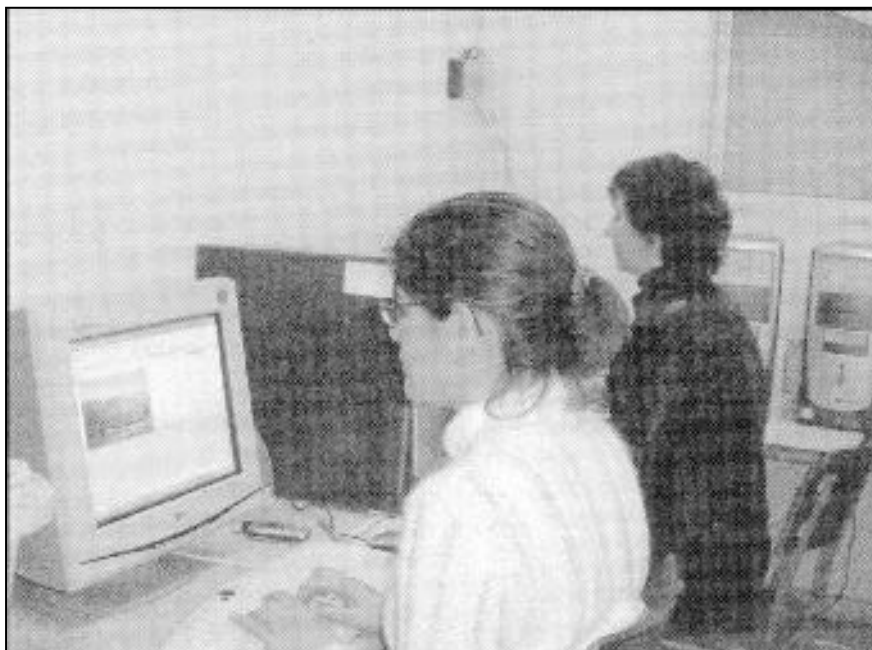
Con este último objetivo existen un conjunto de ofertas formativas que tienden a la actualización profesional de trabajadores o personas en búsqueda de empleo, así como la oferta de formación reglada de Bachillerato para permitir la incorporación a estas titulaciones a aquellos alumnos que, por diversas razones, no lo realizaron de una forma continua en su trayectoria académica inicial.

## DESTINATARIOS

En el caso de la Comunidad de Madrid el 24 de Mayo de 2002 se publicó la *Orden 2356/2002, por la que se ordenan y organizan las enseñanzas del Bachillerato a distancia en la Comunidad de Madrid*. En ella se determina la finalidad, los destinatarios, así como aspectos metodológicos de este tipo de enseñanza.

Esta enseñanza está dirigida a las personas mayores de dieciocho años, así como los que cuentan entre dieciséis años y dieciocho y acrediten su condición de trabajadores o que se encuentren realizando actividades incompatibles con el horario de la enseñanza presencial, como estudiantes del conservatorio, deportistas o militares. Naturalmente, en todos los casos, deben estar en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria.

El perfil de los alumnos es muy variado, un gran porcentaje corresponde a alumnos que en su momento abandonaron sus estudios y ahora por razones personales o profesionales (más fre-



cuentemente), deciden retomarlos. Actualmente ha aumentado el alumno que ha fracasado en el turno de régimen normal y decide cambiar el turno para poder buscar trabajo y terminar las asignaturas o cursos completos que tiene pendientes. Por último, contamos con alumnos que están realizando la carrera militar, estudios en el conservatorio de danza o música o pertenecen a un equipo de deporte de élite. La matrícula del Bachillerato a Distancia en el curso 2003/04 en la Comunidad de Madrid es de unos 4400 alumnos.

La ley marca que las características peculiares de este alumnado aconsejan introducir determinadas modificaciones en la organización de la etapa, para adecuar el currículo a sus especiales circunstancias.

## APOYO TUTORIAL

El apoyo tutorial se realiza a distancia y de forma presencial, de manera individual y colectiva. En cada asignatura se ofrece una clase colectiva quincenal y una o dos clases individuales, dependiendo de la asignación lectiva de cada asignatura. Además los alumnos cuentan con un libro de texto de diferentes editoriales que no están especialmente diseñados para distancia, así como una guía del alumno diseñada especialmente para el libro de texto elegido con ejercicios de auto y heteroevaluación.

En la tutoría colectiva el profesor orienta sobre la programación y explica aquellos aspectos que considera más importantes o que revisten una mayor dificultad en el aprendizaje, asimismo propone ejercicios o actividades que pueden ser útiles para el aprendizaje del alumno.

**La realidad del Bachillerato a distancia dista mucho de lo que sería deseable: hay un elevado índice de abandonos y muy pocas personas adultas que tengan éxito y finalicen sus estudios. El problema es que las causas de esta situación son muchas y es difícil poner solución.**

En las tutorías individuales el profesor resuelve aquellas dudas que tenga cada alumno en los diferentes contenidos teóricos o prácticos de la asignatura. Pueden ser presenciales, telemáticas, telefónicas o por correspondencia, sin embargo la realidad es que en el 95 % de los casos o más se limitan a la modalidad presencial. El objetivo de

estas clases es que el profesor haga un seguimiento individualizado del proceso de aprendizaje del alumno, le oriente y le resuelva cuantas dudas le surjan. Por tanto, para que este objetivo se cumpla el alumno debe haber realizado un trabajo previo de reflexión sobre los contenidos o de realización de ejercicios o problemas del que surgen las dudas que puede plantear al tutor.

## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y SUS CAUSAS

Aún con estos aspectos metodológicos es necesario analizar la realidad que dista mucho de lo que sería deseable. De todos los alumnos matriculados existe un 50% de abandono, se trataría de alumnos que no se han presentado a ninguna prueba escrita. Aproximadamente un 30 % se presenta a todos los exámenes de las asignaturas en las que se ha matriculado y un 20% se presenta sólo a algún examen, de estos dos últimos el porcentaje de éxito oscila entre un 15 y un 20%. Además se da la circunstancia de que la mayoría de los alumnos que logran finalizar estos estudios han acudido de una forma más o menos continua a las tutorías individuales y colectivas. Por supuesto estos son datos aproximados y pueden variar de unos años a otros y entre las diferentes asignaturas.

Podríamos decir en descargo de estas cifras, que se trata de alumnos adultos, que cuentan con obligaciones familiares y/o laborales; pero también es cierto que, en general el grado de motivación es más alto que el de los alumnos que cursan estos estudios en la enseñanza presencial.

Entonces, ¿qué se podría hacer para cambiar estas cifras? ¿Cómo podríamos llegar a los alumnos que no pueden acudir de una forma regular a las clases? ¿Cómo podríamos mejorar los resultados de los alumnos que aún pudiendo asistir a las clases no logran sus objetivos?

En primer lugar debemos reflexionar sobre algunas de las causas responsables de esta realidad. Se podrían apuntar las siguientes:

- La rigidez de los horarios de atención tutorial individual o colectiva, no siempre compatibles con las exigencias familiares o profesionales.
- El avance quincenal de la materia en las tutorías colectivas presenta una gran rigidez, de modo que cuando el alumno no puede asistir a clase encuentra serias dificultades para incorporarse de nuevo al ritmo del programa de aprendizaje.

- La tradicional soledad del alumno a distancia que no puede compartir sus dificultades con otros compañeros o con el profesor o tutor.
- La falta de unos materiales realmente autónomos que ayuden a lograr aprendizajes activos.
- La falta de interacción con el tutor de forma inmediata cuando surge la duda o el escollo en el aprendizaje.
- La atención tutorial colectiva quincenal es muy escasa para dar todas las explicaciones a todos los contenidos que las requieren debido a su especial dificultad.
- La inexistencia de libros especialmente diseñados para la enseñanza a distancia y de unas guías del alumno que abarquen todos los objetivos necesarios para cada unidad.

Ante ello es evidente que es necesario realizar nuevas acciones que ayuden a paliar estas carencias. Es necesario que el sistema educativo y, en definitiva, los profesores, podamos llegar a estar más cerca de estos alumnos en principio con alta motivación, para que puedan conseguir las metas que se plantean y para ello es evidente que los últimos desarrollos tecnológicos pueden ayudarnos a lograr nuestro objetivo.

### SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN: METODOLOGÍA ELECTRÓNICA

Existe una reflexión, no carente de acidez, que cuenta que si un médico de hace cinco siglos entrara en un quirófano actual no entendería nada, si un arquitecto entrara en un estudio de arquitectura se quedaría pasmado, pero si un profesor de hace 500 años entrara en un aula, como mucho le sorprenderían los modales y la forma de

vestir de nuestros alumnos, pero nuestra forma de actuar como profesores no le resultaría del todo extraña. Es cierto que la enseñanza y el aprendizaje han tenido y tienen como corazón de su actividad la información y la comunicación y hasta hace muy poco tiempo las tecnologías relacionadas con esta actividad no han cambiado. Sin embargo, hoy nos encontramos inmersos en la llamada Sociedad de la Información y es evidente que las repercusiones en nuestro campo de actividad son enormes.

¿Que elementos deben introducirse apoyándonos en una metodología electrónica, para conseguir que los alumnos que no pueden seguir la enseñanza a distancia convencional puedan de un modo más eficaz llegar a los objetivos que se plantean?



- En primer lugar es importante que el alumno no se sienta aislado, debe tener un entorno acogedor que le estimule en su aprendizaje. Para ello será tan importante la relación directa con sus tutores a través del correo electrónico como un espacio de encuentro con sus compañeros en foros o en chats.

- Deberá existir un espacio WEB provisto de un plan de actividades cuidadosamente temporalizado con el que el alumno debe cubrir una serie de plazos. Esto de alguna manera incitará al alumno a trabajar individualmente antes de requerir el apoyo del profesor, que entonces

resultará verdaderamente eficaz. Además un plan de trabajo bien organizado proporcionará al alumno unas pautas de disciplina y continuidad en el trabajo que facilitará su aprendizaje. Cada una de las unidades deberá contar con suficientes actividades para cubrir todos los objetivos planteados en la misma.

- Habrá ejercicios de autoevaluación, cuyos resultados no sean visibles a no ser que el alumno haya realizado el ejercicio.

En cualquier caso una, vez que este tipo de



metodología se ponga en marcha es necesario explorar e incorporar continuamente nuevos elementos de mejora para el aprendizaje de nuestros alumnos. Es decir, no puede convertirse en un esquema de aprendizaje estático sino constantemente en cambio y evolución, de la misma forma que cualquier profesor mejora año tras año y clase tras clase sus explicaciones o propuestas de lecturas, ejercicios, etc. ¿Quién no se ha dado cuenta después de la corrección de un examen que una de las preguntas del mismo más falladas por los alumnos coincidía con el tema explicado en el típico día que no estábamos muy lúcidos o que el libro no explicaba con suficiente claridad o simplemente no nos dio tiempo a dar ese contenido...?

¿Cuáles serían algunas de las ventajas de esta nueva metodología?

- Aunque el alumno no disponga de un horario para ir al centro no estará solo en su aprendizaje y ello le animará más a llevar un trabajo continuado.
- Incluso el alumno que actualmente no puede acudir al centro, podrá ir comprobando sus avances en tiempo inmediato, será consciente de sus dificultades y podrá plantearlas al instante. Su solución puede venir en un tiempo relativamente corto y en ningún caso mayor que en las actuales condiciones del caso de alumnos que acuden al centro de forma sistemática.
- Impedir que el alumno deje el trabajo del estudio para unos pocos días antes del examen.
- El carácter individualizado del proceso de enseñanza aprendizaje, de manera que cada uno pueda avanzar en la materia al ritmo que desee.
- Al imponerse con esta metodología la utilización de la expresión escrita se favorece la práctica y desarrollo de este modo de comunicación que es fundamental para obtener éxito en los exámenes escritos que son, al menos por el momento, el único objeto de evaluación.

**La metodología “electrónica”, fundamentada en los ordenadores e Internet, puede mejorar significativamente el aprendizaje y los resultados del alumnado de Bachillerato a distancia. Experiencias como las del Aula Mentor y el proyecto Aularagón pueden servir para su implantación y desarrollo.**

La realidad nunca es tan “redonda” y es posible que un montón de obstáculos se incluyan en este camino, pero lo cierto es que este camino ya se ha iniciado y existe diferentes experiencias en funcionamiento como la del Aula Mentor que se trata de

un sistema de educación a distancia a través de Internet en el que ya han participado más de 60.000 alumnos de muy diverso nivel educativo y en el que participa la Comunidad de Madrid principalmente en centros de adultos/as.

## EXPERIENCIAS DE VANGUARDIA

Su objetivo es la educación abierta, es decir, no reglada, pero cuenta con más de 70 cursos diferentes y los alumnos y los tutores se relacionan exclusivamente a través de Internet logrando un buen nivel de relación. Los alumnos cuentan con materiales en formato CD-ROM o en formato impreso y con un conjunto de opciones en Internet como materiales complementarios, una agenda que regula su actividad, test interactivos, ejercicios prácticos y un buen número de enlaces a páginas cuyos contenidos pueden ser de interés. Además de todo ello los alumnos cuentan con unas herramientas de comunicación que les permiten comunicarse de forma diaria y regular con su tutor y con otros alumnos de su curso.

Por otro lado el curso 2002- 03 el Gobierno de Aragón ha puesto en marcha el proyecto “Aularagón” para cursar enseñanzas a distancia a través de internet para los módulos 3º y 4º de Secundaria para Adultos a Distancia. Dicho proyecto se ha articulado en base a tres elementos:

- Un instituto de educación secundaria donde se concentran todos los procesos administrativos y docentes.

- Una extensa red de aulas de autoaprendizaje provistas de ordenadores conectados a Internet y con un horario amplio, donde un profesor se encarga de orientar al alumno en su aprendizaje y resolverle cualquier problema informático o administrativo.

- Una Plataforma de Teleformación que consiste en una serie de aplicaciones informáticas alojadas en Internet y que gestiona los contenidos didácticos

y proporciona las herramientas de comunicación para los usuarios.

## INVESTIGANDO PARA UNA EDUCACIÓN "SIN DISTANCIAS"

A raíz de la participación de uno de los profesores del centro en el proyecto Mentor y el conocimiento de la existencia de "Aularagón", el curso 2002/2003 planteamos a la Dirección de Área Territorial (DAT) Sur de la C.M. un proyecto para adecuar las actividades de la Secundaria y Bachillerato a distancia incorporando sistemas de información y comunicación electrónica. Para el curso 2003/2004 hemos recibido una dotación informática de dicha DAT, así como el apoyo del Centro de Profesores de Alcorcón para establecer un "grupo de trabajo". Ello nos permitirá aprender y diseñar aquellos elementos que puedan ser de utilidad para los objetivos que nos planteamos y que se pueden resumir básicamente en los siguientes aspectos:

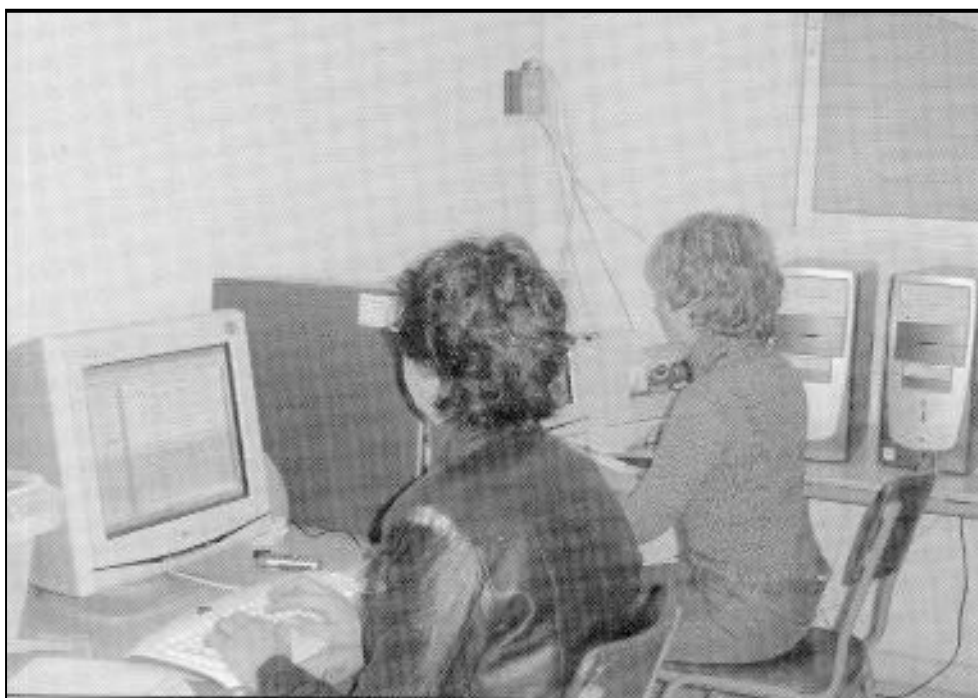
- Establecer los conocimientos tecnológicos básicos que nos permitan manejar con soltura esta nueva metodología educativa, para lo cuál es necesario, en primer lugar, analizar las necesidades de formación en particular de cada miembro del grupo.
- Analizar los diversos modos de atención de los alumnos a distancia en otros contextos.
- Diseñar un espacio WEB con materiales por asignaturas para cumplimentar la atención a los alumnos de distancia.

- Identificar materiales de ámbitos diversos que puedan resultar de utilidad para los alumnos.
- Reflexionar sobre los diferentes modos de atención tutorial.
- Reflexionar en el modo de informar y motivar a nuestros alumnos sobre las posibilidades que les puede ofrecer esta nueva metodología.
- Comenzar con una atención tutorial de modo experimental que nos permita conocer las metodologías más eficaces en este ámbito.

Con todo, nuestras fuerzas son limitadas, pues no contamos con horario adicional ni disponemos de un apoyo informático profesional, pero esperamos aprender y, sobre todo, explorar y reflexionar sobre nuevas estrategias educativas que puedan ser más útiles para enseñar a nuestros alumnos.

Por último, sería interesante que la Administración comenzase a dar algunos pasos en la dirección antes descrita de manera que la educación a distancia dejara de ser la alternativa "barata" y por el contrario tomara una entidad propia como consecuencia de las nuevas necesidades formativas que demanda la sociedad actual y, sobre todo, porque la utilización de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, conseguirá eliminar la barrera que separa al alumno y su tutor en los sistemas de educación a distancia tradicionales. Podría llegar el día en que el propio concepto de distancia comenzara a ser

inadecuado y fuera sustituido por otro que exprese la nueva realidad. Existen varios términos para definirla: "educación sin distancias", "aula virtual", "educación en soporte telemático", "teleformación"... todos ellos expresan los intentos de definir algo que ya no puede emplear el término "distancia" porque su característica esencial consiste en eliminar la distancia.



# Ciclo Formativo a distancia de Grado Superior de F.P.: ¡una experiencia!

*Estanislao Sáez Gómez*

*Profesor del IES “Giner de los Ríos” de Alcobendas (Madrid)*

## INTRODUCCIÓN

EL Ciclo Formativo de Grado Superior a distancia de Educación Infantil que se imparte en el I.E.S “Giner de los Ríos” de Alcobendas, cumplirá este curso su cuarto año. A lo largo de este tiempo se han ido produciendo novedades, asentando hábitos, afirmando propuestas..., lo que pretendemos es contar de una forma sencilla qué y cómo es nuestro Ciclo.

La única referencia de que disponíamos respecto a las enseñanzas a distancia era que en nuestro Centro se impartían Bachillerato y Educación Secundaria de Personas Adultas (ESPA) en esa modalidad. Cuando se nos informó de que también nosotros tendríamos de un Ciclo Formativo a distancia, cuya intención preferente era dar oportunidad a algunas personas de obtener una cualificación profesional, nos surgieron las primeras dudas: los Ciclos Formativos tienen un elevado porcentaje de aprendizaje práctico dentro de cada Módulo Profesional, (asignatura en términos de F.P.) y en el caso de la educación a distancia no era posible abordarlo de la misma manera que con los alumnos en el aula, dado que los alumnos de distancia sólo disponen de sus textos. Pero ésta no era la principal dificultad: todos los Ciclos Formativos incluyen un período de Formación en Centros de Trabajo (FCT), prácticas presenciales en un empresa o institución pública, y quien se inscribe en una enseñanza a distancia suele ser porque no puede ir con regularidad a un centro de estudios.

A todo esto se añade que no existe una normativa concreta y específica para Ciclos Formativos a distancia que permita considerar las peculiaridades de nuestros alumnos. Cada año se reciben unas instrucciones, en las que, como comentaremos, algunos aspectos importantes son expuestos a título orientativo.

**La realización a distancia de los Ciclos Formativos de F.P. tiene dos importantes dificultades: ¿cómo desarrollar en cada asignatura o módulo la gran parte de aprendizaje práctico que conlleva?, y ¿cómo hacer realidad el período de Formación en Centros de Trabajo exigido por la normativa?**

## ORGANIZACIÓN DE UN CICLO FORMATIVO A DISTANCIA

Con el fin de aclarar cómo se organiza nuestro Ciclo iremos analizando por partes los aspectos de más interés siempre teniendo como referente el objetivo propuesto por la propia Administración educativa al señalar que: *La F.P. específica a distancia es una oferta educativa que no persigue fines de escolarización, sino de formación de carácter profesionalizador para personas en edad activa.*

Nuestro Ciclo Formativo se compone de ocho Módulos Profesionales, cuya superación facilita el acceso al último y definitivo, la Formación en Centros de Trabajo.

### *Materiales*

Los alumnos disponen de materiales publicados para cada Módulo Profesional que son editados por el CIDEAD del Ministerio de Educación y Cultura con quien nuestra comunidad autónoma estableció un convenio para su uso.

Cada Módulo Profesional se organiza en “unidades didácticas” lo que facilita tanto el estudio como la división de la materia en partes que realiza cada profesor.

Los alumnos al matricularse adquieren los libros

y supone para ellos una ventaja ya que disponen de una referencia muy clara de los contenidos que han de aprender y de los que les examinarán.

La utilización de los mismos también ocasiona algunas dificultades:

Una, como ya hemos mencionado, es que los aspectos más prácticos de cada materia no figuran y si lo hacen, lógicamente, se trata de descripciones que el alumno lee pero no desarrolla, como sí hacen los alumnos del Ciclo presencial. Otra dificultad es la imposibilidad de revisar, modificar los textos y actualizarlos: por ejemplo la nueva Ley (LOCE) ha establecido nuevos parámetros para lo que conocemos como "educación infantil".

### Tutorías

Con el fin de solventar dudas los alumnos disponen de unas horas semanales de atención por cada Módulo Profesional.

Las consultas pueden realizarse por vía telefónica, por vía telemática o de forma presencial.

De forma paulatina ha ido aumentando el número de consultas a través de Internet. En los primeros cursos sobre todo había consultas telefónicas, pero hoy el 50% lo son a través del correo electrónico (y están aumentando).

En este sentido estamos intentando conseguir medios más acordes con esta realidad: poder disponer de más ordenadores conectados a la red, pues no hay ninguno en nuestro Centro de uso exclusivo para las enseñanzas a distancia.

Una forma especial de entender el trabajo tutorial, y que creemos la más importante, que en este Centro siempre se ha desarrollado, es el establecer contacto y seguimiento por parte del Coordinador del Ciclo a distancia con los distintos alumnos, con el fin de motivarlos y evitar decepciones y abandonos. Nuestro objetivo es no sólo atender a quienes nos consultan sino llevar la iniciativa de ponernos en contacto con los alumnos que "no dan señales de vida" durante algún tiempo.

### Sesiones presenciales

Con el fin de subsanar en parte la carencia de aprendizajes prácticos mencionados, se intenta complementar los contenidos teóricos con lo que se ha denominado: "sesiones presenciales". Consisten en "clases" de varia horas de

duración continuadas en una tarde para cada uno de los Módulos Profesionales. En ellas lo que se abordan son los contenidos prácticos complementarios a sus textos, se les proporcionan materiales, información, bibliografías... y, sobre todo, se llevan a cabo actividades.

Al cabo del curso se realizan tres sesiones por cada Módulo. Aún así sigue siendo insuficiente. Dificultad añadida es que no pueden ser obligatorias, dado el carácter de esta enseñanza y, por ello, no asiste la totalidad de los alumnos matriculados.

### Exámenes

A lo largo del curso establecemos tres exámenes parciales, a modo de evaluaciones, que facilitan abordar cada Módulo Profesional por partes. Cada tutor determina, atendiendo a los diferentes bloques de contenidos propuestos en las "unidades didácticas", las que corresponderán a cada examen.

Se hace con el fin de que los alumnos tengan una posibilidad de evaluación "continua", si se le puede llamar así, que permita la revisión de cada error cometido, la entrevista con el tutor, detectar dificultades de aprendizaje y los aspectos de cada "unidad" que parecen haber dado pie a más errores.

Además existen exámenes de recuperación en junio y septiembre.

### Formación en Centros de Trabajo

Tras concluir y superar todos los Módulos Profesionales los/as alumnos/as han de realizar un período de prácticas laborales en empresas, organismos, instituciones,... que en nuestro caso suponen un total de 720 horas. Durante este período





siguen matriculados en nuestro Centro y se rigen por nuestro calendario escolar.

La principal dificultad estriba en que durante todo este largo proceso los alumnos han de asistir regularmente al centro donde desarrollan este proceso formativo. Sus horarios personales son en la mayoría de los casos incompatibles con el desarrollo de esta actividad, sobre todo los de quienes trabajan. Algunos sólo pueden realizar las prácticas en determinados períodos del año, en determinados días de la semana, e incluso algunas horas durante el día. Encontrar centros que permitan atender todas estas condiciones resulta muy complicado.

Cuando contactamos con un centro para desarrollar prácticas en él debemos firmar un Convenio, éste siempre es visado por el Director del Área Territorial al que pertenece nuestro Instituto. Las situaciones de excepcionalidad, además, exigen la autorización previa por parte de la Administración educativa. La conclusión es sencilla: se dan facilidades para que se matriculen y estudien, pero luego supone gran esfuerzo al Coordinador del Ciclo adecuar la realidad de cada alumno a la exigencia de la Formación en Centros de Trabajo.

Lo positivo, después de que nuestra primera promoción realizara las prácticas, ha sido comprobar que la preparación ha sido cuando menos suficiente para que se incorporaran y colaboraran en las empresas seleccionadas.

Para las personas que provienen del mundo laboral relacionado con la Educación Infantil existe la posibilidad de solicitar la "exención" de esta formación. Han de justificar documentalmente, en su petición, no sólo que poseen experiencia, sino más importante, que disponen de contratos laborales que lo demuestran.

**La información detallada sobre el Ciclo Formativo evita que muchas personas se matriculen sin calcular bien sus posibilidades para afrontar todo el curso al completo. Con ello evitamos el consiguiente desánimo posterior si fracasan.**

### Alumnado

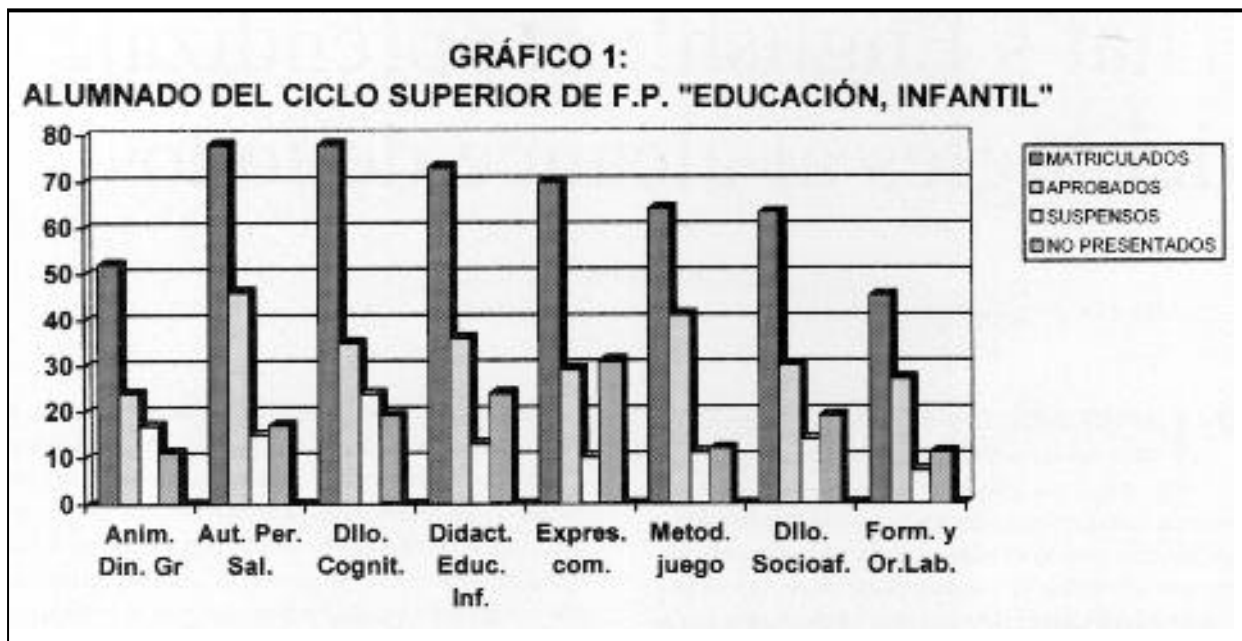
En estos cuatro últimos cursos ha habido un cambio importante en el perfil de los alumnos que acceden a nuestro Ciclo: la mayoría son siempre mujeres, en eso no difiere del Ciclo presencial.

Las condiciones de acceso establecen dar prioridad a aquellas personas que trabajan, y dentro de ellas, primero a las que lo hacen dentro del campo de la atención a la infancia. Las plazas que sobran se adjudican al resto de las solicitudes. En la actualidad el número de plazas ofertadas es de 80 por cada Módulo Profesional.

En el primer curso, 2000-01, no hubo demasiada información de nuestro Ciclo y aun así fueron ocupadas 65 plazas de las 90 permitidas en ese curso, todas personas adultas que en su mayoría trabajaban y deseaban retomar o completar sus estudios. En los cursos siguientes se añadió la necesidad de residir en la Comunidad de Madrid, manteniéndose que estar trabajando era uno de los criterios prioritarios de admisión, aun así sólo alrededor de un 30% reunía esa condición y un elevado grupo de solicitudes eran de personas jóvenes que no habían tenido acceso al Ciclo presencial. En el curso actual, por primera vez el 100% del alumnado matriculado trabaja.

Un problema detectado es que a lo largo del curso un elevado número de alumnos va abandonando el Ciclo, característica de los estudios a distancia, pensamos que acentuada en el caso de los Ciclos por dos razones: aun siendo enseñanza reglada supone una formación complementaria, no tanto una necesidad, como sucede en el caso de quienes estudian Bachillerato o Secundaria; la segunda es que en los Ciclos cada alumno decide en cuántos Módulos Profesionales matricularse, puede elegir desde uno hasta los ocho que componen el Ciclo Formativo junto a la formación en centros de trabajo. Muchas personas no saben calcular sus posibilidades reales y se matriculan en más de que lo que pueden afrontar, con el con-





siguiente desánimo posterior. Para subsanar este problema se realiza un reunión informativa previa a la matriculación donde se les orienta. Asimismo se les informa, ya que casi todos lo desconocen, de la necesidad posterior de realizar unas prácticas presenciales sin las cuales no se puede obtener la titulación.

En el pasado curso 2002-03 estuvieron matriculadas 86 personas, 3 hombres y 83 mujeres. Del curso anterior 2001-02, que ya habían concluido todos los Módulos Profesionales, iniciaron su Formación en Centros de Trabajo 18 alumnos.

Se matricularon en los ocho Módulos Profesionales 28 personas, un 32,6 % de todos los matriculados y que suponen la mayoría de los No Presentados a los exámenes, consiguiendo superarlos en su totalidad sólo 9 alumnos.

Con el fin de conocer algo de nuestra realidad incluimos el Gráfico 1 que refleja los datos del curso pasado 2002-03.

**Profesores:**

Quienes impartimos el Ciclo Formativo a distancia somos los mismos profesores que en el Ciclo presencial, pertenecientes unos al cuerpo de Profesores de Secundaria en la especialidad de Intervención Sociocomunitaria, y otros al cuerpo de Profesores Técnicos de F.P. en la especialidad de Servicios a la Comunidad.

Al igual que el resto de profesores de enseñanzas a distancia recibimos el Curso que nos habilita para impartir esta modalidad educativa.

Una dificultad que tenemos es que las instrucciones de principio de curso que se nos envían para organizar el Ciclo Formativo sólo reflejan a título orientativo, sin un respaldo legal, el número de horas de atribución docente al profesorado, la distribución y número de sesiones presenciales y exámenes, con lo que en demasiadas ocasiones se está a expensas de la negociación con la Inspección Educativa en cuanto a atribución horaria de cada profesor para cada Módulo Profesional; Inspección que si en la mayoría de los casos conoce insuficientemente qué son los Ciclos Formativos presenciales, no digamos respecto a los Ciclos Formativos a distancia.

De cualquier manera, y a modo de conclusión, diremos que sí se observa que hay un elevado porcentaje de personas muy motivadas, muchas de ellas por la necesidad de obtener un título para poder seguir trabajando, otras para poder cambiar su rumbo profesional, que aprovechan de manera muy notable tanto sesiones presenciales, como tutorías obteniendo una preparación que pensamos suficiente para luego consolidarla en las prácticas.

Nuestro Ciclo Formativo en la medida en que cumple la función para la que se diseñó (una oferta formativa para población adulta que capacita profesionalmente) obtiene resultados satisfactorios, pero el nivel varía cuando quienes acceden sólo pretenden ocupar su tiempo, desean acabar cuanto antes, no atienden a las orientaciones que los tutores les sugieren... Esto conlleva abandonos y su consiguiente pérdida de plazas que otras personas no pudieron ocupar y ahora se pierden.

# That's English!: el aprendizaje del inglés al alcance de todos

Rafael E. Martínez Morazo

Director del Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia .CIDEAD (Madrid)

“IMPRESINDIBLE el dominio del inglés”. Esta frase tan habitual en los anuncios de oferta de empleo, no cabe duda de que ha frustrado muchas aspiraciones de los que buscan trabajo y consideran que es el momento de recorrer un camino, que en cualquier caso aumenta el horizonte personal en un mundo cada vez más globalizado, en un mundo cada vez más a la vuelta de la esquina en el que comunicarse es de suma importancia.

No se sabe si estos anuncios pudieron contribuir a despertar en los responsables de educación la idea de afrontar el establecimiento de un sistema de aprendizaje de inglés a distancia para todas aquellas, que estando, o no, fuera del sistema escolar, por sus circunstancias de diverso orden carecían de la posibilidad de seguir un curso presencial de idiomas.

Quizás por lo apuntado, pero sin duda por la caída de las fronteras, el incremento de relaciones internacionales, el mayor y más frecuente acceso a los medios de comunicación unido al claro desarrollo y entrada de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en nuestras vidas, el Inglés se haya constituido en un instrumento indispensable de cualquier ciudadano para su inserción en el mundo laboral hasta el punto de que hoy día no se puede concebir una formación integral del individuo, si no se contempla el aprendizaje del idioma.

Con estas premisas y una gran intuición nació, en 1993, el Programa *That's English!* para el aprendizaje del idioma inglés en la modalidad a distancia, que hoy sigue con plena vigencia, además, es un referente de calidad dentro de la amplia, y no siempre seria, actual oferta de enseñanza de idiomas, y el único que conlleva la posibilidad de obtener el Certificado Oficial del Ciclo Elemental de Idioma Inglés expedido por la Escuela Oficial de Idiomas.

*That's English!*, que ahora cumple diez años, nace como fruto de la colaboración del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte con British

Broadcasting Corporation (BBC), Televisión Española y el apoyo financiero del Banco Exterior de España.

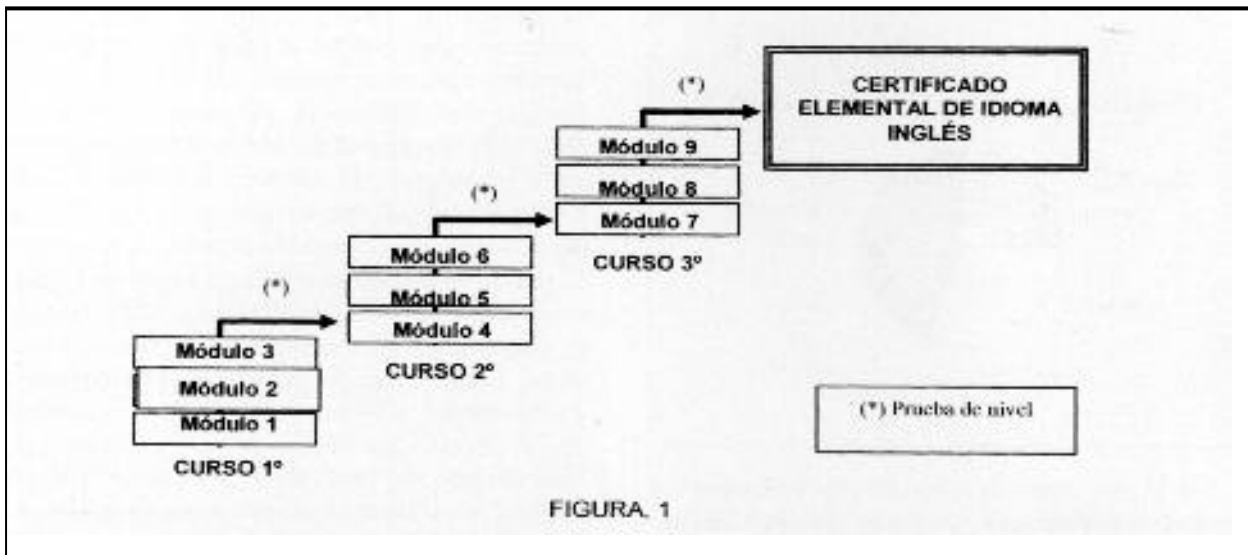
Diez años son ya un fragmento de la historia y, en ellos, las operaciones de privatización, fusión y absorción sucedidas en los círculos financieros, han hecho que hoy no exista el Banco Exterior de España y su lugar haya sido ocupado por el Banco Bilbao Vizcaya Argentaria, y que en la gestión académica del programa, los profundos cambios derivados de la descentralización administrativa, como consecuencia del proceso de transferencia de competencias en materia educativa a las Comunidades Autónomas, hayan hecho que estas se conviertan en insustituibles colaboradores y coartífices del éxito de un programa por el que ya han pasado más de medio millón de alumnos.

Pero ¿dónde reside la vigencia y consolidación de *That's English!*? Sin duda en que es un proyecto erigido sobre múltiples e importantes apoyos. Así, cualquiera puede empezar a estudiar inglés con *That's English!*, pues si sus requerimientos son los de un principiante absoluto, tienen su sitio en el primer curso, lo mismo que otros alumnos con mayores conocimientos, pueden a través de un examen de nivel, incorporarse a 2º ó 3er. curso.

Además su estructura modular permite, a cada alumno, acomodar su proceso formativo a sus condiciones y necesidades personales, establecer objetivos educativos parciales que poder alcanzar en plazos más cortos que un año académico y ser evaluado según su propio ritmo de aprendizaje.

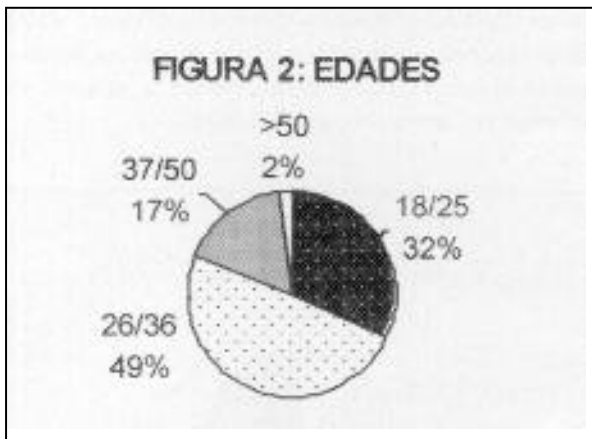
El programa *That's English!* se compone de nueve módulos, impartidos a lo largo de tres años; lo que hace que cada módulo se corresponda, aproximadamente, con un trimestre académico y que tres módulos equivalgan a un curso presencial de las Escuelas Oficiales de Idiomas (figura 1). Además la superación de cada módulo da lugar a una acreditación que garantiza la validez de las pruebas superadas, en la modalidad a distancia.

Y todo ello a distancia, desde casa, si bien el



programa ofrece la oportunidad de asistir a sesiones presenciales en la Escuela Oficial de Idiomas, en las que podrá encontrar respuesta a sus consultas y desarrollar prácticas orales con su tutor.

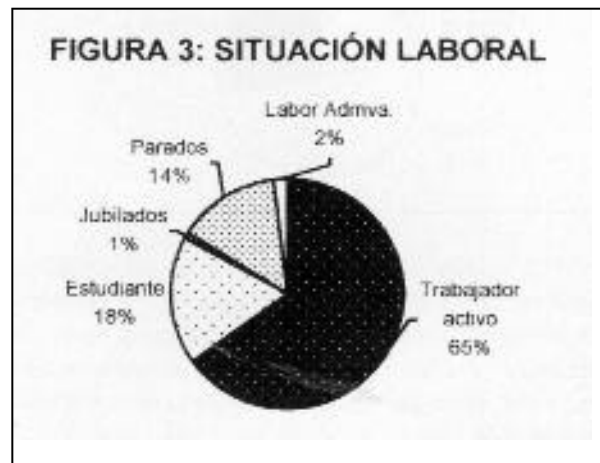
El resto son unos materiales de calidad contrastada que se han ido enriqueciendo a lo largo de la vida del programa. Así, a los libros y programas de televisión, que son emitidos diariamente por la 2 de TVE, y casetes de audio, que junto con la guía del alumno constituían los únicos materiales en su origen, se han ido sumado: los cuadernos de actividades; la edición en vídeo de los programas de televisión que permite incrementar la flexibilidad horaria para el estudio y romper con la atadura a unos horarios de emisión que, ciertamente, no son los mejores ni los deseados pero sí los posibles; los CD (3 por curso) con un total de 105 actividades multimedia e interactivas que vieron la luz el curso pasado y, este año, como última novedad, la aparición de los audios en formato CD-rom que representa una mejora en la calidad del sonido y comodidad en su utilización.



*That's English!* es, pues, como se ha apuntado más arriba, un programa que cuenta con la

garantía que le confieren sus diez años de experiencia y más de medio millón de alumnos de todas las edades, si bien son mayoría los que se encuentran entre los 18 y los 36 años (figura 2).

Si atendemos a la ocupación principal del alumno, que es el condicionante que en un gran número de casos determina su decisión de estudio en una modalidad de enseñanza no presencial, nos encontramos con los datos que se ofrecen en la figura 3 y que ponen de manifiesto como una abrumadora mayoría de los alumnos que optan por estudiar inglés a través de *That's English!* definen su situación como la de "trabajador en activo".



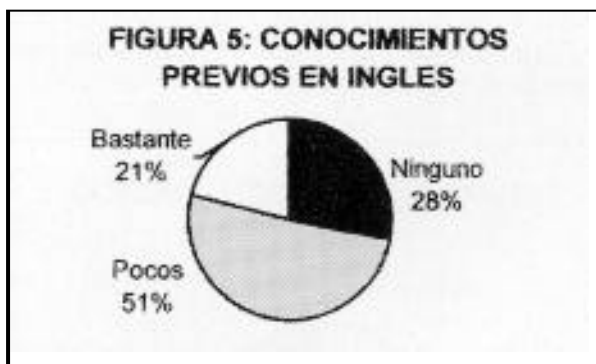
Aunque la normativa vigente para matricularse en las enseñanzas de idiomas exige, simplemente, tener dieciséis años (con anterioridad la edad exigida era de 18 años) y el haber cursado, cuanto mínimo, los dos primeros años de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, el grupo de alumnos más numeroso de cuantos se encuentran matriculados en las enseñanzas de *That's English!* es el constituido por aquellos que poseen estudios universitarios, si bien el de alumnos en posesión de estudios medios, también representa un porcentaje muy



importante (figura, 4).



Por lo que respecta a los conocimientos previos de lengua inglesa que poseen los alumnos cuando se matriculan y deciden afrontar la enseñanza de inglés a distancia a través del programa *That's English!*, el porcentaje mayor es el que corresponde al grupo de alumnos que declara contar con pocos conocimientos de inglés, aproximadamente la mitad, configurándose la otra mitad, prácticamente, a partes iguales entre los que consideran que no poseen ningún conocimiento o tienen ya bastantes (figura, 5).



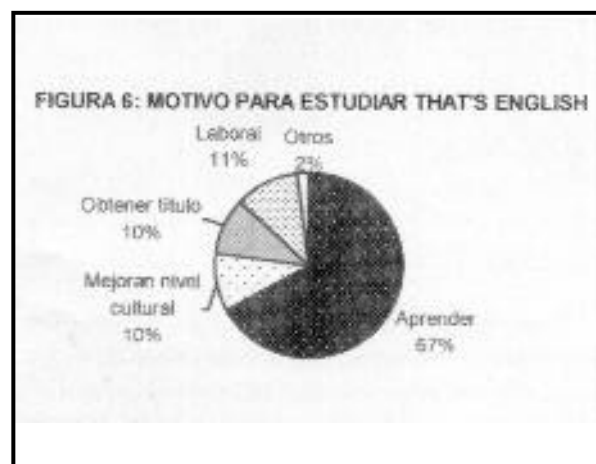
Y si es por la motivación que ha empujado al alumno de *That's English!* a estudiar y aprender inglés, la mayoría dice hacerlo por el mero hecho de aprender, si bien también algunos señalan motivos laborales como los que han determinado su decisión (figura, 6).

El alumno tipo, pues, que acude a aprender inglés a través del programa *That's English!*, a la vista de los datos analizados, es una persona con edad comprendida entre los 26 y 36 años, en situación de trabajador activo, con una formación a nivel de estudios universitarios pero pocos conocimientos de la lengua inglesa, adquiridos a través de su paso por los estudios reglados, y que desea ahora aprender más.

Y en algún punto al inicio de estas líneas, cuan-

do se habla de la intencionalidad que acompañó el nacimiento del *That's English!*, se cita el vocablo "intuición", algo que no se hace de forma gratuita, pues el programa contempla una metodología y un enfoque del aprendizaje del idioma mediante el desarrollo progresivo de competencias lingüísticas por la consecución de una serie de formas de comunicación, configuradas como un conjunto de acciones que tienen una finalidad comunicativa concreta dentro de un ámbito específico, a través de la puesta en juego de diversas estrategias y la utilización de diferentes destrezas lingüísticas y discursivas de forma contextualizada; algo que coincide, claramente, con los objetivos del documento presentado por el Consejo de Europa en el año 2001 (ocho años después del inicio de *That's English!* y a casi diez del inicio de sus trabajos previos) en el transcurso de la celebración del Año Europeo de las Lenguas.

*That's English!*, no cabe ninguna duda a la vista de la experiencia acumulada y de los datos expuestos, constituye un programa que desempeña un importante papel social, que se ve reforzado, además de por su flexibilidad, ya reseñada, por lo accesible del precio de su matrícula, (135 euros en el presente curso 2003/2004), en el que, además de la matrícula con derecho a examen, se incluyen la tutoría presencial, los libros, cuadernos de actividades y cintas casetes, siendo el resto de los materiales didácticos ofertados de adquisición voluntaria a unos precios al alcance de todos; sin olvidar que las familias numerosas y profesores que prestan sus servicios profesionales en centros públicos en los que se imparten enseñanzas del régimen general, disponen de una reducción que en el primer caso puede alcanzar hasta la totalidad de los gastos de matrícula y en el segundo representa un 50 % de los mismos. No es por tanto arriesgado, exagerado, ni un brindis al sol hablar de excelencia al hecerlo de *That's English!* como fórmula para el aprendizaje de inglés ni ignorar que es el único programa que ofrece la garantía de obtener a distancia un título oficial.



## PAEBA-Perú

Una experiencia de cooperación para el desarrollo y la lucha contra la pobreza en el ámbito de la educación de personas adultas

*Jesús E. Rueda Prieto*

*Director español del Paeba - Perú*

### LOS PAEBA

LOS Programas de Alfabetización y Educación Básica de Adultos (PAEBA) son iniciativas que se inscriben en la política de cooperación educativa que se viene desarrollando por nuestro país en Centro-América y Sudamérica a través del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y la Agencia Española de Cooperación Internacional.

Estos programas, que se inician a comienzos de la década de los noventa y que en la actualidad están o han estado presentes en El Salvador, República Dominicana, Honduras, Nicaragua, Paraguay y Perú, desarrollan una acción temporal en países con un alto índice de analfabetismo, pretendiendo fortalecer, y en algunos casos, establecer, el sistema de educación de adultos, contribuyendo a la disminución de las tasas de analfabetismo y promoviendo la continuidad educativa.

### PAEBA-PERÚ: OBJETIVOS Y FASES

La experiencia que se quiere narrar a continuación es la puesta en marcha y el desarrollo del periodo de experimentación y validación del PAEBA-PERÚ, desde las propuestas que se formularon en su proyecto hasta las realidades de su actuación en dos distritos de Lima donde se ha comenzado la actividad en los círculos de alfabetización de mayo a octubre del presente año.

El PAEBA-PERÚ se configura como una experiencia piloto que pretende incidir en las definiciones técnicas y estratégicas que el Programa Nacional de Alfabetización y la Dirección Nacional

de Educación de Adultos del Ministerio de Educación de Perú, requieren para mejorar la calidad y cobertura de sus programas y, así mismo, contar con una propuesta sólida para extenderla a otros escenarios donde actúan. Tiene como objetivo fortalecer institucionalmente al Ministerio de Educación del Perú en el ámbito de la educación de personas adultas, contribuir en la disminución del volumen de población analfabeta y mejorar los niveles educativos de jóvenes y adultos de zonas urbano-marginales de Lima.

**El Paeba-Perú es una experiencia piloto con un proyecto de actuación en varios distritos de Lima dirigido a unas 40.000 personas. El MECD, reforzando al Ministerio de Educación de Perú, trata de contribuir a disminuir el analfabetismo y mejorar los niveles educativos de jóvenes y adultos de zonas urbanas marginales de ese país.**

Este proyecto realizará una acción intensiva en cinco distritos de Lima donde se da la mayor concentración de población analfabeta, esperando su reducción significativa en el plazo de tres años (60% del total de población analfabeta del distrito). La población a atender será básicamente jóvenes y adultos mayores de 15 años, en situación de pobreza o extrema pobreza, que mayoritariamente trabajan como amas de casa, empleados(as) de servicios y obreros(as). Sus beneficiarios directos serán 26.900 personas con analfabetismo absoluto que serán atendidas con programas de alfabetización inicial, 9.000 neolectores con programas de reforzamiento y 1.500 personas atendidas en la

Fase Segunda de la Educación Básica de Adultos.

El proyecto desarrollará una propuesta curricular que, considerando la alfabetización como proceso inicial y eje transversal de la educación permanente de jóvenes y adultos, establezca un recorrido único que abarque desde el proceso de Alfabetización hasta la consecución de Certificación de Secundaria Básica, y que permita a los participantes alcanzar el equivalente a Primaria en menor tiempo del ahora establecido (5 años), así como conseguir el Certificado de Secundaria Básica a través de un proceso adecuado a la población adulta, o en su defecto, contar con las competencias que los habiliten para un mejor desempeño de sus roles sociales y laborales.

Esta propuesta comprende tres fases. La primera desarrolla un período de alfabetización inicial en 6 meses y otro de reforzamiento también en 6 meses, en "círculos" de alfabetización a cargo de alfabetizadores vinculados al proyecto. Estos "círculos" contarán con material fungible y cuadernos de trabajo para los participantes que permitan el logro de las competencias previstas en las matrices curriculares. La propuesta para la segunda fase se llevará a cabo a cargo de docentes también vinculados al proyecto, con apoyo de material educativo elaborado en el mismo, en la modalidad presencial, con una organización adecuada a las personas adultas. La propuesta para el tercer ciclo deberá diseñarse a partir de una adecuación curricular y de la organización general de la Secundaria Básica.

Una de las características de este proyecto es su vinculación directa a la población y a sus organizaciones de base. Así, al asumir la propuesta estratégica del Programa Nacional de Alfabetización, la acción educativa descansa en los comités distritales como espacios locales de gestión que propician la participación de las municipalidades, organizaciones comunales y sociales en la gestión y vigi-

**El proyecto Paeba-Perú supone también la movilización de la población y sus organizaciones de base a través de una red de apoyo que mejora, amplía, vigila y cogestiona los programas de Alfabetización y Educación Básica de Adultos/as.**

lancia de los procesos de alfabetización y deposita en los ciudadanos la cogestión de su propio proceso educativo. Por tanto, supone un trabajo, básicamente de movilización, que va a permitir contar con una red de apoyo que mejore y

amplíe sustantivamente los programas de Alfabetización y Educación Básica de Adultos.

### ALGUNOS DATOS PARA ENTENDER EL CONTEXTO

La población peruana estimada al 30 de junio del año 2000 alcanza los 25.662.000 habitantes y presenta una acelerada concentración en el área urbana de 72.1%, situación que obedece fundamentalmente a procesos migratorios y a diferencias en la tasa de crecimiento natural. De este total, un 53% se concentra en la costa, siendo Lima Metropolitana la ciudad más poblada, donde habitan 7.497.000 habitantes, de derecho, estimándose en alrededor de 9 millones la población de hecho.

Según resultados de la Encuesta Nacional de Hogares sobre Condiciones de Vida del IV trimestre del 2001, el 54% del total de la población del país se encontraría en situación de pobreza, lo que equivale a 14.609.000 habitantes, los cuales no cuentan con los recursos suficientes para adquirir la "canasta" básica de consumo; y un 24% pueden ser considerados pobres extremos. Si bien la población rural es la más afectada, la migración rural-urbana ha configurado un cuadro de población con pobres y pobres extremos ubicados en la periferia de las ciudades principales y secundarias del país, que no tiene garantizada una alimenta-

ción mínima-mente adecuada, comprometiéndose su salud. Sus posibilidades de acceso a la educación, a una mejor vivienda y al trabajo son mínimas.

Es precisamente el nivel de educación alcanzado por la población un i n d i c a d o r







importante de la exclusión social de la población pobre. La población no pobre alcanzó mejores niveles educativos, logrando el 30.2% estudiar educación superior, el 44.5% tenía algún año de educación secundaria, el 21.1 % educación primaria y sólo el 4.1% carecía de nivel educativo alguno. En cambio, la población pobre, sólo el 5.9% logró estudiar algún año de educación superior, el 38.6% alcanzó estudiar algún año de educación secundaria, el 42.5% educación primaria y el 13.1% no tenía ningún nivel de estudios logrados. Y lo que es más grave aún es que un grupo poblacional entre los 15 y 24 años no estudia ni trabaja, encontrándose en situación de vulnerabilidad social.

De acuerdo a los datos de la Encuesta Nacional de Hogares de finales del 2001 (INEI) en el Perú existen 2.087.093 de personas iletradas, aproximadamente un 12.1% de la población total.

De este total de más de 2 millones de personas analfabetas, 843.681 son menores de 50 años y 66.463 de las mismas pertenecen al grupo de entre 15 y 19 años.

También conviene resaltar que del total de iletrados, aproximadamente el 75%, es decir más de 1.500.000 personas, son mujeres.

Sólo en Lima Metropolitana existen 189.123 personas iletradas, habiéndose producido en los últimos 10 años un incremento en analfabetos absolutos en más de 28.000 nuevos analfabetos.

Esta concentración de cifras absolutas en Lima ha sido el factor tenido en cuenta para decidir actuar de forma priori-

taria en los distritos de la capital más desfavorecidos con las cifras más altas de iletrados.

En Lima, los datos sobre pobreza y extrema pobreza nos arrojan las cifras siguientes:

- 54.4% de personas en situación de pobreza
- 24.1% de personas en extrema pobreza.

La línea de la pobreza de Lima está fijada en 260 soles per cápita por mes. Aproximadamente 68,4 euros al cambio actual.

Así mismo, la línea de extrema pobreza es menor a 122 soles por mes, 34,7 euros.

## ALGUNOS PROBLEMAS DETECTADOS

El analfabetismo y los limitados niveles educativos de la población son básicamente problemas de inequidad en el acceso a saberes actuales, a prácticas socioculturales innovadoras, a aprendizajes que permitan a las personas actuar sobre su realidad. Esta situación está unida también a desigualdades en el acceso al bienestar y a un desarrollo humano integral. Este problema central tiene entre sus principales causas:

- La fuerte migración de la población de zonas rurales -que mayoritariamente es analfabeta o tiene muy bajos niveles educativos- ocasionada por la violencia estructural y política que ha afectado a estas poblaciones en los últimos años y por políticas económicas centralistas, que no incentivan el desarrollo rural.
- La ineficiencia del

**El programa actúa de forma prioritaria en los distritos de Lima más pobres o desfavorecidos, con mayores dificultades de acceso a la educación y cifras de analfabetismo elevadas.**



sistema educativo en sus modalidades escolares, expresada en altos índices de repetidores y de deserción y en la baja calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje.



- La desigualdad en la expansión del sistema educativo que afecta a la educación de jóvenes y adultos debido a una ubicación secundaria de la alfabetización y educación de adultos en las decisiones de política y en la gestión educativa. Las políticas y proyectos de mejora educativa han estado centradas en la educación de menores. A ello se suma la ausencia de una demanda efectiva por la educación de adultos de sus potenciales beneficiarios, lo que profundiza esta desigualdad.
- Una oferta educativa formal para jóvenes y adultos desprestigiada, de baja calidad y discriminatoria. Ello se expresa en currículos poco pertinentes que generan aprendizajes poco útiles para la vida; en procesos educativos moldeados para niños y sobre la base de una cultura occidental; en el limitado posicionamiento de la educación de jóvenes y adultos frente a la nueva realidad de la información y de la comunicación; en una educación de adultos desligada del trabajo y del ejercicio de una ciudadanía plena. La educación de adultos tiene en el sistema un carácter supletorio y los reducidos presupuestos asignados no le han permitido redimensionarse.
- La fragilidad de las experiencias de alfabetización, sin acciones sostenidas de refuerzo y seguimiento, acentuando el analfabetismo

funcional y la rápida regresión de los alfabetizados. Esta fragilidad es respuesta a concepciones tradicionales de la alfabetización, con una visión mecanicista del dominio de competencias comunicativas, que no genera espacios para hacer uso de las competencias adquiridas en su vida cotidiana. La fragilidad de estas experiencias tiene que ver también con la ausencia de investigaciones sobre el aprendizaje de los adultos que sustenten sus propuestas, con la insuficiente y desactualizada formación de los facilitadores del proceso de alfabetización, con el aislamiento y la incomunicación de las experiencias educativas en el campo de la educación formal, no formal e informal y con el inapropiado aprovechamiento de los resultados de las experiencias exitosas en el campo de la alfabetización.

- La alta tasa de deserción de los programas de Alfabetización originada por programas poco atractivos para los adultos por su desvinculación con su cultura y vida cotidiana. Ha contribuido también con esta significativa deserción, la inadecuada ubicación de los programas que ha respondido más a los intereses de quienes la administran o conducen que a la demanda efectiva; el deficiente "monitoreo" de dichos programas y particularmente la escasa motivación y movilización de la comunidad para promover, gestionar y vigilar los programas.

El desafío es grande por la complejidad del problema. Su solución no depende únicamente de la eficiencia interna de los programas de Alfabetización, sino que está ligada al desarrollo de la educación en su conjunto y a políticas nacionales que apuesten por el desarrollo humano.

#### EL PAEBA-PERÚ: PROGRAMA PILOTO

En este contexto el PAEBA-Perú tiene vocación de programa piloto que permita concretar y validar las propuestas del Programa Nacional de Alfabetización y que, en el marco de la nueva Ley de Educación del Perú, contribuya a la elaboración de una propuesta organizativa y curricular, elabore unos materiales para las dos primeras fases de la EBA, unos diseños de formación de profesorado de educación de personas adultas y, en general, todo un conjunto de medidas que pueda ser transferidas y replicadas en todo el país y que contribuyan a un fortalecimiento institucional del Ministerio de Educación del Perú en este ámbito educativo.

# “Distrito Centro”: un CEPA en Madrid capital

*Marisa Acinas, Juan Brotat y Rosa Chacón*  
*Profesores del Centro de EPA “Distrito Centro” (Madrid)*

## MADRID TIENE DE NUEVO UN CEPA EN EL DISTRITO CENTRO

EN los últimos años, por diversas circunstancias, el distrito Centro de Madrid no disponía de un centro público de Educación de Personas Adultas. Para subsanar esta carencia, teniendo en cuenta las especiales características sociológicas de la zona y la recomendación de la Asamblea de Madrid de noviembre de 1999 referente a la necesidad de la existencia de un centro en cada distrito municipal y en localidades de la Comunidad mayores de 25.000 habitantes, la Consejería de Educación decidió establecer unas aulas de EPA aprovechando parte de las instalaciones del IES “San Mateo” situado en este distrito.

**El CEPA “Distrito Centro” inició su actuación en el 2001 en las instalaciones del IES “San Mateo” y dependiendo del CEPA “Joaquín Sorolla”. En octubre de 2002 el Centro fue creado oficialmente y se hizo autónomo. En todo momento ha atendido a una población variopinta tanto residente en el Distrito como transeunte (debido a la variedad de transportes y actividades terciarias que existen en la zona).**

Su creación estaba bien justificada pues el distrito Centro de Madrid encierra una población variopinta desde una doble perspectiva, como residente y como transeunte, debido a la diversidad de actividades terciarias que en él se desarrollan. El nivel cultural es dispar así como el lugar de proce-

dencia por lo que la necesidad de formación se hace evidente. Los distintos barrios que lo componen tienen una alta densidad de población con muchas personas que no alcanzan la formación mínima que les permitiría afrontar sus necesidades laborales con garantía de éxito. También encontramos muchas personas necesitadas de actividades diversas que posibiliten su realización personal o mejoren sus posibilidades de participación social. Además, la existencia de una nutrida red de transportes permite acceder de forma ágil a multitud de personas que residen en la periferia madrileña y que tienen en el centro de Madrid su lugar de trabajo o simplemente les es más cómodo visitarlo y realizar aquí su formación.

## PONER UN CENTRO EN MARCHA

Así el 10 de diciembre de 2001 llegaban al IES “San Mateo” los tres profesores encargados de la apertura y puesta en marcha del nuevo centro. Abrir cuanto antes, en enero de 2.002 si fuera posible, y con grupos dedicados a *Español para inmigrantes* y a la preparación de la *Prueba Libre para la obtención del antiguo título de Graduado Escolar*, cuya última convocatoria sería la de junio de ese mismo año, eran las tareas prioritarias encomendadas.

Los recursos materiales con que contábamos eran los espacios y mobiliario que nos cedía el IES “San Mateo” y administrativamente dependíamos del CEPA “Joaquín Sorolla”.

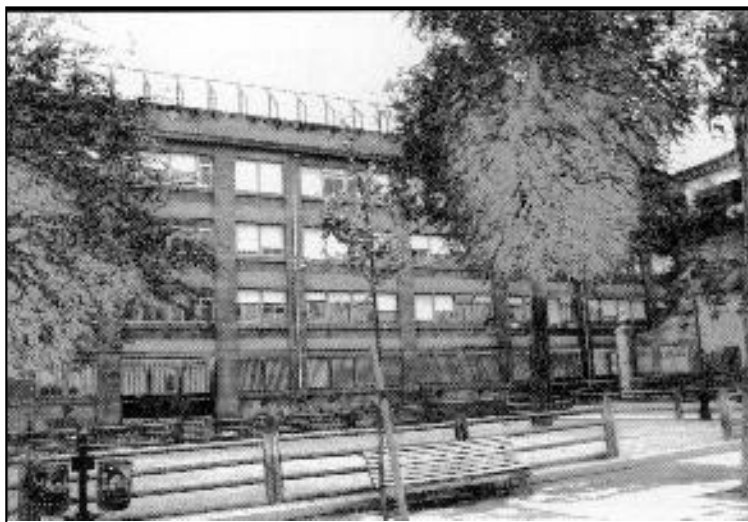
Durante aproximadamente un mes nos dedicamos a dos tareas que en principio no son muy pro-

pias de docentes: la consecución de los mínimos medios materiales (mesas de trabajo, teléfono, fax, ordenador, fotocopiadora, mapas, diccionarios...) y la difusión de nuestro proyecto de forma personal visitando asociaciones, organizaciones e instituciones que estuvieran relacionadas con la población a la que nos dirigíamos. Más tarde, con mejores medios, nuestro acercamiento a distintas capas de población ha ido mejorando. Esta primera etapa de trabajo fue quizá la más difícil, al menos hasta que empezaron a aparecer los primeros alumnos, pero sin duda muy ilusionante pues íbamos difundiendo un proyecto que en breve se vería hecho realidad.

A finales de enero pudimos abrir un primer grupo y en febrero otros. A final de curso habíamos abierto un total de cuatro grupos y unos 120 alumnos se habían matriculado. A partir de enero empezamos a compaginar las clases y la elaboración de las programaciones para las mismas (considerando la reducción temporal que habían sufrido los cursos: 6 meses en el mejor de los casos), con el trabajo de difusión que no podíamos abandonar si queríamos seguir creciendo y el continuo esfuerzo de pacto y consenso que requería nuestra situación, administrativamente dependientes de un centro y usando espacios y mobiliario cedidos por otro.

Además era frecuente la visita de personas en busca de información y solicitando muy diversos tipos de formación que con nuestros recursos iniciales no podíamos en ocasiones facilitarles. En todos los casos les informamos de cuáles eran los caminos que podían seguir o los centros que podían atenderles. Cuando fue necesario recabamos información e hicimos las consultas pertinentes. Creemos que esta tarea orientadora de la población adulta que acude a nuestros centros es una parte fundamental de nuestra labor y entendemos que es muy positivo, para la cohesión del equipo, que todo el profesorado participe de ella. Es una faceta que en una escuela de adultos resulta muy formativa.

Otro rasgo de nuestro trabajo que nos gustaría destacar es "la flexibilidad o la capacidad de adaptación a diferentes situaciones". Por ejemplo, quien hace la tarea de visitar instituciones y asociaciones para dar a conocer nuestra escuela, debe también resolver la situación de alumnos que necesitan preparar las Pruebas Libres de Graduado y no disponen del tiempo necesario para acudir a las clases. Para solucionar este problema -teniendo en cuenta que era la última convocatoria y había situaciones laborales precarias-



decidimos abrir el centro durante un par de horas semanales, con dos profesores, que atendían a los alumnos que aparecían en ese horario a pedir ayuda de cualquiera de las materias. Una especie de pequeña aula abierta.

Quizás también deberíamos señalar que hemos dado mucha importancia a la realización completa y correcta de la Valoración Inicial del Alumno (VIA). Desde nuestro punto de vista es fundamental haber hablado suficientemente con el alumno antes de adjudicarle un grupo. Creemos que esto garantiza la integración y genera una confianza inicial que luego será más fácil asegurar.

En junio de 2002 era necesario hacer balance y programar el trabajo para el curso siguiente. Desde nuestro punto de vista, dados los resultados obtenidos en seis meses de trabajo, era claro que el centro de adultos del distrito debía independizarse administrativamente y crearse oficialmente atendiendo turnos de mañana y tarde y con los tres tramos de Educación Básica (EBPA). Contábamos con la respuesta positiva de la población del distrito, pero también había dificultades sobre todo derivadas de nuestra necesidad de espacio.

**Después de 3 años el Centro es conocido en el entorno y ciudadanos e instituciones sociales le demandan apoyo docente. Pero para seguir ofreciendo la formación que solicitan debemos seguir aumentando el personal y tener instalaciones de uso exclusivo.**

#### AUTORIZAR E IMPULSAR LA ACTUACIÓN DEL CENTRO

Tras el verano se publicó la autorización para impartir EBPA (BOCM 31-10-02) que va a constituir

el punto de partida para la creación del centro como tal, siendo ya independientes del CEPA "Joaquín Sorolla" desde esta fecha a pesar que económicamente seguiríamos dependiendo de él hasta el 31 de diciembre de 2002. Así surge, también desde el punto de vista administrativo, el CEPA "Distrito Centro".

Se amplió la plantilla con la llegada de tres profesores de educación Secundaria y a pesar de encontrarnos ya a 20 de septiembre logramos empezar las clases en la primera semana de octubre. Hasta este momento sólo habíamos matriculado en los cursos de *I y II Tramo y en Español para Inmigrantes*, así que emprendimos una rápida y nueva campaña de difusión en periódicos locales y en instituciones públicas y privadas. Contamos con el apoyo del Centro Regional de EPA (CREPA) y de los CEPAS de Madrid Capital. Y pudimos iniciar el curso en octubre con grupos de alumnos de los tres tramos de EBPA. Después, continuamente se han seguido incorporando alumnos de todos los cursos y tramos.

Además durante el primer trimestre se nos informó de que antes del 20 de diciembre tendríamos instalada un aula de informática incluida en el *Plan de informatización de centros docentes de la Comunidad de Madrid* y nos pusimos rápidamente en marcha para rentabilizar esos recursos. Diseñamos cuatro cursos trimestrales de informática básica que se impartirían en turnos de mañana y tarde entre enero y junio de 2003. El aula de informática estaba acabada de instalar el día 21 de diciembre y el primer grupo de alumnos empezó sus clases el día 13 de enero.

Durante el curso 2002-2003 abrimos 11 grupos de alumnos. Desde el comienzo de nuestras actividades habían pasado por nuestro centro unos 350 alumnos, 250 con matrícula activa, algunos de los cuales estaban realizando más de una actividad en el centro. Los tres compañeros de Secundaria que se incorporaron en septiembre estaban plenamente integrados en todas las tareas de la escuela y tan vinculados al proyecto como quienes lo iniciamos.

## UN CURSO PARA CONSOLIDAR LO HECHO

En septiembre de 2003 hemos iniciado el tercer curso de funcionamiento del centro, con la ilusión de un trabajo bien realizado pero que a la vez debe completarse y seguir creciendo. Se ha ampliado la oferta, ya tenemos el *III Tramo* totalmente duplicado y el *II Tramo* completo, aunque durante este curso es imposible cubrir, por razones horarias, las enseñanzas del *I Tramo*. Las personas

que han demandado enseñanzas de este nivel han sido atendidas en otros centros de la red de la Comunidad de Madrid o en centros municipales. La demanda de *Español para inmigrantes* sigue en aumento y la oferta de cursos de informática se ha diversificado en contenidos y aumentado el número de cursos trimestrales. Este año tenemos un total de 14 grupos y la plantilla se ha visto incrementada en un profesor. Estimamos que la matrícula oscilará alrededor de los trescientos cincuenta alumnos.

La afluencia de alumnos ya se realiza de forma natural, existe ya conocimiento de nuestro centro en las distintas instancias oficiales y privadas del distrito y alrededores. Recibimos alumnos que nos conocen a través de compañeros que asisten a nuestras actividades... Creemos en fin que podemos afirmar que estamos ya asentados.

Esta situación nos reafirma en la necesidad del centro en este distrito y hace entrever la necesidad de una mayor oferta formativa y de espacios que permitan atender las necesidades de la zona.

Actualmente el centro ocupa cinco aulas y un despacho multiusos en el edificio del IES "San Mateo", cuatro de las cuales son ya de uso exclu-

### ACTUACIÓN DEL CEPA "DISTRITO CENTRO"

Curso y Nº profesores	Oferta	Nº Grupos	Nº Alumnos
2001-2002 (Enero-junio)	Español/ Inmigrantes	2	
	P. Libre G.E.	1	
	1º/2º EBPA	1	
	Total	4	120
2002-2003	Español Inmigrantes	2	
	1º/2º EBPA	1	
	3º EBPA	1	
	5º EBPA	2	
	6º EBPA	1	
	Informática	4	
	Total	11	250
2003-2004	Español/ Inmigrantes	2	
	3º EBPA	1	
	4º EBPA	1	
	5º EBPA	2	
	6º EBPA	2	
	Informática	6	
	Total	14	350



sivo. Pensamos que estamos cumpliendo los objetivos que nos habíamos propuesto de manera adecuada. El centro es conocido en el entorno, las distintas instituciones sociales acuden en demanda de apoyo docente y somos capaces de ofrecer la formación que se nos solicita.

## PENSAR EN EL FUTURO DEL CENTRO

Mucho queda por hacer, es necesario dotar al centro de más recursos docentes, elaborar el Proyecto Educativo y Curricular de Centro, constituir el Consejo de Centro, así como duplicar toda la oferta formativa de todos los cursos y tramos de EBPA.. La oferta de actividades de carácter laboral o de realización personal se establecerá a medida que sea posible.

Este deseo de adaptarnos a las necesidades de la zona siempre se ve condicionado a la existencia de espacios suficientes. Los espacios docentes en el centro de Madrid capaces de albergar actividades de educación permanente son mínimos por lo que se hace necesario compartir edificios con otras instituciones que por alguna causa tienen espacios sobrantes. Este principio se ha visto reflejado en la utilización del edificio del IES "San Mateo" cuyas aulas compartimos con el subcentro de Barceló de la UNED. Esta circunstancia aunque haya permitido utilizar unos recursos comunes ya existentes (mobiliario, instalaciones fijas, punto de referencia ..), también es reflejo de una carencia de medios que deberán ampliarse, en nuestra opinión, para la enseñanza de personas adultas tal como indica el *Memorándum sobre el Aprendizaje Permanente* en su capítulo quinto. Se hace necesario buscar fórmulas para que los ciudadanos posean unos espacios adecuados que posibiliten su formación, lugares provenientes de otras esferas de la Administración puestos al servicio de los ciudadanos pues han aumentado las personas que en este momento del siglo XXI necesitan una educación a lo largo de toda la vida para que se les cualifique tanto en unos conocimientos mínimos como en aspectos profesionales novedosos que correspondan a los nuevos yacimientos de empleo, u otros aspectos.

Nuestro centro ha conseguido convivir, no exento de problemas, con los organismos citados, pudiendo asegurar que en estos momentos estamos casi a punto de lograr una cierta independencia de nuestras instalaciones. Pensamos que es bueno aprovechar recursos públicos pero también apostamos por una adecuación de actuaciones en los mismos que permitan una convivencia armónica y exenta de sobresaltos.

En este momento con el curso 2003-2004 ya iniciado se hace necesario ir cumpliendo nuevos objetivos: la mejora de las instalaciones de uso exclusivo, la adquisición de material de apoyo, el establecimiento de un "aula de usos variados" como biblioteca, mediateca, acceso a internet para alumnos, apoyo docente ... constituye un objetivo a corto plazo que pensamos puede ser una realidad en el próximo mes de enero. Será necesario compaginar recursos humanos, temporales y de espacio para poder ofrecer un mejor servicio a los alumnos de nuestro centro.

Resta seguir mejorando, pensar en las necesidades de la zona, mejorar la organización de los cursos de *Español para inmigrantes* basándonos en la experiencia de nuestro trabajo, diversificar las posibilidades de formación en *Informática* y abrir otras posibilidades en enseñanzas de desarrollo personal y la participación. Necesitaremos más recursos, pero estamos seguros de que ofrecer un servicio como éste es invertir en el presente y en el futuro de un distrito vital para nuestra ciudad, y que así lo entenderán quienes deban proveerlos.

El CEPA "Distrito Centro" debe seguir creciendo en personal, instalaciones y alumnos. Demanda existe, el entusiasmo del profesorado y el interés de la Administración están garantizados.

Os hemos querido mostrar la creación de un centro en sus distintas fases, en sus momentos fáciles y difíciles. Aún queda mucho por hacer, hay que ampliar espacios y obtener más recursos. La Educación de Adultos es necesaria y resulta imprescindible que la Comunidad de Madrid sea pionera en ofrecer una formación de calidad a sus ciudadanos.



# NOTICIAS

## Dirección General de Promoción Educativa de la Comunidad de Madrid: ¡Hacer camino!

### RELEVOS EN EL SERVICIO DE EPA Y AMPLIACION DE LA RED DE CENTROS

Se inicia un nuevo curso escolar 2003-2004 con relevos en el Servicio de EPA: deja su puesto de Jefe de Servicio Emilio Sánchez y, también, el asesor técnico docente Jesús Rueda (ambos han desarrollado con gran ilusión y eficacia su labor desde el inicio de las transferencias educativas a la Comunidad de Madrid); y ocupa la jefatura de servicio Alba M<sup>o</sup> Benito. Con ella se mantiene el compromiso de seguir profundizando en el desarrollo y extensión de la EPA y de la Red de Centros públicos destinados a las mismas.

Por otro lado, la creación, en agosto de 2003, de seis centros de Educación de Personas Adultas con sede en los establecimientos penitenciarios de la Comunidad de Madrid, ha sido una decisión acordada y consensuada con el Organismo Autónomo de Instituciones Penitenciarias y será sin duda un referente para asegurar a la población reclusa un servicio educativo permanente y de calidad, que reúna las mismas garantías que caracteriza la oferta dirigida al resto de la población adulta.

Dos nuevos centros de Educación de Personas Adultas, uno en San Sebastián de los Reyes y otro en la localidad de Collado Mediano, se ponen en funcionamiento con el objetivo de seguir adecuando la Red de Centros existente, a las características singulares y cambiantes del territorio que constituye nuestra Comunidad. Hasta este curso San Sebastián de los Reyes era una de las pocas poblaciones con más de 25.000 habitantes que no contaba con un Centro Público de titularidad de la Comunidad de Madrid. Asimismo, con la creación de un nuevo centro, con carácter comarcal, en Collado Mediano, el actual CEPA de Collado-Villalba adquiere carácter local, al ser ésta una localidad con más de 25.000 habitantes.

### EXTENSIÓN DE LA OFERTA: BACHILLERATO, SECUNDARIA, F.P., PRUEBAS LIBRES...

En relación con la extensión y desarrollo de nuevas enseñanzas y ofertas formativas, en el nuevo curso escolar 2003-2004, 7 centros de

Educación de Personas Adultas de las Direcciones de Área Territorial de Madrid Capital, Madrid Norte y Madrid Oeste, han sido autorizados para impartir las enseñanzas del III Tramo, seis en la modalidad a distancia y el Centro "Los Rosales" en la modalidad presencial, posibilitando que la Educación Básica y la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria llegue a más ciudadanos y a todas las localidades de la Comunidad de Madrid. Asimismo 4 nuevos Institutos de Educación Secundaria han sido autorizados para impartir distintas enseñanzas en la modalidad a distancia: los I.E.S. "Villablanca", "Manuel de Falla" y "Alonso de Avellaneda" podrán impartir enseñanzas a distancia de distintos Ciclos Formativos de F.P. y el I.E.S. "Ortega y Gasset" iniciará enseñanzas de Bachillerato a distancia dirigidas al alumnado que cursa sus estudios al amparo del Convenio suscrito entre la Consejería de Educación y el Consejo Superior de Deportes.

Otra noticia a resaltar es la consolidación, una vez realizados los ajustes necesarios tanto en el desarrollo de las pruebas como en su organización y contenidos, de las Pruebas libres para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria dirigidas a los mayores de 18 años.

### LOCE: INICIO DE SU DESARROLLO NORMATIVO

Por último, en este curso 2003-2004 que se inicia, la EPA se enfrenta a un nuevo reto en su camino por conseguir una identidad propia y diferenciada del sistema educativo ordinario. En primer lugar, el desarrollo normativo de la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* nos conduce a una adaptación de la normativa existente en nuestro ámbito. Es necesario revisar los aspectos recogidos en la Orden que regula los requisitos formales y los elementos básicos del proceso de evaluación. En segundo lugar, debe seguir siendo un objetivo principal, a iniciar este curso y continuar en los siguientes, el desarrollo del nuevo Título III de la LOCE, que al recoger, una vez más, la especificidad de estas enseñanzas, nos permite seguir hablando de la necesidad de un Reglamento Orgánico específico para los CEPAs y de un Diseño Curricular, también específico, para las distintas enseñanzas dirigidas a las personas adultas.

# Centros de Educación de Personas Adultas y Establecimientos Penitenciarios en la Comunidad de Madrid

En los pasados meses la Consejería de Educación ha aprobado y dado a conocer a través del Decreto 178/2003 de julio, la creación de 6 CEPAs pertenecientes a la Red Pública de la Comunidad de Madrid y con sede en los Establecimientos Penitenciarios. El 29 de julio a través de la Orden 4274/2003 se ha procedido a regular la organización y funcionamiento de estos Centros. Y también el pasado 25 de octubre la D.G. de Promoción Educativa ha autorizado por resolución, a estos 6 centros a impartir Educación Básica de Personas Adultas (Tramo I,II, III) en la modalidad presencial. Los centros creados parten de una etapa de relación directa con los CEPAs existentes en la misma localidad; y esa experiencia en su relación junto a la atención permanente a los alumnos ha permitido abrir con éxito esta nueva etapa.

Desde que fueran transferidas las unidades docentes de los establecimientos penitenciarios a la Consejería de Educación en julio de 1999 han transcurrido 4 años, en los que las propuestas de mejora en la calidad de la enseñanza y la más estrecha colaboración y participación de los docentes e instituciones ha propiciado una transición con más aciertos que errores, es decir, que ha supuesto mejora en la oferta educativa, mejora en las condiciones del trabajo del profesorado y una mayor y mejor atención para facilitar los fondos, equipo y el personal docente necesarios para que los reclusos reciban una enseñanza adecuada. De todo esto y muchos otros aspectos se han venido tratando no sólo en el Servicio de EPA de la D.G. de Promoción Educativa, sino también en diversos ámbitos de la Educación de Adultos; recordemos necesariamente el monográfico de la revista Notas número 8 sobre "Educación y Centros Penitenciarios". El corolario lógico era alcanzar "una estructura de CEPA" semejante a la existente en el resto de la Red Pública con sus órganos unipersonales de gobierno (Director, Jefe de Estudios, Secretario....) y con sus órganos colegiados (Consejo de Centro, Claustro....) adaptados en lo que proceda a la representación que tienen los sectores interesados y a la propia institución en la que se inserta.

El tiempo transcurrido también ha permitido incluir otros aspectos significativos de la labor docente y de la oferta educativa. Todos los centros ubicados en los establecimientos penitenciarios cuentan con el acceso a la nueva titulación de Educación Secundaria; todos los centros han sido

dotados con aulas de informática; el profesorado ha podido participar en los concursos de traslados; las DATs correspondientes llevan el seguimiento continuo de la gestión a través de las Unidades de Programas y la Inspección Educativa; y la coordinación realizada con los CEPAs de cada localidad tiene el mérito de haber sacado a la luz un profesorado motivado, responsable e ilusionado con su incorporación al servicio público de EPA de nuestra comunidad. Este paso aún siendo importante, no debe hacernos olvidar que aún quedan muchos aspectos por desarrollar. Hemos considerado la Educación como un elemento clave en el proceso de reinserción, que puede ayudar a los penados a adoptar otra forma de vida, proporcionándoles una Educación Básica y unos conocimientos que hagan posible o mejoren la supervivencia en el mundo legal; les otorgue una experiencia que les abra nuevos horizontes y facilite su maduración y, quizás por primera vez, les aumente la autoestima, el prestigio y la dignidad en el mundo no delictivo.

No hemos perdido de vista desde que se inició este proceso la existencia de una considerable normativa y recomendaciones de la Unión Europea. Concretamente la recomendación número R(89)12 del Comité de Ministros de la U.E. acerca de la enseñanza en los establecimientos penitenciarios señala en sus puntos 1, 2 y 3:

1. *Todos los reclusos deben de tener acceso a la educación prevista como materias de estudios, formación profesional, actividades creativas y culturales, educación física y deporte, educación social y servicios de biblioteca.*

2. *La Educación para reclusos debe ser como la Educación impartida a grupos de edad similar fuera de los Establecimientos Penitenciarios, y la gama de oportunidades de instrucción para ellos debe ser lo mas amplia posible.*

3. *El objetivo de la Educación en los Establecimientos Penitenciarios debe ser desarrollar a la persona en su totalidad, teniendo presente su contexto social, económico y cultural.*

Terminaremos reiterando lo que consideramos no sólo conocimiento sino también convencimiento: La Educación, además de ser un servicio público fundamental, es la actividad, que más ayuda a los penados durante su encarcelamiento y creemos que debe suponerle un aliento real para su vida en libertad. (Jaime Ruiz. Servicio de EPA)

## Inauguración del curso 2003-2004 en EPA en la Comunidad de Madrid: CEPA "La Oreja Verde" (Galapagar)



El Consejero de Educación, Carlos Mayor, acompañado de la Directora General de Promoción Educativa, M<sup>o</sup> Antonia Casanova, y de otros cualificados responsables de su departamento, inauguró el día 7 de octubre, en el CEPA "La Oreja Verde" de Galapagar, el Curso 2003-2004 en la Educación de Personas Adultas para los 69 centros (6 de ellos en establecimientos penitenciarios) que imparten estas enseñanzas en la Comunidad de Madrid, y destacó que para este curso empiezan a funcionar dos centros nuevos: el CEPA "Sierra de Guadarrama", que tendrá carácter comarcal, posibilitando con ello que el CEPA "El Pontón" de Collado Villalba adquiera carácter de centro local y el CEPA "San Sebastián de los Reyes", localidad donde la Comunidad de Madrid no contaba con un centro público de EPA.

Carlos Mayor señaló que se ha generalizado la oferta de la Educación Básica para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria en la práctica totalidad de los centros de la red y que existen convenios de colaboración con 170 corporaciones locales y 67 entidades de carácter social para la organización de cursos de formación y actividades para colectivos específicos. Además, más de 1.000 profesores impartirán clase este curso en los 69 CEPAs que la Comunidad tiene abiertos en las distintas Direcciones de Área Territorial (DAT Madrid Capital, 27 centros; DAT Este, 12 centros; DAT Norte, 6 centros; DAT Oeste, 9 centros y DAT Sur, 15 centros) brindando sus ofertas educativas a más de 73.000 alumnos que recibirán clases de Educación Básica, Enseñanza Abierta, Formación Técnico-Profesional...

## Un nuevo centro en la Comunidad de Madrid: CEPA "San Sebastián de los Reyes"

San Sebastián de los Reyes es una localidad situada en la zona norte de Madrid a 18 kilómetros de la capital en la carretera N-1, Madrid-Burgos. Toma su nombre en honor del santo junto a cuya ermita se edificaron las primeras casas y de los Reyes Católicos como agradecimiento de los iniciales vecinos a su reinado. Por su cercanía a Madrid, la localidad ha sido utilizada como zona de descongestión, tanto industrial y de servicios como demográfica, por lo que, la agricultura, principal actividad de la localidad varios años atrás, no tiene apenas peso en la actualidad.

El CEPA "San Sebastián de los Reyes" se pone en marcha este curso como centro dependiente de la Red de centros docentes públicos de Educación de Personas Adultas en la Comunidad de Madrid pues hasta este curso, era el Ayuntamiento de San Sebastián de los Reyes, a través de su Universidad Popular, quien asumía la EPA. Es el primer centro de carácter local en la Dirección de Área de Madrid-Norte. El Centro ha sido autorizado por Resolución de 3 de junio de 2003, (B.O.C.M. de 6

de agosto) para impartir enseñanzas de Educación Básica de Personas Adultas (Tramos I, II y III) en modalidad presencial. Actualmente abarcamos todos los niveles de los tres tramos en turnos de mañana y tarde, incluyendo el Español para Inmigrantes.

Teniendo en cuenta la población de la localidad y la previsible demanda de formación, contamos con ir abriendo nuestro abanico de ofertas formativas, para lo cual esperamos poder contar con más recursos materiales y humanos. Ahora disponemos de 4 aulas, una tutoría, un aula de informática, dos despachos y la oferta de la biblioteca municipal que comparte edificio. El Centro está situado en la calle Baunatal, 18 (Baunatal: pueblo hermano de Alemania), en el edificio socio-cultural "Pablo Iglesias", que compartimos con la Escuela Municipal de Música, la U.P., la Concejalía de Educación, el Departamento de Publicaciones "José Hierro", la Biblioteca Municipal, etc., lo que hace que en el entorno se respire un agradable ambiente cultural y educativo.



# V Escuela de Verano de Educación de Personas Adultas

## "La Educación de Personas Adultas: entre lo global y lo local"

Puntualmente, como al finalizar cada curso escolar desde hace cinco años consecutivos ¡un lustro ya!, se ha celebrado la V Escuela de Verano de Educación de Personas Adultas.

Desde aquella primera de finales de junio y primeros de julio de 1.999, se ha venido contando, en este único foro anual de encuentro entre profesionales de la EPA, lo que se hace, cómo se hace y lo que se debe o se puede hacer en el trabajo con adultos/as, tan atractivo y, a veces, tan sorprendente.

La reflexión y el debate sobre y la necesidad de compartir trabajos e ideas han presidido, a lo largo de estos cinco años, la realización de estos encuentros, siempre con la ayuda de entregados profesionales de la educación que, a través de ponencias, comunicaciones y talleres, han venido cultivando en los trabajadores de la EPA un espíritu de entrega y bien hacer a favor de este colectivo de personas que se lo merece. Y todo ello de una manera sencilla, práctica y refrescante, como no podía ser de otra forma en las fechas de celebración.

Los objetivos de la V Escuela de Verano, efectuada en los días 26, 27 y 28 de junio de 2003, se han conseguido con creces. Los contenidos del programa han sido útiles y han gustado, y la inscripción y asistencia, impresionantes: 265 personas, entre profesionales, trabajadores y simpatizantes del trabajo con adultos/as, se dieron cita en el encuentro, siendo la pluralidad de procedencias una de las notas a destacar, como a continuación se detalla en estos datos de participación:

– Red de Centros Públicos de la Comunidad de Madrid	52,07 %
– Centros Penitenciarios	2,64 %
– Escuelas Municipales	9,05 %
– Universidades Populares	9,05 %
– IES	1,88 %
– Centro Universitarios	1,88 %
– ONGs	1,88 %
– Otros (estudiantes, educadores, centros culturales, etc.)	21,50 %

En cuanto a los profesionales de la Red de Centros Públicos de la Comunidad de Madrid, la participación por Dirección de Área Territorial ha sido:

– Madrid Capital	15,10 %
– Madrid Norte	2,25 %
– Madrid Sur	18,10 %
– Madrid Este	11,70 %
– Madrid Oeste	4,90 %

Los Centros con mayor número de inscritos, en cada una de las DAT, han sido:

- Madrid Capital: CEPA "Villaverde" y CEPA "Entrevías"
- Madrid Norte: CEPA "Sierra Norte" (Torrelaguna) y CEPA "Buitrago"
- Madrid Sur: CEPA "Agustina de Aragón" (Móstoles) y CEPA "Ramón y Cajal" (Parla)
- Madrid Este: CEPA "Villarejo de Salvanés" y CEPA "Paracuellos"
- Madrid Oeste: CEPA "Pozuelo de Alarcón" y CEPA "La Mesta" (Villanueva de la Cañada)

En lo referente al perfil profesional de los participantes, se puede decir que la presencia en la Escuela ha recogido una nutrida representación de los trabajadores de la EPA:

– Maestros	38,50 %
– Profesores de E. Secundaria	18,50 %
– Profesores de F.P.	1,13 %
– Profesores Universitarios	1,50 %
– Otros (estudiantes, monitores, voluntarios, etc.)	40,37 %

Las actividades o contenidos que más han sido solicitados en esta Escuela de Verano, por su interés o utilidad, referidos al número total de inscritos, han sido:

#### TALLERES:

– Habilidades y Técnicas para la motivación	40,0 %
– Comunícate mejor y crea buen ambiente en el aula	32,0 %
– Animación a la lectura: otra forma de creación	30,5 %

#### SEMINARIOS

– Un tema global: Educación Intercultural	58,0 %
---	--------

- Un tema global: Educación y Tecnología de la Información y la comunicación 48,0 %
- Un tema local: La Educación de Adultos/as en zonas urbanas de la capital y la periferia 45,0 %

#### COMUNICACIONES

- Análisis, entrenamiento y desarrollo de la creatividad 31,0 %
- Cuadernos de trabajo para el nivel de Neolectores 29,5 %
- Programa de enriquecimiento instrumental con personas adultas 25,25 %



De las valoraciones que algunos de los participantes en la V Escuela de Verano han hecho llegar a NOTAS deducimos que los objetivos que se pretende conseguir no están mal encaminados, cuando nos dicen cosas

como éstas: "lo más interesante es la posibilidad de intercambio de experiencias con los compañeros..."; "considero útiles los talleres para la labor docente por su contenido eminentemente práctico"; "importantes las reflexiones a las que puede llegar el maestro tras las ponencias"; "compartir experiencias y contrastarlas es lo más importante, porque la teoría la estudias en cualquier tratado"; "el contenido de las ponencias me ha resultado altamente esclarecedor"; "me ha gustado la línea crítica de esta Escuela de Verano"; "son muy importantes estos encuentros porque nos sirven para mejorar las relaciones entre profesores y actualizarnos en las novedades"; etc.

Se espera, como así se está pidiendo por la gran mayoría de los profesionales de la EPA que vienen asistiendo a las diversas ediciones, que esta V Escuela de Verano de Educación de Personas Adultas no se quede en la "V", sino que haya una continuidad, ya que hay que reconocer que, además de lo útil y necesaria para la puesta al día del profesorado y la aplicación en el aula de sus contenidos, supone una gran fuerza a favor del conocimiento, la promoción y la difusión de la Educación de Personas Adultas.

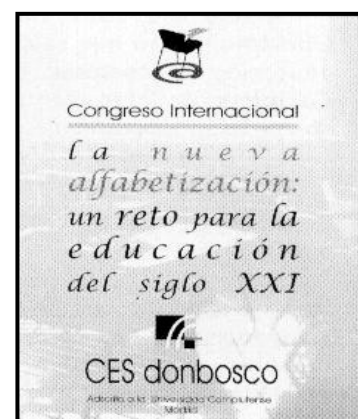
La Organización de la Escuela quiere dar las gracias, a través de estas páginas, a cuantos han colaborado como ponentes, expositores de comunicaciones, directores de talleres y participantes para que ésta haya sido la realidad que se esperaba. Esperamos vernos en la VI Escuela de Verano.

## Congreso Internacional: La nueva alfabetización: un reto para la educación del siglo XXI

Buscando el modo de llevar a efecto la alfabetización de la nueva sociedad del siglo XXI, para profundizar en las necesidades, aportar recursos de mejora y conocer el modo en que se alfabetizará esa sociedad, el CES DON BOSCO ha organizado un congreso cuya fase presencial se va a desarrollar en los días 6, 7 y 8 de diciembre de 2003 en Madrid, con un amplio programa de conferencias, ponencias, mesas redondas y comunicaciones, del que entresacamos las áreas temáticas que lo vertebran:

- La ciencia en la sociedad
- Las tecnologías de la información y la comunicación
- Las lenguas y los nuevos lenguajes (El multilingüismo)
- La satisfacción de necesidades educativas para la integración
- Las relaciones interculturales

Información en la Secretaría del Congreso:  
c/ María Auxiliadora nº 9 - 28040 Madrid -  
teléfono 91 450 04 72 - Fax 91 398 02 50 -  
Correo electrónico: [congreso@cesdonbosco.com](mailto:congreso@cesdonbosco.com)



# LEGISLACIÓN

## PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD PARA MAYORES DE 25 AÑOS

BOE nº 159, de 4/07/2003

Real Decreto 743/2003, de 20 de junio, por el que se regula la prueba de acceso a la universidad de los mayores de 25 años.

## CAMBIO DE DOMICILIO Y DENOMINACIÓN

BOCM del 20/05/2003

Orden 2136/2003, de 21 de abril, de la Consejería de Educación, por la que se autoriza el cambio de domicilio y denominación específica del Centro de EPA "Isabel la Católica", de Pinto, siendo en lo sucesivo "Mariano José de Larra".

## CREACIÓN DE FICHEROS CON DATOS DE CENTROS DE EPA

BOCM del 23 de junio de 2003

Orden 2900/2003, de 30 de mayo, de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, por la que se crean 183 ficheros que contienen datos de carácter personal de Centros de Educación de Personas Adultas, dependientes de la Dirección General de Promoción Educativa de la Comunidad de Madrid.

## AUTORIZACIONES A CENTROS PRIVADOS DE EPA

BOCM DEL 9/07/2003 Y 15/07/2003

Resoluciones del 11 de junio de 2003, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se autoriza a los centros privados "María Amat", "González Cañadas" y "Teide IV", a impartir enseñanzas de educación básica para personas adultas, en la modalidad presencial.

## EPA EN CENTROS PENITENCIARIOS

BOCM del 5/08/2003

Decreto 178/2003, del 17 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se crean seis centros públicos de educación de personas adultas, dependientes de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, con sede en establecimientos penitenciarios.

## EPA EN CENTROS PENITENCIARIOS

BOCM DEL 29/08/2003

Orden 4274/2003, de 29 de julio, de la Consejería de Educación, por la que se regula la organización y funcionamiento de los Centros Públicos de Educación de Personas Adultas con sede en Establecimientos Penitenciarios de la C. de Madrid.

## EPA EN CENTROS PENITENCIARIOS

BOCM DEL 11/09/2003

Resolución de 25 de julio de 2003, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se autoriza a seis centros docentes públicos con sede en Establecimientos Penitenciarios a impartir Educación Básica de Personas Adultas (Tramos I, II y III), en la modalidad presencial.

## AUTORIZACIONES A CENTROS PRIVADOS DE EPA

BOCM DEL 6/08/2003

Resoluciones de 2 de julio de 2003, de la Dirección General de Promoción Educativa, por las que se autoriza a los centros privados "Escuela Popular de Prosperidad" y "Asociación Semilla", a impartir Educación Básica para Personas Adultas, en la modalidad presencial.

## AUTORIZACIONES A CENTROS DOCENTES PÚBLICOS

BOCM DEL 6/08/2003

Resolución de 3 de julio de 2003, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se autoriza a impartir distintas enseñanzas a los siguientes Centros: IES "Ortega y Gasset" (Madrid), IES "Villablanca" (Madrid), CEPA "Joaquín Sorolla" (Madrid), CEPA "Aluche" (Madrid), CEPA "Pablo Guzmán" (Madrid), CEPA "Los Rosales" (Madrid), CEPA "El Molar" (El Molar), CEPA "Colmenar Viejo" (Colmenar Viejo), IES "Manuel de Falla" (Coslada), IES "Alonso de Avellaneda" (Alcalá de Henares) y CEPA "Sierra de Guadarrama" (Collado Mediano).

## AUTORIZACIÓN A CENTRO PÚBLICO

BOCM del 6/08/2003

Resolución de 3 de julio de 2003, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se autoriza al Centro Público de Educación de Personas Adultas "Sierra de Guadarrama" (Collado Mediano), a impartir cursos de formación a distancia en soporte telemático.

## TRASLADO DE CICLO FORMATIVO

BOCM del 11/09/2003

Resolución de 25 de agosto de 2003, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se autoriza el traslado del Ciclo Formativo de Grado Medio "Gestión Administrativa" en la modalidad a distancia, desde el IES "Virgen de la Paz" al IES "Severo Ochoa" de Alcobendas.

# DIRECCIONES INTERNET



## CUADERNOS CERVANTES DE LA LENGUA ESPAÑOLA

[www.cuadernos cervantes.com](http://www.cuadernos cervantes.com)

Cuadernos Cervantes, en sus ediciones impresas y en la Red, es una publicación dirigida al universo de profesores, estudiantes y usuarios del español. Una revista imprescindible para los que utilizan el español como herramienta de trabajo o vehículo usual de comunicación.

El contenido está basado en una información rigurosa elaborada por los mejores especialistas y sobre la que primará una dimensión de utilidad que será característica de esta publicación. Entre

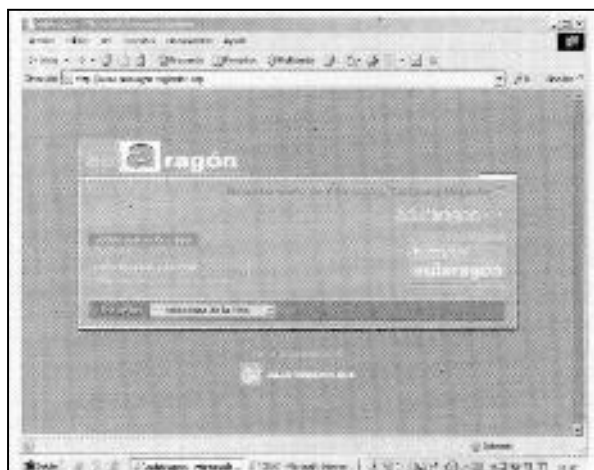
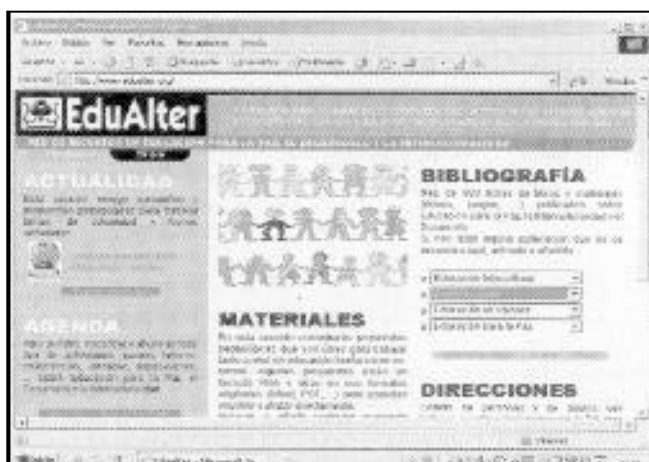
los contenidos se pueden encontrar: Reportajes (que reflejan la situación del español en el mundo); entrevistas con la opinión y el testimonio de los protagonistas de la actual influencia del español; el español en Internet y multimedia; el español aplicado a diferentes campos temáticos: en la ciencia, en la informática, en la televisión, en la gastronomía, etc.; información bibliográfica: las novedades, los mejores métodos de español, las mejores bibliotecas, los centros de documentación, traducciones, etc.; y agenda: cursos de aprendizaje del español, viajes, congresos, simposios, becas, ayudas, clubes y asociaciones, actividades culturales en todo el mundo, exposiciones, premios literarios, etc.

## EDUALTER

[www.edualter.org](http://www.edualter.org)

Página de la Red de recursos en educación para la paz, el desarrollo y la interculturalidad.

En ella encontramos actualidad (campañas y propuestas pedagógicas para trabajar en clase), agenda (anuncios de todo tipo de actividades), materiales (propuestas pedagógicas para educación formal y no formal en varios formatos para imprimir...), bibliografía (fichas de libros y otros materiales) y direcciones sobre educación intercultural, educación para el desarrollo, educación para la paz y educación en valores.



## AULARAGÓN [www.aularagon.org](http://www.aularagon.org)

Aularagón (ver artículo en esta revista) es un proyecto del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón cuya finalidad es el desarrollo de cursos de formación a distancia a través de Internet. Permite ofertas de enseñanzas muy diversas como: Enseñanzas regladas dirigida a la obtención de titulaciones del sistema educativo no universitario; Formación del profesorado; y Enseñanzas no regladas.

Aularagón es una realidad, iniciada en el curso 2002/03, que sigue desarrollándose con la ampliación de la oferta de cursos.



# LIBROS

## La edad adulta una nueva etapa para educarse

De Natale, María Luisa  
Editorial Narcea, S.A. 2003, 219 p.  
C/ Federico García y Galí, 9. Madrid 28039

Este libro, estructurado en seis capítulos, afronta el tema de la EPA recorriendo su itinerario histórico, su problemática y los campos actuales de investigación. Analiza el concepto de adultez desde la psicología, atendiendo a la metodología, a las estrategias didácticas y a los procesos de aprendizaje propios de este sector de la investigación pedagógica. Estudia también los campos de intervención, propios de la edad adulta, como son la familia y el trabajo. Por último, el libro dedica un importante capítulo a la formación y competencias profesionales de los educadores de personas adultas, llamados a orientar el nuevo compromiso de las personas hacia la libertad, la responsabilidad y la nueva elaboración de valores, en una sociedad en continuo cambio y aprendizaje.



## Mujer y sobredotación: intervención escolar

Coord.: Domínguez, Pilar; Pérez, Luz; Alfaro, Érida y Reyzaabal, M<sup>va</sup>Victoria  
Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.  
Dirección General de Promoción Educativa. Madrid 2003, 139 p.  
C/ Alcalá Galiano, 4. Madrid 28010 Tfno.: 91 720 08 14

Esta publicación recoge las intervenciones realizadas en el Seminario que, sobre "Mujer y sobredotación: intervención escolar", se llevó a cabo en Madrid, durante los días 9 y 10 de mayo de 2002.

Los artículos ofrecen la temática de las preocupaciones y reflexiones de los profesionales sobre la intervención educativa con este sector de población. Aparecen títulos como: "La autoestima en niñas y adolescentes de altas habilidades", "Aprendizaje de las ciencias y desarrollo del talento femenino", "La intervención educativa diferenciada en niñas y jóvenes con altas capacidades matricas" "Desigualdad y superdotación", "La construcción de una nueva conciencia colectiva", "Feminidad y creatividad: un estudio comparado sobre creatividad entre alumnos y alumnas con altas capacidades", "Escuela y educación de niñas y jóvenes con alta capacidad. Formación del profesorado", "Reflexión sobre la detección e intervención con alumnas", "Familia, mujer y alta capacidad", "Marco General de Actuación con el alumnado de altas capacidades"...

## CD-ROM: Seguridad Laboral. Seguridad e higiene en el trabajo (EPA)

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte  
Dirección General de Educación, F.P. e Innovación Educativa. Madrid 2003  
C/ Alcalá, 34. Madrid 28014 Tfno.: 91 701 84 66

Este CD-Rom trata la problemática de la seguridad e higiene en el trabajo, estudiando alguno de sus aspectos básicos como son el origen de los accidentes de trabajo, su prevención, la legislación aplicable y las responsabilidades que originan. El contenido de este CD está estructurado en seis apartados: Conceptos básicos sobre seguridad y salud en el trabajo; Riesgos generales y su prevención; Riesgos específicos en los distintos sectores y actividades y su prevención; Elementos básicos de gestión de la prevención de riesgos; Primeros auxilios, y Legislación vigente.



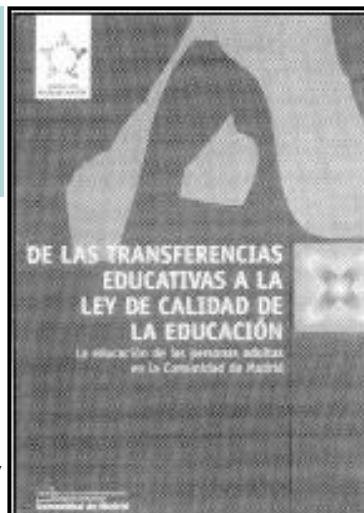
Este programa se ha concebido para la educación de personas adultas. Utiliza recursos gráficos que hacen más ameno el aprendizaje e incluye ejercicios para afianzar los conceptos. Por todo ello es un excelente material de apoyo para el profesorado.

## De las Transferencias Educativas a la Ley de Calidad de la Educación

### La Educación de las Personas Adultas en la Comunidad de Madrid

Coordinadores: Ramírez, Javier y Benito, Alba  
Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.  
Dirección General de Promoción Educativa. Madrid 2003, 229 p.  
C/ Alcalá Galiano, 4. Madrid 28010 Tfno.: 91 720 08 14

Esta publicación pretende ser herramienta de trabajo útil para los inspectores, asesores, equipos directivos, profesorado y otros profesionales de la EPA. El manual está dividido en tres partes. En la primera parte, "La Comunidad de Madrid y su apuesta por la educación de personas adultas", se exponen las medidas y actuaciones llevadas a cabo por la Consejería de Educación sobre ordenación, desarrollo y gestión de la EPA desde 1999. La segunda parte, "La Educación de Personas Adultas en el umbral del siglo XXI", se exponen las ideas y principios que justifican las razones por las que la C. M. considera la EPA como una de las claves de actuación del siglo XXI y los principios y directrices que deben tenerse en cuenta a partir de la nueva Ley Orgánica de Calidad de la Educación. En su tercera parte, "Desarrollo normativo", se incluyen las normas que la C. M. ha dictado y que regulan la organización y funcionamiento de la EPA en esta Comunidad.



## Organización, calidad y diversidad

Cano, Elena.  
Colección Aula Abierta  
Editorial La Muralla, S.A. 2003, 227 p. C/Constancia,33. Madrid 28002



La obra pretende llevarnos a una reflexión sobre el impulso de una reforma educativa. En su primer capítulo, "Situación actual: efectos sobre la escuela y perspectivas de futuro", se pregunta sobre cuáles deben ser las competencias básicas en esta época. El segundo capítulo "¿Calidad total...? La organización escolar hasta la actualidad: el predominio de los enfoques tecnocráticos", estructura las críticas sobre la calidad total, desde los enfoques tecnológicos, la preeminencia de las escuelas eficaces y el valor del liderazgo en tales propuestas. En el tercer capítulo, "¿...o escuelas totales? Alternativas para la igualdad", la autora nos invita hacia el compromiso de la educación y a sustituir la lógica de la eficacia por la de la igualdad y la solidaridad. Por último, en el cuarto capítulo, "Una nueva organización escolar para una nueva escuela", nos ofrece una reflexión pensando en una escuela presidida desde un liderazgo democrático. El centro escolar como organización flexible y con profesionales con firmes convicciones.

## Tecnologías de la información. Guía del alumno

### Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud. Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales

Coordinadora: Reyzábal Rodríguez, M<sup>a</sup> Victoria.  
Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.  
Dirección General de Promoción Educativa. Madrid 2003, 71 p.  
C/ Alcalá Galiano, 4. Madrid 28010 Tfno.: 91 720 08 14

El contenido de esta guía está basado en el texto: "Tecnologías de la información. Informática". (2002, Anaya) de Pablo J. García y M<sup>a</sup> Piedad Ferro. Esta guía ha sido adaptada para la educación a distancia por Mariano Nozal y M<sup>a</sup> Teresa Romero. La asignatura optativa que presenta la Comunidad de Madrid pretende dar una visión global de las herramientas informáticas más utilizadas actualmente. Existe un temario común a todos los bachilleratos, referido a la importancia de las nuevas tecnologías: el hardware, el software, los sistemas operativos, procesadores de texto, presentación de diapositivas, bases de datos, hojas de cálculo e Internet... El resto de los contenidos se adecuan a cada una de las modalidades del Bachillerato.





## CD-ROM: ¿Me llevas? Educación Vial y permiso de conducir (EPA)

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.  
Dirección General de Educación, F.P. e Innovación Educativa.  
Madrid, 2003.  
C/ Alcalá, 34. Madrid 28014 Tfno.: 91 701 84 66

Este material responde a la necesidad de formar en cuestiones relativas a la educación vial y de apoyar en la preparación de las pruebas teóricas para la obtención del permiso de conducir a quienes presentan más dificultades para ello: la población inmigrante residente en el Estado español. Las personas inmigrantes que no dominan la lengua española requieren un apoyo complementario a las clases recibidas en las academias de conducir para comprender el vocabulario básico. Si, además, no están alfabetizadas, necesitarán adquirir las técnicas básicas de lecto-escritura que permitan la lectura de las señales e indicaciones de tráfico.

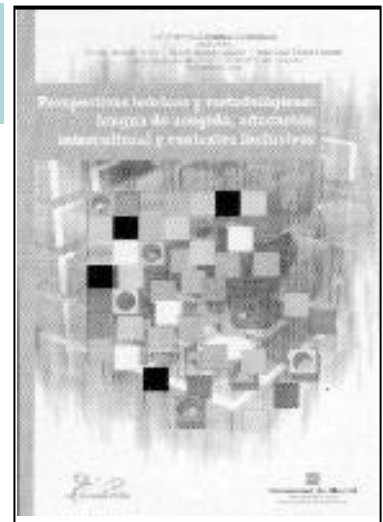
¿Me llevas? aporta recursos para el diseño y realización de cursos específicos de carné de conducir y contiene: orientaciones de trabajo de educadores de personas adultas, fichas de trabajo para el alumno y orientaciones de trabajo para profesores de autoescuela.

## Perspectivas teórica y metodológicas: Lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos

Directora: Reyzábal, M<sup>ª</sup>Victoria  
Coordinadores: Hilario, Pedro; Muñoz, Belén ; Pérez, J. Luis; Perdices, Jesús y Soto, Beatriz  
Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.  
Dirección General de Promoción Educativa. Madrid 2003, 608 p.  
C/ Alcalá Galiano, 4. Madrid 28010 Tfno.: 91 720 08 14

La obra pretende acercar a cuatro de los ámbitos sobre los que se sustenta la actual atención a la diversidad: la escuela inclusiva, la enseñanza de español como segunda lengua, el tratamiento de la interculturalidad y la evaluación. Busca ofrecer una panorámica acerca de dichos ámbitos, mostrando diferentes perspectivas. El libro recoge, por una parte, artículos publicados anteriormente y que resultan bastante significativos y, por otra, trabajos elaborados expresamente, que completan lo anterior.

En la parte 1<sup>ª</sup>, "La interculturalidad en la sociedad actual", se ofrecen un conjunto de reflexiones e informaciones sobre las formas en que nuestra sociedad se enfrenta no tanto a las consecuencias políticas o sociales inherentes a los flujos migratorios, como a las intervenciones culturales y educativas que éstos conllevan. La 2<sup>ª</sup> parte, "La enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua. Marco teórico", pretende promover un marco de reflexión sobre la función que la lengua posee en el desarrollo personal del alumnado en cuanto instrumento imprescindible para conseguir su incorporación efectiva tanto al sistema educativo como a la sociedad en general. La 3<sup>ª</sup> parte, "La enseñanza y aprendizaje del español como 2<sup>ª</sup> lengua: aspectos metodológicos", ofrece diversos artículos en los que se van perfilando diferentes alternativas y propuestas prácticas para la intervención con población estudiantil inmigrante y de didáctica de la enseñanza del español como segunda lengua. Por último, su 4<sup>ª</sup> parte, trata de "La evaluación", que es contemplada como estructura fundamental de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.



## Adquisición del conocimiento

Pozo Municio, J. I.  
Ediciones Morata, S. L. Madrid 200 , 265 p.  
C/ Mejía Lequerica, 12. 28004 Madrid

El autor nos plantea la adquisición del conocimiento como un rasgo característico del sistema cognitivo del ser humano, diferenciándonos así, de otros organismos que aprenden y de otros sistemas cognitivos artificiales. Pozo estudia los procesos mediante los que construimos y adquirimos el conocimiento a través de investigaciones recientes de distintas áreas. El libro está estructurado en dos partes principales. En la primera justifica la idea de que la adquisición y utilización del conocimiento es un logro evolutivo y cultural que nos diferencia de otras especies, que requiere nuevos procesos cognitivos, al tiempo que hace posibles nuevas formas de representación y relación psicológica en el mundo. En la segunda parte analiza los procesos mediante los que esas representaciones inicialmente implícitas se explicitan, convirtiéndose en verdadero conocimiento.



## La mediación pedagógica Apuntes para una educación a distancia alternativa

Gutiérrez, Francisco y Prieto, Daniel  
Diálogos L'Ullal Ediciones. Xátiva 2002, 172 p.  
C/ Amadeo Vives, 7. El Masnou 08320 Barcelona Tfno.: 93 540 43 26

Los autores defienden el valor de la mediación pedagógica para recobrar el sentido de la enseñanza y el aprendizaje, tanto de parte de los docentes como de los estudiantes. La mediación pedagógica busca abrir el camino a nuevas relaciones del estudiante: con los materiales, con el contexto, con otros textos, con sus compañeros de aprendizaje, incluido el docente, consigo mismo y con su futuro.

El texto está organizado en cuatro partes: lo alternativo, la mediación, el proceso pedagógico y las experiencias. En la primera parte, los autores desarrollan una propuesta alternativa al modelo vigente en educación a distancia mediante cuatro aspectos: consideraciones generales sobre lo alternativo, los grupos fundadores, el sentido de lo alternativo y características de una educación alternativa. La segunda parte comprende tres tratamientos de los materiales educativos: desde el tema, el interlocutor y la forma. La tercera parte es el proceso pedagógico que incluye: la evaluación, la validación y el asesor pedagógico. La última parte ofrece experiencias de educación a distancia alternativa, tanto de educación formal como no formal.



## Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2003-2004

Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.  
Dirección General de Promoción Educativa. Madrid, 2002, 110 p.  
C/ Alcalá Galiano, 4. Madrid 28010 Tfno.: 91 720 08 14

Guía de gran utilidad que relaciona todas las posibilidades educativas que ofrecen los Centros de Educación de Personas Adultas de la red pública de la Comunidad de Madrid. La publicación da a conocer la oferta educativa del Curso Escolar 2003/04 de los centros de EPA.

Se muestran los cuadros-resumen de la oferta educativa de todos los centros públicos de EPA, incluidos los nuevos y los que han cambiado de sede, con los datos identificativos de cada uno de ellos. También se ha actualizado la normativa de la Comunidad de Madrid referente a EPA.



## Textos e imágenes para las mujeres de una época: La edad media y la edad moderna

Casa de la Mujer de Alcobendas: Hidalgo, Amabila y López, Pura (Ayuntamiento de Alcobendas.)  
socicamu@alcobendas.org  
C/ Málaga, 50. Alcobendas 28100 Madrid

Estas publicaciones nos ofrecen un material centrado en la Historia de las mujeres en Europa. Presentan una recopilación de textos e imágenes relacionados con la mujer tanto en la Edad Media como en la Edad Moderna, que pretenden ilustrar

los aspectos más importantes de su vida en esas épocas y facilitar el trabajo didáctico. Ofrecen una propuesta de actividades para trabajar la comprensión de la realidad histórica y para reforzar temas concretos relacionados con la realidad de las mujeres actuales

Los materiales están estructurado en seis grandes bloques tras una introducción de aspectos generales de cada época: demografía y ciclos de vida; sociedad y modos de vida; economía y división del trabajo; política y formas de poder; cultura, educación y religión y, por último, nombres propios para la historia. Los libros están pensados como instrumento de trabajo que facilite la tarea educativa al profesional que trabaje con grupos de mujeres, al profesorado de secundaria y al de personas adultas.





# REVISTAS

## FRECUENCIA L

Revista de Didáctica. Español Lengua Extranjera  
 Número 23 - Julio 2003  
 Edit. Edinumen C/ Piamonte 7. Madrid 28004  
 Telf.: 91 3085142  
 Fax: 91 3199309

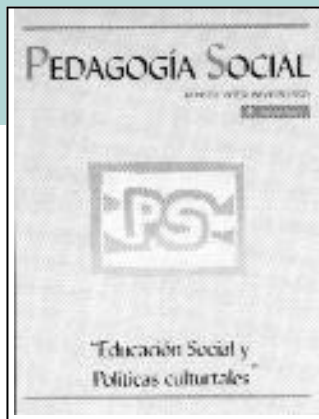


Como siempre en esta revista encontramos interesantes elementos de apoyo didáctico a la enseñanza del español. Desde cómo preparar a los candidatos a los exámenes del Diploma de ELE hasta cómo realizar la corrección de textos escritos, o un ejemplo de explotación didáctica de la poesía de Gloria Fuertes en la clase de E/LE. La información

sobre recursos también es abundante.

## PEDAGOGÍA SOCIAL

Revista Interuniversitaria  
 Número 8 Segunda Época - Diciembre 2001  
 Área Pedagogía Social (Dpto. de T.ª e H.ª de la Educación) Univ. de Murcia/ Nau Llibres,  
 C/ Periodista Badía, 10.  
 Valencia 46010  
 Fax: 963 325 582  
 www.naullibres.com



Este nº monográfico cubre ampliamente el tema de la educación social y las políticas culturales. Surge el tema del papel de los educadores sociales en la atención a la diversidad, en las políticas de igualdad y respecto a la inmigración. Profundiza y da modelos de intervención socioeducativa con personas mayores.

LLAVES. CEPA COMARCAL "EL MOLAR" Nº 8  
 C/ Macarena, 13 El Molar 28710 Madrid  
 Tfno.: 918412095

Nº 8 - Junio 2003



Es esta una revista de centro con todo lo que supone de participación tanto en su preparación como en su elaboración. Con artículos de opinión, relatos, actividades, noticias y reportajes se da una panorámica de la intensa actividad de este centro comarcal con el esfuerzo de sus alumnos/as escritores.

## EDUCATION PERMANENTE

nº 156 Octubre 2003/3 (francés/ trimestral)  
 16 Rue Berthollet 94113 Arcueil Francia  
 Telf. 140499470 Fax 0140499469



De nuevo esta revista francesa sobre educación permanente profundiza en un tema de candente actualidad como es el de los desempleados y las políticas de acción social que se desarrollan a su alrededor para lograr un desarrollo adecuado de sus capacidades para evitar la discriminación y conseguir su inserción social.

## EDUCACIÓN DE ADULTOS Y DESARROLLO

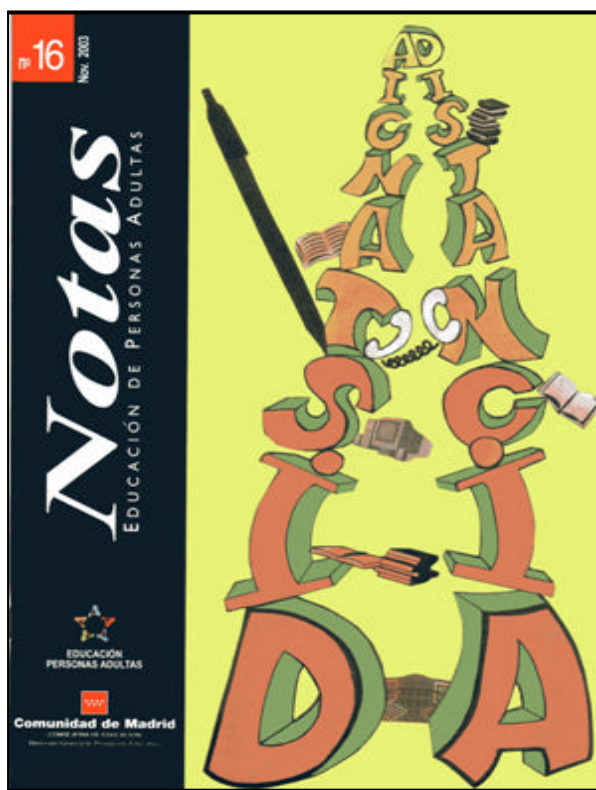
Instituto de la Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos IIZ / DVV- Nº 60 - 2003  
 Obere Wilhelmstrasse 32 . D-53225-Bonn  
 www.iiz-dvv.de / Fax 4922897569-0



El suplemento monográfico sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida es de sumo interés por exponer ampliamente el nuevo momento y la nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas que se vislumbra en los países del Sur: panorámicas, experiencias, conclusiones, actores, propuestas...componen el estudio en profundidad que se hace del tema en esta prestigiosa publicación alemana.



# CÓMO PUBLICAR EN “NOTAS”



La revista *Notas* es un espacio de encuentro y reflexión sobre la Educación de Personas Adultas en sus aspectos teóricos, metodológicos y prácticos. Quienes deseen colaborar en ella han de enviar sus artículos según estos criterios:

- Las colaboraciones deberán ser aceptadas por el Equipo de Redacción y la Dirección de la Revista.
- Las opiniones expresadas en los artículos serán responsabilidad exclusiva de los autores.
- Los artículos se presentarán impresos por una sola cara, a doble espacio, en DIN-A4. A ser posible, en procesador de texto Word para Windows, con una extensión máxima de 7 hojas.
- En los artículos debe aparecer el nombre y apellidos, así como el centro de estudio o trabajo y cargo de los autores y el teléfono de contacto.

Las colaboraciones serán remitidas a:

Centro Regional de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid (CREPA)  
C/ General Ricardos, 179-bis / 28025 Madrid  
[crepa@mad.servicom.es](mailto:crepa@mad.servicom.es)

## PUBLICACIONES DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE PROMOCIÓN EDUCATIVA COLECCIÓN “EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS”

### OFERTAS FORMATIVAS (Cinco publicaciones)

Centros de Educación de Personas Adultas:

Ofertas formativas de 1999-2000, 2000-2001, 2001-2002, 2002-2003 y 2003-2004

### ACTAS DE LAS ESCUELAS DE VERANO

II Escuela de Verano. Metodología y evaluación de personas adultas

III Escuela de Verano. La educación de personas adultas para el siglo XXI

IV Escuela de Verano. La educación de personas adultas: nuevas realidades, nuevos retos

### REVISTA NOTAS. EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Nº 7 Contiene monográfico: Talleres ocupacionales y operativos

Nº 8 Contiene monográfico: EPA y centros penitenciarios

Nº 9 Contiene monográfico: Educación e inmigrantes adultos/as

Nº 10 Contiene monográfico: La orientación académico laboral en EPA.

Nº 11 Contiene monográfico: Las enseñanzas abiertas en la EPA

Nº 12 Contiene monográfico: La lectura y la escritura en la EPA

Nº 13 Contiene monográfico: El aprendizaje en la edad adulta

Nº 14 Contiene monográfico: Proyectos europeos y EPA

Nº 15 Contiene monográfico: La mujer y la EPA

### OTRAS PUBLICACIONES

De las transferencias educativas a la Ley de Calidad de la Educación. La EPA en la Comunidad de Madrid.

Alpha Signo Lavoro, Iniciativa Comunitaria. Proyecto Transnacional

Guía del alumno. Tecnologías de la información (Optativa de Bachillerato)

### TALLERES OPERATIVOS

Geriatría

Taller de auxiliar de ayuda a domicilio

Restauración de muebles

Vidrieras

Joyería

Patronaje y confección

Cocina

nº 17

Marzo 2004

# Notas

EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS



EDUCACIÓN  
PERSONAS ADULTAS



**Comunidad de Madrid**

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Dirección General de Promoción Educativa

## Educación para la Salud





# Notas

## Educación de Personas Adultas

**Directora:**

María Victoria Reyzábal  
Coordinadora de Área de la Dirección General de Promoción Educativa

**Consejo Asesor:**

Alba M<sup>ª</sup> Benito, Florentino Sanz y Ramón Flecha

**Equipo de Redacción:**

José Antonio Saiz y Manuel Rasero

**Colaboradores:**

Pilar Blanco, Julio Lancho, Javier Ramos, Francisco López,  
M<sup>ª</sup> del Socorro del Fraile, Crispina Granados, Adela Medina,  
Eduardo Cabornero, Santiago S. Torrado,  
Enrique de Frutos, Blanca García, Mercedes Mateos,  
Alicia Herranz, Lourdes Pérez, Teresa H. Colmenarejo,  
M<sup>ª</sup> Jesús Vals, Amparo Hernández, Pedro Hilario, Antonio J. Lara  
y Concepción Pérez

**Gestión y administración:**

Manuel Rasero

**Secretaría:**

Josefa Fernández, Luis del Valle y Julia Arribas

**Cubierta:**

M<sup>ª</sup> Isabel Morales "Vida saludable"

**Fotografías e Ilustraciones:**

Han sido cedidas/realizadas por:

-CREPA, Radio ECCA, Ministerio de Sanidad y Consumo, NIACE,  
MECD

-Los CEPAs de:

"El Pontón" de C. Villalba y Vista Alegre

-M<sup>ª</sup> Isabel Morales, M<sup>ª</sup> Eugenia Gil, Margarita García, María  
Sainz, Julia Arribas y José Antonio Saiz

**Maquetación:**

Josefa Fernández y José Antonio Saiz

**Edita:**

Comunidad de Madrid  
Consejería de Educación  
Dirección General de Promoción Educativa  
Centro Regional de Educación de Personas Adultas  
C/ General Ricardos 179-bis, 28025 MADRID  
Teléfono: 91 461 47 04 / Fax: 91 461 42 19  
Correo electrónico: crepa@mad.servicom.es

**Impresión:**

B.O.C.M.

Depósito Legal: M-6358-1998

I.S.S.N.: 1577-3019

Tirada: 3.500 ejemplares

Edición: 03/2004

Esta revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos firmados



# EDITORIAL

En 1997 se llevó a cabo en Hamburgo la V Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas (CONFITEA V) organizada por el Instituto de la UNESCO para la Educación, centro especializado en políticas e investigaciones sobre aprendizaje de personas adultas. Uno de los temas centrales de esta Conferencia fue el de la Educación de Adultos en relación con el medio ambiente, la salud y la población. En ella se entendía la “salud” como un derecho humano básico y se decía que *las inversiones en educación son inversiones en salud, ya que la educación a lo largo de toda la vida puede contribuir considerablemente al fomento de la salud y la prevención de las enfermedades*. Y como conclusión reflejaba que: *la educación de personas adultas brinda importantes posibilidades de proporcionar un acceso apropiado, equitativo y sostenible al conocimiento sanitario*. Así, el concepto de Educación para la Salud actualmente abarca un amplio campo de promoción de la salud, poniendo el énfasis en la prevención a partir del aprendizaje y del proceso de refuerzo de la autonomía de los adultos.

Siempre el mejorar los conocimientos sobre la “salud” ha sido y es un elemento esencial en la EPA y aparece en muchos programas de alfabetización y educación básica. Los proyectos de educación en este ámbito ofrecen cursos de salud en general, de nutrición, de estilos de vida sana, así como de enfermedades específicas y su tratamiento. La Educación para la Salud habitualmente se ha combinado con otras medidas para mejorar el bienestar y fomentar el desarrollo de la comunidad. Tales proyectos, en muchas ocasiones, requieren capacitación de personas adultas en aspectos socio-sanitarios. Por otra parte, además de las oportunidades de aprendizaje que ofrecen las instituciones oficiales y sus programas formales, las personas adultas también se han servido en su formación para la salud de grupos locales o comunitarios de autoayuda o de organizaciones con programas de educación no formales.

En nuestro *Monográfico* hacemos, en este número, un muestrario variado de experiencias y elementos estructurales de este ámbito de la Educación para la Salud con personas adultas, especialmente a partir de los centros de EPA de la Comunidad de Madrid.

Además, en esta entrega de la revista *Notas*, como ya decíamos en el anterior editorial, los resultados de las elecciones de noviembre de la Comunidad de Madrid han afectado también a la Consejería de Educación, que ha cambiado de Consejero, recayendo el nombramiento en D. Luis Peral. Él, amablemente, nos ha concedido la entrevista que recogemos en esta ocasión, que sin duda sirve de aproximación inicial a las preocupaciones y planteamientos que la Consejería tiene respecto a la Educación de Personas Adultas en su nueva trayectoria. En este sentido, hay que reseñar la continuidad de D<sup>a</sup>. M<sup>a</sup>. Antonia Casanova como Directora General de Promoción Educativa entre cuyas responsabilidades está seguir impulsando dicha modalidad educativa a través del Servicio de Educación de Personas Adultas.

# SUMARIO

## 3 Editorial

## 5 Entrevista

Luis Peral Guerra, *María Victoria Reyzábal*

## 9 La Firma

Educación Planetaria, *Andrés Aganzo Toribio*

## 14 Saber Más

El desarrollo de la creatividad en la enseñanza de adultos,  
*Blanca Gutiérrez García*

La radio y el Sistema ECCA de formación de personas adultas a distancia,  
*Annabel González*

## 24 Experiencias

Arajuéz y sus alrededores como recurso didáctico en la EPA,  
*M<sup>º</sup> Eugenia Gil Merlo y M<sup>º</sup> Luisa Gil Merlo*

## 27

### Monográfico: La Educación para la salud en EPA

28 La educación para la salud con personas adultas, *Manuela Casado González*

34 Experiencia de formación profesional en el ámbito de la salud,  
*M<sup>º</sup> Antonia Iñiguez Cano*

37 Salud, te quiero, *Rosalía Poza Bartolomé*

40 Los programas de actividad física y salud con adultos/as,  
*Antonio Pérez Vera y Aurelio González Arroyo*

45 Jornadas para fomentar la educación para la salud,  
*Margarita Escribano Ródenas y José Antonio Buzón Benjumea*

49 Enseñanzas abiertas: curso de hábitos para la salud,  
*Anuncia Méndez, Carmen González y Javier Ramos*

52 Las minorías y los programas de educación para la salud, *Marga Julve*

58 Proyecto "Sonrisas": un modelo de educación para la salud con voluntariado,  
*María Sainz y Julio González-Cobos*

61 Educar para promocionar la salud de la comunidad, *Juan Luis Ruiz-Giménez Aguilar*

## 64 Claraboya. En otros países:

Una mirada a la historia y estado actual de la EPA en el Reino Unido, *Janine Eldred*

## 71 Claraboya. En Madrid:

Centro de EPA "El Pontón", de Collado Villalba, *Juan Antonio García Rincón*

## 75 Noticias

## 80 Legislación

## 81 Direcciones de Internet

## 82 Libros

## 86 Revistas

## 87 Cómo publicar en la revista *Notas*

## Luis Peral Guerra

### Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid

**E**N anteriores números hemos traído a las páginas de la revista *Notas* las opiniones y proyectos de D. Gustavo Villapalos y D. Carlos Mayor Oreja como Consejeros de Educación. Ahora, al acceder al cargo D. Luis Peral Guerra es imprescindible, además de darle la bienvenida, conocer también de primera mano cuáles son sus objetivos para la Educación de Personas Adultas (EPA) en la Comunidad de Madrid.

D. Luis Peral es madrileño, de cincuenta y tres años, casado y con tres hijos.



Es licenciado en Ciencias Económicas y Empresariales y, también, en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid. Miembro del Colegio de Economistas y del Colegio de Abogados de Madrid.

Desde el año 1971 desarrolló gran parte de su actividad profesional en la empresa privada, como Director General y, posteriormente, Presidente de diversas sociedades. Igualmente asesoró a varias empresas como economista.

En las Elecciones Municipales de 1979 fue elegido Concejal del Ayuntamiento de Madrid en la candidatura de UCD, siendo elegido en 1983 como Concejal de la Coalición Popular. En el Ayuntamiento de Madrid fue miembro de la Comisión Permanente y de las Comisiones de Hacienda, Salud y Servicios Sociales, Seguridad, Circulación y Transportes. Perteneció también a las Juntas Municipales de Villaverde, Moratalaz, Salamanca y Moncloa, y a la Junta de Compras del Ayuntamiento. Representó al Ayuntamiento de Madrid en la Junta Provincial de Protección de Menores y en la Comisión Técnica del Plan Nacional de Droga.

Desde Junio de 1980 a Diciembre de 1981 fue Jefe del Gabinete Técnico del Ministro de Transportes, Turismo y Comunicaciones. En Julio de 1995 fue nombrado Viceconsejero de Obras Públicas, Urbanismo y Transportes de la Comunidad de Madrid.

Entre otras funciones ha desempeñado las de Consejero y Vocal de la Comisión Delegada del Consorcio Regional de Transportes, Vicepresidente de la Comisión de Urbanismo de Madrid, Vicepresidente del IRIS (Instituto de Realojamiento e Integración Social), del MINTRA (Madrid Infraestructuras del Transporte) y del IVIMA (Instituto de la Vivienda de Madrid).

En Junio de 1999 fue elegido Diputado Regional, renunciando al escaño al ser confirmado como Viceconsejero de Obras Públicas, Urbanismo y Transportes.

En Septiembre de 2001 fue nombrado Consejero de Trabajo de la Comunidad de Madrid. En la actualidad es Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid desde Noviembre de 2003.

*MVR.- Con esta amplia trayectoria al servicio de la Administración pública desde distintos ámbitos locales, autonómicos y estatales, ¿qué ha supuesto para Vd. el cambio de responsabilidades al ser nombrado Consejero de Educación?*

LP.- Creo que la mayoría de los ciudadanos si se les preguntase qué servicio público consideran más importante indudablemente señalarían a la educación junto con la sanidad porque la educación es la base del progreso, de la cohesión social y de las capacidades de un país para afrontar los retos que en cada momento se tienen que solventar. Lógicamente al asumir las responsabilidades de ser nombrado Consejero de Educación lo hago con ilusión, con entusiasmo y con ganas de afrontar esos retos.

*MVR.- Vd. ha sido un hombre comprometido en cargos públicos desde el inicio de la actual democracia. ¿Cómo piensa que ha contribuido la educación a la mejora y consolidación de dicha democracia?*

LP.- La educación ha contribuido de una forma inestimable a la consolidación de la democracia en España y a que hoy en día los valores que tanta importancia tuvieron en la Transición y en el proceso que dio lugar a la Constitución Española sean valores compartidos por la inmensa mayoría de los españoles y, especialmente, por los jóvenes.

Tal vez las generaciones jóvenes que han nacido con la democracia, que han nacido amparadas por la Constitución, no se den cuenta de la importancia que estos valores, que estos derechos, tienen para las personas que vivieron otras etapas históricas pero estoy seguro que los defienden con el mismo entusiasmo y

que lo último que quieren es que todos esos derechos y garantías que la Constitución nos otorga sufran la más mínima merma.

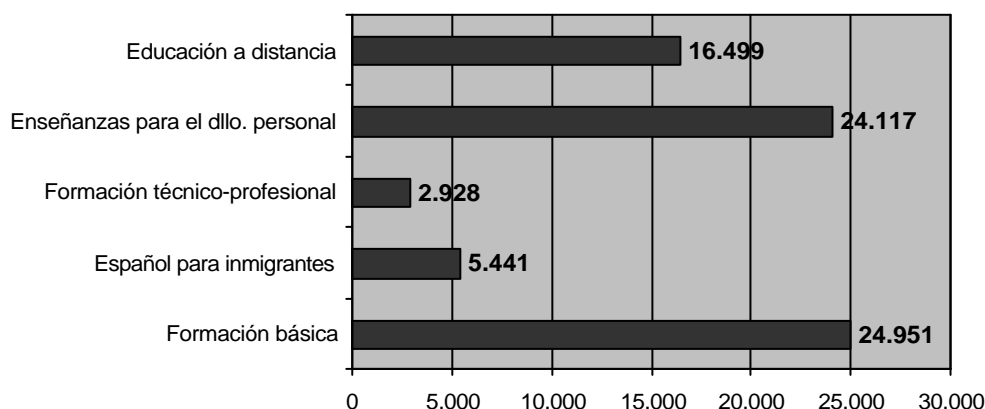
*MVR.- ¿Cuáles son sus primeras impresiones sobre la actuación de la Comunidad de Madrid en lo referente a la Educación de Personas Adultas?*

LP.- Yo conocía los programas de Educación de Personas Adultas (EPA) a través de alguna persona que se está beneficiando directamente de los mismos. Creo que se ha hecho una gran labor. La educación permanente es fundamental en el mundo de hoy ya que todos tenemos el deseo y la obligación de aprender más, de adaptarnos a las nuevas necesidades.

Además, hay que tener en cuenta que hoy en día los jóvenes están llegando en porcentajes muy

**La educación es la base del progreso, de la cohesión social y de las capacidades de un país para afrontar los retos que en cada momento se tienen que solventar.**

### CURSO 2003-2004: ALUMNADO DE EPA



**TOTAL ALUMNADO DE EPA: 73.936**



altos hasta la Universidad pero durante años ha habido muchas personas cuya educación terminó en los niveles inferiores y ahora tienen la oportunidad de completar esa educación, llegando a alcanzar titulaciones, siendo la obligación del Gobierno Regional facilitarles todos los medios para que puedan seguir aprendiendo a lo largo de su vida.

*MVR.- La Comunidad de Madrid desde que se produjeron las transferencias de competencias plenas en materia de educación ha realizado una importante labor de renovación e impulso de la EPA. ¿Qué planes inmediatos y a medio plazo tiene su Consejería para avanzar en este trabajo?*

LP.- Hay que continuar con el proceso de desarrollo normativo y de ordenación de estas enseñanzas en el marco de la nueva Ley Orgánica de Calidad de la Educación y del Decreto 128/2001 de 2 de agosto de la Comunidad de Madrid. Puedo adelantarle que además de adaptar las normas existentes a la nueva normativa de la LOCE la prioridad de esta Consejería es regular las formas de gobierno y de coordinación docente así como los órganos de participación, de control y gestión de los centros públicos de EPA.

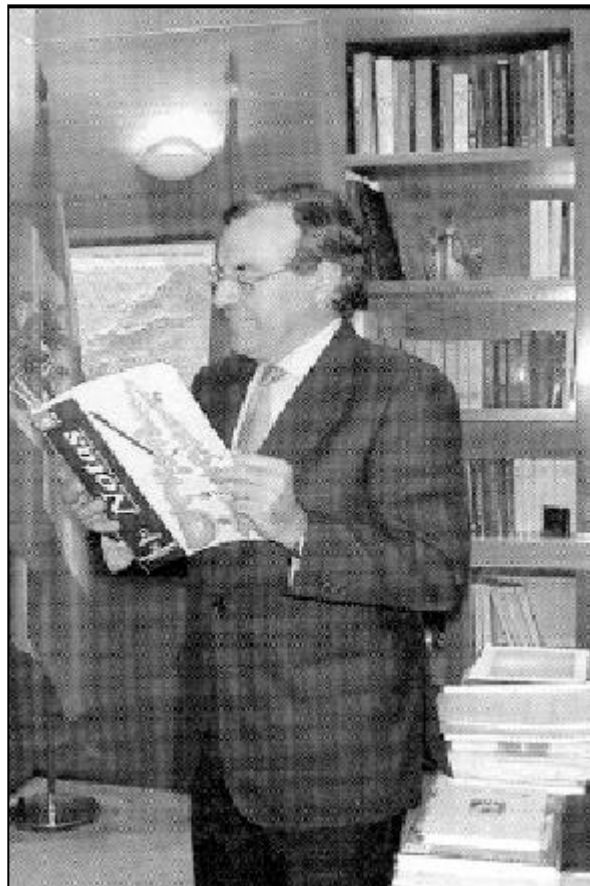
**La Comunidad de Madrid ha hecho una gran labor en Educación de Personas Adultas. Ahora hay que continuar el proceso de desarrollo normativo y de ordenación de estas enseñanzas en el marco de la LOCE y del Decreto 128/2001.**

Por supuesto que la extensión y mejora de la red de centros públicos de EPA será otro de los objetivos de nuestro plan de trabajo.

*MVR.- Desde su experiencia como Consejero de Trabajo ¿cree Ud. necesario profundizar, ampliar o perfeccionar la formación técnico-profesional en el ámbito de la EPA?*

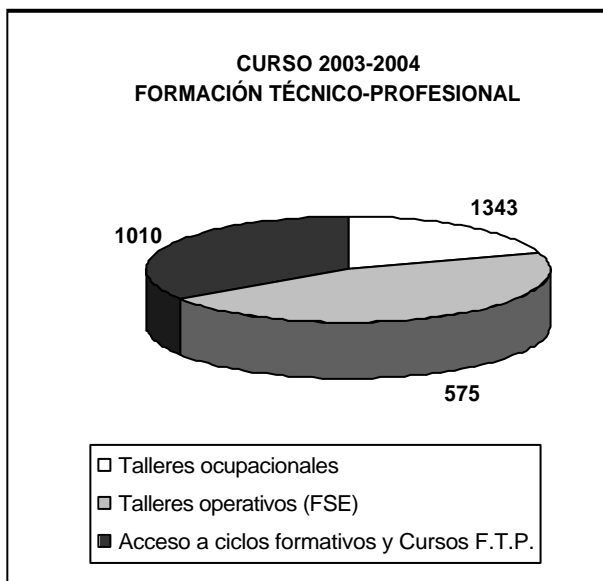
LP.- Desde mi experiencia como Consejero de Trabajo creo fundamental perfeccionar la formación técnico-profesional en el ámbito de la educación de personas adultas. Ya he hablado de la educación permanente que es importante para la inmensa mayoría de las personas adultas que están realizando una labor de tipo profesional en estos momentos.

Todas las orientaciones de la política de empleo favorecen la incorporación al mundo laboral de



personas que incluso temporalmente se han apartado del mismo: desde la Consejería de Trabajo pusimos en marcha un programa de fomento de acciones emprendedoras de personas de más de 45 años, de personas que han dejado de trabajar bien porque han sido afectadas por expedientes de regulación de empleo, bien porque durante unos años se han dedicado a cuidar a hijos menores. Hay que fomentar que vuelvan a tener una actividad profesional y lógicamente eso requiere formación.

Tanto para desempeñar un trabajo asalariado



como para poner en marcha una iniciativa personal de trabajador autónomo o profesional es absolutamente imprescindible actualizar los conocimientos y adquirir nuevas capacidades, especialmente en el marco que actualmente nos movemos que es el de la nueva orientación de la Formación Profesional. Pronto estarán terminados todos los catálogos de las cualificaciones profesionales de forma que todas las actividades de formación que una persona haya realizado vayan siendo recogidas y reconocidas no sólo en España sino en la Unión Europea. Y en esa línea la actividad de los Centros de EPA es fundamental. Confío que pronto estén terminadas todas las cualificaciones de F. P. y de esta forma podamos orientar mejor la formación profesional de las personas adultas.

*MVR.- En cuanto a la población inmigrante que cada vez tiene una mayor presencia en los CEPAs ¿qué propuestas o líneas de actuación se van a proponer?*

LG.- Puedo decir que estoy convencido que los inmigrantes hacen una aportación extremadamente positiva a la sociedad española tanto desde el punto de vista social como desde el punto de vista cultural y económico. Desde hace muchos años soy un gran defensor de una valoración positiva de la llegada de los inmigrantes a nuestra sociedad que lógicamente deberá de producirse de una forma ordenada en función de los recursos de los que disponemos.

Creo que estas personas están haciendo una gran contribución desempeñando empleos que en España hoy día no se quieren realizar: cuidando



a personas mayores, a menores,... y por ello nuestra obligación es darles los servicios más importantes y, entre ellos, la posibilidad de adquirir formación que les permita seguir avanzando profesionalmente y que les haga todavía más útiles a nuestra sociedad. Y en este sentido dentro del Plan Regional de Educación de Personas Adultas existe el compromiso de ampliar la red de centros y atender mejor las necesidades de estas personas.

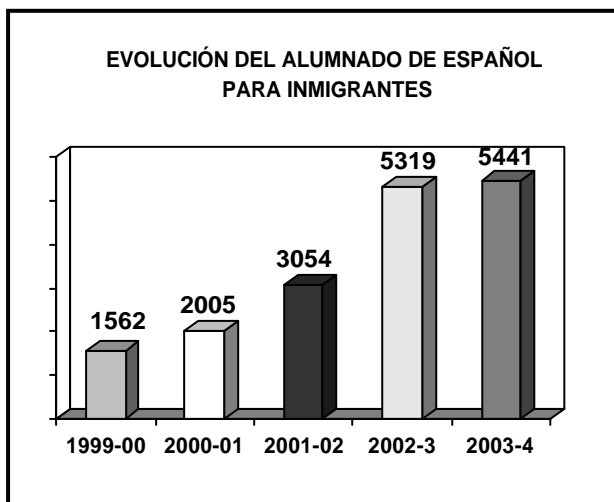
*MVR.- Por último, ¿quiere Vd. dar algún mensaje*

**Los inmigrantes hacen una aportación extremadamente positiva a la sociedad española tanto desde el punto de vista social como cultural y económico. Nuestra obligación es darles los servicios más importantes y la posibilidad de adquirir formación para seguir avanzando personal y profesionalmente.**

*a los profesionales y a las personas interesadas por la EPA, lectores de la revista Notas?*

LP.- Un saludo muy especial a cuantas personas, a cuantos empleados públicos, están trabajando, aportando lo mejor de sí mismos a través de la red de centros de EPA y, en general, en la Dirección General de Promoción Educativa.

Y un saludo muy especial y una felicitación a todas las personas que quieren seguir aprendiendo y utilizando los recursos que la sociedad pone a su disposición. Cada una de ellas ha vencido un momento de duda en que indudablemente se han planteado si podían seguir aprendiendo siendo demasiado mayores, y lo han superado. Yo quiero felicitarles.



## Educación Planetaria

*Andrés Aganzo Toribio*

*Sociólogo. Dpto. Área Economía Social. Cáritas Española*

### 1.- UN FENÓMENO LLAMADO MUNDIALIZACIÓN

**N**OS hallamos ante ese “fenómeno genérico llamado globalización que es, ante todo, la integración de todo el planeta en un mercado único y un ámbito universal de comunicaciones instantáneas”. La medida del tiempo, hasta hace muy poco era regida por los ciclos de la naturaleza o las fases de los astros; ahora es servida por satélite en el momento preciso. El impacto de la actual revolución tecnológica sobre las comunicaciones tanto físicas (transporte), como electrónicas (información), contribuye tanto a la gran movilidad de las imágenes como del capital financiero.

“Las grandes tendencias económicas han diseñado una nueva estrategia de acumulación de beneficios”, riqueza en suma, basada en una nueva organización de la producción, cuyas características básicas son:

- Un sistema que decreta el libre mercado como valor supremo.
- La competencia de todos contra todos en el mercado mundializado.
- Un sistema productor y reproductor de una forma de vivir, pensar y relacionarse que, propugna como fin principal el dinero (estatus, tener, individualismo a ultranza), relegando a segundo término el bienestar de la inmensa humanidad.

Hace tan sólo una “década la Humanidad creía todavía encontrarse ante un futuro de abundancia”. El economista alemán Theodore W. ha intentado responder a la pregunta de por qué la Humanidad se encuentra en una situación tan precaria: “las inversiones en capital físico como es la construcción de fábricas, diques, calles, etc., han superado de nuevo a las necesarias inversiones en capital humano. Los fondos necesarios para el desarrollo no se han dedicado a lo viviente, sino a la chapa y el hormigón”. En ningún momento histórico, ni nunca antes ha habido tanta riqueza, “tantos bienes y servicios, tanta información disponible,

tantas posibilidades en suma para vivir en plenitud...” Es un mundo que se abre ante nuestros ojos, “al mismo tiempo que se diluye la identidad humana”.

### 2.- MUTACIONES EN NUESTRA BIOGRAFÍAS

“Las biografías de vida están cambiando de manera acelerada”. Basta echar una breve mirada al tiempo dedicado al trabajo para constatar que desde los tiempos de K. Marx allá por los años 1845 la actividad laboral representaba el 70% de la vida de vigilia, en la actualidad apenas representa el 20%. “En los últimos dos siglos el trabajo representaba un papel central en la existencia”. A los individuos además de proporcionarles ingresos económicos para su subsistencia les confería y facilitaba vínculos relacionales de integración social, identidad como sujetos y, en determinadas circunstancias, sentido de trascendencia. “En la actualidad el trabajo se ha vuelto precario, frágil, volátil” y, al lado del crecimiento económico, se ha incrementado el desempleo y la exclusión social en las diversas regiones del mundo. Todo ello se está configurando como una fuente de tensión considerable. Esta mutación lleva a una crisis de valores que destruye elementos que han configurado las relaciones de clase social; la relación de los iguales, la solidaridad obrera, el sentido de pertenencia (...) se van sustituyendo de manera progresiva por: el miedo y la depresión a la hipotética pérdida del mismo, la flexibilidad y la temporalidad (...) La vida se traza a muy corto plazo, a la inmediatez. El tiempo tecnológico, al igual que el tiempo social, es ahora fugaz.

También se ha producido la aparición combinada de un nuevo régimen de maternidad y de un estado de bienestar que promueve la integración de las mujeres en el sistema educativo y en el mundo del trabajo, con consecuencias como las siguientes:

- La relativa ruptura del modelo de familia tradicional, reflejado en indicadores tales

como el descenso de los índices de nupcialidad, el incremento de los divorcios, la expansión de las uniones consensuales.

- b) La progresiva inserción de la mujer en el mercado de trabajo, concibiendo los valores de profesionalidad por encima de los de maternidad y matrimonio...
- c) El desarrollo de los métodos anticonceptivos, en particular la píldora y el diafragma, que permiten la iniciativa femenina previa.

### 3.- SE DILUYE EL SUJETO, LA IDENTIDAD PERSONAL

"Todo necio confunde valor y precio"  
(Antonio Machado)

Asistimos a un fenómeno altamente contradictorio; por una parte hay una gran capacidad de generar bienes y servicios, generar riqueza por medio de un desarrollo tecnológico como nunca jamás antes lo hubo y, "al mismo tiempo, asistimos a la desaparición del sujeto que piensa y siente y se convierte en objeto de mercado". Es decir, la conversión del sujeto en mera mercancía en objeto que tiene precio y costes. Es como si todo el desarrollo tecnológico y científico se hubieran separado radicalmente del pensamiento filosófico y ético.

"Hoy se nos pide a las personas que nos despojemos de todas las significaciones simbólicas que daban consistencia a los bienes relacionales". De ahora en adelante, proclama el neoliberalismo imperante que debemos someternos al juego de la circulación infinita y extendida de la mercancía que se le pone precio. Visto así, la persona se configura como un sujeto desprovisto de lo más genuino de la condición humana: el valor de su dignidad, de su subjetividad, de su carga simbólica de pensar y sentir el mundo.

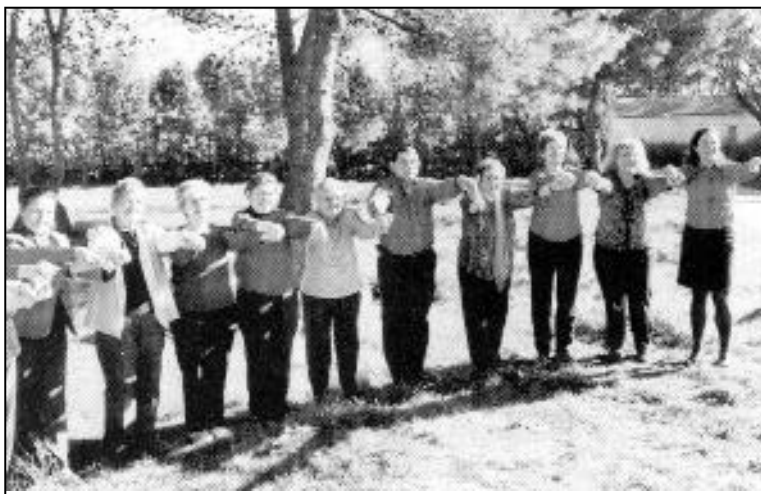
Con una mirada rapidísima a la realidad social y al mundo de los valores podríamos afirmar junto con P. Latapi<sup>1</sup> que, "la dimensión ética se inicia cuando entra en escena el *otro* y la barbarie empieza cuando se entiende al *otro* excluyentemente". Si no hay otros *yo*, no hay *yo*. Ser sujeto es situarse en el centro del mundo, tanto para conocer, como para actuar. Llevamos en nosotros esa dualidad en la que el "Yo es Otro". Rousseau señaló muy bien la "necesidad de la mirada del otro para existir humanamente". Hegel de manera similar expresó la necesidad humana

de reconocimiento. La necesidad del otro es radical, cada uno con su historia, con su identidad y una construcción afectivo-emocional.

### 4.- EL DESPLIEGUE DE TODAS LAS POTENCIALIDADES DEL SER

"La Educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana. Estamos en la era Planetaria: una aventura común se apodera de los humanos donde quiera que estén. Estos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano". (UNESCO)

Además, se concibe la Educación como un "Proceso de Acción Transformadora". Proceso por el cual las personas al enfrentarse a la realidad de injusticia, desarrollan su capacidad de transformarse a sí mismas y de transformar la realidad que viven. Es la acción que da forma al pensamiento. Acción que significa movimiento, sinergia. Es salir del ámbito intimista, interior y pasar al mundo de lo *real*, a la construcción del *nosotros*, a la construcción de pequeñas comunidades de carácter ético, allí donde sentimiento y razón se funden. Implica nuevas formas de ser, hacer y estar en el mundo. Se trata de potenciar y desarrollar la autonomía de la personas a través del desarrollo de valores como la justicia, la tolerancia, la equidad, la cooperación internacional.



Por eso, la Educación constituye un instrumento indispensable para establecer los vínculos y procesos de cambio social en medio del conflicto y la construcción de comunidades que sean portadoras de lo esencialmente humano. Para aprender a vivir en la aldea global hay que aprender a vivir en las comunidades locales. Esto implica un nuevo concepto de ciudadanía y establecer los nexos de corresponsabilidad internacional.



Hay que aprender a "estar ahí", en el Planeta, aprender a vivir, compartir como humanos e inscribir en nosotros:

- La *conciencia antropológica* que reconoce nuestra unidad en nuestra diversidad. La educación del futuro deberá velar por que la idea de unidad de la especie humana no borre la de su diversidad, y que la de su diversidad no borre la de la unidad. La homogeneidad aumenta la fragilidad, la diversidad aumenta la creatividad, esto es algo evidente pero no predomina en nuestras vidas. Cuanto mayor es el abanico de conductas disponibles en un sistema, mayor es el grado de libertad. En la colectividad heterogénea surge una nueva inteligencia colectiva, un nuevo espacio de ser, un sistema abierto capaz de indagar en lo insospechado y en lo que está lejos de lo que cabe esperar en una sociedad con un único pensamiento.
- La *conciencia ecológica*, o la conciencia de hábitat con todos los seres mortales en una misma esfera viviente (biosfera). La cultura de la vida será la expresión de la convivencia armónica entre los seres humanos y entre éstos y la naturaleza; la defensa de los bienes comunes; la creación de comunidades sostenibles basadas en la reproducción de la vida y la alfabetización ecológica que supone una auténtica revolución en el consumo y en la manera de producir. Buscar la equidad, proteger los recursos naturales para garantizar las oportunidades de desarrollo de las generaciones futuras deben ser, entre otras, algunas de las dimensiones fundamentales del desarrollo.
- Las *relaciones hombre y mujer*. Entre los movimientos de base que trabajan en la actualidad por el cambio social se encuentran las propuestas feministas, que en su experiencia perciben que todo lo vivo está conectado, que nuestra existencia está siempre inmersa en los procesos cíclicos de la naturaleza. Es esa conciencia feminista que busca la plenitud en el cultivo de las relaciones personales. Conciencia que representa el principio de vida y creatividad, de receptividad, de interioridad y ternura, de espiritualidad en el hombre y en la mujer.
- La *conciencia cívica terrenal* de la responsabilidad y de la solidaridad para los hijos de la Tierra. La de una época única para vivir la comprensión de la trama de los "seres vivientes. De tomar conciencia de que no

hay ni plantas, ni animales, ni aire, ni agua, ni montañas, ni seres solitarios: "Que cada uno está relacionado con el todo". Y el todo afecta significativamente a cada ser. Y "que la comprensión de estas relaciones se orientan a los Procesos", es decir, somos siendo. Y no somos, mientras al otro lado, "al Sur del mundo, un gran número de africanos, asiáticos, latinoamericanos y en las zonas sórdidas de la sociedad occidental, estén en el circuito planetario de la miseria". En estas geografías, en torno a 1.200 millones de personas, viven en la pobreza más absoluta. Y esto nos incumbe a todos, pues su situación está estrechamente relacionada con nuestro estilo de vida en el Norte.

**Más allá del empirismo y el crecimiento hay unos valores sustanciales (solidaridad, cooperación, coevolución...) que deben ser patrón de entendimiento de una unidad interna entre lo individual y lo social.**

Más allá del empirismo, más allá del crecimiento está el fundamento y la base de valores sustanciales, como la solidaridad, la cooperación, la co-evolución, no sea una simple proclama o sentimiento, sino patrón de entendimiento de una unidad interna entre lo individual y lo social. Lo que significa que son necesarios nuevos supuestos para otros valores, una nueva economía que no dicotomice el sujeto del objeto, los objetos de las necesidades, los bienes del sustento y de su distribución, etc. La edificación de una ética del futuro exige que se inicie una perspectiva de los valores. Como dice Paul Ricoeur, "se nos ha confiado una cosa que es esencialmente frágil" y perecedera: la vida, el planeta o la ciudad.

#### EDUCAR LA SENSIBILIDAD, LOS VALORES INTANGIBLES

*Pero la vida humana necesita ser alimentada de sensibilidad y de imaginario, necesita de una educación en valores intangibles de una antropoética y de una antropolítica*

- La vida humana "necesita de esa espiritualidad<sup>2</sup> (el alma) que no tiene fronteras", no tiene fondo, no es perceptible para la mirada funcionalista o pragmática, ya que aparentemente no tiene función ni utilidad. Es un sentimiento difuso, un estado de emoción donde todo el ser vibra y danza. Partimos de una concepción de las personas como algo inacabado, abierto. Y de una

sociedad que no es, sino que va siendo. De esta manera lo que define a la persona no es una "naturaleza oncológica", sino que es el propio proceso de hacerse que no culmina nunca.

- Debemos ir "hacia la simplicidad, la sencillez, la calidad de vida". En las condiciones actuales, la sociedad del crecimiento no es sostenible, ni deseable. Es pues urgente pensar en una sociedad de "decrecimiento" (que no significa necesariamente una regresión de bienestar) con formas de vida sencilla y armónica inspiradas en la carta *Consumos y estilos de vida*<sup>3</sup>, sintetizada en un programa de seis "R": Reevaluar, Reestructurar, Redistribuir, Reducir, Reutilizar, Reciclar... En lo posible una vida serena y amigable.

- Tenemos que construir "la solidaridad como trama de la especie humana". Ya hemos dicho que la *verdad* expresa nuestra vinculación individual con el todo. Y es precisamente esa vinculación con el todo lo que más sustancialmente constituye la solidaridad: "el entretrejimiento de las soledades de innumerables corazones y el contacto con el sentido del misterio que rodea nuestras vidas". Experimentar la solidaridad con todo el universo tiene mucho que ver con el hecho de liberarnos a nosotros mismos del hábito crónico de pensar que somos meros fragmentos inconexos. Tiene que ver con dejar de poner el énfasis en el yo aislado y en la conciencia de que nosotros sólo podemos conocer individualmente, para pasar a considerar que somos capaces de pensar de manera conjunta.

- El propio Erich Fromm en el *Arte de amar* y en *La búsqueda de la libertad del ser humano*, nos indica el camino del ser orientado a la sencillez, a la alegría vital y al desarrollo psicológico. Su humanismo plantea: ser plenamente, sentir seguridad, tener sentimiento de identidad, relacionarse, amar con el mundo que nos rodea, sentir la alegría que causa dar y compartir, amar y respetar la vida en todas sus manifestaciones, hacer del pleno desarrollo de uno mismo y del prójimo la meta suprema del vivir, ser feliz en el proceso de vivir cada día...

- También "sabemos, que la biología del amor constituye el fundamento de lo humano". El amor como sentido de existencia. Dependemos afectivamente de los otros tanto como dependemos del aire, del agua, de la luz, de la misma

manera como los seres de un ecosistema se necesitan para asegurar su integridad biológica. "El amor no es un acto de soberanía sino más bien una constatación de la debilidad compartida". El secreto y la fortaleza de la vida de pareja radica precisamente en entender que la plena expresión de la singularidad sólo puede encontrarse cuando nos abandonamos a la plena dependencia.

**Hay que "sentir de verdad", pues para el ser humano la creatividad significa ir más allá de lo que conocemos, llegar a la verdad de las cosas, pero sabiendo que esa verdad no es estática, sino que surge de la incertidumbre.**

- Hay que "sentir de verdad". Para el ser humano, la creatividad significa ir más allá de lo que conocemos, llegar a la *verdad* de las cosas. La verdad no es un punto fijo, no es estática, no puede ser medida con

palabras; no es un concepto, una idea que pueda adquirirse<sup>5</sup>. Es como el sentimiento latente de compañerismo con toda la creación... la sutil pero invencible convicción de solidaridad que teje en una sola pieza las soledades de todos los corazones<sup>6</sup>. Lao Tsé afirmaba que "la existencia está más allá del poder de las palabras para definirla". Krishnamurti sostuvo que "solamente cuando hay una enorme incertidumbre se produce una profunda apreciación creativa de la vida". Lo grande de esto es que la creación se cuece a fuego lento en los sudores de la incertidumbre.

- Hay que "desarrollar todos los sentidos de la dimensión humana; educar en esa espiritualidad que no tiene fronteras", no tiene fondo, no es perceptible para la mirada funcionalista o pragmática, ya que aparentemente no tiene función ni utilidad. Se trata de un sentimiento difuso, un estado de emoción donde todo el ser vibra, como vienen a expresar filósofos, literatos o poetas.

- Se manifiesta por la mirada, ante las salidas y las puestas de sol, la luna grande, o su silueta, el rompimiento de las olas, la contemplación de las montañas con nubes revoleras, esa belleza del paisaje que se filtra en la sangre. Mirada y contemplación gratuita donde se tiene la sensación de haber entrado en unos ritmos temporales que no tienen nada que ver con el ritmo acelerado de nuestras sociedades y días.
- Se manifiesta en el tacto, que quizás sea la expresión más ancestral de la especie humana. Su lenguaje propio está más allá de la piel, está en las manos creadas para la creación, la ternura, el roce, el gozo, el abrazo... Lo que nos caracteriza a la especie humana es esa capacidad de emocionarnos, de reconstruir el mundo y el conoci-

miento a partir de los lazos afectivos que nos impactan.

- Se manifiesta en la escucha, en el silencio expresivo cuando escuchamos al "otro" y compartimos con el lo "real", la cotidianidad, los problemas que nos hacen reír o llorar y muchas veces compartimos el no tener respuesta y sólo nos queda el silencio y el abrazo. En una investigación realizada a mujeres pobres en las zonas rurales de este país, intentando definir que es ser pobre decían: "son pobres aquellas personas que no tienen quien las escuche"... Cuando se escucha al otro, entonces la soledad es habitada.



Es ese espíritu-alma que siente y presente y tiene su máximo esplendor en el arte; la música, la poesía, la pintura, la creación literaria, el dibujo... con esa sensibilidad para captar el dolor o la alegría, la muerte y la vida, aquello que nos conduce al éxtasis y la contemplación. Es la educación para una vida plena, donde se funde la razón, la pasión, los afectos, la historia, el presente y la ansias de futuro.

En síntesis, una Educación en valores universales implica desarrollar:

- La razón, la pulsión, la sensibilidad, lo intangible.
- El ser frente al tener.
- Ética frente a estética.
- Compartir frente a competir.
- Sencillez frente a superfluo.
- Calidad frente a cantidad.
- Diversidad frente a uniformidad.
- Gratuidad frente a utilitarismo.
- Protección frente a militarismo.
- Identidad frente a masificación.
- Lúdico frente a jolgorio.

- Cohesión frente a exclusión.
- Solidaridad frente a egoísmo.
- Espiritualidad frente a pragmatismo.
- Lo holístico frente al mecanicismo.

En definitiva, el "alma" puede hacer de nosotros sujetos sensibles, vulnerables, generosos, compasivos, abiertos al mundo y a los otros.

---

<sup>1</sup> Pablo Latapi. "Una ética para el siglo XXI". *El Proceso*. 7 de julio 1997

<sup>2</sup> B. Cyrulnik, "Les Nourritures affectives", Paris, Odile Jacob, 1993. Edgar Morin. *El Método. La humanidad de la Humanidad*. Editorial Cátedra. 2003.

<sup>3</sup> *Propuestas en el Foro de las ONG de Río de Janeiro* 1992

<sup>4</sup> Joseph Conrad, *Typhoon and Other Tales*, New American Library, Nueva York, 1925

<sup>5</sup> El filósofo indio J. Krishnamurti

<sup>6</sup> El novelista Joseph Conrad

---

## BIBLIOGRAFÍA

BAUMAN, ZYGMUNT. *Modernidad Líquida*. Editorial, Fondo de Cultura Económica. Argentina 2002. Z. Bauman examina desde la sociología cinco conceptos básicos en torno a los cuales ha girado la narrativa de la condición humana: emancipación, individualidad, tiempo/espacio, trabajo y comunidad.

BOFF, LEONARDO. *Ecología: grito de la tierra, grito de los pobres*. La ecología no trata únicamente de las cuestiones relacionadas con lo verde o las especies en extinción. La ecología supone un paradigma nuevo, es decir, una forma de organizar el conjunto de las relaciones de los seres humanos entre sí, con la naturaleza y con su sentido en este universo.

CAPRA, FRITJOF. *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Editorial Anagrama, Barcelona, 1998. Presenta nuevas perspectivas de la naturaleza de la vida y abre caminos para el pensamiento interdisciplinario. Ofrece descripciones de avances científicos tales como la teoría de la complejidad, la teoría Gaia y la teoría del Caos. Es una apretada síntesis entre el corazón y la cabeza.

MORIN, EDGAR. *El Método. La humanidad de la Humanidad*. Ediciones Cátedra (Grupo Anaya) Madrid, 2003. Este libro huye de la división de lo humano. Rompe con las concepciones reductoras (homo sapiens, homo faber y homo economicus) que privan al ser humano de tener a la vez identidad biológica, identidad subjetiva e identidad social.

## El desarrollo de la creatividad en la enseñanza de adultos

*Blanca Gutiérrez García*

*Profesora del Centro de EPA "Pan Bendito" (Madrid)*

### INTRODUCCIÓN

EL uso de la creatividad es una de las habilidades que caracterizan a los seres humanos frente a los animales, que son esencialmente irracionales. Parece que, por lo tanto, podemos establecer una conexión directa entre creatividad y razón, entre ésta y el aspecto intelectual de las personas.

La creatividad ha sido un aspecto bastante poco desarrollado en la formación académica tradicional, a la vez que resulta un aspecto esencial para la formación integral de la persona. Nuestra tarea como profesores/as en los centros de EPA consiste en ayudar a los alumnos adultos a desarrollar sus aptitudes, enriquecer sus conocimientos, mejorar sus competencias profesionales o darles una nueva orientación y hacer evolucionar su actitud o su comportamiento en una doble perspectiva de un enriquecimiento integral de la persona y una participación en su desarrollo cultural equilibrado e independiente. Por eso la creatividad tiene cabida en la EPA.

### ¿USAMOS LA CREATIVIDAD PARA FACILITAR EL APRENDIZAJE?

Lo cierto es que la creatividad ha sido un aspecto bastante poco desarrollado en la formación académica tradicional. Debido a esto, pedagogos pertenecientes a un corriente holística, reivindicaron todos los beneficios que el uso de la creatividad generaba en el proceso de aprendizaje dentro del ámbito académico formal que cursaban nuestros estudiantes jóvenes.

Sin embargo, ¿qué sucede con el proceso de aprendizaje de nuestros adultos?

A menudo se ha considerado que la máxima expresión de creatividad que una mujer podía

desarrollar era dar a luz a seres humanos y, puesto que el hombre era incapaz de concebir hijos, éste tenía la necesidad de ser activo y creativo. Esta consideración resulta hoy en día anticuada. La evidencia nos demuestra en la actualidad que, tanto hombres como mujeres, dejando a un lado las diferencias biológicas, buscan sentirse realizados en sus vidas a un nivel personal. Tanto a hombres como a mujeres les satisface, y por ello necesitan, mostrarse al mundo con sus obras y las manifestaciones de su ser en todos los ámbitos y aspectos de su vida y no, únicamente, en el familiar.

### ¿POR QUÉ ES RECOMENDABLE PARA EL ALUMNADO DE LOS CENTROS DE EPA?

A través de la práctica docente he observado que la creatividad puede resultar una valiosa herramienta, que facilita un mayor y mejor aprendizaje, especialmente, para el perfil de los alumnos que acuden a los centros de EPA.

Nuestro alumnado, con frecuencia, tiene una baja autoestima y sufre bloqueos e inseguridades que dificultan el aprendizaje. Estos estudiantes adultos, que no tuvieron ocasión de continuar sus estudios en su juventud y tras muchos años sin contacto con el mundo académico se incorporan a los CEPAS, dudan de sus capacidades intelectuales. Estas inseguridades no las sufren únicamente los mayores sino, a veces también, los adolescentes, que han fracasado hasta ahora en su vida académica y apuestan, en este momento, por la última oportunidad para completar su Educación Básica.

### BENEFICIOS DEL USO DE LA CREATIVIDAD

La experiencia me ha demostrado que el uso de la creatividad por parte de nuestros alumnos en el ámbito educativo:



- Estimula el desarrollo intelectual y la capacidad expresiva.
- Elimina bloqueos e inhibiciones, lo que permite una mayor apertura intelectual y emocional.
- Mejora su rendimiento académico.
- Libera tensiones físicas y emocionales, lo cual les permite ser más receptivos ante las situaciones y conocimientos nuevos.
- Potencia la imaginación y la relajación.
- Aumenta la flexibilidad mental.
- Estimula los sentidos.
- Divierte.
- Proporciona bienestar, alegría y satisfacción.
- Facilita el descubrimiento de nuevos recursos personales y habilidades.
- Fomenta el conocimiento personal de cada persona.
- Mejora la autoestima.
- Potencia nuestra capacidad comunicativa.
- Beneficia la dinámica del grupo: ayudando a crear un clima lúdico y de confianza en el aula.

### ¿POR QUÉ EL ADULTO NO PUEDE JUGAR Y SER CREATIVO EN EL AULA?

Desarrollar la creatividad en el aula puede ser una fuente de alegría y divertimento. Solemos buscar la diversión, el placer, el entretenimiento y el juego para que los niños aprendan. Con ellos hasta las personas más hurañas llegan a utilizar muchos recursos expresivos, especialmente corporales y sensoriales. ¿Por qué no atrevemos a utilizar este tipo de recursos tan probadamente eficaces con los adultos?

Potenciar nuestro yo divertido resulta beneficioso porque nos libera de complejos y bloqueos permitiéndonos afrontar los errores propios del aprendizaje sin sentir que estamos fracasando. Lo que es indudable es que cuanto más relajados y alegres nos sentimos, más comunicativos y sociables resultamos. Al sentirnos bien, además, aumenta nuestra capacidad de recepción y, por lo tanto, nuestro aprendizaje será mucho más eficaz.

U N A  
E X P E -  
R I E N C I A  
P E R S O -  
N A L :  
L A



### ASIGNATURA OPTATIVA: "CREATIVIDAD EN LA COMUNICACIÓN".

A lo largo del curso pasado impartí, por primera vez en el CEPA "Pan Bendito", una asignatura optativa llamada "Creatividad en la comunicación" en 5º de ESPA. La experiencia resultó un verdadero descubrimiento tanto para los alumnos como para mí, como profesora. Al principio, la asignatura resultó novedosa y el alumnado se sentía ligeramente desconcertado cursando en una escuela pública una asignatura que no requiera un trabajo meramente intelectual, como estaban acostumbrados. Por ello, empezamos realizando actividades de modo muy gradual, teniendo en cuenta el ritmo marcado por el propio grupo para que los alumnos se fueran familiarizando con esta nueva manera de trabajar y fuera aumentando su seguridad y confianza, imprescindible para el desarrollo de la asignatura.

Todas las personas tienen historias para contar. La manera de hacerlo las convierte en más o menos interesantes o motivadoras. Se trata pues, de romper con las resistencias y miedos para decirse a expresarse con criterios estéticos utilizando todos los recursos posibles a nuestra disposición: hablar, escribir, dibujar, usar el movimiento corporal, etc.

#### Objetivos de la asignatura

Pretendí que cada alumno y alumna:

- Desarrollara la creatividad a través de la comunicación oral, escrita, gráfica, corporal, ... con un fin expresivo.
- Creara mundos propios que permitieran, a través de la ficción, enjuiciar la realidad y liberarse de la rutina de lo cotidiano.
- Disfrutara de la lectura, la escritura, el dibujo, el movimiento ... como fuente de placer personal y enriquecimiento cultural y estético.
- Comprendiera textos orales y escritos con actitud crítica.
- Redescubriera la vinculación del cuerpo con el proceso intelectual.
- Fuera capaz de expresarse oralmente y por escrito con coherencia y corrección, adoptando un estilo propio.

A comienzo de curso indagué entre los alumnos qué entendían por creatividad. Todos coincidieron en que, para ellos, implicaba "acción, producir algo de la nada, inventar, la creación de algo personal y, en ese sentido, novedoso". Ante la pregunta de qué tipo de actividades se les ocurría que pudieran desarrollar la creatividad en el aula,

hubo, sorprendentemente para mí, una verdadera lluvia de ideas.

### Propuesta del tipo de actividades que podemos realizar

- Usar colores y ropas que expresen nuestros estados de ánimo, ...
- Imaginar objetos, situaciones... y describirlos dibujando, con gestos, con palabras, ...
- Escuchar una música seleccionada y dibujar lo que nos sugiere, con los ojos abiertos y con ellos cerrados para, luego, comentar en grupo lo que hemos expresado y vemos en estos dibujos cada uno de nosotros.
- Comunicarnos a través de gestos.
- Crear música, ritmos con nuestro propio cuerpo: boca, manos, pies. Con objetos cotidianos como elementos de cocina, bolsas de papel, cubos, etc., tal y como el espectáculo "Stomp" nos mostró (inspiración de un famoso anuncio de televisión que anunciaba una marca de coches hace unos años).
- Hacer un karaoke por grupos. Investigar los efectos de la emisión de los diferentes sonidos vocálicos, etc.
- Crear ambientes diferentes a través del olor, usando, por ejemplo, diferentes aromas de flores.
- Investigar el sentido del tacto, tocando objetos con los ojos cerrados y averiguar de qué se trata. Tocar peluches, seres vivos, personas, instrumentos musicales. Averiguar lo que podemos sacar de un instrumento musical aunque no sepamos tocarlo propiamente. Tocar el suelo descalzos, con calcetines gordos, medias, zapato de tacón, plano, etc.
- Mover el cuerpo con música, en grupo, en parejas, dada una consigna que puede ir variando.
- Hacer una relajación guiada, con visualizaciones, etc., explorando la comunicación con uno mismo y el poder de la imaginación.
- Crear un bonito jardín en el aula, por ejemplo, pintándolo, poniendo carteles, trayendo plantas naturales, representándolo, cambiando la clase de forma, etc.
- Escribir canciones, cuentos, relatos, chistes, poemas...
- Leer creaciones propias y ajenas dramatiza-

damente. Representarlas en grupos.

- Relatar una historia entre todos, cada uno una frase; contarla empezando por el final, etc.
- Juegos con palabras...

Comunicarse utilizando diferentes medios de expresión resultó ser una experiencia emocionante y sumamente gratificante, siempre que viniera precedida de una motivación previa y de un trabajo en grupo donde hubiera un intercambio comunicativo.

Desarrollar la capacidad creativa fue una tarea que a veces requirió vencer miedos y resistencias, para lo cual es esencial desarrollar la cohesión del grupo junto a un clima lúdico y de confianza. Se trató de despojar a la actividad creativa de ese aire de elitismo y hacerla una actividad accesible y grata, logrando que el/la alumno/a descubriera y comprendiera cuáles eran sus recursos personales, además de la importancia que éstos tienen para la buena marcha del aprendizaje y el desarrollo integral de la persona.

Los trabajos realizados por los alumnos y alumnas fueron conocidos y valorados por el grupo, el cual se transformó así en el público al que se dirigían los autores. Ello estimuló, motivó y permitió sugerencias grupales e individuales.

**La asignatura optativa "Creatividad en la comunicación" fue un verdadero descubrimiento para las personas adultas de Educación Secundaria. Supuso una verdadera lluvia de ideas y actividades que se aplicaron en el aula como algo activo, novedoso, personal, original... a través de dispares formatos de comunicación.**

Mi papel como profesora fue el de una simple guía o monitora, reduciendo en lo posible la participación de tipo expositiva. Tan sólo utilicé el discurso expositivo para los planteamientos introductorios; explicar la consigna de las actividades; clarificar conceptos, cuando resultó preciso; motivar el aprendizaje y estimular la interacción entre los alumnos. Reduje su extensión en lo posible, y siempre la vinculé a la realización de actividades de autonomía y colaboración, fomentando las situaciones de producción creativa, tanto indi-

vidual como grupal. Prioricé los contenidos procedimentales y actitudinales sobre los conceptuales, dada la importancia que la experimentación y vivencia personal del grupo tenía por encima del marco teórico de los mismos.

El desarrollo de la creatividad favoreció la expresión personal, la "autocorrección" y la superación de inhibiciones. La sociabilidad del alumno aumentó al comprobar el valor de la colabo-

ración e interacción en el grupo. El deseo y, en ocasiones, la necesidad de comunicar ideas, experiencias o sentimientos es una de las múltiples posibilidades de acercamiento al mundo de la expresión creativa. La experiencia personal, las vivencias compartidas y el mundo que nos rodea pueden transformarse en material de trabajo si se combinan con las técnicas y recursos necesarios para el desarrollo de la creatividad en su más amplia expresión personal.

### COMO HILO CONDUCTOR: RELATAR Y ESCRIBIR

Escribir redacciones e historias junto a contar sus vivencias sobre éstas y otras muchas experiencias fue el hilo conductor de la asignatura, en la que los alumnos/as partían de la experimentación, la diversión y el juego para llegar a una necesidad de comunicación grupal, a través de la expresión oral y escrita. En este contexto y siempre después de haberlo compartido, valorado y disfrutado en grupo, abordamos las correcciones ortográficas, signos de puntuación, cohesión del texto, etc., de una manera individualizada. Tras esta corrección personal, se planteaban las dudas existentes y se daban las explicaciones necesarias, sin recurrir a excesivas explicaciones teóricas, sino dando pautas que el alumno pudiera aplicar en sus redacciones.

Haciendo actividades de "calentamiento" y avanzando de modo paulatino los alumnos nos pueden sorprender con expresiones artísticas cargadas de verdadera belleza y autenticidad, demostrando una capacidad creativa que tenían dormida en su interior y que ellos mismos desconocían. Un descubrimiento tan valioso tanto para el artista como para el público, el resto de sus compañeros, que emocionado se deleita de poder compartir y vivir semejante experiencia.

Recuerdo, a modo anecdótico, una historia escrita por un alumno que resultó tan audaz, ingeniosa y divertida que hizo que se nos saltaran las lágrimas de risa a todos. El compartir en alto ese relato, fruto de la experiencia personal de dicho alumno, resultó algo tan memorable para el grupo que muchos fotocopiaron el texto, llegando alguno, incluso a aprenderse fragmentos

de memoria, como si de un clásico literario se tratara, tal y como hacemos con las obras que consideramos artísticas.

Por medio de este tipo de creaciones escritas, descubrí que obras con faltas de ortografía y signos de puntuación mal utilizados, podían poseer una gran carga comunicativa, expresiva y artística que, al ser leídas en alto por el propio autor, el resto de los alumnos podían apreciar sin dificultad. Descubrimiento que demuestra la enorme cultura oral, no formal, con la que a menudo llegan muchos alumnos a nuestras escuelas.



### ACTITUDES A DESARROLLAR EN LOS ALUMNOS/AS

Con esta asignatura buscamos a orientar nuestros alumnos/as adultos con la pretensión de que adquieran algunas actitudes como:

????Interés por utilizar la creación como medio para expresar los propios sentimientos y vivencias, buscando un estilo perso-

- Interés por utilizar la creación como medio para expresar los propios sentimientos y vivencias, buscando un estilo personal.
- Aprecio por la elaboración de las propias producciones, valorando la necesidad de las normas y convenciones lingüísticas.
- Sensibilidad y gusto por la presentación de sus creaciones, reconociendo el logro estético y expresivo obtenido.
- Interés y respeto por las producciones ajenas, el intercambio comunicativo, en todas sus formas de expresión.
- Deseo y capacidad de colaborar en el trabajo en equipo y lograr los objetivos del grupo de un modo lúdico y creativo.

### CONCLUSIÓN

A través la experimentación de diferentes vivencias individuales y grupales propuestas a lo largo del curso podemos lograr que evolucionen algunas actitudes del alumnado de los centros de EPA, de manera que esto les posibilite desarrollarse y enriquecerse como personas, de una manera integral y equilibrada, nuestra mayor aspiración en el ámbito educativo.

# La radio y el Sistema ECCA de formación de personas adultas a distancia

*Annabel González Rodríguez*  
Asesora Pedagógica del Centro ECCA

**E**CCA no es una experiencia cualquiera de utilización de un medio de comunicación de masas, como la radio, con fines educativos. No es una idea, una hipótesis de trabajo ni un sueño por alcanzar. ECCA es una realidad que lleva más de treinta y ocho años demostrando que la radio es un medio eficaz y eficiente en la formación de las personas adultas.

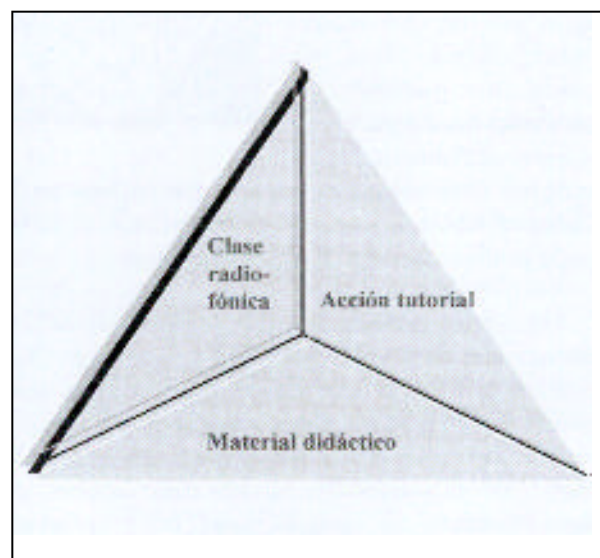
El Centro ECCA -Emisora Cultural de Canarias- de formación de personas adultas a distancia, viene impartiendo formación desde que en 1965 emite su primera clase a través de las ondas radiofónicas en el contexto de la campaña de alfabetización promovida por aquel entonces por el Ministerio de Educación y Ciencia a nivel nacional y, más concretamente, en todo el territorio de la hoy denominada Comunidad Autónoma de Canarias.

La experiencia es puesta en marcha por un pequeño grupo de maestros y maestras, nueve en total, funcionarios cedidos por la Administración Educativa del momento, al frente del cual estaba el padre jesuita Villén Lucena, creador y promotor de la idea que, con su tenaz esfuerzo, consigue el apoyo de todo tipo de entidades públicas y privadas. El Centro ECCA, más conocido como Radio ECCA, se convierte así en la institución pionera en la enseñanza a distancia en nuestro país, con un sistema propio de formación.

En la actualidad, Radio ECCA es un centro privado-concertado de educación de personas adultas a distancia que imparte formación no sólo en todo el territorio de la Comunidad Autónoma de Canarias, donde está su sede central, sino también en un número importante de provincias y Comunidades Autónomas a nivel nacional (Madrid, Extremadura, Galicia, Baleares y Murcia)

Además, la eficacia demostrada de su sistema de enseñanza ha sido la causa de que ECCA

haya transferido dicho sistema a catorce países latinoamericanos (donde el sistema funciona autónomamente en manos de diferentes instituciones: IRFEYAL, CISE, IRFACRUZ, ECCA de México, IPISICOL, ICER, IGER, CECDEFAM, IRFA, ...) y, hasta el momento, a cuatro países africanos; estos últimos como receptores de los proyectos de cooperación para el desarrollo que ECCA ha puesto en marcha desde 1998 con la financiación de la Agencia Española de Cooperación Internacional y el Gobierno de Canarias.



## EL SISTEMA ECCA

La metodología ECCA de enseñanza se concreta en el desarrollo de lo que denominamos el Sistema ECCA de formación a distancia; sistema que surge ante la necesidad de dar respuesta a algunos de los objetivos básicos de nuestra institución, recogidos en nuestros estatutos desde sus orígenes, que podemos sintetizar en:



- Apostar por la cultura como medio de desarrollo integral y de liberación del ser humano.
- Dar la posibilidad de acceder a la educación, y a la cultura en general, a los socialmente más desfavorecidos.
- Llegar al mayor número de personas en el menor tiempo posible.

Para conseguirlo, se piensa desde un primer momento -no nos olvidemos que ECCA surge en los años sesenta- en la utilización de un medio de comunicación de masas (mass media) accesible para toda la población y económico: LA RADIO. Éste va a ser el medio que va a permitir a los y las profesionales de la enseñanza de Radio ECCA llegar, con su voz, a todos los rincones del territorio, por encima de las dificultades físicas, geográficas y económicas, y hablar directa, personal e "individualmente" a cada alumno o alumna.

Pero no se trataba sólo de llegar, sino de enseñar, por lo que se plantea, además, y de cara a dar mayores garantías de que se produzca el aprendizaje, que sería necesario que el alumnado contara con un material donde no sólo se presentasen los contenidos de los programas educativos correspondientes, sino que permitiese una interactividad entre el profesorado y el alumnado en la que, no sólo el alumno o la alumna se mantuviesen activos y concentrados durante el transcurso de la clase, sino también pudiesen tomar las anotaciones que considerasen convenientes y realizar los ejercicios propuestos para aplicar, practicar, reforzar y/o afianzar sus aprendizajes. De esta forma tenemos el segundo elemento de nuestro sistema de enseñanza: EL MATERIAL DIDÁCTICO IMPRESO PARA EL ALUMNADO.

Pero aún quedaba por responder a lo que los educadores y las educadoras sabemos que es una necesidad de los sujetos con los que trabajamos: el contacto humano. Necesidad que se agudiza, en el contexto educativo, en los alumnos y las alumnas de los primeros niveles formativos, y esto en educación de personas adultas no es una excepción: cuanto más básico sea el nivel educativo en el que estemos trabajando, más acuciante es la necesidad de los sujetos de sentir la guía directa de una persona, su profesor o su profesora, que le oriente, que les haga un seguimiento personal y más directo, que los aliente a seguir y los ayude a superar las dificultades que van encontrando durante su proceso de aprendizaje; pero además está la necesidad de comunicarse, de compartir con otras personas que están en su misma situación sus inquietudes, sus necesidades, sus proble-

mas; de sentir la pertenencia al grupo. Es así como surge el tercer elemento del Sistema ECCA: LA TUTORÍA PRESENCIAL.

Pero hablemos un poco más detenidamente de los tres pilares del Sistema ECCA.



### La clase radiofónica

La clase radiofónica del Sistema ECCA es otra manera de entender el uso de la radio de forma educativa. No se trata de dar una charla o de emitir un debate. Es una verdadera clase en la que una pareja de profesores explica a sus alumnos y alumnas los contenidos correspondientes a esa sesión.

Cada nivel y/o módulo formativo cuenta con su pareja de profesores que se prepara concienzudamente la clase del día cuya duración media es de treinta minutos. Durante la misma, van explicando los contenidos en el esquema correspondiente a ese día; el mismo esquema que tiene el alumno o la alumna delante mientras sigue la clase desde su casa.

Las características de una clase radiofónica según el Sistema ECCA podemos resumirlas en:

- Impartida por una pareja de profesores (una voz femenina y otra masculina), para facilitar la identificación del alumno o la alumna con su profesor o con su profesora y dar más dinamismo y agilidad a la misma.
- En Educación Básica, las clases se emiten diariamente, de lunes a viernes.
- El nivel y tipo de lenguaje será el adecuado según el nivel formativo correspondiente.
- El acercamiento al alumno o a la alumna se hará a través de un trato familiar pero respetuoso; más familiar y directo cuanto más básico sea el nivel del curso o módulo.

- Durante la clase, el profesor y la profesora aplicarán la metodología didáctica adecuada según la materia a impartir y diseñada desde la elaboración del material didáctico impreso y darán las orientaciones e instrucciones para ir completando los materiales por parte del alumno o la alumna y para la utilización de los diferentes elementos que componen el material didáctico impreso (Notas, Cuadernos de Prácticas, Hojas de Evaluación semanal ...)
- Los silencios, la invitación al alumnado a responder o a resolver cuestiones o problemas, la utilización de resúmenes parciales, ejemplos y/o contraejemplos, así como la referencia a situaciones cotidianas juegan un papel didáctico importante durante el desarrollo de la clase correspondiente.

### El material didáctico impreso

Este segundo pilar del Sistema ECCA de enseñanza se concreta en el material que es entregado al alumno o la alumna en el momento de la matrícula, organizado en "módulos formativos". Cada módulo es una unidad formativa completa que puede estar configurado por diferentes elementos, pero el fundamental, el imprescindible, es el "Esquema".

Cada módulo se compone de un número de Esquemas igual al número de clases que van a ser emitidas.

Como referíamos con anterioridad, durante la clase radiofónica el alumno o la alumna tiene delante el mismo Esquema que la pareja de profesores. Está diseñado, por tanto, para su grabación radiofónica.

En el Esquema se recogen, de forma resumida, los contenidos básicos, fundamentales, del tema que se esté tratando, expresados en textos y en las ilustraciones (dibujos, fotografías...) necesarias para la comprensión de los mismos, en función de los objetivos previamente planteados.

Dichos textos aparecen mutilados, de forma que el alumno o la alumna irá completando durante la clase las palabras-clave necesarias para su comprensión.

Además de los Esquemas, el material didáctico del módulo o curso puede completarse, si se considera necesario, con:

- Cuaderno de Notas: donde se amplía o pro-

fundiza en los contenidos tratados en el esquema correspondiente.

- Cuaderno de Prácticas: donde se plantean los ejercicios y actividades a realizar por el alumno o la alumna después de la clase radiofónica.
- Cuaderno de Respuestas: elemento fundamental para potenciar el autoaprendizaje por parte del alumno o la alumna, en el que se recoge las respuestas correctas de los ejercicios planteados en el cuaderno anterior.
- Documentos: recopilación de textos (artículos, leyes, extractos de ensayos, láminas,...) afines a los temas tratados.
- Hojas de Evaluación o Cuestionarios: elementos de evaluación formativa que el alumno o la alumna completa y entrega a su tutor o tutora presencial para ser recogidos y tenidos en cuenta en el seguimiento y evaluación de los aprendizajes adquiridos.



### La tutoría presencial

El alumno o la alumna de Educación Básica tiene la posibilidad de asistir semanalmente a un encuentro presencial, de periodicidad semanal, con su tutor o su tutora y con el grupo de alumnos y alumnas de su zona que siguen el mismo nivel y módulo.

En dichos encuentros, además de poder aclarar las dudas planteadas durante el trabajo de la semana, el tutor o la tutora revisa los materiales del alumnado, entrega corregidos los cuestionarios o las hojas de evaluación recogidas la semana anterior, propone ejercicios diferenciados y personalizados, y plantea y desarrolla con el alumnado las dinámicas previstas para reforzar los aprendizajes adquiridos.

Paralelamente, dicho tutores y tutoras de una zona determinada pueden llevar a cabo proyectos

específicos de desarrollo social y comunitario con su alumnado.

Radio ECCA cuenta con una red de profesores y profesoras dedicados a estos encuentros presenciales con el alumnado que sólo en Canarias asciende a 74 profesionales para Educación Básica, del total de profesorado vinculado a la oferta formativa de ECCA en dicha Comunidad Autónoma, repartidos por todo el territorio.

CUADRO 1: PROFESORADO VINCULADO A ECCA EN LAS DIFERENTES COMUNIDADES AUTÓNOMAS, CURSO 2001/02

AUTONOMÍAS	TOTAL PROFESORADO VINCULADO
Canarias	216
Andalucía	7
Extremadura	80
Galicia	137
Baleares	20
Madrid	12
Murcia	14
<b>TOTAL</b>	<b>486</b>

CUADRO 2: RED DE CENTROS DE ORIENTACIÓN, CURSO 2001/02

PROVINCIAS Y AUTONOMÍAS	Nº DE CENTROS DE ORIENTACIÓN
Jaén	1
Las Palmas	391
S.C. Tenerife	176
Badajoz	37
Cáceres	28
A Coruña	26
Lugo	21
Ourense	21
Pontevedra	40
Baleares	9
Madrid	3
Murcia	9
<b>TOTAL</b>	<b>762</b>

## LA OFERTA ECCA DE EDUCACIÓN BÁSICA

Desde el curso 84/85, ECCA apuesta por una oferta formativa organizada de forma modular, con la convicción de que es ésta la estructura que mejor se adapta a las necesidades y demandas de la población adulta para la que trabaja.

En el 86, con la aparición del Libro Blanco para la Reforma de la Educación de las Personas

Adultas, ECCA se adscribe al proceso de Reforma Educativa que vivimos desde entonces en nuestro país, así como a los diferentes procesos de experimentación puestos en marcha por la Administración Educativa correspondiente. Estos trabajos de reforma, siempre al amparo de las diferentes publicaciones oficiales sobre el tema (Diseño Curricular Base, LOGSE, DCBEA de Canarias, Órdenes, Decretos, ..., hasta la última Ley de Educación de Personas Adultas de la Comunidad Autónoma de Canarias -2003- y la reciente L.O.C.E.), nos ha llevado a continuas modificaciones de nuestra oferta curricular y de nuestros sistemas de evaluación y acreditación de los aprendizajes.

En la actualidad, la Formación Básica para las personas adultas comprende el período formativo que abarca desde la Alfabetización hasta la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria. El proyecto curricular para la Formación Básica se ha elaborado teniendo en cuenta, además de los referentes legales a los que hacíamos alusión en el párrafo anterior, el proyecto educativo ECCA y los datos estadísticos y socioeconómicos resultantes del análisis del contexto donde va a ser implantado. La oferta se organiza, en consonancia con la nueva normativa legal, en dos grandes etapas educativas: Formación Inicial y Formación Secundaria o Post-inicial.

### La Formación Inicial

Esta primera etapa comprende los módulos asociados a tres tramos formativos:

a) **PALABRAS:** Dos tramos de alfabetización, organizados en cuatro módulos con un total de 34 semanas de duración, con una clase radiofónica diaria. Los contenidos se tratan de forma globalizada. Los módulos de alfabetización-Palabras-pretenden "facilitar a la persona adulta la adquisición de los recursos necesarios más elementales para conocer mejor la realidad en que vive y transformarla en la medida de sus posibilidades. Por ello el tratamiento de las técnicas básicas de lecto-escritura y cálculo se desarrolla en torno a un centro de interés que pretende despertar la conciencia del adulto, participando en la descodificación de su realidad más cercana (...)

En el desarrollo del proceso lecto-escritor se combinan los métodos analítico y sintético, de modo que a partir del centro de interés representado mediante dibujos, se genera una frase que, en un primer momento, el alumno o la alumna se limita a repetir y comprender, pero a medida que avanza en el proceso, avanza también en la lectu-

ra de la misma. La frase contiene la palabra generadora, potenciadora de debate y reflexión y generadora de fonemas y grafías. De la palabra llegamos a la sílaba y de ésta al fonema objeto de estudio, con su grafía correspondiente. Una vez aislado el fonema, se trabaja y practica su grafía. A partir de aquí iniciamos el proceso de escritura, que comienza, siguiendo el proceso inverso, con la letra hasta llegar a la frase (López, 1995).

Los contenidos matemáticos que se trabajan en este nivel están relacionados con numeración, operaciones básicas, figuras geométricas, y magnitudes y unidades de medida.

b) **CULTURA POPULAR:** Módulos de postal-fabetización, constituida por tres tramos formativos: Cultura Popular 3, 4 y 5. Las unidades formativas en este nivel se organizan quincenalmente (diez esquemas), donde se trabaja de forma globalizada organizando los contenidos de las áreas de Comunicación y de Conocimiento Matemático en torno a núcleos temáticos -centros de interés- derivados de los bloques de contenido de Conocimiento Natural y Conocimiento Social, del ámbito de Formación Instrumental; así como de las áreas y bloques de los ámbitos de Formación Orientada al Trabajo y Formación Sociocultural.

Debido a la interrelación que establecemos con el centro de interés correspondiente, el desarrollo de la programación de Conocimiento Matemático está supeditado a aquél, respetando, eso sí, el orden jerárquico interno de los contenidos matemáticos trabajados.

c) **FORMACIÓN BASE:** Este último tramo tiene un carácter terminal respecto a la Formación Básica Inicial y propedéutico respecto a la F. B. Post-Inicial. Está constituido por una oferta de dieciocho módulos, que el alumnado podrá seguir con un ritmo de hasta tres a la vez, con clases de media hora de duración para cada uno de ellos. Tanto la organización como el tratamiento metodológico se asemejan a las de la etapa posterior:

- Se abandona el método globalizado, de forma que los módulos, a modo de curso monográfico de corta duración, se organizan en función de los contenidos del área o bloque curricular al que se adscriben.
- El alumnado puede comenzar a seguir su propio itinerario formativo, en función de su disponibilidad, necesidades y capacidades.
- Cada módulo se cierra en sí mismo, desde el punto de vista formativo y acreditativo, de

modo que se pueden superar independientemente hasta cubrir el currículo que se precisa para pasar a la etapa superior.

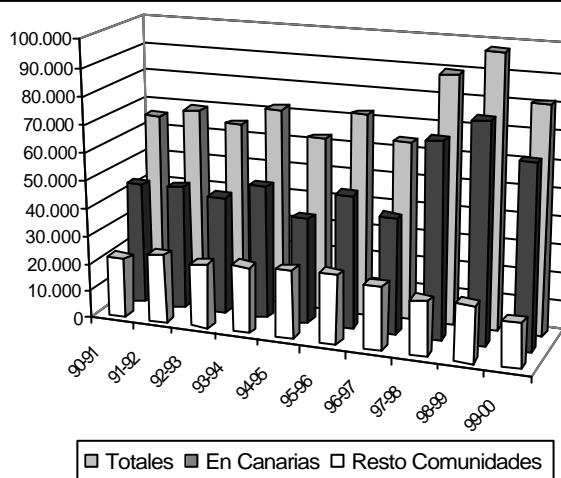
### La Formación Post-inicial

Esta etapa educativa, última de la Formación Básica de personas adultas, se organiza también de forma modular, siguiendo los mismos criterios que comentamos para la Formación de Base, y se corresponde con dos cursos escolares completos: Formación Post-inicial (GES I) y Formación Post-Inicial Titulación (GES II). Ver Anexo I

### EL ALUMNADO ECCA

A lo largo de los treinta y ocho años de nuestra existencia, han sido alrededor de dos millones las personas que han recibido algún tipo de formación, sea de Formación Básica o del resto de nuestra oferta formativa, con nuestro sistema de enseñanza, tanto en Canarias, donde la presencia del alumnado ha sido mayor, como en el resto de comunidades autónomas a nivel nacional.

EVOLUCIÓN DE LA MATRICULA EN RADIO ECCA



Sólo en la última década, según observamos en el gráfico, podemos hablar de alrededor de setecientas mil matrículas; con una media anual, en los últimos años, de unas ochenta mil matrículas anuales. El curso 2002/03 hubo 68.355 alumnos en la totalidad de los programas de Racio ECCA distribuidos en 15 Comunidades Autónomas y tres países africanos. En el caso de la Formación Básica para personas adultas, las cifras correspondientes al curso 2002/03, sólo en la Comunidad Autónoma de Canarias, son las siguientes:

- Formación Inicial: 2.252
- Formación Post-inicial: 3.954



En el curso 2001/02, los datos de Educación Básica de Personas adultas fueron los siguientes:

CURSO 2001-2	ALUMNADO ED. BASICA	
AUTONOMÍA	FORMACIÓN INICIAL	FORMACIÓN POSTINICIAL
Canarias	1.143	5.063
Extremadura	50	807
Galicia	---	2.104
Baleares	---	231
Madrid	---	24
Murcia	---	230
<b>TOTALES</b>	<b>1.193</b>	<b>8.459</b>

El público que pasa por ECCA es variopinto, tanto en edades como en tipología; un público que ha ido evolucionando en los últimos años -cada vez tenemos alumnado más joven, sobre todo en las etapas y niveles superiores (Secundaria, Bachillerato, Aula Abierta) pero, aun así, podemos identificar perfiles concretos en los tramos de Formación Básica. Así, en el tramo de

Alfabetización en los módulos de "Palabras", las características de estas personas son: mujer (81%); mayor de 31 años(78%); casada (72%); que no fue a la escuela o sólo fue un año de modo irregular (63%). En el caso de la Alfabetización en los módulos de nuestra "Cultura Popular", estaremos hablando de mujer (80%), casada (67%), entre 25 y 44 años (64%).

Por fin, en Secundaria (F. Post-inicial), los datos que tenemos sospechamos que no se corresponden con la actualidad. Aunque sigue siendo mayoritaria la mujer, los más jóvenes han hecho acto de presencia a causa de la desaparición del título de Graduado Escolar y su sustitución por el de Graduado en Educación Secundaria.

**PARA MÁS INFORMACIÓN:**

- Web ECCA: [www.radioecca.org](http://www.radioecca.org)
- ECCA Las Palmas Av. Mesa y López, 38. Apdo. 994 (35080 LAS PALMAS G. CANARIA)
- ??ECCA Madrid ??Oficina de Coordinación (provincias no Canarias) C/ Hnos. Álvarez Quintero, 2 bajo (28004 MADRID)

**Anexo I: FORMACIÓN BÁSICA POST-INICIAL (G.E. SECUNDARIA) Curso 2003-2004**

ORDEN DE LOS MÓDULOS								
FECHA	Sem.	1º de GES			2º de GES		Evaluac.	
29-3 oct	1	<b>Historia de Canarias</b> (4 sem)	<b>Tecnología II</b> (4 sem)	<b>Historia del siglo XX</b> (4 sem)	<b>Tecnología III</b> (4 sem)			
6-10 oct	2							
13-17 oct	3							
20-24 oct	4							
27-31 oct	5	<b>Cuerpo humano</b> (5 sem)	<b>Números y cálculo</b> (5 sem)	<b>Taller de Literatura</b> (5 sem)	<b>Números, símbolos y letras</b> (5 sem)		<b>1ª ev.</b>	
3-7 nov	6							
10-14 nov	7							
17-21 nov	8							
24-28 nov	9	<b>F.búsq. empleo</b> (2 sem)	<b>Say it Aloud!</b>	<b>Actividad física</b>	<b>(*) Medio natural canario</b>	<b>Género y sociedad</b> (3 sem)	<b>2ª ev.</b>	
1-5 dic	10							
9-12 dic	11							
15-19 dic	12							
NAVIDAD								
7-9 ene	13	<b>Los libros</b> (6 sem)	(8 sem) 3 x sem	(8 sem) 2 x sem	<b>Cuerpos geométricos</b> (4 sem)	<b>Louder, please!</b> (10 sem) (3 x sem)	<b>Relaciones laborales</b> (10 sem) (2 x sem)	
12-16 ene	14							
19-23 ene	15							
26-30 ene	16							
2-6 feb	17	<b>(*) España</b> (6 sem)	<b>(*) Habilidades sociales y educativas</b> (5 sem)	<b>Trabajo y salud</b> (2 sem)	<b>Taller de Lengua II</b> (3 sem)			<b>3ª ev</b>
9-13 feb	18							
16-20 feb	19							
23-27 feb	20							
1-5 mar	21	<b>Figuras planas</b>	<b>(*) Internet y las nuevas tecnologías</b>	<b>Mass-media</b>	<b>(*) Física y química</b>			<b>4ª ev</b>
8-12 mar	22							
15-19 mar	23							
22-26 mar	24							
29-2 abr	25							
SEMANA SANTA								
12-16 abr	26	<b>(*) Estadística</b> (3 sem)	<b>(*) La palabra y la frase</b> (4 sem)	<b>(*) Educación para el consumo</b> (4 sem)				
19-23 abr	27							
26-30 abr	28							
3-7 may	29							
10-14 may	30							<b>5ª ev</b>
17-21 may								<b>6ª ev</b>

# EXPERIENCIAS

## Aranjuez y sus alrededores como recurso didáctico en la EPA

*M<sup>a</sup> Eugenia Gil Merlo y M<sup>a</sup> Luisa Gil Merlo*  
*Profesoras con experiencias en EPA*

### INTRODUCCIÓN

LAS actividades complementarias realizadas por los alrededores de la localidad donde se vive son siempre muy útiles como recurso didáctico para la formación de los alumnos, especialmente si se utilizan en la enseñanza de personas adultas.

Este es un itinerario, que hemos desarrollado con personas adultas, para que conozcan un poco de la geografía, geología, botánica, zoología e historia de la zona sur de la Comunidad de Madrid.

El objetivo de este itinerario ha sido aunar conocimientos de distintas materias, trabajados previamente en clase, bien en Enseñanza Básica, o en talleres de historia, ciencias, alimentación, etc.

Cuando salimos de Madrid por la Nacional IV y nos dirigimos hacia el sur nos encontramos con un paisaje casi llano que dependiendo de la época del año está cubierto de un fino tapiz verde, o seco, dejando al descubierto restos de escombreras, desguaces de vehículos, naves industriales, etc. Si además circulamos durante el mes de agosto camino de alguna playa nos encontraremos con un calor asfixiante que nos hace cerrar todos los cristales, encender el aire acondicionado y pisar el acelerador al máximo para alejarnos lo más rápidamente posible de allí, sorteando al gran número de camiones que circulan. Sin embargo si nos fijamos un poco encontraremos lugares interesantes para observar y aprender un poco de ellos. Algunos de ellos están en Aranjuez y su entorno.



### ITINERARIO

1º Nuestro recorrido se inicia en la ciudad de Aranjuez que es una ciudad muy interesante, desde el punto de vista histórico y paisajístico. Paseamos un poco por el centro de la ciudad, pero la visitamos de pasada, puesto que nuestro objetivo, en ese momento era diferente. Paseamos por la arboleda de sus Jardines reales y la observación de la gran cantidad de árboles centenarios que allí existen nos hizo valorar la importancia que tuvo la ciudad en el pasado.

El trabajo previo, realizado en el aula, relacionado con los Jardines de Aranjuez incluye:

- a) Lectura de textos que nos cuentan la historia de esos lugares.
- b) Estudio de los árboles más abundantes. Al pasear por los Jardines se pidió a los alumnos que reconocieran que habían estudiado en el aula y algunos otros que ellos reconocieron espontáneamente.

2º Desde el Castillo de Colmenar Oreja, situado en lo alto del escarpe que deja el valle del Tajo, podemos ver la vega del río. Previamente hemos estudiado:

- a) ¿Qué es la vega cultivable de un río?
- b) ¿Qué es un meandro?
- c) ¿Tipos de cultivos que se dan en este valle?
- d) ¿Cómo se erosionan los escarpes de un río?
- e) Características generales de las construcciones romanas.
- f) Características generales de los córvidos.
- g) Estudio de las características generales de los yesos y las calizas.

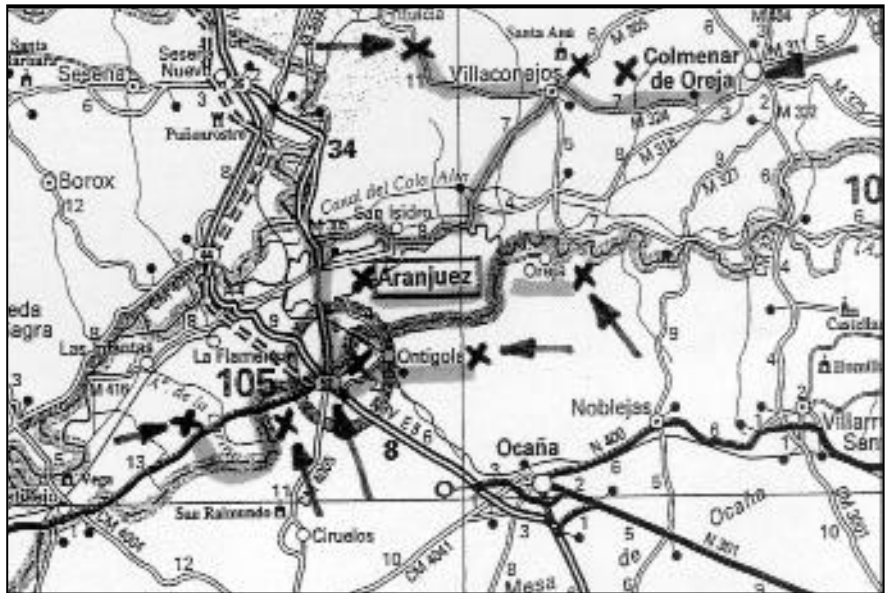
Ahora, sobre el terreno, nos fijamos, primero en la parte natural, es decir, en la vega, los meandros, los cultivos, la erosión del escarpe del valle, las cristalizaciones de los yesos; y los cuervos, urracas, grajos y demás córvidos que anidan en los huecos de los muros de las ruinas del Castillo. Desde el punto de vista histórico las ruinas del Castillo de Oreja, nos sirvieron para reconocer algunas de sus características arquitectónicas.

3º Sobre la Laguna de Ontígola, en el aula hemos estudiado:

- a) Historia de la laguna, aunque actualmente parece natural, es artificial, creada para abastecimiento de las fuentes de Aranjuez.
- b) Reconocimiento de algunas de las aves que allí anidan.

En la laguna visitamos la presa que retiene el agua y, con ayuda de prismáticos, reconocemos las aves, principalmente anátidas (porrones y ánade real), que estaban en ese momento.

4º En la carretera de Aranjuez a Toledo estudiamos las lagunas estacionales donde la evaporación es intensa y los depósitos son abundantes.



En el aula hemos trabajado el tema de la cristalización por evaporación de sales.

En el campo la observación de la costra salina superficial nos ha permitido asociar los conocimientos adquiridos en el aula con la naturaleza.

5º Observación de los estratos sedimentarios que se formaron por el depósito de sedimentos en lagunas. Estas variaban la cantidad de agua, los seres vivos y el tipo y magnitud de sedimentos, dependiendo de la climatología del año: cuando el año era lluvioso y cálido, el agua era abundante, los seres vivos proliferaban, y, al acabar la estación, morían dejando gran cantidad de sedimentos orgánicos; cuando el año era seco, la evaporación era intensa, produciendo una intensa precipitación de sales. Las arcillas aparecen intercaladas entre los otros sedimentos.

En relación a esta observación en el centro hemos trabajado:

- a) La sedimentación, utilizando un barreño con agua, junto con materiales de diferentes tamaños y solubilidad, para observar como se van depositando en el fondo dependiendo de su tamaño.
- b) La formación de fallas, utilizando una caja, rellena de tierra, de distintos colores, colocada en capas, con un émbolo. Al mover el émbolo, los estratos se descomponen, formando fallas directas e inversas, según el movimiento sea compresivo o distensivo.

En el campo observamos las características de estos estratos que, además de estar muy bien delimitados, aparecen en fallas directas.

6º Laguna de San Juan, situada en la margen

izquierda del río Tajuña, próxima a su confluencia con el río Jarama, de forma triangular, tiene una profundidad entre 70 cm y 2 metros. Recibe agua de filtraciones freáticas y de un manantial próximo.

En el aula hemos estudiado:

- a) Las principales aves que podíamos encontrar en la laguna, principalmente del grupo de las anátidas.
- b) La vegetación típica de este tipo de lagunas, es decir, carrizos, espadañas, juncos, etc.

En la Laguna pudimos observar, desde el mirador construido para facilitar la observación, muchas de las aves acuáticas: garzas, porrones, pato colorado, ánade real, focha, etc.

7º Colmenar de Oreja. En el aula hemos estudiado la historia, la agricultura y la minería de este pueblo. En el campo nos fijamos en los siguientes elementos durante su visita:

- a) Los cultivos de vid, olivos, cereales y maíz.
- b) Las canteras de caliza blanca empleada en la construcción de edificios históricos, como el Palacio Real de Madrid, el Palacio de Aranjuez, etc.
- c) Los restos de los hornos donde se fabricaban las tinajas, de barro, para grandes cantidades de vino, unos 3000 litros, como recuerdo del trabajo alfarero que se realizaba en la zona.
- d) La plaza mayor cuadrada, con sopórtales típicamente castellanos, la iglesia fortaleza de Santa María la Mayor, la ermita del Cristo del Humilladero.

## RESULTADOS

La actividad resultó ser muy atractiva para los adultos que participaron en ella. Disfrutaron mucho con las actividades de reconocimiento de plantas de las huertas y de los jardines. Es interesante la facilidad con que los alumnos que proceden de zonas rurales, no sólo reconocieron gran cantidad de las aves y plantas que observamos, sino que hicieron comentarios entre ellos sobre los

**Esta actividad multidisciplinar es un itinerario que resulta muy atractivo para los/as adultos/as y además les incita a investigar en la zoología, la botánica, la geología, la geografía, la historia..., de lugares próximos a su entorno.**

distintos nombres vulgares que recibían, según el lugar de España de donde procede cada uno de ellos. Alamos, chopos, castaños, arces, plátanos de sombra, son arboles comunes tanto en el campo, como en parques y jardines: había momentos en los que los alumnos se achuchaban mutuamente para anticipar-

se a nombrarlos.

A pesar de la gran variedad de plantas cultivadas que existen en la vega del Tajo, los alumnos reconocían gran parte de ellas, manifestando gran orgullo a la hora de explicar algunas de las características de esas plantas, como el hecho de ¿cuándo se plantan?, ¿cuándo se recolectan?, cuidados que necesitan para crecer mejor, formas de conservarlas, etc. La hora de la comida fue un continuo intercambio de experiencias sobre como conservar las frutas y hortalizas que habían observado.

Algo muy parecido sucedió con las aves pues en la mayoría de los casos no necesitaban unos prismáticos para reconocerlas debido a que las han cazado en algún momento de su vida. También fueron objeto de intercambio de experiencias sobre cómo cocinarlas o cómo ponerlas en conserva. La parte más árida para ellos, fue la dedicada al reconocimiento de las estructuras geológicas. Les cuesta mucho asociar el trabajo en el aula con lo que observan en el paisaje.

Aprovecharon para realizar compras de fresas, en Aranjuez y de vino en Colmenar de Oreja.

La excursión se debe realizar en primavera, cuando los días son suficientemente largos como para poder disfrutar del campo con buen tiempo, sin pasar mucho calor, y comer al aire libre.

## BIBLIOGRAFÍA

- AYALA, F. J. (1985). *Atlas Geocientífico del Medio Natural de la Comunidad de Madrid*. Instituto Geológico y Minero. Madrid.
- INSTITUTO GEOLÓGICO Y MINERO DE ESPAÑA. *Hoja geológica de Aranjuez*. Escala 1:50.000.
- INSTITUTO GEOLÓGICO Y MINERO DE ESPAÑA. *Hoja geológica de Ocaña*. Escala 1:50.000.
- MARTINEZ PISÓN, E., et al. (1986). *Atlas de Geomorfología*. Alianza Editorial. Madrid.



# MONOGRÁFICO

## LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN EPA

La educación para la salud con personas adultas, pág. 28

Manuela Casado González

Experiencia de formación profesional en el ámbito de la salud, pág. 34

M<sup>o</sup> Antonia Iñiguez Cano

Salud, te quiero, pág. 37

Rosalía Poza Bartolomé

Los programas de actividad física y salud con adultos/as , pág. 40

Antonio Pérez Vera y Aurelio González Arroyo

Jornadas para fomentar la educación para la salud, pág. 45

Margarita Escribano Ródenas y José Antonio Buzón Benjumea

Enseñanzas abiertas: curso de hábitos para la salud, pág. 49

Anuncia Méndez, Carmen González y Javier Ramos

Las minorías y los programas de educación para la salud, pág. 52

Marga Julve

Proyecto "Sonrisas": un modelo de educación para la salud con voluntariado, pág. 58

María Sainz y Julio González-Cobos

Educar para promocionar la salud de la comunidad, pág. 61

Juan Luis Ruiz-Giménez Aguilar



# La Educación para la Salud con personas adultas

*Manuela Casado González*

*Directora del Centro de EPA "Alfar" de Alcorcón (Madrid)*

## ¿POR QUÉ NECESITAMOS EDUCAR PARA LA SALUD?

La salud es un valor básico y fundamental, probablemente, el aspecto más importante de nuestra vida y la aspiración generalizada de los adultos. La edad adulta, considerada desde los dieciocho años, abarca el período más largo de la vida y, por consiguiente, incluye a la mayor parte de la población. Y es un hecho manifiesto que son los adultos a través de la familia, la escuela, la empresa... los que mayor influencia tienen en la formación de hábitos en la infancia y en la adolescencia.

Esta etapa en el desarrollo natural del individuo supone cambios importantes en el modo de vida que determinan una relación social más intensa y la exposición progresiva a riesgos ambientales. Según el Ministerio de Sanidad y Consumo la causa de muerte más frecuente en el adulto, en el 2001, estuvo determinada por enfermedades crónicas. Los hábitos, los comportamientos de las personas y, en general, nuestro estilo de vida constituyen los mayores determinantes de la salud.

**La asistencia de personas adultas a los centros constituye una situación privilegiada para el desarrollo sistemático de programas de salud.**

La asistencia a la "escuela" de un grupo de personas de forma continuada, constituye una situación privilegiada para el desarrollo sistemático de programas encaminados a mejorar la salud. Además teniendo como referente uno de los principios de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (L.O.C.E.) de 23/12/2002, "La concepción de la educación como un proceso permanente, cuyo valor se extiende a lo largo de toda la vida", todas las edades son buenas para aprender, fundamentalmente todo aquello relacionado con la salud y el bienestar de las personas. Es cuestión

de adaptar los métodos al ritmo de aprendizaje del educando.

## DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

### *Salud.*

Durante siglos se definió la salud como la ausencia de enfermedad, teniendo un carácter negativo y pasivo. Se atribuía la buena o mala salud, a los designios de la persona, de los cuales era imposible librarse.

Un nuevo concepto con una consideración de la salud desde una perspectiva multidimensional es introducido por la Organización Mundial de la Salud (O.M.S.) en su *Carta Magna* (1946): "la salud es el estado de completo bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades". Muy progresista en su momento, presenta algunos aspectos que no se corresponden con la realidad, más que una definición se trata de una utopía, puesto que nadie tiene un completo bienestar físico, mental y social. La OMS en esta definición da un carácter estático a la salud, cuando claramente se manifiesta cambiante, es decir, unos días nos encontramos mejor y otros peor.

En las últimas décadas se ha ido avanzando en el concepto de salud: con la introducción de factores físicos, mentales y sociales, se ha ido dejando atrás conceptos puramente organicistas. En 1980 Matarazzo introduce el término "salud conductual" pues considera la responsabilidad individual fundamental en la aplicación de los conocimientos biomédicos en la prevención de enfermedades. Este aspecto es de vital importancia tanto en el mantenimiento de la salud como en su recuperación. No consiste en ponerse en las manos del médico y seguir sus prescripciones de forma obligada, debe darse una estrecha colaboración con el personal sanitario.

Montvalon, R. (1983) e Illich, I. (1984) coinciden

cuando hacen alusión a la capacidad de sufrimiento y aceptación de las distintas etapas de la vida. Estos son aspectos de interés para todos, en especial para los mayores o personas aquejadas de alguna dolencia. El sosiego, la tranquilidad... les puede ayudar a sanar, como señala Bernie S. Siegel (1988:11): "La paz en el cerebro envía al cuerpo un mensaje de vida, mientras que la depresión, el temor y los conflictos no resueltos dan su mensaje de muerte".

En las definiciones de Alonso, B. (1991) y Flynn, P. (1993) se destaca: "El equilibrio de la persona con su medio" y "el potencial", es decir, cada persona desarrollará al máximo la capacidad de la que dispone. Es el equilibrio entendido como la armonía que tiene que darse entre las personas y el medio. No podemos hablar sólo de adaptación al medio pues, en numerosos casos, este medio ha sido deteriorado previamente por lo cual el hombre debe buscar el equilibrio, lo que le llevará en ocasiones a tener que participar en la recuperación del mismo.

En síntesis podemos decir que: La salud es mucho más que la ausencia de enfermedad, es un estilo de vida saludable que proporciona bienestar a la persona desde una triple dimensión biológica, psicológica y social. Una persona tiene buena salud en la medida que tiene capacidad para poder resolver sus problemas y satisfacer sus necesidades.

### *Educación para la salud.*

La educación es la base sobre la cual se desarrolla el potencial de las personas y sobre la que se establece una participación útil en la sociedad. Es imprescindible para que el individuo pueda comprender lo que es salud, optar por un estilo de vida, en el cual vele por su propia salud y la de su familia.

La educación para la salud es un ejemplo paradigmático de la educación permanente y tiene que ser ofrecida a lo largo de toda la vida y a través de

todas las modalidades de la educación y del aprendizaje, por cuanto afecta directamente al bienestar de la persona en todas sus facetas y en todo momento. Señala Diez Hochleitner, R. (1994:21): "La educación para la salud a nivel no universitario debe poder llevarse a cabo gracias a una verdadera educación permanente tanto en el marco del sistema educativo formalizado como por medio de la educación no formal o de adultos".



Realizado un análisis de las definiciones del concepto de "educación para la salud" de autores importantes en este campo destacamos los rasgos más relevantes: proceso de aprendizaje, carácter facilitador y de ayuda, adopción voluntaria de comportamientos saludables, protagonismo individual y colectivo y, en menor proporción, se cita la adquisición de conocimientos, el carácter informativo,

persuasivo y permanente de la educación para la salud.

En las intervenciones, frecuentemente, los profesionales "intentan" convencer a las personas para que adopten un comportamiento determinado. No es necesario imponer a los adultos un estilo de vida, ni inculcarles un cuidado exagerado de su salud o un sentimiento de culpabilidad. Hay que ayudarles a optar por la salud con todo conocimiento de causa. Tenemos que evitar los programas que se basan en medidas coercitivas para ser respetados y aceptados.

La falta de información de las condiciones que favorecen una buena salud sería una de las barreras para que la gente adopte comportamientos saludables. Por esto Costa, M. y López, E. (1989:139) afirman que tradicionalmente los programas de educación para la salud se centraron enteramente en transferir información. No obstante, aunque la información es importante, no es suficiente por sí sola para producir cambios en los hábitos de las personas.

No hay etapas de la vida exclusivas para adquirir conocimientos de salud. Los primeros años de

la persona se caracterizan por una mayor permeabilidad en la formación de hábitos, no obstante es a lo largo de toda la vida que la persona tiene que ir formándose y adquiriendo nuevas competencias. Resulta obvio que ser adulto no implica tener las habilidades necesarias que nos permitan vivir de una forma sana.

La educación para la salud es un proceso de aprendizaje crítico y no una mera transferencia de contenidos, el educador ha de tratar en el sentido de lo que Pablo Freire llama concienciación, de concienciar a las personas, animarlas a la reflexión, a entender sus vivencias, su situación, para que puedan adoptar libremente las pautas de conducta que les faciliten una vida saludable.

## DETERMINANTES DE LA SALUD EN LAS PERSONAS ADULTAS

La salud no depende sólo de nosotros mismos, existen una serie de factores o determinantes que la condicionan. La forma de vivir individual está constituida por los efectos de interacción entre los individuos y el aprendizaje social, que influyen sobre el entorno y están condicionados por éste.

Se han venido presentando diversas clasificaciones de los mismos, dependiendo del interés de cada autor, de su perspectiva teórica o de los objetivos del estudio. Los principales, según un estudio realizado por el ministro canadiense Lalonde (1977), son los que se exponen a continuación.

### a) La biología humana.

Las personas reciben al nacer una dotación genética de sus padres que condicionan su constitución. No obstante como señala Yuste Grijalba (1982:139) la salud es el resultado de numerosos condicionamientos biosociales que operan sobre la capacidad genética del ser humano, la salud no es un hecho inevitable que recibimos por herencia, sino un estado variable y dependiente de influencias siempre cambiantes.

**El estilo de vida es un determinante de la salud de las personas adultas. Y depende de elementos como la percepción que se tenga de la salud y la enfermedad, del comportamiento, del nivel socio-económico, de la responsabilidad y de las relaciones familiares.**

El sexo no constituye per se un factor de riesgo, pero el papel social atribuido a cada sexo, hace

variar el grado de exposición a los factores de riesgo, provocando un patrón desigual ante la enfermedad. En España la esperanza de vida al nacer (1996) era en la mujer de 81,6 años y en el hombre de 74,4 años. No obstante las cosas están cambiando probablemente al mismo ritmo que las mujeres se incorporan a un medio que antes era exclusivo del hombre.

### b) La asistencia sanitaria.

Ésta se entiende como la cantidad y calidad de los recursos utilizados para satisfacer las demandas y necesidades de la población, así como las estructuras, organizaciones y políticas relativas al sector: número de centros de salud, de profesionales de la salud, de hospitales, servicios sociales... El Artículo 3.2 de la *Ley General de Sanidad* dice: "La asistencia sanitaria pública se extenderá a toda la población española. El acceso y las prestaciones sanitarias se realizarán en condiciones de igualdad efectiva".

### c) El estilo de vida.

El concepto "estilo de vida" ha surgido recientemente. Según Nuttbean, en la O.M.S. (1985:45) es tomado como una forma general de vida basada en el intercambio entre las condiciones de vida, en el amplio sentido de la palabra y los modelos individuales de comportamiento, determinado a su vez, por las características personales y los factores socio-culturales. Los estilos de vida están íntimamente ligados a los valores, a las prioridades y a las posibilidades o apremios prácticos de ciertas situaciones culturales, sociales y económicas.

A continuación analizamos los elementos que de forma más significativa influyen en el estilo de vida de las personas adultas:

- Percepción de la salud y la enfermedad.

¿Qué representación, idea, tienen las personas de la enfermedad y de la salud? ¿De qué depende esta representación? ¿Son específicas del sexo, la edad o el origen geográfico? La respuesta a estos interrogantes es muy importante puesto que la percepción cotidiana de la enfermedad y de la salud, determina el comportamiento de la persona.

El estado de salud percibido se comporta de manera diferente en los distintos grupos de edad, según datos de la *Encuesta Nacional de Salud 2001*, mientras que el 86% de los jóvenes de 16 a 34 años perciben su salud como buena o muy buena, el porcentaje baja al 69% en el caso de las personas maduras de 35 a 65 años, y al 41% en



las mayores de 65 años. La edad, el sexo, el nivel de estudios y la clase social son determinantes en la autovaloración de la salud.

- Comportamiento: saludable o no saludable.

El comportamiento sano no es algo innato, pero tampoco lo es el comportarse de una forma poco saludable, tanto un tipo de conducta como otro puede aprenderse o modificarse. Según la O.M.S. (1989) si deseamos utilizar la educación sanitaria para promover modos de vida sanos, debemos conocer los motivos del comportamiento que causa o previene la enfermedad. A continuación se presentan las razones principales:

- Pensamientos y sentimientos: conocimientos que nos provienen tanto de la experiencia como de la información proporcionada por maestros, padres, libros, periódicos...
- Creencias: proceden de los hábitos de nuestros padres, abuelos y otras personas que respetamos. Aceptamos las creencias sin intentar demostrar que son ciertas. Cada comunidad tiene sus propias creencias y valores.
- Las personas importantes para nosotros: cuando alguien es importante para nosotros, sabemos escuchar lo que dice e intentamos hacer lo que hace.
- Recursos: una razón del comportamiento es disponer o no de ciertos recursos como instalaciones, dinero, tiempo de servicios, técnicas y materiales.
- Cultura: son las formas normales de comportamiento, creencias, valores y uso de recursos de una comunidad. Constituye una pauta o modo de vida. Cada cultura representa una forma que las personas han encontrado para vivir juntas en su medio.

Los comportamientos que se han demostrado tienen mayor influencia en la salud son los que hacen referencia a: la alimentación, el ejercicio físico, el consumo de sustancias tóxicas, el estrés, las habilidades sociales, la higiene, la autoobservación, la seguridad en la vía pública, la observación de las prescripciones

médicas.

En general podemos decir que las personas aún conociendo la forma adecuada de actuar, tienen dificultad para hacerlo, pues algunos comportamientos no saludables proporcionan casi siempre unos momentos de agrado o de placer, quedando lejos las consecuencias negativas que afectan a la salud, lo cual provoca en las personas una inclinación hacia determinados tipos de conducta poco favorecedoras de la salud.

- Nivel socio-económico

El nivel socioeconómico de la población va a determinar en gran medida la actitud de las personas ante la salud. En condiciones de pobreza, no se puede tener una motivación fuerte por cuestiones de salud. La comprensión del concepto de prevención necesita el dominio del tiempo, la necesidad de proyectarse en un futuro, de establecer para sí y para su entorno un proyecto. Las personas en pobreza, viven al día, el futuro no les pertenece y los mensajes que implican una anticipación del estado de salud lejano les son poco accesibles. La mala salud y la pobreza están estrechamente ligadas entre sí y a los estilos de vida.

- Responsabilidad: individual o colectiva

El que cada uno pueda hacer con su salud lo que quiera sólo es pensable si viviera fuera de la colectividad. La salud de las personas constituye un derecho, a su vez que implica un deber, el deber de cuidar y mantener la salud propia y no ocasionar deterioro en la salud de los otros.

Hay que considerar que la salud ocupa un lugar intermedio entre la responsabilidad individual y social. Polaino-Lorente, A. (1987:151) dice que tanto el individuo como la sociedad están compro-



metidos en la salud personal y colectiva. El individuo es responsable de su salud a través de sus hábitos de comportamiento, de su estilo de vida, etc. que promocionan una determinada actitud frente al comportamiento sano individual y colectivo.

#### - Relaciones familiares

Las relaciones que se establecen en la familia van a influir decisivamente en los hábitos de salud de sus miembros. Será necesario la formación de los padres en las habilidades necesarias para facilitar a ellos y a sus hijos un estilo de vida saludable.

Algunos aspectos a reflexionar con relación al clima familiar son:

- Las creencias relacionadas con la problemática de la salud. Existen algunos mitos relacionados con la alimentación, la higiene, la forma de comportarse... que son transmitidos de generación en generación y que hacen actuar según un hábito adquirido, constituyendo en algunos casos pautas poco correctas en cuanto favorecedoras de un estilo de vida saludable.
- Papeles y reglas por parte de los miembros que constituyen la familia. En algunas parejas ocasiona conflictos la asunción de un papel determinado en el hogar por eso si éste no es aceptado con agrado, tiene que darse cierta flexibilidad.
- La comunicación. Conviene que las relaciones familiares estén basadas en el diálogo y el respeto mutuo de forma que se favorezca la comunicación entre sus miembros.
- La eficacia de los recursos de adaptación y la relación de la familia con los profesionales de la salud. Son los padres los responsables de establecer las relaciones con el personal sanitario.

#### d) Factores ligados al entorno

Hacen referencia a factores geográficos, demográficos, ambientales, políticos, económicos, sociales y culturales como son la contaminación del aire, del agua, del suelo o de los alimentos, ruido, vivienda, ambiente cultural y económico, condiciones de trabajo... El entorno influye en gran medida sobre nuestra salud y nuestra calidad de vida.

Los problemas de la salud de la comunidad

requieren, por estar multideterminados, el esfuerzo concertado de todos para que puedan ser solucionados. Se requieren acciones, intervenciones y recursos públicos y su solución no sólo depende de la persona.

El trabajo constituye parte de la vida del hombre. Tiene efectos positivos y negativos. Según el Ministerio de Sanidad y Consumo (1995:47) los estudios realizados sobre el desempleo y la salud han encontrado una asociación entre aquél y la falta de salud, aunque aún no se conozca bien la causa/efecto, es decir, si son las personas con peor salud las que quedan en paro o si el paro produce la falta de salud.

**La educación para la salud se debe abordar desde el currículo de todos los programas y disciplinas de los Centros de EPA con una actuación coordinada del profesorado y, también, desde la acción tutorial.**

#### CÓMO ABORDAR LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD

Estimamos que la educación y promoción de la salud en los centros de educación de personas adultas tiene que abordarse desde toda actividad docente, para lo cual proponemos una línea de intervención fundamentada en tres pilares:

##### A. En el desarrollo curricular, como tema transversal.

La educación para la salud ha de ser abordada desde diferentes disciplinas por la complejidad de la misma y por su carácter de materia transversal. Se contemplará en toda la oferta de los centros de educación de personas adultas: formación básica o general, español para inmigrantes, enseñanzas técnicas profesionales y enseñanzas para el desarrollo personal y la participación.

El trabajo desde la transversalidad exige un mayor grado de coordinación por parte del profesorado, pero sin la menor duda que queda compensado por los resultados. Muchos de los contenidos habrá que abordarlos de forma secuenciada entroncándolos con los propios del campo de conocimientos. No se trata de incrementar los contenidos curriculares sino de reinterpretar los contenidos y realizar actividades tendentes a la consecución de los objetivos del currículo que estén en relación con el tema de salud que hayamos planificado. Las sesiones de coordinación van a facilitar

que el profesorado, y el personal sanitario en su caso, unifiquen posturas y un lenguaje en torno a la salud y la educación.

### B. Desde la acción tutorial.

En los centros de educación de personas adultas la tutoría reviste un carácter especial por la edad de los alumnos lo cual permite una relación entre adultos. También es importante señalar que la labor orientadora ha impregnado normalmente el trabajo en educación de personas adultas. El enfocar desde la tutoría actividades que favorezcan la salud entra de lleno en la labor del profesor tutor. Constituye un espacio preferente para la reflexión y la crítica sin estar mediatizados por el aprendizaje de una materia concreta. Es conveniente en un principio trazar el perfil del grupo con los datos de tipo personal: edad, sexo, estudios, trabajo que realizan, intereses... Teniendo en cuenta esta información programaremos las sesiones de tutoría.

### C. En la atención a la diversidad.

Los alumnos que detectemos en situaciones de riesgo, por circunstancias personales o sociales, a través de los profesores y tutores, se les atenderá individualmente, orientándoles y haciendo un seguimiento del caso. En algunas ocasiones tendremos que dar participación a los padres por ser muy jóvenes esos alumnos. En otros casos se derivarán hacia otras instituciones o recursos existentes donde pudieran ayudarles. A este fin, se contará en el centro con una relación de servicios sociales y sanitarios a los que poder acudir.

Es importante en relación a la normativa subrayar la O.M. de 17/11/93 que establece las líneas básicas para el desarrollo del curriculum de las enseñanzas para la obtención de Graduado en Educación Secundaria para las personas adultas y dice: "En este curriculum estará presente de manera transversal la educación para la paz, para la salud...". Además figura como objetivo de los Nivel I y II en la Resolución de 1774/96 por la que se establecen orientaciones para la distribución de objetivos,... para las enseñanzas iniciales de la educación básica para personas adultas.

Por último nos gustaría desde aquí animar a trabajar la educación para la salud en vuestros centros. No hay que pretender en un principio realizar proyectos muy ambiciosos, pero sí es importante que iniciéis programas donde el consenso y la participación primen. El ir asentando procesos satisfactorios para todos motivará para seguir en la línea adecuada.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARGUDO PÉRIZ, J. Y AYUSO ROY, A. (1994) *Educación para la Salud: propuestas y orientaciones*. Diputación General de Aragón. Zaragoza.
- BERNIE, S. (1988) *Amor, medicina milagrosa*. Circulo de Lectores. Barcelona.
- CASADO GONZÁLEZ, M. (2002) *La educación para la salud con personas adultas*. Tesis Doctoral. U.N.E.D. Madrid.
- COMUNIDAD DE MADRID. CONSEJERÍA DE SANIDAD Y SERVICIOS SOCIALES. *Documentos Técnicos de Salud Pública*: "Informe sobre la salud y la mujer en la Comunidad de Madrid nº 32" (1994), "La actividad física en la población adulta de Madrid. nº 34" (1995), "Las representaciones sociales sobre la salud de los jóvenes madrileños nº 45" (1997), "Las representaciones sociales sobre la salud de los mayores madrileños nº 50" (1997), "Las representaciones sociales sobre la salud de la población activa masculina de Madrid. nº 47" (1997)
- COSTA, M. Y LÓPEZ, E. (1996) *Educación para la salud. Una estrategia para cambiar los estilos de vida*. Pirámide. Madrid
- DÍEZ HOCHLEITNER, R. (Dir) *Aprender para el futuro: Educación para la Salud*. Fundación Santillana. Madrid.
- MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO (2003) *Estadísticas Sanitarias. España 1991-2000*. Madrid.
- NIEDA, J. (1992) *Transversales. Educación para la salud. Educación Sexual*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- O.M.S.(OFICINA REGIONAL PARA EUROPA) (1986) *Los objetivos de la salud para todos*. Ministerio de Sanidad y Consumo. Madrid.
- O.M.S. Y U.I.E.S. (1987) *Actas de la 1ª Conferencia Europea de Educación para la Salud*. Madrid.
- POLAINO-LORENTE, A. (1987) *Educación para la salud*. Herder. Barcelona.
- REGIDOR, E. y GUTIÉRREZ-FISAC, J. L. (1995) *Indicadores de salud. Tercera Evaluación en España del programa regional europeo "Salud para todos"*. Ministerio de Sanidad y Consumo. Madrid.
- REGIDOR, E. y GUTIÉRREZ-FISAC, J. L. (1999) *Indicadores de salud. Cuarta Evaluación en España del programa regional europeo Salud para todos*. Ministerio de Sanidad y Consumo. Madrid.
- SALLERAS SANMARTÍ, L. (1990) *Educación sanitaria: principios, métodos, y aplicaciones*. Díaz de Santos. Madrid.
- YUSTE GRIJALBA, F.J. (1982) *Ensayos sobre medicina preventiva y social*. Akal. Madrid.

# Experiencia de formación profesional en el ámbito de la salud

*M<sup>a</sup> Antonia Iñiguez Cano*

*Diplomada en Enfermería. Profesora en la Rama sanitaria de Formación Técnico-Profesional en el CEPA "Hortaleza- Abertura"*

La "salud" siempre ha sido considerada por el ser humano como algo valioso y para mantenerla éste ha tenido que ir adaptándose a continuos cambios personales, sociales y ambientales, acostumbrándose a luchar contra las opresiones del medio.

La armonía que ocasionalmente logra cada persona consigo misma y con su medio ambiente es lo que consideramos situación de salud.

La salud es un valor potencial, una aptitud que debe adaptarse continuamente, no sólo para buscar el bienestar diario, sino también para preparar el futuro.

La salud se ha de conseguir y no puede ser impuesta; por consiguiente, el primer requisito para la consecución de la salud es la "voluntad" decidida tanto de los gobernantes como de la población. Para forjar esa voluntad, es indispensable una "educación" que promueva la responsabilidad individual y comunitaria y desarrolle la capacidad de la población para participar plenamente en el fomento y la atención de la salud.

## 1.- EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN PARA PERSONAS ADULTAS

Partiendo de esta introducción, y de mi llegada al CEPA "Hortaleza", allá por el siglo XX, en la década de los 80 (éramos muy jóvenes y, por tanto, dinámicos), empecé a preguntarme: "¿Qué hace una Diplomada en Enfermería en un sitio como éste?"

La respuesta no fue fácil en principio, pero rápidamente los hechos se fueron sucediendo. Y yo me preguntaba:

- ¿Higiene sexual y planificación familiar?
- ¿Higiene, hábitos de vida higiénicos?

- ¿Educación alimentaria en niños, madres, personas mayores?
- ¿Cursos de preparación al parto?
- ¿Prevención de drogodependencias?
- ¿Primeros Auxilios?
- Y un largo etcétera.

Así comenzó por aquellos años mi andadura en Educación para la Salud (EpS) -entonces más denominada Educación Sanitaria-; actuando casi sin darme cuenta como agente de salud en mi medio profesional y comunitario, ya que poco a poco iba calando en los sectores y personas atendidas la importancia de la formación y la información para estar más sanos o en términos más comunes por aquel entonces "menos malos".

En todo momento fui creciendo y creyendo cada vez más en el papel fundamental de la educación como agente de salud, en mis posibilidades como docente, y en la importancia de la EpS en las personas adultas.

Cursos, charlas, seminarios, conferencias fueron dando origen al desarrollo de modelos de EpS, basados en la "intervención social", en los cuales la acción educativa se orienta a influir más en los factores personales y sociales relacionados con los conceptos de salud y enfermedad.

La salud es un derecho de la persona y, por tanto, constituye un deber de gran variedad de profesionales, y de cada una de las personas, el cuidarla y el mantenerla.

**Las actividades de educación para la salud se incluyen en modelos de intervención social tendentes a influir cada vez más en los factores personales y relacionados con los conceptos de calidad de vida y enfermedad.**



## 2.- RETOS Y EXPERIENCIAS

En la década de los 90, comenzó el periodo de preparación de las Pruebas de Enseñanzas No Escolarizadas para la obtención del título de Formación Profesional, y con ello la preparación de las mismas.

¿Por qué no comenzar a impartir la Rama Sanitaria? Desde 1993 hasta 2002, se prepararon en este Centro 1800 alumnas/os, para la obtención del título de Técnico Auxiliar en Jardín de Infancia y Auxiliar de Enfermería.

La demanda fue creciendo a lo largo de los cursos: en Auxiliar de Enfermería se llegaron a establecer seis grupos semanales en horario de mañana y tarde. Tuve que renunciar a impartir Jardín de Infancia para dedicarme en exclusiva a la atención de grupos de Auxiliar de Enfermería.

Los resultados han sido altamente satisfactorio sobtendiendo el título de FP en Técnico Auxiliar de Enfermería 780 personas - casi un 50% del total de alumnas/os matriculados-, y un 70% de los mismos han tenido acceso al mercado de trabajo, ha promocionado y/o ha mejorado su situación laboral. También están accediendo a la preparación de oposiciones de las distintas administraciones convocantes (INSALUD, CC.AA., etc).

Estas mismas personas siguen demandando más formación una vez que han obtenido el título, sienten la necesidad de seguir formándose en diferentes campos y especialidades para que su labor tenga repercusión en la configuración de hábitos y estilos de vida de la población, llegando a ser dinamizadoras y promotoras del autocuidado de la salud. También para acceder con mayor formación y mejor cualificación al mundo del trabajo, donde competir en estos momentos no es fácil.

A partir del curso 2002-03, se están impartiendo cursos de Formación Técnico-Profesional relacionados con la rama sanitaria a alumnado que obtuvo el título en este Centro y cada vez es mayor la incorporación de nuevos alumnos, procedentes de otros distritos, no siempre cercanos al Centro.

En la actualidad se imparten también cursos de formación en EpS a la población que carece de titulación en la rama sanitaria.

A lo largo de los dos últimos cursos, se han impartido y se siguen impartiendo los siguientes:

- Dirigidos a toda la población:
  - Auxiliar de Ayuda a Domicilio.
  - Primeros Auxilios.
  - Auxiliar de Geriatría
  
- Dirigidos a Auxiliares de Enfermería
  - Auxiliar de Enfermería en Alimentación, Dietética y Nutrición.
  - A. de E. en Quirófano.
  - A. de E. en Geriatría
  - A. de E. en Hospitalización.
  - A. de E. en Cuidados paliativos.
  - Preparación de Oposiciones a Auxiliar de Enfermería



Estos cursos capacitan a las personas adultas para seguir mejorando sus conocimientos y empleo, obteniendo un certificado que también mejora su curriculum.

Para concluir, echando la vista atrás y viendo el recorrido de estos años, la EpS en mi experiencia ha ido pasando de una ayuda meramente asistencial a la población -tomas de tensión, cursos de preparación al parto, etc.- hasta llegar al punto actual donde la formación sanitaria de técnicos especializados -en los niveles autorizados legalmente en los Centros de Educación de Personas Adultas-, no se queda exclusivamente en una formación técnica, sino que va más allá y contribuye a formar especialistas -los más próximos al paciente- con un concepto amplio del término salud, que saben aplicar técnicamente su profesión, pero que tienen incorporados los aspectos personales y sociales del concepto de salud.

**Muchas personas, en su mayoría mujeres, se han incorporado al mercado de trabajo gracias a la cualificación profesional en el área de salud obtenida en los Centros de EPA como el de "Hortaleza-Abertura".**

Saben que en el desarrollo y ejercicio de su profesión son elementos básicos y fundamentales para colaborar en el mantenimiento de la salud de la población, entienden ésta en el sentido más amplio "del equilibrio físico, psíquico, social y medio-ambiental" y valoran en su medida los aspectos asistenciales, sociales y personales que juegan en su relación con las personas enfermas y sus familiares.

La formación impartida en los últimos cursos en el CEPA "Hortaleza-Abertura" ha contribuido a incorporar al mercado de trabajo a una serie de personas adultas, en su mayoría mujeres, con una cualificación profesional que, probablemente de no haber existido este tipo de formación en centros de personas adultas, no se habrían acercado -en un alto %- a los centros ordinarios donde se imparten este tipo de enseñanzas. Enseñanzas, por otro lado, que están ajustadas a la evolución del mercado de trabajo, ya que el área de salud está reconocida como un yacimiento de empleo actual y demandante de profesionales a medio y largo plazo.

En este sentido, entiendo que es una oportunidad perdida que, contando con los recursos humanos, no se puedan impartir en los Centros de Educación de Personas Adultas los módulos de Grado Medio correspondientes a la Rama Sanitaria.

## A MODO DE EPÍLOGO

### *Algunas reflexiones del alumnado*

- *La formación continua me ha ayudado a estar capacitada profesionalmente y he aumentado mi nivel de conocimientos. Raquel, 27 años.*
- *Para mí ha sido una*

*gran satisfacción poner mis conocimientos al servicio de los demás sin ni siquiera imaginármelo. Charo, 40 años.*

- *Llegué a "este mundo sanitario" de una forma casual y sin tiempo para pensarlo y cada vez estoy más contenta, tanto por los conocimientos adquiridos como a nivel personal por los contactos humanos y laborales conseguidos. He podido trabajar en Centros de Salud con gran satisfacción por mi parte. Me he presentado a la Oposiciones del INSALUD. Pepa, 54 años.*
- *Gracias a una regulación de empleo, descubrí la formación sanitaria, dando un vuelco total a mi vida laboral: de administrativo, a auxiliar de enfermería. Tengo una nueva profesión que me llena más que la anterior y en la que no cuenta la edad, sino la formación y las ganas de trabajar. He trabajado en un hospital. Isabel, 36 años.*
- *Junto con mi profe he conseguido abrir un camino a la "sanitarización" de la población en general. Lola, 40 años.*
- *Todas las personas sienten la necesidad de pertenecer a un grupo, nosotras formamos el sanitario, encargado de ayudar a generar salud y bienestar a la sociedad. Conducidas por mi profe muy diestramente, interaccionamos de forma útil y continua con los distintos niveles de la sociedad. M<sup>a</sup> Jose, 44 años.*



# Salud, te quiero

*Rosalía Poza Bartolomé*

*Coordinadora de la Asociación Cultural Gandalf*

*"La felicidad radica, ante todo, en la salud"*

*George Willian Curtis*

*"La educación profunda consiste en deshacer y rehacer la educación primera"*

*Paul Valery*

## PRESENTACIÓN

LA Asociación Cultural Gandalf es una entidad de Iniciativa Social sin ánimo de lucro ubicada en el barrio de Nuevas Palomeras (Vallecas), donde realiza diversas actividades en el campo de la Educación de Personas Adultas con población joven adulta.

Las presentes páginas recogen la experiencia realizada en la Asociación Cultural Gandalf, a lo largo de cuatro cursos. Se trata de un breve resumen de la experiencia que desembocó en la elaboración de la Unidad Didáctica "Salud, te quiero".

La experiencia se realizó con jóvenes adultos cuyas edades oscilan entre los 18-25 años y que asisten al curso de preparación a las pruebas de Graduado.



## LA EXPERIENCIA

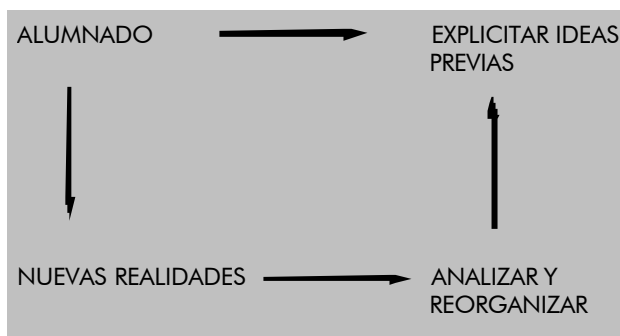
Entendiendo que la educación es un proceso intencional por el cual las personas son más conscientes de su realidad y del entorno que les rodea, ampliando conocimientos, valores y habilidades que les permitan desarrollar capacidades para adecuar sus comportamientos a la realidad, y entendiendo que en la Educación para la Salud los contenidos son factores relacionados con los comportamientos humanos en reciproca interacción y que son de tres tipos...

???Factores sociales (modelos y valores socio-culturales, condiciones de vida, recursos,...)

???Factores del entorno próximo (redes sociales, grupo familiar,...)

???Factores personales y cognitivos (conocimientos, valoración de situaciones, habilidades de análisis,...)

... nos propusimos trabajar la Educación para la Salud desde el área de Naturales para lo cual se posibilitaron las estrategias necesarias para partir de los conocimientos previos del alumnado, de manera que se profundizara en el análisis y reflexión de cada tema para dar lugar a una realidad más amplia que nos permitiera llegar a nuevas conclusiones.



En definitiva se trataba de aprender juntos más que de enseñar. De educar más que informar.

Un aspecto importante en el proceso de enseñanza aprendizaje fue facilitar al alumnado las técnicas para expresar e investigar su propia realidad. Así, se utilizaron:

????Técnicas de investigación en el aula: útiles para expresar, reflexionar organizar y compartir conocimientos, experiencias y sentimientos. Entre ellas están la tormenta de ideas, cuestionarios, dibujo-palabra...

????Técnicas de análisis: se utilizaron sobre todo

para analizar la realidad y sus causas, cuestionar valores, actitudes, sentimientos, etc. En este grupo se incluyeron análisis de textos, análisis de problemas y de alternativas de solución, discusiones en pequeños grupos y puesta en común en gran grupo...

????Técnicas de desarrollo de habilidades: fueron esencialmente útiles para entrenarse en habilidades concretas y para desarrollar la capacidad de actuar, de comportarse en situaciones concretas. En este grupo se incluyeron roll-playing, toma de decisiones, juegos...

???? Técnicas de investigación fuera del aula: distintos tipos de trabajo en pequeños grupos donde se utilizaron recursos educativos distintos: visuales, impresos, sonoros...

Además creemos que vivir la salud, la afectividad, la sexualidad es algo más que un derecho de toda persona, supone una forma de comunicarse con los demás, con nosotros mismos, de sentir nuestro cuerpo y desarrollar nuestra capacidad de sentirnos queridos, para el placer y el bienestar y para querer sin ningún tipo de intermediario adicional.

**OBJETIVOS**

Estos son los objetivos que nos proponemos:

- Saber analizar la calidad ambiental del entorno y detectar y prevenir en el mismo los factores de riesgo para la salud.
- Conocer el sistema sanitario.
- Fomentar un uso racionalizado de los medicamentos.
- Conocer los principios básicos de una dieta equilibrada y las consecuencias para la salud del desequilibrio en la dieta.
- Fomentar el desarrollo de una comprensión y respeto hacia

CUADRO I: UNIDAD DIDÁCTICA “SALUD, TE QUIERO”		
Centro de Interés	Breve descripción de los contenidos	Áreas relacionadas
Factores condicionantes de la salud	Medio ambiente, medio social, medio laboral entendidos como factores que posibilitan una buena educación para la salud.	Sociedad. Naturales
Estructura de la población y salud	Análisis de cambios producidos en la población mundial a través de las tasas de crecimiento.	Matemáticas Sociedad Naturales
Seguridad Social	Conocimiento de la organización de la Seguridad Social. Orígenes y especialidades.	Sociedad Comunicación Naturales
Cuánto cuesta la salud	Economía necesaria para contar con un buen sistema sanitario.	Comunicación Matemáticas Sociedad Naturales
Los medicamentos	Origen de los medicamentos. Multinacionales. Automedicación. Medicamentos básicos y genéricos. Vías de administración de un medicamento.	Comunicación Sociedad Naturales
Los envases	Análisis de envases y prospectos	Comunicación Naturales
Alimentación y nutrición	Diferencias entre alimentación y nutrición. Hábitos alimenticios: algo más que una mera actividad biológica. Pirámide alimenticia. Tipos de dietas.	Matemáticas Naturales
Las etiquetas	Aditivos. Contenidos que deben aparecer en la etiquetas.	Naturales
Salud y sexualidad	¿Qué es educación sexual? Imagen corporal. Roles. Asertividad. Necesidades y valores. Respeto a las diferencias. Enamorarse. Planificación familiar.	Comunicación Sociedad Naturales



las personas y lo que nos rodea, que se traduzca en pautas de comportamientos positivo para la salud y el bienestar colectivo.

- Vivenciar la sexualidad en un marco de naturalidad con múltiples posibilidades.
- Saber identificar emociones y estimular la expresión de sentimientos y valores de cualquier relación.



de los contenidos en colaboración con las demás áreas (Sociales, Comunicación y Matemáticas.), como se explica en el Cuadro I.

## METODOLOGÍA

Ya hemos explicado que partimos en todo momento de las ideas y conocimientos previos del alumnado, por lo tanto partimos de situaciones concretas que tienen origen en sus vivencias sociales reales, que se traducen en los Centros de Interés trabajados, basándonos en: la observación y la asociación. En este proceso se relacionan los conocimientos previos de los alumnos con los adquiridos en la observación, potenciando la ordenación, comparación, seriación, abstracción, generalización... y la expresión.

Una vez identificadas estas vivencias, se trata de entender mejor la acción de cada vivencia investigando y descubriendo para mejorar.

La investigación se usa como medio de concienciación social, pretendiendo conocer y actuar de manera colectiva y común.

## ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

La primera dificultad que nos encontramos a la hora de planificar los centros de interés a trabajar, fue la de acoplar éstos al área de Naturales, puesto que estábamos preparándoles para las pruebas de Graduado. Esto se solucionó trabajando parte

**Con esta unidad didáctica se facilitan las técnicas para expresar e investigar la propia realidad en relación a la salud, con el apoyo de las Ciencias Sociales, la Comunicación y las Matemáticas.**

## RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

Para evaluar los resultados de esta experiencia se han tenido en cuenta los siguientes criterios:

- Participación e implicación de los participantes.
- Grado de consecución de los objetivos previstos.
- Grado de satisfacción dentro del grupo con el trabajo realizado.
- Calidad, funcionalidad y adecuación de los materiales realizados.

El resultado de la experiencia es el siguiente:

- Da lugar al debate, a la investigación y al trabajo de nuevos centros de interés.
- Se adquiere una visión global de la salud como aspecto básico de calidad de vida y no sólo entendida como ausencia de malestar o enfermedad.
- El hecho de trabajar en pequeños grupos con puesta en común posterior da lugar al respeto, contraste y consenso de ideas.

# Los programas de actividad física y salud con adultos/as.

*Antonio Pérez Vera y Aurelio González Arroyo*  
*Profesores del Centro de EPA "Pan Bendito" (Madrid)*

Los que nos dedicamos a la educación para la salud y el mantenimiento físico en los diferentes centros de educación de personas adultas de la Comunidad de Madrid, somos un grupo de profesionales que ya trabajábamos en los antes denominados CEAS y que nos hemos integrado en estas enseñanzas de adultos haciendo las labores que indican las normativas y estando a disposición de las necesidades de los centros. Somos un colectivo de profesionales que imparte "la enseñanza abierta" de Educación para la Salud y el Mantenimiento Físico, con el objetivo de educar para favorecer la salud y motivar para la integración en las diferentes actividades educativas que los centros imparten.

Estamos en un momento en el que se exalta la salud en su dimensión más biológica y de estética personal, buscando resultados al más corto plazo. A la vista de ello, nuestro mayor temor está en que la educación física pueda perder su sentido educativo, por lo menos en lo que se refiere a las personas adultas. Creemos que ésta, si no tiene como fin último la educación del individuo, pierde su sentido.

El aumento de la esperanza de vida en las sociedades avanzadas es una realidad. Aunque en la *Encuesta Nacional de Salud 2001* aparece que el 70% de los españoles goza de buena salud, muchos no están tan en forma como deberían: dolores de cabeza, hipertensión, acidez de estómago, colesterol alto, infecciones, arrugas prematuras, etc., están al orden del día, y eso que mantenerse sano no requiere hoy esfuerzos titánicos.

Una parte importante de la población sólo acude a consulta médica cuando siente un dolor inquietante y persistente, o sospecha que algo anormal le está ocurriendo en su organismo. Unas veces las molestias obedecen a una enfermedad pasajera, pero otras son el augurio de un proceso avanzado e irreversible. Con una correcta prevención el médico habría detectado la enfermedad de forma precoz y, en muchos casos, ni siquiera habría aparecido. Es la bondad de la medicina

preventiva y de una actividad física llevada dentro de lo normal, sin grandes esfuerzos. Porque aunque no se trata de algo nuevo de nuestra época, el intento de vivir más, o prolongar la esperanza de vida, es una realidad que se palpa cada vez con más intensidad.

## MOTIVACIÓN DE LA PRÁCTICA DE ACTIVIDADES FÍSICAS PARA LAS PERSONAS ADULTAS

La práctica de la actividad física aporta mejoras importantes a nivel personal: autoestima, autoimagen, mayor autonomía, aumento y mejora de recursos propios, motivación por vivir, así como la diversión y el entretenimiento generado por la estimulación motriz.

La actividad física se reduce con la edad. La reducción del repertorio motriz, junto a la lentitud de los reflejos y el descenso del tono muscular en reposo, entre otros factores, provocan descoordinación, torpeza motriz y cambios en el sistema músculo-esquelético. La posición estática sufre alteraciones y desajustes pues aumenta la rigidez en la zona escapular y pélvica que dificulta muchos movimientos. La columna vertebral acusa la degeneración articular favorecida por el desequilibrio, la falta de tono muscular y los vicios posturales. A partir de los 35 años en mujeres y más tarde en hombres, se produce una pérdida ósea anual del 1% aproximadamente que hace los huesos más frágiles y propensos a la fractura.

Con el paso de los años merma el número y el tamaño de las fibras musculares, disminuyendo consecuentemente la fuerza, haciéndose los mayores más propensos a la fatiga y a padecer lesiones musculares por sobrepeso. También se reducen la capacidad aeróbica, la fuerza muscular y la capacidad funcional general; la marcha se modifica y los pasos son más cortos, lentos y planos; se levantan menos los pies del suelo y se pierde el balanceo de los brazos. Todo ello redundará en la pérdida de independencia y autonomía.

También hay cambios en el sistema cardiovascular y respiratorio: con la edad baja el volumen sistólico, la frecuencia cardíaca máxima y el gasto cardíaco. Tras un esfuerzo aumenta el tiempo de recuperación, de los valores en reposo de frecuencia cardíaca, tensión arterial, consumo de oxígeno y eliminación de dióxido de carbono.

## ASPECTOS PSICOSOCIALES DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL MOVIMIENTO

En un primer momento, cuando planteamos la propuesta de actividad física para adultos, pensamos que las características de unos y otros son muy similares, cuando no es así. Las condiciones externas y de contexto que involucran al adulto son muy diferentes de unos a otros, lo que hace que las propuestas deban ser variadas de acuerdo al diferente tipo de población. No todas las personas envejecen igual, hecho que debemos tener en cuenta al intervenir de forma práctica con los adultos. Por ejemplo, se producen diversos grados de alteraciones en la motricidad fina y los movimientos, o en ocasiones aparecen sentimientos de desconfianza respecto a las propias posibilidades e inhibiciones de la independencia y autonomía. Por eso es necesario conocer, antes de iniciar cualquier propuesta de ejercicios físicos, la situación funcional y orgánica de cada adulto que permita diferenciarlo e individualizar el trabajo, así como planificar las condiciones de su trabajo físico.

## INCIDENCIA DE LA ACTIVIDAD EN LA APTITUD FÍSICA, LAS CONDICIONES DE SALUD Y LA CALIDAD DE VIDA

Las enfermedades asociadas a la hipodinámica (obesidad, cardiopatía isquémica, diabetes, hipercolesterolemia...), se ven agravadas por el sedentarismo y pueden ser tratadas con el ejercicio sin necesidad de recurrir a los medicamentos. El ejercicio que desarrolla la fuerza y la resistencia disminuye la morbilidad y la mortalidad en las personas mayores.

Cuando los ejercicios son de intensidad baja y moderada, la respuesta de las personas adultas es

similar a la de los jóvenes en cuanto a capacidad aeróbica, resistencia y fuerza, contribuyendo a mejorar dichas capacidades.

La autonomía de las personas adultas está íntimamente relacionada con su calidad de vida. La inmovilidad e inactividad conduce al envejecimiento. El ejercicio físico puede instaurarse en los hábitos y estilo de vida de la persona mayor y, a través de éste, canalizar su ocio y contribuir a recuperar, conservar y mejorar su salud y calidad de vida. La actividad física en esta etapa de la vida tiene muchas ventajas como:

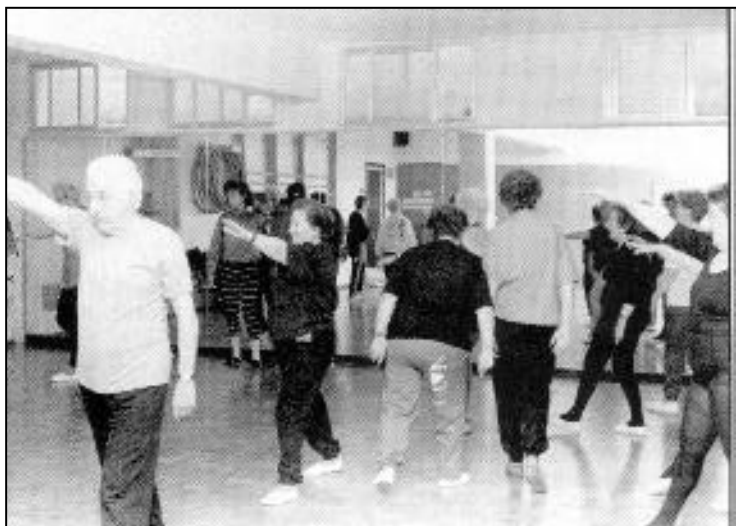
- Incorporar normas y hábitos de vida que contribuyen al bienestar.
- Aportar conocimientos que permiten afrontar el deterioro orgánico y motor, derivado del proceso natural de envejecimiento.
- Motivar a la práctica sistemática, regular y progresiva de la actividad física, como componente rehabilitador y de salud.
- Mejorar la calidad de vida.
- Aumentar la capacidad de trabajo.
- Aumentar la independencia.
- Aumentar la autosatisfacción.
- Mejorar la interacción social.

La actividad física es muy importante en el desarrollo de la vida diaria. Hay que aprovechar esto para crear y favorecer ambientes más propicios, usando las herramientas necesarias, oportunas y científicas para potenciar la actividad en los adultos.

## METODOLOGÍA DE LA PROGRAMACIÓN DE LA ACTIVIDAD FÍSICA CON SUJETOS SANOS

Consideramos conveniente plantear una serie de singularidades y orientaciones necesarias que debemos tener en cuenta a la hora de planificar

algún tipo de actividad física con adultos ya que el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje depende en gran medida de que las tenga en cuenta quien ha de conducirlo: clarificar previamente los objetivos y programar sistemáticamente qué debe aprender el alumno (contenidos), en qué orden deben



sistematizarse los contenidos (secuencia), para qué (capacidades y actitudes finales de los alumnos), cómo (metodología) y con qué medios se cuenta (materiales).

Todos estos elementos, junto con la explicitación de los criterios de evaluación, configuran el programa de trabajo.

La programación de aula de "Educación para la salud y actividad física" se convierte así en un elemento práctico que permite secuenciar los contenidos, objetivos y criterios de evaluación, siempre con un carácter flexible en la realización de las unidades didácticas, dándolas a conocer a los agentes educativos y sabiendo en cada momento dónde se encuentran los alumnos respecto a los objetivos previstos, qué correcciones han de plantearse y qué mecanismos de ampliación, refuerzo o adaptación deben ponerse en marcha.

Los avances específicos serán muy satisfactorios si conseguimos orientar de la mejor forma la calidad de la actividad física y sus condiciones de planificación, y acertamos con unos criterios metodológicos claves para su logro.

## INFLUENCIA DE LAS CONDICIONES FISIOLÓGICAS EN LA ACTIVIDAD FÍSICA

Los sistemas de producción de energía en el ser humano deben ser tenidos en cuenta para programar la actividad física por la gran utilidad que estos prestan al ser humano.

1.- Para obtener beneficio de los ejercicios físicos, debemos efectuar esfuerzos que entrenen a cada uno de los sistemas bioenergéticos, sabiendo que estos producen el combustible que utiliza el organismo para tener un funcionamiento normal (actividad física, trabajo diario, mantenimiento de las funciones vitales...) ejecutando repeticiones de entre tres a diez segundos a máxima intensidad (velocidad y fuerza) para el Sistema I, que es el primario en producción de energía (ejemplo: esfuerzo realizado para poder coger el autobús que se nos va); repeticiones de entre diez a treinta segundos en mediana intensidad (resistencia muscular) para mejorar el Sistema II, basado en la energía que nos proporciona el fosfógeno (ejemplo: la secuencia de ejercicios que hacemos en una clase de mantenimiento físico, trabajando por parejas); ejercicios conti-

**Podemos obtener beneficio de los ejercicios físicos si los esfuerzos que efectuamos entrenan cada uno de nuestros sistemas bioenergéticos produciendo el "combustible" necesario para que el organismo tenga un funcionamiento normal.**

nuos de más de doce minutos y de baja intensidad (capacidad orgánica y muscular para mantener esfuerzos ininterrumpidos prolongados) para mejorar los mecanismos del Sistema III, cuya fuente está fundamentada en la producción de oxígeno (ejemplo: caminar durante cuarenta y cinco o sesenta minutos...). Con estas dosis de ejercicios es posible entrenar el sistema circulatorio y el sistema respiratorio, y consumir el exceso de calorías ingeridas en nuestra vida diaria que se almacenan en forma de grasas.

2.- La gran diversidad en los resultados o rendimientos "pre" o "pos" entrenamiento hace que los métodos fisiológicos no estipulen las distancias a correr/andar o los pesos a levantar, sino más bien los tiempos o intensidades a ejecutar.

3.- La actividad física destinada a la salud debe contener alrededor de un 60% de ejercicios para el sistema III, un 25% destinado al sistema II y un 15% al sistema I.

## NUTRICIÓN Y ESTILOS DE VIDA SALUDABLES

La obesidad o la acumulación de tejido adiposo es algo que afecta a un gran porcentaje de la población. La explicación es que se ingieren más calorías que las que se gastan. Son pocas las ocasiones en las que los trastornos endocrinos son responsables del sobrepeso, más bien es el sobrepeso el que produce trastornos endocrinos.

Cuando hablamos de ejercicio y salud estamos hablando de prevención y, en cuanto a la obesidad, debemos tener claro que "el ejercicio físico sólo no es el sistema más eficiente en la reducción de peso".

La multiplicación de células adiposas ocurre a temprana edad, posteriormente dichas células crecen de tamaño. De aquí se deduce que niños gordos son potenciales obesos cuando sean adultos. Por otro

lado, la maquinaria energética es muy económica, ya que para gastar unas 300 calorías que contiene un sándwich es necesario caminar aproximadamente 10 kilómetros. Estas 300 calorías son equivalentes a 20 gramos de grasa. El exceso de tejido adiposo es una resultante de la correcta interacción entre la cantidad de alimentos ingeridos, la forma en que se depositan dichos alimentos, la manera en que se movilizan y la posibilidad en que dichos alimentos tienen de ser gastados.



La cantidad de alimentos ingeridos es fundamental en el balance calórico. Lo que se consume y no se gasta, cualquiera que sea el tipo y origen de los alimentos, indudablemente se deposita en forma de grasa. La forma en que se depositan tiene que ver con la cantidad de energía gastada. Si se ha hecho algún tipo de actividad física, seguramente se ha gastado una cantidad importante de glucógeno, tanto hepático como muscular. Por esta razón si se ingiere hidratos de carbono, estos van a ser destinados a recuperar los depósitos de glucógeno del organismo. Por el contrario, si no se ha gastado lo suficiente, estos hidratos de carbono van a ser convertidos en grasa y depositados en las células adiposas.



Paralelamente se desencadenan una serie de mecanismos de regulación que también permiten un eficiente equilibrio en los flujos de glucosa y ácidos grasos que ingresan en los músculos. Esto implica que la movilización de grasas depende de la cantidad y de la sensibilidad de los receptores.

La posibilidad que dichos depósitos tienen de ser gastados es otro problema. Si se hace ejercicio, se liberan los depósitos, pero ¿podemos tener la maquinaria adecuada para convertir dichos depósitos en energía o movimiento? Efectivamente, el mantenimiento físico, dentro sus múltiples mecanismos de adaptación permite la movilización de los depósitos de grasa. En la medida en que tengamos nuestro organismo entrenado, más son las posibilidades de gastar grasas, de conservar el peso y la composición corporal adecuada.

Un apunte: España es el país de la UE con un mayor número de niños obesos -la obesidad afecta al 18% de los menores de 18 años- y la mitad de los adultos tienen sobrepeso.

## BENEFICIOS QUE SE OBTIENEN DE LOS PROGRAMAS DE ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD

Entre los beneficios de la actividad física podemos destacar que:

- Ralentiza la involución cardiovascular -previniendo la arteriosclerosis-, la respiratoria y la endocrina.
- Es importante en la rehabilitación cardiaca y respiratoria comprobándose que la mortalidad posinfarto de miocardio se reduce un 20% entre quienes siguen programas de actividad física.
- Aminora el envejecimiento pues está relacionado con la producción de radicales libres, que se encuentran incrementados en el plasma de los sujetos entrenados fruto de la actividad muscular.
- Facilita la actividad articular y previene la osteoporosis y fracturas óseas. Se incrementa la absorción de calcio y potasio.
- Aumenta el volumen sistólico, el volumen de sangre (plasma y glóbulos rojos) y reduce la HTA (presión arterial), mejorando la capilarización muscular.
- Mejora la movilización de sustratos energéticos.
- Reduce niveles plasmáticos de colesterol y triglicéridos y mejora los índices de colesterol HDL (colesterol malo) en sangre. Aumenta la tolerancia al esfuerzo por aumento de los umbrales aeróbico y anaeróbico.
- Aumenta el consumo máximo de oxígeno y mejora el sistema respiratorio por mejora de la capacidad vital, aprovechamiento de la oferta de oxígeno e incremento de la ventilación, difusión y transporte de oxígeno.
- Controla y reduce la tensión arterial en reposo y durante el esfuerzo.
- Favorece el equilibrio neurovegetativo y psicofísico, y la actividad psico intelectual.
- Ayuda a mantener todas las estructuras cor-

porales y mejora el aspecto estético.

- Estimula el optimismo, la vitalidad y la voluntad (favoreciendo la superación del tabaquismo y otros hábitos y adicciones insanas).
- Proporciona el disfrute de vivir plenamente y contribuye a la integración social.

**Para que la práctica de la actividad física sea adecuada hay que hacerla de forma continuada, tener el profesional especializado, homogeneizar los grupos, planificarla y no seguir simplemente las modas.**

#### EVITAR LA PRACTICA INADECUADA

Existen varios "factores" que podemos evitar en las orientaciones metodológicas para los adultos:

- "No realizar ninguna actividad". Los tiempos de inmovilización y de inactividad por enfermedad ya pasaron; ahora la actividad física es una herramienta potenciadora de estilos de vida saludables.
- "No visitar al profesional adecuado". La idea de nuestro tiempo es el trabajo multidisciplinar.
- "No homogeneizar los grupos". Estos deben ser homogéneos en la medida que tengan características similares, y no un conjunto de personas haciendo lo mismo con objetivos, patologías y rangos de edad diferentes.
- "No tener una planificación". Si ésta no se tiene, es que se carece de una orientación pertinente y científica para intervenir a un grupo o persona determinados.
- "Caer en la moda" o hacer actividades físicas o prácticas inadecuadas, muchas veces son perjudiciales para alcanzar el objetivo planteado.

#### CONCLUSIONES EN TORNO A LA ACTIVIDAD FÍSICA Y LA SALUD

A lo largo del tiempo de práctica de la actividad física se llega a la conclusión de que las personas adultas mejoran de manera importante la autoestima y la autoimagen, logran una mayor auto-

mía, aumentan y mejoran los recursos propios y valoran por encima de otros parámetros la motivación por vivir, la diversión y el entretenimiento. Podemos lograr que evolucionen algunas actitudes de los alumnos de los centros de EPA, de manera que se les posibilite desarrollarse y enriquecerse como personas de una manera integral y equilibrada. Deber ser nuestra mayor aspiración en el ámbito educativo.

En cuanto al futuro, la experiencia demuestra que los conocimientos en medicina y los tratamientos de ansiedad se basan en tres pilares: la alimentación, el control del estrés y el ejercicio físico. Un dato esperanzador que demuestra que se avanza en la dirección correcta. Ya no se trata sólo de que vivamos más años, sino que además lo hagamos sanos y con calidad de vida.

Esperamos que los profesionales de esta "enseñanza abierta", que es la "Educación para la Salud y la actividad física", marchemos por este camino. Nuestra tarea como profesores consiste en dar una buena y correcta orientación a los alumnos de la EPA, para que desarrollen sus aptitudes, enriquezcan sus conocimientos, corrijan sus malos hábitos y hagan propias las recomendaciones sanitarias. Es posible mejorar notoriamente la calidad de vida y alcanzar una salud por lo menos aceptable, incrementando la esperanza de vida ya que luchar contra los factores que provocan el envejecimiento es muy difícil, al ser muchos y de muy diversa naturaleza.

#### BIBLIOGRAFÍA

- COELLO, P. (1980) *Apuntes de educación salud y actividad física*. INEDITOS. Madrid
- DE FEBRER DE LOS RÍOS, SOLER VILA (1989) *Cuerpo, dinamismo y vejez*. INDE. Barcelona
- HERNÁNDEZ MORENO, J. (1997) *Salud, Deporte y Educación*. CEPSS. Canarias.
- JINÓS, I. Y FALLADO, ROJAS (1998). *Jóvenes y mayores y ejercicios físicos*. CEPID. Zaragoza.
- LANGLADE, A. (1987) *Gimnasia especial correctiva*. STADIUM. Barcelona.
- MARCOS BECERRO, J.F. (1992) *Medicina del deporte. Guía práctica*. Madrid.
- MARCOS BECERRO, J.F. (1994) *Ejercicio, forma física y salud*. EUROBOBOOK. Madrid
- MARCOS BECERRO, J.F. (1995) *La salud y la actividad física en las personas mayores*. R. SANTONJA. Madrid.
- ZAMBRANO, J. M. (1983) *Deporte para todos. Los adultos*. ALAMBRA. Madrid.

# Jornadas para fomentar la educación para la salud

*Margarita Escribano Ródenas y José Antonio Buzón Benjumea*  
*Profesores del Centro de EPA "Coslada" de Madrid*

## 1. INTRODUCCIÓN

EL Centro de Educación Permanente de Personas Adultas (CEPA) ha organizado durante dos cursos consecutivos las Jornadas para la Salud. La Educación para la salud conecta con el proceso educativo que implica el desarrollo integral de la personalidad de los alumnos. Esta permite mejorar el sistema de valores y las actitudes básicas para la vida construyendo un estilo de vida saludable y feliz.

Todo el claustro del CEPA "Coslada" está muy concienciado en la importancia que tiene el promover la salud en nuestro entorno escolar. Venimos desarrollando desde hace dos años aspectos relacionados con el fomento de la salud en nuestro centro escolar.

En el curso escolar 2001-2002 se organizó la I Jornada de la Salud (cfr. Escribano et al. 2002), gracias a la colaboración de un grupo de profesores y los alumnos de 6º curso de EBPA. Ese día se rompió la estructura de clase y se instalaron cuatro talleres. Los alumnos asistieron a los cuatro talleres en sesiones de media hora por taller y la gran innovación fue que los alumnos de 6º dirigieron dichos talleres, (orientados previamente por sus profesores) y ofrecieron su tiempo y esfuerzo al resto de la comunidad educativa. El hilo conductor de la Jornada fue el alcohol y el tabaco. Se llevó a cabo en el marco del PPD (Programa de Prevención de Drogodependencias), en su modalidad C. Dicha modalidad ofrece la posibilidad de realizar tareas de prevención de drogodependencias que sean sencillas y puntuales.

En el curso escolar 2002-2003 se organizaron las II Jornadas para la Salud, los días 28 y 29 de abril. El tema transversal fue el de las plantas medicinales. En esta ocasión participó todo el claustro en su preparación y desarrollo. Los talleres y las conferencias que se ofertaron aparecen en la tabla I y II.

## 2. OBJETIVOS DE LAS JORNADAS

- Facilitar la adquisición de información para el desarrollo de una buena educación para la salud.
- Promover activamente la salud y el bienestar del alumnado.
- Establecer canales de participación de los alumnos y profesores gracias a la ayuda de las nuevas tecnologías.
- Revisar, reflexionar y compartir experiencias sobre temas de salud, fomentando la comunicación entre todo el alumnado.

## 3. ORGANIZACIÓN

### A. Profesorado participante

El claustro ha participado en su totalidad cuyos integrantes han sido: Maite Alberca, Julián Álvaro, Pedro J. Benito, José Antonio Buzón, Margarita Escribano, Rafael Espinar, Amparo Ibáñez, Matilde Iniesta, Rosalía Lamela, Silvia Loriente, Fernando Moya, Dolores Salazar, Pedro Luis Sánchez, Jesús Antonio Santos y Jorge Torrijos.

### B. Talleres y conferencias

#### I JORNADA (2001-2002)

1. Taller: Alcohol
2. Taller: Tabaco
3. Taller: Publicidad
4. Taller: Aspectos legales sobre drogas (lo dirige la Policía Municipal de Coslada)
5. Conferencia: Uso/abuso del alcohol y el tabaco.

#### II JORNADAS (2002-2003)

1. Taller: Botánica aplicada

2. Taller: Publicidad e imagen corporal
3. Coloquio: Plantas medicinales: infusiones
4. Taller: Plantas milagrosas - plantas malditas
5. Taller: Tabaco
6. Conferencia: Osteoporosis
7. Conferencia: Autocuidado
8. Número de oro en el arte y la naturaleza

### C. Horario

- I JORNADA PARA LA SALUD (duración: una mañana)

10-12:30: Rotación de los cuatro talleres (media hora por taller): Alcohol, Tabaco, Publicidad y Aspectos Legales

12:30-13:30: Conferencia sobre el uso/abuso del alcohol y el tabaco y las alternativas más saludables a cargo de Don Antonio Ortuño, psicólogo experto en prevención de drogodependencias.

- II JORNADAS PARA LA SALUD (duración: dos días en turno de mañana y tarde)

Primer día

9:30-13:00: Talleres (ver hoja adjunta con los horarios)

16:00-19:30: Talleres (ver hoja adjunta con los horarios)

Segundo día

8:00-20:00: Visita al Aula Museo Vivo "Abejas del Valle" en Poyales del Hoyo (Ávila)

9:30-13:30: Visita guiada al Jardín Botánico de Madrid.

17:00-19:00: Conferencia sobre las abejas y las colmenas.

(Los alumnos podían optar entre las tres actividades).

## 4. DESCRIPCIÓN DE ALGUNOS TALLERES

### A. Taller: Botánica Aplicada

Este taller fue realizado por alumnos de 6º curso de EBPA de turno de mañana. Se dividió en cuatro bloques:

- a) Plantas agrícolas de uso medicinal. Se llevó a cabo una exposición con dichas plantas acompañadas de una ficha donde aparecían nombre, propiedades y usos medicinales. Al mismo tiempo se realizó un mural con la definición y la localización de los principios activos de las plantas medicinales.

- b) Exposición de seres vivos del reino vegetal y de organismos relacionados con ellos (algas, hongos y líquenes). Para completar esta exposición, se dio una breve explicación de cada grupo de organismos apoyados por murales con su biología, por parte de los alumnos y alumnas. Así mismo un grupo de alumnas/os, para explicar las algas, utilizaron

TABLA I: 28 DE ABRIL (TURNO DE MAÑANA)	
9:30-10:30	Taller: BOTÁNICA APLICADA + Presentación, por parte del alumnado, de la exposición que se compone de los siguientes puntos: - Plantas agrícolas de uso medicinal - El reino vegetal - Ecosistema mediterráneo + Visualización de células vegetales con microscopio
10:30-11:30	Taller: PUBLICIDAD E IMAGEN CORPORAL - Análisis guiado de textos publicitarios para descubrir las estrategias en el uso de este lenguaje y desarrollar una actitud crítica - Descubrimiento de qué es la "imagen corporal", su utilización en publicidad y prevención de patologías (anorexia, bulimia...) - Utilizando los mismos recursos del lenguaje publicitario, elaborar nuevos textos que aboguen por el consumo de productos sanos o se conviertan en la antipublicidad de productos reconocidos médicamente como poco sanos
10:30-11:30	Coloquio: PLANTAS MEDICINALES. INFUSIONES - Exposición de plantas medicinales - Recetas a base de plantas medicinales - Las plantas medicinales y el horóscopo - Infusiones: preparado y degustación - Las abejas y la salud
11:30-12:00	Taller: PLANTAS MILAGROSAS – PLANTAS MALDITAS Presentación, por parte del alumnado, de la exposición de murales con la consideración social de algunas plantas en diferentes sociedades y épocas
12:00-13:00	Taller: TABACO + Presentación, por parte del alumnado, de la exposición que se compone de los siguientes puntos: - Planta del tabaco - Historia del tabaco + Prácticas: Máquina del tabaco y capacidad pulmonar + Entremés (Obra breve)



el programa para presentaciones PowerPoint.

- c) Se realizó un mural con mapas para explicar la distribución del ecosistema mediterráneo en el mundo, los ecosistemas españoles y los madrileños.
- d) Se utilizaron seis microscopios ópticos para la observación de tejidos y células vegetales. Para el mejor estudio de las preparaciones microscópicas se elaboraron por parte de los alumnos/as esquemas donde aparecían los distintos tejidos vegetales. Los alumnos hicieron de monitores de sus compañeros para la visualización de las preparaciones en los microscopios.

### B. Taller: Plantas medicinales. Infusiones

Este taller se realizó con alumnado de 3º, 4º y 5º de EBPA. del turno de mañana. Nuestra intención era conseguir que el alumno participase activamente en la recolección de plantas y flores y en el cultivo de aquellas plantas que, hoy por hoy, está permitido recolectar (llantén, malva, hinojo, digital, etc); cuidando mucho el no recolectar aquellas que están en peligro de desaparición (manzanilla amarga, té de roca, etc.). También buscábamos que nos hiciesen partícipes de sus conocimientos y usos de las plantas medicinales ya que todos sabemos que en cada casa de pueblo de España hay un remedio natural.

Desarrollo del taller: recolección y tratamiento

TABLA II: DÍA 28 DE ABRIL (TURNO DE TARDE)	
16:00-16:30	Visita guiada a las exposiciones de “PLANTAS MEDICINALES”
16:30-17:30	Conferencia: OSTEOPOROSIS. PAPEL DEL EJERCICIO FÍSICO Y LA DIETA: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Definición de osteoporosis</li> <li>- Papel del ejercicio físico en la mejora de la enfermedad</li> <li>- Papel de la dieta en la mejora de la calcificación ósea</li> </ul>
17:30-18:30	Conferencia: AUTOCUIDADO: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Patologías banales</li> <li>- Catarros, gripes</li> <li>- Estreñimiento, diarreas</li> <li>- Insomnio</li> <li>- Obesidad</li> <li>- .....</li> </ul>
18:30-19:30	Taller: EL NÚMERO DE ORO EN EL ARTE Y LA NATURALEZA: ¿Somos matemáticamente perfectos? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Historia del número de oro</li> <li>- El número de oro en el arte</li> <li>- El número de oro en la naturaleza</li> <li>- La sucesión de Fibonacci y los seres vivos</li> <li>- El concepto de belleza clásico y renacentista</li> <li>- ¿Estamos incluidos en el canon de belleza clásico y renacentista?</li> </ul>

de plantas; confección de fichas; exposición de plantas secas y vivas; degustación de infusiones y dulces caseros; murales, trabajos literarios y comentarios de textos relacionados con el mundo de las plantas medicinales, las abejas y la salud.

### C. Taller: Plantas milagrosas y plantas malditas

Este taller se realizó por alumnado de 6º curso de EBPA del turno de mañana. Nos pareció oportuno hacer un pequeño estudio de algunas plantas (café, cáñamo, opio, chocolate y coca) y cómo ha ido cambiando la consideración social de éstas a lo largo del tiempo y en el espacio. Así las mismas plantas han podido tener un carácter milagroso o divino, ser utilizadas como medicamentos, consideradas drogas peligrosas, o consumidas como simples alimentos, por diferentes civilizaciones y en distintas épocas históricas.

En la exposición de la totalidad de este taller se utilizaron las nuevas tecnologías (aplicación informática para presentaciones: PowerPoint).

### 5. ASPECTOS A MEJORAR

Las Jornadas podrían resultar más formativas si se tienen en cuenta estas propuestas:

????Algunas de las aulas designadas para los talleres resultaron inadecuadas por su tamaño, dado el elevado número de alumnos y alumnas que asistieron.

**Un aspecto formativo muy positivo de las Jornadas de Salud es el aprendizaje entre iguales, es decir, que los propios alumnos sean profesores de sus compañeros.**

- Los tiempos dedicados a los talleres resultaron demasiado cortos para ser aprovechados en su totalidad. Se deberían dedicar más días para que la distribución horaria fuese apropiada y no se diera una sensación de prisa porque los tiempos iban muy ajustados.
- A media mañana es conveniente dar un tiempo de descanso.
- En cada taller se debería adaptar la información a los diferentes destinatarios según su nivel educativo.
- Se debería centrar la Jornada en un solo tema.

## 6. VALORACIÓN

Como aspectos formativos podemos destacar que:

- Es muy positivo el aprendizaje entre iguales, es decir, que los propios alumnos sean profesores de sus compañeros. Los alumnos que han participado en la experiencia educativa han mostrado mucho interés en profundizar en los temas tratados.
- La tarea interdisciplinar ha sido una buena muestra de lo que se debería hacer más frecuentemente en la educación: tratamiento de ciertos temas de forma global.
- El aprendizaje significativo funcional ha sido muy realzado ya que se veía una aplicación eminentemente práctica de los contenidos tratados.
- Estas Jornadas han servido para concienciar a los alumnos sobre los riesgos del alcohol y del tabaco, así como para reflexionar sobre los hábitos de mejora de salud.
- Se les entregó abundante documentación aportado por las distintas instituciones locales, autonómicas y nacionales que han colaborado.

En general, estamos satisfechos con las Jornadas de Salud pues han sido muy positivas,

gratificantes y enriquecedoras. Al comenzar la experiencia sentíamos la necesidad de introducir situaciones nuevas en el hacer cotidiano del aula. Creemos que lo hemos conseguido. Queremos que las Jornadas de Salud se repitan cada año con temas nuevos que puedan ser de interés para los alumnos de un Centro de Adultos.



## BIBLIOGRAFÍA

- "Actividades prácticas para alumnos de secundaria en el Jardín Botánico: Las Plantas medicinales". *Cuadernos didácticos de medio ambiente*. Real Jardín Botánico de Juan Carlos I. Universidad de Alcalá de Henares. 1996.
- CAÑIGUERAL, *Plantas medicinales y drogas vegetales para infusiones y tisanas*.
- CHESSI, E. Y POZAS HERMOSILLA, B. (1985) *Hierbas que curan*. Editors. S.A.
- GARCÍA ROLLÁN, M. (1986) *Plantas mortales en España*. Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.
- ESCRIBANO, ALBERCA, IBÁÑEZ Y BUZÓN, "Jornadas de Salud: Alcohol y Tabaco" en *Actas de la IV Escuela de Verano. La Educación de Personas Adultas: nuevas realidades, nuevos retos*. C.R.E.P.A. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.
- FERNÁNDEZ CASAS, J. (1982) *Plantas silvestres de la Península Ibérica. Rupícolas*. H. Blume Ed.
- G. LA CRUZ, L. (1999) "Plantas prohibidas. De milagrosas a malditas" en *Natura Marzo, 1999*.
- LIPP, FRANK J. *Herborismo*. Editorial Taschen.
- LÓPEZ GARCÍA, M. (1997) *Cuaderno de Botánica*, C.P.R. de Getafe.
- PÉREZ DE LA HOZ, C. *El poder secreto de las plantas*. Biblioteca Básica de espacio y tiempo.
- STRASBURGER, E. (1981) *Tratado de Botánica*. Editorial Marin.
- URBANO TERRÓN, P. (1989) *Tratado de Fitotecnia General*, Ed. Mundiprensa,
- VELASCO, J. M. (1998) *Botánica Aplicada, E.S.O.*, Ed. McGraw-Hill, .
- www. Fitoterapia.net

# Enseñanzas abiertas: curso de hábitos para la salud

Anuncia Méndez, Carmen González y Javier Ramos  
Profesores del Centro de EPA "Mancomunidad del Suroeste" (Madrid)

EL CEPA "Mancomunidad Suroeste" dentro de las "enseñanzas abiertas" que imparte ha desarrollado varios programas que están relacionados con la salud en los que se trata de aspectos relacionados con la nutrición, el consumo, el medio ambiente y los hábitos para la salud, y todos ellos han contado con una gran aceptación.

Este último, denominado *Hábitos para la salud*, que se desarrolla de forma cuatrimestral con sesiones de 2 horas semanales y rota por los diferentes municipios en diferentes franjas horarias, es el que vamos a exponer.

Nosotros entendemos que los temas de educación para la salud entran de lleno en las prioridades educativas de un centro de educación de personas adultas ya que posibilita el desarrollo de una enseñanza demandada por los adultos y posibilita la creación de un módulo educativo impartido con el rigor que consideramos que se debe aplicar a toda enseñanza abierta.

El concepto de salud ha estado ligado tradicionalmente a la ausencia de enfermedad hasta que en 1948 se funda la OMS (Organización Mundial de la Salud) con la idea de unificar criterios y estrategias en materia de salud y se propone un concepto de salud como "el estado completo de bienestar físico, psíquico y mental y no únicamente la ausencia de enfermedades."

Esta definición introduce importantes novedades, como es la visión positiva que se hace por primera vez del concepto de salud, además de contemplar su dimensión social, ya que constituye uno de los derechos fundamentales de todo ser humano cualquiera que sea su raza, religión, ideología, política o condición socioeconómica.

El "bienestar completo", y además con carácter permanente, parece un objetivo demasiado ideal, utópico, que contrasta con la realidad

de la vida cotidiana de las personas, en la que es preciso hacer uso de recursos personales para afrontar las inevitables dificultades que toda historia humana conlleva.

Por todo ello, la salud debería ser concebida como una situación relativa, variable y dinámica producto de todos los factores de la vida social sobre la población y la persona.

Los contenidos de educación para la salud han adquirido importancia en los últimos años sobre todo porque se ha constatado que las enfermedades causantes de muertes prematuras están relacionadas con estilos de vida y hábitos individuales. Se observa actualmente cómo la sociedad española padece un aumento de enfermedades cardiovasculares, distintos tipos de cáncer, drogodependencias, SIDA, etc., que exigen la adopción de una serie de medidas encaminadas a prevenirlas con el fin de aumentar la salud.

Así, en una sociedad moderna como la nuestra y con un importante nivel de desarrollo, existe una demanda de educación para la salud, de educación sanitaria. Los medios de comunicación, las campañas institucionales, nos inundan con información sobre cuestiones relacionadas con la salud, pero se hace precisa una formación básica mínima para posibilitar integrar todo ese caudal de informaciones dispersas y en muchos casos contradictorias. La enseñanza abierta de *Hábitos para la salud* puede muy bien favorecer la integración de los conocimientos de una forma adecuada.

La educación para la salud no sólo nos ayuda a gozar de un estado saludable y a prevenir enfermedades sino que puede ser también de gran utilidad para la recuperación: en la medida en la que se conocen las causas de una enfermedad y las acciones necesarias para superarla, aumenta la confianza de las personas y crece la posibilidad de que el

**Los contenidos de educación para la salud han adquirido más importancia en estos años al constatar que las enfermedades que causan muertes prematuras están relacionadas con los estilos y hábitos de vida.**

restablecimiento se produzca de forma más rápida.

Algunas consideraciones, que se exponen a continuación ayudan a valorar la introducción de este tema en el programa de educación para la salud:

- Aceptación de la salud como un valor fundamental tomando parte activa en su defensa y gestión.
- Conocimiento y comprensión sobre los aspectos básicos del funcionamiento del propio cuerpo y de las consecuencias para la salud individual y colectiva de los actos y decisiones personales. Valorar los beneficios que suponen los hábitos del ejercicio físico, dieta equilibrada y de la higiene, así como llevar una vida sana.
- Avances científicos como los realizados en el campo de la ingeniería genética que redundan en la mejora de la calidad de vida pero que generan un debate social intenso.
- Presencia en el mercado de un creciente número de alimentos con características y procedencias diversas que confunden al consumidor a la hora de elegir.
- Respuesta y análisis de los errores, mitos y déficits en las pautas alimentarias.

Lógicamente el campo de actuación de la educación para la salud es toda la población, pero para un centro de adultos el grupo serán los adultos. Por lo tanto, la programación de la actividad debe responder a las necesidades y demandas de la población adulta. El curso no va determinado para ningún sexo en concreto, pero es un hecho evidente que prácticamente el cien por cien de nuestros alumnos son mujeres.

### CURSO: HÁBITOS PARA LA SALUD

La programación de nuestro curso es la siguiente:

#### Objetivos generales:

- Modificar el concepto de salud y enfermedad.
- Despertar actitudes y desarrollar hábitos

**Uno de los objetivos del Curso para la Salud es despertar actitudes y desarrollar hábitos que conduzcan a comportamientos de vida saludable valorándolos como aspectos básicos de la calidad de vida.**

que conduzcan a comportamientos de vida saludable, que los valoren como uno de los aspectos básicos de la calidad de vida y que rechacen las pautas de comportamiento que no conducen a la adquisición de un bienestar físico y mental.

- Conocer las necesidades nutricionales del ser humano.
- Conocer cómo nos relacionamos con el medio y luchamos contra las infecciones.
- Conocer los principios básicos de la reproducción humana.
- Comprender que la salud supone un perfecto funcionamiento del cuerpo y de la mente y que para conseguirlo tenemos que cubrir las necesidades físicas y psíquicas.

#### Objetivos específicos:

- Valorar el consumo de una dieta equilibrada como un importante factor de desarrollo físico y mental.
- Adquirir conocimientos sobre la alimentación-nutrición, que permita sustentar elecciones de alimentos bien orientadas.
- Desarrollar una buena capacidad crítica para juzgar las informaciones que se reciben por los distintos medios de comunicación de masas.
- Conocer los métodos que facilitan la reproducción asistida.
- Conocer los métodos anticonceptivos.
- Saber cuáles son los mecanismos de contagio del SIDA y las medidas de prevención para evitarlas.
- Utilizar adecuadamente nuevo vocabulario sobre la sangre y la orina.
- Valorar la utilidad de los análisis de sangre y de orina para detectar posibles trastornos que afectan a la salud.

#### Contenidos:

##### Conceptuales

- 1.- UNA VIDA SALUDABLE ¡CUÍDATE!  
- Actividades preventivas y de promoción de la salud en las distintas etapas: la infancia, la adolescencia y la adultez.
- 2.- INTERPRETACIÓN DE ANÁLISIS DE SANGRE Y DE ORINA  
- Observar al microscopio frotis de sangre.
- 3.- SISTEMA INMUNITARIO  
- Concepto de inmunidad:  
- Prevención de enfermedades: vacunas e inmunoglobulinas.



- Grupos sanguíneos. Factor Rh.
- Eritroblastosis fetal.
- SIDA/VIH.

#### 4.- NUTRICIÓN SALUDABLE Y PREVENCIÓN DE LOS TRASTORNOS ALIMENTARIOS

- Dieta mediterránea /Dietas mágicas
- Trastornos relacionados con la nutrición: Diabetes tipo I y II, arterioesclerosis, cáncer, osteoporosis...
- Las nuevas técnicas de producción: Alimentos transgénicos.
- Dioxinas y enfermedad.
- Encefalopatía esponjiforme bovina: Vacas locas.
- Temas de actualidad.

#### 5.- REPRODUCCIÓN HUMANA

- Planificación familiar: métodos anticonceptivos.
- Píldora del día siguiente.
- Técnicas de reproducción asistida.
- Ingeniería genética: Dolly.

#### 6.- LA AUTOMEDICACIÓN: UNA PRÁCTICA POCO RECOMENDABLE

- Medicamentos genéricos.

#### Procedimentales:

- Interpretación de análisis de sangre y orina.
- Utilización de técnicas en cuanto a la elaboración de dietas equilibradas.
- Análisis y comparación de los diferentes métodos anticonceptivos.
- Realización de investigaciones y utilización de modelos para contrastar hipótesis emitidas sobre problemas en las distintas etapas.
- Diseño de estrategias para contrastar alguna explicación ante un problema de salud individual o de grupo.

#### Actitudinales:

- Responsabilidad hacia el propio cuerpo y valoración de la importancia de la práctica de actividades físicas.
- Respeto de los propios límites y restricción de los deseos cuando impliquen un riesgo por encima de las posibilidades o un peligro para la salud.
- Actitud crítica ante los factores y prácticas sociales que favorecen o entorpecen el desarrollo sano del cuerpo y comportamiento responsable ante los mismos.
- Valoración de los efectos que tienen sobre la salud las costumbres de alimentación.
- Interés por informarse sobre cuestiones de sexualidad y disposición favorable a acudir en petición de ayuda a profesionales y centros especializados.

????Reconocimiento de diferentes pautas de conducta sexual y respeto por las mismas.

#### Actividades

Las actividades planteadas se enfocarán principalmente a la vida cotidiana para conectar así con los intereses de los alumnos. El fin último es motivarlos para que apliquen lo aprendido a su propia realidad y extraigan, de esta forma, sus propias conclusiones:

????Utilización del microscopio óptico para la observación del frotis de sangre.

????Determinación del grupo sanguíneo de cada alumno.

????Utilización de técnicas para la elaboración de dietas equilibradas.

????Debates

????Salidas :

Museo de la Sanidad

Museo Tifológico

Visita a los laboratorios Roche (LEGANÉS)

Visita a la farmacia del Palacio Real.

#### Valoración del curso

Como ya hemos señalado anteriormente, la mayor parte del alumnado del curso de *Hábitos para la salud*, y en general, de los de enseñanza abierta, está compuesto por mujeres y la edad media de éstas es de 40 años.

Los grupos están formados por unos veinte alumnos y la implicación en ellos es satisfactoria por los que se refiere a las actividades de aula, aunque no tanto a la hora de realizar actividades de refuerzo individual fuera de las clases.

Las clases se plantean de manera participativa y al inicio del curso se les presenta cuáles son los contenidos que se van a desarrollar a la vez que se les sugiere que propongan otros temas o aspectos que les interesen. Igualmente durante el curso pueden plantear cuestiones que se hayan convertido en temas de actualidad por noticias o reportajes en los medios de comunicación.

Los temas que más interesan son los que tienen que ver con interpretaciones de documentos sanitarios (analíticas, etc.) y los relacionados con la alimentación (alimentos transgénicos, dietas...).

Las salidas complementarias tienen una gran participación y se usan para establecer relaciones entre grupos de distintas localidades.

# Las minorías y los programas de educación para la salud

Marga Julve

Federación de Asociaciones de Educación de Personas Adultas (FAEA) [www.faea.net](http://www.faea.net)

## EDUCACIÓN PARA LA SALUD, EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS Y DIVERSIDAD

La educación para la salud la entendemos como un proceso de formación a través del cual la persona se hace consciente, adquiere, actualiza, mejora sus conocimientos, actitudes y hábitos básicos para su salud individual y para la colectiva. Es decir, el proceso por el cual las personas toman conciencia de su protagonismo respecto a su estilo de vida y las conductas que afectan a su salud.

Como en todo proceso de educación de personas adultas, la capacidad para responsabilizarse de la salud implica algo más que poder leer y comprender información referente a la salud. Implica, principalmente, desarrollar la capacidad de utilizar la información, convirtiéndola en conocimientos. Supone tener la seguridad suficiente para tomar decisiones autónomas en relación a la salud y significa tener los conocimientos y las habilidades necesarios para poder participar en la toma de medidas colectivas a favor de la salud.

El desarrollo de estrategias para la salud es un proceso que requiere tanto contar con recursos básicos (ingresos, vivienda, alimentación), como información y habilidades personales para poder realizar elecciones saludables; y asimismo un entorno global (físico y social) que ofrezca y promueva opciones saludables.

Por ello, la educación para la salud se presenta como un eje transversal del currículo que incide en los ámbitos individual, familiar, laboral y en el entorno social en general. Esto supone incorporar los contenidos de forma globalizada e incluir objetivos relacionados con: el concepto de salud, los factores que influyen en la salud, el uso racional de los medicamentos, alimentación y

nutrición, sexualidad y salud materno-infantil o salud mental

Las actividades deben: integrarse en el currículo y sus objetivos estar recogidos en el proyecto educativo; ser continuas y no estar desconectadas entre sí y del resto de los aprendizajes; dirigirse a potenciar o modificar hábitos y actitudes saludables y cooperativas; promover la reflexión crítica sobre los temas relacionados con la salud y los valores de la comunidad; promover una acción colectiva en pro de la convivencia y abordarse de manera globalizada, interrelacionando los diferentes aspectos con sus causas y consecuencias para la vida cotidiana de las personas y acometiendo la adquisición de hábitos personales, familiares y sociales.

El de salud es un concepto subjetivo y relativo, puesto que las experiencias personales sobre la salud, el malestar o la enfermedad están muy influenciadas por el contexto cultural en el que tienen lugar. Las diferentes culturas y sociedades tienen maneras propias de interpretar lo que es salud y lo que es enfermedad. Cada cultura incorpora interpretaciones y actitudes que inducen a vivir la enfermedad de una determinada manera.

La educación para la salud, como el resto de los procesos formativos, ha de evolucionar hacia un modelo intercultural<sup>1</sup>, que abarca todos los elementos del sistema educativo y es para todo el alumnado. Este modelo, se fundamenta en una reescritura del sistema educativo y conlleva la incorporación de métodos de aprendizaje y evaluación comprometidos con la diversidad: de objetivos, de ideas previas, intereses, estilos y ritmos de aprendizaje, motivaciones y capacidades.

Conforme la diversidad de las sociedades crece, se pone de manifiesto la complejidad de los múltiples factores y elementos que la

**La educación para la salud ha de evolucionar hacia un modelo intercultural, que abarque todos los elementos del sistema educativo y sea para todo el alumnado, con métodos de aprendizaje comprometidos con la diversidad.**



### a) Formación en elementos y centros de interés de información básica

En relación con la educación para la salud, el hecho migratorio plantea necesidades específicas como la adquisición de conocimientos básicos para desenvolverse satisfactoriamente en el medio sanitario de la nueva sociedad, la comunicación con los profesionales, desarrollar hábitos de vida puente entre las costumbres individuales y las de la sociedad de estancia de forma que puedan ser conjugadas con éxito, la interpretación de prescripciones médicas, los tratamientos, etc. Es importante

promover procesos para actuar en torno a:

- El conocimiento básico de los sistemas sanitarios, las funciones de los profesionales y las prestaciones. Esta realidad es más evidente con personas recién llegadas o con poco tiempo de estancia, especialmente si desconocen la lengua, ya que pueden tener dificultades para conocer los servicios y poder hacer uso de ellos, para discriminar entre los distintos tipos de centros de atención sanitaria y cuándo acudir a cada uno de ellos. Además, es fundamental, desarrollar habilidades para la comunicación en el medio sanitario en torno a aspectos como la identificación personal, familia y vivienda, consumo, relaciones personales, salud y trabajo.
- El concepto de salud desde una perspectiva dinámica ya que las sociedades evolucionan y, actualmente, existen muchas en las que se ha superado el concepto de salud como no-enfermedad y se tiende hacia la valoración de la globalidad del bienestar físico, psíquico y social.
- La alimentación y nutrición son unas necesidades fisiológicas que tiene una importante dimensión social y cultural. Los hábitos alimentarios son expresión de creencias y tradiciones; están ligados al medio geográfico, a la disponibilidad alimentaria, condicionados por factores económicos, sociales, religiosos, psicológicos o pragmáticos, entre otros. Para mantener hábitos alimentarios saludables es necesario tanto disponer de

configuran. Tradicionalmente la diversidad se ha referido a cuestiones de género, de discapacidad, edad, estado socio-económico, religión y ubicación geográfica. Actualmente, uniéndose a ellas, los discursos de la diversidad ponen el acento en las claves culturales y los elementos que de ellas se derivan: lenguas, costumbres, creencias, modos de vida... Los factores que configuran la diversidad aumentan y la educación afronta el reto de responder a cada persona según sus necesidades y su especificidad.

La multiculturalidad, por sí sola, no garantiza la existencia de procesos, en nuestro caso educativos, de atención a la diversidad, ya que las acciones pueden estar dirigidas únicamente a la compensación de desigualdades y sustentarse en la necesidad de formar a "los venidos de fuera" en el contexto educativo de la cultura mayoritaria, la "de los de dentro", con el objetivo de prepararles para que vivan en esta sociedad y se manejen en ella.

En este sentido, existe el riesgo por un lado de "culturarizar" las acciones o los proyectos, despojando a la diversidad de su dimensión global y a las personas de su individualidad o, por otro, del proceso inverso, relativizando el hecho cultural, privándolo de su relevancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de su peso en el proceso de integración social.

## EDUCACIÓN PARA LA SALUD Y MIGRACIÓN EN EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Podemos plantearnos tres claves de trabajo:

posibilidades para contar con una gama variada de alimentos, como tener una concepción básica sobre la alimentación y desarrollar un espíritu crítico para relacionar los alimentos con las necesidades de cada persona en cada momento.

- La maternidad-paternidad desde una perspectiva global, los procesos biológicos y emocionales, los roles hombre/mujer, los patrones culturales sobre la maternidad, sobre la educación de los hijos...
- Sentirse bien, la reflexión sobre la salud y el bienestar psíquico desde la clave de la autoestima y el fomento de la asertividad. En el comportamiento con relación a la salud intervienen factores como las actitudes, conocimientos, creencias, valores, contexto social, comportamiento de los otros, medios de comunicación, circunstancias socioeconómicas, etc. Estar sano es, en parte, ser capaz de situarse crítica y autónomamente respecto a las formas de vida aceptadas y generar una propia satisfactoria.

**Los inmigrantes suelen ser personas sanas pero están expuestas a riesgos específicos tanto emocionales como de desgaste psicológico y físico que deben influir en la forma de abordar los procesos educativos.**

relacionados con el denominado "duelo", entendido como el proceso de reorganización de la personalidad que tiene lugar cuando se pierde algo que es significativo para el sujeto. En el caso de la emigración, tiene que ver con la reelaboración de los vínculos que la persona ha establecido con el país de origen (personas, cultura, paisajes...), que se han constituido durante las primeras etapas de la vida y que han jugado un papel muy importante en la estructuración de su personalidad.

Al marchar, la persona que emigra tiene que mantener esos vínculos porque a través de ellos se expresa su personalidad y su identidad como persona y, a la vez, debe poner en marcha nuevos vínculos que en parte sustituirán a los que deja atrás para adaptarse al país de aco-

gida. Entre los duelos que debe afrontar una persona que emigra están: el duelo por la familia y los amigos; por la lengua; por la cultura; por la tierra; por el estatus; por el contacto con el grupo étnico o por los riesgos físicos.

En el ámbito educativo se habrá de tener conocimiento de los factores derivados de la migración en relación al estado anímico y a la disposición psicológica que puedan afectar a los participantes, tanto para su bienestar como respecto al propio proceso educativo. Por ejemplo, si se conoce la importancia del duelo por la lengua, la cultura o por el estatus, será posible desarrollar estrategias que tengan en cuenta la importancia de incorporar técnicas de relajación en las clases de lengua; asimismo, se verá la necesidad de contar con espacios de expresión aunque el educador no entienda nada, la necesidad de buscar metodologías con las que la persona se pueda expresar y sentir valorado su potencial y su bagaje previo, prácticas relacionadas con la autoestima, la comunicación, el refuerzo y la comprensión del individuo...

En este sentido, por ejemplo, respecto al aprendizaje de la segunda lengua, la hipótesis del filtro afectivo<sup>4</sup> trata la función del "afecto", o sea, el efecto de la personalidad, la motivación y otras variables emotivas sobre el aprendizaje de idiomas. Y resalta las siguientes variables afectivas:

1. Ansiedad. Un bajo nivel de ansiedad facilita la adquisición de idiomas. Cuanto menos defensivo se sienta el aprendiz, mejor le irá en la adquisición.
2. Motivación. Una fuerte motivación indefecti-

### b) Factores ligados con la salud

Si bien los estudios<sup>2</sup> coinciden en que el mayor porcentaje de inmigrantes se corresponde con el perfil de una persona sana y no es frecuente que "traigan" enfermedades endémicas, sí están expuestos a riesgos relacionados con la salud -emocionales, de desgaste psicológico y desgaste físico- que tienen una importancia determinante en la calidad de vida de las personas y, en el terreno educativo, en las posibilidades de abordar, con éxito, procesos educativos. Es en correspondencia con los factores relacionados con el bienestar psíquico y emocional y con el desarrollo del individuo con los que ligamos la segunda clave de trabajo.

"Pocos cambios, de entre los muchos a los que debe adaptarse un ser humano a lo largo de su vida, son tan amplios y complejos como los que tienen lugar en la migración. Prácticamente, todo lo que rodea a la persona que emigra cambia: desde aspectos tan básicos como la alimentación o las relaciones familiares y sociales, hasta el clima, la lengua, la cultura, el estatus... podemos decir que alrededor de la persona que emigra pocas cosas son ya como antes<sup>3</sup>."

Esto puede producir en las personas trastornos



blemente ayuda a una mayor adquisición. Hay varios tipos de motivación. Por ejemplo, la motivación "instrumental" que se da cuando la lengua es una necesidad práctica. La motivación "integrativa" ocurre cuando se adquiere una segunda lengua para integrarse a un grupo o identificarse con él.

3. Confianza en uno mismo. El aprendiz que tiene mayor autoestima y confianza en sí mismo tiende a adquirir más y mejor el segundo idioma.

Estos factores son más importantes para la adquisición subconsciente que para el aprendizaje consciente. Teóricamente, cuando hay barreras afectivas, el aprendiz tendrá un "bloqueo mental" y este no permitirá que los datos sean procesados (o sea, adquiridos) completamente, aun cuando el aprendiz los entienda. La adquisición es óptima cuando el aprendiz es motivado, confía en sí mismo y siente poca ansiedad.

Por ello, es fundamental ser consciente de la necesidad de que el espacio y el tiempo educativos no se conviertan en un factor más de estrés, de inseguridad; igualmente, es importante desarrollar metodologías adecuadas, estrategias de acogida, de comunicación, de expresión que den seguridad y tranquilidad a las personas, que les hagan ser conscientes de que no sólo la persona que tienen delante es sensible a sus necesidades y situación, sino que todo el ámbito educativo -la administración, el centro, el proyecto- comparte una visión única y activa respecto a la integración, la interculturalidad y los derechos individuales.

### c) Formación de los profesionales y las organizaciones

La multiculturalidad plantea a las organizaciones y a las instituciones exigencias para hacer accesibles los servicios, como, por ejemplo, de adecuación organizacional y de formación de los

profesionales, ya sean educadores o del medio sanitario, y para reconocer la influencia de la cultura en la prestación, acceso y uso de dichos servicios.

La competencia intercultural, se presenta como un conjunto de habilidades, comportamientos y actitudes integrados en las prácticas y políticas de las organizaciones, de los proveedores de servicios y de los profesionales que les capacita para entender y trabajar eficazmente en situaciones multiculturales. Adquirir competencia intercultural es un proceso a largo plazo que requiere cambios en la manera de pensar y de actuar. Es generar una mezcla de actitudes, conocimientos y destrezas que ayudan a tener confianza en las capacidades de la organización, de uno mismo y en la capacidad de comunicarse con los demás. Ser culturalmente competente es más que ser sensible a las diferencias étnicas, más que tener un sentimiento de empatía y preocupación por los "otros".

Es comprometerse a desarrollar actitudes para la igualdad.

¿Qué necesitan las organizaciones para ser culturalmente competentes?

???Desarrollar un proyecto para aumentar la competencia cultural de la organización integrado en el plan estratégico, en la misión y en las actividades.

??? Comprender la importancia de la identidad y la diversidad cultural.

??? Contar con personal que domine

idiomas y/o contar con intérpretes para la provisión de servicios especialmente sensibles.

- Utilizar métodos de acercamiento -por ejemplo para la captación en servicios sociales, la acogida y orientación en educación, terapias específicas en salud...- adecuados y aceptados por las personas de minorías.
- Asegurar que la información en general y los mensajes sobre temas clave están traducidos a idiomas y/o se expresan a través de



imágenes de forma que sean realmente comprensibles.

- Desarrollar estrategias de evaluación continua de la competencia cultural de la organización y examinar la efectividad de las actividades

¿Qué necesitan los profesionales para ser culturalmente competentes?

- Contar con un plan de formación para aumentar la competencia cultural integrado en el programa de formación continua de la organización.
- Ser conscientes de su identidad cultural personal y de cómo puede influir en su interacción con personas de otras culturas.
- Comprender la influencia de las características culturales para comunicar, sobre determinados comportamientos, reacciones...

**Para que las organizaciones y los profesionales, incluidos los educadores, sean culturalmente competentes en esta sociedad multicultural deben comprometerse a desarrollar actitudes para la igualdad haciendo accesibles todos los servicios que necesitan las personas inmigrantes.**

- Respetar las creencias y valores importantes para las personas.
- Apreciar que hay una gran variedad de respuestas entre las culturas sobre cómo las personas reaccionan ante determinadas situaciones.
- Evitar estereotipos basados en los conocimientos de las características generales de un grupo.
- Ser conscientes del impacto de la discriminación, la opresión y los traumas históricos en la vida diaria de las personas.
- Valorar el esfuerzo de comunicarse en una lengua que no es la materna y estar atentos a las señales de comunicación no verbal.
- Reconocer las limitaciones para comprender aspectos de cultura e idioma y ofrecer cauces a las personas con las que se trata para

expresar si algo de lo que se ha dicho o se ha hecho por parte del profesional ha resultado impropio o molesto.

- Ser respetuoso, estar bien informado y reconocer los límites y alcance del servicio que presta y utilizar dichas posibilidades en su totalidad.
- Contar con personas que han recibido los servicios que se prestan para que sirvan de elemento de información sobre sus experiencias en situaciones especialmente relevantes

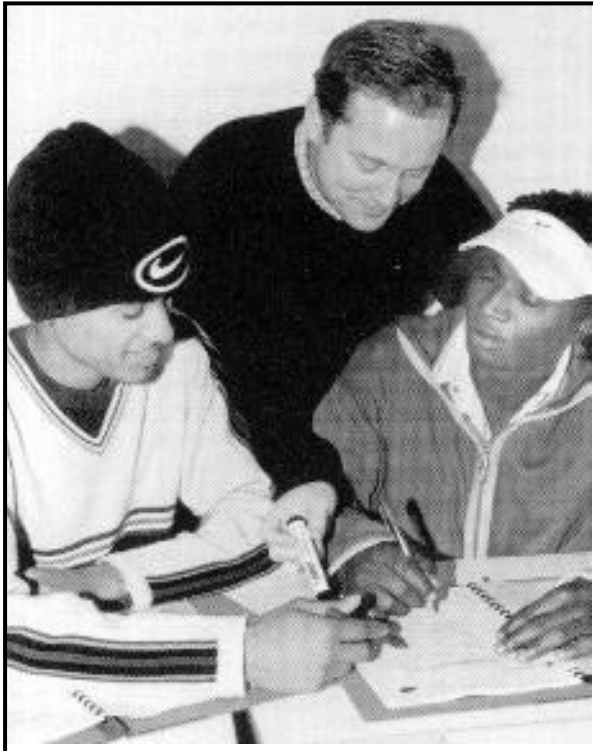
## EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

La Federación de Asociaciones de Educación de personas Adultas, FAEA ha observado las claves descritas y las ha instrumentalizado didácticamente en cuatro productos basados en la experiencia y la práctica de las asociaciones CODEF (Zaragoza), Gandalf (Madrid), FeCEAV (Valladolid), Carmen Conde (Cartagena), Aula Cultural (Mallorca), Escuela Equipo (Murcia), CASM (Madrid), Valle Inclán (Madrid), AEAM (Menorca), El Tranvía (Zaragoza), Rondilla (Valladolid): *Vivir - Convivir*, *Adelante* y *¡Cúidate!* en colaboración con el Servicio de Educación y Formación a lo Largo de la Vida del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; *Formación para la comprensión de la multiculturalidad* en colaboración con el Instituto Aragonés de Servicios Sociales del Gobierno de Aragón.

*Vivir - Convivir* y *Adelante* recogen estrategias y materiales didácticos para la atención a la diversidad y el desarrollo de un modelo de educación de personas adultas intercultural. *Vivir - Convivir* está ligado a claves para la construcción de un modelo educativo: proyecto, centro, currículo, metodologías y materiales didácticos. *Adelante* se centra en la formación para la orientación intercultural en educación de personas adultas.

*¡Cúidate!* Son materiales didácticos para la educación para la salud en ámbitos multiculturales: transversalidad, educación intercultural para la salud, conocimientos ligados al desenvolvimiento en la nueva sociedad: sistema sanitario, uso de medicamentos, alimentación, sentirse bien...

*Formación para la comprensión de la multiculturalidad* incluye estrategias para la adecuación cultural de organizaciones y profesionales, especialmente de los servicios sociales básicos (sistema sanitario, sistema educativo y servicios sociales), para desarrollar competencia comunicativa inter-



cultural entendida como la capacidad de las organizaciones y los profesionales para ser efectivos en contextos multiculturales.

La Federación de Asociaciones de Educación de Personas Adultas (FAEA) es una organización sin ánimo de lucro de iniciativa social dedicada a promover un modelo crítico, abierto y participativo de educación permanente. Creemos que la educación y la formación son claves para el desarrollo integral de las personas y su participación en la sociedad. La FAEA busca favorecer la igualdad de derechos y oportunidades de los ciudadanos desde la educación. Para ello nos marcamos tres objetivos:

- Crear opinión a través del análisis de políticas educativas y sociales y la difusión de información y documentación sobre educación permanente de personas adultas en el marco de la interculturalidad.
  - Innovar mediante la elaboración de materiales didácticos que concretan el modelo educativo definido: unen las ejemplificaciones para el aula con la formulación de las claves en las que se inserta la propuesta educativa (metodología, currículo, proyecto educativo, enfoque educativo); la realización de proyectos de investigación y desarrollo, especialmente a través de programas y acciones de la UE; el desarrollo de estrategias de formación adaptadas a las necesidades de cada entidad y sus profesionales.
- Dar servicios de calidad a través de asesoría organizacional para el cambio profesional, orientada a las asociaciones, en cuestiones tales como planificación estratégica y por procesos, gestión y diseño de proyectos, o evaluación y formación.

1. Tanto en el ámbito educativo como en el de la sociología y la política se han venido utilizando de forma indiscriminada términos que incorporan a la raíz "cultural" los prefijos "multi", "inter", "pluri" y "trans". Para superar la ambigüedad semántica derivada de esta variedad de términos, a finales de los años setenta, expertos del Consejo de Europa plantearon una precisa definición de cada uno de ellos. Con el término "multicultural" se define la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos, cualquiera que sea el estilo de vida elegido. "Pluricultural" es casi un sinónimo, indica simplemente la existencia de una situación particular. Se utiliza en las mismas circunstancias, pero en lugar de subrayar la existencia de un amplio número de culturas en contacto, se resalta únicamente su pluralidad. "Transcultural" implica un movimiento, indica el paso de una situación cultural a otra. Finalmente, "intercultural" no se limita a describir una situación particular, sino que define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia y es, también, una filosofía, política y pensamiento que sistematiza tal enfoque (Leurin, 1987). M<sup>ª</sup> Teresa Aguado Odina, *Lecturas de pedagogía diferencial*, (Coord. M<sup>ª</sup> del Carmen Jiménez Fernández). Madrid, Dykinson, 1991 pp. 89-104. Seminario de Educación Multicultural en Veracruz.

2. En este sentido pueden consultarse las actas del "Congreso nacional de medicina de familia y comunitaria" (15. 2003. Peñíscola). *Actas*. [recurso electrónico]/ <http://www.svmfyc.org/Revista/Num12-2003/indiceN12.html> Societat Valenciana de Medicina Familiar i Comunitaria (SVMFiC).

También el *Estudio descriptivo sobre la demanda de servicios sanitarios de Atención Primaria por la población inmigrante residente en la Comunidad Autónoma de Aragón*. Red Centinela de Salud Pública de Aragón. Consejería de Salud y Consumo. Zaragoza, 2003. <http://portal.aragob.es/index.html>

3. *Los duelos de la migración: una aproximación psicopatológica y psicosocial*. Joseba Axtotegui. SAPPiR, Servicio de Atención Psicopatológica y Psicosocial a los Inmigrantes y Refugiados. Hospital de Sant Pere Claver. Vila Vilà, 16. Barcelona.

4. Véase Dulay, H. y M. Buró "Remarks on creativity in language acquisition" En: *Viewpoints on English as a second language in honor of James E. Alatis* / edited by Marina Burt, Heidi Dulay, Mary Finocchiaro. -- New York Regents, c1977.- pp 95-126.

# Proyecto “Sonrisas”: un modelo de educación para la salud con voluntariado

*María Sainz. Profesora, Doctora y Presidenta ADEPS (Hospital Clínico San Carlos)  
Julio González-Cobos. Maestro. Coordinador Proyecto “Sonrisas” (ADEPS)*

LA Educación para la Salud (EpS) es una "práctica" antigua, de hecho todos en cierta medida hemos sido formados en temas de salud como la higiene y la alimentación por nuestros progenitores: cuando nos enseñaban cómo asearnos, qué alimentos debemos consumir, masticar con la boca cerrada, etc. Pero esta práctica, desde su enfoque ideológico y metodológico, ha variado significativamente; así, hemos pasado de definir la salud como ausencia de enfermedad hacia un concepto más global, que considera la salud como el "estado de bienestar físico, psíquico y social y no solo ausencia de enfermedad o discapacidad" (OMS).

Este paso del concepto negativo de la salud, solo como ausencia de enfermedad, a una visión más positiva ha conducido a un movimiento ideológico, según el cual, las acciones deben ir dirigidas a fomentar estilos de vida saludables, frente al enfoque higienista que había prevalecido hasta entonces. Paralelamente, se ha producido un cambio terminológico: de la tradicional denominación de Educación Sanitaria, circunscrita a la actuación de médicos/as y enfermeros/as, a la actual Educación para la Salud (EpS), donde prevalece el equipo multiprofesional relacionado con los comportamientos humanos y el hecho de enfermar y sufrir accidentes y discapacidades.

Así pues, la EpS, que tiene como objetivo mejorar la salud de las personas y los grupos, puede considerarse desde dos perspectivas:

- Actuaciones preventivas
- Actuaciones de Promoción de la Salud

Desde el punto de vista preventivo, capacitando a las personas para evitar los problemas de salud mediante el propio control de las situaciones de riesgo, o bien, evitando sus posibles consecuencias.

Desde una perspectiva de promoción de la salud, capacitando a la población para que pueda adoptar formas de vida saludables.

Esta revolución ideológica ha llevado, como consecuencia, a la evolución en los criterios sobre los que se sustenta el concepto de EpS. De esta forma, proponemos la Educación para la Salud como un proceso de formación, de responsabilización del individuo, a fin de que adquiera los conocimientos, las actitudes y los hábitos básicos para la defensa y la promoción de la salud individual y colectiva. Es decir, como un intento de responsabilizar al individuo, en cualquiera de sus etapas de formación: Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Universitaria, Formación de Adultos,

**La educación para la salud debe considerarse desde dos perspectivas:**

- Actuaciones preventivas para controlar las situaciones de riesgo o sus consecuencias.
- Actuaciones de promoción de la salud para capacitar a la población en la adopción de formas de vida idóneas.

Universidad de Mayores, para así prepararlo de forma continuada y reiterativa, según sus necesidades y experiencias vitales, para que poco a poco adopte un estilo de vida lo más sano posible y unas conductas positivas de salud.

Por otra parte, la integración de la Educación para la Salud en los programas de Educación debe de ser algo básico, ya que es en la población escolar donde hay que realizar el máximo esfuerzo hasta llegar a una Educación para Adultos (EPA), para así poder formar en hábitos de salud a lo largo de su formación continuada, intentando que comprendan los hechos básicos del ciclo salud-enfermedad, para poder proteger y promover su propia salud y, como consecuencia, la de su familia y la comunidad a la que pertenece.

El docente, como concedor del proceso educativo y de la psicología y las necesidades de la



persona, está en una situación privilegiada para influir sobre los hábitos de salud de las personas, con las herramientas y los instrumentos que proporciona la EpS en el aula, ya sea jugando (Educación Infantil), aprendiendo (Educación Primaria), entendiendo (Educación Secundaria) o actuando (Educación Superior), pero siempre formando parte del contexto global de la educación integral del individuo.

### EL PROYECTO "SONRISAS": TRABAJAMOS PARA UN BUEN ENVEJECER

Cuando en 1992 se publicaba el Plan Gerontológico Nacional, España contaba con 5.761.767 mayores de 65 años. Diez años más tarde, cuando se aborda la necesidad de realizar una nueva planificación para las personas mayores de carácter estatal, nuestro país tiene casi siete millones de personas.

El siglo XX ha vivido una revolución de la longevidad que explica el proceso de envejecimiento y que ha llevado a España a ser el séptimo país del mundo con mayor proporción de personas mayores de 65 años (17%). La mejora de la calidad sanitaria, una buena alimentación (dieta mediterránea), y una mayor difusión del concepto salud tiene como resultado que nuestro país, con una esperanza de vida para las mujeres de 82,8 años y para los hombres de 76,7, se sitúa en segundo lugar tras Japón.

Hasta hace algo más de unas décadas la persona mayor era generalmente atendida por un familiar, normalmente mujer que desempeñaba el papel de cuidadora. Esta labor se podía llevar a cabo ya que la mujer no trabajaba fuera del hogar y disponía de más tiempo.

Poco a poco las mujeres se han ido incorporando al mercado laboral y ese papel tradicional que desempeñaba se encuentra actualmente en transformación. Es un hecho que los modelos de familias están cambiando. La típica imagen familiar de tres generaciones viviendo juntas bajo un mismo techo tiende a desaparecer y a quedar solo en nuestra memoria, mientras que cada vez es más usual ver personas mayores viviendo solas. (Ver gráfico)

El poco tiempo libre disponible tras el trabajo, las grandes distancias en las urbes y la cada vez mayor independencia familiar,

provocan un aislamiento de los "tuyos". Por si esto fuera poco, muchas personas mayores se encuentran con que en los edificios en los que viven se está produciendo un proceso de "repoblación" donde los nuevos vecinos son parejas jóvenes, que llevan otro tipo de ritmo y no establecen lazos comunicativos con sus vecinos. Esta situación está en pleno auge y ya se están viendo sus consecuencias: personas mayores con depresiones provocadas por la soledad, aislamiento de la realidad social...

Viendo estos datos es lógico pensar que ciertas instituciones se estén movilizando para dar cobertura a las necesidades de un colectivo de mayores en tendencia creciente. Así, organizaciones como la Confederación Española de Organizaciones de Mayores (CEOMA), que trabaja para fomentar la participación social y política de las personas mayores, estudiando toda clase de problemas que se planteen, acordando las soluciones pertinentes y estableciendo las consiguientes líneas de actuación común de las organizaciones miembros y las oportunas relaciones con otras organizaciones y entidades públicas y privadas, con responsabilidades e intereses en estas materias.

En muchas ocasiones, las respuestas de los organismos públicos se ven insuficientes ante tal demanda. Por ello la Asociación de Educación para la Salud (ADEPS) del Hospital Clínico San Carlos de Madrid, puso en marcha en el año 2.000 el Proyecto SONRISAS para llevar "LA VISITA AMIGA" a aquellas mayores personas que tienen problemas de SOLEDAD.

SONRISAS es un proyecto de Voluntariado de mayores para mayores donde se forman a nuestros voluntarios y voluntarias (jubilados/as y prejubilados/as) para combatir la SOLEDAD. Nuestros jubilados/as son personas mayores que tienen



autoridad sobre si mismas, poseen iniciativa, son coherentes, maduras, son personas que se mantienen activas gracias a la incorporación de valores y conocimientos. En concreto, estos voluntarios son previamente formados en técnicas de voluntariado y además adquieren conocimientos socio-sanitarios, tales como la importancia de una actividad física promotora de salud y adecuada a la edad, los beneficios de una alimentación variada, la necesidad de mantener hábitos higiénicos, etc. Esta formación continua que reciben es esencial a la hora de realizar sus visitas ya que les sirve como base para la promoción de la Cultura de la Salud, objetivo primordial dentro de ADEPS.

Tampoco olvidamos la salud intelectual ya que consideramos la actividad mental como una parte fundamental del concepto integral de salud, por lo que el Proyecto SONRISAS llevó a cabo un concurso nacional de relatos cortos para mayores, "La Memoria de los Cuentos" con el cual se pretende aportar acciones encaminadas al desarrollo personal, facilitando los medios para que transmitan a sus iguales y a las generaciones más jóvenes sus experiencias, su memoria biográfica, participando activamente en el desarrollo de la vida y de la cultura de la sociedad, en la que los mayores siguen siendo un elemento central como portadores de la sabiduría, de las tradiciones y de esa cultura oral transmitida de generación en generación que forma parte de nuestra historia, tanto individual como colectiva.

Además, el Proyecto SONRISAS incide en la educación socio-sanitaria para prevenir y promover hábitos de vida saludables. Es por ello por lo que además de la "Visita Amiga", el Proyecto SONRISAS viene ofreciendo de manera continuada un ciclo de conferencias denominadas CHARLAS CON SONRISAS que son un foro abierto al encuentro de los mayores, donde se debate sobre aquellos temas que más dudas e interés plantean los mayores en su vida cotidiana, contando para ello con la presencia de destacados profesionales de la medicina, el periodismo y la cultura. Entre estos profesionales cabría destacar al periodista D. Ramón Sánchez-Ocaña,

así como al Dr. José Manuel Ribera Casado, Dr. Francisco Sánchez de Paz, Dr. Ricardo Hernández. Dr. Pedro Gargantilla, Dra. Isabel Villalibre, D<sup>a</sup> Pilar Lurueña, Dr. José Luis Gerona Llamazares, Dr. Fernando Sánchez..., que hablaron y debatieron sobre temas como la vejez, los alimentos, la sexualidad y la erótica

en los mayores, el cuidado de la piel, la diabetes, las enfermedades óseas, los trastornos del sueño, etc.

Formando a nuestros mayores en hábitos saludables pretendemos mejorar su calidad de vida y aportar nuestro granito de arena para que se cumpla la máxima

cada vez más extendida entre los profesionales que trabajan con mayores donde lo importante, como dice la Organización Mundial para la Salud (OMS), no es añadir años a la vida, sino vida a los años. Desde esta perspectiva, la EpS sigue siendo una herramienta básica y fundamental para la integración, desarrollo y capacitación de nuestros mayores de cara a esa labor de voluntariado que vienen desarrollando cientos de mayores con unos objetivos bien definidos: Promover la salud. Potenciar la Solidaridad con su participación activa. Facilitar el encuentro para lograr un buen envejecer.

## BIBLIOGRAFÍA

*Manual de Formación de Formadores de Voluntariado*, Plataforma para la Promoción del Voluntariado en España (PPVE). Madrid 1998.

MOTA, R Y PANIAGUA, R. *Guía de las ONG de Voluntariado de y para Mayores en la Comunidad de Madrid*, Dirección general de Cooperación al Desarrollo y Voluntariado de la Comunidad de Madrid, Madrid 2000.

*Plan estatal del Voluntariado 1997-2000 Balance de Ejecución*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid 2003.

SANCHO CASTIELLO, M. *Las personas mayores en España*. Informe 2002, IMSERSO, Madrid 2002 (2 vol.).

VV.AA, *Sociología de la Vejez*. Unión Democrática de Pensionistas UDP, Madrid 1992.



Grupo de voluntarios/as del Proyecto SONRISAS

# Educación para promover la salud de la comunidad

Juan Luis Ruiz-Giménez Aguilar

Médico del Centro Salud "Vicente Soldevilla". Grupo formador EpS del Imsalud, Área 1, Madrid

SE parte de la consideración de la salud como derecho humano básico definida desde una concepción amplia, como la capacidad de desarrollar el propio potencial personal y social así como de afrontar de forma activa los retos del ambiente.

En la *Carta de Ottawa* (Canadá, 1986) ya se establecía que: *la promoción de la salud consiste en proporcionar a los pueblos los medios necesarios para mejorar su salud y ejercer un mejor control sobre la misma. Para alcanzar un estado adecuado de bienestar físico, mental y social, un individuo o un grupo debe ser capaz de identificar y realizar sus aspiraciones, de satisfacer sus necesidades y de cambiar o adaptarse al medioambiente*. Y se propusieron cinco grandes líneas de acción en su implementación:

- Elaboración de una política pública favorable a la salud.
- Creación de entornos saludables.
- Refuerzo de la acción comunitaria.
- Desarrollo de capacidades personales.
- Reorientación de los servicios sanitarios.

La ciudadanía necesita recibir información sobre la forma de mantener, proteger y promover la salud. Así, el suministro de información, que capacita para adoptar decisiones, debe considerarse componente indispensable de la estrategia de salud. La información, la comunicación y la educación sanitaria se colocan por tanto en el centro mismo del proceso. Informar es proporcionar informaciones al área cognitiva, que es útil a la educación, pero no lo es todo. Educar no es informar y tampoco persuadir. Su finalidad no es que se lleven a cabo comportamientos definidos y prescritos por el "experto" sino facilitar que las personas

desarrollen capacidades, que les permitan tomar decisiones conscientes y autónomas sobre su propia salud.

La educación para la salud es especialmente importante al ser las personas y las familias y no los profesionales sanitarios ni otros agentes sanitarios, quienes toman la mayor parte de las decisiones que afectan a su salud. Para que los millones de decisiones de este tipo se tomen con sensatez, la población debe disponer de conocimientos y formación necesarios para ejercer correctamente la responsabilidad individual y comunitaria. Hay que escuchar a la comunidad, pues es ella en gran medida la que se ocupa de promover la salud, invirtiendo en medios de instrucción, actividades sociales, recreativas y de protección del medioambiente. Cuando la comunidad se interesa plenamente por todos los aspectos del desarrollo sanitario, las nuevas ideas y prácticas se difunden amplia y rápidamente. Ella no sólo tiene que participar en el proceso educativo, sino también en los resultados.

Como ejemplos prácticos de actividades de educación para la salud a nivel de la comunidad local podríamos citar actividades educativas de distintos tipos, dirigidas a afrontar etapas de crisis vital (embarazo y maternidad, menopausia, paternidad en la adolescencia, ancianidad...), a desarrollar estilos de vida saludables (alimentación, ejercicio físico, estrés, abandono del tabaco), a promover la salud de personas con enfermedades o problemas de salud (diabetes, hipertensión, SIDA...), a desarrollar la competencia de los grupos sociales sobre los factores sociales, políticos y ambientales que influyen sobre la salud...

La característica principal de esas actividades es enseñar a pensar y

**En el Área 1 del Imsalud desde hace 10 años se realiza la experiencia de las "Escuelas Comunitarias de Promoción de Salud" en las que se refuerza la acción de la Comunidad sobre la salud, el desarrollo de habilidades personales y sociales, y la reorientación de los servicios sanitarios.**

**TABLA: FACTORES RELACIONADOS CON LOS COMPORTAMIENTOS EN SALUD**

	<b>Entorno próximo</b>		<b>Entorno social</b>
<b>Factores Ambientales</b>	Grupos sociales primarios Apoyo social		Condiciones de vida Recursos y servicios Valores Modelos culturales
	<b>Área cognitiva</b>	<b>Área emocional</b>	<b>Área habilidades</b>
<b>Factores Personales</b>	Conocimientos Capacidad cognitiva	Creencias Actitudes Valores Sentimientos	Habilidad personal Habilidad social Habilidad psicomotora
<pre> graph LR     CAPACIDADES --&gt; TOMA DECISIONES     CAPACIDADES --&gt; SITUACIONES     TOMA DECISIONES --&gt; COMPORTAMIENTOS     SITUACIONES --&gt; COMPORTAMIENTOS         </pre>			
Fuente: Pérez Jarauta, M <sup>o</sup> J, ; Echaury, M: "Introducción". <i>Educación en Salud</i> . Gobierno Navarra.1998			

aprender desde la experiencia propia, teniendo en cuenta creencias, actitudes, valores y habilidades. Esto requiere la conquista de la autonomía que es una de las finalidades de la educación para la salud. La educación para la salud (EpS) desarrolla, en definitiva, individuos capaces de vivir con salud y contribuye a hacer comunidades más humanizadas. Así se van creando microespacios de vida saludable, y se desarrolla un estilo integrador de comportamientos alternativos que se convierten en una red de comunicación de la salud.

En la educación sobre temas de salud los contenidos son los factores relacionados con los comportamientos humanos en salud, que son de dos tipos: factores del entorno social y del entorno próximo, y factores personales, del área cognitiva y del área de las habilidades. (Ver Tabla adjunta)

### LA EXPERIENCIA: ESCUELAS COMUNITARIAS DE PROMOCIÓN DE SALUD, IMSALUD- ÁREA 1 DE MADRID

Durante una década se lleva desarrollando en el Área 1 de Madrid (incluye los distritos metropolitanos de Retiro, Vallecas Puente y Villa, Vicálvaro, Moratalaz y la zona rural de Arganda y Rivas) una estrategia de promoción de salud, centrada en: reforzar la acción comunitaria en salud, el desarrollo de habilidades personales y sociales y la reorientación de los servicios sanitarios, con la participación de la administración, los profesionales socio-sanitarios, educativos y los movimientos sociales. Por ello existe una rica experiencia en participación y trabajo comunitario en salud.

En el 2000 se puso en marcha el proyecto de *Escuelas Comunitarias de Promoción de Salud* que

obtuvo el Primer Premio del Programa de Actividades Comunitarias en Atención Primaria (Pacap) de la Sociedad Española de Medicina Familiar y Comunitaria.

El proyecto pretende contribuir a la promoción de salud a través del fortalecimiento del contexto comunitario en temas de salud mediante un proceso educativo con los objetivos y las características anteriormente señaladas.

Las actividades que se están realizando son:

1. Edición y distribución de una guía pedagógica de promoción de salud para trabajar con los agentes de salud comunitaria (ASC). Es un documento de apoyo que aporta contenidos y material didáctico para proyectos educativos. Va dirigido a los profesionales de los Equipos de Atención Primaria (EAP), servicios sociales de base, centros educativos y organismos o instituciones y movimientos sociales que quieran llevar a cabo intervenciones educativas. Consta de una explicación de la guía, orientaciones para el trabajo educativo y ocho centros de interés como conjunto de objetivos, menú de actividades y materiales didácticos. Los centros de interés son: salud / enfermedad, autocuidado, educación para la salud, salud medioambiental, modelos de atención a la salud, programación en salud, uso adecuado de bienes y servicios y participación comunitaria. Esta editada en papel y formato de CD y se puede solicitar al Imsalud, Área 1 de Madrid.

2. Formación y motivación de los profesionales para el trabajo comunitario y la educación para la salud. Existe el grupo de promoción de salud, un grupo de 15 formadores en EpS y un programa de formación en EpS con grupos para todos los que lo



precisen y demanden.

3. Puesta en marcha de Escuelas Comunitarias de Promoción de Salud en los distintos distritos que constituyen el territorio.

Estas unidades funcionales se desarrollarán dentro de las redes sociales existentes, como los 13 Consejos de Salud, plataformas cívicas, asociaciones de vecinos, centros de educación de adultos y organizaciones sociales diversas. Hasta la actualidad funcionan ocho escuelas.

4. Realización de talleres de EPS para la formación de ASC. Se han llevado a cabo un total de 14 con una cobertura de unas 350 personas de diversos colectivos en grupos de 20 a 25 personas con un índice de asistencia de un 75%. Los objetivos de los talleres son contribuir al proceso de desarrollo personal y social en temas de salud y servicios sanitarios. La metodología es participativa siguiendo el modelo de aprendizaje significativo: partiendo de la realidad y experiencias de los participantes se analizan los problemas, se buscan soluciones y alternativas para mejorar y se facilita la potenciación de sus capacidades. Se llevan a cabo talleres de 15 a 20 horas en sesiones semanales de 90-120 minutos utilizando métodos didácticos diversos y materiales audiovisuales, rotafolios, pizarras y textos adaptados. Cada taller se adapta a las expectativas y posibilidades de cada grupo. La evaluación se efectúa analizando aspectos de la estructura, proceso y resultados mediante cuestionarios, análisis grupal y observadores. El grado de satisfacción de los talleres es muy alto valorando positivamente la consecución de objetivos, la metodología utilizada, el clima grupal y el proceso de aprendizaje. Queda por ver los resultados a más largo plazo como la ampliación del contexto comunitario y la participación.

El proyecto está siendo creativo, motivador, participativo con un alto grado de satisfacción profesional y social, y ha generado amplias expectativas sociales y sanitarias. Creemos que se

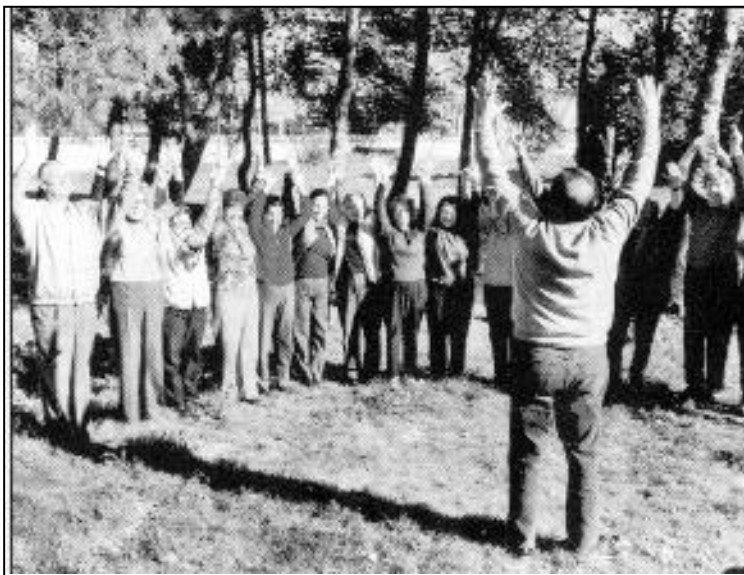
**En esta experiencia de “Escuelas Comunitarias de Promoción de Salud” han participado la Administración, los profesionales sociosanitarios y educativos, y los movimientos sociales.**

está propiciando la ampliación del contexto comunitario en salud pero se precisa todavía continuar potenciándolo y consolidarlo.

En la promoción de la salud del siglo XXI son necesarias nuevas respuestas, y se ha de estar firmemente comprometido con la responsabilidad social, conscientes de los nuevos determinantes, cambios, nuevos valores y amenazas de la salud. El desafío para los años venideros estará en reorientar los servicios sanitarios; en abrir el potencial inherente en muchos sectores de la sociedad dado que sin su participación es imposible afrontar los principales problemas actuales de salud; y en conocer los condicionantes que la EpS tiene planteados.

## BIBLIOGRAFÍA

- COSTA, M Y LÓPEZ, E. (1996) *Educación para la salud. Una estrategia para cambiar los estilos de vida*. Ed Pirámide. Madrid.
- DIRECCIÓN PROVINCIAL DE MADRID. GRUPO DE EpS. (1999). *Recomendaciones metodológicas para elaborar un proyecto educativo*. Ed. Insalud, Madrid.
- PÉREZ JARAUTA M<sup>o</sup>. J., ECHAURI M., ANCIZU E, CHOCARRO J., Y VILCHES C. (1997) *Material del Curso de Metodología de Educación para la Salud grupal*. Instituto de Salud Pública. Navarra.
- ROMERO IZARRA, G. (2000) *De dentro afuera (y viceversa)* Narraciones con dolor de fondo Ed.Torre. Madrid.
- SALLERAS SANMARTÍ, L. (1990) *Educación Sanitaria. Principios, métodos y aplicaciones*. Ed. Díaz de Santos.
- SERRANO GONZÁLEZ, M<sup>o</sup> I (1999) *La Educación para la Salud del siglo XXI: Comunicación y Salud*. Ed Díaz Santos.
- YAKARTA (1998) “La promoción de salud hacia el siglo XXI”. *Rev. De Administración Sanitaria Vol II. Número 5. Enero /marzo 1998.*



# Una mirada a la historia y estado actual de la EPA en el Reino Unido

*Dr. Janine Eldred*

*Senior Development Officer NIACE*

### CONTEXTO POLÍTICO

ESTÁ claro que todo lo relativo a las políticas y prácticas en el ámbito de la enseñanza de adultos se halla estrechamente relacionado con las estrategias de desarrollo y apoyo a esta actividad actualmente vigentes tanto en Inglaterra como en el País de Gales. El gobierno del Reino Unido, a través de una Unidad de reciente creación, denominada Adult Basic Skills Strategy Unit, ha puesto en marcha una campaña denominada "Capacitación para la vida", habiendo renovado su compromiso de mantenerla como línea prioritaria de trabajo en este campo hasta el año 2007. Ello significa que la agenda y objetivos de "Capacitación para la Vida" conforman la mayor parte del programa de enseñanza-aprendizaje de destrezas básicas en la educación de personas adultas.

En 1998, y a propuesta del gobierno, Sir Claus Moser organizó un grupo de trabajo de ámbito nacional cuyo objetivo era detectar cuál era el nivel de competencia en lectoescritura y matemáticas básicas entre la población adulta del Reino Unido. Se trataba tanto de estudiar la forma de apoyar y desarrollar actividades encaminadas a ayudar a las personas adultas, como de investigar acerca de la efectividad de diferentes tipos de recursos, de identificar e intercambiar modelos de buenas prácticas y de estudiar formas de incrementar la extensión, calidad y eficacia por lo que respecta a la competencia en este campo. El informe titulado "A Fresh Star" (Una radiante estrella), elaborado a partir de los datos recogidos por la encuesta "International Adult Literacy" (OCDE), reveló que, en una población de 7 millones de personas, uno de cada cinco

adultos necesitaba desarrollar sus destrezas básicas. Esto significaba que la mayoría de la gente experimentaba una serie de desventajas que afectaban no sólo a su vida laboral, sino también a su vida privada. Así mismo ponía de manifiesto que dicha limitación suponía un freno para la propia economía del país. El informe recogía también que si bien, en un principio, la campaña "Capacitación para la vida" se había fijado el objetivo de llegar a determinados grupos de población, mejorando la competencia en lectoescritura y matemáticas de 750.000 personas para el año 2004, con un compromiso de financiación de 1,5 billones de libras, posteriormente, estos objetivos han sido revisados con el fin de lograr que, en el año 2007, un millón y medio de personas hayan podido mejorar su competencia en lectoescritura y matemáticas básicas, con el correspondiente incremento económico para apoyar dicha campaña. Como se ve, el compromiso gubernamental no podía estar más claro.

### ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Aunque, a partir de los años 70, viene existiendo una conciencia clara con respecto al valor de la educación para la competencia en lectoescritura y matemáticas básicas de la población adulta, este ámbito de la enseñanza ha seguido permaneciendo marginada dentro del sistema general educativo. En la mayoría de los casos, tanto si estas enseñanzas eran promovidas por el sector del voluntariado como en el contexto de la enseñanza pública de adultos (subvencionada principalmente por las autoridades educativas locales) o en "colleges of further education" lo que se ofrecía era una ense-

ñanza-aprendizaje a tiempo parcial y, a menudo, impartida por tutores que cobraban por horas. Todo esto se inscribía en una larga tradición de tutores voluntarios, algunos de los cuales eran formados por otros que sólo habían recibido una pequeña formación. Por otra parte, los recursos de enseñanza-aprendizaje, especialmente los asociados a las nuevas tecnologías eran extremadamente limitados. Del mismo modo, los criterios para impartir la formación del profesorado, tanto inicial como continua, eran de lo más diversos en todo el país. Desde los profesores que estaban en posesión del título oficial de docentes, así como de especialistas en lectoescritura, Lengua y Matemáticas básicas, hasta los que sólo habían recibido un programa de formación básica de 36 horas como máximo. En este sentido, el informe no sólo identificaba las necesidades potenciales de aprendizaje de millones de adultos, sino también la necesidad de acometer la formación del profesorado, de orientar el plan de estudios y de prever los recursos adecuados.

La elevada tasa de desempleo de los años 70 tuvo como consecuencia que las personas en paro se convirtieran en el núcleo central de las prioridades del gobierno así como de la mayoría de los programas de formación, incluyendo las destrezas para la competencia en lectoescritura y en matemáticas básicas. Se pensaba que cuanto mayor fuera el nivel de competencia, más fácil sería encontrar oportunidades de empleo. Inicialmente, ESOL se desarrolló bajo la responsabilidad del *Home Office* y supuso una forma de integración social y económica, pero, en los años 80, pasó a ser responsabilidad del Gobierno, creándose la Unidad "Adult Literacy and Basic Skills". Ello equivalía a reconocer que no sólo los trabajadores emigrantes recién llegados al país aspiraban a mejorar su competencia lingüística, sino también los que ya llevaban tiempo en el mismo. También los servicios penitenciarios disponían de una oferta educativa para el aprendizaje de destrezas básicas, aunque, a nivel nacional, dicha oferta resultaba poco significativa, ya que todavía quedaban reclusos que recibían muy poca o ninguna clase de apoyo. Del mismo modo, los servicios de las Fuerzas

Armadas ofrecían formación de este tipo a muchos de sus miembros, pero, igualmente, los criterios tanto por lo que respecta al plan de estudios como a las calificaciones resultaban de lo más heterogéneos. La mayoría de los *Colleges of Further Education* de Inglaterra ofrecían algún tipo de oportunidades de aprendizaje y algunas instituciones educativas locales también. No obstante, lo mismo la calidad que la cantidad de recursos disponibles dependía muy a menudo del compromiso individual de profesores y políticos locales. Algunas Organizaciones, especialmente las procedentes del Voluntariado y del área municipal (VCS) han reconocido que la competencia en lectoescritura, lengua y matemáticas básicas desempeña un papel crucial tanto por lo que respecta a la promoción personal, como a la cohesión e inclusión social y al acceso a la igualdad de oportunidades. La mayoría de las veces, la oferta ha venido desarrollándose como respuesta a intereses y requerimientos identificados exclusivamente a nivel local. Pero, aunque todo ello pueda resultar estimulante y sirva para poner de manifiesto que existen prácticas de apoyo, con estrategias de tan limitado alcance, la planificación y coherencia están lejos de resultar efectivas.

Del mismo modo, el informe de Moser identificó un elevado porcentaje de diversificación por lo que respecta a la calidad y cantidad de los recursos previstos, así como una falta de perspectiva en cuanto a los objetivos y personal cualificado necesario para llevar a cabo este tipo de actividades de aprendizaje.

*"Hasta ahora se ha hecho poco. La enseñanza de las destrezas básicas para las personas adultas a menudo está marginada, como la Cenicienta de la*



Enseñanza. En este informe se propone una Campaña nacional de alto alcance..." (Moser, 1999, p8)

### ¿QUÉ SE HA HECHO HASTA EL MOMENTO?

Hay que reconocer que se ha invertido una gran cantidad de esfuerzo, energía y recursos económicos en el campo de la formación en destrezas básicas para implementar la campaña de "Capacitación para la Vida".

Los grupos destinatarios objetivo central del trabajo identificados en esta campaña han sido: la población en paro, los reclusos y personas en libertad condicional, empleados del sector público con escaso o nulo nivel de cualificación (por debajo del nivel 2), jóvenes no angloparlantes, que se encuentran en el mismo nivel que el grupo anterior, padres, así como colectivos en desventaja social.

La campaña nacional, llamada *get on*, ha supuesto un impulso para que miles de adultos logren superar sus inquietudes para desarrollar sus destrezas en las áreas de la lectoescritura, lengua y matemáticas básicas. Se ha utilizado todo tipo de enfoques y materiales, desde pósters, tarjetas y lapiceros hasta anuncios televisivos, vallas publicitarias y actividades de animación de carácter local. También se ha proporcionado un número de teléfono de ayuda a cargo de la Agencia *learn direct*, dependiente del Gobierno y que tiene como misión fomentar el aprendizaje y apoyar a los estudiantes a través de aplicaciones on-line. La finalidad de esta campaña es elevar el conocimiento y fomentar la participación. La campaña no ha estado dirigida únicamente a alumnos potenciales, sino que también ha buscado incidir en el personal que ocupa puestos clave en organizaciones que pueden animar a la gente a aprender. Esto incluye al Gobierno y a los empresarios en general.

Otro aspecto de esta actividad ha sido la búsqueda de alternativas para facilitar oportunidades de aprendizaje. Ello incluye la formación de tutores en actividades de evaluación para ayudar a las personas a identificar en qué nivel se encuentran las destrezas y habilidades que deben desarrollar. Por tanto, no sólo se involucra a los formadores sino también a aquellos que tienen relación con la búsqueda de empleo y el apoyo a colectivos marginales. Para alcanzar estos objetivos *ABSSU* se ha comprometido a trabajar en colaboración con otros departamentos gubernamentales.

Se han fijado nuevos estándares para los profesores de lectoescritura y matemáticas básicas y, desde septiembre del 2002, a todos los profesores

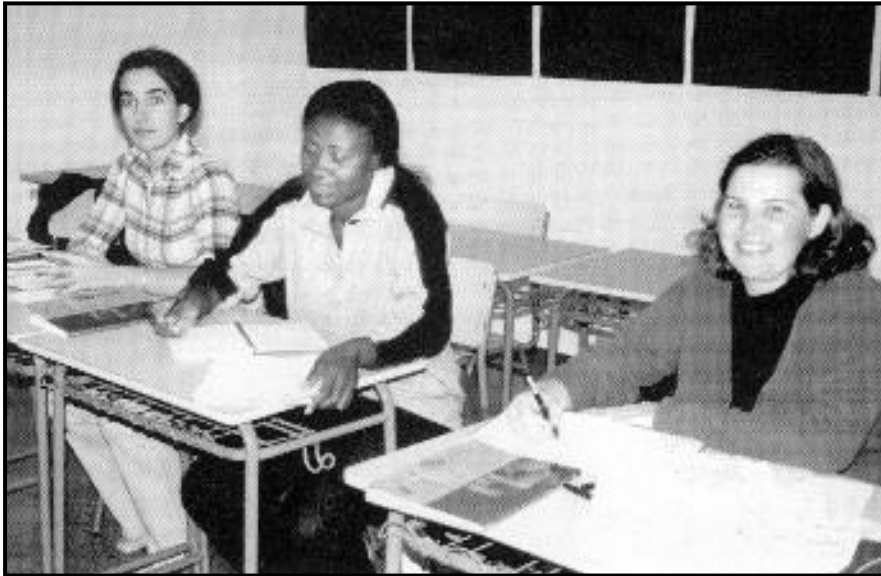
nuevos se les pide que eleven el nivel de las cualificaciones con el fin de encajar con las especificaciones de la *Further Education National Training Organisation* (FENTO). Estos estándares están diseñados para los diferentes agentes que apoyan el aprendizaje y tienen validez nacional: nivel 2, tutores voluntarios; nivel 3, todos aquellos que fomentan el aprendizaje; nivel 4, los que se dedican a llevar a cabo la evaluación inicial, la planificación, la enseñanza propiamente dicha y su seguimiento, así como a aplicar la evaluación final de los programas de aprendizaje. También se han introducido los Programas de Desarrollo Profesional Continuo (CPD) para el personal existente.

Se han introducido los currículos base, centrados en los estándares para la lectoescritura, la lengua y las matemáticas básicas. Además, se ha diseñado un Marco Curricular Previo para las personas con discapacidades o dificultades de aprendizaje, que no son capaces de acceder a los currículos nacionales. También, se ha publicado una guía de orientación para mostrar cómo los adultos con dificultades de aprendizaje pueden involucrarse en el aprendizaje de la lectoescritura, la lengua y las matemáticas básicas.

**El Gobierno de Reino Unido ha puesto en marcha la campaña de "Capacitación para la Vida" cuyos objetivos y actividades conforman la mayor parte del programa de enseñanza-aprendizaje de destrezas básicas para adultos/as hasta el año 2007.**

Así mismo, se han publicado numerosos materiales de enseñanza y de aprendizaje que contemplan los estándares nacionales aprobados, así como con los currículos base. No se trata sólo de materiales impresos, sino que también están accesibles en sitios web que ofrecen oportunidades de e-learning (aprendizaje a través de internet). Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación han demostrado que no son únicamente un elemento motivador para que la gente se involucre en las actividades de aprendizaje de las destrezas básicas, sino que, en sí mismas constituyen un recurso vivo e imaginativo para dicho aprendizaje. Se ha acometido también el análisis del aprendizaje de la lectoescritura, el lenguaje y las matemáticas básicas en el contexto de trabajo, la comunidad de aprendizaje y la formación profesional y los materiales de evaluación se han elaborado teniendo en cuenta todos estos contextos.





Los tests nacionales de lectoescritura y matemáticas básicas han sido desarrollados por el Organismo encargado de elaborar el Currículo y de otorgar las titulaciones (QCA). Dichos tests ofrecen una oportunidad a la población adulta para que pueda mostrar sus habilidades de acuerdo con los estándares nacionales.

En el año 2001, se pusieron en marcha proyectos que buscaban nuevas vías para el aprendizaje de la lectoescritura y de las matemáticas básicas, que supusieron elementos de prueba para poder ver lo que funcionaba mejor en el desarrollo y la evaluación, así como las necesidades para apoyar el aprendizaje. En la actualidad, existen también proyectos que buscan nuevas vías para la enseñanza del inglés como segunda lengua.

Del mismo modo, se está llevando a cabo un programa de orientación y apoyo a los formadores, supervisado por el Sistema de Inspección del Gobierno, con el objetivo de monitorizar y apoyar el desarrollo de estándares altos. Se espera que estos formadores elaboren planes para el establecimiento de criterios de acceso, evaluación y supervisión de los progresos realizados por los alumnos.

Todas las iniciativas mencionadas anteriormente constituyen indicadores de un compromiso serio por parte del Gobierno del Reino Unido para implementar con éxito su campaña y alcanzar los niveles que se había propuesto, en lo relativo al dominio de las destrezas básicas en el ámbito de la Educación de Adultos. Así mismo, hay que reconocer que aún queda mucho por conocer en este campo de aprendizaje; aún se sigue investigando. Este año, hemos asistido a la presentación oficial, en Londres, del Centro Nacional de Investigación y Desarrollo para la Lectoescritura y las

Matemáticas Básicas (NRDC). Existe también un documento base para iniciar la investigación que nos puede ayudar a entender mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje así como la infraestructura que sustenta la campaña de Capacitación para la Vida. Dicho documento incluye un amplio abanico de proyectos, estudios y enlaces con investigaciones similares llevadas a cabo en otros países, lo que va a permitir que el profesorado se involucre activamente en la puesta en práctica de los resultados de

sus investigaciones.

La Capacitación para la Vida es el tema principal de las tres grandes conferencias que anualmente se organizan, con el fin de fomentar el interés y el intercambio de ejemplos de buenas prácticas. Gracias a ello, todas las personas interesadas tienen la posibilidad de involucrarse en las dinámicas de desarrollo de la campaña.

Hasta la fecha, cerca de 300.000 estudiantes han alcanzado la titulación nacional en lectoescritura y matemáticas básicas, a través de dos millones de programas de aprendizaje. Además, 15.000 profesores han sido formados en el currículo básico de estas áreas y más de 5.000 tutores han obtenido la capacitación para impartir Inglés como Segunda Lengua. Así mismo, 2.000 profesores han asistido a los cursos del Marco de Currículo Previo y Acceso a la Formación para Todos. Por último, hay que mencionar que la Unidad Estratégica de Destrezas Básicas en Educación de Adultos (ABSSU) estima que para el año 2007, 25.000 profesores habrán hecho uso de los programas de Desarrollo Profesional Continuo (CPD).

¡Como vemos, actualmente se están llevando a cabo en Inglaterra numerosas actividades relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, la lengua y las matemáticas básicas en el campo de la enseñanza de adultos! El presente resumen solamente se refiere a las áreas de desarrollo, ya que cada materia conlleva un complejo y retador entramado de actividades creativas.

## ¿QUÉ ESTÁ HACIENDO NIACE?

NIACE, el Instituto Nacional para la Educación

Continua de Adultos, institución que promueve, investiga y desarrolla el aprendizaje de adultos, colabora estrecha y activamente en el desarrollo de la campaña. Tanto sus programas anteriores como los actuales reflejan, en cierto modo, la complejidad del trabajo que es necesario llevar a cabo para implementar la campaña.

NIACE ha desarrollado diversos programas relacionados con el desarrollo de las Destrezas Básicas en contextos comunitarios, entre ellos, uno dirigido exclusivamente al Sector del Voluntariado. La capacitación de los formadores, que suelen hallarse cerca de los grupos destinatarios prioritarios, es vital para llegar a nuevos y distintos estudiantes. En la actualidad existe en marcha un programa sobre monitorización, apoyo y evaluación de actividades creativas de aprendizaje en destrezas básicas en comunidades locales, que está previsto concluir en marzo de 2004.

En algunas regiones inglesas, se está desarrollando un programa de concienciación y formación inicial para el personal de centros (LearnDirect y Ukonline), con programas piloto. Estos centros están concebidos para animar a todo el mundo a involucrarse en el aprendizaje de las tecnologías de la información y a utilizar los recursos on-line. Otra iniciativa está dirigida a evaluar de qué forma se están utilizando y aprovechando las oportunidades de e-learning (aprendizaje a través de Internet) para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, la enseñanza de la lengua y las matemáticas básicas.

NIACE también está interesado en la enseñanza-aprendizaje de destrezas básicas aplicadas a otras materias. Se ha comprobado, desde hace tiempo, que una de las mejores formas de estimular el aprendizaje en esta área es utilizar los centros de interés de la persona que aprende para atraerla y motivarla. Los procesos a través de los cuales se produce esta respuesta, así como los recursos e infraestructura necesarios para lograrlo han sido objeto de una reciente investigación llevada a cabo entre diversos centros de formación y formadores: los estudiantes aprendían lectoescritura, lengua, y matemáticas básicas a través de materias tales como aromaterapia, agricultura, horticultura, deporte y catering. Está previsto desarrollar una segunda fase.

Cada vez más se admite que el aprendizaje por parte de las familias de la lectoescritura y las mate-

máticas básicas supone una enorme contribución al desarrollo de dichas competencias: padres y cuidadores se implican en actividades creativas, imaginativas y vivas, diseñadas para ayudarles a ayudar a sus hijos. A través de este proceso, no sólo mejoran su conocimiento y comprensión de cómo aprenden los niños, sino también sus destrezas básicas. A este respecto, NIACE ha publicado las conclusiones de una evaluación, de ámbito nacional, de los programas desarrollados en esta área, señalando la extensión, diversidad e importancia de este trabajo y ofreciendo propuestas para su futuro desarrollo.

También hay que señalar los numerosos trabajos realizados en el campo del desarrollo de las destrezas básicas en personas con discapacidades o dificultades de aprendizaje. NIACE no sólo ha participado en la orientación y desarrollo de los correspondientes materiales, sino también en la formación de miles de tutores. El programa CPD para la formación de personal en esta área cuenta también con su activa participación. Actualmente, se está desarrollando una línea de investigación especializada en Dificultades Específicas de Aprendizaje (a menudo conocidas como Dislexia). También aquí se ha ofrecido formación, en el marco del currículo básico, a miles de tutores de ESOL.

La evaluación de un programa de ámbito nacional, llamado Step into Learning (Paso al Aprendizaje) se está llevando a cabo en colaboración con la Agencia de Destrezas Básicas. Se trata de ver de qué forma las guarderías de los barrios están apoyando a los padres que pueden tener necesidades en el desarrollo de las destrezas básicas. El contacto estrecho no sólo con las guarderías, sino también con los padres, ha constituido una valiosa fuente de información para esta evaluación que concluirá con la publicación del informe final el próximo año. Existe un trabajo más reciente referido al desarrollo de la agenda de "Capacitación para la Vida", en la Universidad Nacional del Servicio de Salud. Esta iniciativa de carácter nacional está diseñada para desarrollar programas de formación para todo el personal implicado en los servicios de salud del Reino Unido. Ya se han puesto en marcha algunos programas piloto con dotación de personal y proyectos concretos; son los primeros pasos de un gran reto: introducir la formación en destrezas básicas en muchas de las actividades que se ofrecen. También nos permitirá ampliar nuestros conocimientos sobre el aprendizaje en el lugar de traba-

**NIACE, el Instituto Nacional para la Educación Continua de Adultos de Reino Unido, es la institución que promueve, investiga y desarrolla el aprendizaje de las personas adultas.**

jo.

NIACE trabaja en colaboración con la Agencia Nacional de la Juventud y ha comenzado a investigar cómo y dónde el aprendizaje informal podría apoyar el desarrollo de las destrezas básicas entre la población joven. Su centro de interés lo constituyen aquellos jóvenes con fracaso escolar precoz o quienes dejaron la escuela con escasa o nula cualificación. Se trata de una iniciativa que englobará tanto a formadores como a estudiantes, cuenta con el apoyo de NRDC, a través de la investigación sobre "adquisición de destrezas básicas", de NIACE, que es un miembro del Comité del Consorcio, así como del grupo de Gestión de Calidad.

El último programa está diseñado para atraer a nuevos profesores y a los que no están en activo hacia la formación en destrezas básicas. Tanto las características de la participación como la contribución de los formadores y el enfoque de carácter regional han sido concebidas específicamente para esta iniciativa. Sin embargo, nuestras Asociaciones rebasan los límites de Inglaterra. Estamos colaborando con una asociación europea que evalúa materiales, junto con colegas de varios países europeos, incluyendo Polonia y Rumania. El trabajo de NIACE en lectoescritura, lengua y matemáticas básicas es ambicioso y de una gran diversidad.

## INTERROGANTES Y PREOCUPACIONES

Hay mucho que aplaudir, celebrar y elogiar a propósito de la Campaña "Capacitación para la Vida". La lectoescritura, el lenguaje y las matemáticas básicas nunca habían tenido un perfil tan alto ni una dimensión tan pública. Sin embargo, junto a estos nuevos desarrollos, existen también zonas de preocupación que, tanto estudiantes como formadores e, incluso, organizaciones de ámbito nacional como, por ejemplo, NIACE han sacado a la luz y sometido a debate.

Una de las cuestiones más intensamente cuestionadas y debatidas ha sido la de cómo evaluar la lectoescritura, el lenguaje y las matemáticas básicas y no han sido sólo los formadores y centros de formación los que han acometido este debate, sino que éste ha sido abordado también desde plataformas públicas y a través de grupos de discusión

por correo electrónico y ha sido objeto, a su vez, de publicaciones. El principal foco de preocupación tiene que ver con la pregunta de si la prueba escrita es la forma más apropiada de evaluación para personas que, con anterioridad, han tenido experiencias negativas con pruebas y exámenes en su educación inicial. En este sentido, se han registrado bajos niveles de confianza y altos niveles de ansiedad entre los estudiantes. Sin embargo, también se ha podido comprobar que, cuando se produce un acercamiento sensible y cuidadoso al tema, los estudiantes disfrutaban haciendo las pruebas y mostrando sus habilidades. Todavía, tenemos mucho que aprender en esta área y se hace necesario proceder a una revisión y refinamiento de este tipo de pruebas; este refinamiento y su posterior desarrollo podrían dar lugar a la creación de una serie de herramientas más adecuadas a los fines que se persiguen. La discusión y el debate aún continúan, especialmente en lo que se refiere a los métodos más apropiados para evaluar el progreso y el rendimiento.

Uno de los mayores retos de esta campaña atañe al área de las matemáticas básicas. Se han abordado una serie de cuestiones como, por ejemplo: qué es lo que está

directamente relacionado con las matemáticas en la enseñanza reglada, dónde residen sus fronteras, cómo se puede animar a la gente a implicarse: su importancia en relación con la eficacia personal, especialmente en lo relativo a la propia economía, así como con el lugar del trabajo; cuestiones todas éstas que requieren su particular desarrollo. También resulta problemática la enorme escasez de personal preparado para enseñar en esta área. Se ha podido comprobar, a través de los programas de revisión de la formación del profesorado en el sector escolar, que muchas personas se sienten aterrorizadas por las matemáticas, debido a que sus destrezas no están lo suficientemente desarrolladas como para poder acometer su enseñanza. En semejante contexto, no es posible llevar de forma eficaz una campaña de enseñanza-aprendizaje de matemáticas básicas y, aunque los retos están claros, las soluciones no lo están tanto.

Otra área de preocupación es la escasez de profesorado de lectoescritura, lengua y matemáticas básicas. El bajo estatus del personal, debido al empleo a tiempo parcial y, a menudo con contratos



inestables, no atrae fácilmente a nuevos profesores a esta área de trabajo. En general, puede decirse que la situación ha mejorado, pero hay pocas garantías de que, aunque la gente se prepare para este trabajo altamente especializado, pueda conseguir un empleo permanente y a tiempo completo. Años de dejadez no pueden superarse de repente y hay que volver a edificar la confianza en este sector de la enseñanza de adultos. Por otra parte, a pesar de que se han puesto en marcha programas de reclutamiento, como, por ejemplo, el que actualmente está desarrollando NIACE, las perspectivas de un empleo inmediato no están garantizadas. La campaña necesita considerar cómo los empleadores pueden apoyar la creación y mantenimiento de oportunidades de empleo y no ofrecer respuestas de corte tradicional a la escasez.

Recientemente, la campaña de "Capacitación para la Vida" ha sido incorporada a la última Campaña para el desarrollo de Destrezas lanzada por el gobierno y, actualmente, en fase de consulta. Pero, si bien es cierto que NIACE constituye un gran programa dentro del contenido de dicha campaña, existe una gran preocupación por el enfoque que se le ha dado, ya que centrarlo en las destrezas para el empleo y el trabajo niega algunos de los propósitos que impulsan a las personas a querer aprender lectoescritura, lengua y matemáticas básicas. El aprendizaje para el desarrollo personal, el manejo de la propia economía, el interés y el apoyo social a la comunidad, todo lo que ayuda a desarrollar la cohesión, reduce el aislamiento social y construye comunidades solidarias y responsables puede quedar al margen de tan reducido enfoque. Más aún, si el análisis demográfico de la población del Reino Unido revela un gran índice de envejecimiento, ¿no nos da esto derecho a disponer de diferentes formas de aprendizaje y con objetivos distintos a las destrezas básicas requeridas por el contexto laboral?

El análisis demográfico nos sugiere también que debemos poner mayor énfasis en los intereses de las personas cuyo idioma de origen no es el inglés. Si el Reino Unido cubre las lagunas que han venido siendo habituales en este campo, las personas que llegan a nuestro país nos podrán aportar mucho; y, en este sentido, debemos reconocer que hemos tardado bastante en darnos cuenta de ello. La estrategia ESOL debe ser enfocada hacia la necesidad de ofrecer oportunidades óptimas para que las personas sean capaces de aplicar, en el contexto del Reino Unido, las destrezas adquiridas y ello de forma rápida y sencilla. Si, como viene ocurriendo en la actualidad, las personas rebajan su umbral de participación social, el resultado es un empobrecimiento de esta misma sociedad. Los esfuerzos en el ámbito de la campaña "Capacitación para la Vida"

deben dirigirse a proporcionar recursos que permitan el acceso a tales oportunidades.

El debate en torno a la enseñanza y el aprendizaje, la adecuación de los planes de estudios y los mejores enfoques para el desarrollo adecuado de recursos está en marcha. La campaña "Capacitación para la Vida" ha hecho surgir una gran corriente de diálogo entre los distintos sectores de población implicados, suscitando la reflexión y levantando pasiones.

Debates más amplios sobre si la competencia en lectoescritura y el aprendizaje de la lengua, en particular, constituyen vías que permiten a las personas estar mejor informadas, más capacitadas para aprender, discutir y aceptar nuevos retos se siguen produciendo. Ahora bien, si el aprendizaje de las destrezas básicas se considera no sólo como una forma de instrucción y capacitación sino también como un medio de controlar a las personas, entonces no hay lugar para el aprendizaje de la libertad de expresión, el descubrimiento y la capacidad asertiva. En este sentido, podemos afirmar que el resultado de todo ello sería la represión y el empobrecimiento de la sociedad que, en definitiva, conducen a la frustración y descontento entre los individuos y las comunidades; sin olvidar que la falta de explotación de los recursos potenciales y de la creatividad de la población conlleva también un empobrecimiento de la actividad económica. A través de la enseñanza de la lectoescritura y el aprendizaje de la lengua, el poder puede constituir un elemento liberador de las personas, pero también puede ser ejercido contra éstas que, de este modo, entran en conflicto con él. Es evidente que, en Inglaterra, existe una clara voluntad de cambio; sólo el tiempo nos dirá si este cambio nos conducirá a la libertad o, por el contrario, a un mayor control de nuestra sociedad.

## BIBLIOGRAFÍA

- DFEE (2001): *Skills for Life: The national strategy for improving adult literacy and numeracy skills*. Nottingham: Department For Education and Employment.
- DFES (2003): *Skills for Life: The national strategy for improving adult literacy and numeracy skills: Focus on delivery to 2007*. Nottingham: Department for Education and Skills.
- ELDRED, E.J. (2002): *Perceptions of success in teaching and learning adult literacy*, Sheffield. (Tesis doctoral no publicada).
- MOSER, C. (1999): *Improving literacy and numeracy: A Fresh Start*. Suffolk: Department for Education and Employment.



## Centro de EPA “El Pontón”, de Collado Villalba

*Juan Antonio García Rincón*

*Director del Centro de EPA "El Pontón" de Collado Villalba (Madrid)*

**D**ESDE que nos llamamos CEPAs uno no sabe si al hablar de su centro de trabajo va a hablar de Educación de Adultos o de hermosas plantaciones de vid de las que saldrán exquisitos caldos para el buen paladeo y satisfacción de futuros consumidores vinícolas. Pero no, no va de Baco la cosa, pues los CEPAs son los Centros de Educación de Personas Adultas aunque, como tales, claro que tenemos la intención de ser hermosas plantaciones donde nuestros clientes puedan degustar, paladear y satisfacer sus necesidades de futuros consumidores de la vida. Paladear nada menos que la vida, porque los CEPAs, éste y todos, pretendemos que nuestro público se prepare satisfactoriamente para disfrutar y completar más esa vida adulta que ya han comenzado antes de conocernos y que, a partir de nosotros, de la experiencia formativa y de relación en nuestros centros, les pueda deparar nuevas expectativas.

**UN POCO DE HISTORIA: LOS INICIOS**



Nuestro Centro lleva en esto algo más de una docena de años y, como muchos otros, comenzó como una iniciativa municipal utilizando algunas aulas de colegios y horarios parciales de profesorado.

**Este Centro, primero como actuación “comarcal” y ahora sólo “local”, lleva más de doce años funcionando. Surgió como una iniciativa municipal que va creciendo y tiene ahora un Claustro de 14 profesores de la Comunidad de Madrid y el Ayuntamiento.**

A los dos profesores que durante algunos años vino fijando el Ayuntamiento se sumaron tres más del Ministerio y en 1991 la plantilla quedó establecida en cuatro funcionarios del MEC y dos profesores municipales. A partir de ese año el Centro ha ido creciendo incorporando las primeras tandas de Educación Secundaria, lo que se ha venido llamando ESPA, y en la actualidad la plantilla viene formándose con seis maestros y cinco profesores de Secundaria más los eventuales de Talleres Operativos, técnicos de FP o adscritos..., viniendo a ser en total unos catorce profesores en el claustro.

En cuanto a los locales la evolución ha sido tan curiosa como la de tantos otros

centros de adultos. De unas aulas prestadas en un colegio se pasó a otras prefabricadas y de éstas a unos locales municipales, unos bajos de un antiguo mercado que, a pesar de sus deficiencias y disparatada distribución, han supuesto los momentos de mayor desarrollo del Centro hasta conseguir hace dos cursos el actual edificio, un viejo colegio que, aunque pequeño, nos proporciona unos espacios adecuados para la enseñanza y una unidad de la que carecíamos hasta ahora.

Parecería obvio explicar estos pormenores de infraestructura si no fuera porque tal hecho supone uno de los mayores problemas a los que se ven sometidos gran parte de los centros de adultos. A cualquier persona ajena a nuestro entorno educativo le resultaría extrañísimo observar que una de las mayores dedicaciones de un pequeño grupo de docentes consista en adecuar locales, gestionar mejoras, hacerse con un espacio físico, publicitarse y generar todo tipo de trabajos como conserjería, administración, marketing, animación, etc. ¿Estamos hablando de un centro educativo oficial, de una ONG o de una recién creada empresa de autoempleo? Es curioso pero, aunque parezca una reflexión negativa, haciendo balance de los dieciséis años que llevo en adultos llego a pensar que esa mezcla de despropósitos en que se ha visto implicada la necesaria actividad del profesorado de adultos, es precisamente la que le ha dado un poso de reconocimiento, una carta de naturaleza que lleva a la constatación, institucional y popular, de su necesaria implantación en barrios y localidades. Para ser profesor/a de adultos, y que funcione, no basta con tener el número de registro más antiguo. Todavía sigue acercándose público al Centro diciendo: "Ah, pues no sabía de vuestra existencia, ¿y lleváis mucho tiempo aquí?, ¿y esto es oficial?, ¿y...?" Y entre dudas, revisiones, adaptaciones continuas e ilusión, los centros de adultos están funcionando entre los hilvanes legislativos de la sastrería gubernamental y los



remiendos voluntariosos de la artesanía educativa.

Por cierto, para quienes no nos conozcan diremos que estamos situados en Collado Villalba, en la zona de la Estación. Villalba, actualmente, es un pueblo con cerca de 50.000 habitantes que desde hace décadas, cuando la autopista lo dividió en dos zonas, mucha gente se empeña en pensar que son dos pueblos. Pues no, es uno solo que en su parte alta y antigua tiene, entre otras cosas, el Ayuntamiento, lo que queda del pueblo viejo, dehesas y urbanizaciones que van escalando la montaña berroqueña. La parte suroeste o de la Estación es la más poblada y con un desarrollo de aluvión a lo largo del siglo pasado: desde amplios barrios de trabajadores originados por la inmigración interior a chalets de última hornada para los periféricos madrileños, sin olvidar el gran número de casas que en su día fueron segunda vivienda y que poco a poco van siendo población fija. Todo ello hace de Villalba un entorno socioeconómico mixto con población adulta asentada en la zona, población algo más joven que recaló o recalca en Villalba como "ciudad-dormitorio" levemente más asequible que el entorno urbano de la capital y jóvenes de segunda generación en considerable aumento. Las necesidades educativas, por lo tanto, también son múltiples, desde las de niveles formativos más bajos hasta las de capacitación profesional y especialización académica, pasando, por supuesto, por la obtención de titulación mínima. Las características de la zona atraen, asimismo, gran número de emigrantes. Además las comunicaciones centran a Villalba como capital serrana a la hora de ofertar todo tipo de servicios para los pueblos del entorno.

remiendos voluntariosos de la artesanía educativa.

**Villalba, con alrededor de 50.000 habitantes, es un centro de servicios y comunicaciones de la Sierra de Guadarrama. Su desarrollo ha sido de "aluvión" a lo largo del siglo pasado: inmigración interna, segunda vivienda, alojamiento residencial, inmigrantes extranjeros...**

#### LA OFERTA EDUCATIVA

Pero, ¿qué hacemos para mantener en pie una Escuela (me gusta el término) de Adultos? La cosa es simple, salvando todo ese citado laboreo por la supervivencia que motiva la

**El Centro esta dando una oferta educativa que responde a las necesidades locales y a los propósitos de la Administración salvando en lo posible la inadecuación de locales o los desequilibrios y gran movilidad de la plantilla de profesores.**

inadecuación de locales o desequilibrios de plantillas, todo Centro de Adultos que se precie ha de procurar una oferta que satisfaga las necesidades locales y los propósitos legislativos. En este sentido desde que las órdenes ministeriales y leyes de la Consejería plantearon acertadamente los tres tipos de programas de formación (básica, laboral y de desarrollo personal) para el público adulto, nuestro Centro no hace sino intentar conjugar sus recursos con una oferta equilibrada que cubra, agilice y potencie la demanda de la zona. Siempre nos gustaría desarrollar más programas, pero en los últimos años, en nuestro Centro, se realiza la siguiente oferta:

#### *A/ EBPA: Educación Básica de Personas Adultas*

La Educación Básica se procura ofertar en doble turno, pero en los niveles bajos no suele concretarse más que en un turno, por lo que venimos matriculando:

- Dos o tres grupos del tramo I
- Dos grupos del tramo II
- Cuatro/ seis grupos del tramo III o Secundaria.

#### *B/ Español Lengua Extranjera: E.L.E.*

El Español para Extranjeros es actualmente el gran caballo de batalla de los centros de adultos. No suele equilibrarse la diversidad de la demanda con la especialización profesional ni el turno o las aulas disponibles, por lo que cada año se busca la mejor adecuación. Hemos contado sucesivamente con dos, tres o cuatro grupos, pero este curso ofertamos un total de cinco grupos de E.L.E., unos de iniciación y otros de consolidación.

#### *C/ Enseñanzas Técnico Profesionales*

Tampoco aquí los centros disponemos de muchas posibilidades. En nuestro Centro se imparten uno o dos Talleres Operativos (los de Gestión administrativa en informática se consolidan) y especial mención en este apartado requiere el Aula Mentor que, ocupando casi en exclusiva a un profesor, posibilita una oferta variada para un público que difícilmente participaría de otras ofertas del Centro.

Dentro de este capítulo incluimos la oferta de Preparación para las Pruebas Libres de Acceso a Ciclo Superior de F. P., que se da en dos turnos y que fuimos de los primeros en ofrecerla por suponer que atiende a un público de importante presencia en nuestros centros.

#### *D/ Enseñanzas Abiertas*

Es un capítulo imprescindible de la oferta pero que, cuestión nuevamente de infraestructuras, suele quedar al albedrío de espacios disponibles, restos horarios y habilidades específicas del profesorado. Este curso ofertamos Talleres de Literatura, Madrid, Cine, Inglés, Expresión Corporal, Medio Ambiente, Telares y, ¡cómo no!, Informática. De este último contamos con un total de cinco grupos y una lista de espera interminable, pero ni el aula ni los horarios dan más de sí.

#### *E/ Otras tareas*

No es una oferta explícita, pero sí es una dedicación necesaria lo que hacemos en la mayoría de los centros de adultos para animar culturalmente el entorno. Alguna revistilla literaria que de vez en cuando editamos, un concurso literario durante los tres últimos años, una buena dedicación, dotación y animación de la Biblioteca, excursioncillas, visitas culturales, cenas conjuntas, charlas y, a veces, alguna semana monográfica (Latinoamérica, Inmigrantes...) con trabajos, actos y exposiciones que divulguen el Centro hacia el exterior complementan la implantación socioeducativa del Centro





en su entorno.

El capítulo de información-orientación también merece un aparte como servicio específico, pues no se limita al alumnado matriculado sino a todo un público potencial que busca en nuestro Centro la más variada demanda académica o cultural que a veces nosotros no ofertamos porque no nos corresponde o no podemos. Cuando esto ocurre le derivamos a otras instituciones pero es de resaltar la escasa oferta existente sobre ciclos formativos de F. P. o niveles similares en horario vespertino.

## TRAYECTORIA DEL CENTRO



Volviendo al comienzo, el Centro ha sido "comarcal" hasta este curso, en que se han creado los centros de "Almaján" (Torrelodones) y "Sierra de Guadarrama" (Collado Mediano) que ahora atienden a las diez actuaciones municipales que nos correspondían anteriormente. El claustro local, decíamos, lo componen en los últimos años unas trece o catorce personas y aquí viene algo para la reflexión: lógico sería que para tal plantilla el total de profesores que han pasado por el Centro no supere en demasía esa cifra; pues bien, entre plazas no definitivas, bajas, excedencias, etc., al comprobar el registro de profesores de estos años observo que han pasado por aquí, y no estarán todos, un total de noventa y cuatro profesores para completar año tras año la plantilla. Esta movilidad del profesorado es un dato nada alentador, aunque probablemente no único, que limita considerablemente las potencialidades del Centro. Que sigamos vivos, pedagógicamente hablando, casi es sorprendente, por lo que hay que destacar y

agradecer a los profesores que llevan varios años en el Centro y a aquellos otros que vinieron eventualmente que fueran o sean capaces de implicarse para sostener y animar una propuesta tan ambiciosa.

El Centro está abierto de nueve de la mañana a diez de la noche para un público que, como en la mayoría los CEPAs, está modificándose a favor de la matrícula joven para los últimos cursos de Enseñanza Básica. Y aunque sigue participando el público clásico femenino y de edad madura, ya no es mayoritario, lo que incide a su vez en una mayor eventualidad del grueso del alumnado

El estar situados en la zona de "la Estación" de

Collado Villalba ha sido algo prioritario para perseguir la implantación local, pues durante mucho tiempo hemos sido el único Centro de la zona que ofertaba Secundaria y no todo el público asistente a nuestras aulas vive en los alrededores. Por otra parte, los contactos municipales a través de la Casa de Cultura, Escuela Taller, Concejalía de la Mujer, etc. han provocado, ocasionalmente, la implantación de programas, cursos o actividades que incrementan el conocimiento y el referente de nuestro Centro en la "capital" de la sierra.

Es un centro consolidado que ha crecido considerablemente y que a pesar del limitado claustro y los pocos espacios, seis aulas más salas de Biblioteca e Informática, intenta en sus posibilidades dar una amplia oferta, atento a las necesidades del entorno. Necesidades que marcarán nuestro futuro pero que, en lo esencial, ya están apuntadas en la actual oferta.

En fin, que seguimos caminando y aunque las posibilidades de crecimiento están limitadas, entre otras cosas por el propio espacio, la ilusión, la trayectoria y el esfuerzo siguen avalando el trabajo de este Centro de Adultos situado en la base de la sierra, que respira el aire de Guadarrama, mira a Madrid y aprovecha el sol del noroeste.



# NOTICIAS

## Dirección General de Promoción Educativa de la Comunidad de Madrid:

### CONTINUIDAD DE LA DIRECCION GENERAL DE PROMOCIÓN EDUCATIVA

Tras las elecciones autonómicas realizadas en la Comunidad de Madrid a finales de 2003 y el nombramiento del nuevo Consejero de Educación, D. Luis Peral Guerra, se ha establecido el nuevo organigrama de su Consejería. En él continúa presente la Dirección General de Promoción Educativa, con Dña. M<sup>o</sup> Antonia Casanova como Directora General y Dña. M<sup>o</sup> Victoria Reyzábal como Coordinadora de Área. De esta Dirección General dependen el Servicio de Educación de Personas Adultas, el Servicio de Atención a la Diversidad, y el Servicio de Gestión Económico-Administrativa y Ayudas.

### AUMENTO DE LA MATRÍCULA EN LOS CEPA

El análisis de los Documentos Organizativos de los Centros de EPA nos ha permitido establecer una comparación respecto a la matrícula del curso 2002-2003, registrándose un aumento en casi todas las ofertas. Desde el punto de vista porcentual, la oferta que ha experimentado mayor aumento ha sido la de Educación Básica, con un 8%, seguida de la Enseñanza a Distancia con un 4,3%. La matrícula general de los centros se sitúa en casi 74.000 alumnos, lo que significa un incremento del 5% respecto al año pasado. La matrícula de Lengua Española para población inmigrante ha crecido un 2,3%. Intuimos que el aumento de la población inmigrante en nuestra Comunidad así como el del colectivo de personas mayores que demandan una cualificación profesional, puede mantener este crecimiento en los próximos años.

### COMIENZO DE LOS TALLERES OPERATIVOS

Coincidiendo con la primavera, se pone en funcionamiento la campaña de Formación Ocupacional, cuya oferta se recoge en nuestros centros bajo el denominador común de *Talleres Operativos* cofinanciados por el Fondo Social Europeo. Este año hubo una demanda de 13 proyectos que implican a 11 centros. En la actualidad se están impartiendo 71 cursos, que comenzaron en octubre y finalizarán en mayo o junio, con la participación de 38 centros. Por otro lado, el futuro desarrollo de la Ley Orgánica 5/2002 a través



del Real Decreto 1128/2003, donde se crea el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, aportará un aliciente añadido a las posibles certificaciones de estas enseñanzas. Para mayor información sobre el tema de las cualificaciones, sugerimos acudir a la página <http://www.mec.es/instcual/CNCP.htm> del MECD.

### VISITA TRANSNACIONAL ARIÓN SOBRE EPA

En el marco de la acción Arión, dentro del programa Sócrates, está prevista una reunión transnacional a mediados de marzo de un grupo de expertos de la Unión Europea, que visitará Madrid para conocer de cerca la EPA en nuestra Comunidad. Asistirán 16 personas de 13 países (Alemania, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Grecia, Italia, Luxemburgo, Polonia, Reino Unido, República Checa, Rumanía, Suecia y Turquía), entre las que se encuentran inspectores, expertos en currículo, directores, gestores educativos, formadores del profesorado y profesores de adultos. El objetivo de la visita es mostrar la red de Educación de Personas Adultas y la estructura de apoyo que la administración autonómica de Madrid posee en el ámbito regional.

En la visita asistirán a diferentes centros, de acuerdo con sus especificidades: nuestro CREPA, una visita a la Unidad de Formación e Inserción Laboral de *Puerta Bonita*, los CEPA *Tetuán* y *Ramón y Cajal* de Parla, el comarcal de San Martín de la Vega. Verán experiencias de formación ocupacional, las instituciones penitenciarias y el IES *Giner de los Ríos* de Alcobendas, donde se imparten ciclos formativos a distancia. Se ha previsto también la asistencia a la Universidad de Alcalá, al pueblo de Chinchón y, para finalizar, una visita turística a Toledo. Para nuestra Dirección General constituye un honor que la EPA sea foco de atención internacional en un ámbito que día a día va incrementando su importancia y representatividad en el panorama europeo.

#### ENCUENTRO TRANSNACIONAL DEL PROGRAMA "eValue" (PROGRAMA SÓCRATES DE LA U. E.)

Los días 9 y 10 de febrero tuvo lugar en Madrid un encuentro transnacional del proyecto eValue, en

el que nuestra Dirección General participa en calidad de socio. A la reunión, celebrada en la Unión de Cooperativas Madrileñas de Trabajo Asociado, institución coordinadora del proyecto, asistieron el resto de los socios: el Consejo Español de la Juventud, por nuestro país; la Cooperative d'Ingénierie Sociale pour l'accompagnement et la mobilisation de l'emploi, por parte francesa; la Economic & Strategic Development Unit, del distrito municipal de Croydon, en Inglaterra; la Skolici Stredisko TEMPO de Ostrava, en la República Checa y el Vlaams Instituut voor het Zelfstanding Ondernemen de Bruselas, en Bélgica. El objetivo de este proyecto es investigar sobre los sistemas de evaluación de los aprendizajes no formales que se están empleando en la Unión Europea, y proceder a la propuesta de un sistema unificado que permita a los centros de formación de personas adultas contar con unos criterios unificados para la certificación de carácter profesional de todos aquellos aprendizajes que se encuentran al margen de las enseñanzas regladas.

## Escuelas Populares de EPA de Vallecas (Madrid) en el Parlamento Europeo

En los primeros días de diciembre del pasado año, un grupo de cuarenta personas, entre alumnos y profesores, de diversas Escuelas Populares de educación de personas adultas de los Distritos de Puente de Vallecas y Vallecas Villa, de Madrid, realizaron una visita a Bruselas, invitadas por mediación de la eurodiputada Francisca Sauquillo, con el objeto de conocer la sede del Parlamento Europeo. Estas escuelas son: Al Alba, Fontarrón, Palomeras Altas, Palomeras Sureste, Los Pinos de San Agustín y Pueblo de Vallecas

Acompañados por eurodiputadas españolas les expusieron algunos de los puntos más importantes de la agenda de trabajo del Parlamento, como la elaboración de la Constitución Europea o la próxima acogida de los nuevos países; y recorrieron parte del edificio principal, cuyo centro es el espectacular hemisiciclo que acoge a los 625 diputados que representan a más de 375 millones de europeos de los quince países miembros actuales, informándoles de su organización, composición, competencias y funcionamiento.

El viaje se completó con un recorrido por la ciudades de Gante, cuna de Carlos V, y Brujas, la llamada "Venecia del norte", además de Bruselas. Vallecanos y vallecanas respiraron en estos días el clima de civismo que impregna esas ciudades limpias y ordenadas, apacibles y seguras, vivas y cultas. Clima que gustaría ver reflejados en las ciudades españolas, y al que, desde las escuelas de adultos, se procura contribuir, desarrollando en los barrios una firme y cotidiana labor de promoción educativa y cultural.

## VI Congreso de Personas Participantes en Alfabetización

La CONFAPEA, "Confederación de federaciones y asociaciones de participantes en educación y cultura democrática de personas adultas", cuyo objetivo es el impulso y apoyo a proyectos de educación de adultos, organiza, conjuntamente con el Centro de Cultura Popular "La Rosilla" de Valladolid, el IV CONGRESO DE PERSONAS PARTICIPANTES EN ALFABETIZACIÓN, que este año 2004 se va a celebrar en Valladolid, el día 27 de marzo.

El Congreso es una gran oportunidad que permite a las personas participantes reflexionar y proponer todo aquello que se puede mejorar en la educación básica de personas adultas. Previamente a la celebración, los temas propuestos se han venido debatiendo en las aulas de alfabetización y niveles iniciales para recoger las demandas y propuestas que más puedan interesar a las personas participantes. Para información e inscripciones: Teléfs.: 93 315 2969 y 91 733 38 37 e-mail: confapea@neskes.net

## Encuentro Literario con el escritor José Manuel Caballero Bonald: *aventurero de la Lengua*

El pasado 15 de enero, en el salón de actos (antigua capilla) del IES "Puerta Bonita", se prosiguió con una de las actividades que el CREPA realiza directamente con los alumnos de los Centros de EPA: "Encuentros con escritores". Los encuentros, de gran raigambre en el programa del CREPA, van ya por en el quinto año de su realización. Esta vez el Encuentro fue con el insigne poeta y escritor andaluz José Manuel Caballero Bonald. Fueron dos horas cargadas de emoción y amenas enseñanzas y asistieron casi doscientos alumnos y alumnas que llenaban el aforo y que venían acompañados de los profesores y profesoras que habían dirigido su trabajo en los talleres literarios o actividad literaria o lingüística de sus centros. Procedían de los CEPAs: Entrevías, Hortaleza (Abertura), Joaquín Sorolla, Oporto, Pablo Guzmán, Vicálvaro, Enrique Tierno Galván (Arganda del Rey), Rosalía de Castro (Leganés), Las Rozas y La Mesta (Villanueva de la Cañada).

En su amplia, agradable e instructiva intervención, Caballero Bonald fue desgranando una especie de simbiosis de su biografía y sus escritos, explicando cómo se decidió a escribir y el porqué de sus obras, producción no muy extensa porque, como Borges, exagerando un poco, se jacta más de los libros que ha leído que de los que ha escrito.

Nuestro personaje nació en Jerez de la Frontera, en noviembre de 1926, y estudió Filosofía y Letras en Sevilla y en Madrid. Desde pequeño fue un gran lector pues en su casa ya existía una biblioteca. Tuvo la suerte, como él dice, de que su profesor de literatura en el bachillerato tenía como norma no obligar a leer nada que el alumno no quisiera expresamente leer. Fue a raíz de una biografía de Espronceda, cuando se plantea escribir, lo que hace siempre que tiene algo que decir, y por lo que no siente remordimiento cuando no escribe.

Para este *aventurero de la Lengua*, tal y como se

le definió en la presentación, la literatura es una mezcla de técnica y de sensibilidad. Al preguntársele si prefiere la poesía o la prosa, responde, como inclinándose a la poesía, que utiliza la prosa porque tiene necesidad de decir las cosas que no caben en un poema. Por otra parte, para escribir poesía dice que siempre se tiene que tener un ánimo propicio.

Es autor de novelas como *Dos días de septiembre*, *Toda la noche oyeron pasar pájaros*, *Campo de Agramante* y, su preferida: *Ágata ojo de gato*; libros de memorias (*Tiempo de guerras perdidas* y *La costumbre de vivir*); y ensayos (sobre el mar, el vino, el flamenco, la narrativa cubana...). Pero es la poesía lo que cultiva especialmente y con más intensidad: *Las adivinaciones*, *Las horas muertas*, *Descrédito del héroe*, *Laberinto de fortuna*, *Diario de Argónida*... También es un excelente adaptador de obras del teatro clásico español.



Interesante y de altura fue el coloquio mantenido entre los participantes y el escritor. En él dijo que: *lo máximo que se puede alcanzar manejando el idioma es un poema; actualmente creo que no existen escuelas en poesía, la escuela es que no hay escuelas; estoy más por la poesía que indaga en el lenguaje (sin despreciar las otras); la novela ideológica no existe, existe la ideología del escritor, pero no la de la novela; cuando escribo pienso en un solo lector: alguien que se va a alegrar o que se va a enfadar; para escribir novela, el ser poeta es una escuela inmejorable, pero no al revés.*

El Encuentro literario finalizó con la intervención de alumnos de algunos de los CEPAs asistentes que leyeron textos creativos relacionados con la obra o la personalidad del escritor, tanto en prosa como en verso y con la lectura, por parte del escritor, de uno de sus poemas preferidos: *Registro*.

## III Congreso de Tertulias Literarias Dialógicas

### Participantes de las Tertulias del CEPA "Tetuán"

#### ¿QUÉ ES LA TERTULIA LITERARIA DIALÓGICA?

La tertulia literaria es una actividad cultural y educativa que se está desarrollando en diferentes tipos de entidades ya sean escuelas de personas adultas, asociaciones de madres y padres, grupos de mujeres, entidades culturales y educativas. Los resultados son contundentes: la tertulia literaria, a través de su metodología, consigue que personas que no hemos leído ningún libro lleguemos a disfrutar de las obras de la literatura clásica universal. Además de aprender unos de otros a través de la literatura, tenemos la oportunidad de dialogar, reflexionar y compartir palabras sobre muchos temas de interés social.

El pasado 22 de noviembre se celebró en Madrid el III Congreso de Tertulias Literarias Dialógicas. Lo organizamos el CEPA "Tetuán" y CONFAPEA (Confederación de Federaciones y Asociaciones de Participantes en Educación y Cultura Democrática de Personas Adultas). El lugar donde se celebró fue el IES "Virgen de la Paloma" y asistimos alrededor de trescientos participantes de Cataluña, País Vasco, Castilla-León, Andalucía, Baleares, Galicia... La jornada se desarrolló siguiendo un plan de trabajo que comenzó con la inauguración, en la que estuvieron Amparo Azorín como representante del MECD, que nos transmitió su apoyo y su admiración; y M<sup>o</sup> Victoria Reyzábal como representante de la Comunidad de Madrid, que en su calidad de escritora, nos deleitó con unas palabras bellísimas sobre literatura. La siguiente actividad fue una mesa redonda en la que se hizo un recorrido por la historia de las tertulias literarias dialógicas. Todos los centros y asociaciones presentes contaron su historia y su experiencia. Una vez finalizada, el público asistente pudo preguntar, aclarar dudas y aportar ideas. Después de un corto descanso se formaron grupos de trabajo en los que se trabajó un ejemplo de lo que se hace en las tertulias. Previamente todos y todas habíamos leído un capítulo de *El Quijote* que estaba incluido en la carpeta de material que se entregó al

inicio de la jornada. En cada uno de estos grupos había una persona moderadora, con experiencia en tertulias de este tipo, que fue conduciendo el trabajo y explicando la metodología.

La actividad de la tarde consistió en organizar nuevos grupos de trabajo donde se dieron ideas acerca del modo de establecer redes y contactos entre las diferentes tertulias existentes en este momento. (Pensemos que hay tertulias en Brasil - vimos un vídeo que enviaron con sus comentarios para el Congreso-, también hay tertulias en prisiones). A continuación, cada grupo de tertulias presente eligió uno de los libros que había leído y nos contó los comentarios, las ideas, los temas que la lectura de dicho libro había suscitado en el grupo. Las tertulias del CEPA "Tetuán" hablaron sobre *La Odisea* y *La Regenta*. Por último, se leyeron cartas de apoyo de escritores como Eduardo Galeano, José Saramago y Jose Luis Sampedro. Asimismo se dio lectura a dos cartas de apoyo de profesores de la Universidad de Harvard que están muy interesados en estas tertulias.

A lo largo de todo el Congreso la presentación y el paso de unas actividades a otras corrió a cargo de una representante de CONFAPEA y una alumna de tertulias del CEPA "Tetuán". En todo momento fueron las alumnas y los alumnos los protagonistas del Congreso. Una compañera resumía: *se va desarrollando la jornada, nos vamos relajando y nos vamos conociendo un poco más. Y nos damos cuenta de que no somos tan distintos, de que tenemos muchas cosas en común aunque seamos de diferentes lugares, y que los libros nos están ayudando a desarrollar nuestras capacidades, a comunicarnos y a descubrirnos. Según avanza el día nos miramos de distinta manera. Ya nos sentimos todas y todos más cercanos. ¡Nuestro congreso ha sido un éxito!*



Os animamos a que probéis la experiencia poniendo en marcha una tertulia. El CEPA "Tetuán" está abierto a vuestras consultas. Os podemos informar sobre el funcionamiento, aclarar dudas o invitaros a participar en alguna de las nuestras.



## Entrega de Premios “Miguel Hernández” Edición de 2003

El pasado 1 de diciembre de 2003, tuvo lugar la entrega de Premios “Miguel Hernández” edición de 2003, en el salón de actos del MECD. Presidió la mesa el Ilmo. Sr. Director General de Educación, F. P. e Innovación Educativa Don José Luis Mira, la Ilma. Sra. Dña. Margarita Alemany, Directora General de F. P. de las Islas Baleares, la Ilma. Sra. Dña. M<sup>a</sup> Antonia Casanova, Directora General de Promoción Educativa de la Comunidad de Madrid y Dña. Amparo Azorín-Albiñana como Jefe del Servicio de Educación y Formación a lo largo de la vida del MECD.

### 1<sup>er</sup> PREMIO “ASOCIACIÓN AULA CULTURAL” DE PALMA DE MALLORCA

Esta Asociación proporciona oportunidades de integración a colectivos con dificultades en el mercado laboral. Utiliza una metodología activa, flexible y basada en la comunicación, así como individualizada y personalizada con aprendizaje cooperativo y no competitivo, constructivo, funcional y participativo. Han creado ilusiones, esperanzas, amistades. La evolución dentro del proceso de cada alumno, ha sido el mejor incentivo para seguir adelante aunque haya tenido dificultades, decepciones y malos momentos.

### 2<sup>o</sup> PREMIO “ASOCIACIÓN BARRÓ” DE MADRID

Esta Asociación desarrolla su labor en un espacio personal y comunitario, con población desfavorecida y excluida a través de un “Proyecto de Alfabetización e Inserción Social” destinado a población gitana con renta mínima de inserción y en coordinación con los Servicios Sociales del Distrito Puente de Vallecas. Oferta un espacio educativo donde cada persona puede hacer procesos personalizados. Además impulsa el desarrollo cultural y la inserción laboral para impedir la marginación y generar convivencia social.

Dentro del programa de salud preventiva, promueven estilos de vida saludables en adultos y jóvenes gitanos de Vallecas contribuyendo al control adecuado de los principales factores de riesgo modificables. Tiene programas de acompañamiento social y de acompañamiento de personas en proceso de obtener el Título de Graduado en Educación Secundaria.

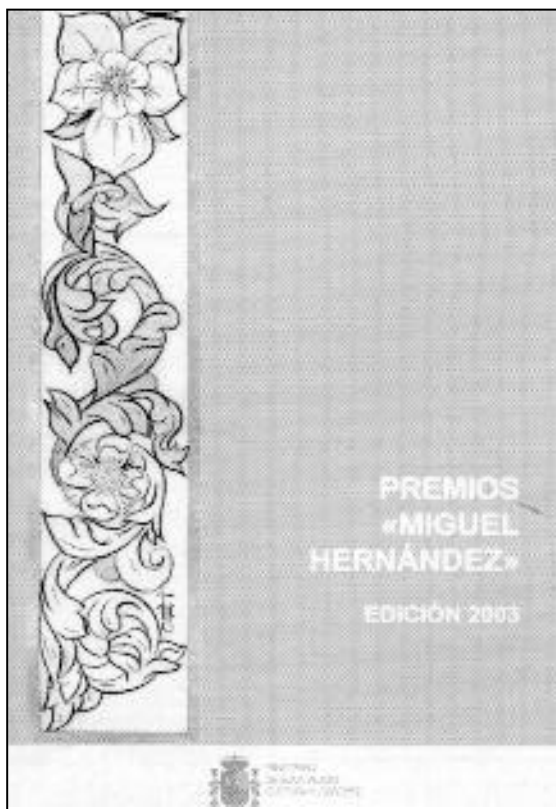
### 3<sup>er</sup> PREMIO “CATEP, INTERVENCIÓN SOCIAL” DE MADRID

El tercer premio ha correspondido a “CATEP, Intervención Social”, Sociedad Cooperativa de Madrid, que es un programa de intervención sobre grupos de mujeres inmigrantes marroquíes para el aprendizaje del idioma y el desenvolvimiento en el medio. El proyecto presentado ha sido: “Juntas aprendemos”. En él apuestan por el auto-empleo colectivo, pretenden organizarse desde la horizontalidad y la autogestión,

intentando llevar a la práctica uno de los principios más importantes del movimiento cooperativo: ser dueños de la toma de decisiones y de los medios de producción, favoreciendo la convivencia en la diversidad y fomentando la economía social.

### MENCIONES DE HONOR

El CEPA “PAULO FREIRE” DE VITORIA recibió Mención de Honor por garantizar la supervivencia de la EPA en núcleos rurales de menos de 1500 habitantes, reorganizándola como aulas unitarias, introduciendo las nuevas tecnologías y creando estrategias para estimular y promover la demanda de EPA en pequeños núcleos de población. También recibió Mención de Honor la “UNIVERSIDAD POPULAR DE ALCOBENDAS” DE MADRID, llevando adelante la utilización de las nuevas tecnología en grupos de Alfabetización y Neoelectores por medio de ejercicios sencillos que requieren el uso del ordenador.



# LEGISLACIÓN

## REQUISITOS MÍNIMOS DE LOS CENTROS QUE IMPARTAN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL

BOE del 10 de diciembre de 2003

REAL DECRETO 1537/2003, de 5 de diciembre, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas escolares de régimen general. (Hay referencias específicas a la EPA)

## CICLOS FORMATIVOS DE F.P.

BOCM del 30-01-2004

RESOLUCIÓN de 21 de enero de 2004, por la que se convoca la celebración de las Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos correspondientes a la Formación Profesional Específica.

Período de inscripciones: entre el 22 de marzo y el 1 de abril. Realización de las Pruebas:

Ciclos de Grado Superior: 31 de mayo

Ciclos de Grado Medio: 22 de junio

## PROCEDIMIENTO A SEGUIR PARA EL DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS DE LOS ALUMNOS DE MAGISTERIO

BOCM del 22-09-2003

RESOLUCIÓN de 17 de septiembre de 2003, de la Dirección General de Ordenación Académica, por la que se establece el procedimiento a seguir para el desarrollo de las prácticas de los alumnos de Magisterio, de Pedagogía y Psicología de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado o Facultades de Educación, durante el curso 2003-2004, en centros de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Secundaria, centros de Educación de Adultos y Servicios de Orientación Educativa.

## AUTORIZACIÓN DE FORMACIÓN A DISTANCIA

BOCM del 11-12-2003

RESOLUCIÓN de 19 de noviembre de 2003, de Dirección General de Promoción Educativa, por la que se autoriza al Centro Público de Educación de Personas Adultas "Rosálía de Castro" de Leganés (Madrid), a impartir cursos de formación a distancia en soporte telemático.

## SUBVENCIONES PARA ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN BÁSICA DE EPA

BOCM DEL 15-10-2003

ORDEN 5403/2003, de 23 de diciembre, del Consejero de Educación, por la que se conceden subvenciones para alfabetización y educación básica de personas adultas durante el curso 2003/2004 a entidades sociales sin fines de lucro.

## CREACIÓN DE CINCO CENTROS DE EPA EN LA COMUNIDAD DE MADRID

BOCM DEL 23-10-2003

DECRETO 213/2003, de 16 de octubre, del Consejo de Gobierno, por el que se crean cinco centros de Educación de Personas Adultas dependientes de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

Dirección de Área Territorial Madrid-Capital:  
CEPA "DISTRITO CENTRO"

Dirección de Área Territorial Madrid-Oeste:  
CEPA "Almaján", Torreldones  
CEPA "La Oreja Verde", Galapagar

Dirección de Área Territorial Madrid-Norte:  
CEPA "Buitrago del Lozoya", por desdoblamiento del CEPA "Sierra Norte" de Lozoyuela.

Dirección de Área Territorial Madrid-Oeste  
CEPA "Villanueva de la Cañada", por desdoblamiento del CEPA "Las Rozas".  
El CEPA de ámbito comarcal "Sierra Norte" traslada su sede a Torrelaguna,

Dirección de Área Territorial Madrid-Oeste  
El CEPA "Las Rozas", de ámbito comarcal, se convierte en CEPA de ámbito local.

## TALLERES DE FORMACIÓN OCUPACIONAL EN LOS CEPAs

BOCM de 12-11-2003

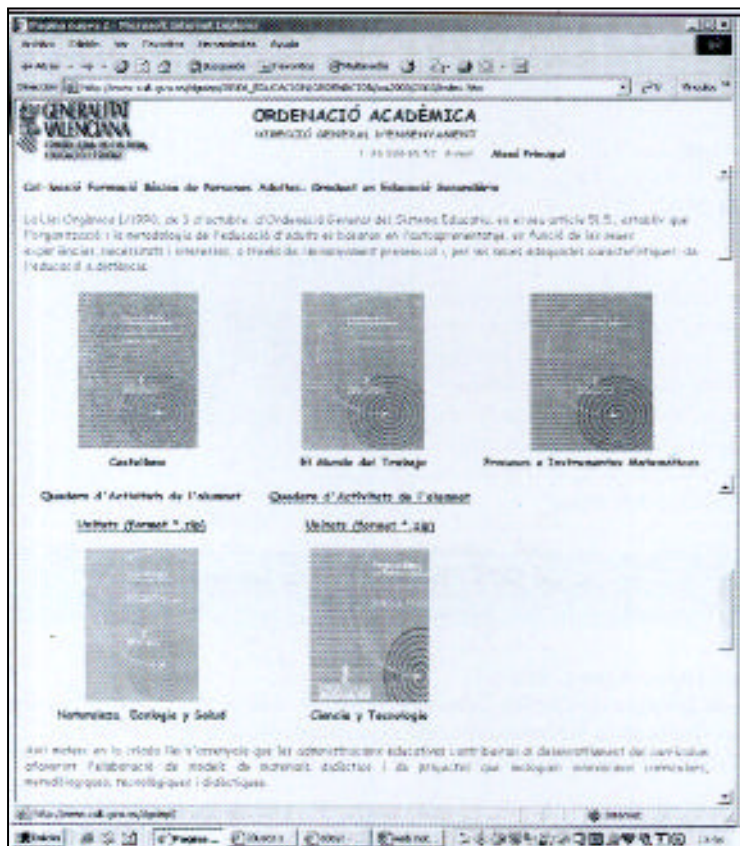
RESOLUCIÓN de 6 de noviembre de 2003, de la Secretaría General Técnica de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, por la que se hace pública la adjudicación del Contrato de Consultoría y Asistencia titulado "Talleres de Formación Ocupacional a impartir en Centros de Educación de Personas Adultas dependientes de la Dirección General de Promoción Educativa y cofinanciados por el Fondo Social Europeo (Código 3)"

## MODIFICACIÓN DEL COMPONENTE SINGULAR DEL COMPLEMENTO ESPECÍFICO DE LOS ORGANOS UNIPERSONALES DE ALGUNOS CENTROS

BOCM del 22-09-2003

ORDEN de 16 de septiembre de 2003, de la Consejería de Hacienda, por la que se modifica el componente singular del complemento específico de los órganos unipersonales de gobierno de los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria, Educación Especial, Educación Permanente de Adultos, y de los Colegios Rurales Agrupados.

# DIRECCIONES INTERNET



GENERALITAT VALENCIANA  
DIRECCIÓN GENERAL DE  
ENSEÑANZA  
[www.cult.gva.es](http://www.cult.gva.es)

Para localizar los materiales sigue la ruta: Área de Educación... Ordenación e Innovación Educativa... Servicio de Ordenación Académica... Formación de Personas Adultas... Materiales Didácticos... Formación Básica.

En esta web podemos encontrar materiales de autoaprendizaje dirigidos a la formación básica de personas adultas para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria. Se trata de una concreción del currículum dirigida a favorecer procesos de autoaprendizaje en la enseñanza semipresencial y a distancia.

La colección está integrada por cinco libros de consulta: Castellano; Naturaleza, Ecología y Salud; Procesos e Instrumentos Matemáticos; Ciencia y Tecnología; El mundo del Trabajo. (Está en elaboración

el de Ciencias Sociales). Cada libro se complementa con dos cuadernos de actividades y un CD.

## EL PARAÍSO DE LAS MATEMÁTICAS

[www.matematicas.net](http://www.matematicas.net)

Se trata de un website destinado a todas aquellas personas que están interesadas en aumentar o perfeccionar sus conocimientos en el ámbito matemático.

También es de gran utilidad para complementar la enseñanza de las matemáticas en los Centros de Adultos.

Podemos encontrar recopilados apuntes, ejercicios, exámenes, programas, historias, juegos y múltiples recursos, todo ello de forma libre y gratuita, pues su material es donado por sus visitantes.

La página está organizada en áreas: descarga, enlaces, on line, recursos, programoteca... que se actualizan de forma continua.



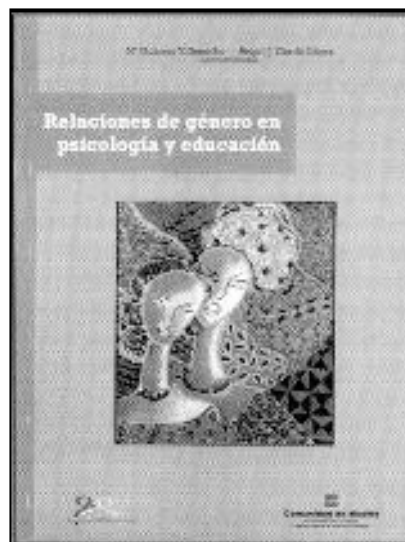


# LIBROS

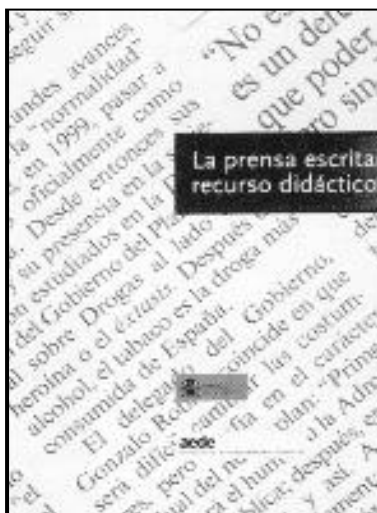
## Relaciones de género en Psicología y Educación

Coordinadores: Villuendas, M<sup>a</sup> Dolores y Gordo, Ángel J.  
Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.  
Dirección General de Promoción Educativa. Madrid 2003, 221 p.  
C/ Alcalá Galiano, 4 Madrid 28010

Los coordinadores pretenden abordar el tema sobre la identidad de género desde el propio análisis del término, con sus múltiples significados y mediaciones. En la primera parte de la obra se revisan los contenidos curriculares, las políticas a las que corresponden y las formas que adoptan las relaciones de género en las transmisiones de estos contenidos. En la parte segunda se muestran los trabajos realizados en el seminario "Género/a" de la Facultad de Psicología de la Universidad de Granada. Y en la última parte se revisan los supuestos científico-teóricos bajo los que se muestran el conocimiento y las prácticas psicológicas en relación a este tema.



## La Prensa Escrita, recurso didáctico



Coordinador: López Algora, Pedro L.  
Asociación de Editores de Diarios Españoles y MECD. Secretaría General Técnica  
Subdirección General de Información y Publicaciones. Madrid 2003, 242 p.  
C/ Los Madrazo, 17 Madrid 28014

La publicación pretende ofrecer a los educadores, materiales didácticos para el uso de la prensa escrita en la escuela. Sus autores son profesores de E. Secundaria y presentan propuestas de las distintas asignaturas, dirigidas a tercero y cuarto de ESO, que pueden servir de guía para la EPA. Parten de textos periodísticos de distintos géneros, suscitan actividades, reflexiones y tareas de investigación y puesta en común con la finalidad de analizar los contenidos, relacionarlos con el ámbito concreto y fomentar actitudes responsables ante la información recibida.

La obra está estructurada con noticias centradas en una amplia temática sobre las distintas asignaturas: Biología y Geología, Cultura Clásica, Educación Física, Física y Química, Francés, Geografía e Historia, Inglés, Latín, Lengua, Matemáticas, Música,

Orientación, Plástica, Sociedad, Cultura y Religión y Tecnología.

## CD-ROM: Aprende leyendo... Materiales de animación a la lectura y escritura. Educación de Personas Adultas

Gallejones, M<sup>a</sup> Jesús; Ricoy, M<sup>a</sup> Luisa y Francisco, Luis I.  
MECD (Servicio de educación y formación a lo largo de la vida)  
Fondo Social Europeo, 2003 Madrid.  
C/ Los Madrazo, 17, 4<sup>o</sup> Madrid 28014

Este CD-ROM pretende facilitar al profesorado de Educación Básica de Personas Adultas en los tramos I y II, un material interdisciplinar para la animación a la lectura y la escritura de personas adultas españolas o extranjeras. Es un material experimentado en el aula y que también puede ser utilizado individualmente. APRENDE LEYENDO se basa en la lectura de tres obras literarias sobre las cuáles se realizan diferentes fichas de trabajo. Dichas fichas contienen una propuesta interdisciplinar diferente, promueven la reflexión sobre lo leído y permiten evaluar los avances logrados. Las obras son:

???Historia de una maestra de Josefina R. Aldecoa.

???¿Qué me quieres amor? de Manuel Rivas.

???Cuando Hitler robó el conejo rosa de Judith Kerr.





## Más allá de la retórica: Políticas y prácticas de la Educación de Adultos

Coordinadores: Corredoira, M.; Azorín-Albiñana, A.; Osorio, R.  
MECD. Secretaría General Técnica.  
Subdirección General de Información y Publicaciones 2003, 275 p.  
C/ Los Madrazo, 17, 4º Madrid 28014

Este manual es un informe del Comité de Educación de la OCDE sobre la Educación de Adultos en Canadá, Dinamarca, Finlandia, Noruega, Portugal, España, Suecia, Suiza y el Reino Unido (Inglaterra). Hay que destacar que España es la primera vez que participa en este informe valorativo y comparativo de la actuación de diversos países de la OCDE.

El informe presenta una visión general de las políticas y prácticas de educación de adultos en los países participantes y concluye identificando una serie de características deseables que contribuyen a desarrollar sistemas de educación de adultos adecuados. Así, observamos que dependiendo del país y del contexto, se encuentra una amplia gama de oportunidades formativas que pueden estar relacionadas con el empleo, con las necesidades de preparación básica o de mejora de las cualificaciones, o responder a preocupaciones sociales y cívicas. A la vez podemos apreciar que existen fuertes desequilibrios en EPA en términos de acceso y de recursos entre los diferentes países. Es una obra con datos estadísticos claros y con resúmenes que nos avanzan las conclusiones y que sin duda invita a la reflexión.



## ¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una Pedagogía de la inclusión

Coordinadora: Bartolomé Pina, Margarita.  
Folgueiras, Pilar; Massot, Inés; Sabariego, Marta y Sandín, M<sup>a</sup> Paz  
Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.  
Dirección General de Promoción Educativa. Madrid 2003, 175 p.  
C/ Alcalá Galiano, 4 Madrid 28010

La obra tiene como objetivo difundir una experiencia de trabajo, con propuestas elaboradas para reflexionar sobre el concepto de ciudadanía, sobre todo en el entorno europeo.

Su contenido está dividido en cuatro partes bien diferenciadas. En la parte I se presenta un marco teórico sobre la construcción del sentimiento de pertenencia a Europa desde una Pedagogía de la inclusión y la responsabilidad social. En la parte II se describe la programación del grupo de trabajo, el proceso de validación de las propuestas y unas sugerencias para su aplicación. La parte III es una guía didáctica para el profesorado en la que se ofrece una descripción de las actividades, objetivos, contenidos y sugerencias para la puesta en práctica y evaluación de las propuestas de trabajo. En su última parte se incluyen fichas de trabajo.

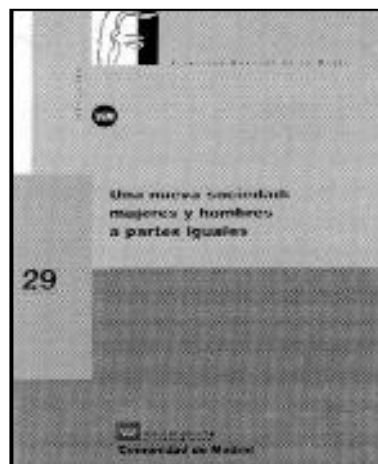


## Una nueva sociedad: mujeres y hombres a partes iguales

Tobío, Constanza (Directora del Curso)  
Comunidad de Madrid. Dirección General de la Mujer. Consejería de Trabajo.  
2003, 300 p.  
C/ Gran Vía, 12 Madrid 28013

Con esta publicación, la Dirección General de la Mujer de la Comunidad de Madrid pretende dar publicidad al contenido de las ponencias y mesas redondas de curso de verano de El Escorial de julio de 2002. Pretende contribuir a romper con el pasado y ayudar a la construcción de nuevos modelos que hagan posible la participación, en todos los órdenes de la sociedad, de mujeres y hombres a partes iguales.

La obra está estructurada en cinco partes: Mujeres y hombres compartiendo el futuro; La conciliación de la vida familiar y profesional; Un modelo de ciudad para mujeres y hombres; Una educación para construir una nueva sociedad; y La igualdad y los medios de comunicación.





## CD-ROM: Creciendo en igualdad

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.  
Instituto de la Mujer, Madrid 2002  
C/ Condesa de Venadito, 34 Madrid 28027

El Instituto de la Mujer, con el objetivo de contribuir al desarrollo de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en la educación, ha desarrollado esta aplicación multimedia interactiva para su utilización por parte del profesorado y el alumnado especialmente de la Educación Secundaria.

Este material ofrece información sobre la asignación social tradicional de funciones a mujeres y hombres. Muestra experiencias y aportaciones de las mujeres a la sociedad que es necesario conocer y valorar. Tras una

breve introducción está estructurado alrededor de cinco áreas temáticas diferenciadas: Historia, Igualdad de Oportunidades, Corresponsabilidad, Violencia contra las mujeres y Cosas de chicas, cosas de chicos. Cada tema incluye juegos interactivos, biografías y preguntas curiosas.

## CD-ROM: Maj khetane. Más juntos Material interactivo para trabajar la Cultura Gitana

Coordina: MECD.  
Comisión de Educación del Programa de Desarrollo del  
Pueblo Gitano, Madrid 2003  
C/ Los Madrazo, 17, 4º Madrid 28014

Con este material interactivo para trabajar la Cultura Gitana se pretende acercar al profesorado, a los niños y las niñas, a los jóvenes,... el conocimiento del pueblo Rom, el Pueblo de los Hombres Libres, que es su significado en lengua gitana. Un pueblo que, tras siglos de marginación y discriminación, ha sabido mantener la esencia de su cultura. Encontraremos una amplia información que ayudará a descubrir y reconocer uno de los más importantes valores gitanos: la libertad. La libertad individual y colectiva, el valor que se concede a la persona y a las relaciones humanas, su historia, cultura, costumbres y realidad.

El objetivo de estos materiales es hacer presente la cultura gitana en los centros docentes, queriendo ser, desde su título, un instrumento de convivencia y de entendimiento, ya que la educación intercultural se logra sobre todo cuando se conoce al otro. A través de un cuento reiremos, jugaremos, conoceremos su lengua ,.... aprenderemos cómo es la vida de una familia gitana.



## Actas III Jornadas Provinciales de Matemáticas Encuentros del profesorado de Matemáticas de la Comunidad de Madrid

Coordinación: Luelmo, M<sup>o</sup> y Madroñero, Adela  
Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.  
Dirección General de Ordenación Académica. Madrid 2003, 309 p.  
C/ Gran Vía, 10 Madrid 28013

La obra es una recopilación de las ponencias y comunicaciones que tuvieron lugar en las III Jornadas Provinciales de Matemáticas de la Comunidad de Madrid. Las comunicaciones abarcan las tres etapas educativas: E. Infantil, E. Primaria y E. Secundaria, pero parte de sus planteamientos pueden transferirse a la EPA. Aparecen títulos muy interesantes que despiertan la curiosidad sobre qué se está haciendo para dar una dimensión atractiva al aprendizaje de las Matemáticas.



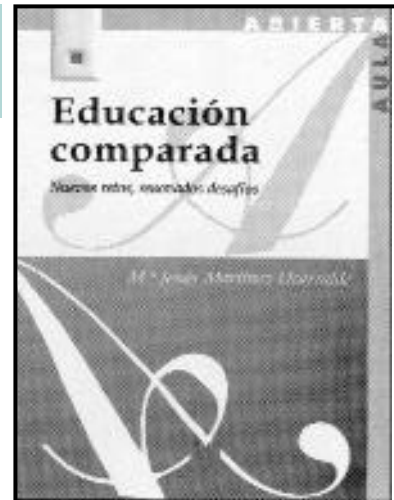
## Educación comparada Nuevos retos, renovados desafíos

Martínez Usarralde; M<sup>o</sup> Jesús  
Editorial La Muralla, Madrid 235 p.  
C/ Constanza, 33 Madrid 28002

El análisis de la autora sobre la educación comparada abarca desde la discusión de los marcos teóricos y metodológicos de la disciplina hasta la organización institucional de los que se definen como "comparatistas". El análisis descriptivo está acompañado de un sólido manejo conceptual.

El interés de la educación comparada se ha incrementado en estos años debido a las mediciones internacionales de resultados de aprendizaje, el papel creciente de los organismos internacionales de crédito y comercio que incorporan a la educación como un capítulo importante de sus negociaciones, y la expansión de las nuevas tecnologías de la información con sus efectos sobre la homogenización cultural y educativa. Por tanto, la educación comparada se ha convertido en un campo de interés para los investigadores en educación y, además, para los responsables de las decisiones políticas y para la opinión pública en general.

El libro también deja interrogantes y problemas abiertos: ante una época de incertidumbres y tensiones se producen discursos muy variados y opciones que trascienden el ámbito de las discusiones técnicas y se sitúan en el debate de ideas.



## CD-ROM: Vocabulario básico multilingüe para el aprendizaje del Español como segunda lengua

Coordinación: Reyzábal, M<sup>o</sup> Victoria  
Martínez, Aránzazu y Pérez, José L.  
Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.  
Dirección General de Promoción Educativa  
C/ Alcalá Galiano, 4 Madrid 28010

El CD-ROM nos ofrece la posibilidad de trabajar con alumnos y alumnas inmigrantes de once países distintos. Se trata fundamentalmente de la recopilación del vocabulario básico para desenvolverse en el aprendizaje del español como segunda lengua. Los idiomas del vocabulario son: Árabe, Búlgaro, Chino, Español, Francés, Inglés, Polaco, Portugués, Rumano, Ruso y Ucraniano.

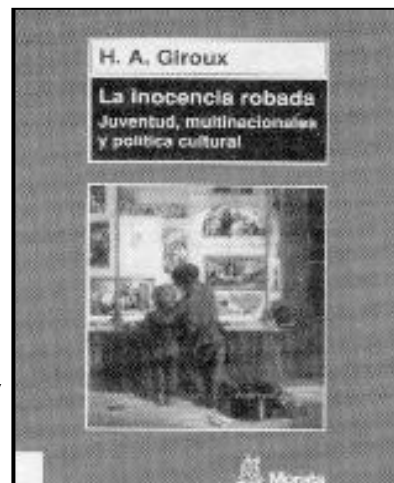
Es un material que incluye imágenes interactivas y sonido. Nos da la posibilidad de imprimir la pantalla que deseemos. Hay una amplia relación de actividades organizadas basándose en las Áreas Temáticas de mayor interés para el aprendizaje del español: Acciones (Verbos), Alimentos, Barrio/Pueblo, Casa, Colores, Familia/Relaciones Personales, Medios de transporte, Números, Partes del Cuerpo, Pronombres Personales, Saludos/Cortesía... También el alumno-a puede grabar la lectura de la palabra a estudiar y dicha palabra se presenta con distintos tipos de letra en mayúscula y minúscula. Es fácil de utilizar y ameno para trabajar.

## La inocencia robada Juventud, multinacionales y política cultural

Giroux, Henry A.  
Ediciones Morata S. L., Madrid 2003, 167 p.  
C/ Mejía Lequerica, 12. Madrid 28004

En este libro el autor revela cómo la cultura empresarial está invadiendo la vida de los niños y niñas, intentando "robar su inocencia" para incorporarlos rápidamente al mercado, convirtiéndolos en consumidores.

También examina varios mitos de nuestra sociedad contemporánea en relación a la cultura liberal, la infancia y el aprendizaje, así como la obra de Gramsci, Freire y Hall para promover una educación y un ambiente cultural más sano. Los educadores de personas adultas tienen en este libro un motivo de reflexión sobre la enseñanza que pueden dar a los padres actuales y futuros en relación a la educación de sus hijos e hijas.



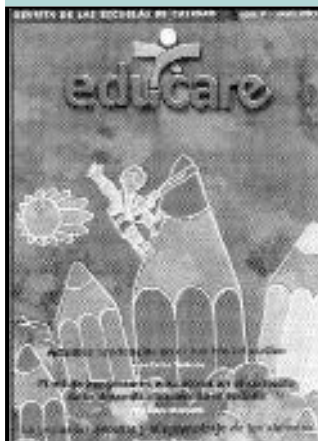


# REVISTAS

## EDUCARE

Nº 4- Otoño 2003 Revista de las Escuelas de Calidad. México

[www.escuelasdecalidad.net](http://www.escuelasdecalidad.net)



Entre las muchas actuaciones que ha puesto en marcha la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México para extender el Programa Escuelas de Calidad, se encuentra la publicación de la revista Educare, en la que se recogen interesantes aportaciones teóricas y prácticas de autores reconocidos en el campo educativo y que apoyan los planes estratégicos desarrollados en las ya casi 15.000 escuelas

incorporadas al Programa.

## DIÁLOGOS. EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Año IX-volumen 3/2003 - Nº 36

[www.dialogosred.org](http://www.dialogosred.org)



En esta ocasión la publicación contiene el Monográfico titulado "Igualdad y libertad en Educación. A propósito de *El Maestro Ignorante*". Este número pretende abrir un debate sobre el modo en que conectamos la educación y la política. De ahí la incidencia en las palabras "libertad e igualdad" y el pretexto de la lectura de un libro de Jacques Rancière.

## LA OREJA VERDE Nº 1 - Diciembre 2003

CEPA de Galapagar-Colmenarejo (Madrid)  
C/ Guadarrama, 68  
Madrid 28260



Con la creación del Centro de EPA de estas dos localidades madrileñas surge también esta participativa revista que nos da a conocer la atractiva y diversa actividad de sus profesores y alumnos/as. Seguro que con el esfuerzo de todos ellos la publicación se consolidará en el ámbito de la EPA madrileña.

## HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Revista Interuniversitaria Nº 20-2001-Anual  
Ediciones Universidad de Salamanca  
Apartado 325. Salamanca 37080

[eus@usal.es](mailto:eus@usal.es)  
Fax: 923 262 579

Esta revista es fruto de la colaboración de los departamentos de Teoría e Hª de la Educación de más de 25 universidades de España, Francia y Portugal.

En este número anual se desarrolla una interesante Monografía sobre "La Educación Popular en los siglos XIX y XX". Además la revista ofrece dos amplias secciones con Estudios y Documentación/Información centradas en aspectos relevantes de la Hª de la Educación.



## GITANOS. Pensamiento y Cultura

Nº 21-Octubre 2003 (bimestral)

C/ Antolina Merino, 10

Madrid 28025

La revista de la Fundación Secretariado General Gitano ofrece un amplio y detallado dossier sobre el aprendizaje de las personas adultas gitanas. También con el Editorial y los Perfiles de profesores y alumnos se acerca a esta importante realidad para el progreso y la mejora de este grupo social.



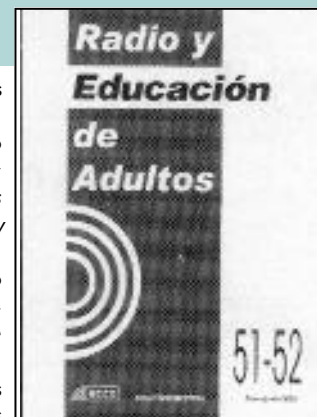
## RADIO Y EDUCACIÓN DE ADULTOS

Radio ECCA-Boletín Semestral Nº 51-52

Enero-Junio 2003

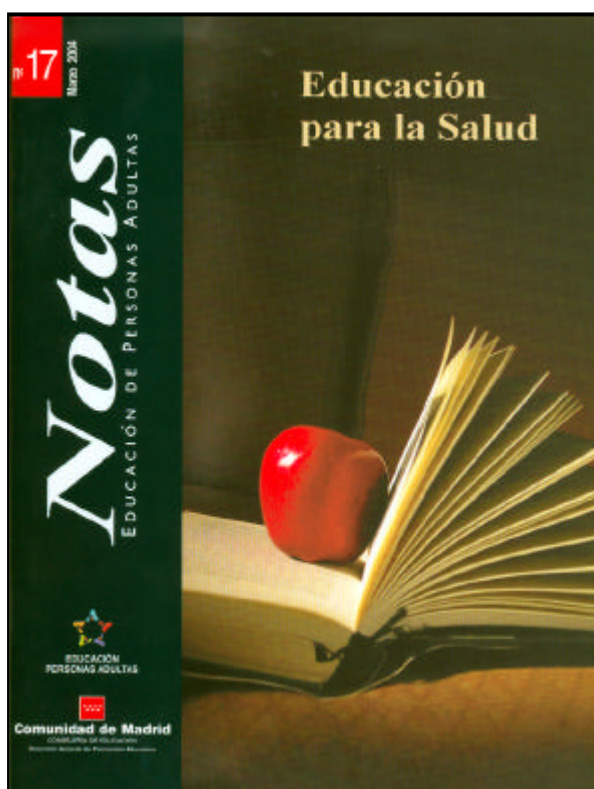
Télex: 928 207395

Hay que destacar los Informes sobre experiencias realizadas por Radio ECCA (*Alimentación y cocina saludables; Talleres de moda en la cárcel; y Formación sin barreras*) y, especialmente, el Estudio sobre *Adolescentes normalizados/Adolescentes de riesgo*. Además ofrece artículos muy aprovechables sobre evaluación, nuevas perspectivas y legislación de adultos...





# CÓMO PUBLICAR EN “NOTAS”



La revista *Notas* es un espacio de encuentro y reflexión sobre la Educación de Personas Adultas en sus aspectos teóricos, metodológicos y prácticos. Quienes deseen colaborar en ella han de enviar sus artículos según estos criterios:

- Las colaboraciones deberán ser aceptadas por el Equipo de Redacción y la Dirección de la Revista.
- Las opiniones expresadas en los artículos serán responsabilidad exclusiva de los autores.
- Los artículos se presentarán impresos por una sola cara, a doble espacio, en DIN-A4. A ser posible, en procesador de texto Word para Windows, con una extensión máxima de 7 hojas.
- En los artículos debe aparecer el nombre y apellidos, así como el centro de estudio o trabajo y cargo de los autores y el teléfono de contacto.

Las colaboraciones serán remitidas a:

Centro Regional de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid (CREPA)  
C/ General Ricardos, 179-bis / 28025 Madrid  
[crepa@mad.servicom.es](mailto:crepa@mad.servicom.es)

## ELOGIO A UNA MAESTRA DE ADULTOS MANUELA ROLDÁN (que ahora tiene 93 años)

*"Los ojos de Manuela son unos ojos claros, expresivos. Se acompañan de un corazón que ha recogido, con silencio y palabras, las miradas de otros ojos; miradas que a lo largo de su generosa vida ha ido encontrando en el camino. Hombres, mujeres, jóvenes, niños, han tenido en ella una atenta "escuchadora". Esa escucha sincera y compasiva ha servido de base a sus relatos. En ellos nos viene a decir que ni una palabra de amor se pierde, ni una palabra, que alguien en algún momento, en alguna circunstancia, recogerá: al menos debemos confiar en ello."*

(Belén y Pilar, compañeras y discípulas de Manuela Roldán)

Manuela Roldán Márquez nació en 1911 en Bélmez (Córdoba). Cuando tenía 12 años el *Defensor de Córdoba*, periódico de la provincia, publicó su relato *Sin lastre en las alas*. Interrumpidos sus estudios superiores por la Guerra Civil, consiguió terminar Magisterio y superar las oposiciones. Ha pasado por las escuelas de adultos de Mestanza y Puertollano (Ciudad Real), y en Madrid por los centros de San Bernardo (PPO), Plaza de la Paja (Hdes. del Trabajo) y Aluche. La Educación de Personas Adultas ha sido su gran labor, no sólo como compensación de carencias educativas del pasado (un pasado próximo), sino como restitución de la identidad auténtica del ciudadano adulto. Una labor educativa que ha apostado por conseguir un individuo cada vez más concienciado, participativo, solidario y entusiasta con la sociedad en la que está inmerso. Ha sido, sigue siendo, una maestra comprometida con su mundo al que indaga y con el que conversa.

Su celo por la educación y la cultura le ha llevado a escribir algunos libros: *Cuentos para que los niños duerman* y *los mayores despierten* y *La flor de la jara*.

La revista *Notas* agradece desde sus páginas "el empujoncito" que con su entrega, su labor, su ejemplo y su generosidad ha dado a la Educación de Personas Adultas.



nº18

Junio 2004

# Notas

EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS



EDUCACIÓN  
PERSONAS ADULTAS



**Comunidad de Madrid**

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
Dirección General de Promoción Educativa

## Las personas participantes en la EPA





# Notas

## Educación de Personas Adultas

**Directora:**

María Victoria Reyzábal

Coordinadora de Área de la Dirección General de Promoción Educativa

**Consejo Asesor:**

Alba M<sup>o</sup> Benito, Florentino Sanz y Ramón Flecha

**Equipo de Redacción:**

José Antonio Saiz y Manuel Rasero

**Colaboradores:**

Pilar Blanco, Julio Lancho, Javier Ramos, Francisco López, M<sup>o</sup> del Socorro del Fraile, Crispina Granados, Adela Medina, Eduardo Cabornero, Santiago S. Torrado, Enrique de Frutos, Blanca García, Mercedes Mateos, Alicia Herranz, Lourdes Pérez, Teresa H. Colmenarejo, M<sup>o</sup> Jesús Vals, Amparo Hernández, Pedro Hilario, Antonio J. Lara y Concepción Pérez

**Gestión y administración:**

Manuel Rasero

**Secretaría:**

David López, Luis del Valle y Julia Arribas

**Cubierta:**

M<sup>o</sup> Isabel Morales "Personas adultas y educación"

**Fotografías e Ilustraciones:**

Han sido cedidas/realizadas por:

-CREPA, Dirección G. Promoción Educativa, C.P. San Sebastian (S.S. de los Reyes), Fundación para una Cultura de Paz, PAEBANIC (Nicaragua) y D. G. Tráfico

-Los CEPAs de:

"Agustina de Aragón" de Móstoles, "Las Rosas", "Sierra de Guadarrama" de Collado Mediano y Vista Alegre

-M<sup>o</sup> Isabel Morales y José Antonio Saiz

**Maquetación:**

David López, Antonio José Morales y José Antonio Saiz

**Edita:**

Comunidad de Madrid

Consejería de Educación

Dirección General de Promoción Educativa

Centro Regional de Educación de Personas Adultas

C/ General Ricardos 179-bis, 28025 MADRID

Teléfono: 91 461 47 04 / Fax: 91 461 42 19

Correo electrónico: crepa@mad.servicom.es

**Impresión:**

B.O.C.M.

Depósito Legal: M-6358-1998

I.S.S.N.: 1577-3019

Tirada: 3.500 ejemplares

Edición: 06/2004

Esta revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos firmados

# EDITORIAL



**A**NTES del atentado del 11 de marzo en Madrid, D. Federico Mayor Zaragoza, en la entrevista que le realizábamos para esta revista, nos decía que le preocupaba profundamente el silencio de los "silenciosos", de los que pudiendo y debiendo hablar no lo hacían, de los que vivían más como espectadores que como actores de esta sociedad.

En los días posteriores al tremendo atentado, y a pesar de la conmoción generalizada de la ciudadanía madrileña, miles de personas se manifestaban en Madrid pidiendo que la paz y el fin de la barbarie se impusiesen en el mundo. Millones de personas en toda España y en multitud de países se sumaron a ese movimiento reivindicativo emocionadas y unidas por el recuerdo de las víctimas. Los espectadores se convirtieron en actores, los "silenciosos" tomaron la palabra y la sociedad se mostraba así mucho más democrática. Una sola voz gritaba que la violencia y el terrorismo debían ser desterrados.

Quizá, siguiendo las indicaciones del Sr. Mayor Zaragoza, las personas que tenemos como profesión la docencia debemos formar en valores, en puntos de referencia, en asideros éticos, en normas de conducta...que potencien la justicia y la felicidad y eviten que cualquier ser humano destruya a sus semejantes. Y ésta es una labor que hay que realizar tanto con los niños y jóvenes como con las personas adultas.

Hace muchos años que los docentes de los centros de educación de personas adultas trabajan poniendo como objetivo de su actuación el impulso de la solidaridad, de la convivencia pacífica, de la aceptación de la diversidad y de la diferencia en el género humano, del pluralismo cultural, del diálogo como método de solución de conflictos... Y es que esos centros son a la vez laboratorio y vivero donde se experimentan y se hacen crecer unas relaciones humanas positivas a través de la enseñanza y el aprendizaje.

Como mostramos en esta publicación, en los centros de educación de personas adultas se dan cita multitud de personas con necesidades, intereses y características muy diferentes que a través de la educación y la cultura mejoran individualmente y que al aumentar sus conocimientos y capacidades favorecen el progreso de la sociedad en la que viven.

Es una gran variedad de seres con procedencias dispares y destinos desconocidos, con proyectos ilusionados y sueños irrepitibles, personas parecidas a esas otras que en un instante cualquiera para todos vivieron su último día y a las que todos lloramos como si hubiésemos perdido nuestra propia vida. Desde ese día todas las personas nos sentimos más cercanas a las que sufren en cualquier lugar del mundo, tan cercanas como lo estábamos de las víctimas del horrible atentado, y no queremos ser "silenciados" ni "silenciosos", sino que deseamos entonar nuestra propia voz para frenar la barbarie y el fracaso del ser humano.

Quizá con la educación logremos dar a cada mujer y a cada hombre su dignidad, algo que hará que nos sintamos satisfechos como seres humanos dando así el mejor homenaje a la víctimas. De esta manera, su muerte no habrá sido inútil.



# SUMARIO

3 Editorial

5 Entrevista

Federico Mayor Zaragoza, *María Victoria Reyzábal*

8 La Firma

Inmigración y educación de personas adultas, *Encarnación Soriano Ayala*

15 Saber Más

Buscando una definición de EPA, *Begoña Rumbo Arcas*

Estudio comparativo sobre la Educación Permanente, *M<sup>º</sup> Francisca Ríos González*

25 Experiencias

Prácticas físico-matemáticas en el Centro de EPA "Las Rosas",

*Jesús Martín Motrel y Ruth Martín Escamilla*

Cocina española y aprendizaje del castellano para inmigrantes,

*M<sup>º</sup> de las Mercedes Segura Ramírez*

31

## Monográfico: Las personas participantes en la EPA

32 Las personas adultas y su participación en programas de enseñanza,  
*Consuelo Pérez López*

35 Los jóvenes en la EPA, *M<sup>º</sup> Jesús Vals Marcos*

39 Personas inmigrantes que aprenden español,  
*M<sup>º</sup> Teresa H. Colmenarejo y Carmen Matías Los Arcos*

44 Los/as adultos/as en la formación técnico-profesional,  
*Francisco López de la Manzanara Pedraza*

48 Perfil de las personas adultas en educación a distancia, *Jesús Amores Pérez*

52 Las nuevas tecnologías y la enseñanza con adultos/as, *Carmelo López Gutiérrez*

56 Adultos/as con intereses culturales, de desarrollo personal y de relación social,  
*Lola García de Diego, Miguel A. Martínez Martínez, Pilar Mestre Coto y Cándida Nieves Ureña*

60 El riesgo de la exclusión social de algunas personas adultas,  
*Juan Antonio López Núñez y Alejandro D. Fernández Fernández*

65 Claraboya. En otros países:

El sistema de educación de adultos de Nicaragua: el PAEBANIC, *Fernando Fajardo Fernández*

72 Claraboya. En Madrid:

Centro de EPA "Agustina de Aragón" de Móstoles: un gran Centro, *M<sup>º</sup> Teresa Rodríguez San José*

76 Noticias

80 Legislación

81 Direcciones de Internet

82 Libros

86 Revistas

87 Cómo publicar en la revista *Notas*

## Federico Mayor Zaragoza

### Presidente de la Fundación para una Cultura de Paz

**F**EDERICO Mayor Zaragoza nació en Barcelona en 1.934 y es reconocido como un destacado bioquímico y político español. Estudió en la Universidad Complutense de Madrid y amplió sus estudios en Francia, Reino Unido y Estados Unidos. En 1963 asumió el cargo de director del departamento de bioquímica de la Universidad de Granada, de la que fue nombrado rector en 1966, y del departamento de bioquímica y biología de la Universidad Autónoma de Madrid en 1973. Cofundador en 1974 del Centro de Biología Molecular "Severo Ochoa" de la UAM y del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Entre otras responsabilidades políticas, ha desempeñado los cargos de Subsecretario de Educación y Ciencia, Diputado al Parlamento Español y al Parlamento Europeo, y Ministro de Educación y Ciencia. En 1978 pasó a ocupar el cargo de Director General Adjunto de la UNESCO y, en 1987, fue elegido Director General de dicha Organización, siendo reelegido en 1993 para un segundo mandato. En 1999 decide no presentarse a un tercer mandato y, a su regreso a España, crea la Fundación para una Cultura de Paz, de la que es presidente.

Es un gran orgullo para todos los que estamos en la EPA que a pesar de su apretada agenda de trabajo haya hecho un hueco para responder a

estas preguntas para la revista *Notas*, lo que se le agradece mucho.

*MVR.- Hemos celebrado ahora los 25 años de la Constitución Española. Teniendo en cuenta que Ud. fue Diputado en las Cortes Constituyentes y Ministro de Educación en los años de Transición, ¿cómo cree que se ha desarrollado el sistema educativo en este período de tiempo?*



FMZ.- Ha mejorado, ha ganado en diversidad y, en menor grado, en medios. Pero la gran tarea de la educación para alcanzar la "soberanía personal" que consiste en desarrollar la creatividad, capacidad distintiva de la especie humana, queda prácticamente por hacer. Se ha confundido a menudo el qué, con el cómo y el cuánto. Y el quién - los padres y los profesores- sigue sin ocupar el primer plano que le corresponde. La educación no se mejora y desarrolla por leyes alcanzadas a fuerza de mayorías parlamentarias y sin debate. Este es un tema esencial que requiere un gran pacto de Estado.

*MVR.- Desde los planteamientos en que se fundamenta la UNESCO y el conocimiento y experiencia que Ud. tuvo al dirigirla, ¿cómo y en qué medida se tiene en mente la educación de personas adultas en las actuaciones de este organismo?*

FMZ.- Desde sus orígenes, la UNESCO ha pres-

tado una atención particular a la educación de personas adultas. En la Cumbre Mundial de Jomtien sobre "Educación para todos a lo largo de toda la vida", celebrada en 1990, se pusieron al día enfoques y acciones a escala global. Pero -como me recomendó una maestra africana- el secreto está en escuchar a los educadores y beneficiarse de su experiencia. También como "diseñadores del futuro" deben ocupar los docentes el principal papel en el escenario educativo.

*MVR.- Según su criterio, ¿en qué cuestiones hay que poner más atención y esfuerzo a la hora de orientar la educación de personas adultas en España, con el fin de que cumpla el objetivo de formar a los ciudadanos para mejorar su participación en la sociedad?*

FMZ.- Menos información, más formación. Menos memoria, más comprensión de las cuestiones fundamentales, mayor incorporación de conocimientos, mejor ejercicio de la reflexión, mejor expresión de pensamientos y sentimientos. Más destrezas, con la teórica imprescindible para que todos sepan buscar e inventar a la vez. La participación se logra, precisamente, cuando se tienen respuestas propias (no prestadas, dictadas o impuestas por nadie) y se posee la capacidad de argüir en su favor. A menudo nos hemos preocupado más de la enseñanza que del aprendizaje, que es lo que realmente importa.

*MVR.- ¿Hace falta insistir en la educación para una cultura de paz y solidaridad en una sociedad democrática como la española?*

FMZ.- Desde luego. Para que la sociedad sea realmente "democrática" no puede guardar silencio. ¡El silencio de los silenciosos! Somos espectadores más que actores. Nos distraen con informaciones tan atractivas como intrascendentes. A veces, nos dicen la verdad de forma tan confusa que resulta una mentira o una verdad a medias. Hay que formar en valores, en puntos de referencia, en asideros éticos, en normas de conducta. Y recordar que "¡más vale un ejemplo que cien sermones!". Les damos tan malos ejemplos a la gente joven que, incluso los que disfrutaban de un bienestar material considerable, caen en la desconfianza y en la indiferencia. En el "sin-remedismo". Prefiero un joven rebelde que un joven resignado.

**Desarrollar la creatividad, capacidad distintiva de la especie humana, para así alcanzar la "soberanía personal", es la gran tarea de la educación en la que aún queda mucho por hacer.**

**La participación se logra cuando se tienen respuestas propias y se posee la capacidad de argüir en su favor.**

*MVR.- Ud. siempre ha abogado por la palabra, por decir lo que se piensa y evitar el silencio, por la libertad de expresión. ¿Se está aplicando esta forma de actuar en el mundo actual? ¿Qué nos queda por aprender en este sentido?*

FMZ.- Como antes le indicaba, habiendo conocido el terrible silencio de los silenciados, ahora me preocupa profundamente el silencio de los silenciosos, de los que pudiendo y debiendo hablar no lo hacen. Son los acallados, los empujados a vivir al ritmo que les marcan desde los omnímodos medios audiovisuales. Son contados, pero no cuentan. Les cuentan en elecciones y en encuestas... pero no son tenidos en cuenta. Y la democracia consiste en que los ciudadanos cuenten. Y participen, y asientan o disientan...

*MVR.- El analfabetismo disminuye afortunadamente en los países occidentales, no así en el resto del mundo. Pero, ¿cree Ud. que existe otro tipo de analfabetismo propio del siglo XXI en los países desarrollados?*

FMZ.- El analfabetismo ha decrecido considerablemente en la mayor parte de los países, incluidos muchos países pobres o empobrecidos, lo que ha conducido, además, a una moderación del crecimiento demográfico gracias, en primer lugar, a la educación. Es el mejor "regulador de la natalidad" en todos los aspectos. Durante años, los países prósperos pensaron que los países en desarrollo debían conformarse con "alfabetización" (normalmente en la lengua colonial) y "educación básica". Por eso seguían siendo países "en desarrollo" y dependientes. Al final de la década de los ochenta, junto con Jim Grant, el administrador de UNICEF, recorrimos los países más populosos de la tierra, recomendándoles que no pidieran préstamos al Banco Mundial para la educación de sus ciudadanos. Que "arañaran" en los presupuestos nacionales. Junto con sistemas de financiación como los microcréditos, el resultado obtenido fue muy bueno: India, Bangladesh, Egipto, Brasil, México... son ejemplos de una mejora en el acceso al proceso educativo en los últimos quince años, a pesar del incremento de la población que haya tenido lugar durante este período. Vea, en cambio, el porcentaje de analfabetos en países que han seguido el "ajuste estructural" exigido por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial (en algunos países de América Latina la situación es especialmente lamentable).

¡Ah!, se me olvidaba: en los países "desarrollados" existen múltiples analfabetos funcionales. Se piensa poco. Se lee poco. No hay tiempo... Se tienen muchos artificios informativos al alcance. El resultado es el que antes apuntaba, relativo a la conducta de muchos jóvenes prematuramente colmados y emancipados.

*MVR.- Como solución a múltiples situaciones actuales se habla de "desarrollo sostenible". ¿Está vigente aún esta propuesta? Y en España, ¿se ha asumido y puesto en práctica el plan de acción de la Cumbre Mundial de Johannesburgo?*

FMZ.- La Reunión Mundial de Johannesburgo tuvo lugar a los diez años de la "Cumbre de la Tierra" en Río de Janeiro en 1992. Allí se alcanzaron acuerdos que se plasmaron en la Agenda 21. En gran parte, no se han cumplido. En lugar de Río+10 ha sido ¡Río-10! Hemos perdido ya diez años... Los países más prósperos, en especial los Estados Unidos, se resisten a poner en práctica protocolos (ya "diluidos", por cierto) como el de Kyoto sobre las emisiones de gases con efecto invernadero. Es una enorme responsabilidad, porque el "hoy" prevalece sobre el mañana. Y el mañana son nuestros hijos y nietos.

*MVR.- En España, a los estudios universitarios se les suele dar gran importancia y por eso acaparan buena parte de la atención por parte de los poderes públicos y prestigio social. ¿Cómo se debería considerar el papel de la enseñanza básica, media o profesional de personas adultas en los niveles preuniversitarios?*

FMZ.- Hace unos años, se "engañaba" al personal con títulos y diplomas. Ya no. El "quién soy" y "qué soy" han dado paso, afortunadamente al "qué sé". Hay grandes personajes que no tuvieron formación alguna. Son autodidactas. Por otra parte, a cualquier edad, después de los 25 años, todos los ciudadanos tienen derecho, con unas pruebas de nivelación adecuadas, a incorporarse a la universidad.

*MVR.- Como catedrático de Bioquímica y fundador de varios organismos de investigación científica, ¿cómo valora la enseñanza de las ciencias que se hace en España, sobre todo en los niveles anteriores a la Universidad?*

FMZ.- Depende, en primer lugar, de los profesores. Hay profesores ¡excelentes! Depende, también, de los centros. Hay ejemplos, tanto en centros públicos como privados, en los que tradicionalmente se ha dado una enseñanza científica de calidad. Aquí, especialmente, hay que compren-



der para aprender. Con frecuencia se facilitan muchos datos... que pronto se desvanecen.

*MVR.- ¿Qué le parece el debate existente sobre el proyecto de Constitución Europea? ¿Qué papel debe tener la educación y la cultura en ese debate y en la futura Unión?*

FMZ.- Está bien la moneda única... pero lo que puede dar unión a Europa es la cultura, el pluralismo cultural, es la fuerza del espíritu. Hoy vamos rezagados porque invertimos en creatividad tan sólo alrededor de la mitad (1.8 % del PIB) de lo que invierten Estados Unidos y Japón (3%). En España, no llega al 1% (y aproximadamente un tercio se destina a desarrollo militar). El resultado es la emigración de talentos y un bajísimo número de patentes. En Lisboa, en la Cumbre de la Unión Europea del año 2000, los jefes de Estado y de gobierno decidieron que, si para el año 2010 la Unión no era "líder de la economía basada en el conocimiento", se perdería toda capacidad de competitividad con los países punteros. Por otra parte, Europa podría, por su pluralismo cultural y su inmenso potencial creativo, convertirse en pocos años en el número uno de la producción de "bienes culturales".

*MVR.- ¿Quiere Ud. dirigir unas últimas palabras a los profesores, profesoras y participantes que están actualmente en procesos de enseñanza y aprendizaje en los centros de EPA?*

FMZ.- Si: aunque a veces cueste creérselo, el futuro está en sus manos, porque la educación es la solución de los grandes retos que enfrentamos.



## Inmigración y educación de personas adultas

*Encarnación Soriano Ayala*

*Responsable del Grupo HUM-665 "Investigación y evaluación en educación intercultural"  
Universidad de Almería*

ES obligado comenzar haciendo referencia a dos fenómenos complejos y a la vez complementarios que surgen a finales del siglo XX y principios del XXI. Por una parte, los procesos de globalización y, por otra, los nuevos movimientos migratorios (De Lucas, 2003). Y decimos nuevos movimientos migratorios porque el paso de personas de un lugar a otro no es una novedad, lo nuevo es su volumen, la rapidez y las estrategias de adaptación que utilizan los inmigrantes.

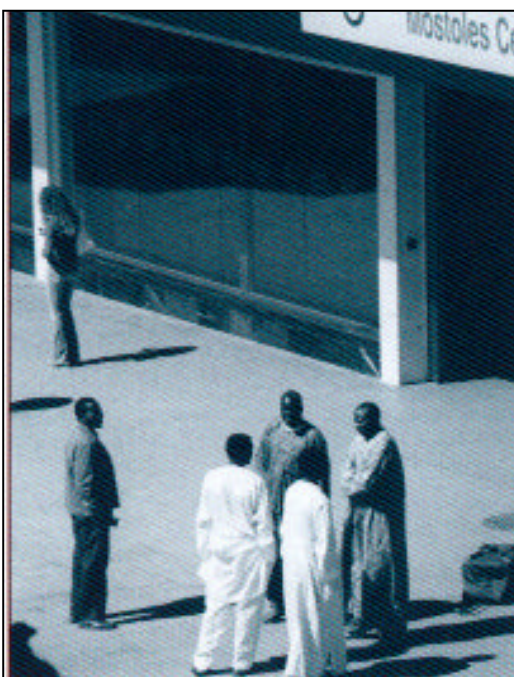
La sociedad de hoy se caracteriza por movimientos de globalización que han tenido su origen en la llamada "era de la mundialización" en la que aumentaron considerablemente y en términos hasta ahora desconocidos, los intercambios entre las naciones: servicios, bienes, movimientos de capitales y personas. Vaquero (2000) entiende la globalización como un intento de configurar una forma de interconexión mundial basada en las políticas económicas neoliberales, haciendo hincapié en que la globalización hace referencia a procesos básicamente económicos, que se utilizan para explicar gran cantidad de cuestiones: el papel del Estado, de los gobiernos, los medios de comunicación, el resurgimiento de los nacionalismos, la homogeneización de las culturas. Por otra parte, Cervera y Gómez-Granell (2001) indican lo inadecuado de identificar el fenómeno de la globalización con la situación económica actual e incluso con un modelo económico, y proponen que aunque las posibilidades económicas de la globalización son

profundas, también hay que percibir en ella un sentido físico, biológico, sociológico, tecnológico y cultural que va más allá de lo económico. Además, insisten en que hoy en día no entraña novedad el querer buscar mano de obra barata y reducir costes, la novedad es que se hace a nivel planetario.

La globalización, entre otras causas, hace que en la época actual aproximadamente 125 millones de personas vivan fuera de sus países de origen. Es como si todo el mundo estuviera en todo el mundo, lo que supone que personas con diferentes referentes culturales y sociales están compartiendo espacio y tiempo.

Países que hoy son receptores de inmigrantes no hace mucho exportaban mano de obra. Por ejemplo, después de la Segunda Guerra Mundial, países como Alemania, Francia, Bélgica, entre otros, recibían mano de obra de inmigrantes que procedían de la ribera sur, España se encontraba entre ellos.

En los años ochenta los países europeos de la cuenca mediterránea experimentan un importante progreso en su desarrollo interno y se produce en ellos un doble proceso migratorio: el retorno de muchos de sus emigrantes y la llegada de inmigrantes de otros países. En la década de los noventa, la emigración se ha convertido en una salida cada vez más extendida entre los habitantes de la zona sur y este del planeta, como medio de escapar de la pobreza y de regímenes totalitarios.



Pero hemos de decir que es una época contradictoria porque por una parte apreciamos la creciente supresión de las barreras comerciales, la libre circulación de capital, los avances tecnológicos, la facilidad del transporte, la interdependencia económica a escala mundial; por otra parte, los gobiernos que favorecen este tipo de mercado, tratan de controlar la circulación de los trabajadores y contener la llegada de inmigrantes y, a la vez, los empresarios buscan con esta mano de obra, abaratar sus costes.

Hoy la movilidad de las personas de un lugar a otro no revierte la dificultad de épocas pasadas y la realidad actual es que cada vez es más común encontrar personas de otras culturas y procedentes de lugares lejanos conviviendo en un mismo pueblo o ciudad (Marín, 2002); y muchas de estas personas son las que se acercan a los centros de Educación de Personas Adultas para participar de su formación.

#### DE LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS FORMALES A LA REALIDAD COTIDIANA EN LA EPA. EL CASO DE ALMERIA

En el curso académico 2002/03, el Grupo de Investigación Hum-665 "Investigación y Evaluación en Educación Intercultural" de la Universidad de Almería, a petición de la Consejería de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía, estudia el fenómeno de la inmigración en el contexto educativo almeriense, y uno de los aspectos que se trata es la situación del alumnado inmigrante adulto (Cabrera, 2003). A lo largo de este punto haremos referencia a algunos de los resultados más destacados de este informe.

Nos llama la atención el extraordinario crecimiento del número de alumnos/as inmigrantes adultos escolarizados en los centros de Educación de Personas Adultas en los últimos años. En la provincia de Almería su evolución ha sido espectacular en tres cursos académicos. En el curso 2001/02 contábamos con 1.300 alumnos/as inmigrantes escolarizados, en el 2002/03 el alumnado procedente de otros países era de 2.408, y superan los 3.000 en la actualidad.

El alumnado inmigrante adulto procede de diferentes continentes y nacionalidades: África

(Marruecos, Argelia, Senegal, Guinea Bissau, Malí, Gambia, Ghana, Guinea-Conakry, Costa de Marfil...), Europa (Lituania, Rumanía, Polonia, Rusia y otros países), Asia (Pakistán) y Sudamérica (sobre todo Ecuador). Hasta fechas recientes la respuesta educativa preferente ha sido la integración en grupos ordinarios de Formación Inicial de Base y Formación de Base (esta última con carácter minoritario)<sup>1</sup>.

**Llama la atención el extraordinario crecimiento del nº de personas inmigrantes en los Centros de EPA en estos últimos años. Por ello los planes educativos de estos Centros deben basarse en la mejora de la convivencia, el conocimiento mutuo y el respeto a la diversidad cultural.**

#### Propuesta de la Administración Educativa<sup>2</sup>

Desde la Administración Educativa se concretan una serie de medidas que deben llevarse a cabo en la Educación de Personas Adultas inmigrantes. Señalaremos como más significativas las siguientes:

- Favorecer la integración de la población inmigrante en la formación básica de adultos, propiciando su inscripción en los centros a través de trípticos informativos y anuncios en la radio.
- Los Planes Educativos que los Centros de Personas Adultas dirigen a la población inmigrante han de basarse en el intercambio cultural y en la animación sociocultural. Se considera como objetivo prioritario la mejora de la convivencia, el conocimiento mutuo y el respeto a la diversidad cultural.
- Se percibe necesaria la formación específica del profesorado de Educación de Personas Adultas que trabaje con población inmigrante y entre los aspectos más urgentes se debe considerar: a) la acogida y el castellano como segunda lengua, b) los valores de cada cultura, sobre todo en aspectos cotidianos como el concepto de tiempo, espacio, los temas abordables en público o sujetos a diálogo, religión, etc., y c) la convivencia entre culturas.
- Es importante establecer convenios con asociaciones, organizaciones o instituciones que trabajen con población inmigrante para compartir experiencias y materiales, apoyar actividades concretas (convivencia, semanas culturales...), lograr la integración sociolaboral y ayudar al asociacionismo.

### De las propuestas a la práctica educativa<sup>3</sup>

Aunque éstas son medidas que se pretenden llevar a cabo desde la Educación de Personas Adultas, la realidad se centra en el interés fundamental que muestra realmente el alumnado inmigrante adulto. Es decir, ¿qué atrae a tal alumnado a estos centros? Hay una respuesta unánime entre el profesorado y el propio alumnado: el aprendizaje del español y obtener el carnet de conducir. Según ellos, mientras no se superen las barreras iniciales del idioma y el desplazamiento, las otras prioridades resultan secundarias. Veamos cómo recoge Cabrera (2003:231) las expresiones del alumnado y de una profesora de Educación de Personas Adultas:

*Para nosotros, los inmigrantes, lo que nos interesa es el idioma español y, de una manera detallada, lo del carnet de conducir para poder sacarlo ( S. Marroquí).*

*Para escribir la lengua y sacar el carnet de conducir (P. Pakistani).*

*La mayoría de alumnos vienen para aprender la lengua tanto a nivel oral como escrito y lo que más les satisface es examinarse del carnet de conducir con los grupos neolectores (A. Maestra de E.P.A).*

El conocimiento del español es un elemento fundamental para poder desenvolverse en la sociedad de acogida y el hecho de colocar el carnet de conducir al mismo nivel que el conocimiento de la lengua se debe a la profunda relación existente entre vehículo y puesto de trabajo, de manera especial en una población que suele vivir diseminada. Ello se debe a la imposibilidad de encontrar una vivienda en entornos urbanos por ser cara o por la negativa de muchos propietarios a alquilar a inmigrantes. Esta situación hace que gran parte de este alumnado habite en espacios dispersos, en almacenes agrícolas o antiguos cortijos en mal estado, a varios kilómetros del núcleo urbano más próximo, de tal forma que cualquier actividad necesita de un medio de desplazamiento, por ejemplo, hacer la compra o trasladarse al lugar de trabajo, en particular en esta región donde cambian con frecuencia de patrón.

Aunque son potentes los dos objetivos fundamentales que plantean las personas inmigrantes

para participar de la Educación de Personas Adultas, a este alumnado se le presenta una dificultad para asistir a las clases: el horario de trabajo y, como hemos comentado anteriormente, la lejanía al centro educativo. El alumnado inmigrante adulto suele vivir lejos del centro educativo, padece horarios de trabajo largos y, a veces, incompatible con el de los centros. Se desplazan de lejos, llegan con frecuencia tarde, andando o en bicicleta y, en ocasiones, se quedan dormidos sobre sus mesas de trabajo. Uno de los adultos inmigrantes entrevistados propone:

*Ahora no tengo problemas porque no trabajo pero antes cuando trabajaba era muy difícil llegar a tiempo, a veces no venía porque salía muy tarde de trabajar... La mayoría que están trabajando podrían en sábado y domingo, cuando la gente tiene tiempo para asistir... Los alumnos tienen muchos problemas, por ejemplo, dónde viven: algunos viven enfrente de la escuela y vienen siempre; los otros viven lejos y siempre vienen tarde, tienen el problema del autobús, a veces tienen la bicicleta o algo (A. Alumno de origen marroquí).*

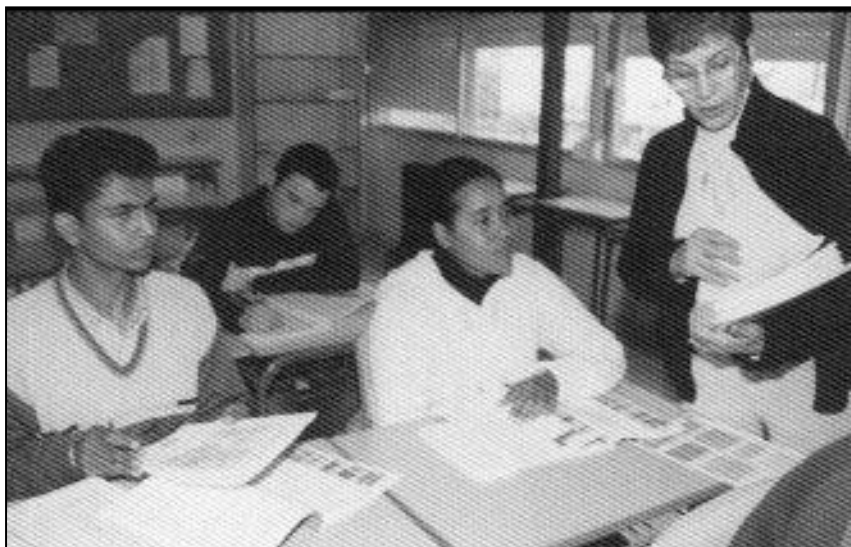
Si nos situamos en un aula de Educación de Personas Adultas encontramos heterogeneidad en el nivel de español existente en ella, hecho percibido tanto por el profesorado como por el alumnado, como una dificultad añadida para que el docente y el estudiante puedan realizar su trabajo con eficacia.

Por otra parte, el profesorado señala que las infraestructuras son inadecuadas o mal conservadas y hay carencia de recursos materiales y humanos.

Las dificultades halladas por la escasez de recursos y de personal, hacen que el profesorado de Educación de Personas Adultas centre su trabajo en cubrir las necesidades más básicas: alfabetización y atención a los neolectores. En palabras de una profesora (Cabrera, 2003):

**A los intereses prioritarios de la mayoría de las personas inmigrantes de aprender el español y obtener el carnet de conducir, se añaden otros como el adquirir conocimientos y destrezas informáticas o de oficios y profesiones (electricidad, carpintería, cocina, hostelería...) que les puedan ayudar a encontrar un trabajo satisfactorio.**

*Le venía demandando a la Administración Educativa desde hace tiempo, dotación económica para los Planes de Interculturalidad y para poder adquirir materiales para el desarrollo de esos Planes ... donde haya una participación activa de las personas inmigrantes, lo que más necesitan estas personas son lugares donde poder hablar nuestra lengua.*



El alumnado inmigrante adulto ha aprendido en estos años a leer y escribir, incluso ha avanzado más en sus estudios si ya habían realizado algunos en su país de origen. Los Centros son objeto, además, de las siguientes demandas: el uso y el manejo de la informática, entendiendo que su formación podría ayudarles a encontrar un trabajo más satisfactorio; conocimientos sobre electricidad, carpintería, etc., pero la falta de medios hace que esto no se lleve a cabo. También solicitan estos alumnos temas relacionados con el asociacionismo y ampliación cultural. Estas peticiones hace que los Centros de Adultos deriven al alumnado a los Centros que ofrecen Secundaria de Adultos y a las áreas de Políticas Sociales de los Ayuntamientos<sup>4</sup>. Como puede apreciarse, una vez que el alumnado satisface las demandas más urgentes, surgen otras necesidades que podríamos enmarcar en un nuevo concepto de educación permanente: formación para y durante toda la vida.

Después de esta breve exposición de la práctica educativa en EPA en Almería, hemos de reconocer que si bien se hace un esfuerzo, las medidas recogidas por la Administración no suelen cumplirse en su totalidad. Por esto hay aspectos en la EPA que son necesarios mejorar. Cabrera (2003) expone los siguientes:

- Llevar a cabo todas las medidas contempladas en el Plan de Atención Educativa, en concreto la formación del profesorado, favorecer la atención a la lengua y a la cultura materna, potenciar el asociacionismo y la participación a nivel local.
- Tener presente otros factores además del meramente educativo. Nos indica Cabello (2002) que la carencia de estas personas responde a unas condiciones de vida inadecuadas; sin transformar éstas y sin encontrar satisfacciones para sus necesidades existen-

ciales primordiales, sería ingenuo pensar que sólo la extensión de oportunidades educativas en los circuitos habituales pueda desencadenar la participación en ellas de quienes más lo necesitan. Pero en nuestro caso, el alumnado asiste y en número importante a estas enseñanzas.

A estos aspectos que deben mejorarse añadiríamos como prioritarios (porque se desarrolla la convivencia entre personas adultas de diferentes culturas): favorecer en las propuestas curriculares de la EPA la identidad personal y cultural del alumnado y potenciar la participación ciudadana. ¿Cómo habría que hacerlo? Pues pensamos que generando auténticas comunidades de aprendizaje.

#### DIVERSIDAD CULTURAL EN EPA. APRENDIZAJES ACADÉMICOS, IDENTIDAD CULTURAL Y CIUDADANÍA ACTIVA E INTERCULTURAL

En nuestra sociedad y en nuestros Centros de Personas Adultas nos encontramos con personas que por sus características físicas, ideológicas, religiosas, culturales, sociales, etc., nos resultan diferentes; y aunque a veces esto es obvio podemos no apreciar estas diferencias o bien que, esta heterogeneidad social y cultural, provoque tensiones. La diversidad se hace presente a través de reivindicaciones, movimientos, presencias, lo que nos lleva nuevamente a reconocernos, a buscar espacios de diálogo, de encuentro desde la diferencia y generar marcos de convivencia que permitan el reconocimiento y la valoración cultural para construir espacios pluriculturales, aspectos que no se pueden olvidar en el fenómeno educativo.

Nuestra gran aspiración como educadores es preparar al alumnado adulto (inmigrante y autóctono) para relacionarse en mundos diferentes al propio, participando de la igualdad de oportunidades y desarrollando las distintas capacidades. Nos referimos a la interculturalidad en el campo educativo, basada en el "vivir con". El convivir personas de diferentes etnias, razas y culturas implica la oportunidad de abrirse a procesos de autoconocimiento y de conocimiento del otro, el compartir espacios y experiencias y así construir un lugar en el que se potencie la interacción y el reconocimiento mutuo. Pero la interculturalidad en el terreno educativo adulto, lo mismo que en el social, se sustenta en principios como la democracia, justi-



cia, equidad, respeto, reconocimiento, aceptación, convivencia armónica, la solución de conflictos por la vía de la negociación, el impulso del pensamiento crítico entre todos los sujetos, la cooperación y la solidaridad. Sin estos principios, sin la manifestación de esta ideología, asumidos como propios por el profesorado, por el alumnado, y como forma de vida a través del currículum (oculto o no oculto), la escuela, en nuestro caso de personas adultas, seguirá sin cambiar los patrones generales para acoger a la diversidad.

Es fundamental en Educación de Personas Adultas (autóctonos e inmigrantes), formar en la diversidad y programar aprendizajes útiles para que se desenvuelvan en su trabajo y en la sociedad. Además se ha de favorecer la identidad cultural de ambos grupos a través de la convivencia, potenciando que participen como ciudadanos en la sociedad. Cuando hablamos de identidad cultural hacemos referencia al sentido de pertenencia que tiene la persona con los rasgos y valores de una o más culturas, y a la parte de los procesos emocionales, de acción y de pensamiento que se derivan del reconocimiento de sentirla/s propia/s.

En la sociedad actual, caracterizada por la pluralidad cultural, el sentimiento de pertenencia no tiene que ser fiel sólo a una cultura, la coexistencia con otros grupos culturales puede generar ese sentimiento de identificación con más de una sin que por eso la persona sienta que traiciona a su cultura de origen. Las personas nos vamos identificando a lo largo de un proceso de interiorización, con grupos y rasgos que nos definen, y que descubrimos como propios y característicos de nuestro ser cultural. La identidad no es sólo una autopercepción sino una relación dinámica con los otros. Todo encuentro de personas y culturas pone en marcha procesos de cambio en la identidad, en los que los valores y costumbres de origen se modifican al entretenerse, en mayor o menor medida, con aquellos que el otro o los otros aportan a la relación (VVAA, 2002). Esto ocurre en el grupo minoritario, pero también se aprecia en mayor o mejor medida en las personas que pertenecen al grupo mayoritario, y los centros de Educación de Personas Adultas no pueden ser ajenos a estas circunstancias y deben favorecer los diferentes encuentros e interacciones.

La preocupación por la ciudadanía también reclama nuestra atención como profesionales que trabajamos con personas adultas. Desde nuestro ámbito, la Educación de Personas Adultas, nos cuestionamos los contenidos, actitudes, valores y virtudes cívicas que deben trabajarse en los diferentes espacios educativos -formales e informales-

**La diversidad o heterogeneidad social y cultural de las personas que acuden a los CEPA hace que desde el propio proceso educativo sea necesario buscar espacios de diálogo, de encuentro desde la diferencia, de convivencia, que permitan el reconocimiento y la valoración cultural para construir espacios pluriculturales.**

para actuar como auténticos *ciudadanos* en una sociedad cada vez más abierta, compleja y plural.

Lo que sí tenemos claro es que hay que situar la preocupación actual por desarrollar un concepto de ciudadanía que afronte el reto de la inclusión frente a la exclusión, de la diversidad frente a la homogeneidad, de la paridad frente a la marginalidad, de los derechos frente a los privilegios, de la participación frente a la inactividad.

Del análisis de las concepciones sobre ciudadanía, nos atreveríamos a extraer algunas líneas de pensamiento que orientan las posiciones con mayor aceptación en este tema y que pueden repercutir en proyectos educativos sobre ciudadanía en Educación de Personas Adultas. Indica Bárcena (1999) que si hacemos una mínima investigación a través de la historia del ideal de ciudadanía, encontramos no una sino dos interpretaciones rivales de la ciudadanía, que en ocasiones pueden llegar a confundirse o se presentan con poca claridad: la ciudadanía como estatus legal y la ciudadanía como práctica o actividad moralmente deseable. Nosotros, desde nuestro papel de maestros y maestras que trabajan con personas adultas haremos referencia a la ciudadanía como proceso o práctica deseable. La ciudadanía se entendería, desde esa perspectiva, como una construcción social. Y el ser ciudadano o ciudadana no sería una cualidad ligada meramente al nacimiento o a la adquisición legal. Hablamos en este caso de desarrollar en el alumnado adulto el sentimiento de pertenencia, que le hace compartir con los otros, valores y normas de comportamiento que les permite convivir entre ellos y que les dota de una identidad colectiva.

Centrándonos en este componente, Cortina (1999) argumenta que la razón fundamental que ha hecho ponerse de moda el término ciudadanía es la necesidad que tienen las sociedades postindustriales de favorecer entre sus miembros *un tipo de identidad que les haga sentirse pertenecientes a ellas*. Hay que asegurar la civilidad y la capacidad de los ciudadanos a comprometerse en la cosa pública. Los dos aspectos que componen el con-

cepto de ciudadanía son: 1) que la sociedad reconozca a sus miembros, y 2) que estos se adhieran a proyectos comunes. Estos dos aspectos no se pueden olvidar en la Educación de Personas Adultas.

Desde el punto de vista educativo, las habilidades y estrategias que esperamos percibir en las conductas de los ciudadanos son las que conciernen al conocimiento y a la conducta que deseamos encontrar en la sociedad democrática como un todo. Pero el desarrollo de la identidad cultural, que por otra parte está, en un principio, arraigada a la cultura del país de origen en el inmigrante adulto, y la educación para participar como ciudadanos activos en la sociedad de acogida, debe de realizarse en marcos de enseñanza-aprendizaje útiles para la persona adulta: la capacidad para aprender una nueva lengua, para adquirir conocimientos que le ayuden a integrarse en la sociedad de destino, la formación para el trabajo y para la participación ciudadana. Realizar todo esto favoreciendo estrategias de aprendizaje, no puede llevarse a cabo sólo en un aula. Es necesario que el alumnado adulto esté inmerso en comunidades de aprendizaje que le den respuesta a sus necesidades, que se adecuen a los horarios extralaborales y conjuguen aprendizajes escolares con ocio.

Las comunidades de aprendizaje son entornos abiertos a la comunidad y con la participación activa de sus actores. Son grupos interactivos de aprendizaje colectivo, donde los estudiantes construyen juntos conocimientos y habilidades de forma participativa y activa. ¿Cómo se debería llevar a cabo? A través de una labor conjunta entre el aula de adultos y la comunidad local, y ello en tres niveles: aula, ciudades educadoras y educación virtual.



Pensamos en las ciudades como un importante complemento a las aulas de personas adultas. Las ciudades deben abordar los grandes cambios que se están produciendo y afrontar nuevos retos. Para ello, se ha de potenciar la participación de los sectores educativos y de los no educativos a los que preocupa el futuro de la educación.

En este documento haremos alusión a las ciudades educadoras. Nos dice Trilla (1999:45) que una ciudad educadora puede entenderse como *aquella que atesore los mejores atributos que se pueden imaginar tanto en el ámbito de la ciudad como en el de la educación*. El Proyecto Educativo de Ciudad se desarrolla a través de una amplia negociación entre los implicados para que la educación se convierta en un instrumento de progreso, de civilidad y cultura, de lucha contra la exclusión social y defensa de los valores de respeto hacia la diferencia y de convivencia democrática.

Proponemos que los estudiantes, y en concreto los adultos, que son el objeto de este artículo, lleven a cabo sus aprendizajes en las aulas de adultos, conjuntamente con proyectos educativos que se desarrollen en el ámbito local, en su ciudad. El Proyecto Educativo para la Ciudad se debe efectuar a través de una amplia negociación entre los implicados para que la educación se convierta en un instrumento de progreso, de cultura y de convivencia democrática.

Estos proyectos pretenden alcanzar las siguientes metas:

- A través de la educación potenciar una ciudadanía democrática en una sociedad multicultural.
- Promover la integración y cohesión social de todos los ciudadanos.
- Compensar las desigualdades de tipo social que se pueden dar en la población.
- Favorecer procesos de cambio y mejora
- Trabajar conjuntamente tanto Ayuntamientos como centros educativos de personas adultas en la formación de ciudadanos con valores democráticos y comprometidos socialmente.

A todo lo expuesto, para completar la educación a través de comunidades de apren-

dizaje, habríamos de añadir la formación virtual del alumnado adulto.

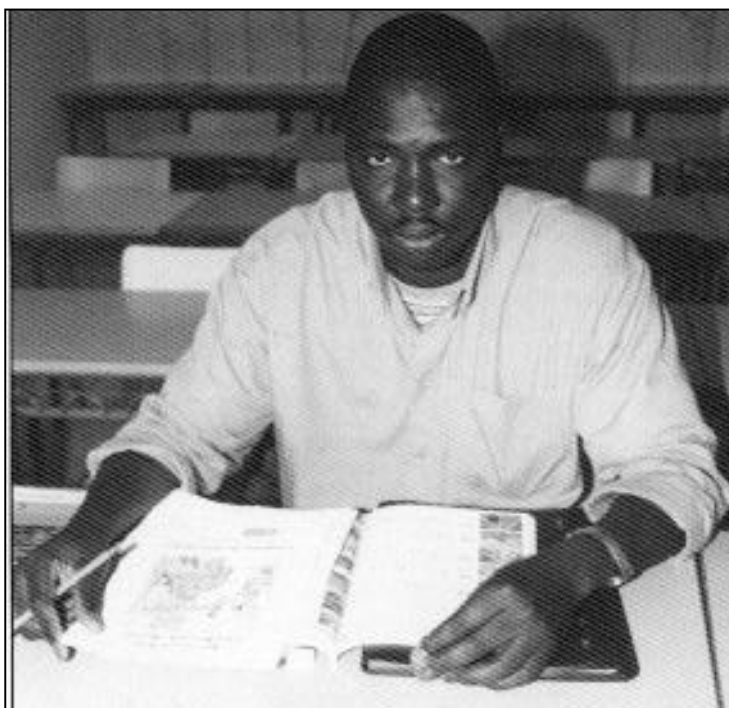
La formación a través de los tres ámbitos de aprendizaje lograría personas de diferentes culturas comprometidas con la sociedad de acogida, cualificadas para trabajar, e integradas, conviviendo sana y pacíficamente en un mismo espacio geográfico.

## BIBLIOGRAFÍA

- BÁRCENA, F. , GIL, F. Y JOVER, G. (1999). *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- CABELLO, M. J. (2002). *Educación Permanente y Educación Social*. Archidona: Aljibe.
- CABRERA, A (2003). "El alumnado inmigrante adulto. Situación y respuestas educativas". En E. SORIANO, *El fenómeno de la inmigración en el contexto educativo almeriense*. Informe de investigación presentado a la Consejería de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía.
- CERVERA-MARCH, S. Y GÓMEZ-GRANELL, C. (2001). "El medio ambiente y la globalización". En C. GÓMEZ-GRANELL Y I. VILA (coord.). *La ciudad como proyecto educativo* (pp. 83-109). Barcelona: Octaedro.
- CORTINA, A. (1999). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- DE LUCAS, J. (2003). *Globalización e identidades*. Barcelona: Icaria/Antrazyt.
- MARÍN, M. A. (2002). "La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos". En M. BARTOLOMÉ (coord.). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural* (pp.27-50). Madrid: Narcea.
- SORIANO, E. (Coord.) (2001a). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*. Madrid: La Muralla.
- SORIANO, E. (2001). "Tratamiento de la interculturalidad en Educación Secundaria. De los cruces culturales a la construcción de una ciudadanía intercultural responsable". En POZO, T. y otros, *Investigación educativa: Diversidad y escuela* (pp.261-291). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- SORIANO, E. (Coord.). (2002a). *Interculturalidad: Fundamentos, programas y evaluación*. Madrid: La Muralla.
- SORIANO, E. (Coord.) (2002). *Perspectivas teórico-prácticas de la educación intercultural*.

Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

- SORIANO, E. (2003a). *Diversidad étnica y cultural en las aulas*. Madrid: La Muralla.
- SORIANO, E. (2003). *El fenómeno de la inmigración en el contexto educativo almeriense*. Informe presentado a la Consejería de Asuntos Sociales. Junta de Andalucía.
- TRILLAS, J. (1999). "La ciudad educadora". *Cuadernos de pedagogía*, 278, (pp.44-50).
- VAQUERO, C. (2000). "Globalización, empleo y desigualdad salarial: la utopía de los mercados libres globales", en A. ANTÓN (coord.). *Trabajo, derechos sociales y globalización: algunos retos para el siglo XXI*. Madrid: Talasa.
- VVAA. (2002). *Mediación intercultural. Una propuesta para la formación*. Madrid: Editorial Popular.



1. Las denominaciones de niveles educativos se corresponden con la ordenación académica de la Comunidad de Andalucía, y no se corresponden exactamente con otras Comunidades de España.

2. Hace referencia a la Administración educativa de Andalucía.

3. Hay que entender los juicios y análisis que se dan en el contexto andaluz.

4. En Andalucía la oferta de EPA está distribuida en centros específicos para niveles iniciales y centros ordinarios para el nivel de Secundaria.

## Buscando una definición de educación de personas adultas

*Begoña Rumbo Arca*  
*Universidad de A Coruña*

**P**ARECE fácil saber qué constituye a la Educación de Personas Adultas. Como señala Richard Edwards (1997), la respuesta está en la diferenciación de las personas adultas como aprendices y en un conjunto de prácticas educativas organizadas para tal fin.

Sin embargo, profundizando en este campo de conocimiento, nos encontramos con importantes dificultades relacionadas tanto con su objeto de estudio, como con sus procesos de institucionalización. Consecuencia de ello es la variedad de prácticas educativas que suelen apellidarse como actividades de Educación de Personas Adultas, que sumado a la multiplicidad de términos que se utilizan como sinónimos de la Educación de las Personas Adultas, no dejan sino entrever la necesidad de una mayor claridad conceptual.

Será precisamente esta inquietud la que me ha llevado en este artículo a intentar aclarar conceptos o términos relacionados con esta práctica educativa.

### 1. EDUCACIÓN PERMANENTE Y EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Sin duda, una de las caracterizaciones que mejor han definido a la Educación de las Personas Adultas ha sido su relación con el término de Educación Permanente.

El término de Educación Permanente nos lo encontramos, por primera vez, en 1919 en el "Report of the Adult Education Comitee of the Ministry of Reconstruction" redactado por A. L. Smith, a iniciativa de Lloyd George. En él se decía que *la educación de adultos debe considerarse una necesidad permanente, una aspecto indispensable de la ciudadanía y, por tanto, debe ser general y durar toda la vida* (Hely, 1963, pág.71). Una

segunda mención de la idea de Educación Permanente, figuraba en el libro de Homer Kempfer, "Adult Education", publicado en N. York el año 1955, donde se formulaba el concepto de *livelong education* (Maíllo, 1969, pág.166).

Se trataba de un concepto nuevo para aquel momento, pero que, poco a poco, va alcanzando importancia y se va difundiendo merced a las reuniones convocadas por organismos internacionales, especialmente, la UNESCO. Así, en la I Conferencia Internacional celebrada en Elsinor, en 1949, muchos de los participantes defendían la necesidad de sustituir el término de Educación de Adultos por el de Educación Permanente, pues aquél no respondía a un mundo sometido a importantes transformaciones científicas y tecnológicas. No obstante, será en la II Conferencia celebrada en Montreal cuando la idea de sustituir el término de Educación de Adultos por el de Educación Permanente recobre más fuerza, no sin resistencia. Así, algunos asistentes preferían seguir diferenciando ambas educaciones. De esta forma, se hablaba de una *educación continuada* o Educación de Personas Adultas (prolongación de la educación escolar durante la edad adulta) y de una *educación continua* (educación a lo largo de la vida).

Consecuencia de este hecho fue la aparición de una fórmula intermedia, que más que aclarar este panorama, aún lo complicó más. Se trataba de aunar las anteriores divergencias bajo un único término: Educación Permanente de Adultos. Sin embargo, según Adolfo Maíllo (1969), esta solución participaba más del espíritu y métodos de la educación continuada, que de la educación a lo largo de la vida, puesto que no incidía en la modificación estructural del sistema escolar (pág.123).

En este sentido, se mantiene la identificación de la Educación de las Personas Adultas con una educación escolar compensatoria y complementaria,



mientras que la Educación Permanente, se convertía en una consecuencia de la educación de las personas adultas.

En 1965 un Comité Internacional Consultivo sobre Educación de las Personas Adultas considera el concepto de Educación Permanente como un concepto innovador, al que había que prestar un mayor atención. Bajo la dirección de Paul Lengrand, el Departamento de Educación de Adultos de la UNESCO ampliará sus funciones, y en 1970 con Ettore Gelpi, este Departamento dio luz al término de Educación Permanente independientemente del de Educación de Personas Adultas.

Para Ettore Gelpi (1990), la educación permanente es sinónimo de educación general, mientras que la educación de las personas adultas se convierte en un subconjunto de la educación permanente.

La educación permanente adquiere así un sentido envolvente y totalizador abriendo nuevos campos y posibilidades a la hora de entender la Educación de las Personas Adultas:

1) Ha reivindicado la "edad adulta" como una etapa educable en la vida de las personas.

2) La educación de las personas adultas tendrá que ofrecer nuevas posibilidades formativas a colectivos que están emergiendo como producto de las transformaciones socioculturales y económicas que estamos viviendo en este recién estrenado siglo XXI: parados de larga duración, profesionales de alta cualificación, jóvenes que quieren incorporarse al mundo laboral, inmigrantes, etc.

3) Su valor formativo será independiente de los lugares (presencial o a distancia) y dedicaciones (a tiempo completo o a tiempo parcial), en la medida en que la educación a lo largo de la vida actúa como principio integrador de todas las estructuras educativas (formales, no formales e informales), del conocimiento teórico y práctico y de las múltiples facetas de la vida humana.

Sin embargo, conviene precisar que los discursos internacionales de la UNESCO han contribuido a "divinizar" excesivamente el concepto de

Educación Permanente. En esta tesitura, es necesario reflexionar críticamente sobre las supuestas referencias positivas que emanan de este término y que han contribuido a reforzar la creencia de que la Educación Permanente es la solución a todos los problemas del sistema educativo formal.

Desde esta perspectiva, es precisamente el propio Ettore Gelpi quien nos advierte sobre uno de los peligros que puede suponer llevar a la práctica este concepto de forma irreflexiva. Esto es, mientras que en los diversos foros académicos internacionales la Educación Permanente ha sido presentada como una vía para la democratización de la sociedad, lo cierto es que su realización práctica ha representado el reforzamiento de la reproducción y alienación social porque la expansión cuantitativa de la cultura y de la educación no significa por sí sola democratización.

## 2. EDUCACIÓN RECURRENTE Y EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Otro de los términos que se ha utilizado frecuentemente como sustituto de Educación de Personas Adultas ha sido el concepto de Educación Recurrente.

En sus primeros tiempos, el eje vertebral de la Educación Recurrente era la educación a lo largo de la vida. Se trataba de promover la igualdad de oportunidades y resolver el alejamiento de la realidad socio-laboral del sistema educativo formal.

Poco a poco, la Educación Recurrente, con grandes dosis de influencia del pensamiento funcionalista, acaba convirtiéndose en una educación al servicio del mercado laboral, prestando más atención al grado de correspondencia que debería existir entre la educación ofrecida y el mercado laboral, que al derecho de las personas de educarse a lo largo de la vida.

Se trata de resolver o anticipar los problemas que obstaculizan el progreso y desarrollo de las economías, sin considerar que no se puede resolver el funcionamiento de los mercados laborales, únicamente, en términos educativos, pues aquellos dependen más directamente de factores sociales y económicos.

**La "educación de personas adultas" se considera como un subconjunto de la "educación permanente", que entiende la edad adulta como una etapa educable en la vida de las personas y que ofrece nuevas posibilidades formativas a colectivos de personas emergentes fruto de las transformaciones socioeconómicas y culturales de este siglo XXI.**

En los años 80, la Educación Recurrente queda redefinida como una forma organizada de educación en el que las personas alternan el estudio con el trabajo y el ocio (UNESCO, 1979, pág. 93). Desaparece la hasta ahora dicotomía entre la existencia de un tiempo para aprender y otro para trabajar, lo que implica una innovación en la organización de los sistemas educativos tradicionales ante la necesidad de incluir elementos profesionales en el plan de estudios y la realización de prácticas de trabajo fuera de la institución educativa.



siguiendo a José M<sup>o</sup> Quintana (1991, pág.151) a 1) la educación de personas adultas que se desarrolla durante la II República; 2) al modelo francés de educación de personas adultas; 3) al modelo de educación de las personas adultas latinoamericano, ligado al movimiento de "liberación". Sin duda,

de todas ellas, ha sido esta última acepción la que mejor acogida ha tenido en nuestro contexto de la mano de Paulo Freire.

Los rasgos principales de este educación se pueden resumir en:

1. El sujeto de la educación no es el individuo, sino el pueblo o la comunidad.
2. Se parte de las experiencias cotidianas colectivas y de la cultura propia de esa comunidad.
3. La educación es un proceso de comunicación bidireccional.
4. Desarrolla una actitud participativa de todos los sectores sociales implicados.
5. El diálogo se convierte en el principio rector de su metodología.
6. Tiene un marcado carácter político e ideológico.

En los 90, la Educación Recurrente adquiere un reconocimiento social importante de cara a mantener y mejorar la vida profesional. La mayoría de los gobiernos han empezado a ser conscientes del valor de la educación para hacer frente al aumento de la competitividad internacional y los cambios originados por el desarrollo tecnológico. En este contexto, el lugar del trabajo se transforma. No sólo es un espacio en el que se aplican destrezas técnicas, sino también un lugar para aprender.

### 3. EDUCACIÓN POPULAR Y EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Pablo Pineau (1994, pág. 270) diferencia tres aproximaciones conceptuales a este término. Una primera aproximación es aquella que considera la Educación Popular como sinónimo de instrucción pública, es decir, es la educación que imparte el Estado para toda la población con carácter laico, gratuito y obligatorio.

La segunda aproximación conceptual concibe lo "popular" como sinónimo de lo "no oficial". Su finalidad es atender a los sujetos excluidos y brindar los contenidos negados por el currículum oficial.

La tercera aproximación representa una síntesis de las dos anteriores, es decir, intenta establecer la necesidad de una educación para los sectores sociales más necesitados con el objetivo de combatir su situación de marginación, y el Estado será el encargado de garantizar dicha educación.

En nuestro país, la expresión de la Educación Popular, aunque poco frecuente, puede referirse,

Muy vinculado al concepto de la Educación Popular, un nuevo término empieza a ser utilizado en la bibliografía especializada en los 80, se trata de lo que se ha denominado Educación Comunitaria o Etnopedagogía.

#### 3.1 Educación Comunitaria

Siguiendo la terminología, podemos considerar que en su amplia expresión constituye un conjunto de principios y actividades formativas que deben originarse y diseñarse conforme a los intereses de la comunidad, y deben procurar en sus realizaciones el mejoramiento de la calidad de vida de sus miembros. El término se utiliza en un sentido más limitado para significar el cuerpo de actividades de naturaleza social, recreativa, cultural y educativa, organizadas fuera del sistema formal escolar, para personas de todas las edades, dirigidas a mejorar las condiciones de vida de la comunidad (Ironsides, 1989, pág. 1676).

Frente a esta vertiente, el Desarrollo Comunitario se presenta como el compromiso por el bienestar social de una organización social, que va más allá de la simple concepción educativa. Se trata de una acción coordinada y sistemática que trata de dar respuesta a las necesidades de la comunidad en todos los campos (educativo, sanitario, productivo, cultural, etc).

#### 4. OTROS TÉRMINOS: EDUCACIÓN FORMAL, NO FORMAL, INFORMAL, EDUCACIÓN A DISTANCIA

Tres de los términos más populares asociados con la Educación de las Personas Adultas han sido acreditados por Philip H. Coombs (1985) a nivel internacional. De éstos, el término de educación no formal adquirirá, como veremos a continuación, una importancia particular para nuestro ámbito.

**Para entender la “educación de personas adultas” de forma integral, sin limitaciones, capaz de dar respuesta a las necesidades de aprendizaje que nos envuelven, es necesario fortalecer tanto la educación formal como la no formal y la informal, como partes esenciales de una “red de aprendizaje de por vida”.**

##### 4.1 La educación formal

Esta modalidad educativa es aquella que se realiza en instituciones educativas que tienen una explícita intención educativa. Se organiza jerárquica y cronológicamente, desde la educación infantil hasta los niveles universitarios.

El Estado es el mayor proveedor de este tipo de educación, aunque también puede serlo organizaciones profesionales. Si seguimos con la línea del discurso althusseriano, podríamos decir que la Educación de las Personas Adultas se diseña, desde esta modalidad educativa, para iniciar o socializar a los participantes en las normas y creencias de la sociedad capitalista dominante, o para preparar a los trabajadores y las trabajadoras para ser más eficientes en las organizaciones laborales. Consecuentemente, se podría afirmar que la educación de las personas adultas formal se convierte en un mecanismo de reproducción cultural.

Frente a este discurso está aquél que, siguiendo el argumento freiriano, manifiesta que la educación formal puede ser, también, un fenómeno políticamente significativo. Así, por ejemplo, en los países en vías de desarrollo, donde el derecho a la educación no está garantizado, luchar para que ésta deje de ser un lujo de una minoría, debe ser uno de los objetivos prioritarios de la Educación de

Personas Adultas. En este contexto, la distinción de la adultez, como característica definitoria de esta educación, ocupará un lugar secundario.

##### 4.2 La educación informal

Philip H. Coombs (1985) define esta modalidad educativa como aquella que se produce por la propia interacción de las personas con el entorno y las experiencias adquiridas día a día. Para este autor la educación informal representa la verdadera forma de aprendizaje a lo largo de la vida. *Es el modo en que los jóvenes y las personas adultas que han completado su enseñanza escolar formal, o nunca han asistido a la escuela, se pasan el resto de su vida aprendiendo cosas nuevas cada día: en el trabajo, en casa, en el vecindario o en el mercado; en los medios de comunicación o en la librería o museo local, y en mil otras formas (pág. 47).*

##### 4.3 La educación no formal

Se refiere a aquellas acciones educativas que no se desarrollan dentro del sistema escolar establecido y, por tanto, no están sujetas a sus cánones y regulaciones. Son actividades organizadas conscientemente, al servicio de auditorios o propósitos particulares, a tiempo parcial y de carácter voluntario. De ahí que para que estos programas tengan éxito, deben de adaptarse a los futuros estudiantes y ser capaces de motivarlos manteniendo su interés.

Estas características han hecho que esta modalidad educativa haya tenido un impacto muy fuerte en nuestro ámbito educativo. Situación que puede explicarse por el afán de muchos investigadores y del profesorado de superar el marco escolar del que, durante más de un siglo, la Educación de las Personas Adultas fue prisionera.

Sin embargo, si bien es cierto que las características que han definido a la educación no formal se aproximan más al tipo de actividades, métodos, organización espacial, temporal y evaluación, que se reclaman para una formación adecuada con las personas adultas, de ello no deben extraerse conclusiones que lleven a deformar y confundir los diferentes conceptos.

De esta forma, la identificación de la EPA con actividades de educación no formal, no sólo no ayudó a superar el modelo escolar de la EPA, sino que acabó confundiendo su sentido todavía más:

1. Deja al margen muchos procesos educativos en los que participan personas adultas, por ejemplo, las actividades que les conducen a la obtención de títulos académicos, como el de Secundaria y los diferentes títulos de la enseñanza universitaria.
2. Limita la educación formal a "instrucción escolar formal" ofrecida a los niños, niñas y adolescentes, cómo si éstos no pudiesen participar en actividades educativas no formales.
3. Olvida que antes de la aparición de la escuela, la EPA se desarrollaba por mecanismos no formales.
4. La valoración social que en una sociedad escolarizada tiene el ámbito no formal ha conducido a una infravaloración de la EPA, convirtiéndola en un sistema subsidiario del sistema educativo formal.
5. El aumento de la demanda de actividades de educación no formal, en estos últimos años, como consecuencia de las transformaciones sociales, ha contribuido a la proliferación de actividades de educación no formal con fines lucrativos, convirtiendo la EPA en un bien de consumo más.

En cualquier caso, de las críticas mencionadas no se deduce mi defensa de la formalización de la educación de adultos. Antes bien, sostengo que la limitación de la EPA a alguna de las modalidades anteriores, no sólo ha sido perjudicial para la comprensión de nuestro campo de conocimiento, sino que ha obstaculizado el desarrollo práctico de una EPA integral, capaz de dar respuesta a las necesidades de aprendizaje que nos envuelven. Es, por ello que, al igual que Coombs, sostengo la necesidad de fortalecer, simultáneamente, las tres modalidades de edu-



cación como partes esenciales de una "red de aprendizaje de por vida".

#### 4.4. Educación a distancia

Igual que ocurre con las anteriores modalidades educativas, tradicionalmente se ha pretendido marcar una línea divisoria entre la educación presencial y la educación a distancia, hasta el punto de mantener ambas modalidades educativas como irreconciliables. Así, a la hora de definir la educación a distancia, en su intento por conceptualizar esta modalidad, muchas definiciones han remarcado las características que la separan de la modalidad presencial. Desde esta perspectiva, se define como una enseñanza individualizada en la que no se da un contacto directo entre el profesorado y los estudiantes.

Esta dicotomización implicaba la necesidad de centros especializados en educación a distancia, al tiempo que su contraposición a la presencial, llevaba implícita la creencia de que la educación a distancia era una enseñanza de segundo orden. Sin embargo, desde las primeras experiencias formativas de las instituciones a distancia más conocidas, pasando por las experiencias desarrolladas en el ámbito de la alfabetización por Radio ECCA, o más recientemente, las experiencias televisivas de programas como *A Saber* de Telemadrid o el programa que emite la TVE2 de lenguas extranjeras *That's English*, esta modalidad educativa ha experimentado una importante evolución coincidiendo con la aparición de las nuevas tecnologías de la información.

La educación a distancia recobra inesperadamente un interés social pasando a ser considerada una modalidad educativa central en la sociedad actual de la información, de manera que más que excluyentes, comienza a reivindicarse la complementariedad entre la modalidad presencial y la educación a distancia. Desde esta perspectiva, la educación a distancia no sólo es vista como un instrumento que nos



permite aproximar la cultura a las personas adultas que por su situación laboral, personal o su lugar de residencia, tienen dificultades para poder formarse a nivel cultural y académico, sino también por la posibilidad de acceder de forma inmediata a una información más actualizada.

## 5. HACIA UNA DEFINICIÓN DE LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS

Definir la Educación de las Personas Adultas, no sólo depende de si los investigadores enfatizan más las características del aprendiz, o dan más importancia a los procesos y la planificación de las actividades; sino que, fundamentalmente, su forma de concebir la Educación de Personas Adultas refleja el modelo educativo desde el que la describe y comprende. Así, por ejemplo, la mayoría de las definiciones que existen sobre la Educación de las Personas Adultas excluyen los esfuerzos de la educación informal, se vinculan excesivamente a imperativos económicos y conciben la adultez como un proceso de desarrollo individual. Muy raramente, se identifica este ámbito educativo con una acción colectiva.

**El modelo educativo que la mayoría de definiciones sobre la EPA describen suele excluir el valor de la educación informal, vincularse excesivamente a imperativos económicos y entender la adultez como un proceso de desarrollo individual más que colectivo.**

No obstante, sostengo que cuando intentamos definir la EPA deberíamos ir más allá de las instituciones, nuestra mirada debería descansar en los movimientos sociales populares, las asociaciones y las comunidades, produciendo y diseminando el conocimiento como una actividad humana, cuya finalidad es el enriquecimiento individual y colectivo, mediante las posibilidades que se nos ofrece a los educadores para transformar las situaciones de opresión en situaciones de liberación, y ayudar a las personas adultas a controlar y dirigir el destino de sus vidas, un destino que nos lleve a construir, conjuntamente, una sociedad más justa, solidaria y democrática.

1. El modelo de Desarrollo Comunitario se ha estado aplicando a todos los países del Tercer Mundo a través de organizaciones como la UNESCO, la OIT (Organización Internacional del Trabajo), la FAO (Organización para la Alimentación y la Agricultura) y la OMS (Organización Mundial para la Salud). Poco a

poco este modelo se fue aplicando a otras naciones más ricas, por cuanto en ellas existe siempre bolsas de pobreza. A España ha llegado de la mano de Marco Marchioni, quien ha fundado en Andalucía, el Instituto del Desarrollo Social. Según este autor (1989, pág. 110) las fases de intervención serán:

1. Estudio y conocimiento de la realidad.
  2. Fase de "escucha" de los problemas.
  3. Fase de intervención inicial.
  4. Fase de intervención ordinaria.
  5. Fase intercomunitaria o local.
2. Por consiguiente, esta modalidad educativa estará condicionada por la riqueza o pobreza del entorno de las personas y su accesibilidad.
3. Como la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia) creada en 1972, el INBAD (Instituto Nacional de Bachillerato) creado en 1975 y el CENEBAD (Centro Nacional de Educación Básica a Distancia) en 1979
4. Emisora Cultural Canaria que comenzó su actividad radiofónica en Canarias en 1965 extendiéndose después por las diferentes provincias españolas. En Galicia funcionan cuatro Centros ECCA, uno en cada provincia.
5. Actualmente, las nuevas tecnologías permiten incorporar nuevos medios como, por ejemplo, las videoconferencias, el correo electrónico, etc.

## BIBLIOGRAFÍA

- COOMBS, P. (1985). *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana.
- COOMBS, P. (1991). "El futuro de la educación no formal en un mundo cambiante" (págs.43-52), en Fundación Santillana (ed.). *La educación no formal. Una prioridad de futuro*. Madrid: Fundación Santillana.
- GELPI, E. (1990). *Educación Permanente. Problemas laborales y perspectivas educativas*. Madrid: Popular.
- HELY, A. S. (1963). *Nuevas tendencias de la educación de adultos. De Elsinor a Montreal*. París: Unesco.
- IRONSIDE, D. J. (1989). "Educación de adultos: conceptos y definiciones" (págs.1672-1677), en T. Husén y T.N. Postlethwaite, *Enciclopedia Internacional de Educación*, v.1. Madrid: Vicens-Vives/MEC.
- MAÍLLO, A. (1969). *Educación de Adultos. Educación Permanente*. Madrid: Escuela Española.
- MARCHIONI, M. (1989). *Planificación Social y Organización de la Comunidad*. Madrid: Popular.
- PINEAU, P. (1994). El concepto de "Educación Popular". Un rastreo histórico comparativo en la Argentina. *Revista de educación*, 305, págs. 257-278.
- QUINTANA, J. M. (1991). *Pedagogía Comunitaria. Perspectivas mundiales de educación de adultos*. Madrid: Narcea.
- UNESCO (1979). *Terminología de la Educación de Adultos*. París: Unesco.

# Estudio comparativo sobre la educación permanente

María Francisca Ríos González

Doctora en Pedagogía (Universidad de Sevilla)

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación permanente es a la vez un ideal, un fenómeno y una revolución dentro de los sistemas educativos mundiales.

Las principales organizaciones que en la segunda mitad del siglo XX han estudiado su concepto, sus contenidos y sus ámbitos de actuación han sido: la Unión Europea y la UNESCO. Gracias a la labor ejercida a lo largo de la historia por ellas, la educación sin límites temporales ni espaciales se ha convertido en un proceso: abierto, completo, libre, coherente, integrado, flexible y organizador del sistema educativo en su totalidad.

En este trabajo nos disponemos a hacer un estudio comparativo de la educación permanente entre la Unión Europea y la UNESCO. Con el mismo, pretendemos aclarar las principales semejanzas y diferencias que existen entre ambas organizaciones y analizaremos los siguientes elementos: 1) el concepto de educación permanente; 2) las dimensiones que la componen; 3) los fines y objetivos que persigue, y 4) los valores sociales que pretende conquistar.

## 2. YUXTAPOSICIÓN DE ELEMENTOS

Los siguientes cuadros nos ayudarán a entender con mayor claridad y de manera resumida los elementos que queremos comparar.

### CUADRO COMPARATIVO

Cuadro 1. El concepto de educación permanente

UNIÓN EUROPEA	UNESCO
- 1950-1951: se le concede poca importancia a la educación y a la formación.	- 1949-1960: labor compensatoria de las deficiencias, especialmente: básicas, profesionales y sociales.
- Años 70: se impulsa la cooperación en la política educativa de los Estados miembros.	- 1972: la educación de adultos es un subsistema dentro de la educación permanente que busca el desarrollo integral del individuo.
- 1976: atención de los hijos de trabajadores emigrantes y apoyo a la educación superior y lenguas extranjeras.	- 1976: la educación de adultos es un subconjunto integrado en el proyecto global de educación permanente.
- Años 80: incremento de la educación superior y la formación profesional.	- 1985: se incluyen en ella los aspectos formales y los no formales de la educación.
- Años 90: ayuda para la erradicación del analfabetismo y el aumento de la formación profesional.	- 1990: fomento de la alfabetización para lograr el desarrollo completo de la persona.
- Años 1993, 1995 y 1996: años de mayor auge. Desarrollo, generalización y sistematización de la educación permanente y de la formación continua en la Unión.	- 1997: debe cubrir todas las dimensiones del desarrollo humano, haciéndose especial hincapié en los aspectos sociales.
- Año 2000: se impulsa el aprendizaje permanente para todos.	- 2000: la educación a lo largo de toda la vida es la mejor herramienta para entrar con acierto en el siglo XXI.

**CUADRO COMPARATIVO**  
Cuadro 2. Dimensiones de la educación permanente

<b>UNIÓN EUROPEA</b>	<b>UNESCO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La alfabetización.</li> <li>- La formación profesional.</li> <li>- La formación continua de los trabajadores de las empresas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alfabetización y educación compensatoria.</li> <li>- Técnico-profesional.</li> <li>- Humana-cultural.</li> <li>- Cívico-social.</li> </ul>

**CUADRO COMPARATIVO**  
Cuadro 3. Fines y objetivos de la educación permanente

<b>UNIÓN EUROPEA</b>	<b>UNESCO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El crecimiento.</li> <li>- La competitividad.</li> <li>- El empleo.</li> <li>- La cohesión social.</li> <li>- Evitar: la exclusión, la marginación y la discriminación.</li> <li>- Contribuir al desarrollo, especialmente económico.</li> <li>- Fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras y apoyar los intercambios entre los Estados miembros.</li> <li>- Ayudar a las capas más desfavorecidas de la sociedad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atender al desarrollo integral de la persona.</li> <li>- Satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje.</li> <li>- Construir una sociedad más humana y más democrática.</li> <li>- Buscar la igualdad mediante una educación accesible a todos.</li> <li>- Dar las pautas para que los hombres mejoren sus condiciones de vida y vivan con dignidad.</li> <li>- Aprender a coexistir pacíficamente con los demás.</li> </ul>

**CUADRO COMPARATIVO**  
Cuadro 4. Principales valores sociales a conquistar con la educación permanente

<b>UNIÓN EUROPEA</b>	<b>UNESCO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La igualdad.</li> <li>- El desarrollo.</li> <li>- La cooperación.</li> <li>- El respeto a culturas diferentes.</li> <li>- La prosperidad.</li> <li>- La competitividad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La paz.</li> <li>- La solidaridad.</li> <li>- La tolerancia.</li> <li>- La cooperación.</li> <li>- La ayuda.</li> <li>- La comprensión.</li> <li>- La libertad.</li> <li>- La defensa de los derechos humanos.</li> </ul>

### 3. ESTUDIO INTERPRETATIVO

En general observamos que el concepto de educación permanente planteado por la Unión Europea y por la UNESCO, ha experimentado un desarrollo considerable a lo largo de la historia. Sin embargo, mientras que Europa ha estado centrada a lo largo de este tiempo en los aspectos básicos y profesionales de la educación, la UNESCO ha defendido desde sus inicios una idea más humanista de la educación; educación que debe fomentar todos los aspectos del desarrollo humano. Ambas organizaciones, por medio de sus numerosas manifestaciones y publicaciones, han contribuido de manera decisiva a la expansión de la educación permanente en todo el mundo.

Esta educación vitalicia en Europa ha estado centrada, hasta los años 90, en la erradicación del analfabetismo en los Estados miembros y en el desarrollo de la formación profesional de los trabajadores de las empresas. Es, a partir de 1993, donde se empieza a ver la educación permanente con una óptica más amplia, debiendo dar respuesta a las necesidades puntuales de las personas, adaptarse a los cambios de la sociedad y extenderse a lo largo de toda la existencia. Se fomentan en estos años el crecimiento, la competitividad y el empleo por medio de la educación continua.

Pero es en 1996, donde se produce su mayor desarrollo, generalización y sistematización, puesto que este año es proclamado Año Europeo de la Educación y de la Formación permanentes en Europa.

En líneas generales, podemos indicar que la Unión Europea se ha caracterizado a lo largo de su historia por fomentar la educación permanente en tres dimensiones: 1) la alfabetización de las personas de zonas más desfavorecidas; 2) la formación profesional, y 3) la formación continua en la empresa.

En cambio, para la UNESCO, el desarrollo de la educación permanente se produce en los años 70, donde tuvo su mayor expansión en todo el mundo, buscándose el desarrollo integral de los individuos por medio de la educación sin límites temporales ni espaciales. Con anterioridad a esta época, la UNESCO atendió con especial interés a los sectores más desfavorecidos de la sociedad y a las zonas rurales que se encontraban en estado de desventaja. De este modo, esta Organización de

las Naciones Unidas ha defendido desde su nacimiento una educación adaptada a las necesidades puntuales de las personas y ha atendido las cuatro dimensiones de la educación permanente, es decir: 1) básica o académica; 2) técnico-profesional; 3) personal-cultural, y 4) social.

Obviamente, la UNESCO siempre ha tenido una óptica más humanista sobre la educación que la Unión Europea, centrada ésta en satisfacer las necesidades de las personas, mejorar sus condiciones de vida y defender sus derechos y su dignidad.

En cuanto a los fines que se persiguen por medio de la educación permanente en la Unión Europea y en la UNESCO podemos señalar que:

La Unión se centra en conseguir para Europa: 1) el aumento del empleo; 2) la competitividad de las empresas, y 3) el crecimiento económico, como objetivos prioritarios. En los años 90 además, se quiere conseguir una auténtica cohesión social evitando cualquier tipo de exclusión, marginación y/o discriminación. Para ello, se deberán incrementar los conocimientos básicos, profesionales y lingüísticos de la población. En 1996, Europa concibe la educación permanente como el medio más eficaz para lograr el desarrollo personal y social de todos los ciudadanos europeos. En suma, el fin último de la educación permanente en la Unión será contribuir al desarrollo de Europa mediante la educación y la formación durante toda la vida.

La UNESCO, siempre ha manifestado que el principal objetivo de la educación permanente es cubrir las necesidades reales de los individuos. Igualmente debe: 1) formar a un hombre íntegro capaz de construir una sociedad más humana y más democrática; 2) buscar la igualdad mediante una educación accesible a todos; 3) proporcionar los medios para que las personas puedan vivir con dignidad; 4) inculcar el aprendizaje para coexistir pacíficamente con los demás, y 5) incentivar la paz, la justicia, el diálogo y el respeto. En definitiva, atender todas las dimensiones del desarrollo humano: básico, profesional, cultural y social.

En cuanto a la dimensión social de la educación permanente, apreciamos que tanto la Unión Europea como la UNESCO, han señalado su importancia en repetidas ocasiones a lo largo de estos cincuenta años. La primera se ha centrado más en la igualdad, el desarrollo y la cooperación; la segunda, ha estudiado más a fondo la necesi-

**La UNESCO siempre ha tenido sobre la educación permanente una óptica más humanista que la Unión Europea, centrándola en satisfacer las necesidades de las personas, mejorar sus condiciones de vida y defender sus derechos y su dignidad.**



dad de fomentar valores tales como: la paz, el respeto y la defensa de los derechos humanos en el mundo.

A finales del siglo XX, se observa que tanto la Unión Europea como la UNESCO se muestran preocupadas por los grandes problemas del mundo; es decir, por: las guerras, los enfrentamientos, la violencia, las injusticias, las desigualdades, la marginación y, en suma, por todas las situaciones que desencadenen sufrimientos en la vida de los seres humanos.

La Comunidad Europea y la UNESCO, coinciden en defender la necesidad de fomentar la cooperación y la ayuda entre los países menos y más desarrollados y así construir un mundo más justo en el que vivir. Asimismo, consideran que la alfabetización de la población es el punto inicial de donde debe partir la educación permanente. Por lo tanto, la erradicación del analfabetismo ha sido una tarea constante en la historia de ambas organizaciones.

Aunque se muestran de acuerdo en que la educación permanente debe estar adaptada a las necesidades de los individuos; sin embargo, la Unión Europea indica que esta debe estar centrada en los aspectos profesionales que impone el mundo del trabajo y la UNESCO, por su parte, manifiesta que debe ocuparse de lograr el desarrollo integral de la persona humana. Desde Europa y desde las Naciones Unidas, se es consciente de que el mundo cambia rápidamente; por eso urge adaptar la educación a las nuevas necesidades que se originan en la vida de los sujetos.

#### 4. CONCLUSIONES FINALES

En cuanto a las diferencias que hemos descubierto al hacer nuestro estudio comparativo, podemos indicar que la primera disparidad encontrada entre ambas organizaciones es sobre sus fines y objetivos. Mientras que Europa busca por medio de la educación permanente conseguir el crecimiento, la competitividad y el empleo, la UNESCO tiene una óptica más humanista centrada en lograr el desarrollo completo del ser humano.

Asimismo, la UNESCO se ha mostrado a lo largo de la historia más inquieta por dar solución

desde la educación permanente a los problemas sociales que padece la humanidad. Como alternativa, intenta fomentar una cultura basada en la paz, la tolerancia, la igualdad y la justicia, principalmente. La Unión Europea, en los últimos años, ha manifestado mayor preocupación por los graves problemas que atraviesa la sociedad, especialmente los de índole social. Las últimas guerras sufridas en Europa, el aumento de los movimientos migratorios y el desarrollo de las nuevas tecnologías, están demandando nuevos contenidos de la educación permanente, basados éstos en temas esencialmente humanistas y sociales.

Pensamos que las perspectivas de futuro de la educación permanente son esperanzadoras, puesto que se le está concediendo el papel que le corresponde como principal impulsora del desarrollo humano y social.

Observamos que tanto la UNESCO como la Unión Europea están considerando que:

1. La educación permanente juega un papel esencial en el crecimiento integral y armónico de las personas, de las naciones y del mundo en su totalidad.
2. Que es preciso conceder más importancia a la formación y a la educación, lo que conlleva aumentar sus inversiones.
3. Que hay que seguir fomentando la cooperación entre las poblaciones más desarrolladas y las que padecen estados de desventaja, para construir una sociedad más justa y más humana entre todos.

#### 5. BIBLIOGRAFÍA

- <http://www.unesco.org>  
<http://www.unesco.org/education/uie>  
<http://www.euroinfo.cce.es>. Información general disponible en Internet.  
<http://europa.eu.int/en/comm/dg22/dg22.html>. Educación, formación y juventud en Europa.  
<http://europa.eu.int/en/comm/dg22/socrates.html>. Programa Sócrates.  
<http://europa.eu.int/en/comm/dg22/leonardo.html>. Programa Leonardo da Vinci.  
<http://www.alfa-program.com>. Programa Alfa.  
<http://europa.eu.int/en/comm/dg22/youth/youth.html>. La juventud con Europa.  
<http://www.eurydice.org>. Red Eurydice.  
<http://europa.eu.int/en/comm/dg09/career/es/cover.htm>. Cursos de formación en Europa.

**Tanto la UNESCO como la Unión Europea consideran que la educación permanente tiene un papel esencial en el crecimiento integral y armónico de las personas y del mundo en su totalidad fomentando la cooperación entre las poblaciones más desarrolladas y las desfavorecidas, para construir una sociedad más justa y humana.**

# EXPERIENCIAS

## Prácticas físico-matemáticas en el Centro de EPA “Las Rosas”

*Jesús Martín Motrel y Ruth Martín Escanilla*

*Profesor del Centro de EPA "Las Rosas" (Madrid) y Profesora del IES "Ortega y Gasset" (Madrid)*

ESTAS prácticas se han desarrollado en el centro de personas adultas "Las Rosas" de San Blas, en el tercer tramo de la Educación Básica. El alumnado de dicho tramo está compuesto por jóvenes, que llegan directamente del instituto, donde por diversas circunstancias no han conseguido el título de Graduado en Enseñanza Secundaria, y por adultos con una rica experiencia vital y laboral, que quieren aumentar su cultura.

Las Matemáticas permiten incrementar los niveles de abstracción, simbolización y formalización del conocimiento partiendo de situaciones prácticas ya que, a través de operaciones concretas y de manera inductiva, se van adquiriendo representaciones lógicas que, más tarde, valdrán por sí mismas de forma abstracta y serán susceptibles de formalización en un sistema plenamente deductivo, independiente ya de la experiencia directa. Los campos de las Matemáticas y de las Ciencias Naturales, en la formación básica de las personas adultas, se contemplan bajo sus aspectos formal e instrumental, aspectos que a su vez son complementarios e indisolubles. Se considera que los conceptos no son todo el currículo, sino que el desarrollo de la resolución de problemas y las activi-

dades dirigidas a desarrollar la creatividad y la confianza en sí mismos de los/as alumnos/as tienen una misma importancia.

En estas prácticas se ha pretendido que el/la alumno/a descubra los conceptos por sí mismo/a, de tal forma que éstos se adquieran de forma más duradera, y que el/la alumno/a resuelva problemas no sólo de una forma mecánica, sino de manera más razonada. Por otro lado se ha trabajado en grupo, lo que ha provocado la discusión sobre las soluciones, siempre enriquecedora. Los materiales que se han empleado en las prácticas son en su mayoría habituales en nuestros hogares (bolas, vasos, garrafas, hojas de papel, tabla de madera, cronómetros, monedas, etc.). Estas experiencias (interdisciplinares de Matemáticas y Ciencias Naturales) se enmarcan dentro de nuestra programación de sexto curso de Ciencias Naturales en el bloque "Los Movimientos y las Fuerzas: Cinemática, principios de la Dinámica, la Gravitación Universal y la Presión".

Las prácticas se han desarrollado en cuatro sesiones de una hora, aunque debido a la buena acogida por parte del alumnado se intentará dedicarles más peso en la programación del próximo curso. Se entregó a cada alumno/a un cuaderno con la explicación de cada práctica. La evaluación de las prácticas ha sido muy positiva:

???Se han cambiado una serie de conceptos erróneos en el Campo de las Ciencias que el/la alumno/a ha adquirido a lo largo de su vida.

???Se han asentado los conceptos teóricos tratados previamente en el aula.

???Han contribuido a desarrollar el interés por el rigor en el conocimien-



**En las prácticas es tan importante la asimilación de conceptos como la resolución de problemas y el desarrollo de la creatividad y la autoconfianza.**

to e interpretación de la realidad.

- La estrategia didáctica ha favorecido la motivación del alumnado.

#### Práctica 1: Cálculo de la densidad de una pieza metálica

- Utilizando una balanza se calcula la masa de la pieza.
- Con un vaso cilíndrico graduado se calcula el volumen de la pieza sumergiéndola en agua.
- Sabiendo que:  $d = \frac{m}{V}$ , se calcula la densidad de la pieza.

Si por ejemplo  $m = 51,65 \text{ g}$  y  $V = 7,37 \text{ cm}^3$ ;  $d = \frac{51,65}{7,37} = 7,01 \text{ g/cm}^3$ . (Observación: Se calcu-

ló la densidad de varias piezas.)

#### Práctica 2: Comprobación de la ley de Hooke.

"Las fuerzas aplicadas a un cuerpo elástico son directamente proporcionales a las deformaciones producidas".

- Hemos aplicado en el extremo libre de un resorte distintos pesos (fuerzas), obteniendo las deformaciones correspondientes. Estas últimas fueron marcadas sobre una banda de papel, lo que nos permite establecer la siguiente tabla de valores.
- Se confecciona una gráfica con los datos y se comprueba que es una recta. Lo que indica, por nuestros conocimientos de matemáticas, que es una relación de proporcionalidad directa.

#### Práctica 3: Presiones 1. Equilibrio

Kg.	cm

de presiones.

- Se llena totalmente un vaso de agua, se tapa con un trozo de papel y se invierte sujetando el papel con la mano, observando que se puede retirar ésta sin que el líquido caiga.
- Se toma un tubo cerrado por un extremo y se llena de agua. Se tapa su boca con la mano y se coloca invertida de manera que el cuello quede sumergido en el agua de la pila. Se retira la mano y se observa que el agua no entra en el interior.

#### Práctica 4: Presiones 2. Presión sobre las paredes de un recipiente.

"La presión de un líquido se ejerce no sólo en el fondo, sino también sobre las paredes laterales de la vasija. Dicha presión es directamente proporcional a la altura o distancia hasta la superficie del líquido".

- En un recipiente de plástico (puede ser una garrafa o incluso una botella) en el que se han hecho agujeros escalonados observamos que el agua de su interior sale describiendo parábolas, más abiertas cuanto más próximo al fondo se encuentre el orificio. Es decir, la presión aumenta con la profundidad.

#### Práctica 5: Cálculo de una altura por el procedimiento de caída libre.

- Un alumno sale a la ventana del aula y suelta una bola de acero mientras otro cronometra el tiempo que tarda en caer.
- Puesto que se trata de un cuerpo que cae, la aceleración de caída es la aceleración de la gravedad ( $g = 9,8 \text{ m/s}^2$ ).



- Aplicando los datos de aceleración y tiempo cronometrado a la fórmula:  $e = 1/2 g \cdot t^2$ , obtendremos la altura de la ventana.

Observación: También podemos dar como dato la altura de la ventana y calcular la aceleración de la gravedad.

### Práctica 6: El tiempo que tarda en llegar al suelo un cuerpo en caída libre no depende de su masa.



- Aprovechamos la situación de la práctica anterior para lanzar dos bolas (una de acero y otra de plástico) y comprobar que las dos caen a la vez. (Como fuera hacía viento, se realizó esta experiencia en el hueco de la escalera interior. Este experimento causó una gran sorpresa.).

### Práctica 7: Medida de la aceleración de un móvil.

- Material:
  - o Una tabla de 1 metro de longitud con una recta longitudinal.
  - o Una bola de acero.
  - o Un cronómetro (puede ser el de un teléfono móvil).
  - o Cuatro libros.
- Se colocan dos libros sobre una mesa o sobre el suelo y se apoya en un extremo de ellos la tabla de madera.
- Se coloca la bola de acero sobre el comienzo de la ranura de la tabla y se suelta. En el momento de soltarla, ponemos en marcha el cronómetro.
- Se deja caer la bola a lo largo de la ranura y, cuando llegue al final, se para el cronómetro y se anota el tiempo medido.
- Se realizan las operaciones anteriores cuatro veces más, y se halla la media aritmética de los tiempos obtenidos.

Medidas	1º	2º	3º	4º	5º	Media
Tiempos						

- Se calcula la aceleración de la bola utilizando la fórmula:  $a = \frac{2e}{t^2}$ , donde "e" es la longitud de la tabla y "t" es la media arit-

mética de los tiempos.

### Práctica 8: La inercia.

- ¿Por qué al colocar una moneda sobre un papel y tirar bruscamente de éste, la moneda no se mueve?

### Práctica 9: Calor. La sensación de calor.

- En tres recipientes distintos hemos introducido agua. En el primero agua fría, en el segundo agua templada y en el tercero agua caliente.
- Introducimos una mano en agua caliente y otra en agua fría.
- Después introducimos las dos manos a la vez en agua templada. Observamos calor en la mano fría y frío en la mano caliente.
- Conclusión: La mano caliente desprendía calor luego sentía frío, y la mano fría recibía el calor del agua. Luego el sentido del tacto no nos permite medir con seguridad la temperatura.

El uso de materiales habituales, el trabajo en grupo, el descubrimiento de los conceptos y la resolución razonada de conceptos prácticos, están en la base del trabajo en este campo físico-matemático.



# Cocina española y aprendizaje del castellano para inmigrantes

*María de las Mercedes Segura Ramírez*

*Centro de EPA "Agustina de Aragón (Pablo Picasso)" de Móstoles (Madrid)*

**D**URANTE el presente curso escolar estamos desarrollando en nuestro centro como Proyecto de innovación educativa el curso de Cocina Española para Inmigrantes con la intención primordial de aunar el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como instrumento de comunicación y la familiaridad con las técnicas y platos de cocina dentro de la cultura española. Nuestras alumnas inmigrantes habían expresado la necesidad y el deseo de aprender cocina española para abrir sus horizontes en la búsqueda de empleo.

En el presente artículo quisiera relatar esta experiencia recordando a Ginka, una alumna búlgara que, a fuerza de repetir este deseo con insistencia, consiguió meternos esta idea en la cabeza, y a la Coordinadora del Departamento de Español para Extranjeros, María Asunción Giráldez (que además de las clases de Español lleva a cabo el Proyecto de Educación Vial para facilitar a extranjeros y españoles el acceso al carnet de conducir) quien se tomó muy en serio la idea del curso de Cocina Española para Inmigrantes y puso todo de su parte para formalizar la idea en un proyecto factible, que luego tuvo el apoyo de todo el profesorado.

A nuestro curso se fueron matriculando alumnas de Rumania, de Brasil, de Polonia, de Ucrania, de Rusia, de Moldavia, de Bulgaria, de Irán, de Pakistán, de Marruecos y de China. Tuvimos algo inesperado también, alumnas de Perú y de Bolivia, y alguna de Guinea Ecuatorial, que hablan español. Al explicarles que el principal objetivo era la enseñanza de la lengua española dentro de la cocina, insistieron en su deseo de matricularse porque la cocina española es diferente de la de sus países, y así Iris, Carmen, Rosa y Eulogia han resultado ser una ayuda valiosísima no sólo por la habilidad en la cocina que ya poseían sino por su aporte comunicativo con la riqueza de nuestra lengua castellana universal, en su variedad latinoamericana.

Esta estrecha colaboración ha sido personalmente muy gratificante por los años de mi experiencia docente en Perú y por la experiencia de ellas en sus trabajos realizados en España, tanto en la rama de hostelería y el cuidado de ancianos, como en sus trabajos de empleadas domésticas, que compartían con las recién llegadas para animarlas e incluso les ofrecían su ayuda para encontrar trabajo. Han ayudado mucho para que la comunicación sea más fluida entre todos. Ha habido también un intercambio fluido con las alumnas españolas de las otras clases que, animadas por sus respectivos profesores y profesoras (Mercedes Leal, Gema, Arsenio...), han podido entrar en el aula a dar sugerencias y aportaciones, a probar los guisos, a dar el "visto bueno", y a invitar a nuestras alumnas a entrar en sus clases para hacer alguna consulta como pretexto para expresarse en español. Todo esto da un calor de hogar y un aire familiar que anima a seguir adelante en nuestro proyecto. También he contado en los últimos meses con la futura profesora y alumna del Practicum de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense, Luz María García, que ha colaborado activamente en el desarrollo de nuestro trabajo: con la utilización de recursos informáticos y con su participación en las actividades comunicativas de la clase y en el trabajo concreto de cada día.

Contábamos con una clase con una infraestructura consistente en una cocina moderna con vitrocerámica, fregadero, electrodomésticos, armarios, que servía también de aula para el curso de Auxiliar de Geriátrica y Ayuda a Domicilio. Superados los problemas lógicos de toda actividad que comienza, nos dispusimos a poner manos a la obra, y a partir de entonces, cualquiera que entraba en nuestra clase de cocina, en el horario de lunes y miércoles, de 5 a 7, nos podía encontrar con las manos en la masa y con la sartén por el mango.

Pero también nos podían encontrar con las manos en los atlas, en los libros de cocina, en los diccionarios y en

**La cocina española es diferente a la de los países de las personas inmigrantes y, por ello, para trabajar en hostelería, o como empleadas de hogar o cuidadoras de niños y ancianos, es necesario conocerla y practicarla.**

los ordenadores, buscando recetas de las páginas de cocina de Internet. En los mapas del mundo buscábamos los lugares de donde venía cada persona y en los mapas de España, los lugares de origen de las personas españolas y los productos. (Ej.: el pimentón de la Vera, Extremadura; el gazpacho andaluz, Andalucía; la paella valenciana, Valencia; el pisto manchego, La Mancha, etc.) Así recorríamos una y otra vez la geografía española, conociendo en los mapas los lugares de producción agrícola, pesquera y ganadera, los paisajes, al menos en fotografías, y así íbamos ensanchando los horizontes, conociendo España de otra manera: nuestra lengua, nuestra historia, nuestra música y refranes, nuestras costumbres, nuestras fiestas y nuestra gastronomía. Esta actitud positiva con la que se están sintiendo acogidos los inmigrantes en el curso se la llevan con ellos cuando vuelven a sus países, junto con las recetas con aceite de oliva, alcachofas y otros productos que son conocidos por primera vez por ellos.

A lo largo del curso estamos trabajando en las recetas tradicionales españolas: lentejas, tortilla de patatas, con y sin cebollas, con pimientos, tortilla de espinacas, de calabacín, a la francesa, gazpacho, cocido madrileño, puchero andaluz, guisos de alcachofas, atún con tomate, paellas de diferentes tipos, potajes de garbanzos con bacalao, patatas guisadas, sopas de verduras, crema de calabacín, cremas de verduras, lombarda con manzana, potajes, judías, postres como pudín, arroz con leche, flan de huevo, torrijas, tartas, bizcochos, rosquillas fritas y al horno, etc.

A su vez, las personas inmigrantes tienen la oportunidad de expresarse y comunicarse en un ambiente distendido aportando recetas y platos de sus países de origen. Hubo una oportunidad especial en el Taller de Cocina que se realizó en la Semana Cultural de nuestro centro. Además del Taller de Cocina Alternativa, tuvo lugar un Encuentro Intercultural de Cocina, con postres españoles; y platos y bebidas típicas peruanas (la "causa limeña", "papa a la huancaína", "ají de

gallina", "cebiche", "chicha morada"); comidas de Rumania (ensalada de berenjenas), de Bulgaria (ensaimada de queso o "banitzza"), y de Marruecos (panes especiales, tortas de aceite, empanadas de verduras, dulces, tortas...) Platos exquisitos que también han traído a lo largo del curso, como un menú completo de Rumanía (sopa de pollo con ensalada y puré), el cuscús de Marruecos, arroz basmati dulce y de colores de Pakistán, empanaditas dulces de almendras de Egipto y platos peruanos. Al preguntarles por su coste para abonarles el importe nos decían: "No, nosotros recibimos aquí tantas cosas que es justo que ofrezcamos algo de nuestra parte."

Cuando empieza la clase comenzamos por los saludos y presentaciones, sobre todo al incorporarse personas nuevas. Presentamos también los elementos de la cocina, los alimentos y condimentos, los utensilios que vamos a utilizar y los procedimientos, mediante gestos y acciones concretas. Se les presentan recetas por escrito y se trabaja para comprender y reproducir expresivamente las palabras, viendo coincidencias y diferencias, así como sinónimos y alternativas de expresión que puedan sustituirse.



Utilizamos la metodología del aprendizaje de lenguas extranjeras, el programa de nuestras clases de español para extranjeros que tiene como referencia el *Marco de Referencia Europeo de las Lenguas*. También utilizamos los mapas y atlas así como libros de cocina y las páginas de cocina de Internet.

Utilizamos otras fuentes orales como recetas de personas españolas, nuestras madres, alumnas del centro, profesores. (Agradezco las recetas de Doña Rosalía Infante y Doña Isabel Diago Ureña). Las recetas nos aportan contenido y expresiones, vocabulario y gramática. Y también tenemos en cuenta las medidas de higiene necesarias para toda persona manipuladora de alimentos, el lavarse las manos y los utensilios que se van a utilizar, el empleo adecuado de los productos...

Todo lo que utilizamos y hacemos es descrito verbalmente y trabajado a nivel fonológico, mor-

fológico, ortográfico y lexicológico profundizando en el enfoque comunicativo, en la comprensión y expresión oral y escrita, dentro de un contexto de actividad permanente y de un encuentro afectivo y efectivo con personas de diferentes culturas, respetando sus diferencias y creencias, haciendo, si es posible, *me-nús* alternativos o explicando variedades que se pueden realizar: tenemos personas que no comen cerdo o que son vegetarianas y algunas que no pueden comer huevos. Esto puede ser aprovechado para explicar que se pueden encontrar en un trabajo con personas de la familia que sigan un régimen especial de comidas y que hay que adaptarse a los imprevistos.

El vocabulario y la gramática se refuerzan y corrigen continuamente en la repetición de la pronunciación, de los procedimientos y funciones comunicativas, de los nombres comunes, de la concordancia del nombre con el artículo y el adjetivo, de los verbos regulares, irregulares y pronominales que vamos conjugando mientras trabajamos. Usamos los adverbios y preposiciones, repetimos expresiones y conjugaciones. Por ejemplo:

*-Primero me voy a lavar las manos y voy a ponerme el delantal. Ahora tú te vas a lavar las manos y te vas a poner el delantal.*

*-Vamos a lavar bien las verduras.*

*-Yo lavo las verduras. Tú lavas...Usted lava...*

*-Ahora hay que poner agua en la olla (yo pongo, tú pones,...)*

*-Cuando el agua hierva (hervir, hierve, está hirviendo, espera que hierva)...*

*-Cuidado, no te vayas a quemar. Cuidado no te quemes; no te vayas a manchar; no te manches; no te cortes.*

*-Come, que se te enfría la comida; que no se te enfríe...*

*-Está buena, riquísima, salada, sosa...*

*-Le falta sal; le falta...*

*-No es necesario; no hace falta...*



Aunque hay expresiones complicadas y se usa el subjuntivo, el imperativo negativo y formas gramaticales de cursos más avanzados, siendo muchos de ellos principiantes, en el contexto de cocina las expresiones son tan espontáneas y naturales, que el aprendizaje se va afianzando y luego se asimila y refuerza en las otras clases de español. Y los errores, tanto en los mensajes como en la

actividad concreta, son utilizados como medios para aprender, como oportunidades para comunicarse. No importa la diversidad de niveles de instrucción. En el caso de que existan personas que no sepan leer, se trabaja el lenguaje oral y luego se refuerza la lectoescritura en su horario propio. Las alumnas españolas e hispanas contribuyen a reforzar la comunicación. La clase se convierte en un lugar de encuentro donde cada persona es importante y se siente aceptada, respetada y acogida porque tiene mucho que aportar.

**El aprendizaje de la cocina española permite a su vez aprender mejor el castellano y potenciar la interrelación entre personas extranjeras y españolas.**

#### BIBLIOGRAFÍA

- CANO; JIMÉNEZ y RAMÍREZ (1997) *Cocina. Actividades. Preelaboración y Conservación. Técnicas culinarias*. Ciclo formativo de Grado Medio de F.P. Mc.Graw-Hill-Interamericana. *El libro de las técnicas de cocina*. Ed. El País-Aguilar 1977.
- FERNANDEZ, CARMEN (2003) *El cocinero en casa*. Ed. Libsa.
- ORTEGA, SIMONE (1996) *1080 Recetas De Cocina*. Alianza editorial.
- PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA (2003/04). *Cocina Española para Inmigrantes*. Centro de EPA "Agustina de Aragón" de Móstoles (Madrid).
- SANJUAN, GLORIA (2003). *Cocina tradicional española*. Ed. Libsa.  
www.afuegolento.com  
www.mundorecetas.com

# MONOGRÁFICO

## LAS PERSONAS PARTICIPANTES EN LA EPA

Las personas adultas y su participación en programas de enseñanza, pág. 32

Consuelo Pérez López

Los jóvenes en la EPA, pág. 35

María Jesús Vals Marcos

Personas inmigrantes que aprenden español, pág. 39

M<sup>o</sup> Teresa H. Colmenarejo y Carmen Mañas Los Arcos

Los/as adultos/as en la formación técnico-profesional, pág. 44

Francisco López de la Manzanara Pedraza

Perfil de las personas adultas en educación a distancia, pág. 48

Jesús Amores Pérez

Las nuevas tecnologías y la enseñanza con adultos/as, pág. 52

Carmelo López Gutiérrez

Adultos/as con intereses culturales,  
de desarrollo personal  
y de relación social, pág. 56

Lola García de Diego, Miguel A.  
Matínez Martínez, Pilar Mestre Coto y  
Cándida Nieves Ureña

El riesgo de la exclusión social de  
algunas personas adultas, pág. 60

Juan Antonio López Núñez y  
Alejandro D. Fernández Fernández





# Las personas adultas y su participación en programas de enseñanza

Consuelo Pérez López

Maestra y directora del Centro de EPA "Hortaleza- Abertura" (Madrid)

*"El hombre llega a novicio a cada edad de la vida; cada edad tiene su aprendizaje."* S. Chamfort.

*"Sólo aquellas personas que han entendido que su educación y crecimiento personal requieren de un compromiso constante, lograrán sobrevivir en la era de la información y el cambio"* A. Grove.

A principios de los años ochenta se va dejando atrás la idea limitada de la Educación de Adultos como "un conjunto de programas escolares de segunda oportunidad" y así se posibilita una visión más amplia y cercana al concepto de Educación Permanente como "una oferta educativa que satisfaga las concretas necesidades ocupacionales de readaptación profesional, cultural, etc. (...) además de la tradicional función de posibilitar la obtención de títulos académicos a quienes, por cualquier causa, no pudieron cursar oportunamente los correspondientes estudios" O.M.8/5/80 (BOE 10/5/89)

Se empezaban a perfilar las líneas para superar un modelo fundamentalmente académico que conformaba para el mundo adulto una "cuasi-copia" del mundo infantil y juvenil, aunque mantenía todavía mucho de compensación al posibilitar a las personas adultas que no pudieron cursar la Enseñanza General Básica, la obtención del título de Graduado Escolar.

Tras la O. M. de Mayo del 89, la LOGSE y la LOCE, incluyeron como objetivos, además de adquirir, incrementar y actualizar la formación básica y la mejora de la cualificación profesional de las personas adultas el "desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica" (LOGSE, Art. 51.2 y LOCE Art. 52.2)

Ahora bien, vivimos en una sociedad en constante evolución que incrementa progresivamente los umbrales básicos de conocimientos técnicos y culturales, y en la que el aprendizaje ya no es un tránsito exclusivo de la infancia y la juventud. Resulta evidente que, en los inicios del siglo XXI, todos debemos aprender cosas nuevas y que cada

vez es más difícil vivir de las rentas de aquello que aprendimos a nuestro paso por la escuela, el instituto o la universidad.

Las transformaciones económicas, tecnológicas y sociales están modificando al alza la formación básica que todos debemos poseer como cualificación mínima para poder participar activamente en la sociedad, en cualquiera de sus niveles: personal, laboral, político, social, etc. Además, las aptitudes sociales como la capacidad de decidir, de aprender a aprender, la confianza en uno mismo, la adaptación a los cambios..., son nuevas aptitudes que sin menospreciar "los conocimientos académicos tradicionales", son cada vez más tenidas en cuenta en las capacidades básicas mínimas demandadas.

Estos dos aspectos someramente mencionados: las nuevas leyes educativas y la evolución producida en la sociedad española, han hecho que las personas que acuden a los centros de adultos también hayan ido cambiando a lo largo de las dos últimas décadas, que se haya ampliado el espectro de perfiles de alumnos y que las motivaciones expresas o no para continuar aprendiendo, se hayan ido modificando.

¿Qué lleva a una persona adulta a acudir a un Centro de Educación de Personas Adultas, independientemente de su nivel de estudios, renta o situación personal?

No me atrevo ni debo generalizar. La educación permanente va más allá de las personas adultas que acuden a un centro de la Red Pública de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid y, en ella, se dan diversidad de situaciones, no siendo igual las de las personas analfabetas, que las de las que cuentan con alguna pre-

paración; ni la situación en el medio rural es la misma que en las ciudades de la periferia, en el medio urbano o en un centro penitenciario. Por ello, estas líneas no son más que mi visión de la realidad, "mi realidad", acompañada de una larga experiencia en el sector y la modesta capacidad de analizar mi trabajo.

Un elemento básico no ha cambiado: la participación mayoritaria es femenina. En el estudio realizado por EDIS para la Comunidad de Madrid en el año 1990, el 84,6 % de los asistentes a un Centro de Adultos son mujeres y el 15,4% hombres<sup>1</sup>. Los datos estadísticos de la Consejería de Educación para los Cursos 00-01 y 01-02, siguen mostrando un altísimo porcentaje de mujeres en todos los niveles y modalidades que se imparten en la Educación de Adultos<sup>2</sup>.

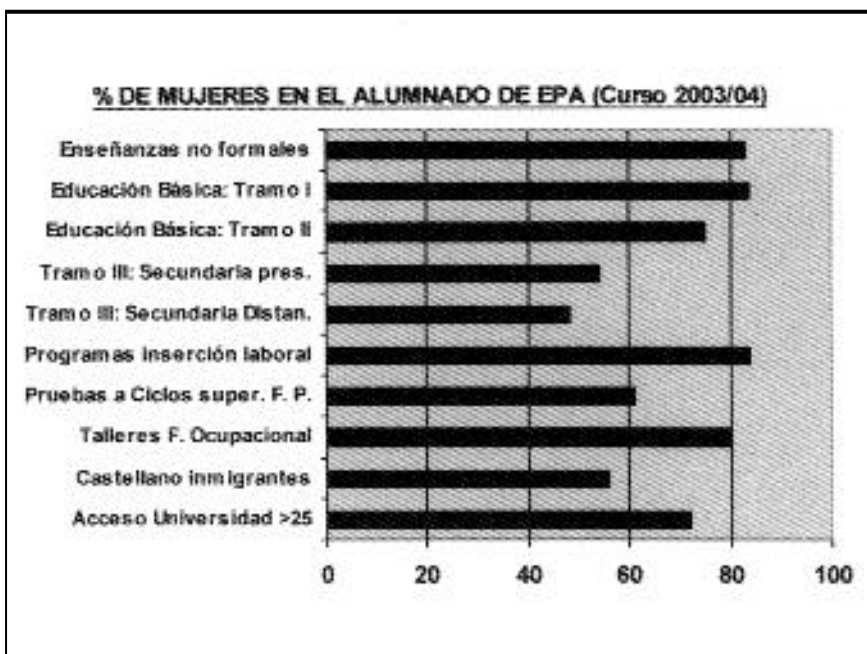
Puede decirse que si la mujer es casi invisible en numerosos sectores de la sociedad, en el campo de la EPA la mujer no sólo es visible, sino que es la gran protagonista. Las mujeres han sido, son y ¿seguirán siendo? las más interesadas en acudir a los Centros de Educación de Personas Adultas; eso sí, ahora lo hacen más libremente, no buscan excusas, no se avergüenzan de ir a la escuela, no esconden sus cuadernos y carpetas en las bolsas de la compra y sus maridos no insisten tanto en buscar excusas para que abandonen los cursos.

A nuestros centros acuden personas mayores de 18 años<sup>3</sup> y sin límite de edad. Los Centros de EPA son un variado crisol de situaciones, un pequeño calidoscopio de múltiples formas y colores, en donde cada persona es un mundo y presenta una realidad propia, única y compleja. Y así, bajo el mismo epígrafe de "ampliar mis cono-

**En los centros de EPA se dan un variado crisol de situaciones personales de aprendizaje difuminadas bajo el epígrafe de "ampliar mis conocimientos". Esta expresión esconde múltiples motivaciones, anhelos y deseos de dichas personas.**

cimientos", se esconden múltiples motivaciones, anhelos y deseos. Pese a ello me atrevo a señalar de modo muy general y sin matizaciones de grupos de edad, sexo, nivel de estudios... una serie de motivaciones que llevan a las personas a acudir a estos Centros. Quiero insistir y resaltar que éstas, ni son exhaustivas, ni responden a un trabajo de investigación, que está por hacer; son tan sólo fruto de mi experiencia y observación. Otros compañeros, a lo largo de este monográfico, perfilarán y concretarán más sobre los distintos grupos y perfiles que acuden a las diferentes cursos que se imparten en la Red de Centros Públicos de EPA de la Comunidad de Madrid.

Todas las personas adultas que acuden a un centro específico de EPA comparten una o más de las siguientes motivaciones, sin necesidad de que éstas estén jerarquizadas, ni tengan unas más peso real que otras, e incluso en ocasiones aquellas que se verbalizan tienen menos peso real que otras, que o no se conocen del todo o por miedo, prudencia o vergüenza no se atreven a verbalizar ni siquiera ante ellas mismas. Podría clasificarlas y agruparlas por categorías, pero estimo que, las motivaciones profesionales, laborales, sociales y personales, se superponen unas a otras en una compleja trama que, en definitiva, busca un mayor bienestar personal y la satisfacción con uno mismo.



Así, independientemente de donde se ponga el énfasis, las personas acuden a los centros de EPA para y/o por:

- Mejorar su cualificación profesional a través de la obtención de una titulación académica.
- Mantener su puesto de trabajo para evitar el riesgo de exclusión laboral.
- Mejorar su promoción profesional y, por ende, personal, buscando una mejor empleabilidad, una satisfacción mayor con su trabajo y una obtención de mejoras

económicas o de incremento de tiempo libre y ocio.

- Adaptarse mejor a las necesidades de cualificación laboral y adecuarse a los constantes cambios que se producen en el mercado laboral.
- Lograr una mayor valoración social a través de un aumento de los conocimientos.
- Mayor valoración social del saber.
- Incremento del tiempo libre y del ocio
- Búsqueda de espacios personales propios, más allá de las obligaciones familiares y laborales.
- Favorecer el tránsito de la vida laboral a la jubilación.
- Afán de superación personal, saber más, cultivar una afición, etc., y así abrir nuevos horizontes personales.
- Deseo de comunicación y socialización, para reforzar la autoestima y conseguir mayores niveles de confianza y bienestar personal.
- Necesidad de adaptarse al cambio cultural de la sociedad, en especial en cuanto a las nuevas tecnologías.
- Sentirse miembro activo de la sociedad, más allá de las obligaciones personales, laborales y familiares.
- Posibilidad de aprender de forma gratuita, cercana y con metodologías y estrategias de aprendizaje apropiadas, más acordes con la realidad de las personas adultas.
- En definitiva, lograr un mayor desarrollo

**Un objetivo prioritario de los gobiernos debe ser frenar el riesgo de exclusión social posibilitando a las personas adultas y grupos sociales más desfavorecidos el acceso a la formación básica, motivándoles en su formación y flexibilizando los programas.**

individual en todos los planos: personal, laboral, familiar y social, que permita al individuo participar en todas las esferas de la vida y, sobre todo, alcanzar a través de la adquisición de nuevos conocimientos y desarrollo de competencias un mayor grado de satisfacción y bienestar personal.

competencias un mayor grado de satisfacción y bienestar personal.

Un último apunte o reflexión para compartir: un objetivo prioritario de todo proceso educativo es frenar el riesgo de exclusión social y posibilitar a los grupos más desfavorecidos socialmente, los instrumentos formativos necesarios para salvar dichos riesgos de marginalidad.



Observo en mi experiencia que no siempre es fácil intervenir en los grupos de menor nivel de información y formación, y que, en muchas ocasiones, la población que acude a nuestros centros es en gran parte la población que cuenta con recursos y que tiene más facilidad de acceso a la información y, por tanto, mayor motivación para acceder a estos programas. De ser cierta esta tendencia de modo generalizado, los agentes educativos y sociales, junto con instituciones locales y autonómicas deberían hacer un

esfuerzo para detectar las necesidades formativas de los sectores más desfavorecidos, motivarles y flexibilizar la formación para lograr que los sectores realmente más necesitados adquieran la formación básica mínima que demanda la sociedad actual. Todo ello, sin menoscabo del derecho a la educación permanente que nos asiste a todos.

<sup>1</sup> Grupo EDIS, 1990. *Estudio sobre analfabetismo absoluto y funcional en la región de Madrid.*

<sup>2</sup> Instituto Estadística. Comunidad de Madrid. [www.madrid.org/iestadis](http://www.madrid.org/iestadis). Cursos académicos 2000/2001 y 2001/2002.

<sup>3</sup> Excepcionalmente jóvenes entre 16-18 con contrato de trabajo y autorización expresa de la Dirección General de Promoción Educativa.

# Los jóvenes en la EPA

*María Jesús Vals Marcos*

*Orientadora del Centro de EPA "Tetuán" (Madrid)*

ESTE artículo responde a la petición del equipo de la revista *Notas*, para contar con una serie de trabajos que aporten, a quien los quiera leer, una panorámica de los actuales usuarios del sistema de educación de personas adultas en la Comunidad de Madrid, las problemáticas específicas de cada colectivo y los tratamientos educativos que se les dan, así como posibles planteamientos futuros. El grupo al que me voy a referir en este artículo es el de "los jóvenes": un colectivo cada vez más numeroso que muestra una serie de características diferentes respecto al resto del alumnado de los Centros de EPA.

## ¿DE QUÉ JOVENES HABLAMOS?

Pero, lo primero, antes de cualquier otra reflexión, debemos delimitar el término "jóvenes" en la EPA. "Jóvenes" es un término en sí mismo excesivamente amplio y poco concreto. Joven según la Real Academia Española de la Lengua (RAE) es el "que se sitúa entre la infancia y la edad adulta". Es decir, que no es un niño, pero no ha adquirido las características de las personas adultas; que sus comportamientos son cambiantes, en evolución, propios a veces de la infancia y otras veces de la adultez, con lo que esto tiene de desconcertante para quien trata con ellos.

Volviendo a la RAE, a consultar el término adulto, nos cita como características de esta edad, la perfección, el cultivo y la experiencia. En estas circunstancias y no en la edad cronológica de las personas estaría la línea de división entre los niños y jóvenes y los que ya no lo son.

En nuestros centros nos

encontramos con alumnos de la misma edad, que a todos ellos se les podría definir de jóvenes, pero que sus conductas y, sobre todo, su manera de enfrentarse a los estudios son radicalmente diferentes.

Tenemos algunos alumnos/as que tienen comportamientos propiamente de adolescentes, que reproducen los esquemas de conducta más típicos de esta edad y que se comportan en los centros de EPA como se han comportado en los IES, con los mismos estilos y niveles de motivación, con los mismos planteamientos frente al profesorado y el trabajo intelectual, con la misma valoración del esfuerzo personal y de sus resultados.

Pero, también nos encontramos con otros alumnos/as igualmente jóvenes, que se enfrentan a las tareas que suponen el estudio con una actitud diferente. Con entrega y valoración del esfuerzo que supone el trabajo intelectual, con ganas y motivación suficiente para superarse. Con una actitud hacia el profesorado que va más allá de los esquemas adolescentes de enfrentamiento a la autoridad que se le supone al profesor/a. Son alumnos que, en muchas ocasiones han tenido ya experiencias laborales y que les han hecho reflexionar acerca de la conveniencia o necesidad de ampliar su formación personal, ya sea con el fin de mejorar en el mundo

laboral o simplemente como desarrollo personal.

Este segundo tipo de jóvenes no plantea grandes dificultades al profesorado de los centros, al revés, son un "tesoro" con el que se encuentran los profesores. Muy al contrario, el grupo descrito anteriormente sí plantea dificultades. Su tratamiento edu-





cativo no es fácil. Nos encontramos con similares problemas a los que se encuentra el profesorado de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), con las diferencias consecuentes de su mayoría de edad y del carácter "voluntario" de la educación de adultos. Es a este grupo de alumnos, que nos plantea grandes retos, al que me voy a referir de ahora en adelante.

Como ya anoté anteriormente, estos alumnos son, o por lo menos tienen comportamientos adolescentes. Con lo cual, deberíamos profundizar en este término, para así poder entender mejor a nuestros alumnos/as.

### ¿CÓMO SON ESTOS JÓVENES?

Para reflexionar acerca de lo que es la adolescencia sugiero las aportaciones de Jesús Palacios (1996). Según Palacios la adolescencia es un concepto psicosocial, que no podemos confundir con pubertad, ya que ésta es un fenómeno físico y la adolescencia un periodo psicosociológico, que se caracteriza por la transición entre la infancia y la adultez. Es lo que Erikson denominó una "moratoria social", un compás de espera que la sociedad da a sus miembros jóvenes mientras se preparan para ejercer los roles adultos.

Se ha originado una cultura de esta edad que se traduce en modas, hábitos, estilos de vida, preocupaciones e inquietudes. En nuestra cultura occidental la incorporación de los adolescentes al estatus adulto se ha retrasado notablemente, alargando este estatus muchas veces de manera absurda.

Además de estas apreciaciones, deberíamos observar algunos otros rasgos propios de los jóvenes a que nos referimos. En nuestra sociedad, una gran parte de los adolescentes comparten una serie de características, cuyas causas no podemos entrar a delimitar en este artículo, pero que creo necesario reflexionar sobre ellas. Quiero expresar que las afirmaciones que vienen a continuación son generalizaciones, y como tal se han de tomar, pero nos pueden servir para entender cómo funcionan la mayoría de los adolescentes en nuestras clases.

Los adolescentes viven su realidad con una "aceleración" muy grande. La rapidez vertiginosa,

que nos rodea en muchos aspectos de nuestras vidas, los adolescentes la han interiorizado. Además las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, incluyendo la televisión, de las cuales los adolescentes son grandes usuarios, confieren unas experiencias de velocidad que van estructurando nuestras mentes. La publicidad que nos invade en la televisión, por ejemplo, es un modelo de aceleración en las imágenes, los sonidos y los mensajes. Toda esta rapidez vertiginosa se interioriza y nos conforma. Por otro lado, los adolescentes son grandes consumidores. Consumidores de todo, como la mayoría de los que formamos parte de la sociedad de consumo.



Así, de esta manera, los adolescentes sienten deseos de muchas cosas, pero con la particularidad de que las quieren "ya", inmediatamente.

Otra característica de la mayoría de nuestros adolescentes, que se relaciona estrechamente con lo anteriormente dicho, es la baja valoración y capacidad de esfuerzo. Si admitimos como real ese rasgo que podríamos expresar como "quiero esto y lo quiero ya", de acuerdo a esta valoración, no tiene ningún sentido el esfuerzo, porque este siempre va acompañado de un tiempo diferente, de una programación de lo que hay que hacer para conseguir nuestros objetivos, incompatibles con ese sentimiento de aceleración.

También en relación con la baja valoración del esfuerzo aparece la baja valoración de la formación como medio de superación personal y consecución de metas y éxitos deseados.

Por último y como un rasgo que aglutinaría todo lo dicho, porque es más general, aparece una baja resistencia a la frustración en los adolescentes.

**Muchos de los nuevos alumnos jóvenes (más de 18 años) de los CEPA tienen un comportamiento y conducta propiamente de adolescentes: viven la realidad "aceleradamente"; tienen baja valoración del esfuerzo y la formación; y presentan baja resistencia a la frustración.**

### ¿CÓMO APRENDEN ESTOS JÓVENES?

A nivel educativo, algunas de las características que podrían definir a estos alumnos/as son:

- Un escaso dominio de los instrumentos básicos para el estudio, principalmente la comprensión lectora. Son alumnos/as que, por supuesto, saben leer, pero tienen una lectura comprensiva muy deficitaria. Su capacidad de análisis de lo leído es muy baja.

- Junto a esta baja comprensión lectora tiene un escaso control de las propias estrategias de aprendizaje. Su nivel de metacognición es casi nulo. Es decir, no saben realizar un análisis de un texto, les cuesta mucho trabajo extraer las ideas principales de un texto o hacer un resumen o un esquema, pero además no saben cuándo han de utilizar cada una de estas estrategias o, simplemente, cuáles son las que más dominan.

- Baja valoración de las propias posibilidades y capacidades. Es decir, un nivel bajo de autoestima académica.

- Poseen un nivel de conocimientos básicos muy bajo para enfrentar las tareas que impone cursar la secundaria, ya que una gran mayoría carecen de conceptos elementales en casi todas las áreas de conocimiento, que les hace tener lagunas que dificultan el proceso de aprendizaje, especialmente en las áreas de matemáticas y lengua.

### ¿QUÉ LES INTERESA?

¿Qué buscan los jóvenes en nuestros centros? ¿Qué expectativas traen? ¿Qué esperan conseguir?

Quiero recordar que de los jóvenes que vamos a hablar a continuación son un tipo de jóvenes que hemos identificado anteriormente como jóvenes con actitud adolescente.

La gran mayoría de estos jóvenes que acuden a nuestros centros, lo que desean es conseguir el título de Graduado en Secundaria.

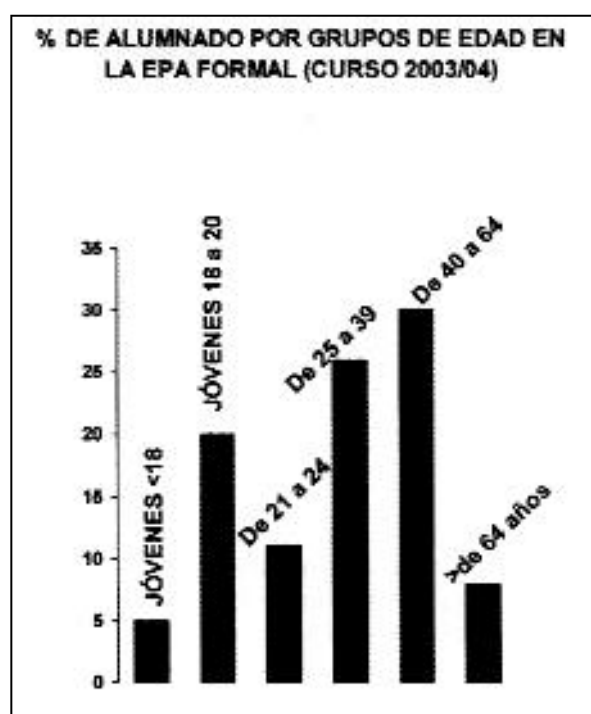
Vienen a la red de Educación de Personas Adultas después de haber fracasado en la enseñanza obligatoria. Incluso algunos de ellos han participado de otras experiencias educativas como los Programas de Garantía Social.

Vienen orientados claramente hacia la obtención del título. Muchos de ellos han sido orientados hacia los centros de adultos con la falsa idea de que en nuestros centros se consigue el título rápidamente, con poco trabajo, casi "regalado". No conocen en absoluto el sistema de educación de personas adultas ni cómo se estructura la Enseñanza Básica de Personas Adultas (EBPA).

También vienen con mucha prisa para conseguir la titulación, sin valorar sus competencias ni su nivel de conocimientos, quieren "sacarse el título de una vez" en un curso, aunque les falten los conocimientos de base imprescindibles para cursar 6º de EBPA.

### ¿CÓMO PODEMOS RESPONDER?

Las respuestas educativas que se está dando a este colectivo de jóvenes son muy diversas. En cada centro de EPA se están diseñando y poniendo en práctica metodologías que intentan adaptarse a las características de este alumnado. No me toca a mí valorarlas, sino que creo que lo más positivo será apuntar aquí algunas propuestas para el futuro.



Lo primero, lo más elemental que podemos hacer para mejorar las respuestas educativas que podemos estar dando a estos alumnos/as, es intentar entender cómo son y por qué se comportan de la manera que lo hacen. Si conocemos más, además de que puede mejorar nuestra actividad como docentes, nos sentiremos mejor y más relajados, porque podemos dejar de sentir algunos comportamientos negativos del alumnado como ataques hacia nosotros y situarlos en lo que son.

En cuanto a la orientación y tutoría tendríamos que distinguir dos momentos diferentes: la orientación previa que reciben en sus centros anteriores y, en segundo lugar, la que se puede realizar en estos centros de adultos una vez que los alumnos/as están ya matriculados aquí.

Respecto a la orientación previa, la que se realiza con estos alumnos/as y que les lleva a nuestros centros, sería deseable que se les diera información sobre cómo se estructura la EBPA: cursos, áreas de conocimiento, condiciones de promoción y titulación, etc., con el fin de que las decisiones de estos jóvenes fueran más responsables y consecuentes.

En cuanto a la orientación y tutoría con estos jóvenes en los centros de EPA ésta deberá tener en cuenta todas las carencias a las que nos hemos referido cuando hemos definido las características educativas de los alumnos/as, es decir, trabajar especialmente el desarrollo de la metacognición y el aumento de la autoestima académica. Debería ser éste un objetivo clave en cualquier etapa educativa, pero imprescindible cuando trabajamos con alumnos/as que cursan el final de la secundaria y, además, son alumnos/as con carencias de éxitos y con unos niveles de conocimientos básicos muy bajos. Estos alumnos/as tienen almacenados muchos conocimientos, pero de manera caótica respecto a lo que debería ser. Donde deberían existir redes de conceptos jerárquicamente ordenados existe un caos que no permite integrar nuevos conocimientos de manera lógica.

Estos objetivos deberían formar parte del Plan de Acción Tutorial (dentro del ámbito del apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje). Se podrían desarrollar a través de un plan de tutoría con todos los/as alumnos/as en los centros de adultos, y especialmente en los últimos cursos de la EBPA,

donde tenemos la obligación como profesores/as de dotar a los alumnos/as de las herramientas necesarias para hacer frente a las tareas del estudio.

También es necesario trabajar con estos jóvenes la orientación académico-profesional de manera muy individualizada, ya que suelen tener muy poca información de las posibilidades que les ofrece el sistema educativo y, muy a menudo, ideas equivocadas.

**Respecto a los jóvenes que actúan como adolescentes hay que entender cómo son y por qué se comportan como lo hacen, para mejorar la respuesta educativa que les damos en los CEPA. También se debe fortalecer la orientación y la tutoría con este colectivo.**

Respecto a posibles metodologías a utilizar con estos alumnos en las aulas, habría que decir que las metodologías que están demostradas que funcionan para cualquier colectivo de jóvenes son las adecuadas. Lo que sí deberíamos apuntar son algunas estrategias.

Estrategias que estarían fundamentadas en las características socioafectivas de estos alumnos a las que hemos aludido anteriormente.

Son convenientes los grupos heterogéneos respecto a la edad. Si desde el principio hemos estado diciendo que los comportamientos de estos alumnos son adolescentes en el sentido más "problemático" del término, deberíamos fomentar el desarrollo de su "adultez". Así, tratemos siempre de mezclar a los alumnos jóvenes con los adultos "más maduros". Sería deseable que en todas las actividades de aula (grupo grande y grupos pequeños) los jóvenes estén trabajando con los adultos.

Algunas otras cuestiones de principios didácticos serían: tratar a los jóvenes como adultos, es decir, exigir responsabilidades; respetar los criterios; poner límites; tener en cuenta las necesidades y situaciones de cada alumno/a; así como desarrollar la participación en todos los ámbitos. Si queremos que los alumnos más jóvenes se comporten como adultos y respondan a nuestras exigencias, no podemos seguir otro camino que el de dar participación a estos alumnos/as en todos los ámbitos de decisión posibles de los centros. Sólo en la medida en que nos sentimos partícipes y responsables de una situación creada nos hacemos cargo de ella.

#### BIBLIOGRAFÍA CITADA:

PALACIOS, COLL y MARCHESI. *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid 1996

# Personas inmigrantes que aprenden español

*M<sup>a</sup> Teresa H. Colmenarejo y Carmen Matías Los Arcos*  
*Profesoras de EPA en la Comunidad de Madrid*

La enseñanza del español a la población inmigrante no es una actividad nueva en los Centros de EPA, ya que, aunque de forma aislada y esporádica, siempre ha tenido presencia en los mismos. Lo que sí resulta nuevo es el fuerte incremento de público y la continua afluencia de los últimos años, como consecuencia del reciente aumento de la inmigración en nuestro país y, concretamente, en la Comunidad de Madrid.

## PERFIL..., PERFILES

Cuando intentamos definir el perfil de cualquier grupo humano, siempre se corre el riesgo de caer en generalizaciones que luego resultan inexactas, o difíciles de aplicar a individuos y grupos concretos. Además, conforme mayor es el número de inmigrantes que vienen a nuestros centros y más conocimiento directo vamos teniendo de ellos, más variedad de perfiles, situaciones y demandas estamos constatando. Pero también es cierto que sin un conocimiento previo del público al que va dirigida nuestra tarea, ésta puede resultar estéril, y que cuantos más datos podamos reunir, más ajustada será nuestra respuesta. Por eso, vamos a intentar acercarnos a ese supuesto perfil, que no será más que una suma de perfiles, y a entresacar algunas de las características más comunes entre

los alumnos que asisten habitualmente a las clases de español y la necesidades educativas que presentan. Vaya por delante la primera de ellas: precisamente esa "diversidad" a la que acabamos de referirnos y que va a exigir una organización lo suficientemente flexible para adaptarse a un perfil tan variado y cambiante.

## CARACTERÍSTICAS PSICOSOCIALES

La característica más evidente de los alumnos que asisten a clases de español es su condición de inmigrantes. Pero ni siquiera esa es común a todos. En una proporción pequeña, pero constante, asisten también personas que están en otras situaciones (estudiantes, personal de empresas o de instituciones extranjeras, etc.) y, por tanto, aunque nos vamos a ocupar casi en exclusiva de los inmigrantes, no podemos olvidar este sector que presenta otra variante más del perfil general. Por otro lado, es interesante hacer notar cómo, aun dentro del grupo que consideramos inmigrantes por su situación y los motivos que les han traído a España, hay muchas personas que no se sienten definidas, ni cómodas, con esa denominación y prefieren el término más global de "extranjero".

La segunda característica tiene que ver con lo que acabamos de comentar. Frente la imagen que casi siempre tenemos del inmigrante que busca aquí otra opción de vida definitiva, una mayoría de los que asisten a nuestras clases manifiestan su intención de volver a su país en un plazo más o menos largo. Sus expectativas son ganar y ahorrar la mayor cantidad de dinero posible para poder regresar y vivir allí con la calidad de vida que no tenían. Que después la realidad de lo que encuentran aquí no corresponda a sus esperanzas, que las condiciones de su país sigan siendo adversas para ellos aun con dinero ahorrado, o que por otras razones familiares y personales esa intención no llegue a cumplirse nunca, no significa que deje de ser un deseo común a un buen número de estas personas. Ese deseo va a conformar sus demandas del aprendizaje del idioma y su interés por la inclusión en la sociedad española, y va a explicar en





buena parte por qué nuestras ofertas en ambos aspectos, por muy bien intencionadas que sean, no siempre encuentran el eco esperado en los alumnos.

Respecto a la procedencia de los asistentes a clases de español se puede hablar de dos grupos mayoritarios, numéricamente similares: del Norte de África, (de Marruecos, preferentemente) y de países del Este de Europa (de la antigua URSS, de Bulgaria, Polonia, Rumanía, etc.). En menor número hay personas procedentes de otros países (África Subsahariana, China, Extremo y Medio Oriente, Brasil...). Aunque es fácil caer en la tentación de establecer subperfiles por nacionalidades, lo cierto es que de cara a las clases de español, no es un dato tan relevante. Casi siempre influye más que el país, la procedencia dentro del mismo, si es del medio rural o de una gran ciudad, por ejemplo. Y sobre todo es mucho más determinante la situación socio económica y la formación previa.

Respecto a los datos de edad y sexo, podemos decir que es una población joven, entre 20 y 40 años y, en conjunto, hay un número más o menos equivalente de hombres y mujeres, aunque la proporción puede variar en grupos concretos según horarios y niveles.

La mayoría de los que acceden a las clases de español son recién llegados o es su primer año de estancia en España. Naturalmente acuden en mayor número los que más urgencia tienen de aprender la lengua. Una vez conseguidos los conocimientos mínimos para desenvolverse, la necesidad de asistir a clases de español va a estar en función de otras variables.

Otra característica que podemos apuntar como común es la de la precariedad económica, laboral y social. Por supuesto que dentro de esa precariedad hay una gran variedad de situaciones, pero podemos hablar de algunos problemas bastante generalizados:

- De vivienda, porque sólo pueden acceder a los pisos más baratos del mercado, y aun así tienen que compartirlos con otras personas, a veces desconocidas.
- De trabajo, porque les es difícil encontrarlo, porque lo que encuentran suele ser los peores empleos, los peor pagados, con problemas incluso para cobrar, y porque, en

**La formación previa del alumnado inmigrante de los centros de EPA va desde el analfabetismo a los estudios universitarios, lo que hay que tener en cuenta a la hora de organizar la enseñanza del español más que la nacionalidad o procedencia de las personas.**

muchos casos, no se corresponden con su profesión o anterior actividad ni con su formación previa. La mayor parte de los empleos que consiguen son en la construcción, los hombres, y en el servicio doméstico, las mujeres. Teniendo en cuenta que

muchos (casi todos los procedente del Este de Europa, pero también otros) poseen estudios medios o superiores, esta situación de subempleo les produce un notable malestar, no siempre compensado con la conciencia de estar, pese a todo, ganando más dinero del que obtenían en sus países incluso en trabajos de superior nivel.

Respecto a la problemática social, la característica más común es la sensación de desarraigo y también de soledad, sólo algo atenuadas en los que tienen aquí a sus familias. Es para paliar ese problema por lo que tienden a reunirse con compatriotas siempre que pueden y para todas sus actividades. Eso aumenta su distancia con respecto a la sociedad española, a la que perciben amable pero muy ajena, y apenas se relacionan con españoles. Y es ajena, en el mejor de los casos, porque muchas veces lo que experimentan es rechazo, más o menos disimulado, cuando no actitudes claramente xenófobas, que son más o menos intensas en función de la nacionalidad o del color de la piel. Estos problemas se incrementan a causa de su situación legal irregular, condición muy frecuente, puesto que la mayoría de los alumnos que vienen a clase llevan aquí poco tiempo y muchos no han podido obtener permisos de residencia o de trabajo.

## CARACTERÍSTICAS EDUCATIVAS

En primer lugar y en lo que respecta a su formación previa, hay también grandes diferencias. Predominan los que tienen al menos estudios de Primaria o Secundaria. Pero también hay un número apreciable de personas sin estudios y analfabetas. Por otro lado, también asisten alumnos con estudios universitarios medios o superiores (sobre todo los procedentes de países del Este).

Las personas con formación previa muy dispar no suelen permanecer en un mismo grupo durante mucho tiempo. La imposibilidad para los profesores de atender necesidades educativas de muy distinta índole en una misma sesión hace que, según las circunstancias, bien los que tienen más estudios o bien los de nivel académico más bajo,

acaben abandonando. Esta es una realidad que hay que tener en cuenta a la hora de organizar estas enseñanzas. Especialmente la atención de personas alfabetizadas y no alfabetizadas en un grupo continuo de clase es casi siempre inviable.

Las diferencias de formación previa y, sobre todo, de capacidad de aprendizaje del español no vienen dadas por su origen, como, de modo simplista, se suele pensar, sino, como ya hemos mencionado, por las situaciones personales de las que proceden. Lo que sí se da son algunos colectivos que coinciden en una problemática y que muchas veces hay que abordar, al menos en principio, por separado. Puede ser el caso de mujeres marroquíes no alfabetizadas que llevan más o menos tiempo en España, pero que no hablan español porque prácticamente no salen de sus casas o no asisten a clase a no ser en grupos exclusivos para ellas.

También los alumnos procedentes de China presentan una problemática específica por ser su idioma radicalmente diferente en su estructura al español, lo que influye en que los métodos de trabajo habituales no den buen resultado con ellos. No entrarían aquí, sin embargo, los alumnos chinos que han aprendido previamente otro idioma más parecido al nuestro, como el inglés, porque eso ya da unos puntos de referencia para el aprendizaje.

Otro colectivo con problemática especial, pero muy heterogéneo en otras características, es el de las personas que se desenvuelven en español hablado, porque llevan ya tiempo en España, pero que, o son analfabetos, o tienen un bajo nivel de lecto-escritura.

En todos, en general, la motivación para asistir a las clases y para aprender es muy fuerte. Esa motivación, unida a una capacidad de aprendizaje muy elevada en los que poseen formación académica, produce aprendizajes rápidos. Los que por su trabajo o por su situación personal están más en contacto con españoles en su vida diaria (estos son los menos) duplican esta rapidez por su situación de inmersión lingüística. Pero la mayoría no tienen muchas posibilidades de aprender espontáneamente porque apenas tratan con españoles.

Una constante entre los alumnos de estas clases es la irregularidad en la asistencia. Casi siempre



por motivos laborales o problemas de todo tipo, vienen en días alternos, incluso dispersos; o pasan largas temporadas sin asistir y luego reaparecen. Los abandonos repentinos son también frecuentes. Esta irregularidad crea muchas dificultades a la hora de seguir una programación y un trabajo sistemático, con lo que se ven afectadas las expectativas de aprendizaje. También afecta a la creación de relaciones dentro del grupo, aunque en los casos en que permanece un mínimo núcleo "fijo" dichas relaciones se mantienen muy fuertes e incluso ayudan a integrar de algún modo a los más inestables.

Es posible que este problema que ya consideramos casi connatural al público inmigrante y que explicamos siempre por sus circunstancias personales, no dejaría de ser tal cuando la oferta que les presentáramos estuviera realmente adaptada a sus necesidades, en horarios, tiempos, niveles y contenidos.

Otra característica es la heterogeneidad dentro de los grupos en cuanto al nivel de conocimiento del español. Es casi imposible trabajar con grupos en los que no se hayan separado, como mínimo, dos niveles. Un trabajo individualizado, que sería la opción a estos problemas, es desaconsejable para alumnos con escasos conocimientos de español, puesto para que haya aprendizajes efectivos se necesita un trabajo oral colectivo.

Respecto a la disponibilidad de tiempo, en estos alumnos está muy limitada y casi siempre afectada por sus horarios laborales, que ya en sí mismos suelen ser bastante variables. Esta es también una causa de muchas faltas y abandonos. En el otro extremo estarían los recién llegados que, hasta que encuentran trabajo, procuran dedicar al estudio el mayor tiempo posible, simultaneando a veces clases en varios centros y grupos.

Por último, señalar algo que parece obvio pero

que singulariza a estos alumnos del resto de los de los centros, y afecta notablemente a la relación profesor-alumno, tanto personal como profesionalmente: las dificultades de comunicación. En los alumnos produce una situación de ansiedad y de frustración por no poder expresar ni siquiera sus necesidades educativas y sus problemas respecto al aprendizaje. En los profesores, similar impotencia al no poder comunicarse con los alumnos y las dificultades metodológicas que tal situación supone.

## NECESIDADES PSICOSOCIALES

Las necesidades psicosociales de estas personas son de un carácter tan básico y primordial (necesidad de trabajo, de vivienda, de papeles en regla, de reunión familiar, a veces, casi de pura subsistencia) que dejan un espacio muy pequeño para las necesidades educativas. Sin embargo, cualquiera de esas necesidades se ve agravada por la ignorancia del idioma: alquilar un piso, buscar empleo, acudir a una oficina, al médico, son situaciones doblemente difíciles cuando no se domina la lengua. Así la necesidad de aprender español se convierte en otra necesidad básica.

El hecho de atender la necesidad de aprendizaje del idioma no nos puede hacer desentendernos de las otras. Si bien estas parecen exceder en principio de nuestra competencia como profesionales de la enseñanza, lo cierto es que están presentes o deberían estarlo en cualquiera de los momentos en los que abordamos la organización y el desarrollo de estas enseñanzas (horarios, agrupamientos, programación, contenidos, metodología, temporalizaciones, etc.).

De un modo más directo, lo que sí se puede atender desde las clases de español, o, aún mejor, desde el centro donde estas clases se impartan, son sus necesidades de acogida, información y orientación, bien de forma directa, bien en relación fluida y organizada con otras instituciones directamente implicadas en la problemática de los inmigrantes. Hay que tener en cuenta que el centro donde se ofrece la clase de español es muchas veces la primera y la única entidad con la que establecen una relación más estrecha.

Por último, un aspecto que no se demanda de forma explícita, que incluso quizás no es una necesidad sentida en principio, pero que los profesores acabamos detectando, aunque sólo sea al advertir

cómo mejora el proceso de enseñanza aprendizaje cuando se da esa condición: las relaciones afectivas que se crean en muchos casos dentro de los grupos y que responden y atenúan esa sensación de desarraigo y soledad tan común, a la que ya nos hemos referido. Con respecto al profesor, el apego se ve reforzado por ser una de las pocas personas españolas con las que se relacionan y de la que esperan, consciente o inconscientemente, ayuda y apoyo. Saber corresponder a esa demanda, sin necesidad de caer en paternalismos, es otra forma, muy gratificante, por cierto, de atender a sus necesidades.

## NECESIDADES EDUCATIVAS

A la hora de detectar necesidades educativas de cualquier público, tenemos siempre como primer recurso el preguntarlas directamente a los interesados. Pero con los alumnos de español para extranjeros éste no es precisamente un recurso muy productivo. Aun así, cuando logran expresar sus demandas, o nosotros empezamos a entenderlas, éstas se concretan en dos, aparentemente antagónicas: los que quieren aprender a hablar rápidamente y los que quieren aprender "gramática".

Una primera interpretación de las mismas puede ser que hay unas personas más interesadas en entender y hacerse entender con los mínimos necesarios y otros que quieren hablar desde el primer momento con corrección. Y la petición no va siempre en relación con el nivel de aprendizaje, como parecería natural, es decir, los que empiezan y los que ya dominan algo el idioma. La diferencia viene dada más bien por la personalidad y el tipo de formación o cultura previo de los alumnos. Esta divergencia en la demanda dentro de los mismos grupos de clase exige una especial estrategia metodológica que satisfaga ambas inquietudes, conviniendo a ambas posturas de que fluidez y corrección son logros de la lengua de similar importancia y que se pueden ir consiguiendo simultáneamente.

Otras necesidades derivadas de las primeras y en función de los perfiles de estos alumnos se concretarían en los siguientes:

1. Quizá la más evidente sea la de horarios distintos y flexibles en todas las franjas horarias (mañana, tarde y noche), adaptados a sus circunstancias personales y familiares, y a las

**Las personas inmigrantes, sobre todo, quieren aprender a hablar el español con rapidez y corrección. Aunque unas prefieren incidir en la fluidez y otras en la gramática, esas cualidades se pueden ir consiguiendo simultáneamente.**





condiciones laborales de algunos colectivos (construcción, hogar, hostelería, amas de casa con niños pequeños...).

2. Niveles, y aun mejor, subniveles, adaptados también a su dominio de la lengua y a sus posibilidades de aprendizaje, para que sientan que ese tiempo que dedican a las clases, casi siempre con mucho esfuerzo, resulta realmente productivo, lo que evitaría muchos abandonos.
3. Necesidad de un aprendizaje intensivo que responda a la urgencia que la mayoría tiene por desenvolverse en español. Esta es la demanda generalizada entre los recién llegados o con poco tiempo de estancia. Pero existe otra, de casi igual frecuencia, que es la de poder contar con clases más espaciadas por parte de aquellos cuyos horarios de trabajo no les permiten una asistencia intensiva o para los que habiendo llegado a una competencia básica en el idioma, no consideran necesario dedicar a su aprendizaje tanto tiempo a la semana.
4. Acceso a los cursos en cualquier momento del año. Como todos sabemos, estos alumnos acuden a los centros cuando tienen necesidad (o la disponibilidad mínima) de aprender el idioma, con lo cual en los grupos hay una incorporación continua de alumnos nuevos o bien de otros "reaparecidos" que se "perdieron" en algún momento. Ésta es una realidad que se impone a nuestros modelos habituales de funcionamiento (curso, cuatrimestres, programaciones temporales, etc.) y a la que habrá que responder armonizando ambos aspectos
5. El uso pragmático de la lengua, y, por tanto, todos los elementos curriculares programados y adoptados en función de ese tipo de aprendizaje: contenidos funcionales que prioricen la dimensión comunicativa; conte-

nidos temáticos enraizados con su realidad y que faciliten su desenvolvimiento en ella; metodología eficaz y activa que reproduzca y acelere el proceso natural del aprendizaje de una lengua extranjera; materiales que se ajusten a este tipo de métodos y contenidos...

6. La gran movilidad de estas personas por cuestiones de trabajo y vivienda les obliga a cambiar a menudo el lugar al que acuden a aprender español. Esto supone la necesidad de encontrar una oferta similar (de niveles, currículo, etc.) en cualquier centro al que asistan, para lo cual tendría que darse una unificación de criterios en los principales aspectos, por parte de los centros y entidades de la Comunidad que se dediquen a la enseñanza del idioma. Un elemento que facilitaría esta unificación y, por otro lado, especialmente necesario como herramienta para el desarrollo de estas enseñanzas, sería un diseño curricular específico para la enseñanza del español para inmigrantes que recogiera y diera respuesta a las diversas situaciones y necesidades.

\*\*\*

No es nuestro propósito agotar el listado de características y necesidades que presentan los alumnos que asisten a clases de español. Lo dejamos aquí con la certeza de que con lo expuesto ya habría suficiente material para empezar a trabajar o a reflexionar sobre cómo estamos abordando estas enseñanzas. Pero antes de finalizar nos gustaría aportar dos últimas ideas como punto de arranque para esa reflexión propuesta:

Primera: La respuesta a las necesidades que hemos ido enumerando, así como a todas las demás que existen o puedan ir surgiendo, hará siempre aguas si no viene dada por una implicación a tres bandas: profesores, centros e instituciones, es decir, todos los que intervenimos en la enseñanza a inmigrantes, cada uno desde el plano en el que trabaja, pero todos en la misma dirección.

Y, segunda: Ya no sirve el "cualquier cosa vale", al que nos estábamos peligrosamente acostumbrando, justificado por el desbordamiento de la demanda de los últimos años, o por las condiciones de precariedad y urgencia de estas personas que parecen convertir cualquier pequeña ayuda en meritoria. Esto podrá ser válido para las actuaciones voluntarias, pero no para profesionales de la enseñanza. Nuestro trabajo en este campo ha de tener un nivel de seriedad y calidad, como mínimo a la misma altura que el que ofrecemos (o deberíamos ofrecer) en las demás enseñanzas.



# Los/as adultos/as en la formación técnico-profesional

*Francisco López de la Manzanara Pedraza*  
*Profesor del Centro de EPA "Vallecas" (Madrid)*

EN los últimos años, se ha incorporado de forma generalizada a la oferta de los centros de personas adultas de nuestra Comunidad la formación técnico-profesional, yendo en aumento el número de alumnos que se inscriben en estas enseñanzas. La importancia de una adecuada formación en esta área en los adultos, que actualice sus conocimientos o les permita el acceso a nuevas y mejores cualificaciones en situaciones adecuadas a su disponibilidad de tiempo y con currículos adaptados a sus peculiaridades es, para la U.E., esencial en la nueva Europa.

## MEJORA DE LA EMPLEABILIDAD

El Consejo Europeo, en el año 2000, estableció las líneas generales sobre el aprendizaje permanente para los ciudadanos de la U.E. Dos son los objetivos de este aprendizaje permanente: promover la ciudadanía activa y mejorar la empleabilidad. Para el Consejo Europeo "la empleabilidad - capacidad para lograr y mantener un empleo- es una dimensión central de la ciudadanía activa, pero también una condición decisiva a la hora de lograr el pleno empleo y de mejorar la competitividad y la prosperidad de Europa en la nueva economía"<sup>1</sup>.

La formación técnico-profesional es una parte inseparable del aprendizaje permanente. En el adulto laboralmente activo debería formar parte de la formación básica si éste presenta carencia en la misma y, en principio necesaria a todo ciudadano que quiera ser miembro activo de la sociedad.

Así lo ha entendido la LOCE, y anteriormente la LOGSE, cuando en su artículo 52, al marcar los cuatro grandes objetivos de la educación de adultos, establece en uno de ellos "mejorar su (del adulto) cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones". Junto a éste, aparecen el de formación básica y el de desarrollo personal y de participación como ciudadano.

## AUMENTO DEL NÚMERO DE PARTICIPANTES

-Para el desarrollo del anterior objetivo, la Formación Técnico-profesional y Ocupacional es una de las tres áreas en las que se encuadran las actividades de los Centros de EPA. Por número de participantes, se situaría en el último puesto de todas las áreas y su evolución parece a primera vista negativa, como muestra la tabla 1. Un análisis más detallado, sin embargo, nos muestra otra lectura.

Tabla 1. Número de alumnos y porcentaje inscrito en el Área de Formación Técnico-Profesional sobre el total de alumnos matriculados en los CEPA por curso académico<sup>2</sup>.

Curso	Nº Alumnos	%
99/00	5753	11
00/01	8800	13,8
01/02	6927	11
02/03	2924	4,3
03/04	2928	4

En primer lugar, en general estas enseñanzas requieren de un número de horas considerable de formación, lo que restringe la posibilidad de muchos adultos de dedicación a las mismas. Si a ello unimos que, por su propia naturaleza, el nº de alumnos por clase no puede ser muy elevado, entendemos su posición con respecto al resto de enseñanzas que ofrecen los centros de formación de personas adultas.

En segundo lugar, si analizamos detenidamente los datos ofrecidos por la Dirección General de Promoción Educativa en los últimos cinco cursos (del 99/00 al actual 03/04), veremos que en los tres primeros se incluían dentro de esta área la preparación para las pruebas libres de Formación Profesional de Primer Grado (cursos 99/00 al 01/02, año en que terminaron dichas pruebas) llegando a suponer el 80% de los alumnos inscritos

Tabla 2. Número de alumnos y porcentaje sobre el total de inscritos en el Área de Formación Técnico-profesional en Talleres Operativos y/o Ocupacionales<sup>3</sup>.

Curso	Nº Alumnos	%
99/00	666	11,6
00/01	1879	21
01/02	1440	28,8
02/03	2145	73,3
03/04	2928	65,5

en el área técnico-profesional. Sin embargo, la evolución de los alumnos que realizan cursos ocupacionales, operativos o de formación técnico-profesional ha ido en aumento. Es decir, la oferta propia de los centros, va siendo cada vez más demandada por los adultos, llegando incluso a duplicarse en los dos últimos años, como muestra la tabla 2.

El éxito que tuvo en su momento la preparación para las pruebas libres de la desaparecida FP1, nos hace suponer que, en caso de plantearse este tipo de pruebas para los Ciclos Formativos de Grado Medio, nuestros centros serían un excelente referente para los adultos que quisieran acceder a dicha titulación sin acudir a los institutos. Es claro que, en general, el adulto dispone de poco tiempo y de horarios especiales, lo que le impide o dificulta grandemente la posibilidad de realizar los estudios de formación profesional de grado medio en los institutos en horario ordinario. También es cierto que, aunque el Decreto Marco para la Educación de Adultos en la Comunidad de Madrid<sup>4</sup> establece en su artículo 10 la posibilidad de los centros de EPA de impartir ciclos formativos de grado medio, a día de hoy no se ha desarrollado y parece difícil que muchos centros pudieran contar con los requisitos necesarios para ello. Una vía intermedia, en la que adultos con experiencia laboral práctica pudieran terminar de prepararse en los centros de adultos para la superación "por libre" de dichas pruebas, con horarios y "ambiente" especialmente pensado para ellos, podría ser una buena solución, ya que no requeriría una inversión tan fuerte por parte de los centros en recursos materiales y humanos.

## LOS DEMANDANTES

En la IV Escuela de Verano de Educación de Personas Adultas (junio 2002), se desarrolló un seminario temático sobre la tipología de los demandantes de esta área en los centros de adultos<sup>5</sup>. En él se recogen, en resumen, las siguientes características:

- No presentan, en general, una intención real de inserción laboral. Ven más su participación en esta formación como una forma de mejorar su formación general.
- Suelen tener carencias de competencias personales para trabajar en puestos cualificados.
- Su necesidad de formación real se encontraba más en el desarrollo de capacidades básicas y en una orientación laboral adecuada que en una formación en una ocupación específica.
- Suelen ser mujeres de entre 30 a 45 años, con el antiguo Graduado Escolar, que no trabajan o tienen un trabajo no reconocido. Sus expectativas de trabajo son a largo plazo, sin una búsqueda activa de empleo, en general, en el momento de su formación.

Este sería a grandes rasgos el perfil de los actuales participantes en las enseñanzas técnico-profesionales de los centros de adultos. Sin embargo no se nos oculta otro "público" que puede acudir a ellas. ¿Cuál?

### Alumnos *diana*

Debemos reconocer que el perfil de los posibles participantes en la formación ocupacional de nuestros centros es muy variado. Algún grupo concreto va aumentando año tras año, aunque su incorporación es lenta. La dificultad del aumento de demanda no se encuentra ni en el contenido, ni en



la falta de conexión con la demanda del mercado de trabajo, o en la calidad de la enseñanza que ofrece la oferta, que creo que está muy actualizada y es de gran calidad. En este sentido, los centros han hecho un gran esfuerzo para incorporar en su programación cursos de ocupaciones que en su entorno son muy demandadas y en elaborar unos programas de contenidos muy completos y, en gran medida, estandarizados; véase si no las diferentes publicaciones de la Dirección General de Promoción Educativa sobre los talleres ocupacionales y que han ayudado a unificar los contenidos y a estimular su incorporación a la oferta de otros centros. La causa está fundamentalmente en la falta de homologación de los certificados. Es necesaria una clarificación y catalogación de las capacidades asociadas a cada ocupación que permitan unificar los diferentes certificados de las distintas instituciones, entre ellos los de los centros de adultos.

A ello tenemos que unir la necesidad de invertir en difusión a través de los medios de comunicación de la oferta específica del área técnico-profesional, si queremos estar en la misma situación de competitividad que otras instituciones. Haciendo un recorrido por los posibles participantes podemos distinguir los siguientes:

- Personas con formación básica, o sin ella, que quieren mejorar su situación laboral actual para promocionar en el trabajo.
- Personas que quieren reincorporarse al mundo laboral después de estar un tiempo alejadas de él y no tienen una profesión o la suficiente cualificación en la misma.
- Personas que están en paro y quieren "actualizarse" en su profesión, o en otra, en tanto encuentran un nuevo empleo.
- Jóvenes con o sin titulación básica que no quieren o no pueden realizar módulos de formación profesional reglada y se forman en una ocupación, mientras encuentran su primer empleo.
- Personas (jóvenes y adultos) con interés en la formación profesional reglada que preparan su ingreso a través de las pruebas de acceso a los ciclos formativos. Aunque el Decreto marco 128/2001 de la Comunidad de Madrid para la educación de personas adultas, en su artículo 10, establece la posibilidad de la realización de Ciclos Formativos en centros de personas adultas que reúnan los requisitos, a día de hoy no hay ningún centro que los imparta, por lo que se está dejando de prestar un servicio a



potenciales alumnos que encuentran en nuestros centros adaptaciones horarias y curriculares más acordes con sus circunstancias personales.

- Personas sin un interés inmediato en el ingreso en el mercado laboral, pero que ven en los talleres ocupacionales de los centros de adultos una opción formativa más interesante para ellos que el resto de la oferta.
- Inmigrantes que no poseen certificaciones profesionales de origen o no han conseguido la convalidación de su formación y buscan en la oferta ocupacional de los centros una certificación que pueda avalar su preparación, o que les facilite su acceso a nuevas ocupaciones.

## NECESIDADES

Si queremos abrir la oferta de formación técnico-profesional a todo este público, debemos tener en cuenta una serie de necesidades, algunas de las cuales ya fueron planteadas en la V Escuela de Verano<sup>6</sup> de EPA de la Comunidad de Madrid del curso pasado:

- Contar con un catálogo de cualificaciones profesionales que permitan homologar las capacidades adquiridas en los talleres. En este sentido, D. Luis Peral Guerra, Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid, manifestaba en el último número de esta misma revista<sup>7</sup> la inminente finalización de dicho catálogo y su apuesta por el papel de los centros de adultos en esa línea de actividad.

- Reconocimiento y validez laboral de los cursos.
- Realizar una orientación inicial al alumnado que permita una armonización entre sus intereses y la posibilidad de empleo. En ocasiones, la demanda de los participantes parte más de modas u otros criterios que de la ocupabilidad real. Una información clara y veraz de la situación del mercado laboral dejaría en mejor posición al adulto a la hora de elegir su formación para el trabajo. Pero, junto a esto, tenemos la imposibilidad de los centros de conocer tal situación.
- Flexibilidad curricular suficiente para ajustar la oferta a las nuevas necesidades de empleo o a la evolución de las ocupaciones. Esto exige a la organización de los centros una adaptabilidad constante tanto de plantillas como de recursos e infraestructura. Pero debemos admitir que la formación técnico-profesional requiere de fuertes inversiones que se compensará, con creces, si se logra una sociedad con mayor nivel de ocupación y mejor cualificación.
- Dar más importancia a la orientación laboral específica. El *Memorando para el aprendizaje permanente* insiste en la necesidad de desarrollar nuevas capacidades en las personas que les permitan una rápida adaptación a los cambios en el mercado laboral. Por lo tanto, una formación que prepare para estos cambios es fundamental. Quizá sea incluso más necesaria la formación para esta adaptabilidad que la formación específica y concreta de una ocupación que, tal vez, en un futuro no muy lejano, quede obsoleta. Los módulos actuales de

Formación y Orientación Laboral de los talleres operativos y ocupacionales son, a todas luces, insuficientes para lograr dicho objetivo.

- No separar la formación básica de la ocupacional o establecer vías de conexión entre ambas. Una de las conclusiones de la IV Escuela de Verano era la de que, en general, los participantes en los programas de formación técnico-profesional presentaban deficiencias en su formación básica. Habría que establecer modelos de formación que permitieran subsanar tal problema, bien incorporando módulos de formación básica en los talleres, bien estableciendo canales de intercambio entre ambas formaciones.
- Incorporar nuevas capacidades a los programas. En este sentido, el *Memorando* insiste en la necesidad de incorporar nuevas competencias en los programas. Estos campos son el de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), de los idiomas, de la cultura tecnológica, del espíritu empresarial y las habilidades sociales; todos ellos, como vemos, indispensables para una cualificación de calidad en el trabajo.

---

## Notas

1. *Memorando sobre el aprendizaje permanente*. MECD. 2001.
2. Elaboración del autor sobre datos aportados por la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
3. Elaboración del autor sobre datos aportados por la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
4. Decreto 128/2001, de 2 de agosto.
5. "Seminario temático D". *Actas de la IV Escuela de Verano*. Comunidad de Madrid. 2003.
6. Conclusiones del Seminario "Un tema global: formación y empleo". *V Escuela de Verano de Personas Adultas*. Comunidad de Madrid. Junio 2003.
7. "Entrevista: Luis Peral Guerra, Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid". En *Revista NOTAS nº 17*. Marzo de 2004, págs. 5-8.





# Perfil de las personas adultas en educación a distancia

Jesús Amores Pérez

Asesor del Departamento de Compensación Educativa y EPA del CRIF "Las Acacias" (Madrid)

## 1. INTRODUCCIÓN.

EN junio de 1999 se concreta el traspaso de competencias en materia de enseñanza no universitaria a la Comunidad de Madrid. Partiremos, por lo tanto, en el análisis de los datos, del curso 1999/2000 y llegaremos hasta el actual 2003/04.

En ese primer curso, la oferta de Educación a Distancia (ED) en la Comunidad de Madrid estaba formada por:

- Aulas Mentor
- Ciclos Formativos de FP
- "That's English"
- Educación Secundaria para Personas Adultas a Distancia (ESPAD)
- Se superponen BUP, COU y los bachilleratos LOGSE
- Programa "A Saber" para la obtención del Graduado Escolar
- Graduado Escolar a Distancia.

En el curso 2000/01 se extinguen el BUP y el Programa "A Saber", y en el 2001/02 el COU y el Graduado Escolar a Distancia. A partir del curso 2002/03 la oferta de Educación a Distancia queda configurada por:

- Aulas Mentor
- Bachillerato
- Ciclos Formativos de FP
- "That's English"
- ESPAD

## 2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA.

En el curso 1999/2000 el total de alumnado matriculado en ED era de 16.586 personas, de los cuales el 42% pertenecían al "That's English", el 33% a los bachilleratos (Bachilleratos LOGSE, BUP, COU), el 21% a la Formación Básica (ESPAD, Graduado Escolar y "A Saber"), el 3% a Aulas Mentor y sin llegar al 1% los Ciclos Formativos de FP.

En el curso 2001/02 el número de alumnos matriculados en ED bajó a 14.420, debido sin duda a la desaparición del BUP y del Graduado Escolar, iniciándose a partir del siguiente curso la recuperación de cifras anteriores.

En el actual curso 2003/04, el número total es ligeramente inferior a ese primer año de referencia (16.499 personas), aunque ha crecido respecto al curso anterior en 685 personas, con la siguiente distribución porcentual: "That's English" 47%, Bachillerato 33%, ESPAD 11%, Ciclos Formativos de FP 5'5%, Aulas Mentor 3'5%.

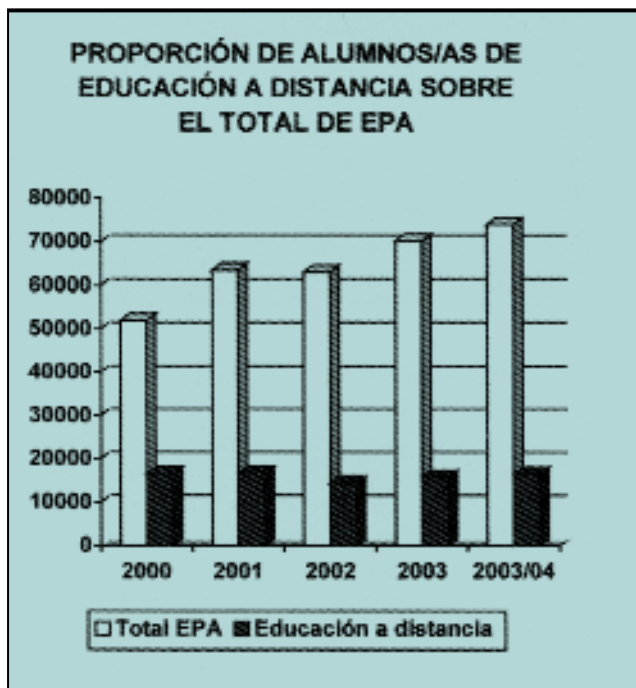
A lo largo de estos cinco cursos, la evolución del alumnado en los distintos programas ha sido la siguiente: (tabla 1)

- Aulas Mentor: ha fluctuado de 351 personas matriculadas en el curso 2000/01, a las 729 del 02/03 y 581 en el 2003/04, a pesar de haber aumentado el número de aulas.

- Bachilleratos LOGSE: ha pasado de 931 personas a 5.440 en el presente curso, lo que representa un aumento de casi el 500%. Este incremento puede parecer a simple vista espectacular, pero realmente es similar al del curso 99/00 si tenemos en cuenta los matriculados ese

TABLA I. ALUMNADO MATRICULADO EN EDUCACIÓN A DISTANCIA

	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04
Aulas Mentor	525	351	659	729	581
Bachilleratos LOGSE	931	2365	3772	4366	5440
Ciclos Formativos FP	93	138	469	758	905
"That's English"	7059	7129	6583	8058	7704
Ed. Básica: Gra. Secundaria	974	1040	1201	1903	1869
BUP	2464	1362			
COU	2037	1528	620		
Prueba Libre "A Saber"	1689	1740			
Graduado Escolar	814	1129	1116		
<b>TOTAL EDU. DISTANCIA</b>	<b>16586</b>	<b>16782</b>	<b>14420</b>	<b>15814</b>	<b>16499</b>
<b>TOTAL GENERAL EPA</b>	<b>51985</b>	<b>63511</b>	<b>63042</b>	<b>70236</b>	<b>73936</b>



año en Bachillerato, BUP y COU (5.432 personas).

- Ciclos Formativos: Se ha ido incrementando todos estos años, multiplicándose por 10, de 93 alumnos a 905, aunque pensamos que esta oferta no ha conseguido recoger la demanda de Formación Profesional entre la población adulta (en el curso 2000/01 llegó a haber 6.704 personas matriculadas en los cursos de preparación para las pruebas no escolarizadas de FP-1 en la modalidad presencial).

- "That's English": se ha incrementado ligeramente la cifra total, 7.059 en el curso 99/00, por 7.704 en el actual, con un pico máximo en el curso 2002/03 con 8.054 matriculados, y mínimo en el 2001/02 con 6.883.

- ESPAD: ha ocurrido algo parecido que con Bachillerato, se ha incrementado en el doble de matrículas en estos años, aunque, considerada la Formación Básica en conjunto (ESPAD, A Saber y Graduado Escolar), en el curso 99/00 había 4.700 matriculados y en el 2003/04 hay 1.869. Por lo tanto, no se ha llegado ni al 40% del alumnado matriculado en ese primer curso de referencia para la obtención de la titulación básica.

En cuanto al peso de la ED dentro de la Educación de Personas Adultas (EPA) ha decrecido en estos años: en el curso 99/00 había un total de 51.985 personas matriculadas en EPA, de las cuales el 32% eran de ED; en el presente curso ese porcentaje es del 22%, de un total de 73.936, es decir, mientras que el número total de personas matriculadas en EPA ha ido creciendo en estos

años, el de ED se ha estabilizado, por lo que el porcentaje ha decrecido. (Gráfico 1)

### 3. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO DE DISTANCIA.

#### 3.1. Características Generales.

La primera característica común a este tipo de alumnado, determinada por la legislación vigente, es su *condición de adulto*. Esto va a condicionar ya todo el proceso de enseñanza y aprendizaje por las razones obvias que conlleva el ser adulto. La mayoría de ellos son *trabajadores*, por lo que el tiempo que pueden dedicar al estudio suele ser escaso y en consecuencia *no tienen el estudio como ocupación en exclusiva*, cosa que sí ocurre con los adolescentes y los jóvenes del sistema ordinario. Esta falta de tiempo la suplen con una *alta motivación* determinada por unos *intereses muy definidos* y unos *objetivos muy claros* asentados en un *gran sentido práctico y realismo* (valor del tiempo, de sus capacidades y limitaciones, de su situación personal...).

En general, podríamos decir que disponen de las *estrategias y técnicas instrumentales mínimas* necesarias para desarrollar un estudio autónomo, aunque están menos desarrolladas conforme bajamos en el nivel formativo.

La sensación de *soledad* suele ser grande, debido a la *escasa interacción* con los compañeros, con los profesores y con el centro en general, que la mayoría de las veces viene determinada por esa falta de tiempo para acudir a las tutorías grupales e individuales.

#### 3.2. Características específicas según los estudios que se cursan.

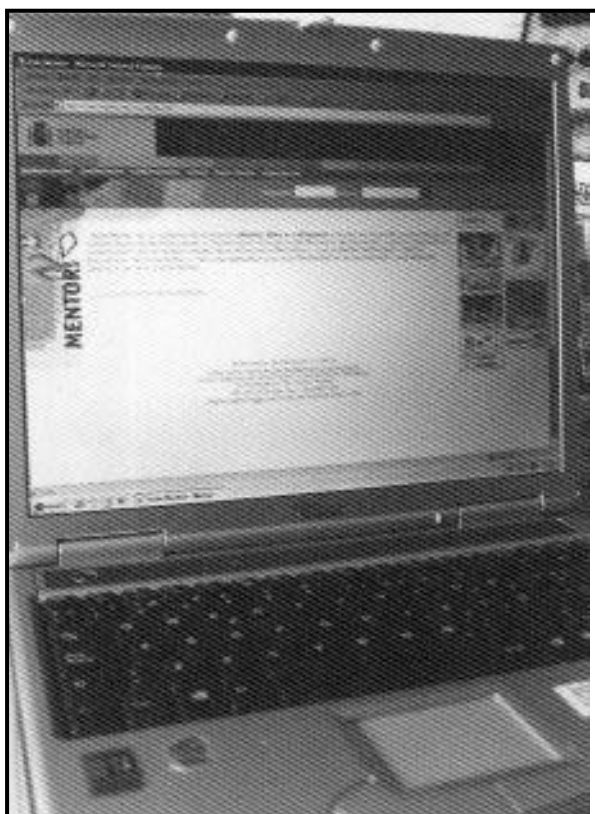
- ESPAD: La mayoría del alumnado es una población joven, está comprendido entre los 18 y 25 años, predominando los chicos. Se suelen encontrar trabajando con contratos temporales y proceden del Graduado Escolar (por lo tanto pretender ampliar estudios) o del abandono de la ESO (en este caso su objetivo es conseguir una titu-

**El alumnado de educación a distancia suele estar compuesto de trabajadores con un alta motivación e intereses y objetivos muy definidos y claros, así como con un gran sentido práctico y realista. Su gran problema es la sensación de soledad.**

lación básica). De entrada se matriculan de curso completo, aunque posteriormente, la falta de tiempo, les hace ser realistas y rebajar sus expectativas y objetivos. Su motivación viene determinada por la necesidad del título para su trabajo o por el deseo de continuar estudios. Encuentran más dificultad en seguir las áreas instrumentales (especialmente las Matemáticas) y el idioma extranjero (sobre todo las personas de más edad) y presentan escaso hábito de estudio.

- **BACHILLERATO:** De características sociológicas muy similares al alumnado de ESPA. La motivación fundamental es continuar o completar estudios con vistas al ingreso en la Universidad o en Ciclos de Grado Superior y mejorar en el trabajo. Suelen tener hábito, técnicas y estrategias de estudio, buena disposición para aprender, con un alto nivel de compromiso en el cumplimiento de las tareas.

- **CICLOS FORMATIVOS:** La edad media es un poco más alta, ronda los 30 años y predominan las mujeres (quizá determinado por la propia oferta del perfil de ciclos que se ofrecen a distancia: educación infantil, gestión administrativa y gestión comercial). Un porcentaje importante tiene experiencia laboral relacionada con el ciclo en el que se matriculan. Su motivación para el estudio es para mejorar su situación laboral o para buscar trabajo. Presentan madurez personal e intelectual y estrategias de estudio



**El alto porcentaje de alumnado que abandona sus estudios a distancia hace que sea necesario estudiar las razones de ello y favorecer que el estudiante este motivado, tenga un buen entorno de aprendizaje y una enseñanza asequible.**

- **AULAS MENTOR:** Por edades presenta este programa un abanico muy amplio, aunque si agrupamos el alumnado comprendido entre 21 y 40 años supone el 50%, con predominio de las mujeres (60%). La mayoría se encuentran trabajando, teniendo como motivación, respecto a estos estudios, la promoción laboral. El número de titulados universitarios es significativo (33%). Un alto porcentaje de los inscritos en las Aulas Mentor están en enseñanzas relacionadas con la informática, de los cuales no tienen formación previa sobre este tema el 50%.

- **THAT'S ENGLISH:** La gran mayoría de este alumnado se encuentra entre los 18 y 36 años (80%), trabajando (65 %) y con estudios universitarios (45%). La mayoría tiene ninguno o poco conocimiento del inglés (80%) y su motivación fundamental es por el hecho de aprender un idioma extranjero (75%) y por mejorar profesionalmente.

Mención especial, en esta modalidad educativa, merece el alto porcentaje de "abandono", si consideramos como tal las personas que no se presentan a ninguna evaluación presencial. Ángeles Sánchez-Elvira y Teresa Bardisa, del Instituto Universitario de Educación a Distancia, dependiente de la UNED, opinan que un objetivo prioritario debe ser analizar las razones del abandono. Para ello hay que tener claro que el estudiante, para que no abandone debe estar motivado, que esté en un entorno que favorezca el aprendizaje, y que la enseñanza le resulte asequible, para ello debemos conocer y comprender mejor sus características personales.

Estas mismas autoras señalan como elemento clave en los alumnos de educación a distancia el "aprendizaje autorregulado", ya que tienen que afrontar situaciones menos estructuradas y más ambiguas que los alumnos presenciales, necesitan administrar su tiempo de manera más efectiva, deben valorar sus estudios y ser capaces de posponer y afrontar las interrupciones que la vida de adulto a veces exige y que pueden alterar la planificación de estudios

La autorregulación conlleva tres elementos:  
- Autorregulación del comportamiento: supone



el control de los recursos (tiempo y entorno de aprendizaje, libros y materiales, tutores, etc.).

- Autorregulación de la motivación y el afecto: control y modificación de las motivaciones y de las reacciones emocionales para adaptarse a las demandas del programa y obtener el máximo aprovechamiento (incluye variables como las expectativas y metas, la ansiedad, los niveles de motivación, las reacciones ante el éxito y el fracaso.).

- Autorregulación de estrategias cognitivas para el aprendizaje: requiere conocer las habilidades cognitivas que son efectivas para las distintas actividades de aprendizaje (subrayar, hacer esquemas, estrategias de memorización, extrapolación, síntesis, análisis...).

#### 4. PROPUESTAS Y CONCLUSIONES.

- En estos años con competencias educativas en la Comunidad de Madrid se ha progresado en muchos aspectos de la Educación de Personas Adultas, pero se debería dar un apoyo y un empuje muy fuerte a la Educación a Distancia (crear y renovar los recursos materiales, informáticos..., ampliar los recursos humanos, campañas informativas/publicitarias...) En estos años el número de alumnos que estudian a distancia realmente no ha crecido, se ha estabilizado, mientras que la EPA en conjunto ha seguido una línea al alza.

- Se debería posibilitar el desarrollo de estas enseñanzas por vía telemática, al estilo de las Aulas Mentor. Esto ayudaría a acabar con la "distancia de la distancia".

- Se debe producir una ampliación y extensión de la oferta de ciclos formativos de FP, para facilitar todavía más, a los trabajadores en activo y a la población adulta en general, el acceso a estas enseñanzas y adquirir las titulaciones correspondientes necesarias para desempeñar determinados puestos de trabajo.

- Debe darse la ampliación de la enseñanza de idiomas, tanto en el número de idiomas que se pudieran estudiar a distancia como en el de centros autorizados para impartir estas enseñanzas.

- Es necesario combatir el abandono. Para ello, por ejemplo:

- Se debería realizar un estudio de sus causas, características del alumnado de distancia...
- Habría que organizar más sesiones iniciales de orientación: sobre lo que supone en la vida de adulto estudiar a distancia, control

de los tiempos, habilidades y estrategias necesarias para seguir los estudios, control de expectativas y metas...



#### BIBLIOGRAFÍA

AMORES PÉREZ, J. (2003): "Personas interesadas en la Formación a Distancia", en *Actas de la IV Escuela de Verano*. Madrid, Comunidad de Madrid.

*Estadísticas del Aula Mentor en internet*, <http://www.mentor.mecd.es>

*Informe general de actuaciones. Curso 2002/03*, Servicio de Educación de Personas Adultas de la Dirección General de Promoción Educativa.

LANCHO, J. (2002): *La educación a distancia en la Comunidad de Madrid*, Madrid. Comunidad de Madrid.

SÁNCHEZ-ELVIRA, A. y BARDISA, T. *Variables psicosociales y rendimiento académico de los alumnos de la enseñanza a distancia de la UNED*. <http://www.iued.uned.es>

*Revista Notas*, nº 16, nov. de 2003, Monográfico: "La Educación a Distancia en la EPA". DGPE. Comunidad de Madrid.



# Las nuevas tecnologías y la enseñanza con adultos/as.

*Carmelo López Gutiérrez*

*Profesor de EPA y asesor en el CAP "Colmenar Viejo" (Madrid)*

*"Las mejores experiencias de aprendizaje no se plantean qué pueden hacer con la escuela que ahora tienen, sino cómo han de transformarla para lograr que todo el alumnado logre atravesar la barrera de la exclusión educativa y social"¹*

## EDUCACIÓN EN LAS SOCIEDADES DE LA INFORMACIÓN.

Los cambios que se han producido en la sociedad actual durante las últimas décadas son nítidos y de una rapidez vertiginosa. Numerosos autores como Gorz, Maculan, Giddens, Negroponte, Castells, etc., han tratado de teorizar sobre la evidente transformación en todos los ámbitos que supone la entrada y el desarrollo de la sociedad de la información. Todos coinciden en identificar las capacidades intelectuales y los recursos tecnológicos necesarios para el tratamiento de la información como factores claves de la actual sociedad. El impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha llegado a todas las esferas de nuestras vidas, pero el acceso a las mismas y su utilización no se ha producido de forma igualitaria. Ello supone para las personas que no pueden acceder a las TIC un incremento de las desigualdades y una causa de exclusión social y cultural, produciéndose lo que se ha llamado "una brecha digital". Ayuste y otros² han estudiado la aparición de unas fuentes de desigualdad social con una estratificación social en tres sectores:

1.- Personas que están incluidas en la sociedad, con un trabajo estable y una educación que les permite acceder a la información y procesarla.

2.- Personas con una baja cualificación y ocupaciones precarias.

3.- Personas excluidas de la sociedad, con un bajo nivel de estudios y en situación de paro o en prácticas de economía delictiva.

Los avances tecnológicos configuran nuevas bolsas de analfabetos, lo que se conoce bajo el término de "analfabetismo funcional", personas que quedan limitadas a la hora de poder desarrollar actividades cotidianas utilizando las TIC o cualquier innovación técnica destinada al uso habitual. ¿Están respondiendo los centros educativos a las

necesidades que está demandando la sociedad de la información? ¿Se han transformado como lo han hecho otros sectores, o seguimos con parecidas estructuras que las que se crearon para sociedades pasadas?

Hemos de entender los Centros de Educación de Personas Adultas (CEPAs), como instituciones públicas que son, tienen la obligación de ofrecer a las personas una formación integral con especial dedicación a combatir las desigualdades sociales que acechan a muchas de ellas.

## FORMACIÓN DEL ALUMNADO DE EPA.

La formación en las también llamadas "nuevas tecnologías" dentro de la oferta de los CEPAs se integra fundamentalmente en tres categorías niveles: en la Formación Básica en sus distintos tramos, en las Enseñanzas para el Desarrollo Personal y en la Enseñanza a Distancia (Proyecto Mentor, etc.). Formación con dos modalidades, una específica en TIC y otra que podríamos denominar como integración de estas tecnologías en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

La evolución del alumnado de los CEPA que demanda una formación en TIC no ha dejado de crecer en los últimos años, convirtiéndose en la estrella de las denominadas Enseñanzas para el Desarrollo Personal y la Participación o, lo que más comúnmente conocemos como, Enseñanzas Abiertas.

Los perfiles, en general, de este alumnado no difieren en lo fundamental del resto de alumnos que demandan otros tipos de formación de personas adultas y, por tanto, no voy a reiterar su descripción. Quizá el alumnado que participa en el Proyecto Mentor es diferente, con más paridad entre hombres y mujeres, con edades más jóvenes y con un nivel académico sensiblemente superior a otros grupos participantes en la educación de adultos.

Los intereses y necesidades de las personas que se dirigen a los Centros de EPA son diversos, en parte muy concretos y específicos y, en parte, abstractos, por no decir confusos. Cuántas veces se aproximan hasta nuestras aulas con la angustia de quien no conoce algo que por todos lados es percibido como importante, es más, como imprescindible, no ya para el futuro sino para el presente más cotidiano. Las personas que demandan formación en TIC lo hacen en muchos casos por la constatación de que éstas son un fenómeno que inunda la sociedad actual y que su desconocimiento implica un hándicap en su vida. Quieren formación, pero no saben muy bien cuál, y el profesorado está en idénticas dudas muchas veces.

Nos encontramos con amas de casa que necesitan conocer ese aparato que se ha hecho familiar en el domicilio, ése que tocan sus hijos y su marido, una especie de tótem que infunde respeto y temor, madres que quieren participar de una herramienta necesaria en la educación de sus hijos. Trabajadores y trabajadoras que ven cómo en su ámbito laboral se impone el uso de las tecnologías, tecnologías a las que son ajenos por un déficit formativo en su etapa educativa. Desempleados y desempleadas que consideran el uso de las TIC como un valor añadido en la posibilidad de incorporarse al mundo del trabajo. Personas mayores que disponiendo de tiempo y poseedores de una curiosidad y unas ganas de aprender encomiables, quieren adentrarse por simple satisfacción en ese mundo que no habían soñado en sus años de juventud y madurez.

#### RESPUESTAS EDUCATIVAS. ACTUALIDAD Y PROPUESTAS DE FUTURO.

La enseñanza de las herramientas tecnológicas para las personas adultas debe tener en cuenta las características del aprendizaje adulto, que por supuesto comparten y que yo obvio aquí por estar recogidas en otros documentos.

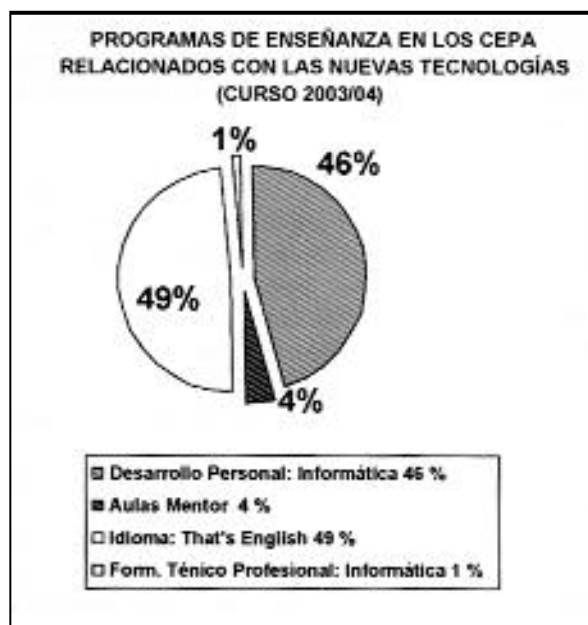
En general la actualidad existente en los CEPAs en cuanto a formación en TIC consiste mayoritariamente en la oferta de una serie de cursos monográficos donde se ofrece formación variada que va desde la iniciación a la informática, pasando por las distintas aplicaciones ofimáticas, hasta el conocimiento de las diferentes posibilidades que posee internet. Sin duda existen otras actuaciones más específicas e incluso globalizadoras como ciertos talleres ocupacionales, pero creo que son minoritarias. Es éste un planteamiento válido de acercamiento a las TIC que debe estar presente en los CEPAs y que debe ser accesible a todo tipo de personas adultas, debe ser publicitado de la forma

más efectiva y ejecutado con las mayores garantías de eficiencia. No obstante creo que hay que hacer una serie de advertencias.

En primer lugar hay que subrayar la diversidad de perfiles, intereses y conocimientos que tienen las personas que demandan el aprendizaje de los instrumentos y aplicaciones que giran en torno a las TIC. Tener en cuenta esto es fundamental a la hora de ofrecer una formación significativa. No se puede plantear de la misma forma un curso de iniciación a la informática, de una aplicación ofimática o de internet a una persona mayor que busca una utilización del ocio de más calidad que a un trabajador que quiere promocionarse laboralmente, ni que a un ama de casa que quiere ayudar a sus hijos en el proceloso océano de la red. Los objetivos son distintos, los contenidos deben variar y las metodologías tienen que reconocerse simplemente en la lejanía.

Los que tienen la experiencia de haberlo intentado, saben de la dificultad de llevar a cabo una enseñanza de calidad con personas donde la diferencia de intereses, conocimientos previos, experiencia vital y educativa es grande. Se debe procurar una información lo más profunda posible con respecto a todos estos aspectos de cada uno de nuestros potenciales alumnos, realizar una especie de VIA en cuanto a su bagaje tecnológico.

Es importante que exista en el centro un currículo, al menos generalista, de estas enseñanzas, como de cualquier otra, que obligue a una unidad de criterios, a una línea básica de actuación que caracterice y dé sello de identidad a nuestra institución. Hay que diseñar un plan de evaluación: no hay proceso de aprendizaje sin una evaluación en



la que la reflexión sobre los diferentes aspectos del diseño permita una valoración permanente con el objetivo de tomar las decisiones que lo mejoren. Hay que facilitar desde los equipos directivos una organización adecuada que optimice el funcionamiento del centro para dar respuesta a las demandas de las personas adultas en estos aprendizajes: recursos materiales, humanos, horarios, espacios, etc. Si queremos dar sentido educativo a esta formación actuemos en consecuencia, nunca olvidemos que somos educadores que es lo que nos distingue de otros establecimientos que ofrecen servicios con herramientas tecnológicas; hay que estar atentos para que los CEPA no pierdan el horizonte formativo integral y equilibrador que he señalado más arriba.

Todo esto no es fácil, soy consciente; ya se sabe, uno propone y la cotidiana realidad dispone. Pero estoy convencido que cualquier paso que acerque a ese ideal es bueno.

## DESARROLLO CURRICULAR Y PROGRAMAS EDUCATIVOS.

Existen dos perspectivas para justificar la educación tanto de adultos como de jóvenes en las TIC. Una se apoya en argumentos de tipo económico, en la que no voy a entrar, y otra en argumentos de tipo social o moral. La meta educativa para los centros debe ser la formación de las personas adultas como usuarios conscientes y críticos de las nuevas tecnologías y de la cultura que en torno a ellas se produce. Lo relevante será el desarrollo de procesos formativos dirigidos a que cualquier persona aprenda a aprender; a que adquiera las habilidades para el autoaprendizaje de modo permanente a lo largo de su vida; que sepa enfrentarse a la información (buscar, seleccionar y elaborar la necesaria y útil); que se cualifique laboralmente para el uso de las TIC y que tome conciencia de las implicaciones que lleva consigo la tecnología en nuestra sociedad.

Al inicio ya lo he señalado, en un proceso global de enseñanza y aprendizaje debe tenerse en cuenta que uno de los factores que más influye en la operatividad de los medios tecnológicos es su falta de integración curricular. Los medios son un elemento más que propician el desarrollo de habilidades cognitivas de las personas en un contexto determinado. El mejor uso que puede hacerse de un ordenador es integrarlo en el diseño curricular y convertirlo en un aliado eficaz del trabajo para facilitar el aprendizaje. Cuidado, no son la panacea para resolver los problemas educativos, son un instrumento más cuya eficacia va a depender del currículo en el cual se introduce y las relaciones

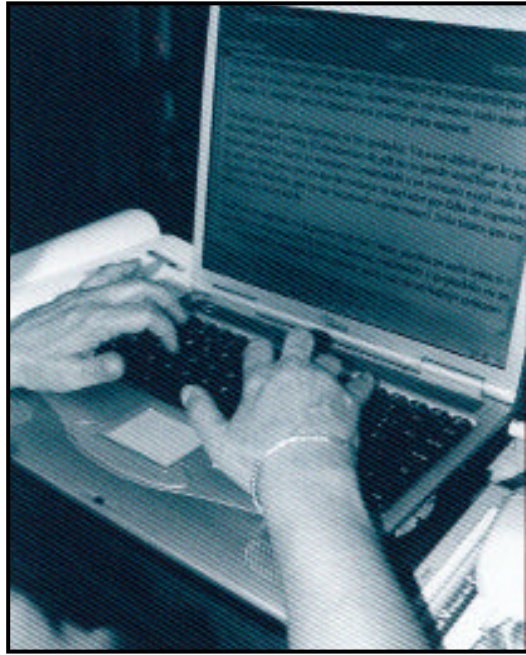
que establezca con otros elementos. Los medios tecnológicos pueden ser unas herramientas significativas para el aprendizaje, pero dependerá de cómo son presentados y facilitados, no técnica sino didácticamente hablando.

La interactividad es una de las características más importantes de las nuevas tecnologías y la calidad del aprendizaje va a depender de la calidad de la interacción que se establezca entre el alumno y otros alumnos, o entre el alumno y el profesor. A esto hay que añadir la posibilidad de crear entornos donde llevar a efecto trabajos colaborativos: en el propio grupo, entre grupos del mismo centro, entre centros cercanos, ... así se produce una ruptura del entorno espacio - temporal del aprendizaje que amplía el mundo cultural, social y político de los alumnos.

Una de las grandes carencias a este respecto es la escasez de programas y aplicaciones didácticas y la dificultad de su búsqueda y conocimiento. Algunos hay, pero no sirven para todos los contextos y situaciones, especialmente en la EPA. Es necesario diseñar proyectos propios de aprendizaje que utilicen las TIC, inicialmente no necesariamente ambiciosos, pero sí concretos y con objetivos claros que permitan ganar confianza en las actuaciones que llevamos a cabo. Todas las áreas del currículo permiten la elaboración de proyectos limitados de utilización de las nuevas tecnologías, siendo sin duda internet el medio que mayor información y posibilidades ofrece. Debe ir adquiriendo mayor trascendencia la comprensión educativa basada en el estudiante, superadora del papel docente como procesador del conocimiento y con una función transmisora del mismo. Concepción en la que las herramientas tecnológicas desempeñen funciones de transmisión de la información y de mediación entre profesor y estudiante, creando verdaderos entornos y contextos significativos para que el aprendizaje se produzca.

Existen multitud de pequeñas experiencias que avanzan en la consecución de estos objetivos: la utilización de la hoja de cálculo como herramienta en la enseñanza de las matemáticas, concretamente en la resolución de problemas sobre la proporcionalidad; trabajos de análisis de información, que al mismo tiempo que sirve para ampliar las posibilidades de investigación, desarrollan competencias relacionadas con la búsqueda selectiva de información relevante en la red; proyectos relacionados con el ámbito de la comunicación donde la utilización del correo electrónico, los foros de discusión y los chats suponen una ampliación y un perfeccionamiento de ciertos factores del proceso comunicativo, tanto en la propia lengua como en el estudio de una segunda; ofreciendo nuevas posibilidades muy motivadoras

para el trabajo de la lectoescritura en procesos de formación del tramo I de la Formación Básica y en los de Español para Inmigrantes, colectivo que no debe ser olvidado en el objetivo primario, ya expuesto, de inmersión en el conocimiento de las tecnologías de la información para evitar su exclusión social y educativa. Son ejemplos pequeños, imposibles de desarrollar aquí, pero muestras de los caminos que se están abriendo.



### PERFIL DEL PROFESORADO. PROCESOS DE FORMACIÓN.

¿Cómo debe ser el profesor que afronte con garantías el cambio de paradigma con el que nos encontramos?

Me invade la tentación de apuntar una larga lista de competencias que multitud de trabajos y estudios consideran imprescindibles para la idoneidad docente en esta época tecnológica. No es el lugar. Sólo quiero enfatizar en tres de ellas que a su vez sintetizan otras muchas:

1. El profesor debe de tener una actitud positiva ante la necesidad de la utilización de los medios tecnológicos en la práctica docente.

2. Debe de estar predispuesto a la innovación y a la investigación en el empleo de dichos medios, valorando especialmente el trabajo colaborativo.

3. Debe concebirlos no como elementos aislados, sino como unos elementos curriculares más que deben estar en estrecha relación con el resto.

Necesitamos profesores competentes, ergo, necesitamos formar dichas competencias. El debate sobre la formación, sobre su pertinencia y calidad, puede ser largo y agotador. Me limitaré a defender una formación que se origine desde las necesidades sentidas por los protagonistas de la actividad docente. Necesidades que surgen del contexto y la cultura de cada centro, de sus aspiraciones y condicionantes. Cada institución tiene que elaborar itinerarios de formación propios que contengan distintos niveles, desde el de iniciación y usuario hasta el avanzado e, incluso experto. Todo dependerá de las características de los componentes de cada claustro de profesores, del proyecto

global tecnológico de cada centro y de sus proyectos pedagógicos concretos. Los profesores, como colectivo empeñado en un proyecto, deben diseñar su propia formación. Nadie, ajeno a ese compromiso, puede diseñarla en exclusiva. Y esta formación no debería recaer sobre el profesorado como una tarea sobreañadida, sino como parte de un trabajo profesional. El enfoque de esta formación no puede ser el de encontrar lo que puede hacer la tecnología, sino cómo puede ayudar ésta a mejorar la educación.

### CONCLUSIONES.

1. Los Centros de EPA tienen entre sus objetivos la formación integral de sus alumnos, formación que ayude a superar situaciones de desigualdad educativa y social; el conocimiento y uso de las T.I.C. deben figurar de forma prioritaria en los proyectos educativos.

2. Las T.I.C. son un instrumento, y como tal, no pueden cambiar la educación por sí mismas.

3. Aunque no pueden cambiar la educación, sí pueden ayudar a repensar, rediseñar, o reinventar la actividad docente.

4. Los resultados del uso de las T.I.C dependen de la pedagogía que haya detrás.

5. Para que las T.I.C. desarrollen su potencial de transformación deben integrarse en el aula y convertirse en un instrumento de conocimiento que potencie la investigación y la innovación.

6. Para que la utilización de las T.I.C. en la enseñanza de adultos sea una realidad es necesaria la implicación institucional, el convencimiento y planificación del Equipo Directivo, la aceptación de los profesores y una formación de los mismos de acuerdo con sus necesidades y características.

- 
1. CARMEN ELBOJ y otros (2002): *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona. Graó.
  2. AYUSTE, A.; FLECHA, R.; LÓPEZ, F.; LLERAS, J. (1994): *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona. Graó.



# Adultos/as con intereses culturales, de desarrollo personal y de relación social

Lola García de Diego, Miguel A. Martínez Martínez, Pilar Mestre Coto y Cándida Nieves Ureña  
Profesores del Centro de EPA "Las Rosas" (Madrid)

*"En nuestro mundo, donde se inventan cosas nuevas cada día, donde los ordenadores nos proporcionan la información que deseamos, donde las grandes organizaciones y empresas desplazan la política, necesitamos, sobre todo, gente valiente, confiable, curiosa, amable, observadora y reflexiva, gente con perspectiva y autonomía"*

Hartmut von Hentig. "¿Por qué tengo que ir a la escuela?"

EN una primera aproximación, los rasgos esenciales de las Enseñanzas para el Desarrollo Personal y la Participación son la voluntariedad y el deseo de aprender aquello que se desea. En este trabajo nos centraremos en varios aspectos que mostrarán la necesidad de profundizar en la caracterización de estas enseñanzas.

## DENOMINACION DE ESTAS ENSEÑANZAS

Las anteriormente denominadas "Enseñanzas Abiertas" cambiaron su denominación sin que conociéramos las razones últimas, pero de esta manera se aproximaban a un criterio más cercano al artículo 51 de la LOGSE, denominándose Enseñanzas para el Desarrollo Personal y la Participación.

Quienes desde los Ateneos, las Casas del Pueblo o los Círculos Obreros participaban de enseñanzas distintas al proceso de alfabetización, no se preocupaban demasiado por designar bajo un nombre una serie de cursos, conferencias y enseñanzas que abarcaban intereses diversos. La Pedagogía vino posteriormente a explicitar la diferenciación entre educación formal, educación no formal y educación informal. Y a los dos últimos conceptos podían engancharse multitud de programas que desde la educación permanente se ofrecían. Jaume Trilla (1993) en "La educación fuera de la escuela" ha estudiado tanto el concepto como las distintas intervenciones pedagógicas de la educación no formal. El autor sitúa la educación permanente como "el marco general de la educación no formal". En Madrid hemos de consi-

derar, además, el papel histórico que representaron los Centros de EPA del Ministerio de Educación y las Cátedras, luego convertidas en Centros de Animación Social y, finalmente, en Centros de Educación de Personas Adultas y Animación Sociocultural. Es decir, que las múltiples enseñanzas, talleres y actividades que se desarrollaban en estos Centros, muchos de ellos dependientes de la Consejería de Educación desde que comenzó a funcionar la Autonomía madrileña, permitían atender desde hacía años una demanda educativa que no respondía a la Formación Básica.

En este recorrido también hemos de considerar las contribuciones que para la organización y diseño de las enseñanzas no formales aporta la V Conferencia Internacional sobre la Educación de Personas Adultas (CONFINTEA, Hamburgo, 1997) patrocinada por la UNESCO, y "El aprendizaje permanente en la Unión Europea".

## OFERTA DE ESTAS ENSEÑANZAS

Un análisis de la oferta de los Centros durante el curso 2003-04 publicada por el Centro Regional de EPA, nos permite señalar algunas características de esas Enseñanzas:

- Se agrupan las diferentes enseñanzas en seis apartados: informática, idiomas, ampliación cultural, desarrollo personal, desarrollo sociocomunitario y enseñanzas dirigidas al mundo laboral.
- Todos los Centros imparten este tipo de enseñanzas asumidas en los diferentes pro-

yectos curriculares, pero no todos las ofrecen en número similar.

- c. Un mínimo de cincuenta y cinco cursos y actividades diferentes se adscriben a alguno de los seis apartados anteriores.

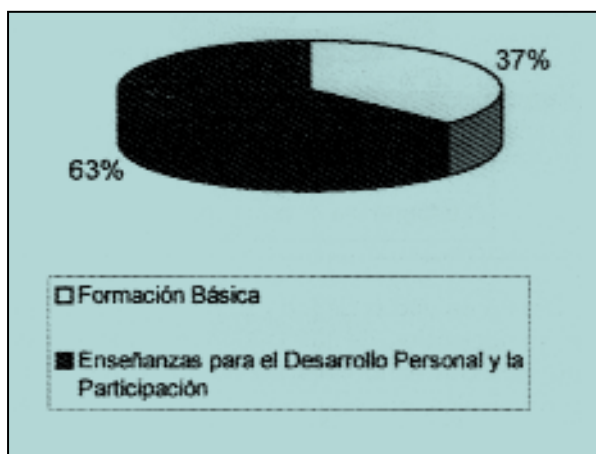
Pero cómo se diseñan estos cursos, cuáles son los criterios que se establecen para que un centro u otro difieran en sus propuestas. Se hace imprescindible la coordinación entre entidades sociales y educativas situadas en un mismo distrito, para no repetir las enseñanzas en los mismos turnos -y aquí hemos de citar a los Centros Culturales de los Ayuntamientos-, así como atender las demandas que se puedan detectar a través de diferentes canales: Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos, otras Asociaciones, Organizaciones No Gubernamentales, Junta de Delegados en los Centros...

### EL ALUMNADO EN ESTAS ENSEÑANZAS

La propia diversidad de la oferta de esas Enseñanzas, tanto en contenidos como en horarios, nos permite responder a la variedad de personas que participan: jóvenes, mayores, mujeres, inmigrantes, minorías étnicas, personas desempleadas o con necesidades educativas especiales.

Si bien la gratuidad de la enseñanza constituye el rasgo de identidad consustancial a la enseñanza pública, es también un elemento que permite a muchas personas acceder a una educación que les estaría vedada en academias o centros municipales.

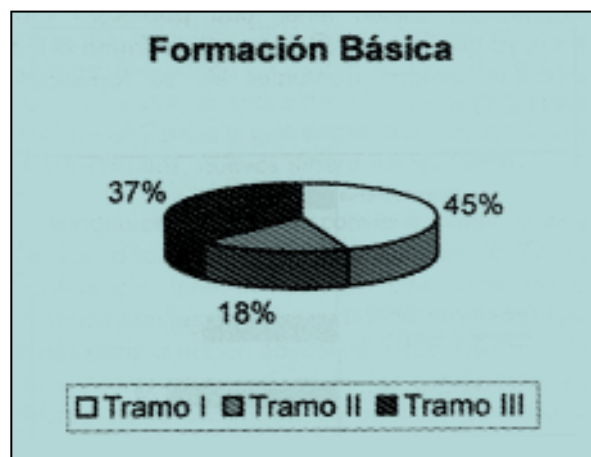
Veamos ahora cuáles son las características más sobresalientes del alumnado que acude al CEPA "Las Rosas" en busca de cursos que se adscriben en este tipo de enseñanzas. (GRÁFICO 1)



Sobre un total de 732 alumnos matriculados en el Centro, un porcentaje del 63% se decanta por las Enseñanzas para el Desarrollo Personal y la Participación, siendo la mayoría mujeres, sobre todo en el tramo de edad de 50-64 años, aunque también es significativo el intervalo de 40-49 años.

Este tipo de enseñanzas es muy solicitada por alumnos que buscan una formación complementaria que no les ocupe demasiado tiempo y que sea compatible con sus responsabilidades personales y tiempo libre.

A los talleres asisten muchas personas con condicionamientos horarios derivados de sus compromisos personales o familiares. Son alumnos que han terminado su Formación Básica y quieren completar sus conocimientos o, por el contrario, primero se integran en alguno de estos grupos y luego terminan una formación que dejaron inacabada. (GRÁFICO 2)



Dentro de las Enseñanzas para el Desarrollo Personal y la Participación se encuentra el bloque de AMPLIACIÓN CULTURAL que, año tras año, va aumentando la oferta para atender mejor a las demandas individuales y sociales del alumnado.

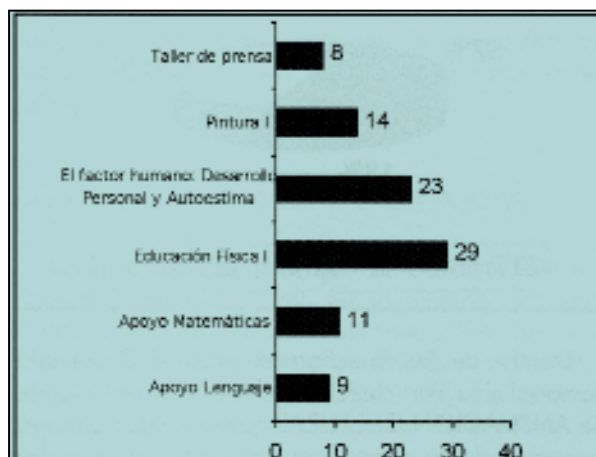
En este tipo de talleres el número de hombres es poco significativo y la edad mayoritaria está a partir de los 40 años, pero también hay un alumnado joven con Graduado en Secundaria, módulos profesionales y excepcionalmente titulaciones universitarias. Por tanto suelen ser grupos muy heterogéneos con una enorme riqueza y pluralidad, en donde todos aportan algo propio para el enriquecimiento mutuo.

También hay que hacer notar que está aumentando considerablemente el número de prejubilados y pensionistas que, en un momento de sus vidas, ven la necesidad de acceder a cursos de distintas modalidades en función de sus intereses. (GRÁFICO 3)



El perfil de estos alumnos y sus aspiraciones son muy similares a los del grupo anterior, con un mayor incremento de hombres y una población más repartida en torno a todos los intervalos de edad.

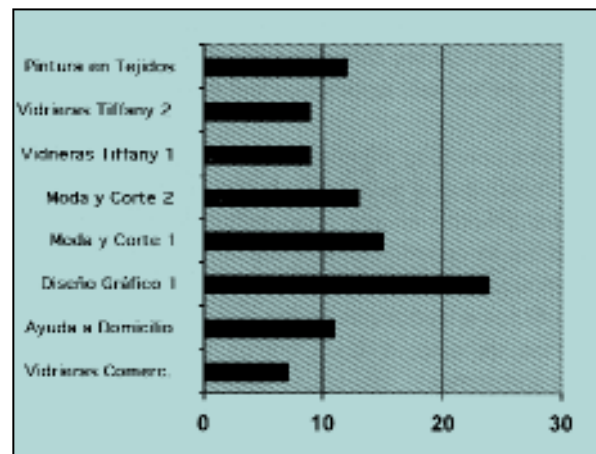
Los Grupos de Apoyo de Lenguaje y Matemáticas suelen tener una población más joven, ya que se trata de alumnos de Tramo III que necesitan ayudas puntuales en su formación. (GRÁFICO 4)



El mayor grupo de personas se concentra en los 40-49 años.

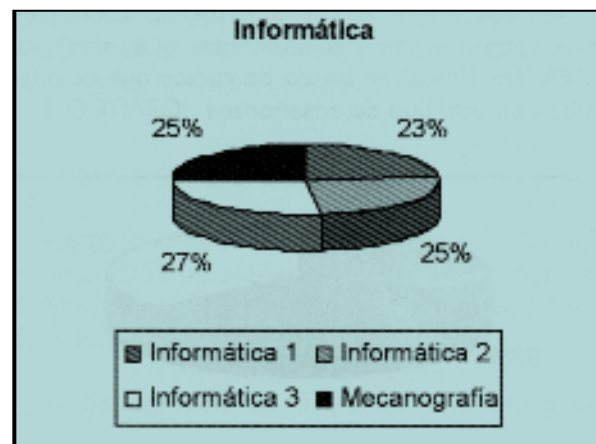
La duración de los talleres es anual, excepto el de Ayuda a Domicilio y Geriatria que es cuatrimestral. Con ellos se trata de dar respuesta a las personas adultas que desean adquirir una formación para encontrar trabajo. El perfil es muy diferente según los grupos. En Ayuda a Domicilio los matriculados son mayoritariamente inmigrantes que buscan una formación rápida que les abra caminos en el mundo laboral. El mismo objetivo persiguen los alumnos que se incorporan a Diseño Gráfico. El resto de los talleres lo integran principalmente mujeres que buscan, en primer lugar, ocupar su tiempo libre en una tarea útil y gratificante, aunque no por ello renuncian a encontrar

trabajo o, incluso, montar un negocio propio. (GRÁFICO 5)



En la línea de la actualización permanente y de las nuevas necesidades de la población adulta, están los cursos o TALLERES DE INFORMÁTICA.

Los cursos son cuatrimestrales. A ellos acuden mayoritariamente personas que pretenden aprender una herramienta que les posibilite el acceso al trabajo, aunque últimamente se observa un incremento de los alumnos que se matriculan en estos cursos para satisfacer sus necesidades personales. En esta línea hay que constatar el aumento de personas con más de 64 años que tienen necesidad de adaptarse a los cambios sociales y que en un momento de su vida, en el que disponen de tiempo libre, sienten el interés y el deseo de aprender una herramienta nueva. La ventaja de realizar cursos de Informática en los Centros de Adultos es que la gratuidad permite el acceso a la informática de una población con pocos recursos y mucha necesidad de formación. (GRÁFICO 6)



Dentro de una sociedad cambiante y compleja, las competencias de los ciudadanos tienen que estar basadas en la mejora y actualización de sus conocimientos, por esta razón este tipo de talleres adquiere cada día más importancia.

Los CURSOS DE INGLÉS tienen una duración anual. Las personas que los solicitan suelen tener edades superiores a los treinta años y en la mayoría de los casos, frente a una Escuela de Idiomas, prefieren un Centro de Adultos porque consideran que hay menos agobio y se aprende más tranquilamente.

Los alumnos de cualquier proceso formativo, ya sea Formación Básica o Enseñanzas para el Desarrollo Personal y la Participación, pasan de un ámbito a otro en función de sus necesidades. Si un alumno ha acudido al Centro y ha visto cubiertas sus expectativas, volverá en otras ocasiones para completar otro proceso formativo.

### HACIA DÓNDE CAMINAR

Uno de los problemas más importantes lo constituye la no consideración de estas Enseñanzas al mismo nivel que las de Formación Básica o las Técnico Profesionales. Esto determina que el profesorado sólo pueda dedicar una pequeña parte de su jornada a las enseñanzas encaminadas a la participación. A pesar de los años transcurridos, muchas de las propuestas aportadas por el *Libro Blanco de la Educación de Adultos* en la década de los ochenta permanecen en vigor. Entre otras, deseamos destacar una que insistía en que desde los Centros se diseñaran Proyectos de Base Territorial, lo que hoy podría facilitarnos una mejor respuesta a necesidades educativas y demandas emanadas desde diferentes entidades públicas y sociales.

Necesitamos programas variados para una sociedad plural, donde seamos capaces de atender a la diversidad y de reconocer la enorme riqueza que ésta aporta a nuestra escuela.

Abrir los Centros a la participación significa entrar en ámbitos formativos con características

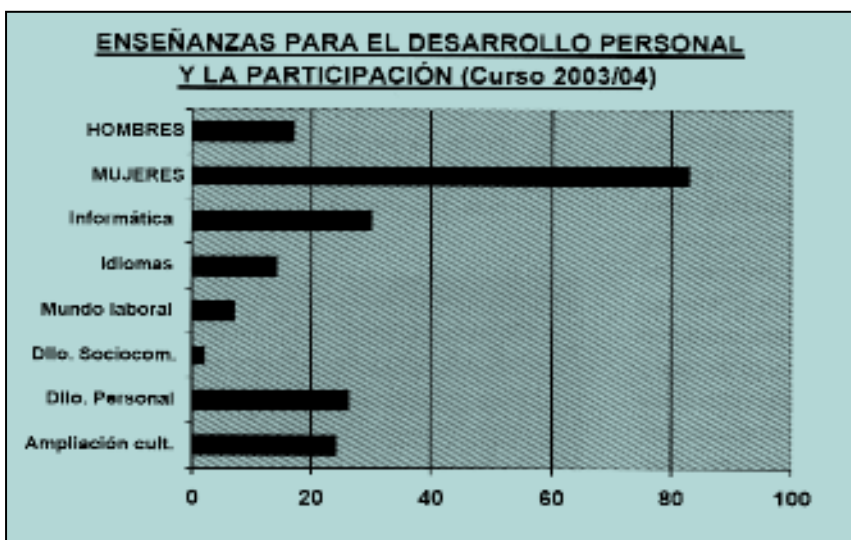
diferentes que no necesariamente han de responder a un número mínimo de horas, que suele situarse en 30, pues las conferencias, los coloquios, los ciclos y los encuentros exigen una flexibilidad en la dedicación horaria del profesorado, además de requerir una correcta coordinación técnica entre las entidades del distrito.

Cuestión muy delicada es la posibilidad de que sean los propios alumnos quienes diseñen e impartan enseñanzas en el Centro, al margen de las asociaciones de alumnos, pero no cabe cerrar la posibilidad de encontrar formulas organizativas que permitan mantener una coherencia entre el proyecto educativo y la atención a ciertas demandas que podrían facilitarse desde un aprendizaje cooperativo entre alumnos, bien en cursos, bien en otras modalidades de enseñanza.

En todos los niveles de la educación de personas adultas -y por supuesto en una educación para la participación y el desarrollo personal- hay que propiciar la intervención de la orientación, que cada día adquiere una mayor presencia en los Centros, facilitando un primer análisis de la situación en la que se encuentran las personas que se acercan al Centro o que demandan, desde grupos ya constituidos, nuevos itinerarios formativos.

Aunque sea reiterativo, conviene acudir, a pesar de los años, a la *Declaración de la Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas* (Hamburgo 1997) que señala diez temas para la acción educativa: educación de adultos y democracia; mejora de las condiciones y la calidad de la educación de adultos; garantía del derecho universal a la alfabetización y a la enseñanza básica; educación de adultos, igualdad y equidad en las relaciones entre hombre y mujer, y mayor autonomía de la mujer; educación de adultos y mutación del mundo del trabajo; educación de adultos en relación con el medio ambiente, la salud y la población; educación de adultos, cultura,

medios de comunicación y nuevas tecnologías de la información; educación para todos los adultos: derechos y aspiraciones de diferentes grupos; aspectos económicos de la educación de adultos; fortalecimiento de la cooperación y la solidaridad internacionales. Estos son aspectos que la legislación española a veces reconoce, pero que la realidad aún no garantiza, desplazando la atención a la diversidad y las aportaciones de las transversales, aunque encontremos un cierto refugio en los objetivos del *Título III* de la LOCE.





# El riesgo de la exclusión social de algunas personas adultas

Juan Antonio López Núñez y Alejandro D. Fernández Fernández  
Departamento de Didáctica y Org. Escolar. Universidad de Granada

*"El paro y la delimitación de la ciudadanía son, hoy por hoy, las dos grandes modalidades de exclusión social"* J. de Lucas

## INTRODUCCIÓN

LOS cambios sociales, económicos, culturales y científicos-tecnológicos exigen la demanda social de una educación permanente. La rapidez con que evolucionan los conocimientos científicos-técnicos, el desarrollo económico y los sistemas de producción, así como los cambios sociales que estos conllevan precisan de un estado permanente de actualización y perfeccionamiento. La sociedad actual, no puede seguir planteando la educación tan sólo como la escolarización de niños y jóvenes hasta que estos obtengan una titulación que les permita acceder al mundo laboral, sino que ha de avanzar hacia un concepto de educación como un proceso de desarrollo de la vida humana (Suchodolski, 1979). La educación futura, debe tener como característica principal, la permanencia a lo largo de la vida de las personas.

## EXCLUSIÓN SOCIAL ¿QUÉ ES?

El término exclusión se ha puesto muy de moda en estas últimas décadas, muy ligado al aumento de los movimientos migratorios y a la presión y/o desprecio que estos grupos de personas migrantes reciben por parte de las personas y colectivos del lugar de acogida. Analizándola desde este punto de vista parece que la solución es bien sencilla (aceptar y apreciar al que es diferente) pero este análisis es parcial y engañoso, los excluidos no son sólo los inmigrantes, sino otras muchas personas y/o colectivos que siendo autóctonos (son originarios de dicho lugar) también son excluidos no sólo por parte de sus vecinos y/o conciudadanos, sino, por el sistema homogéneo y rígido que marca el ritmo y la dirección en la que se debe avanzar. Este sistema al mismo tiempo que aparta, también ayuda y proporciona los recursos humanos y materiales necesarios, aunque en determinados contextos no son suficientes para poder adherirse a ese avance en favor de la integración.

Como bien nos señala, Aranguren, (1998): *El excluido no es sólo el que se queda apartado al borde del camino, sino también aquél que, debido a la vulnerabilidad de su situación y a la precariedad de su modo de vida, el sistema excluye convirtiéndolo en inútil.* Por tanto, los excluidos/as van a ser todas aquellas personas que debido a sus diferencias económicas, sociales, culturales, políticas,... no son los adecuados a lo que marca el sistema imperante en cada momento.

Dentro de estos colectivos en riesgo de exclusión social se encuentran ciertas personas adultas, aunque ello haya que analizarlo a groso modo en sus dos principales vertientes:

Exclusión por parte del sistema, es decir, los rechaza por que han cumplido una determinada edad (edad de jubilación), no adecuación al trabajo que venían desarrollando, falta de interés para reciclarse y adaptarse a nuevas funciones dentro de la empresa, etc.

Exclusión personal: en muchas ocasiones son ellos/as mismos/as los/as que se excluyen, ya que no se siente útiles para ayudar al progreso de la sociedad o comunidad circundante, con expresiones como: "si yo ya lo he dado todo", "a mí ya no me quieren", "bastante he trabajado, ahora que me jubilo a disfrutar", etc. Pero cuando llevan un poco de tiempo sin participar en las actividades que venían haciendo caen en profundas depresiones difíciles de superar.

**Los excluidos van a ser todas aquellas personas que debido a sus diferencias económicas, sociales, culturales, políticas... no son los adecuados a lo que marca en cada momento el sistema imperante.**

## LOS CAMBIOS SOCIALES Y COLECTIVOS MÁS AFECTADOS

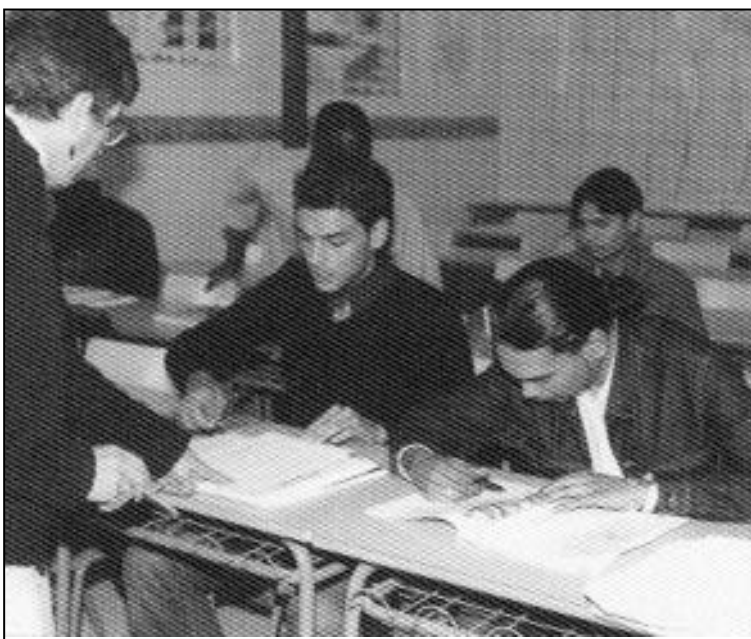
El modelo escolar vigente en la actualidad, no responde siempre a los nuevos retos educativos y sociales que demanda la sociedad en su conjunto y algunos colectivos en particular. Retos que vienen planteados, sobre todo, por los cambios producidos en el mercado laboral con la incorporación de las nuevas tecnologías y los rápidos e ingentes avances científicos. Todo ello, lleva consigo un incremento del analfabetismo funcional, entendido este como la incapacidad para dominar determinados códigos esenciales para desenvolverse en la vida social, familiar, cultural y laboral a pesar de tener adquiridos desde la escuela los rudimentos de la lectura, la escritura y las operaciones básicas. Esto se va agravando por los rápidos cambios tecnológicos e industriales que afectan de manera más intensa y directa a los colectivos sociales más desfavorecidos, alimentando "la pescadilla que se muerde la cola". Los colectivos y comunidades más afectados por la exclusión social en la mayoría de las ocasiones no sienten esa necesidad de actualización de su formación o no lo atribuyen a la misma por lo que no la demandan.

De entre los colectivos más afectados o con más riesgo de exclusión social podemos destacar los siguientes:

### Parados

En los últimos años y debido a la bonanza económica por la que atravesamos el número de parados ha descendido, pero en nuestro país los últimos cifras de parados rondan 1.750.000, un dato que se sitúa en torno al 8% de la población activa española. Una cifra bastante importante y a tener en cuenta. Los parados suelen cometer en muchos casos dos fallos bastante importantes de cara a su nueva incorporación al mundo laboral: por un lado creen que su experiencia (bastante

larga y dilatada) en la mayoría de los casos les es suficiente para incorporarse al mundo del trabajo, y por otro, suelen hacer cursos de formación y/o reciclaje, sin tener una orientación y un objetivo laboral definido. Sin esos fallos la exclusión en los parados se podría mitigar en un grado bastante importante, sobre todo en los parados de larga duración en donde dicha exclusión tanto por parte personal como del sistema es bastante extrema creando incluso graves problemas familiares.



### Inmigrantes

Las migraciones han sido fenómenos de movimiento de personas de un lugar a otro en principio huyendo de las amenazas naturales (animales, otras tribus, etc.) aunque no llegaban a establecerse de manera definitiva en ningún lugar, ya que además de huir de la naturaleza también necesitaban de ella y estas migraciones se producían para buscar su alimentación. Eran migraciones cortas ya que no existían medios de transporte artificiales como en la actualidad. Cuando estas migraciones cobran mayor fuerza e intensidad es sobre todo en los años 60 a 80 en todo el territorio español de las comunidades más agrícolas a las más industrializadas (migraciones interiores) y con posterioridad a esta fecha finales del siglo XX y primeros años del siglo XXI, con las migraciones internacionales o transoceánicas. De estas últimas hay que destacar dos tipos de inmigrantes: los turistas de un poder adquisitivo medio y alto; y los inmigrantes procedentes de países en vías de desarrollo de África, este de Europa, América Latina y China.

Los inmigrantes de una alto poder adquisitivo no suelen tener problemas de integración, ¿pero que pasa con los inmigrantes procedentes de cualquier país que vienen buscando una vida mejor? Por lo que observamos se instalan en barrios periféricos de las ciudades y los pueblos en donde el hacinamiento, la falta de servicios, la escasez de alimentos, hacen que se conviertan en suburbios en donde además de la exclusión que sufren por

parte de las autóctonos de ese país tienen que acarrear con las etiquetas que ya les han sido otorgadas como: que son muy sucios, son delincuentes, son agresivos, trabajan poco, etc. En muchas ocasiones un "San Benito" que no les corresponde, ¿pero que haría usted si se encontrase en su misma situación? Cómo no va a estar sucio si no hay agua potable, cómo no va a delinquir si no tiene dinero y tiene hambre, ... No es justificar algo que no tiene justificación, pero además en casi todos los casos no conocen el idioma para poder integrarse y, en otros, nosotros (los de aquí) no les brindamos la más mínima oportunidad.

### Jubilados

Los jubilados/as son un colectivo bastante importante y que van en aumento en nuestro país y del que las escuelas de adultos deben estar atentas e intentar satisfacer sus necesidades.

Las dimensiones que los centros de adultos deben tener en cuenta para satisfacer los intereses de las personas jubiladas suelen orientarse en dos ámbitos complementarios: por un lado a esta edad y después de estar prácticamente toda la vida trabajando disponen de mucho tiempo libre que no saben en qué utilizar (es lo que llamamos la dimensión de/para el ocio), y piden una formación de ocupar su tiempo libre en actividades de ocio; por otra parte pueden satisfacer ambiciones y expectativas frustradas en su juventud y que ahora que disponen de tiempo pueden complacer.

### Personas de las zonas rurales

Las zonas rurales en los dos últimas décadas se han convertido en un lugar de vacaciones y descanso, de disfrute, relajación, tradiciones, etc. para los habitantes de las ciudades. En cambio, los residentes en las zonas rurales, en la mayoría de las ocasiones tratan de sobrevivir en un medio que muchas veces les es hostil en muchos aspectos: socialmente se encuentran bastante aislados del resto de los grandes núcleos urbanos en donde culturalmente hay más actividad; económicamente prima una economía de autosuficiencia en multitud de dimensiones; y desde el punto de vista educativo (el que a nosotros ahora más nos interesa), son zonas bastante olvidadas en donde en muchas de ellas no existen los suficientes centros educativos para atender a su población y tienen que des-

**Suelen ser colectivos con mayor riesgo de exclusión social los parados, los inmigrantes, los jubilados, las personas de zonas rurales, las mujeres y algunas minorías como los gitanos o las personas con deficiencias sensoriales, físicas o psíquicas.**

plazarse a los pueblos más cercanos.

Aquí es la Administración Educativa la que debería intervenir en la Educación de Adultos. De esta forma se conseguiría una mayor vida de nuestro pueblos y sus habitan-

tes que son los transmisores y conservadores de cultura y tradiciones de una manera viva y activa, para los cuales la Educación de Adultos es una forma más de sobrevivir ya que con ella se reciclan, se forman en determinados aspectos, consiguen objetivos que antes no habían conseguido (carnet de conducir) que les permite autonomía y movilidad, seguir viviendo en el lugar de sus antepasados donde siempre han soñado estar y no tener que emigrar...

La falta de atención, mimo y dedicación a las zonas rurales es apostar por su desaparición y con ello de sus tradiciones, cultura, etc. Pongamos nuestro granito de arena desde la educación, para cambiar esa situación.

### Las mujeres

Este es un colectivo que ha sufrido, desde tiempos remotos, una discriminación bastante acusada sobre todo por parte de los hombres. Esta discriminación la han padecido en muchos aspectos, pero también en el educativo. En determinadas épocas les estaba prohibido el acceso a los centros escolares, posteriormente se les permitió el acceso aunque separadas de sus compañeros varones, e incluso, hasta fechas bastante recientes, recibían asignaturas de tareas domésticas como si fuese ese su destino, y fuesen las únicas preparadas para ello o fuese una función más en su vida (el varón no lo necesitaba).

Todo ello, ha provocado grandes desequilibrios respecto a la distribución y acceso de las mujeres al mundo laboral ya que su formación era deficiente pues no se les había permitido, o en caso positivo, sus cualidades eran omitidas por sus compañeros. Esto se puede apreciar en la actualidad en los centros de adultos en los que el número de mujeres es mayor que el número de hombres, pues antes no se les ha permitido y ahora que disponen de tiempo libre y su economía también les es favorable pueden satisfacer algunos de sus sueños y objetivos. En muchos casos sólo pretenden aprender a leer y escribir, e incluso una mayor cualificación profesional. *Tanto en el aspecto de la cualificación profesional como en el de una*

formación más básica y general, las mujeres se presentan como un colectivo con necesidades y características especiales. (Grande, M<sup>a</sup>. D., 1993).

De las mujeres de una edad avanzada entre 50 ó 55 años son muchas las que no han hecho ningún trabajo fuera de su hogar, han realizado las tareas domésticas y por tanto han estado excluidas de su participación social y cultural ya que su formación es escasa o nula y en muchas ocasiones son analfabetas, sólo preocupadas por el mantenimiento de su casa y el cuidado de su marido e hijos. De ahí que su representación en el mundo laboral estuviese reducida a la mínima expresión. Pero lo que hay que destacar es lo que bajo mi punto de vista es más grave, y es que la sociedad en su conjunto lo ha permitido y lo ha visto como algo normal, algo que corresponde a la mujer por ser mujer.

Por ello hay que facilitarles esta labor educativa a las mujeres: en primer lugar, creando infraestructuras como guarderías en las que poder dejar a sus hijos/as, residencias de ancianos para las personas mayores, adecuación de los horarios escolares al horario laboral de los padres, etc. En segundo lugar, concienciando a los habitantes de las zonas rurales y urbanas de la necesidad de la participación no discriminatoria de la mujer (formación de cooperativas, gestión de empresas, etc.).

### Algunas minorías

En este epígrafe vamos a englobar tres minorías que a mi juicio son significativas y deben tener un tratamiento especial en la Educación de Adultos. Tratamiento especial y diferente, diferente porque hay que tratar de forma diferente al que es diferente, por tanto, no se debe de homogeneizar la educación y la de Adultos tampoco es una excepción. Pero, ¿somos conscientes los docentes para poder adaptar el curriculum a cada caso concreto? ¿Estamos preparados para ello? ¿Sus compañeros/as saben cómo tratar a estas per-



sonas que su cultura no corresponde con la hegemónica o tienen algún tipo de déficit?

- **Los gitanos:** Una comunidad con una dilatada y amplia tradición cultural muy distinta de la paya, que al no coincidir con esta última en casi ninguno de sus aspectos se encuentra excluida de la cultura homogénea y hegemónica imperante, exclusión desde distintos frentes.

- **Personas con deficiencias visuales y/o baja visión:** Las deficiencias visuales y/o la baja visión, no es algo exclusivo de una edad concreta, aunque estas se suelen agravar más y actuar con más virulencia en personas de edad avanzada. Son personas en su gran mayoría jubilados para las que la EPA lo que hace es satisfacer las dimensiones de ocio, formación, etc. pero no la de la integración o promoción laboral. Son personas que viven solas en sus hogares porque el otro cónyuge ha fallecido y sus hijos/as se han independizado.

### CONCLUSIONES

La Educación de Adultos se ha convertido en la actualidad en una necesidad para la educación, formación, reciclaje y perfeccionamiento de la sociedad. Los rápidos e inesperados cambios sociales, económicos, culturales y científico-tecnológicos así lo exigen. La educación de hoy día dista mucho de la que se recibía hace años debido sobre todo a esos rápidos e ingentes cambios sociales que hace que la sociedad no pueda desenvolverse medianamente bien con la formación adquirida en los años de escolaridad obligatoria y post-obligatoria y exigen de una actualización de dicha formación para poder satisfacer algunas de las dimensiones del individuo, que no son ni más ni menos que necesidades que no se han satisfe-

cho anteriormente o que han aparecido posteriormente, entre estas dimensiones según Vilador y Romans (1988), se pueden destacar los siguientes:

???? Dimensión social: colaboración y participación en la satisfacción de las necesidades del grupo social al



que pertenezcan.

???Dimensión de/para el ocio: favorecer la formación equilibrada de la persona que ésta realiza en su tiempo libre y en ocasiones también para el tiempo libre.

???Dimensión compensatoria: la Educación de Adultos es una ayuda para algunos individuos y/o colectivos que les permite corregir déficit, reducir diferencias con otros individuos, así como desarrollar sus posibilidades de formación.

???Dimensión recurrente. Hace mención a todas aquellas acciones destinadas a formar a un adulto de acuerdo con la actividad profesional que realiza.

Todo ello, hace que la renovación, el reciclaje y la formación sean continuas bajo la amenaza de quedar excluidos del empleo, del acceso a la cultura, de la sociedad, ... aunque esto no es percibido de la misma forma y en el mismo grado por todas las personas. Medina, O. (1997), lo expresa con gran claridad:

"Nos referimos al peligro de que en los países desarrollados la Educación de Adultos contribuya a aumentar las diferencias en lugar de disminuirlas, toda vez que se viene advirtiendo que quienes poseen un nivel educativo más bajo se resisten a participar en cursos de formación. Cuanta menos formación posee una persona (...) menos necesidad tiene de formarse.

La constatación de este hecho nos sitúa frente a uno de los problemas más serios que tiene planteados la Educación de Adultos: el de la motivación de las poblaciones más necesitadas de formación, ... lo difícil que resulta atraer a los analfabetos a los centros de Educación de Adultos, la especial dificultad que suponen los jóvenes adultos que han fracasado anteriormente en sus estudios, el rechazo que experimentan los sectores de población que viven en condiciones de marginación, etc."

## BIBLIOGRAFÍA

ARANAIZ SÁNCHEZ, P. y DE HARO RODRÍGUEZ, R. (Eds) (1997): *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Universidad de Murcia. Murcia.

ARANGUREN GONZALO, L. A. y SÁEZ ORTEGA, P. (1988): *De la tolerancia a la interculturalidad. Un proceso educativo en torno a la diferencia*. Ed. Aluda-Anaya. Madrid.

ARANGUREN, J. L. (1992): *La vejez como realización personal*. Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid.

CABELLO MARTÍNEZ, M<sup>a</sup> J. (1997). *Didáctica y*

*educación de personas adultas*. Ed. Aljibe. Málaga.

ESCÁMEZ, J. (1994): "La tolerancia entre culturas como procedimiento para la paz". *Teoría de la Educación*, Vol. VI, 23-36.

ESCARBAJAL, A. (1994): "Alternativas socioeducativas para adultos marginados". *Revista de Pedagogía Social*, 9.

FROUFE, S. (1995): "La animación sociocultural en la tercera edad: una experiencia". En *Pedagogía social*, 12, pág. 39-53.

GARCÍA, J. Y SÁNCHEZ, A. (1998): *Un modelo de educación en los mayores: la interactividad*. Ed. Dykinson. Madrid.

GARRIDO, J. L. y GONZÁLEZ, A. J. (1990): *Construir la educación de adultos: Una reflexión desde la práctica*. Consejería de Educación y Ciencia. Sevilla.

GEERTZ, C. (1996): *Los usos de la diversidad*. Ed. paidós ICE: Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2001): *Educación y convivir en la cultura global*. Ed. Morata. Madrid.

LEIRMAN, W. (1992): *La educación como respuesta a los problemas sociales*. Ed. Diagrama. Murcia.

LUCAS, J de. (1994): *El desafío de las fronteras. Derechos humanos y xenofobia frente a una sociedad plural*. Ed. Temas de hoy. Madrid.

MALAGÓN, J. (1995): *La atención socioeducativa con personas mayores: reflexión desde los Servicios Sociales de Andalucía*. Ed. Padilla. Sevilla.

MEDINA FERNÁNDEZ, O. (1997): *Modelos de educación de personas adultas*. Ed. El Roure. Barcelona.

ORTEGA CARRILLO, J.A (Coord,) (1993): "La educación de adultos hoy". *Ponencias del I Congreso Internacional de Educación de Adultos*. Ed. Educación y Futuro. Granada.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1996): "Las funciones sociales de la escuela". En *Comprender y transformar la educación*. Ed. Morata. Madrid. págs. 17-33.

RODRÍGUEZ CABERO, G. (1997): *Participación social de las personas mayores*. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid.

SÁEZ CARRERA, J. y ESCARBAJAL DE HARO, A (Coords) (1998): *La educación de personas adultas. En defensa de la reflexividad crítica*. Ed. Amarú. Salamanca.

SANTOS GUERRA, M.A. (2002): "Organizar la diversidad". En *Cuadernos de Pedagogía* n<sup>o</sup> 311. págs. 76 - 81.

SANZ, F. (Coord.) (1994): *La formación en educación de personas adultas. Tomo I*. UNED. Madrid.

VEGA, J.L. (1995): *Desarrollo adulto y envejecimiento*. Ed. Síntesis. Madrid.

# El sistema de educación de adultos de Nicaragua: el PAEBANIC.

*Fernando Fajardo Fernández de Bobadilla*  
*Coordinador del PAEBANIC en Nicaragua*

### EL PAEBANIC Y LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN NICARAGUA

**D**URANTE la década de los 90 España ha jugado un papel importantísimo en el desarrollo de la educación de personas adultas en Latinoamérica. Este labor ha sido canalizado primordialmente a través de la ejecución de los PAEBAs, Programas de Alfabetización y Educación Básica de Adultos, que han estado presentes en seis países: El Salvador, República Dominicana, Honduras, Nicaragua, Paraguay y Perú<sup>1</sup>.

El Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos de Nicaragua (PAEBANIC) fue un

esfuerzo conjunto de los Gobiernos de España y Nicaragua que contó con la gestión administrativa de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). El fin fue desarrollar una acción intensa de alfabetización y educación básica para disminuir los índices de analfabetismo en los quince departamentos de los diecisiete donde el Programa tuvo presencia.

El PAEBANIC ha estado destinado a las personas mayores de quince años que no hubieran alcanzado el nivel de alfabetización o de educación básica completa y que, por lo tanto, se encontrarán con serias dificultades para su inserción social y laboral.

Programa	Años							Crecimiento	
	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	Periodo	Proyecto Anual
Especial	3,07	3,187	3,065	3,164	3,366	3,282	3,486	14%	2%
Preescolar	133,086	143,677	160,398	166,715	183,872	178,908	183,709	38%	5%
Primario	777,917	783,09	816,701	838,437	866,516	923,391	927,217	19%	3%
Secundario	368,438	287,217	304,169	315,354	334,986	364,012	376,409	40%	6%
Formación Docente	5,793	5,649	5,25	5,752	6,201	6,774	6,243	8%	1%
Adulto	42,929	59,007	87,841	86,184	85,417	78,316	66,347	55%	8%

Además, el Programa persiguió ofrecer a las personas adultas alfabetizadas la oportunidad de continuar sus estudios de Educación Básica hasta alcanzar la primaria completa (equivalente a 6º grado), así como de recibir una habilitación laboral en áreas del sector productivo acorde a su nivel de escolaridad.

Nicaragua es el segundo país más pobre de América y por ende sus indicadores educativos reflejan el bajo nivel de inversión en su capital humano. La escolaridad promedio de la población mayor de 15 años de edad es de 4.8 años. En Centroamérica y el Caribe la escolaridad promedio de la población de 15 años y más es de 5.9 años y en América Latina y el Caribe 7.7. Sin embargo, la política educativa en la última década ha logrado mejoras sustanciales en la acumulación del capital humano y en la eficiencia interna del sistema educativo. El PAEBANIC ha ocupado un lugar destacado en esa mejora del sistema.

En el período el período 97-03 la matrícula de educación de adultos gracias al PAEBANIC, según los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD), es la que aumentó más notoriamente entre todos los programas educativos, como puede apreciarse en la Tabla I.

El Programa de educación básica de jóvenes y Adultos (PAEBANIC) ha alcanzado una cobertura en los últimos años aproximadamente de 45.000 personas por año, de los cuales 35.000 se ubican en la franja de edad entre 15 y 30 años. El Programa ha invertido una media de 2 millones de dólares anuales, los que han sido asumidos con fondos de partida nacional paulatinamente en los últimos tres años. Los costos por alumno oscilan alrededor de 50 dólares. (Tabla II)

Costo x Estudiante x Programa	
PROGRAMA	Costo x estudiante (US \$) Anual 2002
Preescolar	22
Primaria	71
Educación personas Adultas	45
Secundaria	32
Educación Técnica	99
Educación Superior	900

El PAEBANIC se ha enmarcado dentro de los proyectos de cooperación para el desarrollo que pretenden reducir la pobreza. Es cierto que la enseñanza de adultos no puede convertirse en la panacea para la reducción de la pobreza pero resulta imprescindible su consideración para incluirla dentro de cualquier estrategia global para

el combate de la pobreza en Latinoamérica. En el caso de los PAEBAs se ha demostrado su ayuda para mejorar las condiciones de vida y la integración de los individuos en el seno de la sociedad.

## FASES DEL PAEBA DE NICARAGUA

El PAEBA de Nicaragua en estos años (de finales de 1997 hasta principios de 2004) se ha desarrollado en dos fases claramente diferenciadas. La primera fase tuvo como objeto implantar el modelo que se había ejecutado con éxito en El Salvador. La segunda fase pudo ponerse en marcha una vez que el Programa había alcanzado las siguientes metas: i) el techo en cuanto a las áreas geográficas de intervención; ii) elaborados y editados los materiales educativos de los tres niveles de educación primaria para adultos; iii) formados y contratados, los recursos humanos necesarios (un coordinador por departamento y un técnico de educación por cada municipio); iv) habilitadas las oficinas departamentales de educación de adultos y la oficina central ubicada en la Dirección General de Adultos; v) construido un centro de formación para todos los técnicos especialistas en educación de adultos; w) desplegados todos los recursos técnicos necesarios: una plantilla de docentes de educación de adultos formados, vehículos (coches, motos, caballos, bicicletas...), mobiliario (mesas, bancos, pizarras, lámparas...) y material fungible para alumnos y docentes (cuadernos, lápices, tizas...); vii) diseñado y validado un sistema de control, seguimiento y evaluación de las acciones de educación en tres ámbitos: académico, pedagógico y logístico-administrativo.

Para conseguir la asunción y traspaso de todo el sistema educativo como modelo teórico así como de los recursos humanos y los bienes muebles e inmuebles, se elaboró para la segunda fase un Plan de Sostenibilidad que estableció las etapas para la paulatina transferencia del Programa a la autoridades de Nicaragua. Paralelamente el Programa se embarcó en el reto de afrontar la mejora sustancial de la calidad educativa del sistema educativo de adultos, en la línea del sexto objetivo de la Cumbre de Dakar: *Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para que todos consigan resultados de aprendizaje reconocidos y medibles, especialmente en lectura, escritura, aritmética y habilidades básicas para la vida.*

En estos años se han vivido desde los PAEBAS las profundas transformaciones en las concepcio-

nes teóricas de la educación, en general, y la educación de adultos en particular, y se ha sido testigo de un proceso de internacionalización de las políticas encaminadas a procurar el aumento de cobertura, la equidad y la mejora de la calidad educativa.

Los objetivos y estrategias de la Educación para todos (EPT) emanados del Foro Mundial sobre Educación (Dakar, 2000), los objetivos del Milenio o el giro copernicano que significó la *Declaración Mundial sobre educación para todos* de Jomtien son algunos de los hitos que han contribuido en gran manera a ese cambio que poníamos de manifiesto.

En el presente artículo se pretende abordar cómo desde el PAEBA de Nicaragua se han llevado a cabo una serie de acciones para consolidar y mejorar el modelo de educación de adultos. Una necesaria revisión crítica de los sistemas educativos que se han aplicado en América Latina y la valoración y el análisis de cómo responder a la realidad social imperante ha obligado a la consecuente modificación de algunas tendencias, contenidos y metodologías presentes hasta los años 80, por estrategias y acciones adaptadas a los nuevos tiempos que pretenden primar la calidad y la equidad de la educación.

Como referíamos, desde el PAEBANIC se ha participado, en esta II fase, de los nuevos enfoques en la concepción de la alfabetización los cuales han significado una transformación sustancial de su descripción y conceptualización. Enmarcada en la línea de una educación para el desarrollo desde un enfoque holístico que procura la formación integral del adulto y la mejora de la calidad y del contenido de los aprendizajes, la alfabetización, no es más que el primer peldaño formativo de una educación continua que debe pretender la sostenibilidad de los aprendizajes y su afianzamiento, para contrarrestar el olvido de los aprendizajes por desuso, como ha sido el caso en otras experiencias de alfabetización de las que Nicaragua ha sido también testigo. Asimismo, la educación del adultos da prioridad a aquellos aprendizajes relevantes que brinden las herramientas para la integración del individuo en el seno de la vida social. Es por ello que la incorporación de la educación para el trabajo ha ocupado un lugar primordial en esta nueva etapa, no sólo desde su vertiente práctica con los cursos de habilitación laboral, sino con la elaboración de materiales específicos que incluyen la orientación laboral como parte de los contenidos académicos. Sin embargo, la piedra angular de la trans-



formación del sistema de educación, en la que se encarna esta nueva concepción, es el *Currículo Nacional de Adultos*, que, con el cierre del Programa a principios de 2004, se presenta como corolario al intenso trabajo de adecuación a los nuevos tiempos que se ha acometido desde el PAEBANIC.

Por todo lo expuesto, la ejecución de la II fase (2001-2003) ha supuesto la institucionalización del modelo y la mejora de la calidad educativa. El gobierno de Nicaragua, siguiendo la hoja de ruta establecida dentro del citado Plan de Sostenibilidad, ha ido asumiendo el costo del modelo PAEBANIC con la aportación de un 25 % anual por ejercicio. Lo que significa 500.000 dólares en el 2001, 1 millón en 2002, 1.5 millones en 2003 y una cantidad correspondiente a 2 millones para este 2004.

El tema de la calidad en la educación de adultos se ha convertido en uno de los afanes más presentes en la programación y ejecución de las acciones educativas del PAEBANIC y, sin lugar a dudas, debe ocupar un lugar preponderante como el criterio central y ordenador de la acción para los años venideros. En este sentido, el PAEBANIC ha abanderado algunas acciones representativas de esa voluntad en pro de la mejora de la calidad educativa, como puedan ser entre otras:

- La aplicación y análisis de las pruebas estandarizadas.
- La instauración de las pruebas finales de promoción para los alumnos del III Nivel.
- La disposición de las condiciones para la realización de una evaluación de impacto.
- El perfeccionamiento del modelo de control y seguimiento.
- La elaboración de un trabajo profundo y



**La educación de adultos en Nicaragua da prioridad a los aprendizajes relevantes que brindan herramientas para la integración del individuo en el seno de la vida social, especialmente con la educación para el trabajo (habilitación y orientación laboral).**

participativo de sistematización.

- La evaluación interna de las áreas de dirección atendiendo al cumplimiento de las programaciones operativas anuales elaboradas por cada área.

Algunos países latinoamericanos, como Nicaragua, no cuentan con las políticas, los marcos de referencia y las estructuras necesarias para promover la educación de adultos. Entre esos requisitos se incluyen la existencia de una legislación, el apoyo financiero asegurado, estructuras institucionales idóneas a nivel central y departamental, sistemas administrativos eficaces, marcos de referencia de buena calidad, y las condiciones necesarias para respaldar asociaciones e iniciativas de otros agentes educativos como ONGs u organizaciones internacionales. Por ello, el PAEBANIC se propuso modificar esta realidad de la educación de adultos. En este período podemos centrar en tres ámbitos la mejora de la calidad de la educación de adultos: la modernización institucional que acarreó el Programa, la transformación y mejora del modelo pedagógico y la conformación de una red social de educación de adultos.

### LA MODERNIZACIÓN INSTITUCIONAL

Un aspecto fundamental para la sostenibilidad de los proyectos de desarrollo consiste en el fortalecimiento y modernización de las instancias gubernamentales con objeto de que puedan asumir con garantías y responsabilidad sus nuevas competencias. En este sentido, se trataba de que las autoridades nicaragüenses asumieran el modelo de educación de adultos que se transfería, lo que implicaba mantener la cobertura, procurar la equidad de todos los beneficiarios y la calidad de los procesos educativos. Las acciones más relevantes que fueron desarrolladas por el

Programa con esta intención fueron:

A) Reestructuración y redefinición de las funciones de las áreas de trabajo: Se estructuraron las áreas de trabajo de una forma más funcional atendiendo a las necesidades futuras de la Dirección de Educación de Adultos.

B) Integración en un solo equipo del personal PAEBANIC y los funcionarios del MECD creando áreas de trabajo mixtas.

C) Homogeneización de las modalidades de educación de adultos en la modalidad PAEBANIC que pasa a ser el modelo de la primaria oficial con extensión nacional. Así, desde 2001 hasta la actualidad, la estructura por modalidades de la Educación de Personas Adultas es la siguiente:

- Modalidad Formal: Centros de Educación de Adultos (CEDA), que ofertan la primaria acelerada (en tres años) nocturna. Es la modalidad de adultos, más escolarizada: los horarios son fijos, se imparten en escuelas y por maestros y maestras en nómina pertenecientes al MECD.
- Modalidad no formal:
  - *ABC de Español y Matemáticas*: método de alfabetización en ocho meses basado en un juego de fichas
  - Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos de Nicaragua (PAEBANIC): Primaria acelerada por niveles, con el componente de habilitación laboral para estudiantes del III Nivel para algunos alumnos en algunos departamentos. En la actualidad existen cursos de capacitación laboral, para estudiantes del III Nivel PAE-



BANIC en varios departamentos (Madriz, Rivas, Granada, Carazo, León, Chinandega y Chontales), aunque este número ha variado en función de la financiación obtenida.

D) Elaboración del *Currículo de Primaria de Educación de Adultos* para jóvenes y adultos con la incorporación del componente de la habilitación para el trabajo. El Programa impulsó el proceso de transformación curricular en el 2002 para lo que se propuso el diseño de un currículo básico y diversificado que finalizó en el 2003.

E) Elaborar una propuesta para el *Currículo de Secundaria para Adultos*: Una vez que una de las propuestas del PAEBANIC es conseguir la continuidad de sus alumnos del III Nivel, se presentó una propuesta curricular para la Secundaria de Adultos. Las personas jóvenes y adultas han sido tratadas en este Programa hasta el equivalente a un 6º grado, sin embargo era importante diseñar una política de educación

de jóvenes y adultos que ofrezca posibilidades para integrarse de forma efectiva al mundo social y laboral. Hay consenso social y académico en que el currículum actual está agotado, es ineficiente y de baja calidad, existiendo una desconexión total entre la educación Secundaria y el mundo empresarial y laboral, así como entre la oferta educativa y las necesidades del desarrollo personal de los estudiantes y el del país. Las estrategias de lucha en contra de la pobreza y de desarrollo del país requieren de capital humano mejor preparado para incorporarse al sector productivo y de servicio. Los contenidos de estudio actuales, pues, no obedecen a una lógica congruente con las demandas del desarrollo ni con las necesidades que se les plantean a los jóvenes en este nuevo siglo.

F) Inversión en infraestructuras, que fortalecerán la Dirección de Educación de Adultos: cuatro centros de formación para impartir cursos técnico-vocacionales; red de delegaciones departamentales en la línea de la política del MECD de descentralización; Biblioteca de Educación de Adultos con una gran parte de los fondos bibliográficos aportados por la Comunidad de Madrid; dos aulas para la implementación de las nuevas tecnologías a través de un acuerdo con el Proyecto Aula Mentor del MECD de España; etc.

**LA TRANSFORMACIÓN Y MEJORA DEL MODELO**

## PEDAGÓGICO

En aras de aportar calidad y prestigio a la educación de adultos mediante mecanismos fiables que garanticen la asimilación de los aprendizajes, mejorando los contenidos de la enseñanza y la formación de los docentes, las acciones más relevantes fueron:

A) Aplicación de las pruebas estandarizadas de primaria a los alumnos del III nivel para medir la calidad de los aprendizajes: las pruebas arrojaron datos muy relevantes para mejorar en aquellas áreas más débiles y poder determinar con mayor precisión el perfil de alumnos y docentes.

B) Instauración de las pruebas de ingreso para la nivelación del alumnado y pruebas de promoción para obtener la titulación, lo que legitima oficialmente los aprendizajes y promueve hábitos de estudio. En el PAEBANIC, se partía del sistema de evaluación de contenidos heredado de la metodología de la educación popular, que

funcionaba en realidad como un sistema de fiduciario o de fideicomiso, por el que el valor de los saberes se depositaba en la confianza presupuesta en los alumnos y docentes. Con este planteamiento, algo laxo y poco verificable, se inició un sistema de evaluación de proceso de los aprendizajes en todas las modalidades por la cual la promoción de grado dependía de la valoración que los facilitadores hacían de sus estudiantes. A partir del 2002 se aplicaron de forma experimental pruebas de final de grado. Durante estos dos años se han ido perfeccionando las pruebas procurando instaurar una cultura de medición y consolidación de los aprendizajes que retroalimente al sistema y garantice su calidad.

C) Creación de un tercer nivel alternativo para jóvenes excluidos del sistema educativo por razones de edad, geográficas, laborales o por apoyo a la unidad familiar, con unos materiales educativos específicos.

D) Incorporación de las nuevas tecnologías para la gestión de la información con la creación de la red en la oficina central y la aplicación de las NNTT para comunicarse y obtener la información de los departamentos.

E) Mejora de los sistemas de impartición y recepción del sistema de formación, iniciado con un curso de Postgrado de Especialización en

**La mejora de la calidad de la educación de adultos a través del PAEBANIC, en Nicaragua, se ha centrado en: la modernización institucional, la transformación del modelo pedagógico y la conformación de una red social de educación de adultos.**

Educación de Adultos organizado con la Universidad Centroamericana.

F) Capacitaciones especiales para profesores con dificultades de docencia. A falta de personal cualificado en el área rural se fortalece las aptitudes docentes de los facilitadores.

G) Contribución al proceso paulatino de descentralización departamental iniciado en el país mediante la transferencia de competencias.

H) Mejora del sistema de planificación, ejecución, seguimiento y evaluación: en la planificación se opera de acuerdo a un POA (Programación Operativa Anual) estructurado por cada área de trabajo. Asimismo se ha reformado el sistema de información para mejorar el modelo de control y seguimiento de las acciones educativas lo que permitirá tener una ficha individual por alumno y obtener datos para las evaluaciones diferenciados por edad, sexo, nivel de pobreza, oficio, etc.

I) Tras los seis años de andadura del Programa se ha llevado a cabo la sistematización de las experiencias más relevantes que se han recogido en el libro *Ya sé leer*.

J) Incorporación del componente de igualdad entre los sexos como transversal a las acciones educativas, sobre todo a través de las capacitaciones y en la revisión de documentos curriculares.

K) Incorporación del componente de Educación para el Trabajo a través de cursos para alumnos del III Nivel y la elaboración de unos módulos (materiales didácticos de apoyo) para fomentar la cultura de trabajo y facilitar la orientación laboral. No hay que olvidar que aproximadamente el 50 % de la población adulta de Nicaragua no ha terminado la primaria y que constituyen los usuarios potenciales del Programa. Se trata de contemplar en la educación las necesidades básicas de aprendizaje con aquellos aspectos relevantes para la vida del adulto. Dichos módulos incluyen aspectos como el fortalecimiento de la autoestima, la integración grupal, el desarrollo de habilidades de comunicación, la planificación y organización del trabajo, la obtención y el uso de la información para la búsqueda de empleo, la atención al cliente y el uso de tecnologías en procesos productivos. Los contenidos de habilidades básicas para el tra-

**En estos momentos Nicaragua está inmersa en un proceso de descentralización educativa donde los municipios fortalecen su actuación y responsabilidad en materia educativa con el apoyo del Ministerio de Educación y otros ministerios más: salud, agricultura, trabajo...**

bajo serán impartidos por los docentes con el apoyo de los cuadernos de trabajo en cada círculo de estudio sobre todo en los dos últimos niveles de la educación básica. Se componen de un cuaderno obligatorio (Cómo gestionar un trabajo) y cuatro módulos optativos entre los que cada grupo de alumnos deberá elegir uno (El trabajo en el hogar, El trabajo en el campo, Mi negocio, Cómo obtener trabajo). Estos contenidos de habilidades básicas se incorporarán como contenidos específicos en el programa de capacitación dirigidos al personal promotor y docente de Educación Básica de Adultos para el 2004.

## FORTALECIMIENTO DE LA RED SOCIAL DE EPA

Las responsabilidades educativas no son, hoy en día, competencia exclusiva del Ministerio de Educación, sino que exigen una cooperación intersectorial entre los distintos ministerios (salud, agricultura, trabajo...), los cuales, en sus respectivas programaciones deben destinar parte de sus recursos a financiar la educación básica de jóvenes y adultos. Tales responsabilidades son también extensibles a los municipios y sus instancias dependientes, que en estos días han comenzado en Nicaragua un proceso de descentralización del cual se espera el correspondiente fortalecimiento municipal. En los últimos años varios países latinoamericanos en vías de modernización han optado por la descentralización como salida a los acuciantes problemas provocados por la concentración de las competencias en la capital. En ese sentido el PAEBANIC y la Dirección de Educación de Adultos propició la transición al modelo fortaleciendo las competencias de las delegaciones departamentales. Algunas acciones encaminadas en este sentido fueron: transferir a las oficinas departamentales la realización de las programación anuales; encomendarles la formación de los técnicos municipales de adultos y de los docentes; implicarlos en el análisis y evaluación de los resultados; concederles el control de las acreditaciones; y cederles las competencias en la selección de sus recursos humanos.

La visibilización y consolidación de las redes sociales tienen una importancia fundamental para apoyar las acciones de educación de adultos de los países en vías de desarrollo. Los agentes de educación deben asumir esta política como una de sus estrategias fundamentales para la sostenibili-

dad de la educación de adultos. Entre las acciones más relevantes en este sentido destacan:

1. La aprobación, en 2003, de una normativa para la colaboración con las ONGD's que regula el funcionamiento de la educación de adultos en el ámbito no gubernamental estableciendo las condiciones para la acreditación de los saberes, los requisitos para la concesión de materiales, los períodos mínimos de funcionamiento y los mecanismos de control y seguimiento por las oficinas departamentales, entre otras. Esta normativa permitirá también la visibilización de la red a través de una política de convenios entre el MECD y las ONGS.

La educación es, pues, una responsabilidad que atañe a la sociedad en general, así como a las comunidades, a las familias y a los individuos en particular. Es por ello vital la participación activa de la sociedad civil en la educación básica de adultos. En ese sentido, el PAEBANIC se ha erigido en el crisol de variopintas instituciones, que recorren todo el espectro de organizaciones sociales y que mantienen relación con el Programa hasta un total aproximado de 160 participantes. Resulta conveniente, pues, aliviar la responsabilidad del estado requiriendo un mayor grado de implicación a las ONGs y a otras agencias de cooperación, así como a empresarios, universidades, cooperativas o municipios, pasando por instituciones religiosas o fundaciones filantrópicas, de tal forma que las acciones habituales de desarrollo de estas instancias puedan complementarse con cursos de educación de adultos. La generación de sinergias de esta índole, es un factor indispensable para arraigar tanto en las comunidades rurales como en los cinturones de marginalidad, así como en los grupos sociales en general.

2. Se ha propiciado sinergias con otros proyectos de cooperación especialmente con la Agencia Española de Cooperación Internacional (Proyecto de Escuelas Taller, Proyecto Araucaria...), Comunidades autónomas españolas (Aragón y Madrid), y ONGs (ACSUR Las Segovias, Cruz Roja, Médicos del Mundo, ...) Dadas las urgentes necesidades de educación de la población nicaragüense es preciso ir generando nuevas vías de financiación para la educación de adultos. El Estado no puede seguir sosteniendo individualmente la ardua tarea de la alfabetización y la educación básica de adultos. La educación de adultos debe ser considerada como un componente transversal y omni-



presente en las otras áreas de desarrollo (salud, vivienda, seguridad alimentaria, etc.) y debe poner al servicio de la sociedad civil, y de los múltiples organismos que la conforman, una oferta de cursos con modalidades flexibles y asequibles, aunque no por ello exentas de calidad.

En ese sentido, para la preparación de futuras acciones de educación de adultos deben resaltarse los indicadores de desarrollo divulgando a la sociedad las ventajas de una educación de adultos de calidad con objeto de aumentar las inversiones en este sector de la educación tradicionalmente minusvalorado. No se debe olvidar que cualquier estrategia global de desarrollo para países pobres que se precie no puede desentenderse en nuestros tiempos de la inclusión y consideración de programas y actividades de educación de adultos.

---

1. Los Programas de El Salvador y República Dominicana se cerraron a finales de los 90 y a principios de este año se han cerrado los de Honduras y Nicaragua. Aun restan por ejecutar, el de Paraguay en proceso y el de Perú con apenas dos años de experiencia.

2. Dos de los objetivos de Dakar afectan directamente a la educación de adultos. El tercer objetivo "Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos sean atendidas mediante el acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa" y el cuarto objetivo "Aumentar en un 50% el número de adultos alfabetizados para el año 2015, especialmente las mujeres, y facilitar a todos los adultos el acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente".

3. Los objetivos de Dakar fueron ratificados por la Comunidad Internacional que fijó ocho objetivos básicos (los Objetivos de Desarrollo del Milenio) que deberán ser alcanzados para eliminar la pobreza en el mundo. Dos de estos objetivos se refieren específicamente al tema educativo y coinciden con los de Dakar.



# CEPA “Agustina de Aragón” de Móstoles: un gran Centro.

*M<sup>a</sup> Teresa Rodríguez San José*

*Directora del Centro de EPA "Agustina de Aragón" / "Pablo Picasso" de Móstoles (Madrid)*

### UN POCO DE HISTORIA

**H**AN pasado algo más de 30 años desde que el CEPA "Agustina de Aragón" iniciase su andadura en el año 1973, enmarcada en la "Campaña de Alfabetización de Adultos", creada en los años 60 para reducir el índice de analfabetismo en nuestro país. En julio de 1973 esta campaña es sustituida por la "Educación Permanente de Adultos" y en 1974 se publican unas "Orientaciones Pedagógicas para Educación de Adultos" que estructuran toda la actividad educativa en torno a tres ciclos. Quedaba así plasmada la filosofía educativa de aquellos años, que pretendía una estructura más acorde con lo que la sociedad de los años 70 requería. Entre sus objetivos se encontraba la apertura de centros con plantillas estables, para dar respuesta a la demanda educativa de núcleos de población adulta. Así sucedió con nuestro centro: la demanda de matrícula, la presión social y el interés de los profesores por seguir adelante determinó un aumento en la dotación de espacios y en el cupo de profesores, así como una nueva oferta educativa que contemplaba actividades tanto regladas como no regladas.

A pesar de la repercusión educativa y social en la localidad, el Centro no fue creado hasta julio de 1979, ni tuvo sede propia hasta 1984, año en que el Ayuntamiento cede el edificio de la antigua Casa de la Cultura, en la céntrica calle de San Antonio, 2. A partir de entonces, se desarrolla un Proyecto de Centro acorde con el *Libro Blanco para la Educación de Adultos*, tendente a desarrollar una oferta educativa en las cuatro áreas de formación que contempla la formación integral. A partir de este momento quedan sistematizadas las señas de identidad de nuestro centro.

trictiva, con capacidad de adaptación hacia la demanda, que busca en definitiva favorecer el funcionamiento de personas activas y participativas en el entramado social, al mismo tiempo que ahonda en su propia peculiaridad individual. Partiendo de los objetivos que marca la LOGSE en su *Título III para la Educación de Personas Adultas*, que enlazan con los planteamientos recogidos en el *Capítulo XII del Libro de la Reforma del Sistema Educativo*, el Centro pone en marcha el Sistema Modular, una propuesta educativa que pretende llevar a la práctica la filosofía y los objetivos de la formación integral y permanente. Su desarrollo supuso una nueva organización del proceso educativo, una transformación curricular y la utilización de diferentes metodologías, así como la articulación flexible de unidades formativas, módulos, en función de los intereses y necesidades de la población adulta. En 1999 tras doce años de desarrollar esta experiencia educativa, la labor del CEPA recibirá una mención en los Premios Miguel Hernández.

La llegada de los años 90 supone una época de cambios en la vida del Centro. En el curso 1992-1993 el Ayuntamiento cede un nuevo edificio, se trata del Centro "Pablo Picasso", un colegio de ocho unidades que junto con el antiguo edificio del Centro "Agustina de Aragón" supondrá un aumento de espacios en los que poder desarrollar nuevas ofertas educativas.

**Este Centro lleva más de 30 años de actividad y en la actualidad los casi 2000 alumnos/as que tiene matriculados se distribuyen en dos edificios de la localidad, en turnos que van desde las 9 de la mañana a las 10 de la noche, sin interrupción.**



Es en este periodo de tiempo cuando el Centro integra en su oferta el Graduado Escolar en la "modalidad de distancia". En 1996 la anticipación de la Educación Secundaria supone un replanteamiento del Sistema Modular y de la organización del Centro: es necesario poner en práctica una oferta educativa que responda tanto a las nuevas tipologías de alumnado, con nuevos intereses y necesidades educativas, como a las variaciones que plantea la Reforma del Sistema Educativo.

En el mes de septiembre de 2002 el CEPA "Agustina de Aragón" cambia de sede, trasladándose a la calle Camino de Humanes, 63. El traslado supone cambios tanto positivos, como negativos. El nuevo edificio cuenta con una buena infraestructura, dispone de veintidós aulas y espacios múltiples, todos ellos amplios y luminosos, todo lo deseable para un centro que pretenda seriedad y dignidad en su labor educativa. Pero tiene también su aspecto negativo, se encuentra alejado del centro de la localidad de Móstoles y no existen paradas de autobús o estaciones de metro muy cercanas. Pese a esta dificultad, el alumnado que accede al Centro (a sus dos edificios: el del "Agustina de Aragón" y el del "Pablo Picasso") sigue siendo muy numeroso, pero es preciso considerar la necesidad de un nuevo CEPA en otro extremo de la localidad, no podemos olvidar que Móstoles es una de las localidades más grandes de la zona sur de nuestra Comunidad. La creación de un nuevo centro posibilitaría el acceso a la Educación de Adultos a un sector importante de la población de Móstoles, que en la actualidad queda desatendido.

## EL CENTRO Y LA LOCALIDAD

El CEPA "Agustina de Aragón"/ "Pablo Picasso" se encuentra en Móstoles, localidad del sur de Madrid con unas características específicas, por su extensión, gran número de habitantes, más de 200.000 censados, y por su historia. Es un Centro abierto y

reflejo de las gentes que viven en esta localidad. Desde sus inicios ha sido un referente, un lugar de encuentro, de actividades y de reuniones para múltiples sectores de la población y para diferentes entidades locales.

Nuestro Centro es de titularidad pública, depende de la Comunidad de Madrid, aunque el edificio y su mantenimiento dependen del Ayuntamiento de Móstoles. Es un CEPA de ámbito local y su actuación se extiende a toda el área urbana.

El Centro está en funcionamiento con más de 70 grupos de lunes a viernes. La oferta educativa se distribuye a lo largo de las trece horas que el centro permanece abierto, desde las 9'00 h. de la mañana hasta las 22'00 h. de la noche. En las diferentes actividades que se contemplan en sus tres ámbitos de actuación tienen prioridad todas aquellas personas que han tenido menos oportunidades en el campo educativo. En la organización y funcionamiento del CEPA se consideran tres aspectos fundamentales:

- Una enseñanza adaptada a las características y necesidades del alumnado adulto.
- Horarios compatibles con la vida familiar y profesional del adulto.
- Una organización que facilite los momentos de encuentro y participación favoreciendo el desarrollo personal y social.

## LOS ALUMNOS Y ALUMNAS

El perfil de alumno adulto que acude al Centro ha ido cambiando en los últimos cursos. La tipología de alumno joven con una reciente experiencia de fracaso en el sistema escolar ha ido en aumento, al igual que la presencia de población inmigrante de diferentes nacionalidades. De la misma manera, las necesidades e intereses, tanto personales como de aprendizaje, han cambiado dependiendo de los nuevos contextos en los que el adulto se ve inmerso en su vida cotidiana. Así, encontramos en nuestro alumnado personas que demandan incorporarse a procesos encaminados a la obtención de la titulación básica, personas que desean ampliar conocimientos a través de enseñanzas no regladas y personas que expresan su necesidad de aprender tanto habilidades académicas como no académicas.

Una de las características del alumnado participante en las distintas enseñanzas es la diversidad. En esto el CEPA refleja las características de la

población mostoleña.

Al Centro acuden desde jóvenes de 18 años (algunos con menos edad: los menores con contrato de trabajo) hasta personas "menos jóvenes" que pueden tener hasta más de 65 años. Atendiendo a los perfiles de edad, el grupo más numeroso es el de 30 a 49 años, seguido del grupo de 18 a 24 años. El número de alumnos matriculados en este curso escolar es de 2.635 y más del 68% son mujeres. La situación laboral también es muy distinta, parados, con empleo, jubilados, amas de casa y jóvenes en busca de su primer empleo. Si tenemos en cuenta la procedencia geográfica observamos que nuestro alumnado es también un fiel reflejo de la demografía de

**La formación continua y la innovación son dos constantes del Claustro y prueba de ello son los numerosos premios y reconocimientos que el Centro ha recibido en su fructífera y larga trayectoria.**

Móstoles. El incremento demográfico tuvo comienzo hacia el año 1965; la evolución ascendente más espectacular se registró en 1970 y 1980. El progresivo crecimiento se nutrió y nutre del éxodo desde las comunidades autónomas de Castilla-La Mancha, Castilla-León, Extremadura y Andalucía fundamentalmente, junto con los madrileños que han contribuido y contribuyen a la configuración de la localidad, debido a la relativa facilidad para la adquisición de una vivienda y la proximidad a Madrid.

Desde mediados de los años 80 el flujo de inmigrantes extranjeros ha sido constante. Actualmente la población de Móstoles es una de las más cosmopolitas de la Comunidad. Según datos estadísticos facilitados por el Ayuntamiento están censados más de 11.000 extranjeros procedentes de 110 países. Entendemos que desde el Centro se deben plantear actuaciones que favorezcan la integración de la diversidad, actuando tanto sobre la población autóctona, como sobre la población inmigrante. La diversidad enriquece a todos los que formamos parte del centro. Por eso, desde el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y al comienzo de cada curso en la Programación General Anual, se establecen una serie de metas, planteamientos metodológicos y actividades tendentes a promover:

- Actitudes que permitan generar espacios de encuentro y convivencia, favoreciendo el respeto y la tolerancia entre los distintos grupos.
- Actitudes favorables a la diversidad, poten-

ciando la interacción entre personas y grupos.

- El valor de aprender con las aportaciones de los demás, respetando el principio de igualdad, al mismo tiempo que el derecho a la diferencia.

En nuestro PEC se recoge que la consecución de la formación integral debe basarse en la atención continua a las constantes y variables psicosociales, educativas y culturales que configuran la vida de los adultos que acuden al Centro. Entendemos que la formación básica de las personas adultas forma parte de un proceso permanente.

## LA VIDA DEL CENTRO

Nuestro Centro, al igual que todos los CEPAS tiene una organización compleja y específica. En nuestro caso, no podemos olvidar que tenemos dos edificios, un volumen importante de alumnos y una amplia oferta educativa en tres turnos horarios de mañana, tarde y noche. Dinamizar la vida del Centro conlleva establecer cauces concretos de participación para toda la comunidad educativa.

El equipo docente actual está compuesto por 36 profesores (25 maestros, 6 profesores de secundaria y 2 profesores de FP de la Comunidad de Madrid, más 3 maestras del Ayuntamiento). El claustro de profesores es consciente de que la EPA se ve afectada por los cambios socioeconómicos y culturales que se producen en la sociedad actual. Entendemos que desde nuestro Centro se debe atender a las nuevas necesidades e intereses de las personas adultas y que nuestra labor docente no debe ser tan solo educativa, sino también social, lo que determina modificaciones en las funciones del profesorado, cambios en las tareas y en las metodologías de trabajo para poder responder a las nuevas situaciones. Este interés se concreta en la participación de los profesores tanto en el desarrollo de proyectos e iniciativas relacionadas con la innovación y el desarrollo de experiencias educativas, como en cursos de formación. Prueba de ello son algunos de los reconocimientos que el Centro ha recibido a lo largo de su trayectoria: Los Premios Miguel Hernández en 1999 por la experiencia educativa "Sistema Modular" y en 2002 por la experiencia educativa: "Programa de español y proyecto de orientación a inmigrantes"; Proyectos de Innovación educativa 1996, 1997, 1998, 2002, 2003; Premio de la DGT a proyectos de Educación Vial; y Primer Premio "Madrid encrucijada de culturas".

Tanto desde el equipo directivo, como desde el profesorado se manifiesta la preocupación por evitar que las limitaciones de recursos humanos y

materiales condenen al Centro a la repetición o estancamiento de la oferta, pues esto lo convertiría en un CEPA poco apto para dar respuesta a la realidad cambiante y multiforme de la población adulta de Móstoles. La propuesta de coordinación con instituciones y organismos locales o autonómicos permite consolidar, ampliar y mejorar un diseño de la oferta más coherente con la realidad local. En la actualidad el Centro mantiene Proyectos de Colaboración con la Concejalía de la Mujer, Servicios Sociales, Concejalía de Juventud, Biblioteca Central, Escuela Municipal de Salud y Consumo, EMPESA, Cruz Roja, ADEPA, entre otros.

La oferta educativa se organiza de acuerdo a



tres grandes bloques:

1.- Formación Básica: se organiza en torno a los tres tramos y seis niveles. El tramo III tiene una organización más compleja. Los alumnos pueden cursar 5º y 6º en la modalidad de presencia o en la de distancia. Desde el Centro se oferta al menos dos optativas de cada campo de conocimiento para los dos niveles, además siempre se oferta una optativa a distancia en cada cuatrimestre. En total son 34 grupos-clase los que participan en este ámbito de actuación.

El programa de Español para Inmigrantes se organiza en varios niveles: Alfabetización, Nivel 1, Nivel 2 y Nivel 3, con un total de nueve grupos-clase y 250 alumnos, de diversas nacionalidades, lenguas maternas, culturas, niveles de instrucción previos e intereses. En la organización del centro se contemplan dos Enseñanzas Abiertas específicas para este alumnado, "Cursos de Educación Vial" y "Cocina Española para inmigrantes".

2.- Formación Técnico-Profesional: la oferta se centra en el CEPA "Pablo Picasso" que cuenta con los espacios y recursos materiales adecuados para el desarrollo tanto de un Taller operativo de

"Servicio de Ayuda a Domicilio", como para el Taller de "Secretariado". Estos talleres se vienen desarrollando en el Centro desde el curso 1999-2000.

3.- Enseñanzas Abiertas: se vienen desarrollando en el Centro desde sus inicios. La concreción de la oferta depende de los intereses de la población. Algunos de los cursos y talleres desarrollados durante este curso son: Aplicaciones informáticas, Geriatría, Música y danza, Teatro, Inglés, Taller literario, Informática, Autoestima, Reflejo terapia, así como los cursos ofertados desde el Aula Mentor. Como novedad, se ha iniciado la "Preparación para el acceso a la Universidad para mayores de 25 años" (Humanidades y Ciencias de la Salud). También el desarrollo de las nuevas tecnologías está determinando nuevas formas de comunicación y de acceso a la información. El conocimiento y manejo de las mismas puede llegar a convertirse en un elemento de discriminación, es por ello que desde el Centro se está favoreciendo el acceso del alumnado a los medios informáticos con el fin de facilitar su conocimiento y utilización.

Los múltiples estímulos de nuestra sociedad en incesante transformación, el cambio tecnológico, la revolución de la información, las transformaciones socioeconómicas, la publicidad, el ruido..., han tenido sus consecuencias en nuestra forma de vida cada vez más apresada y apresurada, acrecentando la dificultad de comunicación y la relación entre las personas. Por ello, a lo largo de todo el curso se programan actividades generales de Centro como: Fase inicial de Acogida, Fiesta de Navidad, Encuentros interculturales, Semana Cultural, Charlas-coloquio, Encuentro literario, Fiesta de Fin de Curso... con el fin de favorecer la comunicación y la relación interpersonales, fomentando la participación y la integración de toda la comunidad educativa.

Esperamos que la lectura de este escrito os ayude a conocer nuestro Centro. Sabemos que nos queda mucho por hacer, porque estamos convencidos de que la Educación de Personas Adultas es necesaria y que hay que seguir luchando por ella. Por ello, confiamos que en nuestra Comunidad se desarrolle una legislación específica que se concrete en la publicación de un Reglamento de Organización de Centros y un Currículo específico para las personas adultas.



# NOTICIAS

Dirección General de Promoción Educativa de la Comunidad de Madrid.

## PRUEBAS LIBRES: TÍTULO DE GRADUADO

La convocatoria de las pruebas libres para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria ha mantenido prácticamente el mismo número de personas inscritas respecto a la del pasado año 2003, con 2.174 matrículas, repartidas en los 11 tribunales constituidos en todas las Áreas Territoriales. En este año se ha realizado una nueva campaña de difusión de la convocatoria, publicando nuevos folletos publicitarios. La novedad más destacada en esta convocatoria ha consistido en el tratamiento informático de los datos de las matrículas permitiendo su publicación en la página web y facilitando al público la consulta de la lista de admitidos, les informa sobre la adscripción de tribunal e, incluso, facilita la localización del centro de examen mediante un plano de la zona.

## CURSOS DE FORMACIÓN OCUPACIONAL

Siguiendo directrices del Fondo Social Europeo, han tenido lugar a lo largo del mes de mayo y junio una serie de visitas a centros que imparten cursos de Formación Ocupacional cofinanciados con el mencionado Fondo. El seguimiento de las actuaciones permite comprobar la utilización de los recursos, los calendarios de trabajo y si los resultados esperados se están llevando a cabo de acuerdo a los planes trazados. Los centros elegidos para las visitas fueron: Moncloa, El Molar, Parla, Torres de la Alameda y Pozuelo de Alarcón.

## EVALUACIÓN, PROMOCIÓN Y TITULACIÓN

El pasado mes de abril se publicó en el BOCM la Orden 1633 por la que se dictaban normas respecto a la evaluación, promoción y titulación aplicable a los cursos de Educación Secundaria de Adultos/as. De acuerdo con lo estipulado por la Ley de Calidad, es necesario desarrollar los criterios y requisitos para la obtención del título de Graduado en el curso actual 2003/04. Entre las novedades que se incluyen se encuentra el sistema de calificaciones, numéricas a partir de ahora, y el establecimiento de una prueba extraordinaria en los primeros días de setiembre para aquel alumnado que no supere la totalidad de los campos de conocimiento en la convocatoria de junio. El establecimiento de estas normas ha obligado a cambiar el modelo de actas de evaluación.

## VISITA DE ESTUDIO ARIÓN

En marzo, 16 expertos y responsables educativos de 13 países europeos participaron en una Visita de Estudio Arión organizada por la Consejería de Educación a través de la DGPE, para dar a conocer y compartir las distintas políticas educativas europeas en torno a la EPA. Desde que en 1999 la Comunidad de Madrid asumió las competencias de educación, se está realizando un proceso de desarrollo normativo para la EPA, que coincide plenamente con las orientaciones que la Unión Europea viene realizando relacionadas con la Educación a lo largo de la Vida (*Lifelong Learning*). El objetivo de la visita era mostrar la red madrileña de EPA y la estructura de apoyo que la Administración autonómica posee en el ámbito regional. Se visitaron centros de EPA (urbanos y rurales), centros en instituciones penitenciarias, centros que ofrecen educación a distancia, el Centro Regional de EPA (CREPA) y otras entidades del ámbito regional y municipal ligadas a la formación continua y al aprendizaje permanente.

Asistieron 16 personas de 13 países (Alemania, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Grecia, Italia, Luxemburgo, Polonia, Reino Unido, República Checa, Rumanía, Suecia, y Turquía), entre las que se encontraban inspectores, expertos en currículo, directores, gestores educativos, formadores del profesorado y profesores de adultos. Con este encuentro se han cubierto los objetivos promovidos desde la Comisión Europea, en este caso para el Programa Sócrates y la Acción Arión, destinada a la promoción de las relaciones entre los sistemas educativos en Europa, a mejorar el entendimiento mutuo y a asegurar la comparación de políticas educativas y el intercambio de experiencias, así como la transferencia de buenas prácticas.



# VI Escuela de Verano de EPA de la Comunidad de Madrid "Ciudadanía Europea y Educación de Personas Adultas"

EN CARABANCHEL,  
EN LA FINCA DE VISTA ALEGRE.  
DÍAS 29 (MAÑANA Y TARDE) Y 30 (MAÑANA) DE JUNIO.

La Europa de hoy está cambiando a un ritmo muy rápido. España, como integrante de la Unión Europea, también está inmersa en este proceso de cambio. Los ciudadanos españoles tienen ahora mejores oportunidades y opciones, pero necesitan mantener un aprendizaje permanente que les sitúe en los mejores niveles de capacitación y competencias para enfrentar estos cambios en relación y colaboración con los demás países europeos, tanto desde el punto de vista de la educación formal como de la no formal.

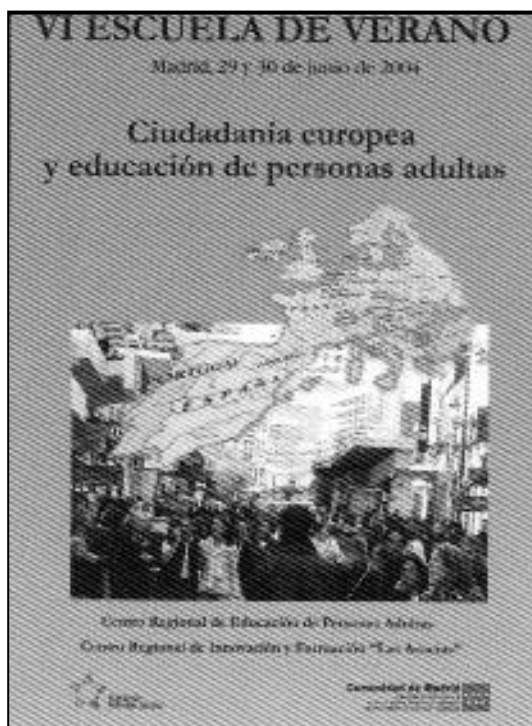
La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, consciente de esta realidad, está ya promoviendo y desarrollando, como una de las medidas prioritarias, "la dimensión europea de la educación" posibilitando apoyo y recursos formativos a través de la elaboración de Proyectos Europeos y la participación de los Centros de EPA en los mismos. Por eso, la línea a seguir en esta VI Escuela de Verano de EPA, organizada por las Direcciones Generales de Promoción Educativa y de Ordenación Académica, es contribuir a hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente que nos acerque más a la consecución de una integración plena y de calidad en Europa.

Con la VI Escuela, al igual que en Escuelas anteriores, se pretende poner en marcha un espacio de encuentro, reflexión e intercambio de conocimientos y experiencias entre las personas implicadas en la EPA y ser el momento que ponga fin al trabajo de todo un curso.

Se realizarán como actividades comunes para todos los inscritos: La ponencia marco a cargo de Paolo Federighi, de la Universidad de Florencia, en torno a *Competencias y condiciones educativas del*

*ciudadano europeo del año 2010*; y la ponencia de cierre, *¿Europeización de la educación de adultos- as? Tendencias y opciones de la EPA desde una visión europea*, impartida por Wolfgang Jüette, de la Universidad de Krems (Austria).

El primer día tendrán lugar cuatro conferencias- coloquio bajo el tema general de *Competencias para el ejercicio de la ciudadanía*. En ellas los participantes trabajarán y debatirán sacando las conclusiones que luego les han de servir en su trabajo con los alumnos. Abarcarán los temas siguientes:



- *Competencias generales y básicas: Presente y claves de futuro de las competencias básicas en el marco europeo.*
- *Competencias profesionales: La adquisición de competencias profesionales: entre el aula y el mercado de trabajo.*
- *Competencias interculturales: Vivir y participar en la ciudad multicultural.*
- *Competencias comunicativas: Conocimientos, destrezas y habilidades en el aprendizaje y enseñanza de lenguas.*

También el primer día por la tarde se expondrán 20 comunicaciones, con diferentes tipos de experiencias educativas de EPA, terminando

la jornada con un momento de esparcimiento en el que se tendrá humor, con los cuentos de Concha Real, y música y limonada para la relajación y el descanso.

El segundo día, además de la ponencia de cierre, antes referida, se van a desarrollar 13 talleres de dos horas y media de duración que tratarán temas relacionados con experiencias de proyectos europeos y otros temas considerados de interés para el trabajo en los centros y el aula.

Se clausurará esta VI Escuela de Verano de Educación de Personas Adultas, con un acto en el precioso marco del Jardín de los Castaños del CREPA que terminará al mediodía con un vino de confraternización y despedida.

## Un nuevo centro: CEPA "Sierra de Guadarrama" ¡Superado el primer curso escolar!

El CEPA "Sierra del Guadarrama" está ubicado, sin lugar a dudas, en uno de los parajes naturales más ricos de nuestra Sierra Madrileña. De carácter comarcal, sus aulas se distribuyen por tan hermosa sierra dando servicio tanto a los lugareños, como a las gentes que en su huida de las grandes urbes se cruzan en nuestro camino y, cómo no, a todas aquellas personas que alejadas de sus familias, costumbres, lugares..., sólo esperan encontrar una mano que se les tienda. Las aulas, se sitúan en las siguientes localidades: Becerril de la Sierra, Cercedilla, Guadarrama, Los Molinos, Navacerrada y Collado Mediano, este último como centro cabecera. Y aunque este centro, dependiente de la Red de centros docentes públicos de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid, es de nueva creación, sus profesoras/es municipales llevan prácticamente una vida dedicada a la enseñanza de personas adultas.

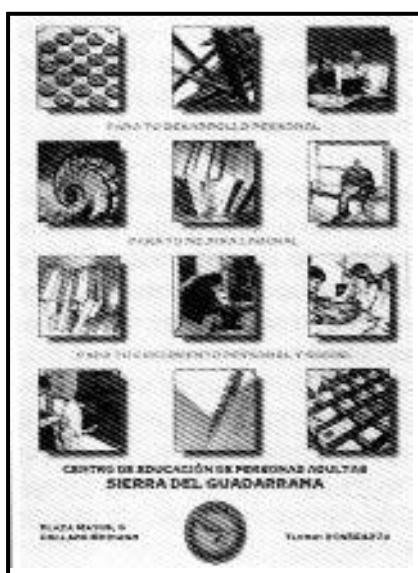
En la actualidad, el claustro está formado por quince profesoras/es: ocho municipales, tres que imparten clase en talleres operativos y cuatro pertenecientes a la Comunidad de Madrid (tres constituyen el Equipo Directivo). Aunque este número puede variar si tenemos en cuenta actividades que, a veces, no ocupan el curso completo por su contenido, por la población que está interesada en ellas o por otras circunstancias.



nosotros/as en una zona con un elevado número de inmigrantes), Enseñanzas Técnico-Profesionales (Auxiliar de Geriatría y Ayuda a Domicilio, Actividades de Ocio en el Medio Rural), Enseñanzas para el Desarrollo Personal y la Participación (Terapias manuales, Informática, Taller de Inglés...) hasta Enseñanzas Mentor (cursos de formación a distancia en soporte telemático).

Con el esfuerzo del profesorado que ha formado y forma este claustro, en el curso escolar 2003-04, hemos logrado consolidar un nuevo Centro, que esperamos siga creciendo en el curso que viene, no sólo en cuanto a número de matrículas, sino también en cuanto a oferta educativa, y, cómo no, en personal (imprescindible) y material necesarios. Al respecto, una de las experiencias más gratificantes y enriquecedoras que hemos vivido este año ha consistido en la coordinación que hemos establecido entre nosotros prácticamente todos los viernes del curso: nos ha permitido avanzar en nuestras programaciones y mejorar nuestro trabajo docente, apreciar mejor el entorno humano y natural en el que trabajamos y, en muchos casos, disfrutar de la relación entre nosotros.

Por lo demás, otro reto en el que estamos embarcados consiste en generar y consolidar un ambiente de "comarca que se entiende", que se aviene a colaborar, a plantearse objetivos comunes y a trabajar cooperativamente para conseguirlos. Además de optimizar recursos humanos y profesionales y ampliar, consecuentemente, el servicio, ya que no podemos olvidar que estamos dentro de la misma área geográfica, que los seis municipios, aun diferentes, tienen muchas cosas en común y un porvenir también en común. Las personas que aquí vivimos, o que pasan con nosotros algunos meses o años de sus vidas, y la misma tierra en la que estamos, bien merecen un esfuerzo colectivo por mantener lo bueno que queda todavía de nuestro entorno y por mejorar la calidad de vida a través de la cultura, la educación y el diálogo. Y antes de despedirnos, anunciaros que pronto podréis ver nuestra oferta formativa a través de nuestra página web. *Pedro Sauras Jaime, Jefe de Estudio y Silvia Álvarez Morant, Maestra.*



Nuestra oferta formativa cubre desde las Enseñanzas de Formación Básica o General (Título de Graduado en Educación Secundaria y Español como Lengua Extranjera, ésta última de gran importancia para



## Jornada sobre la EPA y sus publicaciones periódicas



Con el afán de difundir todo lo que esté relacionado con la EPA (investigaciones, estudios, proyectos, experiencias, reflexiones, actividades, etc.) están surgiendo cada vez más publicaciones periódicas; unas de modo profesional (*Notas*, *Diálogos*, etc.) y otras como afición o como actividad que los Centros ponen en marcha para desarrollar y cultivar las inquietudes periodísticas de sus alumnos (revistas, boletines, hojas informativas, etc.). Por eso, la Jornada celebrada el 26 de mayo en el CREPA, durante toda la mañana, ha tenido como pretensión apoyar y potenciar esta admirable tarea, que además de colmar inquietudes literarias, sirve, en muchos casos, de medio de difusión de la vida y actividad de los Centros.

Después de la presentación de M<sup>o</sup> Victoria Reyzábal, Coordinadora de Área de la Dirección General de Promoción Educativa y directora de la revista *Notas*, y de la bienvenida de José Antonio Saiz, Coordinador del CREPA, intervino el periodista Andrés Aberasturi que, durante más de una hora, habló sobre su rica experiencia en todos los medios informativos, tomando como base el título de su charla: "La prensa como medio formativo y de comunicación". A continuación se abrió un coloquio con gran participación de los asistentes.

Después se formó una Mesa Redonda: "Las publicaciones periódicas como elementos de dinamización de la educación". En ella intervinieron: Ángel Marzo, director de la revista *Diálogos* de Barcelona; Ezequías Blanco, director de la revista *Cuadernos del Matemático* del IES "Matemático Puig Adam" de Getafe; Manuel Rasero, Jefe de redacción de la revista *Notas* de Madrid; Paz Zamorano, directora de la revista *La Oreja Verde* del CEPA de Galapagar-Colmenarejo; y M<sup>o</sup> Jesús Callejones, directora de la revista *Llaves* del CEPA "El Molar". Cada uno dio a conocer el medio al que representaba de acuerdo con sus objetivos y destinatarios. Terminó la Jornada con una animadísima participación de los/as profesores/as y alumnos/as asistentes, que intervienen en la actividad de prensa de sus centros, y que expusieron su forma de llevar a cabo las publicaciones, con sus objetivos, logros, problemas, dificultades y esperanzas. La satisfacción por la organización de esta actividad y su desarrollo fue general para los 25 centros asistentes que además pidieron que no se abandonara esta tarea de apoyo y potenciación de las publicaciones de los centros de EPA.

## I Jornadas de Educación Vial para personas adultas

Con el propósito de reflexionar y profundizar sobre la Educación Vial y su contribución a la Educación de Personas Adultas, fomentar la inclusión de sus contenidos en los currícula de la EPA y facilitar el intercambio de experiencias en esta materia, la Dirección General de Tráfico, a través del Centro Superior de Educación Vial de Salamanca, organiza las I Jornadas de Educación Vial para Personas Adultas que se desarrollarán en este mismo Centro durante los días 22 y 23 de octubre de 2004.

Estas Jornadas están dirigidas a profesores de EPA de centros públicos o de iniciativa social, miembros de ONG y, en general, a todos los educadores que trabajen con adultos o con colectivos desfavorecidos, inmigrantes, personas privadas de libertad, etc.

Como requisito, sólo podrán asistir los solicitantes que presenten una comunicación y les haya sido aceptada. Si el trabajo está firmado por varios profesores, podrán asistir tan sólo dos de ellos. Antes del 18 de junio, los interesados deberán presentar, por fax (91 301 83 80) o correo electrónico (eduperfe@dgt.es), un resumen del contenido de su comunicación. La inscripción es gratuita y la estancia y manutención de todos los participantes, cuyas comunicaciones hayan sido aceptadas, correrá a cargo de la organización.





# LEGISLACIÓN

## AUTORIZACIÓN DE FORMACIÓN A DISTANCIA

BOCM del 11-12-2003

RESOLUCIÓN de 24 de noviembre de 2003, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se autoriza al Centro Público de Educación de Personas Adultas "La Oreja Verde" de Galapagar (Madrid), a impartir cursos de formación a distancia en soporte telemático.

## SUSCRIPCIÓN O PRÓRROGA DE CONVENIOS CON CORPORACIONES LOCALES.

BOCM del 25-03-2004

ORDEN 859/2004, de 8 de marzo, de la Consejería de Educación, por la que se establece el presupuesto y los módulos económicos para la suscripción o prórroga de convenios con Corporaciones Locales para el funcionamiento de Aulas y Centros Municipales de Educación de Personas Adultas en el año 2004.

## EVALUACIÓN, PROMOCIÓN Y TITULACIÓN EN LOS CURSOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PARA PERSONAS ADULTAS

BOCM del 10-05-2004

ORDEN 1633/2004, de 28 de abril, del Consejero de Educación, para la aplicación en el curso académico 2003/2004 de la evaluación, promoción y titulación en los cursos de educación básica para personas adultas, que conducen a la obtención del título de Graduado de Educación Secundaria

## SUBVENCIONES PARA ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN BÁSICA PARA PERSONAS ADULTAS

BOCM del 28-05-2004

ORDEN 1758/2004, de 10 de mayo, por la que se convocan subvenciones para la realización de actividades de Alfabetización y Educación Básica para Personas Adultas, durante el curso 2004/2005, con destino a entidades sociales sin fines de lucro de la Comunidad de Madrid.

## INSTRUCCIONES PARA LAS PRUEBAS LIBRES PARA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE GRADUADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

BOCM del 5-04-2004

RESOLUCIÓN de 23 de marzo de 2004, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se dictan instrucciones para la convocatoria de las pruebas libres para obtención del título de Graduado Educación Secundaria durante el año 2004.

## Madrid: encrucijada de culturas

### Certamen de dibujo: homenaje a las víctimas del 11 de Marzo

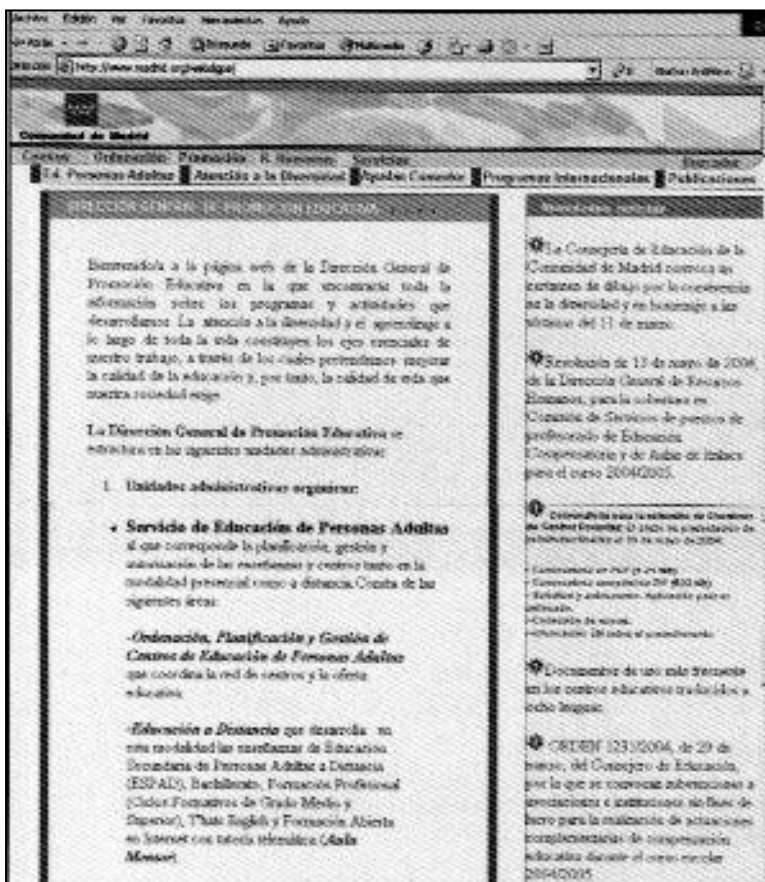
LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD DE MADRID CONVOCA UN CERTAMEN DE DIBUJOS POR LA CONVIVENCIA EN LA DIVERSIDAD Y EN HOMENAJE A LAS VÍCTIMAS DEL 11 DE MARZO.

Se convoca este Certamen, con la finalidad de reflexionar sobre el horror que supone la irrupción de la violencia en la vida humana y con el deseo de estimular la búsqueda de soluciones pacíficas a los conflictos y potenciar el diálogo y la convivencia entre todos los pueblos y gentes sean cuales sean sus creencias, ideologías u opciones.

Los centros que deseen participar deberán enviar sus trabajos antes del 15 de octubre de 2004 a la Coordinación de Área de Educación Compensatoria de la Dirección General de Promoción Educativa, c/ Alcalá Galiano nº 4, 4ª planta, 28010 Madrid. Para más información, dirigirse a dicha Coordinación de Área o al teléfono 91 720 07 95.



# DIRECCIONES INTERNET



DIRECCIÓN GENERAL DE PROMOCIÓN EDUCATIVA DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD DE MADRID

[www.madrid.org/webdgpe/](http://www.madrid.org/webdgpe/)

Esta es la página web de la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid donde aparece la información sobre las actividades y los programas que desarrolla. Éstos se refieren a la atención a la diversidad y al aprendizaje a lo largo de toda la vida, principalmente.

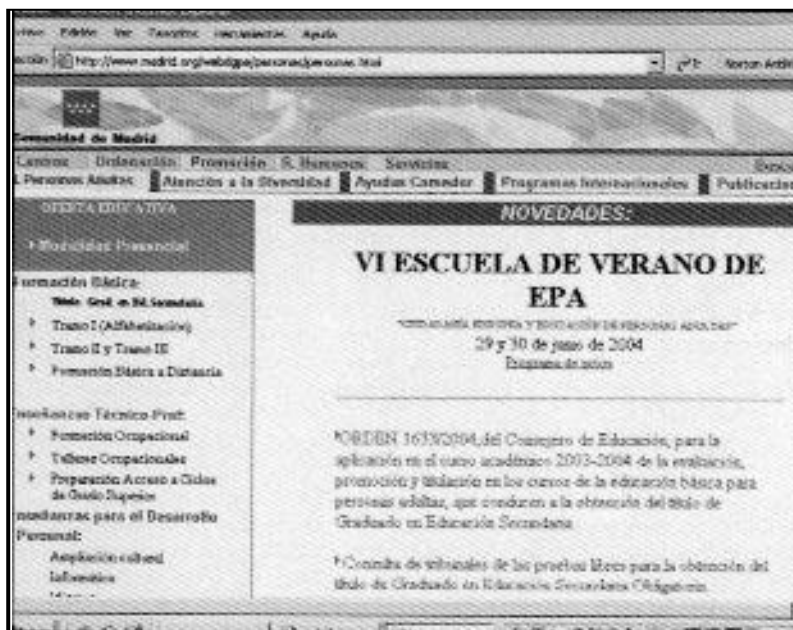
Del Servicio de Atención a la Diversidad destaca el tratamiento de la compensación de desigualdades, los programas de garantía social y la atención al alumnado con necesidades educativas específicas.

Personas Adultas sobresalen los apartados de ordenación, planificación y gestión de los centros de EPA, la educación a distancia, las tecnologías de la información y la comunicación y la cooperación institucional.

También hay una sección destinada al Servicio de Gestión Económica y Ayudas (de comedor...) y otras secciones de gran relevancia relacionadas con los programas internacionales y las publicaciones de esta Dirección General.

A lo largo de toda la web se ofrecen las novedades de cada Servicio, tanto legislativas como de publicaciones, noticias de interés, programas, cursos o actividades.

El apartado de la web en el que aparece la Educación de Personas Adultas muestra toda la oferta educativa de este sector, tanto en la modalidad presencial como en la de distancia, en la Comunidad de Madrid. También tiene enlaces con otras comunidades autónomas e instituciones o recursos que afectan a la EPA en España.



# LIBROS

## Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas

Textos compilados por: Jung, Ingrid y López, Luis Enrique  
Ediciones Morata, S.L. Madrid 2003 , 263 p., PROEIB-Andes y InWEnt C/Mejía Lequerica, 12 28004 Madrid

Este manual es uno más de la colección "Educación, culturas y lenguas en América Latina". Recoge las contribuciones de participantes en dos seminarios realizados: uno, sobre la enseñanza del castellano como segunda lengua, y otro sobre el desarrollo de la escritura en lenguas indígenas y su enseñanza en programas interculturales y bilingües. Trata de acercarnos a la realidad educativa en América Latina desde diferentes perspectivas: la revisión del estado de la investigación sobre el aprendizaje de primeras y segundas lenguas; las prácticas educativas y comunicativas observadas en escuelas de comunidades indígenas; una visión histórica de la enseñanza del castellano en programas bilingües; e investigaciones empíricas sobre el papel de la escritura en procesos de adquisición de primeras y segundas lenguas. Todos los trabajos se centran en los procesos de aprendizaje de las dos lenguas presentes en la comunidad escolar, la didáctica de las lenguas y el papel de la escritura como medio y resultado del aprendizaje.



## Mujeres de dos mundos: Ciudadanía social de las mujeres latinoamericanas

Coordinadora: Pérez Cantó, Pilar  
Comunidad de Madrid  
Dirección General de la Mujer. Consejería de Trabajo. 2003 , 269 p.  
C/Gran Vía, 12 28013 Madrid

Este libro recoge las intervenciones del Seminario "Mujeres de dos mundos", realizado el 21 y 23 de abril de 2003 en Madrid. Dicho Seminario surge ante la necesidad detectada por el Instituto de la Mujer de producir una discusión significativa, que aportara propuestas concretas, sobre la situación de las mujeres que emigran desde Hispanoamérica, especialmente de Perú, Ecuador, Colombia y Argentina hasta nuestro país, sobre todo a la Comunidad de Madrid. Desde la recopilación de sus conferencias, mesas redondas y seminarios, centradas especialmente en los Derechos Humanos, se pretende alcanzar una mayor comprensión del hecho migratorio.

## Sello Europeo a la innovación en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Premios 2003

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte  
Secretaría General de Educación y Formación Profesional  
D.G. de Educación, F. P. e Innovación Educativa 2004 ,162 p.  
C/ Los Madrazo, 17, 4º Madrid 28014

Esta publicación recoge las iniciativas galardonadas con el premio "Sello Europeo 2003", cuyo fin es promocionar la enseñanza o el aprendizaje con carácter innovador de las lenguas oficiales de la Unión Europea. Su objetivo es también difundir los trabajos realizados y favorecer la estimulación a la participación.

Las experiencias ofrecen una gran variedad en los medios utilizados, de tal forma que puede resultar de ayuda a la diversidad de la población educativa. Los títulos registrados son: el cine un recurso para la enseñanza del inglés como lengua extranjera; plan de acogida y atención a la diversidad en el aula de francés; la historia y el comic; Europe 25; hádeles: un programa para la evaluación y desarrollo de la competencia léxica del inglés en un entorno virtual para la enseñanza universitaria; y, por último, una ciberbúsqueda "El asunto Sisley".



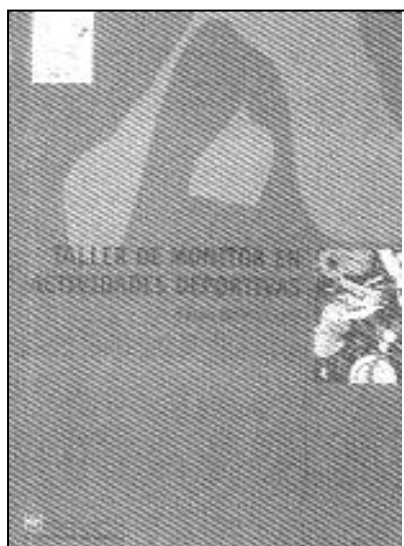
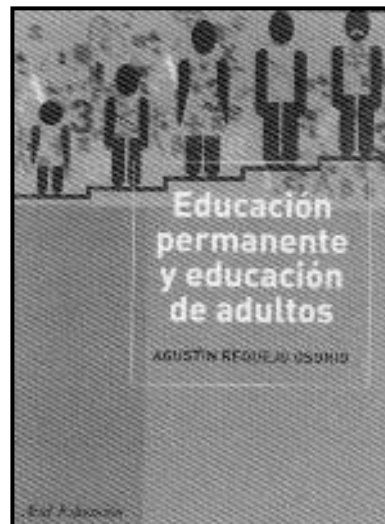


## Educación permanente y educación de adultos

Requejo Osorio, Agustín  
Ariel Educación, Barcelona 2003, 359 p.  
Avda. Diagonal, 662-664 08034 Barcelona

Se trata de un estudio que abarca tres partes fundamentales. La primera gira en torno a los procesos interrelacionados de la educación permanente y la educación de adultos en la sociedad actual así como aquellos planteamientos epistemológicos y educativos hoy existentes en el contexto del saber y quehacer pedagógico.

La segunda parte está dedicada a exponer la perspectiva internacional en el campo de la formación de adultos completado por su desarrollo y situación en España, ofreciéndose una panorámica de su evolución y de sus marcos de referencia más actuales. Por último, para abordar el tema de las "personas mayores", nos presenta las teorías sobre el envejecimiento y las políticas sociales, presentando distintas posibilidades de intervención social y educativa para este colectivo. Culmina la obra con una práctica y completa relación bibliográfica.



## Taller de monitor en actividades deportivas

Molino López, Carlos  
Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.  
Dirección General de Promoción Educativa. Madrid 2004, 116 p.  
C/Alcalá Galiano, 4 Madrid 28010

Un nuevo volumen amplía la colección que la Dirección General de Promoción Educativa dedica a la difusión de los talleres operativos que se ofertan en los Centros de EPA de nuestra Comunidad. Esta vez es desde la experiencia en el CEPA "Fuencarral" de Madrid.

Su autor introduce el manual con una interesante aclaración y visión de la actividad deportiva, donde conceptos como actividad física, ejercicio físico, forma física y deporte toman el papel que les corresponde. Es un manual con validez para todas las personas interesadas en la formación sobre la actividad física y deportiva. Presenta una programación completa y detallada en cinco módulos de gran interés: condición física y cualidades motoras; juegos

y deportes; deportes alternativos; expresión corporal y relajación; y actividades en el medio natural.

## CD-ROM: Materiales de Educación Vial para personas adultas

Dirigido por : Sánchez Pérez, Perfecto  
Dirección General de Tráfico  
C/ Josefa Valcarcel, 28 Madrid 28027

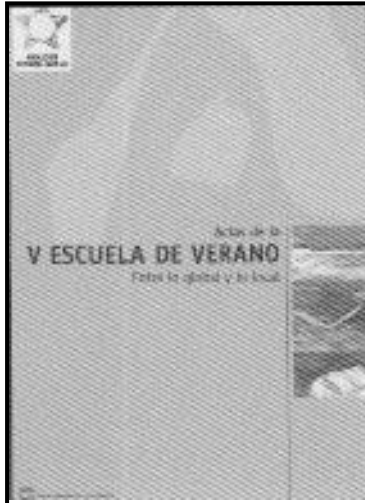
Este CD-Rom interactivo nos ofrece una recopilación de todos los materiales elaborados por la Dirección General de Tráfico sobre Educación Vial para personas adultas. Así, tenemos materiales para trabajar en el nivel de Alfabetización, con Neolectores, en Educación Básica, para Comprensión Lectora, Español para extranjeros y un Taller de Educación Vial.

Para finalizar se incluye una Guía didáctica para cada unidad de aprendizaje.



El material también puede imprimirse y existen publicaciones completas que se pueden solicitar a la DGT.





## Actas de la V Escuela de Verano de EPA: La Educación de Personas Adultas entre lo global y lo local

Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.  
Dirección General de Promoción Educativa/ D. G. de Ordenación Académica  
Madrid, 2004, 300 p. C/ Alcalá Galiano, 4. Madrid 28010

Esta publicación de nuevo cumple la función de recopilar gran parte de las propuestas, ideas, mensajes y formas de trabajo que unos 300 profesores/as compartieron en Madrid a finales de junio del curso pasado. Se recogen ponencias como la de Florentino Sanz sobre "Los cambios socioeconómicos globales y su influencia en la EPA".

Con el nombre de Seminarios Temáticos se muestran las conclusiones a las que llegaron los 6 grupos de debate alrededor de temas como las TIC, la interculturalidad, el empleo, la EPA en zonas urbanas y rurales, o las relaciones personales en los centros de EPA. Todos ellos enfocados desde la perspectiva del cambio socioeducativo que se produce desde el inicio de este siglo tanto a nivel local como global.

Tanto los contenidos de los Talleres como los de las Comunicaciones, que nos hicieron conocer y revivir multitud de profesores/as de los centros de EPA, quedan reflejados también en este libro de Actas. Todas las actividades recogidas son prueba fehaciente de la riqueza de planteamientos y prácticas educativas que surgen de

## Evaluación del clima escolar como factor de calidad

González Galán, Arturo  
Editorial La Muralla  
c/Constancia, 33. Madrid 28002

El clima escolar aparece, en todas las evaluaciones institucionales, como un factor de calidad indiscutible. El clima que se cree en el centro será un condicionante fundamental para su funcionamiento y para los resultados que se obtengan en todos los ámbitos de su actuación.

El autor analiza los elementos de funcionamiento de los centros docentes, al igual que el concepto de calidad educativa, pasando a relacionar la consecución de la calidad con el estudio del clima escolar, además de ofrecer datos amplios y detallados acerca de las diferentes situaciones que pueden plantearse en los distintos contextos.

La evaluación, considerada como un elemento imprescindible de conocimiento continuo de los centros que permite su mejora permanente, aplicada al clima escolar, hace optimizar la función de éste para superar día a día las disfunciones que puedan plantearse en el quehacer de las instituciones educativas.



## CD- ROM: URUK, Aprendizaje de la escritura Alfabetización de personas adultas

Delgado Pérez, Félix  
MEC (Servicio de educación y formación a lo largo de la vida)  
Fondo Social Europeo, 2004 Madrid. Circulum . org  
C/ Los Madrazo, 17, 4º Madrid 28014



Las nuevas tendencias pedagógicas y la adecuación a las necesidades actuales están exigiendo un cambio en la planificación y desarrollo de las tareas de aprendizaje, donde el papel del profesor pueda focalizarse sobre tareas de mediación y programación, a la vez que los nuevos recursos tecnológicos introducen situaciones nuevas de autoaprendizaje. El método URUK pretende ser una propuesta de adecuación a las nuevas necesidades y recursos.

URUK es un método de apoyo al aprendizaje de la escritura en la alfabetización de personas adultas basado en el trabajo de codificación y descodificación de "tiras fónicas" con una incidencia sistemática sobre la separación de determinantes, preposiciones, etc.

Aunque las tareas de aprendizaje de la escritura se centran en el contenido multimedia, URUK también va acompañado de material imprimible para trabajar la motricidad de la mano y el dibujo de las diversas grafías.

## Libro de Actas del Congreso Internacional La nueva alfabetización: un reto para la educación del siglo XXI

CES Centro de Enseñanza Superior Don Bosco  
Madrid 2004, 437 p. www.cesdonbosco.com  
C/ María Auxiliadora, 9 Madrid 28040

A finales de diciembre de 2003 se celebró este Congreso con la conferencia inaugural, que mantenía el mismo título, de D. Federico Mayor Zaragoza. Esta publicación de las Actas recoge esta ponencia y da testimonio del gran esfuerzo realizado en la organización y desarrollo del Congreso.

Aunque se habla de alfabetización, esta denominación no debe engañarnos pues el Congreso la entiende en el sentido más amplio posible. Muestra de ello son las ponencias: Ciencia y enseñanza: el encuentro de dos mundos; Enseñanza, investigación científica y conocimiento; Multilingüismo y sociedad intercultural; y Las necesidades educativas para la integración. Además aparecen las aportaciones de más de 16 especialistas realizadas en relación con las cuatro mesas redondas organizadas bajo las denominaciones: Las tecnologías de la información y la comunicación; La sociedad del conocimiento; La interculturalidad; y Fase virtual del Congreso sobre la nueva alfabetización.



## DVD-Rom: Madrid, encrucijada de culturas Proyectos y poemas

Coordinadora: Reyzábal Rodríguez, M<sup>o</sup> Victoria.  
Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.  
Dirección General de Promoción Educativa. Madrid, 2004  
C/ Alcalá Galiano, 4. Madrid 28010

Este DVD surge como resultado del proceso educativo y de participación realizado durante el curso pasado con el certamen *Madrid, encrucijada de culturas*. En él se muestran los proyectos y poemas premiados en dicho certamen que trataba de fomentar el desarrollo de la interculturalidad en los centros educativos de la Comunidad de Madrid.

Además de los proyectos y poemas premiados en las modalidades de educación infantil, primaria y secundaria, se recogen los premiados en la modalidad de educación de personas adultas. Los proyectos de EPA que aparecen son: Experiencias interculturales en el Centro Penitenciario Madrid VI, del Centro Penitenciario de Aranjuez; Una vida, una historia, del CEPA "Agustina de Aragón" de Móstoles; y Paisajes humanos en Aranjuez, del CEPA "José Luis Sampedro" de dicha localidad.

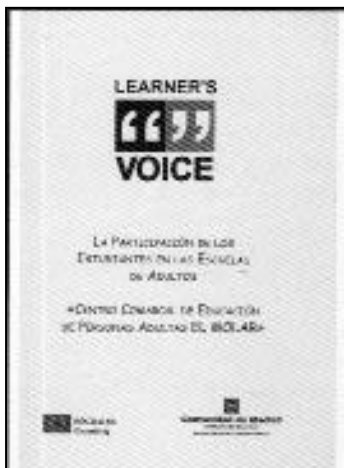
## Learner's Voice. La participación de los estudiantes en las Escuelas de Adultos

## Retazos de nuestras vidas

Aula de El Molar, CEPA "El Molar". Programa Sócrates: Proyecto Grundtvig.

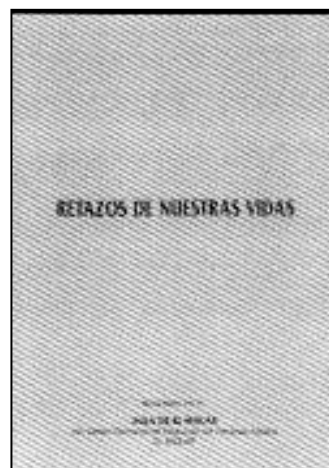
- (1) Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa., 2003, 75 p.
- (2) Excmo. Ay<sup>o</sup> de El Molar. Madrid 2003, 78 p.

(1). La primera publicación nos muestra el trabajo realizado por un equipo transnacional de Bélgica, Hungría, Lituania,



Escocia y España. El proyecto se denomina "La voz del estudiante" y pretendía estudiar y compartir ejemplos de buenas prácticas en el desarrollo y fomento de la "democracia del estudiante" en cada país colaborador. Se inicia con una definición de democracia del estudiante y las razones para darles a los estudiantes más fuerza en la organización y en la toma de decisiones sobre programas de aprendizaje. Se presentan una serie de estudios de casos al respecto, así como listas de derechos y obligaciones de los estudiantes.

(2). La segunda publicación es una recopilación de relatos elaborados por el alumnado de El Molar, sobre sus vidas. Con imágenes y textos han sido capaces de jugar a recordar y plasmar esos momentos que a cada uno nos identifica y diferencia. Es un material sencillo y fácil de manejar, apropiado para trabajar en EPA.

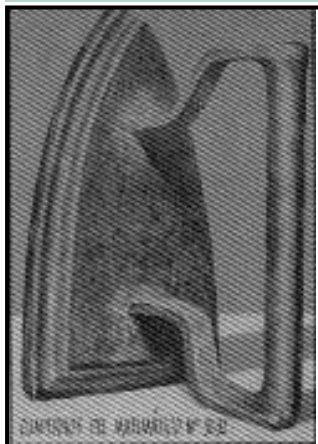




# REVISTAS

## CUADERNOS DEL MATEMÁTICO

Revista Ilustrada de creación  
Nº 31-32 Diciembre 2003 - Año XV  
IES Matemático Puig Adam  
C/Toledo s/n. Getafe 28900 Tel. 91 695 02 79



En este número especial se celebran los quince años de trayectoria de esta publicación impulsada por el aliento de la creación literaria. Contiene multitud de prosas, poemas, ensayos y traducciones de una rica diversidad de autores/as tanto de reconocido prestigio como noveles. Su elegante diseño y notable composición favorecen un placentero encuentro del lector con las últimas tendencias literarias. Y toda esta labor se

hace desde un Instituto de Enseñanza Secundaria.

## DIÁLOGOS. EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DE PERSONAS ADULTAS Año X - Volumen 1/2004 - Nº 37

[www.dialogosred.org](http://www.dialogosred.org)



El décimo aniversario de esta publicación se quiere conmemorar con el tema central de la *Formación de educadoras y educadores*. El/la educador/a se entiende en un sentido amplio y con una labor social y ética que cumplir. Bajo esta óptica se tratan temas muy diversos desde el de los valores en el currículum hasta el de internet y la desigualdad en la EPA.

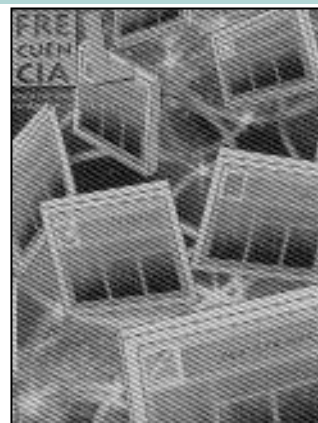
## CANILETRAS Nº 3 - Junio 2004 CEPA "Canillejas" (Madrid) C/ Las Musas, 11 Madrid 28022



Esta publicación anual supone una grata sorpresa en cada aparición: este número sigue mejorando tanto el diseño como en el contenido. Es una revista participativa que nos ofrece la atractiva y diversa actividad de sus profesores y alumnos/as. Hay que agradecer el esfuerzo de todos/as ellos/as y desear que la publicación se consolide en la EPA madrileña.

## FRECUENCIA L

Revista de Didáctica. Español Lengua Extranjera  
Número 25 - Marzo 2004  
Edit. Edinumen C/ Piamonte 7. Madrid 28004  
Telf.: 91 3085142 / Fax: 91 3199309



Número tras número esta revista se supera y nos ofrece interesantes elementos de apoyo didáctico a la enseñanza del español. Una muestra son los cuestionarios para la programación de la enseñanza aprendizaje de E/LE o la propuesta de tareas de expresión escrita respondiendo a una carta o de actividades para la clase de E/LE con alumnos inmigrantes. También se aborda el uso de internet como herramienta de enseñanza del español. La información sobre recursos es abundante.

## EDUCACIÓN DE ADULTOS Y DESARROLLO Instituto de la Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos IIZ / DVV - Nº 61 - 2004 / Obere Wilhelmstrasse 32 .

D-53225-Bonn  
[www.iiz-dvv.de](http://www.iiz-dvv.de)



En este nuevo número de esta publicación alemana en castellano se toma como tema central la educación básica y la alfabetización pero desde el punto de vista de la práctica y las experiencias que se han realizado en distintos países. Hay dos partes más de relevancia: "La educación para todos" y "Conferencias y declaraciones". Esta última sección se centra en tres encuentros sobre educación, aprendizaje y EPA celebrados en septiembre y octubre de 2003 en Tailandia, Macedonia y Malta. Sin duda ésta es una publicación de referencia indispensable para las personas implicadas en la EPA.

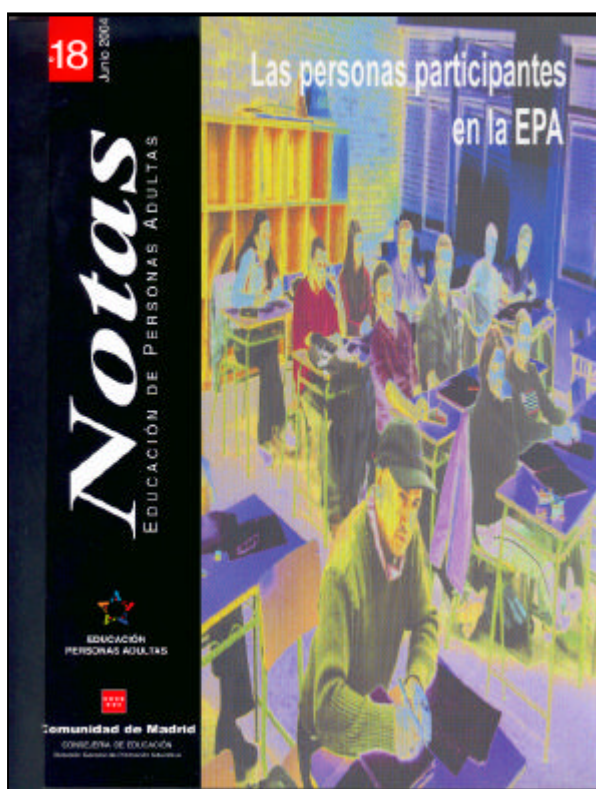
## QUADERNS D'EDUCACIÓ CONTÍNUA Nº 10 Centre de Recursos i Educació Contínua Primavera 2004 (semestral) C/Noguera, 10 46800 Xàtiva- Valencia



En esta nueva entrega de la revista del CREC, en valenciano, aparece desarrollado ampliamente el tema de "Comunidades de aprendizaje, escuelas ciudadanas y globalización".



# CÓMO PUBLICAR EN “NOTAS”



La revista *Notas* es un espacio de encuentro y reflexión sobre la Educación de Personas Adultas en sus aspectos teóricos, metodológicos y prácticos. Quienes deseen colaborar en ella han de enviar sus artículos según estos criterios:

- Las colaboraciones deberán ser aceptadas por el Equipo de Redacción y la Dirección de la Revista.
- Las opiniones expresadas en los artículos serán responsabilidad exclusiva de los autores.
- Los artículos se presentarán impresos por una sola cara, a doble espacio, en DIN-A4. A ser posible, en procesador de texto Word para Windows, con una extensión máxima de 7 hojas.
- En los artículos debe aparecer el nombre y apellidos, así como el centro de estudio o trabajo y cargo de los autores y el teléfono de contacto.

Las colaboraciones serán remitidas a:

Centro Regional de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid (CREPA)  
C/ General Ricardos, 179-bis / 28025 Madrid  
crepa@mad.servicom.es

## LA EPA DE LA COMUNIDAD DE MADRID SIGUE PROGRESANDO

	CURSO 02/03	CURSO 03/04
Modalidad presencial	56.416	58.186
Modalidad a distancia	15.814	16.469
<b>Total</b>	<b>72.230</b>	<b>74.657</b>

ZONAS	CURSO 02/03	CURSO 03/04
Madrid Capital	27	27
Madrid Este	10	12
Madrid Norte	4	8
Madrid Oeste	5	9
Madrid Sur	12	16
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>69</b>

	CURSO 02/03	CURSO 03/04
Tramo I - alfabetización	4.140	5.674
Tramo II - consolidación	9.317	7.505
Tramo III - secundario	9.441	9.870
Español para inmigrantes	5.319	5.441
E. para personas discapacitadas	—	612
<b>Total</b>	<b>28.117</b>	<b>30.292</b>

Centros creados en Curso Escolar 2003 / 04 en la Red de Centros Públicos de la Comunidad de Madrid:

- DAT MADRID ESTE:
  - "Alcalá de Henares I" (C. Penitenciario "Madrid I").
  - "Alcalá de Henares III" (C. Penitenciario "Madrid II").
- DAT MADRID NORTE:
  - "San Sebastián de los Reyes".
  - "Yucatan" (C. Penitenciario "Madrid III").
- DAT MADRID OESTE:
  - "Sierra de Guadarama" (Collado Mediano).
- DAT MADRID SUR:
  - "Aranjuez II" (C. Penitenciario "Madrid VI").
  - "Navacerrero II" (C. Penitenciario "Madrid V").
  - "Valdemoro" (C. Penitenciario "Madrid IV").



nº19

Nov. 2004

# Notas

EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS



EDUCACIÓN  
PERSONAS ADULTAS



Comunidad de Madrid

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
Dirección General de Promoción Educativa

## Las revistas de los CEPAs





# Notas

## Educación de Personas Adultas

**Directora:**

María Victoria Reyzábal  
Subdirectora General de Atención a la Diversidad y Educación Permanente

**Consejo Asesor:**

Consuelo Pérez, Florentino Sanz y Julio Lancho

**Equipo de Redacción:**

José Antonio Saiz y Manuel Rasero

**Colaboradores:**

Pilar Blanco, Javier Ramos, Francisco López,  
M<sup>o</sup> del Socorro del Fraile, Crispina Granados, Adela Medina,  
Eduardo Cabornero, Santiago S. Torrado, José Luis Moreno,  
Blanca García, Mercedes Mateos, Reyes Lavín, Fco. José García,  
Alicia Herranz, Lourdes Pérez, Teresa H. Colmenarejo,  
M<sup>o</sup> Jesús Vals, Carmelo Ruíz, Pedro Hilario e Isabel Sánchez

**Gestión y administración:**

Manuel Rasero

**Secretaría:**

David López y Luis del Valle

**Cubierta:**

Mercedes Mateos "Ruleta de revistas de adultos/as"

**Fotografías e Ilustraciones:**

Han sido cedidas/realizadas por:

-Comunidad de Madrid, CREPA, Dirección G. Promoción Educativa, CRIF Las Acacias, Revista Fusión, THINKINGHEADS, UNESCO, MEC, Comunidades Europeas UE, Asociación C. Gandalf, Aula de Cultura Valle- Inclán, PCVO Gent (Bélgica) y D. G. Tráfico

-Los CEPAs de:

Tetuán, "Rosálía de Castro" de Leganés, "El Pontón" de Collado Villalba, "Ramón y Cajal" de Parla, Canillejas, "La Mesta" de Villanueva de la Cañada, Valdemoro II, Entrevías, "La Oreja Verde" de Galapagar-Colmenarejo y Vista Alegre  
-M<sup>o</sup> Isabel Morales, José Antonio Saiz y Beatriz de la Llave

**Maquetación:**

David López y José Antonio Saiz

**Edita:**

Comunidad de Madrid  
Consejería de Educación  
Dirección General de Promoción Educativa  
Centro Regional de Educación de Personas Adultas  
C/ General Ricardos 179-bis, 28025 MADRID  
Teléfono: 91 461 47 04 / Fax: 91 461 42 19  
Correo electrónico: crepa@mad.servicom.es

**Impresión:**

B.O.C.M.  
Depósito Legal: M-6358-1998  
I.S.S.N.: 1577-3019

Tirada: 3.500 ejemplares  
Edición: 11/2004

Esta revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los

# EDITORIAL

**E**N la educación con personas adultas lo más importante es mantener viva la curiosidad de los estudiantes y su deseo de aprender. Además hay que proporcionarles los medios para comprender mejor su realidad y dirigir inteligentemente su vida.

Las palabras anteriores, que el profesor y filósofo José Antonio Marina nos transmitió en la entrevista que aparece en este número de la revista *Notas*, pueden servir de pauta para comprender mejor el concepto "educar", sea cual sea la edad de las personas. La producción de revistas propias se encuentra entre las actividades que se realizan en los CEPAs y entidades que se dedican a la Educación de Adultos/as y que intentan potenciar esa curiosidad y deseo de aprender. La elaboración de dichas revistas suele ser una tarea ardua y laboriosa por lo que supone la puesta en marcha de procesos de participación y aprendizaje en los que se ponen a prueba muchas capacidades personales y diversas estrategias colectivas. Todo ello, conjuntamente, origina una profunda dinamización educativa y social de los centros de EPA u otras instituciones y entidades de carácter formativo.

Las revistas de los centros son un factor de desarrollo educativo y social porque facilitan la difusión de experiencias, reflexiones, vivencias, actividades, proyectos, estudios, investigaciones... fruto de la propia dinámica docente interesada en propiciar la comunicación de los profesionales y participantes en los programas de enseñanza de dichos centros. También cada vez más profesores/as y alumnos/as han intentado encauzar sus inquietudes educativas, literarias y periodísticas a través de esas publicaciones escolares, transmitiendo la riqueza e innovación presentes en las actividades que realizan cotidianamente, así como las ideas y propuestas formativas que la actualidad y su contexto social les sugieren.

A lo largo del monográfico de esta revista *Notas*, descubriremos en profundidad, a través de nueve experiencias concretas de centros o entidades de EPA que editan revista educativa, el para qué de dichas publicaciones, las dificultades que aparecen en todo el proceso y cómo se puede encauzar la participación y la gestión al realizarlas. Asimismo, distinguiremos qué características peculiares tiene su producción en un centro de EPA "comarcal", en una escuela popular, en una asociación sin ánimo de lucro y en un centro penitenciario y su escuela.

Por otra parte, no podemos dejar de citar lo importantes que para todos van a ser los procesos de debate y consulta sobre la Constitución Europea y sobre la nueva Ley de Educación española. En la revista *Notas*, tal y como venimos haciendo, aparecen artículos en los que se puede vislumbrar un impulso al conocimiento de la realidad educativa y formativa en Europa y diversas propuestas de actuación inmersas en ese contexto de renovación nacional e internacional de la educación. Muestra de ello son, en este nº 19, lo publicado en las secciones de "La Firma" y de "Claraboya en otros países". Ahora que estamos en tiempos de transición y creación, el deseo de los que trabajamos en EPA es que la Constitución Europea y la nueva Ley de Educación española definan e impulsen ampliamente la Educación de Personas Adultas a través de objetivos precisos y eficaces.

# SUMARIO

## 3 Editorial

## 5 Entrevista

José Antonio Marina. Profesor, escritor y filósofo, *María Victoria Reyzábal*

## 8 La Firma

La educación española de adultos en el contexto internacional: la consolidación del modelo dual, *Julio Lancho Prudenciano*

## 16 Saber Más

Educación y diálogo: constituir el espacio educativo en la EPA, *Agustín Palomar Torralbo*  
Aprendizaje permanente y desarrollo integral de la persona, *M<sup>a</sup> Francisca Ríos González*

## 24 Experiencias

Trabajo con mujeres y animación sociocultural. Experiencia en una asociación de mujeres separadas, *M<sup>a</sup> Carmen Andújar Tornero*  
Juegos de lógica matemática en la educación, *Rafael Rodríguez Martín*

## 33

### Monográfico: Las revistas de los centros de EPA

34 Revistas periódicas realizadas en los centros educativos, *Ezequías Blanco*

36 ¿Para qué una revista en un centro de EPA?, *Paz Zamorano Guijarro*

39 Un cauce de participación: la revista del centro de EPA, *Juan Bueno Ortega*

43 Dificultades para elaborar la revista del Centro de EPA, *Jesús A. Medina Medina y Concepción Delgado Martín*

46 Gestión de la revista educativa en el centro de adultos/as, *Luis Ignacio Francisco Fuente*

49 El "centro comarcal" de EPA unido por su revista educativa, *Cristina Marchante Urgaña*

52 El valor de la información en una "escuela popular", *Eugenio Parajuá Calleja*

54 Un medio de comunicación de la asociación: la revista *Gaeli*, *Laura Pernía y Rosalía Poza*

56 El Centro Penitenciario y su revista, un gran aliciente para los internos y la escuela, *Ricardo Quesada*

## 58 Claraboya. En otros países:

La enseñanza del español, ELE, en Flandes (Bélgica), *Sabine De Fruyt*  
"Cursos de integración" para inmigrantes en Alemania, *Elke Cybulla, Tülay Savas-Lillich y Pilar Melero*

## 64 Claraboya. En Madrid:

CEPA "Tetuán": Un centro activo y participativo, *Alicia Herranz Herranz*

## 68 Noticias

## 79 Legislación

## 80 Direcciones de Internet

## 81 Libros

## 86 Revistas

## 87 Cómo publicar en la revista *Notas*



## José Antonio Marina

Profesor, escritor y filósofo

**J**OSÉ Antonio Marina es filósofo, un detective cultural que ha dedicado su labor investigadora al estudio de la inteligencia, en especial a los mecanismos de la creatividad artística, científica, tecnológica y económica. Ha elaborado una teoría de la inteligencia que comienza en la neurología y acaba en la ética. Es uno de los pensadores actuales más leído y admirado. Sus últimos libros tratan de la inteligencia, de las organizaciones y de las estructuras políticas.

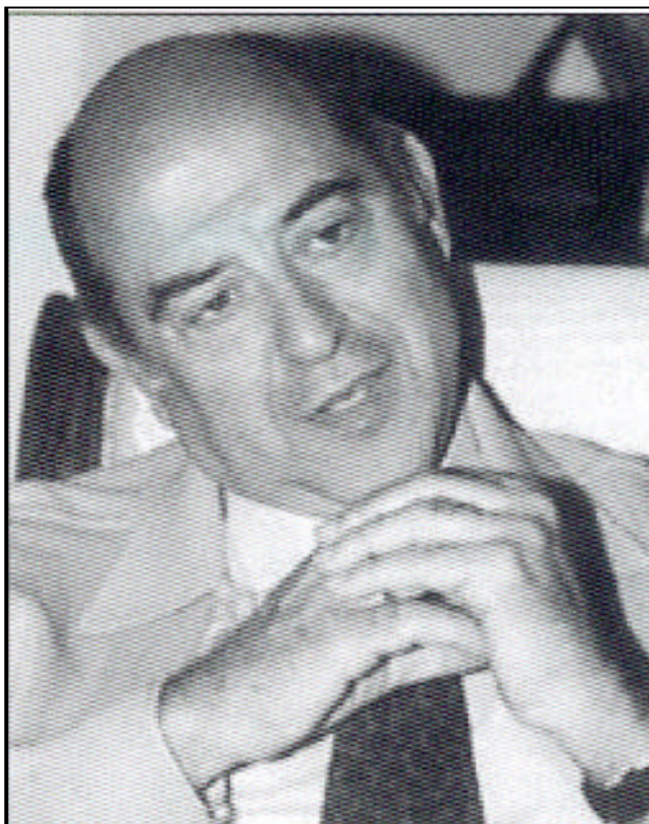
También mantiene una asidua presencia en los medios de comunicación: prensa, radio y televisión. Es colaborador habitual de *El Mundo*, *El Semanal* y otras publicaciones.

Asimismo ha recibido numerosos premios, entre ellos: Premio Nacional de Ensayo, Premio de Periodismo "Andrés Ferret", Premio Juan de Borbón al mejor libro del año, Premio Giner de los Ríos de Innovación Educativa, etc.

Algunos de sus principales obras son: "Elogio y refutación del ingenio", "Teoría de la inteligencia creadora", "Ética para náufragos", "El laberinto sentimental", "El misterio de la voluntad perdida", "Diccionario de los sentimientos", "Dictamen sobre Dios", "El vuelo de la inteligencia" y "Los sueños de la Razón".

Es autor del "Manifiesto del Maestro". En él, destaca la importante labor educadora que cumple el docente, quién, junto a la familia, es el primer educador en valores.

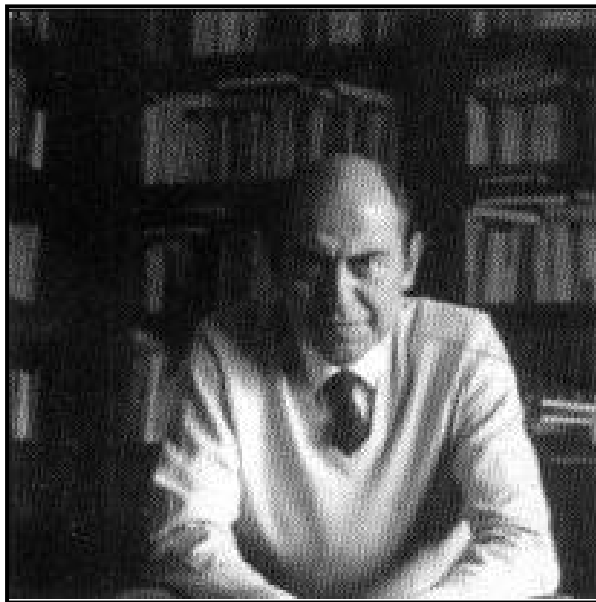
**En la escuela y, en general, en la educación a lo largo de la vida, se debe enseñar a vivir bien. Este objetivo se concreta en tres grandes aspiraciones: salud, felicidad y dignidad de la convivencia.**



Resulta de agradecer su aportación (a través de estas páginas) a la reflexión de los profesionales de la educación de personas adultas que tan al día tienen que estar en los momentos que nos ha tocado vivir.

*MVR.- Se dice que la "educación a lo largo de la vida" es un principio inspirador de nuestro sistema educativo. ¿Eso significa que dicho sistema facilita el aprender a vivir, es decir, pensar el modo de vivir más digno y ético?*

*JAM.- Es, como ha dicho, un principio, es decir, un deseo más que una realidad. Lo que propongo en mi último libro (*Aprender a vivir*, editado por Ariel) es que la escuela debe enseñar a vivir bien. Y esa*



"bondad" se concreta en tres grandes aspiraciones: salud, felicidad y dignidad de la convivencia. Necesitamos poner en práctica una "pedagogía de los recursos" que ponga a la persona en buenas condiciones para enfrentarse con los problemas que se va a encontrar: laborales, personales, afectivos, sociales, etc.

*MVR.- Una de sus últimas conferencias se ha realizado en la Asociación de discapacitados intelectuales "Aspromanis" de Málaga. A los centros de educación de personas adultas llegan a veces estas personas por indicación de sus tutores o educadores para integrarse en los programas educativos. ¿En qué aspectos las puede beneficiar estar en un centro de adultos-as no específicamente pensado para ellas?*

JAM.- Responder en general es muy difícil. Lo que se pretende es que las personas con discapacidades mantengan unas relaciones sociales lo más ricas posibles y que no se vean encerradas en un gueto. Pero en muchas ocasiones sería mucho más provechoso organizar buenos centros de acogida, facilitar un comportamiento autónomo e ingeniarlas para darles una oportunidad laboral a la medida de sus posibilidades.

**En la educación con personas adultas lo más importante es mantener viva su curiosidad y su deseo de aprender. Además, hay que proporcionarles los medios para comprender mejor su situación y dirigir inteligentemente su vida.**

*MVR.- ¿Cuáles debieran ser, a su juicio, los contenidos y valores en que deben asentarse los procesos de enseñanza dirigidos a la educación de personas adultas (EPA)?*

JAM.- Lo más importante es mantener viva la curiosidad y el deseo de aprender. Además, hay que demostrar que la cultura nos proporciona medios para comprender mejor nuestra situación y dirigir de una forma más inteligente nuestra vida.

*MVR.- Al haber estudiado repetidamente en sus investigaciones el tema de las inteligencias, surge la necesidad de que nos pueda concretar dos aspectos: ¿qué es "ser inteligente" según su criterio?, y ¿qué recomendaría hacer en los procesos educativos con personas adultas para potenciar esta facultad del ser humano?*

JAM.- La inteligencia es la capacidad de dirigir el comportamiento para salir bien parados de la situación en que estemos. Ese "bien parados" supone poder solucionar los problemas personales, afectivos, económicos, eficaz y decentemente. La educación consiste en fomentar y favorecer la adquisición de buenos hábitos cognitivos, sentimentales y éticos. Buenos hábitos cognitivos son: razonar, tener capacidad crítica, saber escuchar, saber expresarse, cultivar la memoria, etc. Buenos hábitos afectivos son la curiosidad, la serenidad, el entusiasmo, el optimismo, la valentía, la esperanza... Ahora sabemos que una parte importante de esos hábitos afectivos se aprenden.

*MVR.- ¿Qué vivencias de las personas adultas aconseja conocer en profundidad a los profesores para mejorar su labor educativa?*

JAM.- Sobre todo las creencias que tienen sobre cómo funciona el mundo y sobre lo que pueden esperar de él. Y en segundo lugar, la idea que tienen de sí mismos y de su capacidad para enfrentarse con problemas.



*MVR.- En su calidad de experto, ¿cabe hablar de la inclusión de un contenido de ética o educación cívica en los programas de la educación de personas adultas?*

JAM.- Creo que es absolutamente necesario. La ética no es un conjunto de prohibiciones, deberes, normas, etc. Es el conjunto de las soluciones más inteligentes que se nos han ocurrido para resolver dos tipos de problemas: los que afectan a la felicidad privada y los que influyen en la dignidad de la convivencia. Y conocer y practicar esas soluciones nos interesa a todos, pequeños y mayores.

*MVR.- Cualificación y capacitación son dos conceptos cuyo desarrollo se hace imprescindible para el progreso y modernización de la vida actual. ¿Qué incidencia pueden tener en ellos los programas educativos dirigidos a personas adultas?*

JAM.- Me interesa hacer una pedagogía de los recursos, de las posibilidades de los seres humanos. Toda educación ha de aumentar las capacidades de las personas. Unas veces se tratará de las capacidades afectivas, otras de las capacidades sociales, otras de las laborales. Debemos tener una idea utilitaria de la educación: debe aumentar los recursos de las personas. Pero debemos tener una idea amplia de los recursos: unos son físicos, otros intelectuales, otros laborales, otros sentimentales.

*MVR.- Muchos jóvenes de 18 años acuden a los centros de adultos para obtener el título de Graduado por haber fracasado en los IES. ¿Puede Vd. dar alguna idea de cómo trabajar con ellos para que aprovechen con éxito su estancia en dichos centros?*

**Como profesores debemos tener una idea utilitaria de la educación, es decir, necesitamos hacer una pedagogía de los recursos o, lo que es lo mismo, de las posibilidades de los seres humanos de aumentar sus capacidades afectivas, sociales, laborales, ...**

JAM.- Esos chicos suelen llegar con un profundo sentimiento de impotencia o de fracaso. Hay que intentar, sobre todo, convencerles de que son capaces de aprender. Los profesores deben proponer las metas cuidadosamente diseñadas para que experimenten la emoción de progresar, que es algo importantísimo para todo el mundo.

*MVR.- Son muy loables las palabras que Vd. dirige a la sociedad española a través del Manifiesto del Maestro; pero ¿qué diría Vd. sobre los profesores que se dedican a*

*la educación con personas adultas?*

JAM.- Podrían aplicarse todo lo que he dicho sobre los maestros. Son los cuidadores de la esperanza. Van a proporcionar una oportunidad, en ocasiones la última oportunidad, a sus alumnos. Deben ser conscientes de que mediante su trabajo -que a veces es ingrato y que parece inútil- están colaborando al gran proyecto de adecentar el mundo, de

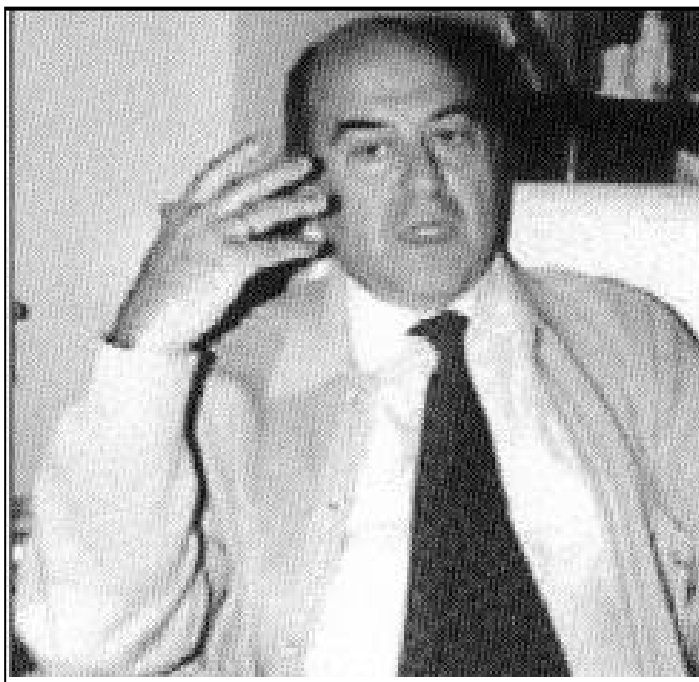
humanizar a la especie humana. Si no tenemos presente la colosal tarea en la que participamos, podemos perder la perspectiva y empanarnos en las dificultades diarias.

*MVR.- Al dirigir unas últimas palabras a los profesores, profesoras y participantes que están actualmente en procesos de enseñanza y aprendizaje en los centros de EPA, ¿qué les propondría?*

JAM.- Que se incorporen al proyecto que comenzó con el homenaje al maestro. Se trata de impulsar una MOVILIZACIÓN EDUCATIVA DE LA SOCIEDAD CIVIL.

Ni los padres ni los docentes podemos educar sin el apoyo de la sociedad. Y debemos hacérselo comprender y enrollar a la gente en este proyecto.

Pueden dirigirnos sus mensajes a [movilizacioneducativa@fad.es](mailto:movilizacioneducativa@fad.es)



# LA FIRMA

## La educación española de adultos en el contexto internacional: la consolidación del modelo dual

*Julio Lancho Prudenciano*

*Profesor y orientador del Centro de EPA "Alfar" de Alcorcón (Madrid)*

La tradicional división entre las políticas educativas y laborales españolas no ha conseguido verse modificada con la promulgación de la LOGSE ni de la LOCE. La inclusión de la regulación de la educación de adultos en una ley de ordenación del sistema educativo general, supuso acentuar todavía más los perfiles "educativos" del sector sometido a dicha norma, separándolo claramente de los aspectos "formativos"<sup>1</sup>. De hecho los aspectos relacionados con la formación profesional inicial aparecen en dichas leyes claramente segregados de los correspondientes a la "educación de adultos". La consumación del modelo dual es un hecho.

### LA CONFERENCIA DE JOMTIEM Y EL PROGRAMA FORCE

Dos acontecimientos internacionales de distinto nivel, contemporáneos a la promulgación de la LOGSE vendrían a reforzar el dualismo: la doble cultura de la educación (centrada en los aspectos sociales y compensatorios) y de la formación (volcada hacia la mejora de las cualificaciones profesionales y la mejora del sistema productivo). En 1990 tuvieron lugar la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtiem, bajo los auspicios de la UNESCO, la UNICEF, el Banco Mundial y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), y la creación

por parte de la Comunidad Europea del Programa FORCE, dedicado a fomentar el desarrollo de la formación profesional continua.

La *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* aprobada en Jomtiem recoge el clamor de la comunidad internacional ante una situación en la que el estancamiento económico, la imposibilidad para muchos países de atender los pagos de la deuda externa, el incremento de los desequilibrios entre los países ricos y pobres, el desmedido incremento de la población en los países subdesarrollados, las guerras civiles y la degradación del medio ambiente, imposibilitaban el acceso a la enseñanza primaria de unos cien millones de niños, la terminación de la misma a otros tantos y la alfabetización de casi mil millones de adultos.

Ante una situación como la descrita, el otro documento consensuado en la Conferencia, el

**En el año 2000, el Foro Mundial sobre Educación de Dakar mostró tanto la dificultad de conseguir la reducción de las tasas de analfabetismo de los adultos a nivel mundial, como de llegar a la universalización de la educación básica que se habían propuesto como objetivos los gobiernos, años antes, en Jomtiem.**





técnicos, económicos e industriales, en un contexto de competencia creciente y la perspectiva de realización del mercado interior, exige en la actualidad el desarrollo de las funciones de anticipación y de adaptación inherentes a la formación profesional continuada y el refuerzo de los dispositivos existentes<sup>2</sup>.

## EL MEMORÁNDUM SOBRE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

*Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, diseñaba un contexto en el que pudieran concretarse los distintos objetivos nacionales, en función de los recursos disponibles y de las ayudas técnicas y financieras que pudieran proporcionarles los organismos internacionales impulsores. Los objetivos generales perseguían la reducción a la mitad de las tasas de analfabetismo antes del año 2000 y la universalización de la educación básica. Sin embargo, la evaluación llevada a cabo al final del decenio en el marco del Foro Mundial sobre la Educación, reunido en Dakar, mostraba claramente la falta de realismo en la formulación de los objetivos en Jomtiem:

*La Evaluación de la Educación para Todos en el año 2000 muestra que se ha avanzado considerablemente en muchos países. Sin embargo, resulta inaceptable que en el año 2000 haya todavía más de 113 millones de niños sin acceso a la enseñanza primaria y 880 millones de adultos analfabetos; que la discriminación entre los géneros siga impregnando los sistemas de educación; y que la calidad del aprendizaje y la adquisición de valores humanos y competencias disten tanto de las aspiraciones y necesidades de los individuos y las sociedades (Foro Mundial sobre la Educación, 2000).*

Frente al carácter paliativo de los programas dirigidos a la lucha contra la exclusión social, cuyos medios resultan habitualmente insuficientes y cuya ineficiencia resulta proverbial si nos atenemos a las notables diferencias entre los objetivos enunciados y los resultados obtenidos, los programas de formación profesional continua tienen básicamente un carácter preventivo. Algunas de las razones aducidas para la creación del Programa FORCE son un buen ejemplo de ello:

*Considerando que la aceleración de los cambios*

En un contexto tan desarrollado como el de la Comunidad Europea, la formación profesional acentúa su carácter estratégico y su condición de mercado primario de formación para la población adulta. Muy lejos de las preocupaciones de Jomtiem, Europa dirigía sus esfuerzos formativos a cimentar la competitividad de su sistema productivo. *El Memorándum sobre la formación profesional para la década de los noventa* publicado en 1991 acentuaba la idea de considerar la formación como inversión. La consecuencia de esto es que un aumento y una mejora de la formación redundarían directamente sobre la competitividad del sistema productivo europeo. Pero además, el *Memorándum* trataba de impulsar la creación efectiva de un sistema europeo de cualificaciones profesionales.

En este contexto general, en el que se desarrollaron además iniciativas como la ley luxemburguesa de 4 de septiembre de 1990, de Formación Profesional Continua y, sobre todo, las leyes francesas de 10 de julio de 1989, de orientación educativa, por la que se crean los conocidos GRETA<sup>3</sup> y, sobre todo, la ley 91-1405 de 31 de diciembre de 1991, de reforma de la formación profesional, tuvo lugar en España, el 16 de diciembre de 1992, la firma del primer Acuerdo sobre la Formación Profesional Continua. Dicho Acuerdo, que estuvo vigente hasta 1996, junto con el Primer Programa de Formación Profesional 1993-1996, dieron pie a la introducción en España de dos de las propuestas más significativas del *Memorandum europeo sobre la formación profesional*. La primera de ellas fue la consideración de la formación como un activo y una inversión de las empresas; la segunda fue la fijación del objetivo de crear e implantar un sistema nacional de cualificaciones provisionales, que permitiera avanzar hacia la creación del sistema europeo. Dicho objetivo no comenzó a cum-

plirse, de una manera efectiva aunque parcial, hasta una década después, en 2002, cuando vio la luz la Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

La convergencia española con la Comunidad Europea en materia de formación profesional se acrecentó con la entrada en vigor, el uno de noviembre de 1993 del Tratado de Maastricht, en el que se define el papel de la Unión respecto de la educación y la formación siguiendo el principio de subsidiariedad con los Estados Miembros. El artículo 127.2 del Tratado muestra con claridad cuales son los intereses prioritarios de la Comunidad Europea en materia de formación profesional:

- La acción de la Comunidad se encaminará a:*
- *facilitar la adaptación a las transformaciones industriales, especialmente mediante la formación y la reconversión profesionales;*
  - *mejorar la formación profesional inicial y permanente, para facilitar la inserción y la reinserción profesional en el mercado laboral;*
  - *facilitar el acceso a la formación profesional y favorecer la movilidad de los educadores y de las personas en formación, especialmente de los jóvenes;*
  - *estimular la cooperación en materia de formación entre centros de enseñanza y empresas;*
  - *incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados miembros*<sup>4</sup>.

#### LIBRO BLANCO: CRECIMIENTO, COMPETITIVIDAD, EMPLEO

No es de extrañar la insistencia en vincular formación profesional y desarrollo en un periodo como el de los primeros años noventa en el que las transformaciones del aparato productivo se estaban produciendo de una manera acelerada. No es casual que el año en que entraba en vigor el Tratado de Maastrich se publicara el Libro Blanco de la Comisión Europea, *Crecimiento, competitividad y empleo*, cuyo punto de partida es la preocu-



pación sobre el hecho de que los profundos cambios que se estaban produciendo en el sistema productivo, en el contexto del tránsito acelerado entre la sociedad industrial y la sociedad de la información, no iban acompañados de una modificación equivalente de la cualificación de los ciudadanos. El Libro Blanco insistía en la situación deficitaria de la mano de obra europea frente a sus competidores al señalar que, mientras en Europa sólo un 42% de los jóvenes que abandonaban el sistema educativo a la edad legal establecida habían alcanzado los objetivos de la educación secundaria, en Estados Unidos la proporción aumentaba al 75% y en Japón al 90%. Y lo que resultaba más grave: *en muchas disciplinas de alta tecnología, Europa no puede contar todavía con la mano de obra indispensable para hacer investigación a nivel superior*<sup>5</sup> (Comisión Europea, 1993).

El Libro Blanco indicaba también la necesidad de flexibilizar los sistemas de educación y formación, desarrollando ofertas de formación profesional mucho más prácticas y de ciclo corto como alternativa a la universidad. Subrayaba además la importancia de que los sistemas de formación adoptasen el principio de la educabilidad (Coombs, 1971), tratando de que las personas fueran capaces de aprender a aprender en un contexto de aprendizaje permanente, habida cuenta de que una proporción considerable de las personas que acceden al mercado de trabajo tendrían *que cambiar su línea de trabajo cuatro o cinco veces durante sus vidas*<sup>6</sup> (Comisión Europea, 1993). El influjo de este enfoque en las iniciativas españolas de educación y formación de personas adultas es evidente. Dicha influencia puede encontrarse no sólo en el plano de los principios generales, sino en el diseño operativo de la nueva formación profesional inicial que deriva de la LOGSE, que rompe con la estructura

academista sustituyéndola por otra más flexible mucho más vinculada a las necesidades de cada ocupación.

## LIBRO BLANCO: HACIA LA SOCIEDAD COGNITIVA

La Unión Europea aborda el problema de la transformación vertiginosa de los mercados de trabajo y de las sociedades mundiales, enfocándolo desde el punto de vista de la educación y la formación, en un nuevo *Libro Blanco sobre la educación y la formación, enseñar y aprender, hacia la sociedad cognitiva*, publicado en 1996 en el contexto del Año Europeo de la Educación y la Formación a lo largo de la vida. Las respuestas ofrecidas por el mencionado Libro Blanco se agrupaban en torno a cinco grandes objetivos. El primero de ellos pretendía fomentar la adquisición de nuevos conocimientos, sobre todo los relacionados con las tecnologías de la información y de la comunicación, favoreciendo el reconocimiento formal de las competencias profesionales que generan mediante un sistema europeo.

El segundo objetivo buscaba vincular más estrechamente la escuela y la empresa. Esta idea se fundamenta en la nueva concepción de la formación profesional, derivada de las profundas transformaciones tecnológicas acaecidas, según la cual los conocimientos generales son imprescindibles para el desarrollo de las capacidades técnicas finales pese a que no formen parte del sistema de formación profesional específica. A medida que la tecnología libera al ser humano del empleo directo de la fuerza y la habilidad personales en los procesos productivos, las destrezas concretas obtenidas en relación con un proceso de producción determinado ceden el paso a las capacidades generales fácilmente transferibles a situaciones distintas, cuya consecución suele ser fruto de la escuela. La especialización taylorista parece dejar paso a una aplicación selectiva de capacidades generales obtenidas fuera del estricto subsistema de formación profesional. Como indica el Libro Blanco:

*En el mundo moderno, el conocimiento puede ser definido en términos generales como una acumulación de saberes fundamentales, de saberes técnicos y de aptitudes sociales, Esta combinación equilibra-*

*da de saberes, adquiridos en el sistema de enseñanza formal, en la familia, en la empresa, a través de diversas redes de información, es la que confiere un conocimiento general y transferible más apropiado para el empleo*<sup>7</sup> (Comisión Europea, 1996: 15).

El tercer objetivo era claramente compensatorio: luchar contra la exclusión, para evitar el riesgo de división de la sociedad europea entre *los que pueden interpretar, los que sólo pueden utilizar y los que son marginados*<sup>8</sup> (Comisión Europea, 1996: 11). El cuarto se centraba en el fomento del aprendizaje y dominio de tres lenguas comunitarias, tratando de facilitar la movilidad, el intercambio y, sobre todo, la competitividad de Europa en los mercados internacionales. Finalmente, el quinto llamaba la atención sobre la necesidad de equiparar las inversiones "físicas" y las inversiones en formación, habida cuenta que la mejora de los procesos productivos está relacionada directamente con el aumento de las capacidades de los trabajadores.

Parece evidente que la preocupación de la Unión Europea por la nueva situación internacional, expresada en los dos últimos libros blancos comentados y marcada por la globalización, la profunda transformación tecnológica y la configuración de las naciones desarrolladas en sociedades informativas, ha girado en torno al mantenimiento de su situación privilegiada. Como es sabido, dicha situación de privilegio está fundamentada en su potencial económico derivado de la competitividad de su sistema productivo. Un factor decisivo para el mantenimiento de la competitividad es la mejora de la adaptabilidad de la mano de obra a situaciones cada vez más cambiantes.

Pero esta cuestión sólo parece posible transformando la concepción social de la educación y de la formación, así como las prácticas educativas y formativas, que deben ser flexibles, en cuanto a los momentos vitales (formación conti-

nua, educación a lo largo de toda la vida) y a los procedimientos utilizados (sistemas de reconocimiento y validación de conocimientos y competencias adquiridas). Como puede advertirse, en el centro del problema está el conocimiento, aunque no se trate de perseguirlo de una manera romántica, pues como advierte (Sanz, 2002: 186):

*Conocer es la nueva forma de producir, de tal*

**La Unión Europea está preocupada por el mantenimiento de su potencial económico derivado de la competitividad de su sistema productivo. Por ello, la mano de obra debe adaptarse cada vez a situaciones más cambiantes, y esto sólo es posible flexibilizando las prácticas educativas y formativas, y transformando la concepción social de la educación y la formación.**

manera que cuando se habla de formación continua no se está tratando un asunto puramente cultural sino también, y sobre todo, un asunto económico. Desde esta perspectiva la educación no es un consumo social sino prioritariamente una inversión productiva.

## EL INFORME DELORS

Pese a que su aparición coincidió con la celebración del Año Europeo de la Educación y la Formación a lo largo de la vida, el *informe Delors*<sup>9</sup>, utilizado como plataforma teórica por la Quinta Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos (CONFITEA V), trata de desarrollar una dimensión más utópica de la educación de adultos y se sitúa, por lo tanto, en el polo opuesto de la visión pragmática de los comentados libros blancos de la Unión Europea. Partiendo de la tradición acuñada por la UNESCO en los *informes Coombs*<sup>10</sup> y *Faure*<sup>11</sup>, la comisión Delors sitúa en el horizonte de las sociedades modernas la posibilidad de convertirse en sociedades educativas:

*La educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI. Esta noción va más allá de la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente y coincide con otra noción...: la de sociedad educativa, en la que todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo (Delors, et al., 1996: 23)*

**El informe Delors da una visión utópica de la educación de adultos, opuesta a la visión pragmática adoptada anteriormente por la Unión Europea. En él se expresa que las sociedades modernas deben convertirse en sociedades educativas con cuatro aspiraciones para las personas: aprender a ser, a hacer, a conocer y a vivir juntos.**

Este planteamiento supone ascender a un nuevo estadio en el "desideratum" de calificativos<sup>12</sup> con los que se vienen caracterizando los cambios sociales acaecidos o por ocurrir en el postindustrialismo. La tesis del *informe Delors* señala que la sociedad educativa descansa sobre cuatro pilares o aspiraciones de las personas -aprender a ser, a hacer, a conocer y a vivir juntos- que se han hecho clásicos y que comprenderían todas las facetas de la existencia humana. La idea de sociedad educativa contiene un salto cualitativo importante en la relación

entre sociedad y educación. Lo que en la concepción clásica constituye una relación instrumental, ya sea para mejorar a los individuos, al sistema productivo o a la propia sociedad, en la que fundamenta la sociedad educativa, se produce una relación genésica, en la que lo educativo fecunda todos los ámbitos de la existencia humana.

Un planteamiento tan utópico como éste, asigna a la educación y, sobre todo, a la educación de adultos, un papel claramente desmesurado para sus fuerzas, que no tiene en cuenta su dimensión instrumental. Y aunque cada acción educativa se halla preñada de aspiraciones utópicas, también lo está de condicionamientos pragmáticos entre los que destacan los derivados de las relaciones de poder, sin cuyo entendimiento es imposible encuadrar el hecho educativo en su contexto. Como señala (Gómez R. de Castro, 1994a: 165):

*...la educación, al margen de teorizaciones, ha sido el instrumento, fuente o garantía, del ejercicio del poder. Como tal ha sido apetecida por los individuos o clases con un nivel de conciencia suficiente como para aspirar al poder. De aquí que la educación haya sido guerrera cuando las armas han sido el instrumento para alcanzar el poder; espiritual cuando las ideas o las creencias han sido el instrumento para alcanzar el poder; técnica cuando la técnica, que desemboca en armas o riquezas, sirve para el acceso al poder.*

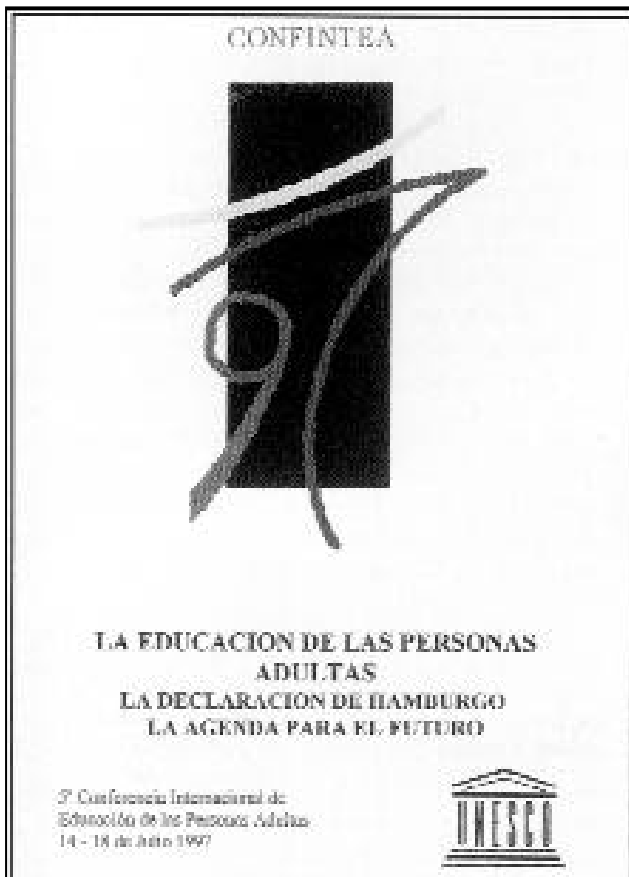
## LA CONFERENCIA DE HAMBURGO

La CONFITEA V, celebrada en Hamburgo en 1997, constituyó un corolario del *informe Delors*. Al adoptar la propuesta de éste de incorporar el término "educación a lo largo de toda la vida" en sustitución del clásico de "educación permanente", ayudaba a evitar confusiones entre la educación de adultos y la educación permanente, tal como las contenidas en la Ley General de Educación.

Además de los temas clásicos referidos al mantenimiento de profundas desigualdades educativas y sociales entre las distintas zonas del mundo, las cuestiones emergentes en Hamburgo se referían a la situación deficitaria de las mujeres frente a los varones, la necesidad de preservación y regeneración del medio ambiente, la atención a los grupos desfavorecidos -minorías, ancianos, inmigrantes, discapacitados, presos- y la situación de la educación de adultos en relación con los medios de información de masas y las tecnologías de la información y la comunicación.

En el fondo puede hablarse de un cierto mensaje bifronte en las temáticas contenidas en la





*Declaración de Hamburgo.* Las más clásicas de entre ellas parecen seguir la línea del discurso clásico de la UNESCO sobre la educación de adultos, basado en su condición compensatoria y en la utilización de la misma como palanca de liberación para los pueblos menos desarrollados. Pero junto a estas, afloran otras derivadas básicamente de las nuevas necesidades que aparecen en las sociedades opulentas, como son la atención de los derechos de las personas pertenecientes a grupos con determinados déficits -ancianos, discapacitados, inmigrantes, etc.-. La dualidad del mensaje radica en su referencia a dos tipos de sociedades destinatarias: unas desarrolladas, otras empobrecidas. Pero el mensaje es unívoco en cuanto se mantiene siempre en la perspectiva compensatoria, incluso cuando alude a temas que podrían encuadrarse en una perspectiva más economicista como los que relacionan la educación de adultos con el mundo del trabajo o con las tecnologías de la información y la comunicación.

#### EL MEMORÁNDUM SOBRE EL APRENDIZAJE PERMANENTE

En el extremo contrario, el del pragmatismo y el de la vinculación entre formación de adultos y crecimiento económico, se sitúa el *Memorándum sobre el aprendizaje permanente* presentado a debate por la Comisión Europea tras la cumbre

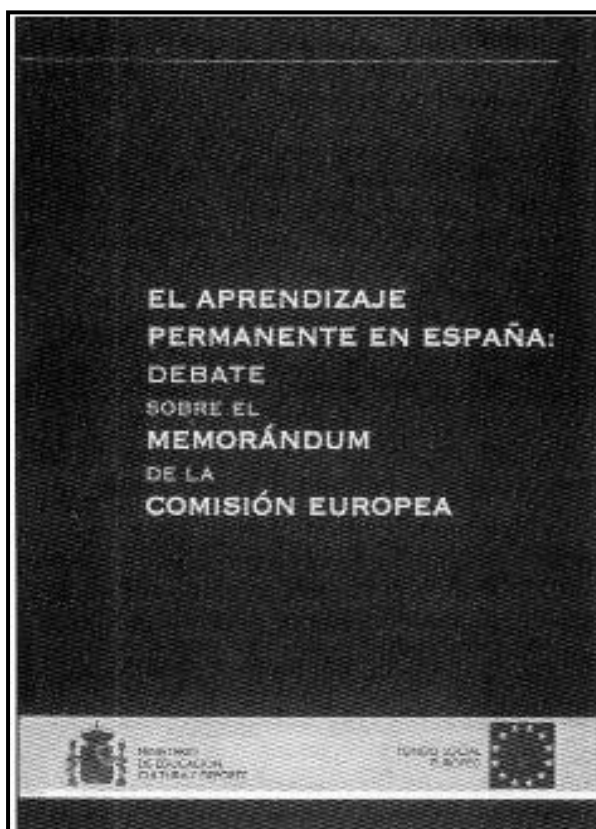
celebrada en Lisboa en el año 2000. Como se señala en su introducción *el aprendizaje a lo largo de la vida debe acompañar la transición hacia una economía y una sociedad basadas en el conocimiento para que ésta pueda tener éxito* (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000: 3). La jerarquía de los intereses económicos sobre los sociales queda evidenciada en estas palabras, tanto como en el primero de los objetivos de la Unión fijados en el Tratado de Maastrich, fuente de la que manan este tipo de iniciativas:

*...promover un progreso económico y social equilibrado y sostenible, principalmente mediante la creación de un espacio sin fronteras interiores, el fortalecimiento de la cohesión económica y social y el establecimiento de una unión económica y monetaria que implicará, en su momento, una moneda única, conforme a las disposiciones del presente Tratado*<sup>13</sup>.

El discurso europeo, a diferencia del de la UNESCO, muestra una clara dirección: la que vincula el aprendizaje permanente con el desarrollo económico y la mejora de la competitividad. El análisis de sus seis mensajes clave, *que sugieren una estrategia integrada y coherente de aprendizaje permanente* (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000: 4) muestra palmariamente que las preocupaciones de los dirigentes comunitarios se dirigen a cimentar una respuesta formativa adecuada a las necesidades de la economía europea.

En esa estrategia "integrada y coherente" se sitúa el fomento del aprendizaje permanente como medio para la obtención de las cualificaciones básicas precisas para conseguir la ciudadanía activa y la empleabilidad. Las cualificaciones básicas que el *Memorándum* apunta tienen poco de compensatorio; se refieren a las tecnologías de la información, los idiomas, la cultura tecnológica, el espíritu empresarial y las habilidades para la socialización. También forma parte de la misma el objetivo de *aumentar visiblemente la inversión en recursos humanos* (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000: 13), que conforma el mensaje clave número 2. La contextualización del aprendizaje en clave económica contenida en este mensaje es tan evidente que no deja lugar a dudas sobre

**El discurso europeo, a diferencia de la UNESCO, vincula el aprendizaje permanente con el desarrollo económico y con la mejora de la competitividad mediante la consecución, por parte de los ciudadanos, de las cualificaciones básicas precisas .**



las intenciones de sus redactores.

El interés por la innovación en la enseñanza y el aprendizaje constituye otra de las preocupaciones de los redactores del *Memorándum*, que apuntan en la dirección de generar contextos eficaces de enseñanza y aprendizaje, lo que implicaría *sistemas didácticos centrados en el usuario, con fronteras permeables entre sectores y niveles* (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000: 15). Aunque algo más adelante confiesen que *todavía sabemos y compartimos demasiado poco, por ejemplo, sobre como generar un aprendizaje autónomo productivo* (Ibíd.). Tal vez sea esta la razón por la cual, mientras el discurso teórico del aprendizaje permanente y autónomo es compartido universalmente, las prácticas mayoritarias no se hayan despegado del modelo clásico del aprendizaje académico. Como señala (Medina, 2002: 131):

*El problema, pues, no es de concepto; el problema está en que se hacen declaraciones desde el modelo basado en la educación permanente que tiene lugar en la comunidad (desde la amplitud espacio-temporal) y luego, al concretar el tiempo y el espacio educativo, se retorna al modelo basado en la enseñanza y la escolaridad (que limita la acción educativa a un tiempo y a un espacio).*

La cuarta apuesta se refiere a la necesidad de establecer sistemas válidos de reconocimiento y certificación de los aprendizajes en todo el ámbito comunitario. Esta vieja aspiración recogida por

distintos países comunitarios en leyes específicas sigue presentando todavía dificultades prácticas para una aplicación fluida en casi todos ellos y en el ámbito europeo. Las reticencias sobre la calidad de las capacitaciones obtenidas por procedimientos no convencionales siguen estando presentes en la mayoría de las sociedades avanzadas, lo que supone también una contradicción entre el discurso dominante sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida en contextos diversos y las prácticas habituales, temerosas de salirse de los rígidos raíles de la costumbre. Conscientes de esta dificultad, que inutiliza su discurso, los redactores del *Memorándum* señalan que *es preciso convencer a los empresarios y a los responsables de la admisión en los centros de educación y formación del valor de este tipo de certificación* (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000: 17).

La necesidad de disponer de servicios de orientación y asesoramiento, que constituye el quinto mensaje, es la clave de arco de un modelo didáctico basado en contextos de aprendizaje. Los profesionales de la orientación son definidos como mediadores, esto es, como gestores de una información abundantísima que puede apabullar a los ciudadanos interesados en formarse. Su papel parece evolucionar de forma paralela a la transformación de las posibilidades formativas. Cuando la inmensa mayoría de la educación y la formación era proporcionada por los sistemas formales de enseñanza, los orientadores debían actuar básicamente en el seno de éstos. Tras la apertura a otros sistemas no formales, la acción orientadora necesita salir del ámbito académico y dirigir su atención adonde se manifiesten las necesidades de los usuarios. La cuestión que plantea el *Memorándum* es la necesidad de definir este nuevo papel dentro del "continuum" comprendido entre el orientador escolar y el asesor de empresa, en un contexto de tensión público-privado.

Finalmente, el *Memorándum* resalta la necesidad de reforzar los contextos locales para el aprendizaje permanente, utilizando la fórmula de *acercar el aprendizaje al hogar*. El territorio próximo, lo local, ha sido el referente tradicional de la educación de adultos. La nueva realidad de la globalización, parece haber oscurecido esta vinculación. El planteamiento de la Comisión Europea propone devolver la mirada hacia el entorno más cercano aunque sin descuidar los grandes horizontes, siguiendo el conocido principio de "pensar en lo global, actuar en lo local". Pero además, la idea de acercar el aprendizaje al hogar contiene un sustrato de sofisticación, que sólo pueden permitirse las sociedades acomodadas. En el fondo se trata, además de proporcionar contextos de aprendizajes muy cercanos, en el barrio o en la propia

ciudad, de permitir que los ciudadanos utilicen las tecnologías informativas en su ámbito doméstico para ensanchar sus posibilidades de aprendizaje tanto en el tiempo como en el espacio virtual.

## LA CONSOLIDACIÓN DEL MODELO DUAL

Parece evidente la consolidación de un modelo dual en la educación de adultos española. De una parte, el modelo que he denominado "educativo" parece seguir las pautas y el discurso teórico dominantes en organismos internacionales como la UNESCO. Se sitúa básicamente como un efecto del desarrollo de la sociedad española de finales del siglo XX. Tiene una naturaleza fundamentalmente compensatoria y, por tanto, se dirige básicamente a la población inactiva. Su dimensión actual es desmesuradamente superior a la del periodo franquista y a la de los primeros años democráticos. Sin embargo es endeble comparada con la del modelo "formativo".

El modelo "formativo", sin embargo, está vinculado directamente al sistema productivo y, por tanto, al desarrollo económico. Su marco de acción está claramente delimitado por las directrices de la Unión Europea. Su naturaleza está regida por las grandes líneas del discurso capitalista occidental: concepción de la formación como inversión productiva y como fuente de mejora de la competitividad en una coyuntura marcada por la profunda transformación del aparato productivo internacional y de las formas de vida en las sociedades desarrolladas. Su carácter de fuente del desarrollo ha aumentado considerablemente su dimensión en relación con la del modelo "educativo".

Si la tendencia hacia el desequilibrio entre los dos modelos se mantiene cabe dudar de la consistencia a medio plazo del más débil, habida cuenta la posición de subsidiariedad social de sus destinatarios. Y como pensar en la transformación radical del "statu quo" actual parece utópico, ¿no convendría iniciar el camino hacia su integración?

## BIBLIOGRAFÍA

- COOMBS, P. H. (1971): *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, Península.
- COMISSION EUROPÉENE (1991): *Memorando de la Comisión sur la formation professionnelle dans la Communauté européenne pour les années '90*. Luxemburgo, OPOCE.
- COMISSION EUROPEA (1993): *Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI* (<http://www.europa.eu.int/en/record/white/c93700/contents.html>)
- COMISSION EUROPÉENE (1996): *Livre Blanc sur l'édu-*

- cation et la formation. Enseigner et apprendre, vers la société cognitive*. Luxemburgo, OPOCE.
- COMISSION DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2000): *Memorandum sobre el aprendizaje permanente. Documento de trabajo de los Servicios de la Comisión*. Madrid, MECD.
- DELORS, J. ET AL. (1996) : *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana-UNESCO.
- FAURE, E. et al (1973) : *Aprender a ser*. Madrid, Alianza-UNESCO.
- FORO MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN (2000): *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes* (<http://www.mec.es/adultos/index.html>)
- GÓMEZ R. DE CASTRO, F. (1994 b): "Educación de personas adultas y ocupación: La formación profesional reglada y la formación profesional ocupacional", en SANZ FERNÁNDEZ, F.: *La formación en educ. de personas adultas I*, pp. 479-522. Madrid UNED-MEC.
- MEDINA, O. (2002): "Modelos de educación de adultos: introducción a una teoría social sobre la educación de las personas adultas", en SANZ FERNÁNDEZ, F. (coord.): *La educación de personas adultas entre dos siglos: Historia pasada y desafíos de futuro*, pp. 101-143. Madrid, UNED.
- SANZ FERNÁNDEZ, F. (Coord.) (2002): *La educación de personas adultas entre dos siglos: Historia pasada y desafíos de futuro*. Madrid, UNED.

**En la educación de adultos/as española convendría iniciar el camino hacia la integración del modelo "educativo", fundamentalmente compensatorio, y el modelo "formativo", vinculado al sistema productivo y al desarrollo, presentes actualmente en ella.**

1. Utilizo el término relacionándolo con la formación profesional, mientras reservo el término "educativo" para la educación general.
2. 90/267/CEE: Decisión del Consejo, de 29 de mayo de 1990, por la que se crea un programa de acción para el desarrollo de la formación profesional continuada en la Comunidad Europea ( FORCE ).
3. Siglas correspondientes a los denominados *groupements d'établissements du second degré* dedicados a la formación de adultos.
4. *Tratado de la Unión Europea* (92/c191/01). Art.127.2.
5. Original en inglés.
6. Original en inglés.
7. Original en francés.
8. Original en francés.
9. *La educación encierra un tesoro*, 1996.
10. *La crisis mundial de la educación*, 1968.
11. *Aprender a ser*, 1972.
12. Entre otros se han utilizado los términos sociedad de la información, sociedad del conocimiento, sociedad del aprendizaje.
13. *Tratado de la Unión Europea* (92/c 191/01). Art. B.

## Educación y diálogo: constituir el espacio educativo en la EPA

*Agustín Palomar Torralbo*

*Profesor del Centro de EPA "Alto Guadalentín" de Lorca*

*A mis compañeros, por ese secreto saber  
que hace de nuestro centro un lugar de encuentro.*

### INTRODUCCIÓN

LA Educación de Personas Adultas (EPA) tiene una doble faz paradójica: en primer lugar, y de un lado, en la EPA se ha vivido la promesa del carácter perfectivo de toda condición humana; de otro lado, más que en ningún otro contexto educativo, en la EPA se ha vivido la vulnerabilidad de la educación, y, no solamente porque compare con otros contextos educativos el fracaso, sino porque, justamente, parte de él. De una manera u otra, los que trabajamos aquí sabemos que su razón de ser ha quedado confinada -y esto no es poco- a restablecer trayectorias que, por diferentes infortunios, han sido truncadas en la vida. El carácter paradójico se muestra aquí, en que ese carácter perfectivo de la educación, que se pretende incondicional desde la mirada teórica, pero sólo se trasluce como tal desde el fracaso en la vida práctica. En segundo lugar, la EPA viene a ser la que expone en mayor grado el contexto plural y complejo del proceso educativo y, en este sentido, es la etapa más sensible a las transformaciones sociales, pero, de otro lado, esa pluralidad, que puede aportar una riqueza incontestable, puede paralizar el proceso educativo por una pérdida de confianza en el trabajo que tiene que operar la educación. La pluralidad, sabemos, *per se* no es educativa.

Así pues, ni el dogmatismo que suprime la pluralidad ni el relativismo que se justifica en su solo reconocimiento pueden ser hoy orientadores de la práctica docente. Y si, en otros tiempos, el dogmatismo alimentaba una rectitud que no condescendía con las diferencias, hoy día, la educación se ve aquejada por un relativismo que, en la práctica docente, destruye los propios principios de la edu-

cación. Pero tanto un extremo como otro comparten algo: una posición donde el encuentro con lo otro -lo diferente- no se vive como conflicto. El dogmatismo y el relativismo parecen dar cobijo a un miedo que impide verdaderamente la intervención educativa: el primero porque es incapaz de bajar a la oscuridad que está más allá de la pretendida claridad en la que se instala, el segundo porque, creyendo que todo proceso que reconduzca las diferencias da muerte a éstas, queda agazapado e inmóvil en la vida práctica. El carácter paradójico se muestra aquí en que ese carácter plural, que se pretende enriquecedor desde la mirada teórica, sólo se trasluce como tal desde el conflicto en la vida práctica.

Pues bien, la siguiente reflexión, que nace en la extrañeza de estas paradojas, quisiera marcar el camino para responder a la siguiente cuestión: ¿cómo realizar un espacio educativo en EPA entre el relativismo y el dogmatismo, entre el escepticismo y el positivismo, en una sociedad marcada por el signo de la diferencia?

### EL DIÁLOGO Y EL ESPACIO EDUCATIVO EN EPA

El agua mansa del relativismo y del dogmatismo, como Orco, ha engendrado sus propias gorgonas petrificando a quien las contempla desde la vida de la educación. Sólo el diálogo, entendido de forma adecuada, puede abrir el espacio para la intervención educativa que cierran tanto el dogmatismo como el relativismo<sup>1</sup>. Ahora bien, la cuestión decisiva no es la reivindicación del diálogo por sí mismo, pues aquello que entendemos por diálogo debe tener carácter suficiente como para poder abrir un espacio vivo donde el relativismo y dog-



matismo han dejado yerma la tierra. Mi propuesta va a ser que, para que el diálogo sirva a los fines educativos y pueda ser un camino en la situación compleja que vivimos en la EPA, tiene que ser definido de forma precisa de tal forma que la práctica educativa no sea lugar de un simulacro<sup>2</sup>. Por tanto, la tesis que aquí se sustenta es que la única forma que tenemos de reconducir la diferencia y la pluralidad en la que vive inserta nuestra praxis educativa es el diálogo, pero no una concepción del diálogo que deje al albur de las circunstancias su función y tarea -en la arbitrariedad no hay lugar para la educación- sino un diálogo que pueda definirse a partir de la exigencia del encuentro con el/lo otro. Por ello, apoyándome en importantes corrientes de pensamiento contemporáneo, voy a intentar definir qué se entiende por diálogo para que éste pueda ser guía en nuestros centros de EPA. En este sentido, la palabra "guía" viene a significar algo más que simple orientación: el modo a través del cual (día) se constituye ese espacio de relación en la palabra (lógos), tomando como puntos referenciales al profesor, a la materia y al alumno.

Derivado de la situación que se describía anteriormente sobre la situación paradójica de la educación en el mundo de las diferencias, la EPA creo que puede sufrir muy especialmente la angostura que para la educación marca el no abrir ese espacio entre el relativismo/escepticismo y el dogmatismo/positivismo a través del diálogo: así, por ejemplo, el positivismo nos puede llevar a entender el diálogo como una herramienta de transmisión de la información, -así puede atenderse lo que dice un alumno, lo que dice un profesor o lo que dice al profesor y al alumno la propia materia-; el relativismo, a su vez, nos puede llevar a entender el diálogo como un vehículo de nuestro pensamiento que ningún cambio puede operar en el otro -así puede asistirse a un diálogo como un movimiento de opiniones de profesores, alumnos/as y de la propia materia-; así también, podemos presuponer que, a diferencia de otros ámbitos educativos, puesto que estamos con adultos y el hablar es más fluido, que ahí, en nuestro espacio hay sin problemas diálogo educativo; pero, también podemos pensar, y es otra forma de positivismo, que puesto que ya estamos con adultos el diálogo ha de servir a los fines de la relación personal y que nuestra tarea docente hay

que centrarla, por tanto, en el proceso de enseñanza/aprendizaje de los contenidos. Pues bien, si no hay diálogo, en el sentido estricto que queremos darle a este término, entonces no hay educación. Por ello, y al calor de nuestros clásicos, decir diálogo y educación puede ser redundante pues la educación no puede sustraerse del diálogo, no ya como herramienta, vehículo, opinión o representación, sino como lugar donde son convocados los agentes para realizar un espacio educativo.

## ELEMENTOS BÁSICOS EN LA EPA

Muchos elementos tendrían que ser considerados como "educativos", desde la administración, las fuentes curriculares, el contexto, etc., pero si deshojamos el hecho educativo de sus componentes menos esenciales, los que quedan al desnudo son: aquél que educa, el que recibe la educación y el medio a través del cual se cifra lo educativo. Pues bien, los que trabajamos a diario en medios educativos sabemos de la heterogeneidad de esos elementos y que sólo al final de un largo proceso esos elementos pueden ser torcidos hasta hacerlos converger para convertir su relación en espacio educativo. Lo que quisiera mostrar a continuación es el "cómo" puede llevarse a cabo esa transformación de las posiciones originarias hasta hacerlas constituir "espacio educativo". Ese "cómo" lleva el sobrenombre de "diálogo".

En un primer momento, mi propuesta va a ser que el diálogo en la relación profesor/alumno, alumno/alumnos, alumnos/profesor, tiene que crear las condiciones formales de ese espacio educativo, algo así como la roturación del lugar donde luego ha de trabajarse. El diálogo puede definir ese espacio a través de la exigencia de someter lo



que se dice a un riguroso procedimiento para hacer de lo que se dice algo que tendría que ser sometido a acuerdo. Tal procedimiento ha sido desarrollado por pensadores como Habermas y Apel, los cuales entienden la competencia comunicativa de los hablantes de una lengua desde la voluntad por parte de éstos de llegar a un acuerdo.

En un segundo momento, esa primera formación del espacio educativo tiene que ser atravesada por otro tipo de diálogo, aquél en el que entra en liza no sólo la forma sino también el qué, o el sobre qué del diálogo. En el contexto educativo de una clase eso sólo puede venir dado por los contenidos de la propia materia, la cual restaura el sentido de una tradición que, en nuestra cultura, toma la forma de "textos". La hermenéutica contemporánea, en autores como Heidegger, Gadamer y Ricoeur, nos ha dado las condiciones para que esa forma de diálogo pueda llevarse a cabo. Analicemos, sin perder nuestro norte, ambas posturas<sup>3</sup>.

### LA CONSTITUCIÓN DEL ESPACIO EDUCATIVO EN LA CONCEPCIÓN DEL DIÁLOGO COMO ACUERDO

Atender a la forma del diálogo es atender a las condiciones de validez del propio diálogo. En este sentido, la comunidad educativa, hay que entenderla, antes que de otro modo, como una comunidad de argumentación racional, donde la racionalidad se establece en virtud no de la competencia lingüística de sus miembros -la capacidad para producir oraciones gramaticales- sino de la competencia comunicativa. Esto hace que en dicha comunidad, integrada por profesor(es) y alumnos, se entienda el diálogo desde sus condiciones de posibilidad para llegar a un acuerdo en la comunicación; acuerdo que para que pueda darse tiene que cumplir las siguientes exigencias:

- Que todos los miembros de la comunidad tienen que ser reconocidos como interlocutores con los mismos derechos, lo cual implica que tienen que darse las condiciones para que haya un reconocimiento recíproco de todos los miembros como sujetos de la argumentación.
- Que el propio discurso argumentativo es irrefutable, es decir, no puede apelarse a algo que no esté acreditado en el propio discurso mediante razones.
- Que la validez de lo que se dice y de lo que se piensa depende de la justificación que se haga ante la comunidad de argumentación.
- Que quien argumenta se compromete, y esto

sea quizás lo decisivo, a reconocer y a que sea reconocida la validez de lo que argumenta, es decir, quien argumenta propone lo que dice con unas pretensiones de validez universal, es decir, en principio, válidas para todos. Tales pretensiones de validez son: la verdad para lo que se dice del mundo objetivo -no es posible llegar a un entendimiento sobre algo referente al mundo si presuponemos que quien argumenta miente-; la veracidad para lo que se dice de quien habla -no es posible llegar a un entendimiento que parta de las vivencias de quien habla si la pretensión de veracidad no es compartida-; la inteligibilidad en todo lo que se dice -no es posible llegar a un entendimiento si la argumentación no es inteligible-; y la corrección para las normas -no es posible, en último lugar, llegar a un entendimiento sobre las normas que rigen nuestras relaciones sociales si no se parte de que la norma propuesta es correcta<sup>4</sup>. Quien se expone a la argumentación se compromete, participa y exige una validez que siempre ha de ser supuesta porque si se negase se pediría que se reconociese lo que se está negando, o sea, se afirmaría su validez.

La primera forja de una clase como espacio educativo tiene que pasar por hacer de profesores y alumnos una comunidad de argumentación, donde se exija que los participantes aceptan las reglas de este especial juego de lenguaje, porque es la condición de que todo otro juego de lenguaje, léase el de cada materia en particular, léase el administrativo, léase el de las relaciones personales, pueda manifestarse con garantías de racionalidad. No cabe duda que el espacio se constituye a partir de la habilidad del profesor, al menos en el inicio, para que pueda garantizarse una comunidad racional de comunicación, y es él el que debe velar, como responsable y participe, para que las diferencias acciones comunicativas se realicen conforme a la validez inherente de los diferentes actos de habla, validez que tiene que ser justificada, según las circunstancias concretas, atendiendo a los principios más generales, como el de la contradicción a quien lo negara, o a los principios particulares de validez, como son la verdad, veracidad, inteligibilidad y rectitud. Como puede apreciarse aquí lo importante no es tanto el qué se dice cuanto la forma y la presentación en la que debe ser dicho, y es importante esa forma o presentación porque, tal y como ha mostrado la filosofía discursiva, ponemos en juego nuestra racionalidad comunicativa. Y este trabajo, el de aprender y enseñar a argumentar en la praxis misma de cada clase con la coherencia necesaria para ello hasta hacer una comunidad de argumentación, haría de nuestros centros de adul-

**El diálogo en las relaciones entre profesor/alumno, alumno/alumnos y alumnos/profesor, debe crear las condiciones formales del “espacio educativo”, apoyándose en la palabra “compartida” mediante el debate y en la palabra “comprendida” a partir de los textos que constituyen nuestra tradición histórica.**

tos, por otra parte, un lugar privilegiado para la educación política en los procedimientos de la democracia.

### LA CONSTITUCIÓN DEL ESPACIO EDUCATIVO EN LA CONCEPCIÓN DEL DIÁLOGO COMO COMPRENSIÓN

Hemos hablado de la forma en cómo debe entenderse el diálogo como procedimiento para que pueda ser lugar de constitución de un espacio educativo. Pero esta concepción básica del diálogo necesita ser complementada con otra: aquella que entiende la comunicación y la palabra no desde el punto de vista de la argumentación válida sino desde aquello que capacita al diálogo para la comprensión. Pero, ¿cómo debe ejercerse la comprensión para que sustancie el diálogo? En primer lugar, y esto es decisivo para nosotros, la comprensión no es un movimiento que va de una subjetividad a otra, la comprensión no se sitúa en el desplazamiento de un pensamiento hacia otro, aunque la hermenéutica romántica así lo entendió. "El comprender, como dice Gadamer, debe entenderse menos como una acción de la subjetividad que como un desplazarse uno mismo hacia un acontecer de la tradición en el que el pasado y el presente se hallan en continua mediación"<sup>5</sup>. Este desplazamiento hacia un acontecer de la tradición que tiene para nosotros, en el contexto educativo, el nombre de materia o currículo es el que produce la mediación del profesor y del alumno. Nuestra relación dialógica es la que viene dada ahora por la mediación de la materia como depositaria de una tradición, principalmente escrita, de la cual recibe su autoridad y dignidad. El "texto", en el sentido amplio que la lingüística ha dado a este término, antes que como material didáctico tendría que ser visto como un interlocutor con el que habría que entrar en pugna no sólo el alumno sino también el profesor, porque el texto es, en principio, aquello que puede erigirse en mediador, por no agotar nunca su sentido. Pues bien, no puede darse la constitución de un espacio educativo si junto al diálogo de los hablantes no nos hacemos dialogar con la tradición histórica que tiene su manifestación en nuestros textos. No puedo resistirme a decir que, desde este punto de vista, es superfluo ese debate que en ciertos

ambientes pedagógicos va renaciendo cual ave fénix sobre qué facultades son las que hay que aplicar para el aprendizaje, como si en un verdadero diálogo con la historia, no estuviera presente sólo nuestro ser.

### CONCLUSIÓN

Cuando aquello que enseñamos y queremos aprender, lo mantenemos y miramos en el espejo de la validez que hace posible el diálogo mismo, los tres ángulos originarios de la relación triádica en la educación se van ensanchando hasta constituir un espacio educativo, que, saliendo al paso de las paradojas iniciales, abre un lugar ahí, en esa zona intermedia de nadie, *inter-homines*, pero común, donde es posible un diálogo como encuentro entre los que se muestran a sí mismos en la palabra compartida y los que hacen su presencia, como tradición, en la palabra escrita. Si nuestros centros de adultos se mantienen vivos como comunidades dialógicas serán modelo y ejemplo de cómo el carácter perfectivo de toda vida humana que no olvida la palabra del otro, tiene un compromiso con la educación.

<sup>1</sup> Amén de que el relativismo pueda ser visto como una forma de positivismo, esto es algo insuperable, amén de que el positivismo conviva con la anuencia del relativismo, amén de todo esto, hay que decir que positivismo y relativismo en el temor del otro se cierran, a su vez, en sí mismos sin hacerse respectivamente problemáticos. Cuando esto sucede ya no hay vida intelectual.

<sup>2</sup> "Simulacro" quiere decir que en educación también hay que escuchar voces que no reproduzcan un discurso que por repetido parece verdadero, voces que prefieren salvaguardar el silencio ante el fracaso humano/educativo antes que sumarse a voces que siguen otras sin saber de que voz son guía. No aceptar el simulacro significa no desfigurar la experiencia educativa en entornos no humanos.

<sup>3</sup> Ciertamente, es difícil hacer convivir dichas concepciones filosóficas pues, en buena lid, algunas de ellas se han desarrollado por oposición a otras. Hay, como un mínimo conocedor de la filosofía contemporánea sabe, puntos de litigio, cuestiones de una que sólo otra toca tangencialmente, cuestiones de principio incompatibles, pero, a pesar de todas estas diferencias, podemos tomar su punto de partida -el lenguaje, el diálogo- como un lugar común a ellas, y para los fines educativos que nos proponemos tomarlas en sus aspectos complementarios, dejando a un lado sus puntos conflictivos.

<sup>4</sup> Cfr. McCARTHY, T. (1995): *La teoría Crítica de Jürgen Habermas*, pág. 332. Madrid, Tecnos.

<sup>5</sup> GADAMER, H-G. (1977): *Verdad y método*. pág. 360. Salamanca, Sígueme.

# Aprendizaje permanente y desarrollo integral de la persona

María Francisca Ríos González

Doctora en Pedagogía Tutora en el C. A. de la UNED en Sevilla (Educación Social y Psicopedagogía)

*Todo individuo debe tener la posibilidad de aprender durante toda su vida.  
La idea de educación permanente es la clave de arco de la ciudad educativa.*

E. Faure (*Aprender a ser*, 1972: 265).

## 1. INTRODUCCIÓN

EN este artículo pretendemos abordar el tema del desarrollo integral de la persona humana dentro de los planteamientos de la UNESCO. Para ello, tomamos cinco de sus Conferencias Internacionales sobre educación de adultos y tres sobre temas generales: Elsinor (1949); Montreal (1960); Tokio (1972); Nairobi (1976); París (1985); Jomtien (1990); Hamburgo (1997), y Dakar (2000).

La educación permanente debe garantizar el desarrollo armónico de todas las vertientes de la personalidad de los seres humanos.

Para lograr el crecimiento global de cada uno, debemos tener en cuenta los aspectos: académicos, profesionales, culturales y sociales de la educación. Por medio de la articulación coherente de todos estos elementos y de forma continua, conseguiremos formar a hombres y mujeres con iniciativa propia; con sentido de la responsabilidad; capaces de convivir en paz con los demás, y de colaborar en la construcción de un mundo mejor para todos.

A continuación analizamos estos cuatro aspectos o pilares de la educación permanente.

## 2. DIMENSIÓN ACADÉMICA

Dentro de la vertiente básica o académica de la educación permanente, se engloba la alfabetización y la educación compensatoria. Pero es la alfabetización el elemento que más se estudia en las Conferencias de la UNESCO, como veremos a continuación.

betización es un factor básico de la educación popular y de la educación de los adultos para conseguir hombres independientes en la vida profesional, social y cultural. De este modo, el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo se convierten en un instrumento indispensable para que la población consiga su desarrollo y pueda participar en la vida social. Asimismo Montreal (1960), coincide con Elsinor al aclarar que la alfabetización es la herramienta básica de la educación de adultos; educación que también debe atender a los grupos más desfavorecidos de la sociedad y a las zonas rurales. Pero la originalidad de la Conferencia de Montreal está en proclamar que la educación básica debe ir unida a la formación profesional, y ambas preparar a los individuos para que puedan afrontar los cambios que se producen en el medio laboral y social.

Por su parte, las Conferencias de Tokio (1972) y de Nairobi (1976), sostienen que la alfabetización es un requisito básico de la educación de adultos. Pero Tokio va más allá al considerar por primera vez la importancia de la alfabetización funcional para que las personas puedan interpretar la realidad que les rodea con acierto y coherencia y así mejorar su desenvolvimiento en la sociedad. En la misma línea Nairobi (1976), distingue entre una alfabetización básica y otra funcional, para garantizar el desarrollo integral de la persona. En general, la alfabetización es una pieza indispensable dentro de la educación, para que los adultos se formen y puedan salir del estado de humillación provocado por la ignorancia y además un vehículo de extraordinaria potencia para eliminar las desigualdades individuales y colectivas. La de París (1985), que estudia con intensidad la necesidad de la alfabetización en el mundo, aboga por una alfabetización funcional, social, cultural y universal, que garantice el pleno derecho de todos a la educación.

Al respecto, Elsinor (1949), señala que la alfa-



Y llegamos a la Conferencia de Jomtien (1990), dedicada por la UNESCO al estudio de la educación básica de niños, jóvenes y adultos. En ella la alfabetización es defendida como una necesidad para todos y plantea la nueva visión de la educación básica en el mundo, centrada en satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje. Al igual que las tres Conferencias anteriores, Jomtien ve necesaria tanto la alfabetización básica como la funcional y habla sobre la importancia que ejerce la educación compensatoria para aquellos que se encuentran en una situación de desventaja o marginación. En este mismo sentido se proclama el Foro de Dakar (2000), al indicar que aunque se han hecho logros al respecto, aún hay mucho camino por recorrer y objetivos por alcanzar. Dakar manifiesta que la educación básica es el mejor medio que tienen los seres humanos para formarse y con ello mejorar sus vidas y vivir con dignidad.

Hamburgo (1997), también se decanta por una alfabetización básica y funcional que ayude a los individuos a participar en la vida social. Es también una condición indispensable para lograr el desarrollo económico y social de las naciones. Pero Hamburgo huye del concepto tradicional de la alfabetización remedial o de segunda oportunidad para afirmar que lo esencial es crear una verdadera cultura escrita que fomente la participación activa de todos en las diferentes facetas de la vida.

En suma, todas estas Conferencias de la UNESCO manifiestan que la educación básica es un elemento esencial dentro de la educación a lo largo de toda la vida. Y que es la alfabetización en todas sus formas el elemento clave para que las personas puedan formarse, mejorar sus vidas, actuar cabalmente, afrontar los nuevos retos profesionales y sociales, y participar activamente en la sociedad de la que son miembros.

**En la mayoría de las conferencias de la UNESCO se manifiesta que la educación permanente debe garantizar el desarrollo armónico de todas las vertientes de la personalidad de los seres humanos para que tengan iniciativa propia, sean responsables, convivan en paz con los demás y colaboren en la construcción de un mundo mejor.**

### 3. DIMENSIÓN PROFESIONAL

Aunque todas las Conferencias de la UNESCO destacan la importancia que tiene la formación para el ámbito laboral (ya sea técnico-profesional u ocupacional), cada una de ellas aporta aspectos importantes al estudiar la educación permanente, como señalamos seguidamente.

Desde Elsinor (1949), se habla de la necesidad de cubrir esta vertiente de la educación, principalmente orientando y formando a los adultos para la vida laboral y perfeccionándolos según la necesidad que tenga cada uno. Montreal (1960), indica que la educación técnica es necesaria e imprescindible para: afrontar los nuevos cambios que se están produciendo, favorecer el progreso económico-social y la vida misma de los individuos. También, podemos decir que estas dos primeras Conferencias de educación de adultos coinciden en señalar que es preciso crear desde el núcleo de cada profesión un humanismo nuevo, sin ignorar los valores propios de la condición humana.

Las de Tokio (1972) y Nairobi (1976), manifiestan que esta dimensión de la educación debe buscar el desarrollo integral del individuo, favoreciendo la realización completa de su personalidad. Tokio también destaca que se debe adecuar la formación técnica a los nuevos cambios sociales, económicos y políticos del momento, y Nairobi señala la urgencia de adaptar la escuela al trabajo para preparar a los individuos desde pequeños, al mundo laboral.

Seguimos con París (1985), que nos recuerda: 1) que para que los individuos puedan ganar dignamente su sustento deben estar previamente formados y preparados para el ejercicio de su profesión, y 2) que la instrucción técnico-profesional favorece la participación activa de cada individuo en la vida laboral y social. En Jomtien (1990), también se reflexiona sobre esta cuestión y se afirma que la formación profesional de la población contribuye al desarrollo: social, económico y tecnológico de cada país y de la humanidad en su conjunto. Esta Conferencia aboga por formar adecuadamente a cada persona para que desempeñe su trabajo honradamente. Por su parte, en Dakar (2000), se sigue manteniendo esta idea, e insiste en la importancia de lograr una buena adaptación al puesto de trabajo, acorde con los cambios en la vida laboral y social.

Y llegamos a la CONFINTEA V (Hamburgo), donde la UNESCO sigue haciendo hincapié en todos estos puntos; pero sobre todo insiste en la necesidad de la formación técnica para:

- 1) Eliminar los desajustes sociales entre ricos y pobres.

- 2) Ser anticipadora del futuro en la vida de las personas, adaptándolos a un mundo en continua evolución.

En síntesis, la dimensión para el ámbito laboral, según las Conferencias de la UNESCO que estamos analizando sirven para:

- 1) Mejorar la vida de cada individuo (en todas sus vertientes).
- 2) Contribuir al progreso: tecnológico, económico y social desde el puesto de trabajo.
- 3) para afrontar adecuadamente los desafíos que se producen en la vida laboral y en la sociedad en su conjunto. Se apunta que la mejor alternativa es adaptar la escuela al trabajo, para equilibrar el binomio oferta-demanda de empleo, lo mejor posible.

#### 4. DIMENSIÓN HUMANA

Todas las Conferencias que estamos analizando consideran que el desarrollo personal y cultural es una pieza clave dentro de los contenidos de la educación permanente. Pero vamos a analizar las principales semejanzas y diferencias que existen en cada una de ellas.

En la de Elsinor (1949), se destacó la importancia (como hemos apuntado con anterioridad), de crear un humanismo nuevo. Este humanismo es la consecuencia de:

- 1) Formar a ciudadanos nuevos capaces de edificar un mundo más humano, solidario y democrático.
- 2) Suscitar la curiosidad cultural.
- 3) Fomentar la participación activa de los adultos en esta tarea. Montreal (1960), aunque sigue defendiendo las ideas expuestas en la primera Conferencia de educación de adultos, advierte que el hombre debe ser sujeto y no objeto, de ahí la necesidad de formarlo íntegramente. Esta visión humanista de la educación de adultos debe garantizar el respeto a los conocimientos y valores culturales de todos los pueblos. En 1972, la Conferencia de Tokio se decanta por una educación de adultos que sea capaz de atender todas las facetas del desarrollo humano. Y Nairobi (1976), que defiende una educación de adultos que además de potenciar el desarrollo completo de la personalidad, dé importancia a la cultura,

puesto que es el camino más corto para crear nuevos valores y actitudes en los individuos.

En la de París (1985), se sigue considerando relevante el enriquecimiento integral y la creatividad del individuo. En esta Conferencia, se le dio un gran impulso a la dimensión humana de la educación y al papel que ejerce la alfabetización en el desenvolvimiento de cada uno.

Jomtien (1990) y Dakar (2000), también estudian la cuestión del desarrollo personal dentro de la educación de niños, jóvenes y adultos. Jomtien jerarquiza e indica que primero se deben tener cubiertas las necesidades básicas de aprendizaje y, en segundo lugar, y como consecuencia, se debe conseguir el desarrollo completo de los seres humanos. Y Dakar (2000), que sigue en la misma línea de Jomtien, puntualiza que la educación permanente debe dar las pautas para alcanzar el desarrollo integral de las personas; desarrollo que hará que cada uno actúe en su vida con responsabilidad, libertad y respeto hacia los demás.

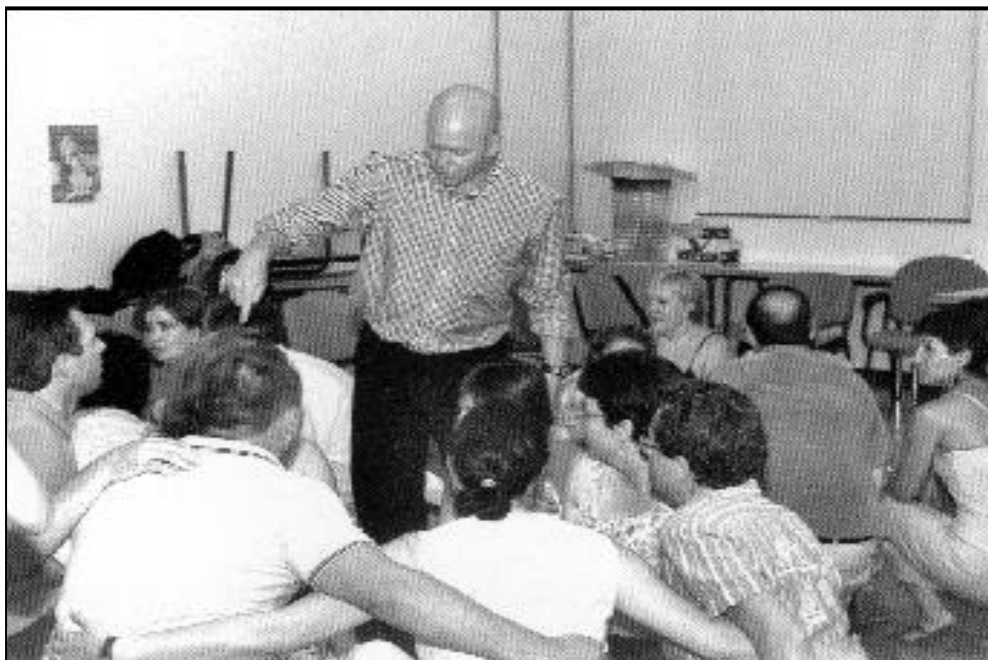
En conclusión, según las Conferencias de la UNESCO de nuestro estudio, la educación de adultos no debe ignorar la dimensión personal y cultural del desarrollo humano. La idea de aprender a ser requiere: transmitir a los individuos valores humanos y culturales para que los puedan poner en práctica en su vida, colaborando en la construcción de un mundo mejor para todos y ejerciendo su libertad de manera responsable.

#### 5. DIMENSIÓN SOCIAL

La vertiente social de la educación permanente tiene gran relevancia en las Conferencias de la UNESCO.

La idea que lleva a la Conferencia de Elsinor en 1949 a defender esta cuestión, es entender que por medio de la educación de adultos se podrá reforzar el sentido de la responsabilidad social,

**Los cuatro pilares de la educación permanente que aparecen constantemente en las conferencias de la UNESCO se refieren a: su vertiente básica o académica (alfabetización y educación compensatoria); su dimensión profesional (técnica u ocupacional); su vertiente humana de desarrollo personal y cultural; y su dimensión social en la que el valor de la paz es el más anhelado.**



moral, intelectual y cívica de las personas de esta época. Elsinor manifestó que la acción social de la educación de adultos aumentará los valores sociales de la humanidad y garantizará el entendimiento entre las naciones. En la misma línea se proclama la de Montreal, once años más tarde, al especificar que esos valores sociales emanados de la educación de adultos eliminarán las distancias y los odios entre las naciones y se mejorará la comprensión y la ayuda entre todos.

Tokio (1972), insiste en que la dimensión social de la educación permanente debe servir para la construcción de las naciones y lograr su identidad nacional; para llegar a la cohesión social y, en definitiva, para fomentar el cumplimiento de la responsabilidad social. Nairobi (1976), hace suya la concepción de los grandes problemas que atentan contra el progreso mundial y el desarrollo íntegro del ser humano, por lo que encuentra totalmente necesaria esta faceta de la educación permanente como alternativa. En Nairobi se clarifica que se debe garantizar el respeto a la dignidad, a los derechos y a las libertades de las personas en su integridad.

En París (1985), se está de acuerdo en todo lo manifestado nueve años antes en Nairobi, haciendo hincapié en la importancia de la dimensión social de la educación de adultos no sólo para defender los derechos humanos, sino para garantizar el progreso económico, cultural y social de la humanidad. En Jomtien (1990), se apunta que la dimensión social de la educación debe ayudar a eliminar las desigualdades sociales y a mejorar las condiciones de vida de las personas, comunidades y naciones. Y Dakar (2000), señala su necesidad para lograr el cambio social y para que las perso-

nas puedan vivir con dignidad; siendo requisito básico la accesibilidad de Todos. Y, por último, en la de Hamburgo (1997), se plantea la dimensión social de la educación como la herramienta que contribuye a eliminar las desigualdades sociales, la pobreza y las injusticias; y a proteger los derechos humanos y consolidar un estado democrático.

Sintetizando, la dimensión social de la educación permanente es necesaria para conseguir: la paz, la solidaridad, la libertad, la justicia, la democracia, la comprensión, la cordura, la generosidad, la ayuda, el respeto, la fraternidad, la cooperación, el entendimiento, la igualdad, la tolerancia y el diálogo en el mundo. Podemos decir que todas las Conferencias mencionadas coinciden en señalar que es la paz el valor más anhelado a lo largo de la historia, y así ha quedado reflejado en todas las manifestaciones de la UNESCO de nuestra investigación.

## 6. A MODO DE CONCLUSIÓN

Por medio de los contenidos académicos, profesionales, culturales y sociales de la educación permanente lograremos formar a hombres y mujeres: íntegros, trabajadores y responsables; capaces de apreciar el valor de la vida, de convivir pacíficamente con los demás y con sentido crítico; hombres y mujeres que participen activa y constructivamente en el mundo en el que les ha tocado vivir y que, además, lo hagan de una forma comprometida.

## PÁGINAS WEB PARA CONSULTA SOBRE LA TEMÁTICA DEL ARTÍCULO

[www.unesco.org](http://www.unesco.org)  
[www.unesco.org/education/uie](http://www.unesco.org/education/uie)

# EXPERIENCIAS

## Trabajo con mujeres y animación sociocultural

### Experiencia en una asociación de mujeres separadas

*M<sup>a</sup> Carmen Andújar Tornero*  
*Trabajadora Social*

EN el marco de la acción social se toma esta experiencia de animación sociocultural que se lleva a cabo dentro de una asociación de mujeres. Esta entidad tiene la peculiaridad de ser una asociación que no sólo representa a las mujeres, sino que abandera el apoyo y salvaguarda de los intereses de las mujeres separadas, divorciadas o en trance de separación y a su descendencia. A parte de este carácter reivindicativo, la asociación actúa en la cobertura de otras necesidades que se observan en el colectivo de mujeres separadas y sus hijos/as, apoyando servicios de asesoramiento profesional (jurídico, psicológico y social) y fomentando las actividades que facilitan el desarrollo personal, la creación de una nueva red de relaciones, la participación social y el ocio.

Sobre una de estas actividades, que se lleva a cabo dentro del Proyecto "PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN GRUPAL PARA MUJERES MALTRATADAS", y que se ha generado en la asociación con el propósito de facilitar un mayor desarrollo personal y contribuir a la superación favorable de la experiencia de la ruptura, se produce la siguiente investigación.

#### DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

La animación socio-cultural (ASC) objeto de este trabajo se desarrolla en la Asociación Española de Mujeres Separadas y Divorciadas "Carmen García Castellón", entidad que tiene su sede en la ciudad de Madrid (C/ Bravo Murillo, 154 - 4<sup>º</sup>A). Las directrices en que se fundamentan los programas de actuación que se desarrollan en la Asociación, son las marcadas por los Planes de Igualdad desarrollados por las administraciones. Existen dos programas marco que garantizan el

funcionamiento de la Asociación y dos proyectos que complementan esta labor. Son los siguientes:

"Programa de Apoyo al Movimiento Asociativo", que contempla entre sus objetivos las labores de la Asociación que se relacionan con la parte más reivindicativa o de representación social del colectivo. "Programa de Intervención con Familias en Situación de Riesgo y/o Violencia", que desarrolla dos líneas de actuación: la atención directa y la sensibilización. "Proyecto de Coeducación para la Superación de Estereotipos Sexistas en Familias Afectadas por la Ruptura Conyugal" y "Proyecto de Prevención e Intervención Grupal para Mujeres Maltratadas".

#### a) Características de las mujeres

Las mujeres que nos consultan, vienen en mayor proporción a hacer consultas de tipo jurídico, en segundo lugar van las demandas de tipo social y, por último, las peticiones de tipo psicológico. De la misma consulta puede surgir más de una demanda, pero sólo se refleja la que la mujer hace más explícita. Dentro de las demandas de tipo social la más corriente es la de querer encontrar un círculo de relaciones. Esto muestra que las necesidades expresadas no siempre coinciden con las más urgentes de atención, pues de la valoración inicial que hace la Trabajadora Social en la entrevista de toma de contacto se intuyen diversas problemáticas sociales, siendo las más comunes las dificultades psicorelacionales, el conflicto conyugal o el aislamiento frente a las otras mujeres.

La edad de las mujeres que nos consultan oscila entre todos los tramos de edad, siendo la media de 44 años, aunque los tramos de edad más



numerosos son los comprendidos entre los 36 y los 50 años. Pero las mujeres que permanecen en contacto y participando en las actividades de la Asociación son las de más edad, dado que encuentran menos oportunidades de establecer relaciones fuera de la Asociación y están menos comprometidas con las responsabilidades familiares porque los hijos/as son ya mayores. La procedencia es esencialmente de contextos urbanos.

### b) Características de la experiencia

Esta experiencia de ASC responde a la modalidad de educación no formal. Si tenemos en cuenta los elementos que califican a ésta, podríamos definir que se trata de una experiencia de educación no formal por tratarse de actividades de corte pedagógico que se sitúan fuera del contexto educativo formal u oficial, y se distinguen de la educación informal por su carácter intencional.

Recogiendo los conceptos desarrollados sobre el término "educación no formal" estaríamos hablando del conjunto de actividades estructuradas para facilitar aprendizajes diversos fuera del contexto educativo y con la ventaja de ser flexibles en cuanto a la metodología, la exigencia de logros, los contenidos, la edad de participación, el medio en que se celebran y la fuente de financiación, manteniendo como elemento aglutinador al sujeto como agente activo de su propia formación o desarrollo. La experiencia de educación no formal a que nos referimos se puede complementar con otros elementos que la matizan y permiten aclarar. Por ejemplo, contempla las características de ser una educación abierta ya que los medios, los métodos, las materias y los objetivos de aprendizaje superan los contextos convencionales, fomentando la capacidad del sujeto de aprender de aprender y de aplicarse lo aprendido.



También se puede hablar de "educación de adultos" dado que se destina a personas adultas que ya completaron su escolaridad y aún siguen permeables a una formación más integral. Además hay elementos de una "educación liberadora", desarrollando una comprensión crítica de la realidad y de una "educación permanente" dado que mantiene abierto el proceso de desarrollo personal. Sin olvidar la "educación para el ocio y el tiempo libre" con su invitación a la ocupación voluntaria, autónoma y creativa en actividades de entretenimiento, disfrute o recreación. No hay que dejar de mencionar nuevas modalidades dentro de la educación no formal que completan este conjunto de matices que definen la experiencia como la coeducación (o educación para la igualdad de oportunidades) y la educación en valores.

### c) Destinatarios y actividades

Nuestra experiencia de ASC dentro de la educación no formal engloba todas las actividades comunitarias desarrolladas en la Asociación dirigidas a las socias, fuera de la mera atención profesional. El campo de animación en el que se desempeña la experiencia es el de los grupos naturales que surgen en el contexto de las usuarias de la Asociación.

Las actividades se refieren a los campos de la extensión cultural (acceder al disfrute de la expresión artística) y cambio social (entendiendo éste como compromiso en desarrollar el espíritu crítico y aplicarlo al resto de facetas de la vida) fundamentalmente. Lo que más se potencia, dadas las necesidades observadas en el colectivo de mujeres separadas que son las beneficiarias directas, son las actividades de socialización y desarrollo personal. Por lo que podría decirse que la característica fundamental de las actividades que responden a la ASC dentro de la Asociación es la formación personal y de grupo.

En el contexto de la Asociación se realiza una programación de actividades dirigidas a las mujeres, en ocasiones a sus hijos/as, independiente del funcionamiento de los distintos gabinetes de asesoramiento profesional. Dicha programación a la que se le da difusión por medio de un boletín informativo editado mensualmente, y que se dirige a las socias y nuevas consultan-

tes, recoge las diversas actividades que sirven de encuentro. Éste es un aspecto primordial que se pretende cubrir, dada la demanda de encontrar nuevos círculos de relaciones para superar el aislamiento que produce la nueva circunstancia de vida sin pareja.

Los encuentros pueden ser: de tipo cultural, como visitas guiadas a museos o monumentos emblemáticos y salidas al teatro; de esparcimiento, como reuniones, excursiones y visitas a ferias; formativos, como los talleres de igualdad y el ciclo de cine-forums y las tertulias; o terapéuticos, como el grupo de mujeres y el grupo de entrenamiento a madres.

## ANÁLISIS DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

### a) Concepto y objetivos

El concepto de animación contemplado en la experiencia de ASC que nos ocupa es el que describe la animación como: la metodología que ayuda a dinamizar y poner en movimiento a sectores de población que comparten un territorio, a través de su participación activa, rescatando o reforzando sus identidades culturales y favoreciendo formas de organización que generen o refuercen las redes de relaciones y hagan posibles cambios sociales y mejoras en su calidad de vida. Esta es una definición que refleja claramente el concepto de animación presente en este proyecto.

En la programación de actividades que realiza la Asociación a lo largo del año, se encuentran diversos ejemplos de la animación sociocultural que se lleva a cabo y se planifica respondiendo a las demandas y a las necesidades que se observan en el quehacer profesional con el colectivo de mujeres con el que se trabaja. En todas las actividades propuestas existe un objetivo principal que sustenta la Animación Sociocultural que se desempeña en la Asociación, que es el "encuentro interpersonal". Junto a éste se pueden encontrar otros como el esparcimiento, la extensión cultural o el desarrollo personal y de la autonomía. Si bien en muchos casos la participación en las actividades revierte fundamentalmente sobre la propia recuperación de la mujer de la experiencia, en muchos casos traumática, de la ruptura y en la

estimulación de nuevas formas de relación con el entorno más plenas, conscientes y participativas. En definitiva, convertir a la mujer en agente de su propio desarrollo.

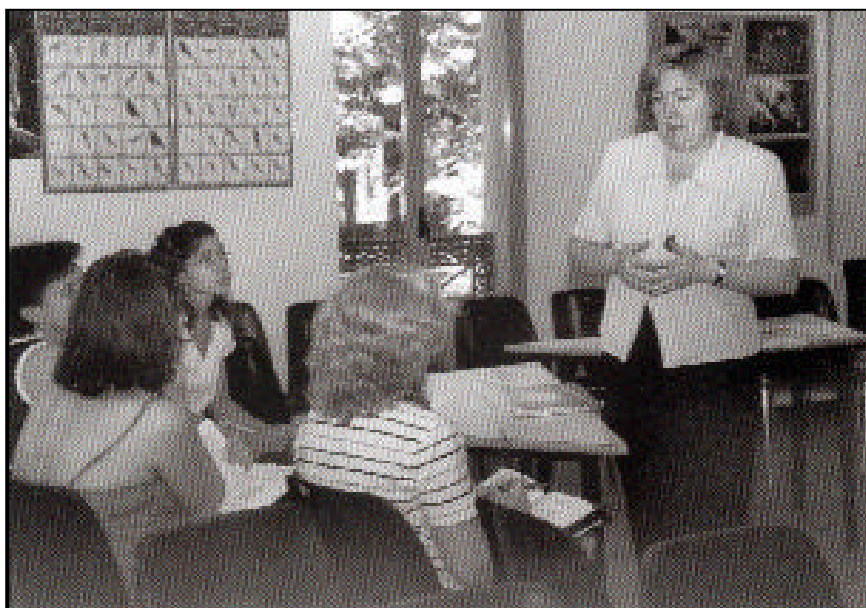
### b) Clasificación de las actividades

Las actividades que se programan están contempladas dentro de los programas que lleva a cabo la Asociación, dándose un grupo de actividades que incluyen visitas guiadas, salidas al teatro, excursiones, comida de Navidad o reuniones de punto de encuentro, todas ellas contempladas como actividades dentro del marco del "Programa de Apoyo al Movimiento Asociativo".

Otra parte de las actividades de la Asociación la componen la programación de Talleres de Igualdad asociados al ciclo de cine-forums. Esta programación consiste en proponer cada mes un tema (relacionado con la igualdad de oportunidades) que se trabaja con el visionado de una película, una introducción al tema de discusión, un debate y la posterior evaluación.

Finalmente, la otra parcela de actividades corresponde a la celebración de sesiones para la intervención grupal. Se han realizado tres grupos de distinta tipología según el objetivo que se pretendía. Así se ha celebrado un grupo terapéutico para mujeres, un grupo de entrenamiento a madres y un grupo de apoyo. Estas actividades se encuadran dentro del "Proyecto de Prevención e Intervención Grupal con Mujeres Maltratadas", y tiene como objetivo general: Facilitar el reconocimiento del maltrato por parte de las mujeres en las relaciones abusivas de pareja para promover el cambio de actitudes y conductas en su entorno.

### c) Experiencia: Tertulias en los Grupos de Apoyo



La experiencia de ASC que se ha tomado de referencia más concretamente es la que corresponde al desarrollo del grupo de apoyo, que se ha materializado en la realización de un ciclo de tertulias. Los motivos que dieron lugar a la experiencia de ASC que se ha elegido se recogen en la justificación del proyecto, si bien sirven como motivos para el resto de la experiencia de Animación que se da en la Asociación, dado que dichos motivos se refieren a las necesidades observadas por el equipo de profesionales a lo largo de los años y en el día a día de la Asociación. Los motivos fundamentales son la prevención del deterioro de las mujeres, la supresión de la repetición de patrones de abuso y la inserción en nuevos entornos de relación y socialización.

Los valores que se pretenden fomentar son por orden de prioridad:

- La autonomía, entendida como la capacidad de juzgar por cuenta propia, responsabilizarse y tomar decisiones. Lo que promueve el papel activo en el propio proceso de cambio y en la influencia sobre el entorno inmediato.
- La concienciación, íntimamente ligada a la anterior, es la toma de conciencia de sí mismo para la transformación de su realidad más cercana.
- La libertad, como la apertura en las posibilidades de elección, por encima de las restricciones que marcan la costumbre, la tradición o el desconocimiento.
- La relación humana: la riqueza que produce el intercambio con los demás y la experiencia del diálogo.
- La participación, valor que se promueve como superación del aislamiento y movilización para el cambio personal y social.

Los valores que subyacen en la experiencia de ASC de la entidad recogen básicamente la orientación con la que se trabaja con estas mujeres prioritariamente, promoviendo cambios individuales en cuanto a autovaloración, lo que permite una evolución en el desarrollo del espíritu crítico, en su confianza para la participación y en sus patrones de comunicación. Todo ello tiene como efecto una onda expansiva que alcanza la esfera de relaciones de las mujeres y un estadio posterior e incluso marca la pauta para una influencia en la sociedad, convirtiéndose en agentes de un cambio social más general. Concluyendo: el énfasis se pone en la promoción de la acción en las relaciones interpersonales y grupales como paso previo a una posible

**Esta experiencia trata de promover en las mujeres separadas cambios individuales en su autovaloración para que evolucionen en su espíritu crítico, su confianza en la participación en la comunidad y sus patrones de comunicación social.**

la acción comunitaria.

Una finalidad que se pretende conseguir en esta experiencia, es la de conseguir que ésta sea considerada un espacio de encuentro. Espacio con apertura para atender las facetas más vulnerables y permitir no sólo el establecimiento de nuevas relaciones, sino la superación de los aspectos más delicados de la experiencia personal de la ruptura. Esto da lugar al desarrollo de un mayor compromiso individual y social en cuanto a las necesidades de las personas que han experimentado esa situación. Pero la finalidad concreta de la experiencia de ASC elegida, la del grupo de apoyo, dentro del "Programa de Prevención e Intervención con Mujeres Maltratadas", es potenciar la calidad de las relaciones familiares y sociales, y la autonomía personal, superando el aislamiento a través de la creación de grupos guiados de apoyo. Esto va en la línea de la facilitación de los espacios de encuentro para la transformación personal y social.

En el proyecto se contemplaba la constitución de un grupo de apoyo de carácter abierto, dado que la necesidad de vincularse a un espacio grupal con un carácter acogedor es una necesidad que se observa constantemente en la Asociación, tanto entre las que ya pertenecen a la misma como en todas aquellas mujeres que toman contacto cada semana, independientemente del estado personal o de la vivencia de la relación de pareja más o menos abusiva. En el grupo se ha invitado a participar a todas, dado que es más provechoso que participen también mujeres que no han experimentado el maltrato, aunque tengan aún sin elaborar la ruptura adecuadamente. Dado el carácter aperturista del grupo, en cada sesión podía haber nuevas incorporaciones, y se pensó en utilizar como recurso la técnica de la tertulia por tratarse de una técnica que permite el abordaje de un tema, la expresión individual de opiniones, la reflexión sobre el mismo, el desarrollo del espíritu crítico, el desarrollo del espíritu comunitario y, sobre todo, la interacción personal para el establecimiento de nuevas relaciones. Las tertulias se celebraron con periodicidad quincenal a lo largo de cuatro meses, en horario de tarde, dos horas durante dos jueves cada mes. De estos espacios además salieron otras actividades propias de las integrantes del grupo. En cada sesión se contem-

plaban unos objetivos que fueron evolucionando a medida que avanzaba el grupo y se mantenían asiduamente algunas de sus participantes. Entre los mismos se podría hablar de:

- Facilitar un espacio lúdico.
- Permitir la formación de relaciones entre las asistentes.
- Facilitar autonomía y autogestión del tiempo libre.
- Aumentar la autoestima de las participantes.
- Permitir la expresión y elaboración individual y colectiva de las opiniones.
- Y reflexionar y debatir acerca de diversos temas.

Según se fue consolidando la actividad se incluyó el de contribuir a la consolidación y cohesión del grupo.

La metodología o guión de cada sesión contenía un momento introductorio donde se presentaba el ciclo de tertulias y a las nuevas asistentes con el sentido con el que se hacía el encuentro y la interacción posterior; después se procedía a hacer una rueda de presentación (presentándose con su nombre y un color que representara el estado de ánimo de cada una), una rueda de expectativas de la reunión y consecuente reformulación; debate en torno al tema propuesto, dinámicas asociadas; lectura y distribución de textos sobre el tema y rueda de cierre (especificando si había cambiado el color elegido al comienzo). Tras este último momento programado se informaba de actividades o sugerencias para hacer juntas y se dedicaba un tiempo a la socialización entre ellas. Posterior a cada sesión se procedía a hacer un pequeño registro de lo acontecido en la misma a modo de evaluación continua.

### VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA ANALIZADA

Como el objetivo específico que se proponía el grupo de apoyo era el de potenciar la calidad de las relaciones contribuyendo a la autonomía y la superación del aislamiento, se ha considerado cumplido muy satisfactoriamente por el clima creado en

**Las tertulias en los Grupos de Apoyo han potenciado la calidad en las relaciones de estas mujeres separadas contribuyendo a la autonomía y a la superación de su aislamiento, en definitiva, mejorando su calidad de vida.**

las sesiones, las demandas de continuidad y la observación del desarrollo de aspectos de autonomía en las integrantes (tomaban la iniciativa en algún ejercicio o propuesta que se hacía o ellas traían), de la superación del aislamiento (buscando personas afines con las que mantenerse en contacto fuera de la sesión y repitiendo su asistencia) y de la autogestión del tiempo libre (planeando actividades para hacer conjuntamente, o manifestando su deseo de hacerlo).

Los logros se pueden cifrar en varios sentidos:

- En primer lugar se ha conseguido establecer en la Asociación un espacio de referencia, que es la tertulia de los jueves, que antes de esta experiencia no existía (continúan celebrándose).
- En segundo lugar, al ser un grupo abierto ha permitido el acceso de más mujeres, hasta un total de 21 distintas.
- En tercer lugar las propias mujeres que han participado demandan la actividad, se interesan por próximas fechas e incluso han invitado a otras mujeres.
- En cuarto lugar se ha utilizado el espacio como plataforma para el aprendizaje, el debate, la reflexión, el desarrollo de una opinión crítica y la participación dentro y fuera de la Asociación.
- En quinto lugar el grado de implicación ha permitido que algunas de ellas se involucraran en aportar textos y ampliaciones al tema.
- En sexto lugar que las personas que han participado se han vinculado dentro de la Asociación y fuera de este contexto y han producido planes.

En cuanto a la adecuación de la metodología, la misma se ha considerado muy apropiada en vista de los resultados que se han apreciado, considerándose el formato de sesión diseñado de alto rendimiento en cuanto a eficacia y eficiencia: con el menor esfuerzo el máximo logro.

En conclusión, la experiencia de ASC que se ha desarrollado en la Asociación para el colectivo de mujeres separadas ha resultado exitosa, ya que se ha conseguido con la intervención lo que se pretende con una experiencia de Animación: poner en movimiento al colectivo (su participación activa), reforzar su identidad de género, establecer redes de relaciones y, lo que es más importante, contribuir a mejorar su calidad de vida.



# Juegos de lógica matemática en la educación

*Rafael Rodríguez Martín*

*Profesor del Centro de EPA "Colmenar Viejo" (Madrid)*

**E**STE trabajo se refiere a una experiencia desarrollada en el aula. Tuvo como finalidad poner en funcionamiento un conjunto de capacidades que desarrollen la inteligencia. Capacidades mentales referidas a la deducción, a la inducción, a la estrategia y al pensamiento creativo.

Se desarrolló como Taller de Lógica, dentro del área de Matemáticas. Utilizamos juegos de tablero, unos tradicionales y otros más modernos, de todas las partes del mundo, que fabricaron los propios alumnos siguiendo un modelo.

En total se utilizaron 23 juegos: pentalfa, solitario triangular, solitario inglés, buitres y cuervos, bloqueado, saltos, intercambio<sup>3</sup>, avances, tri-ex, escala, targui, el halcón y las palomas, nim, intercambio<sup>8</sup>, nimbo, cadena, pettie, molino de 6, lau kati kata, len choa, atrapado, pong hai ki y mu torere.

## OBJETIVOS

Los objetivos que se persiguen en el Taller de Lógica son:

- Desarrollar estrategias de pensamiento creativo.
- Elaborar un plan general de acción.
- Estimular y ejercitar el pensamiento y el razonamiento lógico.
- Crear las bases para una posterior formalización del pensamiento matemático.
- Desarrollar hábitos y actitudes positivas frente al trabajo escolar.
- Promover el intercambio de rela-

ciones personales.

- Fomentar la cooperación, la comunicación y el trato con personas.
- Estimular cualidades personales y sociales: afirmación, confianza, cooperación, aceptación de normas, trabajo en equipo, reconocimiento y valoración del éxito ajeno..

## CRITERIOS DE SELECCIÓN DE JUEGOS

La selección de juegos se hizo teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Juegos que favorezcan el desarrollo de destrezas mentales; juegos que favorezcan la facultad de discurrir, de pensar, de inventar, que ejerciten la inteligencia, que den vivacidad y agudeza al ingenio; juegos en los que predomine el razonamiento lógico frente a los avatares del azar.
- Juegos que proporcionen una gran cantidad de situaciones susceptibles de aprovechamiento didáctico para el diseño de activida-



des relacionadas con las Matemáticas.

- Juegos dinámicos, sencillos, con normas claras, fáciles de entender y de ejercitar; juegos en los que sea fácil descubrir la estrategia ganadora.
- Juegos que sean estimulantes, motivadores; juegos en los que diversión y pensamiento estén unidos.
- Juegos que puedan figurar en los programas para practicar de una forma sistemática.
- Juegos que puedan practicar los alumnos de las etapas de Enseñanza Primaria, de Educación Secundaria y de EPA.

### SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

Como sugerencias se pueden apuntar las siguientes:

- Se ha de graduar la dificultad de cada juego

al nivel más adecuado de los alumnos a los que va dirigido.

- Sobre un mismo material de juego se pueden idear juegos distintos modificando adecuadamente las normas.
- Cuando en un juego la búsqueda de la estrategia ganadora resulta difícil, es aconsejable que se ensayen casos más simples.
- Al final de cada juego se ha de invitar a los alumnos para que traten de averiguar, buscar o investigar, o simplemente de ensayar alguna estrategia.
- Al término de cada juego se ha de pedir a los alumnos que lo analicen, que estudien qué jugador tiene ventaja, si el que sale primero o el que lo hace en segundo lugar, qué casillas conviene ocupar y cuáles evitar, etc.

### ANÁLISIS DE ALGUNOS JUEGOS, REALIZADOS POR LOS ALUMNOS.

**Juego del Pong Hai K'i**

Las blancas no pueden mover porque las negras las han bloqueado.

Estrategia: Hemos descubierto que hay que empujar las fichas del otro hacia un lado y así poder cerrar en el centro.

En este artículo se muestran tres juegos utilizados con los alumnos, donde ellos analizan brevemente y apuntan la estrategia que han descubierto. Estos juegos tienen los siguientes nombres y anotaciones:

A) Juego del Pong Hai Ki: Las blancas no pueden mover porque las negras las han bloqueado. Hemos descubierto que hay que empujar las fichas del otro hacia un lado y así poder cerrar en el centro.

Salto: Podemos cambiarlos de lado en 15 movimientos.

C) Solitario Triangular: Lo hemos resuelto en 12 movimientos porque los dos últimos van en cadena.

### BIBLIOGRAFIA

BOTERMANS, JACIK Y OTROS (1989): *El libro de los juegos*. Ed. Plaza y Janés.

B)

*Solitario triangular*

Lo hemos resuelto en 12 movimientos porque los dos últimos van en cadena.

En el reino de la ingeniería

(1995). Ed. Mir.  
 FERRERO, LUIS (1991): *El juego y la matemática*. Ed. La Muralla.  
 GARDNER, MARTIN (1985): *Ruedas, Vida y otras diversiones matemáticas*. Ed. Labor.  
 GARDNER, MARTIN (1987): *Rosquillas anudadas*. Ed. Labor.  
 GARDNER, MARTIN. *Nuevos pasatiempos matemáticos*. Colección "El libro de bolsillo" nº 391. Alianza Editorial.  
 GARDNER, MARTIN. *Carnaval matemático*. C. "El libro de bolsillo" nº 778. Alianza Editorial.  
 GARDNER, MARTIN. *Circo matemático*. Colección "El libro de bolsillo" nº 937. Alianza Editorial.  
 GARDNER, MARTIN. *Festival mágico-matemático*. Colección "El libro de bolsillo" nº 1023. Alianza

Editorial.  
 GARDNER, MARTIN. *El ahorcamiento inesperado y otros entretenimientos matemáticos*. Col. "El libro de bolsillo" nº 1549. Alianza Editorial.  
 HOLT, MICHAEL (1988): *Matemáticas recreativas 3*. Ed. Martínez Roca.  
 MEIROVITZ, M. (1985): *Desafío a su inteligencia*. Ed. Martínez Roca.  
 NIKITIN, B. (1985): *Juegos inteligentes*. Ed. Pedagógica.  
 TAHAN, MALBA (1976): *El hombre que calculaba*. Ed. Vosgos.

## SALTOS

Podemos cambiarlos de lado en 15 movimientos.



# MONOGRÁFICO

## LAS REVISTAS DE LOS CENTROS DE EPA

Revistas periódicas realizadas en los centros educativos, pág. 34

Ezequías Blanco

¿Para qué una revista en un Centro de EPA?, pág. 36

Paz Zamorano Guijarro

Un cauce de participación: la revista del Centro de EPA, pág. 39

Juan Bueno Ortega

Dificultades para elaborar la revista del Centro de EPA, pág. 43

Jesús A. Medina Medina y Concepción Delgado Marín

Gestión de la revista educativa en el centro de adultos/as, pág. 46

Luis Ignacio Francisco Fuente

El "centro comarcal" de EPA unido por su revista educativa, pág. 49

Cristina Marchante Urgaña

El valor de la información en una "escuela popular", pág. 52

Eugenio Parajuá Calleja

Un medio de comunicación de la asociación: la revista *Gaeli*, pág. 54

Laura Pernía y Rosalía Poza

El Centro Penitenciario y su revista, un gran aliciente para los internos y la escuela, pág. 56

Ricardo Quesada



# Revistas periódicas realizadas en los centros educativos

## Revista *Cuadernos del Matemático*

*Ezequías Blanco*

*Profesor del IES "Matemático Puig Adam" de Getafe (Madrid)*

UNA revista es un objeto palpable. Esta ahí, frente a nuestros ojos y nos guiña. ¡Ábreme! -dice. Y, si le hacemos caso, ella disfrutará mostrándonos su alma. No es nada púdica. Nos ofrece sus artículos como un charlatán mudo porque está tan segura de los tesoros que guarda o que descubre que no necesita pregonarlo de otro modo. Se muestra humilde y cautivadora, recatada y coqueta, rosa y azucena... Es una maestra en el arte de la seducción. Esta segura de saber formar, informar y entretener. Sabe que en el escenario en el que surge desempeña uno de los papeles mejor aseados entre los personajes que intentan dinamizar el drama cotidiano. Sabe que, a quienes la elaboran, les ha proporcionado los placeres del trabajo manual, de la artesanía olvidada... Sabe que servirá también para reforzar lazos de amistad y crear otros nuevos. Está segura de tender puentes de conocimiento, de ser manantial dialéctico de teorías y experiencias, de abrir foros en todos los frentes en los que nuestra vida individual y social se desenvuelve: trabajo, ocio, política, salud, deportes, cultura, artes, libros...

El objeto está ahí. Es palpable. Entra por nuestros ojos al espíritu y contribuye a perfeccionar los valores y las virtudes de la muchacha que protagoniza el siguiente poema y a la que yo conocí en tiempos no muy remotos:

Conocí a una muchacha que tenía  
la lengua sabia de las Lenguas  
los labios de la Biología  
las cicatrices de la Historia  
y los ojos de la Filosofía...

Conocí a una muchacha que tenía  
los senos de las Matemáticas  
la cintura de la Sicología  
la fuente oculta de las Ciencias  
y la Música de una melodía...

Conocí a una muchacha que tenía  
las reacciones propias de la Química  
las manos blancas de la Teología

el corazón de la Literatura  
y el esplendor de la Sabiduría...

Que dibujaba el Arte de su cuerpo  
en muchos mapas de la Geografía.  
Que paseaba por sus escenarios  
el don de la gimnástica armonía.

**Una revista es un objeto palpable, que seduce al que la ve y muestra su alma al que la lee, a la vez que le forma, informa y entretiene.**

La revista *Cuadernos del Matemático* surge a finales de 1988, a la sombra del Instituto de Bachillerato Matemático "Puig Adam" de Getafe que la sigue cobijando en 2004, con la voluntad de -citamos textualmente del papel administrativo que sirvió para darle el primer pie- *estimular la creación (fundamentalmente literaria) y conocer a la vez que profundizar en las técnicas relacionadas con el mundo de la imprenta*. Pretendíamos -¡Oh ilusión!- antes que resignarnos a la maravilla de las modernas computadoras, manejar viejas minervas y tórculos, incluso fabricar nuestro propio papel. Algo de aquella idea primitiva queda hoy en el primor con el que intentamos presentarla.

Pero además, la revista, jugando con el nombre del instituto en que alienta, quiso ir más allá de la literatura; el juego callado de la matemática, su orfismo musical se nos ocurría, en ingenua expectativa, una tentación, una, aún incierta, promesa de poesía nueva. Escribimos entonces a este respecto en el papel más arriba mencionado: *De otra parte no queremos que Cuadernos del Matemático sea una revista exclusivamente literaria, sino que se mueva en la franja poético-matemática que existe por igual en las Ciencias y en las Letras (de ahí una de las razones de su nombre en clave simbolista). Tampoco queremos que sea exclusivista, que reduzca la participación a los miembros de la comunidad*



escolar en la que late, sino que tenga vocación universal. No creemos que estarse mirando narcisa y constantemente el propio ombligo sea una buena terapia de crecimiento. Por eso admitirá colaboraciones foráneas porque para nosotros cualquier creador, esté o no vinculado al mundo académico, será un profesional de la enseñanza...

Entendíamos entonces, y hoy, por enseñanza lo que la primera acepción y más obvia indica: muestra, poner algo delante de los ojos. El fragmento último del editorial del nº 0 los expresaba así: *Al matemático le gusta el juego, todos los juegos; se complace en guardar en su cartera palabras que ya son nuevas, hurgadas con ternura... A poquitos, cuando tiene su casa sosegada, va llenando sus cuadernos con ansias de varia lección, de ámbito diverso. Estos son sus Cuadernos, sus papeles en secreto secretados. Caben aquí todas las voces, todas las melodías. Sólo se exige la buena crianza de una mediana ortografía -tampoco es cuestión de ponerse muy pesados-*.

La revista fue adelante y ha ido, en su modestia, mostrando lo que se escribe: novelas y consagrados han ido llenando sus páginas en amable revoltillo. (...) *La sana intención de aglutinar en ella las diferentes manifestaciones de la creación de última hora en España, donde convivan en armonía las tendencias más diversas (experimentales, neocampoamorianos, eléctricos, neorrománticos, violentos, sensistas, diferenciales...)* y los nombres de consagrados, menos consagrados y desconocidos... era otra de sus aspiraciones primigenias. En el editorial del nº 10 se dijo: *Todo se confunde al final de los siglos, pero en éste más, porque es más postrero. Tantas cosas hay acabadas, acabándose, que hasta el final se adelgaza inane. Y, aún así, tiempos son éstos, como cualquiera, para que llegue ella y consagre unas u otras excrecencias*

*para gozo de ninguno, salvo, quizá, de algún nietecillo de Nemosine... (...) Mientras tanto, los chicos, aunque ya talludos, quizá precisamente por ello con las pretensiones de la vanidad ya muy limadas, han querido una vez más enseñar un suave baratillo con todo lo que hallan o se les pone por delante, que pocas son las prendas que les duelen, y éstas mayormente poco... Y, así, al ojo y a la oreja traen ensayo de carcajada, largo cabello de susurros y algún que otro macho que ahorme nuevos huecos.*

Siguen fieles, pues, a aquel primer designio de enseñar lo que hubiere. No obstante, escondida entre esos ejercicios de corte barroco y en el espíritu que recorre todos los números de *Cuadernos*, se intuye una esperanza, mejor, una espera o un acecho, como la muestra de un cazador o la paciente guardia de una araña, de algo nuevo -seguramente también algo muy viejo- de algún texto que mueva directa y conjuntamente al alma, al ingenio y al oído. Ese pensamiento hecho ya nuevo para siempre por el canto.

La labor era y sigue siendo arriesgada pero la tenacidad por nuestra parte -esa sí, a raudales- junto a la generosidad de quienes han entendido ese proyecto como una utopía colectiva y solidaria en tiempos de escasez y que van desde instituciones políticas o universitarias a personas con pequeños negocios- han conseguido casi un milagro: que la revista *Cuadernos del Matemático* haya ido saliendo a la calle con matemática periodicidad semestral de entre 1500 y 3000 ejemplares de tirada y haya cumplido sus quince primeros años con una salud envidiable.



# ¿Para qué una revista en un centro de EPA?

## Revista *La Oreja Verde*

*Paz Zamorano Guijarro*

*Directora del Centro de EPA "La Oreja Verde" de Galapagar/Colmenarejo (Madrid)*

### OBJETIVOS

**T**RATAR sobre los objetivos que persiguen las publicaciones periódicas en un Centro de Educación de Personas Adultas (CEPA) significa ordenar las esperanzas de quienes buscamos, un poco ilusamente, un camino de doble dirección: buscar la voz común del centro y ofrecer al centro su medio de expresión.

En la propia naturaleza de nuestras aulas está la realidad que va a condicionar sus periódicos diferenciándolos de otras publicaciones escolares: quienes redactan y quienes reciben las revistas son adultos con criterios más o menos sazonados. El conocimiento de las circunstancias que viven y que sienten nuestros alumnos marcará la factura acertada de la publicación.

El adulto, a diferencia del adolescente, tiene un comportamiento individualizado. Diariamente observamos como la mayoría de nuestros alumnos están inmersos en sus asuntos. La revista será un medio de promover la participación conjunta, de hacer un trabajo cooperativo en el que se fomentan los lazos que produce el trabajo en equipo.

Si los anteriores son objetivos que nacen de la naturaleza del alumno hay otros que surgen de la propia publicación. Fomentar la lectura y la escritura será la primera y la última de las intenciones puesto que hacer con plenitud una y otra cosa atañe tanto a la sincronización de los conocimientos y sentimientos de cada persona como a la evolución diacrónica de los mismos.

La difusión de cada CEPA, como entidad singular, y de sus actividades entre la población o las poblaciones, es otro de los cometidos inexcusables. Sentir el centro como una entidad común, con sus actividades, colaboraciones, viajes, comunidad de alumnos y profesores, y dar cuenta de esa entidad y de esa actividad común es una fina-

lidad. Otro propósito será utilizar la publicación como instrumento para conocer el entorno natural, el geográfico, el histórico y el artístico, el productivo, el deportivo (con especial detenimiento en el senderismo), el fotográfico, etc. Todo ello puede dar lugar a uno o a varios talleres conectados con la revista.

De este conocimiento surgirán algunas secciones fijas y, cuando las ideas estén maduras, alguna que otra colaboración esporádica en la que pueden proponerse actividades deportivas, culturales, recreativas... para la zona. Así mismo, la revista puede recoger y difundir anticipadamente la programación de aquellos actos que considere de interés general, facilitando a los alumnos, que no consultan otras publicaciones, una cartelera. Con posterioridad o anterioridad surgirán críticas analizando algunas de esas actividades, posibilitando de esa forma la participación activa en el entorno.

La lectura de la prensa y la observación de otros medios de comunicación, cara a la revista, producirán bastantes efectos, ninguno desdeñable: conexión con comunidades a las que pertenecemos; desarrollo y valoración de nuestros modelos éticos y morales; desarrollo de nuestra capacidad crítica; imitación de los subgéneros periodísticos. De todo ello surge el debate. El equipo del Taller de Prensa puede sondear las inquietudes de los demás alumnos, propiciar y auspiciar mesas redondas, intervención de ponentes, fomento del

**Con la revista buscamos saber cuál es la voz común del Centro y cómo ofrecer al CEPA su medio de expresión. Las personas adultas pueden con ella mostrar y valorar su realidad circundante apoyándose en un trabajo educativo de equipo, de participación y cooperación.**



diálogo... Una sección fija podría recoger también el intercambio de puntos de vista con otras publicaciones. Este cruce contribuye, desde otra perspectiva, a desarrollar la conciencia de pluralidad, de multiculturalidad, de interculturalidad. Puede ser también el origen de viajes e intercambios en los que se asimile gracias a la experiencia, y no solamente mediante la teoría, la cultura y la vida de otras comunidades y se active el proceso natural de selección y mejora de modelos sociales. La interculturalidad surge también en la redacción donde hoy conviven alumnos de diversas nacionalidades.

Reforzar la autoestima de quienes participan, de quienes redactan, de quienes enmaquetan o dibujan, de quienes buscan patrocinadores, componen o difunden es, cómo no, un objetivo esencial en las publicaciones de los CEPA. En todas las tareas anteriormente nombradas puede incitarse a los participantes a una realidad que surge con naturalidad cada día en el aula: el diálogo jóvenes-adultos. También gracias a la revista nuestros alumnos tienen un instrumento mediante el cual pueden fomentar la relación con sus conciudadanos y con los organismos que les gobiernan, entretienen, dan trabajo, enseñan, etc.

Dentro de este último objetivo destaca lo que puede convertirse en una sección fija dedicada al trabajo: el conocimiento de los recursos laborales de la zona, de las necesidades, de las posibilidades no contempladas, de las posibles cooperaciones, del asesoramiento, etc. Puede hacerse realidad una bolsa de trabajo y un análisis de las situaciones concretas vividas por los alumnos. En este aspecto como en otros, la intervención del orientador/a resulta muy importante. Su colaboración con la revista debe ser fluida y continua. Desde los diversos departamentos de profesores sería conveniente que existiese un coordinador con la revista independientemente de los profesores que la realizan, de esta manera se coloca a quienes participan en la publicación en la exploración y tratamiento riguroso de los temas escogidos, fomentando adecuadamente la curiosidad.

Cuando los profesores del CEPA participan en la revista y ésta tiene ISSN (número internacional normalizado de publicaciones en serie), esta participación tiene un doble beneficio, el ya conocido del aprendiza-

je conjunto y el de la valoración oficial de esas colaboraciones.

El trabajo en el aula con la misma revista, al igual que se trabaja con cualquier otra publicación, puede proporcionar ventajas presumibles por todos puesto que el interés, la cercanía de lo tratado, el conocimiento de quienes colaboran en ella etc., la confirman como un excelente instrumento de trabajo. Numerosas actividades se despiertan y perfeccionan, tanto en alumnos como en profesores, a través del trabajo en la publicación. Nombraremos sólo algunas de las que aún no hemos citado; varias de ellas podrían, a su vez, convertirse en talleres independientes que colaborasen con la revista: Taller de Fotografía y Revelado, Taller de Informática, Taller de Gestión (en el que se buscasen patrocinadores, colaboradores, se pensase y realizase la distribución), Taller de Dibujo y Arte, Taller de Moda y Cocina, Taller de Deportes...

De un modo u otro se cumple finalmente otro de los objetivos básicos que acometen las publicaciones periódicas en los CEPA: adquirir responsabilidad; comprender que el trabajo es algo realizado en equipo; saber que es imprescindible conocer cómo se organizan los asuntos y cuál es nuestra parte en esa organización.

#### ALGUNOS DATOS SOBRE LA REVISTA LA OREJA VERDE

La revista *La Oreja Verde* nace en diciembre de 2002 como una gacetilla de cuatro hojas en la que se recogían los mejores propósitos para el futuro. Se acababa de crear el CEPA en agosto de ese año y estábamos iniciando nuestra andadura. Tras ese número cero editamos el número uno en diciembre de 2003 y el número dos en junio de 2003.





La Oreja Verde tiene una periodicidad semestral. Se edita coincidiendo con las vacaciones de navidad y con las de verano. Se entrega junto con las notas a los alumnos y, en esa misma fecha, se reparte por Galapagar y por Colmenarejo dejándola en los Ayuntamientos, Punto Joven, Institutos, Tercera Edad, locales comerciales, etc. Tiene una tirada de mil números.

Los objetivos que nos "proponemos" quedan reflejados en el artículo precedente, si bien dejamos claro que es una propuesta abierta al futuro que aún no está consolidada debido a la reciente creación de la revista.

La publicación se dirige fundamentalmente a nuestros alumnos. Está después orientada hacia aquellos habitantes de Galapagar y Colmenarejo, los dos municipios en los que presta servicio nuestro CEPA, que estén interesados en la Educación de Personas Adultas. Hacen la revista un grupo fijo de alumnos y colaboran un grupo variable de profesores. Dirige la revista la profesora de Lengua.

Nuestra intención es conseguir patrocinadores que financien el importe de la impresión, pero aún sólo hemos conseguido uno, si bien es verdad que no hemos tenido tiempo de buscarlos. De momento la revista se hace con cargo al CEPA casi en su totalidad. El presupuesto anual es de dos mil ochenta euros. Editamos en el Taller Sanmar de la Fundación San Martín de Porres que acoge a gentes sin techo. Por si a alguien le pudiese interesar anotamos su dirección: Vía Carpetana nº 47 (Madrid), tel. 91-471.72.62.

Actualmente elaboramos los números recogiendo de cada tutor aquellas colaboraciones que los alumnos redactan para cada sección fija, con sus sugerencias y aportaciones. Los profesores redactan también los artículos, pasatiempos, recetas,... que publicamos. Hacemos nuestras propias fotos, elaboramos portada y contraportada. Nosotros enmaquetamos también la revista.

De momento no encontramos más dificultades que las que ofrece el factor tiempo en sus diferentes aspectos.

### EL ISSN

El ISSN es el Número Internacional Normalizado de Publicaciones en Serie (International Standard Serial Number) que tienen las publicaciones en serie editadas en España (revistas, periódicos, boletines, publicaciones anuales, etc.).

Es un largo proceso pero muy rentable conseguir el ISSN. El trámite es muy sencillo, pero cuesta saber cómo se hace:

- Paso 1: Vuestra imprenta solicita un número de Depósito Legal (M-1) al negociado de la D. G. de Archivos Museos y Bibliotecas de la Consejería de Cultura y Deportes de la Comunidad de Madrid. FAX: 91-7208912.
- Paso 2: Con ese número nos dirigimos al Centro Nacional Español del ISSN (tel. 91-580.78.43 / 91-580.78.00 y FAX 91-516.80.16. Pº de Recoletos, 20, Biblioteca Nacional 28071) Madrid, solicitando el ISSN. Nos llegará una carta concediéndonoslo. Podemos ya ponerlo en la revista.

El beneficio que se obtiene con este trámite es que se valora oficialmente los artículos que se publican de forma que cuentan para las puntuaciones a efectos de concursos, de currículum profesional, oposiciones, traslados, etc. Ya sabéis que debemos aportar siempre ejemplares originales por lo que debemos guardar algún número.

El ISSN constituye una referencia sencilla y única de identificación de la publicación correspondiente, que facilita su control por parte de todos los agentes implicados, editores, distribuidores y bibliotecas; permite una comunicación más eficiente entre los mismos y está ideado para el tratamiento automatizado.

# Un cauce de participación: la revista del centro de EPA

## Revista *Carrusel*

*Juan Bueno Ortega*

*Profesor del Centro de EPA "Rosalía de Castro" de Leganés (Madrid)*

### BREVE HISTORIA DE LA PUBLICACIÓN

ESTE año, la revista *Carrusel*, del Centro de Educación de Personas Adultas "Rosalía de Castro" de Leganés, publicará sus números 15 y 16, aproximadamente al final de cada uno de los dos cuatrimestres en los que se divide el curso escolar. Fue al finalizar el curso 92-93 cuando iniciamos la publicación del primer número de nuestra revista, que era una especie de balance final, muestrario seleccionado de textos que a lo largo del año los alumnos habían escrito en las clases, agradecimientos, felicitaciones y buenos deseos de cara al verano y las esperadas vacaciones.

En el curso 2002-03 el Centro se planteó la posibilidad de publicar dos números, uno por cuatrimestre, e iniciar una nueva etapa que, recogiendo toda la experiencia conseguida con la publicación de los números anteriores, intentara mejorarlos con un diseño más atractivo y con nuevos y renovados contenidos, al tiempo que se posibilitaba que un mayor número de alumnos y colaboradores vieran publicados sus artículos y la revista se fuera convirtiendo paulatinamente en un verdadero cauce de comunicación de todos a lo largo del curso.

A partir de esta nueva etapa, la cabecera de la revista va acompañada de un epígrafe aclaratorio y orientativo: "Revista de creación e información", que pretende explicar el concepto de publicación que queremos desarrollar. *Carrusel*, por tanto, no es una publicación con un sólo sesgo u orientación, sino que quiere ser útil e interesar al mayor número posible de personas, con un contenido variado, teniendo cabida textos de creación propia sobre diversos aspectos, propuestas y experiencias de la actividad educativa de los alumnos, profesores, departamentos, etc., y, a la vez, ser un instrumento de información y comunicación entre los mismos y otros componentes de la comunidad escolar, como el equipo directivo o las asociaciones con sede en el Centro, y que utilizan sus páginas para transmitir y dar a conocer todo aquello que consideren oportuno y de interés general.

La revista, pues, resulta ser un modelo híbrido, conceptualmente, pues no es sólo y exclusivamente una modesta publicación de creación literaria al uso, lo que por otra parte estaría muy bien, sino que intenta ser un vehículo de información y comunicación de toda la comunidad educativa. Es un modelo de publicación escolar que nos parece acertado, válido e interesante, pues, entre otros logros, implica a un variado elenco de personas, grupos y colectivos.

*Carrusel* tiene una tirada de 500 ejemplares, que se difunden de forma gratuita a todos los alumnos que libremente quieren hacerse con uno de los mismos, acercándose a solicitarlo a la secretaria del centro. Es un número de ejemplares que, por el momento, responde de forma muy ajustada a la demanda existente. La revista no contiene ningún tipo de publicidad, al considerar que es un material o instrumento educativo más al servicio de



todos, y que su publicación, por tanto, no depende de que sea más o menos viable y rentable económicamente. Los gastos de la publicación corren a cargo del Centro, que cuenta con una pequeña aportación del Ayuntamiento de Leganés.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

En la introducción realizada ya se han esbozado algunos de los objetivos generales que nos planteamos con la publicación de *Carrusel*. Específicamente diríamos que es una plataforma comunicativa del Centro de Educación de Personas Adultas de Leganés con el objetivo de:

- Invertir, en la medida de lo posible, el proceso tradicional de enseñanza-aprendizaje, en el que el alumno es un simple receptor de mensajes, para fomentar la interactividad y animarle a comunicar su propia visión de la realidad.
- Desarrollar la capacidad de comunicación, favoreciendo la difusión y adquisición de técnicas de expresión escrita.
- Valorar y estimular la creatividad, la capacidad de análisis y el espíritu crítico.
- Desarrollar la comprensión y lectura de imágenes, potenciando, estimulando y valorando este aspecto del contenido de la revista.
- Interesarnos por la realidad circundante y su capacidad de comprensión.
- Fomentar la interdisciplinariedad mediante la participación en la revista de todas las áreas y departamentos educativos.
- Estimular el placer de la lectura y el uso recreativo del ocio y el tiempo libre.
- Implicar participativamente en la realización de la revista al mayor número posible de personas y colectivos.
- Ser, en definitiva, un instrumento de socialización.

La revista, por tanto, va dirigida a todos los miembros de la comunidad educativa y quiere o pretende que todos sean sujetos activos en la elaboración de su contenido. Tiene el propósito de interesar en la medida de lo posible a los alumnos de todos los niveles, capacidades, intereses y gustos, con un contenido variado y plural. De la misma manera quiere implicar al mayor número

posible de profesores, escuchando las propuestas que realizan en las reuniones de área o departamento y admitiendo sus colaboraciones.

## ¿CUÁL ES EL PROCESO DE ELABORACIÓN DE LA REVISTA?

Cada uno de los números empieza a gestarse, aproximadamente, dos meses antes de su elaboración y distribución. El proceso va pasando por sucesivas fases y etapas. Comienza siempre informando al profesorado, especialmente al de nueva incorporación, de la existencia y planteamientos de *Carrusel*, haciendo especial hincapié en que su elaboración no es competencia exclusiva del Departamento de Expresión del Centro, pues muchas de sus páginas y secciones implican al Departamento de Experiencias y otros departamentos, como el de Orientación; aunque es evidente que es del Departamento de Expresión, y del interés del profesorado adscrito al mismo, de quien depende, en más de un cincuenta por ciento, cada número de la revista, ya que la mitad de sus páginas están reservadas a los textos de creación literaria.

El profesorado adscrito al Departamento de Expresión se implica y colabora informando y animando al alumnado para que él también lo haga, y recogiendo y seleccionando textos que los alumnos realizan cotidianamente en las clases, aunque en principio no estén hechos con el fin de que puedan ser publicados. A veces, el equipo responsable de la confección propone temas y técnicas de expresión y creación literaria, pero, en general, son los poemas, narraciones, descripciones, opiniones etc., que se realizan en las aulas y eligen los profesores y profesoras, los que han de someterse a la selección final para poder ser publicados.

La colaboración e implicación de otros departamentos educativos resulta más difícil y complicada, no porque sea menor el entusiasmo del profesorado, sino por el diferente tipo de trabajo y actividad que realizamos con los alumnos en otras áreas educativas. No obstante, el empeño por conseguir que nuestra publicación sea realmente un muestro del trabajo diario, de las inquietudes e inte-

**En la realización de la revista se implica al mayor número posible de personas y colectivos de dentro y fuera del Centro. Los departamentos docentes tienen un especial protagonismo, sobre todo el de Expresión y el de Orientación.**



reses de todos, de las actividades que realizamos, de las propuestas que hacemos, etc., ha permitido que, poco a poco, el Departamento de Experiencias se vaya abriendo un hueco en sus páginas impregnándolas de contenido científico.

Asequibles artículos de divulgación científica sobre personajes, hechos y temas de interés y actualidad que realizan algunos profesores del Departamento de Experiencias; comunicación de algún proceso de trabajo o actividad interesante realizada en las clases, recogiendo las preguntas, reflexiones, opiniones y conclusiones de los alumnos tras el estudio de algún tema; textos de alumnos expresando las sensaciones tenidas con la realización de alguna actividad especialmente motivadora, como puede ser la realización de alguna salida fuera del aula o la realización de alguna práctica en el laboratorio de ciencias, son algunas de las propuestas que han merecido un hueco en las páginas de *Carrusel*.

Esta forma de participación y colaboración desde el Departamento de Experiencias nos dio la pista que permitió que otras áreas y departamentos educativos del Centro también pudieran hacerlo. Las páginas de sociedad están vetadas a los personajes de la prensa del corazón, pero el área de sociales puede disponer de ellas para informar a los alumnos de algún hecho o acontecimiento histórico-social más o menos reciente que se considere oportuno explicar o divulgar, y que normalmente no está contemplado en el currículum escolar. Del mismo modo que se contempla la participación del alumnado en las páginas de contenido científico se hace con las páginas más relacionadas con el campo de la sociedad.

Otro departamento educativo que tiene una sección fija en la revista es el Departamento de Orientación. En este caso, es el orientador u orientadora, de común acuerdo con el equipo encargado de la coordinación y edición, quien elabora algún artículo de información o divulgación sobre temas que se consideren de interés para los alumnos, teniendo muy en cuenta las diferentes edades, capacidades, motivaciones y preocupaciones.

Si la revista pretende ocupar y llenar un peque-



ño trozo del tiempo libre de los alumnos, no podía dejar de hacer sugerencias enriquecedoras y recreadoras del mismo. La lectura de un libro, la visita a una exposición, la realización de algún viaje a un lugar cercano e interesante, son algunas sugerencias que con su correspondiente artículo orientativo y explicativo también realiza *Carrusel* gracias a la colaboración del profesorado encargado de la biblioteca y/o de la confección de un gran panel bien visible que, a modo de sugerente guía del ocio, se renueva asiduamente.

Se aprovechan las habilidades artísticas de algunos alumnos para ilustrar con imágenes la revista, pero tenemos que confesar que la mayoría de las ilustraciones las conseguimos vía internet. No sabemos si estamos incurriendo en algún tipo de actividad ilegal, suponemos que no es demasiado grave. La razón no es otra que utilizar las posibilidades de la red para procurarnos una publicación atractiva desde el punto de vista gráfico y estético y que, en muchos casos, exija a los alumnos un esfuerzo de lectura y comprensión de algunas de las imágenes que acompañan a los textos, pues se procura que no sean meras ilustraciones, sino que estén cargadas de intencionalidad e interés artístico. Hasta tal punto valoramos este aspecto, que la última página contiene única y exclusivamente una imagen, con la intención de procurar que quien tenga la revista en sus manos descanse los ojos en la misma y se detenga en su lectura. Esto supone un gran esfuerzo, pues la búsqueda de las imágenes justas y que reúnan los requisitos anteriormente mencionados se realiza en la fase final de elaboración, cuando los textos ya han sido seleccionados y el tiempo para la publicación apremia.

La fase final de todo el proceso: selección de los

textos, búsqueda de imágenes ilustrativas, composición de la revista etc., corre por cuenta de cuatro personas fijas: un profesor y tres alumnas. La presencia de un profesor se explica por sí sola, es necesario que alguien coordine todo el proceso. La colaboración de las alumnas también: es una revista de todos y para todos; por eso sus criterios, opiniones, sugerencias e intereses, a modo de muestrario de los de la mayoría del alumnado, resultan necesarios e imprescindibles si se pretende que la revista resulte útil e interesante al mayor número posible de nuestros alumnos.

### SECCIONES Y CONTENIDOS

En los últimos cuatro números se ha procurado mantener unas secciones fijas, aunque siempre cabe la posibilidad de introducir nuevas secciones y contenidos. Es un pequeño detalle que tiene su importancia porque eso ayuda a familiarizarse con una publicación, a decantarse por unas secciones u otras, a buscar y leer las páginas que más interesan y gustan a cada cual.

En estos momentos las secciones que contiene el *Carrusel* son:

- NOTICIAS del Centro de Educación de Personas Adultas de Leganés: Aquí se incluyen las noticias que el equipo directivo y la asociación de alumnos del centro consideren oportuno comunicarnos a todos.

- DEBATE: Dos textos con enfoques diferentes sobre temas que, generalmente, les son propuestos al alumnado (las esculturas de los espacios públicos de Leganés, la coeducación entre jóvenes y adultos, la prohibición de fumar en el Centro...).

- UN POCO DE HISTORIA: La intención es explicar, a grandes rasgos, determinados acontecimientos históricos y sociales del pasado que influyen y determinan sucesos recientes, y que los alumnos no conocen ni se explican adecuadamente. Por ejemplo: Las relaciones hispano-marroquíes, La historia común de España y Guinea, etc.

- RECREACIÓN, OCIO Y TIEMPO LIBRE: Propuestas

para leer, ver, viajar...recrearse.

- CREACIÓN LITERARIA: Esta sección ocupa casi el cincuenta por ciento de la revista.

- INVESTIGAMOS, CREAMOS, APRENDEMOS: Comunicación de experiencias educativas interesantes realizadas o tenidas y sentidas en el Centro, bien por parte del profesorado o bien por los alumnos o grupos.

- CIENCIA: Por ejemplo, ¿por qué es tan difícil el parto en los humanos?; ¿cómo funciona la vitrocerámica o el microondas?...

- ORIENTACIÓN: Con artículos como: La autoestima en la edad adulta, Tolerancia cero frente a los maltratos, La construcción de la adolescencia desde el nacimiento,...

- LA IMAGEN: Alguna imagen sugerente e interesante que contenga un mensaje explícito y que requiera un esfuerzo de comprensión e incluso

que propicie el debate y la discusión.

Naturalmente, el deseo más anhelado es que la revista sea leída por el mayor número posible de personas. Con esa intención, hasta el más pequeño detalle es valorado y tenido en cuenta. Una publicación tiene que resultar atractiva visualmente, tiene que llamar la atención. Con la primera mirada el posible lector ya está decidiendo si va a leerla o no. No se trata de llenar sus páginas con gran cantidad de imágenes y textos escritos con una letra diminuta que nadie lee. En el *Carrusel*, creo que acertadamente, se ha optado por un tamaño de letra de fácil lectura y por un diseño de las páginas sencillo y ligero, nada barroco ni abigarrado, sacrificando la publicación de una mayor cantidad de textos en aras de un mayor número de lectores.

Por último, añadir que la única condición que se les pide a los alumnos autores de los textos es que los mismos no excedan de una página.



# Dificultades para elaborar la revista del Centro de EPA

Revista *Pontoneando*

*Jesús A. Medina Medina y Concepción Delgado Martín*  
Profesores del CEPA "El Pontón" en Collado Villalba (Madrid)

## UNA REVISTA PARA EL CENTRO: LA LUCIÉRNAGA

A noticia no es que un hombre muerda a un perro, la noticia es que se publique.

Ya cuando en los primeros años en que este Centro de Adultos empezó a cobrar vida, algunos osados profesores reunieron opiniones, recogieron poemas olvidados que nuestros alumnos habían escrito en su juventud, recopilaron viejas historias vividas en aquellos pueblos escondidos de nuestra geografía y transcribieron relatos de sorprendente valor literario. Era, sin duda, motivado por un síndrome de abstinencia posible consecuencia de que todavía tenían frescas las horas de insomnio pasadas frente a la "vietnamita" imprimiendo pasquines con alguna reivindicación política (seguro que justificada), y, sin embargo, los dedos habían perdido la agilidad necesaria para girar el rodillo sin duplicar hojas o para no mancharlas con exceso de tinta. Afortunadamente ahora teníamos fotocopidora.

Las primeras publicaciones tuvieron una trascendencia limitada y no pasaban de quedarse en un orgullo para aquellos que habían participado en ellas. Pese a todo, el esfuerzo había merecido la pena. Pasaron años de sequía editorial. Esto nos demostraba que no era fácil conseguir unas cuartillas con cierta intención periodística. Por otra parte, los objetivos habían crecido con nuestras ganas de mejorar. La calidad formal y en los contenidos no podía, no debía, ser cualquiera. Los lectores de nuestra revista se merecen un documento ameno y de su interés, que a la vez dignifique a aquellos y aquellas que participan en su elaboración. Con estas premisas nació *La Luciérnaga*.

Su parto fue doloroso, difícil y hasta el último momento pensábamos que la cesárea era inevitable. Participaron muchos alumnos y alumnas del Centro con artículos, estudios, reportajes, crónicas, poemas, relatos. Algunos de gran calidad, todos con gran cariño. Los profesores tuvimos nuestro hueco literario y algunos dieron los empujones

**La Luciérnaga, nuestra primera revista, no tuvo continuidad (a pesar del cariño y esfuerzo que se realizó para editarla) debido a las dificultades que se vivieron para su elaboración. Posteriormente hemos ido superando esos obstáculos en la nueva publicación del Centro: *Pontoneando*.**

necesarios para que la "criatura" viera la luz.

Ahora cabría preguntarse por qué no tuvo más hermanas. La respuesta está en las dificultades vividas para su elaboración que citamos ahora.

## LOS INICIOS DE LA REVISTA Y SUS DIFICULTADES

### ¿Cómo diseñar la revista?

La falta de experiencia en este campo era manifiesta y nos habíamos dado cuenta que estábamos errando en muchos aspectos: la distribución de los textos, el tamaño y tipo de letra, la posición de los apoyos gráficos, la introducción de resaltados, la organización temática, etcétera, etcétera.

Acudimos a un antiguo alumno, conocedor de recursos informáticos, que nos ayudó a superar los escollos técnicos pero no encontramos a nadie que tuviese ideas sobre diseño de publicaciones. El resultado fue una revista sobrecargada, difícil de leer, con un tamaño de letra pequeño, con soporres gráficos de escasa definición donde siempre primaba la palabra sobre la imagen, en blanco y negro por el escaso presupuesto y, en definitiva, poco atractiva para el público lector, a pesar de la calidad general de su contenido.

### ¿Cómo seleccionar los temas?

Se nos planteaba si era mejor hacer una revista

monotemática o abrirla a todas las inquietudes que fueran surgiendo. Como nuestro interés se centraba en la participación aceptamos todas las colaboraciones resultando un producto misceláneo que en sí no era ni bueno ni malo.

### ¿Cómo hacer participar al alumnado... y al claustro?

El Taller de Literatura solía ser una buena fuente de textos literarios, pero en el Centro había jóvenes, inmigrantes, alumnos con objetivos profesionales claros, personas con una experiencia vital que podían compartir con el resto de compañeros. El problema básico era cómo hacerlos romper su timidez y conseguir que se pusieran delante de un folio a volcar sus sentimientos, sus ideas, sus opiniones, sus intereses... Podemos asegurar que la simple llamada a la colaboración desde las aulas no era motivación suficiente para encontrar aportaciones. ¿Habría que buscar otros caminos? ¿Sería la revista un simple empecinamiento de unos cuantos?

### ¿Cómo elaborar materialmente la revista?

La época del cliché y la "vietnamita" que citábamos más arriba nos había abandonado mucho tiempo atrás y no íbamos a acudir a la fotocopia del "recorte y pego", (aunque hay cosas que salen por la afición de algunos a este sistema) estábamos en la era del ordenador y había que pasar por la "maquinita" pero ¿quién? El pequeño grupo de profesores que estaban ilusionados con la revista no tenían los conocimientos informáticos que agilizaran el proceso. Nos quedaba el recurso de la imprenta pero el presupuesto no nos permitía tales alegrías.

Sería, pues, el tiempo combinado con la paciencia lo que hizo posible que al final tuviéramos entre las manos el único número de *La Luciérnaga*, que mejoraba notablemente publicaciones previas pero que igualmente quedaría sin descendencia.

Este breve recorrido nos ha permitido reflexionar sobre el proceso de confección de una revista y encontrar que este hecho presupone muchísimas

cosas a tener en cuenta. Lo primero que hace falta es ilusión. Y esta ilusión no suele ser compartida, se presenta a título individual o de pequeño grupo como medio de obtener otros objetivos más amplios y globales del propio centro educativo. Pero, sobre todo, se necesita una programación que determine tiempos, espacios, medios y personas, además, claro está, de los objetivos y contenidos que va a tener la publicación en cuestión.

### UNA NUEVA ETAPA: PONTONEANDO

La experiencia acumulada nos sirvió para dar una orientación distinta a nuestras publicaciones. Técnicamente, comenzamos a utilizar un programa informático que nos facilitaba muchísimo el trabajo y dedicamos a una profesora entendida en la materia a resolver los problemas que pudieran ir surgiendo. Otro profesor tomó las riendas de la publicación y se encargaba de diseñar, seleccionar y maquetar las colaboraciones procedentes de los alumnos y profesores del Centro.

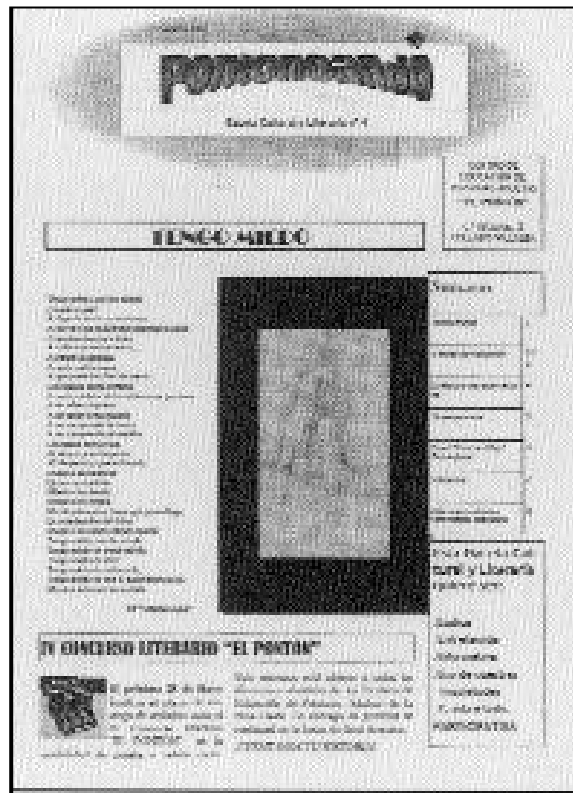
Sin embargo, ahora éramos menos ambiciosos. La publicación era una especie de boletín (llamado cariñosamente

"hoja parroquial" aunque decididamente laico) que iba recogiendo los trabajos literarios del Taller de Literatura y algunos artículos de opinión que llegaban a la mesa de redacción. Una extensión de cuatro u ocho páginas era suficiente para ir marcando el pulso de la vida del Centro, pues se daba noticia de futuras actividades y se hacían crónicas de las pasadas.

La impresión (fotocopiado) se realizaba en el Centro y con un coste muy bajo podíamos satisfacer a escritores y lectores. Con estas premisas nacieron los 4 números de *Pontoneando*.

### La perspectiva

Con la experiencia del pasado diseñamos el futuro, futuro que comienza ahora mismo pues estamos hablando del presente curso 2004-2005 que recientemente empezamos.





## Organización

Lo primero que hemos hecho es convertir el trabajo de elaboración de la revista en un Taller de oferta abierta que forma lo que podríamos denominar "equipo de redacción", compuesto por dos profesores y un grupo de alumnos que procuramos sea representativo de todos los niveles educativos. El apoyo técnico vendrá dado por los tres profesores del Centro que, por fin este año, entienden de cuestiones informáticas.

## Diseño

Las primeras horas de Taller las dedicamos a crear un diseño de revista para facilitar el proceso de reparto de espacios en las distintas páginas y para que, una vez repetido el modelo, la publicación tenga su sello y sea inmediatamente reconocida: espacios abiertos, letra amplia, resaltado de párrafos, apoyo gráfico y titulación atractiva; la portada y contraportada irán a color y en un gramaje superior a las páginas interiores; y la extensión se ha establecido entre 16 y 24 páginas dependiendo de las colaboraciones recibidas.

## Selección de temas

La variedad temática es la opción elegida. Hace la publicación más entretenida y puede calar en un mayor espectro de público lector. Si bien hemos establecido secciones fijas: editorial, emigrantes, entrevista, juventud, crítica cultural, opinión, publicidad de próximas actividades, crónicas de las actividades realizadas, pasatiempos y creación literaria. Con estas secciones creemos abarcar un amplio espectro de intereses que alcanza a todo el alumnado de nuestro Centro. Como es evidente no existe censura y se admiten todas las opiniones. Sólo existe una condición: el respeto a la dignidad de las personas.

## La participación

Es preciso reconocer aquí que la dinámica habitual de las clases no está muy abierta a tareas creativas y aunque trabajamos con personas adultas, a veces, no nos atrevemos a andar por terrenos resbaladizos y poco conocidos y estamos todavía muy apegados a la rutina académica. Éste es el primer obstáculo que tenemos que vencer, pues es

**Para la confección de la revista hace falta mucha ilusión pero, además, se necesita una detallada y clara programación educativa de objetivos, contenidos, tiempos, espacios, medios y personas implicadas en este trabajo.**

importante que la tarea creadora forme parte del currículum, sobre todo en el campo de la comunicación, y consigamos que nuestros alumnos y alumnas maduren en su expresión oral y escrita. En definitiva, proponemos al Departamento de Comunicación que asuma la revista como un recurso educativo, como un elemento motivador y generador de ilusión, que sea el espejo donde se refleje el trabajo creativo facilitando, entendemos, la consecución del objetivo antes citado.

Como es lógico la revista está abierta a la colaboración de los demás departamentos en temas relacionados con su ámbito de estudio, y de todo el profesorado a título individual.

## Elaboración

El "equipo de redacción" se ha repartido las tareas atendiendo a las secciones de la revista y cada persona encargada de una sección debe disponer en la fecha acordada de un disquete con la colaboración para ese número. En cada sesión de trabajo se plantean los problemas y dificultades y se toman decisiones para su solución. El resto del tiempo cada miembro del equipo trabaja individualmente o en grupo confeccionando los temas de su sección.

## Infraestructura y presupuesto

Contamos con 2 ordenadores con acceso a Internet, una impresora y una fotocopidora de uso compartido. El trabajo se desarrolla durante un horario establecido semanalmente en un espacio proporcionado al efecto.

Hemos conseguido asignar un presupuesto para la revista durante el curso escolar calculando la publicación de 6 números. Se está gestionando la inserción de publicidad para invertirla en mejorar la calidad de la publicación, ya que la revista es totalmente gratuita.

## EN CONCLUSIÓN

Siempre ha existido el ánimo de publicar, de hacer partícipes a los demás de nuestras inquietudes, de ofrecer un vehículo de expresión a nuestros alumnos y alumnas.

Las dificultades nos han enseñado algunas cosas y los errores nos han empujado a cambiar procedimientos y a utilizar nuevos métodos.

Hoy, nuestro objetivo es claro y para conseguirlo hemos planificado una estrategia, del éxito o del fracaso podremos hablar más adelante, el tiempo lo dirá.

# Gestión de la revista educativa en el centro de adultos/as

Revista *Caniletras*

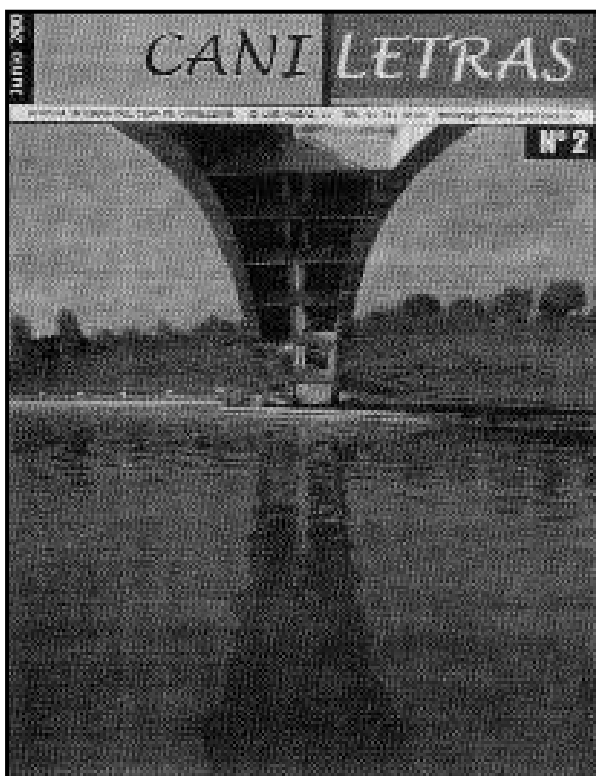
*Luis Ignacio Francisco Fuente*

Director y profesor del Centro de EPA "Canillejas" de Madrid

## INTRODUCCIÓN

**E**DITAR una revista, la revista *Caniletras*, fue uno de los objetivos del Proyecto del Equipo Directivo que en el curso 2000/01 inició su andadura en este Centro; objetivo que se hace realidad curso tras curso con sus dosis de ilusión no exenta de dificultades.

Esta publicación pretende ser una ventana abierta a la comunicación a través de la cual compartan opiniones, inquietudes, vivencias, desarrollen diferentes técnicas de expresión aprendidas en las aulas, etc., las personas que asisten a las clases en el Centro además de ser, a la vez, un medio de información y enriquecimiento para aquellas otras personas del entorno interesadas en nuestro quehacer educativo.



**Toda la comunidad educativa del Centro asume la responsabilidad de elaborar los diferentes contenidos de la revista y de esta manera participan desde los delegados de aula a los profesores del Claustro.**

A lo largo de los últimos cuatro años, la Comunidad Educativa del Centro ha llegado a sentir la revista como propia y celebra su aparición cada final de curso, una vez salvados los escollos que conlleva su elaboración.

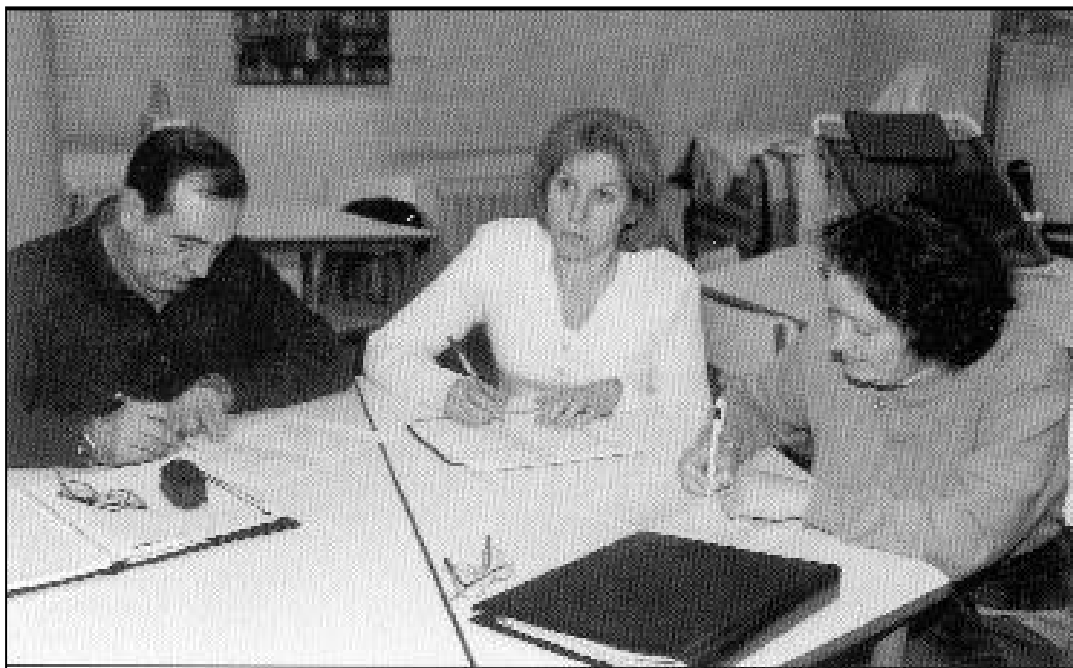
*Caniletras* es una publicación anual que coincide con el final de cada curso académico, por lo que hasta el momento han aparecido cuatro números.

## ELABORACIÓN: PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA Y AGENTES EXTERNOS

Es toda la Comunidad Educativa quien asume la responsabilidad de elaborar sus diferentes contenidos, además de ciertos agentes cualificados externos a los que se les solicita colaboración como se verá más adelante.

Para impulsar la participación del alumnado en los contenidos de *Caniletras*, en la primera Asamblea de Delegados (a mediados de noviembre) se les informa de las secciones y de cómo pueden participar en ellas, del tiempo del que disponen para escribir sus producciones y de cómo hacerlas llegar a la Comisión de la Revista.

Es tarea de los delegados hacer llegar toda esta información a las distintas clases y talleres y será contenido de las reuniones mensuales de la



Comisión de la Revista hacer que se cumplan los plazos.

## GESTIÓN DE LA REVISTA

### Comisión de diseño

A principio de cada curso se crea una comisión formada por unos seis o siete profesores. La participación del alumnado en esta comisión no está aún materializada por las dificultades que conlleva, sobre todo el importante tiempo de dedicación necesario, pero se está avanzando en fórmulas que hagan posible su participación en momentos decisivos: selección de artículos, criterios sobre financiación y distribución, etc.

La periodicidad de las reuniones es de una vez al mes.

#### Tareas de la Comisión:

a) Decidir las secciones que va a tener la revista.

Desde el primer número publicado han permanecido las siguientes:

- Editorial
- Voces de. Es una sección de contraste de opiniones sobre un tema candente que en ese momento está en la calle: globalización, guerra de Irak, Forum de Barcelona de 2004. Para enriquecer esta sección se solicitan colaboradores externos que des-

interesadamente responden con sus escritos.

- El Mirador. Es una ventana abierta a historias, noticias, problemas, acontecimientos acaecidos o que están presentes en nuestro barrio.
- Experiencias. Se toma el pulso del Centro plasmando experiencias novedosas que se están realizando en los distintos talleres y clases.
- Rincón literario. Los alumnos del Centro aportan sus producciones literarias elaboradas en las clases, en concursos con motivo de la Fiesta de Navidad o la Feria del Libro...
- Arte. Se recogen procesos y materiales de los talleres de fotografía, arte, corte y confección, etc., y reseñas de visitas realizadas a exposiciones de la calle.
- Ciencia y tecnología. Se aborda, por un profesor del Centro, un tema significativo que ese año esté de actualidad: clonación, células madre, mujer y ciencia...
- Educación. Personas del Departamento de Orientación exponen, orientan, opinan sobre la normativa de Educación en Adultos, las salidas laborales o de continuación de estudios que ofrecen algunos talleres y titulaciones del Centro, y otros aspectos de interés.
- Recomendaciones literarias. Los profesionales

de la Biblioteca Pública, ubicada dentro de los espacios físicos del Centro, hacen una reseña de libros de lectura que puedan interesar a los lectores de la Revista.

- Actividades culturales. Espacio dedicado a reseñar las actividades realizadas fuera de las aulas: visitas culturales a museos, teatros, lugares de interés, fiestas de Navidad y fin de curso, actos del "Día del Libro"...
- En Marcha. Descripción de una ruta de senderismo, experimentada previamente por algún grupo de los cursos de Salud y Mantenimiento.
- La Corrala. Sección de humor, recetas de cocina, curiosidades...
- Colaboraciones. Se intercambian artículos con otros Centros de EPA que publican también revista.
- Oferta formativa del Centro para el curso siguiente.

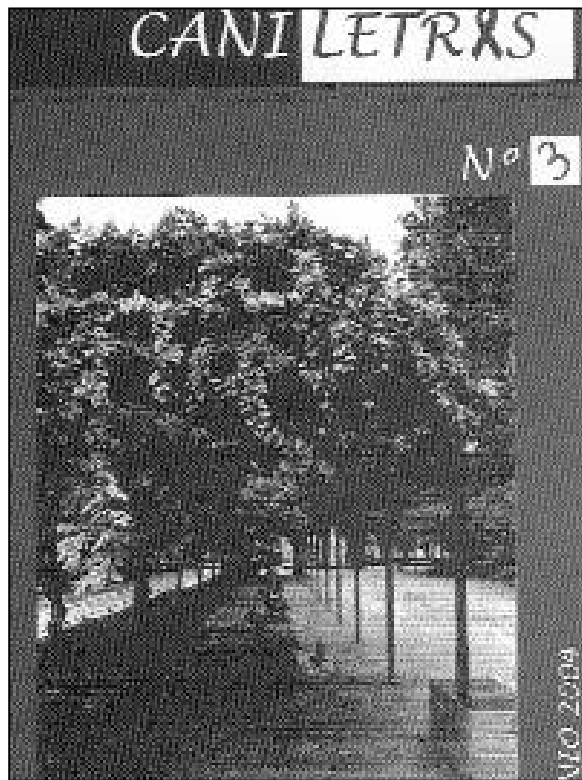
#### b) Elegir la portada de la Revista:

El Centro tiene un taller ocupacional de Imagen, Sonido y Fotografía. El alumnado de este taller hace una exposición fotográfica con algunas de las fotos de su álbum personal.

El Centro entre una de las actividades que organiza con motivo del "Día del Libro" es la de seleccionar la foto que será portada de la Revista, a través de una votación.

Comisión de maquetación

En ediciones anteriores, diferentes profesores del Centro asu-



**Gracias a la Comisión de Revista (encargada del diseño, la maquetación y otras muchas labores) que realiza una tarea continuada, se puede concluir con éxito la publicación de nuestra revista *Caniletras*.**

mieron la tarea de maquetar la revista, si bien en la actualidad se realiza en el taller ocupacional de Imagen, Sonido y Fotografía.

Se han instalado los programas necesarios y se ha garantizado, con la colaboración de la profesora del taller y algunos alumnos y alumnas, la continuidad de esta publicación para que su distribución esté garantizada durante la primera semana de Junio.

## FINANCIACIÓN

Con el presupuesto asignado al Centro para "gastos de funcionamiento" es imposible hacer frente al gasto total de cada edición. Un alto coste supondrían el diseño y maquetación si no fuese por la desinteresada dedicación de profesorado y alumnado que han utilizado horas de su vida personal.

La encuadernación y edición se hace en diferentes imprentas y es en este menester donde radica el mayor coste económico.

Las casas comerciales con las que trabaja el Centro aportan un tercio del coste de la edición a cambio de su publicidad. El otro tercio se intenta recabar de una simbólica aportación del alumnado cuando adquiere la Revista y el tercio final lo aporta el Centro de su presupuesto.

## EL RESULTADO

Editar una revista de las características de *Caniletras*, es una tarea que exige grandes dosis de disponibilidad, de ilusión por dar a conocer el Centro al barrio, a las instituciones. Cuando se ve el camino recorrido en las cuatro publicaciones consecutivas que hemos editado queda el regusto de decir que "mereció la pena embarcarse en este proyecto".



# El “centro comarcal” de EPA unido por su revista educativa

Revista *Pentápolis*

*Cristina Marchante Urgaña*

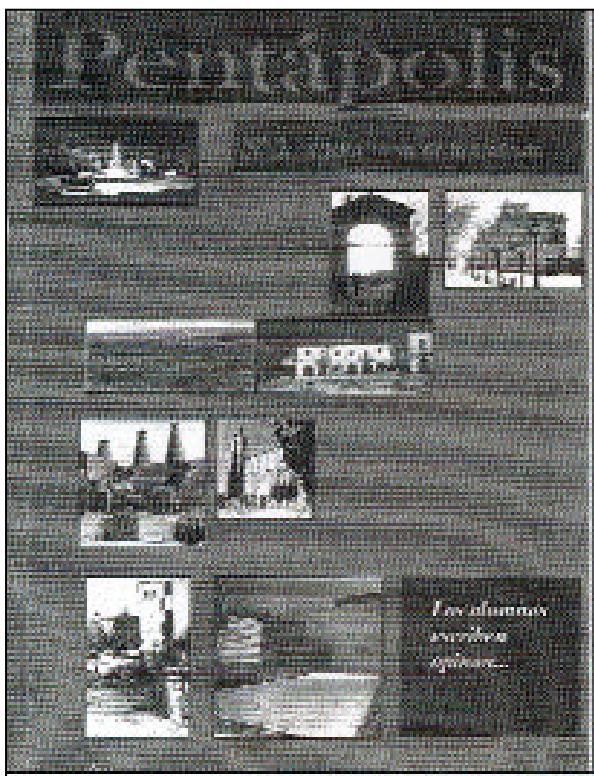
*Profesora del Centro comarcal de EPA “La Mesta” de Villanueva de la Cañada (Madrid)*

## CENTRO COMARCAL: PLURALIDAD Y ENCUENTRO

UN Centro de Educación de Personas Adultas (CEPA) tiene de por sí grandes peculiaridades dentro de los centros educativos. Las particularidades aumentan si además se trata de un Centro Comarcal.

Una característica esencial de un Centro Comarcal es la dispersión geográfica de las aulas que componen el Centro, lo cual trae consigo una gran pluralidad. En ese contexto una labor esencial es encontrar elementos que integren a las personas que participan en el Centro Comarcal en un único proyecto educativo.

Los Centros Comarcales están constituidos por



un conjunto de pueblos cercanos. Ello debería suponer un denominador común. Pero el tamaño de los pueblos que integran el Centro y su desarrollo socioeconómico y cultural, lejos de homogeneizar, en muchas ocasiones diversifica.

**La dispersión geográfica es una característica esencial de un centro comarcal de EPA. Nuestro CEPA “La Mesta” lo componen 5 pueblos y por ello la revista que nos sirve de enlace se denomina *Pentápolis*.**

Nuestro Centro Comarcal, el CEPA “La Mesta”, está formado por las aulas de adultos de 5 pueblos: Boadilla del Monte, Quijorna, Valdemorillo, Villanueva de la Cañada y Villanueva del Pardillo. Las diferencias son evidentes en los ámbitos antes mencionados, sobre todo entre el pueblo más pequeño (Quijorna: con 2.000 habitantes) y el más grande (Boadilla: con 32.000 habitantes).

Sin embargo, esa proximidad geográfica evidencia características comunes entre los pueblos: acontecimientos históricos compartidos, un mismo estilo arquitectónico plasmado en monumentos y edificios de la zona...

En este contexto de pluralidad, el Centro Comarcal es una fuente de recursos y oportunidades, y puede homogeneizar al menos el acceso a toda la oferta formativa y cultural de cualquier persona, con independencia de su lugar de residencia, ya que cualquier alumno puede acceder a las distintas enseñanzas de cualquier pueblo del Centro Comarcal.

Todo el Centro Comarcal está sujeto a un único Proyecto Educativo consensuado por el claustro del CEPA, a una sola Programación General Anual y a un mismo Reglamento de Régimen Interno.

Además de estos principios básicos, nuestro Centro Comarcal fomenta determinadas actividades conjuntas que crean puntos de encuentro entre los alumnos de los diferentes pueblos:

- Salidas culturales: visitas a museos, a ciudades de interés histórico, al teatro...
- Celebración del día de la educación de adultos: cada año se realiza en uno de los cinco pueblos que integran el Centro y hay actuaciones de todos los alumnos del ámbito comarcal.
- La elaboración de una revista con las aportaciones de los alumnos y, en menor medida, de los profesores, de los cinco pueblos.

**La revista es un punto de encuentro y expresión de los alumnos/as y profesores/as de los 5 pueblos que conforman nuestro centro comarcal, favoreciendo la integración de todas las personas del mismo en un proyecto educativo común.**

#### LA REVISTA DE UN CEPA COMARCAL: INTEGRACIÓN Y COMUNICACIÓN

El objetivo central de este artículo es explicar cómo la revista educativa se convierte en un elemento integrador y de comunicación de las personas que participan en el ámbito comarcal de un CEPA.

Al escribir y leer después las aportaciones de todos los compañeros en la revista, se genera en los alumnos un sentimiento de pertenencia a un mismo proyecto.

El mismo proceso de realización de la revista también genera sentimiento de unidad, pues en la creación de la estructura hay interacción y homogeneidad.

En nuestro Centro Comarcal el Jefe de Estudios coordina dicho proceso. Hay unas secciones conformadas por los escritos que llegan de los alumnos pertenecientes a los distintos pueblos.

Hay también criterios comunes en el tipo de redacción, de exposición, de ilustraciones, de maquetación. Se da un formato común a los escritos presentados. Y hay unas pautas comunes en el sistema de distribución.

En la revista puede haber secciones que fomenten la interacción no sólo de los alumnos del Centro, sino de todos los habitantes del ámbito comarcal.

Así, si la revista publica no sólo la oferta del

CEPA, sino la oferta cultural completa de cada municipio (exposiciones, conciertos, representaciones de teatro...), cualquiera que la lea puede aprovechar esas oportunidades.

El conocer esa oferta de los distintos municipios puede propiciar que un acontecimiento cultural vaya acompañado por un artículo de la revista sobre dicho evento. Así un artículo sobre el centenario de la muerte de Isabel la Católica puede complementar la información de una exposición o una proyección documental que se realice en algún pueblo sobre ese tema.

Cualquier sección de la revista, como tal, es una propuesta integradora, pues un mismo bloque de contenidos se trata en todo el ámbito comarcal. Incluso un mismo tema, dentro de

una sección, se puede proponer para ser tratado monográficamente en todos los pueblos. Temas que sean de interés común para esa zona, por el interés histórico o artístico coincidente, o por su actualidad. Son temas de interés general en nuestra sociedad, y especialmente en el ámbito comarcal de nuestro CEPA, el conocer la legislación sobre malos tratos, la Ley de Extranjería, un análisis de sectores de trabajo, las bolsas de trabajo de la zona, los incentivos para la creación de empresas, especialmente para mujeres. La revista del Centro puede dar cabida a la información sobre estos asuntos.

También puede ser una plataforma de interacción con distintas asociaciones del ámbito comarcal, dejando conocer las oportunidades que el entorno brinda en este sentido: asociaciones culturales, de senderismo, de la tercera edad...

Puede fomentar la investigación en la zona en cuestiones geográficas, históricas, folclóricas, gastronómicas...

La revista es también un lugar de encuentro intercultural, no sólo de las personas que han llegado a nuestro Centro de otros países, sino de otras partes de España. Por ejemplo, en Villanueva de la Cañada en tiempos pasados llegaban inmigrantes desde Galicia para la siega, mientras en otros lugares era tradicional que la inmigración procediera de Extremadura. Hay colonias de personas de esos lugares asentadas aquí desde entonces. Y la revista puede ser un foro de intercambio de opiniones y experiencias de esas culturas diferentes.

También supone un uso transversal de la revista en toda la comarca el emplearla como elemento de trabajo en el aula: para analizar y comparar noticias, para desarrollar la lectura comprensiva.

Todos los profesores, y especialmente el orientador del Centro, pueden aprovechar la revista como instrumento para difundir temas de interés general: cómo orientar a los más jóvenes, salidas formativas y laborales una vez obtenida la titulación que se está cursando...

Una idea integradora es realizar un Taller de Prensa, de modo que la revista sea editada por los propios alumnos del Centro. Ello supone la distribución y coordinación de funciones para que todo el proceso culmine con éxito.

A través de todos estos aspectos vemos cómo la revista de un Centro puede fomentar el sentido de pertenencia a un ámbito comarcal. Pero incluso se le puede dar tal proyección que sirva también como elemento de integración a una comunidad superior, si se convierte en un instrumento de comunicación con otros Centros Comarcales. O más aún si sirve como elemento de intercambio con otros países, participando en algún proyecto europeo con estas publicaciones.

#### PENTÁPOLIS: LA REVISTA DEL CEPA "LA MESTA"

La revista de nuestro Centro Comarcal se llama *Pentápolis* pues cinco son las "polis" que configuran nuestro Centro.

Comenzó a funcionar desde el primer año de andadura del Centro: en el curso 2002-2003, año en que nos escindimos de un Centro Comarcal aún mayor cuya cabecera se ubicaba en Las Rozas.

Nuestra revista se

**La revista de un centro comarcal puede fomentar el sentido de pertenencia a un ámbito geográfico y de integración y comunicación en una comunidad formada por varios pueblos. Hasta puede convertirse en un elemento de intercambio y relación con otras regiones y países.**

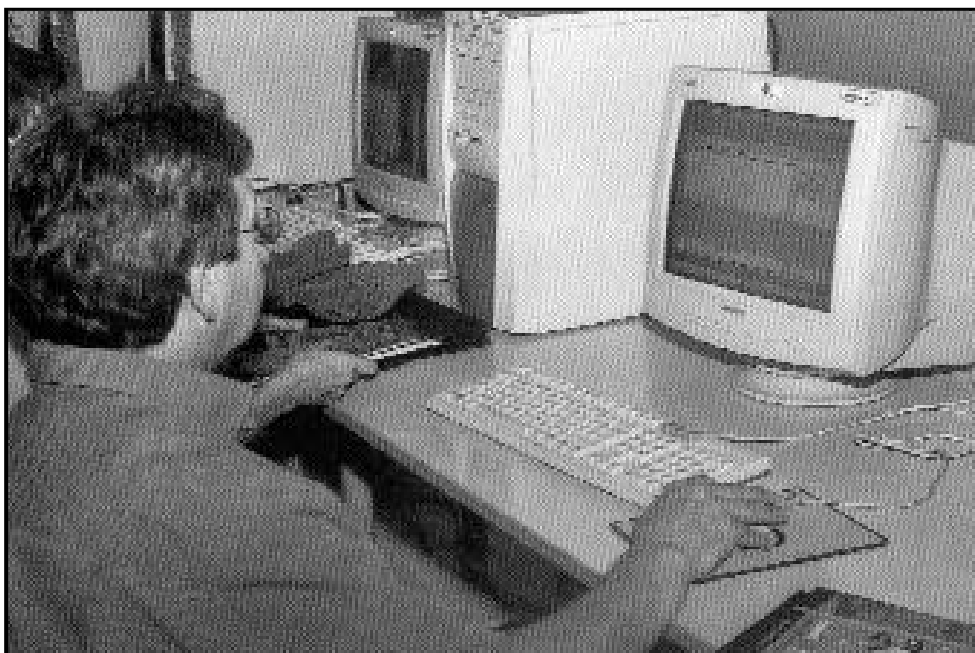
publica dos veces por curso escolar: en diciembre y en mayo. Con una tirada de 800 números para cubrir la demanda de nuestros propios alumnos y poder difundirla también entre otros interesados de nuestro ámbito comarcal. Está dirigida en esencia a nuestros alumnos, porque ellos son el alma de todo el proceso, pero también a todos aquellos que se puedan beneficiar de la información allí tratada.

El contenido lo realizan los propios alumnos y los profesores, y algún colaborador ocasional. Pero la impresión la realiza una imprenta contratada, pues aún no hemos desarrollado un Taller de Prensa en el Centro.

La coordinación de todo este proceso la hace Francisco García Hoyos, nuestro Jefe de Estudios, con todo el trabajo que ello supone, y con la colaboración de todo el resto del claustro de profesores. El presupuesto anual que nuestro Centro dedica a la revista es de 2.000 euros.

El gran logro es que, a pesar de la dispersión, el objetivo final de que la revista sea un importante elemento integrador y de comunicación entre los alumnos que componen el conjunto del Centro, se cumple.

Y ya es una tradición reclamada e impulsada por los que participamos en esta bonita empresa de seguir aprendiendo: los alumnos y los profesores.



# El valor de la información en una "escuela popular"

## Hoja informativa del "Aula de Cultura Valle Inclán"

Eugenio Parajuá Calleja

Monitor del Aula de Cultura "Valle Inclán" de Madrid

**H**ACE treinta años que surgieron las Escuelas Populares de Personas Adultas de Madrid. En ese largo tiempo transcurrido se han sucedido cambios y acontecimientos de todo tipo que han incidido en nuestros pensamientos, en nuestra cultura y en nuestras formas de vida.

Las Escuelas Populares nacieron con una vocación educativa de transformación personal y colectiva que en aquellos años suponía ya un factor de innovación y compromiso, todo ello desde la gratuidad y el voluntariado. En sus inicios, cubrieron, también, un espacio subsidiario en la enseñanza reglada para personas adultas dada la todavía escasa oferta de la Administración educativa en este campo en aquel entonces.

Uno de los instrumentos pedagógicos para llevar a cabo el Proyecto de estas Escuelas era y es la información y la comunicación, basadas en el mensaje de ida y vuelta, hoy diríamos interactivo, a través del cual los acontecimientos se observan, se contrastan, se debaten y analizan y, finalmente, se adoptan actitudes ante ellos y se interviene en la medida de las posibilidades existentes.

En este contexto, la Escuela Popular Aula de Cultura "Valle Inclán" empezó a publicar una Hoja Informativa mensual destinada a la propia escuela, con el propósito de dar a conocer tanto sus actividades educativas y culturales como sus presupuestos pedagógicos y de metodología, así como

la opinión y colaboraciones de las personas agrupadas en torno a ella. Posteriormente, se hizo extensiva la distribución de esta Hoja a la Federación de EE.PP. de Madrid (FEPAM) y a la Federación de Asociaciones de Educación de Personas Adultas (FAEA), de ámbito estatal, así como a instituciones públicas que por su relación con el campo educativo, pudiera interesarles su contenido.

### PRESUPUESTOS INFORMATIVOS Y PEDAGÓGICOS DE NUESTRA HOJA

Ya hemos comentado que la comunicación y la información son elementos que posibilitan el conocimiento y análisis crítico de la realidad, lo cual supone tomar conciencia de lo que ocurre, porqué ocurre y las consecuencias que de ello se derivan. Podríamos concluir, utilizando como referencia la estructura de una programación educativa, que ambos elementos, comunicación e información, constituyen un buen procedimiento para desarrollar actitudes. De ésta manera, la Hoja, además de ofrecer informaciones concretas sobre noticias, actividades y convocatorias, incluye contenidos para la

reflexión y el debate, desde la óptica educativa, en forma de opinión editorial o de colaboraciones. En una sociedad de la comunicación como la que estamos viviendo, ésta se realiza, predominantemente, desde los grupos que ostentan la posesión de los recursos, dejando escasas posibilidades para la contestación. Cada vez hay más espacios





para escuchar y recibir y menos para hablar y debatir.

A pesar de sus limitaciones y carencias la Hoja de "Valle Inclán" pretende ser un espacio que ayude a desarrollar el Proyecto educativo de la Escuela. El Proyecto, que se basa en una pedagogía activa y participativa y en el desarrollo de valores transversales, contempla, por una parte, un proceso metodológico centrado en la observación, el análisis compartido mediante el debate e intercambio de opiniones, la comprensión de la realidad, la sensibilización y la adopción de actitudes y posibilidades de intervención.

Por otra parte, se intenta que dicho proceso esté "atravesado" por cuatro ejes transversales: La Paz, Los Derechos Humanos, Mujer e Igualdad y el Cuidado de la Naturaleza. Se trata de que estos aspectos, de manera más o menos explícita, estén contemplados en el contenido de la Hoja informativa. ¿Qué "saberes" necesitamos realmente hoy? Detectar el "nuevo analfabetismo", recuperar la "información útil" (la que sirve para la vida), "desenmascarar" necesidades reales, son intenciones que animan ésta modesta iniciativa.

De manera complementaria podríamos añadir que las operaciones de lectura y escritura, a las que puede contribuir la Hoja, constituyen, por sí mismas, excelentes medios de comprensión, expresión y comunicación.

## LA ESTRUCTURA Y EL CONTENIDO DE LA HOJA INFORMATIVA

Cabría preguntarse previamente, ¿porqué una Hoja y no una revista? Por diversos motivos: capacidad y recursos, periodicidad, agilidad informativa y distribución. Por lo que atañe a capacidad y recursos es bien sabido lo que cuesta reunir periódicamente y con continuidad un equipo de personas voluntarias dispuestas a recabar contenidos y elaborar una publicación. Si además se añade que ésta sea extensa y precise de más recursos económicos para editarla podemos convenir que hay que optar por lo que sea posible en las circunstancias de cada uno. Como dicen que lo mejor es enemigo de lo bueno, el Aula "Valle Inclán" optó por lo que tenía y tiene más posibilidades de rea-

**La Hoja informativa posibilita el conocimiento y análisis crítico de la realidad. Esto favorece que se adopten actitudes participativas y se posibilite la intervención de las personas adultas en su entorno social.**

**Debatir, observar y analizar, leer y escribir, son acciones que promueve la Hoja informativa, especialmente alrededor de 4 temas: la paz, los derechos humanos, el cuidado de la naturaleza y la igualdad de la mujer.**

lización: la Hoja Informativa mensual. Existen más posibilidades de elaborar, con menor riesgo de abandono, un texto más reducido pero con mayor garantía de continuidad. Estos argumentos nos parecieron importantes. También la facilidad para distribuir, mediante correo, la Hoja y así llegar puntualmente a los destinatarios, contribuyó a elegir este tipo de soporte. La Hoja se publica mensualmente durante el curso lectivo, de octubre a junio, y consta de dos folios por ambas caras, si bien, y cuando se estima necesario, se sacan números extraordinarios o monográficos.

Por lo que concierne al contenido, está estructurado en tres apartados generales: una primera parte como editorial o artículo de opinión sobre la actualidad desde una perspectiva educativa. Otro apartado lo componen las colaboraciones dónde se incluyen, también, opiniones, crónicas de actividades realizadas por la Escuela, poesía, comentarios de libros de interés, noticias, informaciones y comunicaciones de interés cultural y educativo... Una tercera parte está destinada a información sobre actividades, convocatorias, avisos y reuniones.

Finalmente, y a título indicativo, señalamos algunos de los temas incluidos en la Hoja durante el curso 2.003/2.004:

"¿En qué Escuela estamos?". (Características del Aula "Valle Inclán").

"Otra vez elecciones". (Asamblea de Madrid).

"Observar para conocer, conocer para pensar, pensar para cambiar".

"Educar para consumir responsablemente".

"Cartas desde Colombia". (Crónicas de un compañero de la Escuela desplazado como voluntario de Brigadas Internacionales de Paz).

"La lectura: esa necesidad profundamente humana".

"Comercio desigual". (Consideraciones sobre la repercusión en los más débiles).

"Dignificar la política".

"11 - M: aprender a vivir de otra manera".

"Un año después: tuvimos razón". (Sobre la guerra de Irak).

Aula de Cultura "Valle Inclán"  
C/ José de Cadalso, 50 / 28044 Madrid  
parajuanavarrete@telefonica.net

# Un medio de comunicación de la asociación: la revista *Gaeli*

Laura Pernía y Rosalía Poza

Educadoras de la "Asociación Cultural Gandalf" de Madrid

DESDE el siglo XV los sectores más activos y dominantes de la sociedad, hicieron del papel y los trazos negros el más eficiente instrumento de educación cultural. El invento de Gutenberg transformó la manera de comunicación de las personas, llevando al texto escrito a convertirse en un instrumento al acceso de todos.

Saber leer y escribir se convirtió en herramienta indispensable del humano moderno, por lo menos, del que formaba parte de las elites que orientan y dirigen la sociedad: recordemos que en nuestro país (y en casi todas las sociedades democráticas), solamente quienes sabían leer y escribir eran miembros de pleno derecho de la sociedad.

Saber leer y escribir es la piedra angular de la participación en el mundo de la cultura, es un instrumento de educación, y la educación es el factor esencial de igualdad social. Por ello, si desarrollamos estas dos habilidades básicas, estamos fomentando la formación de la ciudadanía que requiere una sociedad abierta y democrática, en la cual se busque que las decisiones de cualquier tipo

sean el resultado del debate abierto.

Ahora que comenzamos a escribir este artículo sobre la publicación de un instrumento de comunicación, "una revista", y hemos desempolvado todo el material que sobre animación a la lecto-escritura hicimos todos estos años, nos hemos dado cuenta del significado real que tienen los párrafos escritos más arriba: sí, porque llevamos desde 1988 utilizando el periódico o revista escolar.

Aquellas primeras revistas se hacían a mano y con máquina de escribir, maquetadas artesanalmente con tijeras y pegamento y su fin último era tener un vehículo de comunicación. En una de esas primeras revistas, en un editorial de 1988, aparece: *Por eso hemos hecho esta revista para que os empapéis un poco y veáis lo que hacemos*. Como se ve, estaban preocupados por la comunicación y por compartir con el mayor número de gente posible aquello que tuvieron la fortuna de aprender.

Pues bien, es ahora cuando nos preguntamos: *¿Y para qué una revista?* Y nos respondemos: *Para usar la palabra*. Sí, porque creemos que todas las personas que de una manera u otra participamos con nuestros pensamientos en este medio de comunicación, entendemos que es un buen aprendizaje, un aprendizaje no formal, puesto que no se dirige de manera curricular a la población. El objetivo es, por tanto, conseguir que las personas se den cuenta de la importancia que tiene leer, escribir, expresar sus ideas y compartirlas con otros. Evidentemente no todas las personas leemos ni escribimos con la misma facilidad, ni de igual forma, pero justamente se trata de eso, de tener la posibilidad de expresar, comunicar, comentar y criticar con un fin común: hacer pensar.

En un editorial del 92, cuando ya utilizábamos herramientas menos artesanales, también aparece: *esto es algo más que una simple revista, y aunque lo lea poca gente, si esa poca pudiese leer entre líneas, se podrá dar cuenta de la importancia que ha tenido para nosotros, crearla*. Este comentario merece la pena analizarlo ahora que la lectura ha perdido el privilegio de ser el medio preponderante y casi exclusivo de información y de



difusión cultural. Pero, sin embargo, sigue siendo la única forma de conocimiento de la que todas las personas se sienten orgullosas. Tanto es así, que si preguntamos a cualquier persona si es importante leer, recibiremos siempre contestaciones afirmativas. Ser capaz de comentar un libro, un folleto, un artículo, produce, en general, placer. En definitiva tenemos:

- Un propósito: usar y conocer las palabras.
- Una necesidad: entender para estar informados.
- Una situación: aprendizaje.

En 1997 decidimos, en asamblea, tener una revista para toda la Asociación, una revista que aunara todas las actividades que llevábamos a cabo y en las cuales realizábamos actividades de animación a la lecto-escritura. Decidimos, también en asamblea, un nombre y que éste permaneciera para siempre.

**La revista *Gaeli* sirve a la Asociación para provocar situaciones de aprendizaje en las que el uso y el conocimiento de las palabras permiten a las personas adultas entender los mensajes del entorno para estar informados y tomar una postura activa.**

A través de todos estos años, hemos pasado por talleres de prensa, de animación a lectura y a la escritura, por talleres de poesía, por... Desde el 97 se decidió que la manera de llevar a cabo la revista sería: solicitar artículos a los participantes y monitores de cualquier actividad, a veces con un hilo conductor, es decir, algún monográfico, otras con comentarios de películas, libros, CDs que se hayan visto, oído o escrito. En ocasiones cualquier debate es digno de ser escrito y el desarrollo de cualquier actividad o idea puede dar lugar a un artículo, aunque la experiencia nos dice que lo ideal es dar primero el tema.

Esta manera de llevar a cabo la elaboración de cualquier revista, supone un esfuerzo, sobre todo para quien la coordina. ¿Por qué? Ya hemos explicado más arriba la importancia que tiene escribir y leer, pero el proceso de creación, de llenar un papel en blanco, es una ardua tarea que lleva su tiempo y que creemos hay que respetar. Esto hace que en ocasiones la revista no se edite a su tiempo, pero aún así, merece la pena, tanto a nivel asociativo como a nivel individual.

Hoy por hoy, también utilizamos en la elaboración de la revista nuevas tecnologías, y se maquetan a través del ordenador (esta actividad es llevada a cabo por un antiguo alumno, actual colaborador), para luego ser llevada a la imprenta.



Todavía nos queda la distribución: una parte es para cada una de las personas que colaboramos en la asociación de una manera u otra, otra parte es repartida por las bibliotecas, el Centro del Profesorado,... Además, hay que mandársela a las personas que están suscritas y a otras entidades.

Distribuirla fuera del ámbito de la asociación fue una decisión importante, por un lado, porque creemos que el contenido de sus páginas es digno de leerse y, por otro lado, porque creemos que son contenidos que se pueden trabajar desde otros ámbitos distintos al nuestro, como así nos consta que se está haciendo.

En ocasiones hemos recibido algún e-mail o alguna carta (que aunque pocas, todavía se escriben), de felicitaciones y la verdad es que te sientes bien cuando ves que tu trabajo es valorado por otras personas y, sobre todo, que es valorado positivamente. También, merece la pena añadir que hay personas que nos mandan artículos para que los incluyamos en la revista y por supuesto que lo hacemos. En definitiva supone un aprendizaje y un trabajo de todo un equipo de personas.

Para terminar nos gustaría decir que el siglo XXI es un siglo profundamente "escrito" en el que parece imposible pensar que haya personas analfabetas para quienes muchos caminos están vedados. Sin embargo, a pesar de que la escolarización progresa, progresan también los llamados analfabetos funcionales, las personas capaces de desentrañar lo que la lectura implica, pero que no pueden comprender su contenido. Mientras esto sea un hecho real seguiremos trabajando a favor de la comunicación y de la animación a la lecto-escritura.

# El Centro Penitenciario y su revista, un gran aliciente para los internos y la escuela

Ricardo Quesada

Interno del Centro Penitenciario Madrid IV de Valdemoro (Madrid)

La revista *Utopía* del Centro Penitenciario de Valdemoro, en su primera etapa, llegó más allá de las cien ediciones.

Construida y sostenida con el esfuerzo de educadores e internos, fue, durante la realización de sus ediciones, bimensual por un período y mensual por otro, lo que indica que existió con continuidad y durante varios años.

A lo largo de este tiempo, debido a la transitoriedad de los internos, varias veces cambió la composición de la Mesa de Redacción, sin que la persistencia de tal fenómeno alterara el hilo conductor, asegurado por el educador que coordinaba su realización y enlazaba un número con el siguiente.

Vale preguntarse: ¿Qué estimula la continuidad de una revista, cuya difusión es, con mucho, eminentemente interna en el Centro Penitenciario?

Para dar una respuesta al interrogante, debemos, en primer lugar, señalar el carácter de *Utopía*. *Utopía* era un órgano de carácter democrático, en el que se abordaban los más variados temas: desde los artículos de contenido histórico, pasando por otros de opi-

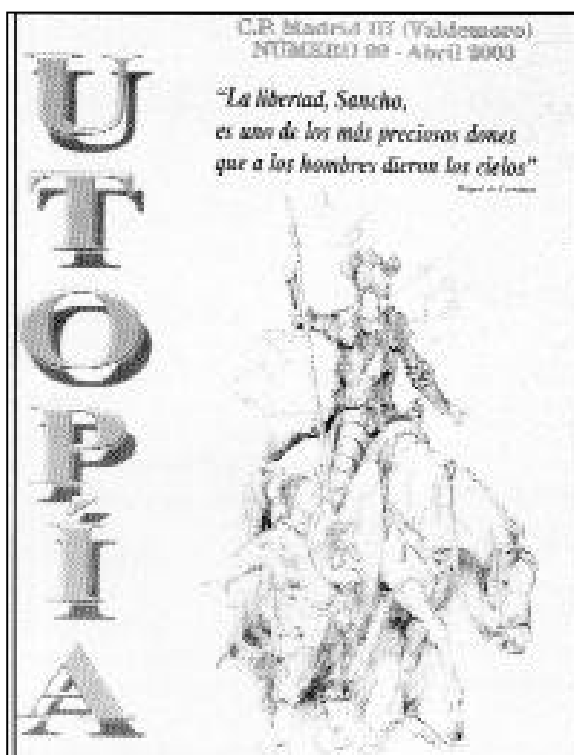
nión y esencia sociológica o de análisis de la actualidad, hasta los de fondo poético y lírico, sin descuidar por ello, la presencia de las páginas de gracejos, humor y chistes. Es decir, la libertad de opinión se extendía a los más variados temas, enriqueciendo la esencia de sus contenidos.

Desde esta perspectiva nos planteamos la respuesta a la pregunta propuesta:

A pesar de carecer del estímulo que da una difusión muy amplia, un órgano de este tipo permitía a los internos expresar sus inquietudes sobre diversos tópicos sin doblegar su conciencia por imposiciones de orden moral o ideológicas. Este era el primer aliciente válido, la libertad de prensa y opinión.

La variedad temática y de contenido daba cabida a los más variados intereses de los internos que buscaban en sus páginas el poema de amor, el chiste picante, el artículo sobre cuestiones jurídicas o el consejo sobre nutrición, deporte o estética. Por

ello, tanto los internos que escribían como los que leían iban en aumento. No era nada raro que alguna persona preguntara sobre el día en el que aparecería una nueva edición de *Utopía*. Este era el segundo estímulo válido,



**Los educadores del Centro aseguran la continuidad de la revista pues podría interrumpirse su elaboración debido a la transitoriedad de muchos internos en su estancia en el Centro Penitenciario.**





la riqueza y variedad de su contenido.

Como medio de comunicación, *Utopía*, facilitaba la difusión de estudios e investigaciones sobre distintas épocas históricas y diversos países. A lo largo de sus páginas desfilaron los incas del Perú, los aguerridos aztecas mexicanos, los iraquíes desde periodos anteriores a Darío el Grande, Colombia, Uruguay y muchos otros países y culturas.

Progresiva y lentamente cuajaba también un grupo de escritores noveles, de entre los cuales algunos continúan ocupados en la narrativa o en la lírica, haciendo de ellas su actividad cotidiana

en la vida privada en el Centro Penitenciario.

Una revista de este género *Utopía* en el caso que nos ocupa- cumple una serie de tareas objetivas de gran importancia:

-- Aglutina grupos de personas para su realización, en la función de escritores, diseñadores, impresores... así como otras personas que ejercen de lectores, comentaristas y críticos, especialmente en la creación literaria.

-- Pero, sobre todo, permite sostener en alto la dignidad como seres humanos de los internos, menoscabada por el aislamiento de la sociedad y el alejamiento familiar.

-- La revista estimula, en fin, la creatividad y la nobleza del pensamiento.

Este es su gran significado y aporte. Por ello,

**La revista da salida a una gran variedad de intereses de los internos, tanto de los que la escriben como de los que la leen. Asimismo, facilita la expresión de opiniones con libertad y la creatividad, favoreciendo que el aislamiento social y familiar que sufren los internos se vea disminuído.**

espero que se pueda continuar, en breve, con su publicación, mediante el apoyo imprescindible de los profesores de la escuela, de los educadores, de las personas que tienen cargos de responsabilidad en el Centro y de las muchas otras que convivimos con ellos en él.



# La enseñanza del español, ELE, en Flandes (Bélgica)

*Sabine De Fruyt*

*Profesora de castellano y coordinadora de relaciones públicas: PCVO- Gent (Bélgica)*

**F**LANDES es la parte nórdica y neerlandófono de Bélgica. Cuenta con unos 5,8 millones de habitantes. Bruselas es la capital de Flandes, pero también de Bélgica y de Europa. Otras ciudades importantes son: Brujas, Gante, Amberes y Ostend.

## LA ENSEÑANZA EN FLANDES

Aunque Flandes es una pequeña región cuenta con una gran población estudiantil. Los estudiantes pueden seguir enseñanza primaria, enseñanza secundaria, enseñanza superior, enseñanza para adultos y enseñanza artística a tiempo parcial.

Los organismos organizadores (es decir las direcciones de las escuelas) disponen de una amplia autonomía, pero las escuelas que desean ser reconocidas o financiadas por las autoridades, deben cumplir con ciertas reglas. Puesto que hay diferentes organismos financiadores existen también diferentes redes de enseñanza.

A menudo las redes de enseñanza exigen ciertas responsabilidades del organismo organizador pero elaboran sus propios planes de estudios y horarios de clases. Tradicionalmente se distinguen 3 redes:

1º. La enseñanza de la Comunidad Flamenca es la enseñanza organizada por un organismo público a cargo de la Comunidad Flamenca. La constitución obliga a la enseñanza de la Comunidad a ser neutra. Esto significa que deben respetarse las creencias religiosas, filosóficas o ideológicas de los padres y de los alumnos.

2º. La enseñanza oficial subvencionada incluye la enseñanza municipal, organizada por los

ayuntamientos, y la enseñanza provincial organizada por las diputaciones provinciales.

3º. La enseñanza libre subvencionada es la enseñanza organizada por iniciativa privada, es decir, por una persona u organización privada. La enseñanza libre se compone esencialmente de escuelas católicas. Sin embargo, también puede tratarse de escuelas protestantes, judías, ortodoxas, islámicas, etc. Al lado de estas escuelas confesionales, también hay escuelas no vinculadas con ninguna religión. Algunos ejemplos son las escuelas de Freinet, Montessori y Steiner que aplican métodos pedagógicos específicos. Se les llama escuelas metódicas.

Un escaso número de escuelas no están reconocidas por las autoridades. Se trata de las llamadas escuelas privadas. No pueden ser financiadas ni subvencionadas por las autoridades.

## LA ENSEÑANZA PARA ADULTOS

La enseñanza para adultos es una enseñanza al lado de o fuera de la educación inicial y pretende ofrecerles a los estudiantes conocimientos, destrezas y aptitudes. Esto les puede ser útil para su funcionamiento social, su participación en la enseñanza ulterior, el ejercicio de una profesión o el dominio de un idioma y les permite obtener un diploma o certificado reconocido.

Los estudiantes deben haber cumplido en el pasado con la escolaridad obligatoria a tiempo completo y, en función del curso elegido, con condiciones de acceso específico. El estudiante paga una cuota en función del número de horas de la formación. Sin embargo, en ciertos casos es posible obtener una exención.

**En Flandes sigue aumentando el nº de estudiantes de español (en nocturno, diurno y fin de semana) debido a sus estancias o vacaciones en España tanto en verano como en invierno; los viajes a Latinoamérica; las familias mixtas con hablantes de español y las mayores posibilidades de trabajo.**

La oferta de enseñanza para adultos es muy diversa y amplia. Se organiza principalmente a nivel de enseñanza secundaria y a nivel de enseñanza superior.

También existe el sistema de estudio individual acompañado. Este sistema permite un estudio individual. La formación BIS utiliza una fórmula de enseñanza escrita y cursos impresos complementados con el material didáctico necesario. Un curso consta de un cierto paquete de clases y tareas para hacer en casa. Las tareas son corregidas por un tutor que, en caso de necesidad, proporciona más explicación. El acceso a este tipo de enseñanza es totalmente libre. No existen condiciones especiales en cuanto a la edad o los diplomas obtenidos. Sí debe pagarse una modesta cuota de matriculación. Sin embargo, también aquí es posible obtener una exención.

Para los adultos existe también educación básica. La educación básica va dirigida a los adultos de escasa formación, o sea mayores de edad que no disponen de un certificado de enseñanza primaria o de un certificado del segundo grado de la enseñanza secundaria. Los inmigrantes pueden acceder a la educación básica a condición de que

no hayan seguido más de diez años de enseñanza en su país de origen. Debido a su escasa formación escolar, estos adultos no disponen de suficientes conocimientos, destrezas y aptitudes básicas para funcionar adecuadamente en situaciones personales, sociales o profesionales y participar plenamente en la sociedad actual.

## LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE)

En Flandes sigue aumentando el número de estudiantes de ELE. Este fenómeno se puede explicar gracias a diferentes causas:

1ª. Todavía hay muchos flamencos a quienes les gusta pasar las vacaciones en España. ¿Por qué? Siempre ha habido dos razones: el buen tiempo y los precios bajos. Este último ha cambiado bastante con la llegada del euro. La mayoría de los precios han subido hasta niveles flamencos. Pero aún, a la gente le encantan las playas españolas para pasar las vacaciones en familia.

2ª. El neerlandés siendo una lengua marginada siempre nos ha obligado a aprender otras lenguas para defendernos en el mundo. Puesto que el español es la segunda lengua después del inglés en el mundo, los jóvenes ven el conocimiento del español como un gran recurso en el momento de buscar trabajo.

3ª. Con la movilidad de la gente en las últimas décadas se ve también cada vez más "familias mixtas", es decir, con miembros de familia procedentes de diferentes países. Así entran muchos mayores para aprender la lengua de sus nietos y de sus nueras y yernos (y al revés).

4ª. Esa movilidad lleva también consigo que la gente ya no ve ningún inconveniente para viajar a Latinoamérica. Países como México, Cuba, Ecuador y Chile son grandes puntos de atracción.

5ª. Y para terminar: todavía existe el fenómeno muy popular entre los ancianos flamencos de ir a "invernarse" a España.

Así entran muchos estudiantes en los cursos de ELE en Flandes. La mayoría sigue cursos en su tiempo libre. Algunos





estudiantes ya tienen la oportunidad de aprender español en el tercer grado de la enseñanza secundaria. También hay un grupo bastante amplio que cursa ELE en sus estudios superiores. Pero, como ya he dicho, la mayoría va a una escuela nocturna. Aunque, la denominación 'nocturna' ya no vale porque hay una tendencia en esas escuelas de ofrecer también cursos durante el día y el fin de semana.



PCVO GENT: LA ESCUELA Y SU ORGANIZACIÓN

PCVO Gent es la escuela donde trabajo. Es una escuela de la red oficial patrocinada por la Diputación de Flandes Oriental. Estamos en Gent, que es la capital de Flandes Oriental. Gent tiene unos 280 000 habitantes. Como capital provincial tiene muchas escuelas de todo tipo. Hay también una universidad muy grande y famosa.

El año pasado tuvimos en nuestra escuela unas 9000 matrículas de las que más de 1300 eran para las clases de ELE. Nuestros estudiantes tienen que tener al menos 16 años para poder matricularse. Según las conclusiones de una encuesta hecha en la escuela en el 2002 el estudiante medio de nuestro centro es una mujer de 35 años y empleada. Pero, en realidad, tenemos grupos muy diversos. Hay gente entre los 16 y los 80 años, de diferente formación: hay amas de casa, empleadas, estudiantes, jubilados, ingenieros, profesores, enfermeros, médicos, trabajadores, etc. Cada grupo consiste en un máximo de 30 cursillistas. Tenemos 10 diferentes niveles de ELE: dos niveles de "conocimiento básico", cuatro de "conocimiento práctico" y cuatro de "conocimiento avanzado".

Damos clases los siete días de la semana. Sí, sí, lo ha leído bien: ¡también el domingo hay cursos! Las clases empiezan en la segunda semana de setiembre y llegan hasta mediados de junio. En el mes de enero y junio hay exámenes. En enero sólo un examen escrito, en junio también una parte oral (a la mayoría de los estudiantes les gusta poco). Cada semana tienen tres horas de clase (de 50 minutos). No hay clases durante la vacaciones

escolares, es decir, la semana de Todos los Santos, las dos semanas de Navidades, la semana de Miércoles de Ceniza, dos semanas por Pascua y unos dos puentes más durante el año. Cada estudiante paga 48 euros por matricularse en un curso de tres horas por semana (40 semanas) y adicionalmente un importe variable para manual y/o fotocopias (depende del nivel).

Organizamos las clases en torno a las cuatro destrezas: hablar, escribir, leer y escuchar. Hasta el cuarto nivel utilizamos un manual pero en el quinto nivel los profesores redactan su propio curso que es una recopilación de material propio mezclado con ejercicios gramaticales, de vocabulario, de comprensión auditiva, etc.

Algunas veces al año organizamos actividades extracurriculares. O vamos a mirar una película, o vamos a ver una obra de teatro en español, o hacemos un recorrido por una ciudad con una guía española, o invitamos a nativos para hablar de un cierto tema u organizamos charlas en clase con nativos. Así queremos que nuestros estudiantes no sólo aprendan la lengua sino también que tengan la oportunidad de practicar lo que han aprendido en clase. Yo también organizo cada año un viaje cultural a España. A finales de abril o comienzos de mayo me voy con un grupo de unas 35-40 personas a una región históricamente interesante de España. Ya he ido a las ciudades de Barcelona, Sevilla y Madrid y también hemos hecho recorridos. En el 2002 fuimos a Toledo, Guadalupe, Palencia y Salamanca (en ese año capital cultural europea junto con la ciudad flamenca de Brujas) y este año hicimos el recorrido de Madrid a Avila, Valladolid y Burgos. El año que viene tenemos proyectado ya un recorrido por el País Vasco. Siempre nos acompañan guías españolas para hablarnos de las ciudades y los monumentos y edificios que visitamos. Así aprenden algo de la historia de España. En el tiempo libre (que hay bastante) los estudiantes pueden practicar el español, charlando con las guías, los camareros en los bares y restaurantes, haciendo compras, etc.

Este año hemos participado también en un proyecto subvencionado por la Comunidad Europea en el marco de los programas Socrates/Grundtvig II. Se llama "Senior Citizens' Story Board" y consiste en que estudiantes mayores de 55 años de 8 diferentes escuelas en 6 diferentes países escriben historias sobre temas relacionados con su juventud. Esas historias están traducidas a los demás idiomas de los países participantes y están publicadas en la página web del proyecto: [www.storyboard.com](http://www.storyboard.com). Las escuelas participantes son de Hyvinkää y Porvoo en Finlandia, de Belfast en Irlanda, de Chemnitz y Weiden en Alemania, de



**Mediante un proyecto europeo hemos dado entusiasmo y realismo a las clases de español: adultos/as mayores de 55 años, de diferentes escuelas y países, escriben historias sobre temas relacionados con su juventud y las comparten en varios idiomas a través de una web. Además, se hacen visitas de intercambio entre ellos/as.**

La Coruña en España, de Bologna en Italia y de Bélgica, nosotros. El grupo de las clases para nivel de seniors que organizamos en nuestro centro ha trabajado en equipo para redactar historias y han tenido su primera videoconferencia y ya tienen todos su alma gemela en La Coruña con la que siguen en contacto mediante internet. Así ya cumplimos los dos objetivos principales de este proyecto: aprender una lengua extranjera y entrar en contacto con las nuevas tecnologías. Cada año (de los tres que dura el proyecto) organizamos unos 5 días de encuentro en una de las escuelas participantes. Cada escuela se va con una delegación de los estudiantes que han trabajado en las historias para encontrar a otros estudiantes senior de los demás países. Este año en el mes de mayo estuvimos en Finlandia, el año que viene nos vamos a Alemania y el último encuentro será en Italia.

Es la primera vez que tomamos parte en tal proyecto pero ha sido ya una experiencia enriquecedora en todos los aspectos. Hemos visto que de repente las clases vienen a ser "realistas". Aprenden para compartir, para comunicarse de verdad. Sentimos el entusiasmo de los estudiantes que redactan las historias y vemos la curiosidad con la que van a leer las historias de los autores de los otros países en la página web: ¡Realmente un descubrimiento de gran valor!

## LOS MANUALES

Como anteriormente queda dicho utilizamos un manual en los primeros cuatro niveles. Usamos "Camino 1" en el primer y segundo nivel, "Esto Funciona A" en el tercero y "Esto Funciona B" en el cuarto. A los estudiantes les gusta el manual "Camino" porque les ofrece mucho apoyo. Hay un compendio gramatical al final del libro, listas de vocabulario (con traducción al neerlandés !), las transcripciones de los casetes, un buen libro de ejercicios (con clave), etc. No obstante, a



muchos profesores les parece demasiado "flamenco". Hace mucha referencia a la lengua neerlandesa y a veces los temas no parece ser para adultos. Pero, y eso es también importante, los estudiantes principiantes no se quejan. Les parece un recurso muy útil para dar sus primeros pasos en el aprendizaje de esta lengua.

Para los estudiantes del tercer nivel el paso a "Esto Funciona A" es muy grande. "Esto Funciona" es un libro que ya no hace referencia a ninguna otra lengua. Además es un libro muy comunicativo y a menudo los estudiantes necesitan mucha guía para poder usarlo bien, sobre todo en el momento de prepararse a un examen o una prueba. Pero, y eso nos gusta mucho a nosotros los profesores, es un libro que enseña el verdadero español mediante estructuras y diálogos muy realistas. Puesto que les parece tan difícil es aconsejable no usar el libro toda la clase sino alternarlo con otros ejercicios en vídeo, casete, artículos de periódico o revista para romper con la monotonía del método.

También tratamos de introducir la tecnología de la información y comunicación (TIC) en nuestras clases de ELE. Desde 1996 las autoridades flamencas vienen realizando una política de fomento en cuanto a la TIC en la enseñanza. Mediante campañas de información y sensibilización, formaciones de reciclaje, subvención de infraestructura y financiación de proyectos, tratan de apoyar a las escuelas para que integren la TIC en la clase.

## COMO CONCLUSIÓN

Sea por el buen clima de España, sea por la atracción de países como México, Ecuador, Chile, ..., sea por la importancia de la lengua española en el mundo, el caso es que en Flandes hay un montón de gente que quiere dominar esa lengua tan bonita. Eso quiere decir que los españoles no tienen que preocuparse en el momento en que decidan ir a Bélgica de vacaciones: ¡casi en cada rincón les espera un flamenco que habla por lo menos unas palabras de castellano! ¡Bienvenidos!

## BIBLIOGRAFÍA

*La enseñanza en Flandes, breve repaso del sistema educativo flamenco del Ministerio de la Comunidad Flamenca, Departamento de Enseñanza, 2001*

# "Cursos de integración" para inmigrantes en Alemania

*Elke Cybulla (Constanza) y Tülay Savas-Lillich (Berlín)\*  
Traducción de Pilar Melero*

Ya han pasado más de 40 años desde que llegaron los primeros trabajadores y trabajadoras inmigrantes a Alemania, corrían los años 60. Sin embargo, los alemanes no han sido conscientes de que Alemania se estaba convirtiendo en un país receptor de inmigrantes. Aproximadamente 7,3 millones de personas han llegado a Alemania para trabajar, por reagrupación familiar, refugiados, desplazados (inmigrantes del Este de ascendencia alemana), etc. Según el motivo de inmigración se les ha dado un permiso de residencia u otro, regulados todos a través de la Ley de Extranjería.

En el año 1998, el cambio de Gobierno trajo consigo una nueva fase en la política de extranjería. Por primera vez, un gobierno alemán tomaba conciencia de que un irreversible proceso de inmigración había tenido lugar. Hasta ese momento, todos los gobiernos anteriores partían de que estas personas un día volverían a sus países de origen<sup>1</sup>, sin embargo, una gran parte se quedó para siempre en Alemania. Se calcula que en el año 2010 vivirán en este país aproximadamente 1,3 millones de extranjeros mayores de 60 años.

El Gobierno y la oposición han estado más de 4 años discutiendo sobre una moderna ley de inmigración. Finalmente, el 30 de julio de 2004, el Parlamento la aprobó y entrará en vigor el 1 de enero de 2005. Con esta ley, el Estado reconoce los deberes y obligaciones que conlleva la integración de personas inmigrantes y sus familias. Hasta ahora no había un programa de integración regulado para toda la República Federal de Alemania. Las ciudades que tenían un alto número de personas de procedencia migrante buscaban soluciones individuales a los problemas que resultaban de la integración. Así, municipios como Essen, en la cuenca del Ruhr, o Stuttgart y metrópolis como Berlín, Frankfurt y Hamburgo hace ya mucho tiempo que desarrollaron programas de integración. En estas ciudades hay centros de orientación para personas de procedencia extranjera, "Cursos de integración" y otros proyectos. Su objetivo es, especialmente en algunos barrios, facilitar la conviven-

cia entre familias con pasado migratorio y la población autóctona. Estas medidas y programas suponen un peso económico para los presupuestos municipales. La ley de inmigración aliviará esta carga ya que muchas ofertas se regularán legalmente y serán financiadas por el Gobierno central como, por ejemplo, los "Cursos de integración".

Los nuevos inmigrantes que lleguen a Alemania deberán tener en cuenta una oferta básica de integración que incluye un curso de lengua, clases sobre la constitución democrática y, en general, sobre la vida en Alemania. Este programa llegará tan lejos que serán sancionadas las personas que no participen en los cursos y, en consecuencia, no podrán mejorar la situación legal de permanencia en el país. Se podrá rechazar, por ejemplo, la renovación del permiso de residencia a los inmigrantes que no hayan participado en los cursos de integración.

En los "Cursos de integración" se recurrirá a las experiencias de los "Cursos para madres" que desde 1999 se están llevando a la práctica en algunos barrios de Berlín y en otras ciudades y pueblos de Alemania. Estos cursos se iniciaron buscando respuesta a una pregunta: ¿por qué no todas las personas migrantes aprovechaban las



ofertas de cursos para aprender alemán? Se demostró que estas personas sí que acuden a los cursos cuando éstos están realmente bien adaptados al grupo al que van dirigidos. Las madres con niños pequeños sólo podrán ir a clase si paralelamente al curso se ofrece un servicio de guardería. Las mujeres no acudirán a cursos por la tarde si tienen hijos en edad escolar que llegan a casa a las 13.00 horas que es cuando, normalmente, acaban las clases en Alemania. No irán a un centro en el que ya al matricularse no encuentren a nadie que esté dispuesto a entenderles el poco alemán que chapurrean. Si el centro que imparte las clases está tan lejos de su vivienda que tienen que hacer uso de un medio de transporte público también será éste un obstáculo a la hora de decidirse a hacer el curso.

Se organizaron cursos que cumplieran las

**Las personas inmigrantes no acuden frecuentemente a las enseñanzas del idioma del país de acogida porque los cursos no están bien adaptados a ellas o al grupo al que van dirigidos, a sus necesidades y peculiaridades.**

siguientes condiciones generales y, de repente, los cursos se llenaron y trajeron consigo el éxito esperado:

- Cursos por la mañana (durante el horario escolar de sus hijos), en el mismo colegio, escuela infantil o en un centro próximo a su lugar de residencia.
- Servicio de guardería para los bebés y niños pequeños. Estos tienen que estar bien atendidos durante la clase de sus madres.
- Para la captación de alumnas es necesario que las informaciones sobre los cursos estén traducidas a diferentes lenguas.
- Personal formado interculturalmente en el momento de la inscripción. Asesoría lingüística y posibilidad de asesoría social.

Estas eran las principales condiciones generales, pero para que el curso dé sus frutos también es importante que el concepto pedagógico sea el adecuado. A las personas que apenas han tenido una educación escolar básica en su país, no se les puede "atormentar" con explicaciones gramaticales complejas. La enseñanza de la lengua debe tener como referencia el entorno concreto más próximo y tratar temas de la vida cotidiana. La metodología tiene que ser comunicativa, es decir, en clase no se



debe hablar sobre la lengua alemana, sino en alemán. Se empieza con pequeños diálogos de presentación para, gradualmente, tratar temas más complejos como diálogos con el médico, con los profesores del colegio, en la administración pública y en el mundo laboral. El ritmo de aprendizaje y los objetivos de enseñanza se marcan teniendo en cuenta el grupo y no según los planes de enseñanza fijados de antemano.

Las experiencias con los "Cursos para madres" desmienten las opiniones infundadas de que las inmigrantes no tienen ningún interés en las propuestas de integración y no acuden a los cursos de alemán. Seguramente esto se puede transferir a los "Cursos de integración" de la nueva ley de inmigración. Las ofertas de integración ayudan a las personas que acaban de llegar al país a familiarizarse con su nuevo entorno y contribuyen a reducir los prejuicios acerca de la sociedad receptora.

<sup>1</sup> El término utilizado en esta época para "Trabajador inmigrante" era "Gastarbeiter" (traducción literal: trabajador "invitado").

\*Elke Cybulla vivió 20 años en Berlín donde trabajó en diferentes proyectos de integración. Es profesora de alemán como segunda lengua (cursos de lengua y de alfabetización). Desde enero de 2003 es la encargada del Departamento de Integración de la ciudad de Constanza, en el sur de Alemania.

\*Tülay Savas-Lillich llegó hace 20 años a Berlín procedente de Turquía para estudiar en la universidad. Ha colaborado durante muchos años como trabajadora social en un centro para mujeres de Turquía. Profesora en "Cursos para madres" en Neukölln, barrio de Berlín con un alto número de familias con pasado migratorio. Actualmente desarrolla un proyecto para fomentar la adquisición de la lengua en niños de corta edad de centros infantiles del barrio de Neukölln.

# CEPA "Tetuán": Un centro activo y participativo

*Alicia Herranz Herranz*

*Directora del Centro de EPA "Tetuán" (Madrid)*

### UN NUEVO EDIFICIO EN UN VIEJO BARRIO

EL CEPA "Tetuán" es un Centro de profunda raigambre en el barrio donde está ubicado - Tetuán, La Ventilla-, tanto por los 25 años que lleva funcionando, como por la gran afluencia de alumnado que ha pasado por el mismo y que llena sus aulas curso tras curso. En la actualidad, el número de alumnos y alumnas ronda los 1100.

Su ubicación, al lado del metro de Valdeacederas y la Ventilla, el hecho de que Tetuán sea un barrio muy poblado, con una población muy diversa, y la amplia oferta formativa del Centro, lo hacen atractivo a un gran número de personas.

Tetuán es un barrio dividido por la calle Bravo Murillo que separa, no sólo físicamente, sino social, cultural y económicamente a dos grupos de población: la margen derecha de clase media-alta, y la izquierda de clase más desfavorecida. Asimismo, es uno de los barrios madrileños con mayor presencia de población inmigrante (magrebíes, latinoamericanos y chinos, sobre todo). La nueva ubicación de nuestro Centro nos aproxima a la zona de La Ventilla, zona muy poblada, de extracción social media-baja, que está sufriendo una profunda transformación urbanística en los últimos años: están desapareciendo las antiguas casas típicas del barrio de Tetuán y se están sustituyendo por nuevas construcciones que albergan a una población de un nivel adquisitivo más alto.

En este momento nuestro Centro ocupa el edificio del antiguo IES "Tetuán-Valdeacederas" en la calle Pinos Alta 63 (conocido coloquialmente en el barrio por "el rojo", dado el color de su fachada); un edificio que, tras varios cursos de reivindicacio-

nes, hemos conseguido con el esfuerzo de toda la comunidad educativa. Estamos en él desde el mes de junio de 2003. El edificio responde plenamente a las necesidades del Centro: es amplio, luminoso, libre de barreras arquitectónicas, bien equipado. Es el centro que nuestro alumnado se merece.

**Las relaciones del Centro con el entorno consideramos que deben ser de apertura y colaboración. Así es como el Centro lleva funcionando 25 años dando un amplio servicio educativo a un barrio tan poblado y diverso como el de Tetuán.**

Es importante destacar el enorme esfuerzo que ha supuesto todo el proceso de cambio de ubicación del Centro. Ha sido una tarea que hemos llevado a cabo entre todos durante varios años, en los que se han hecho todo tipo de gestiones con diferentes instancias de la Administración, tanto autonómica como local, para conseguir que, en un barrio tan poblado y tan necesitado de espacios públicos, se nos adjudicase la titularidad de este edificio. Y una vez adjudicado, hay que destacar el trabajo que ha supuesto el traslado, el acondicionamiento, la puesta en marcha del nuevo Centro. Hemos hecho muchas cosas, hemos mejorado las condiciones materiales y podemos ofrecer enseñanzas que antes, por falta de espacio, no se podían abordar. Las posibilidades del Centro son grandes y constituyen un acicate para seguir mejorando.

La idea que tenemos respecto a las relaciones del Centro con el entorno es de apertura y colabo-



ración. El CEPA es un centro público y pensamos que sus instalaciones deben ser rentabilizadas al máximo. Con este criterio, en el Centro se llevan a cabo actividades culturales (conferencias, exposiciones, jornadas sobre un tema concreto, actividades deportivas, uso de la biblioteca, visitas de participantes en proyectos europeos...) que están abiertas al barrio.

El Centro mantiene buenas relaciones con los centros educativos de la zona. Las relaciones con la Junta Municipal son fluidas: trabajamos con los servicios municipales denominados "Agentes de Igualdad", en el ámbito de la igualdad de oportunidades y la no discriminación por razón de género; colaboramos con el CAD (Centro de Atención al Drogodependiente) organizando actividades deportivas, colaboramos también con la biblioteca municipal y los servicios sociales de la zona.

Somos Centro de Prácticas para el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCM. Mantenemos buenas relaciones con las Residencias de la Tercera Edad "Triana" y "Santa Matilde", situadas en el barrio, ya que nuestro alumnado del taller operativo "Auxiliar de Geriátrica" realiza allí las prácticas.

Y ya, fuera del entorno, nos relacionamos con centros y entidades de EPA de Cataluña, País Vasco, Galicia, Andalucía, Castilla León, con los que hemos realizado el pasado curso un Congreso Internacional de Tertulias Literarias (del que fuimos organizadores y anfitriones) y un Congreso Nacional de Alfabetización.

## LA ACTIVIDAD EDUCATIVA

### La participación

Los CEPA somos centros de organización compleja dada la diversidad de nuestro alumnado y de la oferta formativa. Esta es una tarea en la que es preciso que participemos todos los que formamos la comunidad educativa, en mayor o menor grado.

Pensamos que la participación social sienta las bases de la democracia y nos gustaría que la participación de todos los miembros de la comunidad educativa fuera real y mayoritaria. En la medida en que las personas que participan ven que sus opiniones, sus propuestas y conclusiones, son tenidas en cuenta y alcanzan protagonismo, su grado de

participación y de compromiso es mayor.

La legislación vigente establece cauces para la participación, pero, una cosa es la norma escrita, y otra la costumbre y el desconocimiento que a veces se tiene de cuáles son esos cauces. Por eso, vamos a seguir alentando la participación en la línea en que se ha venido haciendo durante los últimos cursos: desde el consejo de centro, el claustro, las asambleas de alumnos, la junta de delegados, la asociación de alumnos, las comisiones... De hecho, es uno de los objetivos en nuestro Proyecto Educativo y, cada curso, en la Programación General Anual.

### Las alumnas y alumnos

El alumnado que acude al CEPA es muy diverso en edad, intereses, procedencia... En los últimos cursos ha aumentado el alumnado más joven que quiere obtener la titulación básica o que se prepara para acceder a los ciclos formativos de grado superior, que quiere presentarse a alguna oposición, tiene interés en mejorar su empleo o necesita aprender español. Asimismo hay un número importante del alumnado que desea ampliar conocimientos, estar al día en las nuevas tecnologías o prepararse para ir a la universidad, a través de enseñanzas no regladas.

En todos los grupos contamos con gran número de alumnos y alumnas de otras nacionalidades, sobre todo de países sudamericanos. Además tenemos grupos muy numerosos de alumnos que vienen a aprender español, en su mayoría, de origen chino y magrebí.

Esta diversidad tan enriquecedora hace que nos planteemos objetivos encaminados a favorecer la integración, potenciando el intercambio y la interacción entre los diferentes grupos. Este es uno de los objetivos de nuestra Programación General Anual.





En todos los grupos existe la figura del delegado o delegada elegidos a principio de curso y que son elementos claves en el proceso de participación e implicación en la vida del Centro.

### El equipo docente y no docente

El profesorado lo formamos 18 personas: 12 maestros, 5 profesores de secundaria y 1 profesor de FP. Hay dos profesores más que imparten la formación ocupacional en dos talleres financiados por el Fondo Social Europeo y que tienen un contrato privado. El personal no docente lo componen dos auxiliares de control y tres auxiliares domésticas.

Las dos terceras partes somos funcionarios y el resto personal laboral. Casi todos estamos en el Centro con carácter definitivo, lo que facilita el hecho de asumir proyectos a más largo plazo y contribuye a que se asuman los objetivos del Centro como algo propio.

Esta diversidad no impide que el clima de relaciones y de trabajo sea bueno. La idea es que el Centro funcione como un todo en el que los objetivos y los proyectos sean comunes y se trabaje en ellos desde la diversidad de los departamentos, los tramos, los niveles, los grupos..., independientemente de si unos profesores somos de Secundaria o de Primaria, provisionales o definitivos.

Todos entendemos que la Educación de Personas Adultas constituye un reto constante y una puesta al día por parte del profesorado para atender la demanda educativa de dichas personas en una sociedad en constante cambio. Esto supone un trabajo de formación e innovación que se concreta en la participación del claustro en diversos proyectos. Los más recientes, que nos han ocupado los cuatro últimos cursos han sido:

- Las Nuevas Tecnologías en el CEPA "Tetuán": proyecto de dos cursos de duración en el que se ha llevado a cabo la formación del profesorado y el uso de las nuevas tecnologías por parte de todo el alumnado de Centro.

- Plan de Acción Tutorial: proyecto en el que se ha trabajado una propuesta innovadora para llevar a cabo las tutorías con los diferentes grupos de personas adultas.

- Proyecto Grundtvig 2 "Utilización y experimentación de métodos y recursos propios" (TRESOR), con una duración de 2 cursos.

- Este curso seguiremos poniéndonos al día en tecnologías de la información y comunicación con un seminario acerca de la utilización del portal de Educamadrid como un recurso en la formación de personas adultas.

La Asociación de Alumnos/as (ADEPA)

**En el Centro creemos fundamental la máxima educativa que considera al alumnado como centro del aprendizaje con un papel activo en el mismo. Con esta intención la formación del profesorado y la innovación en su actuación son referentes imprescindibles en la actividad del Centro.**

ADEPA es la asociación que integran alumnos y alumnas del centro, actuales y antiguos; así como todas aquellas personas que estén interesadas en la Educación de Personas Adultas. Es una asociación legalmente constituida, regida por unos estatutos y con muchos años de actividad en el Centro. La colaboración con el Centro siempre ha sido ejemplar y enriquecedora para todos. Pienso que, en estos tiempos en que los niveles de participación social son tan escasos, es una suerte el poder contar en el Centro con este grupo de personas que ponen tanta ilusión y tanto trabajo de forma altruista.

En este momento ADEPA forma parte de la Confederación Nacional de Asociaciones de Personas interesadas en la Educación de Personas Adultas (CONFAPEA).

La oferta formativa



El Centro tiene un horario de clases en turnos de mañana, tarde y noche de lunes a viernes para adecuarse a las necesidades del alumnado adulto. En este momento estamos atendiendo a más de 40 grupos diferentes. La oferta formativa se agrupa en los tres ámbitos de actuación:

1. Enseñanzas básicas: de 1º a 6º en grupos de mañana y tarde-noche. Cursos de español para inmigrantes con niveles inicial y medio. Tenemos tres grupos de mañana y dos de tarde, adaptados a sus necesidades en función de los horarios de trabajo (gran número de este alumnado trabaja en hostelería).

2. Formación técnico-profesional: es ya una tradición en nuestro centro el taller operativo de "Auxiliar de Geriatria" que lleva funcionando varios cursos con una importante demanda, sobre todo últimamente, por parte de mujeres de origen latinoamericano. Es un taller de 450 horas que además incluye prácticas en residencias de mayores.

Este curso tenemos dos talleres operativos más: "Promoción turística" y "Electricista de mantenimiento". Son talleres cuatrimestrales de 250 horas. El primero lo imparte profesorado del Centro.

Desde el curso pasado ofrecemos la preparación para las pruebas libres de acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior, en las familias de "Administración" e "Informática", incluyendo la preparación de las materias comunes y de las específicas de cada familia.

3. Enseñanzas para el desarrollo personal y la participación social: son enseñanzas que, aunque no están consideradas prioritarias, tienen una gran demanda porque hay un sector de la sociedad que no está interesado en las titulaciones y que entiende la Educación de Personas Adultas como un proceso que dura toda la vida, del que quieren beneficiarse participando de diferentes formas. En nuestro Centro, a final de cada curso consultamos a nuestro alumnado sobre sus intereses, y en función

de los mismos y de la disponibilidad del profesorado, se elabora esta oferta formativa, que este curso se concreta en: Informática e Internet (varios niveles), Acceso a la universidad para mayores de 25 años, Preparación de oposiciones a la Administración, Idiomas (francés e inglés) Tertulias literarias, Escritura creativa, Filosofía, Juegos matemáticos, Historia de la música, Historia y arte, Matemáticas para la vida cotidiana, Contabilidad, Ciencia y cine...

4. Enseñanzas Mentor, a distancia con soporte telemático: se ofrecen una gran variedad de cursos de temáticas muy diversas.

## COMO CONCLUSIÓN

Dentro de toda la variedad de oferta y actividades pretendemos buscar un nexo de unión, un hilo conductor que haga de nuestro centro un lugar donde, además de venir a un curso concreto, tengamos la oportunidad de convivir con otras personas diferentes en edades, gustos, nacionalidades... Por eso, desde la Comisión Cultural, donde participan alumnos, representantes de ADEPA, profesores y personal no docente, se programan actividades en las que podemos participar todos: jornada de bienvenida a principio de curso, día de las matemáticas, conferencias, mesas redondas sobre temas de actualidad, teatro, conciertos, exposiciones, viajes, etc., etc.

Este es el perfil del CEPA "Tetuán". Seguramente no difiere mucho de otros centros de EPA. Cabe destacar la importancia que damos en nuestro Centro a la participación del alumnado en la actividad educativa, haciendo realidad una de las máximas educativas europeas que hemos podido constatar en las visitas transnacionales: *el alumnado como centro del aprendizaje con un papel activo en el mismo.*



# NOTICIAS

## Dirección General de Promoción Educativa de la Comunidad de Madrid: Novedades y cambios en EPA

Los lectores de esta revista ya conocen que la Educación de Personas Adultas no es, para los alumnos que asisten a nuestros centros ni para el profesorado que trabaja en ellos, otra oportunidad para la obtención de certificaciones académicas que no se obtuvieron en el colegio sino que abarca otra concepción de los objetivos y de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se relacionan también con la calidad de vida de las sociedades avanzadas. Es la concepción del aprendizaje como un nutriente esencial del sentirse vivos, de sentirse útiles, de mantener despierta la curiosidad por conocer, por compartir el conocimiento y por hacerlo en comunidad, sin sentirse impedidos por prejuicios de edad ni por ataduras culturales de tiempos felizmente superados. Por ello trabajamos y estos conceptos esenciales explican la diversidad de las actividades formativas que nuestros centros ofrecen a los ciudadanos.

Presentamos a continuación una serie de novedades que, en la línea de continuidad iniciada en años anteriores, proponen ahondar en la consecución de objetivos ya trazados, abordando también otros nuevos.

### CAMBIOS EN LA DIRECCIÓN GENERAL DE PROMOCIÓN EDUCATIVA

Desde este curso, con la remodelación de la Consejería de Educación, M<sup>ª</sup> Victoria Reyzábal ostenta el cargo de Subdirectora General de Atención a la Diversidad y Educación Permanente de la Dirección General de Promoción Educativa.

Además, iniciamos este periodo con la llegada de Consuelo Pérez López para dirigir el Servicio de Educación de Personas Adultas en sustitución de Alba M<sup>ª</sup> Benito. Con 30 años de servicio a sus espaldas (23 de ellos en Centros de EPA como profesora miembro del Equipo Directivo y los 9 últimos como Directora del CEPA "Dulce Chacón" en Hortaleza) esta compañera asume el enorme reto que supone la consolidación y ampliación de la red de Centros y Enseñanzas de EPA así como otros no menos importantes dentro del desarrollo normativo pendiente en nuestra Comunidad:

Reglamento Orgánico de Centros, Decreto de establecimiento del Currículo, Creación del Consejo Asesor y del Centro Regional de EPA... Estamos seguros de que todo ello llegará a buen puerto con la necesaria participación de todos los distintos integrantes de nuestra comunidad educativa.

También se han incorporado al Servicio: Isabel Sánchez Nanclares, para hacerse cargo de la Sección de Planificación y Ordenación de Centros, y Carmelo Ruiz Carrascosa, como Asesor Técnico Docente.



### CAMBIOS EN LOS EQUIPOS DIRECTIVOS

En aplicación del Decreto 63/2004 de 15 de abril del Consejo de Gobierno y de la Resolución de 27 de abril de 2004 del Director de Recursos Humanos, por los que se convocó el procedimiento para la selección, nombramiento y cese de los directores de centros públicos de educación de la Comunidad de Madrid, y una vez realizados los procesos selectivos, en los 69 Centros de EPA se han renovado los siguientes cargos:

- Equipos Directivos completos en 6 centros
- Director en 17 centros
- Jefe de Estudios en 18 centros
- Secretario en 23 centros

### CAMPAÑAS INFORMATIVAS DE EPA



Durante los días 6 al 10 de septiembre se ha desarrollado una campaña informativa en prensa y radio para dar a conocer la oferta educativa existente dentro de los Talleres Ocupacionales. Asimismo, y también en prensa y radio del 13 al 17 de septiembre, se informó a los ciudadanos del conjunto de la Oferta Formativa que tienen a su disposición en los Centros de EPA.

### CAMBIOS DE NOMBRE DE CENTROS

Se han realizado cambios en la denominación de algunos centros:

NOMBRE ANTERIOR	NOMBRE ACTUAL
CEPA Hortaleza-Abertura	CEPA "Dulce Chacón"
CEPA Villanueva de la Cañada	CEPA "La Mesta"
CEPA Valdemoro	CEPA "Hnos. Correa"

Asimismo se está tramitando la denominación para los Centros de EPA en Centros Penitenciarios.

### APERTURA DE NUEVAS AULAS MENTOR

La enorme demanda social de formación a través de Internet está dejando sentir su peso en nuestra Comunidad con una amplia red de aulas tecnológicas de apoyo a este nuevo sistema de enseñanza. En la actualidad ya son 50 aulas de formación y apoyo distribuidas por toda la geografía de la Comunidad. Los cerca de 100 cursos que se ofrecen en este sistema, que van desde iniciación a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Sistemas Operativos, Office XP...), pasando por los cursos de formación para el des-



arrollo personal (Arqueología, Escuela de Padres, Historia del Arte...) hasta los más profesionales orientados al empleo o la formación laboral (Auto Cad, PHP, Dreamweaver, Contaplus, Marketing, Fotografía Digital...) aseguran, una amplia aceptación.

En los dos primeros meses del presente curso se han abierto las siguientes aulas:

- Dirección de Área Territorial Madrid Oeste:  
En Quijorna, Villanueva del Pardillo y Colmenarejo, dependientes del CEPA "La Mesta" de Villanueva de la Cañada.
- Dirección del Área Territorial Madrid Sur:  
En el CEPA "Rosalía de Castro".
- Dirección del Área Territorial Madrid Este:  
El de Nuevo Baztán dependiente del CEPA "Torres de la Alameda "

También se ha firmado un convenio de la Consejería de Educación con la entidad Casa de Ecuador en España autorizando estas enseñanzas en su sede de Madrid.

(Más información en <http://www.mentor.mec.es>)

### OTRAS NOVEDADES

Otra de las iniciativas que han comenzado a desarrollarse es la de potenciar la figura del Coordinador TIC en nuestros centros así como el inicio de procesos de información y contactos con los centros para potenciar el uso del correo electrónico y para que todos los que lo deseen puedan disponer de una página web dentro del servidor Educamadrid.

En la línea que viene desarrollándose desde hace años de apoyo a la informatización de la gestión administrativa de los centros, se está trabajando para aplicar con carácter generalizado la experiencia piloto de gestión (SICE) que hoy se está llevando a cabo en 5 centros de EPA. Una vez que este proceso se valide y se maten las adaptaciones necesarias, se implantará en todos los CEPAS dando formación a los equipos directivos.

### TALLERES OCUPACIONALES: PRÓXIMA CONVOCATORIA

Por último, en breve se publicará la convocatoria de talleres ocupacionales cofinanciados con el Fondo Social Europeo.

## Inauguración del Curso 2004-2005 en el CEPA "Dulce Chacón"



El Excmo. Sr. D. Luis Peral, Consejero de Educación, presidió el acto de inauguración oficial del Curso 2004-2005 para los Centros de EPA de la Comunidad de Madrid (que acogen a más de 75.000 alumnos/as), celebrado en el CEPA "Dulce Chacón" de Hortaleza. En su transcurso manifestó que "la educación de personas adultas es uno de los ejes principales de actuación del Gobierno regional, para garantizar a todos los ciudadanos de la región una educación básica de calidad, y el acceso a una educación a lo largo de toda la vida, que permita hacer frente a las exigencias de la sociedad actual".

En su intervención, el Consejero destacó la evolución de los centros de adultos en los últimos años, en los que la Comunidad de Madrid ha pasado de contar de 54 centros en el curso 1999-2000, a los 69 actuales, seis de ellos en centros penitenciarios.

En los centros imparten enseñanza 1.017 profesores, a los que se sumarán otros 27 en el presente curso para atender las necesidades educativas de los madrileños y madrileñas adultos/as.

Don Luis Peral explicó que los alumnos que asisten a los CEPAs, además de obtener el título de Graduado en Educación Secundaria, pueden asistir a actividades de carácter ocupacional y profesional, que les facilitan el acceso al mundo laboral o la mejora de sus condiciones laborales.

El Consejero también destacó la positiva acogida que los programas de educación para adultos/as tienen entre la población inmigrante. Así, el pasado curso, unos 5.600 adultos/as inmigrantes participaron en los programas específicos de enseñanza de castellano. Además, resaltó la participación de este colectivo en los cursos de enseñanzas básicas y técnico-profesionales, entre otros.

A su vez, también valoró positivamente el Consejero la participación de los centros de EPA en el Programa Europeo Sócrates y de los alumnos en el aprendizaje de idiomas.

Este año, a lo cotidiano del comienzo de todos los cursos, se le han añadido algunos elementos que hacen que haya sido algo diferente. El hecho de haberse celebrado el acto de apertura oficial en el CEPA que lleva el nombre, desde este curso, de "Dulce Chacón", ha propiciado un sentido homenaje a esta escritora recientemente fallecida y que desde que el CREPA tuvo el acierto de llevarla a sus Encuentros Literarios, mostró por diferentes centros de EPA su buen hacer literario y humano, con lo que se ha ganado el cariño y la admiración de los profesores y alumnos/as de la EPA. Hablamos de la persona luchadora que no quiso olvidar que la memoria histórica de un pueblo forma parte de su cultura y, por ello, hay que forjarla entre todos/as mediante el conocimiento, la participación y el compromiso social. En esta tarea debe tener un papel significativo la educación de personas adultas.





## Segunda edición del Certamen *Madrid: Encrucijada de culturas. "La convivencia en contextos de diversidad"*

La nueva convocatoria de *Madrid: encrucijada de culturas*, pretende, además de la potenciación de proyectos y actuaciones que permitan un tratamiento eficaz de la interculturalidad en el medio educativo, estimular la puesta en marcha de actividades que favorezcan entre el alumnado conductas pro-sociales, en sus diferentes formas. Con este fin, se pretende animar y apoyar aquellas actuaciones que conduzcan al tratamiento eficaz de cuestiones como la afirmación personal, los modelos de comportamiento solidario y las habilidades de relación social consecuentes con los mismos, la expresión de sentimientos y emociones, la regulación de la agresividad y la competitividad, el desarrollo de la empatía, la resolución de conflictos, la valoración positiva del otro o el fomento y mejora de las actitudes cooperativas.

El Programa incluye, como en la convocatoria anterior, un Certamen para la mejora de la convivencia intercultural en los centros educativos de Madrid. Dicho Certamen cuenta con dos categorías que son complementarias y que deberán realizarse simultáneamente en el mismo centro educativo. En ningún caso, los participantes podrán presentarse a una categoría si en el centro no se realiza también la otra. Los premios serán, sin embargo, independientes para cada una de ellas.

- Categoría A: elaboración y desarrollo de propuestas didácticas.  
Incluye los proyectos diseñados y realizados en centros docentes madrileños, públicos y privados, en los niveles de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Educación de Personas Adultas, que tengan como objetivo el desarrollo de conductas pro-sociales, en sus diferentes formas, haciendo especial hincapié en los procesos de integración intercultural y desarrollo de la convivencia.
- Categoría B: creación y redacción de microrrelatos.  
Incluye los mejores microrrelatos realizados por alumnos y alumnas de centros escolares madrileños, públicos y privados, que giren en torno a los siguientes ejes temáticos: resolución de conflictos, convivencia y diversidad, autoestima y afirmación personal, modelos positivos de comportamiento, afianzamiento del aprecio mutuo y la cooperación, valoración positiva del otro, regulación de los conflictos y las fórmulas de mediación...



Como apoyo al certamen se hará entrega a los participantes del DVD *Proyectos y poemas*, en el que se recogen los mejores proyectos del Certamen del curso 2003-2004, así como los libros: *Una mano tomó la otra*; *Poemas para inventar un mundo*; *Conflicto, convivencia y diversidad* y *Arte y literatura*. Esta información se puede ampliar accediendo a la página web de la Dirección General de Promoción Educativa: [www.madrid.org/promocion](http://www.madrid.org/promocion)

## Formación para profesorado de nueva incorporación a EPA en el CRIF "Las Acacias"

Organizado por el Departamento de Compensación Educativa y Educación de Personas Adultas del CRIF "Las Acacias", se ha desarrollado el curso *Formación para profesorado de nueva incorporación a EPA* en el mes de septiembre. Ante el alto volumen de solicitantes, se formaron cuatro grupos, dos entre el 13 y 17 de septiembre y otros dos entre el 20 y 24, con un total de 155 profesores matriculados: 44% de secundaria, 41% maestros, 11% laborales y 4% de FP.

El curso se estructuró en nueve módulos:

- Marco general de la EPA en la Comunidad de Madrid
- Características del aprendizaje adulto
- Perfil del alumnado
- Metodología en EPA
- Recursos y elaboración de materiales
- La participación del alumnado
- Enseñanza del español con inmigrantes
- Orientación y tutoría en EPA
- Evaluación en EPA



Además, el profesorado destinado en Centros Penitenciarios tuvo una sesión específica sobre la organización y características de estos centros. Los contenidos fueron desarrollados por un equipo de once ponentes, compuesto por colaboradores y asesores del propio Departamento.

El curso ha tenido muy buena acogida entre los participantes, han valorado muy positivamente las orientaciones y documentación que se les ha aportado. Al finalizar la actividad formativa, la mayoría ha reconocido que se encuentra ante una tarea distinta a la de su experiencia profesional anterior y que, por lo tanto, deberán realizar un esfuerzo de adaptación a esta nueva realidad.

Por otro lado, entre los días 29 de septiembre y 1 de octubre, se ha celebrado el curso *La formación ocupacional en EPA*, dirigido al profesorado de los "talleres ocupacionales", con una veintena de participantes y que, al igual que el anterior, ha sido evaluado muy positivamente.





## VI Escuela de Verano

### "Ciudadanía europea y Educación de Personas Adultas"

Con un éxito de participación que ha superado las previsiones fundamentadas en años anteriores, con un espléndido desarrollo de los contenidos programados y en un agradable ambiente de camaradería, discurrieron los días 29 y 30 del pasado mes de junio, dedicados, por la Dirección General de Promoción Educativa a través del Centro Regional de Educación e Personas Adultas (CREPA) y con la colaboración del Centro Regional de Innovación y Formación (CRIF), al desarrollo de la VI Escuela de Verano. Como viene siendo ya habitual al finalizar el curso, esta Escuela aborda la reflexión y el debate sobre temas relacionados con la educación de personas adultas y compartiendo experiencias e ideas.

La apertura oficial de la Escuela de Verano estuvo presidida por Carmen González, Viceconsejera de Educación, y por M<sup>ª</sup> Antonia Casanova y Alicia Delibes, Directoras Generales de Promoción Educativa y Ordenación Académica respectivamente, acompañadas por M<sup>ª</sup> Victoria Reyzábal, la Directora de esta Escuela de Verano y Subdirectora General de Atención a la Diversidad y Educación Permanente.

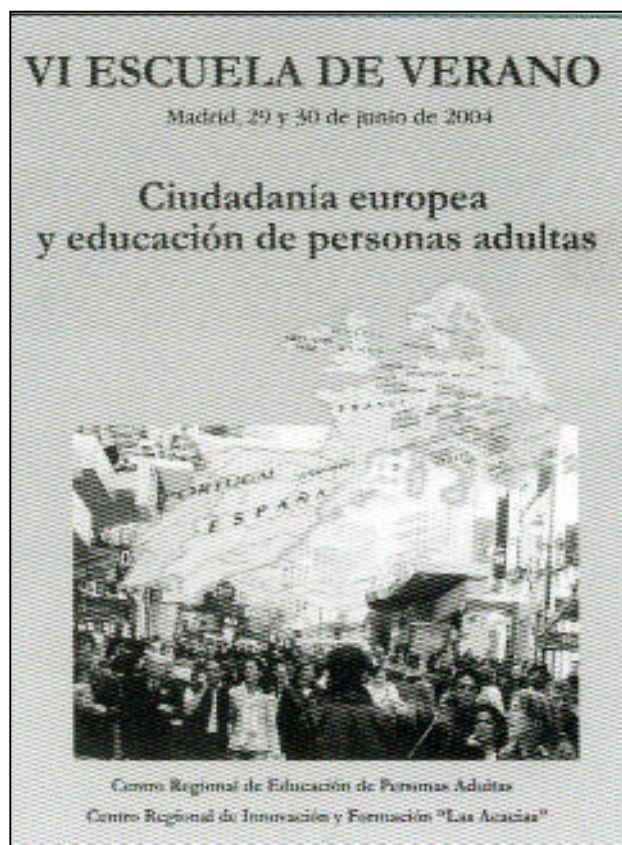
#### CONTENIDOS DE LA ESCUELA

Tal como se recoge en el programa, los trabajos han sido enmarcados en un cuádruple cuadro de contenidos. Por un lado se desarrollaron dos ponencias que definieron el tema de este año: *Competencias y condiciones educativas del ciudadano europeo del 2010*, que impartió el profesor de la Universidad de Florencia (Italia) Paolo Federighi como ponencia marco, y *¿Europeización de la educación de adultos-as? Tendencias y opciones de la EPA desde una visión europea* a cargo de Wolfgang Jütte, profesor de la Danube University Krems (Austria), como ponencia de cierre.

En segundo lugar funcionaron cuatro grupos temáticos que, bajo el epígrafe común de *Competencias para el ejercicio de la ciudadanía*, trataron los siguientes temas de debate que generaron significativas conclusiones para la práctica diaria de la docencia: *Competencias básicas generales: Presente y claves de futuro de las competencias básicas en el marco europeo*, que coordinó Francisco López de la Manzanara, profesor del CEPA "Vallecas" de Madrid; *Competencias profesionales: La adquisición de las competencias profesionales, entre el aula y el mercado de trabajo*

cuyo coordinador fue Antonio Prieto Clemente, técnico de orientación sociolaboral del Servicio Regional de Empleo de la Comunidad de Madrid; *Competencias interculturales: Vivir y participar en la ciudad multicultural*, cuya responsable fue Tusta Aguilar García, coordinadora del Departamento de Educación de ASTI de Madrid; y *Competencias comunicativas: Conocimientos, destrezas y habilidades en el aprendizaje y enseñanza de lenguas*, dirigido por Pilar García García, colaboradora del Instituto Cervantes en Madrid. Todos los asistentes estuvieron adscritos a uno u otro de los grupos y expresaron su satisfacción por la oportunidad de participar en esos temas y por comprobar que los debates que se suscitaron fueron muy ricos en aportaciones.

También, como viene siendo tradicional en el desarrollo de estas Escuelas de Verano, se organizaron trece talleres que trataron tanto temas relacionados con experiencias de proyectos europeos ("Cómo preparar y elaborar un proyecto europeo Grundtvig", "El viaje Dafo: método de aprendizaje para el desarrollo personal"...); como temas de interés práctico para los participantes ("Escritura creativa de las emociones", "Las matemáticas no son sólo números", etc.).



Por último, y por ser fieles al espíritu de la primera Escuela cuyo tema fue "Cuenta lo que haces", se expusieron diecinueve comunicaciones, dando con ello la oportunidad de plantear y dar a conocer experiencias de los profesores, profesionales o voluntarios, que se han tenido en los Centros, tanto a nivel individual como colectivo.

## PARTICIPACIÓN

El número de inscripciones ha sido de 348 profesionales de la EPA o personas relacionadas con esta modalidad de enseñanza. Esta cifra engloba a diferentes grupos que pueden diversificarse en maestros, profesores de Secundaria, profesores de F.P., profesores universitarios, estudiantes de Escuelas Universitarias de Magisterio, monitores de entidades culturales, voluntarios de ONGs, etc. Todos ellos acuden a la Escuela de Verano atraídos por el interés que suscitan los temas a tratar y por la calidad de ediciones anteriores. En cuanto a su origen geográfico, la gran mayoría procede de la Comunidad de Madrid, pero también acuden de otras comunidades autónomas e, incluso, de otros países.

Esta pluralidad de procedencia, contemplada desde el punto de vista de las entidades, se detalla a continuación de forma aproximada:

• Red de Centros Públicos de la Comunidad de Madrid (CEPAs), incluidos los Centros Penitenciarios	58,90 %
• Escuelas y Actuaciones Municipales	10,06 %
• Universidades Populares	6,04 %
• Centros Universitarios	1,72 %
• Institutos de Educación Secundaria (IES)	1,44 %
• Otros (Asociaciones Culturales, ONGs, estudiantes, etc.)	21,84 %

En lo que se refiere a la Red de los CEPAs, la participación por Direcciones de Área Territoriales ha sido:

• Madrid Capital	35,78 % participación CEPAs 20,98 % participación global
• Madrid Norte	9,31 % participación CEPAs 5,46 % participación global
• Madrid Sur	31,86 % participación CEPAs 18,68 % participación global
• Madrid Este	9,80 % participación CEPAs 5,75 % participación global
• Madrid Oeste	13,24 % participación CEPAs 7,76 % participación global



## VALORACIÓN Y CLAUSURA

A la pregunta formulada a los asistentes en el impreso entregado al finalizar las actividades, sobre si esta VI Escuela de Verano había respondido a sus intereses, casi un 66% responde que sí, frente a un 14% que responde que no y un 20% que no responde. Este dato se puede interpretar como que la Escuela, después de seis ediciones consecutivas, sigue teniendo vigencia y un futuro que se puede calificar de prometedor.

En lo que se refiere a las actividades, los participantes las han calificado en general con buena nota, por encima de 7, (se les pidió que lo hicieran de 0 a 10), sobresaliendo por orden de puntuación las que a continuación se detallan:

- Ponencia Marco
- Ponencia de Cierre
- Grupos Temáticos:
  - Competencias básicas y generales
  - Competencias Profesionales
  - Competencias Comunicativas
  - Competencias Interculturales



- Talleres

Los trece Talleres han sido valorados positivamente, tanto por su contenido como por su exposición y realización. Los tres mejor evaluados son:

- El ordenador en la enseñanza del español como 2º lengua. Lengua extranjera a migrantes.
- Cómo preparar y elaborar un proyecto europeo Grundtvig.
- Las matemáticas no son sólo números

- Comunicaciones

Con ellas llega el momento en la Escuela de contar a los demás lo que se ha hecho para el enriquecimiento de todos y también como intercambio de experiencias. Así ha sido al exponerse nada menos que veinte comunicaciones y cada participante ha estado en dos. Todas fueron interesantes e instructivas. En la valoración, las veinte han obtenido buena calificación. Mencionamos las tres mejor valoradas:

- Cultura y tradiciones populares. Proyecto europeo "Learning Europe".
- Proyecto de innovación: "La herencia de una guerra. Diálogos para la memoria".
- ¿Qué hace nuestro alumnado cuando tiene el título de Graduado en Secundaria?

Es de destacar la intervención en la tarde del primer día de la cuentacuentos Concha Real, que, además de hacer pasar unos excelentes momentos de humor, ofreció una clase magistral de cómo se deben contar los cuentos.

De las valoraciones que algunos de los asistentes han hecho llegar a la organización, entresacamos algunas sobre los contenidos que han parecido más útiles para la labor docente:

*La educación permanente, los aprendizajes significativos y el mercado laboral.*

*Las aportaciones de los compañeros y prácticas educativas expuestas.*

*Todo lo referente a orientación académica, sociolaboral y actividades de desarrollo personal para realizar en el aula.*

*El contacto con otros compañeros que tienen los mismos problemas y objetivos.*

*Las dinámicas para trabajar con alumnos.*

*La programación de las enseñanzas.*

*Conocer por donde va la EPA en Europa y haber tomado contacto con programas europeos.*

En cuanto a comentarios que simplemente se desean hacer sobre la Escuela de Verano:

*El taller de matemáticas una maravilla: organizado, trabajado y con ambiente optimo.*

*Podría haber otras escuelas, no sólo la de verano; Que se hagan con más frecuencia.*

*No podemos olvidarnos que algunos de nosotros seguimos alfabetizando y que las nuevas tecnologías pueden ayudarnos, pero para ello necesitamos orientación e intercambio de experiencias como las de esta Escuela.*

En conclusión: esta VI Escuela de Verano ha mostrado la necesidad y el interés de compartir conocimientos y experiencias educativas de EPA por parte de los profesionales, estudiantes y voluntarios implicados en los procesos de enseñanza y el deseo de la Comunidad de Madrid de consolidar este encuentro anual para progresar en la mejora de las prácticas educativas con personas adultas.



## El Ministerio de Educación y Ciencia entrega los Premios Miguel Hernández 2004



En el año 1991 fueron creados los PREMIOS MIGUEL HERNÁNDEZ dirigidos a reconocer la importancia que debe darse a la eliminación de desigualdades ante la educación y a la supresión de las discriminaciones de los grupos desfavorecidos ante la formación básica, así como la labor realizada por aquellas instituciones públicas o privadas, sin ánimo de lucro, que se distinguen por su aportación eficaz en la supresión del analfabetismo, tanto el tradicional como el que pueda generar el progreso científico y tecnológico.

El Ministerio de Educación y Ciencia entregó el 19 de noviembre de 2004 los premios Miguel Hernández 2004. La participación, calidad y variedad de los trabajos presentados son el mejor ejemplo del interés y logros alcanzados por los colectivos que se involucran en estas tareas, que se desarrollan en escenarios muy distintos y en condiciones sociales y culturales muy diferentes. El primer premio, dotado con 12.020 euros y que será la candidatura oficial española a los Premios de Alfabetización convocados cada año por la UNESCO, ha sido concedido a la Asociación Regional de Universidades Populares de Extremadura por su dedicación y esfuerzo en el desarrollo del "Plan de Alfabetización Tecnológica de Extremadura".

El segundo premio, de 6.010 euros, lo ha ganado el Centro de Educación de Personas Adultas (EPA) Rosalía de Castro de Leganés

(Madrid) por su proyecto "Combinación de la educación formal, la educación no formal y la educación informal en la formación integral de personas adultas".

El Centro de EPA Entrevías de Madrid ha sido merecedor del tercer premio, dotado con 3.006 euros, por su "Proyecto Integrador".

Han conseguido una mención de Honor los proyectos de tres instituciones: la Universidad Popular de Zaragoza, la Fundación ADFPSE (Asociación de Trabajadores y Pensionistas de Estándar Eléctrica, S.A. Afectados de Deficientes Físicos y Psíquicos) de Leganés (Madrid), y el Centro de Educación de Personas Adultas de Daroca (Zaragoza).

La ceremonia de entrega se celebró en el MEC y estuvo presidida por el Secretario General de Educación, Alejandro Tiana. La Comunidad de Madrid estuvo representada por M<sup>o</sup> Antonia Casanova, Directora General de Promoción Educativa. José Luis Pérez, Director General de Educación, FP e Innovación Educativa del MEC, fue el presidente del jurado, compuesto por representantes del MEC, la UNESCO, la Federación de Asociaciones de EPA (FAEA) y la Federación Española de Universidades Populares (FEUP). **CENTROS DE EPA DE LA COMUNIDAD DE MADRID**





## QUE HAN SIDO PREMIADOS

### Segundo Premio: CEPA "Rosalía de Castro" de Leganés

El premio se concede al Proyecto Educativo y de Gestión que se ha desarrollado en gran parte de los 20 años de andadura de este CEPA. Dicho Proyecto contiene objetivos, elementos organizativos y estructurales definidos para integrar momentos y métodos de la educación formal con otros propios de la educación no formal e informal, y que después de una larga experimentación se han consolidado como una fórmula válida y singular para la EPA. En ellos se prima la convivencia, la multiculturalidad, el desarrollo personal y social, la participación personal y ciudadana, todo ello en el camino hacia la educación integral del alumnado del Centro. Como principales variables del Proyecto hay que reseñar:

- La configuración del currículum con elementos formales, no formales e informales.
- La novedosa organización del currículum de educación básica.
- La innovación curricular: en actividades generales (Navidad, Carnaval, Día del Libro, Semana Cultural, Fin de Curso, Talleres y Viernes Culturales...
- La participación del alumnado en la configuración de su propio currículum: incremento de la optatividad.
- La apertura al entorno mediante acuerdos de colaboración con otras instituciones.
- La organización del profesorado formando



parejas y equipos de trabajo.

- La elaboración de materiales curriculares propios.
- La particular organización del tiempo del Centro y del profesorado.
- La formación permanente del profesorado en equipo.
- La evaluación sistemática y para la mejora del Proyecto.

### Tercer Premio: CEPA "Entrevías" de Madrid capital.

Este premio reconoce el "Proyecto integrador", que se viene realizando en este CEPA, especialmente desde el año 2001, que compendia el Proyecto Educativo, el Proyecto Curricular y la Programación General de cada curso escolar en una misma actuación sumativa caracterizada por la búsqueda de la integración y la apertura de quienes participan en los programas de enseñanza que organiza el Centro. Algunos de los valores que caracterizan este Proyecto son:

- El respeto a los derechos y libertades de la persona.
- La actitud crítica de las personas para el desarrollo de la autoestima y de la participación activa, solidaria y responsable en la vida social, cultural y laboral.
- El ejercicio de la creatividad, de la tolerancia, del pluralismo y del sentido ético de la vida dentro de los principios democráticos de convivencia.



Con el fin de reflexionar



## Certamen de Dibujo: Homenaje a las víctimas del 11 de marzo



Con el fin de reflexionar sobre el horror que supone la irrupción de la violencia en la vida humana y con el deseo de estimular la búsqueda de soluciones pacíficas a los conflictos y potenciar el diálogo y la convivencia entre todos los pueblos y gentes sean cuales sean sus creencias, ideológicas u opiniones, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid convocó un Certamen de Dibujo contra la violencia, por la convivencia y en homenaje a las víctimas de los atentados del 11 de marzo, cuyo plazo de presentación de trabajos finalizó el 15 de octubre de 2004.

Los centros que han participado en el presente certamen han enviado dibujos originales cuyo tema central ha sido la exaltación de la paz y la convivencia en la diversidad, así como el rechazo a la violencia en todas sus manifestaciones, habiendo participado centros y estudiantes de todos los niveles educativos, no universitarios, sostenidos con fondos públicos y privados de la Comunidad de Madrid y habiendo sido presentados por los profesores de sus Centros.

El jurado seleccionador de este Certamen se reunió el 3 de noviembre de 2004, conforme a las bases publicadas en su día, y estuvo constituido por los siguientes miembros: Dña. María Victoria Reyzábal Rodríguez (de la D. G. de Promoción Educativa que actuó como presidenta), D. Juan Genovés (convocado como pintor de reconocido

prestigio), D. Vicente Álvarez (asesor técnico de la Viceconsejería de Educación), Dña. América López de la Riva (representante de la Dirección General de Promoción Educativa), Dña. Yolanda Celorrio Hernando (representante de Educación Infantil y Primaria), Dña. Ofelia García (representante de Educación Secundaria), Dña. Ana Benito Ibáñez (representante de Educación de Personas Adultas). Dicho jurado seleccionó 37 dibujos, de los cuales 1 correspondió a Centros de Personas Adultas, 8 a Educación Infantil, 18 a Educación Primaria y 10 a Educación Secundaria.

El premio de Educación de Personas Adultas recayó en el trabajo titulado "PAX", firmado por Ángel López Parra del CEPA "Dulce Chacón".

Los dibujos seleccionados formarán parte de un calendario conmemorativo y de una antología en homenaje a las víctimas del 11 de marzo.



# LEGISLACIÓN

## AUTORIZACIÓN A CENTROS PRIVADOS PARA IMPARTIR EPA

BOCM del 6 de julio de 2004

RESOLUCIÓN de 31 de mayo de 2004, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se autoriza al centro privado "Bobath de Formación de Adultos", a impartir educación básica de personas adultas en modalidad presencial.

BOCM del 6 de julio de 2004

RESOLUCIÓN de 4 de junio de 2004, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se autoriza al centro privado "Vicente Aleixandre", a impartir educación básica de personas adultas en modalidad presencial.

## CAMBIO DE NOMBRE Y DOMICILIO DE VARIOS CENTROS DE EPA

BOCM del 15 de julio de 2004

ORDEN 2278, de 21 de junio, de la Consejería de Educación, por la que se autoriza el cambio de denominación y denominación específica a varios Centros de Educación de Personas Adultas.

BOCM del 12 de agosto de 2004

ORDEN 2776, de 15 de julio, de la Consejería de Educación, por la que se autoriza el cambio de domicilio a varios Centros de Educación de Personas Adultas.

## La Unión Europea y la Educación de Personas Adultas: Programa Sócrates. Acción Grundtvig

Próximamente aparecerá la convocatoria para de participación de los centros de EPA y otras entidades en la Acción Grundtvig del Programa Sócrates. Desde la Agencia Nacional Sócrates nos comunican que la Comisión Europea tiene intención de aumentar significativamente el presupuesto dedicado a dicha la Acción Grundtvig, pero esto último depende de que la demanda de proyectos aumente. Así que... ¡ánimo!



A través del PROGRAMA SÓCRATES se pretenden canalizar todas aquellas actuaciones que conduzcan a potenciar la interculturalidad y el intercambio de conocimientos, dentro de la Unión Europea. Este Programa se subdivide en varias Acciones, entre las que destacamos GRUNDTVIG, que va destinada al fomento del aprendizaje de las personas adultas o, en lo que se ha convertido ya en un nombre con identidad propia en la UE, las tres eles (LLL): "Long Life Learning", es decir, el Aprendizaje a lo Largo de la Vida. Debemos sus inicios al clérigo y escritor danés que da nombre a esta Acción o subprograma de Sócrates: Grundtvig. Dedicó gran parte de su vida (1783-1872) a cultivar e incrementar la cultura entre las gentes, motivando e interesando en el aprendizaje a personas de cualquier edad. Podemos encontrar información sobre esta Acción en los propios Centros de EPA, en las Direcciones Generales de la Consejería de Educación,... y en la propia Agencia

Nacional Sócrates, que dispone de una página Web muy completa y clara, con todo aquello que debemos cumplimentar para poder acceder a las ayudas correspondientes a Grundtvig: [www.mec.es/sgpe/socrates](http://www.mec.es/sgpe/socrates).

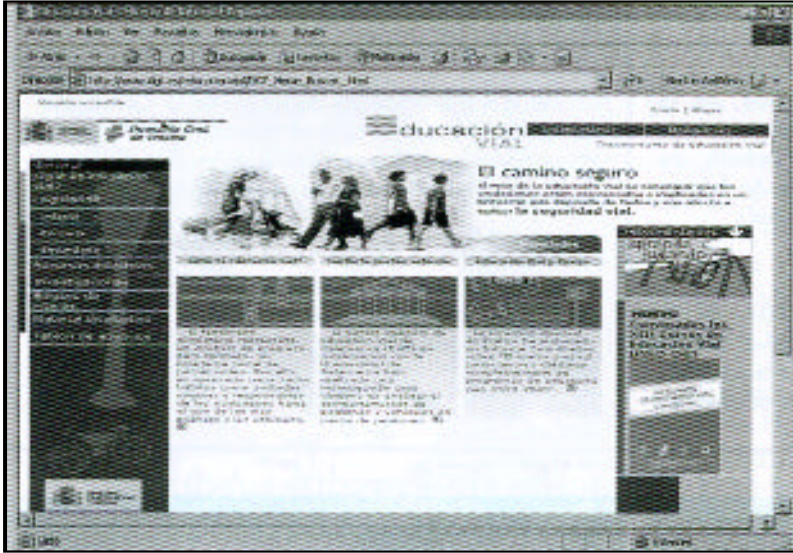
El profesorado dedicado a la EPA puede encontrar en esta Acción, una forma de adquirir experiencias transnacionales e intercambiar conocimientos con otros formadores de países de la UE. Grundtvig se hará cargo de los gastos de viaje, estancia y los propios del coste del seminario o curso de formación en el que participe el profesor. Esta modalidad es la referenciada como Grundtvig 3. También brinda la oportunidad de participar a los alumnos a través de las Asociaciones de Aprendizaje, que pueden ser los mismos Centros de EPA y/o otras empresas relacionadas, de ámbito público o privado, que se adhieran al programa en la modalidad de Grundtvig 2. Normalmente la ayuda por participante asociado está entre los 8.000 y los 9.500 euros. Las anteriores Acciones se denominan, a su vez, Acciones Descentralizadas, dado que son las Comunidades las que facilitan información, asesoran y seleccionan a los participantes. También existen otras modalidades: Grundtvig 1 y 4, que se denominan Acciones Centralizadas, por cuanto las Comunidades no intermedian en su consecución o desarrollo. Los importes en estas Acciones suelen ser de cuantías más importantes que en el grupo anterior. Para más información: [edu.programasinternacionales@madrid.org](mailto:edu.programasinternacionales@madrid.org)



# DIRECCIONES INTERNET

## DIRECCIÓN GENERAL DE TRÁFICO. EDUCACIÓN VIAL

[www.dgt.es/educacionvial/DGT\\_Home\\_Buscar\\_.html](http://www.dgt.es/educacionvial/DGT_Home_Buscar_.html)

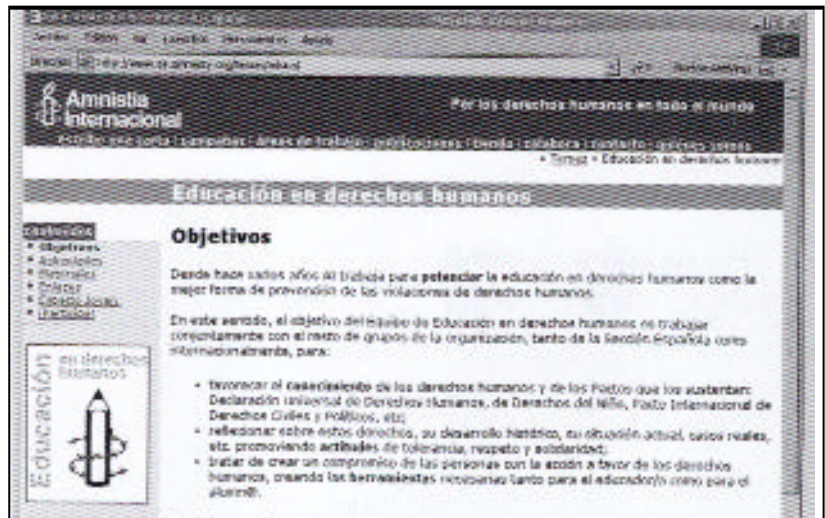


La DGT ofrece en internet un espacio específico para la Educación Vial. En la página principal encontraremos una referencia al portal de Educación Vial que al seleccionarla nos introducirá en un punto de información, encuentro y recursos para la sociedad en general y los colectivos, como el de profesores de EPA en particular. (Recursos didácticos - Profesores - Educ. Adultos). Esta página pone en manos de los profesores el trabajo que viene desarrollando el equipo multidisciplinar del área de educación y formación de la DGT, concretado en los programas, recursos didácticos, materiales divulgativos y otras publicaciones que se ofrecen en ella.

## AMNISTIA INTERNACIONAL

[www.es.amnesty.org/temas/educa/](http://www.es.amnesty.org/temas/educa/)

Esta página web pertenece a la asociación Amnistía Internacional sita en España. En ella aparece dentro de sus "áreas de trabajo" un enlace dedicado a la Educación en Derechos Humanos con una interesante y útil colección de recursos educativos destinados a apoyar la labor docente cuando se relacione con la amplia temática comprendida en ese concepto universal y significativo.



## EDICIONES DIFUSIÓN

[www.difusion.com](http://www.difusion.com)

Esta web del Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas o más en concreto, de la editorial Difusión, puede ser útil para conocer recursos didácticos para actualizar el trabajo con alumnos tanto en el área de idiomas (francés y alemán) como en el área de español para extranjeros o inmigrantes.

Especialmente interesante es su Club Difusión donde se da acceso a más de un centenar de ideas para las clases y ofrecen descuentos especiales en publicaciones.





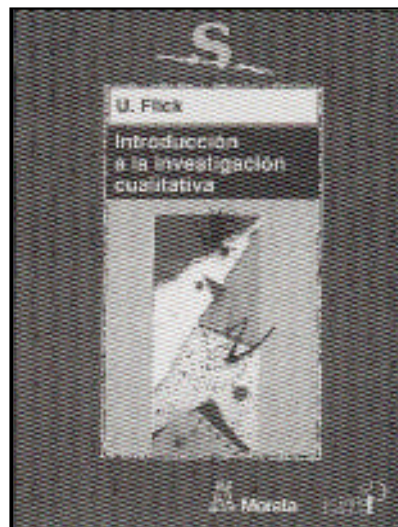
# LIBROS

## Introducción a la investigación cualitativa

Flick, Uwe  
Ediciones Morata / Fundación Paideia Galiza. Madrid 2004, 323 p.  
C/Mejía Lequerica, 12 Madrid 28004

Es un libro de gran utilidad para profesionales y estudiantes de sociología, psicología, antropología, lingüística, pedagogía, psicopedagogía, enfermería, etc. Su autor nos habla de forma sencilla sobre las teorías, métodos y nuevos enfoques cualitativos de investigación. Expone y justifica con rigor los diferentes pasos a seguir en el diseño y desarrollo de la investigación cualitativa. Se detiene en los procedimientos y técnicas más importantes para recoger e interpretar los datos y para evaluar y presentar los resultados, incorporando ejemplos prácticos para facilitar una mejor comprensión.

La edición incorpora los avances producidos en este modelo de investigación. El autor dedica una especial atención al uso de ordenadores y de los distintos programas informáticos aplicables a la investigación cualitativa, facilitando la toma de decisiones sobre cuál es más adecuado según la especialidad de cada proyecto de investigación.

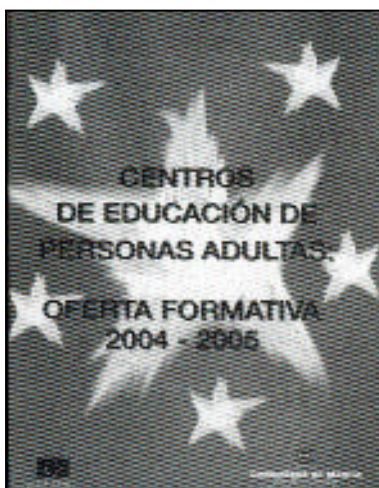


## Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2004 - 2005

Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.  
Dirección General de Promoción Educativa. Madrid, 2004, 116 p.  
C/ Alcalá Galiano, 4. Madrid 28010 Tfno.: 91 720 08 14

Guía de gran utilidad que relaciona todas las posibilidades educativas que ofrecen los Centros de Educación de Personas Adultas de la red pública de la Comunidad de Madrid. La publicación da a conocer la oferta educativa del Curso Escolar 2004/05 de los centros de EPA.

Se muestran los cuadros-resumen de la oferta educativa de todos los centros públicos de EPA, incluyendo los cambios de sede u otros, con los datos identificativos de cada uno de ellos. También se ha actualizado la normativa de la Comunidad de Madrid referente a EPA.

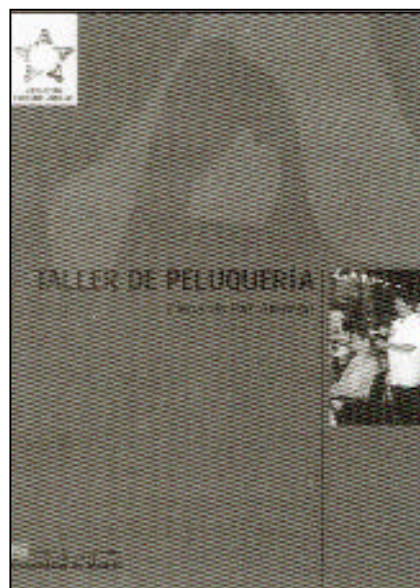


## Taller de peluquería

Paz Arencón, Elena de  
Comunidad de Madrid. Consejería de Educación  
Dirección General de Promoción Educativa . Madrid 2004, p.82  
C/ Alcalá Galiano, 4. Madrid 28010 Tfno.: 91 720 08 14

Un nuevo título se integra a la difusión de los Talleres Ocupaciones que se ofertan en los Centros EPA de la Comunidad de Madrid, elaborado desde el centro EPA "Pan Bendito". Muestra un programa formativo que se diseña pensando en la gran demanda social existente en esta ocupación y que supone una vía clara de inserción laboral.

El programa hace un recorrido histórico que nos lleva desde los primeros adornos personales del Paleolítico hasta el concepto actual de imagen personal. Habla del perfil de alumnos/as y profesores del curso y la propuesta metodológica, con el objetivo principal de ajustarse a las características de dichas personas. A través de una acertada selección de contenidos y módulos se introducen las cuestiones anatómicas o higiénicas, así como los contenidos esenciales del currículum del taller: tipos de corte, coloraciones, presentación de cosméticos,...

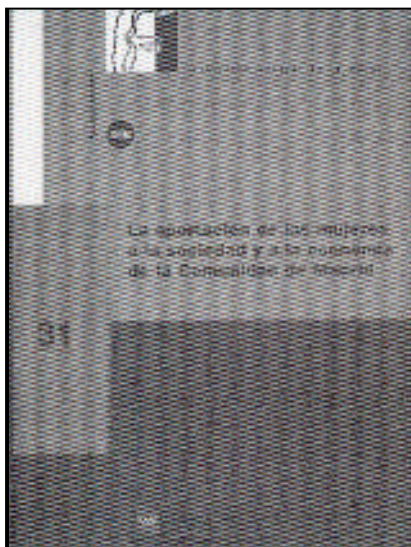
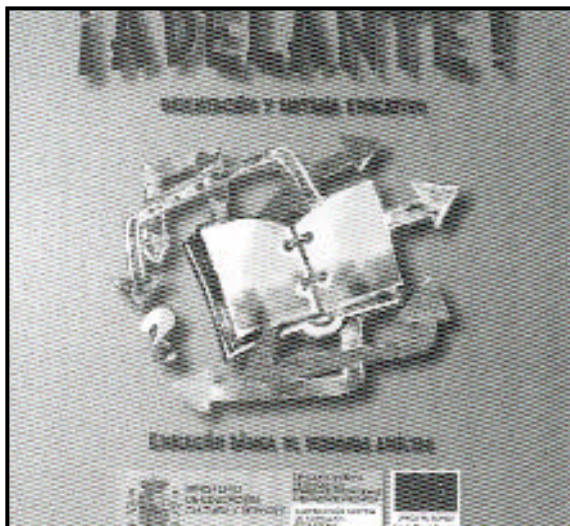


## CD-ROM: ¡Adelante! Orientación y sistema educativo. Educación básica de personas adultas

MEC (Servicio de Formación Permanente) FAEA  
Fondo Social Europeo, Madrid 2004  
C/ Los Madrazo, 15-17, 4º p. Madrid 28071

*ADELANTE* tiene como objetivo aportar una reflexión sobre la orientación en el marco de la educación intercultural de personas adultas y estrategias para su desarrollo. Una acción educativa efectiva conlleva identificar las necesidades educativas y las aspiraciones individuales, ayudando a las personas a considerar sus intereses y opciones, asegurándose de que todas tengan la información que necesiten para tomar decisiones.

*ADELANTE* responde a la necesidad de concretar respuestas didácticas que faciliten las acciones de orientación y conocimiento del sistema educativo y formativo de la sociedad de estancia y de sus posibilidades hacia las personas pertenecientes a grupos minoritarios. Cubre dos objetivos: que los niños y jóvenes disfruten del derecho universal de la educación obligatoria y que los procesos de inserción social y laboral de los adultos y sus familias sean verdaderamente efectivos. El apoyo a la orientación a través de materiales específicos, claros y adaptados, que parten del conocimiento de los elementos culturales de los distintos grupos destinatarios, es clave para superar cualquier forma sutil de racismo o discriminación.



## La aportación de las mujeres a la sociedad y a la economía de la Comunidad de Madrid

Dirección: Durán Heras, María Ángeles (CSIC)  
Comunidad de Madrid. Dirección General de la Mujer.  
Consejería de Empleo y Mujer. Madrid 2004, 367 p.  
C/ Gran Vía, 12. Madrid 28013

La publicación comprende la investigación en profundidad sobre el "trabajo invisible o no remunerado" de las mujeres en el ámbito comunitario madrileño. El estudio, apoyado en una exhaustiva encuesta a más de mil mujeres de la región, aborda la aportación de la mujer tanto a la economía monetarizada como a la no monetarizada y a la sociedad. Hace un estudio de la disposición de tiempo de la mujer y de las demandas que se le hacen de tipo solidario o procedentes de colectivos que requieren especial dedicación. Las conclusiones son muy aclaratorias sobre el reparto de tareas dentro y fuera del hogar y la lentitud en el cambio de valores que ese fenómeno conlleva.

## CD-ROM: La Literatura en la ESO Narrativa, Teatro y Poesía

CCOO Federación Regional de Enseñanza de Madrid  
Secretaría de Formación. Madrid 2004.  
Colección Documentos de Enseñanza: dirigida por Pedro Badía.  
C/ Lope de Vega, 38, 4º planta. Madrid 28014

Esta publicación comprende tres CD-rom que respectivamente tratan de La Narración, La Poesía y El Teatro. Cada uno de ellos compendia una gran cantidad de textos que se adaptan a la estructura de contenidos presente en cada uno de los temas o a las antologías de textos de muy diversos autores que también se recogen en cada uno de ellos.

Las actividades que relaciona cada texto están preparadas con gran detalle y favorecen un trabajo eficaz, específico y minucioso en el aula, tanto con alumnos jóvenes como con personas adultas.





## PAEBA 2000-2003. Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos en Iberoamérica

Hernández, Ismael; Fajardo, Fernando; Soriano, Anna y Rueda, Jesús. MEC. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones. Santiago de Compostela 2004. 275 p.

Esta publicación da continuidad a la editada en el año 2002. Se recogen los resultados y logros de la segunda fase de los Programas desarrollados en Nicaragua y Honduras, así como la experiencia que se ha llevado a cabo en la República Dominicana sobre la modalidad semipresencial del último ciclo de la educación básica de adultos y el primer curso del bachillerato. También se incluye una descripción de los que actualmente se están desarrollando en Paraguay (2001) y en Perú (2003).

Por último se ofrece información estadística de los resultados de los programas, así como los datos sobre la situación educativa y socio-económica de cada uno de los países. Los PAEBA son programas de cooperación bilateral que representan un compromiso de cooperación española con los países en los que se llevan a cabo y se inscriben en sus políticas públicas.



## Legislación de Educación de Personas Adultas

MEC (Servicio de Formación Permanente) FAEA  
Fondo Social Europeo, Madrid 2004  
C/ Los Madrazo, 15-17, 4º p. Madrid 28071

*Legislación de Educación de Personas Adultas (LEPA)* incluye una selección de la normativa de carácter básico sobre currículum, organización de centros, oferta, formación, etc. Los documentos tienen como fuente tanto el Boletín Oficial del Estado como los Diarios Oficiales de las diferentes Comunidades Autónomas. LEPA ofrece el texto completo de todas las normas intentando reproducir fielmente el formato y contenido iniciales.

Permite una búsqueda por criterios: título, fecha de la disposición y de publicación, así como una lista de descriptores

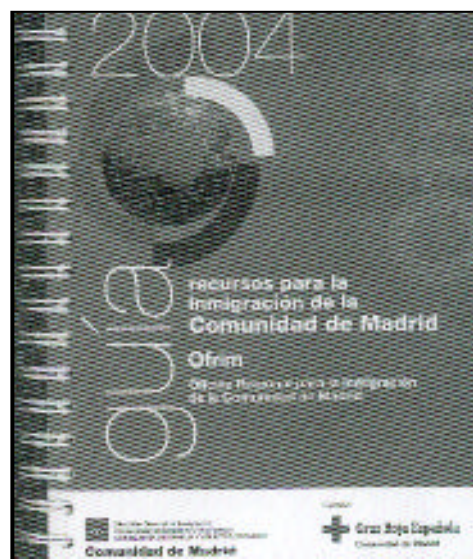
para facilitar la recuperación temática y la búsqueda combinada o selectiva entre la normativa estatal y autonómica.

## 2004 Guía de recursos para la inmigración de la Comunidad de Madrid

Ofrim. Oficina Regional para la Inmigración. Comunidad de Madrid  
Madrid 2004. 324 p.  
C/ Los Mesejo, 9. Madrid 28007

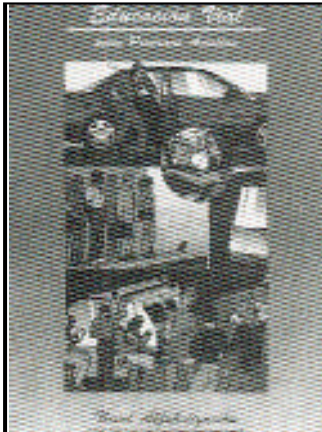
Esta publicación es una guía de recursos con carácter anual que recopila direcciones y teléfonos de interés para todos los implicados en el trabajo con inmigrantes.

Presenta datos actuales y detallados de Asociaciones de Inmigrantes, ONGs, Administraciones Públicas, Embajadas y Consulados. También indica dónde dirigirse o cómo cubrir las necesidades básicas (alimentación, alojamiento, salud e higiene,...) de forma gratuita en la Comunidad de Madrid.



## Educación Vial para personas adultas

### Alfabetización; Neolectores; Educación básica; Aprendizaje del español...



Dirección General de Tráfico. C/ Josefa Valcárcel, 28. Madrid 28027.  
 Tl. 91 301 83 20. eduperfe@dgt.es Coordinación: Perfecto Sánchez

Educación Vial para personas adultas. Nivel Alfabetización. Madrid 2004. 44 p.

El material consta de un manual del alumno y fichas de trabajo personal con actividades. Es un manual sencillo y de fácil manejo con 8 temas de interés básico sobre Educación Vial: paso para peatones; viajeros en autobús; viajeros en automóvil particular; las vías públicas; la conducción de bicicletas; las drogas y los medicamentos; el cinturón de seguridad y comportamiento en caso de accidente. Con distintos tipos de escritura y bastantes imágenes se presenta este material que se puede utilizar con distintos objetivos para el alumnado de Educación de Adultos/as. Es un material complementario a los métodos de alfabetización. En los 3 primeros temas se emplea letra manuscrita y los grupos silábicos directos, inversos y mixtos. En los otros temas va aumentando la dificultad y se emplean todos los grupos silábicos.

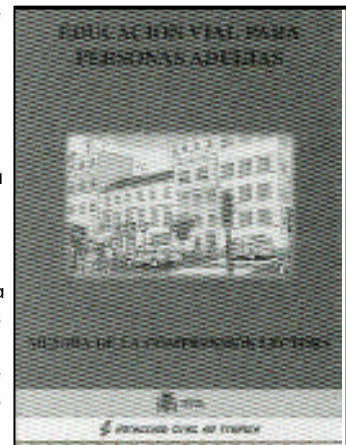


Educación Vial para personas adultas. Nivel Neolectores. Volúmenes I y II. Madrid 2004. 70 y 56 p.

Es un material para alumnos Neolectores o de cursos de español para extranjeros que pretende perfeccionar su nivel de lectura o ser instrumento de motivación para profundizar en el aprendizaje de otros contenidos. Son 30 lecturas, adaptadas a su nivel, de temas sencillos y cotidianos. En el primer volumen se narran las vivencias de una familia española, "Los Fernández", en relación con el tráfico. Y en el segundo volumen se relatan las de la familia inmigrante de "Los Gómez". Este material se completa con un libro de apoyo para el profesor que pone a su disposición todo lo establecido por la legislación vigente sobre el contenido de cada lectura.

Educación Vial para personas adultas. Nivel mejora de la comprensión lectora. Madrid 2004. 215 p.

Este material está destinado a todas aquellas personas adultas que deseen potenciar su capacidad de lectoescritura utilizando contenidos de Educación Vial. Persigue darles a entender mejor los textos que nos podemos encontrar en la vía pública en relación con las normas y señales de circulación, y permitirles, en el futuro, obtener su permiso de conducción, en una escuela de formación de conductores. Son textos y actividades variadas (de comprensión, de repaso, de evaluación...) sobre las señales de tráfico y normas generales de circulación.



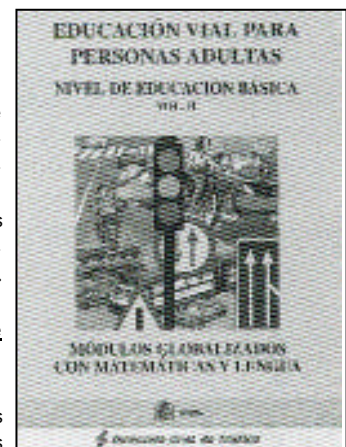
Educación Vial para personas adultas. Nivel de Educación Básica I y II. Madrid 2004. 200 p.

El objetivo de este libro es educar vialmente al adulto, conductor o peatón, para que pueda utilizar la vía pública de forma segura, fluida y económica. Se nos ofrecen unos contenidos relevantes y útiles con carácter universal: las personas; el vehículo y las vías. Desde la Globalización de la Lengua y las Matemáticas se trabajan los módulos diseñados utilizando las diferentes áreas del conocimiento. Se presentan textos con imágenes y actividades.



Educación Vial para personas adultas. Aprendizaje del español I y II. Madrid 2004. 145 y 66 p.

Es un material dirigido a los adultos/as inmigrantes que asisten a centros de EPA para conocer el español. Es un material que puede ser utilizado como complemento a los métodos de aprendizaje del español para extranjeros. Se puede utilizar también con alumnos adultos con dificultades de aprendizaje. Se compone de un cuaderno de actividades de comprensión, gramaticales y sintácticas, y una colección de láminas y recortables (cartas) de distintos tamaños. El volumen II básicamente es un manual con imágenes de situaciones cotidianas relacionadas con la educación vial, que se acompañan de pequeños textos.



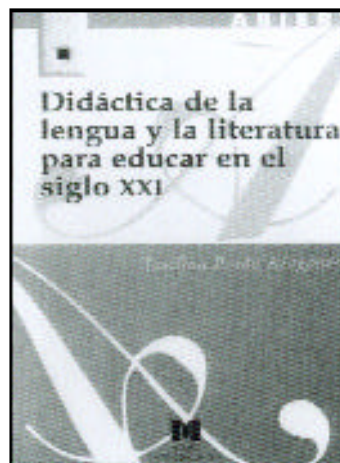


## Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI

Prado Aragonés, Josefina  
Editorial La Muralla. Madrid, 2004. 384 p.  
c/Constancia, 33. Madrid 28002.

La publicación hace un planteamiento didáctico del área de Lengua y Literatura fundamentado en los actuales principios científicos y metodológicos que sustenta la especificidad del área. Analiza su integración en el currículum y en el aula, especialmente desde la diversidad lingüística y la educación intercultural, y desarrolla la didáctica para el trabajo de destrezas de comunicación oral y escrita, así como para la reflexión meta-lingüística sobre la lengua como objeto de conocimiento.

También la didáctica de los lenguajes de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías son objeto de atención en esta obra. Por último, se sugieren actividades para realizar en el aula o reflexionar, con el objetivo de investigar y crear para saber más.



## Discapacidad y envejecimiento

Coordinadores: Rodríguez, Pilar; Aguado, Antonio L. y Carpintero, Amaya  
Fundación ONCE. Colección Solidaridad  
Escuela Libre Editorial. Madrid, 2003. 519 p.

En esta obra se reúnen principalmente los materiales presentados en el I Congreso Internacional sobre Discapacidad y Envejecimiento celebrado en Oviedo en 2001. Se presentan comunicaciones sobre las investigaciones realizadas hasta el momento en este tema, tanto a nivel español como europeo. Hay propuestas de distintos organismos internacionales con aportaciones y ejemplos de programas que se están llevando a cabo en España. También se encuentran reflexiones y aportaciones sobre la calidad de vida en personas discapacitadas que envejecen y, por último, unos apuntes éticos y jurídicos.

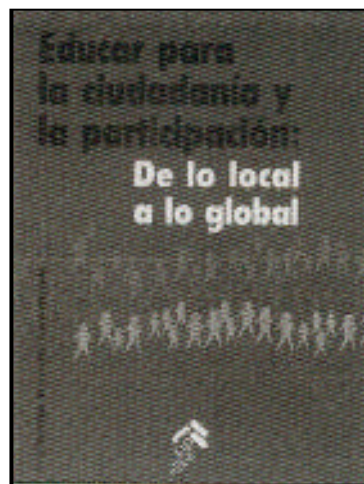


## Educar para la ciudadanía y la participación: De lo local a lo global

Coordinación: Zúñiga García-Falces, Nieves.  
Centro de Investigación para la Paz (CIP-FUHEM). Madrid, 2003. 127 p.  
C/ Duque de Sesto, 40. Madrid 28009.

Este manual está orientado a profesores, personal municipal, organizaciones y asociaciones, que realicen trabajos educativos. Es una guía didáctica que forma parte de una colección de carácter divulgativo y educativo sobre los conflictos, el desarrollo, la solidaridad y la paz.

La publicación analiza la importancia de vincular la ciudadanía y participación democrática con la educación, incluyendo experiencias educativas desarrolladas en el ámbito municipal y urbano en España y América Latina.



## CD-ROM: En nuestras manos. Propuesta educativa para la prevención de la violencia contra las mujeres

MEC (Servicio de Formación Permanente)  
Fondo Social Europeo, Madrid 2004  
C/ Los Madrazo, 15-17, 4º p. Madrid 28071

Esta publicación contiene un proyecto educativo con carácter transversal, dirigido al profesorado y alumnado de educación básica de personas adultas, que pretende provocar la reflexión acerca de los orígenes de la violencia que se ejerce contra las mujeres, en especial, en torno a aquellos aspectos de la vida cotidiana que están en la base de la discriminación por razón de sexo.



# REVISTAS

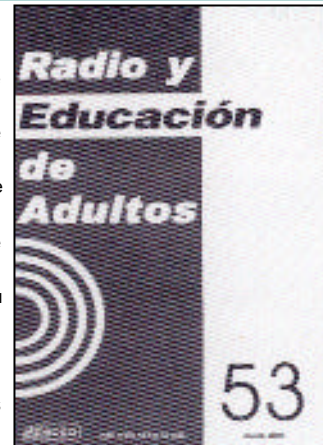
**BORDÓN - REVISTA DE PEDAGOGÍA**  
Sociedad Española de Pedagogía  
Volumen 55 - Nº 3 - 2003  
C/ Vitruvio, 8 - Madrid 28006  
sep2000@teleline.es Tl. 915 614 839



En esta ocasión es un número monográfico sobre "El reto de la Formación Profesional". Aborda un amplio espectro de aspectos del tema: ley de F.P., acreditación de cualificaciones, evaluación, servicios y funciones de orientación en F.P., construcción de proyectos profesionales y vitales, centros y programas de formación, Sistema Nacional de Formación Profesional...

**RADIO Y EDUCACIÓN DE ADULTOS**  
Boletín semestral de Radio ECCA  
Número 53 - Junio 2004  
Avda. Mesa y López, 38. Las Palmas G. C. 35080  
info@radioecca.org

La revista muestra las actividades de esta entidad de actuación nacional e internacional y se centra preferentemente en el tema de "La escuela de padres y madres". Desarrolla lo que ha significado esta acción formativa realizada durante 30 años a través de sus emisiones de radio y nos da a conocer su modelo experiencial de formación. También contiene artículos de educación nutricional y referentes a proyectos europeos: el "Partenariado" (P. Sócrates).



**DIÁLOGOS. EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DE PERSONAS ADULTAS**  
Año X - Volumen 2/2004 - Nº 38

dialogos@lamalla.net  
Tl. 935 404 326



Número dedicado ampliamente al tema: "Historias de vida: otra perspectiva del aprendizaje de las personas adultas". Analiza tanto los aspectos teóricos y éticos como los de evaluación o tipo de educadores necesarios para desarrollar esos métodos biográficos. Muestra experiencias en América y España, y bibliografía.

**PRAXIS EDUCATIVA (publicación anual)**  
Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria ICEII  
Año 8 - Nº 8 - Marzo 2004 Santa Rosa  
Universidad Nacional de La Pampa (Argentina)  
iceii@fchst.unlpam.edu.ar

Publicación argentina que promueve la difusión de investigaciones interdisciplinarias con la finalidad de contextualizar la problemática educativa. Al ser un número anual expone una variada gama de temas con sus artículos: las prácticas con tecnologías, la didáctica como ciencia, la investigación en educación, la construcción del currículum, la educación en valores y ciudadanía de los jóvenes, el rol docente...



**CUADERNOS DE PEDAGOGÍA**  
Nº 340 - Noviembre 2004

C/ Colón, 1 - 5ª p.  
Valencia 46004  
educacion@praxis.es



El prestigio de esta publicación es suficiente para valorar el gran interés de este número dedicado con gran detalle y profundidad al tema de "Los museos de la ciencia" o cómo aprender ciencia en los museos. Ante las innovaciones que están experimentando se muestra cómo trabajar en el ámbito escolar con sus ofertas.

**QUADERNS D'EDUCACIÓ CONTÍNUA Nº 11**  
Centre de Recursos i Educació Contínua  
Otoño 2004 (semestral)

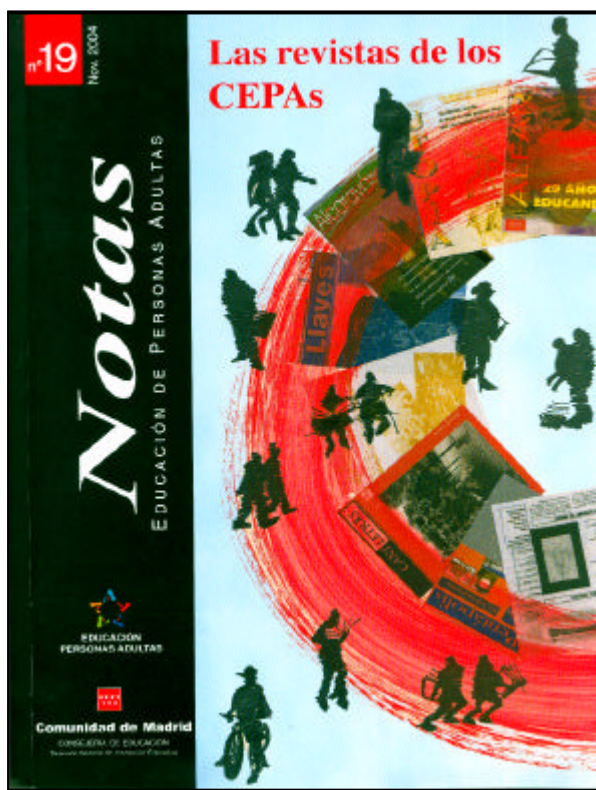
C/Noguera, 10  
46800 Xàtiva- Valencia  
crec@dva.gva.es

Revista en valenciano. Este número trata el tema: "Comunidades y dinámicas educativas y sociales" de forma especial. Analiza el trabajo social: algunos métodos, modelos, investigaciones y experiencias.





# CÓMO PUBLICAR EN “NOTAS”



La revista *Notas* es un espacio de encuentro y reflexión sobre la Educación de Personas Adultas en sus aspectos teóricos, metodológicos y prácticos. Quienes deseen colaborar en ella han de enviar sus artículos según estos criterios:

- Las colaboraciones deberán ser aceptadas por el Equipo de Redacción y la Dirección de la Revista.
- Las opiniones expresadas en los artículos serán responsabilidad exclusiva de los autores.
- Los artículos se presentarán impresos por una sola cara, a doble espacio, en DIN-A4. A ser posible, en procesador de texto Word para Windows, con una extensión máxima de 7 hojas.
- En los artículos debe aparecer el nombre y apellidos, así como el centro de estudio o trabajo y cargo de los autores y el teléfono de contacto.

Las colaboraciones serán remitidas a:

Centro Regional de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid (CREPA)  
C/ General Ricardos, 179-bis / 28025 Madrid  
[crepa@mad.servicom.es](mailto:crepa@mad.servicom.es)

## RELEVOS EN LOS EQUIPOS DIRECTIVOS DE LOS CENTROS DE EPA DE LA COMUNIDAD DE MADRID

El proceso de renovación de directores que se realizó en Madrid a finales del curso anterior ha supuesto para muchos CEPAs el cambio de algún miembro de su equipo directivo. Desde esta publicación queremos ser la voz de los/as compañeros/as de los centros y agradecer a todos aquellos que dejan su cargo la enorme dedicación y el gran esfuerzo que han desarrollado en estos últimos años para hacer realidad una EPA de calidad y eficaz en sus respectivos lugares de trabajo. También damos la bienvenida a los nuevos miembros de los equipos directivos y les animamos para que encaren su labor con interés y energía en beneficio de todas las personas adultas que participamos de una manera u otra en la EPA de la Comunidad de Madrid. Asimismo, debido a su cambio de actividad, agradecemos el arduo trabajo desarrollado por Alba M<sup>o</sup> Benito y otras personas de su equipo en el Servicio de EPA de la Comunidad de Madrid.

### Centro

ARGANZUELA  
CULTURAL MORATALAZ  
DISTRITO CENTRO  
DULCE CHACÓN  
FUENCARRAL  
HORTALEZA- MAR AMARILLO  
MIGUEL BLASCO VILATELA  
ORCASITAS  
VILLAVERDE  
VISTALEGRE  
BUITRAGO  
EL MOLAR  
AGUSTINA DE ARAGÓN (Mostolés)  
ALFAR (Alcorcón)  
DON JUAN I (Alcalá de H.)  
ALCALA DE HENARES III  
PARACUELLOS  
RIVAS VACIAMADRID  
S. MARTIN DE LA VEGA

### Director/a que cesa

Ana Lozano Fernández-Vegue  
José M<sup>o</sup> Herrero  
Juan Brotat  
Consuelo Pérez  
Juan Carlos González  
José M<sup>o</sup> Soletto  
Pilar López  
Ángela Abajo  
Pilar Borreguero  
Francisco Otazu  
María Ascensión Sopeña  
M<sup>o</sup> Jesús Gallejones  
Manuela Casado  
Amador López  
Felipe Gonzalo  
M<sup>o</sup> Victoria Alonso  
Francisco Gutiérrez  
Julia Monje

### Director/a nuevo/a

José Manuel Llera  
Luis Díaz  
Rosa Isabel Chacón  
Asunción Azanza  
Isabel Rodríguez  
M<sup>o</sup> Teresa Lorenzo  
Regina de Bedoya  
Serafín Galante  
M<sup>o</sup> Pilar Inmaculada Coello  
Miguel Polo  
Estefanía Silva  
Remedios Romera  
Fernando Borja  
Javier Soriano  
Ramón Martín  
Alfonso M<sup>o</sup> Poza  
Rafael Paz  
Julián González  
Adela Madroñero



nº 20

Mar. 2005

# Notas

EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS



EDUCACIÓN  
PERSONAS ADULTAS



**Comunidad de Madrid**

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
Dirección General de Promoción Educativa

## Educación Básica: tramo de Secundaria





# Notas

## Educación de Personas Adultas

**Directora:**

María Victoria Reyzábal

Subdirectora General de Atención a la Diversidad y Educación Permanente

**Consejo Asesor:**

Consuelo Pérez, Florentino Sanz, Julio Lancho y Joaquín García Carrasco

**Equipo de Redacción:**

José Antonio Saiz y Manuel Rasero

**Colaboradores:**

Pilar Blanco, Javier Ramos, Francisco López, Alicia Herranz, M<sup>o</sup> del Socorro del Fraile, Crispina Granados, Adela Medina, Eduardo Cabornero, Santiago S. Torrado, Blanca García, Mercedes Mateos, Lourdes Pérez, Teresa H. Colmenarejo, M<sup>o</sup> Jesús Vals y Carmelo Ruíz.

**Gestión y administración:**

Manuel Rasero

**Secretaría:**

David López y Luis del Valle

**Cubierta:**

M<sup>o</sup> Isabel Morales "La promoción de los/as graduados/as de EPA"

**Fotografías e Ilustraciones:**

Han sido cedidas/realizadas por:

-Amnistía Internacional, Ministerio de Educación de la República Dominicana: "prepara", CREPA, periódico 20 minutos, MEC y D. G. Tráfico

-Los CEPAs de:

Colmenar Viejo, "Ramón y Cajal" de Parla, "Rosalía de Castro" de Leganés, "Agustina de Aragón" de Móstoles y Vista Alegre

-Gabriel López, M<sup>o</sup> Isabel Morales y José Antonio Saiz.

**Maquetación:**

David López y José Antonio Saiz

**Edita:**

Comunidad de Madrid. Consejería de Educación  
Dirección General de Promoción Educativa  
Centro Regional de Educación de Personas Adultas  
C/ General Ricardos 179-bis, 28025 MADRID  
Teléfono: 91 461 47 04 / Fax: 91 461 42 19  
Correo electrónico: [crepa@mad.servicom.es](mailto:crepa@mad.servicom.es)  
[crepa@madrid.org](mailto:crepa@madrid.org)

**Impresión:**

IMP COMUNICACIÓN

Depósito Legal: M-6358-1998

I.S.S.N.: 1577-3019

Tirada: 3.500 ejemplares

Edición: 03/2005

Esta revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos firmados

# EDITORIAL

**C**OMO dice el profesor García Carrasco en su artículo de la sección de “La Firma”: *el horizonte de la emocionalidad es tan complejo como el panorama de la racionalidad. Y por ello, educar el aspecto emocional podría consistir en planificar acciones y/o crear-modificar situaciones para contagiar, alimentar, tallar, calibrar, purificar, remover o acrecentar pautas de sensibilidad.*

Precisamente de crear pautas de sensibilidad se trata cuando damos a conocer algunos recursos para introducir los Derechos Humanos en el aula de EPA, o cuando proponemos como vehículo de aprendizaje la utilización de las canciones en algunos programas o niveles de educación.

También, el traer al monográfico de la revista *Notas* algunos contenidos de la *Educación Básica de Adultos/as* supone reconocer la necesidad de seguir profundizando en una etapa educativa y en un sector de población hacia los que tenemos una especial sensibilidad y afecto por ser en ellos donde se producen los aprendizajes esenciales y se enseña el uso de las herramientas apropiadas para entender mejor el mundo en el que vivimos y participar activamente en su desarrollo.

Cuando hablamos de Educación Básica de Personas Adultas (EBPA) nos referimos a muchas realidades diversas y por ello, en esta ocasión, nos hemos centrado en los últimos niveles o cursos de esta etapa educativa, en los que se denominan “de Secundaria”, “ESPA” o “de Tramo III”, para usar la terminología de la Comunidad de Madrid. Estas simples diferencias terminológicas son indicios de la variedad de situaciones que se producen en las Comunidades Autónomas de España cuando hablan del mismo tema, de la educación básica, debido a la falta, en muchos casos, de ordenación y clarificación de esta etapa educativa: el artículo inicial del monográfico da cuenta detallada de ello.

Aunque cada materia (o campo de conocimiento) del Tramo III de EBPA podría conformar por sí sólo todo un monográfico de esta revista, hemos querido traer, a la vez, a todas ellas a nuestras páginas para dar una visión de conjunto de la situación en que se encuentran y de las posibles actuaciones de mejora que se podrían implementar en estos momentos. El campo de la Comunicación, con su especificidad en el Idioma extranjero; el campo de las Matemáticas; el de las Ciencias de la Naturaleza y el de las Ciencias Sociales conforman un currículo específico en el que las personas adultas deben encontrar caminos por los que transitar y progresar y los/as profesores/as (especialmente los de Secundaria) deben incorporar indicadores, herramientas y vehículos de apoyo para recorrerlos con la mínima dificultad posible.

Para particularizar o personalizar la enseñanza están las materias optativas que determinan parte del currículo del Tramo III o de Secundaria de la EBPA. La optatividad es otro de los ejes más significativos de ese tramo educativo y por ello no dejamos de dar pistas para su estudio y puesta al día. Y también, aunque desde otra perspectiva, el Departamento de Orientación de los Centros de EPA tiene una labor esencial que realizar en este tramo educativo y, por extensión, en toda la etapa y de ello tratamos igualmente.

En conclusión, si impulsamos una EBPA de calidad tendremos que poner a funcionar tanto la racionalidad como la sensibilidad o emotividad de todas las personas que intervinimos en ella, incluidas las administraciones, las cuales son responsables, entre otras cosas, de promover una legislación adecuada.

# SUMARIO

3 Editorial

5 Entrevista

Arsenio Escolar. Director del periódico *20 minutos*, *María Victoria Reyzábal*

10 La Firma

La cultura emocional en las personas adultas, *Joaquín García Carrasco*

17 Saber Más

El Departamento de Educación de Adultos/as y Distancia en la DAT de Madrid-Capital, *Montserrat Gamo Pérez*

Los Derechos Humanos en el currículo de la educación de adultos/as, *Carmen Mínguez Márquez*

23 Experiencias

La canción en el aprendizaje de la lectoescritura en grupos de personas adultas, *Pilar Caballero Javierre*

27

## Monográfico: Educación básica: tramo de Secundaria

28 Implantación y consolidación de la Educación Secundaria para adultos/as en España,

*Julio Lancho Prudenciano*

36 Campo de la Comunicación: el despertar cultural y social de los adultos/as,

*Jose M<sup>º</sup> Amaro Correas*

42 Idioma extranjero: mitos y realidades en la adquisición de una segunda lengua en EPA,

*María Teresa Casero Álvarez*

47 Las Matemáticas en EPA: reflexiones y propuestas, *Javier Soriano Blanco*

50 Ciencias de la Naturaleza en EPA: enseñar y aprender con gusto,

*M<sup>º</sup> Isabel Aroza Salazar-Sandoval*

55 El Campo de las C. Sociales: alentar la curiosidad en los/as adultos/as,

*Elena del Pozo Manzano*

61 Optatividad en la EPA: una necesidad y un reto de futuro, *Amador Sánchez Sánchez*

67 El Departamento de Orientación y la Educación Básica de Personas Adultas,

*Esther Rosado Sánchez*

71 Claraboya. En otros países:

"Prepara": Programa de educación básica y bachillerato a distancia para adultos/as en República Dominicana, *José Alfonso Aísa*

75 Claraboya. En Madrid:

Centro de "Colmenar Viejo": puerta abierta a la EPA en la sierra de Madrid, *José Madrid de la Peña*

79 Noticias

81 Legislación

82 Direcciones de Internet

83 Libros

86 Revistas

87 Cómo publicar en la revista *Notas*

## Arsenio Escolar

Director del periódico *20 minutos*

**A**RSENIO Escolar es el director del periódico gratuito *20 minutos*, que fundó él mismo en febrero de 2000 con el nombre de *Madrid y m@s* y *Barcelona y m@s*. Dicho periódico se distribuye en la actualidad en siete ciudades españolas (Barcelona, Sevilla, Málaga, Zaragoza, Valencia, Alicante y Madrid), llegando a casi 1.900.000 lectores.

Arsenio Escolar es burgalés, de 47 años de edad, licenciado en Periodismo y en Filología Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid. En esta Universidad también cursó estudios de Pedagogía. Es periodista en ejercicio desde hace 25 años y ha trabajado en algunos de los

principales medios de comunicación del país. Inicialmente lo hizo como redactor o reportero en *Guía del Ocio* y *Hoja del Lunes* de Madrid, *Telerradio*, *El Globo* y *Cambio 16*. En 1989 fundó como director *Diario 16 de Burgos* y ha sido después redactor jefe de *El Sol*, director del diario *Claro*, subdirector del diario económico *Cinco Días* y subdirector de *El País*. También ha ganado varios premios periodísticos y literarios.

Desde mayo de 2004, es presidente de la Asociación Española de Editoriales de Publicaciones Periódicas (Aepp), de la que son miembros un centenar de editoras españolas de enoresas de mediano y pequeño tamaño.



Para esta entrevista nos recibe en la hermosa sede de *20 minutos*: el antiguo "Palacio de la Prensa" (inaugurado el año 1930 por el Rey Alfonso XIII), situada en pleno corazón de Madrid, en la Plaza de Callao. Es un edificio histórico y emblemático para el periodismo, que ha conservado muchas huellas de su uso a principios de siglo XX por la Asociación de la Prensa de Madrid.

*MVR.- A su parecer, ¿cuáles son los elementos característicos, esenciales o propios de 20 minutos? ¿Hay alguno que le diferencie claramente de otros periódicos gratuitos o de pago?*

*AE.-* Lo más característico es que somos prensa diaria de información general y gratuita. Y, además, muy característico es que somos prensa "local". *20 minutos* tiene ahora mismo 7 ediciones distintas en 7 ciudades y en todas ellas el periódico es diferente y apostamos normalmente desde la primera página por lo local, por lo próximo. Nos consideramos prensa de cercanía de la gente y no sólo gratuita. Primamos la información que afecta directamente a la gente pero no dejamos de dar el resto de información general. Los otros periódicos gratuitos de España no suelen tener el carácter local primordial que tiene el nuestro, ni el carácter



de prensa de servicios o de cercanía de nuestra publicación. Nos consideramos prensa de "servicios" y, por ello, tenemos que primar mucho aquello que sea muy cercano al lector.

*MVR.- ¿Cómo puede algo ser gratis hoy en día? ¿Quiénes lo pagan? ¿No estará demasiado mediatizado por ellos?*

AE.- Somos gratuitos para el lector pero, evidentemente, no lo somos para el anunciante. La prensa de pago vive también de la publicidad al igual que nosotros. Lo que ingresa un editor por vender ejemplares es muy poco en relación con lo que ingresa por publicidad. Los porcentajes suelen estar en un 60-65 % por publicidad y sólo el 35-40 % por venta de ejemplares. Para el anunciante somos lo caros que merece la pena por llegar a la enorme cantidad de nuestros lectores, que según los datos del medidor oficial que es el Estudio General de Medios (EGM) son 1.862.000 de media en nuestras siete ediciones. En Madrid somos con diferencia el diario más leído, muy por encima de todos los diarios de pago. Para el anunciante no somos gratuitos y para el lector, nosotros decimos que nos paga con lo mejor, con su atención. Al leerlo está haciendo valioso el espacio y está haciendo que el anunciante pague por estar ahí.

Respecto a la segunda cuestión, yo nunca me he sentido más libre de presiones de anunciantes o políticos que aquí. He dirigido periódicos de pago y he tenido muchas más presiones de anunciantes que en *20 minutos*. Al ser éste un medio joven, nuevo, de sólo 5 años, ningún anunciante tiene

**La prensa escrita gratuita tiene una relación muy estrecha con la educación de adultos/as: realiza una amplia labor de divulgación del conocimiento y es un verdadero "semillero" de lectores entre esas personas.**

excesivo peso, no más del 3 %, mientras que en los grandes diarios de pago el anunciante que más pesa supone el 10 % y ese sí que presiona.

*MVR.- ¿Qué relaciones establecería Vd. entre la prensa escrita, la educación y la formación continua de cualquier persona?*

AE.- Muy estrechas. Creo que uno de los grandes méritos o labores sociales que estamos haciendo es que estamos incorporando al hábito de la lectura a una inmensa cantidad de gente que hasta ahora no lo tenía. Somos en ese sentido un verdadero semillero de lectores. Yo le decía a la anterior ministra de Educación que el Premio Nacional de Fomento a la Lectura se lo debía dar a la prensa gratuita porque mete el hábito de la lectura a la gente. Y hacer esto con un producto diario como el nuestro hace que ese hábito se convierta en cotidiano. Mucha gente que empieza a leer con nosotros acaba leyendo todo tipo de prensa, libros y otros medios, cosa que antes no hacía. Es decir, estamos transformando en público lector a público que hasta ahora sólo era público de radio o de televisión, de ver o escuchar pero no de leer. Creo que ahí tenemos una función social importantísima.

Por los propios contenidos nuestros también me atrevo a decir que tenemos una labor casi educativa. Muchos de ellos divulgan el conocimiento: es frecuente en nuestro periódico que a cualquier tema de actualidad le hagamos un "despiece" o complemento de información o divulgación de todo tipo.



*MVR.- ¿Qué puede aportar 20 minutos a los programas de enseñanza en los centros de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid?*

AE.- En línea con lo anterior, he de decir que nuestro soporte se lee en muchos sitios y estoy seguro que también en estos centros. Nuestro enfoque se sustenta en que no hay que dar por sentado que el lector sabe las cosas, sino que hay que procurar explicarle y complementarle

las informaciones desde el periódico. Esto creo que es una labor educativa tradicional que puede ser aprovechada por estos centros.

*MVR.- En los transportes colectivos y en la calle se observa, desde que aparecieron los diarios gratuitos, a un gran número de personas entretenidas con su lectura. ¿Cómo han potenciado y mejorado diarios como 20 minutos el índice de lectores madrileños, su interés por la lectura o la capacidad de información de los adultos/as?*

AE.- Como dato interesante nosotros hemos conseguido en los cinco años que acabamos de cumplir que haya casi 2 millones de lectores en toda España y 1 millón de lectores en Madrid. Un gran porcentaje de ellos no leía prensa. Estamos especialmente orgullosos de que en el transporte público la gente que antes iba por la mañana aburrida y dormida ahora vaya leyendo. Ese paso es fundamental.

*MVR.- ¿Cuáles son los temas y secciones de 20 minutos que mayor interés despiertan? Y Vd., como director de la publicación, ¿a cuáles daría mayor relevancia para la labor educativa y de cuáles está más satisfecho?*

AE.- En nuestras encuestas, prácticamente en todas, la sección que más interés despierta y sale más valorada es la de "Cartas de los lectores". Es la sección más participativa del público. Recibo aproximadamente de media 250 cartas al día y casi todos los días dedico dos horas a leerlas, algunas de ellas las contesto personalmente y la inmensa mayoría de las que salen publicadas las he seleccionado yo.

Salen también muy bien valoradas algunas secciones que tienen un componente educativo importante, por ejemplo, una sección nueva, la del "Cuento bilingüe", que es un instrumento para aprender inglés y recordar cuentos tradicionales contados con lenguaje actual. Esta sección genera muchísima correspondencia de los lectores y eso quiere decir que gusta mucho. Todas sus ediciones, que salen los viernes, las guardamos ya que los colegios nos llaman constantemente para pedirnos

**Cada día queremos darle más participación al lector en hacer el periódico. Éste es un periódico de comunidad, de proximidades, local, de cercanía, y lo que queremos es hacerlo entre todos pues esto es parte de su esencia. La sección "Cartas de los lectores", que muestra esa participación, es la más valorada por el público.**



los cuentos publicados y tenemos que enviárselos. De esta sección me siento muy satisfecho pues es una típica sección de entretenimiento, divulgación y educación que está funcionando muy bien y que ha sido idea nuestra en España.

*MVR.- ¿Hay indicios de que medios de comunicación como 20 minutos, influyan realmente en la opinión pública, en las administraciones públicas o en los sectores con mayor poder o influencia social?*

AE.- Sin ninguna duda. Hay un elemento que no hemos comentado antes y que también nos diferencia de la prensa de pago: nosotros no somos diarios ideológicos, no hacemos editorial, no le decimos a la gente cada mañana lo que tiene que pensar ni si es bueno o malo pensar una cosa u otra. He hecho sólo tres editoriales en los más de 1.200 números que lleva el periódico: el día del 11-M, el del 11-S y otro con ocasión de un atentado terrible en Madrid. Normalmente en las cuestiones políticas no opinamos, pero eso no quita para que la inmensa masa de lectores que el periódico tiene y que se manifiesta sobre todo en las cartas, sí tenga la capacidad de influencia. No la buscamos, pero indudablemente la tienen. Si es el diario más leído en la Comunidad de Madrid evidentemente lo que tú seleccionas en las cartas, la propia información cómo la seleccionas, cómo



la enfoques, cómo la jerarquices, estás influyendo. No somos prensa de influencia ni queremos serlo, pero cuando llegamos a estos niveles de lectura acabamos, en parte, convirtiéndonos en ella.

*MVR.- Hemos visto en 20 minutos secciones muy dinámicas, comprometidas y originales como Aquí te pillo, Cartas de los lectores, Los lectores informan... ¿Por qué parece que desde 20 minutos se ha tomado como objetivo facilitar o potenciar la participación ciudadana?*

AE.- Va con la propia esencia que hemos comentado al principio: somos un diario gratuito, local, muy cercano a la gente. Entonces si quieres ser muy cercano a la gente le tienes que dar audiencia, tienes que dejar que ella haga el periódico. Escribo todos los martes una carta a los lectores y hace 3 meses les dije "no sois nuestros lectores, sois nuestros corresponsales en el barrio, cualquier cosa que pase cerca de vosotros nos interesa contaros aquí". Incluso hemos llegado a publicar, no sólo estas secciones que son muy participativas, sino ciertas informaciones que las firma el lector que nos las ha dado junto con el redactor que ha constatado su veracidad.

Cada día queremos darle más participación al lector en hacer el periódico, esto es un periódico de comunidad, de proximidades, de cercanía y lo que queremos hacer es hacerlo entre todos, pues es parte de su esencia. Incluso, he puesto un periodista al frente de una sección nueva, "El defensor del ciudadano", que recoge quejas sobre instituciones y administraciones que no funcionan y personalmente contacta con ellas preguntando cómo está ese asunto. Está teniendo una eficacia tremenda. Cosas que hemos denunciado en el último mes se han arreglado. ¿Por qué? Porque las entidades aludidas se han dado cuenta que si no lo hacían se lo íbamos a reprochar en letra impresa. La fuerza que no tiene el lector individualmente o en solitario, la tiene a través de nosotros. Ese tipo de mecanismos de participación del lector en las cosas públicas los vamos a potenciar cada día más.



*MVR.- Vd. que está al frente de un medio de comunicación importante, nos puede valorar cómo está la libertad de expresión en la prensa escrita. ¿Tiene, en estos momentos, limitaciones internas o externas importantes? ¿Hay auténtica pluralidad de ideas en los medios?*

AE.- La libertad de expresión consiste fundamentalmente en dos cosas: una, la posibilidad del público de elegir entre muchas cosas distintas, y otra, la oportunidad de los periodistas, editores o promotores de empresas informativas de hacer distintos modelos de publicaciones. Creo que aquí existen las dos: los editores pueden hacer lo que quieran a pesar de las dificultades y el público tiene una enorme oferta donde informarse por lo que la libertad de expresión está perfectamente garantizada.

*MVR.- Últimamente se habla mucho del futuro de la prensa escrita y, en general, del documento impreso. ¿Podrán las nuevas tecnologías como Internet hacerlos desaparecer y sustituirlos por ediciones digitales como la de su periódico?*

AE.- A corto y medio plazo creo que no. A largo plazo no me atrevería a decirlo pues ahora todo esto va muy deprisa. En cualquier caso no son excluyentes: ¡porque las nuevas tecnología nos faciliten el acceso a la información no va a dejar de leerse el material impreso! Lo que sí pasará es que los diarios impresos tendrán que especializarse o buscar formas de hacer las cosas que no puedan hacer los soportes o diarios digitales. Pero creo son complementarios unos de otros.

Hay una cosa que los teóricos dicen que es muy importante para el público: "la confirmación tipográfica de los mensajes", es decir, si algo lo has visto en la TV, lo has oído en la radio o leído en una pantalla, no tiene la misma fuerza que si lo ves escrito y lo puedes tocar. Esto se utiliza mucho en la publicidad pero creo que también se puede utilizar para la información. Las informaciones no se creen hasta que no se ven escritas: para el

público el documento impreso es un contrato, es la prueba de que existen, mientras que las otras pruebas desaparecen. La fuerza de la letra impresa de la galaxia Gutenberg todavía está viva aunque no sabemos por cuánto tiempo.

*MVR.- Vds. acaban de estrenar una nueva edición digital de su periódico mucho más completa y dinámica que la anterior. ¿Qué aportan las nuevas tecnologías, Internet, el correo electrónico,... a la mejora de la información, de la comunicación, de la enseñanza y del aprendizaje en nuestra sociedad? ¿No serán un nuevo elemento favorecedor de la diferenciación y de la marginación social?*

AE.- Las nuevas tecnologías o Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) aportan inmediatez, eficacia, más comunicación y niveles de participación, más democracia y entramado social, puesto que tejen una red mucho más tupida que la que había antes en la comunicación. Por ejemplo, hay un fenómeno muy curioso de estos últimos años que es el de los *blogs* o diarios personales que los realizan personas anónimas desde su casa, emitiendo información, y que sin las nuevas tecnologías no habrían sido posibles.

Sobre si puede haber marginación por la tecnología creo que en sociedades desarrolladas como la nuestra no, pues cada día las TIC van a ser más accesibles a la inmensa masa del público. Entre otras cosas esa es la función de las administraciones públicas que tienen que velar (al igual que en su día tuvieron que velar para que el libro o lo impreso acabara llegando al gran público) para que los nuevos soportes, las TIC, sean accesibles a todo el mundo, no sólo a las capas más favorecidas de la sociedad.

*MVR.- ¿Cómo potencian Vds. el uso de las TIC entre los lectores? ¿Por qué apoyan, también, el conocimiento del inglés o el desarrollo de la ficción literaria en algunas de sus secciones?*

AE.- Las TIC las apoyamos continuamente. Por ejemplo, antes les decía a los lectores que nos enviaran las cartas por fax, e-mail y correo postal. Nuestra experiencia ha sido que la vía de llegada que se ha ido imponiendo ha sido el correo electrónico: actualmente el 80-85 % de cartas llega por correo electrónico. Nosotros mismos hemos potenciado esto, por ejemplo con motivo de temas de gran debate pidiendo a la gente que nos escribiera a nosotros y a través de nosotros a alguna administración: así, con el tema de los vehículos abandonados, le llegaron por correo electrónico a la Concejalía de Limpieza de Madrid más de 1500 avisos en tres semanas cuando ellos hablaban de la existencia de sólo alrededor de 300 casos. Estos

mecanismos potencian mucho la participación de los lectores mediante una tecnología nueva, por eso cada vez que iniciamos un debate lo hacemos así.

Nosotros somos un diario que informa, entretiene, forma y divulga. En las secciones como la del inglés o la novela por entregas (que han hecho de forma exclusiva para nosotros, con un personaje nuevo que pensamos relanzar próximamente) hacemos hincapié porque nos interesan mucho y cumplen esas funciones. En esta línea, hubo una época cuando nos llamábamos *Madrid y más* en la que utilizábamos la última página para difundir extractos literarios sobre Madrid escritos por los más variados autores. Yo, aparte de periodista, soy filólogo y por ello tengo una especial querencia por todo lo que sea obra literaria.

*MVR.- Por último, y pensando en nuestros lectores que son en su mayor parte profesores/as del sistema educativo, y especialmente en la Educación de Personas Adultas, ¿qué cabida deberían tener medios de comunicación como el suyo en su actividad docente? ¿Qué le gustaría decirles a esos educadores/as en relación con su labor diaria?*

AE.- Que nos utilicen en el aula. Muchos contenidos nuestros, no sólo los convencionales sobre educación como el cuento o el inglés, pueden ser interesantes para la formación de personas adultas. Hay un género que hacemos mucho en la puesta en página de varias secciones que se llama "preguntas y respuestas" y suelen ser sobre algún tema complejo. Esos extractos periodísticos son interesantísimos para las clases de educación de adultos.

**El periódico *20 minutos* es una buena herramienta para trabajar en las aulas de adultos/as, por eso proponemos que se utilice más. Además es muy "cercano" a la realidad que les afecta por lo que tiene un mayor interés y permite la participación de esas personas adultas.**

En las visitas que me hacen los alumnos de los centros una de las cosas que más me cuentan es que el periódico lo utilizan en el aula para los fines más diversos, desde análisis lingüísticos hasta documentación, debates de actualidad, lectura... Una muestra de ello fue la experiencia que tuvimos con la impresionante participación de grupos de alumnos al completo en la búsqueda y envío de las 5 palabras más bellas de nuestro idioma. Esto evidencia que un periódico, y más uno tan cercano como éste, es una buena herramienta para trabajar en las aulas.



## La cultura emocional en las personas adultas

Joaquín García Carrasco

Catedrático de Pedagogía de la Universidad de Salamanca

### TAMBIÉN EN EL CAMPO EMOCIONAL SE NECESITA CULTURA

EN la Unión Europea se acostumbra a distinguir entre Educación y Formación de personas adultas. Educación se emplea para planes de formación básica o de actualización cultural, tomando como patrón el Sistema de Enseñanza. Formación, en cambio, es más frecuente referirlo a cuestiones de preparación o reciclamiento profesional. No haré guerra de los usos de las palabras. Cuando empleo cultura, lo hago recordando los significados más antiguos de la palabra, cultivo, cuidado. Cultura emocional significa aquí, conocimiento, atención, calibrado, gestión del estrato emocional de la experiencia, en las personas adultas. Resume una advertencia sobre la necesidad de elaboración de una pedagogía de la sensibilidad. Si uno relee su biblioteca pedagógica comprobará lo trillada y rumiada que está en lo que a programación cognitiva se refiere. Me atrevería a decir que "plan de enseñanza" es sinónimo de "plan para el conocimiento". Las cuestiones de la sensibilidad o se dan por descontadas, o se reducen a cuestión de motivación y ganas. En esta situación nos dejaría perplejos si alguien tuviese el atrevimiento de preguntar: ¿se pueden educar los sentimientos?; ¿se puede planificar la formación de la sensibilidad?; ¿tiene sentido hablar de cultura emocional?; ¿es posible a la cultura intervenir, interferir, actuar, en los procesos de creación, modificación, reparación, de la sensibilidad en general o de sentimientos particulares? Nos formulemos o no estas preguntas, la desazón más frecuente entre personas adultas, el lamento más encubierto, se refiere a quejas del alma y no a errores de concepto. Si por algo puede dar pena una persona adulta es porque, en medio de tanto bregar, quedan infinidad de placeres fuera de su alcance. Donde más oscuridad deja la ignorancia no es en las moradas del saber, sino en las de la sensibilidad, porque deja apagadas candelas, no

deja ver cantidad de caudales públicos a la mano que podrían ser disfrutados como pertenencias: el patrimonio natural y el patrimonio cultural. La pobreza fundamental de las personas adultas, la que mayor estrechez obliga a pasar, es la carestía de cultura emocional. Lo decimos por las personas adultas que llevan por la vida sus emociones quebradas, porque viven con sensibilidad esquizofrénica -viva para el arte, débil para la solidaridad-, porque frecuentemente brota desbocada, porque se sufre como aflorando descontrolada, porque se siente como un tigre que devora y consume por dentro. También lo decimos por las personas adultas amables, fuentes de calor y de suavidad en el trato, para quienes aptitud tan delicada no es capaz de beneficiarse del placer literario, de la fascinación estética, porque nunca tuvieron la oportunidad de ser llevados de la mano.

Lo que quiero decir es que la educación de los adultos/as se entiende más fácilmente como planificación cognitiva que como planificación emotiva.

### MECANISMOS Y VOCABULARIO EN LA CULTURA EMOCIONAL

Si realmente fuesen posibles las acciones formativas en el estrato de la sentimentalidad, esa posibilidad implica necesariamente la existencia de mecanismos que expliquen la generación-destrucción de sentimientos; si los mecanismos son accesibles, será posible concebir procedimientos, tácticas comunicacionales, estrategias situacionales, que puedan estar al alcance de otros seres humanos que, por este motivo, cumplirán roles de educador. Tal vez no baste con intervenciones de personas y escenarios comunicativos; quizás, la accesibilidad formativa al estrato emocional pudiera requerir de un cambio global en el nicho convivencial, en vez de acciones puntuales; o, quizás, lo uno y lo otro simultáneamente, una concordancia de acciones y situaciones acordes a la dinámica de la sensibilidad aún viva.

Tal vez en los seres humanos el sentimiento sea la llama que se deba alimentar hasta el final.

Estos son los componentes fundamentales del problema que nos hemos planteado. La advertencia inicial para abordarlo es que quien eche a andar no ponga todo el reclamo en el vocabulario, dando por supuesto que las denominaciones al uso -emoción, sentimiento, afecto, pasión, entre otras-, son realmente certeras en sus discriminaciones, dentro de la experiencia narrativa del sujeto o dentro de los hábitos coloquiales de la comunidad. Un psiquiatra psicoanalista, con aplomo, afirmaba en una tertulia que los afectos son emociones de baja intensidad, suponiendo que los referentes de los conceptos "emoción" y "afecto" únicamente difieren por el nivel de conmoción que producen; nada cambiaría si el objeto del afecto es una mascota o un amigo. Otros profesionales defienden, con no menos convicción, que "el sentimiento" es un estado emocional ecuánime, sin variaciones bruscas, estable y de baja intensidad, que no interfiere en la actividad racional; a diferencia del sentimiento, "la emoción" para ellos es convulsiva, sobrecogedora, absorbente de la atención, desestabilizadora de la actividad atencional y discursiva. Podemos comprobar, a poco que nos acerquemos con un mínimo rigor que, el vocabulario emocional, en las conversaciones, es muy laxo e intercambia términos sin mayor escrúpulo. Por ello que, en vez de iniciar la indagación historiando palabras o recurriendo al diccionario, aconseje y prefiera plantear aquí otras opciones.

## PERSPECTIVAS Y LÍMITES EN EL ESTUDIO DE LA CULTURA EMOCIONAL

A un programa tan vasto debiera corresponder una epistemología compleja. Cabe, en primer lugar, una "epistemología genética", al modo piagetiano e indagar el proceso de desarrollo y transformación de la sensibilidad a lo largo de la vida del ser humano, como consecuencia de la edad y de las contingencias de la maduración biopsicológica<sup>1</sup>; cabe una "epistemología psicobiológica", como consecuencia de que la sensibilidad se encuentra íntimamente conectada a mecanismos neurológicos y a intrincados procesos bioquímicos<sup>2</sup>; es muy recomendable una "epistemología evolutiva", porque los modos y maneras de la sensibilidad de los seres humanos han sido el producto de una historia de adaptaciones cribadas y calibradas por selección natural<sup>3</sup>; si los sentimientos son culturalmente formables, cabe una "epistemología sociocultural" de la emocionalidad que indague las formas expresivas, las mediaciones y las formas de gestión del estrato emocional, dentro de las prácticas culturales de la comunidad. Dado el lugar dominante que ocupan los estados emocionales en la comunicación oral y en la litera-

tura de todos los tiempos y de todas las culturas, podría tomarse la literatura como una "hermenéutica" de la emocionalidad, de la que podría discutirse el poder de resolución.

Junto a las opciones epistemológicas diferentes, todas ellas detectadas en las variadas aproximaciones al tema desde perspectivas de campos de conocimientos distintos, se da una creencia generalizada y presente en todas las culturas acerca de que la sensibilidad de unos es accesible a la iniciativa de otros. La mejor prueba de la existencia de una "pedagogía de la sensibilidad" es que, como veremos, una parte muy refinada de la creación cultural humana se ha dedicado a tratar reflexivamente y activamente con la sensibilidad.

**Tal vez en los seres humanos el sentimiento sea la llama que se debe alimentar hasta el final y, por ello, se hace necesaria una pedagogía de la sensibilidad y una cultura para el conocimiento del estrato emocional de la experiencia en las personas adultas.**

La experiencia humana acredita la "notación" de que ocurren cosas en el exterior<sup>4</sup> y la "sensación" de que ocurren cosas en el interior; la conciencia ilumina con esta llama doble, cognitiva y emocional, la parte a la que ella tiene acceso, aunque no es todo. Esta situación nos indica que para el estudio de la emocionalidad no es suficiente la metodología instrospectiva.

Los seres humanos tenemos también capacidad de "representarnos las razones" por las que actúan otros en sus respectivos contextos y "las motivaciones" por las que pretenden comunicarse con nosotros. Pero hay una diferencia notable entre las representaciones y comunicaciones por la vía cognitiva y las de la vía emocional. Las comunicaciones acerca de la experiencia de objetos del mundo tienen lugar respecto a "referentes compartidos"; todos tenemos delante una cosa a la que convenimos llamar "vaso". En las comunicaciones de la experiencia emocional el referente del hablante permanece en la intimidad (subjetividad), en la privacidad; tan sólo trasciende aquello de lo que el medio público del lenguaje es capaz de insinuar, aquello a lo que da pie la manifestación con todos sus elementos significantes asociados. Por esto, compartimos la resignación ante la dificultad de transferencia de la experiencia emocional, no obstante la versatilidad del lenguaje y las evidencias de los "síntomas" emocionales en la periferia corporal. Los sentimientos cumplen una función de

"relación y vinculación" (lazos afectivos) con los objetos del medio externo y con los estados de cosas en el medio interno; también cumplen la función de una "valoración jerarquizada", desde la privacidad y la subjetividad de las relaciones emocionales particulares (egocéntricas) con el medio externo y el interno<sup>5</sup>. Esto justifica la importancia vital y convivencial del entramado emocional, para la calidad de vida personal y social.

No obstante estas advertencias, los antropólogos han privilegiado en la humanidad la inteligencia operatoria que expresa el manejo de herramientas; al hacerlo, han subrayado con sesgo la importancia de la vía cognitiva. Sin embargo, desde el alba de los tiempos humanos que han proporcionado relatos, se muestra que el estrato emocional era tratado con la máxima relevancia.

## APUNTES DE PEDAGOGÍA PARA UNA CULTURA EMOCIONAL

No se trata de construir toda la pedagogía de la emocionalidad. Únicamente de tranquilizar a quien se la formule, en el caso de creer en ella. Si la creencia se alcanza, abrimos un horizonte de programas de investigación. Educar la sensibilidad podría consistir, en primera instancia, en planificar acciones y/o crear-modificar situaciones para contagiar, inculcar, alimentar, tallar, calibrar, purificar, remover, acrecentar pautas de sensibilidad. ¿Es esto posible?

### Suposiciones sin argumento

Algunos argumentan que tiene que ser posible porque el sensograma humano no parece completo al nacer y porque se muestra plástico y cambiante a lo largo de la vida. Pero ambas cosas podrían acontecer careciendo los seres humanos, al mismo tiempo, de iniciativa al respecto. De hecho, el refranero, bastante estólido en ocasiones, no obstante su fama de sabio, afirma que "quién nace lechón muere cochino", dando a entender que es imposible cambiar la "condición" de un ser humano (en clara referencia motivacional y emocional), lo que parecen reforzar algunos expertos que afirman no poderse modificar el temperamento con que nacemos. La pregunta, en este caso, se responde, dando la razón al refranero, e indicando que aquí no hay nada que hacer.

Menos podremos responder la pregunta si no sabemos por lo que estamos preguntando ni tenemos idea de dónde queremos meter la mano. Esta es otra posición que se filtra muchas veces en textos y exposiciones. Lo que en principio es dificultad de comprensión del estrato humano, se transforma apresuradamente en fantasma y en sombras.

*Sin duda alguna, es casi imposible tratar de explicar qué es un sentimiento, cuál es su génesis, qué lo suscita, de qué factores personales y ambientales depende, cómo y por qué se extingue, etc. Nada de particular tiene que no resulte nada fácil conocer la afectividad propia y la de los demás y que, en consecuencia, se ejerza sobre ella tan escaso control (Polaino, A.: Familia y Autoestima)⁶.*

En la lectura de muchos libros sobre el pensamiento y la cognición, dentro de la línea de investigación que se denomina programa cognitivista, puede uno concluir la lectura de un grueso volumen sin haber encontrado una sola vez la palabra emoción. Algunos autores lo confiesan con cierto arrepentimiento, resaltando la importancia del asunto, aunque no se lo encontraron con su arado, en los territorios que andaban labrando.

Ni la afirmación de que la condición íntima de la gente no cambia ni la de que no tenemos ni idea de qué hablamos, cuando nos referimos al sentimiento, son otra cosa que testimonios de ignorancia o balance de la dificultad del asunto. ¿Si no sabemos a lo que nos referimos en qué apoyamos el convencimiento de que podemos formarlo? Lo que parece para todos aceptado es que los planes de formación en las instituciones de enseñanza se organizan, con criterio fundado y con evidencias de pedagogías reflexionadas, en lo que tienen de "planificación cognitiva", pero con menos solvencia y muchas ocurrencias en los planes en los que se ve directamente envuelta la sensibilidad: de ello deriva que el contexto actitudinal, el de los valores, los dominios estéticos e incluso la ética, frecuentemente estén faltos de plan, que no sea otra cosa que organización de los conocimientos estéticos o estructuración de las deliberaciones morales. Hacemos referencia a todo esto porque en todos esos campos se encuentra implicada, como estamos viendo, la sensibilidad. No es verdad que la investigación no haya proporcionado materiales para calibrar inicialmente el asunto.

### Algunos animales aprenden sobre cuestiones emocionales

Susan Mineka y sus colegas de Wisconsin comprobaron lo siguiente. Un mono rhesus hambriento, criado en cautividad, es capaz de pasar el brazo sobre un cajón, que contiene una serpiente, con el fin de obtener comida. No lo harán, por miedo, los adultos salvajes. Pero si el monito comprueba el acobardamiento de un colega en tal situación, también se asustará él la próxima vez. Curiosamente, este "aprendizaje" se culmina con éxito incluso si la escena que contempla es una película; pero, nunca aprendería por este medio el miedo a las pacíficas flores o a los inofensivos

conejos<sup>7</sup>. Estamos ante una emoción que encuentra su "objeto" por mediación social: el aprendizaje social del enemigo. Evidentemente la predisposición al miedo a las serpientes es un rasgo de la especie. Esto indica tres cosas: (i) el sistema está predispuesto a la activación; (ii) igualmente dispuesto a hacerlo ante determinada categoría de representaciones y no otras; (iii) implica en la activación la mediación del comportamiento observado en otros. La disposición gatilla y engancha su objeto en un contexto socialmente mediado.

Este sólo ejemplo muestra una vía metodológica para promover cultura emocional: la de estudiar la comunicación emotiva que por doquier se muestra en el mundo animal.



### Hay emociones con especificidad cultural

El segundo argumento que aportamos tiene también mucho poder demostrativo. Nos referimos a la constancia de que existen emociones que son propias de comunidades culturales. Por lo tanto, su institución e inducción no puede tener origen genético sino cultural. Estamos ante la observación de casos de generación cultural de tramas o de configuraciones emocionales. Son muchos los estudios de antropología que dan cuenta de lo que denominan "emociones culturalmente específicas". Valga un ejemplo. Dylan Evans describe la que nombra como "condición del jabalí" entre los gururumba de Nueva Guinea<sup>8</sup>; describe el autor la complejidad de la trama emocional, la representación que de la misma se forman los indígenas, los rituales en los cuales se induce y la valoración cultural que de estos estados plantea la comunidad. En muchas culturas se encuentran términos de referencia emocional "intraducibles" que referencian tramas emocionales características: el *amae* japonés, el *saudade* en Portugal, la *morriña* en Galicia. En todos los casos se alude a patrón emocional culturalmente condicionado.

### El corazón como núcleo de la metafórica del estrato emocional humano

En la cultura occidental se da una identificación reiterada entre actividad mental y procesos cognitivos (intelectuales). No obstante, la historia de la cultura proporciona evidencias de una amplísima identificación entre humanización del comportamiento (formación) y conformación de la complejidad emocional humana. Incluso en Occidente, la conversación propone que la calidad del comportamiento es fruto de la bondad del corazón. La viscera cardíaca ha ocupado el centro del campo metafórico testimoniando la constante inervación del comportamiento por parte del complejo emocional; una especie de convencimiento cultural de que la regulación del comportamiento y su calidad relacional, la calidad de vida, la realización del ideal de vida humana, depende de la orientación, el calibrado, la generación y reparación de los sentimientos<sup>9</sup>. A pesar de la divergente orientación de muchos textos filosóficos, no se puede soslayar este hecho, abundantemente documentado, simplemente indicando que obedece a un "error" en el conocimiento antropológico (el corazón sede de la mente), que se remedia con la neurociencia, la cual pone en su lugar el cerebro. Más bien debe entenderse como una historia

muy depurada, de constante reflexión, lingüísticamente mediada por el imaginario cardiopático; estamos ante un acercamiento a la "comprensión" del significado y relevancia de la sentimentalidad en la vida de los seres humanos, un convencimiento cienmilenario de la relevancia de la cultura de la sensibilidad. Más aún, las religiones, en sus partes no dogmáticas, constituyen auténticos tratados sobre la sensibilidad y la emocionalidad. El budismo es calificado como la religión de la "compasión infinita", y las cumbres más altas del misticismo, San Juan de la Cruz como ejemplo, alcanzan sus niveles más excelsos desarrollando una interpretación teológica del Cantar de los Cantares de la Biblia, un libro sobre el amor. En todos los casos aparece la práctica y la accesión del "buen corazón" como un ejercicio sistemático y progresivo de "discernimiento". El mismo campo de la ética, en muchos autores, se presenta como un estudio sistemático de los sentimientos morales y una guía para la conformación de la sensibilidad<sup>10</sup>. Se comprende que un sistema así comprendido y experimentado durante tanto tiempo se entienda como objetivo de amplio "aprendizaje" mediado social y culturalmente, y



proyecto fundamental en la formación de un hombre bueno. La literatura se torna por esta vía una extraordinaria fuente de documentación.

### La formación moral requiere de la cultura emocional

La conexión entre sentimientos y vida moral, ya la había planteado A. Smith (1723-1790)<sup>11</sup>. Pero no fue el primero en hacerlo y han sido muchos los filósofos que han desarrollado esta conexión. Un ejemplo reciente en aplicar la interacción ha sido Hans Jonas. Cree el autor que el hecho de haber comprometido la estabilidad de la naturaleza por el poder de la tecnología, obliga a la ética a cambiar e introducir nuevos imperativos. Valoraba el hecho de que la ética tradicional quedaba definida en los límites de la acción personal y sus consecuencias próximas; los riesgos globales de la naturaleza obligan a tener que asumir los humanos, por el "principio de responsabilidad", consecuencias lejanas, efectos únicamente previsibles, futuros inciertos, la sostenibilidad de la biosfera, la calidad de vida para futuras generaciones como criterio de valor moral para el comportamiento. Estas exigencias éticas le llevan a plantear que "...una relación afectiva, comparable al amor, con la comunidad cuyo destino él desea conducir hacia lo mejor (...), fundamenta aquella identificación emocional con el todo, el sentimiento de solidaridad. (...) El *factum* del sentimiento hace al corazón receptivo al deber (que de por sí no pregunta por eso) y anima con su impulso la responsabilidad asumida"<sup>12</sup>. En el proceso de la formación moral la generación del sentimiento garantiza la receptividad a los deberes que surjan de la deliberación moral sobre las situaciones consideradas. Lo primero aparece como fundamento y garantías de lo segundo. Victoria Camps se encuentra convencida de que la moralidad necesita esa parte emotiva, "sentir" obligación. También está persuadida, de que "los sentimientos se adquieren: nadie nace solidario, tolerante, o generoso"<sup>13</sup>. "Nadie nace... con actitudes y sentimientos morales: la solidaridad, la confianza, el respeto son sentimientos que se adquieren socialmente"<sup>14</sup>. La actual reflexión sobre la moralidad en tanto que vinculada a la calidad de la vida emocional se convierte así en argumento de que se pueden y se deben formar los sentimientos.

### La cultura emocional y el trato con el trastorno de las emociones.

El concepto mismo de enfermedad emocional indica que la dinámica de la sensibilidad puede alterarse como consecuencia de influencias ambientales. Precisamente la extraordinaria incidencia de los trastornos emocionales se ha convertido en un rasgo de la etiopatogenia del mundo desarrollado.

**Hacer una pedagogía emocional podría consistir primeramente en planificar acciones y/o crear-modificar situaciones para contagiar, alimentar, tallar, acrecentar ... pautas de sensibilidad en las personas adultas.**

*Los estudios clínicos sugieren que entre el 50 y el 75 por ciento de todas las visitas al médico están motivadas sobre todo por el estrés, y que, en términos de mortalidad, el estrés es un factor de riesgo más grave que el tabaco (Servan-Schreiber, D.: Curación emocional)<sup>15</sup>.*

Ya se interprete el estrés como (i) amalgama de cambios generales e inespecíficos del organismo como respuesta a la influencia de determinadas situaciones, el precio que paga el cuerpo por la tensión de la vida; (ii) ya se mire como "síndrome general de adaptación" o (iii) como agotamiento de la capacidad de respuesta a las demandas conductuales de la situación<sup>16</sup>; en todos los casos, cursa el proceso de estrés con un "ánimo esquilado", es decir, están implicados estados emocionales. Precisamente la "mediación emocional" es considerada por muchos como la vía por la que el estado de estrés adquiere responsabilidad en la afectación de la salud. De ahí que la sanación de estos estados y los de depresión o ansiedad, por no indicar otros, implique la posibilidad, directa o indirecta, de cambio en los estados emocionales. Se han reconocido la capacidad curativa de "la palabra" en el psicoanálisis (algunos consideran el psicoanálisis como una teoría general de las emociones), "la de medicamentos" tan conocidos como Prozac y toda una amplia panoplia de prácticas de medicina alternativas. Quede únicamente constancia de que, por las anteriores razones, meramente esbozadas, negar la posibilidad de formación culturalmente mediada del estrato emocional, implica la invalidación radical de la propuesta psicoanalítica, reducir la posibilidad de eficacia en los avances medicamentosos a un tratamiento meramente sintomático de las patologías emocionales, invalida la experiencia acumulada en la cultura acerca del beneficio emocional del trato solícito, del cariño, de la ternura, el aprecio y el arropamiento afectivo de la proximidad a los demás. Volveremos a aludir a este tema, más adelante.

### La Filosofía y la cultura emocional

La propia actividad filosófica en tanto que ejercicio reflexivo sobre la fenomenología de la vida, es entendida por algunos como medio para la estabilidad de la vida emocional, aunque no sea ésta la finalidad directa del trabajo filosófico. No aludimos únicamente a la sugerencia general de

que la reflexión sobre un texto filosófico, bueno y apropiado, pueda tener efectos benéficos sobre la calidad de vida en el ánimo<sup>17</sup>. Algunos sistemas filosóficos tomaron las pasiones como uno de los ejes de su indagación. Los estoicos, desde Zenón de Citio, fundador del Pórtico sobre el 306 a.C, consideraron a aquellas el verdadero mal que coarta la libertad, porque ahoga y deja sin aire la deliberación necesaria que la decisión juiciosa necesita. Crisipo, discípulo aventajado, compone un tratado cuyo título lo dice todo, *Therapeutikón* o *Ethikón*, una propuesta práctica con que curar las enfermedades del alma, sus discapacidades<sup>18</sup>. Independientemente de lo que se entienda por pasión y por emoción y de cómo se valoren unas y otras, lo que dejan claro todos es que hay manera de conducir las, de apagarlas, de reorientarlas o de alimentar su voraz garganta incendiaria.

Es difícil demoler este tren de argumentos de hecho, cuya lista podría agrandarse e incluso cada argumento expandirse, acerca de la posibilidad de la formación, de la planificación de la acción de formación, con el objetivo de allegar calidad de vida emocional a los seres humanos. Si es así, implícitamente se demuestra que tiene que haber un cómo. En algunos de los argumentos que hemos planteado, junto a la fundamentación se encontraban líneas para la configuración de estrategias. La búsqueda y la planificación del "cómo" proceder para el labrantío (el *coleo* latino de la raíz de cultura) de la totalidad o parte del campo emocional, con toda justicia podría denominarse "pedagogía de la sensibilidad".

### La comprensión y la detección del mecanismo

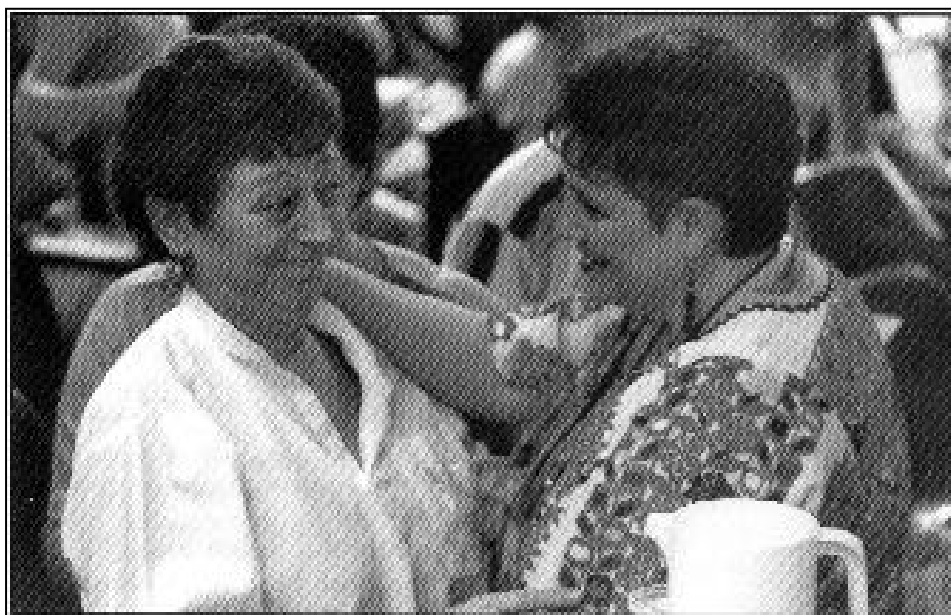
Pero, podemos ir un poco más allá en la explicación. No porque, como afirma Mario Bunge<sup>19</sup>, hasta aquí no sobrepasemos la "conjetura intuiti-

va", o la explicación con propósitos heurísticos o pedagógicos; ni porque con sólo ese nivel de análisis sea imposible el control eficiente del proceso. De hecho, la convivencia humana se ha regulado y controlado de manera eficiente, a lo largo de la historia mediante prácticas de inteligencia social fundadas en interpretaciones y comprensiones del nivel descrito. El paso siguiente para una pedagogía de la sensibilidad es investigar mecanismos.

Nadie piensa en los engranajes de un reloj de cuerda cuando indica que la distribución de responsabilidad es un mecanismo para aumentar el compromiso institucional o que la dramatización, el teatro, ha sido un procedimiento cultural para la educación de la sensibilidad de colectivos humanos. El término mecanismo está aludiendo en estos casos al *modus operandi* que descubre la comprensión del dinamismo con el que actúan los sistemas en los que anduviéramos ocupados.

Mucho contenido de lo que se ha denominado "pedagogía crítica" ha consistido en el desvelamiento de mecanismos de funcionamiento, modos de actuar, de las instituciones de formación -sean familias, clases sociales, escuelas o Estados-. P. Bourdieu y J. C. Passeron trataron de demostrar que el mecanismo encubierto de toda acción (proceso, sistema) pedagógica -en la familia, la ciudad o la escuela-, consistía en una dinámica que empleaba la inculcación con violencia simbólica para imponer una arbitrariedad cultural<sup>20</sup>. Muchos de los denominados procedimientos pedagógicos formulados como criterios de actuación constituyen enunciados de un mecanismo encubierto.

Desde el 2002 existe la "Asociación Española para la Práctica y el Asesoramiento Filosóficos" (Asepraf), miembro de la IGPP (Internationale Gesellschaft für Philosophische Praxis), fundada en 1981; su actividad de asesoría se funda en la suposición de que detrás de muchas "dificultades vitales", como la "emotividad desbordada", existe el mecanismo de "hábitos irracionales de pensamiento y un diálogo interno plagado de juicios valorativos"<sup>21</sup>; argumentan sus socios que, si esta es la causa (mecanismo, *modus operandi*) el asesoramiento filosófico que corrija los sesgos del pensamiento mejorará la dinámica emocional.



El estudio de los mecanismos de la emocionalidad proporciona evidencias de la existencia de dos planos<sup>22</sup> en la sensibilidad: (i) reservaremos el término "emocional" para el subcortical y (ii) el término "sentimental" para el nivel cortical asociado a la conciencia. Por otro lado, las neurociencias informan de la existencia de (i) sentimientos de fondo, asociados, por ejemplo, al tono muscular<sup>23</sup>, la denominada sensación de bienestar; (ii) concuerdan, igualmente, los neurólogos en indicar la existencia de un grupo reducido de "emociones básicas" cuya denominación varía, de manera comprensible, de unos autores a otros<sup>24</sup>, porque no para todos las mismas palabras aluden al referente que sospechan. Tanto una categoría como otra debieran estudiarse no partiendo de la semántica lingüística, por su ambigüedad, sino por las funciones adaptativas que cumple cada categoría de tramas emocionales básicas; es más eficiente estudiarlas en la práctica y en los acontecimientos que en los diccionarios. A partir de ahí, y tomando los elementos constituyentes fundamentales de las tramas emocionales -escenarios y escenas, objetos referenciales, síntomas corporales, estados internos, memoria sentimental, condiciones relacionales con los objetos (sorpresa, pérdida, reencuentro...), calidades e intensidades de apego, la positividad y negatividad respecto a la dinámica experiencial del sujeto...- se puede concebir el crecimiento y el incremento arborescente de la emocionalidad al que aludía el Dalai Lama refiriéndose a narrativas budistas<sup>25</sup>. Esto debiera hacer pensar que los patrones emocionales básicos de que hablan los neurólogos, como los 28 fonemas del alfabeto castellano, como los cinco sabores básicos, como los limitados grados de libertad de las articulaciones, generan unos sistemas complejos de expresividad oral, una sinfonía de sabores, un sistema completo de comunicación por la seña y complejísimo sistema para el "discernimiento valorado" de infinitas situaciones interiores y exteriores a través del sentimiento. Incrementando la complejidad, A. Damasio entiende que, por motivos fisiológicos, ni el dolor ni el placer son emociones, aunque son inductores poderosos de variedades emocionales sin límite.

Como se puede comprobar el horizonte de la emocionalidad es tan complejo como el panorama de la racionalidad. La razón tiene que bragar para la comprensión y la explicación, para la investigación de la complejidad de la ontología emocional.

1. GREENSPAN, S. I. y BENDERLY, B. L. (1997) *El crecimiento de la mente y los ambiguos orígenes de la inteligencia*. Paidós, Barcelona.

2. LEDOUX, J. (1999) *El cerebro emocional*. Ariel-Planeta, Barcelona.

3. HUMPHREY, N. (1995) *Una historia de la mente. La evo-*

*lución y el nacimiento de la conciencia*. Gedisa, Barcelona.

4. DAMASIO, A.R. (2001) *La sensación de lo que ocurre. Cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. Debate, Barcelona.

5. CASTILLA DEL PINO, C. (2000) *Teoría de los sentimientos*. Tusquets, Barcelona.

6. POLAINO, A. (2003) *Familia y autoestima*. Ariel, Barcelona; la cita corresponde al cap. "La educación sentimental", en la p.102. Trae el autor a colación un libro muy acorde con su punto de vista: MARINA, J.A. (1997) *El laberinto sentimental*. Anagrama, Barcelona.

7. SLATER, P.J.B. (2000) *El comportamiento animal*. Cambridge Univ. Press, Madrid, p.18-19.

8. EVANS, D. (2002) *Emoción. La ciencia del sentimiento*. Taurus, Madrid, p.31.

9. GODWIN, G. (2004) *El corazón. Itinerario por los Mitos y Significados*. Espasa, Madrid.

10. SPINOZA, B. (1988) *Ética*. Alianza Editorial, Madrid.

11. SMITH, A. (1997) *Teoría de los sentimientos morales*. Alianza, Madrid.

12. JONAS, H. (1995) *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Herder, Barcelona, p. 180.

13. CAMPS, V. (2001) *Una vida de calidad. Reflexiones sobre la bioética*. Ares y Mares, Barcelona, p. 104.

14. Id.id. p. 118.

15. SERVAN-SCHREIBER, D. (2004) *Curación emocional. Acabar con el estrés, la ansiedad y la depresión sin fármacos ni psicoanálisis*. Kairós, Barcelona. El autor fundó y dirige el Centro de Medicina Complementaria de la Universidad de Pittsburg, en EU.

16. GIL ROALES-NIETO, J.- LOPEZ RIOS, F. (2004) "Estrés y salud". En *Psicología de la salud. Aproximación histórica, conceptual y aplicaciones*. Pirámide, Barcelona, pp. 351 y ss.

17. MARINOFF, L. (2000) *Más Platón y menos Prozac*. Ediciones B, Barcelona.

18. ZAMORA, J.M. (2003) "Las pasiones del Pórtico. Concepciones del páthos en el estoicismo antiguo y medio". Rv. *Cuaderno Gris*, Epoca III, nº7, pp. 23 y ss.

19. BUNGE, M. (2000) *La relación entre la sociología y la filosofía*. EDAF-ensayo, Madrid.

20. BOUDIEU, P-PASSERON, J.C. (1977) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia, Barcelona.

21. CAVALLÉ, M. (2004) *La filosofía maestra de vida. Respuestas a las inquietudes de la mujer de hoy*. Aguilar, Madrid, p.120.

22. MORGAN ALLMAN, J. (2003) *El cerebro en evolución*. Ariel, Barcelona.

23. LLINAS, R.R. (2003) *El cerebro y el mito del yo. El papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humanos*. Belacqua, Barcelona.

24. DAMASIO, A. (2001) *La sensación de lo que ocurre. Cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. Debate, Barcelona.

25. DALAI LAMA (2004) *Con el corazón abierto. El mensaje inspirador de un hombre sabio*. Debolsillo, Barcelona, p.37.



# SABER MÁS

## El Departamento de Educación de Adultos/as y Distancia en la DAT de Madrid-Capital

*Montserrat Gamo Pérez*

*Asesora Técnica del Departamento de EPA de la Dirección de Área Territorial de Madrid -Capital*

**H**E comentado en más de una ocasión que era poco conocido el trabajo realizado en las Asesorías de Educación de Personas Adultas, aunque bien es verdad que luego terminan contactando con nosotros desde los lugares más insospechados y con las consultas y escritos más diversos. La Consejería de Educación tiene en la Comunidad de Madrid 5 asesorías, una por cada zona o Área Territorial de Educación de las 5 en que se divide todo el territorio de la Comunidad a efectos educativos.

Esta es una oportunidad que se me brinda para dar a conocer nuestro trabajo y espero que lo lograré. De lo que sí estoy segura es de afirmar que siempre se atiende y escucha a las personas, tratando de resolver sus demandas. Unas veces se resuelven y otras no, pero siempre se intenta. Este Departamento atiende dos progranas que explico a continuación.

### 1. PROGRAMA DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS (ENSEÑANZA PRESENCIAL)

#### 1.1 Datos:

- Centros Educación de Adultos/as: 27
  - Número de Profesores en total: 423
- \*Cuerpo de Primaria:
- Funcionarios: 194
  - Laborales: 104
- \*Cuerpo de Secundaria:
- Funcionarios: 99
  - Laborales: 6

\*Cuerpo Profesores de F. Profesional:  
- Funcionarios: 20

- Alumnado atendido: 18.298

#### 1.2 Oferta Educativa:

La oferta educativa atendida por los Centros se podría agrupar en los siguientes apartados, comunes a todos los Centros de la Comunidad de Madrid:





- Enseñanzas de Educación Básica:
  - \*Tramo I o de alfabetización.
  - \*Tramo II o de consolidación.
  - \*Tramo III conducente al título de Graduado en Educación Secundaria.
- Español para inmigrantes.
- Enseñanzas Técnico Profesionales:
  - \*Talleres ocupacionales.
  - \*Acceso a Ciclos Profesionales de Grado Superior.
- Enseñanzas para el Desarrollo Personal y la Participación.

**En el Área de Madrid Capital suele haber alrededor de 30.000 personas adultas participando en la oferta de los centros de adultos/as, institutos y escuelas oficiales de idiomas, de ellas aproximadamente 21.000 lo hacen en la modalidad presencial y 9.000 en la modalidad a distancia.**

## 2. PROGRAMA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Desde este Programa se coordinan las siguientes ofertas educativas impartidas en los centros de este Área Territorial.

### 2.1 Institutos de Educación Secundaria (IES):

- Número de Centros: 8
- Número de alumnos/as: 3.223
- Oferta Educativa:
  - \*Educación Básica: Tramo III o Secundaria
  - \*Bachillerato
  - \*Ciclos Formativos de F. Profesional:
    - Educación infantil.
    - Gestión comercial y marketing
    - Gestión administrativa

### 2.2 Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI):

- Número de Centros: 8
- Número de alumnos/as: 4.168
- Oferta Educativa:
  - \*Inglés a distancia: Título elemental con el Programa That's English!

### 2.3 Centros de Educación de Personas Adultas (CEPAS) con modalidad a distancia:

- Número de Centros: 4
- Oferta Educativa:
  - \*Educación Básica: Tramo III o Secundaria a distancia.
    - Alumnos/as: 280
  - \*Aulas Mentor de cursos telemáticos
    - Alumnos/as: 162

## 3. TAREAS Y ACTOS ADMINISTRATIVOS DEL DEPARTAMENTO

A continuación paso a enumerar la mayor parte de la tareas que se realizan desde esta Asesoría de EPA:

- Se tramitan los diversos y variados documentos que llegan al Departamento.
- Se colabora en la organización y desarrollo de las Pruebas Libres para la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria en sus convocatorias de junio y octubre con 1.500 inscripciones aproximadamente.
- Participamos en la concesión de ayudas a entidades sin ánimo de lucro y cursamos visitas para el seguimiento de las mismas.
- Estudio y aprobación de solicitudes de Talleres Operativos ocupacionales en colaboración con el Servicio de EPA y el Servicio de Inspección Educativa.
- Información telefónica y atención personal al ciudadano sobre consultas relativas a este Departamento.
- Información telefónica y atención personal a equipos directivos y profesorado de los Centros de EPA en todo aquello que es competencia del Departamento o que es conocido, sea o no competencia del mismo, indicando en este caso la vía adecuada.
- Cupo de profesores que se distribuyen en coordinación con el Servicio de EPA y el Servicio de Inspección Educativa: profesores de Primaria, de Secundaria y de Tecnología.
- Distribución económica: siguiendo los criterios indicados por la Dirección General de Promoción Educativa se asignan las partidas correspondientes a gastos de funcionamiento, Talleres Ocupacionales (cofinanciados



- Continuar con la dotación de personal administrativo a todos los Centros, ya iniciada en cursos anteriores en cuatro de ellos.

- Continuar en el futuro dotando de edificios propios para estas enseñanzas y mejorar los existentes.

#### 4.2 Programa de Educación a Distancia.

con el Fondo Social Europeo) y ayuda económica para el desarrollo de la Educación a Distancia en:

- Centros de EPA.
- IES con Ciclos Formativos a distancia.
- IES: Secundaria y Bachillerato (distancia).
- EOI con el Programa That's English!

## 4. PROPUESTA DE MEJORA

### 4.1 Programa de Educación de Personas Adultas.

Podrían afrontarse las siguientes mejoras:

- Completar el diseño del marco legislativo que regule la organización y funcionamiento de los Centros de Adultos/as (Reglamento de Organización de Centros).
- Elaborar el Currículo de las Enseñanzas de Adultos.
- Completar la oferta de Educación Básica de Adultos en el resto de Centros de la Territorial, quedan dos por implantar el tramo III, pero tienen problemas de espacio aunque uno de ellos tiene solución a corto plazo.
- Está pendiente por definir la plantilla de los Centros de Adultos.

**La DAT de Madrid-Capital gestiona aproximadamente el 50% del alumnado adulto de toda la Comunidad de Madrid, lo que significa un gran esfuerzo de planificación y gestión de los recursos disponibles.**

La Educación a Distancia requiere de una considerable puesta al día en cuanto a diseños de material se refiere y del uso que los medios informáticos posibilitan hoy día.

Serían muy interesantes encuentros promovidos por la Dirección General de Promoción Educativa para escuchar a los responsables de la Educación a Distancia en los Centros, y así poder plasmar en las Instrucciones de Funcionamiento cuantas mejoras se aporten.

## 5. CONCLUSIÓN FINAL

Me he dado cuenta que me resulta más cómodo hablar que escribir, aunque ya lo sabía. Puede dar la impresión de haber reflejado muchos datos numéricos, es cierto, pero detrás de ellos se encuentra el trabajo y buen hacer de mucha gente, directamente en los Centros y en otros puntos de la Administración y con la colaboración desde este Departamento.

La Educación de Adultos/as ha recibido un fuerte impulso en los últimos años y ha abierto sus ojos a Europa participando en Proyectos Europeos de gran interés. Esto está bien, pero no es suficiente. Con el trabajo desde los Centros y el esfuerzo por parte de la Administración podremos dar respuesta a las demandas de los ciudadanos para la formación permanente en una sociedad siempre cambiante.

# Los Derechos Humanos en el currículo de la educación de adultos/as

*Carmen Mínguez Márquez*

*Equipo de Educación en Derechos Humanos de la Sección Española de Amnistía Internacional*

## DERECHO A LA EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS

DESDE siempre se ha considerado que la educación era algo fundamental no sólo para el individuo sino para una sociedad en su conjunto. Actualmente esta importancia está plasmada en varios instrumentos legislativos, empezando por la *Declaración Universal de Derechos Humanos* de 1948. En el Artículo 26:

*1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.*

Igualmente se recoge en el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* o la *Constitución Española* por citar sólo dos ejemplos.

Parece, pues, que existe un acuerdo sobre la importancia de la educación y que representa una herramienta fundamental para el desarrollo de las facetas más positivas de la personalidad humana. La transmisión de valores que se plasman en la educación va conformando a la persona, y según los valores, o la falta de ellos, que se transmitan, el resultado puede ser muy diferente. ¿Cómo debe ser la educación? La misma *Declaración Universal*, en el mismo Artículo 26 lo especifica claramente:

*2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.*

La educación juega, pues, un papel fundamental en un futuro de paz entre los pueblos. Así está recogido en el *Programa Mundial de Naciones Unidas para la Educación en Derechos Humanos* que en su Resolución 56/5 (...) invitó a los Estados Miembros así como a la sociedad civil, a que prosiguieran sus actividades encaminadas a promover una cultura de paz *en particular la educación académica y no académica y la educación a través de los medios de información.*

## ¿QUÉ HACE AMNISTÍA INTERNACIONAL EN EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS?

Desde su origen en 1961, Amnistía Internacional ha favorecido el derecho a la educación mediante el trabajo concreto en favor de los actores: menores, padres y madres, educadores y otros colectivos sociales como sindicalistas, grupos religiosos, asociaciones, etc. Asegurar su libertad de expresión y de conciencia y asegurar que no van a ser perseguidos, detenidos, hostigados o torturados es un primer paso para que puedan llevar a cabo su función.

En la década de los ochenta, Amnistía Internacional comenzó a plantearse la necesidad de no sólo denunciar las violaciones de DD HH, sino también intentar prevenirlas a través, entre otros medios, de la educación en esos derechos.

Nuestra labor cotidiana se traduce en una serie de propuestas de actividades y materiales, dirigidas a los educadores, a los jóvenes o a personas adultas, con el fin de informar y sensibilizar sobre las violaciones de derechos humanos que ocurren en todo el mundo. Cuando proporcionamos información no tratamos de abrumar o deprimir, sino que es un paso previo necesario para que, mediante el análisis y la reflexión, se pase a la acción, como nos gusta decir a nosotros "poner a trabajar la indignación", o como decía un líder

campesino, "echar a andar la conciencia". Intentamos transmitir un mensaje esperanzador: actuar es necesario y además es útil.

## ¿CÓMO LLEVA A CABO SU LABOR AMNISTÍA INTERNACIONAL?

Los grupos de voluntarios distribuidos por todo el territorio español trabajan apoyando a los y las educadoras, ya sea mediante formación, facilitando herramientas o materiales, participando en actos, etc. para que tanto jóvenes como menos jóvenes puedan escuchar, a través de nuestras denuncias, la voz de los que no tienen voz.

Sin embargo no olvidamos nunca que son los gobiernos quienes tienen una responsabilidad fundamental en promover la educación en derechos humanos, ya que son los que han firmado acuerdos que les comprometen a ello y disponen de la capacidad de llegar a cualquier rincón. Por tanto es también nuestro objetivo que las distintas administraciones u organismos lleven a la práctica los compromisos adquiridos. En este sentido estamos llevando a cabo tres acciones que consideramos de bastante relevancia:

1. Hace tres años comenzamos una investigación que nos dio como resultado (tras realizar más de 5000 encuestas entre alumnado y profesorado y el análisis de más de 60 planes de estudios) que los estudiantes de Magisterio y Pedagogía finalizaban sus estudios con una preparación claramente insuficiente para educar en derechos humanos. Igualmente, el gobierno español había incumplido sus compromisos dentro del Decenio de Naciones Unidas para la Educación en Derechos Humanos que finalizó en 2004, y que incluía una serie de reco-

**Amnistía Internacional elabora sus propuestas y materiales educativos para adultos/as con el objetivo de informar y sensibilizar sobre las violaciones de derechos humanos que ocurren en el mundo para denunciarlas e intentar evitarlas o prevenirlas.**

mendaciones que no se atendieron. Creemos que las administraciones españolas, tanto la central como las autonómicas y las universidades, deben asegurar que la formación de los profesionales de la educación (Escuelas de Magisterio y Facultades de Pedagogía) incluyan en sus programas educativos la formación requerida en cuanto a educación en derechos humanos y que los futuros educadores deben estar preparados para este reto.

2. La Ley de Educación debe asegurar que la educación en derechos humanos está contemplada para todas las etapas del sistema educativo, especialmente Primaria y Secundaria y A.I. está trabajando para que este hecho sea una realidad. Este planteamiento está sustentado por el *Programa Mundial de Naciones Unidas para la Educación en Derechos Humanos* que ha comenzado en diciembre de 2004 y cuya primera fase durará hasta el 2007.

3. Hace cinco años Amnistía Internacional se preocupó por la existencia de juegos y juguetes que transmitían valores contrarios a los derechos humanos y a la protección del menor, como por ejemplo un juego denominado "Unidad de tortura" recomendado para niños menores de 3 (tres) años, que en la actualidad está fuera del mercado, o bien videojuegos cuyo contenido es claramente discrimi-

natorio contra la mujer e incluso que fomentan la violencia contra la misma. Amnistía Internacional se ha dirigido a las autoridades para que establezcan leyes claras de protección al menor y de erradicación de la violencia contra la mujer; a las autoridades autonómicas para que lleven a la práctica la legislación que en este sentido tienen en su mayor parte y que los educadores se comprometan a inculcar en el menor y en los adultos/as el sentido crítico y reflexivo para que se posicionen sobre este tema.

© A.I.







© A.I.

Todos los documentos justificativos de nuestros trabajos se encuentran en nuestra página web [www.es.amnesty.org](http://www.es.amnesty.org) o bien se nos pueden solicitar al buzón: [equipo.educacion@es.amnesty.org](mailto:equipo.educacion@es.amnesty.org)

## RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA EPA

La elaboración de material didáctico dirigido a la educación formal, a la educación no formal y a la educación de personas adultas, es otra de las tareas habituales de Amnistía Internacional. En los últimos materiales elaborados hemos hecho un gran esfuerzo por interesar a educadores de este sector y la inclusión de actividades didácticas para educación de personas adultas se ha convertido en una cuestión fundamental. Estos materiales son gratuitos y contienen recursos interesantes para cualquier educador o educadora. Estos son los últimos títulos que están vigentes:

- En Irak, las personas primero
- Federación Rusa, justicia para todas las personas
- Niños y niñas soldado
- ¡No más violencia contra las mujeres!

Y estos otros los tenemos en formato word:

- Refugiados
- La Declaración Universal de Derechos Humanos
- Derechos Humanos del Menor
- La lucha contra la tortura
- Videojuegos, ¡que no te den gato por ratón!

Queremos hacer especial hincapié en la última realizada. Bajo el título "¡No más violencia contra las mujeres!" trata de profundizar en los derechos de la mujer desde varias perspectivas, incluyendo un apartado sobre la imagen de la mujer en los medios de comunicación, así como actividades pedagógicas para Primaria, Secundaria, Bachillerato y Educación de Personas Adultas. A modo de ejemplo, reproducimos una de estas actividades:

### Un ejemplo de actividad pedagógica sobre los "estereotipos"

**Objetivo:** Analizar y reflexionar sobre lo que son los estereotipos y cómo influyen en la discriminación.

**Notas para el educador:** Los estereotipos deshumanizan a las personas. Cuando se deshumaniza a una persona, resulta más fácil discriminarla y hacerla víctima de graves violaciones de derechos humanos.

**Material necesario:** material para escribir, periódicos, revistas.

**Desarrollo:**

Divida a los participantes en grupos de 4 ó 5 personas. Entregue a cada grupo una hoja grande de papel y pídale que escriba la palabra "mujer" en el centro.

Los participantes buscan en los periódicos y revistas, recortan imágenes y palabras y las pegan en el papel para crear un collage de lo que significa "ser mujer" en sus comunidades. También pueden ser utilizadas las imágenes de las actividades para Secundaria sobre "La mujer en la publicidad". Deben pensar en palabras, imágenes, materiales, colores, sonidos, etc.

Cuando se haya terminado el collage, dirija un debate en torno a las siguientes cuestiones:

- ¿Cuántas características describen a la mujer de forma positiva y negativa?
- ¿Qué diferencias de lenguaje habría habido si se hubieran utilizado palabras "masculinas"?
- ¿Existe relación entre la discriminación y el lenguaje?
- ¿De dónde proceden los estereotipos?
- ¿Qué se consigue con los estereotipos?

Consideramos que el trabajo con esta unidad didáctica o con cualquier otra sobre derechos humanos debiera implicar a todos los colectivos y sectores sociales sin diferencia de edad: educadores y educadoras, padres y madres, menores y adultos, juristas, sindicalistas, etc. en la convicción de que: *los derechos humanos son algo demasiado importante para dejarlo sólo en manos de los gobiernos.*

**Amnistía Internacional intenta con sus propuestas transmitir un mensaje esperanzador: actuar es necesario y, además, es útil y para ello hay que "echar a andar la conciencia".**

# EXPERIENCIAS

## La canción en el aprendizaje de la lectoescritura en grupos de personas adultas

*Pilar Caballero Javierre*

*Profesora del Centro de EPA "Alfar" de Alcorcón (Madrid)*

**T**RADICIONALMENTE, los primeros niveles de Educación Básica de Personas Adultas (EBPA) están compuestos casi en su totalidad por mujeres a las que clasificaríamos como neoelectoras: conocen las letras, leen con mucha dificultad y apenas escriben. Aunque en estos momentos este perfil está cambiando con la presencia de extranjeros emigrantes casi analfabetos en español, las mujeres mayores siguen siendo mayoría.

La mayoría de estas mujeres han ido poco a la escuela y tienen con la lectoescritura la gran "asignatura pendiente" de su vida, no tienen aspiración de seguir estudiando y obtener una titulación, se conformarían con escribir con coherencia y sin muchas faltas de ortografía. En esta época de su vida tienen tiempo libre, el marido no está en casa o son viudas, los hijos son mayores, están solas o se sienten solas..., las de más edad comienzan a tener problemas de memoria y, salvo excepciones, todas presentan serios problemas de aprendizaje. Escribir con corrección resulta para ellas un objetivo casi inalcanzable. Sin embargo en rapidez y comprensión lectora pueden realizar grandes avances muy gratificantes. La tarea de encontrar lecturas es ardua, los materiales específicos se agotan enseguida y les resulta difícil empezar a leer otro tipo de libros. La lentitud con que abordan la lectura las desanima, por eso la velocidad lectora es un aspecto importante a trabajar en el aula, los textos deben estar adaptados y resultarles interesantes.

Escuchar, aprender, cantar canciones en clase es una práctica de valor didáctico incalculable. Las canciones son textos orales ideales para practicar aspectos como el ritmo, la velocidad, la pronunciación correcta... Además, como actividad lúdica, suponen una alternativa a otros ejercicios de repe-

tición poco motivadores. En muchos casos, los textos de las canciones se pueden considerar textos literarios como tales y ofrecen una amplia gama de estilos con diferentes grados de dificultad. El uso de la canción como elemento didáctico está muy extendido en la educación infantil, en los primeros años de primaria y en las clases de idioma, incluido el español como lengua extranjera (el Instituto Cervantes tiene en la red sugerencias didácticas al respecto). En este trabajo se incide, sobre todo, en el uso de la canción para mejorar la velocidad lectora.

**Escuchar, leer, aprender y cantar canciones en clase es una práctica de valor didáctico incalculable para las personas adultas neoelectoras, que realizan esas actividades a la vez como algo lúdico y de aprendizaje.**

### CANCIONES CON HISTORIA

Con grupos de jóvenes se utilizan canciones pop. Nosotros vamos a utilizar "canciones con historia", sobre todo coplas. Las razones están en las características de los sujetos de aprendizaje, las alumnas. Ellas son también el motivo de que este trabajo se centre fundamentalmente en el componente emotivo de la canción y en su componente motivador y, por tanto, facilitador del aprendizaje.

El proceso de selección de las canciones es muy importante y no debe responder sólo al gusto personal del profesor, sino a la edad y a los intereses del grupo. A la mayoría de las mujeres que asisten a un grupo del tramo I de EBPA les encanta cantar o oír cantar pues su intervalo de edad está entre los

50 y los 75, mi edad y la de mi madre. A ella le encantaban las canciones que contaban una historia y con ella aprendí la mayoría; muchas de mis alumnas me la recuerdan con su indefensión ante la edad y el deterioro cognitivo. De este recuerdo surge la idea de trabajar con las canciones que cuentan una historia y que se pueden cantar, pero además leer, recitar, copiar, memorizar...y, sobre todo, disfrutar. En clase permiten trabajar la concentración, la memoria, el vocabulario y la velocidad lectora y, para las más jóvenes, pueden ser una lección de Historia, de usos y costumbres, algunos ya pasados de moda, pero que influyeron en otro tiempo en la vida de las mujeres. Empecé a trabajar con las canciones como un homenaje a mi madre y encontré una mina. Los discos son asequibles y las letras están en Internet.

El primer paso fue de buceo en la memoria, en la web y en los catálogos de discos. El resultado fue un dossier con muchas letras de canciones y unos cuantos discos. Por supuesto las aportaciones de las alumnas no sólo son bienvenidas sino alentadas.

Los criterios básicos para seleccionar las canciones fueron:

- Que cuentan una historia.
- Que su temática es cercana al universo de las alumnas.
- Que son fáciles de encontrar.
- Que tienen una estructura sencilla.

### DESARROLLO INICIAL DE LA ACTIVIDAD

Es conveniente prever primero una sesión larga en el aula (al menos hora y media). En ella:

- Se entrega a las alumnas la letra de la canción seleccionada, escrita con letra grande y formato atractivo, en dos columnas si es necesario para que aparezca en una sola página.
- Escuchamos la canción, sin dar ni una sola pauta. Normalmente la clase la tararea o canta espontáneamente, puede ser que intenten seguir la letra sin conseguirlo.
- Antes de volver a escuchar la canción se dan

algunas pautas: Hay que seguir, con el dedo y la mirada, la letra al ritmo de la música, sin leer en voz alta (sí se puede cantar). Buscando la última palabra de cada línea (el ritmo de la canción lo facilita). En este paso hay que guiarlas, ayudándolas a no perderse.

- Se escucha la canción unas cuantas veces más animando a las alumnas a cantar el estribillo en voz alta.

En las primeras sesiones (no conviene "abusar" de las canciones), la actividad se termina ahí.

### ACTIVIDADES DE PROFUNDIZACIÓN Y RESULTADOS

Una vez que se han familiarizado con el procedimiento van aumentando su velocidad de seguimiento del texto y están listas para realizar las siguientes actividades:

#### A) Actividades de grupo:

- Cantar la canción (normalmente desafinando y yéndose de tono) todas al mismo tiempo (primero con el disco detrás y luego solas).
- Seguir la lectura que la profesora realiza en voz alta.



- Leerla individualmente en voz alta. Cada alumna lee una estrofa, volviendo al principio cuando se termine la canción.
- "Reconstruir" colectivamente la historia que cuenta la canción.
- Por supuesto cantar la canción, con o sin papel y con o sin música detrás, siempre que nos apetezca.

Con el uso de las canciones como recurso didáctico se aprecia en poco tiempo una mejora de la velocidad lectora de los/as adultos/as. Con cada canción no es necesario agotar todas las actividades pues hay que mantener su aspecto lúdico y placentero.

#### B) Actividades individuales:

- Leerla silenciosamente y contestar, por escrito, a sencillas preguntas de comprensión lectora.
- Cada alumna elige la frase que más le gusta, la repite hasta memorizarla oralmente y, si puede, por escrito, de modo que pueda escribirla "de memoria".
- Trabajar con esas frases (se repetirán en la mayoría de los casos): escribirlas al "dictado", con o sin el texto delante, dependiendo de la alumna; transformarlas cambiando una palabra, cantarlas con otra música...
- Elegir palabras de la canción (la elección dependerá de lo que se esté trabajando) para escribirlas, construir frases...
- Se presenta una copia de la letra de la canción en la que faltan algunas palabras sencillas, que las alumnas completarán, a ser posible de memoria (o como puedan).

No todos los pasos pueden, ni deben, agotarse con todas las canciones. El aspecto lúdico, placentero, de la actividad es primordial y acabaríamos con él si intentáramos explotar todas las posibilidades de cada canción.

En poco tiempo se aprecia una mejora en la velocidad lectora, que se traslada a los textos normales. Esto aumenta la valoración de la actividad por parte de las alumnas, reacias algunas a realizar en clase actividades que no sean "escolares", por considerarlas una pérdida de tiempo.

#### EJEMPLOS

Un par de canciones a modo de ejemplo:

Si es una de las primeras veces que realizamos el ejercicio, conviene presentar el texto completo (sin reducir el estribillo) para evitar que se pierdan.

Una vez realizados los primeros pasos se reconstruye oralmente la historia y se analiza su verosimilitud. A continuación se les pueden plantear, primero de forma oral y luego por escrito; preguntas del tipo de las siguientes:

#### NO TE MIRES EN EL RÍO (León-Quiroga)

*En Sevilla hay una casa,  
y en la casa una ventana  
y en la ventana una niña  
que las rosas envidiaban.  
Por la noche, con la luna,  
en el río se miraba.  
¡Ay corazón, que bonita es mi novia!  
¡Ay corazón, asomada a la ventana!*

**Estribillo:**  
*¡Ay! ¡Ay! ¡Ay!, no te mires en el río  
¡Ay! ¡Ay! ¡Ay!, que me haces padecer,  
porque tengo, niña, celos de él.  
Quiéreme tú.  
¡Ay! quiéreme tú bien mío.  
Quiéreme tú,  
niña de mi corazón.  
Matarile, rilerón.*

*De la Feria de Sevilla  
él le trajo una alianza,  
gargantillas de corales  
y unos zarcillos de plata.  
Y parecía una reina  
asomada a la ventana.  
¡Ay corazón, le decía su novio!  
¡Ay corazón, al mirarla tan guapa!*

(Estribillo)

*Una noche de verano  
cuando la luna asomaba,  
vino a buscarla su novio  
y no estaba en la ventana.  
Que la vio muerta en el río  
y que el agua la llevaba.  
¡Ay corazón, parecía una rosa!  
¡Ay corazón, una rosa muy blanca!*

*¡Ay! ¡Ay! ¡Ay!, cómo se la lleva el río.  
¡Ay! ¡Ay! ¡Ay!, lástima de mi querer,  
con razón tenía celos de él.  
¡Ay!, qué dolor,  
qué dolor del amor mío  
¡Ay, qué dolor,  
madre de mi corazón!  
Matarile, rilerón.*

- ¿En qué ciudad se encontraba la casa?
- ¿Qué le pedía el novio a la chica?
- ¿Quién fue a la feria?
- ¿Qué regalo trajo de la feria?
- ¿Cómo termina la historia?



Se pueden trabajar la c-z (zarcillo, corazón...) construyendo frases con palabras de la canción.

### UN RAMITO DE VIOLETAS (Cecilia)

*Era feliz en su matrimonio  
aunque su marido era el mismo demonio  
tenía el hombre un poco de mal genio  
y ella se quejaba de que nunca fue tierno.  
Desde hace ya más de tres años  
recibe cartas de un extraño  
cartas llenas de poesía  
que la han devuelto la alegría.*

Estrillo:

*Quién la escribía versos, dime quién era,  
quién la mandaba flores por primavera,  
quién cada 9 de noviembre, como siempre sin  
tarjeta, la mandaba un ramito de violetas.*

*A veces sueña y se imagina cómo será aquél  
que a ella tanto la estima  
sería más bien hombre de pelo cano  
sonrisa abierta y ternura en las manos  
No sabe quién sufre en silencio,  
quién puede ser su amor secreto  
y vive así de día en día  
con la ilusión de ser querida.*

Estrillo:

*Quién la escribía versos, dime quién era...*

*Y cada tarde al volver su esposo  
cansado del trabajo la mira de reojo  
no dice nada porque lo sabe todo  
sabe que es feliz así de cualquier modo.  
Porque él es quien la escribe versos  
él su amante su amor secreto  
y ella que no sabe nada  
mira a su marido y luego calla.*

Estrillo:

*Quién la escribía versos, dime quién era...*

En esta canción puede ser interesante realizar las preguntas de comprensión antes de reconstruir oralmente la historia, para no "desvelar el misterio" antes de tiempo.

Comprensión:

- ¿Cómo es el marido?
- ¿Cuánto tiempo hace que recibe cartas?
- Además de las cartas, ¿qué otra cosa recibe?
- ¿Qué día las recibe?
- ¿Cómo imagina a su "amor secreto"?
- ¿Quién le envía de verdad las cartas y las flo-

res?

Algunas canciones más:

- Antonio Vargas Heredia. (De la Oliva-Merenciano-Mostazo)
- A la lima y al limón. (León-Quiroga)
- Francisco Alegre. (Quintero-León-Quiroga)
- La Lirio. (Ochaíta-León-Quiroga)
- La Zarzamora. (Quintero-León-Quiroga)
- María de la O. (Rafael de León)
- No te mires en el río. (León-Quiroga)
- Ojos verdes (Valverde-León-Quiroga)
- Romance de la reina Mercedes. (Quintero-León-Quiroga)
- Tatuaje. (Valerio-León-Quiroga)
- Triniá(Trinidad). (Valverde-León-Quiroga)
- A la sombra de un león. (Ana Belén - Joaquín Sabina)
- Cruz de navajas (Mecano)
- Hijo de la luna. (Mecano)
- Una rosa es una rosa. (Mecano)
- Sólo pienso en ti. (Víctor Manuel)
- Un ramito de violetas. (Cecilia)
- La historia de Curro Palomo (J.M. Serrat)
- Érase una vez. (Paco Ibáñez & J.A. Goytisolo)

## BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS

ABIO, GONZALO, Y BARANDELA, ANA MARGARITA: *La Flaca. Ejemplo de explotación didáctica en la clase de ELE*. (Universidad Estadual de Londrina, Brasil). <http://sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/tres/flaca.html>

CATALÁ, GLORIA Y OTROS, (2.001): *"Evaluación de la comprensión lectora"*. Editorial GRAO, Barcelona. p. 18-20.

MARTÍNEZ SALLES, MATILDE: "Libro, déjame libre." *Acercarse a la literatura con todos los sentidos. redELE. Nº0* (revista en la web)

Algunas páginas web específicas de letras de canciones:

*Trabajar con canciones:* [www.cervantes.es/internet.centros](http://www.cervantes.es/internet.centros)

[www.tomamusica.com/letras/](http://www.tomamusica.com/letras/). Con letras de cantantes en español y otras lenguas

[www.cancioneros.com/](http://www.cancioneros.com/). Interesante página con informaciones sobre los principales "trovadores". Contiene letras e informaciones sobre la discografía de muchos artistas.

[www.planetadeletras.com/](http://www.planetadeletras.com/)

[www.letrasdecanciones.net/](http://www.letrasdecanciones.net/)

[www.cancionero.com.ar/](http://www.cancionero.com.ar/)

[www.letssingit.com/main.html](http://www.letssingit.com/main.html). Página de letras y MP3

# MONOGRÁFICO

## EDUCACIÓN BÁSICA: TRAMO DE SECUNDARIA

Implantación y consolidación de la Educación Secundaria para adultos/as en España, pág. 28

Julio Lancho Prudenciano

Campo de la Comunicación: el despertar cultural y social de los adultos/as, pág. 36

Jose M<sup>o</sup> Amaro Correas

Idioma extranjero: mitos y realidades en la adquisición de una segunda lengua en EPA, pág. 42

María Teresa Casero Álvarez

Las Matemáticas en EPA: reflexiones y propuestas, pág. 47

Javier Soriano Blanco

Ciencias de la Naturaleza en EPA: enseñar y aprender con gusto, pág. 50

M<sup>o</sup> Isabel Aroza Salazar-Sandoval

El Campo de las C. Sociales: alentar la curiosidad en los/as adultos/as, pág. 55

Elena del Pozo Manzano

Optatividad en la EPA: una necesidad y un reto de futuro,

pág. 61

Amador Sánchez  
Sánchez

El Departamento de Orientación y la Educación Básica de Personas Adultas,

pág. 67

Esther Rosado Sánchez



# Implantación y consolidación de la Educación Secundaria para adultos/as en España

*Julio Lancho Prudenciano*

*Profesor- tutor del Curso de Postgrado de EPA de la UNED (Madrid)*

## 1993: MINISTERIO DE EDUCACIÓN

El proceso de sustitución de las enseñanzas conducentes al título de Graduado Escolar por la nueva educación básica derivada de la LOGSE comenzó muy tempranamente, en 1993, año en que el Ministerio de Educación promulgó la Orden Ministerial de 17 de noviembre de 1993, por la que se establecen las líneas básicas para el desarrollo del currículo de las enseñanzas para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria por las personas adultas. Dicha orden, con una extraña concisión para tal empeño, se limita a establecer la duración de estas enseñanzas (1.200 a 1.500 periodos lectivos de 45 minutos por lo menos repartidos en dos años académicos) y su organización en cuatro campos de conocimiento (Comunicación, Sociedad, Naturaleza y Matemática).

Con tan exiguo bagaje normativo, ese mismo curso se autorizó a los centros públicos de educación de adultos "Burgos", de la citada localidad castellana y "Enrique Tierno Galván" de Arganda del Rey (Madrid) para implantar anticipadamente las enseñanzas para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria<sup>1</sup>.

Las aportaciones derivadas del seguimiento de las experiencias desarrolladas en Arganda y Burgos coadyuvaron a la regulación de la implantación anticipada de la Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA)<sup>2</sup>. Cada uno de los campos de conocimiento de dichas enseñanzas se organizaba en cuatro módulos cuatrimestrales (dos por curso), teniendo el cuarto y último de ellos "carácter de optatividad"<sup>3</sup>. No obstante la verdadera importancia de esta orden derivaba del hecho insólito hasta el momento de que llevaba a efecto una de las disposiciones más controvertidas de la LOGSE: la impartición de los últimos niveles de la educación básica por parte de los profesores del cuerpo de enseñanza secundaria.

La presencia inicialmente muy minoritaria de estos profesores, cuya cultura profesional era absolutamente ajena no sólo a la educación básica sino a la educación de adultos en general, supuso una convulsión en el sector que a partir de ese momento comenzaría a transformar un tanto sus rutinas y, con ellas, algunas señas de identidad. También supuso el comienzo de una nueva tensión entre los partidarios de ubicar estas enseñanzas en los centros de educación de adultos y los de hacerlo en los institutos de enseñanza secundaria, de los que procedían los profesores llamados a impartir docencia en el último curso. Esta tensión ha llegado a nuestros días y ha tenido como resultado políticas muy diversas en las distintas comunidades autónomas que, a diferencia de lo que hicieron con las enseñanzas de Graduado Escolar, han optado por modelos diferentes que previsiblemente marcarán trayectorias futuras bastante divergentes. En el centro de las tensiones y de las decisiones políticas están en juego dos enfoques, el de la "especificidad" y el de la "adaptación", y sobre todo dos visiones sobre la importancia efectiva de estas enseñanzas, que se manifiestan en la extensión o en la práctica desaparición de la oferta de ESPA en las redes específicas dedicadas tradicionalmente a este tipo de población.

En el fondo de las decisiones sobre la ubicación de la ESPA y sobre el momento de implantarla latían cuestiones de índole económica. Sin duda nin-

**En la normativa y política del MEC han estado en pugna dos enfoques: el de la "especificidad" de la EPA y el de la "adaptación" a la educación primaria y secundaria. En esto influyó de forma significativa la incorporación de los profesores del Cuerpo de Secundaria a la EPA, tal y como proponía la LOGSE.**

guna la ampliación de la duración de las enseñanzas conducentes a la nueva titulación básica y la incorporación de un nuevo profesorado con mayor categoría profesional suponían un encarecimiento de la oferta. Por ello las distintas administraciones han ido adoptando soluciones espaciales y temporales muy diversas que han ido conformando un panorama bastante variopinto de estas enseñanzas en el conjunto de España.

La propuesta curricular del Ministerio, realizada también en julio de 1994, la constituyó la *Resolución de 19 de julio de 1994 de la Secretaría de Estado de Educación por la que se establecen orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los módulos en los que se estructura el currículo de la Educación Secundaria para Personas Adultas*. La sola lectura de este encabezamiento muestra la modestia del empeño. En primer lugar por la insignificancia del rango utilizado para una norma legal llamada a tener una gran influencia sobre la oferta de educación secundaria para adultos en diferentes regiones españolas. En segundo lugar por ese carácter de "orientaciones" que entronca muy bien con la tradición de escaso compromiso prescriptivo de la normativa curricular española sobre educación básica de adultos. Paradójicamente esas orientaciones que tan poco obligan terminan descendiendo a grados de detalle muy concretos.

Este proceso de definición e implantación de las enseñanzas del nuevo título básico, iniciado en 1993, no obedecía a una concepción global y específica de la educación básica de adultos. Mas que diseñar un nuevo perfil para ésta, la propuesta del Ministerio parecía buscar el modo de solucionar el problema del encaje de la nueva titulación, con la enorme complicación añadida de la ineludible presencia de un tipo nuevo de profesionales. Y a ello se lanzaron con fruición los responsables de la educación de adultos en el Ministerio en el periodo 1993-95 sin que aparentemente se percataran del vacío normativo en el que se mantenían el resto de las enseñanzas de educación básica.

Sólo en 1996, casi tres años después de iniciar el proceso de implantación anticipada de la ESPA, el Ministerio de Educación publicó la *Orden de 16 de febrero de 1996, por la que se regulan las enseñanzas iniciales de la educación básica para personas adultas*, seguida de la resolución en la que se ofrece la propuesta de ordenación<sup>4</sup>. Esta normativa adaptaba sin sonrojos el currículo de la educación primaria a la educación de adultos, planteando incluso soluciones más propias de esta etapa infantil que de la educación de adultos,

como la globalización de las áreas en módulos temáticos.

Lo que resultaba evidente a todas luces era que para los responsables ministeriales la educación básica de los adultos no constituía un *continuum* sino que estaba compuesta de dos partes claramente diferenciadas, referidas respectivamente a la educación primaria y a la ESO. Las diferencias entre las normativas referidas a las enseñanzas iniciales y a la ESPA eran tales que incluso afectaban a la organización del profesorado. Así, se preveía la existencia de dos tipos de órganos de coordinación docente en los centros, uno para los maestros de las enseñanzas iniciales, inspirado en los de los centros de primaria, y otro para los profesores de la ESPA, a imagen de los existentes en los institutos de enseñanza secundaria.

**Galicia optó por dar una visión más integrada que el MEC a la Educación Básica de Adultos/as. También dio una orientación mucho más definida que el MEC a los modelos optativos que había que cursar en ella.**

#### 1997: GALICIA Y ANDALUCÍA

En 1997, casi cuatro años después de que el Ministerio hubiera iniciado el camino de transformación de la educación básica de adultos en su territorio siguiendo las directrices de la LOGSE, Galicia y Andalucía publicaron sendas normas reguladoras de la nueva educación básica<sup>5</sup>. Pese a que ninguna de estas dos comunidades cayera en el error de regular segregadamente la educación básica de adultos, optando por una visión mucho más integrada, las influencias de la regulación establecida por la administración central eran evidentes. En todas ellas se observa una estructura vertical de tres niveles de dos cursos cada uno organizados de manera similar.

Las principales diferencias con la normativa de la administración central se cifran, en el caso gallego, en sustituir el término "campo de conocimiento", acuñado *ex novo* por la normativa ministerial por el de "ámbito de conocimiento", si bien en ambos casos se trata de constructos que integran objetivos y contenidos de varias áreas de conocimiento. De más hondo calado parece ser la diferencia de carácter de los "módulos optativos". En el "Territorio MEC" estos módulos no tenían una orientación definida, mientras que en Galicia se enfocan en dos direcciones claramente diferenciadas: bien hacia la mejora personal o la participa-



**Andalucía incorporó el Área de Desarrollo Social y Funcional como elemento distintivo de la EPA en ese territorio. Por otra parte, la implantación de los últimos niveles en institutos y no en centros específicos de EPA causaría gran conmoción.**

ción en la sociedad, bien hacia la continuidad en el estudio o hacia la incorporación al mundo laboral, marcando de este modo dos caminos a emprender por dos tipos de personas bastante diferenciados.

Las discrepancias de mayor calado de la ordenación de la educación básica llevada a cabo por Andalucía respecto de la del Ministerio de Educación radican en la incorporación del Área de Desarrollo Social y Funcional a todos los niveles curriculares como elemento distintivo de la educación básica andaluza, ya que como indica el propio Decreto:

*El Currículum que se establece en el presente Decreto recoge los objetivos de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo y los Núcleos de la Ley para la Educación de Adultos de Andalucía, como fundamento de la práctica educativa dirigida a los adultos en Andalucía<sup>6</sup>.*

En el aspecto terminológico es posible encontrar algunas diferencias de interés que en algunos casos resultan bastante significativas. Una de ellas es la mezcla y ambivalencia de los términos "educación" y "formación". En un complicado trabalenguas que cabe esperar sea simplemente terminológico, el Decreto 156/1997 regula la "formación básica en Educación de Adultos", como si de una especialidad de la formación básica se tratara. Dos de las partes de dicha formación básica se denominan Formación de Base (una de ellas Inicial), lo que induce a pensar en que la formación de base proporciona la formación básica (sic). La tercera parte sin embargo no es formación sino educación secundaria. Y para más confusión, el decreto andaluz tilda a ésta de obligatoria, en una clara proyección (¿un acto fallido?) de las enseñanzas dirigidas a los niños y adolescentes. ¿Tenía en la mente el redactor del Decreto la idea de implantar la educación secundaria obligatoria dirigida a las personas adultas en los institutos de educación secundaria en lugar de en los centros específicos?

En el proceso de implantación de la nueva educación básica para adultos, la administración educativa andaluza tomó una decisión que causaría una honda conmoción en el sector, pues venía a

despojar de la posibilidad de ofrecer el título básico en la amplia red de centros específicos, dado que, como señalaba la Orden de 29 de julio de 1977:

*El profesorado de la Consejería de Educación y Ciencia del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria impartirá las Áreas del Segundo Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria para adultos en los Institutos de Enseñanza Secundaria autorizados<sup>7</sup>.*

## 1998: CANARIAS Y PAÍS VASCO

Un año después, en 1998, Canarias y el País Vasco regularon e implantaron la nueva educación básica. La primera lo hizo en centros específicos y en institutos de enseñanza secundaria; la segunda tan solo en centros de educación de adultos.

La Comunidad Canaria contribuyó también al maremagno terminológico en el que se desenvuelven las enseñanzas básicas dirigidas a la población adulta, denominando formación básica al todo (*el proceso educativo que va desde la alfabetización hasta la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria<sup>8</sup>*) y a la parte (*conjunto de conocimientos necesarios para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria<sup>9</sup>*). Así, se ordena la "Formación Básica" en dos partes: una denominada también "Formación Básica", de dos años de duración, que conduce a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria y otra denominada "Formación Inicial" en la que no se introduce ningún tipo de secuenciación temporal. Las diferencias con la propuesta del Ministerio radican básicamente en esta indefinición de las enseñanzas anteriores a las destinadas a la obtención del nuevo título básico.

La ordenación horizontal de las enseñanzas conducentes al título de Graduado en Educación Secundaria que plantea el currículo canario parte de tres ámbitos derivados de los objetivos que para la educación de personas adultas fija el Artículo 51 de la LOGSE. Dichos ámbitos son los de Formación Instrumental, Formación Orientada al Empleo y Formación Sociocultural, y agrupan las

**Canarias, aparte de contribuir al maremagno terminológico en el que se desenvuelve la Educación Básica de Adultos/as, incorporó dos nuevas áreas curriculares a las propuestas por el MEC: "Área de Trabajo y Sociedad" y "Área de Desarrollo Personal y Participación Social"**

seis áreas curriculares. Cuatro de estas áreas, las que configuran el primero de los ámbitos, se corresponden con las propuestas por el Ministerio de Educación. Las otras dos constituyen la concreción curricular de los otros dos ámbitos y se denominan "Área de Trabajo y Sociedad" y "Área de Desarrollo Personal y Participación Social". Las diferencias más significativas con la ordenación del Ministerio radican precisamente en la existencia de estas dos últimas áreas que, a diferencia de las del último curso del Ámbito de Formación Instrumental, pueden ser impartidas por maestros. La Formación Inicial se organiza en *módulos trimestrales* o *cuatrimestrales*<sup>10</sup>, siguiendo la estela del modelo de la administración central, aunque la propuesta curricular canaria no realiza mayores concreciones.

**El País Vasco redujo de 4 a 3 los campos o ámbitos de conocimiento y extendió la estructura cuatrimestral a toda la Educación Básica de Adultos/as. También extendió a más niveles la opcionalidad.**

El currículo vasco también divide la educación básica en tres ámbitos, pero, a diferencia del canario, estos ámbitos no se derivan de los objetivos que señala la LOGSE para la educación de adultos, sino que son asimilables a los campos de conocimiento del currículo del Ministerio de Educación. Estos ámbitos son los de Comunicación, Conocimiento Social y Científico-Tecnológico. Conviene insistir en que desde un punto de vista técnico pedagógico esta confusión terminológica tan persistente y tan extendida no beneficia en modo alguno al sistema español de educación de adultos. Parece lógico inferir que a una ambigüedad terminológica corresponde una ambigüedad conceptual y que ésta a su vez derivaría en una ambigüedad en las prácticas.

En el fondo de esta reducción a tres "ámbitos" de conocimiento de los cuatro "campos" del currículo del Ministerio, parecía estar el intento de reducir el número de profesores de enseñanza secundaria necesarios para desarrollar la educación básica en los centros de adultos. Por lo demás, ambas propuestas guardan numerosas similitudes, como la división de la educación básica en tres grandes bloques, que el currículo vasco denomina "fases". Una de las diferencias más significativas se encuentra en el hecho de que la estructura cuatrimestral se mantiene en la propuesta del País Vasco a lo largo de las tres fases. También conviene resaltar la extensión de la opcionalidad a la Fase II, planteada sobre la base de

que cualquier adulto, por el hecho de serlo, tiene la capacidad de optar entre distintas alternativas independientemente de su nivel de estudios. Esta posibilidad parecía negarse en el currículo del Ministerio que reservaba esta capacidad de elección al último curso de la ESPA en una actitud claramente mimética respecto del currículo de la ESO.

### 1999: NAVARRA Y COMUNIDAD VALENCIANA

Siguiendo el incesante goteo de regulaciones de la nueva educación básica de personas adultas, en 1999 se produjeron las correspondientes a la Comunidad Valenciana y a Navarra. El modelo navarro es prácticamente idéntico al del Ministerio de Educación, salvo en lo referente a su regulación unificada, a algunas cuestiones relacionadas con la optatividad y a otras de terminología. De nuevo conviene denunciar la perniciosa moda que parece haberse apoderado de los responsables de las administraciones educativas autonómicas consistente en adoptar denominaciones "propias" para los distintos elementos curriculares de la educación de adultos. Este afán por distinguirse en la calificación de cursos, niveles o grados educativos, cuyo carácter técnico debería llevar a un consenso general, sólo se produce en el ámbito de la educación de personas adultas y propicia una verdadera ceremonia de la confusión que en nada la beneficia.

Las tres "fases" en las que el currículo vasco divide a la educación básica de adultos se denominan "niveles" en el currículo navarro que además acentúa la confusión al considerar como parte de la "educación básica" a la "formación de base". La estructura horizontal del currículo de la ESPA de la comunidad foral se corresponde completamente con la del Ministerio de Educación, sin embargo la denominación "campos de conocimiento" utilizada por este último se sustituye en el currículo de Navarra por la de "ámbitos", en sintonía con los de otras comunidades autónomas. Sin entrar en la pertinencia de una u otra denominación, no es fácil encontrar razones pedagógicas para este tipo de divergencias puramente terminológicas. La idea de ámbito (o campo de conocimiento) se extiende en el currículo navarro a sus tres niveles. Ésta sí es una diferencia significativa con el currículo de la administración central que como he indicado más arriba organiza las enseñanzas anteriores a la secundaria en módulos globalizados. El currículo de Navarra mantiene los cuatro "ámbitos" para el Nivel III de la educación básica (Comunicación, Matemáticas, Medio Natural y Medio Social) y los reduce a tres (Comunicación, Matemáticas, y Medio Natural y Social) para los niveles I y II.

**Navarra, al igual que Andalucía, segrega la Educación Básica de Adultos/as impartiendo sus últimos niveles sólo en los institutos. Por otra parte mantiene los ámbitos o campos curriculares en todos los niveles y es más flexible con la optatividad.**

La configuración del currículo navarro de ESPA mantiene la estructura del propuesto por el Ministerio, dividiéndolo en cuatro cuatrimestres. Pero a diferencia de éste permite la existencia de módulos optativos en cualquiera de ellos. Esta estructura cuatrimestral también se mantiene en el nivel II, cuya duración se fija en dos cuatrimestres.

La implantación de la educación básica en Navarra siguió la línea de segregación iniciada por Andalucía. Como sus homólogos andaluces, los centros navarros pertenecientes a la red específica se dedicarían a impartir los niveles anteriores a la Educación Secundaria, mientras que:

*...las enseñanzas correspondientes al Nivel III de la Educación Básica de las Personas Adultas comenzarán a impartirse, con carácter general, a partir del curso 2000-2001 en los Institutos de Educación Secundaria<sup>11</sup>.*

El currículo de la Comunidad Valenciana mantiene una ordenación horizontal similar a la del País Vasco, estructurándose en tres ámbitos de experiencia o campos de conocimiento (Comunicación, Científico-Tecnológico, Ciencias Sociales<sup>12</sup>). El enfoque general del currículo valenciano muestra unos perfiles en los que es fácil adivinar la influencia de modelos de educación de adultos más próximos al *Libro Blanco* que a la LOGSE. La insistencia en adoptar la fórmula de "programas" en enseñanzas regladas tendentes a la obtención de una titulación es una muestra evidente de ello. La consecuencia de esta organización en programas es un currículo bastante abierto con una ordenación muy débil de las enseñanzas. Éstas aparecen organizadas en dos ciclos, el primero de los cuales agrupa los programas de alfabetización y de iniciación a la formación básica de las personas adultas, mientras que el segundo agrupa a los que tienden a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria. No se fija

**La organización en "programas" que hace la C. Valenciana supone un currículo bastante abierto. Por otra parte, aparece una ordenación, denominación y estructuración de la Educación Básica de manera débil y confusa.**

ninguna duración para las enseñanzas del primer ciclo, tampoco se señalan niveles. Los programas del Ciclo II por el contrario se organizan en dos cursos, en los que se incluyen módulos optativos.

La denominación y estructuración de las enseñanzas contenidas en el currículo valenciano resulta confusa. Si *la formación básica de las personas adultas es una etapa única, cuyas enseñanzas se organizarán en dos ciclos<sup>13</sup>*, no se entiende cómo solamente el segundo de ellos está destinado a adquirir y actualizar la formación básica. ¿Para qué sirve entonces el primero? Pese a la afirmación explícita que antecede, el planteamiento que subyace en esta ordenación curricular de la Comunidad Valenciana permite entrever dos bloques de formación profundamente diferenciados, uno más reglado, constituido por las enseñanzas de ESPA y otro más abierto, formado por las enseñanzas anteriores a éstas, en la línea de la propuesta curricular del Ministerio de Educación. No obstante tanto en el caso de la Comunidad Valenciana como en el del "Territorio MEC", la implantación de estas nuevas enseñanzas se decantó por la utilización preferente de los centros específicos de educación de adultos como lugares naturales de desarrollo del *continuum* educativo que constituye la educación básica de adultos.

## 2000: COMUNIDAD DE MADRID

En el año 2000 la Comunidad de Madrid llevó a cabo una ordenación provisional de las enseñanzas de educación básica de adultos, que no puede considerarse sin embargo como una propuesta curricular completa. Sobre la base del currículo del Ministerio de Educación, cuyos cuatro campos de conocimiento se mantienen para todos los niveles excepto para los de alfabetización (los dos primeros), la comunidad madrileña ordena la educación básica de personas adultas que:

*Constituirá un nivel único y comprenderá seis cursos académicos, con carácter anual, organizados en tres tramos de dos cursos cada uno, que abarcarán desde alfabetización hasta la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria<sup>14</sup>.*

Esta sencilla ordenación suprime la organización modular cuatrimestral y simplifica la terminología que tan confusa resulta en las ordenaciones curriculares de otras administraciones, prefiriendo la simple alusión ordinal<sup>15</sup> a los distintos grados de una enseñanza única antes que denominaciones necesariamente equívocas al no estar universalmente consensuadas. La única excepción a este proceso de simplificación es la nueva denominación de "tramos" a lo que otros currículos denomi-

**La Comunidad de Madrid destaca por haber simplificado la ordenación de la Educación Básica de Adultos/as y ampliado la optatividad. Queda por hacer una organización curricular más completa.**

nan “fases” o “niveles”. La ordenación madrileña como varias otras extiende la posibilidad de optatividad en el penúltimo nivel de la educación básica. La sencillez de la propuesta de la Comunidad de Madrid quizás sea su mejor virtud. No obstante es preciso esperar a una organización curricular completa para valorar el alcance de la misma.

## 2002: BALEARES Y CATALUÑA

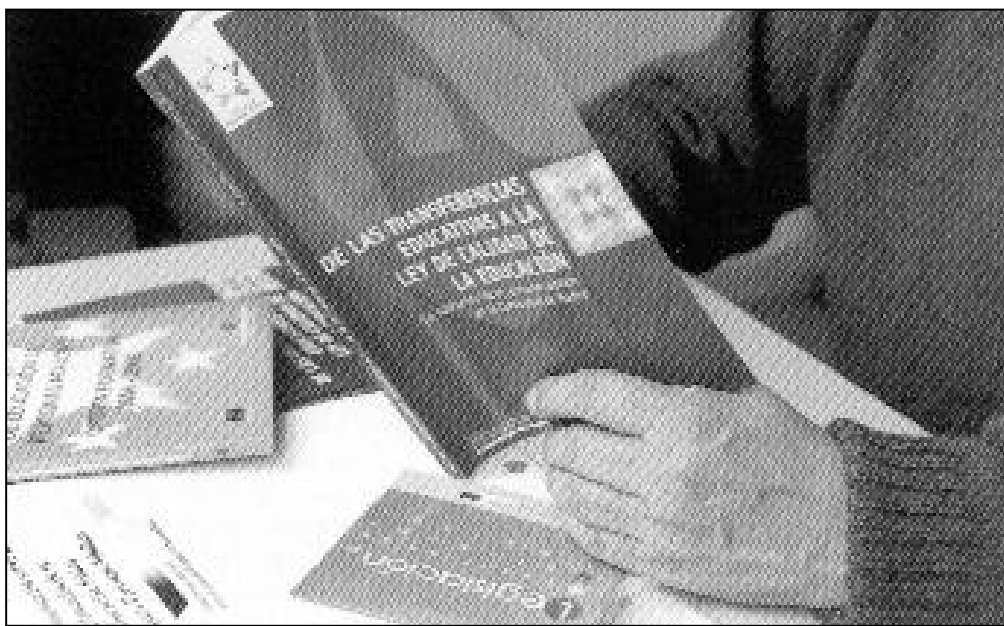
En 2002 Baleares regula las nuevas enseñanzas de educación básica para adultos. Como en el caso de la comunidad madrileña, esta regulación no supone la elaboración de un nuevo currículo, cuestión que se pospone para el futuro. La diferencia entre ambas radica en que la administración educativa balear adopta el modelo del Ministerio de Educación, tanto en la ordenación vertical como en la horizontal. En el fondo la orden que regula estas enseñanzas<sup>16</sup> tiene un evidente carácter de afirmación de la nueva administración autonómica sin que se atisben en ella modificaciones de interés respecto de la situación anterior.

También en 2002 tiene lugar la promulgación por parte de la Generalidad de Cataluña del *Decreto 213/2002, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación curricular de la formación básica de las personas adultas*. Es curioso constatar como una de las dos primeras comunidades autónomas en acceder al autogobierno y en recibir las transferencias educativas, ha sido una de las que más se ha demorado en regular las nuevas enseñanzas de educación básica para adultos, agotando hasta el límite el periodo en el que ha sido posible proporcionar de uno u otro modo el

título de Graduado.

La implantación de las enseñanzas de ESPA se inició en Cataluña en el curso 1996-97, en el cual fue autorizado un solo centro de Sabadell para impartirlas a título experimental<sup>17</sup>. Esta operación se repitió con cuentagotas en los cursos siguientes hasta llegar en 2000-01 a un número de 31 centros públicos autorizados para impartir la ESPA. Todos ellos comenzaron a impartir estas enseñanzas antes de haber sido reguladas específicamente para los adultos, tomando como referente los *Decretos 96/1992, de 28 de abril y 223/1992, de 25 de septiembre*, reguladores de la ordenación secundaria para el régimen ordinario.

Esta demora de la comunidad catalana en la regulación de las enseñanzas puede entenderse en una doble dimensión. La primera de ellas haría referencia al encarecimiento que éstas suponen, debido al aumento en su duración y a la presencia de un profesorado con mayor rango profesional.



La segunda, mucho más importante a mi juicio, habría que encuadrarla en el peculiar contexto administrativo y competencial en que se ha desarrollado la educación de adultos catalana. El hecho de que la gestión de la educación de adultos haya sido responsabilidad de un departamento como el de Bienestar Social, muy poco habituado a trabajos de tipo técnico-educativo como los de la ordenación, el diseño y el desarrollo curriculares, no parece que haya jugado a favor de la diligencia

**Baleares ha adoptado de forma significativa el modelo del MEC y, al igual que la Comunidad de Madrid, deja sin elaborar un nuevo currículo para adultos.**



**Cataluña se ha demorado en la regulación de la Educación Básica de Adultos/as en gran parte por el peculiar contexto administrativo y competencial en el que ha estado la EPA inmersa.**

para abordar estas tareas. Más aún si se tiene en cuenta que las mismas, al constituir un desarrollo de una ley orgánica educativa, necesitan de la participación del Departamento de Enseñanza.

La singularidad de la situación se pone de manifiesto si se tiene en cuenta que el mencionado Decreto lleva el respaldo de ambos departamentos y ha sido necesariamente consultado, no sólo al Consejo Asesor de Formación de Adultos, sino al Consejo Escolar de Cataluña. La necesidad de esta doble intervención viene determinada, además de por la naturaleza educativa de esta acción política, por las consecuencias que se derivan de ella en materia de personal docente. Téngase en cuenta que la puesta en marcha de estas nuevas enseñanzas comporta la intervención de un nuevo cuerpo docente (el de profesores de enseñanza secundaria) cuyos efectivos han dependido tradicionalmente del Departamento de Enseñanza. El efecto final es el de que Cataluña ha llegado a última hora a la implantación del nuevo modelo de educación básica de personas adultas.

Este retraso le ha permitido adoptar algunas medidas de ordenación utilizadas por otras comunidades como la división horizontal de las enseñanzas de educación secundaria en tres ámbitos (Comunicación, Ciencias Sociales y de la Participación, Matemáticas, Ciencia y Tecnología) divididos en módulos de 35 horas de carga lectiva. No obstante el currículo catalán introduce la novedad de distinguir entre módulos comunes, opcionales y abiertos y divide estas enseñanzas en tres niveles diferentes.

La ordenación catalana es parecida también a algunas anteriores en cuanto a la división vertical de las enseñanzas de educación básica en dos partes (ciclos en la denominación de Cataluña), una denominada "Formación Instrumental" y la otra "Educación Secundaria". Como se observa la confusión terminológica derivada de estas denominaciones es similar a la producida por otras propuestas curriculares, por lo que no insistiré más en el asunto. Igualmente es conocida la división horizontal en tres áreas (Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales y Naturales) que realiza el currículo de Cataluña, aunque otras comunidades las denominen de un modo diferente. Sin embargo, a diferencia de otras comunidades, la ordenación curricular catalana divide las enseñanzas previas a

la educación secundaria en tres niveles distintos.

## 2004: CASTILLA Y LEÓN

La última ordenación expresa de la educación básica de adultos llevada a cabo hasta el momento la ha realizado la comunidad castellano-leonesa<sup>18</sup>, aunque todavía no ha derivado en un currículo específico. Este modelo encuadra la "enseñanza" básica para personas adultas en una de las tres áreas formativas con las que la Comunidad de Castilla y León pretende dar respuesta a los cuatro objetivos fijados en la LOCE para las "enseñanzas" de personas adultas. El enfoque propedéutico que se deduce de su propia denominación<sup>19</sup> hace pensar en la posibilidad de una apertura efectiva de los centros de educación de adultos de Castilla y León hacia nuevos tipos de enseñanzas generales, aunque sólo el paso del tiempo permitirá comprobar si estas expectativas se cumplen.

La ordenación de la enseñanza básica castellano-leonesa no aporta grandes novedades. Mantiene una división vertical en tres niveles, cuyas denominaciones se añaden a la sopa de letras en que se ha convertido la organización de este tipo de enseñanzas para adultos en España. Son éstas, en sentido ascendente: Iniciación, Conocimientos Básicos y Educación Secundaria para Personas Adultas. Siguiendo la estela de otras ordenaciones, en las que apenas se da importancia a las enseñanzas anteriores a la secundaria, nada se dice en el decreto castellano-leonés sobre la duración u organización de los dos primeros niveles, salvo que el segundo se *organizará siguiendo una estructura modular*<sup>20</sup>.

La ordenación de la ESPA no se aparta del modelo clásico de los cuatro módulos cuatrimestrales establecido por el MEC, si bien establece la obligatoriedad para todos ellos, con lo que eliminaría el exclusivo carácter optativo que la propuesta ministerial otorgaba al módulo IV. La optatividad no queda asegurada en la regulación de Castilla y León, aunque se apunta la posibilidad de ofrecer, entre otros, *módulos optativos relacionados con la iniciación profesional*<sup>21</sup>. De nuevo el habitual confusiónismo semántico que acompaña a la educación de adultos se pone de manifiesto en una norma que utiliza el término "módulo" para desig-

**La normativa de Castilla-León tiene cierta indefinición e imprecisión en aspectos como la ordenación, la optatividad y algunos elementos curriculares de la Educación Básica de Adultos/as.**

nar tanto al todo -conjunto de enseñanzas que se cursan en un cuatrimestre- como a la parte -enseñanzas optativas integradas en cada uno de los ámbitos de cada "módulo" cuatrimestral-.

En cuanto a la ordenación horizontal de la enseñanza básica, la regulación de Castilla y León es voluntariamente imprecisa. Los "campos de conocimiento" de la propuesta ministerial para la ESPA se denominan aquí "ámbitos", siguiendo la estela de otras ordenaciones autonómicas. Pero no se aclara su número, ni siquiera su nombre en el caso de la ESPA<sup>22</sup>. Frente a esta indefinición, resulta preocupante la asociación precisa que hace el Decreto castellano-leonés entre los elementos curriculares de la ESPA y los de la ESO, al señalar que un ámbito de conocimiento debe entenderse como *un conjunto de materias afines y complementarias, en los que se integrarán las asignaturas que comprende la educación secundaria obligatoria*<sup>23</sup>. Una integración como la que se plantea, además de imposible en la práctica si se quiere reducir la duración de las enseñanzas de cuatro años a dos, supone un planteamiento claramente alejado de la más mínima especificidad curricular para la educación de adultos que, a mi juicio, debiera ser uno de sus elementos distintivos.

## NOTAS

<sup>1</sup> Orden de 18 de noviembre de 1993, por la que se autoriza a determinados centros docentes públicos de educación de personas adultas, dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia, para implantar anticipadamente las enseñanzas para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria

<sup>2</sup> Orden de 7 de julio de 1994, por la que se regula la implantación anticipada de las enseñanzas de Educación Secundaria para las Personas Adultas

<sup>3</sup> *Ibíd.*.

<sup>4</sup> Resolución de 17 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se establecen orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para las enseñanzas iniciales de la educación básica para personas adultas

<sup>5</sup> Orden de 26 de mayo de 1997, por la que se regula la educación básica para las personas adultas, se establece su estructura y su currículo en la Comunidad Autónoma de Galicia y Decreto 156/1997, de 10 de junio, por el que se regula la formación básica en Educación de Adultos. A juzgar por el rango normativo (orden en el caso de Galicia y decreto en el de Andalucía) la importancia concedida a este asunto por ambas comunidades fue desigual.

<sup>6</sup> Decreto 156/1997, de 10 de junio, por el que se regula la formación básica en Educación de Adultos. Preámbulo

<sup>7</sup> Orden de 29 de julio de 1997, por la que se regulan determinados aspectos de organización y funcionamiento de los centros públicos que oferten educación de adultos en la C. Autónoma de Andalucía. Artículo 2.2.

<sup>8</sup> Decreto 79/1998, de 28 de mayo, por el que se establece el currículo de la formación básica para la educa-

ción de las personas adultas. Artículo 2.

<sup>9</sup> Orden de 15 de julio de 1998, por la que se organiza la impartición de la Formación Básica para personas adultas en los Institutos de Educación Secundaria así como por la que se dan orientaciones para la organización del currículo y se determinan los centros públicos que impartirán esta modalidad de enseñanza a partir del curso académico 1998/99. Artículo 3.

<sup>10</sup> Orden de 13 de agosto de 1998, por la que se establecen las instrucciones y orientaciones para la aplicación del currículo de la formación básica de las personas adultas en los centros de educación de adultos. Artículo 7.3.

<sup>11</sup> Orden Foral 295/1999, de 24 de agosto, por la que se regula la implantación de las enseñanzas correspondientes a la Educación Básica de las Personas Adultas y se dan instrucciones para regular el acceso y la matriculación del alumnado que curse estas enseñanzas en los centros correspondientes de la Comunidad Foral de Navarra, a partir del curso 1999/2000. Artículo Segundo. 3.

<sup>12</sup> Afortunadamente hay una coincidencia total en la denominación de los dos primeros ámbitos, entre los currículos de ambas comunidades, si bien difieren ligeramente en el nombre del tercero.

<sup>13</sup> Decreto 220/1999, de 23 de noviembre, del Gobierno Valenciano, por el que se regulan los programas formativos que figuran en la Ley 1/1995, de 20 de enero, de la Generalitat Valenciana, de formación de las personas adultas, y se establece el currículo de los programas de alfabetización y programas para adquirir y actualizar la formación básica de las personas adultas hasta la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria, en la Comunidad Valenciana. Artículo 2.

<sup>14</sup> Orden 4587/2000, de 15 de septiembre, del Consejero de Educación, sobre organización de las enseñanzas de educación básica y de la obtención del título de graduado en educación secundaria para las personas adultas

<sup>15</sup> Los cursos se denominan: primero, segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto

<sup>16</sup> Orden de 19 de julio de 2002, del Consejero de Educación y Cultura, por la que se regula la ordenación de las enseñanzas de la educación básica de personas adultas en las Illes Balears

<sup>17</sup> Resolución de 1 de julio de 1996, por la que se implantan las enseñanzas para la obtención del título de graduado en educación secundaria en un centro público de formación de adultos

<sup>18</sup> Decreto 105/2004, de 7 de octubre, por el que se regula la ordenación general de las enseñanzas y centros de Educación de Personas Adultas

<sup>19</sup> Área de educación orientada al acceso a otros niveles del sistema educativo.

<sup>20</sup> Decreto 105/2004, de 7 de octubre, por el que se regula la ordenación general de las enseñanzas y centros de Educación de Personas Adultas., Artículo 3.

<sup>21</sup> *Ibíd.*.

<sup>22</sup> Si se hace en el Nivel II, en el que se denominan ámbitos de matemáticas, lingüística y del medio natural y social

<sup>23</sup> Decreto 105/2004, de 7 de octubre, por el que se regula la ordenación general de las enseñanzas y centros de Educación de Personas Adultas., Artículo 4.

# Campo de la Comunicación: el despertar cultural y social de los adultos/as

José M<sup>a</sup> Amaro Correas

Profesor del Centro de EPA "Agustina de Aragón" de Móstoles (Madrid)

**J**UAN de Mairena se preguntó alguna vez si la difusión de la cultura había de ser necesariamente una degradación y, a última hora, una disipación de la cultura; es decir, si el célebre principio de Carnot tendría una aplicación exacta a la energía humana que produce la cultura. El afirmarlo le parecía temerario. De todos modos -pensaba él-, nada parece que deba aconsejarnos la defensa de la cultura como privilegio de casta, considerarla como un depósito de energía cerrado, y olvidar que, a fin de cuentas, lo propio de toda energía es difundirse y que, en el peor caso, la entropía o nirvana cultural tendríamos que aceptarlo por inevitable. En el peor caso -añadía Mairena-, porque cabe pensar, de acuerdo con la más acentuada apariencia, que lo espiritual es lo esencialmente reversible, lo que al propagarse no se degrada ni se disipa, sino que se acrecienta. Digo esto para que no os aconsejéis demasiado porque las masas, los pobres desheredados de la cultura tengan la usuraria ambición de educarse y la insolencia de procurar los medios para conseguirlo. (Antonio Machado)

## 1. LIMINARES

Intento formular aquí una evaluación del Campo de la Comunicación en el Tramo III de la Educación Básica de Personas Adultas (EBPA). Tal evaluación, además de subjetiva, deberá circunscribirse a algunas pinceladas impresionistas en la confianza de que a través de ellas pueda percibirse una figura y, por lo tanto, un sentido. Quizá fuera conveniente contar con un conjunto de principios e instrumentos científicos comunes y generales para la realización de tareas de esta naturaleza. Voy a hacer uso aquí de algunos de los que utilizo -mejor sería decir: intento o procuro utilizar- para comprender mi propia práctica y dotarla de sentido más allá del carácter factual de la acción docente. Por avanzar ya en ello la aplicación de uno de los principales conceptos, diré que constituyen parte central del "repertorio"<sup>1</sup> que utilizo, y que utilizaré para abordar el tema de reflexión

propuesto.

•A/ La consideración de la totalidad del currículo como proceso semiótico (Rodríguez Illera, 1988), es decir, como un complejo "proceso comunicativo". Desde las primeras configuraciones del currículo en los diseños legales e institucionales hasta su realización efectiva (performance) en el Centro y en el aula -el único currículo real-, se producen una serie de transformaciones, entre las que tienen especial relevancia las que ocurren en los equipos docentes y en cada profesor individual. Este proceso semiótico está guiado por una intención comunicativa inicial, constituida por el conjunto de metas o fines del proceso educativo, que adquiere modulaciones diversas en las realizaciones concretas en función de las intenciones comunicativas particulares de los actantes (factores motivacionales de los profesores -querer hacer / saber hacer-, motivaciones de los alumnos, dinámicas grupales de los equipos docentes, etc.).

•B/ El carácter sistémico de tal proceso semiótico, que se puede abordar desde la Teoría de los Polisistemas (Even-Zohar, 1997) y desde otros enfoques que ya desde sus planteamientos de origen adoptan esquemas aún menos lineales (así la "metáfora de la orquesta" en la escuela de Palo Alto) para intentar dar cuenta de fenómenos de unidireccionalidad / multidireccionalidad, retroalimentación, interacción, interferencia, adecuación, congruencia, etc.

•C/ La inclusión del currículo -proceso semiótico- en el conjunto de la semiosfera (Lotman, 1996) o ambiente semiótico en que se desarrolla la totalidad de los intercambios socioculturales humanos. El sujeto humano, en especial el sujeto "adulto" -es decir, aquel que se encuentra en algún punto de la construcción de su plena autonomía personal en el seno de su sociedad- es ante todo un "sujeto cultural", es decir, semiótico, inmerso todo el tiempo, como productor y como consumidor, en una red de procesos comunicativos. Este concepto nuclear

cobra especial relevancia en nuestro tiempo de explosión de las comunicaciones. El concepto de "semiosfera" resulta esencial para comprender y conceptualizar la relación entre la escuela y el medio cultural en que se inserta y, en el contexto de la educación de adultos/as, puede contribuir a integrar de una manera operativa las actividades de educación no formal e informal que se dan antes de y simultáneamente a los procesos formativos reglados.

•D/ El concepto de "ECRO" (Esquema Conceptual Referencial Operativo) (Pichón-Riviére, 1960), procedente de la psicología social e inspirado en la psicología de campo de Kurt Lewin y en la teoría grupal psicoanalítica, que puede ser utilizado como una especialización psicosocial del concepto de "repertorio" para dar cuenta de manera más inmediata de los fenómenos comunicativos y de aprendizaje y cambio, tanto a nivel individual como grupal, que se dan en el aula. Presenta cierta coincidencia con nuestra familiar división de los contenidos curriculares en conceptos, procedimientos y actitudes, pero tiene la ventaja de considerarlos en su articulación sistémica en la unidad personal del sujeto o en la dinámica interactiva del grupo.

•E/ En fin, los conceptos de "órdenes de abstracción" y "orientación extensional" y el principio "el mapa no es el territorio", de la Semántica General (Korzybski 1994 [1933]; Hayakawa, 1967 [1939]; Postman y Weingartner, 1975), que nos ayudan a no confundir los sistemas semióticos, instituciones, repertorios, signos y enunciados con que nos manejamos en nuestra vida social con las realidades que pretenden representar y, por lo tanto, nos facilitan su transformación con vistas a lograr mejores ajustes.



## 2. PROBLEMÁTICAS

### 2.1 El cotexto del Campo de la Comunicación.

En cuanto sistema del polisistema semiótico en que consiste la totalidad del currículo, el Campo de la Comunicación tiene con los demás sistemas (Campos) que lo componen una relación de "intertextualidad". Presenta, además, un acusado carácter "metasemiótico" al tener como finalidad el ejercicio y desarrollo de la "competencia comunicativa" misma y la reflexión operativa sobre los elementos y factores que la componen. Los demás Campos presentan también en cierta medida un carácter metasemiótico, aunque predomina en ellos lo referencial, es decir, la construcción de saberes sobre los diversos aspectos de lo real. De ello se sigue una especial responsabilidad del Campo de la Comunicación en el despertar de ese sujeto cultural adulto que se inserta dinámicamente en las complejas redes de la semiosfera. También, la necesidad de superar la acentuada división del currículo en los compartimentos estancos que en la práctica tienden a ser los diversos Campos; y ello no sólo mediante la atención a las posibilidades de trabajo interdisciplinar, sino también progresando hacia la definición y aplicación de metodologías comunes. En esta línea cabe situar aquel célebre principio tan repetido por don Fernando Lázaro Carreter: *Todo profesor es profesor de Lengua Española*, lo que expresado en nuestros términos viene a significar que todo profesor transmite un sistema semiótico, el de su materia, con su léxico y su semántica, su sintaxis y su pragmática, en el que tiene una importancia especial el lenguaje verbal y que forma parte del polisistema total. En fin, el currículo del Campo de la Comunicación en el Tramo III está también en relación de intertextualidad con los aprendizajes semióticos de los Tramos previos, con los que también debe establecerse un diálogo metodológico. Ahora bien, en general, las condiciones del trabajo en los Centros no facilitan la toma de conciencia de estas relaciones ni, por lo tanto, su elaboración.

### 2.2 ¿Campo de la Comunicación, o Lengua Española e Idioma?

El Campo de la Comunicación es el único que cuenta con dos áreas diferentes. Esto ha planteado algunos problemas organizativos -horas dedicadas al Idioma- y de evaluación -peso relativo de la evaluación de una y otra área en la evaluación global del Campo- que han motivado alguna petición de plena independencia e igualdad, sobre todo por profesores de Inglés, que pueden experimentar la enseñanza de su materia como devaluada o subordinada. Por lo dicho hasta aquí puede entenderse que me inclino por el mantenimiento del Campo de la Comunicación como tal. Ambas áreas



deben tener como meta, más allá de los objetivos y contenidos propios de cada una, *el desarrollo de los diversos componentes de la competencia comunicativa del alumno*, de manera que tal competencia pueda generalizarse fácilmente a la adquisición de nuevos recursos lingüísticos y comunicativos -cierto grado de aprendizaje de nuevas lenguas, por motivaciones de desarrollo personal o para hacer frente a necesidades específicas- y al buen desenvolvimiento en las situaciones de multilingüismo e interculturalidad que son ya abundantes en el presente y que lo serán aún más en el futuro. En este sentido, todo el Campo de la Comunicación -no sólo el Idioma- y toda la formación lingüística y semiótica impartida en los Centros de EPA deben mantener como punto de referencia el concepto de “*plurilingual and pluricultural competence*”, nuclear en el *Common European Framework of Reference for Languages*, documento clave de la política lingüística del Consejo de Europa. En la misma línea va el trabajo desarrollado en estos últimos años por el European Centre for Modern Languages, dedicado a proyectos de aplicación didáctica y de difusión de la política lingüística del Consejo. No cabe duda de que estos planteamientos entran de lleno en el campo de la Semiótica de la Cultura y de la Teoría de los Polisistemas, y proporcionan un importante impulso de renovación y una dirección definida a los esfuerzos futuros. (Véase también especialmente el proyecto *Ianua Linguarum* [Candelier, 2004]).

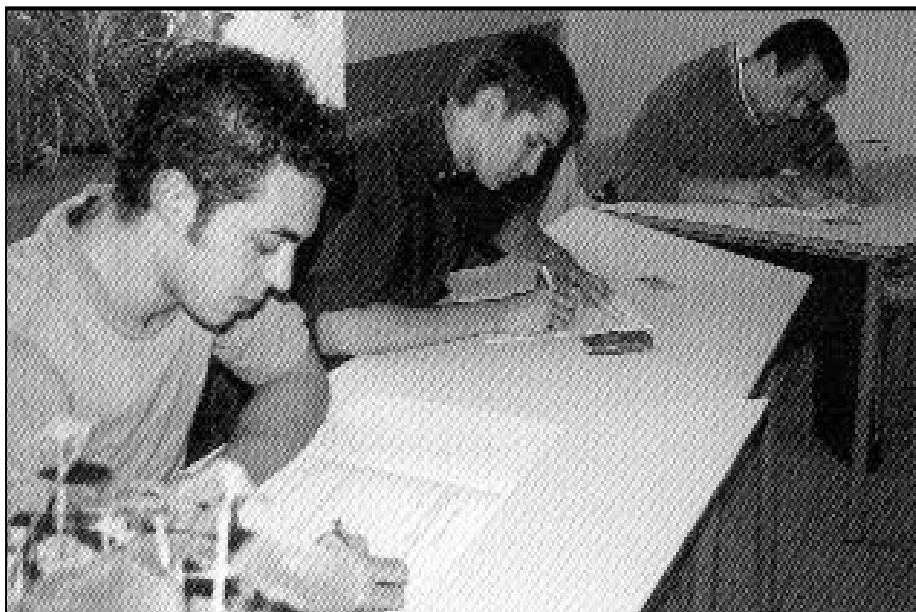
Esto significa que la enseñanza de las destrezas comunicativas no puede perderse en el bosque de los contenidos particulares, sino que debe mantener la referencia a los universales semióticos y lingüísticos -por ejemplo, el concepto chomskyano de gramática universal, o los pragmáticos de actos de habla y el principio de cooperación de Grice, o los que se desprenden del estudio de la estructuración del discurso / texto y la conversación (González Nieto, 2001; Brown y Yule, 1993). Es decir, una didáctica en la que el desarrollo de actitudes y de capacidades constituye siempre el factor axial que en cierto modo precede y también acompaña y culmina cíclicamente el aprendizaje de conceptos y procedimientos concretos. En algunos aspectos la enseñanza de la lengua española, que suele permanecer en el ámbito cerrado de ciertas rutinas tra-

**La enseñanza de las destrezas comunicativas no puede perderse en el bosque de los contenidos particulares. Para ello, la didáctica que desarrolla actitudes y capacidades de comunicación debe ser el factor axial que preceda, acompañe y culmine el aprendizaje de conceptos y procedimientos específicos de la lengua.**

dicionales, está en situación de aprender de la enseñanza de idiomas, que hace tiempo optó con provecho por los enfoques comunicativos.

### 2.3 ¿Educación básica o enseñanza secundaria?

Pero la característica fundamental del Tramo III de la EBPA en su actual diseño es una especie de nudo gordiano que afecta a su relación con los Tramos anteriores, a la organización interna del Tramo -¿es realmente “un” Tramo?- y a la actividad didáctica en todos los Campos. Desde el punto de vista de la Teoría de los Polisistemas podría definirse como un estado de “*repertorios en conflicto*”. Por expresarlo brevemente, se trata de un conflicto entre el repertorio de la educación de adultos y el de la educación secundaria “*obligatoria*”<sup>2</sup>. Su carácter inextricable deriva de la rigidez de los aspectos institucionales implicados -formación del profesorado, cuerpos docentes, no reconocimiento de la educación de adultos como especialidad: su configuración no se corresponde con el estado actual de los saberes científicos- que, como es sabido, tienden a perpetuarse por una especie de inercia incontestable -o, simplemente, porque las construcciones del pasado siempre llevan ventaja a las del presente y el futuro. Ahora bien, para la teoría de los polisistemas una situación de “*repertorios en conflicto*”, -es decir, de heterogeneidad- es creadora, pues conduce a la fabricación de nuevos repertorios, al descubrimiento de nuevas maneras de hacer las cosas (Even-Zohar, 1999). Por lo tanto, se trata de un reto para los Centros y para todo el sistema sociosemiótico de la Educación de Adultos/as, una situación positiva y abierta, a condición de que efectivamente se avance en su estudio y en la fabricación de verdaderos “*nuevos repertorios*”, en lugar de adoptar soluciones rutinarias -es decir, provisionales que dejan de reconocerse como tales- y unilaterales -adoptar simplemente uno de los dos repertorios, el promovido por la institución más poderosa, reduciendo o eliminando el otro... que es lo que, de hecho, me temo que pueda estar ocurriendo<sup>3</sup>. Nuestros proyectos curriculares escritos y, más aún, la *performance* de tales proyectos en la vida del aula probablemente se parecen demasiado a los equivalentes de cualquier instituto, hasta tal punto que nuestros alumnos más jóvenes no perciben la diferencia (Vals Marcos, 2004). Pero la EPA tiene un rico “*repertorio*” que aportar a la creación de una verdadera síntesis dinámica que haga percibir la diferencia, lo que parece especialmente necesario precisamente en el caso de este sector del alumnado. Limitándonos al Campo de la Comunicación, y a título de ejemplo, cabe ilustrar lo dicho comparando los actuales currículos de Tramo III con los fundamentos y principios de una metodología ya clásica en la Educación de Adultos/as, la denominada Pedagogía de la Comunicación (o del



Lenguaje Total)<sup>4</sup>. Otras metodologías, como la investigación-acción participativa o determinadas técnicas de la animación sociocultural también pueden invocarse. Esta situación afecta de manera especial a la optatividad, que ha reducido al mínimo -o a nada- la posibilidad del alumnado adulto -sea cual sea la franja de edad en que se sitúe- de “participar” en el diseño y la elección de al menos una parte de su propio currículo.

## 2.4 Libros de texto.

Conozco tres libros de texto de Lengua Española para Enseñanza Secundaria de Adultos. Los tres contienen materiales excelentes que pueden utilizarse con provecho en el aula, pero, al mismo tiempo, son demasiado convencionales: se parecen demasiado a los de la ESO de los adolescentes, por lo que vienen a ser ejemplos de lo expuesto en el párrafo anterior. Además, están demasiado estructurados -son “sistemáticos” en lugar de “sistémicos”-, lo que dificulta su utilización en los dos cursos del Tramo y su adaptación a currículos y programaciones de aula particulares -es otro caso de “repertorios en conflicto”. Creo que el diseño de un verdadero libro de texto de Lengua para el Tramo III de EBPA está por hacer; tendría que ser una especie de cuaderno de recursos / manual de consulta con propuestas de actividades más adaptadas a metodologías del aprendizaje adulto -recursos para aprender a aprender, énfasis en la motivación, la autonomía, la participación, el diálogo y la interacción, las metodologías grupales, la interdisciplinariedad, la apertura al medio, etc. La solución ideal probablemente será siempre la autoedición creativa y de calidad; actualmente contamos con los recursos tecnológicos, pero su uso no se ve favorecido por el contexto institucional -falta de tiempo para la reflexión y para el trabajo en equipo, fundamentalmente.

## 2.5 Otros recursos.

La característica de nuestro tiempo es la sobreabundancia. Una vez más se hace necesario invocar aquí los enfoques semióticos y sistémicos, la noción de “repertorio”, es decir, la necesidad de definir “criterios de selección y de uso” al servicio de la intención comunicativa del currículo, que tiene que tener como meta última el crecimiento mental de los participantes. El peligro aquí es la dispersión, la evasión, la incongruencia.

Además de los abundantes materiales audiovisuales, multimedia e informáticos en general, el recurso de recursos por excelencia es Internet. A título de ejemplo, he aquí algunas páginas:

- [www.epdlp.com](http://www.epdlp.com) : más de dos mil textos de prosa poética -en sentido amplio- de toda la literatura universal, con biografías de los autores, etc.
- [www.ciudadseva.com/bibcuent.htm](http://www.ciudadseva.com/bibcuent.htm) : casi dos mil quinientos cuentos de toda la narrativa universal; interesante sección sobre el arte de narrar, etc.
- <http://webquest.org> ; [www.eduteka.org/webquest.php3](http://www.eduteka.org/webquest.php3) ; [www.aula21.net/tallerwq](http://www.aula21.net/tallerwq) : sobre la metodología de la webquest, para el uso didáctico de Internet.
- [www.cervantesvirtual.com/hemeroteca/signa](http://www.cervantesvirtual.com/hemeroteca/signa) *Signa*, revista de la Asociación Española de Semiótica y del Instituto de Semiótica Literaria, Teatral y Nuevas Tecnologías de la UNED.

## 2.6 Los dilemas de la didáctica.

¿Hay una didáctica específica de la Lengua Española para la EPA? ¿Pueden utilizarse sin más, *mutatis mutandis*, los principios y metodologías establecidos de manera general para esta materia? (González Nieto, 2001) Creo que, efectivamente, la enseñanza de la Lengua Española en la EPA necesita tener muy en cuenta las características diferenciales de este nivel educativo; pero se ve desde luego acuciada por cierta “orientación dilemática” que se deriva de la complejidad misma del área -y que se ve acentuada por el nuevo “academicismo” antes señalado (2.3)- y que, a mi entender, sólo puede resolverse mediante la decidida adopción de la perspectiva sociosemiótica y sistémica que he propuesto desde el inicio de este artículo. Algunos de estos dilemas merecen siquiera

una breve glosa:

-- Oral, escrito, audiovisual, digital. González Nieto (pág. 151) señala que planificar la enseñanza de la lengua supone definir muy bien la diversidad de situaciones de lo oral y de lo escrito y el peso que cada una debe tener en la actividad docente. Indica también que aquí reside una diferencia fundamental entre la enseñanza de la lengua española y la del idioma, pues ésta debe hacerse cargo de todo el sistema y de los usos cotidianos más elementales, de los que en gran medida puede prescindir la enseñanza de la lengua materna para centrarse en los usos menos espontáneos de la lengua oral y en la lengua escrita. Yo añadiría la integración de los sistemas audiovisuales y los de la cultura digital emergente, prestando especial atención a los fenómenos de interferencia, interacción y traducción. El dato esencial es que nuestros alumnos viven ya inmersos en ese ambiente semiótico: radio, televisión, cine, teléfonos móviles, *chats*, web, correo electrónico, etc., con los registros y usos lingüísticos que les son propios. El registro de lo escrito está llamado a ser el campo didáctico fundamental para el ejercicio de tal integración.

-- Uso y reflexión. El habitual conflicto, que a veces ha llevado a decisiones y escisiones drásticas, entre una didáctica centrada en el uso -capacidades de comprensión y expresión- y una didáctica centrada en la reflexión sobre el sistema -"gramaticalismo"- me parece un falso dilema. Todas las actividades de enseñanza de la Lengua, también las de uso, tienen un importante componente metalingüístico o metasemiótico -metacognitivo, si se quiere. Siempre se distinguen de las actividades del mismo tipo realizadas fuera de los contextos de aprendizaje. Lo que importa, pues, es no incurrir en tales escisiones, y una manera de hacerlo es definir cuidadosamente el repertorio "metalingüístico" (léxico, semántico, pragmático, sintáctico, estilístico, textual...), recordando que un repertorio debe contener, además de un "inventario", la articulación sistémica de sus elementos -reglas de combinación y de uso- en función de propósitos comunicativos determinados.

-- Lengua y Literatura. Aunque en la didáctica de la Lengua es un principio bien establecido el de la unidad de Lengua y Literatura, en la práctica suele producirse una separación más o menos advertida

**Ante la sobreabundancia de recursos hay que definir criterios de selección y de uso que estén al servicio de la intención comunicativa del currículo, cuyo objetivo es el crecimiento mental de los participantes.**

que produce también una falla metodológica y, por lo tanto, un déficit en el logro de los objetivos. Creo que la solución está en plantear siempre el sistema de la Literatura como incluido en el sistema de la Lengua, y el texto literario como un tipo de texto más, con sus características diferenciales, pero también comunes, y en relación de intertextualidad no sólo con otros tipos de discurso verbal, sino también con otros tipos de producciones semióticas -pintura, música, cine, etc. Además, incluso en niveles básicos, la presencia de la Literatura en el currículo debería ir abriendo el estrecho marco de la Literatura nacional para adoptar un enfoque comparatista, mostrando la interacción de sistemas literarios de diferentes lenguas y culturas y facilitando de esta forma una mayor comprensión intercultural.

### 3. FINAL

A mi entender, los principales problemas que se le plantean al Campo de la Comunicación en el Tramo III de la EBPA son comunes a todo el Tramo y derivan de un desplazamiento del repertorio "educación de adultos/as" a favor del repertorio "educación secundaria (obligatoria)". Creo que esta es la respuesta menos adecuada para el número creciente de adultos jóvenes que llegan de los institutos con una experiencia reciente de fracaso y se encuentran con "más de lo mismo". La respuesta adecuada iría precisamente en el sentido de un "reencuadre" de sus procesos formativos capaz de lograr una síntesis entre las necesidades de instrucción básica y una verdadera formación como adultos participantes en la vida sociocultural. El pensamiento relacional y los enfoques semióticos pueden hacer aportes decisivos para el logro de tal síntesis.

### BIBLIOGRAFÍA

- (2001) *Common European Framework of reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg, Council of Europe. (La traducción española puede consultarse en línea en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>, o descargarse en formato pdf desde <http://www.apinex.org/mre.htm>.)
- CANDELIER, M. (ed.) (2004): *lanua linguarum / The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: awakening to languages*. Graz, Council of Europe. (La totalidad de los trabajos del European Centre for Modern Languages puede leerse -o descargarse- en formato pdf, en versiones inglesa y francesa, en [www.ecml.at](http://www.ecml.at).)
- EVEN-ZOHAR, I. [1997]: "Factores y dependencias

**El pensamiento relacional y los enfoques semióticos pueden ser decisivos en la enseñanza de la lengua para sintetizar en los procesos formativos de los/as adultos/as las necesidades de instrucción básica y una verdadera formación como personas participantes en la vida sociocultural.**

en la cultura. Una revisión de la teoría de los polisistemas", en VV.AA. (1999): *Teoría de los Polisistemas*, estudio preliminar y compilación de Montserrat Iglesias Santos. Madrid, Arco/Libros.

---[1999]: "La fabricación de repertorios, supervivencia y éxito dentro de las condiciones de heterogeneidad", [www.tau.ac.il/~itamarez](http://www.tau.ac.il/~itamarez) (con otros trabajos de EVEN-ZOHAR traducidos al español y su obra completa en inglés).

GONZÁLEZ NIETO, Luis (2001): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*. Madrid, Cátedra.

GUTIÉRREZ, F. (1993): *Pedagogía de la Comunicación en la Educación Popular*. Madrid, Popular / O.E.I. / Quinto Centenario.

KORZYBSKI, A. (1994 [1933]): *Science and Sanity. An introduction to non-aristotelian systems and General Semantics*. New York, IGS. (ver también [www.time-binding.org](http://www.time-binding.org))

LOTMAN, I. (1996): *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid, Cátedra. (sobre Lotman: [www.infoamerica.org/teoria/lotman1.htm](http://www.infoamerica.org/teoria/lotman1.htm))

PICHON-RIVIÈRE, E. (1960): "Técnica de los grupos operativos", en (1985): *El proceso grupal*. Buenos Aires, Nueva Visión.

POSTMAN, N., y WEINGARTNER, Ch. (1975): *La enseñanza como actividad crítica*. Barcelona, Fontanella.

RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. (1988): "Por un análisis semiótico del currículo", en RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. (comp.) (1988): *Educación y comunicación*. Barcelona, Paidós.

VALS MARCOS, M. J. (2004): "Los jóvenes en la EPA", *Revista Notas*, nº 18, junio 2004.

## NOTAS

1. El concepto de "repertorio" es central en la Teoría de los Polisistemas, uno de los más recientes desarrollos de la Semiótica, próximo a la Semiótica de la Cultura de Iuri Lotman (1996) y la Escuela de Tartu y a los enfoques sistémicos aplicados a las ciencias humanas que derivan de la Teoría General de Sistemas. Su principal representante, el profesor Itamar Even-Zohar, partiendo de ciertas aportaciones del formalismo ruso y del esquema de la comunicación de Jakobson, reelabora este último con las siguientes (aproximadas) equivalencias: emisor =

productor; receptor = consumidor; mensaje = producto; código = repertorio; contexto = institución/mercado. Intenta llegar así a una teoría general de la producción y de la transmisión cultural que dé cuenta de la multiplicidad de sistemas en juego y de sus interacciones y transformaciones, explicando fenómenos de frontera y conflicto, interferencia, hegemonía, traducción, selección,... que se producen continuamente entre sistemas semióticos en contacto. El nivel de generalidad de la teoría permite aplicaciones muy diversas; algunos de los campos en que se ha venido utilizando son el de la traducción, el de los estudios sobre el canon y el de la interculturalidad. El concepto de "repertorio", que equivale aproximadamente al jakobsoniano de "código", tiene que ver en primer lugar con fenómenos de selección, y admite una aplicación inmediata al currículo en cuanto "selección de aquella parte de la cultura que se considera importante para transmitir" (Rodríguez Illera, 1988, pág. 75).

2. Subrayo "obligatoria" porque para el ECRO de un importante porcentaje de alumnos que acuden a los Centros de EPA la obligatoriedad del título de Graduado en Secundaria sigue siendo determinante, aunque la EBPA no tenga carácter obligatorio.

3. No sólo ahora, claro, a consecuencia de la implantación de la Secundaria, la coexistencia de los dos cuerpos de profesores con sus ECROs respectivos, etc; siempre ha existido esa tensión, con frecuencia expresada por los educadores de adultos como una reivindicación, la de no reducir la esfera de su actividad a una mera reproducción compensatoria -"segunda oportunidad"- de los objetivos y métodos del sistema obligatorio. Pero la situación actual parece haber vuelto a inclinar la balanza de este lado, más de lo que lo estuvo nunca con anterioridad.

4. "La metodología del Lenguaje Total tiene un asidero muy fuerte en la semiótica como 'la ciencia global del hombre y de sus relaciones con el mundo. (...) todas las operaciones de la práctica social -especialmente de la práctica educativa, añadimos nosotros- en su misma esencia son operaciones sígnicas'. Esta esencialidad sígnica hace que se fundamente el proceso educativo en la pedagogía de la comunicación, no solo por el comunicado -el mensaje, el contenido- sino sobre todo por la comunicación en sí misma y por la participación. Implicarse participativamente en el proceso a través de los diferentes pasos metodológicos lleva a encontrarle sentido -el propio sentido- al proceso. Esto es particularmente necesario en el mundo actual en el que los estímulos sígnicos son tan abundantes y al mismo tiempo tan alienantes y masificantes que sólo por el ejercicio permanente y metódico de interpretación (análisis semiótico) y de resemantización (expresión creadora) se puede dar con ese sentido que nos da sentido como seres humanos. La 'misión de la semiótica es descubrir las redes que vinculan y articulan a todos los seres del cosmos en sus dimensiones individuales y sociales' con el propósito de encontrar el significado de esas relaciones en vistas a la creación y recreación de estructuras más humanas, más justas y participativas." (Gutiérrez, 1993, pág. 24; las citas incluidas son de Rossi-Landi y otros: *Semiótica y praxis*. Madrid, A. Redondo.) Las primeras producciones de este método son de los años setenta del pasado siglo.



# Idioma extranjero: mitos y realidades en la adquisición de una segunda lengua en EPA

María Teresa Casero Álvarez

Profesora del Centro de EPA "Vista Alegre" de Madrid

## EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DE LAS PERSONAS ADULTAS

FRECUENTEMENTE, al comienzo de cada curso, algunos alumnos que empiezan el Tramo III de Educación Básica para Personas Adultas se acercan a mí preocupados con esta pregunta: "Pero... ¿yo también tengo que estudiar inglés? Saben que van a empezar a estudiar diversas materias obligatorias y aceptan que se tienen que enfrentar a las matemáticas, a las ciencias naturales... pero el inglés es otra cosa. Eso es para los jóvenes. A los adultos, piensa más de uno, se les debería permitir quedar exentos de esa materia y no pasar la vergüenza de tener que "decir tontorías" delante de los demás. Detrás de esta pregunta se esconden en realidad dos grandes cuestiones:

- 1) ¿Para qué necesito aprender inglés?
- 2) ¿Soy yo capaz de aprender inglés?

Y lo que es peor, en algunos casos, lo que realmente se esconde tras cada pregunta es una negación:

- 1) No necesito aprender inglés.
- 2) Yo no puedo aprender inglés.

Incluso cuando la cuestión no se plantea abiertamente, numerosas dudas planean sobre los alumnos al comienzo del curso sobre sus posibilidades de éxito en el aprendizaje del inglés.

Desde esta situación inicial surge con facilidad una barrera difícil de romper que muchas veces impide dar los primeros pasos en el aprendizaje de otro idioma. El objetivo de este artículo es intentar romper esta barrera, enfocando desde una perspectiva racional las dos preguntas señaladas arriba, para lo cual debemos reflexionar sobre algu-

nas ideas relativas al proceso de adquisición de una segunda lengua, ideas que, aunque se han convertido en creencias de amplia difusión, no han sido generadas sobre una base empírica.

## REQUISITOS PREVIOS: EL FACTOR EDAD

Hay un mito enormemente extendido sobre al proceso de adquisición de una segunda lengua: *los niños aprenden un idioma extranjero más rápido y con mayor facilidad que los adultos*. Este mito, la hipótesis "the-younger-is-better" (*mejor cuanto más joven*) no ha recibido contrastación empírica en contextos escolares. Más bien al contrario, los estudios a más amplia escala realizados hasta la fecha parecen confirmar los buenos resultados obtenidos por estudiantes de mayor edad.

- Un estudio realizado por Stern, Burstall y Harley en 1975 sobre 17.000 niños escolarizados en Inglaterra y Gales, mostró que, tras asistir 5 años a clases de francés, los niños que habían comenzado a recibir esta enseñanza a la edad de 11 años obtuvieron mejores resultados en las pruebas realizadas que los niños que habían empezado a la edad de 8.

**Hay razones suficientes para poner en duda el argumento de que a las personas adultas les cuesta más aprender inglés que a los niños. Esto quizá sea un mito enormemente extendido. Otra cosa diferente es saber que el buen aprendizaje de otro idioma es mayor cuanto más esfuerzo y tiempo le dediquemos.**

TABLA I: CALIFICACIONES EN INGLÉS DEL ALUMNADO DE TRAMO III DE EBA							
	Mayores de 59 años	Entre 49 y 58 años	Entre 39 y 48 años	Entre 29 y 38 años	Entre 18 y 28 años	NOSABE/ NO CONTESTA	TOTAL
<b>SOB</b>	0,0	25,0	0,0	0,0	23,1	0	11,9
<b>NOT</b>	0,0	25,0	10,0	0,0	23,1	0,0	14,3
<b>BIEN</b>	0,0	0,0	0,0	16,7	15,4	0,0	7,1
<b>SUFI</b>	100,0	25,0	40,0	16,7	15,4	50,0	31,0
<b>INS</b>	0,0	12,5	20,0	16,7	23,1	50,0	19,0
<b>NS / NC</b>	0,0	12,5	30,0	50,0	0,0	0,0	16,7
<b>TOTAL</b>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

- Otro estudio a gran escala realizado por J.B. Carroll también en 1975, patrocinado entre otros organismos por la UNESCO y realizado sobre 30.000 alumnos en ocho países, obtuvo resultados similares. Los niños más pequeños no obtienen mejores resultados en un contexto escolar tras unos pocos años de enseñanza formal.

Por supuesto, esto no quiere decir que los niños que comienzan antes a estudiar otro idioma tengan desventaja. Simplemente, si sólo vamos a dedicar 5 años al aprendizaje de una segunda lengua, es más eficaz empezar con 11 años que con 8. Cabría evaluar los resultados obtenidos por un grupo de alumnos que comenzara a estudiar inglés en un contexto escolar a una edad de 20 ó 25 años. No tenemos datos ni a favor ni en contra, pero ¿pensáis que sus resultados, tras 5 años de las mismas horas de trabajo semanal, serían mejores o peores que los de los niños de 8 años? ¿Y que los de 11? En cualquier caso, parece que hay razones suficientes para poner en duda el argumento de que a los niños les cuesta menos aprender inglés.

Pero claro, siempre obtendremos mejores resultados si dedicamos 10 años que si dedicamos 5, y para eso, sin duda es mejor empezar pronto. Esta es la gran ventaja de los niños: tienen muchos años por delante para seguir estudiando y aprendiendo. Un adulto raramente dispone del tiempo y de los recursos necesarios. Pero ¿por qué pensamos que a los más jóvenes les resulta más fácil? ¿Quizá estamos confundiendo la falta de dedicación con la falta de capacidad?

Sin pretender, desde luego, situar los datos que presento a continuación a la altura de los dos tra-

bajos citados más arriba, me gustaría añadir mi experiencia personal. Desde mi trabajo diario como profesora de inglés en un Centro de Educación de Personas Adultas tenía la sospecha de que esta idea tan extendida sobre la facilidad de los niños para aprender idiomas era simplemente un error. Veía con frecuencia cómo algunas madres de niños en edad escolar, que comenzaban a estudiar inglés por primera vez en nuestras clases, avanzaban a un ritmo tan rápido que en sólo 6 meses eran capaces de ayudar en los deberes a sus hijos que llevaban ya varios años aprendiendo inglés en el colegio. Cuando, hace unos años, a raíz de un curso nos planteamos realizar un trabajo de investigación, Carmen Aparicio Valdericeda, profesora del CEPA "Vista Alegre" y yo, decidimos obtener datos más precisos sobre este asunto.

Estudiamos los resultados obtenidos por los 42 alumnos adultos de Educación Básica (Tramo III o Secundaria) de nuestro centro durante el curso 1998-1999 y obtuvimos la distribución de calificaciones por grupos de edad que aparece en la Tabla 1.

El análisis de las calificaciones de estos alumnos no nos permitía establecer ningún tipo de relación entre edad y resultados académicos en la asignatura de inglés, ya que encontramos que el número total de aprobados era de 75% para las personas que tenían entre 49 y 58 años y de 77% para los que tenían entre 18 y 28, mientras que para los dos grupos intermedios el porcentaje era de 50% y de 33,4% respectivamente. El número de suspensos tampoco era significativo pues entre los más jóvenes el porcentaje era de 23% mientras en el grupo de edad inmediatamente superior era de 16%.

En conclusión, los resultados obtenidos en la encuesta no reflejan una relación directa entre el factor edad y los resultados obtenidos en la asignatura de inglés. Entonces, ¿dónde está la clave del éxito?

### LA ACTITUD: CLAVE DEL ÉXITO

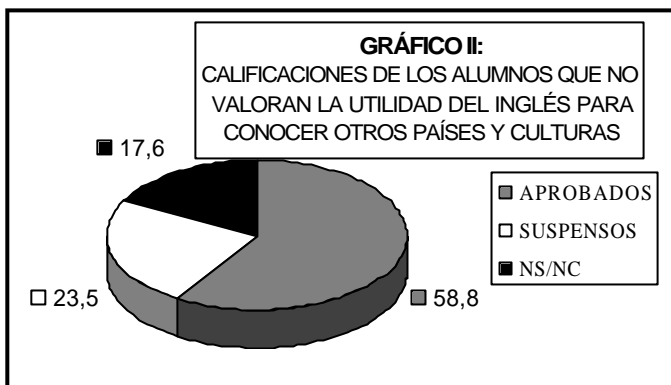
En este pequeño estudio del que hablamos, decidimos investigar si existía alguna relación entre las actitudes más abiertas de los alumnos hacia el conocimiento y la relación con otras culturas y los resultados obtenidos en el aprendizaje del inglés. Se pidió a los 42 alumnos que participaron en el estudio, en una encuesta personal y anónima, que señalaran una o varias de las siguientes razones por las que consideraban útil aprender inglés:

- Adquirir conocimientos.
- Aumentar sus oportunidades laborales.
- Conocer otras gentes y culturas.

En los gráficos I y II, se presentan los resultados académicos de los alumnos que han valorado la utilidad del inglés para conocer otros países y culturas frente a los que han elegido cualquiera de las otras dos opciones (o las dos) y no la tercera. El porcentaje de suspensos entre los alumnos que no consideran que el inglés sea útil para conocer otras culturas es de un 23,5 % frente al 6,5 % de los que sí valoran esta finalidad.

Una concepción que siente el conocimiento de otras culturas como algo deseable y posible a través del dominio de lenguas distintas a la propia parece ser un rasgo que marca el éxito en el aprendizaje del inglés por parte de los adultos en un contexto escolar, a cualquier edad. ¿Qué implicaciones puede tener este "pequeño descubrimiento" en nuestra práctica como profesores?

Trabajar en el arraigo de esta actitud en nuestros alumnos es algo común en la práctica docente en los Centros de Educación de Personas



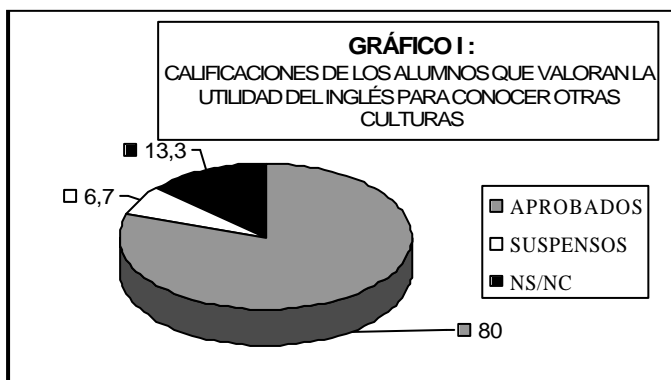
Adultas, pues la educación para la paz y para la convivencia multicultural son temas transversales muy vinculados al campo de la Comunicación. Pero ahora descubrimos que en la enseñanza del inglés en EPA este asunto tiene una especial relevancia. Si, como hemos observado, una actitud positiva hacia el conocimiento de otras culturas es un factor enormemente favorecedor del éxito en la adquisición de una segunda lengua, entonces, el fomentar esta actitud debe ser un objetivo prioritario en la clase de inglés.

Es frecuente que los alumnos que inician el Tramo III (o de Secundaria) de la Educación Básica de Personas Adultas no hayan tenido con anterioridad mucho contacto con culturas distintas a la suya a través de viajes, ocio, cine.... En algunos casos la única relación con gente de otros países ha sido con inmigrantes asentados en su entorno, cuya forma de vida no siempre resulta atractiva a sus vecinos. En el otro extremo, la cultura anglosajona se convierte a veces en símbolo del poder invasor y, muchas veces por el temor que despierta lo desconocido, es objeto de burlas y de rechazo.

Estas actitudes hacia las culturas extranjeras son caldo de cultivo para la falta de convivencia pero, como hemos visto, también hacen más difícil el aprendizaje de una lengua extranjera. Podríamos decir que, en ocasiones, nos encontramos en un círculo vicioso:

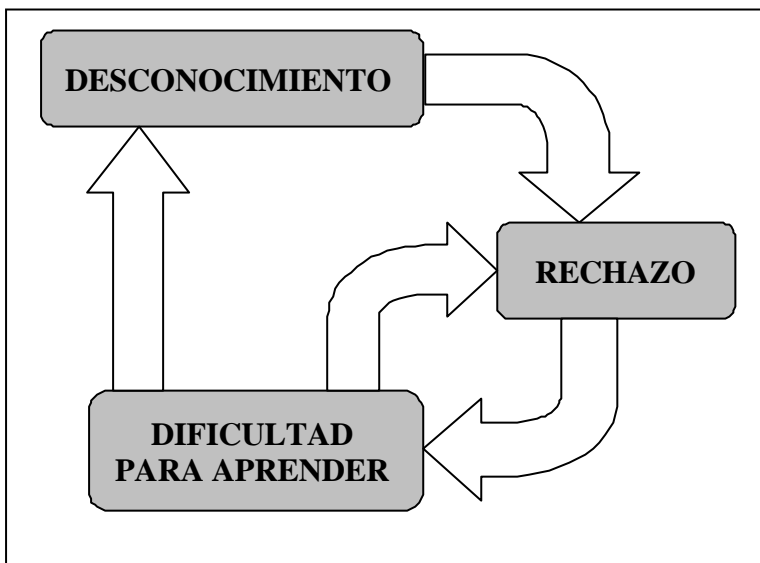
Creemos que el círculo se debe romper actuando en dos frentes de forma simultánea:

- En el primero tendremos que fomentar la valoración positiva por parte de los alumnos de lo que supone el conocimiento y contacto con otros países y culturas. Éste debe ser un contenido actitudinal fundamental en la programación de inglés de Tramo III (o de Secundaria) de la Educación Básica de Personas Adultas. En la práctica esto se puede plasmar de diversas formas, dependiendo de la metodología de trabajo que se utilice, pero siempre deberemos tener pre-



sente la necesidad de incluir nuestro objetivo prioritario de forma recurrente.

- En el segundo frente atacaremos el desconocimiento. La adquisición, aunque sea a nivel rudimentario, de un instrumento como la lengua inglesa, que no sólo es parte de otra cultura sino que es además la llave que nos abre puertas hacia muchas más, les dará un buen punto de partida para introducirse en otras formas de ver el mundo. No sólo aprenderán inglés, sino que les estaremos ayudando a convivir.



### LOS OBJETIVOS: SEAMOS REALISTAS

¿Y qué conocimientos pueden adquirir los estudiantes adultos de Tramo III (o de Secundaria) de la Educación Básica de Personas Adultas? Pues bien, aquí nos encontramos con otra idea preconcebida que nos pone las cosas difíciles: *lo importante es hablar; si no sabes hablar es como si no supieras inglés*.

Pensemos un poco en ello. ¿Por qué no leer? ¿No sería mejor decir que lo importante es comunicarse? Yo creo que los profesores de inglés lo sabemos: la comunicación es a veces oral y a veces escrita. Las dos son útiles, las dos necesarias. Es más, personalmente, hablo inglés muy de vez en cuando, pero lo leo y escribo frecuentemente. Yo diría que ésta es la situación más común: para muchos de nosotros la mayor parte de la información que recibimos en inglés es escrita.

El inglés escrito suele resultar mucho más fácil de manejar para los alumnos principiantes adultos: puede realizarse a un ritmo más lento, no requiere de habilidades fonéticas y no les causa tanta tensión. En cambio, tener una conversación en inglés sólo es posible con un buen dominio de

la comprensión y expresión oral, lo cual requiere entre otras cosas un entrenamiento motórico para pronunciar los sonidos con suficiente claridad, además de una velocidad considerable para cifrar y descifrar los mensajes.

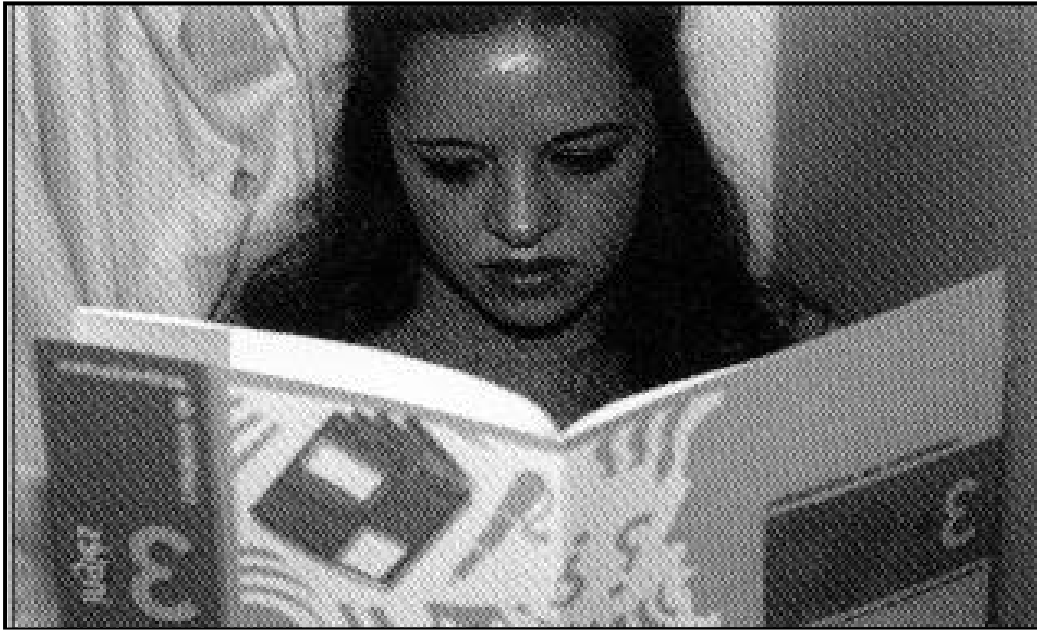
Añadiremos algo más: Stern (1983) considera que son necesarias 5.000 horas de clase para un buen dominio de un idioma y unas 1.200 para un conocimiento elemental. A nuestros alumnos les ofrecemos unas 70 horas aproximadamente en un curso. Parten de un desconocimiento total del inglés o como mucho de unas nociones rudimentarias. Prácticamente el único *input* de inglés que reciben es el que nosotros les proporcionamos en clase, no se encuentran en ningún programa de inmersión ni nada parecido. ¿Qué objetivos nos debemos proponer? Pues, claro está, proporcionados a nuestros medios. Me parece descabellado pensar que pueden terminar el curso con capacidad para tener una conversación sencilla en inglés. Bueno, sí, pero muy, muy sencilla. Es sabido que los alumnos principiantes suelen pasar por un período inicial de silencio durante el cual difícilmente pueden emitir mensajes, aunque el aprendizaje se está produciendo, utilizando una expresión informática, en “segundo plano”.

Los profesores lo sabemos. Además de haber estudiado metodología de la enseñanza del inglés, nuestra experiencia personal es inolvidable: la mayoría de nosotros (dejemos fuera a los afortunados bilingües) hemos pasado por el proceso de adquisición del idioma a lo largo de muchos años. ¿Cuántos años llevábamos estudiando cuando pudimos tener una conversación con éxito por primera vez?

El problema, casi siempre, son los propios estudiantes. La publicidad y las ideas preconcebidas les hacen creer que lo normal es conseguir hablar y entender al cabo de 3 ó 6 meses y cuando no lo consiguen, sienten que están fracasando, que no tienen capacidad para aprender inglés, que el inglés es muy difícil, que los ingleses son muy raros... y de todas formas, ¿para qué nos vamos a molestar en entenderlos? Pues no. No ser capaz

**Es fundamental fomentar actitudes positivas de los/as adultos/as hacia el conocimiento y contacto con otras culturas foráneas para así hacer más fácil el aprendizaje de las lenguas extranjeras.**





flexibilidad en la pronunciación de ciertos sonidos que puede sobrevenir con la edad. Por otra parte, la presentación del aparentemente caótico sistema de pronunciación inglés con cierto método y organización hace que los estudiantes se sientan más seguros en sus primeros pasos, lo cual es espe-

cialmente indicado para las personas adultas, que tienden a sentirse frustradas cuando no pueden clasificar, con criterios conocidos, los sonidos que oyen.

hablar inglés tras un año o dos de estudio es normal. Especialmente si el conocimiento que uno tiene de su propia lengua no es muy bueno, como suele ser el caso de quienes están en proceso de conseguir su Graduado en Secundaria.

Quizá hacer más explícitos los objetivos, e incluso negociarlos con ellos, evitaría más de un sentimiento de fracaso. Si nuestro objetivo es que entiendan textos simplificados "escritos" en inglés, que busquen y proporcionen información "escrita", deben saber que eso es un objetivo proporcionado a las horas de estudio que esperamos que dediquen a esta materia. Y si lo consiguen, es que han tenido éxito, aunque sigan sin entender casi nada cuando escuchan una canción o ven una película.

En ningún caso esto significa que "hablar" inglés no sea importante. Es el objetivo final y tenemos que trabajar para conseguirlo desde el principio. Pero no hay fórmulas mágicas: se consigue con muchas horas de escucha y repetición (de ejercicios, canciones, películas, noticias...) y con la ayuda inestimable de la fonética descriptiva, ciencia que debemos empezar a transmitir a nuestros alumnos desde el primer curso. Su conocimiento y práctica es el camino más fácil y eficaz para que las personas adultas que no van a aprender la lengua en su medio natural sino en un contexto escolar, tengan éxito a medio plazo. La capacidad de reflexión sobre la lengua que posee un adulto, mucho mayor que la de un niño, nos permite el uso de este recurso con muy buenos resultados y puede suplir la posible falta de

#### EL ESTUDIO: A NINGUNA PARTE SIN ÉL

No me gustaría terminar esta pequeña reflexión sin intentar romper otro mito: *aprenda inglés sin esfuerzo, en pocas semanas y sin estudiar: usted conseguirá hablar correctamente.* ¿Existen métodos milagrosos? Nadie lo ha demostrado. El único método que ha garantizado el éxito a quienes se lo han propuesto es el siguiente: estudiar. El inglés, al igual que las matemáticas, la biología o la historia, se aprende estudiando, y más horas de estudio se traducen siempre en mejores resultados. No hay magia: hay gente que estudia y métodos buenos. Eso es todo.

El trabajo diario es imprescindible. Una segunda lengua no se aprende sin esfuerzo y hay una regla de oro: si le dedicamos más horas, más y más rápido aprenderemos. Podemos motivar a los estudiantes para que sientan la necesidad de emprender el camino y enseñarles de forma eficaz para que aprendan bien, pero el éxito depende, sobre todo, de su propio trabajo. En nuestras manos está ayudarles a que lo disfruten, para que, con su título de Graduado de Secundaria bajo el brazo, decidan seguir aprendiendo inglés.

**Aunque se diga que lo importante es hablar otro idioma, teniendo en cuenta el tiempo que dedican los adultos/as de la ESPA al estudio de otra lengua, es mejor ser realistas y ver como un éxito el que entiendan las informaciones o contenidos que ven escritos en textos o a su alrededor.**

# Las Matemáticas en EPA: reflexiones y propuestas

*Javier Soriano Blanco*

*Profesor de Matemáticas del Centro de EPA "Alfar" de Alcorcón (Madrid)*

*"El libro de la naturaleza está escrito en símbolos matemáticos"*

Galileo Galilei (1564-1642)

La Educación Básica de Adultos/as se transforma y genera nuevas necesidades que antes no existían. En los últimos años se han producido cambios sustanciales especialmente en el Tramo III (o de Secundaria) de la EBA. La tipología del alumnado ha variado, podemos encontrar de forma mayoritaria:

- Alumnado de 16 a 20 años.
- Alumnado procedente del fracaso escolar, que no ha pasado por tramos anteriores en Centros de Adultos/as.
- Alumnado que persigue un título de forma rápida.
- Alumnado inmigrante.

Es claro que las características y circunstancias de toda esta amalgama de alumnos, incide de forma significativa en la convivencia y en el desarrollo de los procesos de enseñanza - aprendizaje. Desde esta perspectiva y sobre la base de la experiencia del trabajo en el aula, se pasa a analizar la situación de las Matemáticas dentro del escenario del Tramo III o de Secundaria de la EBA, poniendo de manifiesto algunas de las dificultades y prácticas que se deben evitar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las actitudes del profesor que se consideran básicas para impartir estas enseñanzas.

## DIFICULTADES DE LAS PERSONAS ADULTAS EN SU PROCESO DE APRENDIZAJE

Algunas de las dificultades que podemos encontrar en los procesos de aprendizaje de las personas adultas son:

- Pérdida de significación: la Matemática "formal" se desvincula de su experiencia.
- Dificultad para comprender la lógica de los

libros de texto.

- Incapacidad generalizadora: si se cambian las situaciones no se reconocen las analogías.
- Se fijan en los dibujos o en las formas, pero no en el significado.
- Obsesión por el empleo mecánico de fórmulas.
- No se atreven a demandar ayuda.
- Bajo nivel de comprensión de los enunciados, textos o mensajes orales y escritos.
- Serias dificultades a la hora de captar conceptos matemáticos.
- Incapacidad en la resolución autónoma de problemas.
- Cierta rigidez o poca amplitud de miras en la resolución de trabajos, ejercicios, problemas...
- Pretenden recuperar conceptos, procedimientos que adquirieron en su experiencia escolar, trabajo o en su vida cotidiana, independientemente de lo que se les quiera enseñar.

## PRÁCTICAS QUE SE DEBEN EVITAR

En la enseñanza de las Matemáticas para personas adultas la experiencia dice que existen algunas formas de actuar que debe evitarse. Aquí se muestran varias:

- Reducir las matemáticas a comunicar reglas, definiciones, procedimientos.
- Trasladar modelos de la enseñanza de los jóvenes a los adultos.

- Separar la relación entre la Matemática real y la del aula.
- La descoordinación interna en los programas.
- Transmitir un conocimiento estático de las Matemáticas.

## PAPEL DEL PROFESOR DE MATEMÁTICAS

La práctica docente real tiene mucho que ver con la concepción que cada cual tiene de lo que debe ser un profesor de Matemáticas, con las propias vivencias que como estudiante ha tenido y con la experiencia adquirida". (S. Llinares, 1990) Un currículo diferente como el de las Matemáticas de Tramo III (Secundaria) de Educación Básica de Adultos/as supone para el profesor algunos cambios:

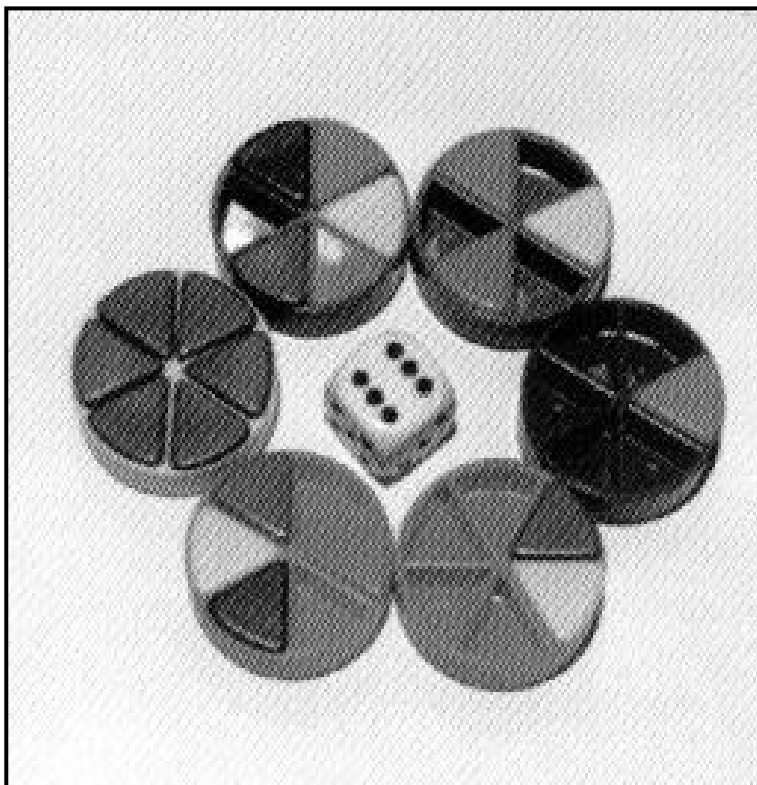
- La enseñanza de las Matemáticas "formales" debe reconocer el saber informal, se debe dialogar con esos saberes.
- El significado de las nociones matemáticas se consigue en interacción.
- El aprendizaje Matemático se basa en la respuesta a situaciones problemáticas dotadas de interés (significado).
- El profesor de matemáticas debe servirse de la estructura educativa del Centro: equipo directivo, docente, tutoría, departamentos, coordinación del Tramo III y TIC, evaluaciones, biblioteca y medios tecnológicos.

## ENFOQUES DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

En el marco de la dificultad de enseñar y aprender matemáticas "formales", la experiencia nos ha llevado a organizar los grandes bloques del currículum de Matemáticas de Tramo III (Secundaria) de Educación Básica de Adultos/as: los números, el álgebra, las funciones, la geometría, la estadística y la probabilidad, en unidades didácticas. En las citadas unidades se han intercalado los cuatro enfoques y contenidos siguientes:

### 1. Lenguaje matemático formal.

Se estudiarán definiciones, conceptos, opera-



(Autora: Omayra Rodríguez Irimia) Son fracciones. En la fotografía podemos observar todas las fracciones con denominador 6, como indica el dado. No hay  $0/6$ , puesto que es 0 y el 0 es como la nada, y la nada no se deja fotografiar. Así pues tenemos:  $1/6$ ;  $2/6$ ;  $3/6$ ;  $4/6$ ;  $5/6$  y  $6/6$ . Esta última es igual a uno, como también es uno el dado rodeado de fichas.

ciones, propiedades...

### 2. Las Matemáticas como herramienta.

Utilizaremos las Matemáticas "formales" para resolver problemas que sean próximos a la vida cotidiana de los alumnos y mostrando lo "ventajoso" de conocer el lenguaje matemático, con la intencionalidad de facilitar su funcionalidad.

Utilizaremos las nuevas tecnologías: el ordenador, la calculadora, ... como herramientas, elaborando y trabajando con programas adaptados a las necesidades y posibilidades de los alumnos.

### 3. La interconexión en Matemáticas.

Relacionaremos y diferenciaremos conceptos aprendidos en la unidad didáctica con otros conceptos del currículum.

### 4. Ampliación.

Se introducirán tramas de ampliación para mostrar al alumno la conexión de las Matemáticas con otros campos: ciencias, salud, humanidades y técnica...

Se recomendarán lecturas sugerentes y actividades lúdicas correlacionadas con la unidad didáctica.

## 5. Ejemplificación del método: unidad de los "números racionales".

El método propuesto para realizar el trabajo en el aula de cada una de las unidades didácticas se plasma con un ejemplo breve, por razones de simplicidad, relativo a los Números Racionales para impartir en el último curso de Educación Básica de Adultos/as (Tramo III o de Secundaria, 6°).

### 1. Lenguaje Matemático formal.

1.1. Fracciones.

1.2. Operaciones con fracciones.

1.3. Potenciación.

1.4. Números decimales.

1.5. Paso de fracción a decimal.

1.6. Paso de decimal exacto o periódico a fracción.

1.7. Número Racional.

1.8. Porcentajes.

### 2. Las Matemáticas como herramienta.

A.-Porcentajes, fracciones, decimales.

$$20 \% = 20 / 100 = 0,20 = 1/5$$

$$25 \% = 25 / 100 = 0,25 = 1/4$$

$$75 \% = 75 / 100 = 0,75 = 3/4$$

$$120 \% = 120 / 100 = 1,20 = 6/5$$

B.-Aumento porcentual del 12 %, multiplicar por 1,12

$$100 / 100 + 12 / 100 = 112 / 100 = 112 \% = 1,12$$

C.-Disminuciones porcentuales del 12 %, multiplicar por 0,88

$$100 / 100 - 12 / 100 = 88 / 100 = 88 \% = 0,88$$

D.-Aumentos y disminuciones porcentuales encadenados.

**Es preferible un modelo constructivista del aprendizaje para la asignatura de Matemáticas, y considerarla con una visión de producto inacabado y con un deseo de conocimiento compartido.**

$$3.500E \dots (+12\%) \dots 3.920E \dots (+20\%) \dots 4.740 \dots (-5\%) \dots 4.468,8E$$

$$3500E \cdot 1,12 \cdot 1,20 \cdot 0,95 = 4.468,80E$$

$$1,12 \cdot 1,20 \cdot 0,95 = 1,2768 = 127,68 / 100 = 127,68 \% = (100 / 100) + (27,68 / 100 = 100\% + 27,68 \%$$

$$3.500E \cdot 1,2768 = 4.468,80E.$$

Además, sabemos que la cantidad de 4.468,80E, está aumentada un 27,68 %, respecto a 3.500E.

### 3. La interconexión en Matemáticas.

- Conexión con la proporcionalidad, funciones. Analogías y diferencias entre los conceptos: fracción y razón. Ejemplos.
- Analogías entre los conceptos de: fracción equivalente, proporción, función lineal. Ejemplos.
- Conexión con la geometría: semejanza, homotecias, escalas. Ejemplos.
- Conexión con la estadística y la probabilidad: frecuencia relativa, la probabilidad de Laplace. Ejemplos.

### 4. Ampliación.

- Analogías entre las fracciones y expresiones escalares de magnitudes físicas: velocidad, tiempo (en movimientos uniformes). Masa inercial, aceleración, potencia...
- Trabajar con juegos: Tamgran, domino de fracciones, calculadora y fracciones.
- Recomendar lecturas: ARTUR C. CLARKE. *Cuentos de la Taberna del Ciervo Blanco*. Editorial Labor; C. A. BÜRGER. *Las aventuras del Barón de Münchhausen*. Alianza Editorial; PHILIP MORRISON Y PHYLIS MORRISON. *Potencias de Diez*. Editorial Labor.
- Los periódicos y revistas: trabajar con los porcentajes, decimales, fracciones...

A lo largo del artículo se ha pretendido aportar algunas claves que contribuyan a analizar la situación actual de la enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas en el Tramo III (o de Secundaria) de Educación Básica de Adultos/as. Se aboga por un modelo constructivista del aprendizaje y una visión de las Matemáticas como producto inacabado y como conocimiento compartido, sin olvidar altas dosis de ilusión y creatividad, siempre necesarias para dar un servicio de calidad.



# Ciencias de la Naturaleza en EPA: enseñar y aprender con gusto

*M<sup>a</sup> Isabel Aroza Salazar-Sandoval*

*Profesora del Centro de EPA "Ramón y Cajal" de Parla (Madrid)*

EN el año 1998 llegué al Centro de Adultos/as de Parla, no sin cierta inquietud hacia lo desconocido, pues compañeros míos me hablaban de la enseñanza de adultos/as como algo "distinto" pero sin especificar sus peculiaridades. Durante el curso "Formación de entrada para profesorado de nueva incorporación a Educación de Personas Adultas" se nos informó de algunos aspectos de la EPA pero fue necesario trabajar en el aula con el alumnado adulto para darme cuenta de sus características, dificultades, necesidades, etc. Anteriormente, había impartido Física y Química en diversos institutos (IES) y, quizá con suerte, casi siempre en el turno nocturno, lo que me hacía tener cierta experiencia con alumnos mayores, y esto me facilitó en gran manera mi labor docente con alumnado adulto.

Como se puede observar ya llevo unos cuantos años, pero cada curso es algo distinto y poco a poco voy cambiando los recursos empleados en función de las dificultades encontradas y de los logros obtenidos día a día. Y, evidentemente, cada año mi experiencia se va enriqueciendo con los valores que transmiten mis alumnos.

El primer planteamiento que siempre he hecho a la hora de entrar en un aula ha sido preguntarme cómo me hubiera gustado que me dieran una clase de Ciencias de la Naturaleza, qué es lo que me gustaría y qué no me gustaría que hiciera el profesor y conforme a estas premisas he intentado trabajar. En otras palabras, estoy segura que para poder abordar cualquier problema o situación, el camino más sencillo y, quizá, eficaz, es intentar meterse en la piel del que tienes enfrente.

Por mi condición de profesora del Cuerpo de Secundaria mi ámbito de docencia se limita a las clases de 6º de Educación Básica de Adultos/as y por tanto a ellas me voy a referir en el presente artículo en el que os presento una aproximación a mis experiencias.

## TODOS IGUALES, TODOS DIFERENTES

El alumnado que se matricula en el Tramo III (5º y 6º o Tramo de Secundaria) de Educación Básica de Adultos/as (EBA) es bastante heterogéneo. Con respecto a las edades, hay alumnos desde los 17 años hasta la edad de jubilación y más; con respecto a las inquietudes, hay alumnos que necesitan el título de Graduado en Educación Secundaria, otros estudian para poder ayudar a sus hijos y otros simplemente porque notan una carencia de conocimientos y quieren ampliarlos y actualizados. Éstos van suelen ser alumnos muy diversos: desde los que dejaron de estudiar hace 20 años hasta los que terminaron estudios el curso anterior.

En nuestro Centro impartimos clase en tres turnos: mañana, tarde y noche y cada turno suele presentar unas peculiaridades propias que se suelen repetir de año en año. Cada curso académico es algo diferente al anterior y cabe destacar que en los últimos años hemos ido observando un incremento de alumnos muy jóvenes (17-19 años) y desmotivados frente a una disminución del alumnado de 25 a 35 años con el que, en años anteriores, estábamos acostumbrados a tratar.

Durante el curso académico 2004-2005, y sin encontrar un motivo aparente, hemos visto incrementado este último sector de población y así, el turno de mañana está compuesto mayoritariamente por amas de casa de las edades citadas y una baja representación de jóvenes procedentes del fracaso escolar de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La mayor parte del alumnado de este turno no trabaja. Esos jóvenes procedentes de los IES cursaron esta asignatura en años anteriores. Las amas de casa, bien no la estudiaron en su día, bien no recuerdan los contenidos de la misma, por tanto su nivel de preparación es inferior al de los jóvenes. Sin embargo, al evaluar cada unidad didáctica se observa un mayor rendimiento en este tipo de alumnas que en el grupo de jóvenes.

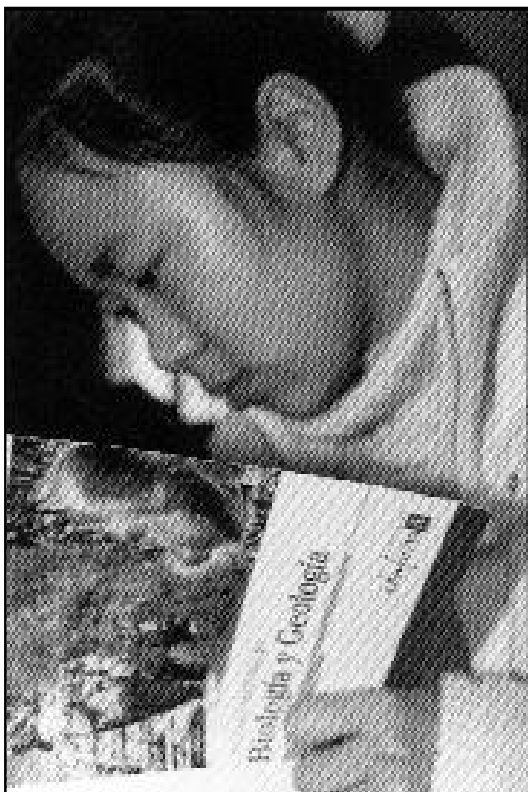
El turno de tarde es similar al de mañana, aunque en él la mayor parte del alumnado trabaja por cuenta ajena por las mañanas. El turno de noche está integrado en su mayoría por trabajadores por cuenta ajena, entre 25 y 35 años, tanto hombres como mujeres, cuya necesidad principal es obtener el título de Graduado en Secundaria por motivos laborales; estos alumnos conocen la asignatura, pero su nivel de preparación no es muy alto, sin embargo su rendimiento sí lo es.

Hay que tener en cuenta que el alumnado adulto tiene diariamente un tiempo limitado para realizar los estudios y que el nivel de exigencia día a día no puede ser el mismo que con el alumnado de la enseñanza obligatoria.

La conclusión que cabe destacar es que el esfuerzo personal, el interés y la necesidad de obtener un título, hacen que el alumnado sea capaz de vencer sus dificultades, aprender y, por tanto, como resultado final, obtener una evaluación positiva en esta asignatura.

## CONTENIDOS DE LA MATERIA Y SU ORGANIZACIÓN

Las Ciencias de la Naturaleza abarcan cuatro campos: Biología, Geología, Física y Química. Siendo necesario repartir estas áreas en dos cursos académicos, 5º y 6º de EBA, en nuestro Centro, en su día, lo hicimos en función de varios aspectos a tener en cuenta y que nos parecían importantes:



1. Los contenidos en cada curso académico debían poseer coherencia temática.

2. El grado de dificultad para el alumnado debía ser creciente según pasara de un curso a otro.

3. La necesidad de manejar las matemáticas con fluidez en alguno de estos campos era imprescindible.

4. La posibilidad de implantar libros de texto, uno por cada curso académico, ayudaba al alumnado.

La experiencia nos ha demostrado que los alumnos de 5º de EBA no presentan, aún, un grado de conocimientos y madurez adecuados para enfrentarse a problemas abstractos y matemáticos, por lo que hemos creído conveniente que Biología y Geología se impartan en el citado curso, trasladando Física y Química a 6º de EBA. De esta forma se da coherencia a la asignatura en cada curso, consiguiendo la posibilidad de utilizar textos adecuados y el alumnado de 5º tiene, durante todo el curso, tiempo y práctica para afianzarse en el uso de las matemáticas, hasta conseguir la fluidez necesaria para abordar Física y Química en el año siguiente, 6º de EBA. Incluso, siguiendo el planteamiento anteriormente citado, en 6º me pareció conveniente comenzar con Química, que supone el uso de unas matemáticas más sencillas y, a mitad de curso, cuando ya el alumnado maneja el álgebra con cierta facilidad, proseguir con Física.

De esta forma hemos podido implantar un libro de Biología y Geología en 5º y otro de Física y Química en 6º. No obstante, y como crítica a las editoriales, desearía que la oferta de textos para adultos/as fuera más amplia (es casi testimonial) ya que el número de libros adaptados a la enseñanza de adultos/as prácticamente brilla por su ausencia en el mercado español.

Como imparto las clases de 6º me voy a referir a las áreas de Física y Química a la hora de exponer mis reflexiones. En cuanto a las áreas de Biología y Geología, las mismas presentan unas características que a veces no son coincidentes de forma plena con la metodología y recursos que utilizo en Física y Química, a los que me voy a referir a continuación.

## APROVECHANDO RECURSOS: CASI TODO VALE

La diferencia importante a la hora de enseñar una materia a una persona adulta o a una adolescente es que la primera posee una experiencia

vital que no tiene la segundo. Este hecho nos abre una puerta hacia formas útiles en cuanto a una didáctica específica. El hombre y mujer adultos han ido observando a lo largo de su vida una serie de fenómenos naturales, que ocurren a su alrededor y que consideran normales pero que la mayor parte de las veces no saben explicarlos o incluso la interpretación que hacen de ellos es errónea y primaria.

La ventaja que poseemos los profesores de adultos es poder utilizar esa experiencia sobre la vida que tiene nuestro alumnado siendo imprescindible que seamos capaces de aprovecharla, haciendo que la metodología utilizada vaya enfocada en esa dirección. Por ejemplo, para abordar algunos aspectos del área de Química, el alumnado adulto posee en su casa un buen "laboratorio", sobre todo el ama de casa (una buena parte de mi alumnado pertenece a este colectivo), que es la cocina. La cocina se puede parecer a un laboratorio, con ciertas diferencias evidentemente, y a través de ella, se pueden explicar fenómenos como la disolución, separación de mezclas, cambios de estado, reacciones químicas, etc. y se puede entender qué es el jabón y cómo actúa, características de los plásticos, sustancias ácidas y básicas, pH, neutralización, etc. Todos estos fenómenos son conocidos por el alumnado adulto pero la mayor parte de las veces no son capaces de explicarlos, ahí es importante la intervención del profesor que usa la cocina como recurso didáctico.

Otros fenómenos como convección, radiación, combustión, reflexión, refracción de la luz, etc., también pueden ser tratados con la ayuda inestimable de la observación del propio hogar. Es una forma de acercar el mundo de la Química y de la Física sin esfuerzo y sin que el alumnado vea en estas materias algo abstracto e imposible de entender. Además, con ello evitamos la manida pregunta "y esto ¿para qué sirve?", puesto que muchas veces en el propio hogar tienen la respuesta.

Con el alumnado adulto y con el fin de acercar lo más posible ciertos aspectos menos cotidianos de la Ciencias, es útil y a veces necesario "teatralizar" ciertas situaciones. Con ello conseguimos que se acerquen lo más posible al problema a tratar, es decir, primeramente hay que llamar poderosamente la atención de algo que en principio parece difícil y abstracto y después, desde un punto de vista

más riguroso, llegar a la interpretación lo más correcta posible del fenómeno. Fenómenos como los enlaces químicos se pueden teatralizar y hacer que los átomos "cobren vida"; es un recurso algo infantil pero los alumnos se "enganchan" inmediatamente al problema y a partir de ahí son capaces de prever nuevas situaciones y resolver los problemas que les plantea el profesor.

**Es imprescindible que sepamos aprovechar en nuestra metodología de Ciencias Naturales la experiencia que tienen las personas adultas sobre la vida: por ejemplo, las relacionadas con el hogar o con su entorno próximo. Si a esto anterior añadimos la "teatralización" de situaciones o modelos y el uso del laboratorio o de programas de ordenador, el interés por la materia está asegurado.**

Suele suceder que para algunos compañeros míos de asignatura, esta forma de impartir Física y Química resulta poco seria, pero puedo decir en mi descargo que prácticamente el 100% de mi alumnado muestra un repentino interés por esta asignatura que anteriormente les

dio tantos quebraderos de cabeza y, al final, consiguen entenderla y evaluar positivamente. Siempre he creído que el profesor no debe avergonzarse de utilizar métodos poco academicistas para conseguir el interés del alumnado. Las clases no se deben dar desde lo alto de la tarima, hay que "bajar a la arena", hay que acercarse a la mentalidad del alumnado, porque nuestro objetivo es enseñar, y no se debe despreciar ningún recurso que haga más fácil e intenso el aprendizaje. Lo que perseguimos es que el alumno experimente que ha habido "un antes y un después" al cursar la materia. La satisfacción que se siente cuando "por fin" entienden y manejan conceptos y situaciones que para ellos han sido tradicionalmente imposibles, la conocemos los que nos dedicamos a la docencia.

Otro recurso importante es el laboratorio: nuestro Centro dispone de uno bastante amplio que poco a poco hemos ido dotando de material propio del mismo. El uso del laboratorio es imprescindible a la hora de observar *in situ* ciertos fenómenos que en el aula es difícil poner de manifiesto. Hace que el alumnado se acerque más a la Ciencia y a la forma en que en ella se trabaja. En el laboratorio, que también se debe utilizar como aula, el propio alumno realiza sus experimentos y llega a sus conclusiones, pero en el caso de que la práctica sea complicada o peligrosa para el alumnado, el profesor puede realizar una "experiencia de cátedra". Sea una u otra cosa, se observa un alto grado de interés en los alumnos cuando se lleva a cabo este tipo de experiencias y además se le motiva a ver la ciencia como algo cercano y nada abstracto. En definitiva, no sólo aprenden mejor los fenómenos expuestos, sino que desapa-

rece en ellos el temor hacia la dificultad de esta asignatura.

Por otro lado, el uso de modelos tridimensionales que representan enlaces entre átomos facilita el estudio de las estructuras de las moléculas, la formulación e incluso el ajuste de ecuaciones químicas, que tantos problemas trae al alumnado. Mientras que para otros aspectos de las ciencias, como Biología o Geología es muy útil el material audiovisual, en el caso de Física y Química no he encontrado hasta ahora material adecuado.

El uso de programas de ordenador, como algunos que simulan un laboratorio, es muy interesante, sobre todo, para centros que no disponen de dicho laboratorio en la vida real. Los juegos relacionados con la Física y la Química podrían resultar útiles a cierto tipo de alumnos, pues a través del juego se puede captar su atención por esta asignatura. En mi caso, uso poco este recurso, dado que aunque nuestro Centro está dotado de un gran número de ordenadores, no hay el suficiente como para que una clase con más de 35 alumnos pueda darse utilizando este recurso.

## TRANQUILIZAR Y FACILITAR

La primera dificultad con que me encuentro a la hora de comenzar cada curso académico es el temor que presentan algunos alumnos a enfrentarse a esta asignatura, bien porque en su día no fueron capaces de entenderla o bien porque no la han cursado nunca y conocen, por otras personas, que el mayor número de suspensos se suele dar en este área.

Para solventar este problema es muy importante la labor del profesor, sobre todo, durante los primeros días de curso. Hay que intentar que el alumnado se sienta tranquilo, facilitarle las cosas, no infundir miedos extra; hay que darle confianza e insistir que esta asignatura a nivel de Tramo III o 5º y 6º, no presenta mayores dificultades que otras. Sé que esto es un handicap al que nos enfrentamos todos los profesores de Física y Química, pero en la enseñanza de adultos

hay que tener especial cuidado pues, al ser una enseñanza no obligatoria, muchos alumnos por miedo y desinformación pueden "tirar la toalla" y no ver completados sus estudios.

Otra dificultad con que nos enfrentamos es lo costoso que resulta eliminar del alumnado adulto ciertas ideas previas erróneas. Una de las características del alumnado adulto, y es una de las ventajas a la hora de trabajar con ellos, es su conocimiento de la existencia de ciertos fenómenos, pero el problema tiene su origen en que frecuentemente estos conocimientos están basados en la sabiduría popular sin base científica, anuncios publicitarios engañosos, lecturas erróneas, etc., por ello, ciertos hechos están tan arraigados en su mentalidad que al profesor le resulta extremadamente difícil cambiar esa idea errónea por otra verdadera. Teóricamente con una metodología y unos recursos adecuados para cada situación se puede hacer que eliminen esas ideas falsas, aunque tengo que reconocer que generalmente esas ideas están tan sumamente arraigadas que no tengo muy seguro si al final llegan a desterrarlas por completo. Frecuentemente el lenguaje coloquial no se corresponde con el científico o, mejor dicho, lo que decimos no tiene fundamento científico, por ejemplo confundimos "dirección con sentido", "densidad con viscosidad", "fuerza con energía", "cocer con ebullición"... Todo esto supone un conflicto a la hora de abordar un tema, puesto que eliminar esta forma de expresarse presenta un gran esfuerzo que no siempre podemos lograr.

## AMPLIANDO CONOCIMIENTOS

En el Tramo III (Secundaria) de la Educación





Básica de Adultos/as, además de la asignatura anteriormente citada, el alumnado ha de superar dos asignaturas optativas pertenecientes a este campo, una en 5° y otra en 6° de EBA. Voy a referirme a las asignaturas optativas autorizadas para 6° de EBA que se dan en mi centro: "Física y Química de los productos de consumo" y "Las personas y los seres vivos". Entiendo que las asignaturas optativas deben ser una ampliación de conocimientos para el alumnado, bien por lo práctico de la asignatura, bien porque aborde temas del currículo lo suficientemente importantes como para hacer de ellos capítulo aparte.

Con el transcurrir de los años observé que había una carencia de conocimientos por parte del alumnado adulto con respecto a ciertos fenómenos muy próximos a la sociedad en la que vivimos. Una de las actividades frecuentes, y desde mi punto de vista, altamente didácticas, es comentar en clase informaciones científicas que se hayan divulgado en periódicos o televisión el día anterior. Así, en estos medios de comunicación surgía cada semana un aluvión de noticias sobre el Proyecto Genoma, la clonación, los alimentos transgénicos, el hombre de Atapuerca, el hallazgo de nuevos fósiles, etc., e incluso todo esto se prestaba a la existencia de debates éticos en los que mis alumnos no estaban dispuestos a participar pues no conocían estos hechos y no podían decantarse en ningún sentido. Por ello, en su día, creí conveniente realizar la programación de una asignatura optativa que incluyera todos estos temas. De ahí surgió "Genética y Evolución" que daba respuesta a todos o casi todos estos fenómenos. Esta asignatura nos fue autorizada y su impartición ha sido un éxito pues el alumnado que la eligió fue capaz de entender muchas noticias que sobre estos temas se estaban difundiendo de una forma casi continua. Además esta asignatura permite al alumnado adulto entrar en debates como "clonación sí o no", "transgénicos sí o no", etc., con un grado aceptable de conocimientos.

Por otro lado, también fui consciente de la precariedad de conocimientos que el alumnado adulto tenía sobre las medicinas, sus vías de administración, las interacciones con otros medicamentos, las dosis, etc., es decir, en definitiva, no eran capaces de entender los prospectos de los medicamentos y frecuentemente se automedicaban. Además, confiaban en exceso en las plantas medicinales, las compraban a granel en herbolarios y las consumían sin tener en cuenta las dosis más favorables, los efectos secundarios, las interacciones, etc.

Por este motivo aprecié la necesidad de que el alumnado adulto y, sobre todo, el ama de casa, conociera todo lo necesario sobre los medica-

mentos para evitar el uso indebido de ellos. Por ello preparé la programación de una asignatura optativa de nombre "Los Medicamentos", en la cual aparecieron todos los aspectos anteriormente citados y que daba respuesta a las dudas que tuviera al respecto el alumnado adulto, concienciando a esta población de lo perjudicial que puede llegar a ser la automedicación. Esta asignatura ha sido autorizada a impartirla aunque, por motivos personales, aún no la he podido poner en marcha durante el presente curso, pero creo que en el próximo será ofertada al alumnado de 6° de EBA.

La metodología y los recursos que suelo utilizar en estas asignaturas se diferencian, en cierta medida, de los que empleo con Física y Química; creo que estas materias deben ser eminentemente prácticas, por la filosofía de las mismas, y, evidentemente, el uso de artículos de periódico, revistas especializadas, visualización de fósiles, prospectos, etiquetas, etc., es sumamente útil a la hora de trabajar con estas materias. Cada asignatura presenta sus peculiaridades y ello entraría dentro de otro capítulo, que en este momento no voy a abordar.

**Las asignaturas optativas deben ser eminentemente prácticas de ahí la necesidad de una metodología y unos recursos diferentes a los de las asignaturas troncales. El entorno próximo o el contexto vital pueden conformar asignaturas optativas muy útiles: por ejemplo "Los Medicamentos" optativa que surge de la experiencia propia o "Genética y evolución" optativa hecha a partir de las informaciones científicas que se divulgan en los medios de comunicación.**

No debemos perder de vista que la labor del docente es transmitir conocimientos útiles. Nuestro trabajo consiste en educar y enseñar, pero educar y enseñar para la vida, para la vida real. En estos tiempos en que estamos recibiendo continuamente información acerca de lo que acontece en nuestro planeta, no podemos permitir que el alumnado encoja los hombros al no encontrar respuesta a sus dudas: "por qué", "cómo sucede", "qué es lo que pasa"...

Es posible que todo cuanto relato en este artículo pueda parecer obvio, pero forma parte de mi experiencia docente en este sector durante casi siete años. Ahora bien, si a algún lector le sirve en su labor docente, aunque sea en una fracción pequeñísima, o consigo arrancarle una sonrisa de complicidad, me doy por satisfecha.

# El Campo de las C. Sociales: alentar la curiosidad en los/as adultos/as

*Elena del Pozo Manzano*

*Profesora del Centro de EPA "Dulce Chacón" (Madrid)*

## CIENCIAS SOCIALES: INTERROGAR, INTERPRETAR Y APRENDER A PARTIR DE LOS ACONTECIMIENTOS

La exposición acerca de la experiencia personal en la docencia del Campo de la Sociedad en el Tramo III (o de Secundaria, ESPA) de Educación Básica de Personas Adultas se va a iniciar haciendo una declaración que puede resultar paradójica en principio, pero que se intentará hacer comprensible en las líneas que siguen: la transmisión de los conocimientos de Ciencias Sociales debe ser divertida, sin olvidar lo que dijese Chesterton<sup>1</sup>, que divertido es lo contrario de aburrido, no de serio.

En las líneas que siguen se pretende transmitir una experiencia en la Enseñanza del campo de las Ciencias Sociales en el Tramo III (o de Secundaria, ESPA) de Educación Básica de Personas Adultas en el CEPA "Dulce Chacón". Todas las propuestas que se van a hacer han sido experimentadas, con mayor o menor éxito, en el centro y la pretensión de la autora de este artículo es reflexionar acerca de los resultados obtenidos y animar a los docentes de otros centros a aplicarlas o adaptarlas a sus necesidades educativas.

Escribimos "Ciencias Sociales" con mayúscula, como todo aquello que no se entiende sin invertir esfuerzo y dedicación en su estudio, lo que tiene tantas interpretaciones y matices que, en ocasiones, nos resulta inabarcable. Hablamos de la historia o de la geografía de un continente, de un país y nos referimos a una serie de acontecimientos atronadores y fechas solemnes, hablamos de naves que arden, gobiernos que caen y torres que se alzan, de monarcas que huyen ante ejércitos que se acercan, fronteras que surgen o desaparecen, de movimientos de tierra y huracanes que arrasan ciudades enteras,... Pero eso, por completo que pudiera parecer a simple vista, no es más que la parte visible de las cosas. Existen unas fuer-

zas profundas en todos estos sucesos que no deben pasarnos desapercibidas. Para quienes las Ciencias Sociales son nuestro territorio, encontramos en ella algo que, en esencia, nos hace diferentes a los demás seres vivos: el hecho de ser capaces de interrogarnos acerca de todos esos acontecimientos para aprender de ellos, interpretar nuestro presente y tratar de mejorar el futuro. Desde esta perspectiva, estudiar las Ciencias Sociales es estudiar la biografía de la Tierra y de los humanos que la han poblado desde los orígenes.

Esta es una reflexión que hacemos con frecuencia los docentes de este campo de conocimiento cuando comienza un nuevo curso y con él la labor más difícil: motivar a los alumnos a acompañarnos en esta empresa soslayando las reservas que de entrada tienen hacia una materia que, para muchos de ellos, es aburrida. Es el momento de "aterrizar" en el aula para hacer útil todo aquello que teníamos asumido como conocimiento fundamental y sentido común.

## LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO DE ESPA Y SU TRATAMIENTO EN EL CAMPO DE LA SOCIEDAD

La premisa de la que partiremos al hablar del alumnado de Tramo III (o de Secundaria, ESPA) de Educación Básica de Personas Adultas es el deseo de que nuestro trabajo se inserte de forma real en la educación permanente: enseñar a aprender; la mejor inversión que cualquier persona puede hacer en sí misma. Por otra parte, nuestra expe-

**La enseñanza de las C. Sociales no debe ser aburrida sino divertida, aunque con seriedad nos interroguemos sobre los acontecimientos para aprender de ellos, interpretando el pasado y nuestro presente.**

riencia en la Educación de Adultos/as nos ha enseñado que el elemento ante el que los adultos reaccionan con mayor motivación es el desafío.

Los/as alumnos/as con los que trabajamos los docentes de ESPA tienen un perfil muy heterogéneo que, sin embargo, ha seguido una tendencia muy marcada en los últimos cursos y que clasificamos en tres grupos. Por una parte, nos encontramos a los/as alumnos/as con responsabilidades laborales y familiares, con poco tiempo que dedicarle a sus estudios pero muy motivados y con capacidad de esfuerzo. Suelen ser los alumnos más mayores y aquellos jóvenes que, una vez llegados al mundo laboral, comprenden que la única forma de promoción pasa por la obtención del título de Graduado en Secundaria.

Junto a ellos están los alumnos que han fracasado en las enseñanzas de régimen general y asisten, en ocasiones obligados por sus familias, al CEPA con la esperanza de obtener el título con relativa facilidad o a la espera de que, mientras lo intentan, surja algún trabajo. A estos perfiles de alumnos se han sumado desde hace ya algunos años el tercer grupo, un colectivo en aumento con unas necesidades educativas concretas: el alumnado inmigrante, con o sin titulación de su país de origen. En este grupo de alumnos, el nivel de absentismo y abandono es alto, bien por motivos laborales (abandonan cuando consiguen un trabajo, como es el caso de muchos alumnos de 5º de ESPA), bien porque no consiguen adaptarse al sistema educativo español. A ello hay que unir el hecho de que el número de alumnos que deciden realizar sucesivamente los dos cursos del Tramo III (5º y 6º) en un mismo centro es muy reducido, lo que supone una rémora para la continuidad en los programas (en lo que respecta a la formación completa del alumnado de este Tramo).

Ante estos perfiles, nuestro reto en el Campo de las Ciencias Sociales va a consistir en: diseñar unas líneas de actuación que nos ayuden a unificar al alumnado, extraer el máximo posible de su trabajo y de su experiencia personal, prepararles para el mundo laboral y, sobre todo, motivarles a seguir una línea de aprendizaje permanente que les ayude a reciclar sus conocimientos para adaptarlos a su trayectoria vital. Los docentes de la Educación de Adultos/as nos vemos en la necesidad de romper la rigidez de los sistemas educativos clásicos, para lo que es importante tener en cuenta los valores que las personas adultas aportan. Su bagaje formativo y su experiencia educativa anterior les hace, en muchas ocasiones, vulnerables al fracaso si no se les ofrece una forma de trabajo distinta. Pero un aspecto a su favor es la fidelidad a sus intereses, elemento que, por defini-

**En cada eje temático de las C. Sociales debemos plantearnos un objetivo concreto y realista pues una materia tan compleja y unas aulas tan heterogéneas nos pueden hacer perder en disgresiones vanas.**

ción, hace del adulto un ser comprometido. Debemos aprovechar este activo y potenciarlo sin olvidar su afán por conocer objetivamente sus resultados, para que éstos le motiven y le estimulen a seguir estudiando.

### LOS CONTENIDOS DE LA PROGRAMACIÓN DEL CAMPO DE LA SOCIEDAD PARA EL TERCER TRAMO DE EBA O ESPA.

El segundo obstáculo que tenemos que salvar radica en la extensión de los contenidos, su complejidad y el limitado número de sesiones de que disponemos para trabajarlos en profundidad. Tendemos a programar todos los contenidos aun sabiendo que es prácticamente imposible trabajarlos todos, por lo que solemos flexibilizar la programación centrándonos en cubrir unos objetivos que consideramos de especial interés para nuestro alumnado en un contexto de educación permanente que también queremos que sea "recurrente". El alumnado de ESPA es diverso en el ámbito de conocimientos y capacidad de trabajo, a veces tiene carencias de comprensión lectora y dificultades de escritura (que aumentan en el caso cada vez más numeroso de alumnos inmigrantes) y cubrir estas carencias se convierte en una prioridad que no podemos ignorar por más que ello altere la temporalización que se hizo a principios de curso. En una sociedad plural, cambiante y en permanente movilidad, los docentes nos vemos obligados a adaptar nuestros sistemas de trabajo a las nuevas formas de aprendizaje.

Propondremos unos objetivos que aumenten el nivel de concreción y eviten que nos perdamos en disgresiones vanas que no van a conseguir sino que perdamos la perspectiva ante un aula muy heterogénea, impartiendo una materia de no menor complejidad. Si dividimos nuestro campo de conocimiento en sus cuatro grandes áreas de trabajo como ejes temáticos: Geografía, Historia, Arte y Economía, el diseño de un objetivo concreto para cada uno nos facilitará estructurar después los contenidos y tratarlos en el aula:

- Geografía: queremos que los alumnos aprendan a interpretar planos y mapas y que conozcan las herramientas de trabajo de los geógrafos.
- Historia: es importante que entren en contac-

to con los contenidos de la programación, correspondientes a la Historia Contemporánea, con especial atención a la historia reciente de España.

- **Arte:** en la materia optativa de 5º *Arte y vida*, tratamos de introducir al alumnado en la interpretación y el disfrute de las obras de arte como patrimonio de la humanidad y contribución a su propia cultura artística.

- **Economía:** en la materia optativa de 6º relativa a *La Economía y el mundo del trabajo*, pretendemos introducir al alumnado en la comprensión del lenguaje económico y la interpretación de los datos estadísticos que suelen aparecer en las páginas sepias de los periódicos.

Al agrupar los contenidos de la programación del campo de las Ciencias Sociales en torno a los cuatro ejes señalados, nos podemos encontrar con el inconveniente de que los alumnos perciban que estos contenidos son conocimientos estancos que nada tienen que ver unos con otros. A ello tenemos que unir el hecho de que gran parte de ellos apenas han tenido contacto con la Geografía o con la Historia Contemporánea (dependiendo de su origen educativo), por lo que intentaremos “cubrir las lagunas” que consideramos más significativas para ellos. Proponemos intercalar actividades de una y otra área de conocimiento, como la elaboración del mapa físico y político de África con el estudio de la expansión colonial o el mapa político de Europa al tratar el tema de la ampliación de la Unión Europea; comentar gráficos y cuadros estadísticos sencillos sobre datos económicos de las distintas fases de la Revolución Industrial y, a la vez, pedirles que busquen en la prensa los indicadores económicos relativos a industria y energía; buscar obras artísticas representativas del momento en que se estaba produciendo la Primera Guerra Mundial,...

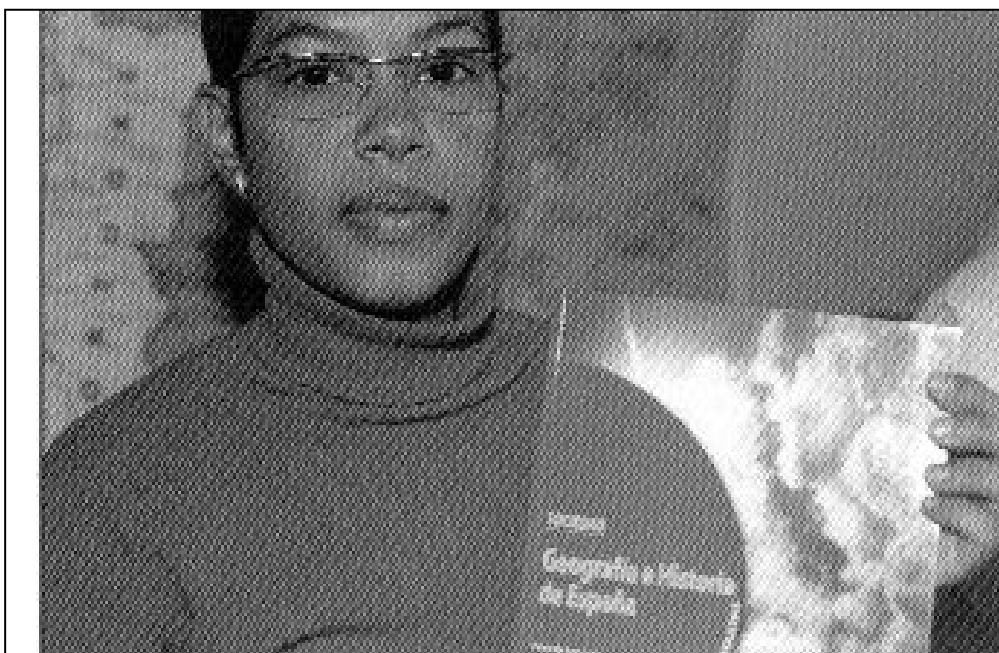
Al desarrollar el bloque de la programación correspondiente a Geografía de la población, podemos estudiar, simultáneamente, los contenidos de Geografía física, los de Geografía humana y económica y la interacción con aspectos de cooperación internacional y

desigualdades entre el Norte y el Sur. Podemos pedirles que elaboren mapas mudos físicos y políticos de cada uno de los continentes con una periodicidad bimensual. Es una actividad práctica, y por lo tanto motivadora, en la que normalmente tienden a recordar que había contenidos que ya habrían trabajado en algún momento de su vida pero que permanecían en el olvido; aunque, muchos alumnos nos hicieron saber que era la primera vez que se acercaban a la geografía de continentes poco conocidos para ellos, como Asia u Oceanía.

Al estudiar los períodos históricos, no nos vamos a detener sólo en qué sucedió, sino que vamos a intentar dar respuesta a las siguientes cuestiones:

- ¿Cuáles fueron “las causas”?
- ¿Quiénes fueron “los protagonistas” y por qué actuaron así en ese “momento”?
- ¿Cuáles han sido “las consecuencias” y cuáles “las evidencias” que tenemos de ello?

Si al finalizar cada unidad didáctica somos capaces de responder a estas preguntas, sin emitir juicios de valor gratuitos, así como analizar y comprender las razones para que todo esto sucediera, habremos logrado nuestro objetivo. Paralelamente, no deberíamos perder la perspectiva de los acontecimientos políticos que se estén produciendo en España (elecciones generales, referéndum, participación activa en una guerra,...). La forma que proponemos consiste en dedicar los últimos quince minutos de cada sesión semanal a analizar un recorte de prensa significativo sobre un tema que no nos aleje de la programación pero que sea de la suficiente actualidad





como para captar su atención; otra manera es la celebración de un debate moderado por uno de los alumnos sobre ese u otro tema. Este es un recurso que atrae a todos los alumnos, pero uno de los más difíciles de utilizar porque tienden a hacernos perder la perspectiva del tema y dirigirlo hacia otros derroteros que, a veces, no nos interesan.

En cuanto a la materia optativa correspondiente a nuestro campo: *La Economía y el mundo del trabajo*, suele ser atractiva para los alumnos de 6º, razón por la cual año tras año la eligen con la intención de que les introduzca en el confuso lenguaje económico y les ayude a interpretar los contratos de trabajo. De hecho, muchos de nuestros alumnos de ESPA en el CEPA "Dulce Chacón" consideran que es una de las áreas de más inmediata aplicación práctica ya que, la mayor parte de ellos, alternan sus estudios con alguna actividad laboral y necesitan conocer sus derechos y deberes como trabajadores, por lo que nuestro objetivo concreto va a ser tratar de responder a esas expectativas.

Una vertiente que nos parece especialmente interesante es permitir un tratamiento interdisciplinar de los temas clave que analizamos en el aula, por ejemplo la colaboración con el profesor del Campo de la Comunicación en la creación de un periódico. De esta forma estaremos trabajando conjuntamente objetivos de ambos campos. El enfoque interdisciplinar da seguridad al alumno quien, a medida que avanza en las distintas materias, es consciente de que está ampliando sus conocimientos en un contexto global. A partir de aquí, el alumnado puede pasar a profundizar en aquellos aspectos en los que se sienta particularmente interesado, de modo que se le permita ejercer progresivamente su autonomía y su libertad de decidir su itinerario formativo.

Determinados *a priori* los objetivos que queremos alcanzar, vamos a desglosar el proceso mediante el cual trataremos de conseguirlo.

## METODOLOGÍA Y DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN ESPA

La práctica inexistencia de manuales específicos del Campo de la Sociedad para los alumnos de ESPA (5º y 6º curso de Educación Básica de Adultos/as), a la vez que nuestros deseos de ofrecer una forma de trabajo diferente, nos obliga a buscar cada vez más recursos didácticos; ardua tarea que muchas veces nos desborda. Por ello es necesario que establezcamos unos criterios para su selección:

- Los recursos deben ser autosuficientes para

favorecer la enseñanza en el aula pero también el aprendizaje autónomo.

- Deben ser claros en la presentación de contenidos y ricos en actividades, de forma que los alumnos estén continuamente poniendo a prueba su comprensión en Ciencias Sociales.

- Pueden sugerir materiales complementarios que los alumnos puedan encontrar con facilidad (utilizando prensa, Internet o acudiendo a bibliotecas).

- El soporte impreso debe complementarse con otros gráficos y audiovisuales (cuadros, mapas, diapositivas, extractos de vídeos seleccionados,...).

### Fichas de trabajo y estudio

Teniendo en cuenta estos criterios, los aplicaremos en la elaboración de las "fichas de trabajo" correspondientes a cada unidad didáctica de nuestra programación y que normalmente utilizamos en el aula, por lo que las dividiremos en varias partes:

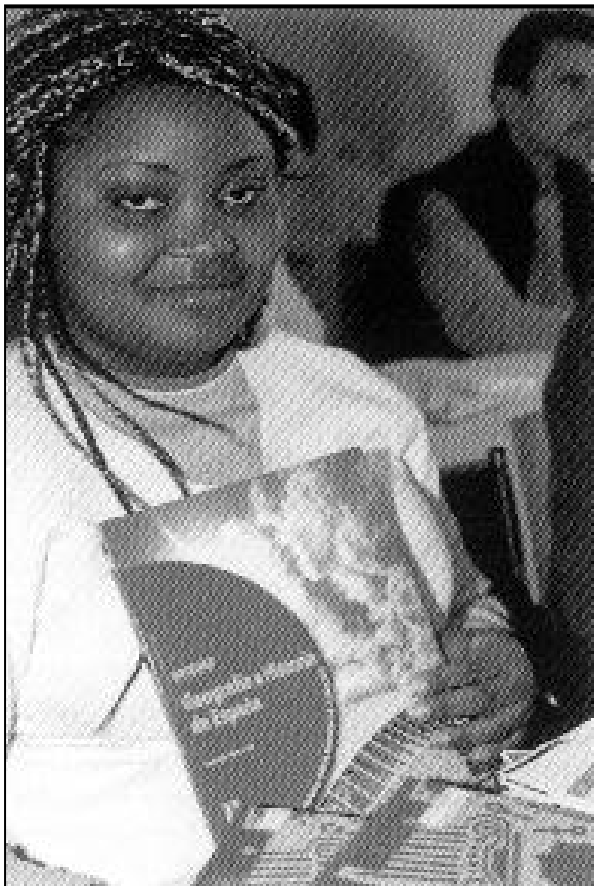
- Inicialmente se puede utilizar un texto seleccionado como presentación del tema (p.e. un extracto del *Manifiesto Comunista* y otro relativo al anarquismo junto a una fotografía de Marx, Engels y Bakunin), acompañada de alguna actividad que sirva para recordar los conocimientos previos de los alumnos.

- Seguidamente se desglosan los contenidos del tema en torno a las causas, desarrollo y consecuencias de todos los procesos (no sólo al estudiar las Guerras Mundiales, sino también respecto al crecimiento de población o a los problemas medioambientales). La teoría es estudiada por todo el grupo con el profesor, en el aula.

- La ficha puede incluir actividades individuales, en pequeño y gran grupo, con el objeto inicial de consolidar el grupo para posteriormente aprovechar el conocimiento individual de cada uno en beneficio colectivo.

- Es aconsejable que se complete con lecturas complementarias, especialmente dirigidas a aquellos alumnos más motivados, que razonen con más rapidez o que deseen profundizar en alguno de los

**Es especialmente interesante el tratamiento interdisciplinar de los temas clave de la asignatura. Dicho enfoque da seguridad a los/as adultos/as y les hace ser más conscientes de que amplían sus conocimientos en un contexto global.**



aspectos estudiados en la unidad didáctica correspondiente. Dado que en ocasiones los alumnos son reticentes a realizar este tipo de actividades, podemos encargar a algunos de ellos que las realicen en casa y las pongan en común en la siguiente sesión incidiendo en el hecho de que cada uno trabajará sólo una vertiente y su trabajo es importante para tener una visión global (p.e. se pueden repartir individualmente textos de los distintos tipos de movimientos obreros que surgen en el siglo XIX y su evolución hacia grupos políticos en el XX). Para la asignación de textos, es interesante tener en cuenta las opiniones de los alumnos y tratar de desafiarles, por ejemplo, si sabemos que alguno de nuestros alumnos adolescentes tiene simpatías por grupos radicales de tinte xenófobo, le podemos encargar que busque información acerca del exilio de los republicanos en la Guerra Civil Española. Probablemente se verá obligado a reflexionar acerca de las circunstancias que obligan a las poblaciones a emigrar.

- Al final de cada ficha, podemos incluir sugerencias bibliográficas y cinematográficas para ampliar el espectro temático de la unidad (algún documental sobre la evolución de Microsoft para el tema de la Revolución Tecnológica, *Germinal* para el Movimiento Obrero, *Senderos de Gloria* para la Primera Guerra Mundial, lectura de *Miau* para la vida cotidiana en la España del siglo XIX, *Soldados de Salamina* para la Guerra Civil,...)

- Aparte del trabajo en el aula, podemos animar a los alumnos a hacer trabajo de investigación sobre temas muy puntuales y que despierten su interés. Por ejemplo, si vamos a estudiar enfrentamientos bélicos y sucesos de trascendencia histórica en España les incitaremos a ir al Museo del Prado y trabajar con detenimiento un cuadro de Goya que tenga relación; buscar información en Internet acerca del Carlismo, localizar Montejurra en un atlas, averiguar quién fue el General Mola...

### Otros recursos y formas de trabajo

Pero hay contenidos no programados específicamente en nuestro Campo y que consideramos de la máxima importancia: la animación a la lectura de textos históricos y políticos (que incluye la lectura de la prensa), la enseñanza artística y el conocimiento de las nuevas tecnologías. ¿Cómo actuar frente a alumnos que manifiestan no haber entrado jamás en una biblioteca o no haber leído nunca un libro entero? Proponiéndoles un reto diferente cada curso. El desafío es siempre motivador. Si encontramos un tema de su interés: (p.e. la guerra) y les incitamos a buscar información sobre una guerra en concreto (la Segunda Guerra Mundial) con ayuda de un guión con los pasos que tienen que seguir y las herramientas que tienen que utilizar<sup>2</sup>, estaremos sembrando una semilla que arraigará más profundo que todas nuestras explicaciones en el aula.

Por otra parte, en gran número de casos, los alumnos no han trabajado con detalle el conocimiento de nuestro patrimonio artístico o desconocen la aplicación de las nuevas tecnologías de la información en el estudio de las Ciencias Sociales. Nuestra propuesta se dirige así hacia el diseño de actividades complementarias que intenten cubrir estas carencias. Si bien hemos sugerido más arriba la forma de hacerles entrar en contacto con el arte y los museos, el contacto con las nuevas tecnologías requiere un proceso más complejo.

Si seleccionamos un contenido de los de la programación y lo convertimos en transversal durante todo un curso, podemos trabajar en él los contenidos no programados antes citados. Por ejemplo, en nuestros centros conviven alumnos mayores de setenta años que suelen integrar los Talleres de Aula Abierta. Podemos hacer que nuestros alumnos de ESPA entrevisten a aquellos que vivieron la Guerra Civil, se documenten acerca del tema, les graben, fotografíen y les pidan objetos que conserven de los años treinta y cuarenta. Con todo este material, pueden intentar elaborar un vídeo o una presentación en Power Point que sea mostrada al resto del centro al finalizar el curso<sup>3</sup>.

**Los profesores de C. Sociales debemos transmitir a los/as alumnos/as el entusiasmo por curiosear en el mundo que nos rodea para conocer el porqué de los hechos ocurridos y, también, despertar el interés por las historias que nos muestran aspectos nuevos y diferentes de la realidad.**

La utilización en el aula de recursos audiovisuales tiene un doble inconveniente. Por una parte, no disponemos de tiempo para la visualización de un vídeo entero, y por otra parte, los alumnos (especialmente los más jóvenes) están tan saturados de estímulos audiovisuales que pierden pronto el interés, por lo que conviene usarlos con prudencia, seleccionando extractos de documentales o películas. Sin embargo, los medios de comunicación mantienen un gran atractivo sobre los alumnos de ESPA, por lo que podemos aprovecharlo para realizar actividades complementarias y extraescolares visitando con ellos alguna agencia de noticias, canal de televisión, redacción de un periódico o, incluso, trabajar con una emisora de radio local de forma activa (programar una sesión en la que los alumnos ejerzan de locutores y técnicos).

Para la materia optativa *Economía y Mundo del Trabajo*, los recursos pueden ser de características similares a los utilizados en el Campo de las Ciencias Sociales. En la elaboración de fichas, utilizaremos distintos manuales de economía de los existentes en el mercado y adaptaremos los principales conceptos socioeconómicos que vamos a necesitar para el trabajo en el aula (tipos de recursos, factores de producción, prestaciones, legislación laboral, etc.) y a lo largo del cuatrimestre en que se imparta la optativa incitaremos a los alumnos a seguir una cuestión concreta tanto en la información económica de los periódicos como en las noticias de radio y televisión (qué son los "fondos de cohesión", seguir una negociación entre los agentes económico-sociales en curso, ayudarles a leer el título del Tratado de la Constitución Europea sobre la política económica de la Unión...) con el objeto de familiarizarles con aspectos que posiblemente repercutan en sus vidas en el momento en que accedan al mercado laboral.

A veces, alumnos del grupo pueden aportar su propia experiencia laboral con la comunicación al resto de sus compañeros de situaciones vividas en su centro de trabajo o bien pueden traer sus contratos de trabajo para ser estudiados en común (salvaguardando la información confidencial reservada por el alumno). Se pueden realizar juegos de simulación con representación de situaciones en el centro de trabajo, se puede simular una

entrevista personal, elaborar y presentar el *currículum vitae* y la carta que lo acompaña, etc. En este aspecto, es especialmente interesante la colaboración con el profesor de Formación y Orientación Laboral (FOL) del centro en el desarrollo de la unidad didáctica "Técnicas activas para la búsqueda de empleo", quien nos puede facilitar material didáctico, tanto teórico como práctico, para trabajar en el aula.

En este contexto, podemos complementar la enseñanza de la materia con la visita a un centro de trabajo, a la Feria del Estudiante AULA, para que el alumnado de nuestros centros conozca las ofertas educativas y las salidas profesionales que éstas ofrecen, y la visita a un instituto de la zona en el que se impartan Módulos de Formación Profesional. Algunos de nuestros alumnos necesitan el Título en Graduado en Educación Secundaria para continuar estudios de Formación Profesional, por lo que esta actividad suele ser muy apreciada por ellos. Finalmente, es importante el trabajo conjunto con el Orientador del centro para contribuir a canalizar los intereses del alumnado hacia las posibles salidas académicas o/y profesionales tras abandonar el CEPA, buscar la información necesaria en caso de conflicto en su lugar de trabajo, direcciones y teléfonos del Ayuntamiento o Distrito encargadas de velar por los derechos de los jóvenes que acceden por primera vez al mercado laboral, etc.

Por último, quienes nos dedicamos a la enseñanza de las Ciencias Sociales no debemos olvidar que lo que realmente nos gusta es "contar historias" y "curiosear en el mundo que nos rodea", conocer el por qué y el para qué de las cosas que pasan. Debemos intentar transmitir este entusiasmo y mantener los ojos bien abiertos ante lo nuevo y diferente: esa curiosidad infantil que conviene no perder.

## NOTAS

1. Escritor inglés y pensador de la época victoriana.
2. Es aconsejable acompañarles en una visita a la Biblioteca Popular del distrito para enseñarles su funcionamiento o ponernos en contacto con los bibliotecarios para que les ayuden en la búsqueda y selección de material sobre un tema concreto (por ejemplo, libros y novelas publicadas en relación con la dictadura de Franco).
3. Durante el curso 2003/04 elaboramos un trabajo de estas características en el CEPA "Dulce Chacón" que fue finalmente premiado como Proyecto de Innovación Educativa y presentado como comunicación en la VI Escuela de Verano (julio, 2004) en el Centro Regional de EPA bajo el título: *La herencia de una guerra. Diálogos para la memoria. La historia oral de la Guerra Civil como experiencia pedagógica.*

# Optatividad en la EPA: una necesidad y un reto de futuro

*Amador Sánchez Sánchez*

*Director del Centro de EPA "Rosalía de Castro" de Leganés (Madrid)*

La optatividad es un elemento que se da por sentado en cualquier marco teórico de la educación de personas adultas. De una y otra forma se reitera que la educación de los jóvenes y adultos debe ser considerada como un proceso personal, continuado y no reiterativo, que dura toda la vida; que debe desarrollar la autonomía y el sentido de responsabilidad y debe estar basado en el patrimonio, la cultura, los valores y las experiencias anteriores de cada persona.

Dado el enfoque práctico de este trabajo y considerando ampliamente asumida la conveniencia de la optatividad, vamos a dar por sentados los fundamentos de la cuestión, no obstante, y sólo a modo de recuerdo, nos ha parecido conveniente releer, de una parte, el planteamiento de la Consejería de Educación de Madrid y el del MEC en sus normas específicas, y de otra, las conclusiones de la Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (Hamburgo, 1997) en su documento comúnmente denominado *Declaración de Hamburgo*.

La Consejería de Educación de Madrid, incluye en su definición de educación de personas adultas los términos siguientes: "proyectos organizados"; "que prolonguen, compensen o reemplacen"; "ampliación de conocimientos"; "desarrollo equilibrado e independiente"...

El *Artículo 53* de la LOCE establece que: *Las personas adultas que pretendan adquirir los conocimientos correspondientes a la enseñanza básica contarán con una oferta adaptada a sus condiciones y necesidades.*

La Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA V) auspiciada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, que concluyó con la *Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos*, en sus 27 puntos dedica mucho espacio a reiterar la idea de libre elección y voluntariedad. Destacamos algunas expresiones: "conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no"; "a fin de atender sus propias necesidades"; "que

puedan variar según el contexto económico, social, ambiental y cultural, y según las necesidades de las personas"; "la perspectiva de aprender durante toda la vida exige complementariedad y continuidad"; "Debe procurar autonomía y el sentido de responsabilidad de las personas (...), en una palabra, entregar a la gente y a las comunidades el control de su destino"; "estos enfoques requieren prácticas educativas que faciliten y estimulen la activa participación y expresión del educando".

En otro orden de cosas, suele definirse la calidad de la educación en términos similares a los que lo hace Mortimore (2004): *La escuela de calidad es la que promueve el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo.*

**Hay que considerar la "optatividad" como un elemento intrínseco del currículo y fijar como bases de la metodología en EPA la opcionalidad y la autonomía, así se conseguirá una enseñanza de calidad que promueva el progreso de los/as adultos/as.**

Los términos anteriores dejan pocas dudas. Con estas premisas es inevitable considerar la optatividad como elemento intrínseco del currículo y la opcionalidad y la autonomía como bases de la metodología de la educación de personas adultas (EPA).

Pero el alumnado de educación básica de los centros de EPA madrileños (oficialmente al menos un 70% del total) pertenece a colectivos que por diversas razones no han alcanzado los niveles básicos educativos, o no los tienen acreditados o convalidados. En este caso las opciones de elección de programa se limitan a matricularse en las enseñanzas conducentes a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria y, dentro de sus programas, a elegir dos del conjunto de materias optativas ofertadas por el centro (que en



ocasiones pueden ser pocas más de dos). La toma de decisiones, es decir, la capacidad de optar a la hora de decidir el tipo de programa de educación de adultos se ve, cuanto menos, mermada por la necesidad y por la urgencia. En teoría, la propuesta curricular debería responder a los principios básicos de autonomía, sentido de responsabilidad del adulto como tal y, como hemos dicho antes, la cultura, los valores y las experiencias anteriores de cada persona; no obstante, en la práctica, si no derrochamos voluntad e imaginación, nos vamos a encontrar con muy escasas posibilidades y dificultades de todo tipo para la aplicación y desarrollo de proyectos que realmente consideren estos principios. Sin embargo, no podríamos afirmar que un proyecto está bien organizado si no contempla la prolongación de los procesos educativos, de cada proceso educativo, desde donde se interrumpió; la ampliación de conocimientos y no la repetición de los ya adquiridos en procesos anteriores. A pesar de que siempre la formación en contenidos básicos estructurados académicamente nos parecerá insuficiente, al hablar de optatividad debemos siempre evitar la tentación de confundirla con ampliación, refuerzo o recuperación de los contenidos académicos.

Se trata, por una parte, de dar realmente al alumno la posibilidad de elegir unos contenidos y no elegir otros y, de otra parte, entendemos que se trata también de darle la opción de conseguir los objetivos a través de procedimientos diversos. Es decir, ofrecer más de un opción, más de una metodología, distintas maneras de poner en práctica los programas. Se trata, en fin, de considerar la condición de adulto del estudiante, su experiencia, sus expectativas y las posibilidades reales para conciliar los estudios con otros aspectos de su vida además de no ofrecer al alumnado formas y modelos de aprendizaje en los que anteriormente ya fracasó. Trataremos en este artículo de aportar alguna luz a este asunto presentando la experiencia del CEPA "Rosalía de Castro" de Leganés y algunas reflexiones propias. Como es lógico, el hecho de ceñirnos a la práctica, limita los plantea-

mientos a las iniciativas y a las posibilidades del Centro de referencia y nos obliga a dejar abierto el planteamiento a otras realidades y a otros contextos.

### UNA EXPERIENCIA DE OPTATIVIDAD Y OPCIONALIDAD: EL PROYECTO DEL CEPA "ROSALÍA DE CASTRO" DE LEGANÉS.

Con lo anteriormente dicho, entendemos que queda de alguna forma justificada la necesidad de organizar currículos diversificados y variedad de experiencias en la práctica para atender adecuadamente a las personas que se dirigen a la educación de adultos. Vamos a centrarnos a continuación en un proyecto que, en su contexto, consigue altos niveles de optatividad y de opcionalidad: la experiencia del CEPA "Rosalía de Castro" de Leganés (CEPAL)

En el CEPAL, el fomento de la optatividad en los tres tramos de la Educación Básica de Adultos/as (EBA), ha determinado la definición específica de un amplio conjunto de variables curriculares, organizativas y metodológicas. De ellas destacamos las siguientes:

#### 1. Organización del currículo por áreas que aglutinan cada una dos campos curriculares.

Como punto de partida, presentamos dos cuadros comparativos:

a) El primero representa la asignación de horario que establece la Consejería de Educación en el Anexo I de la Orden 4587/2000, en el que se fija un porcentaje de optatividad que representa el 16,66 % del horario de los alumnos de EBA, (sólo en el Tramo III; cursos 5º y 6º).

b) El segundo representa la estructura del currículo de los tres tramos de EBA en el CEPA "Rosalía de Castro". Se organiza en dos grandes Áreas: la de Expresión y la de Experiencias, que van a deter-

Cuadro 1: ANEXO I de la ORDEN 4587/2000 de la Consejería de Educación  
ENSEÑANZA DE EDUCACIÓN BÁSICA PARA PERSONAS ADULTAS

Enseñanzas modalidad presencial	Horas lectivas semanales
Tramo I : • Campos	10
Tramo II : • Campos y Materias Troncales	12
Tramo III : • Campos y Materias Troncales	12
• Materias Optativas (cuatrimestrales)	2

Las Materias Optativas (2 horas semanales en el Tramo III) representan el 16,66 % del mismo.

## Cuadro 2: PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN BÁSICA PRESENCIAL EN EL CEPA "ROSALÍA DE CASTRO" DE LEGANÉS (MADRID)

### CURRÍCULO COMÚN (TRONCALES) (Entre el 70 % y 80%, según Tramos y Niveles)

#### ÁREA DE EXPRESIÓN

Campo de la Comunicación: Lengua Española e Idioma

#### ÁREA DE EXPERIENCIAS

Campo de la Matemática: Matemáticas

Campo de la Sociedad: Ciencias Sociales

Campo de la Naturaleza: Ciencias de la Naturaleza

### CURRÍCULO OPTATIVO (Entre el 30% y el 20% según Tramos y Niveles)

**MATERIAS OPTATIVAS:** Las autorizadas por la Comunidad de Madrid para el Tramo III (10 son de 5º curso y 11 son de 6º curso)

**TALLERES:** Encuadernación, informática, fotografía, cerámica, horticultura, pintura, jardinería, inglés, recorridos por Madrid, creación literaria, educación física, atención y memoria,...

**ACTIVIDADES CULTURALES** (Viernes Culturales): Salud, economía, medio ambiente, actualidad, relaciones familiares, participación social, audiciones musicales, encuentros con escritores y artistas, teatro...

**ACTIVIDADES GENERALES:** Navidad, Carnaval, Día del Libro, Semana Cultural, Encuentros (Se ofrece con opcionalidad)

minar elementos organizativos como el horario y la adscripción del profesorado que se analizan más adelante. La optatividad en este caso representa entre un 20% y un 30% del total del horario lectivo incluyendo como optativas: Materias Optativas en el tramo III, Talleres en los Tramos I y II, Actividades Culturales (Viernes Culturales) y Actividades Generales, en los tres tramos.

### 2. Alternancia de propuestas lectivas habituales con Talleres incluidos en el currículo de EBA, en los Tramos I y II (cursos de 1º a 4º)

Bajo la denominación genérica de "talleres" se incluye una amplia gama de propuestas formativas, optativas, definidas por su carácter anual o cuatrimestral y con fines de desarrollo personal, ampliación cultural, iniciación profesional, participación social... (Ej.: educación física, creación literaria, teatro, refuerzo de la memoria, pintura, cerámica, encuadernación, informática básica, horticultura, cocina...)

Una vez estabilizados los grupos de cada uno de los niveles de la Educación Básica presencial, se presenta la oferta de Talleres al alumnado de los tramos I y II. Cada persona realiza la elección, con la correspondiente orientación tutorial, según sus necesidades, intereses y disponibilidad horaria.

Ubicado el alumnado de EBA oficial en el Taller elegido, el resto de plazas disponibles se oferta a todas las personas matriculadas en otros programas formativos del Centro y se amplía la oferta a la población de Leganés, bajo la fórmula de "Enseñanzas Abiertas". Por tanto, en cada uno de los Talleres pueden "encontrarse" personas de diferentes programas y de distintos niveles, pero con coincidencia de intereses, habilidades y destrezas que compartirán en un mismo proceso formativo.

En este planteamiento los Talleres tiene unas peculiaridades propias que les diferencian de las asignaturas comunes: no son necesariamente ampliaciones de contenidos teóricos de los diferentes campos de la Educación Básica (no "más de lo mismo"). Son fundamentalmente un componente práctico y manipulativo y pretenden alcanzar un producto final útil y difundible. (Ej.: exposición fotográfica o pictórica, publicación de recetas de cocina, representación teatral, encuadernación de libros...) Pretendemos dar un conocimiento más íntimo de las formas, inspirar sentimientos de lo bello, ratificar experimentalmente conocimientos adquiridos en el aula común, dar precisión a las ideas, estimar al trabajo y al trabajador.

Adicionalmente, los Talleres persiguen el fortalecimiento de la relación entre el centro de EPA y la

comunidad al promover la participación de voluntarios y profesionales del entorno.

### 3. Integración de Actividades Culturales y Actividades Generales en el currículo de los tres tramos de la EBA

Esas Actividades Culturales son propuestas formativas optativas, de carácter puntual, independientes unas de otras, que responden a bloques temáticos diseñados desde la necesaria relación y coherencia con los campos del currículo. (Ej.: salud, medio ambiente, economía, encuentros con escritores, audiciones musicales, teatro, cine-forum...). Se realizan todos los viernes del curso en turno de mañana y de tarde-noche (Viernes Culturales). La programación genérica se conoce desde el inicio de cada curso. El alumnado tiene que realizar un número determinado de actividades cada curso escolar para completar el currículo, pero cada persona decide qué actividades realiza confeccionando un itinerario personal.

Los Viernes Culturales también están abiertos al alumnado de otros programas del Centro y a la población de la localidad, formando parte de la oferta de Enseñanzas Abiertas. Así, bajo la forma de conferencia, charla, audición musical, proyección cinematográfica..., se pretende provocar el intercambio de ideas, experiencias y valores entre personas de las más diversas procedencias, opiniones y nivel de formación.

Las Actividades Generales son de participación colectiva, monográficas, que se organizan y desarrollan en torno a épocas y fechas significativas del curso. Aunque la propuesta se considera por definición abierta, las habituales son: Navidad, Carnaval, Día del Libro, Semana Cultural y Encuentro de Fin de Curso. Son actividades abiertas al entorno (pueden participar personas no matriculadas). Su duración es de una o más jornadas lectivas completas, con horarios diferentes a los habituales y específicos para cada actividad. En las Actividades Generales se organizan varias propuestas simultáneas entre las que el alumnado puede optar, aunque debe realizar un mínimo de las que se ofrecen. Para su realización en ocasiones se cuenta con ponentes o expertos ajenos al Centro.

Cada uno de los temas de las Actividades Generales se constituye en un "centro de interés" que abre un abanico de posibilidades a la innovación educativa, poniendo en práctica elementos como: desarrollo personal, convivencia, interculturalidad, participación, globalización, interés y motivación, aprendizaje significativo... Como opción metodológica se organizan los contenidos

curriculares bajo el eje globalizador elegido y se tiene muy en cuenta también que existe un "antes" y un "después" para el trabajo de preparación y consolidación en las aulas.

Por tanto, consideramos las Actividades Generales, como una forma alternativa de organizar la actividad de enseñanza/aprendizaje y la relación entre alumnado y profesorado de todo el Centro y con el entorno. Ello implica asumir que parte de los conocimientos curriculares incluidos en todos los programas de EPA, pueden articularse para su adquisición de una forma menos rígida que la establecida en función de unas referencias y de la didáctica de las disciplinas preestablecidas, una forma menos rígida y más rica que la que se genera con la separación del alumnado en programas, cursos y grupos tendentes a la homogeneización de los individuos y en un contexto espacial diferente al aula.

### 4. Integración de las "enseñanzas abiertas" en la EBA

Como se ha dicho, las mencionadas Enseñanzas Abiertas son una parte más del plan de estudios de la Educación Básica, porque se considera que los procesos educativos de la población adulta deben tener un carácter integral, entendiéndolos como respuesta a colectivos con necesidades educativas tanto básicas como profesionales, de ocio y socio-culturales, combinando lo formal con lo no formal. Por ello, en el currículo de la Educación Básica presencial, los Talleres, las Actividades Culturales y las Actividades Generales forman parte de los campos curriculares, junto con las correspondientes asignaturas comunes.

### 5. Optatividad y exigencias organizativas de espacio y tiempo: estructura del horario del Centro

El Centro permanece abierto 12 horas diarias. De lunes a jueves se organizan tres turnos de EBA (mañana, tarde y noche) y dos tramos horarios (mañana y tarde-noche) para Materias Optativas y Talleres. Estos tramos horarios permiten agrupar y reagrupar al alumnado unas veces en función del grupo de pertenencia y otras al de su adscripción opcional. Aunque existen espacios específicos para algunos Talleres, gran parte de las aulas son poli-

**En el currículo de la Educación Básica de Adultos/as presencial los "talleres", las "actividades culturales" y las "actividades generales" de dinamización del Centro, forman parte de los campos curriculares junto con las correspondientes asignaturas troncales o comunes.**

valentes y se utilizan tanto para las clases ordinarias como para las de Optativas y Talleres. Los viernes se organizan Actividades Culturales en turno de mañana y de tarde-noche. Con frecuencia las Actividades Culturales se realizan fuera del Centro.



#### A) Horario de mañana

- De 9:30 a 12:00 horas, Tramo horario de Asignaturas Comunes (Turno de mañana)

- De 12:00 a 13:30 horas, Tramo horario de Materias Optativas y de Talleres

- De 13:30 a 15:00, Reuniones: Departamentos, coordinaciones y trabajo personal.

#### B) Horario de tarde/noche

- De 15:00 a 17:00 horas, Tramo horario de Asignaturas Comunes (Turno de tarde)

- De 17:00 a 19:30 horas, Tramo horario de Materias Optativas y de Talleres

- De 19:30 a 21:30 horas, Tramo horario de Asignaturas Comunes (Turno de noche)

### 6. Optatividad y disponibilidad del profesorado: alternancia de horarios y polivalencia.

Cada profesor se adscribe a dos campos del currículo, formando pareja con otro que se adscribe a los otros dos restantes. Ambos se encargan de los mismos grupos de alumnado y alternan el turno de mañana con el turno de tarde/noche.

Uno de los profesores imparte Lengua y Ciencias Sociales y el otro imparte Matemáticas y Ciencias Naturales. En 6º de EBA la adscripción del profesorado se efectúa por parejas o equipos de profesores de secundaria de acuerdo con sus especialidades.

En este modelo de elaboración de horarios y de adscripción del profesorado, priman los criterios pedagógicos, los intereses generales del Centro y del alumnado y la igualdad laboral del profesorado, por encima de cualquier otro criterio. Entendemos que tiene las siguientes ventajas:

- Cada profesor tiene relación con menos grupos de alumnado y atiende a menos niveles; es

decir, facilita el conocimiento del alumnado.

- Se facilita la aplicación de los principios de globalización en los primeros cursos y de interdisciplinariedad en los cursos siguientes.

- Facilita a todos el conocimiento global del Centro en todos los turnos.

- Se facilita la coherencia de los materiales curriculares, la relación entre ellos y el mismo nivel de dificultad de los temas relacionados entre sí.

- La presencia de todo el profesorado en turnos alternos de mañana y tarde/noche permite impartir todos los Talleres y todas las Materias Optativas tanto de mañana como de tarde/noche.

La organización de los Talleres y de las Materias Optativas pone cada año de manifiesto la buena disposición del profesorado y su polivalencia profesional.

### 7. El modelo de relación con el entorno y la participación: su incidencia en la optatividad

La apertura al entorno se lleva a cabo mediante acuerdos de colaboración (a ser posible estables) con otras organizaciones; y, como ya hemos dicho, mediante programas y actividades que permiten la participación de personas no matriculadas en el Centro, y la presencia del alumnado en actividades locales.

Se mantienen acuerdos con el Ayuntamiento y con algunas entidades del tejido asociativo de Leganés, asociaciones de ecologistas, Asociación de Amigos de la Cultura y la Educación de adultos; y colaboran con cierta frecuencia asociaciones de vecinos, fundaciones, organizaciones sindicales, partidos políticos, grupos de investigación, profesio-



nales voluntarios, etc. Les facilitamos siempre el acceso y uso a los locales, con la contrapartida de su colaboración con el Centro. Su aportación abre el abanico de la oferta del Centro e incrementa realmente las posibilidades de optatividad del alumnado. La colaboración con estas organizaciones y entidades, cristaliza especialmente en las Actividades Culturales y Generales. El Centro se constituye en un foro abierto a la participación y como un escaparate donde se pueden mostrar las diferentes muestras culturales y las diferentes ideas.

## 8. Optatividad y evaluación

Nuestro planteamiento de actividades y materias optativas incluye un modelo de evaluación propio, que parte de la inclusión de toda la actividad del Centro en los contenidos y la evaluación de los cuatro campos curriculares. Se ha definido un procedimiento para repercutir paulatinamente en la calificación de los campos las calificaciones de todas las actividades curriculares. Sin embargo, la evaluación, calificación y repercusión de las calificaciones de las materias y actividades optativas es caldo de cultivo de conflictos en muchos centros, conflictos en los que la normativa actual no representa una ayuda especial. Hemos definido un amplio protocolo de evaluación para uso del profesorado que no cabe aquí, pero consideramos que las ideas que se exponen a continuación simplifican y aclaran la cuestión.

Obviamente todas las materias del currículo de la EBA deben pertenecer a alguno de los cuatro campos en los que se estructura éste. Pero la pertenencia de una optativa o cualquier otra actividad optativa u opcional a un campo del currículo no debe ser óbice para que la materia optativa mantenga relación de independencia organizativa y de calificación respecto de la asignatura o asignaturas que componen el campo curricular. Esta no es una cuestión menor y según se entienda de una u otra forma podemos limitar aún más las posibilidades de optar que tiene el alumnado, además de provocar sensaciones ficticias de fracaso. Las cuestiones que en los últimos cursos se han puesto sobre la mesa hacen referencia a:

- La matrícula de cursos incompletos y la toma de decisiones sobre cursar o no optativas.
- La repercusión de las calificaciones de las optati-

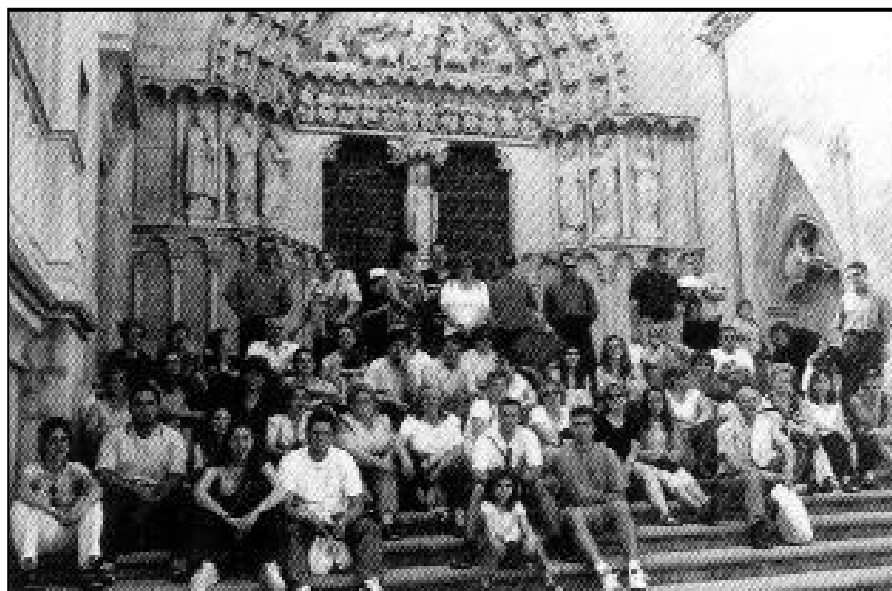
vas en la nota de los campos.

- La incidencia en la repetición de campos evaluados negativamente.
- La incidencia en la promoción del alumnado.
- Certificaciones académicas.

Parece claro que debemos desechar toda norma que restrinja aun más las posibilidades reales de optar del alumnado. Después de intentarlo de varias formas, entiendo que la forma más clara y sencilla es la que explico a continuación.

Respecto a la calificación: en una primera fase, calificar cada asignatura y cada optativa cursada de forma independiente. En un proceso posterior, a la hora de calificar los campos curriculares se tendrá en cuenta la repercusión en la calificación de cada una de las asignaturas y de las materias incluidas en el mismo (truncal, optativa, otras opciones organizadas por cada centro...). En cuanto a las certificaciones es bien sencillo diferenciar en los certificados las calificaciones de las asignaturas y optativas superadas de las calificaciones de los campos curriculares. La repetición de campos completos, parece obvio que va frontalmente en contra de todos los planteamientos referidos sobre educación a lo largo de la vida.

Esta opción es sencilla para alumnado y profesorado y permite al alumno plantearse diferentes ritmos, horarios y turnos para cursar las materias optativas, no cursar lo que ya tiene superado, elegir y rectificar su elección, etc. En definitiva, en esta materia, la evaluación de la EBA debe aproximarse más al modelo de evaluación de las asignaturas de libre elección de la universidad que al modelo globalizador de las enseñanzas escolares.



# El Departamento de Orientación y la Educación Básica de Personas Adultas

*Esther Rosado Sánchez*

*Profesora y orientadora del Centro de EPA "D. Juan I" de Alcalá de Henares (Madrid)*

**D**ESDE mi experiencia como orientadora en un centro de adultos, expondré unas reflexiones acerca de las dificultades y/o limitaciones que he encontrado en el desarrollo de mi actividad profesional, centrándome especialmente en las actividades que el Departamento de Orientación (DO) desarrolla en el Tramo III (o de Secundaria) de la Educación Básica de Personas Adultas (EBPA). Intentar delimitar las dificultades en el desarrollo de la práctica profesional nos exige, en primer lugar, una reflexión hacia nuestras propias actuaciones, pues sólo desde una mirada crítica podemos ser conscientes de los conceptos, reglas o valores que las constituyen<sup>1</sup>.

Algunas limitaciones se derivan de los planteamientos que, inevitablemente, condicionan nuestras formas de pensar y de hacer. Aún a pesar de haber interiorizado o asumido en nuestra práctica como orientadores la "narrativa" LOGSE, con todos los conceptos psicopedagógicos que la sustentaban (paradigma constructivista, contextual, ecológico, etc.), los presupuestos clínicos y terapéuticos de nuestra formación inicial<sup>2</sup> siguen "afloRANDO" bastante más de lo que deseáramos en nuestro lenguaje y prácticas habituales. Me refiero, por ejemplo, a la forma de abordar los problemas o las dificultades de nuestros alumnos, en este caso, del tercer tramo.

No faltan en nuestro lenguaje interpretaciones de carácter clínico, que a mi juicio son expresión de una forma determinada de abordar los problemas (psicologismo). Tendemos a pensar que es el alumno el que tiene un problema o presenta una dificultad que le impide aprender, cuando puede ser la institución quien no da una respuesta adecuada a sus necesidades.

Tampoco está todavía claramente definido nuestro rol profesional, los ámbitos de funcionamiento del DO o sus posibilidades de actuación, responsabilidad parcialmente nuestra, aunque no

exclusiva. Como dice McEwan *los sentidos de las prácticas son intersubjetivos*<sup>3</sup> y no dependen de la voluntad individual, sino que cambian en interrelación con los otros. Cambiar la forma de abordar los problemas es compartir significados entre todos. Para compartir significados, desde los cuales se construye la práctica, hemos de empezar por explicar nuestras funciones, nuestro modo de trabajar, y explicitar los compromisos de unos y de otros (orientadores, equipos docentes, tutores).

## ¿CÓMO HAN SIDO LAS COSAS?

La dimensión temporal, es decir, cómo ha ido cambiando la forma de concebir la orientación a lo largo de estos años, en el contexto general de la sociedad y de nuestros centros de trabajo en particular, se hace imprescindible si queremos comprender y explicar nuestras prácticas: (...) *un relato sincrónico está en sí mismo desprovisto de historia* (...). *Sólo llegamos a entender la naturaleza de una práctica (...) cuando situamos estas descripciones dentro de un contexto histórico* (...)<sup>4</sup>.

En este sentido, las crecientes necesidades de información, orientación o asesoramiento de cualquier persona adulta hacen que la actividad orientadora adquiera paulatinamente una mayor complejidad, al igual que los procesos educativos en general. Los documentos elaborados por diversos organismos con ocasión de distintos eventos nos permiten rastrear la evolución que las concepciones sobre la educación de las personas adultas han experimentado en la última década<sup>5</sup>.

En este marco de cambios y transformaciones la orientación empieza a considerarse como un proceso más complejo que supera el carácter tradicionalmente terapéutico o asistencial, el cual actúa prioritariamente en momentos de cambios o transiciones, para estar presente de manera permanente, mediando entre la multiplicidad y la diversi-

dad de informaciones y las necesidades de los alumnos<sup>6</sup>.

Dentro de esta dimensión temporal hemos de tener en cuenta el marco legislativo que ha regulado la educación de personas adultas en nuestro pasado más reciente. En este marco, las referencias al DO de los centros de adultos, en aspectos como composición, funciones, actividades y ámbitos de actuación, son escasas, si lo comparamos con el desarrollo legislativo que ha experimentado la orientación en los niveles de Secundaria (DO en institutos de secundaria) e Infantil/Primaria (equipos generales y específicos). De la lectura de este marco legislativo, escasamente definido por parte de la administración, y sin Reglamento Orgánico de centros de adultos, ¿podemos derivar algún modelo de actuación para el DO en el tercer tramo de la EBPA?

Nuestro referente inmediato ha sido casi inevitablemente el modelo departamental de los institutos, incluso cuando el organigrama de los centros de adultos (organización curricular, horarios, reuniones de coordinación, equipos docentes, etc.) difiera bastante del de los institutos. Un esquema en el que las actuaciones se articulan en tres ámbitos: Plan de acción tutorial, Plan de orientación académico-profesional y Plan de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje. Las bases teóricas y conceptuales de este modelo parten de unos presupuestos determinados, con los que personalmente estamos de acuerdo: enfoque constructivista de la función asesora, orientación de carácter preventivo, educativo e institucional<sup>7</sup>.

En cuanto a la historia del centro en que trabajo, nuestra actuación está condicionada en parte por lo que se había hecho en cursos anteriores. El DO se constituyó oficialmente al implantarse la nueva EBPA con la LOGSE a principios de los 90, alternándose prácticamente cada curso un orientador u orientadora distintos. Al incorporarme al Centro (en 2002), el DO contaba ya con un proyecto, organizado en los tres ámbitos a los que nos referíamos antes. Hemos de advertir que a pesar de la intención diacrónica de nuestra argumentación/relato no hemos llegado a "conocer" suficientemente la "historia" de la elaboración de este proyecto (quién lo elaboró, cómo se elaboró...). Actualmente en las reuniones mensuales del Departamento lo estamos revisando y reelaborando puesto que aún no está aprobado; diríamos que es más un documento sobre el cual trabajar para su posterior inclusión en el Proyecto Curricular. Este Proyecto, que constituye el marco general de actuación del DO, se concreta anualmente en un plan más específico con objetivos y actuaciones adaptados a las necesidades de cada

curso.

Aunque no es posible, y menos en las personas adultas, "parcelar" las experiencias en facetas independientes, las actuaciones generales que el DO ha definido en su proyecto para el tercer tramo de la EBPA se refieren a tres ámbitos: 1) ayudar y acompañar al alumno en su proceso de aprendizaje ; 2) favorecer su integración en el grupo y el centro ; 3) asesorar sobre aspectos relativos al desarrollo profesional. Estas actuaciones se dirigen a los alumnos, tanto individual como grupalmente, a los tutores y a otros órganos de coordinación (Comisión de Coordinación Pedagógica...).

## ALGUNAS DIFICULTADES ACTUALES

Destacamos, en forma de interrogantes, algunas de las dificultades detectadas en el desarrollo de estas actuaciones en el tercer tramo de la EBPA:

¿Qué necesidades de aprendizaje? ¿Qué enseñanza?

Gran parte de las necesidades de aprendizaje que manifiestan algunos de nuestros alumnos del tercer tramo tienen que ver con los contenidos procedimentales, con el "saber hacer". Nos referimos a las necesidades y/o dificultades individuales "detectadas" frente a las cuales el DO lleva a cabo algún tipo de actuación.

¿Cómo detectamos estas necesidades? Para ello contamos con un instrumento de carácter formal, una "Hoja de evaluación" que consta de dos apartados: evaluación del grupo en términos generales y evaluación de casos individuales. El equipo docente en las juntas de evaluación completa trimestralmente dicha hoja, para entregársela luego al jefe de estudios. En última instancia, el DO se reúne con el tutor y/o el profesor para analizar las dificultades.

El DO elabora en su memoria anual una estadística en la que refleja el número de alumnos -por tramos y niveles- que presentan dificultades, tipo de dificultad e intervenciones desarrolladas. Hemos constatado que, en el tercer tramo, estas necesidades se refieren en su mayor parte a un bajo nivel de competencia curricular, problemas o dificultades en procesos como la expresión y comprensión escrita, dificultades en el razonamiento matemático, escasa motivación y falta de hábitos de trabajo y/o insuficiente dominio de técnicas de trabajo intelectual

Por otro lado, en este instrumento de registro al que nos referíamos antes, generalmente suelen



aparecer reflejados dos o tres casos individuales por cada grupo, son los que presentan dificultades más "visibles" u "obvias". El análisis suele centrarse en el alumno individualmente (enfoque terapéutico) mientras que, con frecuencia, las necesidades grupales quedan apartadas. Esta forma de abordar los problemas no permite mejorar o simplemente modificar los procesos de enseñanza, puesto que las decisiones adoptadas son de carácter individual (como, por ejemplo, evaluación psicopedagógica o apoyo fuera del aula). Algunas de estas dificultades encontrarían, tal vez, una respuesta adecuada en propuestas curriculares con contenidos y metodologías más adaptadas a las características de los alumnos. Esto nos exigiría pensar en el tercer tramo de manera conjunta, considerándolo como un ciclo y de forma coordinada, realizando un seguimiento de los alumnos que pasan de 5º a 6º o graduando adecuadamente los contenidos entre los dos niveles.

Ahora podríamos preguntarnos qué actuaciones desarrolla el DO frente a estas dificultades. Por un lado, intervenimos directamente con los alumnos: evaluación psicopedagógica, apoyo o refuerzo fuera del aula, entrevista individual, asesoramiento personal, seguimiento, derivación, etc. En otras ocasiones se interviene indirectamente: asesoramiento a tutores o, en su caso, establecimiento en la medida de lo posible de algún tipo de coordinación con ellos.

En todo este proceso al que nos venimos refiriendo (detección y evaluación de necesidades, intervención...) debemos reconocer al alumno -y actuar en consecuencia- el "protagonismo" que merece, pues él es, en definitiva, el "beneficiario". Las decisiones han de adoptarse conjuntamente entre todos los que intervienen en el proceso (alumno, profesor/es, tutor, DO). Podríamos pre-

guntarnos si, en determinados casos, algunas decisiones adoptadas (por ejemplo la de apoyo fuera del aula) no han funcionado precisamente por haberlas tomado, quizá, sin que el alumno haya participado de ellas.

Un segundo ámbito de actuación del DO se dirige a favorecer la integración del alumno en el grupo y en el centro. Aunque en este ámbito el DO pueda realizar

actuaciones directas con algún alumno, su alcance se logra fundamentalmente a través del tutor.

### ¿Cómo desarrollamos la acción tutorial?

En nuestras aulas de 5º y 6º conviven alumnos cuyas condiciones personales son bastante heterogéneas: algunos tienen experiencia profesional, otros no; difieren en sus niveles curriculares, sus trayectorias formativas y sus experiencias vitales. Unos tienen "urgencia" por aprender, verdadera necesidad de actualizarse y deben rentabilizar su tiempo, están motivados hacia el aprendizaje, mientras que otros manifiestan verdadera desmotivación.

¿Cómo planificar y organizar una hora de tutoría semanal con esta diversidad? Hacer lo que se entiende comúnmente por tutoría grupal porque "el horario lo exige" es insuficiente como lo demuestra la práctica. Una respuesta sería flexibilizarla, en tiempos establecidos de atención individual o en grupos pequeños en función de sus intereses y/o necesidades, a partir de una acción coordinada entre todos los miembros del equipo docente.

Por otro lado, ¿qué temas abordar en la tutoría? Parece claro que ciertos aspectos como, por ejemplo, dar a conocer y analizar con los alumnos el funcionamiento y organización del Centro (de su Proyecto Educativo), sus normas (Reglamento de Régimen Interno), o tratar los conflictos que surgen en el grupo que suscitan un acuerdo generalizado como temas a tratar en la hora de tutoría. Sin embargo, planificar o establecer "a priori", como norma general (por parte del DO o tutores) temas, sin acordarlos de alguna manera con los alumnos, resta utilidad y sentido a esta tarea docente.



¿Qué necesidades de información o asesoramiento tienen nuestros alumnos y alumnas del Tramo III de EBPA?

El doble carácter, por un lado terminal pero en cierta medida también propedéutico, del tercer tramo de la EBPA, demanda una orientación diversificada y flexible. Para algunos alumnos este nivel educativo es "el final", tienen muy claro que no quieren seguir estudiando, por lo menos, en el sistema reglado; otros, quizá los menos, aunque deberíamos realizar un seguimiento para contar con datos contrastados, cursarán el Bachillerato o algún Ciclo de FP. Esta diversidad de caminos y decisiones a los que se enfrentan exige actuaciones del DO y de los tutores, coordinadas, diversificadas y planificadas sistemáticamente.

Al igual que en el ámbito anterior las intervenciones que desarrollamos tienen un carácter directo (asesoramiento al alumno, individualmente o en grupo) e indirecto (a través de los tutores). La información proporcionada debe incluir, además de los aspectos académicos o formativos (por ejemplo, contenidos de los diferentes módulos que componen un ciclo formativo), otros relativos al mundo laboral y al desarrollo profesional (empleabilidad en diferentes edades y con diferentes niveles de cualificación profesional, mercado de trabajo nacional, dimensión europea, etc). En este sentido una de las mayores limitaciones que encontramos es la ausencia de coordinación institucional entre el centro y el entorno local, problema, por otra parte general a los centros educativos del sistema reglado. Esta coordinación no se puede reducir a las acciones puntuales que pueda desarrollar el DO al ponerse en contacto o requerir la colaboración de instituciones y/o personas especializadas que puedan venir al centro a informar o asesorar a los alumnos. La actualización y ampliación informativa sobre aspectos como la evolución de mercado laboral, los recursos relacionados con el empleo y las diferentes instituciones implicadas, requiere la coordinación con otras entidades y organizaciones tanto privadas como públicas, empresas, etc., desde planteamientos más globales, de carácter institucional.

**Una de las dificultades que limita la actuación del Departamento de Orientación respecto a la Educación Básica de Adultos/as es la necesidad de adaptar o contextualizar los planes a las características del alumnado, asumiendo y planificando colectivamente (orientadores, tutores, coordinadores docentes, etc.) los objetivos y actuaciones del Centro.**

## POSIBILIDADES Y LÍMITES DE LA ORIENTACIÓN

Hemos analizado algunas dificultades que limitan las posibilidades en las actuaciones del DO en el tercer tramo de la EBPA. Unas se derivan del marco legislativo y, aunque se sitúan en el plano de lo normativo, afectan de manera directa a la práctica. Estas dificultades se manifiestan en la necesidad de definir funciones y ámbitos de actuación, no sólo del orientador sino también de los tutores y de los demás órganos de coordinación docente. Otras se refieren al marco teórico que define la concepción sobre la orientación y la educación de adultos en un contexto histórico-social concreto<sup>8</sup>. Y, por último, otro ámbito que posibilita y/o limita la intervención del DO tiene que ver con el contexto de la organización en que se trabaja, con la necesidad de contextualizar nuestros planes a las características de los alumnos, así como de planificar y asumir colectivamente nuestros objetivos y actuaciones<sup>9</sup>.

### NOTAS

1. (...) *la práctica está constituida por una serie de conceptos y sus relaciones, reglas, objetivos, valores, distinciones, y hasta por el lenguaje mismo en que la práctica se hace inteligible para nosotros y para los demás (...)*, Hunter McEwan, "Las narrativas en el estudio de la docencia", en *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, McEwan, H. y Egan, K. (comps.), Buenos Aires, Amorrortu, 1998, p. 253.
2. Me refiero a la formación inicial recibida en la universidad. En mi caso, la carrera de Psicología. El plan con el que yo estudié estaba enfocado esencialmente desde una perspectiva clínica y, por otro lado, estudiábamos casi exclusivamente infancia y adolescencia.
3. Hunter McEwan, *op. cit.*, p. 253
4. *Ibidem*, p. 254
5. Ana Ayuste, Carmen Elboj y Ramón Flecha, "Grandes acontecimientos internacionales en educación de personas adultas en la década de los noventa", en *La educación de personas adultas entre dos siglos: historia pasada y desafíos de futuro*, Florentino Sanz Fernández (coord.), Madrid, UNED, 2002, pp. 76-85.
6. "Mensaje clave nº5: Redefinir la orientación y el asesoramiento", en *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*, Documento de trabajo de los servicios de la Comisión, Bruselas, Comisión de las Comunidades Europeas, 30.10.2000.
7. MEC, *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*, 1990. Nélida García Márquez, *El oficio de educar. Asesoramiento psicopedagógico en centros escolares*, MEC/CDC, 1994
8. *Revista Notas* (octubre 2001), nº 10: "Monográfico : La orientación académico-laboral en EPA".
9. Nélida García Márquez, *op. cit.*, p. 65.

# “Prepara”: Programa de educación básica y bachillerato a distancia para adultos/as en República Dominicana

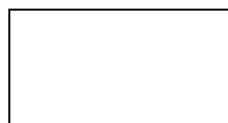
*José Alfonso Aísa*

*Coordinador de Programa “prepara” de República Dominicana*

### EL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE REPÚBLICA DOMINICANA

REPÚBLICA DOMINICANA es un país con 8.562.541 habitantes, de los cuales un 63% tiene menos de 30 años y un 50% menos de 22<sup>1</sup>. Estas cifras, que harían palidecer de envidia a cualquiera de nuestros envejecidos países de Europa occidental, tienen sin embargo su correlato negativo en muchos aspectos, entre ellos el educativo. A pesar de que la propia *Ley de Educación* establece que el presupuesto estatal dedicado al área debe ser como mínimo de un 3% del PIB, esta previsión no se ha cumplido nunca en toda la historia de la República, e incluso en algunos años (entre 1984 y 1996) el gasto público en Educación estuvo por debajo del 2% del PIB. La combinación de explosión demográfica y magro presupuesto educativo ha dado como resultado lo que todo el mundo podía suponer: el 13% de la población mayor de 15 años es analfabeta, un 47% no ha concluido la Educación Básica y apenas un 27% de los mayores de 19 años ha finalizado el Bachillerato.

Este país que está consiguiendo que el 100% de su población de 10 a 15 años asista a la escuela, aunque sea en un curso académico que no le corresponde (la escolarización tardía es una práctica común), tiene sin embargo un largo camino por recorrer en el ámbito educativo y una deuda pendiente con muchos jóvenes y adultos que no pudieron completar su Educación Básica o Secundaria cuando eran niños. Según el Censo de



2002, un 33% de la población joven (de 15 a 29 años) no ha finalizado Educación Básica. Entre los jóvenes de 20 a 29 años un 62% no ha concluido la Secundaria.

El Sistema Educativo Dominicano ha intentado dar una respuesta a este desafío. En los años ochenta y primera mitad de los noventa se extendieron por todo el país las Escuelas Básicas de Adultos/as o Escuelas Nocturnas (actualmente existe una extensa red de escuelas con más de 3.500 profesores). Estas escuelas, dirigidas inicialmente a la población adulta, constituían en realidad un tercer turno de la escuela de niños y adolescentes. En R. Dominicana la enorme demanda de Educación obliga a un uso intensivo de las infraestructuras. Existen tres turnos: uno matutino, de 8 de la mañana a 1 de la tarde; el turno vespertino de 2 a 5:30 de la tarde; y la escuela nocturna de 6 a 9:30 de la noche. Este último turno es el reservado para los/as adultos/as. En la práctica, durante años (y todavía hoy en muchos casos) los estudiantes de la "nocturna" no son propiamente adultos, sino jóvenes en "sobreedad" que los directores transfieren al turno de noche para reducir, en parte, la desigualdad de edades en las clases matutinas o vespertinas. Durante años, estos estudiantes siguieron el mismo currículo que los de la mañana y la tarde, se sirvieron de los mismos libros de texto y los maestros utilizaron con ellos la misma metodología que con los niños.

A partir de mediados de los noventa, la situación comenzó a cambiar. La aprobación de un nuevo Currículo para la Educación de Adultos y la puesta en marcha del Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos/as (PRALEB)<sup>2</sup> tuvieron mucho que ver con este cambio. Siguiendo los mandatos de la *Ley de Educación*, la Educación Básica de Adultos/as se estructuró en tres ciclos, de dos años de duración los dos primeros y de un año el Tercer Ciclo, estableciéndose contenidos, procedimientos y actitudes para cada uno de los años del nivel. Por su parte, el PRALEB formó una vasta red de grupos de alfabetización y postalfabetización no formal, que incluía escuelas, iglesias, locales comunitarios o incluso casas de familia como lugar de estudio; los facilitadores no eran maestros del sistema, y los horarios y el calendario escolar se adaptaban a las necesidades de los jóvenes y adultos beneficiarios. Los matriculados en estos cursos se incorporaron en muchos casos a las escuelas nocturnas, devolviendo a éstas su verdadera naturaleza. Además, el PRALEB inició un esfuerzo sistemático para elaborar libros de texto para todos los años y ciclos de la Educación Básica de Adultos/as, que más tarde se extendieron a los estudiantes de las escuelas nocturnas.

### PUESTA EN MARCHA DEL PROYECTO "PREPARA"

En el año 2001, finalizado el apoyo económico al PRALEB, la Agencia Española de Cooperación Internacional aceptó financiar un nuevo proyecto de Educación de Adultos/as. Se trataba de ofrecer una nueva alternativa a aquellos jóvenes y adultos que abandonaron la escuela por motivos diversos pero que no renunciaban a concluir su Educación Básica o el Bachillerato. Es así como surgió el Programa de Educación Básica y Bachillerato a Distancia (conocido más tarde como "prepara")<sup>3</sup>.

El Censo de 2002 ha preguntado a las perso-

nas que asistieron a la escuela pero la abandonaron sobre el motivo que les llevó a dejar de estudiar. Excluidos los que finalizaron sus estudios y los que no contestan, los resultados obtenidos se reflejan en el cuadro anterior: el 39.1% de los encuestados alega el tener que trabajar como motivo de abandono de sus estudios; el 22.1% aduce motivos familiares (se casó o se unió, quedó embarazada o debía cuidar a personas menores); la falta de recursos económicos es señalada por el 14.0% de los encuestados; el 5.4% dice que no había escuela, que estaba demasiado lejos, que no se impartía el grado que le correspondía o que no tenía cupo; un 9% ofrece otros motivos; sólo un 10.3% aduce que no le gusta estudiar.

Los resultados de este Censo, similares a los de la Encuesta de Hogares de 1998 que sirvieron como base para la formulación del Proyecto "prepara", nos revelan que en al menos un 80% de los casos el motivo del abandono escolar está ligado a un factor que tiene que ver con un oferta educativa inadecuada para los jóvenes y adultos. En efecto, si conseguimos articular una oferta educativa compatible con los horarios de trabajo y con las responsabilidades familiares de las personas, cercana a su domicilio y gratuita o casi gratuita, habremos resuelto el 80% de los inconvenientes que les llevaron a abandonar prematuramente sus estudios.

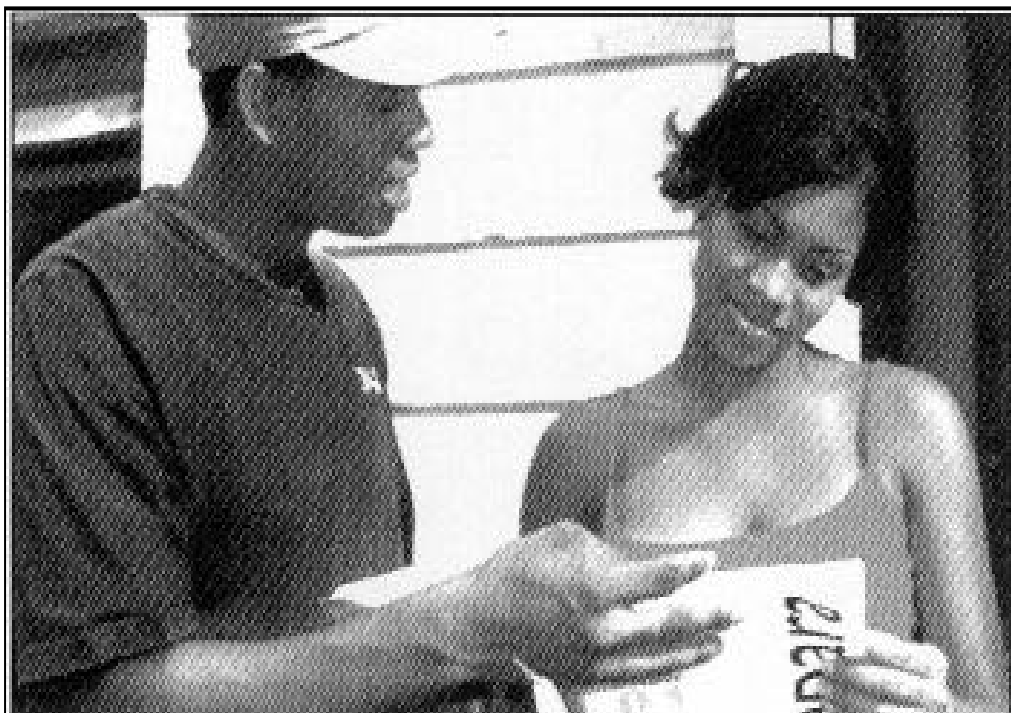
### METODOLOGÍA DEL PROGRAMA "PREPARA"

Este fue el reto de prepara y, a juzgar por los resultados del programa, la apuesta fue un éxito.

El proyecto partió de la metacognición (entendida como la capacidad de los adultos de reflexionar sobre la propia manera de adquirir los conocimientos, es decir, sobre la propia manera de aprender) para definir su oferta. Los elementos más relevantes del proceso de enseñanza aprendizaje (libros de texto, horarios de trabajo presencial y no-presencial y metodología) se ordenaron atendiendo a las distintas etapas de la metacognición (fijar las metas o propósitos, planificar el aprendizaje, controlar el aprendizaje, evaluar lo que hemos aprendido, tomar medidas para mejorar el proceso...).

Los alumnos de "prepara" asisten a la escuela seis horas a la semana, bien en horario continuo los sábados o los domingos, o bien dos días a la semana en horario nocturno<sup>4</sup>. En ese tiempo

Sistema educativo español	Sistema educativo dominicano	
	General	Educación de Adultos
1º de Educación Primaria	1º de Educación Básica	Primer Año del Primer Ciclo
2º de Educación Primaria	2º de Educación Básica	Segundo Año del Primer Ciclo
3º de Educación Primaria	3º de Educación Básica	
4º de Educación Primaria	4º de Educación Básica	Primer Año del Segundo Ciclo
5º de Educación Primaria	5º de Educación Básica	Segundo Año del Segundo Ciclo
6º de Educación Primaria	6º de Educación Básica	
1º de Secundaria Obligatoria	7º de Educación Básica	Tercer Ciclo
2º de Secundaria Obligatoria	8º de Educación Básica	
3º de Secundaria Obligatoria	1º de Bachillerato	1º de Bachillerato
4º de Secundaria Obligatoria	2º de Bachillerato	2º de Bachillerato
1º de Bachillerato	3º de Bachillerato	3º de Bachillerato
2º de Bachillerato	4º de Bachillerato	4º de Bachillerato



reciben el apoyo y tutoría de sus profesores: uno o dos profesores en los cursos de Tercer Ciclo de Educación Básica, y seis profesores especialistas en el Bachillerato (Lengua, Matemáticas, C. Sociales, C. Naturales, Informática e Idioma). Además, el estudiante recibe nueve módulos de aprendizaje (uno por cada mes del año escolar) con los contenidos de las distintas áreas, y un CD para el aprendizaje de Idiomas (inglés y francés).

El ciclo de aprendizaje es semanal en Educación Básica y quincenal en el Bachillerato. Para aprender los contenidos de una quincena, el estudiante de Bachillerato dispone para cada una de las áreas de tres horas presenciales, divididas en dos períodos semanales de hora y media. En la primera mitad del primer período presencial el estudiante es evaluado sobre los conocimientos adquiridos en la quincena anterior (evaluación). La segunda parte de la sesión, se dedica a presentar los contenidos que van a ser trabajados en la siguiente quincena (fijar metas y propósitos y planificar el aprendizaje). Después de esta sesión el alumno dispone de una semana para el autoestudio con ayuda del libro de texto. La sesión presencial de la siguiente semana se dedica íntegramente a resolver las dificultades que el estudiante haya podido encontrar y ampliar y consolidar los conocimientos adquiridos (controlar el aprendizaje). Tras otra semana de autoestudio se inicia de nuevo el proceso con la sesión de evaluación.

Este mismo esquema se repite en los módulos de autoaprendizaje, elaborados por Editorial Santillana. Cada módulo se divide en dos quincenas; dentro de cada quincena se ordenan, por

capítulos, los contenidos de las diferentes áreas. Cada una de las áreas comienza con unas páginas en las que se presentan los contenidos de la quincena y se invita al estudiante a reflexionar sobre lo que ya conoce sobre el tema y sobre la manera en la que va a abordar el aprendizaje de los nuevos conocimientos. En las páginas siguientes se van presentando los contenidos

incluyendo propuestas paralelas de actividades para poder construir el nuevo conocimiento o controlar el aprendizaje. Para finalizar, se incluyen unas páginas con ejercicios de autoevaluación.

El sistema parece haber tenido éxito. En República Dominicana para obtener el título de Educación Básica o el de Bachillerato, los estudiantes deben superar antes las denominadas "Pruebas Nacionales". Estas pruebas, consistentes en preguntas con respuestas múltiples, son iguales y se realizan el mismo día a todos los estudiantes del país. Desde el primer año de funcionamiento del Programa, los estudiantes de "prepara" del Ciclo final de Básica han obtenido mejores resultados en las Pruebas Nacionales que sus homólogos de la Educación Básica presencial para Adultos/as (en el último año, el promedio de Lengua de los estudiantes de "prepara" fue de 17,7 frente a un 17,3 de los estudiantes presenciales; en Matemáticas, 20,2 frente a 19,7; en Naturales 17,6 frente a 17,5; y en Sociales, 18,7 frente a 18,5).

En Bachillerato, el pasado año escolar finalizó una primera "promoción" de estudiantes de "prepara", procedentes de un proyecto experimental de Bachillerato Acelerado (realizado en dos años, en lugar de los cuatro años regulares). Los estudiantes de "prepara", a pesar de realizar sus estudios

**El programa "prepara" ha tenido en 4 años una gran acogida y una extraordinaria expansión: han pasado por él 47.973 adultos/as desde Educación Básica a Bachillerato, con tasas de abandono inferiores al 15%.**



Año escolar	Tercer Ciclo	Bachillerato				Bachillerato Acelerado		Total
		1o Bac	2o Bac	3o Bac	4o Bac	1er ciclo	2do ciclo	
2001-02	8.469							8.469
2002-03	11.766	9.592				456		21813
2003-04	9.160	10.732	8.484	71		443	503	29.393
2004-05	11.449	12.610	11.135	7.672	1.569	957	2.581	47.973
<b>Total</b>	<b>40.843</b>	<b>32.934</b>	<b>19.619</b>	<b>7.743</b>	<b>1.569</b>	<b>1.856</b>	<b>3.084</b>	<b>107.648</b>

de manera acelerada y por la modalidad semipresencial, consiguieron mejores resultados en las Pruebas Nacionales que los jóvenes que finalizaban su Bachillerato regular en los liceos o institutos. La nota media de todas las áreas fue de 19,1, frente al 18,4 de los estudiantes del resto del sistema. La nota media de los estudiantes de prepara estuvo por encima de la media general en Matemáticas (18,7 frente a 18,1), Sociales (20 frente a 18,6) y Naturales (19,1 frente a 18,4); en Lengua española los estudiantes de prepara obtuvieron peores calificaciones (18 frente a 18,3).



### LA RÁPIDA EXPANSIÓN DEL PROGRAMA

"Prepara" tuvo desde el primer año una gran acogida y ha vivido una extraordinaria expansión en sus pocos años de funcionamiento. Comenzamos en el año escolar 2001/02 con apenas 8.469 estudiantes de Tercer Ciclo de Básica y, en cuatro años escolares, se ha pasado a una población de 47.973 estudiantes desde Básica a 4º de Bachillerato. El crecimiento ha sido de un 566% en este breve período.

Además, las tasas de deserción del programa (entre un 10 y un 15%) son extraordinariamente bajas si las comparamos con cualquier otro sistema de Educación a Distancia. Un factor importante parece haber contribuido a este resultado. Las enseñanzas de prepara no son gratuitas. Los estudiantes pagan para inscribirse una cuota de 200 pesos en Educación Básica (unos 5 euros al cambio actual) y 600 (15 euros) para el Bachillerato. Estas cuotas, aun siendo mínimas (no se pagan cuotas mensuales), suponen un cierto esfuerzo económico para la población a la que va dirigido el programa. Esto

tiene un doble efecto: por un lado, el estudiante cuando paga está ya seguro de que quiere hacer el esfuerzo, con lo que la deserción se reduce; además, como el estudiante ha pagado, ya no se siente "beneficiario" de un proyecto, sino cliente, y en consecuencia exige que el servicio que se le preste sea adecuado.

Esto nos obliga a esforzarnos por cumplir puntualmente con nuestros compromisos y a responder con calidad a las demandas.

El coste del programa por estudiante es muy ajustado. Apenas 2.666 pesos por estudiante (unos 67 euros) de los cuales, como vimos, una parte es cubierto por el propio alumno.

### PROGRAMA "PREPARA" Y AULA MENTOR

Aula Mentor es un sistema de formación abierta, libre y a distancia a través de Internet, promovido por el Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia de España, que garantiza una gran flexibilidad en el aprendizaje y una atención directa y cercana al estudiante. Las potencialidades del Aula Mentor para mejorar la formación de los estudiantes de "prepara", sobre todo en el área de la Informática eran grandes, por lo que en febrero de 2004, "prepara" y Aula Mentor se coordinaron para poner en marcha un proyecto común en una de las escuelas del programa. Los estudiantes de "prepara" de esa escuela pudieron desarrollar el curso de *Introducción a la informática* utilizando para ello Internet. Los resultados fueron muy buenos por lo que en el año escolar 2004/05, hemos extendido la experiencia a dos escuelas más en Santo Domingo y otras dos en el resto del país. El objetivo es que los estudiantes de prepara puedan recibir desde 1º de Bachillerato una formación en informática e Internet que les permita utilizar las nuevas tecnologías como instrumentos para su aprendizaje.

1. Censo Nacional de Población y Vivienda de 2002
2. El PRALEB fue aprobado por la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno celebrada en Madrid en el año 1992. El Programa se ejecutó entre el año 1994 y el 2001 con fondos del Ministerio de Educación y Ciencia español y de la Agencia Española de Cooperación Internacional.
3. Web del Programa "prepara": [www.prepara.edu.do](http://www.prepara.edu.do)
4. Existe una hora suplementaria a la semana para las tutorías de Informática e Idiomas.

# Centro de “Colmenar Viejo”: puerta abierta a la EPA en la sierra de Madrid

*José Madrid de la Peña*

*Director del Centro de EPA “Colmenar Viejo” (Madrid)*

**Q**UEREMOS aprovechar la luz que nos brinda la *claraboya* de la revista *Notas* para darnos a conocer. Al hablar de nosotros lo haremos respondiendo a las siguientes interrogantes: ¿Quiénes somos? ¿Dónde estamos? ¿Qué hacemos? ¿Cuáles son nuestras perspectivas?

### ¿ QUIÉNES SOMOS ?

El Centro Comarcal de Educación de Personas Adultas "Colmenar Viejo" fue creado en el año 1986, en respuesta a una creciente demanda de formación de la población adulta de esta localidad, justificada en un detallado informe del Servicio de Inspección. Nuestros principios fueron humildes, como ha ocurrido con la mayoría de los centros de enseñanza para adultos/as -situación derivada de la marginalidad con la que estuvo contemplado este programa educativo hasta hace pocos años, y que aún no se ha resultado totalmente-. Empezamos compartiendo espacios en el C.P. "Virgen de los Remedios". Ocupábamos dos aulas cuando cesaba la actividad docente ordinaria del colegio -a las cinco de la tarde- en horario, por tanto, de tarde-noche, con grupos organizados de alfabetización/neolectores,

pregraduado y graduado escolar. La plantilla de profesores, compuesta al principio por sólo tres docentes, era escasa, aunque este déficit era suplido con grandes dosis de ilusión y de entusiasmo en la tarea desarrollada.

Después de varios cambios de ubicación y continuando con las mismas condiciones de precariedad señaladas, nuestra situación cambió totalmente a partir del año dos mil, con unas mejoras, en cuanto a infraestructuras, plantilla y oferta educativa, muy significativas. Ese año se inauguró el edificio que ocupamos en la actualidad, después de ser rehabilitado -era un viejo y céntrico caserón que había albergado dependencias municipales- con ayuda económica del programa PRISMA. La arquitectura de nuestra sede cuenta con una



fachada de mampostería de granito, típico de la zona y en armonía con el paisaje urbano que la rodea. En este edificio que en principio daba respuesta a una necesidad evidente de mejora, al poco tiempo se pudo comprobar que resultaban escasos los espacios diseñados, por lo que en estos momentos tenemos un proyecto de ampliación del mismo, a todas luces necesario. Cuenta este Centro con las siguientes instalaciones: cuatro aulas de reducida superficie -una de ellas habilitada para aula de informática-, un despacho de dirección -utilizado, también por la jefatura de estudios y el Departamento de Orientación-, una sala de usos múltiples (biblioteca/laboratorio) que también se utiliza como espacio lectivo-, una sala de profesores -muy pequeña, sin capacidad para acoger a todo el profesorado-, una secretaría -minúscula, conseguida con un cerramiento acristalado de parte de la entrada-, unos servicios -uno de ellos adaptado para minusválidos- y un pequeño patio interior de luces.

Desde el punto de vista funcional nuestro CEPA tiene la característica de ser "comarcal", refrendada mediante el Decreto 62/2001, de 10 de mayo, por el que se crea la red de centros docentes públicos para la EPA de la Comunidad de Madrid. Esto implica un modelo organizativo diferenciado, respecto a los centros "urbanos", ya que el hecho de tener Aulas Municipales adscritas -las que se encuentran en el espacio territorial asignado- conlleva un proceso de planificación y coordinación entre las distintas actuaciones. Al CEPA "Colmenar Viejo" se encuentran adscritas las Aulas Municipales de Guadalix de la Sierra, Manzanares el Real, Miraflores de la Sierra, Soto del Real y Tres Cantos, que funcionan con profesores contratados por los propios ayuntamientos, gracias a convenios de colaboración con la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, y que forman parte de la plantilla de profesores de este CEPA, siendo su oferta educativa complementaria a la del propio Centro de cabecera.

El Claustro está constituido en este momento por un total de 17 docentes, con la siguiente categoría laboral:

- 6 docentes del Cuerpo de Maestros (Funcionarios).
- 1 docente contratado laboral, asimilado a Maestro.
- 4 docentes del Cuerpo de Secundaria (3 Funcionarios y 1 Interino).
- 1 docente del Cuerpo de Secundaria (Formación Profesional).
- 5 contratados por los Ayuntamientos (mediante Convenio) asimilados a Maestros.

Todos los docentes son potencialmente itineran-

tes, lo que significa que pueden actuar tanto en el Centro cabecera como en las Aulas.

Existe la figura del Orientador (uno de los profesores de Secundaria), que a su vez imparte Ciencias Sociales. El Profesor de Formación Profesional tiene la especialidad de Informática. Y los profesores de las Aulas Municipales, imparten todas las áreas y niveles educativos. Algunos profesores viven en el mismo pueblo lo que facilita las relaciones con el entorno. La coordinación de todo el profesorado se realiza los viernes en el Centro cabecera a través de los distintos Departamentos y Equipos Docentes así como la comunicación con el Departamento de Orientación y el intercambio de materiales. La relación entre los profesores que componen el Claustro se desarrolla en un clima grato de cooperación. Ésta se hace necesaria ante la dispersión geográfica de las Aulas. Todo el equipo de profesores participa en la organización del Centro apoyados por un equipo directivo flexible y abierto, sensible ante las inquietudes y necesidades de la actividad educativa.

## ¿ DÓNDE ESTAMOS ?

El marco geográfico de referencia que tiene asignado el CEPA "Colmenar Viejo", está comprendido por un espacio físico que abarca desde el norte de Madrid capital hasta las estribaciones del Sistema Central, entre el Parque Regional de la Cuenca Alta del río Manzanares y el valle de Bustarviejo. Las poblaciones situadas en este entorno, dominado por el granito, la encina y el roble melojo, y adscritas al Centro Comarcal, son: Guadalix de la Sierra, Manzanares el Real, Miraflores de la Sierra, Soto del Real y Tres Cantos.

Colmenar Viejo, situado a 30,8 Km de Madrid, se encuentra sobre una altiplanicie, previa a la depresión pie de monte comprendida entre Manzanares y Guadalix. El subsuelo es granítico y el manto vegetal, escasamente arbolado, lo constituyen terrenos de pastos y matorrales. Su término municipal, incluso después de la separación de Tres Cantos, es el tercero más grande de la Comunidad detrás de la capital y de Aranjuez. La población de hecho es de 35.181 habitantes (2002) y se incrementa continuamente dado el uso residencial de esta localidad por trabajadores de

**El CEPA Colmenar Viejo data de 1986 y es un centro "comarcal" con su Centro cabecera en dicha localidad y con Aulas en 5 municipios más, todas ellas cercanas a la Sierra de Guadarrama.**



Madrid capital y la constante llegada de población inmigrante, sobre todo marroquíes. Su actividad económica se centra en la explotación de una importante cabaña de ganado vacuno -Colmenar es el principal suministrador de carne y leche de la capital-, también cuenta con dos polígonos industriales que ocupan buena parte de la mano de obra existente en el pueblo, completándose ésta con el sector de la construcción y el de servicios.

Las características del entorno que enmarca a las localidades adscritas a Colmenar -anteriormente mencionadas-, con excepción de Tres Cantos, son muy similares, con un paisaje típicamente serrano y con escasa actividad agrícola e industrial, siendo su principal fuente de recursos el turismo rural y gastronómico. Tres Cantos, ciudad que surge en 1991 tras segregarse del municipio de Colmenar Viejo, cuenta con un sector industrial de gran interés e importancia. Dispone de un moderno Parque Tecnológico, constituido por industrias no contaminantes de moderna tecnología que son su principal activo económico y donde encuentran empleo los trabajadores tricantinos y colmenareños.

### ¿ QUÉ HACEMOS ?

En el Centro de EPA "Colmenar Viejo", en función de su capacidad lectiva y espacios disponibles, se ha podido realizar la siguiente oferta educativa: los tres Tramos de la Educación Básica de Adultos, desglosados en nueve grupos (tres en T.I, dos en el T.II y cuatro en el T.III), Español para Inmigrantes (cinco grupos), Enseñanzas Técnico Profesionales - Geriátrica- (Taller Ocupacional un grupo), Enseñanzas Abiertas: "Informática" (dos grupos) y Aula Mentor (un grupo). En total: 18 grupos.

En Guadalix de la Sierra, como novedad en la

oferta de este Aula se ha puesto en funcionamiento la ESPAD (Educación Básica a Distancia), con dos grupos y también funcionan: Español para Inmigrantes (tres grupos) y Enseñanzas Abiertas (un grupo). En total: 6 grupos.

En Manzanares el Real la oferta ha sido de: Tramo II (un grupo), Español para Inmigrantes (tres grupos) y Enseñanzas Abiertas: "Preparación para el acceso a otras

enseñanzas" (un grupo). En total: 5 grupos.

En Miraflores de la Sierra se han constituido: Español para Inmigrantes (dos grupos) y Enseñanzas Abiertas: "Preparación para el acceso a otras enseñanzas" (un grupo). En total: 3 grupos.

En Soto del Real han funcionado los siguientes grupos: Tramo I (un grupo), Tramo II (un grupo), Español para Inmigrantes (dos grupos) y Enseñanzas Abiertas: "Preparación para el acceso a otras enseñanzas" (un grupo). En total: 5 grupos.

En Tres Cantos se ha realizado la siguiente oferta: Tramo I (dos grupos), Tramo II (un grupo), Español para Inmigrantes (tres grupos) y Enseñanzas Abiertas: "Preparación para el acceso a otras enseñanzas" (un grupo). En total: 7 grupos.

Globalmente se han constituido y puesto en funcionamiento en el CEPA "Colmenar Viejo": cuarenta y cuatro grupos de alumnos, con una matrícula inicial de quinientos cincuenta y cinco alumnos.

Nuestro CEPA ha apostado decididamente por el uso e implantación progresiva de las nuevas tecnologías (TIC). Disponemos de un aula de informática con 12 puestos de trabajo para alumnos y un puesto para el profesor. En este aula se lleva a cabo el Proyecto Mentor de educación a distancia, con una oferta de unos 50 cursos. También se utiliza para impartir clases de Informática Básica. También, estamos potenciando el uso del aula de ordenadores en los distintos tramos de Educación Básica reglada. En este curso los alumnos de Tramo I acuden regularmente una vez por semana y van adquiriendo soltura con un medio que les era absolutamente desconocido y que les resulta muy motivador, al tiempo que revisan conceptos del currículo mediante el uso de programas edu-



**En el CEPA comarcal "Colmenar Viejo" acuden más del doble de mujeres que de hombres y, además, más de la mitad de los/as alumnos/as son personas inmigrantes, mayoritariamente marroquíes.**

cativos especialmente concebidos para ellos, realizados por profesorado del Centro con el entorno de programación "Clic". Cuando se considera necesario para tratar temas curriculares, también acuden al aula los alumnos de los Tramos II y III, especialmente en las áreas de Matemáticas y Ciencias Naturales, utilizando programas igualmente realizados con el entorno Clic.

Desde hace ya un cierto tiempo nuestro CEPA cuenta con una página web continuamente actualizada, alojada en la dirección:

<http://www.educa.madrid.org/web/cepa.colmenarviejo/>

En el año 2003 la presentamos al concurso de páginas web convocado por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y obtuvimos el 4º premio, dotado con una cuantía de 4.500 euros. La página web consta de varias secciones: situación del centro, organigrama, historia, oferta educativa, Aula Mentor, actividades extraescolares, enlaces, mente activa, secciones especiales para las aportaciones de profesores y alumnos, etc. Una importante sección de la página la forma el sitio web del Aula Mentor, donde se encuentra la oferta formativa de estos cursos por Internet. Otra sección importante es el Tablón, donde se exponen fotografías de las fiestas, de las jornadas de intercambio de experiencias, etc.

La participación del alumnado en la dinámica del Centro es una de nuestras prioridades educativas. En este sentido venimos organizando periódicamente "jornadas culturales", con diferentes temáticas alusivas al "día del libro", "interculturalidad", "carnavales", etc. También logramos, con la colaboración de profesores y alumnos, publicar una revista que recoge las actividades del Centro. En estos momentos estamos trabajando en la próxima, que será la tercera que vamos a editar.

En cuanto al "perfil del alumnado", ateniéndonos a los resultados estadísticos del curso 2002/03, la población por sexos del alumnado, es la siguiente:

- A/ En los Tramos I y II de Educación Básica la afluencia de mujeres que se matriculan y asisten a las aulas es aproximadamente más del doble que de hombres.
- B/ En cuanto al Tramo III, las diferencias varían

según las edades de los alumnos. Es significativo que entre los 16 y 18 años, los que se matriculan ateniéndose a un contrato laboral, hay mayoría de jóvenes varones. Entre los 18 y 19 años sigue existiendo mayor número de chicos. Entre los 20 y 40 años se iguala aproximadamente el número de hombres y mujeres, desapareciendo casi en su totalidad los alumnos varones que asisten a clase a partir de los 40 años, habiendo una mayoría de mujeres.

Dentro de los grupos formados por alumnos inmigrantes, éstos provienen mayoritariamente de Marruecos, con mucha diferencia del resto, seguidos de rumanos, polacos, y chinos, siendo menor el número de alumnos de otras nacionalidades. En el conjunto de alumnos matriculados en las diversas ofertas educativas, más de la mitad de ellos aproximadamente, son inmigrantes.

### ¿ CUÁLES SON NUESTRAS PERSPECTIVAS ?

En el CEPA "Colmenar Viejo" pretendemos seguir afianzando nuestra labor al servicio de la ciudadanía, rentabilizando al máximo nuestros recursos, con unos claros objetivos de crecimiento y mejora de nuestra oferta educativa. En este sentido vamos a impulsar las relaciones con las instituciones públicas y privadas de la zona, haciéndoles partícipes del Proyecto Educativo del Centro, invitándoles, además, a potenciar en sus localidades actividades que puedan mejorar las condiciones educativas, sus conocimientos y el nivel de vida de sus ciudadanos. Continuaremos con la atención prioritaria a colectivos socialmente desfavorecidos y con necesidades educativas básicas: parados, inmigrantes, neolectores.

Potenciaremos la participación de los alumnos en la dinámica del Centro a través de sus órganos de representación (Junta de Delegados y Consejo de Centro), incentivando al mismo tiempo la integración en el mismo. Esperamos de esta manera reducir al máximo el número de abandonos. También, seguiremos apostando por el desarrollo y la implantación progresiva en las clases de las nuevas tecnologías, para contribuir en todo lo posible a reducir el analfabetismo informático.

Finalmente el equipo directivo de este Centro de Educación de Personas Adultas, apoyado por el resto de la Comunidad Educativa, apuesta decididamente por el desarrollo de la educación permanente, ya que, según se recoge en la *Comunicación de la Comisión Europea* (Bruselas, 21.11.2001): "los ciudadanos, sus conocimientos y sus aptitudes son la clave del futuro de Europa".

# NOTICIAS

## Dirección General de Promoción Educativa de la Comunidad de Madrid: los consejos de centro, gestión, cursos ocupacionales, financiación...de los CEPA

Durante el pasado mes de enero se culminó en todos los centros de la red la renovación de los Consejos de Centro, dando así continuidad a la gestión democrática y participativa de los mismos.

Seguimos avanzando en el proceso de incorporación de la red de Centros de EPA al programa SICE-CEPA, en estos momentos la aplicación de dicho programa se lleva a cabo aproximadamente en el 50 % de los Centros de la red y se confía en cumplir el calendario de aplicación previsto y que a primeros de junio el programa esté operativo en todos. Paralelamente, en colaboración con ICM y la Dirección General de Ordenación Académica, se están realizando cursos de formación para que los equipos directivos y el personal administrativo de los centros pueda conocer el nuevo programa de gestión administrativa y sus utilidades. Hasta la fecha se han realizado 8 de los 12 cursos previstos y la realización de los restantes está programada para los meses de abril y mayo.

Se ha resuelto ya la convocatoria de los cursos de formación ocupacional para el periodo 2005-2006 cofinanciados con el Fondo Social Europeo, dirigidos a personas paradas y con riesgo de exclusión del mercado laboral. Conviene destacar que para la misma se ha realizado un importante

esfuerzo por parte de los Centros para adaptar los contenidos al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, lo que revertirá en beneficio para el alumnado. Para el periodo marzo-junio se impartirán un total de 14 cursos, con una duración de 250 horas. Entre otras especialidades se ofrecen: Instalación de energías renovables; Cuidador infantil de comedor y ocio e Instalación básica de redes telemáticas. Para el periodo octubre 2005-mayo/junio 2006 se han aprobado 89 cursos para diversos perfiles profesionales: Peluquería; Cocina; Atención socio-sanitaria a personas en el domicilio; Albañilería... En la convocatoria de estos cursos han participado 47 centros, lo que supone casi el 70% del total de los Centros de la red.

Por último, significar que la Dirección General de Promoción Educativa y el Servicio de Educación de Personas Adultas son conscientes del incremento del número de alumnos y de que como consecuencia los Centros tienen mayores necesidades presupuestarias, por lo que en el actual ejercicio económico la partida de gastos de funcionamiento de todos los centros se ha aumentado en un 2,5%, cuando en años anteriores se incrementaba un 2%. En esta misma línea de mejora se realiza actualmente la planificación del próximo curso 2005-2006.

## Universidades Populares: 25 Aniversario y II Festival del Aprendizaje

La Federación Española de Universidades Populares (FEUP), con el apoyo de instituciones políticas, culturales y educativas, en su Asamblea Anual, ha celebrado, durante los días 4 y 5 de marzo de 2005, los 25 años de su surgimiento como movimiento a favor del aprendizaje a lo largo de la vida y la EPA. La FEUP ha sido en el siglo XX y es en el siglo XXI una de las más destacadas y ricas experiencias de educación y aprendizaje en España. Es una organización compuesta por Universidades Populares que actúan en 231 localidades españolas de 24 provincias. Actualmente forma parte de la Ejecutiva de la Asociación Europea de Educación de Personas Adultas (EAEA) y es miembro del Consejo Internacional de EPA (ICAE). La FEUP es, en definitiva, un punto de encuentro para numerosas personas del ámbito cultural, social y educativo unidas por el objetivo de contribuir a la socialización del saber, a través del aprendizaje a lo largo de la vida y la educación de adulto/as, desde una ciudadanía activa y democrática.

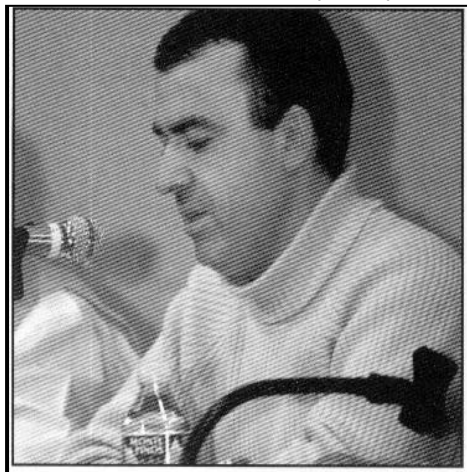
También, la FEUP celebró el pasado día 11 de diciembre de 2004, en la Facultad de Humanidades de la UNED en Madrid, el II Festival del Aprendizaje a lo Largo de la Vida y la EPA, conjuntamente con otras instituciones y organizaciones locales, regionales, nacionales e internacionales de EPA, bajo el lema: *Toda la vida es una oportunidad para aprender. Ciudadanía a través de la educación*, en relación con los objetivos marcados en éste área por la Unión Europea. Uno de los principios básicos sobre los que se ha fundamentado este II Festival es la sensibilización sobre la necesidad de seguir educándose a lo largo de la vida a través de unos valores de convivencia, interculturalidad, tolerancia, igualdad de oportunidades e integración en la "Sociedad del Conocimiento".

## Encuentro Literario con Lorenzo Silva

El pasado 15 de diciembre de 2004, en el salón de actos del IES "Vista Alegre", donde últimamente se vienen realizando algunas actividades organizadas por el CREPA, casi doscientos alumnos de los CEPAs de la Comunidad de Madrid departieron durante más de dos horas con el escritor madrileño LORENZO SILVA, en un acto ameno, instructivo y no carente de emoción en algunos momentos, en el marco de los ENCUENTROS LITERARIOS DEL CREPA y con el objetivo, entre otros, de promocionar la lectura y la escritura a partir del conocimiento directo de los escritores y del acercamiento del escritor a sus lectores, lo que concordó con la idea de Lorenzo Silva dicha al principio de su intervención: *...te cuesta trabajo encontrar sitio para hacer cosas como estas. A mi me parece una gran ocasión tener la oportunidad de encontrarme con las personas para las que trabajo. Yo no trabajo para mí, ni trabajo para ningún ente abstracto, yo trabajo para personas de carne y hueso que son las que leen mis libros, y a estas personas me gusta encontrármelas de vez en cuando... Dijo también: Soy un cuentista desde muy pequeño, y quiero vivir para el cuento.*

Para que este Encuentro Literario se hiciera realidad, se ha venido trabajando a Lorenzo Silva con bastante anticipación en los Talleres y Actividades Literarias de los CEPAs de Madrid "Dulce Chacón", "Pablo Guzmán", "Tetuán" y "Vista Alegre", así como las de "Agustina de Aragón" de Móstoles, "El Pontón" de Collado Villalba y "Majadahonda".

Lorenzo Silva es madrileño, nacido en el barrio de Carabanchel (1966) pero ahora vive en Getafe. Estudió derecho en la Universidad Complutense y estuvo trabajando de abogado durante algún tiempo. Sin embargo, su camino siempre fue el de la literatura. Desde que se dedicó a ella, allá por el año 1980, ha escrito un buen número de relatos, artículos y ensayos literarios, varios



libros de poesía, una obra dramática, un libro de viajes y dieciocho novelas: lo suyo son las novelas. Con ellas ha ganado importantes premios como



el Nadal. De ellas dice: *Una novela, en la medida en que esté bien hecha, en la medida en que profundice en una peripecia humana interesante y en la medida en que esté hecha con respeto y con cierta delicadeza hacia esa peripecia humana, es no sólo un vehículo de conocimiento, sino también un vehículo de formación de la persona que la escribe y de las personas que la leen, en ese ejercicio de comprender cuáles son las perspectivas, las visiones del mundo, las percepciones de la realidad y las expectativas y esperanzas de otros. Es la capacidad de comprender a los demás y de comprendernos a nosotros mismos.*

De entre sus dieciocho novelas, merecen ser mencionadas las siguientes: *La flaqueza del bolchevique* (finalista premio Nadal 1997), *El lejano país de los estanques* (premio Ojo Crítico 1998), *El alquimista impaciente* (premio Nadal 2000), y *Carta Blanca* (premio Primavera 2004). Con sus novelas ha consolidado unos personajes propios y un lugar en la novela negra policiaca española: el sargento Belilacqua y la cabo Chamorro la pareja de investigadores de la guardia civil especialistas en homicidios.

Lorenzo Silva cultiva la prosa de una manera admirable. Y la desarrolla para todo lector: *...no escribo para un determinado tipo de gente, no escribo ni para la gente que lee mucho ni para la gente que lee poco... me gusta escribir para todos.* También dijo: *Yo no soy pesimista, si lo fuera no me dedicaría a este oficio, el oficio de escritor, el oficio de alguien que apuesta su vida a la literatura en un entorno que cada vez puede interpretarse que es más adverso a esto, más adverso a libros gordos por ejemplo, porque la gente tiene cada vez más difícil tener las horas libres que lleva leer un libro de 350 páginas. Alguien que se dedica a esto es alguien que es un optimista y es alguien que está animado en el fondo por la convicción de que es mejor hacer las cosas que dejar de hacerlas, de que siempre hay algo que se puede conseguir, de que siempre hay alguien a quien se puede llegar, de que siempre hay alguna riqueza que se puede compartir y alguna riqueza que se puede obtener a través del ejercicio de la literatura.*

# LEGISLACIÓN

## CONCESIÓN DE SUBVENCIONES PARA LA ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN BÁSICA DE PERSONAS ADULTAS

BOCM de 31 de noviembre de 2004

ORDEN 5342/2004, de 22 de noviembre de 2004, del Consejero de Educación, por la que se conceden subvenciones para la alfabetización y educación básica de personas adultas durante el curso 2004/2005, a entidades sociales sin fines de lucro.

## CAMBIO DE DENOMINACIÓN ESPECÍFICA A VARIOS CENTROS DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

BOCM de 3 de enero de 2005

ORDEN 5652/2004, de 3 de diciembre, del Consejero de Educación, por la que se autoriza el

cambio de denominación específica a los siguientes Centros de Educación de Personas Adultas:

- Centro de EPA "Aranjuez II" como Centro de EPA "Dulce Chacón", sito en la carretera Nacional 400, kilómetro 28, Aranjuez (Madrid) y código 28056451
- Centro de EPA "Navalcarnero II" como Centro de EPA "Alborada", sito en la carretera Nacional V, kilómetro 27,7, Navalcarnero (Madrid) y código 28056436
- Centro de EPA "Alcalá de Henares II" como Centro de EPA "Clara Campoamor", con domicilio en la carretera Alcalá-Meco, kilómetro 4,5, Alcalá de Henares (Madrid) y código 28056412
- Centro de EPA "Alcalá de Henares III" como Centro de EPA "José Hierro", con domicilio en la carretera Alcalá-Meco, kilómetro 4,5, Alcalá de Henares (Madrid) y código 28056400

## La Viceconsejera de Educación y la Directora General de Promoción Educativa visitan el CEPA "Rosalía de Castro" de Leganés

El pasado día 13 de enero, la Viceconsejera de Educación, D<sup>ª</sup> Carmen González, y la Directora General de Promoción Educativa, D<sup>ª</sup> M<sup>ª</sup> Antonia Casanova, visitaron el Centro de Educación de Personas Adultas "Rosalía de Castro" de Leganés. Esta visita, enmarcada en el objetivo de los responsables de la Consejería de Educación de conocer directamente los diferentes tipos de centros y programas, tuvo lugar



con motivo de la concesión del premio Miguel Hernández al Centro, hecho del que desde estas páginas se informó en el número anterior de la revista *Notas*.

Las Viceconsejera y la Directora General visitaron detenidamente el Centro, permaneciendo en sus instalaciones por espacio de dos horas, en las que conversaron con el equipo directivo, el profesorado y el alumnado de los diferentes programas. Escucharon las preocupaciones de estos últimos, como la necesidad de suprimir las barreras arquitectónicas del edificio, los problemas de convalidación de los estudios de los inmigrantes, la necesidad de mejorar las instalaciones deportivas, entre otras.

Este conocimiento directo de los Centros de EPA, estamos seguros que será muy útil para el desarrollo futuro de la EPA en la región.



# DIRECCIONES INTERNET

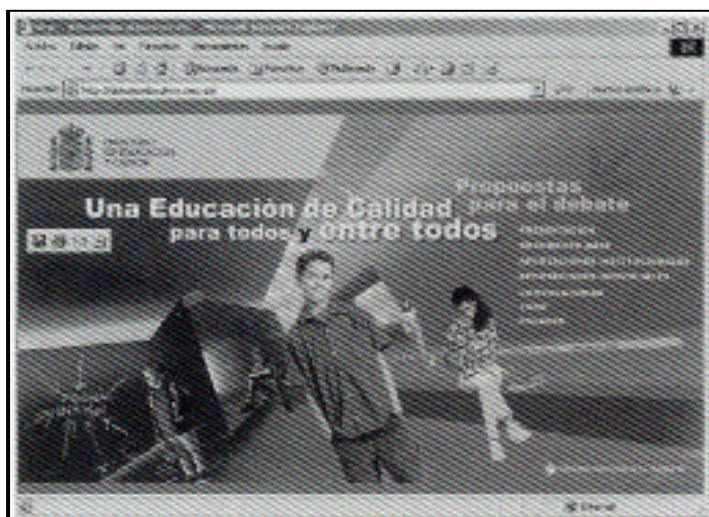
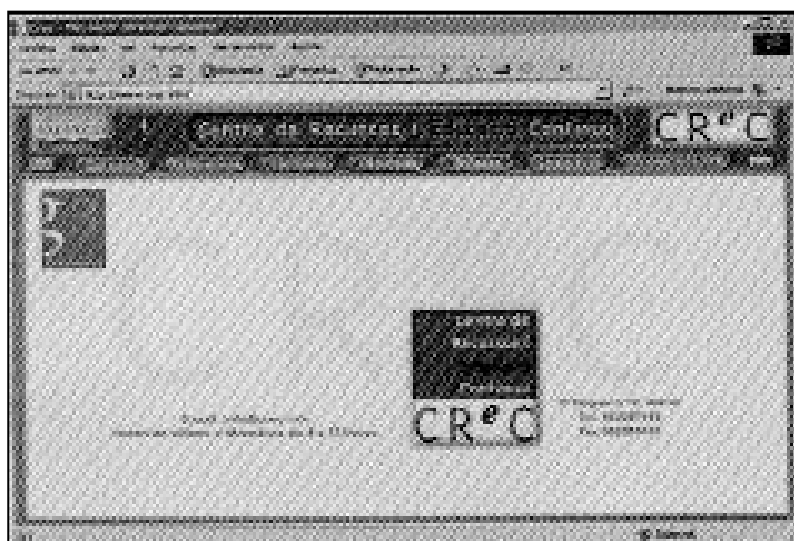
RED DIGITAL. Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas  
[www.cnice.mecd.es/](http://www.cnice.mecd.es/) <http://reddigital.cnice.mecd.es/5/index.html>



El CNICE, Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa del MEC, edita su revista digital *Red Digital*, el nº5, está dedicado especialmente a los "Valores educativos de las TIC orientados a los Servicios Sociales". Como en anteriores números mantiene un alto nivel de calidad tanto en sus contenidos como en sus formatos. Contiene su sumario un amplio espectro de secciones: editorial, firmas, entrevistas, reportajes, informes, encuentros, experiencias... Además, muestra un apartado muy actualizado de información con agenda, noticias, novedades editoriales, enlaces...

CREC.  
CENTRO DE RECURSOS Y  
EDUCACIÓN CONTÍNUA  
[www.crec.info/](http://www.crec.info/)

El Crec es un centro de recursos de EPA dependiente de la Diputación de Valencia. En su nueva página web podemos encontrar publicaciones periódicas como su revista "Quaderns", incluida al completo, o recursos y enlaces de gran interés para la EPA. También presenta secciones de legislación, formación e innovación (por ahora sólo en valenciano).



MEC: DEBATE EDUCATIVO DE EPA  
[www.mec.es](http://www.mec.es) <http://debateeducativo.mec.es>

Hay que destacar las aportaciones y propuestas que hace el Movimiento de Renovación Pedagógica de Getafe a través de su colectivo Escuela Abierta al debate educativo propuesto por el MEC en relación con la futura Ley de Educación. El capítulo 3.2 de dicho documento aborda la Educación de Adultos/as en un sentido amplio y, a la vez, específico, incluyendo interesantes propuestas para el debate. El documento se encuentra íntegro en el apartado de aportaciones institucionales con fecha 2 de febrero.

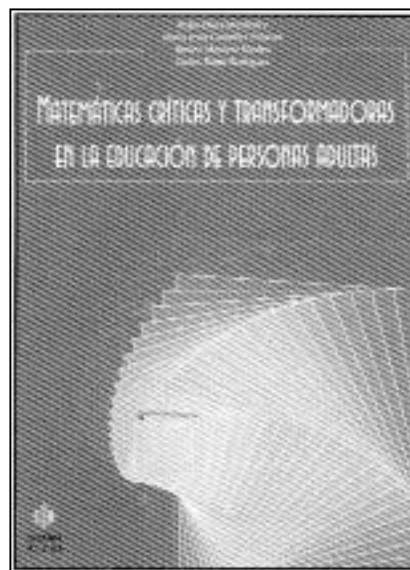
# LIBROS

## Matemáticas críticas y transformadoras en la educación de personas adultas

Plaza, Pedro ; González, M<sup>o</sup> Jesús ; Montero, Beatriz y Rubio, Carlos.  
Ediciones Aljibe S.L., Málaga, 2004, 209 p.  
C/ Pavía, 8. 29300 Archidona (Málaga) Tfno. 952 714 342

Esta obra está realizada por maestros de matemáticas en educación de personas adultas, que decidieron investigar sobre la mejora en el enfoque didáctico de las matemáticas para que tuviera una mayor repercusión en las aulas. En los capítulos realizan un análisis conceptual que delimita las matemáticas del día a día buscando su desmitificación; investigan desde un enfoque etnomatemático los algoritmos matemáticos generados por personas no escolarizadas, describiendo las necesidades matemáticas de las personas adultas. Además, nos muestran la orientación práctica de este libro aportando propuestas concretas sobre contenidos, metodología y evaluación.

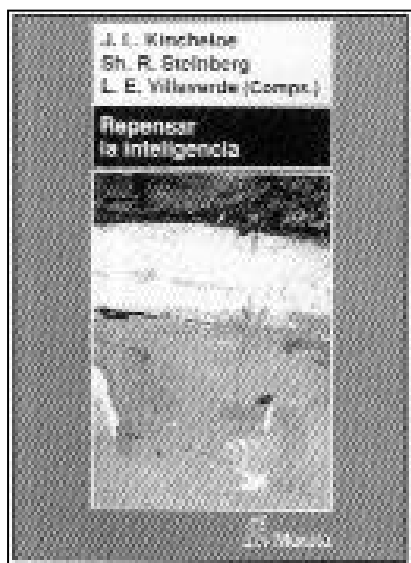
Este trabajo intenta observar la realidad de la educación matemática de las personas adultas y ofrece algunas sugerencias de cambio en unas direcciones determinadas, fundamentadas en las necesidades y vacíos encontrados.



## Repensar la inteligencia

Compiladores: Kincheloe, J. L.; Steinberg, Sh. R. y Villaverde, L. E.  
Ediciones Morata, S.L., Madrid, 2004, 239 p.  
C/ Mejía Lequerica, 12. 28004 Madrid

Esta obra ofrece una revisión crítica y política de los estudios que, desde la psicología, se vienen desarrollando sobre la inteligencia, y que inciden muy directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas. Diferentes investigadores, apoyándose en rigurosos estudios y análisis, desvelan, a lo largo de trece trabajos, las prácticas descontextualizadas y antidemocráticas de múltiples expertos en psicología que trabajan con supuestos ideológicos muy cuestionables, y que al inhibirse en la toma en consideración de determinadas cuestiones éticas, morales, políticas, económicas, sociales y culturales, se dificulta la comprensión de muchas conductas de importantes colectivos humanos y se impide la construcción de alternativas educativas y sociales más liberadoras. Se plantea la necesidad urgente de construir una teoría cognitiva sociopolítica que emuestre que el mundo que nos rodea forma nuestra conciencia y subjetividad, condicionando acciones y compromisos. Se insta al profesorado, estudiantes y especialistas en educación, comprometidos con la mejora de las instituciones escolares y con la justicia social, a involucrarse en proyectos similares a los analizados o a avanzar en la comprensión de los procesos cognitivos para construir teorías y prácticas que posibiliten aulas, colegios, universidades y una sociedad verdaderamente democráticos.

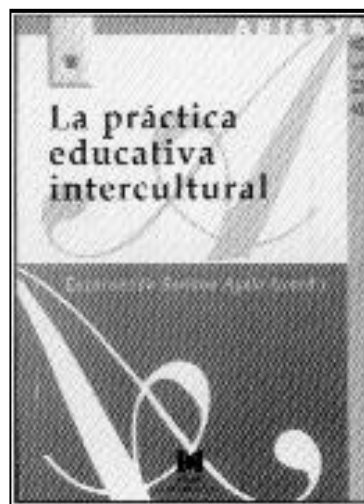


lucrarse en proyectos similares a los analizados o a avanzar en la comprensión de los procesos cognitivos para construir teorías y prácticas que posibiliten aulas, colegios, universidades y una sociedad verdaderamente democráticos.

## La práctica educativa intercultural

Coordina: Soriano Ayala, Encarnación  
Colección Aula Abierta, La Muralla S.A., Madrid, 2004, 276 p.  
C/ Constanza, 33 28002 Madrid

El objetivo de este libro es apoyar al profesorado en su práctica educativa intercultural, apostando por un tipo de educación que forme ciudadanos que participen de forma activa, responsable, crítica y democrática en una sociedad pluricultural. Se ha elaborado atendiendo a las peticiones de los profesionales que actúan en contextos educativos multiculturales. Está dividido en cuatro partes. La primera parte recoge aportaciones teórico-prácticas para construir una escuela intercultural; la segunda se centra en reflexiones de cómo enseñar el español como segunda lengua; en la tercera se reflexiona sobre la construcción de la identidad cultural y la ciudadanía y, para finalizar, se recogen experiencias de profesores de Educación Secundaria que realizan en el aula intercultural.

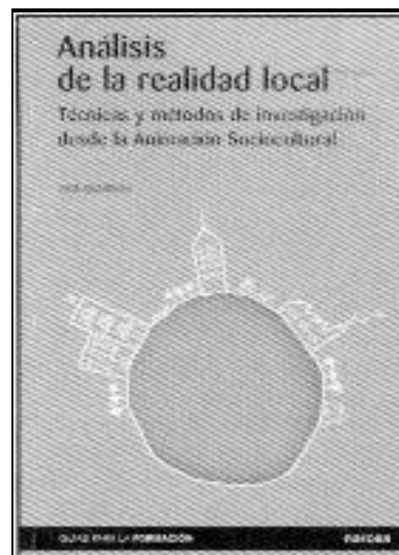


## Análisis de la realidad local. Técnicas y métodos de investigación desde la Animación Sociocultural

Escudero, José  
Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid  
Dirección General de Juventud, C/ Gran Vía 10, 28013 Madrid, 2004, 212 p.  
Narcea S.A. Avda.C/ Dr. Federico Rubio y Galí, 9. 28039 Madrid

El autor pretende que esta obra sea útil a cualquier persona que desee acercarse al tema de la participación. Ofrece un gran número de sugerencias prácticas y técnicas creativas para estudiar el entorno y poder realizar, de este modo, proyectos más adecuados a las necesidades de la comunidad.

Está expuesto con un lenguaje claro y accesible, con muchos ejemplos prácticos. Su objetivo es mejorar la calidad de vida de nuestras ciudades y pueblos, sin presuponer una formación previa en investigación social.



## La educación de personas mayores. Ensayo de nuevos caminos



García Mínguez, Jesús  
Narcea S.A., Madrid, 2004, 234 p.  
Avda. Dr. Federico Rubio y Galí, 9. 28039 Madrid

La intención de este libro es descubrir un perfil de educación que satisfaga las necesidades y demandas de desarrollo de las personas mayores, con el objetivo de reclamar un espacio que permita la existencia de una opción pública bien informada, reflexiva y crítica.

El capítulo 1; "La educación como derecho y necesidad", hace un recorrido histórico de la educación como derecho y su conceptualización desde el año 1940 hasta nuestros días. El capítulo 2 nos habla de "Diferentes significados sobre la vejez según las ciencias sociales" y el capítulo 3: "Otra imagen y otros estilos de vida" ofrece un modelo de vejez saludable. En el capítulo 4 el autor considera que se encuentra la parte fundamental de esta obra: "La educación de personas mayores". El capítulo 5, "Estilos de educación", pone nombre a distintos métodos educativos. Por último, el capítulo 6, "El método de educación

interactiva en las personas mayores", quiere testimoniar un método ideal de trabajo. Finaliza la obra con una amplia bibliografía.

## Alfabetismos digitales. Comunicación, innovación y educación en la Era Electrónica

Compiladora: Zinder, Ilana  
Consortio "Fernando de los Ríos". Granada, 2004, 280 p.  
Ediciones Aljibe: C/Pavía, 8. 29300 Archidona (Málaga)

Es una compilación de ensayos, escritos por destacados especialistas internacionales procedentes de distintas disciplinas, que examinan las implicaciones del texto producido mediante un teclado, visible en una pantalla y transmitido a través de una red global de ordenadores. El libro abarca temas tan diversos como los juegos de rol de ordenador, la utilización de símbolos gráficos en textos visionados en pantalla y los programas para la obtención de titulaciones por Internet, para revelar que estar alfabetizado tiene que ver con la comprensión de cómo se combinan diferentes modalidades para crear significado.

Este libro desvela los rasgos clave del nuevo orden de las comunicaciones y explora el impacto social, cultural y educativo de las prácticas del alfabetismo electrónico o digital.

Los colaboradores de este volumen reconocen que la lectura y la escritura únicamente son una parte de lo que tiene que aprender la gente para considerarse alfabetizada y que aumentan la comprensión sobre las formas en que el uso de las nuevas tecnologías influye, configura y, en ocasiones, transforma las prácticas alfabetizadoras.



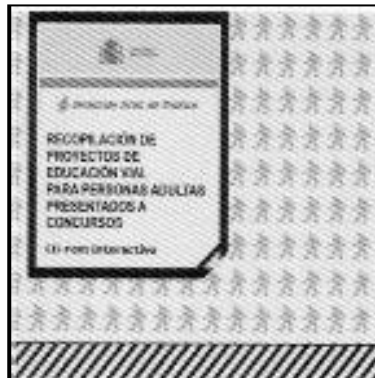


## CD-ROM: Recopilación de proyectos de Educación Vial para personas adultas presentados a concursos

Dirección General de Tráfico.  
C/ Josefa Valcárcel, 28. Madrid 28027.  
Tel. 913018320. edupefe@dgt.es  
Coordinación: Sánchez Pérez, Perfecto

El primer CD-Rom es una recopilación de los proyectos presentados desde 1997 sobre Educación Vial para personas adultas. Tiene por objeto dar a conocer a todos los interesados las experiencias que se están desarrollando en diferentes centros educativos públicos o de iniciativa social y en asociaciones o entidades diversas.

El segundo CD-Rom está dirigido a profesores de centros públicos o de iniciativa social, monitores de ONG y a todos los educadores que trabajen con personas adultas o con colectivos desfavorecidos, inmigrantes, personas privadas de libertad, etc. Es una recopilación de las I Jornadas de Educación Vial realizadas en Octubre de 2004 en Salamanca y que tenían como objetivos: reflexionar y profundizar en el estudio de la Educación Vial y su contribución en la EPA; fomentar la inclusión de los contenidos de Educación Vial en los currícula de los programas de EPA; y posibilitar y facilitar el intercambio de experiencias.



## CD-ROM: I Jornadas de Educación Vial. Salamanca 22 y 23 de Octubre de 2004

## CD-ROM: Día internacional contra el racismo



## CD-ROM: Constitución Europea: Referendum



MEC. (Servicio de Formación Permanente)  
Fondo Social Europeo, Madrid, 2004  
C/ Los Madrazo, 15-17, 4º p.  
Madrid 28071 Tfno.: 91 701 84 66

El primer CD-Rom es un material interactivo que se elabora con motivo del día 21 de Marzo en que se celebra el Día Internacional de la Eliminación de la Discriminación Racial, según lo instaurado por la ONU en 1960, para luchar contra la segregación de los desfavorecidos del mundo. Este material didáctico pretende apoyar procesos de educación intercultural a varios niveles. Contiene actividades para la formación básica de personas jóvenes

y adultas y para potenciar acciones de centro que promuevan los valores interculturales. Plantea diversas propuestas de actividades complementarias entre sí con el fin de que cada educador elija las que más se adecuen a su realidad.

El segundo CD-Rom es también un material didáctico interactivo para la EPA, desde el que conocer y situar el Referéndum sobre la Constitución Europea que se celebró en España el 20 de febrero de 2005. Tiene como objetivo facilitar una herramienta y amplia documentación para potenciar la educación cívica y la participación política, aportando, a través de actividades, los conocimientos básicos sobre los instrumentos de la democracia, los fundamentos de la Constitución Europea y el Referéndum. El modelo de unidades didácticas es globalizador e interdisciplinar y sigue las pautas de la metodología de la reflexión-acción.

## Proyecto Educativo: Escuelas de Personas Adultas de Vallecas

Coordinadora de las Escuelas Populares Adultas de Vallecas, 2005  
Escuela de EPA "Al Alba" C/ Riojanos, 1. 28038 Madrid. amatamal3@eresmas.net

Esta publicación es el Proyecto Educativo elaborado y consensuado por la activa Coordinadora de las Escuelas Populares de Personas Adultas de Vallecas, con la colaboración del Departamento de Compensación Educativa y Educación de Personas Adultas del CRIF "Las Acacias" de la Comunidad de Madrid, en el curso 2003/2004.

Se incluyen los puntos relevantes en su forma de ver y hacer la escuela de adultos/as: ¿Dónde estamos?; ¿Quiénes Somos?; ¿Qué pretendemos?; ¿Cómo nos organizamos?; ¿Qué ofertamos?; ¿Cómo nos coordinamos? Como todo Proyecto Educativo está en continuo proceso de evaluación y elaboración.





# REVISTAS

## FRECUENCIA L

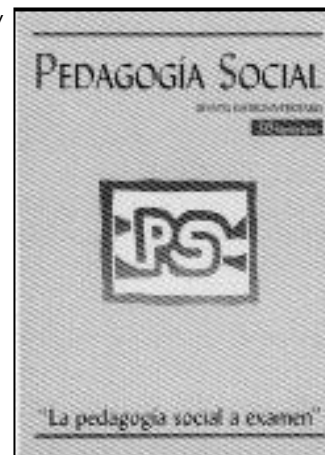
Revista de Didáctica. Español Lengua Extranjera  
Número 27 - Noviembre 2004  
Edit. Edinumen C/ Piamonte, 7. Madrid 28004  
Telf.: 91 308 51 42 / Fax: 91 319 93 09



Como en anteriores ocasiones esta revista nos ofrece un amplio repertorio de recursos didácticos para la enseñanza de E/LE. Son propuestas apoyadas en el cine, los textos literarios, las canciones, la dramatización, el uso de internet, el humor, los juegos de mesa... También aparece la reflexión sobre la didáctica del E/LE, un foro de lectores y una interesante relación de reseñas, publicaciones, actos,...

## PEDAGOGÍA SOCIAL

Revista Interuniversitaria  
Nº 10 Segunda época  
Nau Llibres. C/ Periodista Badía, 10. Valencia 46010  
Telf.: 963 603 336 / Fax: 963 325 582



En la línea de calidad y profundidad de esta publicación aparece el nuevo nº con el monográfico sobre "La pedagogía social a examen". Una gran diversidad de artículos abordan el tema de la Pedagogía Social cuestionando su conceptualización, los cambios que la están afectando, los caminos que seguirá en el futuro, en qué afectará a los profesionales que trabajan en esta disciplina, cómo se está desarrollando en otros países...

## XXI REVISTA DE EDUCACIÓN (anual)

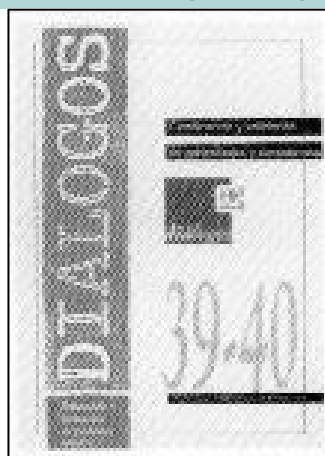
Universidad de Huelva (Publicaciones)  
Volumen 6 - 2004 Avda. Fuerzas Armadas, s/n -  
Edificio Marie Curie - Huelva 21007



Este número dedicado monográficamente al tema de "Las mujeres en la educación" analiza los aspectos de actualidad que afectan a dicho grupo o agente social: se muestra su presencia y tratamiento en las relaciones y políticas educativas, la coeducación, las organizaciones sociales y educativas, las nuevas tecnologías, la familia, el trabajo, el saber, la participación, el poder...

## DIÁLOGOS. Educación y Formación de Personas Adultas.

Año X - Volumen 3/2004 - Nº 39-40  
C/ Amadeo Vives, 7. El Masnou (Barcelona) 08320  
Telf./Fax: 93 540 05 04 [www.dialogosred.org](http://www.dialogosred.org)



Con el práctico tema de la "Certificación y validación de aprendizajes y competencias" se publica esta revista especializada en la EPA. Una amplia gama de especialistas y conocedores del tema desentrañan sus elementos: el concepto, las implicaciones para el mundo del trabajo y de la educación o formación, el reconocimiento de todos los aprendizajes formales o no formales y su validación oficial, las certificaciones...

## ENCUENTROS Año I - Nº 0 - Diciembre 2004

Revista del CEPA Comarcal de S. Martín de Valdeiglesias. C/ Fuente, 4, ap.13. Madrid 28680  
Telf./ Fax: 91 861 27 92



Otro centro de EPA se lanza al ruedo de las publicaciones periódicas del sector de adultos/as. Con ilusión y ganas de fomentar la participación y la relación de las personas que constituyen esa comunidad de enseñanza y aprendizaje, aparece este nº cero al que damos la bienvenida y deseamos ver en otras ocasiones. Es una buena iniciativa como vehículo de cultura y apoyo educativo.

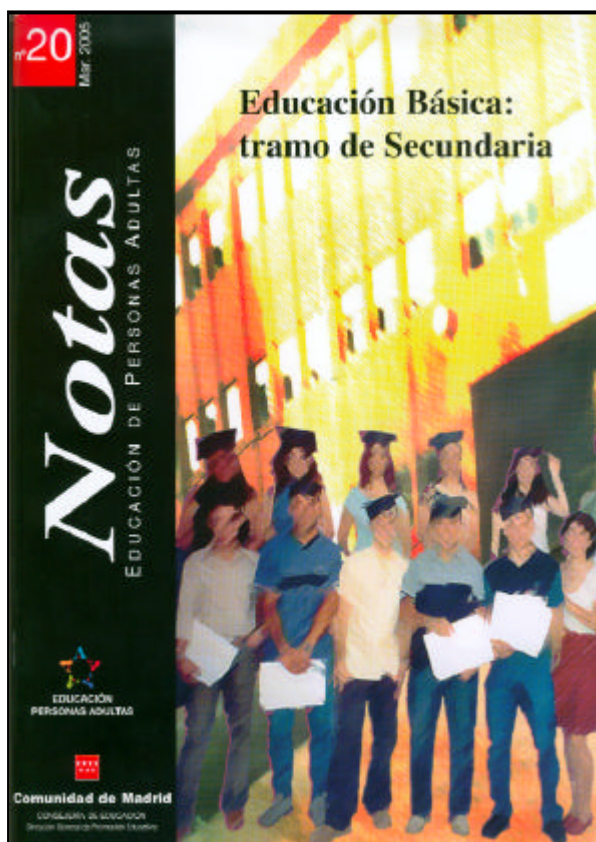
## REVISTA ESPAÑOLA DE ORIENTACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA de la FEOP

Volumen 15 - Nº1 - Semestre 1/2004  
UNED. Edificio de Humanidades. Desp. 119  
C/ Senda del Rey, s/n.  
Madrid 28040



La orientación personal, académica y sociolaboral es el eje de esta publicación que ofrece estudios, análisis, valoraciones y experiencias de esos temas. La intervención y evaluación del orientador en el desarrollo profesional o académico de los/as adultos/as determinan gran parte de las aportaciones que recoge este número.

# CÓMO PUBLICAR EN “NOTAS”



La revista *Notas* es un espacio de encuentro y reflexión sobre la Educación de Personas Adultas en sus aspectos teóricos, metodológicos y prácticos. Quienes deseen colaborar en ella han de enviar sus artículos según estos criterios:

- Las colaboraciones deberán ser aceptadas por el Equipo de Redacción y la Dirección de la Revista.
- Las opiniones expresadas en los artículos serán responsabilidad exclusiva de los autores.
- Los artículos se presentarán impresos por una sola cara, a doble espacio, en DIN-A4. A ser posible, en procesador de texto Word para Windows, con una extensión máxima de 7 hojas.
- En los artículos debe aparecer el nombre y apellidos, así como el centro de estudio o trabajo y cargo de los autores y el teléfono de contacto.

Las colaboraciones serán remitidas a:

Centro Regional de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid (CREPA)  
C/ General Ricardos, 179-bis / 28025 Madrid  
crepa@mad.servicom.es

## LOS CEPAS Y EL IV CENTENARIO DE *EL QUIJOTE*

La revista *Notas* ha querido sumarse a la celebración del IV CENTENARIO DE *EL QUIJOTE*, como no podía ser menos, insertando en sus páginas la noticia de la acogida que este importante evento está teniendo en los Centros de EPA. Para ello, se hizo un llamamiento para que éstos enviaran sus programas de actos y actividades que, con motivo de este significativo acontecimiento, se están realizando con las personas adultas que asisten a estos centros.

La respuesta ha sido tan considerable que hubiera sido imposible, aun resumiéndolos mucho, dar a conocer en una página de esta revista los aspectos que configuran las diversas actividades que se han puesto en marcha. Por ello, se ha preferido dejarlo para el nº 21 de *Notas*, para poderle dedicar una información más amplia no sólo en contenido sino también en espacio.

Cuando en toda España y parte del extranjero, a un hecho tan relevante de la Hª y Literatura españolas, se le está dando realce y categoría a todo nivel: desde la participación del Rey, iniciando la lectura del libro de Miguel de Cervantes en televisión, hasta el restaurante de Jaén que ofrece menús extraídos de *El Quijote*, pasando por las decenas de miles de personas que están visitando el trailer del IV Centenario en su andadura por la geografía española, los CEPAs no podían relajarse a la hora de promover la lectura de esta obra fundamental de la Literatura Española y dar a conocer, desde la perspectiva de la vida cotidiana, los diversos aspectos de la cultura material y de las costumbres de la vida de los hombres y mujeres de aquella época. Así lo están haciendo y así lo mostraremos en *Notas*.

## VII ESCUELA DE VERANO DE EPA DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Se está preparando la 7ª edición de la Escuela de Verano de Educación de Personas Adultas, que tradicionalmente se viene realizando en los días finales del curso académico, en junio.

En estos días recibiréis en los centros de EPA y demás instituciones o entidades, dirigida a todo el profesorado, nuestra **petición de participación en la Escuela**, para que lo hagáis a través de unas actividades tan estimadas como son las **COMUNICACIONES**.

En ellas, como es sabido, se pueden exponer aquellas experiencias, proyectos y programas educativos significativos que un profesor/a o un grupo de profesores/as hayan desarrollado con personas adultas durante este curso.

Los detalles se tendrán en la documentación que recibiréis a través de los directores/as de los centros de EPA o responsables de otras entidades o instituciones educativas. Esperamos vuestra valiosa participación.



nº 21

Junio 2005

# Notas

EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

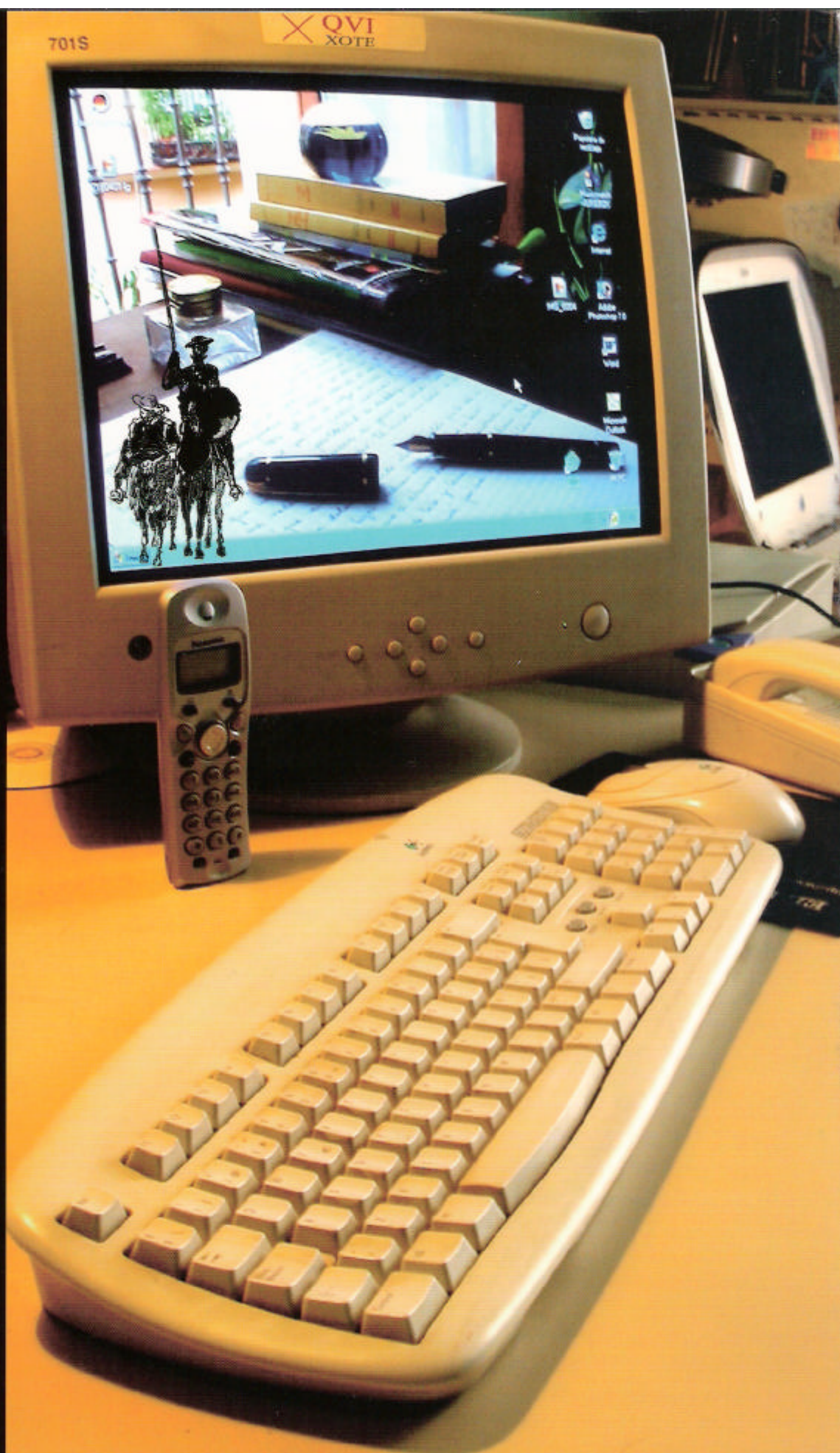


EDUCACIÓN  
PERSONAS ADULTAS



**Comunidad de Madrid**

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
Dirección General de Promoción Educativa



## Tecnología de la Información y la Comunicación en EPA



# Notas

## Educación de Personas Adultas

**Directora:**

María Victoria Reyzábal  
Subdirectora General de Atención a la Diversidad y Educación Permanente

**Consejo Asesor:**

Consuelo Pérez, Florentino Sanz, Julio Lancho y Joaquín García Carrasco

**Equipo de Redacción:**

José Antonio Saiz y Manuel Rasero

**Colaboradores:**

Pilar Blanco, Javier Ramos, Francisco López, Alicia Herranz, M<sup>o</sup> del Socorro del Fraile, Crispina Granados, Adela Medina, Eduardo Cabornero, Santiago S. Torrado, Blanca García, Mercedes Mateos, Lourdes Pérez, Teresa H. Colmenarejo, M<sup>o</sup> Jesús Vals, América López y Carmelo Ruíz.

**Gestión y administración:**

Manuel Rasero

**Secretaría:**

David López y Luis del Valle

**Cubierta:**

M<sup>o</sup> Isabel Morales "El caballero andante de la TICs"

**Fotografías e Ilustraciones:**

Han sido cedidas/realizadas por:

-Museo de las Ciencias de Valencia, Ministerio de Educación y Ciencia, EMA de Alcalá de Henares, Muface, CREPA, Hot Potatoes, UAB, El Mundo y Aula Mentor

-Los CEPAs de:

Dulce Chacón, "La Oreja Verde" de Galapagar/Colmenarejo, "Agustina de Aragón" de Móstoles y Vista Alegre

-Gerardo López Roldán, Daniel Mesa, Mercedes Mateos, Llover, E. Balaca, Adela Corsino, Ana M<sup>o</sup> Leticia P. F. y José Antonio Saiz.

**Maquetación:**

David López y José Antonio Saiz

**Edita:**

Comunidad de Madrid. Consejería de Educación  
Dirección General de Promoción Educativa  
Centro Regional de Educación de Personas Adultas  
C/ General Ricardos 179-bis, 28025 MADRID  
Teléfono: 91 461 47 04 / Fax: 91 461 42 19  
Correo electrónico: [crepa@mad.servicom.es](mailto:crepa@mad.servicom.es)  
[crepa@madrid.org](mailto:crepa@madrid.org)

**Impresión:**

IMP COMUNICACIÓN

Depósito Legal: M-6358-1998

I.S.S.N.: 1577-3019

Tirada: 3.000 ejemplares

Edición: 06/2005

Esta revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos firmados



# EDITORIAL

**L**a pluma es lengua del alma (II, 16), escribió Cervantes en “El Quijote”, y esa es la aspiración que número a número tiene la revista *Notas* cuando presenta, a todos sus lectores, un gran ramo de artículos que transmiten las reflexiones y experiencias, referentes a la educación, que día a día acontece a multitud de profesores/as y otras personas cercanas a este oficio.

En esta nueva entrega de la revista hemos querido dejar patente la gran participación y el enorme interés puesto por el profesorado y el alumnado de los Centros de EPA, de la Comunidad de Madrid, por conmemorar el IV Centenario de la publicación de “El Quijote”. En la sección de “Noticias” se da detallada información de la diversidad y riqueza de actividades que algunos de los centros han desarrollado ya. Nosotros nos hemos sumado invitando al escritor J. M. Caballero Bonald a darnos sus impresiones sobre la lectura de la obra de Cervantes. En su artículo nos dice que *el lector debe buscar en ese texto lo que seguramente no podrá encontrar del todo, pues permanece la impresión de que algo queda por resolver, y, también, que nunca pensó que D. Quijote fuese un loco sino un iluminado que recorría el mundo luchando por un ideal.*

Algo parecido deben haber pensado y sentido los científicos como Manuel Toharia, cuando han dedicado su vida a resolver enigmas y perseguir ideales. Pero ellos saben, como nos escribe Toharia, que las cosas no son interesantes por sí mismas, sino porque nos afectan de algún modo en la vida cotidiana y esto es lo que debe estimular a todas las personas a pensar, investigar y buscar nuevos caminos para mejorar nuestra existencia.

Ya lo decía asimismo D. Quijote: *No es un hombre más que otro si no hace más que otro* (II, 18). Este querer hacer más, explorar el interés de las cosas cotidianas, buscar nuevas soluciones a los misterios de nuestro entorno, es el ideal con el que cada vez más educadores y estudiantes de Educación de Personas Adultas enfrentan el conocimiento y utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en la enseñanza y en el aprendizaje.

*Las TICs en la EPA*, es como hemos titulado en esta ocasión la sección monográfica de este número de la revista. Porque en esta Sociedad de la Información y el Conocimiento en que estamos inmersos no podemos dejar a un lado en la educación los profundos cambios que están introduciendo en nuestra vida cotidiana esas tecnologías. El Saber se amplía y la educación intenta abarcar esos saberes y democratizarlos mediante su conocimiento, análisis e integración en la praxis de cada persona. La formación del profesorado en TICs, las experiencias docentes en este ámbito, el impulso de la educación a distancia incorporando la telemática, los recursos didácticos que ofrece el mercado e internet o que pueden elaborar los profesores aprovechando las nuevas herramientas tecnológicas, todo ello no deja lugar a dudas de que un amplio elenco de elementos del Saber están cambiando o se están incorporando a la educación y no podemos darles la espalda sino que debemos hacerlos nuestros. Es como lo que decía D. Quijote en su contexto: *El que lee mucho y anda mucho, ve mucho y sabe mucho* (II, 25).

Por último, señalar que en la Comunidad de Madrid estamos de enhorabuena en el ámbito de la enseñanza por los importantes acuerdos que se han firmado entre la Administración y los Sindicatos mayoritarios. Con ellos, en estos tres próximos años, mediante el diálogo y el consenso, podremos mejorar muchas de las condiciones en que se desenvuelve la EPA y los demás sectores del Sistema Educativo madrileño.

# SUMARIO

3 Editorial

5 Entrevista

Manuel Toharia. Físico, periodista y divulgador científico, *María Victoria Reyzábal*

8 La Firma

Una lectura del Quijote, *José Manuel Caballero Bonald*

13 Saber Más

La Educación de Adultos/as y Distancia: DAT Madrid/Oeste, *Antonio Molina Talaya*

Trayectoria de la Educación de personas adultas en la Comunidad de Madrid, *Emilio Sánchez León*

21 Experiencias

La Historia Oral como experiencia pedagógica en la enseñanza de personas adultas, *Elena del Pozo*  
Dificultades de aprendizaje del alumnado joven: la comprensión lectora, *Jorge González Ramos*

29

## Monográfico: Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la EPA

30

Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación de Adultos/as,  
*Juan Carlos Sanz Bachiller*

35

Formación del profesorado para el uso de las TICs en el ámbito de la educación de adultos/as, *Julio Cabero Almenara y M<sup>a</sup> del Carmen Llorente*

39

Experiencia de Proyecto Informático en Educación Básica de adultos/as,  
*Susana Lletjós Llambias y Luis Muñoz Colmenares*

44

Nuevas Tecnologías y educación a distancia para personas adultas,  
*América López de la Riva*

49

La teleformación a lo largo de la vida: Aula Mentor, *Carlos Mayordomo Mayorga*

52

Posibilidades educativas para las personas mayores en sitios web accesibles,  
*Luisa Torres Barzabal*

57

La elaboración de contenidos educativos con las TICs: una patata caliente,  
*Ismael Ali Gago*

61

La Enciclopedia Virtual de Tecnología Educativa: utilidad para los profesores de EPA,  
*Pere Marquès Graells*

64

No es un juego: historia, literatura e ideología en los videojuegos,  
*José Manuel Querol y Carmelo Ruiz Carrascosa*

70 Claraboya. En otros países:

Reconocimiento del aprendizaje previo de los adultos: una opción internacional, *Beatriz Pont*

74 Claraboya. En Madrid:

Centro Comarcal EPA "La Oreja Verde" de Galapagar/Colmenarejo: siempre "joven", *Paz Zamorano*

77 Noticias

82 Legislación

83 Direcciones de Internet

84 Libros

86 Revistas

87 Cómo publicar en la revista *Notas*

## Manuel Toharia

### Físico, periodista y divulgador científico

**M**ANUEL Toharia nació en Madrid en 1944. Es físico y periodista. Actualmente preside la Asociación Española de Periodismo Científico, también es el director del Museo de las Ciencias "Príncipe Felipe" de Valencia.

Manuel Toharia, inició en 1969 su actividad en el periodismo y la divulgación científica. Fue redactor científico del diario *Informaciones* de Madrid y ha dirigido y presentado diversos programas culturales y científicos en televisión. Ha sido redactor científico del diario *El País*, participó en el lanzamiento de la revista *Muy Interesante* y fundó la revista científica *Conocer*.

Asimismo, Manuel Toharia ha trabajado en la producción de vídeos y programas televisivos de divulgación científica y en el diseño conceptual de exposiciones y museos interactivos de ciencia, tecnología y medio ambiente. Ha sido director del Museo Interactivo de la Ciencia ACCIONA en Madrid y del Museo de la Ciencia de la Fundación "la Caixa" en Alcobendas (Madrid). A lo largo de su trayectoria, ha publicado más de 30 libros de divulgación y ha sido reconocido con diversos premios, entre los que destaca el Premio de Periodismo Científico del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

En definitiva, Manuel Toharia es un experto en la divulgación científica, actividad a la que ha dedicado varios libros y multitud de artículos.

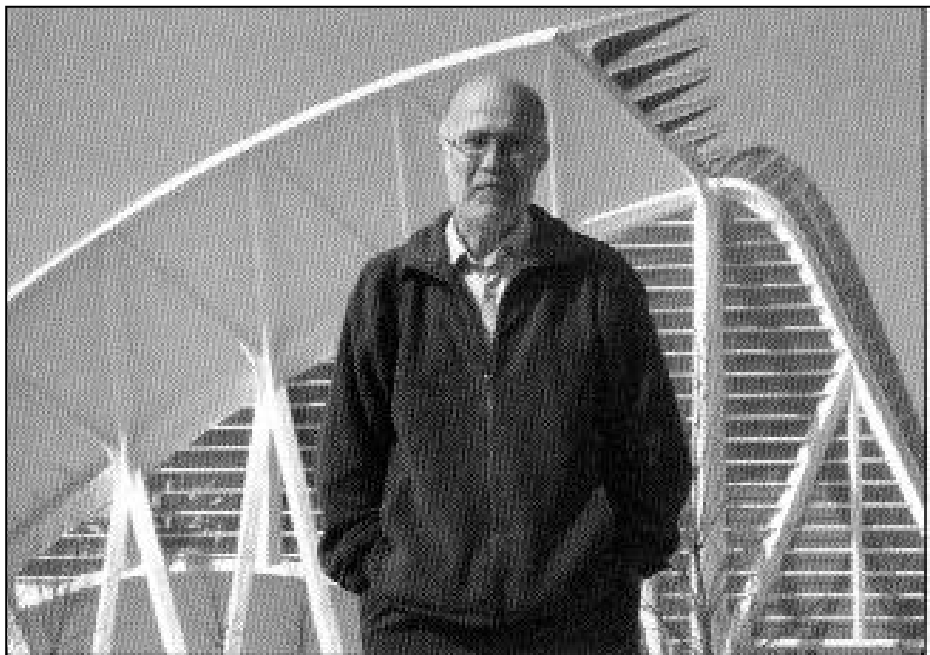
*MVR.- Vd. ha sido el*

*"hombre del tiempo" en TVE, ¿han cambiado mucho "los tiempos" desde entonces?*

MT.- Sí, la meteorología ha avanzado muchísimo en cuanto a los medios de observación (satélites, por ejemplo), en cuanto a los medios de análisis (ordenadores cada vez más potentes) e incluso en la interpretación científica de los sucesos (nuevas teorías, como el caos, por ejemplo, que enriquecen el bagaje teórico de esta ciencia). Además, en mi época de la tele, hace ya treinta años, los mapas los dibujaba yo con rotulador, y ahora todo se hace electrónicamente y mucho más bonito.

*MVR.- Como Presidente de la Asociación Española de Periodismo Científico (AEPC), deseáramos saber su opinión sobre el tratamiento que se da a la información científica en la prensa escrita, tanto especializada como generalista, de nuestro país. ¿Puede servir eficazmente este medio como recurso didáctico para la educación de personas adultas (EPA)?*

MT.- Hemos mejorado muchísimo, sin duda, pero



partíamos de una situación realmente mala. Y todavía queda mucho por hacer. Pero desde luego la prensa, y en general los medios de comunicación, constituyen una herramienta poderosa para la educación informal de la población adulta. Sobre todo debería estar concernida la televisión pública, dicho sea de paso...

*MVR.- Vd. ha dirigido y presentado diversos programas culturales y científicos en televisión. ¿Qué aporta este medio a la labor de divulgación científica y a la formación de la población española en este ámbito? En este sentido, ¿qué se puede aprovechar, principalmente, de la TV en los centros educativos?*

MT.- La tele entra en todos los hogares, se contempla de manera bastante pasiva, exige poco esfuerzo... Es un arma de doble filo, pero sin duda muy eficaz. Los buenos documentales, los buenos programas de televisión, que casi nadie ve porque se emiten a horas infumables, pueden ser en cambio muy eficaces como complemento en los centros educativos. Un ejemplo ilustrativo de buen programa poco visto es "La Aventura del Saber", en TVE.

*MVR.- ¿Qué aconsejaría a los profesores de EPA para que fuesen buenos divulgadores y educadores respecto a los temas relacionados con la ciencia y la tecnología?*

MT.- Quizá el mejor consejo es que busquen, en su enseñanza, la forma de implicar a sus alumnos en el interés por estas cuestiones. Es decir, las cosas no son sólo interesantes porque sí sino porque nos afectan de algún modo en la vida cotidiana. Esa "percha informativa", como dice el periodismo, es fundamental para implicar al alumno en el interés por las cosas que se explican.

*MVR.- El conjunto de la sociedad suele ser ajeno a las inquietudes y expectativas del trabajo científico, ¿a qué cree Vd. que se debe esta actitud?*

MT.- Hay responsabilidad compartida: ni los científicos se esfuerzan por justificar la importancia de su labor, ni los medios de comunicación lo hacen con suficiente interés, ni los poderes públicos se implican en una tarea divulgadora que sin embargo es crucial para toda la sociedad. Porque todos pagamos la ciencia, todos la utilizamos, y eventualmente todos la sufrimos...

*MVR.- De forma general, ¿cómo valoraría los contenidos de ciencias en los planes de estudio que se*

*están desarrollando en este inicio de siglo en España?*

MT.- En general, mal. Por dos razones: son insuficientes y, aun así, lo cual resulta paradójico, excesivamente prolijos. Es decir, hay pocas horas de clase, pero los programas pretenden abarcar demasiado. Y la casa se queda doblemente sin barrer...

*MVR.- ¿Cuáles considera que serían algunos de los contenidos básicos de aprendizaje para las personas adultas en el área científica?*

MT.- A los adultos no se les puede enseñar como a los niños en el cole. Un buen sistema es el que se basa en la interactividad; es decir, implicar al adulto en el experimento científico, en la reflexión autorregulada, en la implicación afectiva con lo que se está estudiando... Y más que irse a las grandes teorías, intentar ver cómo éstas surgen de la mera observación de la vida cotidiana. En física, en ciencias de la vida... Con pocas matemáticas, las justas, pero esenciales. Es decir, no hacer de las matemáticas una especie de bien supremo por sí mismo, sino utilizarlas como lo que son, un lenguaje muy útil, una herramienta sumamente eficaz para ahorrar tiempo y para describir con precisión elementos complejos de la naturaleza.

*MVR.- Durante este año 2005, se están conmemorando dos importantes acontecimientos: el IV centenario de El Quijote, de Cervantes, y los 50 años del fallecimiento del físico A. Einstein. Tomando como pretexto esta simbólica coincidencia, ¿tiene sentido superar la tradicional separación de materias de ciencias y letras?*

**Las cosas no son sólo interesantes porque sí, sino porque nos afectan de algún modo en la vida cotidiana. Esto es necesario tenerlo en cuenta para saber estimular en el alumnado el interés por la ciencia.**

MT.- Obviamente, la cultura es sólo una. Los instrumentos y herramientas - cultura instrumental- y los conocimientos de todo tipo, agrupados en ciencias y artes -cultura intelectual-

conforman el conjunto de los saberes que el ser humano ha ido acumulando desde que dejó de ser un mono listo y se convirtió en hombre sabio. No es, pues, ocioso hablar este año de diversas efemérides, todas ellas de poderoso contenido cultural: 50 años de la muerte de Teilhard de Chardin y de Albert Einstein, 100 años de la muerte de Julio Verne, 100 años del nacimiento de Severo Ochoa y de los cinco artículos geniales de Einstein, y 400 años del Quijote. ¿Hay quien dé más? ¿Cómo puede haber quien piense todavía que existe una cultura de letras y otra de ciencias, que mutuamente se ignoren?



MVR.- Vd. ha sido director, entre otros, del Museo de la Ciencia de Alcobendas y lo es del Museo de las Ciencias de Valencia. ¿Cuál es la función cultural y educativa que deben cumplir este tipo de museos? ¿Son sólo para niños o también para adultos?

**A los programas de ciencias se les dedica poco tiempo pero, a la vez, son excesivamente prolijos, pretenden abarcar demasiado. Al adulto se le debe enseñar con interactividad, acercándolo al experimento científico, a la observación de la vida cotidiana y a la reflexión autorregulada.**

los firmantes del tratado lo cumplen, otros (USA) se niegan a firmarlo, y los países pobres que están dejando de serlo (China e India, por ejemplo) no deben firmarlo porque eso comprometería su salida de la pobreza. ¿Alguien piensa, ante este panorama,

que Kioto va a tener alguna efectividad mínimamente interesante?

MT.- Es curioso que todo el mundo piense que los museos interactivos son para niños. Craso error. Son para todos los públicos, y si acaso hubiera preferencia, sería por el público adulto. Eso sí, las cosas se explican sencillamente, de manera divertida, interactiva, divergente... Son museos de educación informal, no reglada. Los niños ya tienen su enseñanza reglada, a pesar de sus fallos. Los adultos no tienen nada. Por eso estos museos cumplen una labor social de educación continua de adultos que pocas instituciones son capaces de realizar.

MVR.- ¿Puede indicarnos cuáles son las principales cuestiones científicas que tienen que manejar los estudiantes jóvenes y adultos en la actualidad y en los próximos años?

MT.- En general, las relacionadas con lo que afecta directamente al individuo -la salud, la energía, el medio ambiente, las tecnologías emergentes...- y aquellas que son capaces de excitar en nosotros nuestra imaginación, nuestro sentido de lo fantástico, de la aventura, de la exploración -por ejemplo, la conquista del Espacio o las grandes hazañas exploratorias.

MVR.- Hablamos mucho de proteger el medio ambiente y de evitar la destrucción del entorno natural, pero cada vez está más deteriorado. ¿Qué se puede hacer desde los centros educativos de EPA para frenar y paliar esa situación?

MT.- En realidad, conviene enfocar correctamente la cuestión: el mundo desarrollado no daña el medio ambiente por maldad intrínseca -salvo casos muy aislados- sino porque la forma en que ha sabido desarrollarse implicaba, y todavía implica, una ineficiencia, un desperdicio y un mal uso de todo tipo de recursos que, finalmente, han acabado por poner en peligro ese mismo desarrollo, y sobre todo, por poner en peligro la posibilidad de que otros países más pobres puedan desarrollarse a su vez. El problema de frenar el deterioro ambiental no es pues la voluntad de hacerlo sino encontrar la forma en que la sociedad industrializada siga desarrollándose de manera más sostenible que hasta ahora. Ése es el reto, y no es fácil. Lo del Protocolo de Kioto es un buen ejemplo: ni

MVR.- Tienen cada vez más resonancia entre la población adulta la astrología y las creencias paranormales como remedios para el bienestar de las personas. ¿Qué opina Vd. de ello? ¿Hay algo de ciencia en estos campos?

MT.- La ciencia se caracteriza por su metodología de aprendizaje: nada vale mientras no venga avalado por la experiencia, y no hay verdades absolutas sino conocimientos que van siendo verificados y cuyas aplicaciones funcionan. Salirse de ese método científico, que es estrictamente racional, es salirse del campo de la ciencia. La magia y las religiones lo hacen, con éxitos muy diversos. Entre medias existen ciertas actividades que toman de la ciencia el lenguaje y la apariencia, pero que son magias o creencias, aunque lo disimulen: la astrología, la homeopatía, las parapsicologías, etc. A éstas las llamamos pseudociencias, y son un doble fraude: son magias, pero engañan haciendo ver que son científicas. Yo no soy partidario de perseguir a nadie ni mucho menos de meterle en la cárcel o hacer autos de fe con nadie, faltaría más. Pero debe denunciarse la postura, intelectualmente fraudulenta, de estos engañosos. Lástima que todavía queden tantos bobos por engañar.

MVR.- ¿Por qué interesan tanto los temas de salud, consumo y alimentación a los adultos? ¿Hay que darles por ello relevancia en la educación básica?

MT.- Todo lo que nos afecta directamente -la salud o la alimentación, por ejemplo- nos interesa de manera muy inmediata. Estos temas siempre tienen éxito. Y es fácil divulgarlos bien.

MVR.- Por último, ¿quisiera decir algo a los/as profesores/as de Educación de Personas Adultas en relación con su labor docente?

MT.- Que no se desanimen. A los adultos parecen no interesarle ya ciertas cosas; basta con hacerles ver que les toca de cerca, que les implica como personas y como ciudadanos para que de repente cambie su actitud.

## Una lectura del Quijote

*José Manuel Caballero Bonald*

*Escritor*

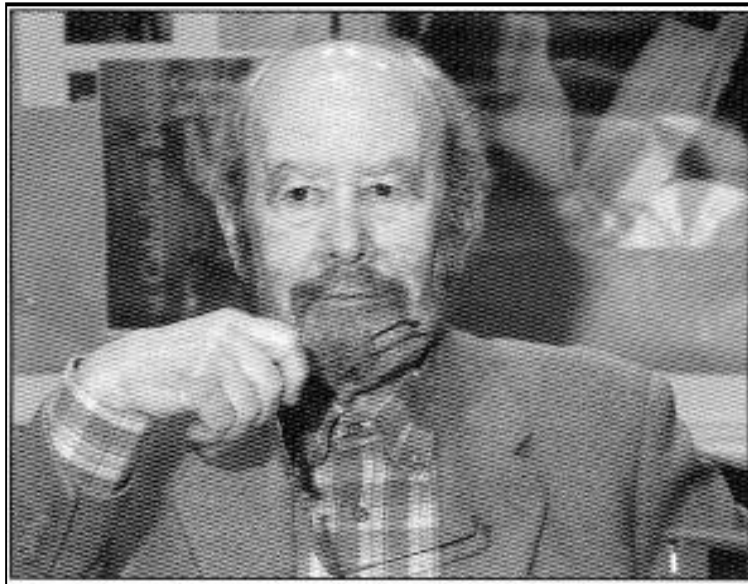
TENGO a gala haber sido un lector bastante precoz del *Quijote* o, mejor dicho, de unos determinados fragmentos del *Quijote*. Me explico. Durante el tercer o cuarto curso de lo que entonces era el Bachillerato, cuando yo tenía trece o catorce años, mi profesor de literatura me proporcionó una edición del *Quijote* donde sólo figuraban sus hazañas más divertidas y quizá más reveladoras. También se habían suprimido los relatos desconectados de la continuidad argumental de la novela y mayormente incluidos en la primera parte. Más de una vez he lamentado la pérdida de esa edición que se titulaba algo así como *Aventuras selectas de don Quijote de la Mancha*. Luego, con los años, he visto algunas de esas selecciones del *Quijote* más o menos aceptables -por provechosas para ciertos lectores-, pero sigo creyendo que aquella que me facilitó mi profesor estaba expresamente orientada a incentivar la imaginación del adolescente, a iniciarlo en la lectura a través de las peripecias más seductoras del hidalgo manchego.

Por supuesto que yo no soy en absoluto partidario de la fragmentación o de la eliminación de tramos -sustanciales o subalternos- de un texto literario concebido como una unidad formal, pero tampoco puedo ahora desaprobarme, de acuerdo con mi propia experiencia, esa antología del *Quijote* que tuve la oportunidad de leer cuando yo aún andaba encandilado con las novelas de tema náutico de Salgarí o las correrías galácticas de Flash Gordon. Lo digo porque, de aquella primera aproximación al *Quijote* me quedó como un gusto incipiente por la lectura y, lo que es más sintomático, un emocionante deseo de ahondar más en aquel libro donde se asociaban, con tan neta sabiduría, la risa y el llanto, la bondad y la maldad, la comedia y el drama. Sigo creyendo que eso fue más que suficiente para comenzar a amar los libros, o ciertos libros. Ya se sabe que todo lector íntegro incluye siempre un elector.

siendo defectuosos, siguen teniendo para mí el valor de un símbolo, al menos tal como alcanzo todavía a evocarlos después de tantos años. Nunca pensé que aquel caballero andante era exactamente un loco, como solía repetirse, sino un iluminado que, en oposición al realismo grosero de Sancho, recorría el mundo luchando por un ideal: hacer justicia, proteger al desvalido, amoldar su vida a su pensamiento. Todo lo demás, la parodia de los libros de caballerías, la crítica de la vida histórica, la parodia de la España imperial, las claves morales a cuenta de las ridículas desmesuras del heroísmo, la mera intención humorística, todo eso se me desdibujó sistemáticamente en aquellas primeras relaciones con las andanzas de Alonso Quijano el Bueno.

Resulta curioso comprobar cómo ciertas infantiles sensaciones de lector, por muy inocentes y ocasionales que sean, apenas experimentan ninguna perceptible modificación con el paso de los años. Eso es lo que me ocurre respecto a aquella primera lectura de fragmentos del *Quijote*. Aun soy capaz de sentir la emoción que me proporcionó ese acercamiento a la gran novela. Yo me sentía muy unido a don Quijote, creyendo sin sombra de duda que aquel dechado de caballeros era un aventurero incomprensido, un honroso paladín a quien todo le salía mal debido a las maldades ajenas y a su propia buena fe. Me enojaba profundamente la mofa constante que suscitaban sus ocurrencias y detestaba la cordura insolente del cura y el barbero, auténticos representantes del orden más convencional. Algunos episodios específicos, a pesar de las demenciales circunstancias que los propiciaban, a mí me parecían consecuencias lógicas de la ingenuidad, de la credulidad del caballero, quien en un momento de ofuscación arremetía contra lo que consideraba un atentado a la equidad, un peligro para indefensos o un ataque a su propio pundonor. Ni por asomo pensaba en ningún clase de locura. Y si lo traigo a colación es porque todavía me incomoda pensar en don Quijote como si se tratara sencillamente de un

trastornado, de una víctima de los desvíos de sus lecturas. Incluso aunque Cervantes reitera que tan aficionado era aquel hidalgo a los libros de caballerías, que "del poco dormir y del mucho leer se le secó el cerebro, de manera que vino a perder el juicio", yo tenía mis dudas sobre tan neta advertencia, esto es, casi llegué a la inocente conclusión



de que don Quijote se había desentendido de algún modo de la ruta que le marcó Cervantes.

Otro dato sobre la perseverancia de aquellas primeras impresiones de lector es que, andando el tiempo, continuó prescindiendo casi por instinto de las historias más o menos ajenas a la trama específica del *Quijote*, esos afluentes del gran río central del texto: la novela pastoril de Grisóstomo y Marcela, los amores de don Fernando y Dorotea y Cardenio y Luscinda y, sobre todo, los relatos de *El curioso impertinente* y *El Cautivo*, que están absolutamente desplazados del flujo narrativo del *Quijote*. No leí pues ninguno de esos injertos novelescos en aquella edición antológica de la que habían sido suprimidos, y continué sin leerlos en muchas otras ocasiones, porque yo mismo los eliminaba sin mayores miramientos. Tardé bastante en remediar ese escamoteo, pero continué aferrado a la idea de que esas historias, o novelas dentro de la novela, fueron incorporadas por Cervantes al *Quijote* por razones vagamente fundamentadas o por simples conveniencias compositivas en el entramado del libro.

La lectura del *Quijote* siempre supone una nueva aventura, porque siempre proporciona al lector un rasgo, un matiz -literario, crítico, paródico, sociológico, humorístico- que a lo mejor no había sido descubierto hasta entonces o no había sido apreciado del todo anteriormente. Ese es uno de los más sugestivos atributos de una de las grandes creaciones universales de la imaginación literaria. El cúmulo de interpretaciones del *Quijote*, las innumerables hipótesis suscitadas a lo largo de cuatro

siglos, es algo tan consabido que ni siquiera hace falta recordarlo. Pero esa misma multiplicidad de enfoques parece autorizar cualquier personal cala interpretativa. La experiencia de cada lector queda así estimulada por la de los demás lectores.

Una vez admitido que don Quijote perdió el seso -cosa que todavía me cuesta trabajo asu-

mir- conviene reiterar hasta qué punto esa locura atraviesa por toda una graduación de indicios a lo largo de la novela. La cuestión es de veras apasionante. En la primera salida de su aldea, el ingenioso y aún solitario hidalgo vive algunas peripecias desastrosas. Los síntomas del delirio -del exceso de fervor- empiezan a concretarse, no ya por la invención de nombres propios y topónimos disparatados, sino por la sistemática confusión entre la realidad y la fantasía: la venta es un castillo; el ventero, su dueño y señor; las mozas, unas hermosas damas; un labrador vecino suyo, el Marqués de Mantua del romance, etcétera. Trastocados así los hechos reales, también la conducta de don Quijote se ve obviamente afectada por esos desvaríos. Pero llega un momento en que se cruza por su mente otra anomalía: de creerse un caballero andante pasa a desdoblarse en otros personajes de ficción. Recuérdese que, tras ser apaleado por los mercaderes a quienes exige, en una de las escenas más hilarantes de la novela, que reconozcan y elogien la hermosura de Dulcinea, don Quijote imagina ser consecutivamente otro: Valdovinos y Reinaldos de Montalbán, personajes de romance, o Abindarráez, héroe de novela morisca. Tal vez ese desdoblamiento de la personalidad, aunque efímero, suponga de hecho una referencia que completa el cuadro de trastornos más o menos reconocibles del caballero. Pero también surge ahí algo más bien desconcertante, y

es que cuando un vecino del apaleado don Quijote, al intentar convencerlo de que no es ninguno de esos estafalarios personajes sino Alonso Quijano, responde éste: "Yo sé quién soy... y sé que puedo ser no sólo los que he dicho..." La respuesta es

**Nunca pensé que aquel caballero andante era exactamente un loco, como solía repetirse, sino un iluminado que, en oposición al realismo grosero de Sancho, recorría el mundo luchando por un ideal: hacer justicia, proteger al desvalido, amoldar su vida a su pensamiento.**

desde luego de lo más intrigante y conviene no perderla de vista.

Ya se sabe que uno de los presuntos -y acaso más sutiles- objetivos de Cervantes al escribir el *Quijote* fue el de enfrentar dialécticamente materialismo e idealismo. La abrupta realidad de la vida se contraponen a la noble idealización de la vida. De ese antagonismo se derivaría la propia demencia de alguien que lucha sin descanso y sin ventura por alcanzara una meta difícil, por no decir imposible: el desmesurado triunfo de lo ideal sobre lo material. Una hipótesis que conecta con lo que a mí más me sedujo desde un primer momento. Por supuesto que la conjetura es arriesgada, pero no descartable. Don Quijote va enloqueciendo a medida que se plantea, desde antes de salir a los caminos, la mejor estrategia para lograr esa quimérica gloria. Sus paulatinas desdichas irán acrecentando la intensidad frenética de su fe. Los tropiezos y fracasos acentúan las alucinaciones y desatinos. Y ahí aparece la utopía, entendiendo por utopía una esperanza consecutivamente aplazada. Don Quijote hace de ese concepto una bandera, una norma de conducta. Día llegará, parece decirse de continuo, en que alcance finalmente el premio a mi heroísmo. La utopía es entonces el factor desencadenante de la actitud del falso caballero andante.

Es cierto que la valentía, la temeridad, son virtudes quijotescas que se aproximan mucho, por lo hiperbólicas, a la insensatez. Don Quijote no parece escarmentar nunca. Cada episodio en que interviene para cimentar su sentido de la justicia, para defender su "ideal", le supone un desastre, un descalabro. Pero de nada le valen tan lamentables experiencias: persiste en su delirante empresa, aunque de pronto, andando el tiempo, parezca insinuarse en su pensamiento el contrapeso del buen sentido o, al menos, el esbozo de una luz en medio de las sombras. En efecto, no son raros los momentos en que don Quijote parece comportarse en contra de su propio desajuste imaginativo entre fantasía y realidad. Es como si se percatara, en un fugaz atisbo de lucidez, de que está engañando a quienes pretenden engañarlo a él, de que hay hechos ilusorios que los demás se empeñan en mantener en su propia incongruencia.

¿A qué se debe, en este mismo plano de valores, que don Quijote bautice a quienes imagina enfrentarse con nombres tan directamente burlescos como los gigantes Caraculiambro o Malabrundo, los enemigos Alifanfarrón de la Trapobana, Esparrafilardo del Bosque o Pentapolín del Arremangado Brazo, y tantas damas y mozas a las que aplicó nombres que inciden claramente en la caricatura? ¿Es que don Quijote inventa esos

**Se tiene la impresión de que algo queda por resolver, quizá porque *El Quijote* es tan inagotablemente seductor que parece que siempre hay un perfil desconocido, un hilo suelto que debe situarse en su justa escala de valores. Casi podría decirse que el lector debe buscar en *El Quijote* lo que seguramente no podrá encontrar del todo. Esa búsqueda en ningún caso será vana, sino que contiene el secreto último de la novela.**

apelativos como si realmente fuera consciente de que lo hace con cierto propósito satírico? En todo caso, no parece una actitud propia de alguien que enloqueció, pero que se toma muy en serio su militancia en la orden heroica de la caballería andante.

Decía que los altibajos de la salud mental de don Quijote son a veces muy perceptibles y van menudeando a medida que avanza la novela. En un apresurado recuento podrían citarse algunos especialmente característicos: el repentino reconocimiento por parte de don Quijote de que una venta es exactamente eso, una venta, y no ningún castillo; el episodio de la carta que, en teoría, debía llevarle Sancho a Dulcinea; el apacible diálogo de don Quijote con el cura y el barbero en el arranque de la segunda parte; la reacción del caballero cuando se cruza con tres mozas y, mientras Sancho afirma que son Dulcinea y dos doncellas, el caballero asegura que son "tres labradoras sobre tres borricos"; la despiadada estancia en el castillo de los duques, quienes se esfuerzan en burlarse con reiteradas fantasías de don Quijote cuando éste parece barruntar la falsedad o ridiculez de las diversiones, etcétera. Es todo un proceso de controversias entre la razón y la pérdida de la razón. Como suele decirse, Sancho se va contaminando de las locuras de su amo mientras éste parece ir sugiriendo algún atisbo de cordura. Esa es al menos la idea más aireada a este respecto, que ya se insinúa en la aventura de Sierra Morena, cuando el enamorado caballero parece participar en un cierto juego de equívocos. Efectivamente, en el cap. XXV de la primera parte, a una pregunta de Sancho sobre qué motivo tenía su amo para volverse loco, imitando a otros caballeros andantes desdeñados por sus damas, contesta don Quijote: "...Sancho amigo, no gastes tiempo en aconsejarme que deje tan rara, tan felice y tan no vista imitación. Loco soy, loco he de ser hasta tanto que tú vuelvas con la respuesta de una carta que contigo pienso enviar a mi señora Dulcinea." No es fácil deducir si se trata de un fingimiento a plazo fijo o de una nueva exaltación del desequilibrio.



Otra prueba jugosa habría que situarla a este tenor en el cap. XXV de la segunda parte, donde se narra el encuentro de don Quijote con el tiritero maese Pedro y su mono adivino, a quien aquél le transmite su deseo de saber "si ciertas cosas que había pasado en la cueva de Montesinos habían sido soñadas o verdaderas, porque a él le parecían que tenían de todo". Resulta por lo menos curioso que esa significativa pregunta la reitera don Quijote treinta y siete capítulos después (en el LXII), cuando el burlesco episodio de la cabeza encantada, en la casa barcelonesa de don Antonio Moreno. La pregunta que le plantea don Quijote al artilugio parlante es la misma: "Dime tú, el que respondes, ¿fue verdad o fue sueño lo que yo cuento que me pasó en la cueva de Montesinos?" No es que don Quijote haya llegado finalmente a poner en duda su propio embeleso, es que ya arrastraba desde mucho antes una similar preocupación. ¿Es un juego más de los muchos que Cervantes parece incorporar a lo largo del despliegue narrativo?

De todas esas peculiaridades sensitivas del *Quijote* se ha hablado mucho y de muy variadas maneras. Pero se tiene la impresión de que algo queda por resolver, quizá porque el *Quijote* es tan inagotablemente seductor que parece que siempre hay un perfil desconocido, un hilo suelto que debe situarse en su justa escala de valores. Casi podría decirse que el lector debe buscar en el *Quijote* lo que seguramente nunca podrá encontrar del todo. Pero da igual, esa búsqueda en ningún caso será vana; esa búsqueda contiene el secreto último de la novela, y cada lector

debe rastrearlo a su modo.

Hasta los errores o descuidos que filtró Cervantes en el texto del *Quijote* disponen de su correspondiente juego de adivinaciones. Dentro de la densa y sabia estructura de la novela, no hay nada que carezca de atractivo. Pero algunos de esos descuidos resultan incomprensibles. Quizá se debieran a la dificultad -o a la pereza- del autor a la hora de releer lo escrito para comprobar un



c Gerardo López Roldán

**Las relaciones de Cervantes con su personaje literario por antonomasia son a no dudarlo extremadamente complejas y dan pábulo a toda clase de presunciones. Cervantes crea un personaje pero su personaje crea a su vez a Cervantes.**

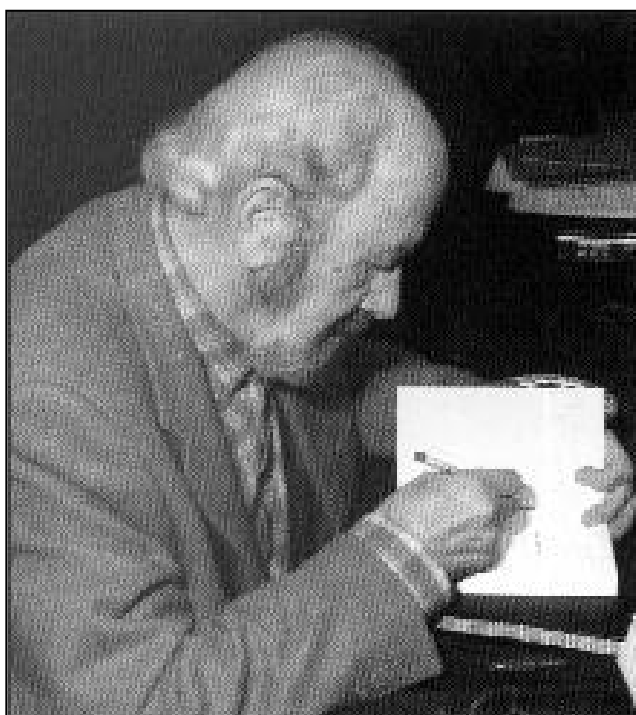
dato olvidado; quizá Cervantes no quiso revisar nunca su texto, lo cual resulta más que sintomático. Pero téngase en cuenta también que es el propio autor quien a veces se refiere expresamente a esos descuidos. Incluso la vaguedad onomástica de algunos personajes parece obedecer a una despreocupación consciente. Aunque también es verdad que Cervantes tiende a atribuir sus indecisiones a los datos encontrados en los presuntos archivos manchegos o en el manuscrito de Cide Hamete Benengeli, adquirido en un baratillo de Toledo, con lo que podría decirse que el novelista compró su propia opción a equivocarse.

Todo el Quijote -y más la segunda parte- ratifica a cada paso un juego magistral entre la forma y el contenido. Cervantes actúa en todo momento con una astucia y una inteligencia impecables. No sólo el léxico sino la sintaxis suponen un magnífico ejercicio retórico, un pasatiempo de índole paródica, un festín verbal, un juego maravilloso. Es cierto que el juego, como tal sistema literario orientado al entretenimiento del lector, recorre casi sin interrupción las dos partes del *Quijote*, sobre todo la segunda. En el prólogo de la primera advierte Cervantes que ha escrito su libro para que "el melancólico se vuelva a risa, el risueño la acreciente, el simple no se enfade..." Pero ¿hasta qué punto se mantiene esa aseveración, aparentemente irrefutable, pero no siempre contrastada con la misma convicción?

Desde que Alonso Quijano inventa a don Quijote hasta que don Quijote reinventa a Alonso Quijano en su lecho de muerte, Cervantes se vale del humor y la ironía como instrumentos inequívocos para contar las aventuras de sus dos personajes. Y ese efecto humorístico o irónico se verifica tanto por las frecuentes apoyaturas del diálogo como por las situaciones. La forma de hablar de don Quijote obedece, por supuesto, a esa tan comentada intención paródica del autor. Pero no es infrecuente que intercale en sus parlamentos y discursos, por debajo de las apariencias humorísticas, toda una serie de datos aplicables a la propia biografía cervantina, a sus ideas y experiencias. Es lo que se deduce, por ejemplo, de la historia de Ricote y de la actitud tolerante, compasiva de don Quijote (de Cervantes) a propósito de la expulsión de los moriscos, o de la aventura de los

galeotes o de la historia del Cautivo y de tantas otras en que la actitud del caballero consiste en defender la libertad, en solidarizarse con los perseguidos y menesterosos, no importándole tanto sus culpas como sus cuitas. No se trata ya de castigar al culpable sino de compadecerlo.

Las relaciones de Cervantes con su personaje literario por antonomasia son a no dudarlo extremadamente complejas y dan pábulo a toda clase de presunciones. Cervantes crea un personaje, pero su personaje crea a su vez a Cervantes. Alonso Quijano se convierte en don Quijote, y don Quijote se desdobra en otros presuntos entes de ficción. Ciertamente que en don Quijote está expresado Cervantes, quien traspasa frecuentemente al caballero sus propias ideas y convicciones, del mismo modo que don Quijote termina por ejercer un manifiesto ascendente sobre quien lo creó. Se trata de una vieja ley de las compensaciones, de una especie de confrontación dialéctica entre la razón y la sinrazón, entre la fantasía heroica y la realidad de la vida. El autor, el narrador, cuenta lo que dice que cuenta Cide Hamete Benengeli, y lo hace como si realmente asumiera el sentido general de la farsa, como si fuera consciente de que la historia sólo debe ser entendida como una aproximación difusa a la realidad. Las conjeturas restantes, las copiosas interpretaciones de la novela, podrían sintetizarse en la suposición de que el novelista está inventándose a cada paso la realidad. En cierto modo, Cervantes recurre una y otra vez a la presunta fuente de su historia, como dando a entender que el crédito que le da a esa historia es siempre relativo. Y que sólo con la colaboración de los lectores podrá acrecentar el contenido múltiple de su relato.



## La Educación de Adultos/as y Distancia: DAT Madrid-Oeste

*Antonio Molina Talaya*

*Asesor Técnico de EPA del Servicio de Unidad de Programas Educativos  
de la Dirección de Área Territorial de Madrid-Oeste*

La historia reciente de la Educación de Personas Adultas en la zona Oeste de la Comunidad de Madrid se caracteriza por un notable incremento en el número de Centros, de recursos humanos y materiales, de oferta educativa y de alumnado, como consecuencia del intenso y rápido aumento de población que ha sufrido la zona en los últimos años.

Desde el año 2000 se trabaja desde la Asesoría de EPA en el diseño para la zona Oeste de una Red de Centros de Educación de Personas Adultas, que pretende dar respuesta a la *Resolución n° 5(V)/99* del Pleno de la Asamblea de Madrid (*B.O.C.M n° 18 de 25 de noviembre de 1999*) que insta al Gobierno a "conseguir un Centro, como mínimo, en cada localidad de más de 25.000 habitantes y cubrir el resto de la Comunidad con Centros Comarcales".

En el año 2000 la zona contaba con 30 municipios, 2 carecían de actuación y los otros 28 eran

atendidos por 3 Centros Comarcales cuyas sedes se ubicaban en Collado Villalba, San Lorenzo de El Escorial y Las Rozas. Ya en el 2001 se crean dos nuevos Centros de carácter local, Pozuelo de Alarcón y Majadahonda. En el 2002 se crean otros tres Centros, todos ellos de carácter comarcal con sedes en Villanueva de la Cañada, Galapagar y Torreldones. En el 2003 se crea otro Centro Comarcal con sede en Collado Mediano. La situación actual se ve en el Cuadro de abajo.

El camino ha sido arduo, pero la colaboración de las Corporaciones Locales, la buena disposición de la Dirección General de Promoción Educativa y el apoyo de otras asesorías de este Servicio y de otros Servicios de la Dirección de Área, principalmente del Servicio de Inspección y del Director de Área, lo han hecho más llevadero, hasta grato.

Aún quedan innumerables aspectos a mejorar y algunos objetivos que lograr:

CENTROS LOCALES		
DENOMINACIÓN	ÁMBITO DE ACTUACIÓN	
CEPA "EL PONTÓN"	Collado Villaba	
CEPA "LAS ROZAS"	Las Rozas de Madrid	
CEPA "MAJADAHONDA"	Majadahonda	
CEPA "POZUELO"	Pozuelo de Alarcón	
CENTROS COMARCALES		
DENOMINACIÓN	SEDE	ÁMBITO DE ACTUACIÓN
CEPA "SIERRA DE GUADARRAMA"	COLLADO MEDIANO	Guadarrama, Los Molinos, Collado Mediano, Becerril de la Sierra, Navacerrada y Cercedilla.
CEPA "ALMAJÁN"	TORRELODONES	Torreldones, Hoyo de Manzanares, Moralzarzal y Alpedrete.
CEPA "PEDRO MARTÍNEZ GAVITO"	SAN LORENZO DE EL ESCORIAL	S. Lorenzo, El Escorial, Santa Mª de la Alameda, Zarzalejo, Robledo de Chavela, Fresnedillas de la Oliva y Valdemaqueda.
CEPA "LA MESTA"	VILLANUEVA DE LA CAÑADA	Villanueva de la Cañada, Boadilla del Monte, Valdemorillo, Quijorna, y Villanueva del Pardillo
CEPA "LA OREJA VERDE"	GALAPAGAR	Galapagar y Colmenarejo

- Atraer a la Red a varias localidades que carecen de actuación municipal.

- Crear un Centro de carácter local en Boadilla del Monte.

- Reducir el ámbito comarcal del CEPA "Pedro Martínez Gavito" y del CEPA "La Mesta".

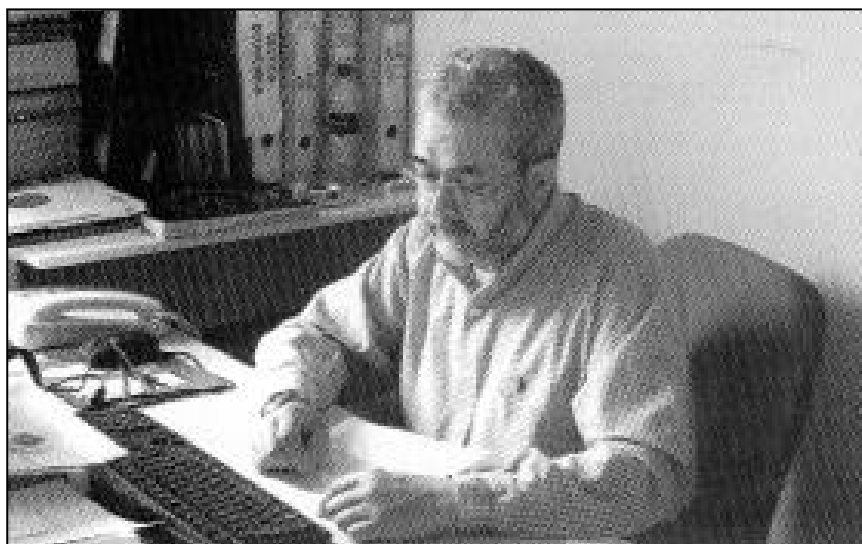
- Asentar y perfilar las plantillas de los Centros.

- Mejorar y/o ampliar las sedes de algunos Centros, tanto de carácter local como actuaciones municipales.

- Incrementar la oferta y mejorar los procedimientos de captación de alumnos en algunas actuaciones municipales.

- Seguir incrementando las dotaciones informáticas de los Centros.

- Establecer vías para mejorar la relación entre los Centros, el intercambio de experiencias y la reflexión compartida sobre los objetivos, contenidos y la organización de la Educación de Personas Adultas en la sociedad actual.



La oferta educativa y las tareas de la Asesoría de Adultos/as coinciden plenamente con lo indicado en la revista *Notas* nº 20, págs. 17 a 19 por la Asesora de Madrid-Capital. Otros datos sobre profesorado, alumnado, oferta de la modalidad de Educación a Distancia y participación en Programas Europeos se resumen en las tablas.

No debe finalizar esta gruesa pincelada sobre la EPA en la zona Oeste sin un reconocimiento a la entrega y el entusiasmo de la totalidad de los profesores y profesoras asignados a este Programa.

**TABLA 1: PROFESORADO CURSO ACTUAL**

De la Comunidad de Madrid					Municipales TOTAL
Profesores de Ed. Secundaria	Profesores Técnicos de F. P.	Mestros/as	Laborales	TOTAL	
32	6	24	2	64	51

**TABLA 2: ALUMNADO DEL CURSO ACTUAL (DATOS A 31-10-2004)**

Educación Básica	Formación Técnico-profesional y ocupacional	Enseñanzas para el Desarrollo Personal y la Participación	Educación a Distancia (Aulas Mentor)	TOTAL
1.998	343	2.698	121	5.160

**TABLA 3: ALUMNADO EN EDUCACIÓN A DISTANCIA (EXCEPTO AULAS MENTOR)**

Ed. Secundaria de Personas Adultas a Distancia	Bachillerato a Distancia	Ciclos Formativos de Grado Medio a Distancia	Ciclos Formativos de Grado Superior a Distancia	That's English !
193	608	120	187	442

**TABLA 4: PARTICIPACIÓN EN PROGRAMAS EUROPEOS**

CEPA "PEDRO MARTÍNEZ GAVITO" de S. Lorenzo de El Escorial	Proyecto Sócrates-Acción Grundtvig: "Motivating adult language learners through ICT"
CEPA "POZUELO" de Pozuelo de Alarcón	Proyecto Sócrates-Acción Grundtvig: "Coming together through european language learning"



# Trayectoria de la educación de personas adultas en la Comunidad de Madrid

*Emilio Sánchez León*

*Profesor del Centro de EPA "Agustina de Aragón" de Móstoles (Madrid)*

**H**ACER un análisis sobre la Educación de las Personas Adultas (EPA) en las tres últimas décadas no deja de ser arriesgado, seguramente porque son tantos los puntos de vista, los posibles enfoques, y tanta la riqueza de desarrollos, procesos y experiencias, que cualquier análisis ha de quedar cojo en unos u otros aspectos. No obstante he de confesar que la tarea me apetece, y expreso mi deseo de intentarlo, a pesar de que, como no puede ser de otra manera, no deje de ser una humilde reflexión desde la subjetividad de la que no puedo desprenderme.

Por la necesidad de concretar, voy a centrarme en tres aspectos que considero claves, éstos son: El marco que define el Sistema Educativo y la función social de la EPA; el contexto internacional y la asunción de competencias y el contexto sociológico. Terminaré enumerando los distintos frentes que han de abordarse en el momento presente para llegar a un modelo de EPA que sea relevante desde el punto de vista social.

## SISTEMA EDUCATIVO Y FUNCIÓN SOCIAL

Han sido tres las leyes educativas con las que la sociedad española ha contando en la andadura de los últimos 30 años.

La *Ley General de Educación* de 1970, vino a significar un tímido pero fundamental impulso de nuestra modalidad educativa. Esta *Ley* supuso una apuesta firme sobre el alcance y la extensión del derecho a la educación, la generalización del sistema educativo al conjunto de la población e hizo del principio de igualdad de oportunidades educativas, prácticamente un hecho, respecto de la educación básica.

En materia de educación de personas adultas

fueron los años en los que la entonces Educación Permanente de Adultos, vio creados sus primeros centros educativos específicos. Muy pocos, es verdad, contados con las manos, pero existentes y con propia carta de naturaleza. Atrás quedaron los planes de alfabetización. Ahora la educación permanente tenía su definición, su razón de ser, su reconocimiento formal en el Sistema Educativo.

Fueron años muy importantes pues los escasos centros enseguida fueron acompañados de otros pocos más; los pocos profesores que en aquel entonces tiraban del carro, vieron llegar a otros compañeros que incrementaban su número, para tratar de responder a una población adulta de mediana edad, necesitada y deseosa de formación. El currículo de "Graduado Escolar", no estaba adaptado para la población adulta, fueron los profesionales y los centros los que encontraron en la práctica, la manera de adaptar la educación básica a gente que traía a sus espaldas, quizá poca y a veces nula formación académica, pero que contaba con un bagaje personal con la suficiente fuerza y experiencia, que no le resultaba difícil conseguir metas educativas de calidad al finalizar los procesos.

El insuficiente desarrollo de la *Ley General de Educación*, en materia de EPA, quizá porque los tiempos tenían otras prioridades más acuciantes - esta idea nos ha acompañado, todavía nos acompaña, y ya van excesivos años- fue contrarrestada modesta pero eficazmente por un sector ilusiona-

**La Ley General de Educación de 1970 vino a significar un tímido pero fundamental impulso a la Educación de Adultos/as: se crearon sus primeros centros específicos y se le dio su definición, su razón de ser, su reconocimiento formal en el Sistema Educativo.**

do, comprometido en general con su tarea, que fue abriéndose camino como pudo a pesar del carácter marginal al que quedaba reducido en la práctica, no por ausencia de definición teórica, sino por falta de recursos y de medios materiales.

Hasta este momento prevalecía la idea de que la educación de adultos era una segunda oportunidad para aquellos que no pudieron o no quisieron estudiar, y poco más.

Según avanzaron los años, y una vez superados los lastres del franquismo, la sociedad española, y cómo no la madrileña, se revitalizaron, se acuñó en el sentir cultural general que la realidad social podía transformarse, era la hora de los proyectos personales y colectivos, la hora de la participación, la hora de experimentar y vivir las libertades, la hora de construir y de mirar hacia el futuro. La EPA adulta vivirá unos años muy especiales. Todavía no había logrado más que un pequeño y lento desarrollo, casi imperceptible, todavía el lugar que ocupaba dentro del sistema seguía siendo marginal. Pero la dinámica social empujaba con tremenda fuerza, planteamientos educativos más allá de los meramente academicistas, proyectos de animación sociocultural, de inserción social, de relación con el entorno, de transformación, impregnaban los centros, a los alumnos, a los profesores.

En Madrid, como en el resto del territorio nacional, sonó la hora de la puesta en marcha de las Administraciones Regionales. La Comunidad de Madrid nacía como Comunidad Autónoma. La educación no se transfirió en aquellos años y, sin embargo, la Comunidad de Madrid asumió de forma contundente el impulso de dos modalidades educativas que se encontraban en situación marginal: la educación de adultos y la infantil.

Los esfuerzos fueron serios, y los resultados también. En poco tiempo la Comunidad, sin transferencias educativas, va a contar con un número de centros públicos prácticamente similar a los que dependían del Ministerio de Educación como Administración Central. Firmaba convenios con el propio Ministerio y con casi la totalidad de los municipios de la Región, para impulsar el desarrollo de la EPA de Madrid.

A mediados de la década de los 80 aparecían importantes trabajos técnicos que marcarían sin ninguna duda el próximo futuro de esta educación. Resulta obligado

citar el *Libro Blanco sobre la Educación de Adultos*, publicado por el MEC, en el año 86. Este documento, y otros más que aparecieron por aquel entonces, abrirían la puerta a un nuevo modelo para la EPA, que fue el espejo en el que nos miramos muchos educadores de adultos de aquellos años, y que venía a reafirmar una concepción mucho más amplia, mucho más abierta de lo que hasta entonces habíamos manejado. Esta concepción superaba la idea de la reducción de la educación de adultos, a un carácter exclusivamente compensador y abogaba por una educación permanente que abarcaba las distintas dimensiones educativas y formativas de la población adulta, más allá de lo estrictamente académico.

En este momento me atrevería a decir que los esfuerzos e ilusiones de tantas y tantas personas sobre aquellas ideas, permanecen todavía vivos, incluso, con matices naturalmente, se han visto reforzados poco a poco en el transcurso de la década de los 90, con la internacionalización del concepto y el alcance de la EPA. Este concepto amplio, abierto, universal de la EPA, se ha visto reflejado en el término que hoy día manejamos todos: La educación a lo largo de la vida.

Durante algunos años de la década de los 80 y prácticamente durante toda la década de los 90, han venido funcionando en la Comunidad de Madrid, dos redes de centros públicos de educación de adultos, que al amparo de la misma legislación, trabajaban para conseguir los mismos objetivos, si bien en la práctica unos y otros mantenían matices diferenciadores.

Los centros dependientes del Ministerio representan, en general, una visión más formal y académica que los que dependían de la Comunidad Autónoma que representaban una visión más abierta e informal que concedía una gran importancia a la dimensión sociocultural de la educación. En realidad estas diferencias en los enfoques de ambos tipos de centros en la Comunidad de Madrid, no eran tan grandes como algunos hacían notar pues muchos centros del MEC hacían grandes esfuerzos innovadores a favor de una concepción de la educación de personas adultas mucho más integral que la que se desprendía de

la aplicación formal del marco que imponía el Sistema Educativo, con el apoyo de la propia administración. Fue la época en la que se potenciaron proyectos pedagógicos, equipos de profesores dinámicos, que aglutinaban enormes ilusiones y

**La Comunidad de Madrid en su nacimiento, y aún sin transferencias educativas, asumió con decisión el impulso de la educación de adultos/as. En los años 80 y 90 creo una red de centros públicos específicos de EPA similar a los que dependían del Ministerio, amparados en una legislación y unos objetivos parecidos a éstos.**

mostraban una gran capacidad de trabajo.

No obstante también fue cierto, que la ausencia de la reglamentación específica para el sector, hizo que en otros centros, bajo la dependencia de la misma administración, fueran puestas trabas y dificultades para lle-

var adelante proyectos que rompían de algún modo con la concepción educativa más formal.

Por su parte los centros dependientes de la Administración Regional diversificaban sus ofertas, ofrecían en general a la población una mayor variedad de procesos formativos, logrando una buena inserción en los barrios en los que estaban ubicados. Durante años ambas redes funcionaron con escasa coordinación entre sí.

Pero es preciso comentar los acontecimientos que se derivaron de la entrada en vigor de una nueva ley de educación, la *LOGSE*, que vio la luz en el año 90, aunque eso sí, su entrada en vigor de forma efectiva, va a retrasarse en lo que a la educación de personas adultas se refiere más de 10 años.

Las perspectivas que abría la nueva *Ley* educativa en el sector, quedaron muy pronto truncadas. Es cierto que la ley dedicaba un capítulo entero, el tercero, a la EPA; es también cierto que entre las finalidades y metas se recogían aspectos coherentes con la concepción teórica más abierta que en ese momento se disponía, englobando tanto las necesidades educativas instrumentales de formación básica hasta la consecución de la titulación académica correspondiente, como las necesidades de inserción o reinserción laboral, formación profesional y aquellas otras encaminadas al desarrollo personal y social para la participación activa y constructiva en la sociedad, pero las cosas se quedaron ahí. La EPA siguió siendo un reducto minoritario que no contaba con ninguna prioridad, ni se crearon más centros, ni se dotaron ni atendieron suficientemente los que ya existían, ni se profundizó en el desarrollo técnico, ni curricular, ni normativo, ni dotacional. La sensación general era que esta modalidad educativa estaba condenada a ser



considerada como marginal.

Únicamente se desarrolló la parte correspondiente a la educación secundaria para las personas adultas, con cierto rango normativo, saliendo al paso de una de las nove-

dades más importantes que introdujo la nueva *Ley*. La ampliación en dos años más de la educación básica en el sistema general y la decisión de asignar la competencia docente al cuerpo de profesores de educación secundaria para poder obtener el título de Graduado en Educación Secundaria, en sustitución del antiguo Graduado Escolar, generaron en el sector una problemática muy peculiar, cuyo exponente más significativo fue la progresiva incorporación de nuevos compañeros, procedentes del cuerpo de secundaria que traían una formación y una experiencia muy diferente a la que tenían los profesores (maestros) que hasta este momento habían trabajado en esta modalidad.

Una gran mayoría de los centros de personas adultas de Madrid, quedaron durante años funcionando con arreglo al esquema de una ley derogada, a la espera de una generalización de la *LOGSE*. Algunos centros anticiparon estas enseñanzas, pero la mayoría no lo hicieron. Los centros que incorporaron las enseñanzas de la nueva ley, aplicaron una organización y un currículo que el MEC puso a su disposición a ese fin, que hablará de módulos, organización cuatrimestral, departamentos similares a los institutos de educación secundaria, optatividad, y un largo etc., que rompía con la trayectoria de los últimos años, que generaba unas dificultades enormes, porque sólo se aplicaba en los cursos conducentes a titulación, las otras finalidades expresadas en el *Título III* de la *LOGSE* se olvidaron. Los centros tenían que funcionar fragmentados en el currículo, en la organización, en los profesionales. En mi opinión esto fue un auténtico fiasco. Este tema merece un análisis más profundo y detallado de lo que en este momento me propongo hacer, así que tendrá que quedar para otra ocasión.

Estos fueron años de conflicto, de estancamien-

to. La perspectiva de la inminente asunción de competencias educativas por parte de las comunidades autónomas que aún no las tenían, entre ellas Madrid, mantuvo al MEC en un *impasse* del que no fue capaz de salir. La EPA de Madrid, se encontraba dividida en dos redes paralelas, con menos del 50% de los centros funcionando con arreglo a la nueva *Ley*, olvidada en sus necesidades más perentorias: generalización del modelo *LOGSE*, creación de centros, dignificación de espacios, desarrollo normativo propio, etc.

### EL CONTEXTO INTERNACIONAL Y LA ASUNCIÓN DE COMPETENCIAS EDUCATIVAS EN LA COMUNIDAD DE MADRID

Afortunadamente para la EPA, lo que ocurría en los últimos años del siglo XX, no iba a ser sólo problemático, también iba a ser esperanzador.

Desde el año 1993, la Comisión Europea vino realizando recomendaciones y, también, resoluciones relativas a la EPA, la mayor parte ratificadas por los Jefes de Estado y de Gobierno de los países miembros, al hilo de lo que distintos organismos internacionales, sobre todo, la UNESCO, auguraban ya para una sociedad del siglo XXI.

Especialmente significativos han resultado ser los informes de la "V Conferencia Internacional sobre la educación de las personas adultas" celebrada en Hamburgo en 1997, y el informe Delors con el título de *La educación encierra un tesoro*. La sociedad europea del siglo XXI se planteaba el desarrollo y la evolución de lo que ya se llamaba desde hace varios años "la sociedad del conocimiento y la información".

Por otra parte, los debates del *Memorándum sobre el Aprendizaje Permanente* convocados por el Consejo Europeo en 2000, así como la comunicación de la Comisión Europea: *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente en 2001*, han supuesto un refrendo sin precedentes a todos los esfuerzos y a todas las voces que desde hacía muchos años antes venían diciendo que esto de la EPA es algo serio, que merece la pena ser tenido en cuenta de manera contundente y comprometida y que tiene que ver directamente con el progreso de los ciudadanos y de los pueblos.

Este contexto ayudó sin duda a impulsar la EPA en la Comunidad de Madrid, en el momento clave

**El contexto europeo (*Memorándum sobre el aprendizaje permanente*) e internacional (*Conferencia de Hamburgo e Informe Delors*) supuso un impulso a la EPA en la Comunidad de Madrid en el momento clave en que ésta asumía las competencias educativas transferidas por el MEC en julio de 1999.**

en el que ésta asumía las competencias educativas transferidas por el MEC en julio de 1999.

Desde entonces y hasta el momento

actual, se ha venido trabajando entre otras cosas para:

- Unificar las dos redes paralelas existentes en Madrid, para hacer una lo más cohesionada posible.
- Crear centros educativos específicos con arreglo a los criterios fijados por la propia Asamblea de Madrid.
- Generalizar el modelo de la ley en vigor a todos los centros educativos.
- Aumentar los recursos de profesorado y otros recursos humanos para atender las necesidades detectadas.
- Dignificar la situación de la educación de personas adultas, intentando que se sitúe a la par con el resto de modalidades educativas del sistema.
- Conseguir un desarrollo normativo propio, que respete su singularidad, sin que esta educación deba permanentemente aplicar y adaptar lo que se hace para el sistema general.
- Conseguir trasladar al sistema educativo, y a la sociedad el concepto de una EPA a lo largo de la vida, superando definitivamente el concepto meramente compensador.

Algunas cosas se han logrado ya, otras muchas quedan por lograr.

Entretanto una nueva modificación del Sistema Educativo, va a irrumpir en el panorama de la sociedad española, y por tanto madrileña. En el año 2002 se promulga la *Ley de Calidad del Sistema Educativo*: "LOCE", que ha venido a introducir nuevas perspectivas educativas, que todavía no podemos precisar de qué modo van a afectar a la EPA, toda vez que dicha *Ley* se encuentra actualmente en una fase de sustitución, manteniéndose en vigor efectivo en algunos aspectos, no en otros que se encuentran pendientes de una nueva *Ley*.

En cualquier caso la LOCE, al igual que la



LOGSE, dedica un Título a la educación de las personas adultas, en ambos casos el tercero, que no modifica sustancialmente al anterior, por lo que se mantienen las expectativas generadas de una concepción amplia y abierta, en sintonía con el contexto conceptual internacional y fundamentalmente europeo.

Pero si algo tengo claro, es que se está lejos todavía de considerar a esta educación como un referente necesario y, por tanto, muy lejos de considerarla prioritaria. La EPA dirigida al conjunto de la población es una idea secundaria para los poderes públicos que, hoy por hoy, no se sienten comprometidos para poner a disposición de la ciudadanía redes fuertes de educación y formación permanente, coordinando todo tipo de iniciativas y esfuerzos, no sólo educativos, que hagan que la sociedad cuente con referentes y aglutinantes que unan los dispersos esfuerzos de muchas instancias públicas y privadas que de forma parcelaria hacen lo que pueden para intentar salir al paso de las demandas de la sociedad actual y futura. Queda mucho por hacer.

## EL CONTEXTO SOCIOLÓGICO

En el momento actual el panorama sociológico en que se mueven los centros de EPA de la Comunidad de Madrid se caracteriza, en mi opinión, por los siguientes elementos fundamentales:

- Ha disminuido, de manera muy importante, la población adulta de mediana edad con necesidades educativas básicas. Aunque las perspectivas de futuro son que ésta aumentará en la medida en que la titulación básica actual (Graduado en Educación Secundaria) sea requerida de manera generalizada en las ofertas de empleo.

- Ha aumentado, de manera muy importante, la población adulta joven (18-22 años) que sale del sistema educativo general sin haber obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria. Este hecho exige propuestas y adaptaciones relevantes en el funcionamiento de los centros, que tiendan a ofrecer respuestas educativas específicas.

- Ha disminuido la población adulta

demandante de ofertas formativas no académicas, pero con marcada implicación social y participativa, que no termina de encontrar en nuestros centros los intereses y las condiciones de participación que buscan.

- Ha aumentado la población adulta demandante de ofertas formativas muy específicas, que afectan a necesidades básicas al margen de los procesos reglados, y se corresponden con demandas como la informática y el idioma inglés.

- Se mantiene una población adulta minoritaria de avanzada edad, con necesidades instrumentales fundamentales, que no suele promocionar hacia los niveles académicos superiores.

- No se ha conseguido responder, salvo en porcentajes muy reducidos, a las demandas de formación profesional para población adulta (ni en los centros de EPA, ni en los institutos de educación secundaria). Este hecho constituye un problema de gran magnitud, ya que deja fuera de la cualificación profesional actual a porcentajes de adultos muy significativos.

- Ha aumentado la población adulta extranjera, demandante de aprendizaje del español, pero no se ha conseguido aún ofrecer modelos organizativos adecuados a su realidad y circunstancias, en espacios, tiempos, didáctica, acreditación y reconocimiento formal de los logros adquiridos.

- Y no se ha conseguido atender todavía de manera adecuada, a la población adulta con necesidades educativas especiales.

El análisis profundo de cada uno de estos elementos, aportaría sin duda una valiosa información para planificar y dirigir las líneas de trabajo en el futuro.



**Al analizar el marco legislativo que define la EPA en nuestro Sistema Educativo, y el contexto sociológico e internacional en los que se enmarca, nos encontramos en la actualidad con una verdadera necesidad de reflexión para orientar positivamente el impulso y la mejora de la EPA en la sociedad madrileña de los próximos años.**

## LAS PERSPECTIVAS

El análisis realizado hasta este momento, me lleva a hacer una reflexión sobre aquellas cuestiones que han de orientar el trabajo de todos los sectores implicados en el impulso y desarrollo de la EPA para la sociedad madrileña, durante los años venideros. Por cuestión de abreviar y sin ánimo de ser exhaustivo planteo una batería esquematizada de distintos puntos que considero imprescindibles y que recaen en mayor o menor medida en todos los agentes y actores de esta educación:

- Resulta imprescindible que los poderes públicos coherentemente con los compromisos teóricos que ratifican a nivel regional, nacional e internacional, traduzcan a la práctica, tanto desde la administración educativa pero también desde fuera de ella, las intenciones en hechos, en planificación, en modelos de desarrollo, en presupuestos, en perspectivas de futuro...

- Los poderes públicos tienen que entender que una sociedad que se sitúa en la línea de la formación permanente, porque existe la posibilidad de acceder, ejecutar y obtener resultados en procesos educacionales y formativos de todo tipo, avanzará a paso de gigante hacia la cohesión social, hacia el fortalecimiento cultural, hacia el bienestar individual y hacia el afianzamiento de valores fundamentales reales de paz, convivencia, comunicación, solidaridad, armonía y progreso.

- "La educación a lo largo de la vida" no puede ser una frase hecha, una exigencia de nuestro modelo económico, un factor de prevención de la exclusión social. Debe ser el ejercicio de un derecho que garantice la dimensión más humana de nuestra sociedad.

- El sistema formal de educación de personas adultas tiene un reto de enormes proporciones. Ha de esforzarse para responder a la nueva realidad social del siglo XXI, lo que conlleva conectar con una población adulta que hasta este momento permanece ajena a su funcionamiento, pero que es mayoritaria.

- El afianzamiento de la educación a lo largo de la vida, su definición y su regulación, deben de escapar de modelos anclados en el pasado, deben zafarse de todos los esquemas que reproducen una evolución ya culminada. Hoy día la educación básica para personas adultas va mucho más allá del ya antiguo "Graduado Escolar", y también del nuevo "Graduado en Educación Secundaria". La educación básica abarca procesos académicos, personales, sociales y laborales que habrá que satisfacer en función de las necesidades y demandas sociales.

- Los currículos de la nueva educación básica para personas adultas deberán armonizar por un lado y diversificar por otro, según para las personas para las que vayan dirigidos. Deberán ser flexibles por encima de cualquier otra consideración, en objetivos y contenidos, en espacios y tiempos, en metodologías y en sistemas de acreditación, validación y certificación.

- Es preciso encontrar un marco de acuerdo interinstitucional, que quizá lo diera una "Ley de educación de personas adultas" para Madrid, que sume de modo efectivo todos los esfuerzos, que aproveche las distintas infraestructuras, que englobe la diversidad de ofertas y que valide en un sistema integrado todo tipo de procesos que las personas adultas vayan realizando a lo largo de su vida.

- La sociedad civil ha de recuperar el protagonismo y la capacidad creadora que ha demostrado tener, para jugar el papel que le corresponde, y que no puede jugar el marco institucional: "lo civil" y "lo institucional", no se enfrentan, se complementan.

- Los profesionales de la nueva educación básica en el sistema integrado al que convendría llegar, no serán sólo los profesores del sistema educativo, sino una diversidad de agentes debidamente capacitados y especializados, en salud, relaciones humanas, naturaleza y medio ambiente, participación ciudadana, régimen jurídico, mundo laboral y profesional, etc.

- Las administraciones locales tienen la responsabilidad de jugar un papel coordinador más allá de las competencias formales que les sean otorgadas, ya que trabajan para ciudadanos concretos, que viven, conviven y trabajan en un lugar específico.

- La ciudadanía ha de reclamar su derecho a la educación y a la formación como el mejor modo de situarse en una sociedad evolutiva, que avanza en la consecución lo más efectiva posible de los valores democráticos y de los derechos humanos.

# EXPERIENCIAS

## La Historia Oral como experiencia pedagógica en la enseñanza de personas adultas

*Elena del Pozo*

*Coordinadora del Seminario de Historia Oral del Centro de EPA "Dulce Chacón" (Madrid)*

*Las ciudades tienen su propia historia. Pero tienen también su historia ajena, pequeña y personal, una y múltiple, la historia que escriben los que la llevan en un rincón de la memoria.*

Dulce Chacón. (*La voz dormida*, 2002)

INICIAMOS este artículo con las palabras de la persona que nos prestó su inspiración (aparte de su nombre, que llevamos con orgullo en nuestro centro desde el presente curso) como un presagio de la travesía en la que nos embarcamos en octubre de 2003. A lo largo del curso 2003/04 desarrollamos en el CEPA Dulce Chacón<sup>1</sup> un trabajo de investigación que titulamos *La herencia de una Guerra. Diálogos para la memoria*, utilizando fuentes orales. El proyecto, modesto en un principio, se convirtió con el tiempo en un espacio de convivencia generacional, multicultural y tremendamente emocional para todas las personas implicadas. El trabajo había nacido con la doble intención de insertarse, de una parte en la actual corriente de recuperación de la memoria histórica de la Guerra Civil Española (1936-39) y, por otra parte, pretendía seguir una línea de trabajo ya iniciada en otros centros educativos<sup>2</sup>, utilizando las técnicas propias del tratamiento de las fuentes orales. Para ello se formó en nuestro centro el Seminario de Historia Oral (integrado por Asunción Azanza, Ana Benito, Mercedes Borrás, Víctor Gutiérrez, Consuelo Pérez, Manolo Pérez y Elena del Pozo, profesores del centro de distintas áreas de conocimiento: Historia, Lengua<sup>3</sup>, Informática...), coordinado desde el departamento de Ciencias Sociales.

El alumnado más joven, estudiantes de Secundaria, entrevistaron y grabaron a los alumnos más mayores del centro acerca de sus vivencias durante la Guerra Civil y la inmediata posguerra. Asesorados por el Seminario, los alumnos ayudaron a desgranar los recuerdos dormidos, dolorosos o simplemente silenciados de todos los hombres y mujeres que la vivieron, sin distinción

de signo o tendencia política, sin prejuicios y con la perspectiva que da la distancia, pero también con la comprensión de que todos ellos fueron víctimas: los vencedores y los vencidos. Para los entrevistadores significó asistir a "clases magistrales" de humanidad en tiempos de guerra; para los entrevistados supuso saber que sus recuerdos son un material valioso para el estudio de la historia.

### TÉCNICA DE TRABAJO

Iniciamos el proceso concertando entrevistas entre estudiantes del Tramo III (5º y 6º de Educación Básica de Personas Adultas) y alumnos/as de los Tramos I y II y de los Talleres de Aula Abierta (Gimnasia de Mantenimiento, Literatura, Arte, Historia e Informática) del centro. Previamente, se había seleccionado, con un criterio estrictamente cronológico, a los alumnos a los que se iba a entrevistar. Estos encuentros fueron preparados por el Seminario de Historia Oral en forma de cuestionarios trabajados en el aula con el fin de facilitar el trabajo de nuestros improvisa-

**El proyecto *La herencia de una Guerra - Diálogos para la memoria*, pretendía recuperar la memoria histórica y, a la vez, utilizar técnicas propias de tratamiento de fuentes orales. El alumnado más joven, de Secundaria, entrevistó y grabó a los alumnos más mayores del centro acercándose a sus vivencias en la Guerra Civil y la inmediata posguerra.**

dos periodistas, también les fue aportada información acerca de la guerra y la posguerra. Los profesores posibilitaron el contacto entre los distintos alumnos implicados para la realización de las entrevistas. Éstas se realizaron en una de las aulas del centro, fuera del horario lectivo y fueron grabadas en vídeo y cassette. Nunca caso se preguntó previamente por la tendencia política o por el bando en el que les "tocó" vivir la guerra; partíamos de la base de que todos los testimonios tenían un eminente valor histórico y su relevancia procedía del hecho de haber sido vividos por los millones de protagonistas anónimos que suele haber en todas las guerras. Sólo durante las entrevistas descubrimos que algunos de nuestros alumnos o sus familiares más inmediatos habían desempeñado funciones de responsabilidad durante la contienda, lo que enriqueció el testimonio a la vez que permitió indagar en informaciones que no aparecían en los cuestionarios previos.

Se realizaron fotografías del desarrollo de las entrevistas con el objeto de mostrarlas en una exposición al finalizar el curso. Los entrevistados aportaron igualmente fotografías, documentos de los años treinta y cuarenta del siglo XX y objetos significativos para el tema, que fueron fotografiados, escaneados y/o fotocopiados, fichados por el Seminario y devueltos a sus propietarios. Seguidamente, los entrevistadores, con la ayuda de los profesores, iniciaron la tarea más laboriosa: la transcripción literal de las grabaciones en formato de archivo de Word, cumplimentaron los cuestionarios y entregaron todo el material al Seminario de Historia Oral que lo depuró, sistematizó y custodió, eliminando las posibles redundancias y comprobando los datos aportados. Dado que nuestro trabajo se realizó con personas

mayores, los recuerdos eran en ocasiones vagos, distorsionados por el tiempo y se hizo preciso atender a los posibles anacronismos. Con la información ordenada, llevamos los cuestionarios al aula para que los estudiantes del Tramo III los trabajasen en torno a los ejes temáticos previamente diseñados:

- Inicio de la guerra
- Alimentación y vida cotidiana
- Bombardeos
- La escuela
- La mujer en la guerra
- El frente de Madrid
- Diversiones
- Fin de la guerra

Un aspecto importante en todo el proceso era facilitar el apoyo metodológico necesario a los alumnos del Tramo III en todo momento, no sólo en cuanto al tratamiento de las fuentes orales en el aula, técnica nueva para ellos, sino en relación con el material histórico y literario, que consultaron en la Biblioteca Popular Hortaleza a la que presentamos el proyecto en octubre y que colaboró de forma excepcional para la búsqueda de material bibliográfico y hemerográfico, útil al proyecto de investigación. El Servicio de Documentación de La 2 de RTVE nos facilitó la recuperación de imágenes de los años treinta y cuarenta (los documentales NO-DO). Parte del material recopilado se utilizó en el *Seminario de Nuevas Tecnologías y su Aplicación en el Aula*, que estaba desarrollándose en el centro durante el curso 2003/04 y que nos dio cobertura informática. En él se elaboró una "presentación" en Power Point sobre el tema de nuestra investigación con extractos de testimonios, fotografías, canciones y carteles de guerra.

## INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

Cuando en los distintos medios de comunicación se da fe de la preocupación generalizada porque el recuerdo de nuestra Guerra sirva para el aprendizaje, la comunidad educativa no podía desaprovechar la oportunidad de aportar sus conocimientos, instrumentos y técnicas de análisis de esa memoria con el rigor necesario con la puesta en marcha de un proyecto de estas características como trabajo de investigación.

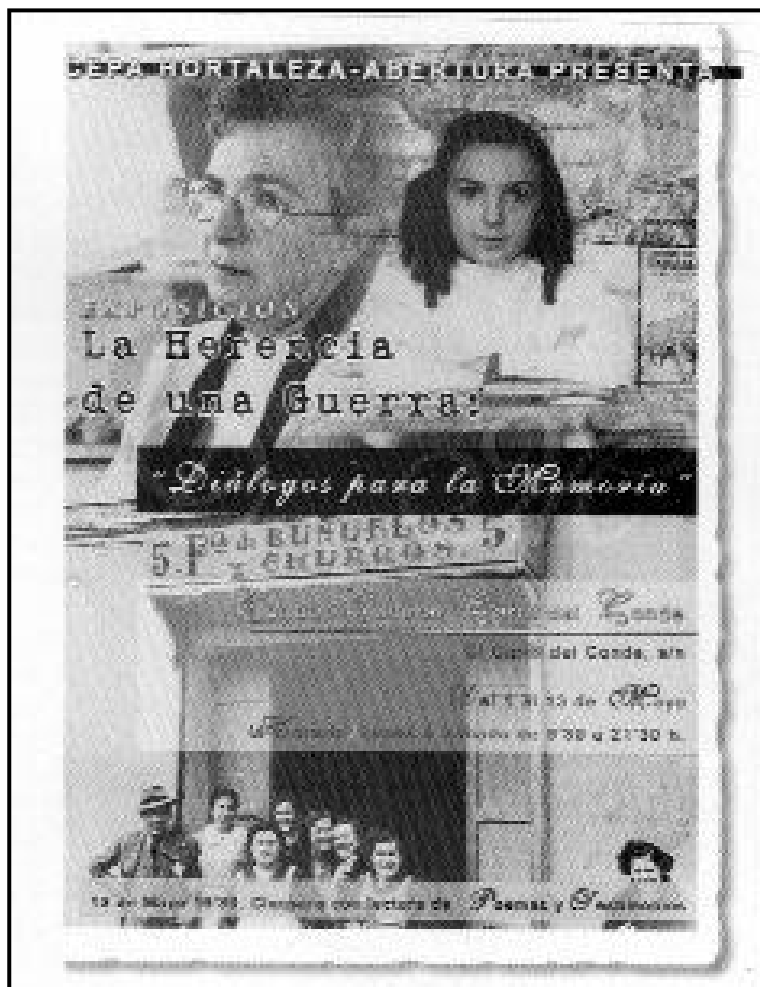




El trabajo de investigación fue aceptado como Proyecto de Innovación Educativa<sup>4</sup>, ya que se inscribía en las líneas prioritarias de actuación señaladas por la Dirección General de Ordenación Académica para el curso 2003/04 de integrar a los alumnos procedentes de otras culturas, como algunos de los alumnos de 5º del Tramo III (Secundaria) de EPA de origen latinoamericano para los que este proyecto fue toda una inmersión en uno de los períodos más importantes de la reciente historia de España. De la misma forma, la utilización del vídeo y la grabadora en el aula, el material gráfico y audiovisual y la realización de la "presentación" en Power Point como culminación del trabajo, respondía a las necesidades que una sociedad plural y cambiante tiene de servirse de las tecnologías de la información y de la comunicación en el entorno educativo.

En cuanto a las actividades que el alumnado desarrolló en relación con el proyecto de investigación, éstas tuvieron una doble vertiente. Por una parte, los alumnos del Tramo III de Educación Básica de Personas Adultas se han acercado a una parte de su historia que, en ocasiones, les era absolutamente desconocida a pesar de su proximidad en el tiempo. Han conocido y trabajado las técnicas propias del tratamiento de las fuentes escritas, gráficas, orales y audiovisuales. Pero lo que sin duda fue más enriquecedor, es su aprendizaje de la valoración de la memoria y de las experiencias, en ocasiones en situaciones límite, de sus compañeros más mayores del centro. Por otra parte, los estudiantes entrevistados comprobaron cómo sus vivencias de un período tan difícil se convertían en fuente de conocimiento para las generaciones más jóvenes. Además, la experiencia supuso un espacio de colaboración intergeneracional y, en el caso de los alumnos inmigrantes, también intercultural, de carácter excepcional.

Los alumnos del Tramo III tuvieron la oportunidad de conocer a un miembro de las Brigadas Internacionales que visitó el frente del Jarama en el mes de febrero, circunstancia que aprovechamos para reconocer el frente en su compañía, las trincheras, refugios e incluso recoger parte de la munición mostrada en la exposición. Este encuentro fue muy bien valorado por todos ellos, pues supuso una toma de contacto con una parte de la realidad que se les estaba relatando en las entrevistas.



En cuanto al Seminario de Historia Oral, para los profesores integrantes que impartimos Ciencias Sociales en el Tramo III supuso desarrollar en profundidad los contenidos de la parte de la Programación relativa a la historia reciente de España y, a la vez, como contenido transversal, ya que la Guerra Civil fue "vívida" a lo largo del curso por todos con gran intensidad. A los profesores de los Tramos I y II les permitió realizar actividades complementarias a sus Programaciones de Aula y a los profesores de los Talleres de Aula Abierta les sirvió para integrar sus actividades en un contexto más amplio y enriquecedor al colaborar con profesores y alumnos de la Educación Básica de Adultos. La labor de recopilación de información sobre el tratamiento de las fuentes orales ha sido, en el caso de los profesores no especialistas en Ciencias Sociales, una nueva forma de trabajar las experiencias en el aula.

#### DIFUSIÓN

Sin ser ésta una línea prioritaria de actuación para el Seminario, desde el principio quisimos que se conociese nuestra labor en distintos ámbitos, por lo que la pusimos en conocimiento de todos los miembros de la comunidad educativa: de nuestro centro en primer lugar, del Centro de Apoyo al

Profesorado de Hortaleza-Barajas, del Área de Educación del distrito de Hortaleza y del Seminario de Fuentes Orales de la Universidad Complutense de Madrid, que nos aportó la metodología necesaria para trabajar con este tipo de fuentes y nos puso en contacto con otros centros educativos en toda España, en los que se realizaban trabajos de investigación de similares características. En el mes de febrero, con motivo de la Semana Cultural, alumnos del Tramo III y del Taller de Historia Moderna recrearon en el Salón de Actos del centro algunos de los testimonios recogidos en forma de cuadros teatrales que resultaron ser especialmente emotivos, tanto para los actores como para los espectadores, gran parte de los cuales eran las personas entrevistadas.

Este proyecto integrador tenía la ambición innovadora de involucrar a los distintos niveles educativos de nuestro centro y con ello estimular la cooperación y el trabajo conjunto, desarrollando gran parte de los objetivos y contenidos del Proyecto Educativo del Centro. Asimismo, pretendía iniciar una línea de colaboración con la Junta Municipal y centros culturales y sociales del distrito que se materializó en una exposición que se celebró a lo largo del mes de mayo con el mismo título del trabajo en el Centro Cultural Carril del Conde (distrito de Hortaleza). La exposición se dividió en secciones temáticas en las que se incluyeron extractos de los testimonios de los alumnos junto a fotografías aportadas por ellos, textos literarios que ellos habían seleccionado o escrito y otros documentos gráficos que nos sirvieron para ilustrar mejor cada tema. Además, cuatro vitrinas mostraban objetos y documentos originales (cartillas de racionamiento, salvoconductos, certificados de liberación, cámaras de fotos, munición del frente, objetos de vida cotidiana, etc.), prestados por ellos para la ocasión. En la ceremonia de clausura, en el salón de actos del Centro Cultural, varios alumnos del centro, no directamente involucrados en el proyecto,

**El proyecto, modesto en un principio, se convirtió con el tiempo en un espacio de convivencia generacional, multicultural y muy emocional para todas las personas implicadas. Fue una experiencia extraordinaria de convivencia, investigación, trabajo, comprensión, aceptación de distintas realidades y tolerancia.**

prestaron sus voces a los testimonios recogidos mientras se proyectaba la "presentación" en Power Point citada anteriormente. Finalmente, el 29 de junio, presentamos nuestro trabajo como comunicación en la VI Escuela de Verano en el Centro Regional de EPA de la Comunidad de Madrid, bajo el título: *La herencia de una guerra. Diálogos para la memoria. La historia oral de la Guerra Civil como experiencia pedagógica.*

Para todos los implicados, este proyecto fue una experiencia extraordinaria de convivencia, investigación, trabajo, comprensión, aceptación de distintas realidades y toda una lección de tolerancia hacia los "otros protagonistas" de la Guerra Civil Española. Nuestro objetivo último fue, y continuará siendo, dar a conocer nuestro trabajo al público, para que no se pierda en la noche de los tiempos y sirva para recoger todo el esfuerzo invertido, perpetuar la memoria de nuestros mayores, reconocer el esfuerzo de nuestros alumnos y animar a otros centros a desarrollar actividades integradoras a partir de ésta u otras líneas de trabajo.

Dimos por finalizada la primera etapa de nuestra travesía en junio de 2004 con las palabras de uno de nuestros entrevistados, síntesis del espíritu de nuestro trabajo:

*Hay cosas que no se deben olvidar.  
Al margen de los grandes protagonistas,  
hay otros protagonistas que también tienen que estar.*

Enrique Cañas (alumno del Taller Literario)



<sup>1</sup> Antes CEPA "Hortaleza-Abertura".

<sup>2</sup> Destacamos el espléndido trabajo llevado a cabo por el Seminario de Fuentes Orales del IES "Giner de los Ríos" de Alcobendas, titulado *Años de pobreza, contados por nuestras abuelas y abuelos* (2001).

<sup>3</sup> Los alumnos del Taller Literario, con su profesora M<sup>o</sup> Jesús Vacas idearon el título del proyecto.

<sup>4</sup> *Orden 1773/2004*, de 11 de mayo (BOCM 28-05-2004)

# Dificultades de aprendizaje del alumnado joven: la comprensión lectora

*Jorge Gonzalez Ramos (coordinador del Seminario)\*  
Centro de EPA comarcal "Enrique Tierno Galván" de Arganda (Madrid)*

**D**URANTE el presente curso, un grupo de profesores del centro organizados en Seminario, estamos reflexionando sobre la aptitud verbal de nuestros alumnos. Distinguimos en su momento dos aspectos en este tema: la comprensión lectora y la expresión. A través de este artículo, queremos compartir la experiencia que estamos llevando a cabo a través del Seminario "Mejora de actitudes y aptitudes de aprendizaje en los jóvenes que asisten a nuestros centros".

Hemos partido de las siguientes hipótesis que nos sirven de planteamiento general:

- Si se mejora la capacidad de los alumnos de organizar la información, comprenderán mejor y elaborarán su conocimiento (consciencia de la comprensión).
- Si mejoramos su aptitud verbal, adquirirán más vocabulario, percibirán/construirán frases, párrafos y textos correctamente; y comprenderán mejor (consciencia del lenguaje).
- Si mejoran ambas capacidades, comprenderán y se expresarán mejor, podrán aplicar sus conocimientos (consciencia del aprendizaje).
- Si conseguimos todo esto, sus posibilidades de conseguir el título aumentarán enormemente, al igual que su capacidad para enfrentarse a futuros retos, tanto laborales como académicos.

Desde hace ya varios años venimos observando el rejuvenecimiento del alumnado en los niveles de tramo III o secundaria de la Educación Básica de Adultos/as y estamos convencidos que la edad media va a seguir bajando en el futuro. Estos jóvenes adultos -incluyendo los menores de edad, que también siguen aumentando en nuestras

aulas- presentan, en un porcentaje no desdeñable, unas características socioculturales y unas necesidades educativas que a nosotros, como profesorado de adultos, nos está obligando cada año a amoldar nuestra práctica docente a este nuevo perfil de personas adultas con serias dificultades en la comprensión y expresión de textos.

En este contexto y después de analizar las dificultades de aprendizaje de nuestros alumnos, detectadas a través de reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica y en las Memorias de los Departamentos Didácticos, el Departamento de Orientación propuso, a finales del curso 2002-03, la elaboración de un *Plan de mejora de la aptitud verbal y otras aptitudes/actitudes relacionadas con el aprendizaje*.

Durante el pasado curso, elaboramos dicho *Plan* centrando objetivos y estrategias encaminados a desarrollar en nuestro alumnado dichas capacidades.

Este curso nos hemos propuesto llevarlo a cabo y seguir debatiendo qué tenemos que hacer para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Puesto que llevar a cabo este proyecto al completo, de un tirón, se nos antojaba una tarea muy ambiciosa y, conscientes de que tiene que ser un proceso dinámico y flexible que necesita de una gran dosis de reflexión personal, el grupo de profesores que nos hemos implicado este curso en el

**Debido al importante número de alumnos jóvenes que hay en la actualidad en los niveles de Tramo III de Educación Básica de Adultos/as, hemos querido investigar sobre la mejora de actitudes y aptitudes de aprendizaje que presentan estos estudiantes de los CEPAs.**

Seminario hemos decidido centrarnos, de momento, en la comprensión lectora e ir desarrollando el proyecto por etapas.

### ETAPA 1

Hay que discernir cómo es este alumnado, qué necesidades tiene, dónde podemos poner el énfasis, qué le va a ayudar más.

A la hora de plantearnos las dificultades con que nuestro alumnado se enfrenta al aprendizaje, no podemos obviar, por sabido, que generalmente nuestros alumnos responden a un determinado perfil que no se caracteriza por ser precisamente el de personas que han adquirido y desarrollado un buen hábito lector y, por tanto, que disfrutan de los beneficios que se derivan de ello. Más bien al contrario. Son personas que han pasado por una escolarización llena de escollos personales, derivados seguramente del rechazo que les inspiraba la obligación de aprender unos contenidos inaccesibles desde sus carencias esenciales con las herramientas básicas. Llegan a nuestros centros con dificultades que el sistema educativo, en su etapa obligatoria, no ha conseguido eliminar tras muchos años recorriendo sus diferentes niveles. Esas dificultades han sido muchas veces propiciadas directamente por el propio sistema, que no ha cuidado demasiado las particularidades de unas personas que, quizás, no han sabido responder al perfil de "alumno ideal".

Normalmente, el alumno que nos encontramos en las aulas de 5º y 6º de Educación Básica para Personas Adultas (Tramo III o secundaria) no sólo tiene serias dificultades con el lenguaje escrito, tanto en su interpretación como en su producción, sino que, lo que es mucho peor, generalmente no siente la necesidad de leer ni, por supuesto, de escribir. Él, o ella, ha organizado su vida al margen de estas habilidades. Pensad en alguno de ellos. Sí, ese que se sienta delante de nosotros en el aula cada tarde y, entre bostezo y bostezo, mira el reloj con ansiedad. Preguntémosles, *¿qué lee en su vida normal?*: ¿El manual para obtener el permiso de conducción de vehículos automóviles?; ¿Los titulares de algún periódico deportivo o revista "rosa" que caiga en sus manos?; ¿Aquel capítulo



lo del manual de instrucciones de su último teléfono móvil que se le resiste porque no ha dado con la solución de forma empírica o no se lo ha contado ese colega que ya tenía el mismo modelo?... Y, *¿qué escribe?*: ¿Los textos sincopados y con sintaxis y ortografía aberrantes (no más de 160 caracteres) que envía convulsivamente en formato SMS a través de la telefonía móvil o en formato *chat* a través de Internet?... Pero ni estas últimas "necesidades" sobrevivirán al empeño de la tecnología por facilitarnos la vida introduciendo nuevas posibilidades sobre las aparecidas tan recientemente.

Por tanto, nos atrevemos a decir que nos encontramos con personas que no sienten la necesidad de leer ni de escribir, que no conciben estas herramientas como algo básico y fundamental. Son alumnos a los que pretendemos convertir, en el plazo de dos años, a la "religión verdadera" de los que han encontrado "el camino de las letras". Visto así, parece misión imposible.

### ETAPA 2

Hay que investigar, buscar bibliografía, leer teoría sobre el asunto, aclarar ideas y consensuar el significado de algunos términos..., porque sino, nos vamos a perder.

Tras una revisión bibliográfica no muy profunda -y que habrá que continuar- y tras un análisis de nuestras experiencias individuales en el aula, hemos concluido lo siguiente:

- Existen diferentes niveles de comprensión lectora.
- Hay diferentes procesos y estrategias de



comprensión lectora que hay que enseñar a los alumnos.

- Al trabajar la comprensión, trabajamos la expresión.
- Necesitamos conocer las dificultades concretas de nuestros alumnos sobre comprensión lectora.

### ETAPA 3

Enumeremos las posibles dificultades de comprensión lectora, analicemos su naturaleza, veamos si eso nos sirve para encontrar soluciones.

Hemos clasificados dichas dificultades en:

#### a) Relacionadas con la actitud.

1. Falta de atención. Muchos no son capaces de atender completamente cuando escuchan o cuando leen, da la sensación de que una parte de su cerebro siempre está en otro sitio.

2. Poca paciencia. Cuando leemos, muchas veces necesitamos retroceder en el texto porque se nos escapan los significados, además hay que adaptar el ritmo a las características del texto leyendo más despacio si es más complicado.

#### b) Relacionadas con conocimientos y destrezas.

1. Conocimientos previos insuficientes. Cuando se lee los nuevos conceptos, debe conectarse con nuestros conocimientos para así poder comprender y asimilar dichos conceptos incorporándolos al esquema de pensamiento. Muchas veces nuestros alumnos no pueden comprender un texto porque no tienen los conocimientos previos suficientes para que dicha incorporación pueda producirse.

2. No dominan la lectura comprensiva. Muchos alumnos carecen de las estrategias necesarias para leer bien y, por lo tanto, no son capaces de controlar la comprensión.

3. Poseen un vocabulario escaso. Es necesario buscar las palabras que no se conocen. Muchas

**Las dificultades de comprensión lectora de los jóvenes las hemos analizado en relación con su actitud y con sus conocimientos previos y destrezas. Todo ello con el objetivo de buscar métodos, instrumentos y técnicas de mejora que les dirijan hacia el aprendizaje autónomo y que faciliten su formación permanente.**

veces podrán deducirse por el contexto, pero cuando no es así, el alumno deberá usar el diccionario.

### ETAPA 4

Vamos a hacer algunas propuestas metodológicas, algunas más generales, otras más concretas. Se trata de ir aterrizando en el aula.

Como consecuencia de lo anterior nos hacemos los siguientes planteamientos para tener en cuenta, tanto en el centro como en el aula:

#### Principios:

- La lectura es el principal medio para el aprendizaje de contenidos; es fuente de placer y entretenimiento.
- La lectura permite procesar y organizar la información para elaborar conocimiento y realizar aprendizajes significativos, al integrarlos.
- La lectura comprensiva requiere una buena mecánica lectora.
- Hay que plantear objetivos concretos de aprendizaje y de lectura para dirigir ambos procesos.
- Para comprender un texto existen procedimientos, estrategias y técnicas que es necesario trabajar y dominar.
- Para comprender/aprender es necesario tiempo, actividad/ejercicio mental, constancia y apertura al cambio.
- El aprendizaje por medio de la lectura comprensiva es más duradero y profundo.
- Es necesario trabajar la aptitud verbal (estructuras básicas del lenguaje, adquisición de vocabulario) para mejorar la comprensión.
- El material didáctico utilizado debe ayudar a mejorar la capacidad de la comprensión lectora.
- El rigor en la lengua escrita es fundamental.
- Se tienen que prever y conocer las dificultades de los alumnos.
- El profesorado debe compartir métodos y estrategias para mejorar la comprensión lectora de los alumnos.

## ETAPA 5

Si somos capaces de ponernos de acuerdo en lo anterior, se trata ahora, pues, de buscar un estilo común para todos los profesores del centro, independientemente del nivel de su alumnado o de la materia que imparta.

### Método:

Entendemos método como una "ordenación racional de recursos y procedimientos para alcanzar los objetivos propuestos, de acuerdo al modelo pretendido". Pretendemos enseñar al alumno procedimientos y estrategias de comprensión lectora para que aprenda de manera autónoma. Debemos enseñarle y guiarle. Utilizaremos el "modelaje" de estrategias y procedimientos.

1. Evaluación del conocimiento previo de los alumnos sobre la estrategia concreta de comprensión lectora.

2. Explicación del objetivo de la estrategia y de su utilidad para la comprensión.

3. Demostración. Descripción, explicación y ejecución por pasos de la estrategia o el procedimiento que se quiere enseñar. Supone una simulación de la tarea y de los problemas a los que se enfrenta un alumno<sup>1</sup>.

4. Práctica guiada. Puesta en práctica de la estrategia aprendida por parte del alumno bajo la tutela del docente. En las primeras prácticas, el alumno puede ir respondiendo a instrucciones o preguntas del profesor, después ejecutará y practicará la estrategia bajo tutela (del profesor o de algún alumno aventajado) hasta alcanzar el dominio de la estrategia o el procedimiento.

5. Práctica individual. El alumno practica lo aprendido, con material nuevo, en casa y en clase. Evaluará y regulará la ejecución de la estrategia o procedimiento aprendido.

6. Evaluación por parte del profesor sobre si los alumnos dominan lo enseñado, a través de los trabajos realizados y del rendimiento. También evaluará el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

## CONCLUSIÓN

Hay que enseñar a los alumnos cómo aprender, cómo leer comprensivamente. Hay que ayudarles a superar las dificultades de aprendizaje, de comprensión lectora. Hay que dirigirles a un aprendizaje autónomo, sobre todo si tenemos en cuenta la necesidad de formación permanente y de ampliar

los estudios profesionales a distancia (demanda de la sociedad española y de la Unión Europea).

Llevar todo lo anterior a la práctica supone que los profesores compartamos cierto "estilo", que se refleje en un documento de apoyo para el desarrollo de esta capacidad, que actualicemos nuestras programaciones en lo que respecta a objetivos, secuenciación de contenidos, metodología y atención a la diversidad, entre otros muchos aspectos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero, sabemos que las recetas ideales o mágicas no existen, que educar es "arte y ciencia", que aunque establezcamos métodos, procedimientos y estrategias (por otra parte, necesarios), tenemos que hacer uso de la imaginación y de la intuición. Debemos ser receptivos a los cambios que nos exigen nuestros alumnos.

En la actualidad estamos trabajando en la elaboración de una propuesta metodológica común que pueda servirnos, en cursos venideros, para plantearnos nuevos retos, esto es, elaboración de materiales, revisión de programaciones, etc.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO TAPIA (1991): *Motivación y Aprendizaje en el aula*. Madrid. Santillana
- BURÖN, J. (1993): *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Ediciones Mensajer. Bilbao.
- CARRASCO, J. B. (1997): *Hacia una enseñanza eficaz. Cómo aprender mejor; estrategias de aprendizaje*. Rialp. Madrid.
- GALLEGO CODES, J. (2000) *Las estrategias cognitivas en el aula*. Escuela Española. Madrid.
- QUINTANA, H.E. en WWW.psicopedagogía.com/articulos/luenticus
- ROMÁN, M. Y DÍEZ, E. (1991): *Curriculum y aprendizaje*. Itaca. Madrid.

---

<sup>1</sup>. Verbalizar lo que pensamos (el diálogo interno que mantenemos con nosotros mismos o con el autor), las dudas que nos surgen, las relaciones que hacemos con conocimientos previos o la experiencia, qué acciones hacemos (anotar, hacer gráficos...)

---

### \* COMPONENTES DEL SEMINARIO:

Luis Cuesta Gordillo; Enriqueta Carmen Díaz-Delgado Portillo; Jose Antonio Escanciano Reyero; Bartolomé Frontera Sancho; Jorge González Ramos; Miguel Ángel Guijarro Mediavilla; María de los Ángeles Merino Moya; Juan José del Puerto Gallardo; Alejandro Rodríguez Aparicio; Estrella Sánchez Arroyo.

# MONOGRÁFICO

## LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN EN LA EPA

**Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación  
de Adultos/as**, pág. 30

Juan Carlos Sanz Bachiller

**Formación del profesorado para el uso de las TICs en el ámbito de la  
educación de adultos/as**, pág. 35

Julio Cabero Almenara y M<sup>o</sup> del Carmen Llorente Cejudo

**Experiencia de Proyecto Informático en Educación Básica de adultos/as**, pág. 39

Susana Lletjós Llambias y Luis Muñoz Colmenares

**Nuevas Tecnologías y educación a distancia para personas adultas**, pág. 44

Ámerica López de la Riva

**La teleformación a lo largo de la vida: Aula Mentor**, pág. 49

Carlos Mayordomo Mayorga

**Posibilidades educativas para las personas mayores en sitios web  
accesibles**, pág. 52

Luisa Torres Barzabal

**La elaboración de contenidos  
educativos con las TICs:  
una patata caliente**, pág. 57

Ismael Ali Gago

**La Enciclopedia Virtual de Tecnología  
Educativa: utilidad para los profesores  
de EPA**, pág. 61

Pere Marquès Graells

**No es un juego: historia, literatura e  
ideología en los videojuegos**,

pág. 64

José Manuel Querol y Carmelo Ruiz Carrascosa



# Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la Educación de Adultos/as.

Juan Carlos Sanz Bachiller

Educador de personas adultas y tutor de la UNED en Valladolid

*"... la Comisión desea poner claramente de relieve que esas nuevas tecnologías están generando ante nuestros ojos una verdadera revolución que afecta tanto a las actividades relacionadas con la producción y el trabajo como a las actividades ligadas a la educación y a la formación..."*

*Así pues, las sociedades actuales son de uno u otro modo sociedades de información en las que el desarrollo de las tecnologías puede crear un entorno cultural y educativo capaz de diversificar las fuentes del conocimiento y del saber..."*

Jaques Delors. Informe: *La educación encierra un tesoro*. Comisión UNESCO. 1996

MUCHOS son los datos que ponen de manifiesto este desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación y las consecuencias sobre todos los ámbitos de nuestras vidas (a nivel personal, profesional, ocio y tiempo libre,...). Algunos de ellos<sup>1</sup>:

- Ya en España el número de hogares con teléfono móvil (79,5%) superan a los hogares con teléfono fijo (78,7%).

- El crecimiento en el índice de penetración del acceso a Internet frente a otros medios (diarios, revistas, radio, televisión, cine,...) es muy superior, así se ha pasado del 0,9% en 1997 al 17,8% en el 2005.

- En cuanto al uso que los ciudadanos hacen de Internet:

- Trabajo/actividad profesional	35,7%
- Uso académico	7,5%
- Uso personal	55,4%
- Otros	1,2%

- Y en ellos, la utilidad que hacen de Internet:

- Búsquedas	92,9%
- Lectura de noticias de actualidad	84,0%
- Consulta de mapas/callejeros	55,8%
- Descarga de software	48,1%

y, otros en menor medida, como:

- Búsqueda de empleo	27,0%
- Gestiones con la Administración	21,1%

En este sentido la Educación de Adultos/as no

está exenta de la influencia de estos hechos. Así, han aparecido nuevas necesidades formativas en la población adulta, se posibilita el acceso a una nueva y mayor información y contenidos, recursos, nuevos medios, servicios,... y se han desarrollado nuevas metodologías y espacios para el aprendizaje.

En primer lugar, desde la Educación de Adultos/as se están ofertando programas formativos que, entre otros aspectos, incluyen la alfabetización digital y nuevas competencias relacionadas con la comunicación interpersonal y los idiomas, con la selección de la información y el aprendizaje continuo, con el trabajo en equipo y la construcción de nuevos conocimientos,...<sup>2</sup>

Ya es larga la experiencia y el camino recorrido por algunos proyectos dirigidos a la formación de personas adultas en este campo. Un ejemplo en este sentido es Aula Mentor<sup>3</sup>, que desde el año 1993 en que se puso en marcha dicho proyecto son más de 60.000 personas las matriculadas en alguno de los más de 70 cursos que actualmente se están ofertando, desde varias líneas de formación:

1. Alfabetización informática: Cursos con una secuencia lenta muy adaptada para iniciarse o perfeccionar destrezas básicas en el ordenador.

2. Informática avanzada, para usuarios de informática que desean reciclarse o para profesionales.



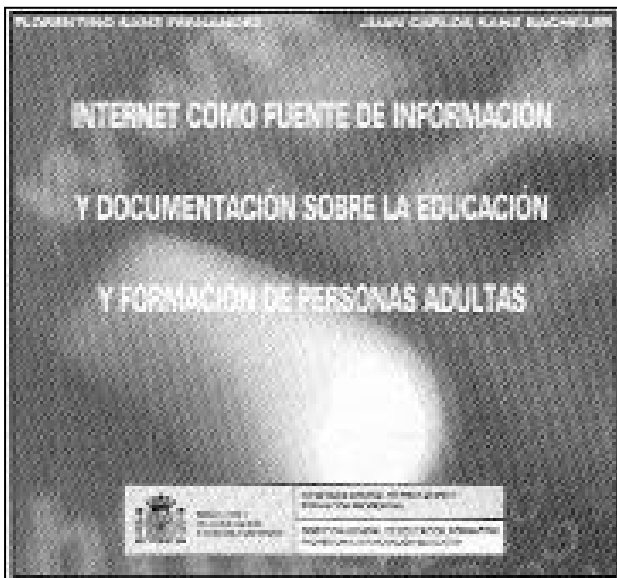
3. Actualización profesional, que procuran la preparación o actualización del usuario en algún campo concreto.

4. Promoción personal básica, ligados a la mejora de la calidad de vida.

5. Promoción personal avanzada, dirigidos a un segmento de población con inquietud cultural e intelectual y que desea "saber más" disfrutando del ocio a través del acceso a nuevos conocimientos.

Por otro lado, también las TIC, y en concreto Internet, nos ofrecen grandes posibilidades para acceder a información, documentación y recursos de todo tipo, bien como ciudadanos o como profesionales de la educación. Varias son las publicaciones, sitios o páginas web,... que pretenden facilitar a los educadores, estudiosos e investigadores en la materia una selección y posibilidades de búsqueda de documentación y recursos especializados.

Este es el caso de la publicación *Internet como fuente de información, documentación y recursos para la educación y formación de personas adultas* (MECD, 2003), en la que se han seleccionado un conjunto de sitios web que permiten acceder a información general sobre esta modalidad educativa y su desarrollo en diferentes ámbitos geográficos -internacional, nacional, regional y provincial-; accesos a documentos y publicaciones sobre la misma; legislación; centros de recursos virtuales; sistemas de comunicación (news, listas, foros,...). Sin duda, una herramienta valiosa para los profesionales que "nos movemos" por este campo y, por qué no, para los estudiosos o investigadores que pretenden conocer más sobre la misma. También son muchos los profesionales de la Educación de Adultos/as que desde su propia página web nos ofrecen una selección de estos sitios de interés. Entre ellos:



- Familia Neila,  
<http://www.arrakis.es/~neila/EA.htm>,
- Blas Galej,  
<http://personal.redestb.es/bgaley/>,
- Maria Rosa Torres,  
<http://www.fronesis.org/rmt/rmtorres.htm>, etc.

Al mismo tiempo esas exigencias sociales no sólo nos piden un aumento de la oferta formativa sino un cambio en las peculiaridades y metodologías empleadas, más adaptadas a las características de los ciudadanos de hoy. Y así, como recogen García y Lavié<sup>5</sup>, se requiere una oferta formativa más flexible, abierta, adaptada a las posibilidades de espacios y de tiempos de los usuarios, progresiva en contenidos, actualizada en medios y didácticamente respetuosa con las características y condiciones del aprendizaje de los adultos/as.

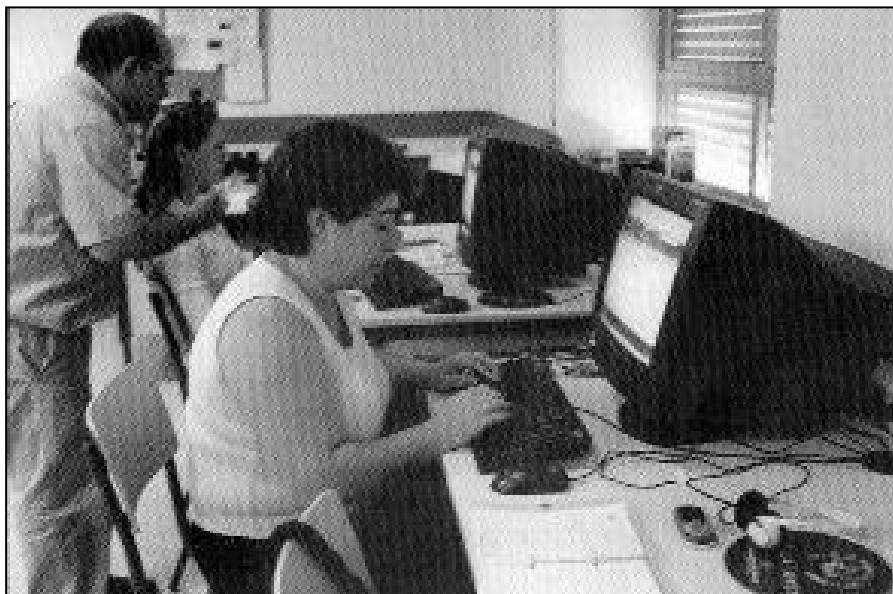
También, en el soporte de la "red de redes" - Internet-, se ha desarrollado un nuevo ámbito de formación (la teleformación, formación virtual o formación *on-line*), encontrando plataformas virtuales de formación, cursos *on-line*,... que dirigidos a ciertos sectores de la población adulta (parte de los destinatarios de nuestra actividad formativa) permiten romper las barreras espacio-temporales y seguir procesos formativos desde el propio domicilio, lugar de trabajo, etc.

Por la cabeza se nos pasan algunos interrogantes: ¿cuál será nuestra función como educadores?; ¿ventajas o inconvenientes de "estos nuevos entornos"?; ¿aumentan las barreras para el acceso a la formación en algunos sectores sociales o al contrario el acceso a la misma cada día es más fácil?... Con pros y contras no podemos ignorar esta realidad y partiendo de su conocimiento reflexionar sobre el presente y futuro de estos medios en la formación de las personas adultas.

Las posibilidades son muchas, y como señala Scagnoli, N. (2001)<sup>6</sup>, el uso que se puede dar a estos espacios es doble, por un lado como complemento a la educación presencial y de otro para el desarrollo de la educación a distancia:

*El aula virtual como complemento de clase presencial: La WWW es usada en una clase para poner al alcance de los alumnos el material de la clase y enriquecerla con recursos publicados en Internet. También se publican en este espacio programas, horarios e información inherente al curso y se promueve la comunicación fuera de los límites físicos entre los alumnos y el docente, o para los alumnos entre sí. Este sistema permite que los alumnos se familiaricen con el uso de nuevas tecnologías, les da acceso a los materiales de la clase desde cualquier ordenador conectado a la red, les permite*

*mantener la clase actualizada con las mismas publicaciones de buenas fuentes, y especialmente en los caos de clases numerosas, los alumnos lo gran comunicarse aun fuera del*



*horario de clase, y llevar a cabo trabajos en grupo. También permite que los alumnos decidan si van a guardar las lecturas y contenidos de la clase en un disquete para leer la pantalla, o si van a imprimirlo, según los estilos de aprendizaje de cada uno.*

*El aula virtual para la educación a distancia: En el caso de la educación a distancia el aula virtual toma rol central ya que será el espacio adonde se concentrará el proceso de aprendizaje...*

Son muchas las ventajas que se asignan a esta modalidad educativa. La AUI<sup>7</sup> señala algunas:

- Forma de acceder a la información más inteligente.
- Personalización del aprendizaje.
- Acceso a la formación de personas aisladas geográficamente o con dificultades físicas.
- Acaba con la localidad temporal.
- Permite el acceso a información dispersa en el espacio.
- Permite actualización constante de contenidos y materiales docentes.
- Ofrece diferentes formas de presentar conocimientos.
- Permite crear interface atractivas y posibilidad de simular diferentes situaciones.

Aunque tampoco está exenta de inconvenientes, como apuntan esas mismas fuentes:

- Aparente falta de contacto humano entre los actores del sistema.

- Falta de confianza del colectivo del profesorado en utilizar las TIC.

- Exige una formación específica del profesorado para aprovechar las capacidades pedagógicas que éstas brindan.

- Problemas técnicos de la red: escasez de ancho de

banda, coste de conexiones, etc.

Estos "entornos virtuales" de aprendizaje, van encaminados a proporcionar una gestión integral de la formación a través de series de servicios y mediante ellos se promueve la participación activa entre todos los usuarios, de forma que el aprendizaje se plantea de una forma constructiva que lo diferencia de otros medios debido a la característica imperante de dicho entorno: la interactividad.

En este sentido cada vez está cobrando mayor importancia el uso de entornos virtuales de trabajo colaborativo como opción metodológica o una nueva forma de concebir el proceso de enseñanza aprendizaje sobre todo en entornos tecnológicos de formación y en estrategias de formación que tienen como apoyo fundamental las redes telemáticas, proporcionando éstas unas mayores posibilidades de interacción que las plataformas virtuales.

Y así, de la unión entre los conceptos clásicos del aprendizaje colaborativo y del trabajo colaborativo y las nuevas tecnologías surge el planteamiento del Aprendizaje colaborativo mediado por ordenador (*Computer Supported Collaborative Learning-CSCL*). Su origen se remonta al uso de la modalidad de trabajo colaborativo en contextos de trabajo en la empresa, *CSCW (Computer Support Collaborative Work)*, que posteriormente ha empezado a implantarse en el ámbito del aprendizaje escolar dando lugar al CSCL<sup>8</sup>.

Una razón especialmente importante en esta amplia aceptación del CSCL en los Entornos Virtuales de Formación es su pertinencia en contextos de aprendizaje adulto, pues provee medios para animar a los alumnos a utilizar las posibilidades de aprender a partir del intercambio con los

demás mediante el uso de este tipo de herramientas.

Como señala Hills<sup>9</sup>, con su utilización se consiguen algunas funciones básicas, como:

1. Ayuda a que dos personas, o más, trabajen juntas.
2. Permite compartir conocimientos y experiencias.
3. Automatiza sus actividades.
4. Ayuda a crear una memoria de la organización.
5. Aúna geografía y tiempo.

En concreto, BSCW, <http://bscw.gmd.de>, es una aplicación CSCL que permite la creación y gestión de entornos de trabajo compartidos accesibles a través del WWW, cuyas aplicaciones en el ámbito educativo se pueden concretar en:

1. BSCW para la gestión de proyectos e investigación.
2. BSCW como apoyo a la docencia presencial.
3. BSCW para desarrollar actividades formativas a distancia.

Entre los beneficios del uso del entorno BSCW se señalan:

- Creación de un espacio de trabajo propio al que se accede desde cualquier plataforma (Windows, Macintosh o Unix) mediante un navegador de Internet.
- Subir y bajar documentos a dicho espacio de trabajo mediante el propio navegador.
- Almacenamiento de documentos para uso

propio y/o para compartir.

- Estructuración de los documentos en carpetas.
- Compartir (para visualizar, modificar, etc.) toda clase de documentos entre los miembros admitidos.
- Planificación y organización de reuniones.
- Inicialización de reuniones "virtuales" empleando programas de videoconferencia o por teléfono.

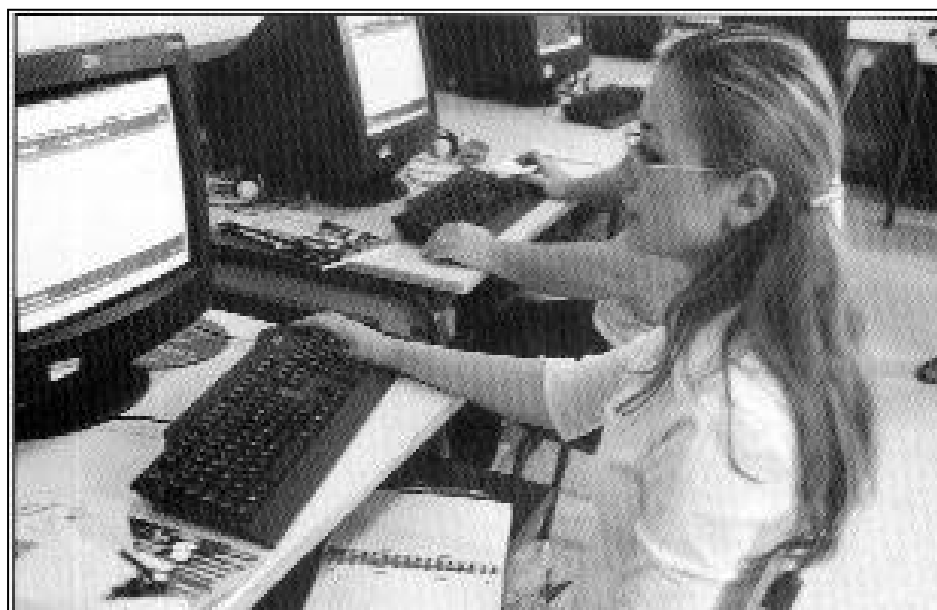
Todos los planteamientos formulados hasta ahora exigen unos cambios. En un principio, como señalan Hernández, Rallo y Gisbert<sup>10</sup>, *las instituciones de formación actuales, tal como fueron concebidas para la sociedad industrial, no están preparadas para satisfacer las exigencias de la sociedad de este milenio (a la que ya se denomina la sociedad del conocimiento) y que tiende claramente hacia la globalización del mercado y la movilidad geográfica y laboral lo que comportará, necesariamente, una mayor demanda de formación.*

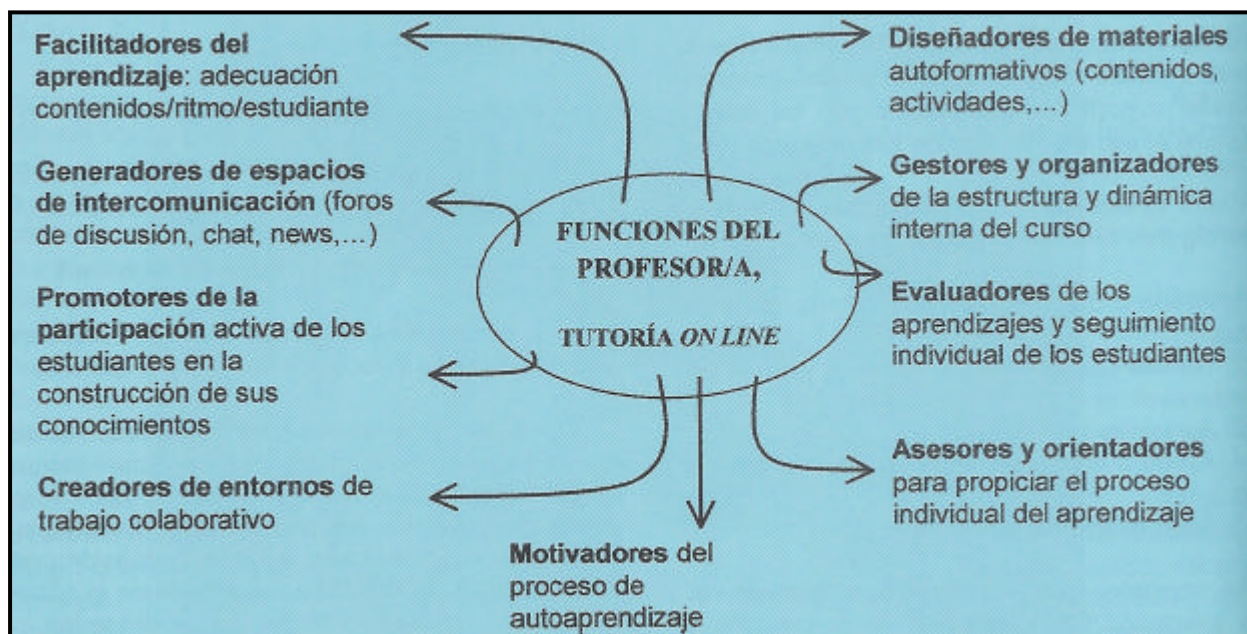
De la misma forma, Tiffin y Rajasingham<sup>11</sup> plantean *la existencia de un sistema educativo nacional, cuya unidad de organización es la escuela, el grupo es la clase y la diada es alumno-profesor frente a un emergente sistema de teleaprendizaje, organizado por consorcios regionales, cuya unidad de organización es el telecurso y la diada es alumno-PC.*

Ante ello, como ya apuntábamos, se hacen necesarios una serie de cambios en las instituciones educativas en la línea de emplear nuevas metodologías a partir de la introducción de los avances tecnológicos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para comenzar en esta tarea, el rol del formador virtual debe cambiar respecto a la típica figura del profesor tradicional y pasar a ser tanto agente motivador y dinamizador del proceso, tomando la responsabilidad de mantener la comunidad de aprendizaje virtual<sup>12</sup>.

En este mismo sentido, Moral, M. E. y González, M.<sup>13</sup> le asignan las funciones que se ven en el Cuadro adjunto.

De la misma forma,





González Arechavaleta, M.<sup>14</sup> coincide destacando las siguientes características o roles del formador *on line*:

- Rol como "facilitador".
- Rol como administrador del curso.
- Rol como conocedor de los recursos y servicios básicos de Internet.
- Rol como organizador y planificador.
- Rol como técnico.
- Rol como socializador.

Pero, como señala Cabero<sup>15</sup>, los cambios no deben limitarse al profesor sino que también deben alcanzar al papel que el estudiante desempeña en su aprendizaje, a la estructura organizativa que la escuela posee, etc. Pero, teniendo siempre muy presente, como también apunta este mismo autor, que la mera inserción y presencia de los medios no es suficiente para asegurarnos sus posibilidades educativas.

## NOTAS

<sup>1</sup> AIMC. *Navegantes en la Red. 7ª Encuesta AIMC a usuarios de Internet*. Febrero 2005.

<sup>2</sup> Marquès Graells, P. (2005). *La escuela del futuro ya está aquí: la renovación pedagógica con la ayuda de las TIC*. VI Congreso Nacional de Inspectores de Educación. Santiago de Compostela, 4, 5 y 6 de mayo. <http://dewey.uab.es/pmarques/acoruna2005.htm>

<sup>3</sup> Aula Mentor. <http://www.mentor.mec.es>

<sup>4</sup> Sanz Fernández, F. y Sanz Bachiller, J.C. (2003): *Internet como fuente de información, documentación y recursos para la educación y formación de personas adultas*. MEC. Más información en: <http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=1818&area=sistema-educativo>

<sup>5</sup> García, C.M. y Lavié, J.M.: *Formación y Nuevas Tecnologías: Posibilidades y condiciones de la Teleformación como espacio de aprendizaje*. U. Sevilla.

[www.face.uc.edu.ve/webntce/clase06/teleforma.htm](http://www.face.uc.edu.ve/webntce/clase06/teleforma.htm)

<sup>6</sup> Scagnoli, N. (2001). *El aula virtual: usos y elementos que la componen*. Urbana, Univ. Illinois USA [www.edudistan.com/ponencias/Norma%20Scagnoli.htm](http://www.edudistan.com/ponencias/Norma%20Scagnoli.htm)

<sup>7</sup> Asociación de Usuarios de Internet (2001). *Informe sobre el estado de la teleeducación en España*. Madrid. [http://www.silocal.org/datos/si/04/17\\_%20Informe%20sobre%20teleeducacion%20AUI.pdf](http://www.silocal.org/datos/si/04/17_%20Informe%20sobre%20teleeducacion%20AUI.pdf)

<sup>8</sup> Steeples, C. y Mayes, T. (1998): *A Special Section on Computer Supported Collaborative Learning*. *Computer&Education*, 30(3/4), 219-221.

<sup>9</sup> Hills, M.(1997): *Intranet para groupware*. Madrid: Anaya multimedia, p. 47

<sup>10</sup> Henríquez, P.; Rallo, R. y Gisbert, M.: *El trabajo colaborativo en la Red: Una herramienta para la innovación en la enseñanza universitaria*. <http://pupitre.urv.es/publica/publicacions2/comunicacions/comunica11/>

<sup>11</sup> Tiffin, J. y Rajasingham, I. (1997): *En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información*. Temas de educación. Paidós. Barcelona.

<sup>12</sup> Del Moral, M.E. (2000): *Criterios para la evaluación cualitativa de las actividades formativas "on line"*. *Análisis del curso de inserción laboral activa (INNOVA)*. I Congreso Internacional "Retos de la alfabetización tecnológica en el mundo en red". Cáceres, del 30 de noviembre al 2 de diciembre de 2000. Junta de Extremadura. Cáceres.

<sup>13</sup> Del Moral, M.E.; González, M.(2001): *Proyecto INNOVA: diseño y arquitectura de un modelo de aula virtual para la formación on line*. *EDUTEC '01*. Congreso Internacional de Tecnología, Educación y Desarrollo Sostenible. Universidad de Murcia, 17-19 sep. 2001.

<sup>14</sup> González Arechavaleta, M. (2003): "Cómo tutorizar un curso on-line: el rol del formador virtual". En *BENED: Boletín electrónico de Educación a Distancia*, junio 2003.

<sup>15</sup> Cabero Almenara, J. (1996): *Las posibilidades de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para los desafíos de la educación de las personas adultas*, en <http://edutec.rediris.es/documentos/1996/agendadave.htm>



# Formación del profesorado para el uso de las TICs en el ámbito de la educación de adultos/as.

*Julio Cabero Almenara y María del Carmen Llorente Cejudo*

*Universidad de Sevilla (<http://tecnologiaedu.us.es>)*

NO cabe la menor duda, como por otra parte puso de manifiesto la UNESCO en su Congreso Internacional sobre la Planificación y Gestión del Desarrollo de la Educación de 1990, que la educación de adultos/as es uno de los instrumentos con los cuales contamos para modernizar la sociedad, hacer que se desarrolle económicamente y conseguir un reparto más justo de los recursos naturales y sociales de la misma. Educación que se hace más necesaria en la Sociedad del Conocimiento que en la Sociedad Industrial, entre otros motivos, porque el aprendizaje a lo largo de toda la vida se ha convertido en una de sus características distintivas.

Nunca el conocimiento científico y técnico ha evolucionado con tanta rapidez como ocurre en nuestros momentos actuales de desarrollo; lo que supone no sólo la necesidad de estar constantemente reciclándose sino, además, que la persona necesita una serie de competencias, habilidades y capacidades para poder desenvolverse en ella, tanto a nivel personal, como profesional y socialmente. Hoy no estar formado no es lo mismo, y no tiene las mismas consecuencias, que no estarlo a mediados del siglo pasado. Hoy no estar formado se puede asociar con estar muerto y entrar en un alto grado de marginalidad. La formación de las personas adultas, como en su momento indicó Ferrández (1996), persigue alcanzar cinco grandes apartados: a) la adquisición de conocimientos básicos: técnicas y habilidades; b) el desarrollo personal y familiar; c) la educación cívico-social; d) la formación técnico-profesional y e) la educación cultural. A ellos posiblemente, por la importancia que ha adquirido en nuestra sociedad, les tendremos que incluir la competencia de saber comunicarse e interactuar "con" y "por" las tecnologías.

No podemos dejar de reconocer que una de las características de la Sociedad del Conocimiento es que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) han alcanzado a todos los sectores, desde la cultura a la economía, desde la gestión a la educación. Y en esta última su impacto es en todas sus parcelas: formación, organización y gestión, investigación y comunicación. Ni que decir tiene que su presencia no se limita ni concreta a un nivel educativo, sino que alcanza a todos, desde la educación infantil hasta la universitaria, desde la formación ocupacional a la educación de adultos/as. Lógicamente aunque cada una aporta unos usos concretos, presentan unas bases de utilización comunes.

De todas las variables críticas para la incorporación de las TICs, posiblemente, una de las más significativas sea la formación que el profesor tenga para su inserción didáctica, y a ella nos hemos referido en una serie de trabajos, Cabero y otros (1999) y Cabero (2000 y 2004), de los cuales retomaremos aquí algunas ideas. Pero respecto a su importancia pensemos solamente en estas dos preguntas: ¿cuántas tecnologías se han que-



dado obsoletas en los centros porque los profesores no sabían utilizarlas? o ¿cuántos usos meramente marginales se han realizado de tecnologías muy potentes que estaban presentes en los centros?

Digamos desde el principio que uno de los errores que más suele cometerse por parte del profesorado es creer que la simple presencia de las TICs, y su mera utilización instrumental, garantiza una adecuada explotación educativa. Ello ha pasado incluso con el libro de texto que, como bien sabemos, depende de cómo sea utilizado por el profesor, puede facilitar una enseñanza transmisiva y memorística o comprensiva. En idéntica situación nos encontramos con herramientas como el retroproyector, en la que no es lo mismo ubicar los acetatos directamente, que facilita que la actividad que hace el alumno sea la de copiar la información y olvidarse del acto semicodidáctico, que utilizar la técnica del ocultamiento permitiendo que el alumno pueda seguir el guión del mensaje expuesto en la transparencia y las explicaciones impartidas por el profesor.

**Uno de los errores del profesorado es creer que la simple presencia de las TICs y su mera utilización instrumental garantizan una adecuada explotación educativa de los recursos.**

Ahora bien, podríamos hacernos una serie de preguntas al respecto: ¿por qué hay que estar formados para su utilización?, ¿en qué debemos estarlo? y ¿cómo se puede desarrollar? Aspectos todos ellos que por cuestión de espacio no podremos abordar y remitiremos al lector a otra serie de trabajos ya realizados por nosotros. Pero si nos gustaría centrarnos en el primero de ellos: ¿Por qué se debe estar formado para su utilización?

Como primera aproximación para contestarnos a la pregunta nos encontramos con los resultados que han emanado de diferentes investigaciones (Cabero, 2000a, b y c; Fernández y Cebreiro, 2002; Guzmán, 2002; Cabero, 2003) que se han realizado, e independientemente del nivel de estudio donde el profesorado realizaba su actividad profesional, han puesto de manifiesto que las TICs existentes en los centros no suelen utilizarse en demasía, entre otros motivos por la falta de capacitación del profesor para ello y porque muchas veces la única capacitación que poseen se refiere a saber manejarlos técnica e instrumentalmente, y no desde un punto de vista didáctico, ni para la producción de mensajes para los estudiantes. En líneas generales algunas de las conclusiones que se emanaban de estos estudios eran:

- El profesorado muestra un gran interés por estar formado para la utilización de estos instrumentos didácticos.
- Por lo general los profesores se autoevalúan como que no se encuentran capacitados para utilizar las TICs que tienen a su disposición en las instituciones educativas.
- Su conocimiento es inferior para la utilización didáctica y para el diseño de mensajes con las TICs, que para su manejo técnico.
- La situación ha variado poco en los últimos tiempos y ello ha sido independiente del volumen de actividades formativas generadas desde la Administración.
- Su capacitación es menor en las que podríamos considerar como nuevas tecnologías, que aquellas con una presencia más tradicional en los centros educativos.

Como expusimos en un reciente trabajo (Cabero, 2004), los argumentos que podemos utilizar para justificar la formación del profesorado son diversos y van, desde que las TICs se convierten en elemento básico de impulso y desarrollo de la denominada Sociedad del Conocimiento, (y por lo tanto, sería incongruente tener que formar nosotros a los alumnos para la misma y utilizar en el proceso tecnologías de la sociedad postindustrial), hasta la velocidad con que las mismas van apareciendo en nuestro entorno social mediático. De todas formas desde nuestro punto de vista, dos son los aspectos que hacen más necesaria esta formación: uno, la diversidad de funciones que empiezan a desempeñar estas TICs; y dos, su impacto en variables críticas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre ellas los diferentes roles que el profesor desempeñará en los mismos.

Por lo que respecta al primero, es de señalar que por lo general dos son las funciones que las TICs básicamente han desempeñado en los procesos de formación: servir como instrumentos transmisores de información y como fuente de motivación extrínseca para los estudiantes. Estos hechos los podemos extraer de las contestaciones ofrecidas por los profesores, cuando se les ha preguntado sobre los motivos y las funciones para las que básicamente utilizaban los medios audiovisuales e informáticos en la enseñanza (Cabero, 2000 a,b y c).

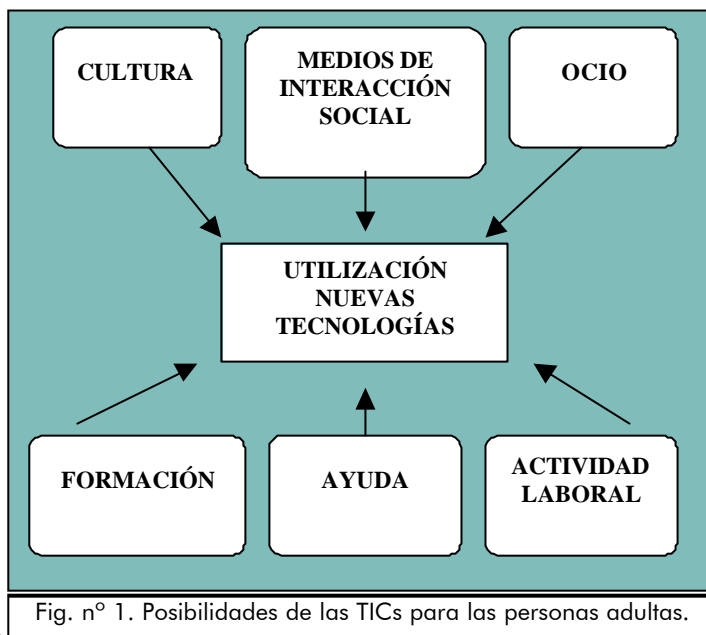
En contrapartida, las posibilidades que nos ofrecen las TICs, que están llamando a las puertas de las instituciones educativas, son más amplias y diversas:

- Eliminar las barreras espacio-temporales entre el profesor y el estudiante, por tanto, servir de ampliación a los escenarios analógicos y virtuales de formación.
- Flexibilizar la enseñanza, tanto en lo que respecta al tiempo, al espacio, a las herramientas de comunicación, como a los códigos con los cuales los alumnos desean interaccionar.
- Nuevos lenguajes expresivos.
- Ampliar la oferta formativa para el estudiante.
- Favorecer la creación de escenarios tanto para el aprendizaje cooperativo como para el autoaprendizaje.
- Posibilitar el uso de herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas.
- Potenciar el aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- Favorecer la interacción e interconexión de los participantes en la oferta educativa.
- Adaptar los medios a las necesidades, características, estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples de los sujetos.
- Ayudar a comunicarse e interaccionar con su entorno a los sujetos con necesidades educativas especiales.
- Nuevas formas de interaccionar con la información como nos permiten los escenarios multimedia/multicódigos e hipertextual/hipermedia, que propician la utilización de escenarios convergentes de tecnologías y que los lectores se conviertan en lectoautores y, por tanto, que en su utilización sean procesadores activos y constructores del conocimiento.
- Romper los clásicos escenarios formativos, limitados a las instituciones escolares.
- Y ofrecer nuevas posibilidades para la orientación y la tutorización de los estudiantes.

Y ello va implicar que el profesorado tenga que poseer competencias y capacidades notablemente diferentes a las que podría necesitar para utilizar tecnologías con presencia más usual en nuestros centros. Debe quedar claro que un maestro de la

Sociedad del Conocimiento debe necesariamente saber manejar las herramientas de pensamiento y cultura de esa sociedad, y estas son más amplias que el libro de texto, los retroproyectors y los proyectores de diapositivas, y alcanzan a otras como los multimedia, la telemática y los entornos de simulación.

Sobre ellas no debemos olvidarnos de las posibilidades que las TICs ofrecen para las personas adultas y que ya tratamos nosotros en otro trabajo (Barroso, Cabero y Romero, 2002) (Fig. nº 1)



Aspectos que reclamarán una formación específica del profesorado para capacitar a sus estudiantes adultos en las ventajas que la utilización de las TICs les puede aportar tanto para relacionarse con los demás, como para su actividad profesional o, simplemente, para el ocio y la diversión. Diversos proyectos en este ámbito se han desarrollado en nuestro país con óptimos resultados, sea el caso del "Proyecto Mentor" o el denominado "Redes Virtuales para la Educación de Adultos" (REDEVA). El primero de ellos, se constituye como un entorno de formación abierta y a distancia desarrollado por el Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y puesto en marcha en centros de personas adultas desde el año 1993. Su flexibilidad, adaptación a las características de los alumnos y la importancia de la formación metodológica de las personas encargadas de la tutorización de los cursos impartidos, han hecho que dicho proyecto se consagre en nuestro país como un referente en lo que respecta a la formación de adultos a través de internet. Y, por otro lado, el proyecto de investigación "Redes Virtuales para la Educación de Adultos" perteneciente al Programa Sócrates de la Unión Europea, propone

como objetivos prioritarios los siguientes (Guzmán, 2005):

1) *Crear una red telemática transnacional para la educación de adultos, entre comunidades europeas, que favorezca el intercambio cultural entre los ciudadanos de unos países y otros.*

2) *Elaborar una guía para la creación y utilización de una red telemática y para el desarrollo de módulos y cursos virtuales para personas adultas.*

3) *Planificar, desarrollar y evaluar experiencias virtuales de educación de adultos de naturaleza transnacional a través de redes de ordenadores.*

4) *Extender la red a nuevos socios de modo que cualquier ciudadano adulto europeo pueda realizar cursos formativos a través de redes de ordenadores independientemente del país en el que se encuentre.*

Tal utilización nos llevará también, por lo tanto, a que no se acreciente la denominada brecha digital generacional (Cabero, 2004) en la que los jóvenes se consagran como grandes consumidores de las tecnologías de la Sociedad del Conocimiento, los multimedia y los telemáticos, mientras que los adultos, lo son más de tecnologías de la sociedad postindustrial, tales como audiovisuales e impresos.

Para finalizar, y tal como señalábamos anteriormente, nos gustaría llamar la atención sobre la necesidad de que los profesores conformen comunidades virtuales para el intercambio de experiencias y de buenas prácticas. La formación del profesorado en tecnología no sólo pasa por la realización de actividades formativas institucionales o por la autoformación, sino también por el aprendizaje entre compañeros y colegas.

**La formación del profesorado en TICs debe pasar por la formación de comunidades virtuales para el intercambio de experiencias y buenas prácticas.**

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROSO, J., CABERO, J. y ROMERO, R. (2002): "Las personas mayores y las nuevas tecnologías: una acción en la sociedad de la información", *Innovación educativa*, 12, 319-337.
- CABERO, J. (2000): "El rol del profesor ante las nuevas tecnologías de la información y comunicación", *Agenda Académica*, v.7, 1, 41-57.
- CABERO, J. (2000a): "Los usos de los medios audiovisuales, informáticos y las nuevas tecnologías en los centros andaluces. Los cuestionarios (I)", en CABERO, J. y otros (codos): *Y continuamos avanzando. Las nuevas tecnologías*

*para la mejora educativa*, Sevilla, Kronos, 467-502.

CABERO, J. (2000b): "Los usos de los medios audiovisuales, informáticos y las nuevas tecnologías en los centros andaluces. Las entrevistas (II)", en CABERO, J. y otros (codos): *Y continuamos avanzando. Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*, Sevilla, Kronos, 503.-534.

CABERO, J. (2000c): "Los usos de los medios audiovisuales, informáticos y las nuevas tecnologías en los centros andaluces. Las memorias (III)", en CABERO, J. y otros (codos): *Y continuamos avanzando. Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*, Sevilla, Kronos, 535-558.

CABERO, J. (2004): "Formación del profesorado en TIC. El gran caballo de batalla", *Comunicación y Pedagogía. Nuevas Tecnologías y Recursos didácticos*, 195, 27-31.

CABERO, J. (dir) (2003): "Las nuevas tecnologías en la actividad universitaria", *Pixel-Bit. Revista de medios y Educación*, 20, 81-100.

CABERO, J. y otros (1999): "La formación y el perfeccionamiento del profesorado en nuevas tecnologías", en FERRES, J. y MARQUÉS, P. (coords): *Comunicación educativa y nuevas tecnologías*, Madrid, Praxis, 36/21-36/32.

CABERO, J. (2004): "Reflexiones sobre la brecha digital y la educación", en SOTO, F. y RODRÍGUEZ, J. (coords): *Tecnología, educación y diversidad: retos y realidades de la inclusión digital*, Murcia, Consejería de Educación y Cultura, 23-42.

CONGRESO INTERNACIONAL PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DEL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN (1990): "Congreso internacional planificación y gestión del desarrollo de de la educación", *Tecnología y Comunicación educativa*, 16, 11-16.

FERNÁNDEZ, M.C. y CEBREIRO, B. (2002): "La preparación de los profesores para el dominio técnico, el uso didáctico y el diseño/producción de medios y nuevas tecnologías", *Innovación Educativa*, 12, 109-122.

FERRÁNDEZ, A. (1996): "La formación ocupacional en el marco de la formación continua de adultos", en BERMEJO, B. y otros (coods): *Formación profesional ocupacional. Perspectivas de un futuro inmediato*, Sevilla, GID-FETE, 4-50.

GUZMÁN, M.D. (2002): *El profesorado universitario en la sociedad de las redes telemáticas*, Huelva, Departamento de Educación de la Facultad de Educación, tesis doctoral inédita.

GUZMÁN, M.D. (2005): "Investigaciones y experiencias educativas sobre Internet en el contexto español". *Contexto Educativo, Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 34. < <http://contexto-educativo.com.ar/2005/1/nota-01.htm> >



# Experiencia de Proyecto informático en Educación Básica de adultos/as.

Susana Lletjós Llambias y Luis Muñoz Colmenares

Directora y coordinador de informática de la EMA de Alcalá de Henares

## DESDE LA TEORÍA

La importancia y generalización de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación es un hecho incuestionable en estos momentos por parte de todos.

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) en su exposición de motivos expresa: *Por otra parte la plena integración de España en el contexto europeo comporta una mayor apertura y exige un mayor grado de homologación y flexibilidad del Sistema Educativo. Exige también que los alumnos puedan adquirir destrezas que, como la capacidad de comunicarse -también en otras lenguas-, la de trabajar en equipo, la de identificar y resolver problemas, o la de aprovechar las nuevas tecnologías, para todo ello, resultan hoy irrenunciables.*

Así como el Memorando sobre el Aprendizaje Permanente celebrado en Lisboa en marzo de 2000 expone en su clave nº 3 sobre la innovación en la enseñanza, *las tecnologías de aprendizaje basadas en las TIC ofrecen un enorme potencial para la innovación en métodos de enseñanza -aprendizaje, (...)*

El acceso a los programas informáticos nos abre todo un mundo de posibilidades no sólo a nivel de usuario sino también en el ámbito educativo. Así el ordenador es ya un elemento a nuestro alcance que nos proporciona ayuda y calidad de trabajo, también inseguridad y temores. Y es que la utilización del ordenador como recurso didáctico en el aula supone un reto tanto para el profesorado como para el alumnado.

Desde la necesidad de innovación en la enseñanza y el aprendizaje, para así atender mejor las demandas del alumnado, surge la propuesta de un proyecto para nuestro Centro, cuyo objetivo general es:

- Generalizar el uso de las TIC a todos los niveles y ámbitos educativos de la Escuela Municipal de Adultos/as (EMA).

## Dando los primeros pasos

Desde un primer momento los profesores de este Centro tuvimos claro que para cumplir el objetivo propuesto debíamos seguir los siguientes pasos:

- Solicitar formación en este ámbito.
- Sistematizar y planificar nuestra actuación.
- Planificar un sistema de evaluación que nos permitiera valorar el alcance de nuestra intervención.

Durante el curso 2003 - 2004 iniciamos el proceso de formación con el CRIF "Las Acacias". Nos proponíamos:

- 1.- Conocer y manejar los distintos programas informáticos de carácter didáctico - pedagógico.
- 2.- Tener una formación común de acceso y utilización del aula de informática, como un instrumento más dentro de nuestra labor educativa.

La parte práctica de nuestra formación consistió en la realización de unas prácticas para todos los niveles y en su posterior evaluación.

Paralelamente a este proceso, nos planteamos la elaboración de un Proyecto que nos ayudara a planificar y sistematizar nuestra intervención, de forma que nuestras actuaciones en el aula de informática no fueran improvisadas sino que se realizaran en el marco de los objetivos curriculares de la EMA. Para la elaboración del Proyecto partimos de:

- Los intereses y necesidades de nuestro alumnado.
- Los objetivos propuestos en el Proyecto Curricular de Centro (PCC).

## Objetivos

Teniendo en cuenta ambos aspectos decidimos que los objetivos, contenidos y actividades contempladas en este Proyecto contribuyeran al desarrollo de los siguientes Objetivos Generales que desde los distintos ámbitos de trabajo se contemplan en el Proyecto Educativo de Centro (PEC).

- Conseguir la participación activa de la persona adulta, a través de distintas técnicas de trabajo que le permitan el autoaprendizaje, para que puedan seguir formándose personalmente.
- Actualizar sus conocimientos y destrezas de acuerdo con las exigencias del mercado laboral.
- Lograr un mayor conocimiento y una participación más activa de la persona adulta, en la vida cotidiana y cultural en la que se desenvuelve.
- Favorecer hábitos y actitudes que permitan vivir el tiempo de ocio de una forma creativa.
- Facilitar la adaptación e interpretación a los cambios socio-culturales y económicos que se producen en nuestra sociedad.

A continuación seleccionamos los Objetivos Generales del PCC y elaboramos los específicos, de manera que éstos conectaran y desarrollaran aspectos de los distintos Niveles y Tramos propuestos en el currículo.

## Contenidos

Los contenidos planteados para los distintos Niveles son los siguientes:

### A) En el Tramo I:

- Componentes del aparato: ratón, torre, monitor, teclado, impresora y pantalla.
- Encendido del ordenador.
- Manejo del ratón.
- Utilización del programa *Paint*: dibujar, colorear.
- Utilización del programa *Word*: dictado, letras mayúsculas/minúsculas.
- Impresión de sus trabajos: utilización de la impresora.
- Cantidades con grafía numérica hasta el 1000.

### B) En el Tramo II:

- Utilización del programa *Word*: dictado-corrección, escritos-corrección.
- Utilización del programa *Clic 2000*: Comunidades Autónomas y provincias, números enteros, la Unión Europea, el cuerpo humano.
- Utilización de las herramientas básicas: avanzar, retroceder, corregir.

### C) En el Tramo III:

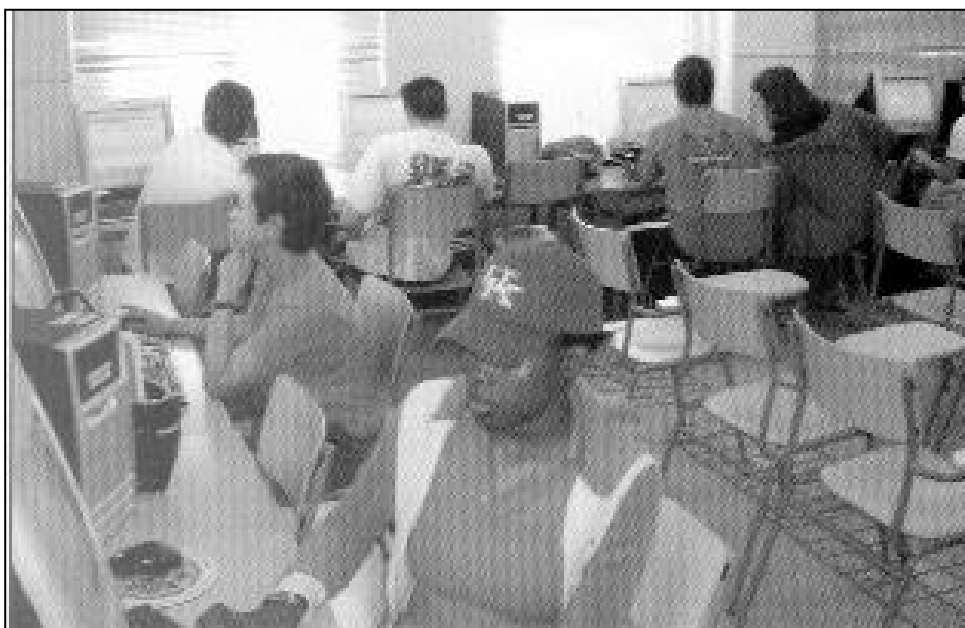
- Utilización del procesador de textos *Word*: realización de técnicas de solicitud de empleo (el currículum vitae, la carta personal, etc.).

### D) Para todos los Tramos:

- Utilización autónoma siguiendo las pautas marcadas.
- Cuidado de los instrumentos y materiales.
- Respeto de los códigos de buenas prácticas.
- Valoración de sus posibilidades.
- Valoración de las aportaciones de los compañeros.
- Superación de miedos.

## Metodología

Existe un gran número de teorías y estudios que explican el proceso por el cual se producen los aprendizajes. Desde nuestra experiencia, consideramos que los enfoques constructivista, social y humanista nos aportan los aspectos y principios suficientes de los que partir para desarrollar una propuesta metodológica ajustada para este tipo de intervención, coherente con los principios metodológicos expuesto en el PCC. Así desarrollamos una propuesta metodológica cuyas líneas generales son:



- Actividad: Utilizando actividades previamente seleccionadas por el profesor que partan de los conocimientos previos de los estudiantes y que sean útiles para la vida.

- Autonomía en el aprendizaje: Puesto que el último objetivo es conseguir que los estudiantes puedan desenvolverse y ser útiles para la vida.

- Valoración de sus aportaciones: Porque nadie educa a nadie sino que todos no educamos entre sí.

- Integración del ordenador en la vida: Porque el ordenador se ha incorporado a nuestras vidas de una forma natural, desde nuestras casas, desde nuestros hijos y, ahora, a través de nosotras mismas.

## DESDE LA PRÁCTICA

### Pasos previos

Lo primero que organizamos fue una "hoja de planificación" para el uso del Aula de Informática; en ella cada tutor/a fue anotando el día y hora en el cual pasaría con su(s) grupo(s) por el Aula de Informática. Esta planificación demandaba que una persona, en este caso la Jefe de Estudios, controlara la posible coincidencia de otras actividades del Centro con el uso de este Aula (salidas extraescolares, reuniones, etc.).

Por fin, una vez definido el orden de ocupación del Aula, cada profesor fue acudiendo puntualmente a la cita de su grupo con el ordenador. Para muchos alumnos suponía el primer contacto con las nuevas tecnologías.

### Los espacios

Nos parece importante señalar este aspecto, puesto que por experiencia propia sabemos que la disposición de los espacios inciden en la metodología y en las relaciones personales entre el alumnado y de éste con el profesorado.

El Aula de Informática es un espacio que exige que la mesa de cada alumno, con su ordenador correspondiente, se ubique de cara a la pared, obligando al alumnado a darse la espalda, pero permitiendo al profesor la observación constante de los progresos o dudas de cada alumno/a.

Es, por tanto, muy conveniente disponer de un espacio central dotado de sillas de mano donde poder escribir. Para un Centro escolar no supone ningún esfuerzo adicional dotar un aula de este tipo de mobiliario, pero el rendimiento que obtenemos de esta disposición del aula es muy grande puesto que:

**El Proyecto Informático surge como necesidad del profesorado del Centro de planificar y sistematizar su intervención en el Aula de Informática, de forma que las actuaciones que se realicen no sean improvisadas sino que se generen en el marco de los objetivos curriculares de la Escuela Municipal de Adultos/as.**

- Los alumnos tienen que desplazarse físicamente en el espacio: de su silla junto al ordenador, a un lugar en el espacio-central: con ello se rompe el ritmo y se consigue que el alumnado centre su atención única y exclusivamente en la información que, a partir de ese momento, se le va a proporcionar.

- Sirve como lugar de reunión al inicio de la clase para dar informaciones al grupo.

Es interesante la utilización de la pizarra, donde poder indicar aspectos del temario, aclarar dudas, etc., a todo el grupo de clase.

### El alumnado

Las características del alumnado que ha asistido a estas prácticas de informática es, como cabe esperar en un Centro de Adultos/as, muy diferente según atendemos a los distintos Tramos de la Escuela.

Así, en Tramo I, encontramos un perfil de alumno/a que acude con muchos miedos ante ese aparato del que han oído hablar: el ordenador. Tienen ansiedad y al mismo tiempo una gran curiosidad.

El alumnado del Tramo II ya presenta un doble perfil: personas a quienes su curiosidad personal o su edad (jóvenes) les ha llevado a bucear en el mundo de la informática y, por lo tanto, poseen unos conocimientos previos (aunque son minoría), y otras personas que siguen reflejando una mezcla de ansiedad y curiosidad hacia esta nueva experiencia.

Por último, en el Tramo III, el alumnado acentúa la diferencia de perfil, aunque ahora cambia el porcentaje puesto que la mayoría del alumnado posee unos conocimientos previos de informática, que facilita la tarea en cuanto a los contenidos propiamente informáticos, y el profesor/a puede dedicar ese tiempo a desarrollar los contenidos de los diferentes Campos de Conocimiento en los que se va a trabajar.

## Estrategias

La metodología aplicada ha partido en todo momento de un contacto personalizado con cada alumno/a, resolviendo sus dudas y animando sus proyectos; partiendo de los conocimientos previos que poseía sobre la materia y en este sentido, favoreciendo el contacto entre compañeros de diferente niveles en temas informáticos y facilitando con ello la aportación de estos conocimientos de unos a otros.

Ha sido muy gratificante observar cómo el alumnado que finalizaba sus tareas, espontáneamente, acudía para atender los problemas que se presentaban al compañero de al lado, menos familiarizado con el uso del ordenador.

Se convertían en verdaderos profesores, puesto que en la mayoría de los casos no tomaban el control del ordenador, sino que orientaban y guiaban a sus compañeros en la tarea a realizar para que éstos siguiesen sus indicaciones, mientras que, por otro lado, estos compañeros retenían las indicaciones dadas con mayor facilidad (tal vez por venir de la mano de uno de ellos).

En el Tramo I y en algunos casos del Tramo II la ausencia de conocimientos en temas informáticos y la importancia que, cada vez más, los medios de comunicación y la sociedad en general dan al manejo del ordenador, les han llevado a situaciones de gran ansiedad, nerviosismo e inseguridad, por lo que las tareas del profesor/a - tutor/a ha sido precisamente esa: quitar miedos y que vean el ordenador como lo que es, una herramienta más, que ayuda a aprender.

Esta situación de ansiedad y nerviosismo les llevaba a iniciar la clase con una gran tensión, lo que se reflejaba a la hora de manejar el ratón o el teclado, ejerciendo en ambos casos una presión excesiva. En el caso del manejo del ratón, se observa una dificultad añadida que se deriva de una falta de coordinación óculo-manual con este instrumento.

La memoria también ha jugado alguna mala pasada, fuente de su ansiedad y nerviosismo: pronto se olvidaban la ubicación de las letras del teclado, o de teclas importantes como la de borrar o el espaciador. Pero según se avanzaba en el tiempo la motivación superaba a la ansiedad, los alumnos iban reforzando su aprendizaje.

La orientación espacial ha sido otro de los problemas a superar, debido a dificultades de movilidad por un espacio nuevo: la pantalla del ordenador.

En los Tramos II y III los aspectos a destacar han sido otros y se deben más a la diferencia de nivel, en cuanto a conocimientos previos en el uso del ordenador.

La experiencia también pasó por nuestros grupos de Español para Extranjeros. Ellos presentan las mismas dificultades que en los diferentes Tramos pero, en su caso, hay que añadir la dificultad lingüística a la hora de comprender las explicaciones del profesor/a - tutor/a y de escribir y leer en nuestra lengua.

Pese a estos inconvenientes que, en muchos casos dificultaron la práctica docente, los resultados han sido en todos los Tramos y en los grupos de Español para Extranjeros muy positivos. El alumnado llegaba con una gran motivación que aumentaba durante la experiencia, al contrario que los miedos y la ansiedad, que iban desapareciendo.

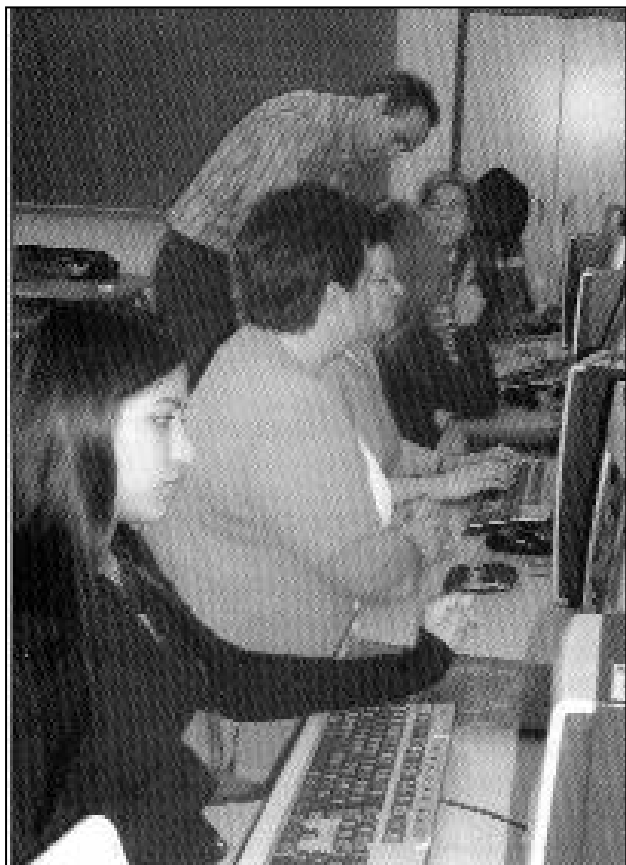
El éxito de esta experiencia se debe al ordenador, al que le hemos reconocido una gran ductibilidad y un potencial que no tienen el resto de recursos didácticos. Su carácter interactivo y su gran versatilidad (escribir, pintar, componer y escuchar música, observar proyecciones de vídeo, etc.), le hacen una fuente constante de motivación. El alumno/a se comunica con el ordenador; así, sin darse cuenta y por el procedimiento del ensayo-error, el alumnado va asimilando los conocimientos que queremos reforzar, a veces con un juego y otras como un ejercicio de aula, pero en cualquier caso, la relación del alumno/a con los contenidos es más fluida y motivante.

La labor docente en estos casos ha supuesto:

- Explicar el uso del ordenador en aquellos casos en los que se desconocía y hacer un seguimiento de su progreso en el manejo del ordenador durante la práctica.
- Informar de la tarea a realizar durante la práctica; que en la mayoría de los casos ha servido de refuerzo a algún aspecto del temario.

**Todos los alumnos de los Tramos de Educación Básica de Adultos/as participaron en la realización de las actividades planificadas en el Proyecto Informático y tuvieron una experiencia muy exitosa y gratificante pues todos ellos querían continuar y reforzar lo aprendido. También tanto ellos como los profesores evaluaron las dificultades encontradas.**





- Solventar las dudas que tanto a nivel de contenidos como del uso del ordenador se pudiesen dar.
- Controlar que el desarrollo de la experiencia fuese gratificante para todos los alumnos:
  - Restando miedos iniciales.
  - Aumentando la dificultad.
  - Supervisando la tarea del alumnado que finalizaba antes y ayudaba a sus compañeros.

## VALORACIÓN GENERAL Y EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA.

Ha sido tan exitosa la experiencia para todos y cada uno de los grupos, que los alumnos demandan más sesiones, pues desean continuar y reforzar lo aprendido.

El ambiente en el Aula era distendido, motivante: los alumnos que finalizaban antes, espontáneamente, ayudaban a sus compañeros, y este compartir experiencias creaba un clima ameno que les ha animado a desear nuevas sesiones. Incluso ha reforzado el aprendizaje de aquellos alumnos que repetían la experiencia, puesto que, en muchos casos, recordaban conceptos aprendidos anteriormente. En definitiva es una experiencia muy gratificante.

A la hora de evaluar la experiencia se diseñaron unos modelos de evaluación a completar tras la "práctica informática"; unos destinados al alumnado y otros al profesorado. De su cumplimentación destacamos los siguientes aspectos:

### Dificultades encontradas

#### • TRAMO I

##### A) Motrices:

- Dificultad a la hora de manejar el ratón:
  - Su manejo a través de la pantalla.
  - La excesiva presión ejercida.
- Dificultades a la hora de manejar el teclado.
  - La excesiva presión ejercida en las teclas.

##### B) Memoria:

- Olvido de la ubicación de las teclas del teclado ortográfico.
- Olvido de la tecla de borrado y/o espaciador.

##### C) Orientación espacial:

- Dificultad de moverse por la pantalla.
- Dificultad de localizar las teclas en el teclado ortográfico.

##### D) Conducta:

- Nerviosismo.
- Ansiedad.
- Inseguridad.

#### • TRAMO II

##### A) Diferentes niveles de conocimientos informáticos:

- Alumnado con un nivel aceptable; que ha tenido ya contacto previo con el ordenador (minoría).
- Alumnado que nunca ha tocado un ordenador, ni sabe nada de conocimientos informáticos (mayoría).

#### • TRAMO III

##### A) Diferentes niveles de conocimientos informáticos:

- Alumnado que usa el ordenador en su vida cotidiana (mayoría).
- Alumnado que desconoce por completo el mundo de la informática (minoría).

#### • ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS

- Dificultades lingüísticas.
- Dificultades similares al resto de los Tramos.

# Nuevas Tecnologías y educación a distancia para personas adultas

*América López de la Riva*

*Asesora técnica docente de la D. G. de Promoción Educativa de la Comunidad de Madrid*

**H**OY en día el acceso a la información ha llegado a ser un hábito cultural de nuestra sociedad que afecta a todos los ciudadanos. El rápido desarrollo de las TICs (tecnologías de la información y de la comunicación) y su impacto sobre la sociedad actual está creando nuevas situaciones, tanto sociales como educativas. En este contexto, la informática y la telemática se presentan como herramientas de aprendizaje y de formación integral, que abren caminos laborales, sociales y personales.

Al mismo tiempo estamos asistiendo a un cambio claro en el proceso educativo, ya que la necesidad de aprendizaje continuo del individuo para adaptarse a las nuevas demandas de la sociedad obliga a nuevas ofertas de formación. Formación y aprendizaje que hay que realizar en casa, en el trabajo o en cualquier otro lugar y que no se cubre sólo con cursos reglados. Es precisamente aquí donde los nuevos modelos o sistemas formativos y las "nuevas tecnologías" tienen un papel muy importante ofreciendo nuevas formas de aprendizaje a los adultos.

## ENSEÑANZAS ABIERTAS A DISTANCIA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

Hasta hace no mucho, toda situación pedagógica se había apoyado sobre el proceso de comunicación establecido entre docentes y alumnos, relación que se ha cumplido fundamentalmente mediante la presencia física y simultánea de unos y otros, pero hoy en día este planteamiento se ha ampliado, tanto porque la Educación a Distancia ha modificado el cuadro, introduciendo modelos de comunicación en los que el proceso se realiza sin la presencia física del docente, como por que las Nuevas Tecnologías permiten que nos conectemos con otros usuarios, tanto a nivel nacional como internacional e intercambiemos todo tipo de informaciones, sin importar la hora ni la fecha.

La educación a distancia se presenta en este contexto como un buen instrumento para extender el principio de aprendizaje durante toda la vida, teniendo en cuenta que las necesidades formativas de la población adulta son cada vez mayores. Y una educación permanente para adultos basada en cuatro pilares: aprender para saber, aprender para hacer, aprender para ser y aprender para vivir en comunidad, lo que proporciona las oportunidades esenciales para gozar de una ciudadanía plena en la sociedad del conocimiento.

En este tipo de educación a distancia el profesor y al alumno están separados en tiempo y espacio, de tal modo que el alumno no establece una comunicación directa con el profesor, sino que su relación se desarrolla con los materiales de trabajo, o bien con su tutor por correo electrónico y, por lo tanto, no a tiempo real.

Los enfoques del aprendizaje abierto y a distancia se prestan especialmente para abordar muchos de los temas complejos del mundo moderno; es un tipo de educación que tiene el potencial de generar nuevos patrones de enseñanza y de aprendizaje, además de cubrir las necesidades de participación del adulto en las tareas colectivas de su entorno. Los temas que tratan estas enseñanzas están relacionados con los cambios sociales que se producen en el mundo actual, de esta manera nos permiten acercarnos más a la realidad social y a la demanda de formación de la población adulta; sus contenidos educativos se adaptan con mayor rapidez a los cambios y demandas individuales y sociales, y nos permiten experimentar conjuntamente con los alumnos distintas formas de aprender.

Cada vez es mayor el número de alumnos que optan por realizar enseñanzas que se imparten a distancia a través de las TICs, y es que el ordenador tiene una gran importancia, sobre todo en el terreno de la integración social y laboral, y puede

eliminar barreras de acceso a muchos entornos de trabajo considerados vedados hasta hace poco para muchos adultos.

## OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN VIRTUAL

La formación virtual requiere de una acción tutorial que presente unos objetivos claros, que fomenten dicho proceso de enseñanza-aprendizaje potenciando la personalización y la individualización, atendiendo a las necesidades educativas concretas de todos y cada uno de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y ajustándolo a las necesidades, intereses, motivaciones y capacidades de cada uno de ellos.

Debe además potenciar la adquisición de aprendizajes funcionales y significativos de tal forma que éstos deriven realmente en una educación para la vida acorde con nuestro cambiante contexto socio-cultural actual. Y tiene que animar al uso de sistemas de comunicación fluidos entre los distintos agentes que intervienen en el proceso educativo-formativo potenciando la implicación y participación activa de todos ellos, tanto los tutores, como los alumnos, como los coordinadores de los cursos, como todos aquellos que estén implicados en el entorno virtual de enseñanza-aprendizaje.

Los objetivos de la acción tutorial virtual deben tomar forma a partir de la interrelación de tres dimensiones fundamentales: la dimensión cognitiva-reflexiva, o lo que hace referencia a los contenidos: el Saber; la dimensión efectiva, es decir la planificación de la formación: el Saber hacer; y, por último, la dimensión afectiva, los afectos o: el Saber ser. Dimensiones que definen claramente la figura del docente, pero que adquieren un nuevo matiz al ser abordadas desde la perspectiva de la educación en Entornos Virtuales a Distancia.

## METODOLOGÍA DE LA FORMACIÓN VIRTUAL

Las estrategias y metodologías de enseñanza utilizadas en los entornos virtuales para adultos dependerán, tanto de las necesidades educativas para las que fueron diseñadas, como también de la filosofía y los valores educativos de ese sistema en particular, y de las características y el potencial de la tecnología utilizada.

Cuando iniciamos un proceso de enseñanza-aprendizaje virtual con adultos, tenemos que contar con él/ella, con sus necesidades e intereses, ya que sin él/ella no podemos hacer nada, puesto que va a ser el adulto el que trabaje y aprenda.

Debemos emplear una metodología que guíe y apoye constantemente ese proceso, para que el alumno consiga sus objetivos y no se produzca el abandono a mitad de camino.

Así la metodología a emplear debe ser potenciadora de la autonomía del alumno para tomar sus propias decisiones y definir su propio proceso de aprendizaje, avanzando hacia su propia auto-dirección. El adulto tiene que participar claramente en la definición de los objetivos, así como en la planificación de las actividades que va a realizar, lo que pone el punto de interés más en el aprendizaje a realizar, que en la enseñanza a impartir.

**En la enseñanza a distancia virtual la metodología debe guiar y apoyar constantemente el proceso de aprendizaje del alumno para que consiga sus objetivos y no abandone enseguida. Para ello, se debe conocer bien sus necesidades y potenciar su autonomía y auto-dirección en la toma de decisiones relativas a su aprendizaje.**

Lógicamente cuando ponemos el punto de interés más en el aprendizaje que en la enseñanza, el papel del profesor sufre cambios importantes y, por otra parte, cambios lógicos e imprescindibles, sobre todo cuando estamos hablando de educación a distancia a través de la red. El profesor-tutor no es un transmisor de contenidos, sino que tiene un papel de conductor del aprendizaje del alumno adulto; alumno al que tiene que saber transmitir la mejor forma de rentabilizar su esfuerzo, de sacar partido a sus logros, en suma de aprender y sentirse satisfecho con los nuevos aprendizajes y la forma en que se han producido.

Otro aspecto importante de esta línea metodológica es el tipo de relación entre profesores-tutores y alumnos, una relación entre iguales, no jerárquica, con una comunicación basada en el intercambio de ideas, opiniones, enriquecedora para ambas partes, y que desarrolla procesos de aprendizaje basados en la satisfacción y el disfrute por el hecho de aprender. Si el alumno no disfruta en el proceso de aprendizaje, es casi seguro que pierda el interés y abandone.

Por último, en esta línea metodológica no debemos olvidar los sentimientos. La distancia y frialdad del medio debe mitigarse generando sentimientos de proximidad y cordialidad con los adultos que nos "escuchan" al otro lado del ordenador. He comprobado en los distintos entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje en los que he colabora-

do, que uno de los aspectos que más valoran todos los alumnos es la cordialidad en el trato con el tutor/a y la rapidez de su contestación, es decir, "sentir" que el tutor/a está cerca del alumno, que hay contacto, que se conocen, que el tutor/a está realmente implicado en los logros del alumno y los comparte. Creo que el éxito de muchos cursos virtuales radica en gran medida en el "contacto" personal que se pueda generar y mantener con el alumno y la cordialidad que se genere entre tutor/a-alumno/a, aunque sin olvidar la adecuación y la calidad del curso en sí.

## EL PAPEL DEL PROFESOR VIRTUAL

El uso de entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje plantea un cambio en los roles tradicionalmente desempeñados por las personas (profesores y alumnos) que intervienen en el acto didáctico; así el profesor tiene nuevas funciones, como la del diseño de situaciones de aprendizaje, y el alumno tiene que estar más preparado para la toma de decisiones y la elección de su proceso de aprendizaje. La formación abierta y a distancia ha modificado el papel del docente

Desde este nuevo papel, el profesor debe dedicarse a una formación que desarrolle procesos formativos dirigidos a que el alumnado sea capaz de:

- Aprender a aprender, es decir, adquiera habilidades para el autoaprendizaje.
- Sepa enfrentarse a la información, es decir, posea un conjunto de conocimientos y habilidades específicos que le permita buscar, seleccionar, analizar, comprender y reelaborar la enorme cantidad de información a la que se accede a través de las tecnologías.

Asimismo el profesor tiene que fomentar situaciones de aprendizaje que estén basadas en la participación y la responsabilidad directa del alumno en su propio proceso de formación, y favorecer el diseño de modelos de trabajos independientes y autónomos.

En los entornos virtuales el/la profesor/a, tiene que cambiar sus estrategias de comunicación, ya que en estos entornos es más necesario que nunca un buen comunicador, una persona que a través únicamente de la palabra transmita un mensaje claro al alumno, que sólo tiene el lenguaje verbal para "comprender" el mensaje, ya que la comunicación no verbal que podemos obtener en el ámbito de la formación presencial no es posible. De esta manera el papel del profesor en entornos virtuales es más de dinamizador y orientador que de transmisor de contenidos. Se convierte en un faci-

litador del aprendizaje, ayudando al alumno a la hora de decidir cuál es el camino más indicado para conseguir unos objetivos educativos, colaborando de esta manera en la formación de alumnos críticos. Pero también es un "facilitador" de información, proveedor de recursos y buscador de información: recursos e información que será utilizada y "procesada" por el alumno.

Al mismo tiempo el profesor virtual es también un supervisor académico, dado que realiza el seguimiento y supervisión de los alumnos, no sólo para ayudarles en la tarea, sino también para mejorar los cursos y las diferentes actividades de formación.

Y no hemos de olvidar otra labor muy importante del tutor virtual, es el apoyo constante que tiene que prestar al alumno para que desarrolle su actividad, ya que en ese proceso el alumno tiene que ser escuchado, valorado positivamente, no criticado, dado que una crítica mal realizada puede ser demoledora para quien la recibe. La actividad "docente" del tutor debe sugerir la línea de cambios posibles para que el alumno mejore su proceso de aprendizaje sin que se sienta molesto y, sobre todo, sin que se sienta juzgado, pero sí valorado en su justa medida.

El alumno adulto, especialmente el que tiene un nivel cultural bajo, pero muchas ganas de aprender, se encuentra en una situación de aprendizaje más difícil y requiere más apoyo tutorial, ya que el proceso de aprendizaje se convierte, para algunos de ellos, en un salto en el vacío que puede generar una cierta angustia, y esa situación no debe superarla solo, sino que debe contar con la ayuda del profesor virtual. En cualquier caso el profesor virtual no debe olvidar que parte fundamental de su tarea consiste en ayudar a los alumnos a expresar lo que llevan dentro, destacar lo mejor de cada cual, respetar ideas y sentimientos, orientar dejando hacer, poner calma cuando hay angustia y hacer ameno el proceso de enseñanza-aprendizaje: una tarea complicada, pero apasionante.

**El papel del profesor en entornos virtuales es más de dinamizador y orientador que de transmisor de contenidos. Así se convierte en un facilitador del aprendizaje ayudando al alumno a decidir críticamente sobre sus objetivos educativos.**

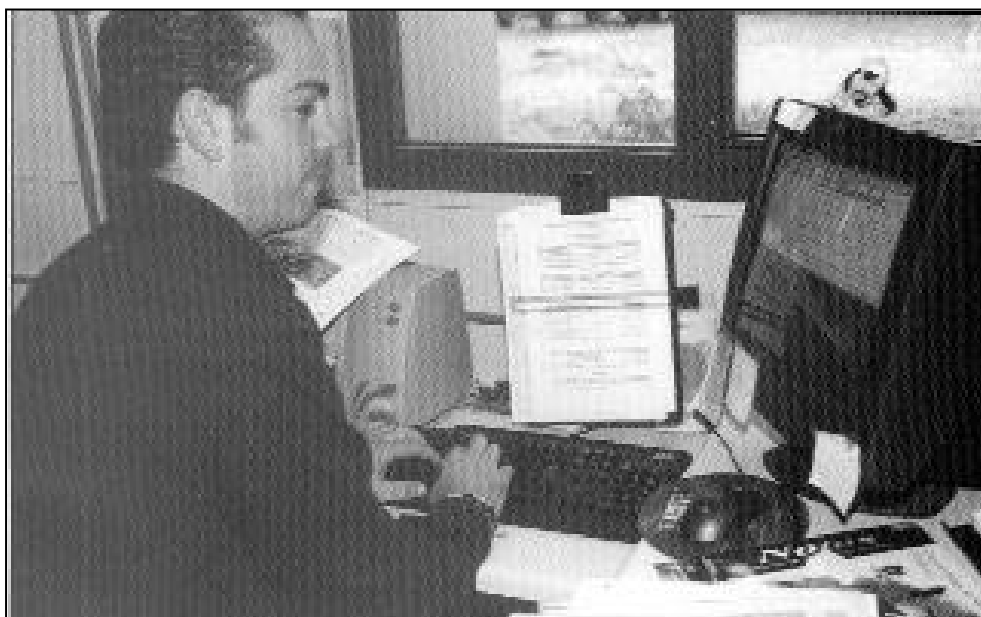
Por otra parte no olvidemos que el tutor virtual aprende constantemente en el trato con el alumno y ese trato le enriquece como persona y como profesional, lo que en más de una circunstancia hará que modifique sus estrategias didácticas.



## ALUMNOS Y MATERIALES FORMATIVOS EN ENTORNOS VIRTUALES

### El alumno en entornos virtuales

Para el estudiante/alumno, el aprendizaje abierto y a distancia en entornos virtuales constituye un aumento de la flexibilidad en el acceso a la educación, y le permite combinar formación y trabajo. Se trata también de un aprendizaje más rico, que implica nuevas formas de interacción, ya que su enfoque está centrado principalmente en el alumno.



Podemos destacar que en estos entornos el alumno se convierte en protagonista básico de su formación, dejando de ser receptor pasivo de la información, para pasar a ser procesador activo y consciente de la misma. Además, en algunos entornos, son los alumnos los que deciden cuándo comienzan el curso de su interés, definiendo su duración en función de las dificultades que van encontrando, pudiendo asimismo interrumpir la realización del curso cuando les resulte necesario (trabajo temporal), e incorporarse con posterioridad a su situación inicial.

Por otra parte, la totalidad de estos entornos basan su relación con el alumno en el uso del correo electrónico, beneficiándose el alumno de la rapidez del sistema, dado que sus dudas son resueltas en un plazo que oscila normalmente entre las 24 y 48 horas, según las indicaciones de la plataforma utilizada. La rapidez en el acceso e intercambio de información le permite decidir cuándo y en qué tiempo realizará las actividades formativas. Pero aunque parezca que los alumnos tienen en los entornos virtuales todos los problemas resueltos, no siempre es así, ya que:

- En algunos casos no poseen un buen dominio de las herramientas telemáticas, lo que dificulta o entorpece su actividad llegando, en algunos casos, a impedirle conseguir sus objetivos.

- Cada vez menos, pero todavía algunos alumnos no disponen de conexión a la red en su casa, lo que les obliga a depender de un horario de asistencia a un lugar de conexión, bien sea un aula Mentor o el centro educativo en el que trabajan.

- Muchos alumnos/as continúan dependiendo excesivamente de la figura del profesor en su proceso de aprendizaje; así encontramos alumnos/as que no se sienten seguros de lo que hacen, ni de cómo lo hacen, mientras que otros necesitan recibir contestación casi inmediata a su trabajo, ya que en caso contrario sus inseguridades aumentan, y las posibilidades de abandono del entorno virtual de formación aumentan.

- Por último, un porcentaje nada despreciable tiene dificultades para gestionar su aprendizaje de manera individual, lo que lleva al abandono del entorno virtual y por tanto al abandono del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### Los materiales electrónicos para la formación.

Los materiales y recursos electrónicos son componentes esenciales de todos los sistemas de aprendizaje a distancia. Una amplia variedad de materiales y actividades bien diseñados estimula el estudio independiente del alumno e influye sobre la calidad del sistema en su totalidad. El diseño, el desarrollo y la producción de materiales educativos es una necesidad implícita de la formación virtual a distancia.

Respecto a estos materiales en formato electrónico, lo primero es evitar el pensamiento ingenuo de que todo lo que se refiere a las TICs y a lo digital es, por sí mismo, más útil, más motivador y por tanto facilita siempre los aprendizajes. Mi experiencia en la formación a distancia de adultos en entornos virtuales me dice que no es así, y que esos materiales deben tener una serie de caracte-

rísticas claras para que sean eficaces.

Características o aspectos como:

- El material más útil es el menos sofisticado, es decir, que la utilidad no depende de la cantidad de información, sino de la adecuación pedagógica de la misma, de su buena organización, de la agrupación de las ideas, de la presentación de las mismas, etc. Si el material tiene demasiado contenido es más fácil perderse.

- El material debe contener suficientes ejemplificaciones para que sirva de refuerzo a los contenidos trabajados, así como suficientes mapas conceptuales, para que el usuario pueda situarse siempre con respecto a los contenidos que trabaja.

- El nivel de interactividad de los materiales debe ser alto, deben ofrecer al alumno la posibilidad de interactuar con ellos, bien a través de ejercicios de autoevaluación, bien a través de preguntas previas que vayan introduciéndole en el tema, bien mediante sugerencias para buscar informaciones complementarias, etc. El alumno no debe ser mero receptor pasivo de la información sino procesador activo y consciente de la misma.

- Las actividades a realizar deben estar perfectamente relacionadas con los contenidos, de no ser así se dificulta en gran medida el proceso de autoaprendizaje de los alumnos.

## CONCLUSIONES

Todo lo expuesto nos lleva a plantear que las TIC y los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje suponen un nuevo reto al sistema educativo, fomentando el paso de un modelo unidireccional de formación (donde los saberes recaen en el profesor o en el libro de texto), a modelos más abiertos y flexibles, donde la información tiende a ser compartida entre todos.

Y según esto, lo verdaderamente relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje con TICs es el desarrollo de procesos formativos dirigidos a que cualquier persona aprenda a aprender, y pueda adquirir las habilidades necesarias para el autoaprendizaje a lo largo de su vida, aprendiendo a enfrentarse a la información, a su búsqueda, selección y a la elaboración necesaria de la misma.

Algunas otras ideas, en torno a las TICs y la educación a distancia para personas adultas, que no debemos olvidar hacen referencia a que:

- La enseñanza en entornos virtuales para per-

sonas adultas debe tener en cuenta las características del aprendizaje de los adultos.

- Hay que tener en cuenta la diversidad de perfiles, intereses y conocimientos que tienen las personas que demandan formación a través de entornos virtuales. Y dado que sus objetivos son distintos, la metodología debe adaptarse a esa diversidad de perfiles e intereses.

- No debemos olvidar que los resultados del uso de las TIC en los entornos virtuales dependen de forma clara de la pedagogía que haya detrás.

Sin duda las TICs y los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje afectan más a los procesos que a los productos, es decir, lo que se modifica, lo que cambia se refiere al camino que se sigue para alcanzar la información-formación, así como las habilidades específicas que necesitan y desarrollan las personas para conseguirlo.

**Las TICs y los entornos virtuales de enseñanza afectan más a los procesos que a los productos, pues lo que modifican son las rutas y las habilidades utilizadas para alcanzar la formación.**

## BIBLIOGRAFÍA

ADELL, J.: "Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información", en *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 7.

CABERO, J.: "Las aportaciones de las nuevas tecnologías a las instituciones de formación continuas: reflexiones para comenzar el debate", en DPTO. DE D.O.E. UNIVERSIDAD COMPLUTENSE-UNED: *Las organizaciones ante los retos del siglo XXI*, Madrid, UNED <http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/23.htm>

ESCOLANO, A. "El profesor del futuro. Entre la tradición y nuevos escenarios", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 111-115.

GISBERT, M.; ADELL, J.; RALLO, R. y BELLVER, A.: "Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje", en *Cuadernos de Documentación Multimedia*. Madrid; pp. 29-41. Versión electrónica: <http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista>

GONZÁLEZ, A. P.; GISBERT, M. Y OTROS: "Las nuevas tecnologías en la educación", en SALLINAS Y OTROS (Coords.): *Redes de comunicación, redes de aprendizaje*, Palma, Universitat de les Illes Balears.

TEJADA, José.: "El formador ante las TIC: nuevos roles y competencias profesionales" *Comunicación y Pedagogía*, nº 158, pp. 17-26.

# La teleformación a lo largo de la vida: Aula Mentor

*Carlos Mayordomo Mayorga*

*Jefe de Servicio del "Aula Mentor" del Ministerio de Educación y Ciencia*

## TIC Y EDUCACIÓN DE ADULTOS

VIVIMOS en un mundo en cambio. Las tecnologías de la información y la comunicación están filtrándose día a día en todos y cada uno de los quehaceres de la actividad humana. Estamos tan acostumbrados al cambio que cada nueva tecnología emergente es acogida con una enorme naturalidad. Nos parece normal que el automóvil nos indique con una agradable voz que tomemos la primera a la derecha o que podamos observar el vuelo de un águila situada en el norte de Escocia a través de una webcam. Pero lo más sorprendente es que todo acaba de empezar y que el 90 % los desarrollos actuales estarán obsoletos en muy pocos años.

En el mundo de la Educación los procesos son siempre más lentos, primero por sus consecuencias y en segundo lugar debido a la complejidad de la tarea. Educar y formar son aspectos que no pueden ser automatizados, mecanizados, sino que se sujetan a procesos de investigación para ver cuáles son las aplicaciones que nos van proporcionando las tecnologías. Y en el caso de España podemos decir que desde hace 20 años progresivamente se han ido introduciendo las TIC en la Educación, aunque nos queda mucho por hacer y descubrir. Las TIC van a ir modificando la sociedad en la que estamos inmersos y de forma efectiva lo harán también en la educación de forma progresiva en unos campos y tareas más que en otros.

Sin embargo hay actividades educativas en las cuales las TIC llevan un rodaje considerable, una práctica probada y un conjunto de destinatarios a los que llega de forma práctica y notoria, y es precisamente el campo que nos ocupa: La educación de personas adultas a distancia. En esta área los centros de adultos llevamos un tiempo por delante aplicando tecnologías a través de las Aulas Mentor.

A pesar del tiempo transcurrido y de los más de 90.000 alumnos que han realizado diferentes cursos a través de este sistema, es muy común que personas que se acercan por primera vez a un aula Mentor de un CEPA o que nos preguntan a través



de otros medios nos digan: *¡Qué interesante! Y esto, ¿cuándo se va a poner en funcionamiento? No, no, ya está en funcionamiento y desde hace... 12 años. ¡No es posible!* Y lo es porque quizás uno de nuestros mayores fallos tanto desde el MEC como de las instituciones que colaboramos juntos es no haber realizado campañas de difusión entre la población para conocer las posibilidades educativas que ofrece este sistema de formación. A veces existen mayores referencias desde fuera de España que desde dentro y así la OCDE o la Universidad Autónoma de México han seleccionado en sus estudios a Aula Mentor como uno de los sistemas más avanzados de educación a distancia con soporte tecnológico, pero debemos avanzar en su difusión a la población. Por eso agradecemos a la revista *Notas* la posibilidad que nos ha ofrecido.

## AULA MENTOR: LA FORMACIÓN SIN DISTANCIAS

Aula Mentor es un sistema de formación a través de Internet dirigida a personas adultas en la línea de lo que actualmente se define como "e-learning" y que no es más que utilizar las potencialidades de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el proceso de aprendizaje a distancia.

En Aula Mentor los alumnos y profesores se encuentran a través de Internet y al mismo tiempo cuentan con un buen número de herramientas interactivas y materiales sobre los que articular la formación. Los cursos, más de 100 en este momento, permiten formarse en temas enormemente diversos que van desde una Iniciación a la

Informática para alumnos que jamás han visto un ordenador, al manejo de una hoja de cálculo, o desde una programación avanzada de conflictos internacionales a la prevención de drogodependencias, o de turismo rural a gestión de empresas. Se trata, por tanto, de una oferta de educación no reglada que permite a cualquier ciudadano aprender a su propio ritmo sobre temas relacionados con su actualización profesional o la mejora de su calidad de vida.

Pero además de estas características comunes a otros sistemas se han desarrollado estrategias que permiten a los alumnos obtener el mayor partido del aprendizaje a través de las tecnologías:

- Flexibilidad. Todos los cursos pueden iniciarse cualquier día del año. El alumno decide cuando comenzar el curso, pero aún más, marca el ritmo de aprendizaje ya que la duración es flexible. Esta característica es esencial en función del tiempo que el alumno pueda dedicar, pero aún más útil en el caso de personas que hace tiempo abandonaron sus estudios y necesitan una mayor lentitud en su aprendizaje y es especialmente relevante en las personas adultas.

- Desde cualquier lugar. A cualquier hora. Un alumno puede trabajar desde su domicilio, desde el lugar de trabajo, desde un cibercafé o desde el aula Mentor y todo está preparado para el aprendizaje a cualquier hora del día o de la noche. Basta con ir avanzando en la secuencia de aprendizaje propuesto.

- Entre personas. A pesar de la extendida idea de que los ordenadores son distantes, son máquinas, en este caso nos abren las puertas a todo un grupo de personas con las que los alumnos se comunican. Los ordenadores no nos enseñan, son las personas que están al otro lado de ellas: los tutores y el contacto con el resto de los alumnos del curso los que nos sitúan en situación de aprender.

- Los tutores son especialistas en los temas de cada uno de los cursos y van siguiendo de forma sistemática el aprendizaje de los alumnos, analizan los trabajos, corrigen las prácticas y van proponiendo nuevas actividades. Acompañan las actividades de aprendizaje y sirven de motivación y refuerzo. Generalmente trabajan desde su domicilio y atienden a diario a través de correo electrónico y otras herramientas de comunicación las demandas y propuestas de los alumnos.

Pero quizás, la característica más brillante y que ha permitido llegar a una mayor cantidad y variabilidad de población se encuentra precisamente en las Aulas Mentor y especialmente en la figura del

“administrador de aula” que ha hecho posible que todo ese sistema tecnológico, por un lado, y esta red de personas, por el otro, se haya convertido en una potente arma de formación continua. El administrador es, generalmente, un profesor de un CEPA y su trabajo es complejo porque afecta a varios factores a la vez. Por un lado requiere conocimientos tecnológicos que le exige el mantenimiento de la red y de los equipos. Por el otro organiza y aglutina un grupo de alumnos dedicados a temas muy diversos, pero el factor más determinante es el de “facilitador de aprendizaje” analizando las demandas de los alumnos, sus problemas, sus conocimientos y sus destrezas y con ello orientándole hacia un curso, dándole los conocimientos necesarios para que Internet no sea una barrera más que una puerta y resolviendo conflictos entre los integrantes del sistema. Esta figura, es el eje de la actividad.

Al mismo tiempo el administrador es, asimismo el mayor referente para la calidad del sistema ya que detecta con extraordinaria precisión tanto las necesidades de nuevas ofertas como aquellos elementos de los actuales que deberían ser mejorados. Por ello existe una constante comunicación entre el conjunto de los implicados.

Hay que tener en cuenta que en este momento existen más de 450 administradores de aula, casi 400 tutores y un buen número de diseñadores y autores de materiales educativos. Se trata de una red extensa y a la vez dispersa que necesita de elementos de coordinación y sobre todo de flujos de información y formación constantes. Para que todo ello funcione existe una comunicación (electrónica) entre todos los implicados en el proyecto, sistemas de debate y participación y sistemas de evaluación constantes que permiten conocer a cada implicado la valoración de los alumnos sobre diferentes aspectos de su trabajo, de las herramientas y de los materiales.

## MENTOR Y LOS CENTROS DE ADULTOS

Las Aulas Mentor se encuentran en entornos muy diferentes, pero uno de los lugares en los que parecen más acordes con los objetivos son los Centros de Educación de Personas Adultas, ya que por las características de estos centros y aún más allá por los conocimientos de los profesionales que trabajan en ellas, sus planteamientos encuentran un aliado natural. Por un lado parte de los alumnos son aquellos que acudían de forma natural a estos centros y que encuentran complementada la oferta formativa presencial con un conjunto de cursos de carácter flexible: Más de 100 cursos sin ninguna limitación horaria, ni de duración. Supone



pues, un enriquecimiento de la oferta formativa. Es cierto que, en algún caso, esta flexibilidad se ve limitada por las horas de atención que pueden dedicar los administradores de aula al Aula Mentor ya que compatibilizan esta tarea con la de profesor presencial. Este aspecto puede limitar la demanda potencial de este sistema y sería bueno contar con una mayor dedicación.

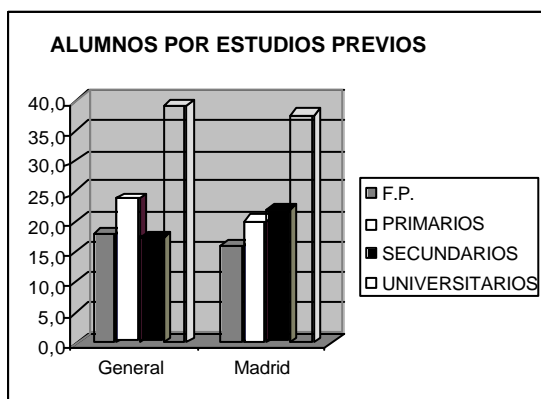
Pero además de lo anterior supone el acceso de un buen número de alumnos (titulados universitarios o de F. P.) que habitualmente no acuden a este tipo de centros y que buscan una formación de carácter especializado tanto para la búsqueda de empleo como para la actualización profesional.

Se trata de un paso en el camino de conseguir que los CEPAS sean centros de referencia en la formación a lo largo de la vida que, según se observa el desarrollo tecnológico y la evolución de los sistemas de empleo, será uno de los campos con mayor demanda educativa en los próximos años.

#### Desarrollo y crecimiento:

Esa experiencia ha ido creciendo y evolucionando día a día. La demanda por parte de los alumnos, el número de aulas y cursos aumenta todos los años. En el último año se atendieron más de 22.000 alumnos de los cuales 1.757 fueron de la Comunidad de Madrid. Al mismo tiempo día a día crece el número de Instituciones que deciden incorporarse a este sistema. En este momento colaboran de forma conjunta 12 Consejerías de Educación de Comunidades Autónomas y en el resto de ellos son los Ayuntamientos, los Institutos Municipales de Formación y Empleo, las ONG y Centros Universitarios y las que ofrecen este modelo de formación y lo hacen a través de la firma de convenios de colaboración.

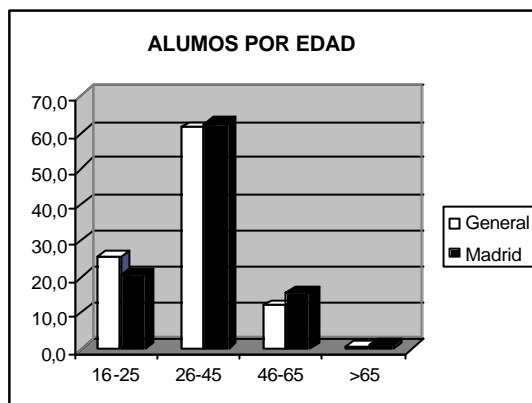
Por último, desde el año 2001 se ha iniciado un conjunto de acciones para trabajar los contenidos, los sistemas y metodologías de Aula Mentor en cinco países de América Latina: Nicaragua, Honduras, Paraguay, Perú y República Dominicana



y para ello se ha establecido una red de aulas que van desde los AVES Dominicanos (vehículos estacionarios equipados con Internet) hasta centros penitenciarios en Paraguay donde la formación es esencial para el desarrollo. Se están produciendo resultados esperanzadores e incluso en República Dominicana, algunos de los cursos de Aula Mentor son usados como asignaturas de la Secundaria a Distancia para adultos.

#### LA TIPOLOGÍA DE ALUMNOS

El perfil de los alumnos atendidos es de una enorme diversidad y depende sobre todo del curso elegido. Aunque, como puede verse en las figuras existen algunas diferencias entre la Comunidad de Madrid y el conjunto de los alumnos, estas no son significativas.



Lo que si parece claro es que de un tiempo a esta parte se está incrementando el número de alumnos con perfil universitario que buscan complementar la educación reglada ofrecida por las Universidades con un conjunto de conocimientos que permiten diversificar y personalizar el propio currículo. Es este aspecto uno de los elementos más valiosos es la enseñanza "abierto", ya que puede responder a las demandas de la población con una mayor flexibilidad y rapidez que en la enseñanza reglada. No obstante, como puede apreciarse en los gráficos, los cursos de Aula Mentor responden a personas con diferentes perfiles en cuanto a sus estudios previos. Por ejemplo, en este momento, se está desarrollando una experiencia conjunta entre el Servicio de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid y el CNICE para el aprendizaje de la lengua española en el CEPA "Moratalaz" con inmigrantes de nacionalidades diversas, mediante sistemas informáticos. En cualquier caso, desde que en el curso 97/98 se puso marcha el aula del CEPA "Valdemoro" hasta este momento hemos aprendido mucho juntos.

Más información: [www.mentor.mec.es](http://www.mentor.mec.es)  
[mentor@pntic.mec.es](mailto:mentor@pntic.mec.es)

# Posibilidades educativas para las personas mayores en sitios web accesibles

*Luisa Torres Barzabal*

*Licenciada en Pedagogía. Universidad de Huelva*

**I**NDUDABLEMENTE, no somos los que éramos hace años, se han producido numerosos cambios en nuestra sociedad a los cuales nos hemos ido adaptando y evolucionando. La educación tampoco es la misma que tiempo atrás, se ha ido transformando con los cambios que se van produciendo a su alrededor: culturales, sociales, ideológicos,...y también tecnológicos.

La dispersión de Internet en la sociedad (trabajo, ocio,...) está condicionando nuestro entorno y como no podría ser de otro modo también ha repercutido en la educación como parte integrante de ella, pues se ve en la obligación de evolucionar e irse actualizando junto con los avances sociales para no quedarse sujeta al pasado, particularmente si consideramos que una de sus finalidades es aproximar a los alumnos a la sociedad que les rodea.

Es por ello, que cada vez son más utilizadas las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación: en las aulas de enseñanza obligatoria, en el Bachillerato, en la F. P., en la Universidad, en enseñanza no reglada,... También los mayores usan las tecnologías para su formación en los centros de adultos, en hogares de pensionistas o aulas de la experiencia (Universidad). Además, tampoco podemos olvidar que cada vez más hogares tienen ordenadores con conexión a Internet y cada vez son más los usuarios que deciden realizar cursos de formación on-line.

Esta rápida adopción de Internet con uso común en la sociedad, plantea el peligro de que no todo el mundo pueda participar de esta revolución tecnológica, especialmente las personas mayores y aquellas que padecen discapacidades. Por tanto, la formación se ve favorecida cuando los sitios o páginas Web dan respuesta a todas las personas indistintamente de sus condiciones físicas, psíquicas, sensoriales, culturales,... y de su forma de navegación.

## LA FORMACIÓN DE LOS MAYORES EN INTERNET

En nuestra sociedad el papel de los mayores ha cambiado, las mejoras en las expectativas vitales hace que sea una etapa más de la vida, teniendo una mayor necesidad de participar activamente en la comunidad y de continuar su desarrollo personal. En este sentido, uno de los elementos claves es que sean autónomos, que tengan la posibilidad de hacer las cosas por sí mismo sin depender de los demás y una de las principales cuestiones que contribuye en el ejercicio de la autonomía y en la independencia de las personas mayores es la formación.

Dado que la sociedad gira entorno a las Tecnologías de la Información y Comunicación, el desconocimiento de los nuevos sistemas de telefonía, del uso de ordenadores, de Internet,... puede hacer que aquellos que se mantengan al margen se conviertan en analfabetos funcionales dentro de una sociedad tecnificada.

Consideramos que Internet tiene enormes posibilidades educativas, y su formación tiene especial relevancia hoy día, pues puede generar grandes beneficios en los mayores, como puede ser motivarles para la actividad y creatividad, ayudarles a enfrentar el aislamiento y la soledad estimulando las relaciones sociales, acortar la frontera generacional,... Esta inquietud también es manifestada por los propios mayores, los cuales muestran cada vez más interés en aprender a usar la red y a valerse de ella para sacarle el máximo partido.

Por otra parte, las personas mayores presentan una serie de características diferenciales relacionadas con la edad. Según Churter (2000), los cambios en la capacidad funcional de los usuarios debido al envejecimiento pueden incluir modificaciones sutiles y/o paulatinas en sus capacidades o en combinaciones de capacidades incluidas en la visión, el oído, la destreza y la memoria.

Cualquiera de estas limitaciones pueden afectar a la capacidad de la persona para acceder a los contenidos Web y, de este modo, se encontrarán con diferentes limitaciones para acercarse a la cultura, a la información, a la comunicación y a la formación.

Actualmente, se está trabajando por la accesibilidad y eliminación de barreras para hacer que las personas puedan desenvolverse de la forma más autónoma posible. Pero cuando hablamos de accesibilidad rápidamente pensamos en eliminar barreras arquitectónicas y deberíamos considerar que las barreras al contenido Web no son menos importantes, pues suponen un obstáculo insalvable para muchas personas. Por ello, para hacer uso de la red accediendo a los contenidos correctamente, las páginas Web tendrán que ser diseñadas de manera accesible para todos. Los diseños inaccesibles limitan el acceso al contenido de determinadas personas, lo que conlleva la exclusión de un alto porcentaje de usuarios.

Sin duda, el diseño de las Web accesibles proporciona grandes beneficios para numerosos usuarios mayores y con discapacidad, así por ejemplo, no es sólo que un mayor no tenga que desplazarse para comprar el periódico, sino que puede que no pueda leerlo en papel, mientras que en la red, si se le ofrece el aumento de tamaño del texto, imágenes,... o la página está diseñada para que pueda ser traducida por cualquier aplicación de usuario de forma correcta, le facilitará su lectura.

Es por ello, que las páginas Web accesibles posibilitan la formación en la red de los mayores y discapacitados, aunque también habría que mati-

zar que el diseño de sitios accesibles favorece igualmente al resto de usuarios, de igual forma que beneficia a todas las personas que las aceras tengan rampas, los semáforos sonidos, que las playas tengan buenos accesos,...

## ACCESIBILIDAD AL CONTENIDO WEB PARA TODOS

Tim Berners-Lee<sup>1</sup> trabajó por desarrollar un sistema internacional de hipertexto, con un objetivo inicial: que fuese universal (Beners-Lee, 2000), pero en la aproximación de Internet a los usuarios, la red ha ido sufriendo un proceso, la Web ha tenido que ir evolucionando.

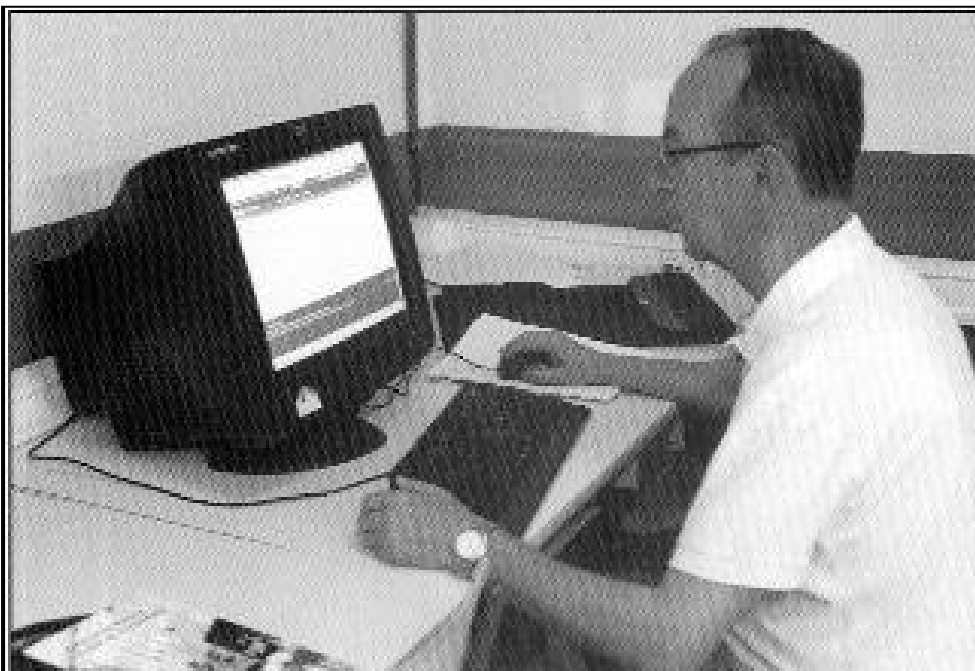
La evolución que ha experimentado el diseño Web, la estructura David Siegel (1997) en tres momentos, Web de primera, segunda y tercera generación. Presentando cada uno de ellos las características que se describen de manera general a continuación:

- Web de primera generación: elaborada por técnicos, científicos, investigadores o informáticos, que buscaban claridad para facilitar el intercambio de información científica entre investigadores, prestando poca atención a su apariencia. Las Web tenían una estructura lineal, texto de arriba abajo y de lado a lado, carecían de gráficos, el fondo era gris y la tipografía estaba en función de la configuración del navegador del usuario.

- Web de segunda generación: cambia la organización y estructuración de las páginas, deja de ser lineal, ordenando los documentos en diferentes espacios a través de barras de navegación

en la página principal. La información comienza a incluir lenguaje icónico sustituyendo así parte del texto y el fondo es de color o se combina un fondo blanco con otros colores que hacen más atractivas las páginas Web.

- Web de tercera generación: los cambios no son tanto tecnológicos como de diseño. El objetivo principal es captar usuarios,



mantener su atención y orientarlos hacia los aspectos que se pretende, por tanto, los encargados de diseñar las páginas en Internet son los desarrolladores gráficos y creativos, creando páginas muy interactivas, donde se potencia preferentemente su aspecto físico.

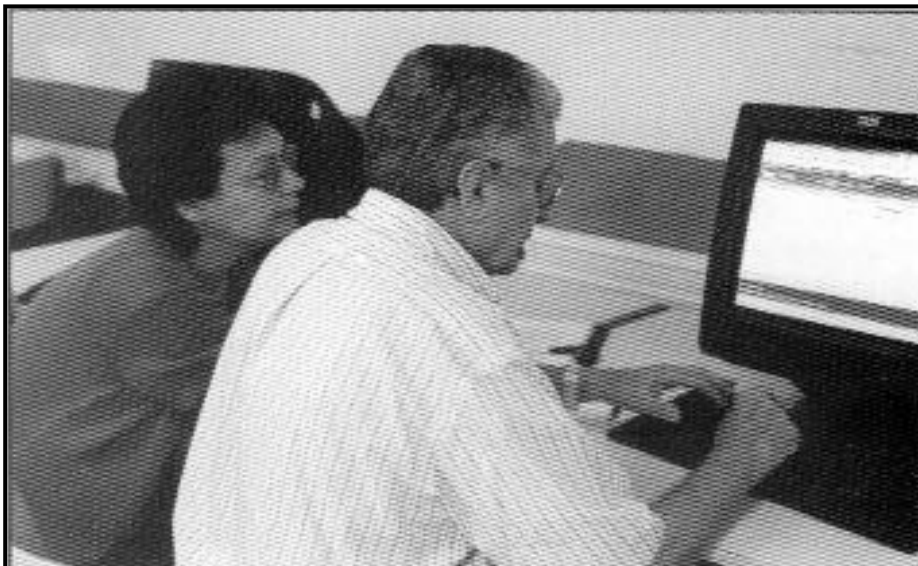
Ahora queremos dar un paso más allá, queremos que las Web presenten el contenido accesible para que todas las personas puedan hacer uso de ellas, pues, como ya comentamos anteriormente, a pesar de que cada día crece el número de personas que utilizan este servicio, existe un alto porcentaje de usuarios que sufren limitaciones en el acceso a una mayoría de sitios Web.

#### ¿Qué es la accesibilidad Web?

Entendemos que la "accesibilidad Web" consiste en que todas las personas tengan acceso a la Web independientemente de sus limitaciones personales, del tipo de hardware, software, equipo de navegación, dispositivo de acceso, idioma y cultura y que puedan entender y usar correctamente los contenidos del sitio Web. Para que las personas con discapacidad puedan acceder a la Web, se ha trabajado en diseñar diferentes materiales, tanto en hardware, como en software que adaptan el ordenador a su forma de operar y estructuran los contenidos de manera que los puedan manejar, se han incorporado características de accesibilidad a navegadores genéricos y se han desarrollado navegadores específicos. De igual modo, habrá que centrarse en trabajar para que el contenido en la Web sea accesible.

Romero (2001) entiende que *un sitio accesible es el que puede ser usado correctamente por personas con discapacidad. Las páginas Web de un sitio accesible se transforman correctamente al reproducirse en otros navegadores a pesar de las posibles deficiencias físicas, sensoriales y cognitivas de los usuarios o de las barreras tecnológicas y del entorno de trabajo existentes.*

Quesada traduce la definición de "Accesibilidad Web" que ofrece el World Wide Web Consortium (W3C) de la siguiente manera: *La accesibilidad Web significa que personas con algún tipo de discapacidad van a poder hacer uso de la Web. En concreto, al hablar de accesibilidad Web se está*



*haciendo referencia a un diseño Web que va a permitir que estas personas puedan percibir, entender, navegar e interactuar de forma efectiva con la Web, así como crear y aportar contenido.*

#### ¿Por qué es necesario que los sitios Web sean accesibles?

Consideramos que los sitios Web accesibles son imprescindibles, ya que los usuarios de Internet son muy diferentes y pueden tener necesidades diversas, asimismo tendremos que considerar que se puede accederse a la red de forma muy diferente. A continuación se muestran distintas circunstancias para el acceso.

- Que los usuarios tengan algún tipo de problema auditivo, visual, del habla o de movilidad, por discapacidad o por tener una edad avanzada.
- Que los usuarios tengan dificultades de lectura o comprensión.
- Que los usuarios no puedan utilizar el teclado o el ratón.
- Que los usuarios tengan conexiones lentas a Internet.
- Que los usuarios utilicen sistemas operativos distinto a Windows, como Unix, Linux, BeOS, MacOSX, Solaris o Dos.
- Que los usuarios tengan navegadores antiguos o usen otros minoritarios como Netscape, Opera o Amaya.
- Que los usuarios se conecten a la Red desde un sistema de WebTV.
- Que los usuarios tengan equipos de bajo ancho de banda, como teléfonos WAP, agendas portátiles con acceso a Internet (PDA), pantallas sin color y navegadores por voz vía teléfono.



Entendemos, por tanto, que el acceso a la información no debe estar sujeto a limitaciones por razón de deficiencia, discapacidad o minusvalía o porque se acceda desde contextos y dispositivos variados. Si al diseñar sitios Web nos olvidamos de las diferentes posibilidades de navegar y de la diversidad de personas, estamos discriminando a una gran cantidad de usuarios de la red.

En definitiva, como afirma Bravo (2005) es necesario que los sitios Web sean accesibles, en primer lugar y de forma generalizada porque se hace un código más correcto y estándar, abierto a múltiples navegadores, dispositivos y usuarios, pero también, por otro lado, porque la legislación lo establece.

Así, la legislación, *Ley 34/2002 de servicios de la sociedad de la información y de comercio electrónico* (LSSICE), que entró en vigor el 12 de octubre de 2002, obliga a las páginas en Internet de las Administraciones Públicas y a las Entidades que estén total o parcialmente subvencionadas, a cumplir un nivel mínimo de accesibilidad antes del 31 de diciembre de 2005.

*Ley 34/2002. Disposiciones adicionales quinta: Accesibilidad para las personas con discapacidad y de edad avanzada a la información proporcionada por medios electrónicos.*

*Uno. Las Administraciones Públicas adoptarán las medidas necesarias para que la información disponible en sus respectivas páginas de Internet pueda ser accesible a personas con discapacidad y de edad avanzada de acuerdo con los criterios de accesibilidad al contenido generalmente reconocidos antes del 31 de diciembre de 2005.*

*Asimismo, podrán exigir que las páginas de Internet cuyo diseño o mantenimiento financien apliquen los criterios de accesibilidad antes mencionados.*

*Dos. Igualmente, se promoverá la adopción de normas de accesibilidad por los prestadores de servicios y los fabricantes de equipos y software, para facilitar el acceso de las personas con discapacidad o de edad avanzada a los contenidos digitales.*

**Los sitios Web accesibles son imprescindibles para usuarios con problemas auditivos, visuales, del habla, de la movilidad; o de lectura o comprensión; o con dificultades para usar el ratón; o aquellos que tengan conexiones lentas, usen navegadores y sistemas operativos antiguos o distintos.**

## ¿Cómo puede hacerse un contenido Web accesible?

Para hacer el contenido Web accesible, la Web Access Initiative (WAI), <<http://www.w3.org/wai>>, del World Wide Web Consortium (W3C), <<http://www.w3.org/> o también en la Oficina Española <http://www.w3c.es>>, publica el 5 de Mayo de 1999 las "Pautas de Accesibilidad del Contenido en la Web 1.0" (WCAG), cuya función principal es guiar el desarrollo de páginas Web hacia un diseño accesible.

WCAG contiene 14 "pautas" que proporcionan soluciones de diseño, cada una de ellas está asociada a uno o más "puntos de verificación", los cuales se encargan de desarrollar y describir como se lleva a cabo la pauta en cuestión. Cada punto de verificación no tendrá la misma relevancia en la accesibilidad, están clasificados por tres "niveles de prioridad" en función de lo indispensable o imprescindible que se considere, por ello al final de cada punto se indica el grado de prioridad otorgado (Prioridad 1, 2 ó 3). En base a estos puntos de verificación se establecen los "niveles de conformidad": nivel A, que incluye la prioridad 1, nivel AA (Doble A), que incluye las prioridades 1 y 2 y nivel AAA (Triple A) que recoge las prioridades 1, 2 y 3.

Por otro lado, se han desarrollado las "Técnicas para Pautas de Accesibilidad al Contenido de la Web 1.0" que ofrece una serie de procedimientos que implementan los puntos de verificación definidos en las "Pautas de Accesibilidad al Contenido en la Web 1.0", donde se ofrecen una serie de ejemplos de etiquetado y explicaciones muy detalladas de cómo implementar dichas pautas. Egea y Sarabia (2001) diferencian Técnicas esenciales para Pautas de Accesibilidad al Contenido en la Web 1.0, las Técnicas HTML y las Técnicas CSS.

## ¿Cómo saber si una Web es accesible?

Para verificar la accesibilidad de las páginas de un sitio Web, pueden utilizarse diferentes herramientas que estudian distintos aspectos. Dichas herramientas intentan simular el modo en que estas personas van a acceder a las páginas (verificar como se verá la página con diferentes navegadores, y tamaños de pantallas, o como se verá con diferentes versiones de HTML o como lo verán personas con diferentes tipos de deficiencias de percepción de color), para ello se emplean los distintos navegadores alternativos que pueden usar, o un programa que simule su funcionamiento.

Para comprobar el grado de conformidad de un sitio Web con los criterios generales de accesibilidad puede realizarse una revisión automática y/o

de una revisión manual (Torres, 2004). Para su completa verificación sería conveniente utilizar ambas metodologías, pues son complementarias y se contemplarán aspectos de la accesibilidad que únicamente pueda valorarse de una u otra manera.

La revisión automática es aquella que se realiza mediante el uso de una aplicación informática, la cual analiza el código de la página Web que deseamos evaluar y devuelve un informe que recoge los fallos de accesibilidad descubiertos. Por ejemplo:

Bobby  
<<http://bobby.watchfire.com/bobby/html/en/index.jsp>>; TAW.exe <<http://www.tawdis.net>>;  
Cynthia Says <<http://www.cynthiasays.com>>;...

El "método de revisión manual" debe ser llevado a cabo por un experto, con experiencia y conocimientos para descubrir errores de accesibilidad, que verifique el correcto funcionamiento de las páginas del sitio Web. Para observar anomalías y detectar los posibles problemas tendrá que interactuar con el sitio y para ello puede servirse de diferentes técnicas que le ayuden a realizar la comprobación, por ejemplo, representando las distintas circunstancias en las que algunos usuarios van a acceder a las mismas. Por ejemplo: HERA <<http://www.sidar.org/hera/>> o EDIPO <<http://www.sidar.org/edipo/>>.

## CONCLUSIONES

De todo lo antes comentado, quisiera destacar que hasta el momento ninguna tecnología había tenido una relevancia tan sustancial para la vida cotidiana y para la educación como Internet. Y que la formación en Internet resulta esencial para que los mayores continúen su desarrollo personal, puedan tener autonomía e independencia y de esta forma puedan participar activamente en la sociedad.

Por otra parte, los mayores pueden encontrar limitaciones en el acceso al contenido Web, cuestión que deberá ser tomada en consideración para que todos los usuarios de la red puedan ser partícipes de sus beneficios.

Finalmente, resaltar la necesidad de que los sitios Web sean accesibles para todos, así como destacar que es una labor de la comunidad el hecho de que el diseño universal sea una realidad.

<sup>1</sup>. Inventor de World Wide Web. Actualmente dirige el World Wide Web Consortium (W3C), organización que produce estándares para las Web.

Más información: [tbarzabal@us.es](mailto:tbarzabal@us.es)

## BIBLIOGRAFÍA

- CHUTER, A. (2000) *Cómo utilizan la Web las personas con discapacidad*. Traducción de un borrador de trabajo del W3C. Disponible en: <<http://www.w3.org/WAI/EO/Drafts/PWD-Use-Web/20010104>> Consultado en (19/04/04).
- BERNERS-LEE, T. (2000) *Tejiendo la Red*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- BRAVO, A.G. (2005) *Accesibilidad Web. Un problema pendiente. Nuevas oportunidades de negocio para las empresas de TIC*. Disponible : ([http://www.Webposible.com/articulos/accesibilidad\\_Web\\_problema\\_pendiente.html](http://www.Webposible.com/articulos/accesibilidad_Web_problema_pendiente.html)). Consultada (20/04/05).
- EGEA, C. y SARABIA, A. (2001) *Diseño accesible de páginas Web: Traducción al castellano de las Pautas de accesibilidad al contenido en la Web 1.0*. Consejería de Trabajo y Política Social. Dirección General de Política Social: Murcia.
- QUESADA, E. Traducción al castellano de: *Introducción a la accesibilidad Web*. Disponible (<http://www.w3c.es/Traducciones/es/WAI/intro/accessibility>). Consultada (25/04/05).
- ROMERO, R. (2001) *Usabilidad y accesibilidad, dos enfoques complementarios*. Disponible en (<http://acceso.uv.es/accesibilidad/artics/01-usabilidad-accesibilidad.htm>). Consultada (28/10/04).
- SIEGEL, D. (1997) *Diseño de páginas Web*. Madrid: Anaya.
- TORRES, L. (2004) "Accesibilidad al contenido Web para todas las personas". *Comunicación y Pedagogía*. N° 194, pp. 25-29.
- URL: Bobby  
(<http://bobby.watchfire.com/bobby/html/en/index.jsp>).
- URL: Cynthia Says (<http://www.cynthiasays.com>).
- URL: EDIPO (<http://www.sidar.org/edipo/>).
- URL: HERA (<http://www.sidar.org/hera/>).
- URL: TAW.exe (<http://www.tawdis.net>).
- URL: Web Access Initiative (WAI)  
(<http://www.w3.org/wai/>).
- URL: World Wide Web Consortium (W3C)  
(<http://www.w3.org/>) o también en la Oficina Española (<http://www.w3c.es>).

**El diseño universal de los sitios Web debe ser labor de la comunidad que se haga realidad para que sean accesibles para todos. Así todos los usuarios de la red serán partícipes de sus beneficios, especialmente los mayores, que de esta manera podrán continuar la formación para su desarrollo personal con autonomía e independencia participando activamente en la sociedad.**

# La elaboración de contenidos educativos con las TICs: una patata caliente

Ismail Ali Gago

Profesor de Enseñanza Secundaria y de Universidad, y asesor docente en la D.G. de Centros de la Consejería de Educación (C. Madrid)

EN estos momentos, en los que las tecnologías de la información y de la comunicación están llegando masivamente a los centros docentes, tanto en la modalidad de aulas de informática como distribuyendo los ordenadores por las aulas ordinarias (informática en las aulas), es necesario tener en cuenta que para una correcta y adecuada integración curricular de las tecnologías de la información y de la comunicación hay que apoyarse en tres pilares:

- Las infraestructuras informáticas (hardware, software, redes de los centros, conexiones a Internet de banda ancha).
- La formación del profesorado.
- La disponibilidad de contenidos educativos en formato digital.

Este artículo se centra en el último de los pilares descritos: los contenidos. Para disponer de dichos contenidos, se puede actuar de varias formas:

En la actualidad existen herramientas y aplicaciones informáticas que permiten al profesorado desarrollar contenidos educativos en formato digital sin que tenga grandes conocimientos de informática ni de lenguajes de programación.

- Adquirirlos en el mercado, editoriales, empresas especializadas etc.
- Esperar a recibirlos de las administraciones públicas.
- Desarrollarlos.

Hasta hace bien poco, desarrollar o crear contenidos educativos en formato digital era una tarea que solamente se podía abordar si se tenían conocimientos elevados de algún lenguaje o sistema de programación informático, y dedicarle muchas horas. Por esa razón, el profesorado, salvo excepciones, no se implicaba en el desarrollo de contenidos.

Afortunadamente esta situación está cambiando radicalmente y en la actualidad existen herramientas y aplicaciones informáticas que permite al profesorado desarrollar contenidos educativos en formato digital sin que se tengan grandes conocimientos de informática de usuario ni de lenguajes de programación.

Como ejemplos de este tipo de aplicaciones podríamos citar a *Hot Potatoes*<sup>1</sup>, *JClie*<sup>2</sup>, *MALTED*<sup>3</sup> (Multimedia Authoring for Language Tutors and Educational Development),



Figura 1. Aspecto general del programa.



Figura 2. Sitio web con tutoriales de *Hot Potatoes*.

Squeak<sup>4</sup>...

A continuación nos centraremos en el programa *Hot Potatoes*, aplicación que empieza a sorprendernos desde su mismo nombre, que podríamos traducir como "patatas calientes" y que tiene el mismo significado tanto en inglés como en castellano: una tarea complicada y que nadie quiere o desea hacer.

Este programa ha sido desarrollado por un grupo de profesores de idiomas de una universidad canadiense, Stewart Arneil y Martin Holmes del Humanities Computing and Media Centre de la Universidad de Victoria en Canadá, pensando en que sea utilizado por el profesorado.

Entre sus características más notables podemos destacar las siguientes:

- Su sencillez de manejo y facilidad de aprendizaje.
- La generación de materiales en un formato estándar, el formato de las páginas web (código HTML), que pueden visualizarse en cualquier navegador web (Mozilla, Firefox, Internet Explorer).
- La interactividad que proporciona.
- Que es una aplicación de libre distribución, gratuita, siempre que se utilice sin ánimo de lucro. Por ejemplo, con fines educativos o de docencia.

El programa *Hot Potatoes* puede descargarse

desde la página web de la Universidad de Victoria<sup>5</sup>; también puede encontrarse amplia información sobre esta aplicación, enlaces al sitio web de descarga, tutoriales sobre el programa y más enlaces interesantes en mi sitio web<sup>6</sup>.

Esta aplicación nos permite realizar, de forma sencilla y rápida, diferentes tipos de ejercicios que se describen a continuación:

- Ejercicios de "respuestas múltiples" en los que se plantea una pregunta y se dan una serie de opciones o alternativas de las cuales solamente una es correcta.
- Ejercicios de "multiselección", en los que se plantea una pregunta y se dan una serie de opciones o alternativas de las cuales puede haber más de una respuesta correcta y en las que hay que acertar todas las posibles respuestas correctas para dar por bueno el ejercicio.
- Ejercicios de "respuestas cortas", en los que se plantea una pregunta que se contesta con una única palabra o término. Por ejemplo: *¿Cuál es el orgánulo celular en el que se realiza la fotosíntesis?*, y la única respuesta posible correcta: *cloroplasto*.
- Ejercicios de "modalidad híbrida". Una modalidad de ejercicios algo más compleja. El ejercicio se plantea inicialmente como una pregunta de respuesta corta y se define un número de intentos para contestar; si en ese número de intentos no se ha averiguado la respuesta correcta, el ejercicio se convierte automáticamente en uno de respuestas múltiples, mucho más fácil de resolver.

**El desarrollo por parte del profesorado de contenidos y materiales educativos en cualquier formato, siempre ha sido una de sus facetas más creativas y con herramientas como *Hot Potatoes* o *JClic* se puede hacer esa labor en un entorno digital adaptándoles a sus necesidades.**



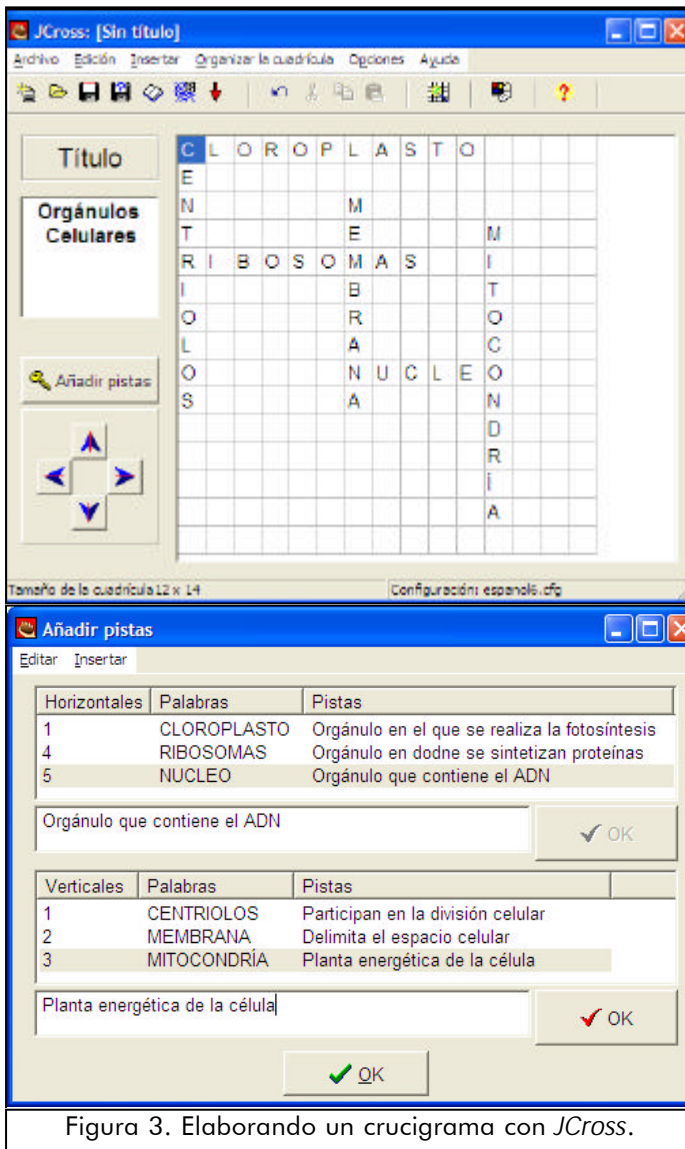


Figura 3. Elaborando un crucigrama con JCross.

Todos los ejercicios anteriores se diseñan con la "patata" denominada *JQuiz*.

- Ejercicios de rellenar huecos: que consisten en la redacción de un determinado párrafo del texto en el que se ocultan determinadas palabras. Esta modalidad de ejercicio se elabora con la "patata" *JCloze*.

- Ejercicios de emparejamiento o asociaciones: por ejemplo asociar el nombre de diferentes frutas con las imágenes de dichas frutas. Este tipo de ejercicio se diseña con la "patata" a *JMatch*.

- Crucigramas, que no necesitan explicación.

- Ejercicios de ordenar las palabras de una frase o las letras de una palabra, que se realizarían con la "patata" *JMix*.

Una vez diseñados los ejercicios, la pro-

pia aplicación genera de forma casi automática una página web interactiva para que se pueda resolver el ejercicio.

En el diseño de los ejercicios se puede incluir todo tipo de formatos expresivos: texto, imágenes, animaciones, sonidos, videos, enlaces a otros documentos o páginas web, etc.

Este programa tiene bastante aceptación entre el profesorado de muchos países, prueba de ello es que ha sido traducido a multitud de idiomas.

En España también es muy utilizado por el profesorado, hasta el punto de que el CNICE (Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa) del Ministerio de Educación y Ciencia, en colaboración con las diferentes Comunidades Autónomas, ha desarrollado un curso virtual para el profesorado de enseñanzas no universitarias sobre este programa, curso del que soy coautor y coordinador.

La página web del curso<sup>7</sup> se muestra a continuación:

También existen "repositorios" de actividades elaboradas con *Hot Potatoes*, que se pueden visitar en:

- Aplicaciones Educativas con *Hot Potatoes*<sup>8</sup>: algunos de los trabajos finales de los participantes en el curso descrito anteriormente.

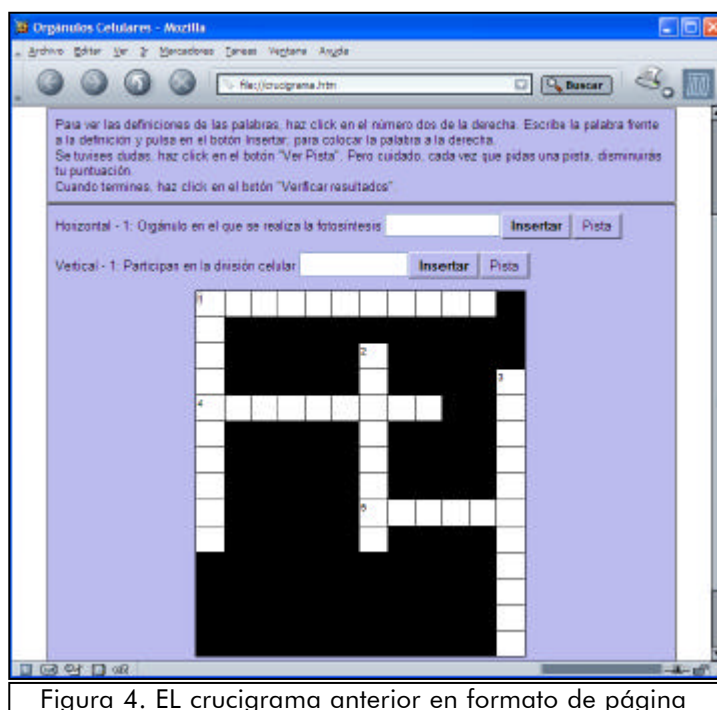


Figura 4. EL crucigrama anterior en formato de página

• Recopilación de sitios web<sup>9</sup> con actividades desarrolladas con *Hot Potatoes*, en diferentes países y en diferentes idiomas

No podemos dejar de mencionar otra estupenda aplicación que permite, también, desarrollar contenidos educativos en formato digital: el programa *JClic*, versión actualizada del programa *Clic*, desarrollado por Francés Busquets y de la que pueden obtener amplia información en la página de la *ZonaClic*<sup>10</sup>.



Figura 5. Curso de *Hot Potatoes* del CNICE.

Esta aplicación permite elaborar actividades y ejercicios de algunos de los tipos descritos anteriormente e incluye otras modalidades que no están presentes en *Hot Potatoes*: crucigramas, asociaciones, de rellenar huecos, puzzles, sopas de letras, etc. Existen, también, multitud de repositorios con actividades ya elaboradas y listas para su utilización.

Me gustaría concluir resaltando que el desarrollo de contenidos y materiales educativos por parte del profesorado, para adaptarlos a sus necesidades, en cualquier formato (papel, transparencias, diapositivas, diaporamas, vídeos, etc.), siempre ha sido una de las facetas más creativas del profesorado, que no la única, y con herramientas como

*Hot Potatoes*, *JClic*, y otras que aparecen día a día, el profesorado podrá seguir expresando su creatividad en un entorno digital.

Ismail Ali Gago<sup>11</sup>. <http://www.ismailaligago.es>  
ismail.ali@educa.madrid.org

<sup>1</sup><http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked/>. Sitio oficial del programa *Hot Potatoes*.

<sup>2</sup><http://clic.xtec.net/>. Sitio oficial de la *ZonaClic*

<sup>3</sup><http://malted.cnice.mec.es/>. Sitio oficial del Proyecto *MALTED*.

<sup>4</sup> <http://www.small-land.org/> Sitio oficial para *Squeak* en la educación en español y <http://www.small-land.org/libro-badajoz/>. Estupendo tutorial elaborado por profesorado de Mérida.

<sup>5</sup><http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked/index.htm#downloads>. Dirección de la página web para la descarga de *Hot Potatoes*.

<sup>6</sup>[http://platea.pntic.mec.es/~iali/CN/Hot\\_Potatoes/intro.htm](http://platea.pntic.mec.es/~iali/CN/Hot_Potatoes/intro.htm). Tutoriales *H. Potatoes* en castellano, enlaces a sitios sobre el programa, etc.

<sup>7</sup>[http://www.formacion.cnice.mecd.es/formamos/c\\_hot.php](http://www.formacion.cnice.mecd.es/formamos/c_hot.php). Página web del curso sobre *Hot Potatoes* del CNICE.

<sup>8</sup>[http://roble.cnice.mecd.es/~hotp0019/actividades\\_finales/finales.html](http://roble.cnice.mecd.es/~hotp0019/actividades_finales/finales.html). Trabajos finales de los participantes en el curso de *H.P.* del CNICE.

<sup>9</sup><http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked/sites6.htm>. Relación de sitios web con actividades de *Hot Potatoes* en diferentes idiomas y en diferentes países.

<sup>10</sup><http://clic.xtec.net/es/index.htm>. *La ZonaClic*.

<sup>11</sup> Este artículo puede ser utilizado, copiado, modificado y distribuido, citando la procedencia y la autoría, conforme a las condiciones descritas en la Licencia de Documentación Libre GNU versión 2 o posterior. <http://www.gnu.org/copyleft/fdl.html>



Figura 6. EL sitio web de la *ZonaClic*

# La Enciclopedia Virtual de Tecnología Educativa: utilidad para los profesores de EPA

*Pere Marquès Graells*

*Departamento de Pedagogía Aplicada - UAB (<http://dewey.uab.es/pmarques>)  
Director del Grupo de Investigación "Didáctica y Multimedia" (DIM-UAB)*

## LA ENCICLOPEDIA VIRTUAL DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA

LA Enciclopedia Virtual de Tecnología Educativa es una enciclopedia *on-line* que reúne información sobre las principales temáticas relacionadas con la Tecnología Educativa y muy especialmente "con la aplicación de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje". Por lo tanto, resulta de utilidad para profesores y formadores de todos los niveles y ámbitos educativos.

Se trata de una "obra abierta", de "naturaleza colaborativa", elaborada básicamente a partir de las aportaciones desinteresadas del colectivo de profesores especialistas que imparten estas materias en las universidades españolas, que continuamente se va ampliando con nuevas aportaciones.

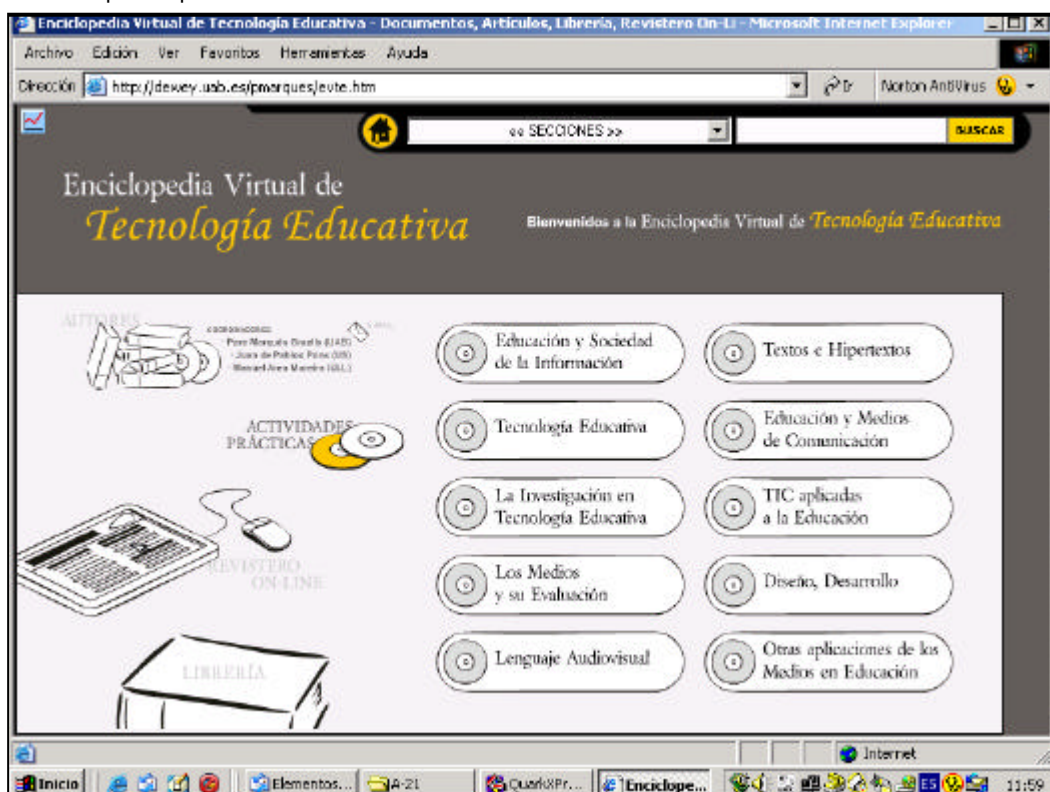
La consulta de esta Enciclopedia Virtual de Tecnología Educativa, que también constituye un referente para muchos estudiantes y profesores de las carreras universitarias relacionadas con las Ciencias de la

Educación y de Ciencias de la Comunicación, es libre y gratuita. Actualmente puede consultarse accediendo a la dirección URL: <http://dewey.uab.es/pmarques/evte.htm>

## ESTRUCTURA Y CONTENIDOS DE LA ENCICLOPEDIA

La Enciclopedia Virtual de Tecnología Educativa se estructura en las siguientes secciones:

A) El **índice enciclopédico**, con sus 10 grandes apartados o temas principales, que facilita el acceso a los casi 500 artículos que presenta la obra. El índice principal de contenidos de la Enciclopedia Virtual de Tecnología Educativa contempla 10





grandes apartados representativos de los grandes temas de este ámbito de conocimiento, cada uno de los cuales se articula en diversos subapartados:

### 1.- EDUCACIÓN Y SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

- Educación y Sociedad de la Información.
- Los centros docentes y los puntos de difusión cultural en la Sociedad de la Información. Organización educativa y TIC.
- El profesorado y los estudiantes ante la sociedad de la información.

### 2.- TECNOLOGÍA EDUCATIVA

- La Tecnología Educativa (concepto, bases, Tª Comunicación, Tª Sistémica, Historia...)

### 3.- LA INVESTIGACIÓN EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA

- Aplicaciones educativas en Internet.
- Medios de comunicación y Educación.
- Diseño, desarrollo y evaluación de los materiales educativos.
- El profesorado y la integración escolar de los medios y las nuevas tecnologías.
- Aprendizaje apoyado en el uso de las NNTT.

### 4.- LOS MEDIOS Y SU EVALUACIÓN

- Medios y recursos didácticos en general (concepto, tipologías, funciones, organización...)
- Medios y currículum (materiales, innovación y desarrollo curriculares; uso contextualizado.)
- Evaluación de medios.

### 5.- LENGUAJE AUDIOVISUAL

- Lenguaje audiovisual (lectura de la imagen...)
- Fotografía, sonido, vídeo

### 6.- TEXTOS E HIPERTEXTOS

- Textos y materiales impresos.
- Hipertextos.

### 7.- EDUCACIÓN Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

- Medios de comunicación social (en general).
- Prensa.
- Cine.
- Radio y TV.
- Publicidad.
- Educación para los medios de comunicación social.

### 8.- TIC APLICADAS A LA EDUCACIÓN

- TIC, nuevas tecnologías (en general).
- Informática, multimedia.
- Telemática, redes, Internet.
- Entornos de formación flexible y a distancia.
- Videojuegos.

### 9.- DISEÑO, DESARROLLO

- Diseño de medios didácticos.
- Desarrollo de medios didácticos.

### 10.- OTRAS APLICACIONES DE LOS MEDIOS EN EDUCACIÓN

- Orientación Educativa y NNTT.
- Educación Especial.
- Formación del profesorado.
- Formación ocupacional, universidad, y **educación de adultos/as**.
- Otras aplicaciones contextualizadas.

Muchos de estos temas, por su incidencia en la educación en general, aportan información aplicable en el marco de la Educación de Personas Adultas; además, uno de los apartados del grupo-10, incluye documentos específicos sobre las problemáticas propias de la EPA.

B) **Propuestas de actividades prácticas para el aula**, un espacio de reciente creación en el que se irán colocando guías que orienten la realización de actividades de aprendizaje relacionadas con los temas que se tratan en la Enciclopedia.

C) **El revistero on-line**, que presenta una relación de revistas digitales accesibles desde Internet que están relacionadas con los tópicos de la Enciclopedia.

D) **La librería de la Enciclopedia**,





**La Enciclopedia Virtual de Tecnología Educativa es un recurso *on-line* que reúne información sobre los principales temas relacionados con la aplicación de las TICs en los procesos de enseñanza y aprendizaje, útil para profesores y formadores de todos los niveles y ámbitos educativos.**

donde se pueden consultar los índices de los últimos libros que han publicado los autores de los artículos de la Enciclopedia. Constituye otro canal para que quienes quieran saber más de algunos temas y autores sepan dónde ir a buscar esta información.

E) **El cuadro de autores**, que permite consultar una ficha con la presentación de cada uno de los más de 50 especialistas que han aportado sus artículos a la Enciclopedia. Se incluye también la dirección URL de la página web de los autores y su correo electrónico, lo que facilita a los lectores poder entrar en contacto con los especialistas, si lo precisan.

Aprovechando ahora que este artículo se difunde a través de la revista *NOTAS* del Centro Regional de Educación de Personas Adultas de Madrid, quiero invitar a los formadores de EPA especialistas en el uso educativo de las TIC para que nos hagan llegar sus reflexiones y experiencias a fin de ir ampliando y completando esta Enciclopedia. Con las aportaciones de muchos es como se ha ido construyendo esta obra colaborativa, que ya cuenta con casi 500 artículos y desde febrero de 2003 ha recibido 62.000 visitas, con un promedio sostenido de casi 2.500 visitas por mes de España (45%), México (14%), Argentina, Venezuela, Chile, Estados Unidos...

## PERO AÚN HAY MÁS: 100 NUEVAS ENCICLOPEDIAS TEMÁTICAS

El Grupo de Investigación "Didáctica y Multimedia" <http://dewey.uab.es/pmarques/dim/> de la Universidad Autónoma de Barcelona (DIM-UAB) está impulsando actualmente la creación de casi 100 Enciclopedias Virtuales Colaborativas que, elaboradas con las aportaciones de los profesores de todos los niveles educativos, constituirán una magnífica fuente de recursos formativos para profesores y estudiantes de EPA y de todos los ámbitos educativos. En una época en la que los ordenadores van entrando hasta las aulas los todos los centros educativos, muchas veces con el complemento de un videoprojector que permite proyectar y comentar (pizarra digital, <http://dewey.uab.es/pmarques/pizarra.htm>) con

todos los estudiantes los documentos o páginas web que aportan profesores y alumnos, la disponibilidad gratuita de estas Enciclopedias Temáticas llenas de apuntes, esquemas, presentaciones multimedia, animaciones, vídeos, baterías de preguntas, ejercicios interactivos... constituye un recurso formativo de inestimable valor. Además, los estudiantes que también tienen ordenador e Internet en su casa, si lo desean pueden repasar allí lo que se ha tratado en clase o explorar por su cuenta de manera autodidacta nuevos y atractivos contenidos en la Enciclopedia.

[Http://dewey.uab.es/pmarques/dim/evc.htm](http://dewey.uab.es/pmarques/dim/evc.htm) es el proyecto que cuenta con el patrocinio de "Edebé Digital", y ya tiene en marcha más de la mitad de estas Enciclopedias. Cada una cuenta con un coordinador, que se encarga de crear el índice de contenidos de la asignatura (estructurado en apartados y subapartados) y de gestionar la inserción de las referencias de los materiales que recibe de los profesores. Alguna de estas Enciclopedias está dedicada específicamente a la EPA.

A través de diversos canales se va difundiendo la iniciativa entre todo el profesorado de nuestro país y se va pidiendo su colaboración, que consistirá en el envío de materiales didácticos elaborados por ellos mismos para la asignatura que imparten en las aulas. Y nuevamente pedimos vuestra colaboración, enviando materiales didácticos que hayáis elaborado para vuestras clases y queráis compartir con otros profesores de la misma especialidad.

Estamos convencidos de que pronto TODAS las áreas de conocimiento y todas las asignaturas tendrán Enciclopedias Virtuales, gratuitas y universales, como éstas, y confiamos que el acceso a los canales informativos y comunicativos de Internet será un "derecho" de TODAS las personas... algún día.

## OTRAS ENCICLOPEDIAS VIRTUALES

### BIBLIOTECA DEL ISES

(Instituto Salesiano de Estudios Superiores)  
<http://www.hcdsc.gov.ar/biblioteca/ISES/INDEX.ASP>

ENCICLOMEDIA. Un proyecto distinto, pero cercano:  
<http://www.ciberhabitat.gov.mx/academia/proyectos/enciclopedia.htm>

ENCICLOPEDIA LIBRE UNIVERSAL DE ESPAÑOL  
<http://enciclopedia.us.es>

ENCICLOPEDIA VIRTUAL DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

<http://dewey.uab.es/pmarques/evdioe.htm>

Listado de recursos para la pizarra digital (Grupo DIM)  
<http://intranet.sigmat.com/enlacesdim/>

WIKIPEDIA. La enciclopedia libre.  
<http://es.wikipedia.org/>

# No es un juego: historia, literatura e ideología en los videojuegos

José Manuel Querol Sanz y Carmelo Ruiz Carrascosa

Profesor del IES "Lázaro Cárdenas" (Collado Villalba) y Asesor docente del Servicio de EPA (C. Madrid)

DE manera intermitente, el mundo de los videojuegos suele suscitar algunas noticias en la prensa (en su mayor parte con motivo de una alarma social) que concitan un cíclico interés de las administraciones públicas y de los ciudadanos sobre un producto de consumo primordialmente adolescente, pero también de adultos, que produce, solamente en nuestro país, un negocio de varios cientos de millones de euros al año y varios miles de puestos de trabajo directos.

La presencia de los videojuegos en la realidad cotidiana de nuestra sociedad es equiparable a la de los libros o la de los electrodomésticos; se han convertido en objetos comunes a los que se define como productos de ocio y a los que no se dedica mayor interés salvo que alguno de ellos, puntualmente, salte a las portadas de los periódicos o a las televisiones, normalmente porque esté vulnerando, de modo flagrante, alguno de los consensos éticos de nuestra sociedad. Por lo demás, no suele concederse a este tipo de productos mayor interés en el mundo adulto que el de un modo de juego tecnológico de poco valor.

Es cierto, sin embargo, que, de un tiempo a esta parte, grupos de educadores y padres han comenzado a sospechar que la literatura (el hipertexto) que la actividad del juego electrónico desarrolla tiene multitud de aristas y perfiles que debieran ser examinados, por cuanto que se revela, a un tiempo, como herramienta mediante la cual los adolescentes y adultos penetran en muchas áreas de conocimiento mucho más fácilmente que a través de los libros, y a otro, como un instrumento de propaganda de valores que pueden desviar o aquilatar aquellos de los que nuestra sociedad se ha dotado.

Sin embargo, en el conjunto de las reflexiones críticas que desde la década de los noventa viene suscitando el fenómeno social de los videojuegos, el examen y análisis de los mismos suele resolver-

**Ni la semiología, ni la antropología, ni la sociología se han fijado aún como objetivo el análisis de los videojuegos con criterios científicos. Estamos convencidos del valor e importancia del videojuego como objeto cultural de utilidad pedagógica.**

se en una valoración generalista (un estado de opinión) polémica, con detractores y defensores, que no es objeto de estudio científico ya que el videojuego parece circunscrito al consumo exclusivo de jóvenes y no tiene estatus de creación artística, cultural o paraliteraria digna de interés.

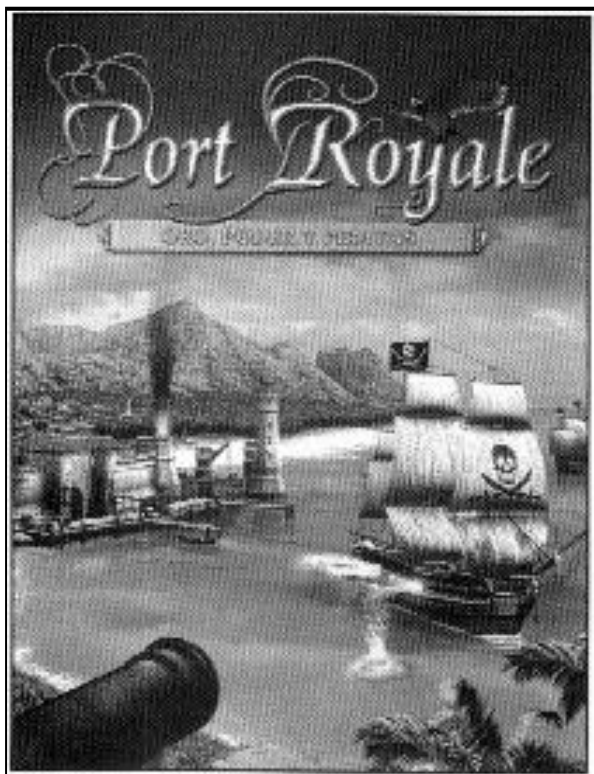
Parece que sólo a algunos grupos de pedagogos les llama la atención el fenómeno, por lo que puede representar como instrumento para que el niño-adolescente adquiera ciertas habilidades o por lo que pueda incidir en la conformación de una estructura de valores desviada de la norma social general para estos. En este sentido es encomiable la labor de análisis que realizan expertos como el grupo F9 (formado por José Aguayos, Luisa Almazán, Antònia Bernat, Manel Camas, Francesc Campos, Juan José Cárdenas, Xavier Vilella y coordinado por Begoña Gro) a través de sus publicaciones en las revistas *Comunicación y Pedagogía* y *Cuadernos de Pedagogía*, o los de Esther del Moral, Ana María Calvo, Dolors Cerqueda, María del Carmen Cornellá, Ramón Gaja, Diego Levis, Eduard Martí, Berd Paul, Peter Noller, M<sup>o</sup> Angeles Pérez, Joaquín López, Mercè Pifarré, Teresa Rúbies o K.E Rúbiesricci<sup>1</sup>.

Ahora bien, estas aportaciones persiguen el estudio del fenómeno desde una óptica no interdisciplinar, y sin tener en consideración la propia naturaleza y definición del objeto que analizan, porque el interés que les mueve es el de la utilidad pedagógica del producto, y no el producto en sí como objeto semiológico, como producto cultural.

Más aún, casos de análisis como los que hace José Antonio Ortega, profesor de la Universidad de Granada y miembro del grupo de investigación A.R.E.A., al tratar de reconstruir la ideología subyacente en los videojuegos, están mediatizados por la noción de "valor", que, a nuestro juicio, no es una categoría de análisis fiable, sino una premisa ideológica más<sup>2</sup>.

Nosotros estamos convencidos del valor e importancia del objeto, tanto por su utilidad pedagógica o sus riesgos como por la propia constitución del mismo como objeto semiológico en el que se incardinan todos los referentes semánticos de nuestra civilización y los intereses ideológicos de quienes sustentan la economía de producción que les da lugar. El negocio del videojuego sigue las leyes propias de mercado, como cualquier otro producto, pero, al igual que ocurre con otros mismos objetos en los que el pensamiento humano y su cosmovisión forman parte de la propia definición del objeto, nos son productos inocuos, sino que, en términos generales, y sin que el término deba ser entendido en su matiz peyorativo, se constituyen como objetos ideológicos.

Sin embargo, ni la semiología ni la antropología ni la sociología se han fijado aún como objetivo el análisis de los videojuegos con criterios científicos. Para el caso de la sociología, en nuestro país sólo conocemos el informe que La Asociación Española de Distribuidores y Editores de Software de Entretenimiento (ADESE) encargó al prestigioso sociólogo Amando de Miguel, titulado "Los videojuegos en España", y cuyas conclusiones se pre-



sentaron en febrero del año 2001. El análisis sociológico tuvo como origen una encuesta sobre unas mil entrevistas a sujetos entre 16 y 50 años de edad; Lidia Pitzalis recogió en un artículo los datos del informe<sup>3</sup> que el profesor Ortega reproduce en su artículo y que, básicamente, son los siguientes:

a) Preguntados sobre su postura personal sobre los videojuegos:

- Un 56 % se declara partidario de su uso, un 36 % contrario y un 7% indiferente.
- De entre quienes aceptan su utilización, el 69 % son hombres y el 31 % mujeres.

b) Preguntados sobre el uso y consumo de estos productos electrónicos:

- El 45 % se declara usuario (65% hombres y 31 % mujeres).
- Los usuarios dedican el 9% de su ocio semanal a jugar con estos productos.
- El 54 % de los padres con hijos menores de 14 años les han comprado alguna vez videojuegos.
- El 77 % de los padres se sienten tranquilos mientras los niños juegan.
- El 56 % prefieren que sus hijos se distraigan con el ordenador antes de estar jugando sin control en la calle.

c) Preguntados sobre si los videojuegos potencian capacidades y provocan aprendizajes:

- El 77 % creen que favorecen la competitividad.
- El 76 % que desarrollan la agilidad mental.
- El 53 % que ayudan a aprender idiomas.
- El 49 % que potencian la creatividad.
- El 45 % que ayudan a mejorar los conocimientos informáticos.

d) Finalmente, interrogados sobre la necesidad de la regulación ética de los contenidos:

- Un 95 % piensan que los padres deben incrementar su atención sobre los videojuegos que utilizan sus hijos.
- Un 90% creen necesaria la regulación ética de los contenidos.
- Un 47 % creen necesario erradicar la violencia en los argumentos, imágenes y sonidos.

- Pero, un 45 % se muestra escéptico ante la posibilidad de regular la violencia con eficacia.

El profesor Ortega se felicita en su artículo por el hecho de que 9 de cada 10 entrevistados considere oportuno regular el contenido ético de los videojuegos y que la mitad considere necesario erradicar la violencia de ellos.

Sin embargo, una encuesta no es, de nuevo otra vez, más que un estado de opinión, que no revela nada sobre el objeto en sí, sino sobre la percepción que del mismo tiene el usuario o el responsable del usuario del videojuego. A nuestro juicio, el objeto debiera ser considerado como un producto cultural terminal, con independencia de la posibilidad de influencia sobre el mismo, convirtiéndose en algo parecido a un libro, un cuadro, un texto teatral, de modo que la erradicación en la producción del videojuego de aspectos como la violencia o la desigualdad, por poner un ejemplo, sería tanto como proponer eliminar la violencia de la épica (no tiene ningún sentido).

Ahora bien, el conocimiento de los aspectos ideológicos de los videojuegos sí puede contribuir a una selección pedagógica de los mismos, esto es: a que su uso tutelado esté sobre aviso y se convierta en un uso aprovechable para los jóvenes si es que va a ser parte consustancial de su formación adulta. Por lo demás, las mismas normas esenciales de nuestra sociedad impiden el fundamentalismo de la prohibición de determinados productos (cine pornográfico, literatura ideológicamente heterodoxa respecto de nuestra norma ética...) para el mercado general.

Por otra parte, el estudio sociológico y el acercamiento de la pedagogía a los videojuegos, trazan, hasta el momento, trazos muy gruesos respecto del análisis de los símbolos y emblemas culturales que en ellos se inscriben, al no establecer más que análisis finalistas sobre los mismos. Nosotros venimos, ya desde hace algunos años, insistiendo en que, junto al control que solicitan padres y educadores, y teniendo como premisa la posibilidad de establecer una herramienta más para la educación con estos productos, es absolutamente necesario analizar los elementos insertos en los videojuegos que son parte nuclear de su estructura y que, sin embargo, escapan al interés o posibilidades de análisis a otras disciplinas más cerradas siendo de hecho elementos que establecen construcciones referenciales sublimi-

nales que penetran en el usuario con los mismos mecanismos que la literatura ha usado para con los lectores.

Así, ya en 1996, al tiempo en que en nuestro país la psicología y la pedagogía comenzaban a plantear de forma general y sistemática la importancia que estos productos podían tener, tuvimos la suerte de poder participar en un seminario del Instituto de Semiótica Literaria y Teatral en el marco de los Cursos de Verano de la U.I.M.P. en el que se nos admitió una comunicación sobre los modelos de dependencia ideológica y paraliteraria en los videojuegos<sup>4</sup>; en el origen de esa ponencia estaba el análisis semiológico de los videojuegos de lo que podría denominarse "la era Reagan", teniendo en cuenta que, en aquellas fechas, el mercado de la producción de videojuegos estaba dominado por la industria norteamericana.

En el análisis se pretendía dar cuenta de elementos simbólicos asociados a los juegos de aquella época que ponían de manifiesto intereses ideológicos y estados de pensamiento en expansión, así como el examen de las relaciones que manifestaban ciertos juegos que dependían en su estructura argumental de textos literarios; había en el examen algunas cosas curiosas, como, por ejemplo, el hecho de que, en los juegos de simulación y estrategia bélica, los escenarios posibles para los juegos anteriores a 1989 en los que podía interactuar un videojugador eran Vietnam, Libia y Berlín Este; esto es, ganar la guerra de Vietnam que históricamente se había perdido, y que casi aún hoy todavía constituye un trauma social para la sociedad norteamericana, vencer al enemigo líbio (Irán más tarde, y Libia primero se convirtieron en el enemigo de la civilización occidental como avanzadilla de lo que hoy mismo es la estructura política de confrontación con el mundo árabe), y ganar definitivamente la Guerra Fría aplastando al viejo enemigo soviético de la postguerra. Era sintomático, por dar otro ejemplo, constatar, al hilo de esto, que en algún juego en el que aparecía la acción terrorista (como *Cyberia*), no se hacía constar ninguna ideología que diera lugar a las acciones de estos, pero que gráficamente todos los terroristas eran descritos con rasgos semióticos.

De la misma manera, en juegos paraliterarios, como los que en la época desarrollaban la producción de *Tolkien*, se explicaban en los manuales cosas como las que siguen:

**Para que el videojuego sea una herramienta más para la educación es necesario considerarlo como lo que es un libro, un cuadro o un texto teatral, es decir, un producto cultural terminal sujeto al análisis y al uso didáctico o científico con independencia de la posibilidad de influencia sobre el mismo.**



J.R.R. Tolkien escribió la trilogía del Señor de los Anillos entre los años 1938 y 1949.

El mundo era diferente entonces, y la actitud de la sociedad hacia determinados temas del mundo era diferente a la de hoy en día.

Hemos intentado recrear el verdadero espíritu de Tolkien en este juego, tanto los reflejos como las actitudes tolkieanas. Fumar en pipa es un recreo confortable, no como la mortífera adicción que conocemos hoy en día. Los lobos, en los cuentos europeos, son asesinos de hombres, no las inteligentes criaturas que conocemos en el mundo real.

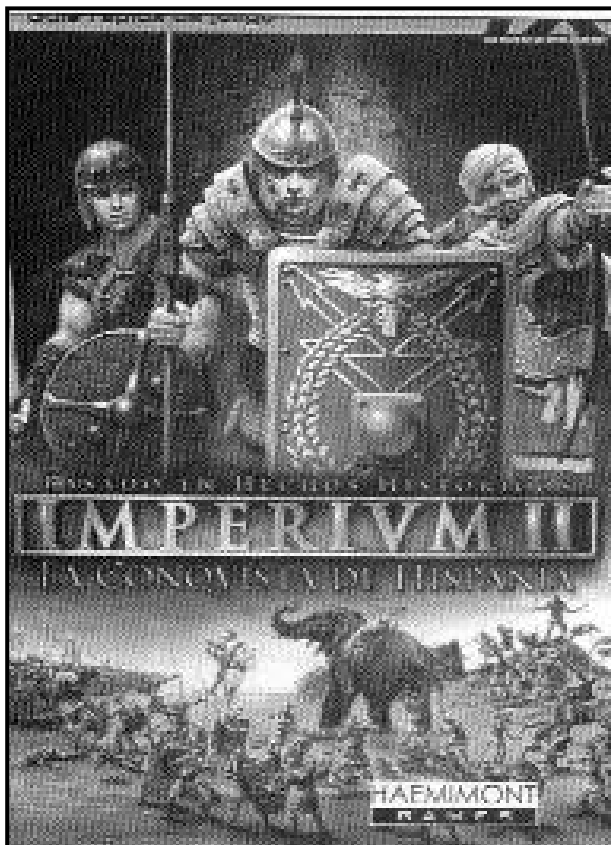
Si estas cosas no te convencen, considera esta incursión en el juego como convertirte en un artífice en una era temprana en la que éramos ignorantes de estas cosas.

Por motivos convenientes, hemos usado el pronombre "el" para representar "el o ella"<sup>5</sup> SIC

La sutileza o la burda adoctrinación en pensamientos únicos política o socialmente correctos de algunas argumentaciones, envueltas en la bruma simbólica más delicada, digna en algún caso de la mejor literatura retórica, y en otros casos la constatación del panfleto político, debía evidenciarse, al menos para su conocimiento, aún en los juegos que podían ser altamente prácticos en el estudio de algún aspecto curricular del proceso de aprendizaje de jóvenes y adultos.

En la actualidad, en los análisis que el grupo F9 hace de algunos juegos<sup>6</sup>, análisis por lo demás muy útiles y generalmente acertados, hay algunas cosas que dejan entrever, sin embargo, ese trazo grueso que antes subrayábamos:

Analizando uno de los juegos más populares y vendidos de los últimos cinco años, el *Age of empires*, de *Microsoft*, un juego de los llamados de "civilización", que es de hecho, y como el mismo grupo de investigadores afirma, una herramienta muy útil para las áreas de conocimiento referidas a las ciencias sociales y de la naturaleza, pueden observarse, sin embargo, algunos rasgos que no



han sido detectados por el grupo de investigación, que no quitan valor al juego como herramienta pedagógica, pero que evidencian un estado ideológico específico que el profesor debe conocer y aquilatar o corregir, según los casos, cuando se utilice dentro del aula.

Así, por ejemplo, el juego hace competir en un entramado político, comercial, tecnológico y bélico a diversas civilizaciones con componentes comunes a todas y algunos específicos de cada una de ellas. La organización social de las mismas está vinculada a la noción de trifuncionalidad que estableció George Dumèzil para las sociedades indoeuropeas (aún cuando interactuemos con la civilización coreana, china o azteca); además, el juego se establece como una lucha por el espacio y los recursos, de modo que, frente al agotamiento de las materias primas el jugador debe invadir al vecino o acudir al mercado (para lo cual necesita oro, recurso escaso del que debe apropiarse); la tecnología militar es la única claramente desarrollada en el juego, tecnología que se evidencia incluso en las universidades y en los monasterios, por lo demás, curiosamente, entre los tópicos de la tecnología propia de cada civilización podemos encontrarnos cosas como que la tecnología propia de la civilización sarracena es el "fanatismo"; por último, en este recorrido por algunos ejemplos simples, la población tiene un límite: si tenemos muchas unidades productoras (campesinos) tendremos pocas militares, y para poder apropiarnos de recursos, necesitando de un ejército más numeroso, deberemos "matar" unidades propias de campesinos para producir más unidades de guerreros.

Todo esto, en el fondo, no es ni bueno ni malo, sino, y desgraciadamente para la Historia de la Humanidad, algo bastante realista respecto de nuestra evolución y conformación social. El juego es muy bueno, entretenido, se aprende Historia, tiene una documentación muy completa e interesante. Así, por ejemplo, para la introducción a los mongoles se utiliza el texto del siglo XIII *Yuan chao*

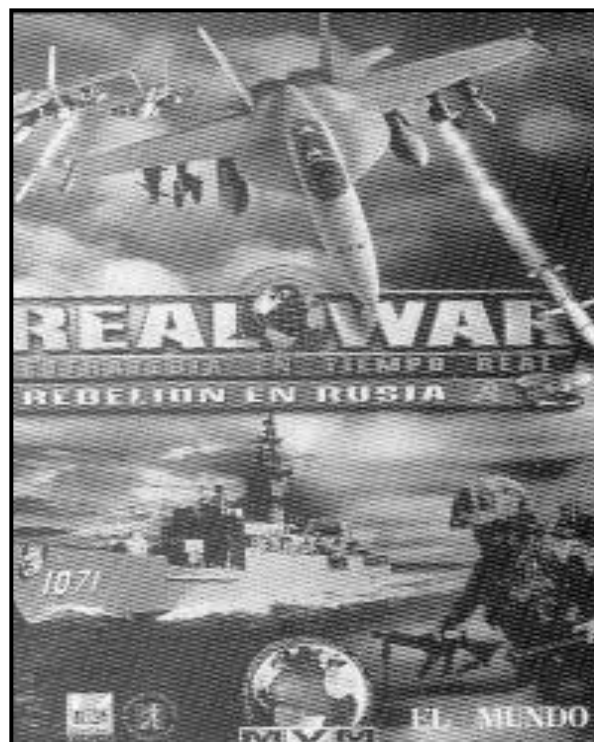
*bi shi* (*Mongyol-un niyuca tobciyan*) conocido como la Historia secreta de los mongoles, un relato muy especializado; para la historia del Cid se usa el relato de las *Mocedades de Rodrigo*, o para la de Federico Barbaroja y Saladino varias crónicas de Cruzada. Además es posible establecer alianzas, ensayar la diplomacia, y permite el juego en red, (el oponente humano) que activa la relación social y otras muchas cosas, pero es necesario tener en cuenta algunos factores, como los descritos, para que el profesor pueda establecer las salvedades pertinentes o explicar cierto tipo de elementos del juego en función de la evolución histórica y de nuestra propia definición cultural.

Podríamos continuar exponiendo ejemplos de este y otros juegos (muy curiosa sería la observación de juegos como *Los Sims*, un simulador social, nada bélico, en el que, machaconamente, se impone al jugador un modo de vida muy determinado), pero nuestra intención con estos ejemplos no es hacer aquí análisis exhaustivos, sino manifestar la importancia que puede llegar a tener el videojuego en la asimilación de elementos básicos en la educación de jóvenes y adultos; tampoco es posible pretender (no somos quién, ni nosotros ni nadie a nuestro juicio) juzgar la ética y los valores de un producto de mercado (los videojuegos sólo son una parte más del gran juego, y si lo hiciéramos con todos los productos que nos rodean...).

Pero parece evidente, por otra parte, que este tipo de objetos (instrumentos de ocio y, por tanto, herramientas de aprendizaje) ha llegado para quedarse en nuestra sociedad y, por tanto, deben ser considerados como algo serio; no es posible ya concederles un valor minimalista frente a otros productos culturales, ni tampoco forzar legislativamente las leyes del mercado y de la libertad de transmisión de ideas (salvo aquellos casos que incurran en inconstitucionalidad), de modo que hay que aprovechar los recursos, pero hay también que estudiar el objeto desde un punto de vista crítico, que no finalista.

Sólo un empeño interdisciplinar que evidencie los referentes semánticos del producto en términos de texto (o de hipertexto, si se prefiere) puede amparar un conocimiento suficiente para saber cómo utilizar esa herramienta (¿no hacemos eso con las lecturas programadas, con las películas que ofrecemos complementariamente en nuestras clases o con las actividades complementarias y extraescolares que programamos?), y en ese sentido tiene valor el análisis simbólico y referencial de los videojuegos (en definitiva semiológico).

Nosotros abogamos por un instrumento administrativo (un organismo de control dependiente de



la Administración) con capacidad de análisis científico independiente que establezca o sugiera e informe capazmente de la semántica referencial de estas herramientas, más allá de las posibilidades de análisis de la pedagogía. Es necesaria, y en esto coincidimos con el profesor Ortega y con el trabajo del grupo F9 y de otros muchos, así como, por lo que se desprende de la encuesta que realizara Armando de Miguel, con la sensibilidad de padres y educadores, la creación de un organismo de referencia y control para aquellos productos de este tipo consumidos por jóvenes, pero también de referencia y análisis (que no de control) para el conjunto de la sociedad en general como una realidad cultural nueva que se ha instalado permanentemente en nuestro mundo, pero, y en cualquier caso, y al margen de las decisiones administrativas, es necesario que la comunidad científica empiece a pararse frente a este objeto de conocimiento reconociéndole su estatus socio-cultural porque, entre otras cosas, sus efectos son altamente evidenciables en la educación de los ciudadanos.

La conclusión de todas estas líneas que preceden podría asentarse sobre un principio de oportunidad: la valoración ética no es dependiente del objeto, sino del sujeto; el objeto, en este caso el videojuego, presenta una estructura poliédrica (como cualquier otro objeto cultural) con algunos perfiles muy útiles en la educación de jóvenes y adultos, máxime cuando, se utilice bien o se ignore su existencia, va a formar parte muchas horas al día de su vida. Es necesario, pues, considerarlo como objeto cultural específico y trazar la estructura básica de los diferentes discursos que en él pue-

den contenerse, seleccionarlos y apuntar claramente a los profesores, todo aquello que en él sea susceptible de convertirse en conocimiento o actitud de jóvenes y adultos en el mundo.

**La valoración ética no es dependiente del objeto, sino del sujeto. El objeto o videojuego, presenta una estructura poliédrica, como cualquier otro objeto cultural, con algunos perfiles muy útiles para la educación de jóvenes y adultos si se sabe extraer de su estructura básica lo que sea susceptible de convertirse en conocimiento o actitud.**

de Sevilla.  
GROS, Begoña (Coord.)(1998). *Jugando con los videojuegos: educación y entretenimiento*. Bilbao: Editorial Desclée De Brouwer. Grup F9 (2000) : "Ocho propuestas

1. Nos remitimos a la bibliografía de este artículo para las referencias de los trabajos de todos ellos.

2. Cfr. ORTEGA CARRILLO, José Antonio; "Análisis crítico de los valores que transmiten los videojuegos: Descubriendo su potencial seductor de naturaleza subliminal"; *Cuadernos de Pedagogía*, nº 291, pp. 70- 80

3. Puede consultarse en <http://www.gamesreview.com/>  
4. Cfr. QUEROL, José Manuel; "Videojuego: modelos de dependencia literaria (ideología y paraliteratura)" (1997). En José Romera et al. *Literatura y Multimedia*. Madrid: Visor [Actas del VI Seminario Internacional del Instituto de Semiótica Literaria y Teatral. Cuenca: U. I. M. P. (1 al 4 de julio de 1996)] pp.357-366

4. *The Lord of the Rings Manual*, Electronic Arts (1991) distrib. Madrid, Drosoft S.A. p. 4,

5. Cfr. [www.xtec.es/~abernat/castellano/propue.htm](http://www.xtec.es/~abernat/castellano/propue.htm)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.VV. (2000). "Los videojuegos". *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 291

CALVO, A. (1997). *Ocio en los noventa: los videojuegos*. Tesis Doctoral. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.

CALVO, Ana M<sup>o</sup> (1998). "Videojuegos. Del juego al medio didáctico". *Comunicación y Pedagogía*, núm. 152, pp. 63-69

CALVO, A. M. (2000): "Videojuegos y Jóvenes". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 291, pp. 59-62

CERQUEDA, Dolors (1995). "Videojuegos y ordenadores". *Comunicación y Pedagogía*, nº 135, pp. 10-13

CORNELLA, M.C. (1995) "El videojuego: algo más que un objeto de entretenimiento" *Comunicación y Pedagogía*, nº 135, p. 20-27.

DEL MORAL, Esther (1996). "Juegos de rol, aventuras gráficas y videojuegos: la creatividad lúdica a través del software". *Aula de Innovación educativa*, 50, p. 63-67

ESTALLO, Juan Alberto(1995). *Los videojuegos. Juicios y prejuicios*. Barcelona: Editorial Planeta.

GAJA, Ramon (1993). *Videojuegos. ¿Alienación o desarrollo?*. Barcelona: Editorial Grijalbo.

Gómez del Castillo, M.T. (2001): *Análisis de valores en el software educativo*. Tesis Doctoral del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y MIDE la Universidad

didácticas para los videojuegos". En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 291, pp. 70- 80.

LEVIS, Diego (1997). *Los videojuegos, un fenómeno de masas*. Barcelona: Paidós.

MARTÍ, Eduard (1986). "Los juegos de simulación: cómo hacerlos, dónde conseguirlos". *Infancia y Aprendizaje*, 2, 34, 115-122

ORTEGA, J. A. (1997): *Comunicación visual y Tecnología Educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario

ORTEGA, J. A. (1999): "Lectura crítica de Textos visuales". En J. Cabero (Coord.): *Prácticas Fundamentales de Tecnología Educativa*. Barcelona Oikos-Tau.

ORTEGA, J. A. (2000); "Análisis crítico de los valores que transmiten los videojuegos: Descubriendo su potencial seductor de naturaleza subliminal"; en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 291, pp. 70- 80

ORTEGA, J. A. y ROMERO J. F. (2001): "Videojuegos, Violencia y Cultura de Paz". En *El Faro de Melilla*, 4.

PAUL, Gerd; NOLLER, Peter (1994). "Resultados de un estudio sobre jóvenes fans del ordenador" . *Infancia y Sociedad*, núm. 20, p. 27-46

PÉREZ, M<sup>o</sup> Angeles; LÓPEZ, Joaquín. (1994). "Los videojuegos como nueva realidad social y cultural". *Infancia y Sociedad*, núm. 20, p. 73-91

PIFARRÉ, Mercè; RÚBIES, Teresa (1997). "Nens, nenes i videojocs". *Perspectiva Escolar*, núm. 220, p. 67-75

PITZALIS, L. (2001): *Los videojuegos en España*. Games Review, <http://www.gamesreview.com/>

QUEROL SANZ, José Manuel (1997): "Videojuego: modelos de dependencia literaria (ideología y paraliteratura)", en José Romera et al. *Literatura y Multimedia*. Madrid: Visor [Actas del VI Seminario Internacional del Instituto de Semiótica Literaria y Teatral. Cuenca: U. I. M. P. (1 al 4 de julio de 1996)] pp.357-366.

RICCI, K.E. (1994). "The Use of Computer-Based Videogams in knowledge Adquisition ans Retention". *Journal of Interactive Instruction Developpment*, 17- 23 .

# Reconocimiento del aprendizaje previo de los adultos: una opción internacional

*Beatriz Pont*

*Analista de Políticas de Educación y Formación en la Dirección de Educación de la OCDE*

### 1. INTRODUCCIÓN: LA EDUCACIÓN DE ADULTOS AUN NO ES UNA PRIORIDAD PÚBLICA

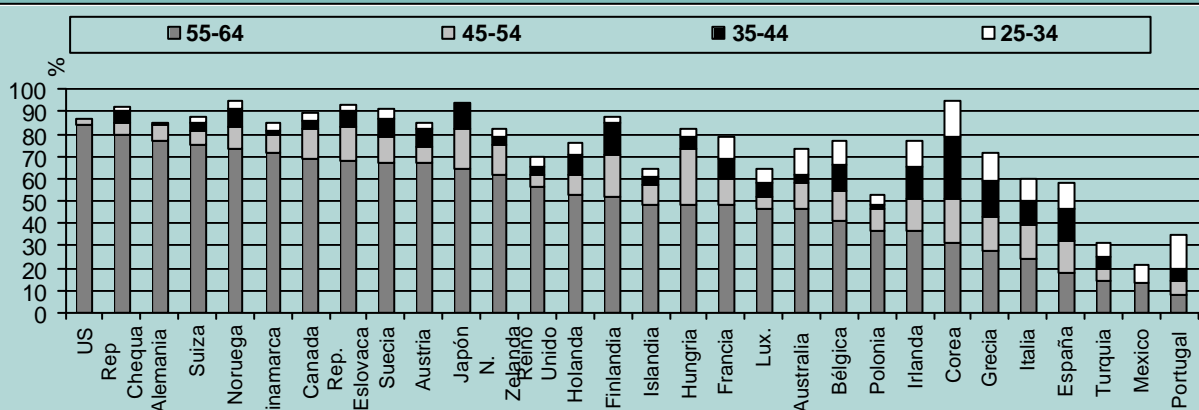
Los resultados de un reciente estudio sobre la educación y formación de adultos/as en 17 países de la OCDE revelan que este tema aun dista de ser una prioridad pública. Si bien en distintos países comienza a apoyarse de una forma más sistemática la mejora del nivel educativo de los adultos/as con bajo nivel, en general, es un asunto que merece mayor apoyo desde las distintas instancias públicas. Los grandes cambios que ha provocado la sociedad de la información, el aumento de la migración y el envejecimiento de nuestras sociedades obligan a que el nivel formativo de los adultos sea cada vez mejor y más adaptable al entorno.

Sin embargo, el nivel formativo de los adultos en

muchos países sigue siendo bajo. Como muestra el gráfico 1, existe una gran disparidad entre el nivel de los adultos jóvenes (35 a 34) y de los adultos de mayor edad (45 a 64). En España, Italia, Portugal, Corea o Irlanda por ejemplo, menos de la mitad de los adultos de más de 45 años tienen educación secundaria, mientras que en países como Estados Unidos, Suiza o los países nórdicos, entre otros, al menos el 80% alcanzan este nivel.

La participación en educación y formación de adultos también muestra que en los países con mayor participación, es donde se han realizado esfuerzos públicos por mejorar el nivel de formación. Reino Unido y los países nórdicos han desarrollado planes nacionales de actuación para fortalecer la educación de adultos. Cabe destacar la reciente "Estrategia de Competencias" inglesa

**GRÁFICO 1: ADULTOS CON EDUCACIÓN SECUNDARIA POR GRUPOS DE EDAD**  
% DE POBLACIÓN CON EDUCACIÓN SECUNDARIA (ISCED 3) POR GRUPOS DE EDAD

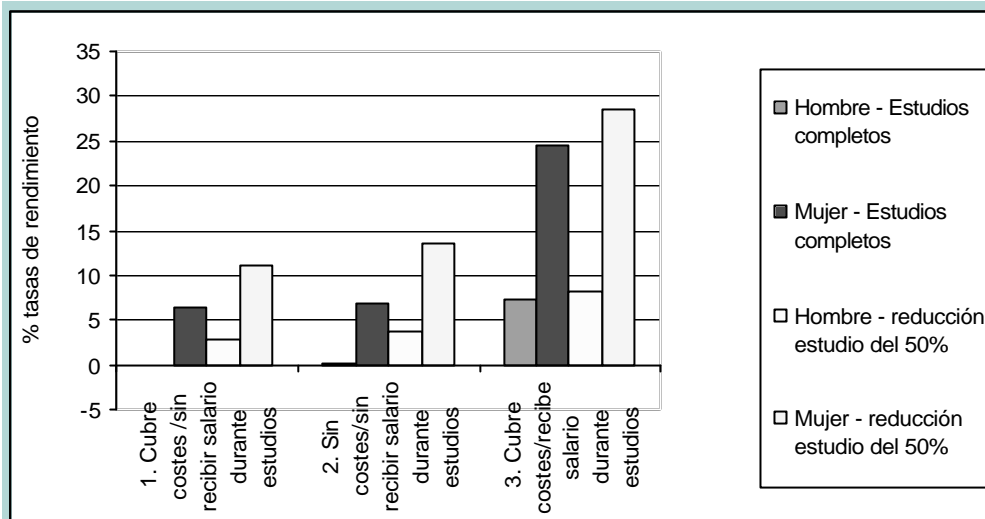


Fuente: OCDE (2004), *Education at a Glance*, Paris.



(Skills Strategy) para mejorar el bajo nivel educativo de 2,25 millones de adultos entre 2001 y 2010; la "Iniciativa de Educación de Adultos" sueca (*Adult Education Initiative*), que ofreció financiación y educación secundaria gratuita a 800.000 personas en un periodo de 5 años (1997/2002); y la "Reforma de Competencias" (*Competence Reform*) que modificó el panorama de la educación de adultos en Dinamarca.

**GRÁFICO 2: TASAS DE RENDIMIENTO DE ESTUDIOS SECUNDARIOS**  
Tasas de rendimiento para hombre o mujer de 40 años, con o sin reducción de estudios mediante reconocimiento del aprendizaje previo, Canadá



Fuente: OECD (2003), *Education Policy Analysis, "Strategies for Sustainable Investment in Adult Lifelong Learning,"* Paris.

Tras evaluar y analizar las diferencias en participación por países y por subgrupos de población, así como las políticas públicas de educación de adultos de los distintos países de OCDE, el más reciente estudio de la OCDE sobre educación y formación de adultos propone varios niveles de actuación para mejorar la situación: 1) Crear las condiciones para aumentar y fomentar los beneficios de la educación de adultos/as, tanto económicos como otros; 2) Promover mecanismos de financiación racionales y eficaces; 3) Mejorar los programas de formación y su calidad; y 4) Mejorar la coordinación y coherencia de las políticas públicas en esta materia.

Dentro del primer nivel de actuación, que propone la necesidad de crear las condiciones estructurales apropiadas para aumentar los beneficios de la educación de adultos/as, se incluyen diversas estrategias: proporcionar una mayor y mejor información sobre los beneficios y los programas existentes; favorecer la transparencia de los resultados de la educación, bien a través del desarrollo de sistemas nacionales de cualificaciones o del reconocimiento de la educación previa; y vincular la formación a la mejora de beneficios, como por ejemplo salariales.

El reconocimiento de la educación previa es un componente muy importante para aumentar los beneficios de la educación de adultos/as, ya que puede ayudar a reducir los costes de la educación y contribuir a motivar a los adultos a retomar la educación.

## 2. EL RECONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN O EL APRENDIZAJE PREVIOS PUEDE MEJORAR LA MOTIVACIÓN PARA PARTICIPAR

El reconocimiento y la acreditación de la educación previa suponen una oportunidad para valorar los conocimientos y habilidades que un adulto ya posee y que se pueden haber desarrollado de diversas formas, bien a través de la experiencia profesional, en el hogar, en la comunidad o de la educación informal o no formal. Puede reducir el tiempo total del periodo de enseñanza considerablemente, y evitar que los adultos pierdan tiempo aprendiendo cosas que ya saben. También puede suponer un incentivo para que trabajadores participen en procesos de aprendizaje durante el trabajo. Reducir o adaptar la enseñanza a las necesidades y requisitos individuales de cada adulto, también puede implicar una menor gasto educativo y a la vez un coste más bajo, ya que se reduce el tiempo total del proceso educativo. Estas son las bases del reconocimiento de la educación previa, con el objetivo de lograr que aquellos que no hayan participado en la educación de adultos/as lo hagan.

En relación a los costes que puede implicar la reducción del tiempo total de los estudios, el gráfico 2 muestra las tasas de rendimiento según distintos supuestos de costes, para una mujer o un hombre comparando si se ha realizado el reconocimiento del aprendizaje previo o no. Para un/a trabajador/a de 40 años canadiense, los beneficios varían en función de distintas situaciones: Que la persona tenga que sufragar todos los costes de

los estudios y no perciba ingresos durante el periodo de estudio; que la persona no tenga que sufragar los costes de los estudios pero no perciba ingresos durante los estudios; y que la persona pague los costes pero el empleador sufrague los gastos salariales durante el periodo de estudios. El gráfico muestra que las tasas de rendimiento aumentan considerablemente cuando las personas no tienen que perder su salario durante los estudios y que el tener que sufragar los costes de los estudios no supone una diferencia tan grande. Así pues, la acreditación del aprendizaje previo puede contribuir a mejorar las tasas de rendimiento para las personas que quieren participar. No obstante, el gráfico solamente muestra el supuesto de la obtención de un título de educación secundaria. Se encuentran otros tipos de estudios, y otros tipos de habilidades que quizás no tengan una buena acogida en el mercado de trabajo.

Por otro lado, el reconocimiento avanza lentamente, pues se encuentran dificultades: puede ser que los empresarios e incluso trabajadores no acepten las cualificaciones obtenidas mediante un sistema de reconocimiento previo y, por tanto, se devalúe el valor de este sistema. Las instituciones educativas pueden estar en contra de este sistema, por intereses corporativos, o por la potencial pérdida de ingresos que puede suponer. Incluso las personas que puedan haber tenido que seguir cursos completos de formación puedan oponerse a que el reconocimiento de estudios previos sea comparable a métodos de reconocimiento previo. A pesar de estos problemas, el reconocimiento avanza en la mayoría de los países de la OCDE.

### 3. PRÁCTICAS EN DISTINTOS PAÍSES

En casi todos los países de la OCDE existe algún modelo de reconocimiento y acreditación de educación o aprendizaje previos. Los modelos varían: Algunos ofrecen créditos parciales válidos para cualificaciones formales, otros ofrecen directamente un título o reconocimiento formal que se acepta directamente en la sociedad. No se encuentran estándares comunes en el proceso en esos países, si no una gran variedad de métodos que se utilizan individualmente o en combinación, por ejemplo entrevistas informales y exámenes.

En algunos países, las habilidades y competencias se reconocen directamente sin importar donde se han obtenido, y si necesidad de asistir a ningún curso. Este es el caso en Dinamarca, Finlandia, México, Portugal, Suecia, Reino Unido y Estados Unidos. Otros sistemas permiten la acreditación parcial de conocimientos y permiten el acceso a una cualificación formal, como pueden ser los estudios secundarios o universitarios (Austria,

**En un marco amplio de políticas públicas el reconocimiento y la acreditación de los conocimientos y la experiencia previos pueden contribuir a reducir los costes y el tiempo total del proceso educativo, algo que quizá ayudaría a estimular la motivación y la participación en la educación de adultos/as.**

México, Noruega, España y Suecia). Una explicación ilustrativa de los procesos de reconocimiento y acreditación en varios países de la OCDE puede ayudar a una mejor comprensión de su utilidad:

- En Dinamarca, por ejemplo, las escuelas realizan evaluaciones individuales de habilidades para determinar las cualificaciones teóricas y prácticas del solicitante para niveles de educación básica y formación profesional. El centro educativo realiza un plan individual de estudio, indicando los elementos reconocidos y describiendo lo que la persona necesita para completar un programa de estudios. Puede llegar a durar unos meses o solamente necesitar la aprobación de un examen. Para tener una idea de su alcance, en 2002, 1.957 personas lo utilizaron para el programa de aprendizaje de formación profesional de adultos, 16.364 personas para la formación continua y se realizaron 772 planes individuales de estudios para educación básica.

- En Estados Unidos, el examen GED (*General Educational Development*) ofrece la posibilidad a cualquier adulto de aprobar exámenes de gramática, lectura, ciencias sociales, ciencias y matemáticas para obtener la equivalencia de un título de estudios secundarios. Entre 400.000 y 700.000 personas aprueban este examen anualmente. Ofrece un incentivo a adultos de bajo nivel de cualificación para tener un título en el mercado de trabajo o continuar con sus estudios universitarios.

- En Finlandia, existen tres métodos: exámenes para educación secundaria y formación profesional inicial; solicitar acceso a la educación formal sin necesidad de tener los niveles de educación requeridos normalmente; y recibir la acreditación de conocimientos previos, compensando parte de los estudios para una cualificación a través del empleo. Entre 1997 y 1999 unas 26.000 personas utilizaron estos sistemas.

- En México, los Sistemas Normalizados y de Certificación de Competencia Laboral reconocen las habilidades de adultos basadas en estándares definidos por unos comités de estándares, con 32 organismos de certificación que elaboran certificados de competencias laborales. También hay estándares y criterios nacionales para acreditar

conocimientos de niveles académicos básicos. Entre 1999 y 2002, se entregaron 206.000 certificados de habilidades laborales. En 2002, casi se entregaron 10.000 certificados de estudios secundarios superiores.

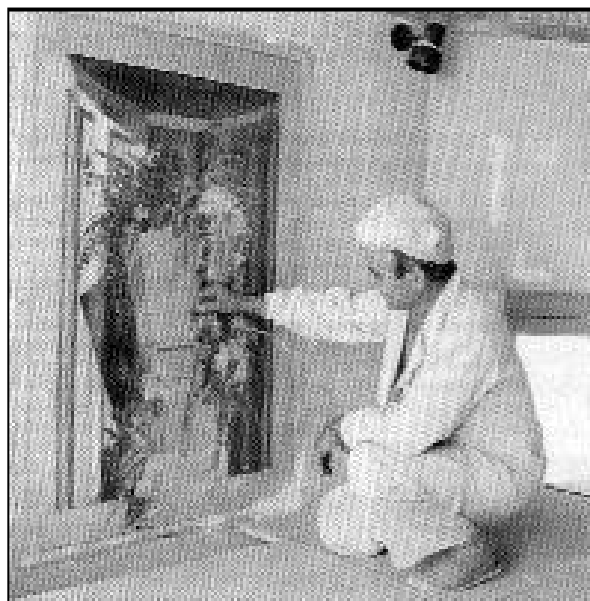
- En Noruega se ha desarrollado un sistema nacional de documentación y validación de educación informal y no formal. Aquellos nacidos antes de 1978 tienen el derecho a la validación de competencias para ser admitidos a la educación secundaria post-obligatoria y estudios universitarios. Las universidades también aceptan a personas mayores de 25 años sin estudios secundarios si sus competencias se validan. Cada centro educativo es responsable de su evaluación, que puede implicar una duración más corta de los estudios o la exención de exámenes. También se han desarrollado pruebas de formación profesional para cursos específicos de formación profesional, dirigidos a inmigrantes que tienen dificultades para documentar su educación formal. Cuando el sistema se formalizó en 2003, 24.000 personas participaron en los exámenes.

- En Portugal, está el sistema nacional de reconocimiento, validación y certificación de competencias (RVCC) para mayores de 18 años con bajo nivel educativo. Una red de centros, que se encuentran ubicados en instituciones públicas o privadas, como asociaciones municipales, asociaciones empresariales o de trabajadores, centros educativos o de formación profesional, ofrecen la posibilidad de validar competencias básicas de lectura y escritura, tecnologías de la información, matemáticas y empresariales. De más de 35.000 participantes, unas 13.000 personas han obtenido una cualificación entre 2001 y 2003.

#### 4. EL FUTURO: BENEFICIOS Y DIFICULTADES

Desde que se han iniciado estos procesos de reconocimiento y acreditación de conocimientos en diversos países, el número de personas que se han beneficiado de ello es considerable. Son procesos recientes, salvo en Estados Unidos, que van mejorando y definiéndose con la práctica. Es indudable que persisten algunos obstáculos importantes al reconocimiento y la acreditación del aprendizaje previos, tanto en el mercado de trabajo como en el sistema educativo. Por una parte, es difícil conocer los costes directos que puede suponer un proceso de reconocimiento, ya que implica el tiempo de los especialistas que evalúan, la preparación de exámenes y pruebas. Tampoco se acaban de conocer los aspectos de credibilidad de estas prácticas, ni tampoco el impacto final sobre la duración y la calidad de los estudios. Por ello aun es un poco difícil evaluar el potencial definitivo del reconoci-

miento como un instrumento que ayude a sustituir la educación formal por la no formal. No obstante, las experiencias en los países Nórdicos, en Portugal y en EE.UU. sugieren que los beneficios pueden ser importantes. En principio, el reconocimiento y la acreditación de la educación previos pueden contribuir a reducir los costes y a reducir el tiempo total del proceso educativo: esto puede ayudar a estimular la motivación y la participación en la educación de adultos/as. En un marco más amplio de políticas públicas para fortalecer la participación de adultos en educación y formación, el reconocimiento y la acreditación de la educación previa es una estrategia apropiada para mejorar los beneficios de la educación de adultos/as.



#### BIBLIOGRAFÍA

- Danish Technological Institute (2001), *OECD Thematic Review of Adult Learning in Denmark: Background Report*, en colaboración con el Ministerio de Trabajo y Ministerio de Educación, [www.org/edu/adultlearning](http://www.org/edu/adultlearning).
- <http://www.oecd.org/edu/adultlearning>, visitar esta página web para mayor información sobre educación de adultos/as en países de la OCDE y sobre el examen temático de educación de adultos de la OCDE.
- <http://www.vox.no>
- OCDE (2003), *Beyond rhetoric: Adult learning policies and practices*, Paris.
- OCDE (2003), *Education Policy Analysis*, "Strategies for Sustainable Investment in Adult Lifelong Learning," Paris.
- OCDE (2004), *Education at a Glance*, Paris.
- OCDE (2005), *Promoting adult learning*, Paris. (Publicación en Septiembre).
- PONT, B. (2004), "Improving Access to and Participation in Adult Learning in OECD Countries", *European Journal of Education*, Vol. 39, No. 1.

# Centro Comarcal de EPA "La Oreja Verde": siempre "joven"

*Paz Zamorano Guijarro*

*Directora del Centro de EPA "La Oreja Verde" de Galapagar/Colmenarejo (Madrid)*

**N**UESTRO curioso nombre es, seguramente, lo primero que tenemos que aclarar ante los compañeros y demás lectores de *Notas*, que aún no saben por qué nuestro CEPA se llama "La Oreja Verde".

Un poema de Gianni Rodari, adaptado localmente, nos sirvió para denominar el objetivo prioritario del Centro de Adultos/as. Lo incluimos aquí, para compartirlo con vosotros.

### LA OREJA VERDE

*Un día, en el expreso de Galapagar a Villaverde,*

*ví que subía un hombre con la oreja verde.*

*No era ya un hombre joven sino más bien maduro,*

*todo menos su oreja, que era de un verde puro.*

*Cambié pronto de asiento y me puse a su lado para estudiar el caso de cerca y con cuidado.*

*Le pregunté: -Esa oreja que tiene usted señor, ¿cómo es de color verde si ya es usted mayor?*

*Puede llamarme viejo -me dijo con un guiño- esa oreja me queda de mis tiempos de niño.*

*Es una oreja joven que sabe interpretar*

*voces que los mayores no llegan a escuchar:*

*Oigo la voz del árbol, de la piedra en el suelo, del arroyo, del pájaro, de la nube en el cielo,*

*y comprendo a los niños cuando hablan de esas cosas*

*que en la oreja madura resultan misteriosas...*

*Eso me contó el hombre con una oreja verde*

*un día, en el expreso de Galapagar a Villaverde.*

### LOS LUGARES Y SU GENTE

"La Oreja Verde" es un Centro de Adultos "comarcal", pero que engloba sólo dos pueblos del noroeste de la Comunidad de Madrid. Ha comenzado a funcionar durante el curso escolar 2002-2003. Con anterioridad las Aulas de Galapagar y Colmenarejo pertenecían al CEPA "Pedro Martínez Gavito" de San Lorenzo del Escorial.

La sede de Galapagar está emplazada en un edificio histórico para el pueblo que fue ampliado posteriormente y acondicionado durante el segundo trimestre del curso escolar 2002-2003. Está ubicado en la calle Guadarrama número 68. Allí termina el pueblo en dirección Collado Villalba. Tiene siete aulas, de las que una es de informática y otra de medios audiovisuales, una biblioteca (que se usa como aula y sala de usos múltiples), sala de profesores, dos despachos y tres grupos de servicios. A fecha 31.03.05 hay censados en este municipio 30.722 habitantes, 15.436 hombres y 15.286 mujeres. La curva de población se ensancha desde los 20 años hasta los cincuenta y disminuye escasamente hasta los 65 años. Las principales nacionalidades censadas atendiendo a su origen son: 26.000 españoles, 1.645 ecuatorianos, 1.435 marroquíes, 1.000 colombianos, 257 peruanos y 251 búlgaros. Varios países tienen representación por debajo de los doscientos habitantes.

Nuestras aulas en Colmenarejo están ubicadas

**Este Centro ha comenzado a funcionar en el curso 2002/03 pues con anterioridad dependía del CEPA de San Lorenzo del Escorial bajo la denominación de Aulas de EPA situadas en Galapagar y Colmenarejo. Hoy cuenta con más de 500 personas adultas, distribuidas unas 350 en Galapagar y otras 150 en Colmenarejo.**



en el Centro "Mariana Pineda", sito en la calle Madrid número 38 bajo, donde compartimos espacios con la Escuela de Música Municipal "Ruperto Chapí". Hay censados en este municipio a fecha 06.05.05 un total de 7.706 habitantes, de los que 3.884 son hombres y 3.822 son mujeres. En cuanto a las nacionalidades se ordenan de esta manera: 6.544 españoles, 213 rumanos, 191 marroquíes, 170 ecuatorianos y 118 colombianos.

**El alumnado potencial del Centro responde a tres grupos: personas de diversas nacionalidades que carecen de estudios básicos; personas que precisan aprender nuestra lengua u otros idiomas; y personas que necesitan adaptar sus conocimientos a las nuevas exigencias sociolaborales.**

### ALUMNOS/AS Y PROFESORES/AS

El CEPA a fecha de diez de mayo de 2005 cuenta con 502 alumnos de los cuales 135 asisten a clase en Colmenarejo y 367 lo hacen en Galapagar. Como puede apreciarse, son numerosos los alumnos potenciales que tiene el Centro. Este alumnado responde, fundamentalmente, a tres grupos de posibles "usuarios" de "La Oreja Verde":

A.- Alumnos de diversas nacionalidades que carecen de estudios básicos.

B.- Alumnos que no son hispanoparlantes y que precisan conocer nuestra lengua, así como alumnos que precisan o desean aprender inglés.

C.- Alumnos que precisan una adaptación a las nuevas exigencias sociolaborales porque carecen de empleo o precisan promocionar.

Nuestro Claustro del CEPA está formado por quince profesores. Dos laborales de sendos ayuntamientos, cuatro funcionarios con destino definitivo, (1 de Enseñanza Primaria y 3 de Enseñanza Secundaria) una funcionaria de Enseñanza Secundaria en comisión de servicios, una funcionaria de Enseñanza Secundaria en expectativa, cinco profesores interi-

nos (dos de ellos a media jornada) y, por último, dos profesores de Talleres ocupacionales. Esta variedad no provoca confusión y la convivencia del claustro y la cooperación para cualquier proyecto o tarea es excelente.

La Comunidad de Madrid tiene suscritos sendos convenios con los respectivos Ayuntamientos. Siete profesionales con contrato laboral se ocupan de atender el CEPA en ambas sedes, casi todos los proporcionan

los Ayuntamientos. Son: una administrativa, cuatro auxiliares de control y dos empleadas de limpieza. Si no temiésemos caer en alguna cursilería, diríamos que son parte del corazón del Centro.

### PROYECTOS EN MARCHA

La oferta educativa se dirige, fundamentalmente, a los alumnos que no tienen cursadas enseñanzas básicas, así como al elevado número de inmigrantes que necesitan integrarse, hablar y escribir castellano para convivir con mayor plenitud.

Nuestro Centro permanece abierto, ininterrum-



pidamente, de nueve de la mañana a nueve de la noche.

Con este número de grupos trabajamos las enseñanzas básicas de EPA: tres primeros, un segundo, dos terceros, un cuarto, dos quintos, dos sextos y siete grupos de español: cuatro de nivel



elemental y tres de nivel medio.

La formación técnico profesional se imparte mediante dos Talleres ocupacionales. Las concejales de educación de ambos pueblos eligieron con nosotros aquellas opciones que les parecieron mejor, según las necesidades de cada municipio.

Dentro de las enseñanzas técnico profesionales también contamos con un grupo plural que se prepara para el Acceso a Ciclos de Grado Superior de Formación Profesional.

Como la mayoría de los Centros de Adultos/as la enseñanza no reglada demandada preferentemente es Informática. Impartimos cinco grupos de Informática básica y otros cinco de Nivel I cada trimestre. Nos parecía que este era un sistema más equitativo para hacer fluir las largas listas de espera. Inglés es, hasta ahora, la otra enseñanza para el desarrollo personal y la participación con la que

**Una de las características del nuevo alumnado participante en las enseñanzas del Centro es la diversidad. En estos tres años de trayectoria del Centro ha aumentado el número de jóvenes procedentes del fracaso escolar, igualmente creció la población inmigrante de muy diversas nacionalidades. Esto conlleva una gran labor de impulso de la integración y la convivencia entre jóvenes y adultos, nacionales y extranjeros, por parte del Centro.**

contamos.

Desde abril, y dirigido sobre todo a "movilizar" a los alumnos de Tramo I de Educación Básica, hemos introducido clases de Chi-Kung que están produciendo muy buenos resultados.

La oferta educativa actual se completa con dos grupos de alumnos que trabajan a distancia mediante el soporte telemático del Proyecto "Aula Mentor".

En total cuarenta grupos.

## PROYECTOS E IDEAS DE FUTURO

Considerando las demandas y necesidades de los alumnos que se acercan a nuestro Centro para informarse y hacernos partícipes de sus necesidades, observando el abandono de algunos alumnos de Tramo III o Secundaria (afortunadamente decreciente durante este curso), conociendo, por otro lado, dónde y cómo se hallan los grupos de habitantes más desfavorecidos, intentamos abordar cara al curso próximo:

- Un Taller ocupacional de cortinaje y composición.
- Un Taller ocupacional de cuidadores de comedor y tiempo libre.
- Educación Básica de Personas Adultas con Tramo III de Secundaria a distancia.
- Miércoles de Tertulia con ...
- "Nos vamos de marcha": Un programa de salidas especialmente diseñadas para conocer la Comunidad de Madrid.

Y para terminar esta presentación de "La Oreja Verde" tenemos que referirnos a cómo el perfil del alumnado que acude al Centro ha ido cambiando a lo largo de estos 3 años. Una de las características del alumnado participante en las distintas enseñanzas es la "diversidad".

A nuestro Centro acuden alumnos y alumnas desde 16-18 años con una creciente experiencia de fracaso en el Sistema Escolar, hasta personas de más de 60 años. Al mismo tiempo aumenta la población inmigrante de diferentes nacionalidades. La necesidad e interés tanto personales como de aprendizaje de estas personas son evidentemente muy diferentes.

Entendemos que desde este Centro se deben plantear actuaciones que atiendan a la diversidad, favoreciendo la convivencia y la integración. Estas actuaciones se refieren tanto a la población autóctona como a la inmigrante.

# NOTICIAS

## Dirección General de Promoción Educativa de la Comunidad de Madrid: hacia el fin de curso

### PRUEBAS LIBRES: TÍTULO DE GRADUADO:

La convocatoria de las pruebas libres para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria ha disminuido ligeramente el número de personas inscritas respecto a las del pasado 2004, con 1.870 matrículas, repartidas en los 10 tribunales constituidos en todas las Áreas Territoriales. Se ha realizado una nueva campaña de difusión de la convocatoria, publicando nuevos folletos publicitarios.

### CURSOS DE FORMACIÓN OCUPACIONAL

Siguiendo directrices del Fondo Social Europeo, han tenido lugar a lo largo del tercer trimestre una serie de visitas a centros que imparten cursos de Formación Ocupacional cofinanciados con el mencionado Fondo. El seguimiento de las actuaciones permite comprobar la utilización de los recursos, los calendarios de trabajo y si los resultados esperados se están llevando a cabo de acuerdo con los planes trazados. Los centros visitados fueron los de Torrelaguna, Alcorcón, Las Rozas y en Madrid: Joaquín Sorolla y Canillejas.

### VISITA DE ESTUDIO, ARIÓN

En mayo, expertos y responsables educativos de 12 países europeos participaron en una Visita de Estudio Arión organizada por la Consejería de Educación a través de la Dirección General de Promoción Educativa, para dar a conocer y compartir las distintas políticas educativas europeas en torno a la EPA. Desde que en 1999 la Comunidad de Madrid asumió las competencias de educación, se está realizando un proceso de desarrollo normativo para la EPA, que coincide plenamente con las orientaciones que la Unión Europea viene promoviendo con la Educación a lo largo de

la Vida (*Lifelong Learning*). El objetivo de la visita era mostrar la red madrileña de EPA y la estructura de apoyo que la Administración autonómica posee en el ámbito regional. Se visitaron centros de EPA (urbanos y rurales), centros en instituciones penitenciarias, centros que ofrecen educación a distancia, el Centro Regional de EPA (CREPA) y otras entidades del ámbito regional y municipal ligadas a la formación continua y al aprendizaje permanente.

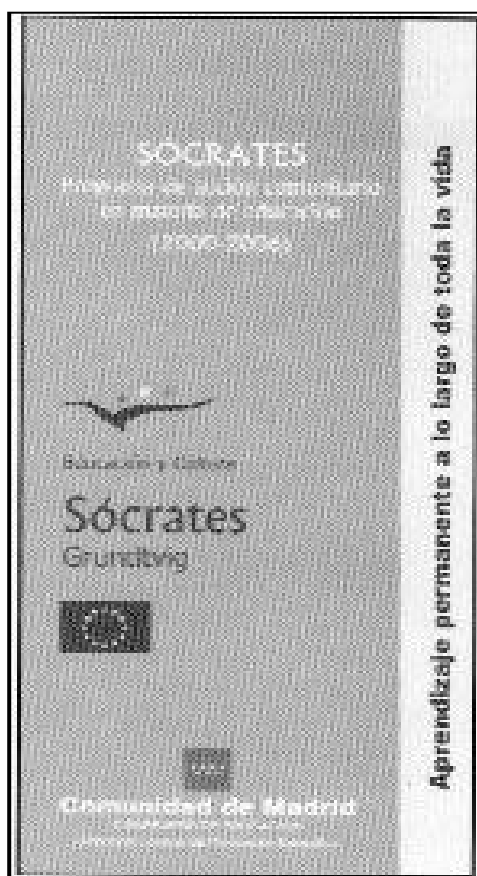
Asistieron 15 personas de 12 países (Alemania, Bélgica, Dinamarca, Italia, Reino Unido, Rumania, Suecia, Lituania, Eslovenia, Austria, Hungría y Letonia), entre las que se encontraban inspectoras, expertas en currículo, directores, gestores educativos, formadores del profesorado y profesores de adultos. Con este encuentro se han cubierto los objetivos promovidos desde la Comisión Europea, en este caso para el Programa Sócrates y la Acción Arión, destinada a la promoción de las relaciones entre los sistemas educativos en Europa, a mejorar

el entendimiento mutuo y a asegurar la comparación de políticas educativas, el intercambio de experiencias y la transferencia de buenas prácticas.

### FIN DE CURSO: ESCUELA DE VERANO

Por último, animaros muy decididamente a que participéis en la VII Escuela de Verano de EPA de la Comunidad de Madrid. La Escuela es ya un foro consolidado de formación y participación de los profesionales para seguir avanzando juntos. Nos veremos los días 29 y 30 de junio.

Nos queda agradecer a todos el esfuerzo y el buen hacer en el convencimiento de que el trabajo de cada día importa mucho. Os deseamos un feliz verano y un merecido descanso.



## Don Quijote cabalga por los centros de educación de personas adultas de la Comunidad de Madrid

Talleres, exposiciones, visitas y excursiones, certámenes literarios, lecturas, confección de murales y carteles conmemorativos y un sin fin de actividades más, completan el homenaje de estos centros al IV Centenario de la obra de Cervantes. Los Centros de EPA de la Comunidad de Madrid se vienen volcando a lo largo del presente curso escolar en un amplio homenaje a los cuatrocientos años de *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes Saavedra, editado en Madrid, en el año 1605, en la imprenta de Juan de la Cueva, situada en la calle de Atocha.

La revista *Notas*, concedora de la importancia que se está dando en los CEPAs a un hecho tan relevante, se suma recogiendo en sus páginas la noticia de esta gran acogida, después de haber recogido una amplia muestra de estas actividades en unos treinta y cinco centros de EPA de la Red, que puede ser representativa de todos ellos.

A continuación se detallan, de forma resumida, las actividades recogidas en estos 35 centros:

**EXPOSICIONES:** Escenas del Quijote (CEPA Alfar) - Murales (CEPA Vallecas) - Cervantes y su tiempo (CEPA El Pontón) - Reproducciones de ilustraciones, pinturas murales y libros antiguos (CEPA Rosalía de Castro) - Grabados de Doré (CEPA Orcasitas) - Imágenes de El Quijote (CEPA Dist. Centro) - Carteles (CEPA Fuencarral) - Carteles y trabajos sobre El Quijote (CEPA San Martín de Valdeiglesias) - Ediciones y láminas de El Quijote (CEPA Torres de la Alameda) - Exposición diaria en un mural de un capítulo de El Quijote y construcción de un molino de viento mural que preside el recibidor del Centro (CEPA Agustina de Aragón).

**Los Centros de EPA de la Comunidad de Madrid celebran durante este año con multitud de actos conmemorativos la publicación del libro de *Don Quijote de la Mancha*. Estos Centros están realizando tal cantidad de actividades de una diversidad, creatividad, riqueza y participación tan intensas que bien se puede decir que todos han abierto las puertas de par en par al IV Centenario de esta ilustre obra.**

**TALLERES Y MURALES:** Taller de artes plásticas y marcapáginas con imágenes y textos de El Quijote- (CEPA Pablo Guzmán) - Taller de expresión plástica (CEPA Torres de la Alameda) - Taller de esmaltes: confección de bacías o bacinas de cobre conmemorativas del IV centenario (CEPA Villaverde). Collage de 20 x 2 metros (CEPAs Fuencarral, M. Blasco Vilatela y Hortaleza- Mar Amarillo) - Mural de 10 x 2 metros (CEPA San Martín de Valdeiglesias) - Carteles con refranes de El Quijote (CEPA Villaverde).

**EXCURSIONES Y VISITAS CULTURALES:** Visita a Alcalá de Henares (CEPAs Fuencarral, M. Blasco Vilatela, Hortaleza-Mar Amarillo, Pablo Guzmán, Casa de la Cultura de Getafe, Vallecas y Navalcarnero) - Visita a "El Madrid de Cervantes" (CEPA Aluche) - Excursiones a Villanueva de los Infantes (CEPAs Navalcarnero, Coslada y Tetuán) - Excursión a Consuegra y Chinchón (CEPA Almaján) - La ruta de don Quijote (CEPA Vista Alegre)- La ruta de los molinos de viento (CEPA Coslada).

**VIAJES VIRTUALES:** Viaje virtual a través de la Mancha (CEPA Orcasitas)

**LA GASTRONOMÍA EN EL QUIJOTE:** La cocina de El Quijote (CEPAs Orcasitas, Coslada y C.C. de Getafe) - Merienda "Comiendo con El Quijote" (CEPA Alfar) - Elaboración de recetas culinarias (CEPA El Pontón) - El Quijote en los fogones: recetario de cocina (CEPA Distrito Centro).

**TERTULIAS-CHARLAS-CONFERENCIAS:** Acto organizado conjuntamente por los CEPAs de Fuencarral, Miguel Blasco Vilatela y Hortaleza-Mar Amarillo en el que se leen fragmentos de El Quijote por alumnos de ELE en diferentes idiomas, con proyección de grafías en estos idiomas. También se leen refranes, poemas y dichos recogidos en El Quijote y una carta a Dulcinea. - Conferencia sobre Cervantes: su época y su obra (CEPA Valdemoro II y Aluche) - Charla sobre gastronomía, vocabulario y costumbres de la época de Cervantes (CEPA San Sebastián de los Reyes) - Charlas-coloquio sobre: "Avances científicos en los siglos XVI y XVII, algunas referencias en El Quijote", "Mujeres en el siglo XVII" y "Don Quijote ¿cuerdo o loco?" (CEPA Torres de la Alameda)-Tertulia musical sobre la música en la época de Cervantes y en El Quijote (CEPA Tetuán).





#### LECTURAS CONTINUADAS DE *EL QUIJOTE*:

CEPAs de: Aluche, El Pontón, Navalcarnero, Pozuelo, Distrito Centro, Colmenar Viejo, Valdemoro II, Don Juan I, Fuencarral, San Martín de Valdeiglesias, Torres de la Alameda, Villaverde y Casa de la Cultura de Getafe

#### PARTICIPACIÓN EN LECTURAS DE *EL QUIJOTE*:

En el Círculo de Bellas Artes (CEPA Dulce Chacón de Aranjuez) - En la casa de la Cultura de Torrejón de Ardoz (CEPA Paracuellos).

#### DRAMATIZACIÓN DE TEXTOS DE *EL QUIJOTE*:

Textos de don Quijote adaptado al momento actual (CEPA El Pontón) - Escenas de El Quijote (CEPA Pozuelo) - Representación de diálogos (CEPA Distrito Centro) - Dramatizaciones: "Un caballero en busca de aventuras", "Gigantes con aspas", "La princesa Micomicona" y "La ínsula Barataria y juicio salomónico" (CEPA Torres de la Alameda).

#### CUENTACUENTOS Y ENCUENTROS LITERARIOS:

"Cervantes en Leganés" (CEPA Rosalía de Castro) - Los cuentos de El Quijote (CEPA Distrito Centro). Charla, trabajos de alumnos, representación de fragmentos de El Quijote y cuentacuentos (CEPA Colmenar Viejo) - Encuentro poético (CEPA Vicalvaro).

**ESCRITURA COLECTIVA Y TRABAJO DE TEXTOS:** El Quijote manuscrito (copia a mano) (CEPA Rosalía de Castro) - Escritura manuscrita de la Primera Parte de El Quijote (CEPA Agustina de Aragón). Composición de poemas a Don Quijote (CEPA Navalcarnero).

**REVISTA DE CENTRO:** Nº especial de la revista "La Expresión" (CEPA Pablo Guzmán).

**CERTÁMENES Y CONCURSOS:** CEPA Vallecas, CEPA Colmenar Viejo y CEPA Coslada

**CINE-TEATRO-ZARZUELA:** Asistencia a la zarzuela "La venta de Don Quijote" (CEPAs Aluche y Vista Alegre)

- Asistencia a la obra de teatro "La venta del encuentro", seguida de teatroforum (CEPA Don Juan I) - Asistencia a la obra "Don Quijote" en el Círculo de Bellas Artes (CEPA Vista Alegre)- Teatro "La entretenida" (CEPA Tetuán).

**OTRAS ACTIVIDADES:** Montaje audiovisual sobre El Quijote (CEPA Valdemoro) - Refranes en El Quijote (CEPAs Distrito Centro y Colmenar Viejo) - Rastrillo cultural con intercambio de libros (CEPA Fuencarral).

¿Quiénes fueron los primeros lectores de *El Quijote*? Se sabe que por la época de su publicación apenas un 20 por ciento de la población total sabía leer. Los primeros lectores fueron sobre todo los integrantes de la recién nacida clase media urbana.

Cervantes se habría sorprendido de saber que cuatro siglos después los participantes en estos Centros de EPA no sólo iban a leer su novela sino también iban a recrearla y dedicar tiempo a la realización de tantas y tan buenas actividades como las que se han realizado y quedan por realizar en este IV Centenario.



Encuentro Poético y Certamen de Poesía organizado por el CREPA  
con José M<sup>a</sup> Muñoz Quirós, Francisca Aguirre y M<sup>a</sup> Victoria Reyzábal

**CERTAMEN DE POESÍA DEL CREPA:  
PERSONAS Y POEMAS PREMIADOS**

1º Premio: M<sup>a</sup> Luz Pita Alende -  
"Poliedro"  
CEPA El Pontón

2º Premio: M<sup>a</sup> Rosa Furió Vera -  
"Arrastro mi existencia"  
CEPA Dulce Chacón

3º Premio: Manuela Gómez Morgado  
"La carne vibrante"  
CEPA Dulce Chacón

**MENCIONES DE HONOR:**

- Verónica García Cuevas "Recuerdos"  
CEPA Oporto

- Araceli Chía Prieto "Poesía"  
CEPA Dulce Chacón

- Ana M<sup>a</sup> Niza Rubio "A un naranjo"  
ESCUELA POPULAR "Al Alba"

- Flor Molina Martínez. "Recuerdo a un olmo"  
CEPA Tetuán

- Puri Izquierdo Martínez. "Una calle cual quiera"  
CEPA Dulce Chacón

- Emilia Torres "Quería ser monaguillo"  
CEPA Vallecas

- M<sup>a</sup> Cruz Martín Gómez "Posadas risas"  
CEPA Dulce Chacón

- Rosalía Muñoz Torres "Haz de luz"  
CEPA Majadahonda

- Inmaculada Martínez Moreno "A Susana"  
CEPA Dulce Chacón

- Adela Corsino Carretero "Sin título"  
CEPA Agustina de Aragón de Móstoles

- Manuel ProI Rodríguez "A mí mismo.  
Un hombre solamente"  
CEPA Dulce Chacón

En el marco de los Encuentros Literarios que viene organizando el CREPA desde hace años, por los que han pasado prestigiosos escritores, y que han calado en la vida de los CEPAs marcando un punto imprescindible en sus programas de lectura, escritura y creatividad literaria, lo que se refleja en el aumento constante de asistencia y participación en estos actos, el pasado día 21 de abril se ha celebrado en el salón de actos del IES "Vista Alegre" de Madrid un ENCUENTRO CON LA POESÍA, presidido por la Directora General de Promoción Educativa, Doña María Antonia Casanova, en el que intervinieron reconocidos y acreditados poetas y se contó con una gran asistencia de alumnos y profesores y con una magnífica participación directa en el acto.

Cuando pudiera parecer que la poesía es una pérdida de tiempo en este mundo tan materializado y globalizante, se descubre en esta jornada, (impregnada del color púrpura del atardecer y con olor a primavera) donde se habla de poesía, que ésta, considerada no sólo como la máxima expresión de la belleza comunicada con la palabra, sino como un instrumento para observarnos a nosotros mismos con intención de cambiar la vida, importa, cala e interesa.

Los poetas que hicieron posible esta memorable tarde de poesía entregando su alma a los asistentes a través de sus espléndidas exposiciones y admirables coloquios, fueron JOSÉ M<sup>a</sup> MUÑOZ QUIRÓS, FRANCISCA AGUIRRE y M<sup>a</sup> VICTORIA REYZÁBAL. Los tres coinciden en que la poesía es una necesidad en su vida y en que ésta se verifica en el encuentro con el lector, que le otorga nuevos sentidos al leerla. Fueron escuchados con una atención profunda y ampliamente aplaudidos.

Con anterioridad al encuentro, estos poetas fueron ampliamente trabajados por los más de doscientos cuarenta asistentes al acto, en los Talleres y Actividades Literarias de estos CEPAs de Madrid: Villaverde, Tetuán, Dulce Chacón, Oporto, Vallecas y Escuela Popular "Al Alba" (Vallecas); así como de los de "Agustina de Aragón" de Móstoles, "La Mesta" de Villanueva de la cañada, Majadahonda, "El Pontón" de Collado Villalba y "La Oreja Verde" de Galapagar/Colmenarejo.

Después de un corto intermedio amenizado con el violín del joven intérprete Pablo Duque, se resolvió el Certamen Literario que junto con el

Encuentro Poético se había convocado: se entregaron los premios, consistentes en un diploma y libros, y se procedió a la lectura por parte de sus autores/as de los catorce poemas premiados, seleccionados del centenar de los presentados.

Merece mencionarse la participación de tres miembros de la Escuela de Poesía "José Hierro" de Getafe que colaboraron dando lectura a poemas escogidos de los poetas invitados.



Terminó el encuentro con la firma de libros por los poetas, que recibieron grandes muestras de cariño, respeto y admiración.

## El CEPA de San Fernando de Henares celebró su XXV aniversario

En la tarde del día 7 de abril, el CEPA de San Fernando de Henares celebró el XXV cumpleaños de su creación con un emotivo acto, que tuvo lugar en el centro cultural "Gabriel Celaya" de la localidad. El acto comenzó con unas palabras del director del centro, José Luis Barrio, en las que destacó los acontecimientos y logros más importantes conseguidos hasta el momento.

Asimismo intervino Ana Rosa Domínguez, catedrática de Historia, realizando un repaso histórico del edificio donde está ubicado el centro. Seguidamente intervinieron los profesores, Jorge González y Francisco López, que hablaron sobre la EPA en el siglo XXI. También lo hicieron: el representante de la Asociación de alumnos del CEPA, la ex-alumna Carmen González y el actual alumno Armando Vázquez para compartir con el público sus experiencias. A continuación, M<sup>ª</sup> Josefa Guerrero, inspectora de educación destacó el alto índice de Graduados en Educación Secundaria conseguidos en el curso pasado llegando a superar el 60%. La Jefa de la Unidad de Programas, Begoña Bernabé, ofreció desde su Programa todo el apoyo y recursos necesarios para el buen funcionamiento del centro.

Cerraron el turno de intervenciones la Directora General de Promoción Educativa, M<sup>ª</sup> Antonia Casanova, que elogió el trabajo de los profesores y alumnos y habló de las perspectivas que su Dirección General tiene para un futuro próximo en cuanto a la atención y a la calidad de la EPA en la Comunidad de Madrid, y la Alcaldesa, Montserrat Muñoz, que felicitó la labor realizada y recordó el origen municipal del Centro, el haber trabajado en el mismo, en régimen de convenio con la Consejería de Educación, hasta septiembre de 2003, cumpliendo con ello un excelente servicio a la educación y cultura de los ciudadanos y ciudadanas del municipio.

**Emotivo acto de celebración del XXV Aniversario del Centro de EPA de San Fernando de Henares que ha realizado desde 1980 una intensa labor social y educativa en sus orígenes impulsado por el Municipio y desde el 2003 por la Comunidad de Madrid.**

El acto finalizó con actuaciones musicales medievales y renaacentistas que deleitaron al público, a cargo de los grupos "Neverland" y "Cámara Pagana", compuestos por alumnos y ex-alumnos del centro; y con la participación en la actividad educativa "La red educativa del centro", en la que los asistentes pudieron colaborar aportando las ideas y reflexiones que les había sugerido la educación de personas adultas.

# LEGISLACIÓN

## CONVENIO CON CORPORACIONES LOCALES DE LA COMUNIDAD DE MADRID PARA EL FUNCIONAMIENTO DE AULAS Y CENTROS MUNICIPALES DE EPA

BOCM de 17 de marzo de 2005

ORDEN 1104/2005, de 23 de febrero, de la Consejería de Educación, por la que se establecen el presupuesto y los módulos económicos para la suscripción o prórroga de Convenios con Corporaciones Locales para el funcionamiento de Aulas y Centros Municipales de Educación de Personas Adultas.

## PRUEBAS LIBRES PARA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE GRADIADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL AÑO 2005

BOCM de 1 de abril de 2005

RESOLUCIÓN de 7 de marzo de 2005, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se dictan instrucciones para la convocatoria de las pruebas libres conducentes a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria en el año 2005.

## ACUERDOS POR LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA MADRILEÑA 2005-2008

El día 9 de marzo de 2005, la Comunidad de Madrid, firmó con los sindicatos de Comisiones Obreras (CC.OO.) y la Unión General de Trabajadores (UGT), unos amplios acuerdos, que tendrán una vigencia de cuatro años, para la mejora de la calidad y el empleo en la enseñanza en esta Comunidad.

En el punto 2.6. de dichos acuerdos, en las actuaciones de mejora que se llevarán a cabo y en lo referente a la igualdad de oportunidades, se contempla la Educación de Personas Adultas, en los siguientes términos: *Diversificar las medidas que faciliten el acceso a la educación a lo largo de la vida: educación a distancia y educación de personas adultas, así como medidas que faciliten el acceso a la educación permanente a las personas con discapacidad.*

También se establece en ellos, además de otras muy importantes cuestiones, el compromiso de incrementar la estabilidad de las plantillas, mejorar los ratios profesor/alumno y mejorar las retribuciones.

## Encuentro literario en el CEPA “ Clara Campoamor ” del Centro Penitenciario de mujeres Madrid I (Alcalá de Henares)

El día 27 de abril, en el marco de la Semana Cultural dedicada a *Las Letras*, se celebró un Encuentro Literario con la poeta María Victoria Reyzábal, que estuvo abierto a toda la población reclusa que quiso asistir al mismo y que cubría casi la totalidad del aforo del salón de actos del Centro.

Tras las intervenciones de presentación y agradecimientos, tomó la palabra María Victoria Reyzábal, que disertó sobre comunicación, poesía y mujer, reivindicando la cotidianidad del hecho de escribir poesía como una necesidad vital, como una forma de comunicación íntima, de gustarse a una misma sin necesidad de pensar en el potencial lector, marcando las diferencias con respecto a otras formas de expresión. Realizó una encendida y emotiva alusión a las "otras cárceles", las que sin muros ni rejas nos marcan el corazón y la vida, y la dura lucha de la mujer por alcanzar sus derechos en una sociedad machista. Una intervención, que podemos calificar de clara, didáctica y sensibilizadora, como un torrente de aire fresco, que finalizó lanzando a todas las internas el reto de que dentro de un año, en un nuevo Encuentro, volvieran a verse con sus propios poemas bajo el brazo.

Posteriormente se dio paso al coloquio, en el que se abordaron aspectos de tipo estilístico, recursos poéticos de la autora, temas de inspiración, condiciones óptimas para escribir, dificultades... A continuación varias alumnas de Lengua de 6º realizaron la lectura dramatizada de un capítulo adaptado de *Don Quijote de la Mancha*.

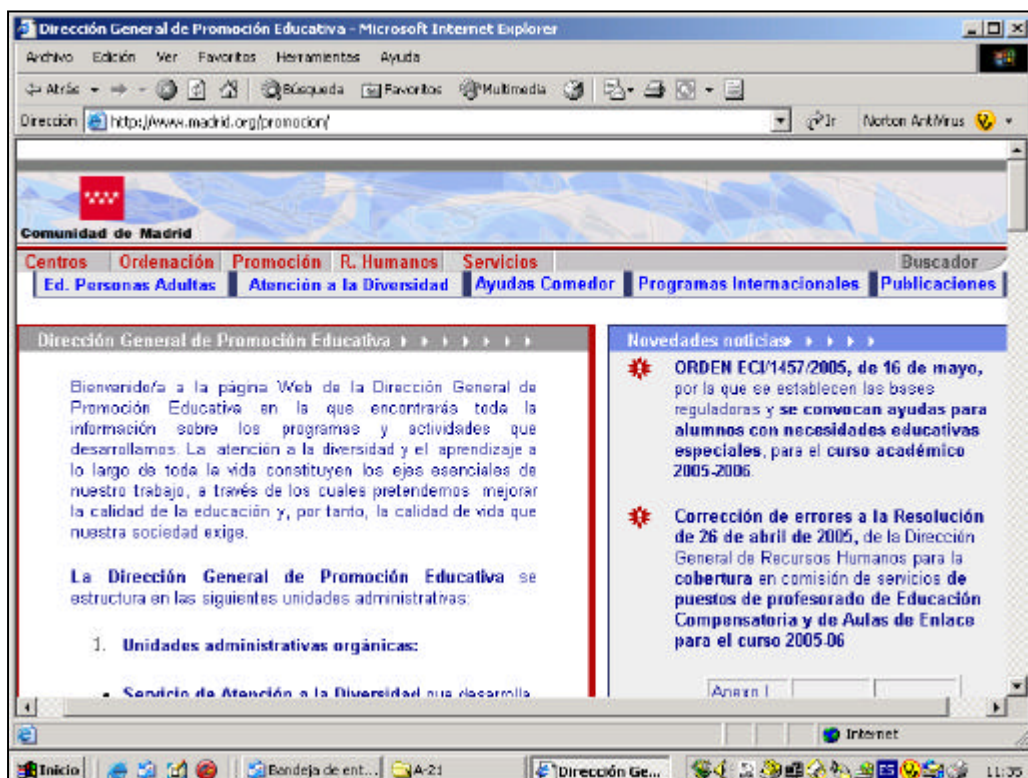
Importante fue la actuación de la cuentacuentos Concha Real, que provocó no pocas emociones y risas, haciendo las delicias de todas las personas asistentes, combinando la naturalidad de un lenguaje directo con la reflexión profunda de las moralejas de sus cuentos.

El Encuentro finalizó con la actuación de las alumnas de 2º, Tamara y Mora, y sus acompañantes, que ofrecieron un recital de cante y baile.



# DIRECCIONES INTERNET

Educación de Personas Adultas: Dirección General de Promoción Educativa  
[www.madrid.org/promocion/](http://www.madrid.org/promocion/)



En la página web de la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid se encuentra información sobre las distintas actividades y programas que se desarrollan en esta Dirección General, y que se refieren a: la atención a la diversidad y la compensación de desigualdades, la EPA y el

aprendizaje a lo largo de toda la vida, las ayudas de comedor, los programas internacionales y las publicaciones de colecciones varias.

El Servicio de Educación de Personas Adultas aborda dos tipos de contenidos, en la zona de la izquierda encontramos un índice estable con la Oferta Formativa de la EPA y la Legislación al respecto, mientras que la zona de la derecha se reserva para la última normativa publicada sobre distintos aspectos de la Educación para Adultos, así como, al final de la página, enlaces a las distintas Comunidades Autónomas y la Formación para Adultos. Entre los contenidos estables de la página encontramos, en primer lugar, la Oferta Educativa de EPA en sus dos modalidades, Presencial y a Distancia, para continuar con las Pruebas Libres y finalizar con la Legislación sobre EPA. De la Modalidad Presencial destacamos el enlace "Centros de EPA", que nos conduce a los Centros existentes en las distintas Áreas Territoriales de la Comunidad de Madrid y también nos ofrece la posibilidad de conocer, con todo detalle, la Oferta Formativa existente en cada uno de ellos, siendo éste uno de los enlaces que más visitas mensuales recibe. De la Modalidad a Distancia señalamos los enlaces de Educación Secundaria y Ciclos Formativos (donde se obtiene información de los Centros en que se imparte, la titulación que se obtiene y algunos otros aspectos), así como los Cursos en Internet del Aula Mentor, desde donde se puede acceder a la información en origen de estas enseñanzas no regladas. Para terminar tenemos los enlaces Pruebas Libres y Legislación: desde el primero accedemos a la convocatoria de este año 2005, así como a los requisitos a cumplir, el número de convocatorias y las características y desarrollo de las pruebas libres; y en Legislación, obtenemos la normativa publicada sobre los contenidos, centros, subvenciones, ... de EPA desde noviembre de 1993.

Este apartado de EPA, de la página de la DGPE, recibe más de 8000 visitas al mes, mostrando incrementos importantes de mes en mes, de ahí que se haya pensado en abrir dos nuevas secciones del apartado: por una parte un espacio al CREPA y las actividades que realiza y, por otra, un espacio a las actividades culturales que tienen lugar en los distintos CEPAs. Esperamos que con estos nuevos contenidos el Servicio de EPA complete la información en la Red, y siga manteniendo el interés que ahora despierta.

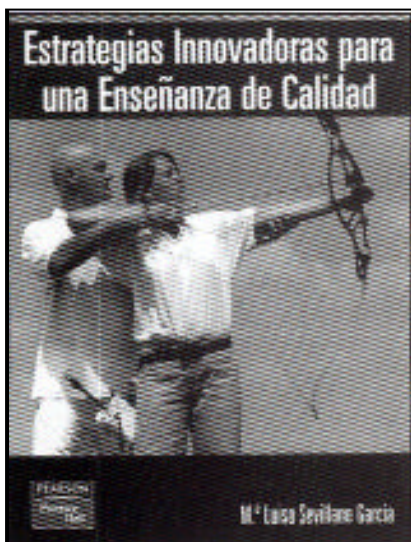
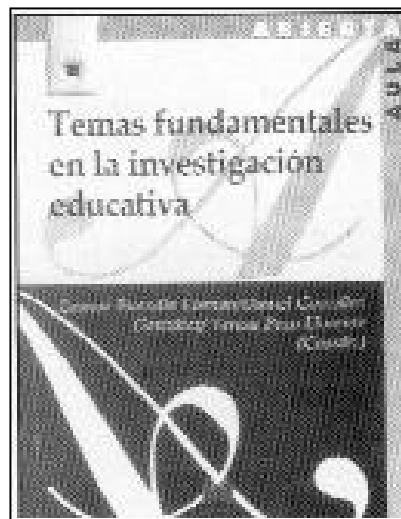
# LIBROS

## Temas fundamentales en la investigación educativa

Coordinadores: Buendía, Leonor; González, Daniel y Pozo, Teresa  
Edita: La Muralla, S.A. Colección Aula Abierta. Madrid 2004, 301 p.  
C/ Constanza, 33. Madrid 28002

Esta obra es fruto de las investigaciones y reflexiones de un número de profesores del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Los trabajos fueron presentados en el XI Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa, cuyo título fue: "Investigación y Sociedad", celebrado en Granada los días 25, 26 y 27 de septiembre de 2003.

A través de siete grandes temas de actualidad se nos invita a reflexionar sobre cuáles son las demandas que la sociedad actual formula a la investigación y qué cuestiones deben cambiar para que la investigación tenga una mayor incidencia en la solución de los problemas sociales.



## Estrategias innovadoras para una enseñanza de calidad

Sevillano García, Mª Luisa  
Pearson Prentice Hall. Madrid 2004. 178 p.  
C/ Ribera del Loira, 28. Madrid 28042

En esta obra la autora describe y clasifica las principales estrategias educativas que se han demostrado válidas en la enseñanza-aprendizaje de calidad. Por ello, aborda las estrategias emergentes, la consideración que deben tener las emociones y la presencia de las nuevas tecnologías en el horizonte educativo. Hace una variada gama de propuestas de estrategias: de motivación, de autoestima, de cooperación, de socialización, de aprendizaje de valores, de juego, de trabajo, de expresión, de diagnóstico y de investigación.

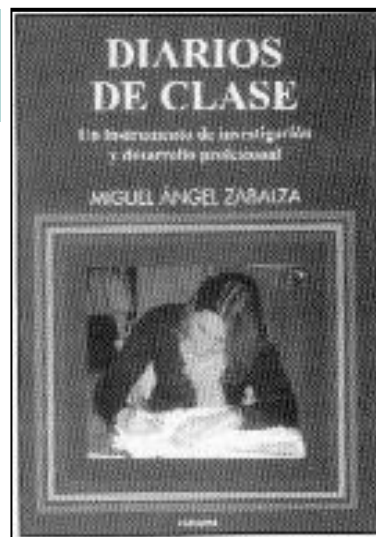
También centra su atención en aquellas experiencias que son más innovadoras en su uso de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en distintos sectores de la enseñanza, incluido el de la formación de adultos/as.. Este libro va dirigido a los estudiantes de las asignaturas de Innovación Educativa, Técnicas de Estudio y, también, a todos aquellos profesores en activo de los diferentes niveles educativos que deseen mejorar su enseñanza en clase.

## Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional

Zabalza, Miguel Angel  
Narcea S.A. de Ediciones, Madrid 2004, 165 p.  
Avda. Dr. Federico Rubio y Galí, 9. Madrid 28039

Este libro forma parte de un proceso de investigación-acción desarrollado con un grupo de profesores españoles. El autor destaca de forma reflexiva y con múltiples ejemplos prácticos la importancia de escribir y utilizar los "diarios".

El libro consta de tres partes: una primera parte se refiere a los "diarios" como recurso didáctico de reflexión personal y desarrollo profesional abordándose, sus características y las condiciones que deben reunir para sacarles el máximo partido en la formación. La segunda y tercera parte recogen y analizan textos de varios "diarios" de profesores que se van analizando siguiendo, inicialmente, una metodología sencilla de análisis de contenido. La obra concluye con algunas reflexiones sobre el trabajo con "diarios" y la forma en que se puede rentabilizar mejor su uso.



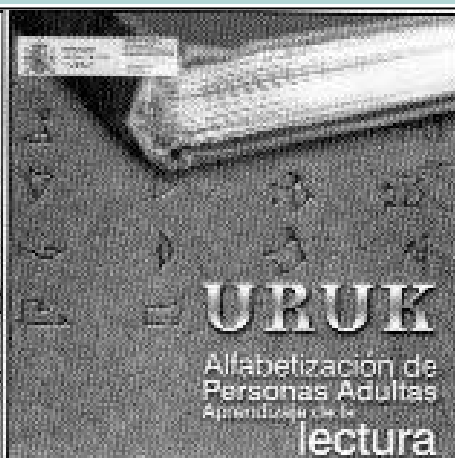
## CD-ROM: TOMA NOTA Método de alfabetización básica

- (1) MEC y Unión Europea.
- (2) MEC, Unión Europea y Circulum.org  
Delgado Pérez, Félix

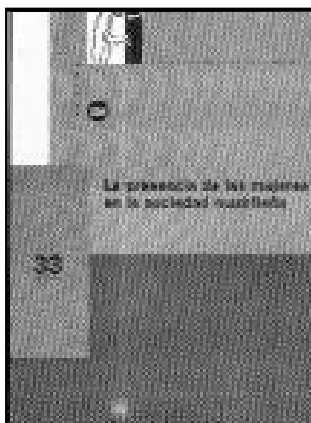
*Toma Nota* es una propuesta de método de alfabetización para personas adultas. Parte del análisis del contexto para seleccionar las actividades y tareas, aunque también pueden utilizarse de forma autónoma. Contiene material para el alumno, para el educador y para el centro educativo, así como materiales complementarios. El material se estructura en torno a 18 palabras generadoras, distribuidas en cinco bloques, que parten de lo más cercano, la persona, y trabajan aspectos de un mundo cada vez más amplio, como parte de un proceso concientizador. Metodológicamente se basa en la palabra generadora y en aportaciones del constructivismo al proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura.



## CD-ROM: URUK Alfabetización de Personas Adultas Aprendizaje de la lectura



*URUK* es un método de apoyo al aprendizaje de la lectura y de la escritura en la alfabetización de personas adultas, basado en técnicas y metodologías mixtas de análisis y de globalización. Permite que el profesor decida sobre la priorización de su uso desde una perspectiva global o desde tareas de análisis y síntesis de los diferentes elementos gráficos y fonéticos. La parte del método contiene dos bloques de trabajo: subléxico (Identificación y relación entre los elementos. Letras, golpes de voz, grafías, sonidos...) y léxico ( Acceso al significado. Palabras, tiras fónicas...).



## La presencia de las mujeres en la sociedad madrileña

Comunidad de Madrid.  
Consejería de Empleo y Mujer. Dirección General de la Mujer  
Madrid 2004, 153 p.

El libro recoge las intervenciones realizadas durante la Jornada organizada por la Dirección General de la Mujer, de la Consejería de Empleo y Mujer, de la Comunidad de Madrid el 8 de Marzo de 2004, Día Internacional de la Mujer. Tras el discurso de presentación ofrecido por D<sup>o</sup> Esperanza Aguirre y por D<sup>o</sup> Lucía Figar, se introduce la ponencia marco de D<sup>o</sup> María Angeles Durán y a continuación las distintas mesas redondas: Las mujeres en la vida política; Las mujeres en los medios de comunicación; Las mujeres en la sociedad civil; Las mujeres en el ámbito académico y de la ciencia; y Las mujeres en la vida económica. Se termina con la clausura ofrecida por D. Juan José Güemes.

## Explicar la cultura. Un enfoque naturalista

Sperber, Dan  
Ediciones Morata, S. L. Colección: Psicología. Madrid 2005. 162 p.  
C/ Mejía Lequerica, 12. Madrid 28004

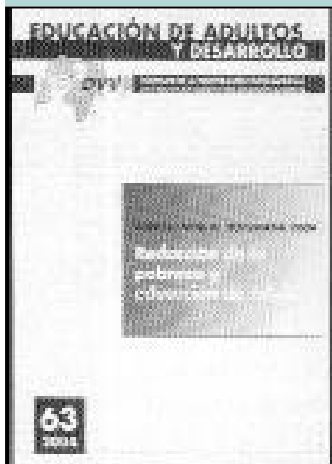
Explicar la cultura constituye una brillante aportación a la psicología tanto cultural como evolutiva. Es un marco de referencia para reflexionar sobre el desarrollo de la mente humana. Sabemos que cada cerebro está poblado por un gran número de ideas que determinan su conducta. Las ideas pueden transmitirse de una persona a otra, y también propagarse. Algunas se difunden tan eficazmente que, en distintas versiones, pueden acabar invadiendo de forma perdurable a poblaciones enteras. La cultura está constituida, en primer y principal lugar, por ideas contagiosas de este estilo. Para Dan SPERBER explicar la cultura es interpretar por qué y cómo hay ideas que son contagiosas. Esto requiere la elaboración de una auténtica epidemiología de las representaciones. Hace un enfoque naturalista de la cultura que requiere considerar la distribución de diversos fenómenos mentales y ambientales. Este libro interesará a quienes se preocupan por el impacto de la revolución cognitiva en nuestra comprensión de la cultura. Sus controvertidas ideas estimularán el debate en el ámbito de la psicología cognitiva, de las ciencias sociales y de la filosofía.





# REVISTAS

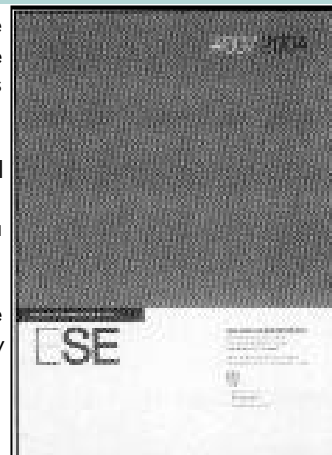
**EDUCACIÓN DE ADULTOS Y DESARROLLO**  
 Instituto de la Cooperación Internacional de la  
 Asociación Alemana para Educación de Adultos  
 IZZ DVV/ Número 63 - Año 2004/  
 Wilhelmstrasse 32. D-53225-Bonn



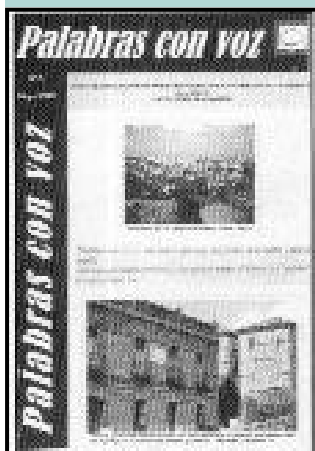
El nº 63 de esta revista alemana dedicada al desarrollo y a la educación de adultos, nos ofrece un amplio repertorio de posibilidades educativas. Entre ellas cabe mencionar: "Reflexiones sobre el movimiento de la educación de adultos y sus desafíos" y "Fomento de empleo de las personas minusválidas en el contexto del combate contra la pobreza".

**ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN "ESE"**  
 Dpto. de Educación de la Facultad de Filosofía y  
 Letras de la Univ. de Navarra. Pamplona 31080  
 Teléf. 948 425 600 - E-mail slara@unav.es

Entre los temas que se tratan en este número, se pueden destacar los siguientes para los educadores de adultos/as: "La comunicación entre el profesor-tutor y los alumnos. Reflexiones sobre la tutoría en los centros estatales españoles", "Factores e indicadores de calidad en la educación" y "Ocho cuestiones esenciales en la dirección de centros educativos".



**PALABRAS CON VOZ**  
 Nº1 Mayo de 2005 - Aula EPA de Los Santos de la  
 Humosa: CEPA "Torres de la Alameda" 91 885 81 78  
 Ayuntamiento de Los Santos de la Humosa



"La comunicación es, en sí misma, un acto agradable, como forma de hacer partícipe a otra u otras personas de nuestras ideas, opiniones, ..." dice el Director del CEPA en la presentación de este primer número. Para NOTAS es una gran alegría que un Centro de EPA más se una a esta cadena comunicativa de publicaciones de adultos/as. Bienvenidos.

**SOMOS: Revista de desarrollo y educación popular**  
 Primavera 2005 Nº 7.  
 Entreculturas- Fundación para la educación y el  
 desarrollo de los pueblos. C/ Aranda, 3. Madrid 28006

En este nº se tratan una serie muy interesante de experiencias, investigaciones y artículos con el eje temático de la coeducación. Algunos trabajos, como "Promoción de la equidad de género en las escuelas rurales de Quispicanchi, Cusco, Perú", así como, "El enfoque de género en el desarrollo", son de un gran valor e interés para la Educación de Adultos/as.



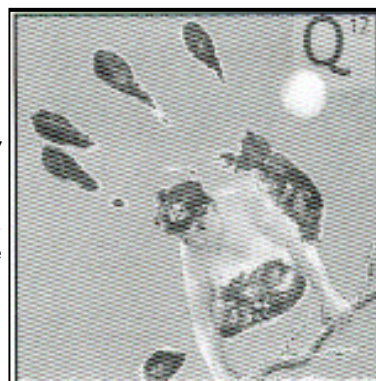
**LA COLONIAL - Revista Cultural**  
 Nº1 Primavera 2005 - CEPA "Mariano José de  
 Larra" Plaza Raso Rodela, 6 - Pinto (Madrid) 28320



Surge este primer nº de "La Colonial", una nueva publicación que se une al ya amplio catálogo de las que se hacen en los CEPAs de Madrid. El sumario es amplio y sugestivo, y trata temas como la historia, la literatura, el IV Centenario de El Quijote, el deporte, las excursiones y las actividades culturales y educativas desarrolladas por el Centro. ¡Feliz nacimiento!.

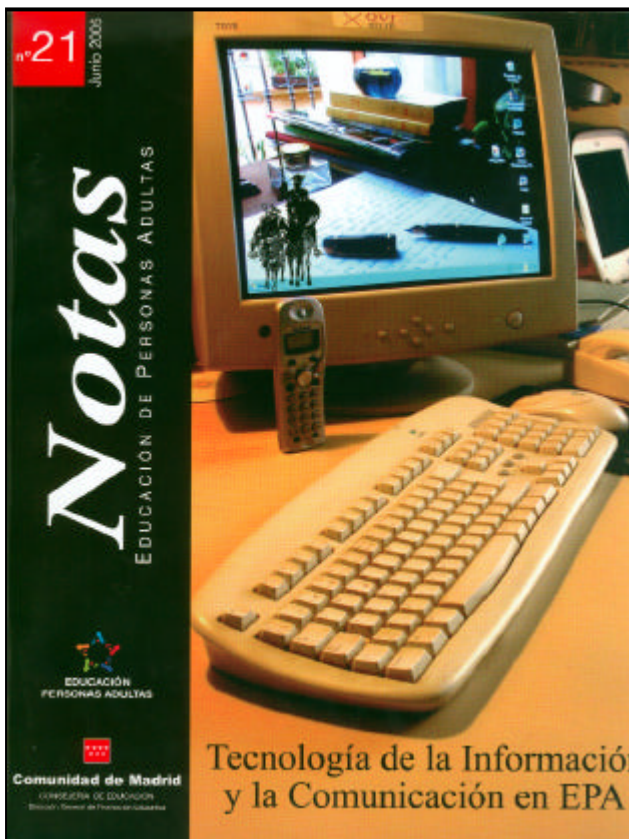
**QUADERNS D'EDUCACIÓ CONTÍNUA**  
 Nº12 Primavera 2005  
 Centre de Recursos i Educació Contínua .  
 C/. Noguera, 10 - 46800 Xàtiva - Valencia

Esta nueva entrega, en lengua valenciana, se desarrollan temas sobre los Planes territoriales, desarrollo local y formación de personas adultas, entre otros. Destacamos entre ellos: "Sobre desarrollo local y nuevos yacimientos de empleo".





# CÓMO PUBLICAR EN "NOTAS"



La revista *Notas* es un espacio de encuentro y reflexión sobre la Educación de Personas Adultas en sus aspectos teóricos, metodológicos y prácticos. Quienes deseen colaborar en ella han de enviar sus artículos según estos criterios:

- Las colaboraciones deberán ser aceptadas por el Equipo de Redacción y la Dirección de la Revista.

- Las opiniones expresadas en los artículos serán responsabilidad exclusiva de los autores.

- Los artículos se presentarán impresos por una sola cara, a doble espacio, en DIN-A4. A ser posible, en procesador de texto Word para Windows, con una extensión máxima de 7 hojas.

- En los artículos debe aparecer el nombre y apellidos, así como el centro de estudio o trabajo y cargo de los autores y el teléfono de contacto.

Las colaboraciones serán remitidas a:

**Centro Regional de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid (CREPA)**  
C/ General Ricardos, 179-bis / 28025 Madrid  
crepa@mad.servicom.es

## VII ESCUELA DE VERANO DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS 29 y 30 de junio de 2005

### "La literatura como profeta de la ciencia: Einstein y El Quijote"

#### PROGRAMA

#### Día 29 de junio

9.00-9.30	Entrega de documentación
9.30-9.45	Inauguración oficial de la <b>VII Escuela de Verano</b>
9.45-10.55	Ponencia Primera: <i>Los avances en Biología molecular, su repercusión en la Biomedicina y su influencia en la población adulta.</i> Margarita Salas Académica de la Lengua, investigadora del CSIC
11.05-12.15	Ponencia Segunda: <i>El Quijote y la libertad.</i> Antonio Rey Hazas Catedrático del Dpto. de Filología Española de la UAM
12.15-13.00	Descanso
13.00-13.40	Comunicaciones A: 10 proyectos o experiencias
13.50-14.30	Comunicaciones B: 10 proyectos o experiencias
14.30-17.00	Tiempo para la comida
17.00-19.00	Grupos temáticos (cinco conferencias-coloquio): Ámbitos: Ciencias, Letras, Tecnología, Formación Laboral e Interculturalidad.
19.15-20.30	Actividad recreativo-cultural

#### Día 30 de junio

9.00-10.30	Ponencia Tercera: <i>Cómo se hace la ciencia y cómo se comportan los científicos.</i> Joaquín Fernández Pérez Catedrático: Facultad de C. Biológicas de UCM
11.15-13.45	Talleres Didácticos: 15 actividades
13.45	Clausura oficial y vino de despedida



# Notas

EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

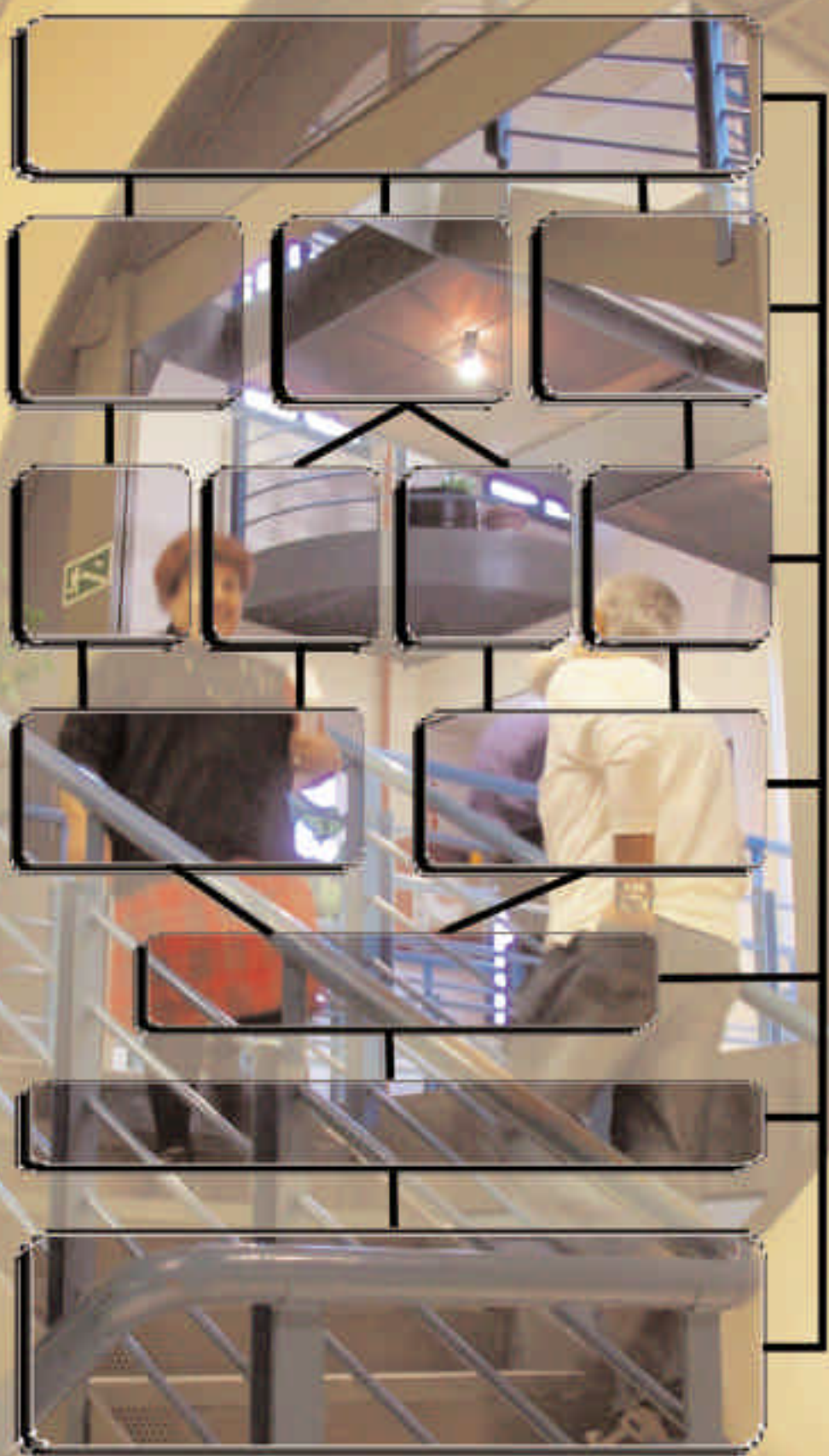


EDUCACIÓN  
PERSONAS ADULTAS



Comunidad de Madrid

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
Dirección General de Promoción Educativa



## Organización de los Centros de EPA



# Notas

## Educación de Personas Adultas

### Directora:

María Victoria Reyzábal  
Subdirectora General de Atención a la Diversidad y Educación Permanente

### Consejo Asesor:

Consuelo Pérez, Florentino Sanz, Julio Lancho y Joaquín García Carrasco

### Equipo de Redacción:

José Luis Pérez y Manuel Rasero

### Colaboradores:

Dolores Benavides, Francisco Cabrera, Pilar Blanco, Javier Ramos, Francisco López, Alicia Herranz, M<sup>o</sup> del Socorro del Fraile, Crispina Granados, Adela Medina, Eduardo Cabornero, Blanca García, Mercedes Mateos, Lourdes Pérez, Teresa H. Colmenarejo, M<sup>o</sup> Jesús Vals

### Gestión y administración:

Manuel Rasero

### Secretaría:

David López y Luis del Valle

### Cubierta:

Francisco Cabrera y José Luis Pérez *"Organigrama en movimiento"*

### Fotografías e Ilustraciones:

Han sido cedidas/realizadas por:

-OEI, CREPA, Ayuntamiento de Pozuelo de Alarcón

-Los CEPAs de:

Canillejas, Villarejo de Salvanés, Torres de la Alameda - Aula

Los Santos de la Humosa, Vallecas, Entrevías

-Mercedes Mateos

### Maquetación:

David López y José Luis Pérez

### Edita:

Comunidad de Madrid. Consejería de Educación  
Dirección General de Promoción Educativa  
Centro Regional de Educación de Personas Adultas  
C/ General Ricardos 179-bis, 28025 MADRID  
Teléfono: 91 461 47 04 / Fax: 91 461 42 19  
Correo electrónico: crepa@madrid.org

### Impresión:

SODEGRAF S.A.  
Depósito Legal: M-6358-1998  
I.S.S.N.: 1577-3019

Tirada: 3.500 ejemplares

Edición: 12/2005

Esta revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos firmados

# EDITORIAL

Aparece un número más de nuestra publicación iniciando una nueva andadura del Centro Regional, en el que se incorporan nuevas personas al equipo. La revista continúa siendo el cuaderno de bitácora que recoge las inquietudes, reflexiones, experiencias y noticias que circundan la Educación de Personas Adultas y pretende llegar a convertirse en el faro que ayude a iluminar periódicamente nuestra travesía diaria en las aulas.

A lo largo del Monográfico de este número 22 de NOTAS, se analizará la organización de los Centros de EPA mediante los artículos en los que se recogen aportaciones de gran interés para la vida de los mismos, como son los nuevos modelos de gestión de centros, la organización y calidad educativa, el asesoramiento y la evaluación de la inspección, la metodología adaptada a las actuales realidades educativas y sociales, la orientación, el papel del claustro y de los departamentos, la representación de los alumnos y de los municipios, o los planes de mejora. Es un recorrido breve, pero intenso, alrededor del marco estructural de los centros, de sus posibilidades de gestión, de actuación educativa y de optimización de recursos.

Un mismo hilo conductor guía este monográfico: la mejora de la calidad para toda la comunidad educativa, en sus aspectos personales, ambientales, funcionales y organizativos. Nos hacemos eco de algunas citas de M<sup>ª</sup> Antonia Casanova que glosa en uno de los artículos que aparece en este número de la revista y que resumen, certeramente, el concepto de calidad educativa: *"el mejoramiento progresivo, aun cuando no haya habido ningún fallo". "En este sentido, entendemos la calidad como un concepto dinámico, nunca alcanzado totalmente, que nos sirve de "utopía" para avanzar indefinidamente hacia metas cada día mejores"*.

Aunque el curso lleva ya unos meses en marcha, desde el CREPA no perdemos de vista la perspectiva de nuestro cometido: una acción sostenida, una labor de servicio y apoyo, donde la colaboración y la participación de los centros y de los profesionales implicados en la Educación de Personas Adultas debe jugar un papel esencial, tanto en lo referente a la creación de recursos como a la innovación y el desarrollo permanente, sin olvidar el rumbo que debe conducir nuestra línea de trabajo: la consecución de una sociedad más culta, porque así será una sociedad más democrática y más libre.

Este es el ámbito en el que debemos concebir el trabajo del CREPA, en el que se abre un nuevo periodo de consolidación y progreso que no busca la ruptura sino la continuidad y la mejora, a partir de los logros ya conseguidos. Aumenta la plantilla y se plantean nuevos retos que se traducen en proyectos y planes de actuación, de cara a los centros, a los profesionales de la EPA y, en definitiva, al propio alumnado. El Centro Regional se propone, para este curso 2005-2006, lograr un apoyo efectivo a las acciones y programas relacionados con la EPA, fomentando propuestas e intercambios de experiencias constructivos, surgidos del ámbito educativo de las personas adultas, y potenciar la publicación de documentos y materiales curriculares. Somos conscientes de la importancia que tiene promover la investigación y la innovación pedagógica, especialmente referida al currículo y del necesario impulso que debemos aportar para la utilización de los recursos y las instalaciones del CREPA. Con ese fin se han puesto en marcha cinco amplias Áreas de trabajo, que tratan de poner en práctica y de llevar a buen puerto los objetivos propuestos en el CREPA: El área de información y asesoramiento técnico; el servicio de documentación; el área de investigación e innovación; un nuevo sistema de comunicación con los centros y de gestión de los grupos de encuentro educativos y socioculturales; y por fin, el departamento de publicaciones.

Para finalizar, y como decíamos al principio, la Educación de Personas Adultas es un proyecto que comparte toda la comunidad educativa. Y en esta participación se basa el Centro Regional. Trabajar juntos, como se dice en la introducción del Memorandum sobre el aprendizaje permanente, para llevar a la práctica el aprendizaje a lo largo de la vida es la mejor manera de construir una sociedad integradora que ofrezca a todos las mismas oportunidades; es un medio indispensable para transformar el proceso pedagógico y formativo; es, en definitiva, un método para lograr un nivel educativo y una superación personal y social más alta que anime a los ciudadanos a participar activamente en todas las esferas de la vida pública moderna.



# SUMARIO

## 3 Editorial

## 5 Entrevista

Francisco Piñón. Secretario General de la OEI, *María Victoria Reyzábal*

## 11 La Firma

La educación permanente en un mundo globalizado, *María Victoria Reyzábal*

## 15 Saber Más

La Educación de Personas Adultas: DAT Madrid-Sur, *M<sup>º</sup> Jesús Martínez Cabeza*

Taller de "Saber Más" en el Centro de Día de Mujeres, *Ana Ayllón y Pilar Sierra*

## 20 Experiencias

Actividad interdisciplinar de Ciencias Naturales y Matemáticas en la Casa de Campo, *Jesús Martín Motrel y Ruth Martín Escanilla*

Raíces y memoria de la escuela y cultura de "Los Santos de la Humosa", *María Vico Balboa*

## 31

### Monográfico: Organización de los Centros de EPA

32 Organización y calidad educativa en los Centros de EPA, *M<sup>º</sup> Antonia Casanova*

36 Organización de un Centro de EPA. Algunos elementos para la reflexión, *Consuelo Pérez López*

38 Los Centros de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid vistos desde la inspección, *Juan Brotat Ester*

41 La oferta formativa de los CEPAs ante las nuevas realidades, *Alicia Herranz Herranz*

47 La práctica orientadora en un Centro de EPA, *Miguel Ángel Martínez*

51 El Claustro de profesores como equipo de trabajo, *Jesús Amores López y M<sup>º</sup> Paz Sanz Alcaraz*

53 Los Departamentos como Órganos de gestión en un CEPA, *Miguel Molina Martínez*

55 Representación de los alumnos en un modelo de gestión democrática,  
*Eduardo Cabornero Martínez*

59 La representación de los municipios en los Consejos de Centro de los CEPAs. Una experiencia de participación, *M<sup>º</sup> Jesús Castillo*

62 Evaluación y planes de mejora, *Miguel López Mojarro*

67 La organización de un Centro Comarcal Mancomunado: CEPA Villarejo de Salvanes,  
*Francisco Jiménez Juarros*

## 73 Claraboya. En otros países:

Uruguay: la capacitación para el trabajo, un instrumento útil para enfrentar la crisis,  
*Sergio González Núñez*

## 76 Claraboya. En Madrid:

Centro de EPA "Canillejas": con mucha historia, *Luis-Ignacio Francisco Fuente*

## 79 Noticias

## 82 Direcciones de Internet - Legislación

## 83 Libros

## 86 Revistas

## 87 Cómo publicar en la revista *Notas*

## Francisco Piñón

### Secretario General de la OEI

**F**rancisco Piñón ha sido Director Nacional de Cooperación Internacional del Ministerio de Cultura y Educación argentino. Desde 1999 es Secretario General de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Fue reelegido, por unanimidad, para el período 2003-2006 en la IX Reunión Ordinaria de la Asamblea General.

Creada en 1949 para fomentar la cooperación y el desarrollo de la educación, la ciencia y la cultura entre los países iberoamericanos, la OEI es un organismo internacional de carácter gubernamental, con veintinueve Estados Miembros pertenecientes a los países iberoamericanos. La sede central de su Secretaría General está en Madrid.

*MVR.- Disponiendo de un profundo conocimiento de la realidad iberoamericana y europea, ha manifestado Ud. en alguna ocasión que la sociedad del conocimiento no tiene un rostro definido. ¿Hacia donde se encamina ese modelo de sociedad?*

FP.- Hoy sabemos que desarrollo económico y social de nuestros pueblos depende crecientemente de la generación de nuevos conocimientos, así como de las innovaciones científicas y de sus aplicaciones tecnológicas. Sin embargo, la sociedad del conocimiento no tiene un único rostro —si bien éste generalmente se asimila con el de sus potencialidades. En realidad, presenta dos caras, puesto que produce, simultáneamente, efectos de igualdad y de más desigualdad, de mayor homogeneidad y



de mayor diferenciación -tanto globalmente como en el interior de las sociedades-. Esto es así, no sólo porque los países viven de modo desigual el ingreso a esta nueva sociedad, sino porque su expansión se produce en el marco de estructuras sociales y productivas consolidadas, que afectan a la velocidad de asimilación de los cambios tecnológicos, que a su vez depende del nivel de acceso a los mismos.

Pero además, esta brecha adquiere una particular dimensión en gran parte de Iberoamérica donde, fundamentalmente a partir de las políticas des-reguladoras de los años ochenta y noventa, lejos de generarse más igualdad e integración social, se ha provocado una ampliación de los sectores vulnerables y de los excluidos, una diferencia de oportunidades y una inestabilidad laboral -traducidos en un acceso desigual a servicios básicos como la educación, la salud, la protección social, etc.- De ahí la importancia, de tener presente que junto a esa sociedad del conocimiento coexiste una *sociedad del riesgo*, ante la cual, nuestros países tienen que definir estrategias de desarrollo inte-

grales, que contemplen los problemas de inclusión, y desafíos como la deuda externa, la privatización o el gasto público, conjuntamente con aquellos vinculados con la generación de conocimiento y el acceso a las nuevas tecnologías.

*MVR.- ¿Cómo deben orientarse los avances del conocimiento para disminuir la brecha existente entre los países desarrollados y los que intentan superar su desfavorecida situación?*

FP.- La OEI promueve un enfoque social de la ciencia y la tecnología (CTS+I). En este sentido, pensamos que la región iberoamericana requiere un nuevo contrato social para el desarrollo científico, orientado hacia dos objetivos prioritarios e interdependientes: por un lado, el sistema de ciencia-tecnología debe abrirse a las sensibilidades sociales y a la participación pública; por otro, debe reorientarse decididamente hacia el crecimiento económico. Por ello, buena parte de nuestros esfuerzos se centran en promover la consolidación de sistemas integrales de innovación tecnológica en la región, con el objeto de garantizar la interrelación efectiva entre la universidad, el gobierno, el mundo empresarial, las instituciones financieras, y la ciudadanía. Paralelamente, otro aspecto fundamental de nuestra labor se refiere a fortalecer la cooperación científica y tecnológica entre las distintas regiones -con particular atención a la cooperación *sur-sur*-, y a enmarcar la misma en los distintos procesos de integración regional que se vienen desarrollando en la región.

Por otra parte, la propuesta de construcción del espacio iberoamericano del conocimiento -aprobada recientemente en Salamanca en la XV Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno-, a partir de un espacio común de educación superior e investigación, viene a fortalecer esta estrategia, puesto que hace propio el desafío de renovar el pensamiento iberoamericano -generando espacios de reflexión, de intercambio y de producción con una perspectiva común- y de explorar nuevas vías para el desarrollo que incorporen los procesos de transformación de nuestras sociedades.

*MVR.- ¿Qué características debe tener la actual revolución tecnológica para que repercuta en la mejora de las condiciones de vida de la población, en especial de las regiones más desfavorecidas?*

FP.- Existen numerosas iniciativas a nivel mundial -todas ellas valiosas- que apuntan a resolver de distinta forma la creciente brecha digital: desde el desarrollo de software libre, hasta los recientes esfuerzos por situar en el mercado ordenadores de bajo coste, por debajo de los 100 US\$. Sin embargo, la revolución tecnológica no puede entenderse como la simple incorporación o acumulación de

un mayor número de máquinas y sistemas de información y comunicación. Es más, la innovación en nuestros países no debe -ni puede- imitar las innovaciones del Norte. En este sentido, existe consenso en que, en las condiciones que conllevan los estilos de desarrollo emergentes, vinculados fuertemente a la expansión del conocimiento, el énfasis debe residir en una innovación de carácter social (educativa, sanitaria, etc...) de fuerte impacto a medio y largo plazo.

*MVR.-En la realidad socioeconómica y heterogénea actual, ¿qué papel desempeña la OEI trabajando en ámbitos tan complejos como la educación, la ciencia y la cultura?*

FP.- Desde la OEI consideramos que las políticas de desarrollo internacional descansan en buena medida en el fortalecimiento de los sistemas educativos, científicos y culturales. No cabe duda de que la cooperación internacional cuenta con un escenario de actuación central en estos ámbitos, toda vez que se vinculan con el impulso de políticas que favorecen la cohesión social. En el caso específico de la OEI, tratamos siempre -a través de nuestra acción de cooperación- que las iniciativas que ponemos en marcha estén estrechamente ligadas a los planes de desarrollo definidos en terreno. Esta práctica nos permite actuar a partir de una detección de demandas más pertinente y a través del acompañamiento a los procesos que impulsan los propios países. Creemos firmemente que el papel de la cooperación internacional -y específicamente de la cooperación multilateral- tiene su razón de ser en cuanto a la capacidad de movilizar recursos y herramientas de apoyo a los esfuerzos nacionales y, en ningún caso, sustituir la propia acción de los gobiernos.

*MVR.- ¿Qué perfiles señalaría para la educación del S.XXI, de modo que actúe como motor de integración y cambio social?*

FP.- Debemos partir del concepto de educación adoptado en Jomtiem y ratificado en Dakar, aspirando a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje para todos y a lo largo de toda la vida. En otras palabras, debemos considerar la educación básica de calidad como un derecho humano fundamental, lo que nos lleva necesariamente a promover políticas educativas que incluyan medidas de equidad, y estén encaminadas a

**Es importante tener presente que junto a la sociedad del conocimiento coexiste una *sociedad del riesgo*, ante la cual, nuestros países tienen que definir estrategias de desarrollo integrales, que contemplen los problemas de inclusión, y desafíos como la deuda externa, la privatización o el gasto público, conjuntamente con aquellos vinculados con la generación de conocimiento y el acceso a las nuevas tecnologías.**

todo el colectivo escolar para lograr el desarrollo pleno de su vida social, laboral y familiar. En este sentido, la OEI apuesta decididamente por una educación inclusiva desde los niveles iniciales. Para ello, son necesarios ajustes tanto a nivel macro, desde el mismo diseño del sistema educativo y del currículo, como a nivel micro, es decir en lo que al contexto de la escuela y del aula se refiere, de forma que constituyan comunidades efectivas de aprendizaje.

En concreto -y de forma prioritaria- debemos mejorar la competencia profesional y la consideración social del docente; debemos fortalecer los sistemas de evaluación interna y externa del sistema educativo -asegurando mayor calidad y equidad-; debemos garantizar una mejor articulación entre la educación formal y no formal -intentando minimizar las desigualdades sociales que se generan en el sistema.

En definitiva, la Iberoamérica del siglo XXI requiere un compromiso político y social con la educación, que ofrezca una segunda oportunidad para aquellos colectivos que no tuvieron acceso a la educación a la edad que les hubiera correspondido, o que han abandonado o han sido excluidos del sistema educativo.

*MVR.- El alto porcentaje de abandono escolar en los últimos niveles de la educación básica, ¿influye significativamente en la persistencia de bolsas de pobreza y marginación en Iberoamérica?*

FP.- Sin duda. Latinoamericana ostenta ese triste

récord de ser la región más inequitativa de la tierra. Por supuesto, el mayor porcentaje de abandono y fracaso escolar en la educación básica se da entre los sectores más desfavorecidos. Abandono y fracaso escolar se traducen en analfabetismo, y éste en desintegración social y laboral. Así se alimenta el círculo de la pobreza, fomentando la exclusión de los ya excluidos -fuera por razones de pertenencia a etnia, por habitar en zonas marginales de las grandes ciudades o zonas rurales

remotas, por discapacidad, o por su situación socio-económica. En realidad, es ese círculo de la exclusión el que conlleva la situación de extrema pobreza.

**La revolución tecnológica no puede entenderse como la simple incorporación o acumulación de un mayor número de máquinas y sistemas de información y comunicación. Es más, la innovación en nuestros países no debe -ni puede- imitar las innovaciones del Norte.**

Para nosotros en la OEI, es imposible disociar la calidad de la educación de su equidad, inclusión y atención a la diversidad. De ahí el énfasis de nuestra programación en la promoción de políticas educativas inclusivas, "para

todos". De ahí también, nuestro decidido apoyo a los países que están promoviendo la educación desde la primera infancia, como factor importante de corrección de desigualdades sociales; así como a programas de capacitación e inserción laboral para jóvenes excluidos del sistema educativo que incluyan componentes para fortalecer su liderazgo, participación ciudadana y sentido crítico de su existencia.

*MVR.- ¿Suponen los PAEBA un modelo de cooperación al desarrollo de características éticas diferentes a las tradicionales "ayudas" procedentes del primer mundo?*

FP.- El modelo PAEBA ha tratado siempre de insertarse en lógicas focalizadas y sostenibles de fortalecimiento institucional; así lo indican las diversas

evaluaciones realizadas. Es una satisfacción comprobar que, a diferencia de algunos programas de cooperación de carácter coyuntural, los resultados y procesos vinculados a la alfabetización de adultos se mantienen en

el tiempo una vez ha finalizado el apoyo de la cooperación internacional. En este sentido, quizá sí se puede afirmar que el modelo PAEBA cuenta con características interesantes a tener en cuenta a la hora de diseñar acciones de desarrollo social y educativo. Destacaré, por ejemplo, la importancia que se da en este tipo de programas al fortalecimiento de las unidades nacionales de apoyo a la educación de adultos; pieza clave no sólo para el éxito del proyecto sino, también, para garantizar la





permanencia de sus efectos. Pero no quisiera dejar de mencionar que la reciente Cumbre de Salamanca recogió en su Declaración Final la conveniencia de poner en marcha un Plan Iberoamericano de Alfabetización. La concreción de este mandato implica poner en diálogo los diferentes modelos de cooperación que se vienen desarrollando en la región, entre los que se encuentra -por supuesto- el modelo PAEBA.

*MVR.- La presencia de mujeres en el desarrollo de los PAEBA ¿repercute en la disminución del abandono escolar de niños y adolescentes?*

FP.- Hoy nadie discute que el éxito de las políticas de desarrollo descansa en gran medida en la necesidad de tener en cuenta la variable de género. Estamos además hablando de espacios socioeconómicos donde el papel de la mujer -en muchas ocasiones, al frente de familias de carácter monoparental- tiene un carácter estratégico. Considero por ello que su presencia activa en el desarrollo de los programas de alfabetización resulta clave tanto en términos de equidad de género, como en lo que afecta al desarrollo y aprendizaje de sus hijos, de hecho cuando se les pregunta sobre los efectos positivos del programa, todas coinciden en destacar en primer término la posibilidad de apoyar a sus hijos en las tareas escolares, junto con la elevación de su autoestima. En cualquier caso está comprobado que los hijos de madres alfabetizadas están o estarán alfabetizados. Por otra parte son las que ofrecen mayores tasas de retención y de éxito en los PAEBAS.

En varios de los programas en marcha, desde la OEI estamos incorporando algunos componentes de formación complementaria, orientados a la capacitación de madres de bajos recursos en técnicas de apoyo a la educación de la primera infancia. Asimismo, estamos ejecutando un programa de alfabetización de mujeres adultas en la zona

norte de Colombia, con el apoyo de la Comunidad de Madrid.

**Desde la OEI consideramos que las políticas de desarrollo internacional descansan en buena medida en el fortalecimiento de los sistemas educativos, científicos y culturales.**

*MVR.- ¿Actúan los PAEBA como elementos dinamizadores en zonas desfavorecidas tanto en el plano comunitario como institucional? La experiencia nicaragüense ¿es generalizable?*

FP.- Sin duda, el modelo PAEBA tiene un efecto movilizador indiscutible en el espacio comunitario de ejecución. Ello nos ha permitido construir propuestas de intervención complementarias en las áreas donde el PAEBA tiene presencia, tejido social y desarrollo institucional. Las evaluaciones realizadas también dan cuenta de los aspectos de aprendizaje que contienen estas experiencias, si bien creo que hay que ser muy cuidadoso para evitar un tipo de "replicabilidad mecánica". Aun cuando sus elementos metodológicos y de contenido son útiles para nuevos diseños, han de ser muy bien estudiadas las características específicas de cada contexto antes de proceder a su implementación. No cabe duda de que la experiencia nicaragüense, por ejemplo, ha servido de modelo para actuaciones posteriores pero, insisto, la contextualización del nuevo programa ha de partir de un estudio profundo de la demanda y de un análisis detallado de las condiciones de desarrollo en términos de recursos y de diversidad de actores en juego.

*MVR.- ¿Qué importancia tiene la educación a distancia mediante la radio y las aulas Mentor en regiones con dificultades de acceso, tan frecuentes en Iberoamérica?*

FP.- Con carácter general, la educación a distancia es una modalidad que permite extender el conocimiento a mujeres y hombres que, por circunstancias personales, geográficas, laborales o sociales, no pueden seguir enseñanzas en régimen presencial. A través de ella podemos garantizar el derecho a la educación a más personas, con metodologías didácticas flexibles y adecuadas a sus intereses y necesidades, así



como con mejores niveles de agilidad y eficiencia.

Además, en el caso de las aulas Mentor, se favorece una mayor socialización en la utilización de las tecnologías de la información y comunicación por aquellos que, por motivos socioeconómi-

**Debemos partir del concepto de educación adoptado en Jomtiem y ratificado en Dakar, aspirando a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje para todos y a lo largo de toda la vida.**

cos, estarían excluidos del acceso a ellas, sirviendo, con ello, para contribuir a paliar la denominada brecha digital.

*MVR.- ¿Cuál es el papel de las organizaciones sectoriales, comunitarias y ONG en la implantación y consolidación de los avances producidos?*

FP.- Existe un consenso creciente, en el ámbito de la cooperación internacional, en el sentido de que la alianza de actores es un elemento clave de la ayuda internacional al desarrollo. Algunos especialistas introducen esta variable como elemento central de la coherencia de políticas de desarrollo. No cabe duda de que la participación de la sociedad civil -en sus diferentes expresiones- suma de forma significativa a esta deseable coherencia. En este sentido, su papel en el diseño e implementación de políticas públicas abiertas, transparentes y participativas es un seña de identidad de los nuevos estilos y modelos de cooperación internacional. Iberoamérica no es ajena a este proceso, toda vez que el "tercer sector" cuenta con una importante implantación y una razonable capacidad de influencia. Cabe recordar que, de forma previa a la Cumbre de Salamanca, se celebró por primera vez un foro iberoamericano de la sociedad civil, lo que demuestra el interés de que el sistema de cooperación iberoamericana actúe cada vez más de forma integrada, con pleno respeto a las posiciones y autonomía de cada parte.

*MVR.- En la Conferencia Iberoamericana de Educación celebrada recientemente en Toledo se trabajó en el desarrollo de un Pacto por la Educación ¿Cuáles deberían ser, en su opinión, las líneas básicas de ese pacto?*

FP.- El Pacto Iberoamericano por la Educación hunde sus raíces en años de trabajo de la cooperación educativa de carácter multilateral. Digamos que es, al mismo tiempo, punto de llegada y de partida de un proceso que trata de situar -o de

"resituarse"- la importancia central de la educación en la agenda política. Se trata, de igual modo, de resignificar la importancia de lo multilateral en las políticas de desarrollo en Iberoamérica. Esta idea cobra en Toledo una especial relevancia a partir de su vinculación con un instrumento de cooperación que abre posibilidades de movilizar recursos orientados a las políticas y programas educativos. Me estoy refiriendo, ciertamente, al canje de deuda por educación. Aun siendo plenamente conscientes de la naturaleza bilateral de este instrumento, los ministros de educación de la región analizaron la oportunidad y conveniencia de que su aplicación contara, eventualmente, con el diseño de propuestas de cobertura multilateral, en las que el sector educativo tuviera la posibilidad de influir en la orientación del destino del gasto y contribuir a mejorar la pertinencia de los programas a ejecutar. Como mero ejemplo, cabe pensar en la posibilidad de que el mencionado Plan Iberoamericano de Alfabetización pudiera ser beneficiario de este tipo de mecanismos, en una lógica de coope-

**Debemos mejorar la competencia profesional y la consideración social del docente; debemos fortalecer los sistemas de evaluación interna y externa del sistema educativo -asegurando mayor calidad y equidad-; debemos garantizar una mejor articulación entre la educación formal y no formal -intentando minimizar las desigualdades sociales que se generan en el sistema.**

ración multilateral iberoamericana.

*MVR.- La formación es considerada por Usted como uno de los elementos indispensables para el éxito de los programas con población adulta desfavorecida ¿Cuáles cree que deben ser los rasgos más relevantes de los docentes implicados en la Educación de Personas Adultas (EPA)? ¿Son válidos para el profesorado de nuestros centros?*

FP.- Existe una amplia coincidencia al considerar que la formación del profesorado es uno de los factores más directamente relacionados con la mejora de la calidad de la educación. Así mismo, somos muchos los que compartimos la certeza de que en Iberoamérica aun queda mucho por hacer al respecto, lo cual cobra especial relieve cuando nos referimos a la acción educativa con colectivos diferenciados de los típicamente escolares.

Los docentes que se desempeñan con adultos

**En varios de los programas en marcha, desde la OEI estamos incorporando algunos componentes de formación complementaria, orientados a la capacitación de madres de bajos recursos en técnicas de apoyo a la educación de la primera infancia. Asimismo, estamos ejecutando un programa de alfabetización de mujeres adultas en la zona norte de Colombia, con el apoyo de la Comunidad de Madrid.**

desfavorecidos, además de una especial actitud y sensibilidad social, deben contar con recursos metodológicos y didácticos especializados: sobre las motivaciones e intereses de los adultos en relación con sus procesos de aprendizaje, sobre estrategias a desarrollar en la interacción con ellos, sobre desarrollos curriculares en los que prevalezcan aprendizajes significativos y socialmente válidos, sobre organización del proceso educativo bajo criterios de flexibilidad y modularidad y, en fin, sobre itinerarios diversificados y alternativos orientados hacia variados objetivos de desarrollo personal, social o laboral.

Son rasgos definitorios de unas actitudes y unas competencias profesionales que bien pueden ser extrapolables a diferentes contextos, tanto Iberoamericanos como españoles. Ejemplo de ello es que muchos educadores de adultos de centros de la Comunidad de Madrid tienen como alumnos a ciudadanos procedentes de América,

*MVR.- ¿Cree que sería positivo el intercambio de experiencias y la ampliación de la comunicación entre el profesorado de EPA y los profesionales de los PAEBAS?*

FP.- No solo creo que sea positivo, sino, más aun, que desde la OEI lo hemos propiciado y obtenido con ello muy buenos resultados.

Desde el comienzo de los PAEBAS, allá a principios de los años noventa, bien en territorio americano como en España, además del trabajo conjunto de expertos y gestores, han sido frecuentes los diálogos e intercambios de experiencias entre docentes, es más, creo que estos han producido siempre aportaciones de especial valor y los mejores ejemplos de variedad y riqueza sobre las posibilidades y realidad de estos programas, así como excelentes propuestas para transferir a la práctica docente y mejorar con ello su calidad.

El papel del docente en educación de personas adultas cuenta con una importancia singular, sien-

do común que por su implicación con la realidad, así como por sus motivaciones, experiencias y cualificación, el diálogo y el intercambio de experiencias sea especialmente rico y valioso, por lo que la interacción directa es decididamente aconsejable.

*MVR.- ¿Nos puede valorar, aunque sea brevemente, los resultados de la Cumbre de Jefes de Estado celebrada recientemente en Salamanca?*

FP.- Como se ha venido mencionando en distintos foros y artículos de opinión, la Cumbre de Salamanca ha constituido un hito en el proceso de articulación del sistema de Cumbres. Contamos hoy con una Secretaría General Iberoamericana que, entre sus distintos roles, tiene como tarea central la de dar impulso político al sistema iberoamericano y mejorar los mecanismos de coordinación entre los distintos actores que operan en el mismo. Como es conocido, la personalidad y experiencia contrastada de su titular -Enrique Iglesias- es un elemento clave de confianza en que este proceso cuenta con las mejores perspectivas. Para la OEI, por supuesto, este momento político implica un reto en el sentido de incrementar los niveles de calidad y pertinencia de la acción de cooperación iberoamericana. No olvidemos que la OEI es el organismo decano del sistema -con cincuenta y seis años de vida- por lo que entendemos que su experiencia y despliegue territorial en América Latina debe contribuir al propósito común de construcción del sistema de Cumbres. Entre los diversos temas que la Declaración de Salamanca recoge, hay varios que se vinculan directamente con nuestros espacios de trabajo. Me refiero, de forma sumaria, a la puesta en marcha del Espacio Iberoamericano del Conocimiento; al desarrollo de la iniciativa de canje de deuda por educación; a la concreción de la Carta Cultural Iberoamericana; y al diseño de un Plan Iberoamericano abocado a la erradicación del analfabetismo en América Latina. La XVI Cumbre Iberoamérica, que tendrá lugar en 2006 en Uruguay, será el momento de ratificación de estos temas y de consolidación del proceso abierto en Salamanca.

**El papel del docente en educación de personas adultas cuenta con una importancia singular, siendo común que por su implicación con la realidad, así como por sus motivaciones, experiencias y cualificación, el diálogo y el intercambio de experiencias sea especialmente rico y valioso.**

## La educación permanente en un mundo globalizado

*M<sup>a</sup> Victoria Reyzábal*

*Subdirectora General de Atención a la Diversidad y Educación Permanente (Madrid)*

Vivimos en un mundo globalizado en el que las relaciones económicas, políticas y culturales afectan a todos los individuos, y a gran velocidad debido a los avances tecnológicos. Esta afirmación, presente en la mayoría de los análisis de la realidad sociocultural, debiera ser materia de reflexión, ya que, en el campo teórico, en la opinión pública, y de forma más rotunda en los colectivos alternativos, su contrario, la antiglobalización, se argumenta como salvaguarda de futuro frente a ésta, manteniendo una propuesta opuesta a sus planteamientos.

Para estos movimientos, la globalización es causa de todos los males de nuestro tiempo, y esa posición se hace evidente de forma continuada en los debates y posiciones éticas divergentes sobre la realidad del nuevo sistema de bloques, económico, que no ya político, que enfrenta, como estructuras complementarias, muchas veces dependientes, y otras en conflicto, las relaciones Norte-Sur y Oeste-Este.

Desde otro punto de vista, a partir de la defensa de la globalización como un fenómeno positivo al tiempo que necesario e imparable, se afirma que la aceptación de la existencia de un mundo globalizado es la única salida para solventar las desigualdades y desequilibrios locales, regionales, nacionales e internacionales. Pero, y especialmente en el debate sobre la repercusión del fenómeno en su dimensión internacional, la forma práctica del debate da lugar aún en mayor medida a replantear los juegos de interrelación entre el mantenimiento de la identidad local, cultura propia, y la globalización como propuesta de superación e interrelación entre las realidades particulares.

Sin embargo, la globalización no es algo nuevo; desde una perspectiva histórica aparece como un largo proceso que tiene sus orígenes y raíz en los grandes descubrimientos que posibilita-

ron la formación de los imperios coloniales. Todo el decurso histórico del occidente moderno y contemporáneo gira en torno a la ampliación de los espacios de influencia y poder europeos (y más tarde también norteamericanos) como respuesta a la demanda de progreso económico; tras los procesos de descolonización, especialmente a partir de la Segunda Guerra Mundial, las relaciones entre la metrópoli y las antiguas colonias, dependientes una de las otras y viceversa en muchos sentidos, dan lugar a fenómenos de vinculación económica, política y social transnacionales muy complejos que culminan en una nueva forma de dependencia en la que las interrelaciones y organización de ésta se mundializan antes incluso de que se haya producido la estabilización social y reordenación económica de la mayoría de las antiguas colonias e, incluso, de muchas de las metrópolis, dando lugar a nuestra actual situación de globalización parcial en la que algunos procesos han ido muy rápidos y están en pleno desarrollo, y otros, sin embargo, no se han iniciado siquiera, lo que provoca el desequilibrio que da lugar al debate.

Uno de los procesos que ha evolucionado muy rápidamente y se ha mundializado -que es quizá lo que distingue a nuestra época, lo que caracteriza la fase de globalización en la que vivimos-, es la posibilidad de uso de tecnologías que permiten la comunicación entre zonas e individuos muy distantes en tiempo real. El alcance social y político de tal efecto da lugar a muy profundos cambios que, sin embargo, pueden desestabilizar otros procesos necesarios en algunos ámbitos locales de forma descompensadora. La bondad del fenómeno en sí puede tornarse, de esta manera, amenaza en forma de control de la información, en una nueva especie de colonialismo y de imperio (poder).

A su vez, y en términos positivos, al mismo tiempo la posibilidad del intercambio y contacto a nivel



mundial, de zonas e individuos muy alejados entre sí y con problemas y percepciones muy distintas, podría tener como consecuencia la imbricación de culturas heterogéneas, mixtas, la comunicación e interrelación entre individuos alejados y no solamente en el espacio, ya que la tecnología podría permitir, entre otras cuestiones, la traducción simultánea de lenguas diferentes.

Sin embargo, la experiencia de los últimos años parece señalar que el proceso de globalización viene acompañado de una homogeneización, de una trivialización de contenidos. Los medios de comunicación actúan como agentes globalizadores, y esta valoración, que en principio no encierra ningún juicio de valor, puede conllevar, sin embargo, el calificativo de estandarizados, ya que, en su actuación, manifiestan una marcada tendencia al olvido de la diversidad en función de una finalidad no expresada pero sí intuida y temida por la mayoría.

La aldea global ha venido redefiniéndose, desde una perspectiva diacrónica, en sus dimensiones. Cada vez más pequeña y accesible en sus espacios gracias a la comunicación, pero al mismo tiempo cada vez más grande y lejana por el olvido que en esa comunicación presentan los contextos locales y personales.

En este campo, los avances tecnológicos ya no son significativos y parecen haber tocado techo por el momento en el dominio del medio natural; de hecho, las catástrofes naturales están demostrando la debilidad de nuestra pretendida capacidad de dominio sobre la climatología. La nueva tecnología tampoco parece considerar rentable dedicar importantes esfuerzos para facilitar los procesos de producción de alimentos o medicinas, materiales novedosos....; por el contrario, más parece que la investigación tecnológica está volcada y se dirige al desarrollo de materiales y técnicas relacionadas con la comunicación, en cuanto a la plasmación del mundo como imagen, y esto debiera ser analizado desde la perspectiva de la finalidad que pueda entrañar cuando, entre otras cosas, da lugar a una información multifacética, fragmentada y colorista pero con escasos contenidos y nimios valores éticos.

De hecho aunque existe un gran número de cadenas y canales de comunicación, todas las

noticias del día en nuestro globalizado occidente ofrecen las mismas imágenes y contenidos. La misma información y la misma ilustración de ésta pueden ser contempladas en Madrid, Tokio o México. La multiplicidad de canales y medios no implica, en este caso, pluralidad de enfoques, antes bien todo lo contrario.

La homogeneización de la comunicación a nivel planetario suele dar lugar además a algunos errores de interpretación por parte de los individuos a la hora de asimilar la información, de interiorizar y construir conceptos teóricos. Así mismo, y como consecuencia directa de la homogeneización informativa, los aprendizajes necesariamente se realizan de manera inconexa, configurándose imágenes mentales descontextualizadas que, en forma más o menos dirigida y a través de nuevas gramáticas que establecen normas decodificadoras generales, dirigen el proceso a una interpretación incompleta, y a veces sesgada, de la información recibida.

Estos elementos, y nuestra experiencia, demuestran que es necesario cuestionar la información que se transmite en un espacio globalizado, los canales por los que se distribuye, y la difusión del conocimiento, así como los valores que la sustentan. El sentido de la transmisión conceptual del mundo que ofrece la globalización de la información es además unidireccional (como no podía

ser menos en un juego de poder jerarquizado), y como efecto de esta transmisión unidireccional, surgen progresiva y notoriamente las nuevas ignorancias: el desconocimiento real de la diversidad, el miedo al otro, la ausencia de ética y la desvalorización del futuro en aras de un inmediateismo pueril.

Es preocupante reconocer la existencia de lo que son cada vez más profundos abismos entre los individuos que tienen acceso a los nuevos lenguajes y los que, por diversas causas, no tienen esa oportunidad; porque de tener acceso a los códigos de interpretación de las nuevas formas de transmisión del conocimiento depende la ampliación, y no sólo en número, de la alfabetización cultural, de la inserción social.

Estas nuevas ignorancias, y la dificultad para acceder a los nuevos lenguajes y soportes, profundizan la fuente de la incomunicación y de los conflictos en un plano mucho más cercano, en el plano de lo local y personal.

**Desde la Educación de Personas Adultas, tenemos la obligación de plantearnos el nuevo perfil del profesorado en el desarrollo y resolución de estos conflictos que en el plano local pueden generar otras ignorancias, pues como vemos, el proceso de globalización se acelera, y se amplían las facetas de la vida del individuo a las que afecta.**

Nosotros, desde la Educación de Personas Adultas, tenemos la obligación de plantearnos el nuevo perfil del profesorado en el desarrollo y resolución de estos conflictos que en el plano local pueden generar otras ignorancias, pues como vemos, el proceso de globalización se acelera y se amplían las facetas de la vida del individuo a las que afecta: formas de trabajo, comida, vestido, ocio, interrelación....

**Necesitamos viejas y nuevas herramientas para interpretar la realidad, local y global, para actuar y ser agentes activos en los cambiantes planos del conocimiento.**

La abundancia de información, el conocimiento al alcance de todos y en tiempo real es algo deseable y, además, irresistible para la curiosidad inherente al carácter humano, pero hay que considerar que no sólo existe un tiempo y una realidad, sino una perspectiva compleja, una ubicación subjetiva (cultural, social, etc.); por eso, resulta imprescindible valorar lo local para mantener la identidad en momentos de globalización, aunque de forma no excluyente, porque, de otro modo, se provocarían irremediablemente los cuatro nuevos tipos de ignorancia de las que hablaba Matsuura.

La afirmación de la identidad, individual y local, debería realizarse en contextos de comunicación participativa, de comunicación de saberes al alcance de todos, estableciendo contenidos y recursos que permitan alcanzar las competencias básicas y el manejo de las herramientas adecuadas, pudiendo así descodificar e interiorizar la abundante información procedente de lo global, que obviamente tiene también vertientes positivas y enriquecedoras del acervo cultural en el plano personal y colectivo.

Necesitamos viejas y nuevas herramientas para interpretar la realidad, local y global, para actuar y ser agentes activos en los cambiantes planos del conocimiento. Por eso, los Centros de Educación de Personas Adultas no pueden ser sólo centros de instrucción en lo sabido, pues ahora los lenguajes y contenidos, las certezas, son cuestionados de forma permanente y de manera rápida, porque una vez descritos, ya pueden haber quedado obsoletos.

Para el profesorado es imprescindible actualizarse con el fin de poder acceder y transmitir los nuevos saberes que permitan interactuar con la realidad, como personas, como profesionales y

como ciudadanos, y para adquirir destrezas y capacidades hay que situarse en el plano del movimiento continuo, de la disponibilidad para interiorizar, para construir un modelo mental, vital, dinámico. Es necesario formarse y aprender a lo largo de la vida porque ese aprendizaje dota de sentido a diferentes episodios existenciales, que en su secuencia necesitan de un proceso de racionalización.

Como profesionales, es importante adquirir y

desarrollar competencias que permitan a todos, a los que enseñan y a los que aprenden, diferenciar lo urgente de lo importante, la forma del fondo, la ficción y la realidad, lo emocional y lo racional.

En estos momentos, el mundo de la educación se halla en proceso de reflexión sobre las distintas facetas de la educación permanente, continua y global porque afecta a todos y en diferentes niveles: educación o instrucción, formación o capacitación. Por eso, y debido a la evolución que sufre nuestro mundo, a la carrera a la que nos sometemos como civilización hacia la sociedad del conocimiento, en la pasada década, la educación de personas adultas adquirió mayor importancia. La creciente conciencia de que para conseguir un mayor incremento del desarrollo económico y social, el capital humano, el sujeto, es primordial e imprescindible, ha fomentado en todos los países desarrollados un aumento de las oportunidades formativas ofrecidas a las personas adultas como educación permanente, a lo largo de toda la vida, así como un incremento de la calidad y efectividad de las mismas.

Fue a principios de los años setenta cuando se generalizó la noción de educación a lo largo de la vida de forma clara y universal (UNESCO, 1972; OCDE, 1973). Por primera vez se reconocía que la persona adulta tiene la necesidad de periodos de formación a lo largo de su existencia, y se delimitó más el concepto de educación permanente, a la vez que ésta adquiría una mayor dimensión.

Considerar todos los elementos que implica la educación a lo largo de la vida y la diversidad de necesidades a las que es necesario dar respuesta, así como los contextos tan heterogéneos en los que se desenvuelve la persona adulta, y las motivaciones que la dirigen, ha sido la clave que siempre ha

estado presente en todas las actuaciones que sobre educación de personas adultas ha desarrollado la Consejería de Educación desde que, en 1999, el MEC transfirió las competencias en esta materia.

Resulta fácil describir, a grandes rasgos, los objetivos que desde ese momento han presidido las actuaciones implementadas por la Consejería de Educación, y por tanto por la Dirección General de Promoción Educativa, en lo que al desarrollo de la Educación de Personas Adultas se refiere, que no son otros que garantizar que existan altos niveles de participación de la población adulta en todas las actividades de formación que cada curso se programan, garantizar el respeto a la igualdad de oportunidades de formación para los distintos subgrupos de población ofertando programas plurales de calidad y que cuenten con recursos eficientes y propiciar la constante actualización de los docentes, así como la mejora de las condiciones profesionales en las que desarrollan su actividad.

Con esta finalidad se crea el Centro Regional de Educación de Personas Adultas (CREPA) en el mismo Decreto 128/2001, por el que se establece el marco de actuación para la Educación de Personas Adultas en la Comunidad de Madrid

Desde su creación en el año 2000, el Centro Regional ha pretendido ser un referente para los profesionales de la educación de personas adultas. Desde el CREPA se han propiciado encuentros e intercambios de experiencias a través de la Escuela de Verano y la publicación de la revistas NOTAS, que de manera periódica ofrece a los profesionales de la educación de personas adultas un canal de comunicación y de intercambio de cuestiones propias de su campo de acción. La publicación de la revista NOTAS permite difundir el trabajo, la práctica cotidiana, la teoría y las reflexiones de los profesionales de la Educación de Adultos.

Desde el Centro Regional, actuando en cinco áreas de trabajo -información y asesoramiento, investigación e innovación, documentación, publicación, promoción de actividades y encuentros- se pretende contribuir al desarrollo de las prácticas innovadoras y de intercambio de experiencias que den respuesta a las nuevas realidades, y que sirvan para elaborar propuestas teóricas que puedan ser válidas en lo local y lo global: innovación en el uso de metodologías eficaces, incorporación de todas las posibilidades que ofrecen las mismas, empleo de nuevos recursos y materiales, ampliación de la oferta, etc.

Pero el Centro Regional no sustituye a otros organismos dedicados a la investigación o que

promueven la innovación, ya que nuestro trabajo se centra en la Educación de Adultos de la Comunidad de Madrid. Estamos a disposición de un colectivo específico formado por el profesorado de los centros de Educación de Personas Adultas, así como de las Entidades Subvencionadas o no, Universidades Populares, Escuelas Populares, departamentos de Facultades de Educación, Escuelas de Magisterio y Educación Social.

En el momento actual se está desarrollando una labor de reorganización del CREPA que esperamos abra nuevos caminos, nuevas actividades que lo impulsen como centro de recursos y refuerce sus contenidos y áreas de trabajo para dar un mejor servicio a cuantos profesionales, entidades, asociaciones e instituciones estén interesadas en la educación de adultos, ya sean estos de ámbito local, autonómico, europeo o iberoamericano. El CREPA debe ser un agente activo en la búsqueda de nuevas perspectivas de la Educación de Personas Adultas y de la difusión de prácticas innovadoras y elaboraciones teóricas que contribuyan a mejorar permanentemente la calidad educativa mediante:

- El afianzamiento del Centro Regional como centro de carácter singular encargado de potenciar y fomentar la innovación, la investigación, la formación e información entre los profesionales de los diversos sectores, formal y no formal, que trabajan en el ámbito de la educación de adultos.
- El mantenimiento y la consolidación de las anuales Escuelas de Verano de Educación de Adultos como espacios de reflexión, encuentro e intercambio de experiencias. Este año hemos celebrado la VII edición dedicada a *"La literatura como profeta de la ciencia: Einstein y El Quijote"*.
- La ampliación del fondo de documentación y publicaciones cuya finalidad es la consulta, el préstamo de materiales, la actualización, el intercambio de experiencias e información de los profesionales de las diferentes CCAA y distintos países, lo que constituiría la base de una futura biblioteca virtual.
- El mantenimiento de publicaciones propias que apoyen la labor del profesorado, como las ya existentes, cuya distribución es gratuita.

De todo lo anterior se desprende que el CREPA puede y debe cumplir una función esencial como ámbito de debate, enriquecimiento y comunicación inter-centros capaz de motivar hacia una mejora permanente de la educación de adultos en nuestra Comunidad.

## La Educación de Personas Adultas: DAT Madrid-Sur

*M<sup>a</sup> Jesús Martínez Cabeza*

*Asesora Técnica de EPA del Servicio de Unidad de Programas Educativos de la Dirección de Área Territorial de Madrid-Sur*

El ámbito de gestión de la Dirección de Área Territorial Madrid-Sur abarca una de las zonas más pobladas de nuestra Comunidad Autónoma.

Desde los años 60 existían en esta zona dos áreas con características socioeconómicas diferenciadas.

Por una parte, localidades como Getafe, Leganés, Alcorcón, etc., configuraban el denominado cinturón industrial de Madrid. Su creciente población, se debía, en esos años, a la procedente de las zonas castellano-manchega y andaluza.

Los pueblos como Aranjuez, Pinto, Humanes... por otra parte, dedicados fundamentalmente a actividades económicas relacionadas con el sector primario y con una población más estable y envejecida.

Estos perfiles diferenciados se han ido difuminando, dando paso a crecientes concentraciones urbanas cuya característica demográfica más significativa en la actualidad es la creciente presencia de inmigrantes procedentes de países extracomunitarios.

Estos cambios socioeconómicos tienen un reflejo cualitativo y cuantitativo en las demandas planteadas y en la composición del alumnado de los CEPAS.

### DATOS

La Dirección de Área Territorial Madrid-Sur cuenta en su ámbito de gestión con dieciséis

Centros de Educación de Personas Adultas:

- De ámbito local: *Alfar* (Alcorcón), *Paulo Freire* (Fuenlabrada), *Casa de la Cultura* (Getafe), *Rosalía de Castro* (Leganés), *Agustina de Aragón* (Móstoles), *Ramón y Cajal* (Parla), *Mariano José de Larra* (Pinto), *Hermanos Correa* (Valdemoro).

- De ámbito comarcal: *José Luis Sampedro*, *Mancomunidad del Suroeste*, *Navalcarnero* y *San Martín de Valdeiglesias*, cuyas sedes se encuentran en las localidades de Aranjuez, Griñón, Navalcarnero y San Martín de Valdeiglesias respectivamente.

- Centros de EPA con sede en Establecimientos Penitenciarios:

- *Dulce Chacón*: Centro Penitenciario Madrid VI (Aranjuez).

- *Alborada*: Centro Penitenciario Madrid IV (Navalcarnero).

- *Alonso Quijano*: Centro Penitenciario Madrid III (Valdemoro).

- Un Centro de titularidad municipal: *Ramón María del Valle Inclán* (Alcorcón).

- Cinco IES que imparten Educación Secundaria para Personas Adultas y/o Bachillerato en la modalidad a distancia: *El Pinar* (Alcorcón), *Altair* (Getafe), *Isaac Albéniz* (Leganés) -ESPAD y BAD-, *Dionisio Aguado* (Fuenlabrada) y *Benjamín Rúa* (Móstoles).

- Tres IES que ofertan Ciclos Formativos en la modalidad de distancia:





- *Al-Qadir* (Alcorcón), Gestión Administrativa.
- *Pablo Neruda* (Leganés), Gestión Comercial y Marketing.
- *Los Rosales* (Móstoles), Educación Infantil.

- Siete escuelas Oficiales de Idiomas que imparten el Programa *That's English!*, situadas en las localidades de: Alcorcón, Aranjuez, Fuenlabrada, Getafe, Leganés, Móstoles y Parla.

## RECURSOS HUMANOS. CURSO 2005-2006

Por el momento no disponemos de datos de matriculación del curso 2005-2006, por lo que se reseñan los del curso 2004-2005.

## ACTUACIONES

Profesorado de la Escuela Municipal	13
Profesorado en IES que imparte ESPAD y BAD	Dedicación total a la oferta: 17
	Dedicación parcial a la oferta: 55
Profesorado en IES que imparte Ciclos Formativos	Dedicación parcial a la oferta: 16
Profesorado <i>That's English!</i>	Dedicación parcial: 20

Profesorado en CEPAs	
Maestros funcionarios	157
Prof. Sec. Funcionarios	80
Profesores Técnicos de F.P.	13+1/2
Docentes en convenio con Ayuntamientos	40

Alumnado en CEPAs	
Enseñanzas Básicas	7.008
Enseñanzas Técnico-Profesionales	689
Enseñanzas Desarrollo Personal y Participación	4.983
Programa Mentor	192
Acceso a la Universidad más de 25	72
ESPAD	389
BAD	2.008
Ciclos Formativos Grado Medio	115
Ciclos Formativos Grado Superior	233
Programa <i>That's English!</i>	2.380

Alumnos matriculados en la Escuela Municipal	
Enseñanzas Básicas	517
Enseñanzas para el Desarrollo Personal y la Participación	174

Las actuaciones habituales que son competencia de la Asesoría de Educación de Personas Adultas, fueron expuestas en el número 20 de esta publicación por la asesora de la DAT Madrid-Capital, por lo que no es necesario enumerarlas de nuevo.

La asesora técnico docente y los inspectores coordinadores de Educación de Personas Adultas y Educación a Distancia, en colaboración con los inspectores responsables de cada Centro realizan el seguimiento de estos programas. Para llevar a cabo esta tarea es imprescindible la colaboración de otros servicios de la DAT, como los servicios de Gestión Económica, Personal, Centros, Becas y Alumnos y, por supuesto, de la Dirección General de Promoción Educativa.

Como he señalado anteriormente, la DAT Madrid-Sur gestiona tres de los seis CEPAs con sede en Centros Penitenciarios. Me referiré a ellos, ya que en las DATs de Madrid-Capital y Madrid-Oeste, no existe ningún establecimiento penitenciario, por lo que lógicamente no se han mencionado en artículos anteriores.

A raíz de la publicación del Real Decreto 1203/1999, de 9 de julio (B.O.E.29/07/1999) se integran en el Cuerpo de Maestros los profesores de Educación General Básica procedentes de Instituciones Penitenciarias. Este mismo año se producen las transferencias educativas del M.E.C. a la Comunidad de Madrid, que se encargará de gestionar las aulas docentes de los Establecimientos Penitenciarios con el objetivo final de crear Centros autónomos dentro de los Centros Penitenciarios. Ardua tarea esta, ya que requerirá la estrecha coordinación y colaboración entre dos Instituciones. Se suscribe un convenio entre el Organismo Autónomo de Trabajo y Prestaciones Penitenciarias y la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. En él quedan explícitas las competencias y obligaciones de ambas partes. Con el fin de realizar el seguimiento de las actuaciones se crea una Comisión Mixta integrada por dos representantes del Organismo Autónomo y dos de la Dirección General de Promoción Educativa. Además se establece una comisión de seguimiento en cada Centro Penitenciario formada por el Director/a y el Subdirector/a de Tratamiento en representación de la Administración Penitenciaria, la Asesora de EPA y el Director/a del CEPA de la Administración Educativa; esta se reúne con carácter ordinario, al menos, tres veces al año.

En un principio, y hasta su creación, las Aulas se adscribieron al Centro de EPA de la localidad. En el curso 2001-2002, por iniciativa de la Dirección de Área y con el apoyo de la Dirección General de Promoción Educativa, se implantó, con carácter

experimental, la Educación Secundaria para personas Adultas en el Centro Penitenciario de Aranjuez. Fue el primero de España en contar con esta oferta educativa en la modalidad presencial. En el curso 2002-2003 se hizo extensiva a los C.P. de Navalcarnero y Valdemoro.

Las instrucciones de organización y funcionamiento del BAD del curso 2005-2006, establecen la obligatoriedad de impartir tutorías colectivas de una hora semanal de duración por asignatura a los internos que deseen cursar estos estudios. El profesorado encargado de tutorizar a estos alumnos es el que imparte estas enseñanzas en el IES más próximo o en el que por su idoneidad determine la Dirección de Área.

Se acogen a esta oferta los Centros de Aranjuez y Navalcarnero, ya que albergan una población reclusa mayoritariamente de penados.

Quiero agradecer a la Dirección de estos tres Centros Penitenciarios su apoyo a todas las iniciativas y su estrecha colaboración; sin ella no habría sido posible alcanzar los objetivos previstos.

Muchas son las mejoras realizadas desde el traspaso de las competencias educativas a la Comunidad de Madrid en el año 1999:

Incremento considerable de recursos humanos para atender las diferentes ofertas.

Se ha completado en todos los Centros la Educación Secundaria para Personas Adultas.

Se ha dotado a los CEPAs de recursos informáticos.

Se han implantado tres Ciclos Formativos en la modalidad de distancia en las localidades de Alcorcón, Leganés y Mostóles.

Se ha implantado el BAD en Fuenlabrada y Móstoles.

Se ha extendido la oferta del CEPA *Rosalía de Castro* a otros barrios de Leganés.

Se ha cambiado de sede en los CEPAs *José Luis Sampedro*, *Agustina de Aragón*, *Ramón y Cajal*, *Mariano José de Larra* y *Hermanos Correa*.

Se han realizado obras para mejorar las instalaciones en varios Centros.

Se ha renovado el mobiliario en aquellos CEPAs que lo necesitaban.

Se ha instalado el ascensor en los CEPAs de Getafe y Parla.

Se ha impulsado la participación en Programas Europeos de los CEPAs: *Dulce Chacón*, *Casa de la Cultura*, *Navalcarnero*, *Ramón y Cajal*.

## EL FUTURO

Queda mucho camino por recorrer, ya que la Educación de Personas Adultas requiere una constante innovación y adaptación a las demandas de la población.

En general:

Elaboración y publicación del ROC y del Decreto de Currículo.

Adaptación de las Enseñanzas Técnico Profesionales al Catálogo de las cualificaciones, para que la certificación que se expida tenga validez oficial a efectos laborales.

Estudio de la posibilidad de implantar con carácter experimental Ciclos Formativos en la modalidad presencial en aquellos CEPAs que cuenten con infraestructuras y equipamientos adecuados.

Potenciación de la Educación a Distancia, trabajando en la elaboración de materiales didácticos en soporte telemático y ampliando la oferta de nuevos Ciclos Formativos en esta modalidad.

Instalación de ascensores y supresión de barreras arquitectónicas en los CEPAs que lo requieran.

Desde la DAT:

Realiza un estudio pormenorizado de la oferta educativa, a fin de adaptarla a la demanda de la población adulta.

Posible creación de nuevos Centros en las localidades en crecimiento que superen los 25.000 habitantes (Humanes de Madrid y Villaviciosa de Odón).

Habilitación de locales específicos en algunos municipios que carecen de ellos.

Búsqueda de espacios para la instalación de talleres profesionales: Alcorcón, Aranjuez y Parla.

Cambio de sede del CEPA *Paulo Freire* de Fuenlabrada...

En la DAT MADRID- SUR hemos apostado por la Educación de Personas Adultas y, sin duda, seguiremos trabajando para conseguir impulsarla y mejorarla.



# Taller de “Saber Más” en el Centro de Día de Mujeres

Ana Ayllón y Pilar Sierra

Trabajadora social y Educadora del Centro de Día de Mujeres de la Dirección General de la Mujer (Madrid)

La experiencia con mujeres, a nivel educativo y cultural en el Centro de Día de Mujeres, comenzó en el año 1998 con un taller denominado "Apoyo al estudio". El taller fue creado para reforzar los aprendizajes en lecto-escritura y conocimiento del medio. Después de dos años de trabajo detectamos que, algunas de las mujeres que acudían al centro, presentaban déficits de conocimientos educativos, culturales y sociales. Por ello, en el año 2.000 el taller pasó a denominarse "Saber Más", ya que se iban a dar variaciones en los contenidos y en la metodología.

El taller Saber Más en un espacio abierto, enriquecedor y plural; heterogéneo tanto en contenidos como en participantes. En él, las mujeres encuentran un espacio donde aprender de manera distinta; no por eso menos importante a la formal. El aprendizaje no supone una angustia, no hay calificaciones; aprenden a trabajar en grupo, a respetarse, a escuchar, a exponer sus ideas; se sienten protagonistas y parte activa del grupo, a la vez que van descubriendo sus capacidades reales. El taller se ve complementado con salidas culturales y de ocio para ampliar conocimientos *in situ*, no sólo de la materia en sí, sino también, sobre aspectos de ubicación, puntualidad, transporte, saber estar en grupo, etc.

## OBJETIVOS

El objetivo general es ampliar los recursos formativos y culturales de las mujeres que acuden al taller. Como objetivos específicos proponemos:

- Mejorar habilidades sociales: colaboración, asertividad, escucha activa, etc.
- Mejorar habilidades en lecto-escritura.
- Adquirir conocimientos culturales sobre la sociedad, política, geografía, etc.
- Adquirir conocimientos sobre el cuerpo humano, salud y sexualidad.
- Posibilitar un lugar de reflexión, crítica y toma de conciencia de valores.
- Potenciar la creatividad.

## METODOLOGÍA

La metodología es activa y participativa. Siempre comenzamos las sesiones de trabajo con una dinámica, con el objetivo de que el grupo se conozca a sí mismo como realidad psico-social, aumentando así las posibilidades de resolver conflictos, desde el respeto a cada persona, y potenciando una mayor participación grupal. De manera transversal se trabajan Derechos humanos, Educación ambiental, Educación por la paz y Educación por la igualdad.

Después continuamos con el desarrollo de los contenidos específicos para cada sesión, utilizando como soporte el material elaborado por las monitoras del taller, acorde al tema elegido. Al final de cada sesión utilizamos el debate para afianzar conocimientos. Una vez al mes realizamos una salida, como complemento al tema desarrollado.

Las técnicas que utilizamos son:

- INICIACIÓN GRUPAL: para lograr una atmósfera de confianza y buena comunicación.
- PRODUCCIÓN GRUPAL: orientada a organizar al grupo para una tarea específica, siempre dentro de un clima gratificante.
- EVALUACIÓN Y MEDICIÓN GRUPAL: para evaluar los resultados o logros obtenidos, así como el nivel de satisfacción personal.

Hemos consensado con las participantes unas normas para el buen funcionamiento del taller. Las sesiones son semanales y tienen una duración de dos horas.

## CONTENIDOS

En un principio los contenidos variaban todas las semanas. Con el tiempo vimos la necesidad de realizar monográficos de duración mensual, que complementamos con una salida. Hemos desarrollado temas como:

- Comunidades Autónomas de España
- La sexualidad y el cuerpo
- Salud
- Consumo
- Unión Europea
- Medios de comunicación
- Valores
- Historia
- Primeros auxilios

También se trabajan temas acordes con distintas efemérides: Día de la Mujer, Día de la Constitución, Dos de Mayo, Elecciones, Fiestas Patronales, Día del Libro, etc. En el mes de junio las sesiones se desarrollan fuera del Centro. Para eso diseñamos un ciclo de salidas con un tema común, por ejemplo:

- **NOS MOVEMOS POR MADRID:**

- Visita a las instalaciones de CASBEGA.
- Visita al Palacio de Cristal de la Arganzuela.
- Visitamos el Ayuntamiento por dentro.
- Visita a las instalaciones de TeleMadrid.

- **MADRID AL AIRE LIBRE:**

- Visita al Palacio Real y Jardines de Sabatini.
- Visita a los Jardines El Capricho.
- Visita a la Fuente del Berro.
- Visita a la Rosaleda - Templo de Debod.

- **EL MADRID TECNOLÓGICO:**

- Visita a Repsol-YPF.
- Visita a Enresa.
- Visita a las instalaciones del Aeropuerto.
- Visita al Museo de Ciencia y Tecnología.

## RECURSOS

En este espacio se comparte un café con pastas con el objetivo de trabajar su iniciativa y organización, ya que son las propias mujeres quienes lo preparan. Utilizamos una sala acorde con las características del grupo, provista de pizarra, televisor, vídeo, equipo de música, así como todo tipo de material fungible. Como soporte contamos con un cuaderno de sugerencias donde las mujeres hacen las peticiones que creen oportunas, como hablar de determinados temas, que se desconecten los móviles en la sala, que no se fume, etc.

El taller es llevado a cabo por dos monitoras debido al número elevado de participantes y a todo lo que conlleva la elaboración de los materiales requeridos.

## EVALUACIÓN

El taller es evaluado tanto de manera cualitativa como cuantitativa. Para ello se ha diseñado un



cuestionario que las mujeres cumplimentan al finalizar el taller. El cuestionario tiene preguntas abiertas y cerradas, dando así opción a poder hacer cambios e introducir temas propuestos por ellas. Evalúan aspectos como: horario, número de sesiones, sala, materiales didácticos utilizados, temas, profesionales, el grupo, grado de implicación personal, utilidad en su día a día...

Asimismo, las educadoras también realizan una valoración del taller que recoge los siguientes aspectos: número de participantes, media por sesión, número de sesiones planificadas, así como aspectos cualitativos.

## CONCLUSIÓN

Dar a conocer esta experiencia tiene el objetivo de difundir nuestra metodología de trabajo, ya que el resultado obtenido en el taller ha sido óptimo. Hay una alta participación e implicación de las mujeres en él.

Se ha generado una cohesión entre las participantes que ha ido más allá del espacio del taller, generando una red social entre ellas.

También hemos detectado que los contenidos han servido para generar en ellas una inquietud y una búsqueda de ampliación de los mismos.



# EXPERIENCIAS

## Actividad interdisciplinar de Ciencias Naturales y Matemáticas en la Casa de Campo

**Jesús Martín Motrel**

Profesor del Centro de EPA "Las Rosas" (Madrid)

**Ruth Martín Escanilla**

Profesora del IES Ortega y Gasset (Madrid)

LA Casa de Campo es el mayor espacio verde abierto al público con que cuenta la ciudad de Madrid. Fue un antiguo encinar y hoy cuenta con una gran variedad de arbolado y vegetación. Podría escribirse mucho sobre este parque desde que Felipe II en 1556 ordenó comprar la finca que poseía la familia Vargas, hasta que el 20 de abril de 1931, el gobierno de la Segunda República lo entregó al pueblo de Madrid. Nosotros pretendemos visitarla en una actividad interdisciplinar de Matemáticas y Ciencias Naturales, por un lado para conocer una familia de árboles importantísima en nuestro país: "las quercinias"; por otro lado para averiguar la altura de algunos ejemplares y su adaptación a distintas zonas de nuestro país, utilizando herramientas matemáticas.

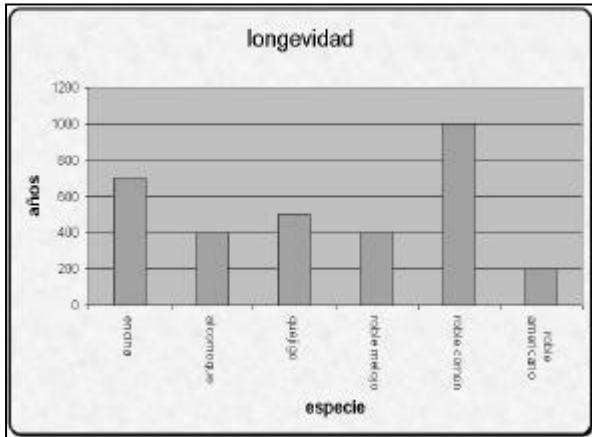
Esta experiencia se enmarcaría dentro del tramo III o de Secundaria (5º o 6º de la Educación Básica de Personas Adultas), en el Bloque de "Los Seres Vivos" del campo de las Ciencias Naturales con los siguientes objetivos: clasificar e identificar animales y plantas con ayuda de guías sencillas y valorar el continuo beneficio que los animales y plantas aportan a los seres humanos. Asimismo se enmarcaría dentro del Bloque de "Geometría" del campo de las Matemáticas con el objetivo de aplicar el teorema de Tales y determinar medidas en figuras geométricas a partir de las medidas de otras semejantes. También se incluiría dentro del Bloque de "Estadística" de este último campo.

1.- Las quercinias son compañeras inmemorables de los habitantes de este país. Los bosques que forman son bellos, muy ricos en fauna y flora.

Protegen el suelo de la erosión y, al caer sus hojas, aportan una gran cantidad de nutrientes y elementos minerales que después de ser transformados en humus por los microorganismos, sirven de

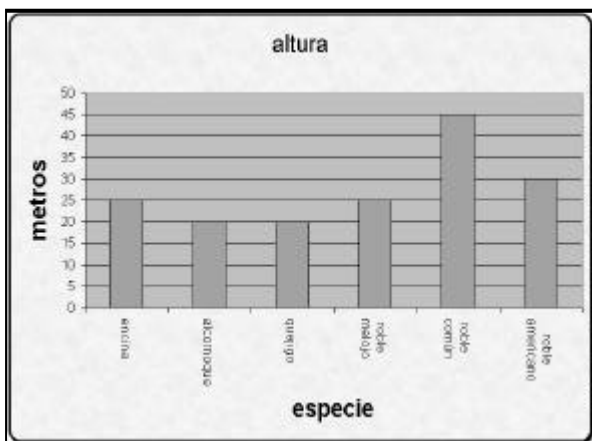
	NOMBRE	DISTRIBUCIÓN (MADRID)	LONGEVIDAD / ALTURA PRECIPITACIÓN NECESARIA
HOJA PERENNE (Clima mediterráneo)	Encina (Quercus ilex sub. Ballota)	Muy abundante en la Comunidad.(200-1800 m.). Resiste muy bien la sequía.	Hasta 700 años. 5 a 25 m. 300 mm.
	Alcornoque (Quercus suber)	Monte del Pardo, Hoyo de Manzanares (500-1200 m.)	Hasta 400 años. Hasta 20 m. 400 mm.
HOJA MARCESCENTE (Clima mediterráneo húmedo)	Quejigo (Quercus faginea)	Niveles bajos de la sierra. (600-1200 m.)	300 a 500 años. Hasta 20 m. 400 mm.
	Roble Melojo (Quercus pyrenaica)	Zona media de la sierra (900-1600 m.). Es el roble que más resiste la sequía.	Hasta 400 años. Hasta 25 m. 600 mm.
HOJA CADUCA (Clima templado húmedo)	Roble Común (Quercus Robur)	Somosierra y Montejo de la Sierra (1600m) Le afecta la sequía.	Hasta 1000 años. Hasta 45 m. 600 mm.
	Roble Rojo (Quercus Rubra)	Ornamental en algunos parques.	Hasta 200 años. Hasta 30 m.

abono a otras plantas y a ellas mismas. Su follaje protege el suelo de la excesiva insolación en verano, atrae la lluvia, suaviza las temperaturas extremas del día y de la noche y aporta oxígeno para que podamos respirar. Todos los árboles y arbustos del género quercus dan bellotas como fruto. Los castaños y las hayas son parientes cercanos de



los quercus, formando la familia de las fagáceas. La palabra quercus proviene del celta y significa "árbol bello y útil". Realmente son árboles muy útiles para el ser humano:

- De ellos se obtiene curtientes de sus cortezas y agallas.
- La madera de los robles es de excelente calidad para la construcción.
- La encina produce una excelente madera de carboneo.
- Es el árbol fundamental de la dehesa, en la España seca, al aprovecharse su fruto y su ramón, y al mejorar el pobre suelo vegetal.



- Son árboles sustentadores de caza, tanto mayor como menor.
- De la corteza del alcornoque se obtiene el corcho comercial.

La marcescencia, o retraso en la caída de la hoja, es un fenómeno que se da entre algunos quercus como son el roble melojo y el quejigo. En el proceso de adaptación de estos árboles a la

Península Ibérica tenemos, por un lado, los robles común y albar, de hoja caduca, que se adaptan al clima húmedo del norte de España; y por otro, la encina y el alcornoque, de hoja perenne, que resisten la sequía y los contrastes térmicos del clima Mediterráneo. La marcescencia es como un estado intermedio, son árboles de hoja caduca pero mantienen la hoja seca en las ramas gran parte del invierno.

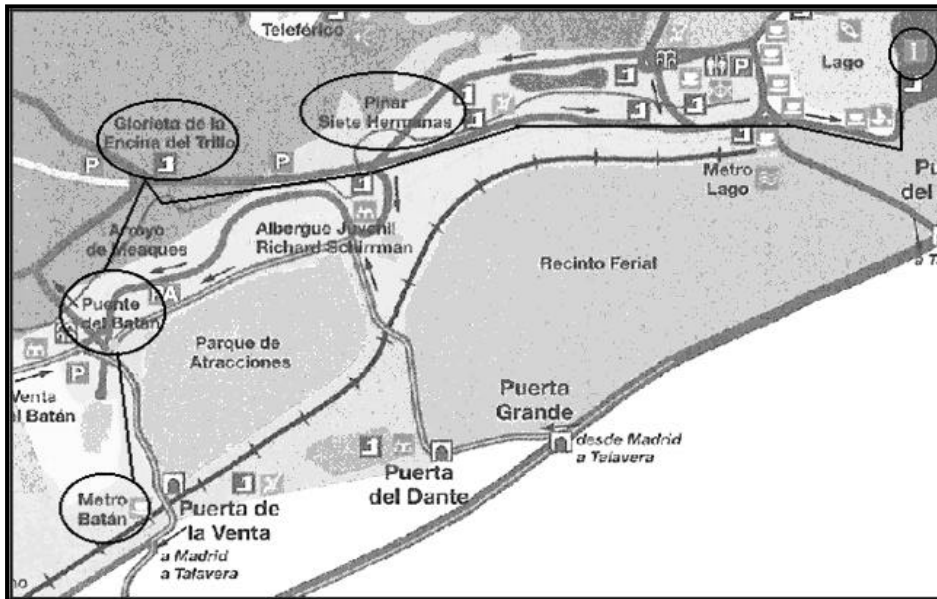
2.- Días antes de comenzar la actividad se pide a los alumnos que estudien en cualquier guía de identificación de árboles las especies que se encuentran en el recorrido para que sepan reconocerlas. También se les entrega la siguiente tabla para que realicen diagramas de barras con los datos que se encuentran en ella:

## ITINERARIO

Empieza el recorrido en la estación de metro de Batán (Línea 10), a las 9:45 horas. Después discurre por la carretera que lleva al Parque de Atracciones y a la Venta de Batán camino del Puente del Batán. Enfrente de la entrada del Parque se encuentran pinos carrascos de repoblación, entre los cuales empiezan a crecer pequeñas matas de encinas. Se aprovecha esta circunstancia para explicar cómo, precisamente, se plantaron estos pinos para que en un futuro se pudiese regenerar el primitivo bosque de encinas que era la Casa de Campo, ya que, incluso las encinas, necesitan algo de abrigo cuando empiezan a crecer.

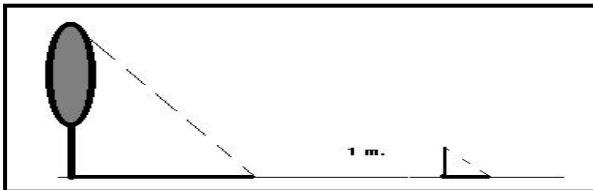
Antes de atravesar el arroyo Meaques se pueden ver cipreses de arizona y magníficos ejemplares de encinas; entre ellas, la Encina de la Venta del Batán, situada en la glorieta formada por la confluencia de las carreteras del Zarzón, la del

Parque de Atracciones y la que lleva a la carretera de Rodajos, muy cerca y a mano derecha del inicio del camino de la Venta del Batán. Esta encina, catalogada como árbol singular, tiene una circunferencia normal (a 1,30 m) de 2,35 y 2,45 m., una circunferencia en la base de 4,50 m., una altura de 15 m. y un diámetro de copa de 20 m. Nada más pasar el puente de Batán, se gira a mano derecha, atravesando el campo, hasta llegar a la glorieta de la Encina del Trillo, formada por la confluencia de las carreteras de Somosaguas, la de Rodajos y la de la Ciudad Universitaria. En este último trayecto se encuentra, desde nuestro punto de vista, el tramo más interesante de la excursión: magníficos ejemplares de roble común y roble melojo con 300 años de vida, plantados en tiempos de Carlos III (1759 - 1788), encinas, fresnos, castaños de indias, quejigos e incluso algún joven y exótico roble rojo americano. Entre los fres-



nos, encinas y robles que se encuentran los hay con más de 5 m. de circunferencia en la base y de más de 20 m. de altura.

Se hace una pequeña parada en la Glorieta de la Encina del Trillo para observar el árbol que le da nombre, con una circunferencia normal (a 1,30 m.) de 4,60 m., una circunferencia en la base de 6,40 m., una altura de 16 m. y un diámetro de copa de 18,50 m. Se continúa por la carretera hasta el pinar de las 7 Hermanas. Merece la pena contemplar este



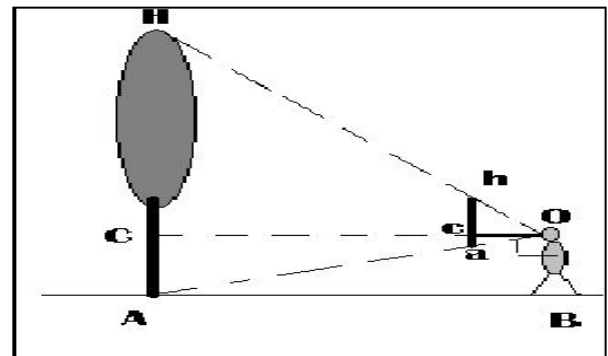
bosquecito de pinos piñoneros centenarios. Se avanza hasta el lago por una carretera bordeada de plátanos de sombra. Rodeando éste se observan, juntos, ejemplares adultos de los dos tipos de pinos que se encuentran en la Casa de Campo (carrasco y piñonero), lo que permitirá apreciar sus diferencias.

Se termina el recorrido en el Centro de Información de la Casa de Campo, una casita de madera al lado del embarcadero, donde se había concertado una interesantísima visita guiada y gratuita, en que se muestra la naturaleza e historia del parque. Durante la visita se encuentran, entre otros recursos educativos: una maqueta de la Casa de Campo de 12 m<sup>2</sup> de superficie, un buen audiovisual, un acuario, una tienda, una pequeña senda botánica, actividades interactivas, etc.

### MÉTODOS MATEMÁTICOS PARA CALCULAR LA ALTURA DE UN ÁRBOL

Se puede medir la altura de un árbol por el

método de la cruz del hachero. Se cogen dos palos de la misma longitud. Se hace una señal en el árbol a la altura del ojo del alumno que va a realizar la medida (AC). Se aleja el alumno del árbol y apoya un palo en el ojo mirando a C. Pone el otro palo vertical como muestra la figura y acercándose y alejándose del árbol, y bajando y subiendo el palo vertical tiene que conseguir que visualmente se superponga este último palo con el árbol. Entonces la distancia del alumno al árbol es igual a la altura del árbol; ya que,  $OC/ha = OC/HA = BA/HA$ . Como  $Oc = ha$ , entonces:  $BA = HA$ . Se puede probar con la Encina del Trillo (16 m.).



Otra forma de calcular la altura del árbol podría ser el método de las sombras. Se clava verticalmente un palo en el suelo, por ejemplo de 1 metro de longitud y se mide la sombra que produce. Se mide posteriormente la sombra que produce el árbol que queremos medir. Como los dos triángulos son semejantes, se tiene que:  $\text{altura del árbol} / \text{sombra del árbol} = 1 / \text{sombra del palo}$ . De donde se deduce que:  $\text{altura del árbol} = \text{sombra del árbol} / \text{sombra del palo}$ . Se puede probar con la Encina de la Venta del Batán (15 m.).

### BIBLIOGRAFÍA

Árboles de Madrid. Antonio López Lillo. Ed. Comunidad de Madrid.

Guía de los Árboles de España. Rafael Moro. Ed. Omega.

Los Bosques ibéricos. Emilio Blanco Castro. Ed. Planeta.

# Raíces y memoria de la escuela y cultura de "Los Santos de la Humosa"

*María Vico Balboa*

*Profesora del Aula Los Santos de la Humosa 2000-2005. Coordinadora de Enseñanzas para el Desarrollo Personal y la Participación CEPA Torres de la Alameda 2003-05*

## LA EXPERIENCIA COMO ENSEÑANZA PARA EL DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PARTICIPACIÓN

La experiencia que se presenta a continuación, es un proyecto para el Aula de Educación de Personas Adultas de Los Santos de la Humosa, del CEPA Torres de la Alameda, como Enseñanza de Desarrollo Personal y de la Participación, enmarcada en la categoría de Desarrollo Socio-comunitario. Se ha llevado a cabo durante el curso 2004-05. La temporalización es para un curso escolar, aunque ampliable.

La denominación inicial fue: "Creación de un Museo Pedagógico en la localidad de los Santos de la Humosa". Con posterioridad se sustituyó por el de Raíces y memoria de la escuela y cultura de "Los Santos de la Humosa", porque expresa con mayor exactitud la idea general del proyecto y los objeti-

vos que en él se proponen.

El objetivo fundamental que persigue es:

"Reunir, custodiar, conservar, y exponer material documental y objetos procedentes del patrimonio escolar y cultural de nuestro pasado en un espacio adecuado, donde pueda darse a conocer a un público heterogéneo de manera creativa mediante la celebración de eventos actividades educativas y actividades culturales de ocio y tiempo libre".

Entre los objetivos específicos destacan:

- Reunir objetos y material documental de antiguas escuelas y actividades profesionales preservándolos de la posible desaparición.
- Clasificar los objetos y materiales que permitan su identificación y procedencia.
- Conocer los principios pedagógicos fundamentales que regían nuestras escuelas de antaño.
- Conocer y familiarizarse con las diferentes leyes educativas que han ido apareciendo en nuestro país.
- Conocer otros proyectos educativos que han culminado con la creación de un museo pedagógico o escolar.
- Analizar la historia de nuestra antigua escuela de manera reflexiva y crítica.
- Dotar de sentido histórico a los objetos y material documental que formen parte del museo.
- Convertir a la comunidad educativa y a la localidad en general en protagonista de su propia historia.
- Elaborar propuestas que permitan la comunicación del museo con la comunidad y el intercambio con otras instituciones.
- Planificar exposiciones itinerantes y transitorias que permitan dar a conocer el patrimonio cultural del museo.
- Organizar un archivo en el que se puedan reunir historias vividas.





- Generar investigaciones, en las que se impliquen personas de todos los niveles educativos.
- Recoger información de fuentes orales y preservar la memoria de las personas que asistieron a las primeras escuelas creadas en el municipio y los recursos de subsistencia con que contaban sus familiares.
- Recuperar un edificio emblemático de la localidad para la ubicación del Museo Pedagógico de Los Santos de la Humosa.

## EL MUSEO Y SU CONTENIDO

Se pretende que el museo sea un espacio abierto, vivo y dinámico capaz de reunir, custodiar, conservar, y exponer material documental y objetos procedentes del patrimonio escolar y socio-cultural de nuestro pasado, absteniéndose de la mera recreación o exposición de objetos inertes.

Nuestro museo debe transmitir y generar vida, permitir la celebración de eventos y actividades educativo-culturales de tiempo libre y de ocio, celebración de talleres, conferencias, seminarios, actividades lúdicas, exposiciones temporales, potenciando un proceso de comunicación abierto al diálogo, exposición, argumentación y debate.

El Museo debe acoger todo tipo de público, expertos y legos, pequeños y grandes, todos deben tener cabida y encontrar su momento y su espacio para entrar, disfrutar y aprender, debe estar abierto a la escuela, a los centros educativos en general, a los grupos y a los individuos.

Queremos como sostiene J. Prats (2001)<sup>1</sup>

"... superar una museografía simplemente expositiva, donde la prioridad es mostrar el resultado del trabajo del investigador, eso sí, bien colocado y catalogado por el conservador. Supone superar también el modelo de visita donde lo único que se puede hacer es mirar y leer. El usuario ha de tener la posibilidad de hacer cosas, de manipular, de buscar, de resolver enigmas, y de construir conocimientos."

La mejor manera para preservar el acervo y patrimonio educativo y socio-cultural de un pueblo es evitar que se pierda, contribuir a recuperar la memoria.

Debemos recurrir, en la medida de lo posible, a las fuentes orales que tanto tienen que decir de nuestro pasado, de la historia de nuestros pueblos.

Sus relatos expresan el funcionamiento de las instituciones, de las escuelas y los contenidos que se transmitían; la metodología empleada, activida-

des, recursos, en definitiva, la vida cotidiana de los alumnos, los centros educativos y la sociedad de otra época.

Nos cuenta Carmen:

"Mi colegio eran las escuelas católicas. Nada más entrar íbamos a la mesa de la maestra dábamos los buenos días y nos santiguábamos. Cuando estábamos todas, porque sólo éramos niñas, lo primero era rezar. El catecismo y la Historia Sagrada era lo primero.

Sólo teníamos una enciclopedia "Álvarez". Ahí estaban todas las asignaturas: Historia Sagrada, Lengua Española, Aritmética, Geometría, Geografía e Historia de España.

Los pupitres eran con cajones y tapa, tintero y banco incorporado.

La maestra era muy exigente, no podías equivocarte, ni hablar, ni moverte. Enseguida te caía el puntero encima. Si no sabías la lección de memoria te ponía unas orejas de burro y dabas vueltas por el patio durante el recreo.

Por la tarde hacíamos costura y mientras tanto decíamos las tablas de sumar, restar y multiplicar cantando. Después se rezaba el rosario.

Hacíamos excursiones al campo, íbamos cantando, lo pasábamos muy bien, jugábamos al corro, a la comba, al tin pelota y a pídola, poniéndose una de burrillo y saltando por encima sin tocarla, solo poniendo las manos encima. Era un juego más de chicos pero se nos daba bien.

Sabíamos muchos juegos y canciones.

Entre otras, cita:

Ofrenda a la Virgen

Eres paloma María  
Del hermoso mes de mayo  
Una niña pequeñita  
Te viene a ofrecer el ramo  
En la aurora te alabamos  
Y también al medio día  
Toma este ramo de flores  
Que yo te ofrezco María  
Rosa, lila, violetas  
Te ofrezco Virgen María". (Carmen Gismero)<sup>2</sup>

Y M<sup>o</sup> José relata lo siguiente:

"Era una época en la que no había agua en las casas, ni televisión, ni lavadora, pero daba tiempo para hacer todos esos trabajos que tanto costaban.

Los niños se entretenían en las calles con sus juegos infantiles, iban a catequesis y al rosario. También iban a visitar a los abuelos, a los que llevaban el botijo lleno de agua de la fuente y, a cambio, los abuelos les daban la merienda, que constaba de pan mojado en vino y con azúcar.

Algunos chicos iban al colegio, otros no podían



por tener que ayudar a la economía de la casa mediante algún tipo de trabajo.

Por la noche se sentaban alrededor de la lumbre o de la mesa camilla con el brasero de picón, en esos inviernos fríos de entonces, a oír la radio.

La radio era una de las mayores distracciones con que contábamos en esa época.

Recuerdo perfectamente algunas de las emisiones que acostumbrábamos a oír toda la familia a la hora de la cena escuchábamos "Matilde, Perico y Periquín" y "Rinomicina le busca". Este último tenía un gran valor de ayuda al ciudadano, ya que tenía como objetivo encontrar a personas perdidas, que sus familiares buscaban ansiosamente.

Al medio día, escuchábamos "El diario hablado de Radio Nacional de España". Era a las dos y media de la tarde, momento de la comida familiar.

Por las tardes oíamos las famosas novelas radiadas. Había para todos los gustos, pero recuerdo algunos de sus títulos como "Ama Rosa", "Orquídea", "El derecho de nacer", y tantas, tantas otras que llenaron nuestros momentos de ocio aunque, en realidad no existía tal ocio, porque esos momentos de escucha se aprovechaban para coser, bordar, o realizar aquellas labores que no precisaban de nuestro oído.

Los momentos compartidos en la mesa camilla

eran ricos y variados ya que también servían para que cada uno contara las cosas que le habían pasado y algunas historias que se inventaban. Había mucho diálogo entre los miembros de la familia". (M<sup>o</sup> Jose Peñalver. La familia en los años sesenta, era muy importante)<sup>3</sup>.

Carmen narra cómo era su escuela, similar a tantas otras, M<sup>o</sup> Jose, aunque con unos años de diferencia, el entorno familiar y local donde se encontraba. Es la perspectiva del alumnado.

Las escuelas se rigen por principios fundamentales explicitados en el ámbito legislativo. En España, el primer marco legal del sistema educativo se remonta al siglo XIX: La Ley Moyano, promulgada en 1857. A partir de ese momento estableció como obligatoria la Primera

Enseñanza de los 6 a los 9 años. Le sucederían diversas reformas que afectaron parcialmente a los diferentes niveles de enseñanza, ninguna de ellas integral hasta la llevada a cabo en 1970.

Las características fundamentales de la Ley Moyano, en lo que se refiere a la Primera Enseñanza fueron que la Primera Enseñanza se dividió en Elemental y Superior. (Artículo 1º).

La Primera Enseñanza Elemental comprendía (Artículo 2º):

- Primero. Doctrina cristiana y nociones de Historia Sagrada, acomodadas a los niños.
  - Segundo. Lectura.
  - Tercero. Escritura.
  - Cuarto. Principios de gramática castellana, con ejercicios de ortografía.
  - Quinto. Principios de aritmética con el sistema legal de medidas, pesos y monedas.
  - Sexto. Breves nociones de agricultura, industria y comercio, según las localidades. (Solo niños Artículo 5º).
- Solo las niñas (Artículo 5º):
- Primero. Labores propias del sexo.
  - Segundo. Elementos de dibujo aplicado a las mismas labores.
  - Tercero. Ligeras nociones de higiene doméstica.

Se estableció esta Enseñanza Elemental como

## OBLIGATORIA:

"La primera enseñanza elemental es obligatoria para todos los españoles. Los padres y tutores o encargados enviarán a las Escuelas públicas a sus hijos o pupilos desde la edad de seis años hasta la de nueve; a no ser que les proporcionen suficientemente esta clase de instrucción en sus casas o establecimiento particular". Artículo 7º.

"Los que no cumplieren este deber, habiendo escuela en el pueblo o a distancia tal que puedan los niños concurrir a ella cómodamente, serán amonestados y compelidos por la autoridad y castigados en su caso con la multa de 2 hasta 20 reales". Artículo 8º.

También se calificó de GRATUITA:

"La primera enseñanza elemental se dará gratuitamente en las escuelas públicas a los niños cuyos padres, tutores o encargados no puedan pagarla, mediante certificación expedida al efecto por el respectivo cura párroco y visada por el Alcalde del pueblo". Artículo 9º.

La Primera Enseñanza Superior por su parte (Artículo 4º):

Abraza además de una prudente ampliación de las materias comprendidas en el Art. 2º:

- Primero. Principios de Geometría, de dibujo lineal y de agrimensura. (solo niños Artículo 5º).

- Segundo. Rudimentos de Historia y Geografía, especialmente de España.

- Tercero. Nociones generales de Física y de Historia natural acomodadas a las necesidades más comunes de la vida. (solo niños Artículo 5º)

Solo las niñas (Artículo 5º):

- Primero. Labores propias del sexo.

- Segundo. Elementos de dibujo aplicado a las mismas labores.

- Tercero. Ligeras nociones de higiene doméstica".

Entre las leyes posteriores, la que afectó en mayor medida a la escuela, que aún podemos recordar fue Ley de la Enseñanza Primaria del 17 de julio de 1945.

Esta ley, definió la escuela como (Art. 15):

"La comunidad activa de maestros y escolares, instituida por la familia, la Iglesia o el Estado como órganos de la Educación Primaria, para la educación cristiana, patriótica e intelectual de la niñez española".

Las características fundamentales de la misma serían en primer lugar la OBLIGATORIEDAD de los 6 a los 12 años, siendo esta etapa GRATUITA.

Establecía la separación por sexos:

"Existirá separación de sexos por razones de orden moral y eficacia pedagógica...

Se crearán escuelas si fuera necesario, en un número no menos de una escuela por cada 250 habitantes y el número de alumnos por aula no debe exceder de 50".

Se dividió la Enseñanza Primaria en cuatro niveles de los cuales sólo los dos intermedios serían obligatorios:

- Periodo de iniciación: Escuela maternal (hasta 4 años) y de Párvulos (de 4 a 6 años). No obligatorio.

- Periodo de Enseñanza Elemental: De 6 a 10 años. Obligatorio.

- Periodo de Perfeccionamiento: De 10 a 12 años. Obligatorio.



- Periodo de Iniciación Profesional: De 12 a 15 años. No obligatorio.

Las materias de enseñanza se definieron como:

- Instrumentales: Lectura, Escritura y Cálculo.

- Formativas: Formación religiosa, Formación del Espíritu Nacional (incluye Geografía e Historia especialmente de España), Formación intelectual (Lengua Nacional, Matemáticas y Educación Física).

- Complementarias: Ciencias de la Naturaleza o de carácter artístico (Música, Canto o Dibujo) o de carácter utilitario (Trabajos manuales, Prácticas de taller o Labores femeninas).

El Libro de Escolaridad se estableció como obligatorio para anotar los resultados de los alumnos que se tendrían en cuenta para la obtención del Certificado de Estudios Primarios.

La normativa para la obtención del Certificado de Estudios Primarios se regularía en 1958. Los requisitos exigidos fueron: Tener cumplidos 12 años, haber estado escolarizado 5 años, puntuación mínima de 5 y superar las pruebas propuestas por el Ministerio de Educación Nacional.

La formación del maestro, se definió así:

"Estará basada en la preparación de conocimientos generales e instrumentales y formativos indispensables para su ulterior función pedagógica y que serán de los dos primeros ciclos de Enseñanza media, salvo en las aldeas inferiores a 500 habitantes que podrán encargarse aquellas personas que manifiesten el deseo o aptitud para el desempeño de tal función, aunque no tengan el certificado requerido".

La Ley de Educación Primaria de 1965 amplió la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 14 años pero mantendría la separación por sexos.

En 1970 con la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa se establecería el período de Educación General Básica como único, obligatorio y gratuito abarcando de los 6 a los 14 años.

Este era, a grandes rasgos, el sistema educativo que regía las escuelas donde estudiaron muchas de nuestras alumnas y también el que tiene por objeto nuestro proyecto, el que queremos traer a la memoria, porque al pertenecer a nuestro pasado, forma parte de nuestra historia e Historia de la Educación.

## CREACIÓN DE UN MUSEO PEDAGÓGICO EN LOS SANTOS DE LA HUMOSA

Cuando se presentó el proyecto en el CEPA Torres de la Alameda, la Jefe de Estudios comentó que era interesante, pero complicado.

En el Aula, las alumnas pensaron que era algo grande e importante y se sumaron a él.

"Recuerdo aquella clase en la que nos propusiste la idea que tenías de que montásemos un museo entre todas. Nos pareció bien porque era algo grande y muy importante para un pueblo pequeño como el nuestro, pero dudábamos de muchas cosas, entre ellas, que tuviésemos cosas importantes para exponer, pero... , nos contagiaste y pensamos:

- ¡Si María dice que podemos hacerlo, pues adelante!.

¡Y ahí está nuestro museo (exposición) santeros! ... ". (Manola Saldaña).

## BREVE RESEÑA SOBRE LOS CONTENIDOS DEL PROYECTO

Cuenta el proyecto con una parte teórica importante, además de una parte práctica:

- BLOQUE 1. Principios pedagógicos que marcaron los sistemas educativos de los siglos XIX y XX.

- BLOQUE 2. Normativa fundamental sobre la enseñanza primaria desde 1912 a 1970.

- BLOQUE 3. Patrimonio histórico y Educación. Educación y museos. Experiencias en montaje de museos desde los centros educativos.

- BLOQUE 4. El Museo Pedagógico de Los Santos de la Humosa. Puesta en práctica de los conocimientos adquiridos.

En el primer Bloque, se intenta transmitir al alumnado que los cambios en los sistemas educativos no son algo "casual" sino "causal" ya que siempre han estado íntimamente relacionados con la ideología del poder preponderante e influenciados, en ocasiones, por ideas y propuestas provenientes de pedagogos y pensadores que, preocupados por la educación, vivieron años y a veces siglos antes de que estas se llevaran a cabo.

Se intenta también que reflexionen sobre las experiencias que, con grandes dificultades, intentaban llevar a cabo en pequeñas escuelas de pueblos perdidos. Además se pretende que vean cómo las aportaciones de unos se complementaban con las de los otros, e incluso, cómo las ideas de unos cuantos, en tiempos en los que no existía el avión, podían volar y extenderse por toda Europa; y cómo, hoy día, nuestra escuelas y centros educativos están impregnados de muchas de ellas.

Procurando captar esa esencia, se estudia en primer lugar las aportaciones fundamentales de:

Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Giner de los Rios y la Institución Libre de Enseñanza). Cossio, Ferrer



Guardia y La Escuela Nueva, María Montessori, Makarenko, Freinet.

Todos ellos incluidos en un primer Bloque de contenidos al que denominamos: "Principios peda-

Cómo montar un museo de la escuela. Museo Pedagógico de Huesca. Museo del Niño en Albacete. Museo/Laboratorio de Historia de la Educación "Manuel Bartolomé Cossío". Facultad de Educación de Madrid. (UCM).



Llegamos finalmente a nuestro cuarto Bloque teórico: "El Museo Pedagógico de Los Santos. Puesta en práctica de los conocimientos adquiridos".

Se centra en la realidad cercana al grupo, en sus propias experiencias y recuerdos, pretende recoger cuanto conservan las alumnas en su memoria, en los baúles, cámaras, cuadras... y comenzar a trabajar con todo ello en nuestra propia exposición.

gógicos que marcaron los sistemas educativos de los siglos XIX y XX".

También en el mismo plano teórico se estudian las primeras decisiones legislativas que toman en cuenta la Educación e incluyen alguna medida al respecto. En este sentido gira el segundo Bloque de contenidos:

"Normativa fundamental sobre la Enseñanza Primaria desde 1912 a 1970"

Constitución 1812. Informe Quintana (1821). Plan Duque de Rivas (1836) Plan General de Instrucción Pública. Plan Pidal (1845). Plan General de Estudios. Ley Moyano (1857). Constitución de la II República (1931). Ley de Enseñanza Primaria (1945). Ley General de Educación (1970). Constitución Española (1978).

Una vez presentados los dos Bloques anteriores, pasamos al tercero, "Patrimonio histórico y Educación. Educación y museos. Experiencias en montaje de museos desde los centros educativos". Se pretende acercar al alumnado a otras experiencias similares para que aprendan de ellas, reflexionando sobre su valor e importancia.

Algunos componentes del Bloque son:

Antes de iniciar el montaje, visitamos la exposición: "Los colegios del exilio en México" en La Residencia de Estudiantes. Las alumnas captaron múltiples ideas para el montaje de nuestra propia exposición programada para la Semana Cultural de Los Santos de la Humosa 2005.

## PROCESO DE RECOPIACIÓN DE MATERIAL Y MONTAJE DE LA EXPOSICIÓN

Nos centramos en diferentes áreas de trabajo: En primer lugar la recopilación de fotografías, desde las más antiguas hasta los años 70 aproximadamente y con ellas su identificación, clasificación, escaneado e impresión. La mayor parte del trabajo hubo de realizarse fuera de clase, por no disponer de material informático adecuado.

En segundo lugar, la recopilación de los objetos y materiales relacionados con: escuela, hogar, trabajo, manifestaciones culturales, tradiciones, etc. Las alumnas iniciaron la búsqueda, en sus propias casas, y fuera de ellas, entre familiares y vecinos. Cada día aparecían en clase revistas, libros del profesor y del alumno, libros de lectura, catecismos, libros de comunión, publicaciones patrióticas, prensa con referencia expresa a Los Santos de la Humosa, cuadernos, documentos, certificados

escolares, labores, fotografías, etc. que posteriormente deberíamos seleccionar, ordenar y clasificar.

También se compraron algunos libros y revistas. Recibimos una importante donación de mapas de todos los continentes y aparatos del cuerpo humano.

## EMPLAZAMIENTO DE LA EXPOSICIÓN

La exposición de objetos y materiales relacionados con la escuela y la vida cotidiana de antaño, se llevó a cabo en el hall del nuevo edificio del Ayuntamiento; espacio amplio y luminoso, que suele ser frecuentado por un gran número de personas diariamente. La difusión fue rápida entre los vecinos e incluso en alguna localidad próxima.

Los objetos y materiales que formaron parte de la exposición se clasificaron así:

### Fotografías

El número de fotografías giraba en torno a las de 200, pero no pudieron exponerse todas. Se clasificaron en los siguientes grupos colocándose en paneles:

- Infancia y familia
- Juventud de antaño
- Trabajo y cultura laboral
- Educación y cultura escolar
- Fiestas y Actividades culturales

### Expositores

Se utilizaron cuatro expositores de mesa, fabricados por un alumno del Taller operativo de restauración del mueble, además del expositor fijo del Ayuntamiento, conteniendo:

- Certificados escolares.
- Libros y cuadernos del profesor y del alumno.
- Publicaciones relacionadas con el contexto sociocultural. Publicaciones patrióticas. Publicaciones y manuales de Religión.
- Libros de lectura
- Publicaciones periódicas. Tebeos infantiles. Catálogos. Programas de fiestas de Los Santos y Alcalá de Henares, etc.
- Labores de costura realizadas en la escuela. Patrones de las costureras. Bastidores.
- Herramientas propias de trabajo con ganado: máquina de esquilar, cencerros. Utensilios para fabricar queso.
- Herramientas de peluquería.
- Elementos propios del hogar: cafeteras, platos, planchas, herramientas y utensilios de

cocina.  
Espacios:

Para la recreación de espacios se fabricaron biombos utilizables por ambos lados. Los temas de dichos espacios fueron :

- Recreación de un aula: mesa, silla y cartera del profesor, pizarra, mapas, crucifijo, regla, tizas, etc
- El hogar: mesa camilla, el candil, vestido infantil, radio, novelas seriadas (ejemplar escrito), las labores en tela de batista y algodón, bastidor, costurero, sillón de la abuela, etc.
- Mesa de cocina: tocadiscos portátil, los discos de época, cancioneros, etc.
- Tablas de lavar de diferentes tamaños, canastos de ropa, jabón hecho a mano, cántaros, barreños.
- Mapas de todos los continentes. Mapas del cuerpo humano y sus diferentes aparatos.
- Traje de boda de mujer. Trajes de jotas.

## LA CONFERENCIA DE INAUGURACIÓN

Presentamos el proyecto a Don Julio Ruiz Berrio<sup>4</sup>, Catedrático de la Facultad de Educación, de la Universidad Complutense de Madrid, para garantizar una adecuada programación y viabilidad del mismo. Superada esa fase, y aprovechando su ofrecimiento, quisimos que fuese él quien inaugurase la muestra.

La inauguración tuvo lugar el día 17 de mayo 2005 y la conferencia llevó por título: "Memoria de la Escuela y Museos Pedagógicos".

La conferencia nos sirvió para aclarar conceptos e ideas y, especialmente, para apreciar la envergadura del trabajo que nos espera a partir de ahora. Las alumnas que comenzaron la enseñanza como algo anecdótico, percibieron que su labor y participación en la misma tiene más valor de lo que creyeran en un principio.

Queremos agradecer a Don Julio su presencia, colaboración, apoyo y el ánimo infundido para continuar con el proyecto, así como las aclaraciones a todas las preguntas que le realizaron los representantes de la Corporación Local y los propios asistentes.

## INVITADOS A LA CONFERENCIA E INAUGURACIÓN DE LA EXPOSICIÓN

Al acto fueron invitados, en nombre de la Corporación Local y del propio Aula:



Facultad de Educación. Dirección de Área Territorial Madrid Este. Dirección General de Promoción Educativa. Viceconsejería de Educación. Centro Regional de Innovación y Formación Las Acacias. CRIF "Las Acacias". Centro Regional de Educación de Personas Adultas. CEPA Torres de la Alameda y otros Centros de Adultos, responsable religioso de la localidad, etc

Agradecemos a Doña María Antonia Casanova Rodríguez y Doña M<sup>ª</sup> Victoria Reyzábal su presencia e interés por el proyecto, lo que ha supuesto una recompensa importante al trabajo realizado.

Siguiendo su consejo, queremos darlo a conocer para que otros centros educativos puedan, al igual que nosotros, colaborar en el fomento de la educación y cultura de sus pueblos.

Asistieron también al acto los representantes de la Corporación Municipal: Don Javier López López (Alcalde) y Don Manuel Sancha Plaza (Concejal de Educación y Cultura).

Además de los mencionados, contamos con la asistencia del Director y Jefe de Estudios del CEPA Torres de la Alameda, el grupo de alumnas que habían trabajado en el proyecto y algunos habitantes de la localidad.

Deseo expresar mi agradecimiento a todas las personas que hicieron posible el montaje de la exposición, a todos cuantos aportaron materiales y objetos para la misma, al grupo de Restauración

del mueble por las horas empleadas en recuperar las mesas, a José por prestarnos los paneles y trabajar todos los expositores de manera gratuita y muy especialmente a las alumnas que estuvieron de principio a fin participando en el proyecto.

Finalmente, insistir en el hecho de que, para llevar a cabo todas las actuaciones, se requiere la colaboración de las Instituciones educativas, ONGs y Comunidad educativa.

1 . PRATS, J. (2001). Universidad de Barcelona. Publicado en: J. Morales, M<sup>ª</sup> C. Bayod, R. López, J. Prats y D. Buesa. ASPECTOS DIDÁCTICOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES.15. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza, 2001. <http://www.ub.es/histodidactica/CCSS/bienes.htm>.

2. Fragmento elegido de un texto de "Recuerdos de mi escuela" elaborado como actividad para la enseñanza "Animación a la lectura"

3. Texto elegido del artículo de costumbres "La familia y las fiestas de mi pueblo en los años sesenta" publicado en el primer número de la revista del Aula de Los Santos de la Humosa: "Palabras con voz". (Pág. 6). 2005. Ayuntamiento Los Santos de la Humosa.

4. De Don Julio Ruiz Berrio queremos destacar dos notas de su curriculum, de fundamental importancia para el proyecto que presentamos: es Director-fundador del Museo de Historia de la Educación "Manuel Bartolomé Cossío", de la Universidad Complutense de Madrid y Miembro fundador del Proyecto MANES de investigación científica sobre los Manuales de Enseñanza en España.

# MONOGRÁFICO

## ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS DE EPA

Organización y calidad educativa en los Centros de EPA, pág. 32

M<sup>ª</sup> Antonia Casanova

Modelo de gestión de los Centros de EPA de la Comunidad de Madrid, pág. 36

Consuelo Pérez López

La gestión de los CEPAs vista desde la Inspección, pág. 38

Juan Brotat Ester

La oferta formativa de los CEPAs ante las nuevas realidades: identificación, finalidad y alumnado al que se dirige, pág. 41

Alicia Herranz Herranz

La práctica orientadora en un Centro de EPA, pág. 47

Miguel Ángel Martínez

El claustro de profesores como equipo de trabajo, pág. 51

Jesús Amores López y M<sup>ª</sup> Paz Sanz Alcaraz

Los departamentos como Órganos de gestión en un CEPA, pág. 53

Miguel Molina Martínez

Representación de los alumnos en un modelo de gestión democrática, pág. 55

Eduardo Cabornero Martínez

La representación de los municipios en los Consejos de Centros de los CEPAs. Una experiencia de participación, pág. 59

M<sup>ª</sup> Jesús Castillo

Evaluación y planes de mejora, pág. 62

Miguel López Mojarro

La organización de un Centro Comarcal Mancomunado: CEPA Villarejo de Salvanes, pág. 67

Francisco Jiménez Juarros





# Organización y calidad educativa en los Centros de EPA

*M<sup>a</sup> Antonia Casanova*

*Directora General de Promoción Educativa (Madrid)*

## LA CALIDAD EDUCATIVA EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS (CEPA)

En los últimos años se cita permanentemente la calidad educativa como horizonte que se pretende alcanzar en el conjunto del sistema institucional, si bien difieren de forma significativa las distintas conceptualizaciones que se hacen de esa "calidad" (Gento Palacios, 1996; Santos Guerra, 2003), en función del modelo social que cada autor o cada sector pretende y del modo práctico de implementación que se considere más adecuado, en los diferentes niveles o ámbitos educativos, para conseguir esas metas de calidad deseadas.

Son muchas, como digo, las definiciones de calidad que se encuentran en cualquier revisión bibliográfica, aunque no sea exhaustiva, especialmente en la corriente de la gestión de calidad o de calidad total, que se ha incorporado a los centros en los últimos tiempos bajo diferentes modelos. De forma genérica, cuando se piensa en la calidad educativa ofrecida por un centro docente, creo no equivocarme si afirmo -siguiendo a De la Orden, 1982- que se está pensando en que éste ofrece una enseñanza funcional (que sirve y es aplicable a la vida cuando finaliza la etapa escolar o educativa), eficaz (que consigue los objetivos que se propone) y eficiente (que ambos aspectos los consigue con un coste razonable). Todo ello, trabajando en un ambiente agradable para el profesorado, el alumnado, las familias -en su caso- y todos cuantos profesionales intervengan en las actuaciones del centro; es decir, desarrollando las funciones encomendadas en un clima positivo, que apoye y favorezca la consecución de las expectativas que el alumnado y la sociedad tienen puestas en esa escuela determinada. Por otra parte, recogiendo un concepto de calidad que me parece interesante, también como filosofía educativa, transcribo la de De Bono (1993), que la entiende como "el mejoramiento progresivo, aun cuando no haya habido ningún fallo". En este sentido, entendemos la calidad como un concepto dinámico, nunca alcanzado totalmente, que nos sirve de "utopía" (como bien expresa Eduardo Galeano poética-

mente) para avanzar indefinidamente hacia metas cada día mejores.

Moviéndonos en estos parámetros de calidad, se hace necesario contextualizarla en la realidad de los centros docentes, para acercarnos al mejor modo de conseguirla. Y antes de concretar esos modos, es importante reflexionar acerca de la sociedad a la que, en estos momentos, se dirige la educación y, más específicamente, la educación de personas adultas como práctica de la educación a lo largo de la vida a la que todos tenemos derecho, en buena parte por la misma necesidad de actualización permanente que nos plantea el entorno social. Nuestra sociedad se caracteriza por el incremento del conocimiento que genera día a día, por los avances en las tecnologías de la información y de la comunicación, por la movilidad social y, sobre todo, por el cambio acelerado con el que todo ello se produce. Esta situación deriva en que muchas personas diferentes (en intereses, en motivaciones, en culturas, en ideologías, en niveles de formación, en rasgos de personalidad...) debemos convivir, presencial o virtualmente, en un mismo tiempo y, con mucha frecuencia, en un mismo espacio. Esta descripción se ajusta perfectamente a la sociedad madrileña, que en los últimos cinco años ha cambiado enormemente en lo que se refiere a los "vecinos" que la componen, que se han incorporado esperando mejorar, casi siempre, las condiciones de vida que tenían en sus países de origen.

**El entendemos la calidad como un concepto dinámico, nunca alcanzado totalmente, que nos sirve de "utopía" para avanzar indefinidamente hacia metas cada día mejores.**

## LAS CONDICIONES PARA LA CALIDAD

Si la sociedad es variada, la población de los

**Nuestra sociedad se caracteriza por el incremento del conocimiento que genera día a día, por los avances en las tecnologías de la información y de la comunicación, por la movilidad social y, sobre todo, por el cambio acelerado con el que todo ello se produce.**

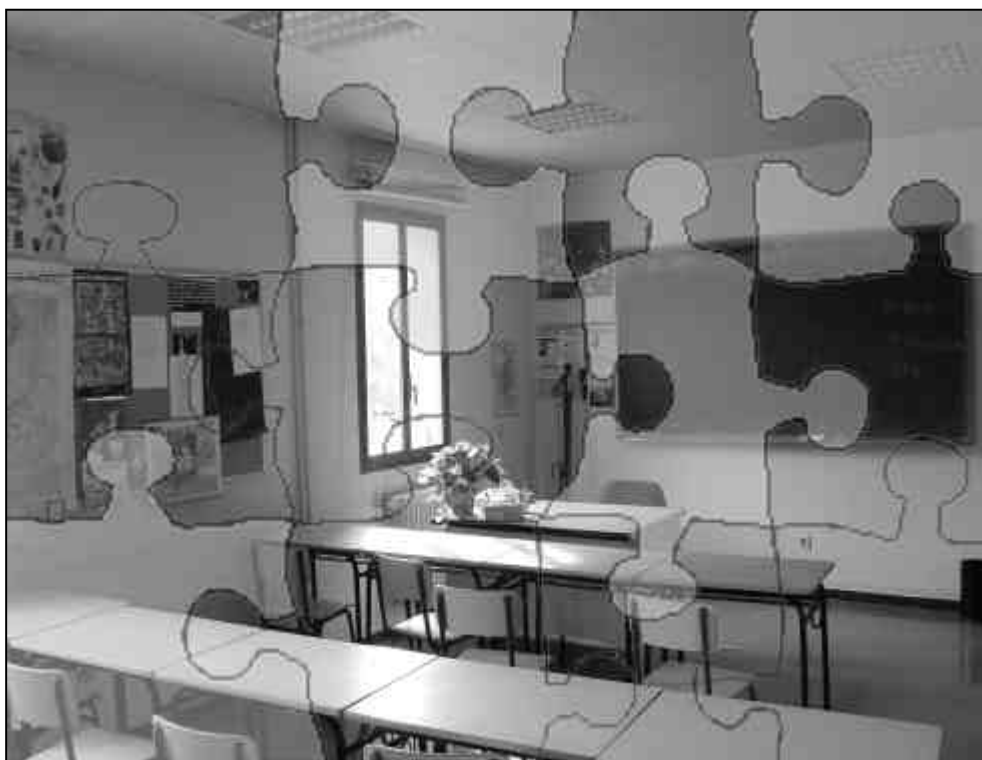
CEPA también lo es, como no podía ser de otra forma. Cuando existe una oferta educativa dirigida específicamente a la población adulta, ésta responde positivamente y aprovecha las oportunidades que se le brindan en ella. Por esta razón, el alumnado de los CEPA aumenta año a año, solicitando una formación adecuada a las necesidades sociales y laborales que se le plantean. Y, dado que este alumnado presenta multitud de facetas diferentes, obviamente la oferta educativa debe diversificarse en la medida en que aparecen las nuevas exigencias de la población. Así, la calidad de la educación de personas adultas pasa, obligadamente, por la atención a la diversidad, al igual que por la evaluación permanente de su modelo educativo específico. Por la atención a la diversidad, para ofrecer respuestas diferenciadas a la población distinta que está formando y que le pide, desde el aprendizaje del español, hasta la primera alfabetización, la formación necesaria para conseguir el título básico para acceder al trabajo, la formación en una actividad que favorezca su empleo inmediato..., o la preparación para su incorporación a la Universidad. Igualmente resulta imprescindible la evaluación interna de los CEPA, realizada por su equipo directivo y su profesorado, contando con la colaboración del conjunto de la comunidad educativa (los alumnos, en estas edades, ya pueden hacer importantes aportaciones), de manera que cualquier alternativa u opción de cambio que se tome esté fundamentada en datos fiables y válidos obtenidos en esa evaluación continua. La evaluación formativa constituye la base de la cali-

dad educativa. Calidad y evaluación son dos caras de la misma realidad, que no pueden aislarse sin producir perjuicios en el funcionamiento de las organizaciones.

Como es lógico, la posibilidad de que un CEPA atienda a la diversidad de su alumnado y se evalúe internamente, obliga a que disponga de un margen importante de autonomía, para adaptar su diseño curricular a las necesidades que, año a año, se le plantean en el centro. Mediante la adecuación de objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y modelo evaluador podrá ofrecer respuestas coherentes con las exigencias del entorno. Igualmente, la oferta de enseñanzas de cada curso se ajustará a la población que la demande, de modo que la "satisfacción" del alumnado resulte posible por la respuesta educativa que reciba de su centro.

### LA ORGANIZACIÓN, EXIGENCIA PARA LA CALIDAD

En esta línea de razonamiento, es fácil deducir que para que una institución educativa alcance la calidad que desea, su autonomía es un factor determinante, así como la aplicación de la misma en ámbitos curriculares para adaptar la oferta a las exigencias solicitadas desde su contexto social. Pero está claro que puede existir un excelente proyecto curricular en un CEPA y que se quede sin posibilidades de implementación por la falta de una organización que la permita. Todo proyecto requiere de la organización institucional adecuada



al mismo; de lo contrario, puede quedarse en una declaración de buenas intenciones por hacerse inviable su aplicación a la vista de la falta de coherencia entre exigencias del proyecto y organización escolar. De ahí la importancia de la organización para alcanzar los objetivos educativos de calidad en cada centro.

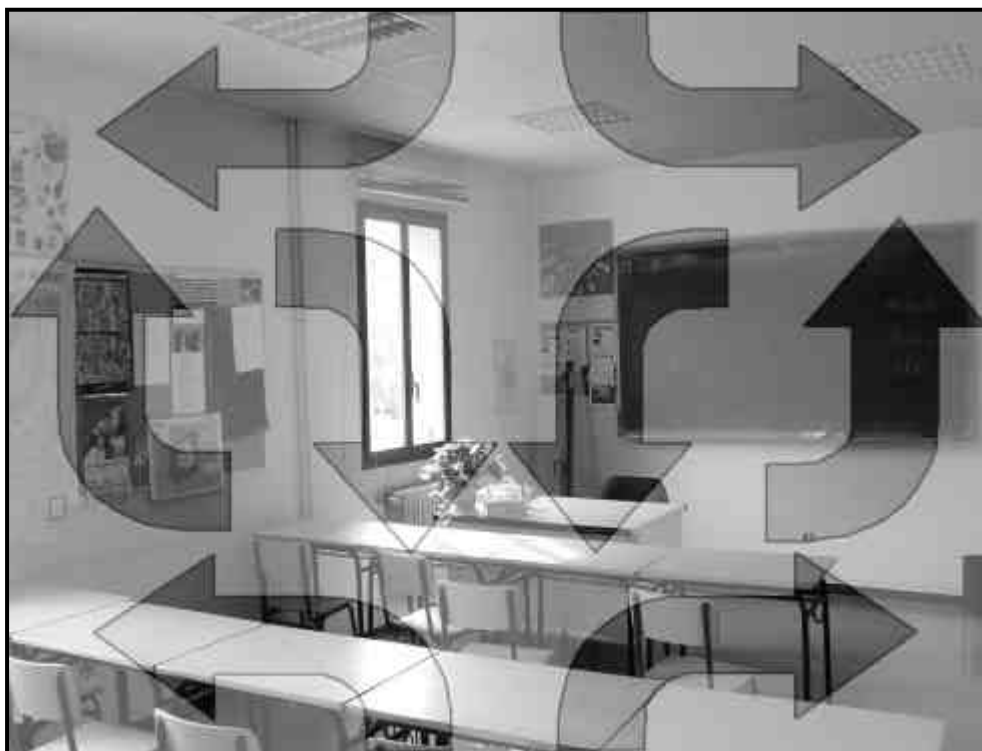
¿Qué se entiende, en el ámbito educativo, por organización? Organizar, con el diccionario en la mano, supone "establecer o reformar algo para lograr un fin, coordinando las personas y los medios adecuados" (Real Academia Española, 2001) o, en otra versión igualmente semántica, "disponer el orden, distribución o funcionamiento de una cosa" (Seco y otros, 1999). Pasando estos conceptos al campo de la educación, para Riccardi (1950), un clásico en la especialidad, la organización supone, básicamente, el desarrollo de las funciones de programar, distribuir funciones, actuar, coordinar y controlar. Traduciendo estos cometidos y refiriéndolos al trabajo educativo, se puede afirmar que para organizar un centro es necesario decidir las metas que se pretenden alcanzar, prever los recursos imprescindibles y temporalizar las actuaciones precisas. En un segundo momento, habrá que analizar el plan de actuación para determinar tareas y funciones específicas y asignarlas a las personas responsables en la organización. Después hay que ejecutar las acciones diseñadas, coordinarlas y evaluarlas, lo que conduce a modelos de gestión bien cohesionados con el proyecto educativo y la organización previstos.

**La calidad de la educación de personas adultas pasa, obligadamente, por la atención a la diversidad, al igual que por la evaluación permanente de su modelo educativo específico.**

A lo largo del tiempo han aparecido múltiples tendencias organizativas, en muchos casos surgidas del mundo empresarial y trasvasadas a la educación con posterioridad. Destaquemos los enfoques de la organización industrial (Taylor y Fayol), los ligados al estructuralismo (Weber), los basados en las relaciones humanas (Mayo, Likert), los sistémicos (desde la cibernética de Bertalanfy hasta los ecológicos (López Yáñez) que relacionan organización y medio) o los enfoques de carácter más político e interpretativo (Ball, Bates) que incorporan elementos simbólicos y culturales (Cano, 2003).

No obstante, cada época requiere de respuestas diferentes y la actual presenta, también, sus peculiaridades, que precisan de modelos organizativos válidos teniendo en cuenta la situación administrativa y social de los centros. Partiendo de nuestra realidad, hay opciones organizativas que resultarán apropiadas para la formación de la población atendida en los CEPA's:

En el centro:



\* Proyecto educativo y proyecto curricular que asuman la atención a la diversidad como principio general de funcionamiento y generen los cambios necesarios en la atención a los diferentes grupos.

\* Previsión de tiempos comunes para que el profesorado coordine su actuación.

\* Distribución de los espacios en función de los objetivos del centro.

**Para organizar un centro es necesario decidir las metas que se pretenden alcanzar, prever los recursos imprescindibles y temporalizar las actuaciones precisas. En un segundo momento, habrá que analizar el plan de actuación para determinar tareas y funciones específicas y asignarlas a las personas responsables en la organización. Después hay que ejecutar las acciones diseñadas, coordinarlas y evaluarlas, lo que conduce a modelos de gestión bien cohesionados con el proyecto educativo y la organización previstos.**

\* Agrupamientos flexibles del alumnado en función del modelo metodológico y de las enseñanzas ofertadas.

\* Responsabilización del profesorado de acuerdo con los agrupamientos efectuados.

\* Utilización funcional, eficaz y creativa de los recursos disponibles.

\* Existencia de la coordinación suficiente que garantice el seguimiento continuo del progreso del alumnado.

\* Agilidad en la comunicación entre el equipo directivo y todo el profesorado, que garantice la información y responsabilización en el proyecto común.

\* Estilo dinámico de dirección, que gestione, delegue, evalúe y tome decisiones de mejora sin dilación. En definitiva, que favorezca la participación activa.

En el aula:

\* Distribución del tiempo en función de los ritmos y niveles de aprendizaje y de los intereses del alumnado.

\* Agrupamientos de alumnos en función de: intereses, ritmos, progresos, necesidades específicas, rendimiento, etc.

\* Diversificación del trabajo para su realización individual, en pequeño grupo y en gran grupo. Los componentes de estos dos últimos no tienen por qué coincidir siempre con los del grupo convencional establecido.

Estas decisiones organizativas corresponden a la dirección del CEPA y su gestión específica al profesorado, en colaboración -en su caso- con el alumnado. Son medidas relacionadas con el modelo participativo y responsable que se propone para la educación a lo largo de la vida, que facilite el desarrollo personal y la intervención activa en la sociedad democrática en que vivimos. Hay que tener en cuenta que la persona aprende "viviendo", no recibiendo discursos más o menos bienintencionados que luego no se corresponden con la realidad del centro. Y hay aprendizajes que exigen la práctica diaria y no sólo el estudio o la aplicación de la experiencia ya pasada, hasta el momento de la decisión de continuar su educación institucional. En este sentido, la organización de un centro supone el modelo de vida que se oferta al alumnado y del que aprende tanto o más que de los conocimientos ofrecidos en las aulas. Por ello, el cuidar la coherencia entre la organización y las metas de calidad es el aval para alcanzar los niveles formativos que se pretenden para el conjunto de la población que se educa.

#### BIBLIOGRAFÍA:

- CANO, E. (2003): Organización, calidad y diversidad. Madrid, La Muralla.
- CASANOVA, M<sup>a</sup> A. (2004): Evaluación y calidad de centros educativos. Madrid, La Muralla.
- DE BONO, E. (1993): Más allá de la competencia. La creación de nuevos valores y objetivos en la empresa. Barcelona, Paidós Empresa.
- DE LA ORDEN, A. (1982): La evaluación educativa. Buenos Aires, Docencia.
- GAIRÍN, J. (1996): La organización escolar: contexto y texto de actuación. Madrid, La Muralla. 3<sup>o</sup> edición: 2001.
- GENTO PALACIOS, S. (1996): Instituciones educativas para la calidad total. Madrid, La Muralla, 3<sup>o</sup> edición: 2002.
- LÓPEZ YÁÑEZ, J. (2005): La ecología social de la organización. Una perspectiva educativa. Madrid, La Muralla.
- Real Academia Española: Diccionario de la Lengua Española. Madrid, Espasa Calpe, edición de 2001.
- RICCARDI, R. (1950): La dinámica della direzione. Milán, Franco Angeli.
- SANTOS GUERRA, M.A. (coord.)(2003): Trampas en educación. El discurso sobre la calidad. Madrid, La Muralla.
- SECO, M. Y OTROS (1999): Diccionario del Español Actual. Madrid, Aguilar.



# Organización de un Centro de EPA. Algunos elementos para la reflexión

*Consuelo Pérez López*

*Jefa de Servicio de Personas Adultas*

Un centro educativo no es sino una organización que persigue una finalidad y el logro de unos objetivos que se establecen en relación con la formación de un colectivo de alumnos. La consecución de estos objetivos es la justificación última de la existencia del centro, de la dinámica que conlleva y de las relaciones que se establecen; pero, y además, un centro también, es una unidad que presenta una vertiente, además de la educativa, más prosaica pero básica para que pueda conseguirse la primera finalidad: la administrativa.

Estas dos vertientes implican la vertebración de un sistema organizativo, una estructura que viene establecida por ley y que pretende la consecución de unos fines y objetivos a través de recursos organizativos, humanos y económicos.

Esta organización es un sistema, es decir, un todo en el que cada parte tiene una función definida, incluso legalmente, y que se relacionan entre sí, estableciendo distintos niveles de comunicación entre las diferentes partes: Claustro, departamentos, equipo directivo, Comisión Pedagógica, Consejo escolar, etc. En los CEPAs esas funciones legales tienen que especificarse y en la práctica, adaptarse.

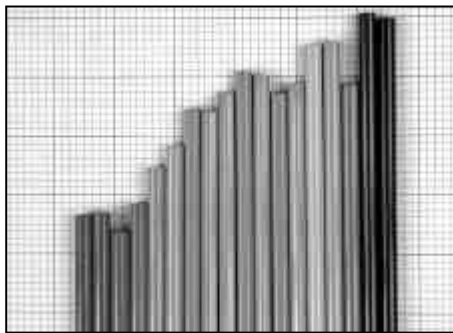
La organización de los CEPAs, a falta de la existencia de un ROC específico para las Enseñanzas de Educación de Personas Adultas, responde a lo

regulado en la Orden 4587/2000, de 15 de septiembre y a las Instrucciones que para cada curso remite la Dirección General de Promoción Educativa. Esta organización normativa, aún pretendiendo ser específica de un centro de personas adultas, en realidad solapa otras estructuras organizativas, recogiendo y simultaneando elementos del ROC de Primaria y del ROC de Secundaria, de modo que acentúa una estructura organizativa, en cuanto a los órganos de coordinación pedagógica, que favorece mucho más la Formación Básica que el resto de ofertas educativas que se imparten en los centros. De igual modo, muestra esta estructura un único elemento diversificador de la organización, que es el tamaño de los centros, obviando otras características de éstos, como puede ser la comarcalidad o el peso de unas enseñanzas u otras. Como podemos ver reflejado en el cuadro adjunto, las enseñanzas de formación básica cuentan con una estructura pedagógica altamente potenciada, frente a los órganos de coordinación referidos tanto a las Enseñanzas Técnico-Profesionales como a las Enseñanzas para el Desarrollo Personal y la Participación, las cuales "podrán contar con un coordinador de las mismas y dedicar una hora semanal de su horario lectivo, en función de las disponibilidades existentes"<sup>1</sup>

Por otro lado, cada CEPA tiene características propias, a pesar de que legalmente debería

Ámbito	Órganos de Coordinación Docente			
	Departamento	Dedicación horaria	Coordinaciones	Dedicación horaria
Básica	Comunicación Sociedad Naturaleza Matemáticas	De 1 a 3 horas semanales <sup>1</sup>	Tramo I Tramo II Tramo III	1 hora semanal <sup>2</sup>
Técnico-Profesional			De programa	1 hora semanal
Desarrollo Personal			De programa	1 hora semanal

imponerse la igualdad, ya que, evidentemente, persiguen los mismos objetivos generales, se amparan en el mismo marco normativo y los recursos son similares. Sin embargo, cada uno es distinto, y ello no sólo se debe a los distintos modelos de dirección existentes y a las características de las relaciones comunicativas que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa, sino también a las derivadas del ajuste organizativo necesario para el logro de objetivos, dada la variedad de enseñanzas que se imparten, la diversidad del alumnado al que atiende, la cantidad de perfiles profesionales que coexisten y las diferentes situaciones laborales. Todo ello hace que los órganos de coordinación docente recogidos en la normativa no alcancen a contemplar las variadas situaciones que se dan en los centros. Es por ello que, partiendo de la legalidad vigente, los centros han ido adecuando la normativa existente a las necesidades propias de cada uno de ellos, para lograr una mayor operatividad y eficacia en la consecución de sus objetivos, como por otro lado no podía ser menos, dado que éste es el fin último de toda institución educativa.



De hecho, en la inmensa mayoría de los Centros de Educación de Personas Adultas de la Red Pública, y a partir de la normativa vigente, se cuenta con diferentes niveles de organización pedagógica que posibilitan un funcionamiento más ajustado a la realidad de cada centro y que persiguen el logro de mayores cotas de eficiencia para buscar una mayor calidad en el proceso de la formación continua y a lo largo de la vida y un funcionamiento de los centros más acorde con la diversidad de los mismos y con una mayor operatividad. Así podemos encontrar diferentes niveles de organización pedagógica:

- Grupo/Nivel
- Tramo
- Equipo de profesores de Talleres Operativos.
- Equipo de profesores de Acceso a la Universidad y Acceso a Ciclos Formativos
- Departamentos
- Comisión Pedagógica
- Comisión de actividades generales del Centro
- Tutores
- Otras

La multiplicidad de órganos de coordinación, equipos de trabajo, etc, en la que la inmensa mayoría del profesorado forma parte de más de uno - puesto que todos los profesores están adscritos a un departamento por normativa-, hace muy compleja la

organización de un calendario para fijar los tiempos de reunión necesarios para la planificación, el seguimiento, la coordinación de las distintas actividades, así como la reflexión sobre la práctica, etc.

Todo ello incide además en otro elemento sobre el que es necesario reflexionar: dado que se solapan los órganos de coordinación existentes por normativa, y aquellos que la práctica diaria de un centro ha hecho considerar necesarios para el logro de sus objetivos, nos encontramos con que, no sólo existen demasiados órganos de coordinación y equipos de trabajo, sino que, en ocasiones, algunos están funcionando por la pura inercia derivada de la normativa, que el tiempo real de trabajo en el centro no permite un mínimo de condiciones para una organización eficaz, que hay personas que están en demasiados grupos y otras en muy pocos o tan sólo en uno, que los temas para debatir se solapan, etc. Todo ello contando además, con que los Centros de Adultos presentan en sí mismos una gran especificidad, especificidad que aumenta si se trata de un centro comarcal.

Por ello, a la hora de establecer una futura normativa que fije cuál sería la organización específica de los Centros de Educación de Personas Adultas más eficaz y coherente, con un modelo que supere lo estrictamente educativo, deberíamos tener en cuenta que ésta debiera ser una organización flexible, pero con rigor, que posibilite poderse adaptar a los continuos cambios que exige la actual sociedad del conocimiento y a gestionarlos en un proceso de búsqueda permanente para lograr una educación de Personas Adultas de calidad y que dé respuestas a las necesidades de formación continua de acuerdo con todas las recomendaciones del Consejo de Europa en lo que a formación permanente y aprendizaje a lo largo de la vida se refiere.

1. Instrucciones de la Dirección General de Promoción Educativa para el curso académico 2005/2006, sobre la organización y funcionamiento de los Centros que imparten Enseñanzas de Educación de Personas Adultas.

2. En función del tamaño de los Centros. Anexo V de las Instrucciones de la Dirección General de Promoción Educativa para el curso académico 2005/2006, sobre la organización y funcionamiento de los Centros que imparten Enseñanzas de EPA.

3. En función de las disponibilidades existentes, según Anexo V de las Instrucciones de la Dirección General de Promoción Educativa para el curso académico 2005/2006, sobre la organización y funcionamiento de los Centros que imparten Enseñanzas de EPA.

# Los Centros de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid vistos desde la Inspección Educativa

*Juan Brotat Ester*

*Inspector de Educación. DAT Madrid Oeste*

Los Centros de Educación de Personas Adultas integrados en el sistema educativo ordinario ofrecen la posibilidad de formación a aquellas personas mayores de 18 años que pretenden obtener o mejorar su formación tanto a nivel básico, como técnico-profesional y personal. Este triple enfoque de enseñanzas ofrece a estos centros específicos una perspectiva global y distinta a otros tipos de centros educativos y como tales deben ser tenidos en cuenta desde el Servicio de Inspección Educativa.

En el Plan Regional de Educación y Formación de las Personas Adultas de la Comunidad de Madrid, aprobado en la Asamblea de Madrid el 5 de junio de 1993, se fijaron las funciones y la configuración de la Red de Centros y de Aulas, con objeto de dar respuesta a la diversidad de situaciones y necesidades educativas de las personas adultas. Tras el proceso de transferencias, regulado por el Real Decreto 926/1999, en el que se produjo el traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad de Madrid, esta asume también las competencias en este ámbito, unificando las redes de Centros de Adultos de la propia Comunidad y aquellos provenientes del Ministerio de Educación y Ciencia. En agosto de 2001, por Decreto 128/2001 del Consejero de Educación, se establece el marco de actuación para la Educación de Personas Adultas que regula la red de centros específicos de la Comunidad de Madrid.

Los Centros de Educación de Personas Adultas (CEPA), son centros de titularidad pública cuyos requisitos mínimos se han definido por decreto 62/2001 del Consejero de Educación de la

Comunidad de Madrid, con el objetivo de formar a personas mayores de 18 años, especificándose sus funciones en el título III de la LOCE dedicado al aprendizaje permanente de las personas adultas:

- a) Adquirir y completar o ampliar capacidades y conocimientos y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo.
- b) Desarrollar programas y cursos para responder a determinadas necesidades educativas específicas de grupos sociales desfavorecidos.
- c) Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.
- d) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica. (LOCE, Art. 52).

El aprendizaje a lo largo de toda la vida es uno de los principios que actualmente configura la sociedad del siglo XXI; se diluye la faceta compensatoria de la educación de adultos para centrarse en la formación permanente tanto de carácter ocupacional como personal o básica. Las necesidades de diferentes colectivos implica el desarrollo de esta modalidad formativa y ofrece a las personas que sienten la necesidad de formarse o perfeccionarse, la posibilidad de participar en su propio proceso educativo.

**El aprendizaje a lo largo de toda la vida es uno de los principios que actualmente configura la sociedad del siglo XXI.**

No toda la oferta de educación permanente se realiza a través de los centros de Educación de Personas Adultas dependientes de la Comunidad,

también los Ayuntamientos, entidades locales y privadas sin ánimo de lucro, ofrecen de forma independiente o en convenio con la Administración Autonómica, actividades formativas, si bien la

Inspección Educativa sólo se implica en aquellos centros que ofrecen enseñanzas conducentes a títulos académicos.

Es necesario considerar los tres campos de actuación para entender la organización de un centro de Educación de Personas Adultas, que al estar centrados en el modelo escolar, implica el funcionamiento regulado por la legislación educativa actual pero teniendo en cuenta la madurez de los participantes y sus diferentes intereses, que conforma un carácter propio a estos centros educativos.

Así considerados, estos centros ofrecen al inspector la posibilidad de aplicar las seis funciones que le son asignadas por la Ley de Calidad del Sistema Educativo<sup>1</sup>. A través de sus competencias, el inspector actúa en su principal lugar de trabajo, el centro educativo, lo visita y ofrece al profesorado y asistentes el apoyo y asesoramiento que son propios de su función.

## REGULACIÓN

El funcionamiento de un CEPA se regula anualmente por las Instrucciones de principio de curso de la Dirección General de Promoción Educativa que fija las normas de carácter general, regula el proceso de inscripción y matriculación de los alumnos, concreta la oferta formativa, la organización y desarrollo de las diferentes enseñanzas, así como las condiciones laborales del profesorado. Son el puntal por el que el servicio de inspección verá regulada su actuación y velará por su cumplimiento. En ellas se establece la necesidad de complementar diferentes documentos a lo largo del curso que servirán de guía y conocimiento del centro, su problemática y las posibles soluciones que interesa cono-

Además, el inspector velará por la aplicación de toda la normativa del sistema educativo que le son aplicables a estos centros, desde el régimen disciplinario de los alumnos, calendario escolar, condiciones de los edificios, adecuación de los convenios existentes...

## ASESORAMIENTO

Pero aunque esta misión reguladora es básica, se podría decir que la función de asesoramiento que puede ofrecer el inspector en los centros de adultos es fundamental. Por sus propias características, existen aspectos no regulados estrictamente, la oferta formativa se debe considerar desde diferentes ángulos de visión. Es necesario un enfoque global de la zona, analizar la oferta laboral, la oferta de los diferentes centros (institutos, centros de idiomas, academias...) existentes en la localidad, la necesidad de empleo, relaciones con los diferentes estamentos sociales y económicos. El inspector desde su visión global puede proporcionar al centro, desde su pertenencia a la Comisión de Escolarización del municipio o distrito municipal por ejemplo, los criterios adecuados para adaptarse mejor a las necesidades de la población adulta del entorno.

Respetando la autonomía de los centros, el inspector puede participar y debe velar por la mejora de la calidad, la aplicación adecuada de las diferentes enseñanzas, el establecimiento de una evaluación adecuada a los criterios propios de la enseñanza de adultos, adaptándolos a los diferentes grupos destinatarios. Este aspecto se considera muy importante; el centro de adultos debe ofrecer una perspectiva distinta a la escolar, no puede ser un sucedáneo de lo que al alumno en su edad escolar se le ha ofrecido.

Debe ser acogedor, donde la opinión de los distintos participantes se vea reflejada a través de las diferentes Asociaciones de alumnos y del Consejo de Centro, la distribución de las aulas y el clima imperante en las mismas debe tomar en cuenta la participación de personas adultas, la interconexión de los diferentes colectivos permite el intercambio de vivencias y el mejor conocimiento de

Momento del curso	Actuaciones regulares de la Inspección
Primer trimestre	Análisis del Documento de Organización del Centro y de la Programación General Anual. Conocimiento de la matrícula del Centro.
Periodo de matriculación	Autorización de la matriculación de alumnos menores de 18 años y mayores de 16.
Antes del día 5 de cada mes	Conocimiento de las ausencias del profesorado y su justificación.
30 de enero	Recepción y análisis de las listas de alumnado a dicha fecha.
Marzo-abril	Supervisión e informe de las <i>Enseñanzas Técnico-Profesionales</i> y para <i>el Desarrollo Personal y la Participación</i> de nueva creación en los centros.
Mes de julio y septiembre	Análisis y comentario de la Memoria del curso Visado de las propuestas de Títulos

cer al inspector. En el siguiente cuadro se muestran las actuaciones regulares desempeñadas por la Inspección Educativa.

todos los miembros de la comunidad educativa.

La adaptación de los métodos didácticos ha de posibilitar la adquisición de conocimientos, adop-



ción de actitudes y formas de proceder que consigan atraer la atención e interés de los participantes del centro facilitando su integración en el orden laboral, social o académico. Estas premisas consideradas originan la adaptación del currículo a las necesidades básicas de los colectivos adultos. El inspector deberá supervisar la adecuación de las medidas adoptadas por el centro y su adaptación a la legislación vigente.

Un centro en que se imparten diferentes niveles educativos y en que coexisten diferentes tipos de profesionales con su casuística particular, implica la necesidad de adecuación de misiones que hay que desempeñar y sus derechos laborales, surgiendo la necesidad de homogeneizar los derechos de todos ellos, así, el inspector velará por el cumplimiento legislativo y su organización interna.

## EVALUACIÓN

Esta función es la que se asocia más frecuentemente al inspector, si bien, aunque se trata de una misión importante, sólo es un medio para conseguir el fin de analizar y mejorar un contexto, el centro y sobretodo conocer el rendimiento de los participantes en el proceso educativo. Para ello se debe conocer y profundizar en las características de funcionamiento del centro y los resultados académicos de los asistentes. Las particularidades de los CEPAs implica respetarlas y fomentar una dinámica en consonancia con sus características. En este momento, de los tres sectores en que se desarrollan las enseñanzas, podemos señalar dos necesidades prioritarias: Valorar y definir los contenidos de las enseñanzas abiertas y constatar el rendimiento de los alumnos que realizan enseñanzas regladas conducentes al título de Graduado de Educación Secundaria. En este segundo punto, es necesario conseguir una total coherencia en todo el proceso educativo, desde el ingreso en el centro, la valoración mediante la realización de la correspondiente VIA (valoración inicial del alumno), su adecuación en contenidos y procedimientos, la metodología elegida para desarrollar las actividades de aula y los sistemas de comprobación de contenidos, encierran la necesidad de que el inspector colabore y participe en perfilar y limar desajustes que se puedan ir produciendo y así conseguir un mejor rendimiento de las personas adultas, principales protagonistas del centro educativo.

## MEJORA

Tras las consideraciones realizadas, se vislumbra la necesidad de superar el modelo de centro que no hace más que asumir la formación en competencias básicas y de desarrollo cultural, hacia otro que considere también propuestas ocupacionales para capacitar al participante en su proyecto de vida. La adopción de las Tecnologías de la Información y Comunicación como recurso que incida en los métodos de aprendizaje, el intercambio y comunicación con otros centros del entorno europeo que dinamice la dimensión continental del aprendizaje, harán posible obtener un enfoque

más abierto y con amplias miras de estos centros que deben responder a las necesidades de una sociedad que cada vez es más global. El inspector, en el ejercicio de sus funciones como parte de la Administración educativa, deberá fomentar la adecuación de fórmulas que faciliten una imagen

diferente de estos centros respetando en todo momento la normativa que sin duda permite alcanzar estos objetivos. Ver el futuro con ansias de mejora implica partir de una realidad que sin duda hay que mejorar y reglamentar para conseguir un espacio de convivencia y de aprendizaje de unos ciudadanos que pretenden perfeccionarse y conseguir nuevas metas a lo largo de su vida.

**Respetando la autonomía de los centros, el inspector puede participar y debe velar por la mejora de la calidad, la aplicación adecuada de las diferentes enseñanzas, el establecimiento de una evaluación adecuada a los criterios propios de la enseñanza de adultos, adaptándolos a los diferentes grupos destinatarios.**

1. a) Funcionamiento de los centros educativos, tanto de titularidad pública como privada.
- b) Supervisar la práctica docente y colaborar en su mejora continua y en la de funcionamiento. Controlar y supervisar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el de los centros...
- c) Participar en la evaluación del sistema educativo, especialmente en la que corresponde a los centros escolares, a la función directiva y a la función docente, a través del análisis de la organización, funcionamiento y resultados de los mismos.
- d) Velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo.
- e) Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.
- f) Informar sobre los programas y actividades de carácter educativo promovidos o autorizados por las Administraciones educativas competentes, así como sobre cualquier aspecto relacionado con la enseñanza que le sea requerido por la autoridad competente o que conozca en el ejercicio de sus funciones, a través de los cauces reglamentarios (LOCE, cap.II art.105).

# La oferta formativa de los CEPAs ante las nuevas realidades.

*Alicia Herranz Herranz*

*Directora del CEPA "Tetuán"*

La oferta formativa en los centros de EPA es la respuesta que conecta las finalidades y el planteamiento de la Educación de Personas Adultas con las necesidades, los intereses y las motivaciones de la población adulta. Los tres grandes ejes que configuran esta oferta son:

- La formación básica.
- La formación dirigida al mundo laboral y profesional.
- La formación para el desarrollo personal y la participación social.

La dimensión compensadora de la EPA ya no debe ser el único referente de esta educación. Se abre paso el concepto de educación a lo largo de la vida, la dimensión de desarrollo personal pleno, la que mantiene activa la disponibilidad para aprender.

Estoy de acuerdo con el panorama descrito en el nº 21 de esta revista por Emilio Sánchez León en su artículo "Trayectoria de la educación de personas adultas en la Comunidad de Madrid", cuando destaca una serie de cambios que se han producido en el panorama sociológico de los centros de EPA. Destacaría algunos y añadiría otros:

- Ha aumentado la población adulta joven que ha salido del sistema educativo general sin haber obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria.
- Ha aumentado la población adulta extranjera en nuestros centros: unos quieren aprender español; otros ya lo saben y quieren integrarse en nuestro sistema educativo, laboral y social.
- Ha aumentado la población adulta demandante de ofertas formativas muy específicas, al margen de las enseñanzas regladas: conocimiento y uso de las nuevas tecnologías, acceso a otros

niveles educativos, preparación de oposiciones, idiomas...

- Hay que responder a la demanda de formación profesional en función de las necesidades del mercado de trabajo.
- Hemos de considerar la necesidad de atender a la población adulta con necesidades educativas especiales.
- Hemos de desarrollar cuantas enseñanzas sean precisas en la modalidad de educación a distancia.

**La dimensión compensadora de la EPA ya no debe ser el único referente de esta educación. Se abre paso el concepto de educación a lo largo de la vida, la dimensión de desarrollo personal pleno, la que mantiene activa la disponibilidad para aprender.**

Fue muy interesante el trabajo realizado en la IV Escuela de Verano por los grupos denominados Seminarios Temáticos (Actas de la IV Escuela de Verano "La Educación de Personas Adultas: nuevas realidades, nuevos retos", Madrid 2002). Las conclusiones de estos grupos de trabajo tienen un gran interés porque son el resultado del debate entre profesores de centros muy diversos y han sido elaboradas desde la sabiduría que da la experiencia y el trabajo del día a día. He tenido en cuenta este trabajo a la hora de reflexionar sobre algunas realidades de nuestros centros y he seleccionado, de cada ámbito educativo, aquellas que suponen cambios significativos y, por tanto, nos obligan a replantear nuestro quehacer educativo.

## LA FORMACIÓN BÁSICA

La Educación Básica es una necesidad y un derecho reconocido en declaraciones universales, cartas constitucionales y leyes diversas. La Educación Básica de Personas Adultas, entendida en el marco de la Educación permanente, debe llegar a toda la población, pero especialmente, a quien más lo necesita.

### Alumnado joven

Es un colectivo que presenta, entre otros, estos rasgos: son inconstantes en la asistencia a clase, presentan lagunas académicas que dificultan su progreso, no están motivados por el estudio, manifiestan rechazo por el sistema escolar en el que muchos han fracasado, quieren conseguir el título rápidamente y sin esfuerzo, muchos trabajan, algunos son menores de 18 años...

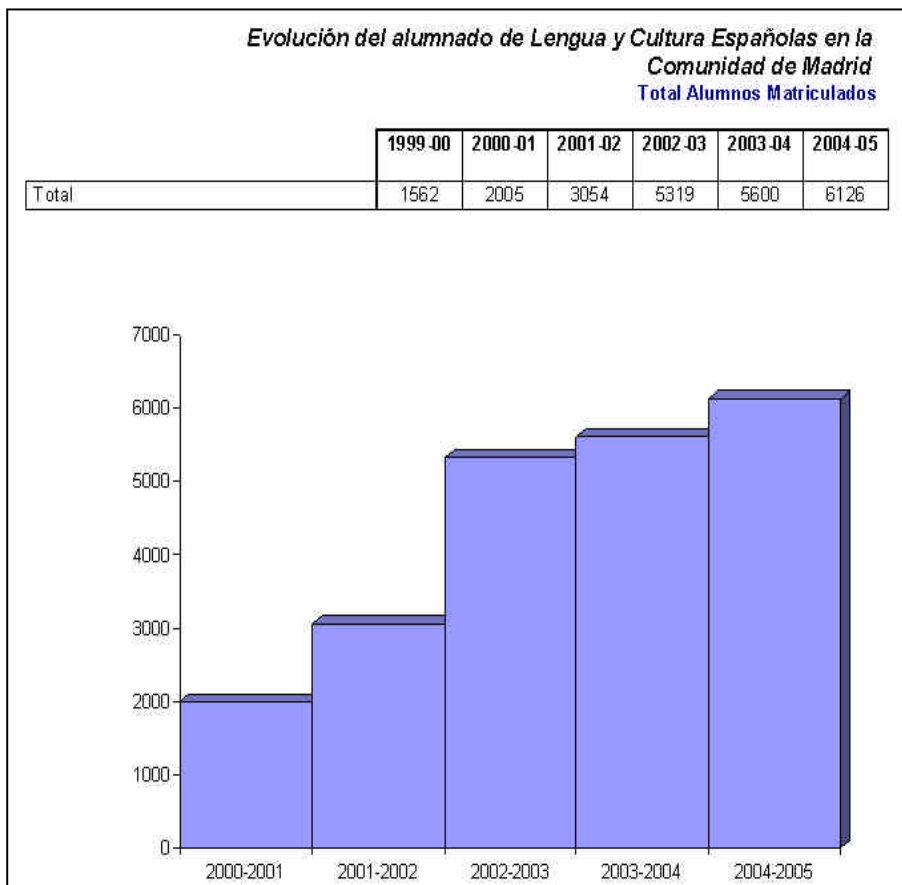
La respuesta que desde los centros de EPA se está dando a este colectivo es:

- Se integran en grupos heterogéneos en cuanto a la edad. Resulta positivo por la diversidad de modelos que se les presenta.
- Se les ofrece "una última oportunidad" de conseguir la titulación básica.
- Tienen la posibilidad de romper estereotipos que traen consigo.
- La valoración inicial al llegar al centro les facilita una orientación de acuerdo con sus posibilida-

des e intereses.

Los centros deberíamos tener en cuenta:

- Ofrecer un sistema de trabajo que les motive,



que refuerce su autoestima, que facilite espacios de diálogo.

- Ofrecer una atención más individualizada, adecuando para ello la ratio.
- Propiciar el trabajo en equipo del profesorado, para llegar a acuerdos en cuanto a la metodología, el currículum, la asistencia, etc.
- Posibilitar la participación real del alumnado en la vida del centro.
- Trabajar de forma coordinada con las instituciones y agentes sociales del entorno.

### Población inmigrante:

Desde hace años, en los centros de EPA, las clases de español para la población inmigrante es una actividad habitual. Lo que sí es nuevo en estos últimos cursos es el fuerte incremento en el número de alumnos y alumnas extranjeros que acuden a nuestros centros, como consecuencia del aumen-

**La Educación Básica es una necesidad y un derecho reconocido en declaraciones universales, cartas constitucionales y leyes diversas. La Educación Básica de Personas Adultas, entendida en el marco de la Educación permanente, debe llegar a toda la población, pero especialmente, a quien más lo necesita.**

**Evolución del alumnado de Educación de Personas Adultas en la  
Comunidad de Madrid**  
Total Alumnos Matriculados

**Modalidad 'Presencial'**

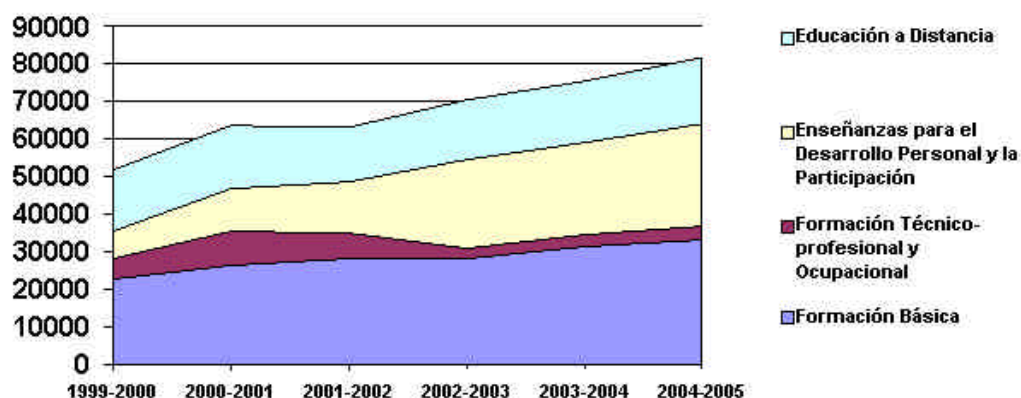
	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05
Total Formación Básica	22527	26530	28156	28117	31560	33036
Total Formación Técnico-profesional y Ocupacional	5753	8800	6927	2924	2958	3611
Total Enseñanzas para el Desarrollo Personal y la Participación	7119	11399	13539	23381	24414	27614
<b>Total Presencial</b>	<b>35399</b>	<b>46729</b>	<b>48622</b>	<b>54422</b>	<b>58932</b>	<b>64261</b>

**Modalidad 'Distancia'**

	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05
<b>Total Distancia</b>	<b>16586</b>	<b>16782</b>	<b>14420</b>	<b>15814</b>	<b>16499</b>	<b>17476</b>

**Total general:**

	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05
<b>Total general</b>	<b>51985</b>	<b>63511</b>	<b>63042</b>	<b>70236</b>	<b>75431</b>	<b>81737</b>



to de la población inmigrante en la Comunidad de Madrid; y ha pasado de ser una actividad más del centro, a ser una de las más demandadas.

Este alumnado tiene procedencias muy diversas, y tienden a agruparse por nacionalidades. (Por ejemplo, en el barrio de Tetuán los colectivos más numerosos son los procedentes de Iberoamérica, China y Marruecos).

En los centros nos encontramos pues, con alumnado que no conoce el español, y con aquel otro, que, al ser ésta su lengua, se incorpora a cualquier tipo de enseñanza que ofrece el centro en función de sus necesidades.

Los rasgos más característicos del alumnado que acude a las clases de español son:

En general, es una población joven, entre 20 y 40 años.

Predominan los recién llegados a España.

Su situación social, laboral y económica es precaria en la mayoría de los casos.

La asistencia a clase es irregular y se dan continuas incorporaciones y abandonos a lo largo del curso, casi siempre motivados por cuestiones laborales. Esta situación acentúa la heterogeneidad de los grupos y dificulta, en gran medida, el trabajo en el aula, obligando a continuos ajustes en la programación. Asimismo, afecta también a la cohesión del grupo.

La disponibilidad de tiempo de este alumnado es limitada, condicionada por los horarios laborales, que suelen ser muy diversos.



En los niveles iniciales son evidentes las dificultades de comunicación. Ésta produce situaciones de ansiedad e impotencia, tanto en el profesorado como en el alumnado.

#### Propuestas:

Es una necesidad urgente la preparación del profesorado asignado a estos grupos. Es un colectivo que aumenta cada curso, y por tanto, se necesitan más profesores preparados para esta tarea.

Se debería potenciar, paralelamente a la formación, la creación de grupos de trabajo entre el profesorado, donde se realice una labor de investigación (detección de necesidades, organización curricular, metodología, recursos...) y de elaboración de materiales didácticos.

La organización de los grupos y los horarios deben estar en consonancia con las características: los tiempos de trabajo, los diferentes niveles, los ritmos de aprendizaje...

Los servicios sociales de muchos distritos cuentan con la figura de mediadores para trabajar con la población inmigrante. Es muy interesante la colaboración con estas entidades de forma sistemática para facilitar información y orientación acerca de multitud de problemas de nuestro alumnado relacionados con la vida cotidiana, y así llegar a atender necesidades a las que el centro no llega y que para ellos son vitales.

Debemos favorecer que el alumnado que tiene un mínimo nivel de conocimiento del español se incorpore al resto de cursos o actividades del centro.

### FORMACIÓN TÉCNICO-PROFESIONAL Y OCUPACIONAL

Los datos estadísticos que reflejan la evolución del alumnado de EPA en la Comunidad de Madrid desde el curso 1999-00 hasta el 2004-05 ponen de manifiesto la disminución progresiva del número de alumnos en este ámbito educativo. Esto nos obliga a reflexionar, y para ello me hago eco de la interesante intervención de Julio Lancho Prudenciano en una de las mesas redondas de la III Escuela de verano (Actas de la III Escuela de Verano "La Educación de Personas Adultas para el siglo XXI", Madrid 2001).

Es necesario adaptar los currículos a los del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales: la Formación Profesional que se imparta en los centros, además de ser una formación de calidad, debe ser homologable por el citado Sistema como

medio de garantizar el acceso al empleo. Es muy importante que la formación ocupacional que se lleve a cabo en nuestros centros responda a currículos que tengan como referentes los correspondientes en Ciclos Formativos o Certificados de Profesionalidad.

Se deben establecer las ofertas de formación profesional en función de las necesidades del mercado de trabajo. Evidentemente esto implica conocer dichas necesidades pero, desde los centros, es una tarea que nos desborda. En muchas ocasiones consultamos datos en la oficina del INEM o en la Junta Municipal, otras nos conducimos por intuiciones, ya que no disponer de recursos para la identificación de necesidades.

Si hemos de trascender los ámbitos más próximos, se supone que necesitamos contar con información actualizada sobre el mercado laboral. Asimismo, hemos de ver de qué manera hacemos llegar la información a las personas interesadas en este tipo de ofertas. El perfil de las personas interesadas en esta formación suele ser el de personas adultas jóvenes pertenecientes a la población activa, y es a esta población a quien debe ir dirigida la información.

Es necesario establecer una red de ofertas complementarias que tenga en cuenta la utilización óptima de los recursos e infraestructuras de los centros, así como la especificidad de las ofertas. En este sentido, los cursos financiados por el Fondo Social Europeo han venido a configurar una oferta más especializada en los centros. Hay centros que llevan años ofreciendo los mismos talleres, con gran afluencia de alumnado porque responden a una demanda laboral muy concreta y tienen una incorporación inmediata al mercado laboral (un ejemplo de esto es el curso de Auxiliar de Geriátrica en el CEPA de Tetuán: es evidente la necesidad de este servicio en un barrio con un colectivo numeroso de personas mayores, y a la vez, con una población femenina de origen iberoamericano que demanda dicha formación porque está dispuesta a realizar ese trabajo).

Hemos de esforzarnos en ofrecer cursos de calidad, con profesorado competente y una duración adecuada, sin que se dilate en el tiempo, a fin de preparar al alumnado lo antes posible para incorporarse al mercado de trabajo. En el mercado laboral hay una ingente oferta de cursos de carácter técnico-profesional que se acercan a las necesidades del público demandante de empleo. Los centros de EPA tenemos que ocupar un lugar destacado en este mercado. Y en cuanto a disponer de una oferta específica, es necesario aludir a la idea de incorporar Ciclos Formativos de Grado

Medio en los centros de la red.

**Se debería potenciar, paralelamente a la formación, la creación de grupos de trabajo entre el profesorado, donde se realice una labor de investigación (detección de necesidades, organización curricular, metodología, recursos...) y de elaboración de mate-**

### ENSEÑANZAS PARA EL DESARROLLO PERSONAL Y LA PARTICIPACIÓN:

Este tipo de enseñanzas tienen una tradición incuestionable en los CEPAs, de hecho, las cifras de la evolución del alumnado son claras: en los últimos seis años el aumento del número de alumnos en este ámbito de enseñanzas es significativo, como se observa en los datos del gráfico anterior.

Las Enseñanzas Abiertas están dirigidas a sectores de población adulta que tienen una serie de intereses y necesidades no desean cursar enseñanzas regladas pero están interesados en iniciar o continuar un proceso de formación; y eligen enseñanzas, bien de carácter ocupacional, de ampliación cultural, o aquéllas que les permiten establecer relaciones fluidas que favorecen la participación social y el bienestar personal.

Hay otro grupo numeroso que ha terminado procesos de formación en otras enseñanzas regladas y desean ampliar su formación a través de estas enseñanzas.

La variedad de la oferta en este ámbito suele ser muy amplia porque, en general, se va adecuando a la demanda. En este sentido, cabe destacar el aumento de alumnado que se interesa por las nuevas tecnologías. Es tal la demanda, que se debería dar un tratamiento especial y diferenciado a las enseñanzas relacionadas con lo que hoy llamamos "Tecnologías de la Información y la Comunicación", ya que este tipo de conocimientos son básicos en una sociedad cada vez más tecnificada. Por lo tanto, esta formación debería tener un tratamiento transversal y estar presente en los tres ámbitos de enseñanzas. Para ello es necesario contar con una dotación adecuada de medios informáticos en los centros y con un profesorado formado a tal efecto.

En estos últimos años se da respuesta desde los CEPAs a solicitudes de cursos dirigidos a preparar diferentes tipos de oposiciones, o pruebas libres

para el acceso a la universidad o a Ciclos Formativos de Grado Superior. El nivel exigido en estas dos últimas pruebas es alto y el alumnado que solicita estos cursos sufre cierta frustración porque el índice de aprobados no se corresponde con el esfuerzo realizado. Es necesario orientar adecuadamente a estas personas para que los cursos no se conviertan en un curso más de ampliación cultural en el que coexisten alumnos que están muy interesados en presentarse a la prueba, con otros que no lo están; dando lugar a un alto índice de abandono.

La importancia y la demanda que tienen en los centros de EPA las Enseñanzas Abiertas nos obligan a contemplar una serie de aspectos:

Deben estar incluidas en el Proyecto Curricular de Centro, y al igual que el resto de enseñanzas, programar los objetivos, contenidos, propuestas metodológicas, criterios de evaluación...

Se debe fomentar la participación del alumnado, de manera que puedan hacer propuestas en función de sus necesidades. Asimismo, tendremos en cuenta las propuestas del profesorado, de las asociaciones de alumnos, de colectivos y entidades del barrio...

La oferta se debe diseñar en función de esta demanda y no por otras razones, por lo tanto se hace necesaria la formación del profesorado.

Se deben mejorar los mecanismos de información y divulgación.

Se deben facilitar tiempos y espacios que favorezcan la asistencia de las personas adultas, muchas de ellas mujeres con responsabilidades familiares.

Estos cursos se podrán certificar en función del tiempo de duración y de las competencias formativas conseguidas.

### LA ATENCIÓN ESPECÍFICA A PERSONAS ADULTAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

En el Decreto de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid 128/2001, publicado en el B.O.C.M. de 2 de agosto de 2001, se establecen los objetivos de la Educación de Personas Adultas y los ámbitos y programas de actuación. En el apartado j) del Capítulo II se especifica: "Programas de formación integral (básica, profesional y socio-cultural), organizados como respuesta a colectivos específicos y/o con necesidades educativas especiales".

La Consejería de Educación ha firmado un convenio de colaboración con AFANIAS (Asociación pro-personas con deficiencia mental), para la inserción laboral de personas adultas con discapacidad intelectual, por medio de la inclusión en los Centros de Educación de Personas Adultas. Este convenio es posterior al trabajo que llevan a cabo en el CEPA de Canillejas con personas adultas con discapacidad intelectual, desde el curso 2000-01, y del que dieron amplia información en la última Escuela de Verano. Este curso iniciamos la experiencia en tres centros de la Comunidad de Madrid: Las Rosas, Pozuelo y Tetuán.

Las personas adultas con discapacidad intelectual tienen las mismas necesidades y el mismo derecho a estar incluidos en estos procesos formativos, con propuestas curriculares que faciliten la normalización de dichos procesos y por tanto, que contribuyan a facilitar su integración socio-laboral. Uno de los objetivos prioritarios sería el de incorporar, incluir e integrar a las personas con discapacidad psíquica en los recursos generales de la comunidad.

La experiencia del CEPA de Canillejas y la evaluación que han hecho de la misma ratifica que la inclusión educativa es posible y satisfactoria, tanto para las personas con discapacidad intelectual como para la población en general. Con la integración, aunque sólo sea física, se consiguen desarrollar y normalizar conductas de adaptación social necesarias para poder convivir con normalidad con otras personas adultas.

Los centros que nos incorporamos este año a la experiencia comenzamos a trabajar con Centros Ocupacionales de nuestro entorno según las características de los mismos, las necesidades de integración, en fin, buscando el tipo de colaboración que mejor se adapte a la realidad del CEPA y del barrio, no se trata de imponer modelos. Nosotros, en Tetuán, hemos comenzado por algo tan sencillo como compartir espacios: dos grupos de alumnos del Centro Ocupacional utilizan nuestras aulas para dos actividades semanales. Otro grupo de cinco alumnos y alumnas van a cursar alguna materia en dos cursos de enseñanzas básicas. Y como alumnos del Cepa que son, participan de las actividades generales del centro: jornadas de acogida, fiesta de bienvenida, etc.

Es obvio que esta tarea exige un esfuerzo de coordinación entre todos los implicados. Contamos con el apoyo de una maestra especializada en pedagogía terapéutica que trabaja muy de cerca con el Departamento de Orientación. Esperamos aprender mucho de esta

experiencia e ir ampliando paulatinamente la colaboración.

## PERSPECTIVAS DE FUTURO

La sociedad reclama cada día con más contundencia el derecho a una formación permanente, a una validación de los estudios o los aprendizajes realizados a través de diferentes medios y lugares, como un modo de estar presentes de forma activa en la sociedad y evitar cualquier tipo de exclusión. Las Administraciones garantizan el derecho a la educación que todo ciudadano tiene. Este derecho se concreta en medidas que dichas Administraciones llevan a cabo y en aspectos en los que todos hemos de trabajar:

- Dotar y consolidar una red pública de centros de calidad.

- Propiciar la elaboración de una legislación acerca de la Educación de Personas Adultas que complete los pasos dados en este sentido, y que integre todos los procesos que este tipo de educación lleva consigo.

- Aplicar criterios de flexibilidad: el modelo de EPA ha de ser abierto, se ha de ofrecer una variedad de opciones, caminos, modalidades educativas, diversidad de metodologías, procesos educativos de temporalidad variable, etc. Para ello, entre otras cosas, los centros deben gozar de un grado importante de autonomía que permita adecuar la oferta y la organización a las necesidades reales. Si no somos capaces de dar respuesta a la diversidad de intereses y necesidades de las personas adultas, de nada servirá sensibilizar a la población y poner en funcionamiento todo un cúmulo de recursos humanos y materiales.

Las personas adultas deben intervenir en todos aquellos procesos que tienen que ver con su formación, las Administraciones no pueden interpretar y planificar sin contar con la opinión y el criterio de las personas que van a hacer uso de ese servicio. Debemos hacer un esfuerzo por canalizar la participación a través de los diferentes agentes sociales e instituciones.

Pero todo esto no tiene razón de ser si no somos capaces de llegar a los ciudadanos y ciudadanas. Esta sensibilización requiere campañas de divulgación e información seguidas de procesos de orientación y asesoramiento que ayuden a las personas adultas a elegir lo que hace un tiempo llamábamos su "itinerario formativo".

# La práctica orientadora en un Centro de EPA

Hacen falta investigaciones y análisis de casos que estimulen el conocimiento de muchos aspectos sobre la práctica orientadora. En el presente artículo se ofrece una reflexión desde esa práctica.

*Miguel Ángel Martínez Martínez*

*Profesor de EPA*

*"No se puede resolver un problema sin conocer claramente su existencia y su consistencia"*

Ortega y Gasset

## UNO El lugar

Un famoso crítico de arte se retiró a descansar después de muchos años de hacer bien el oficio. Al despedirse de los artistas que había ensalzado o ignorado, que de todo hubo en su dilatada carrera, afirmaba que había convertido su trabajo en un formulario, que asistía a las exposiciones con el afán de escribir cuanto antes la crítica, pero sin detenerse a contemplar la obra del artista, a penetrar en ella hasta que la materia ahogara las sensaciones. Confesó que anhelaba recobrar la quietud para disfrutar de la obra de arte.

En educación, el orientador se siente en ocasiones como ese crítico al que la rutina o la prisa no le dejan contemplar la belleza, porque ha de rellenar informes, mantener entrevistas, reuniones, ofrecer soluciones... ¿Qué papel le toca al orientador en todo el proceso educativo si no se detiene a pensar, si no estimula el análisis, la investigación, la evaluación?

**Los diferentes modelos de Orientación educativa contemplan la atención a las demandas del profesorado y del alumnado, provocando en el orientador la necesidad de diseñar también su propuesta.**

La orientación en un Centro de Educación de Personas Adultas despierta cada día menos inquietudes. Al igual que sucedió en los primeros años de implantación de la Secundaria en los Institutos,

son escasos los centros que aún siguen sin contar con la figura del orientador en el Claustro. Si los planes y programas que elaboran los Departamentos de Orientación se han mostrado eficaces, insertados en los Proyectos Curriculares, llega el momento de ofrecer propuestas innovadoras para mejorar la eficacia de la Orientación. Nos referiremos al análisis de las demandas: cómo se recogen, cómo se detectan, cómo se organizan, se analizan y cómo se ofrecen alternativas. A modo de eje transversal, las demandas afectan a señas de identidad de la Orientación: la ayuda al alumno o al profesor, a procesos, estrategias y al contexto social y educativo.

Los diferentes modelos de Orientación educativa contemplan la atención a las demandas del profesorado y del alumnado, provocando en el orientador la necesidad de diseñar también su propuesta. Desde un planteamiento centrado en lo comunitario, la Orientación configura interacciones con "el otro", entre grupos de alumnos o con grupos de profesores, teniendo en cuenta a los servicios sociales, las entidades y diferentes colectivos. Todo ello en un corpus no tan confuso como puede parecer, pero sí lo suficientemente heterogéneo como para afrontarlo con el optimismo de quien puede ofrecer más de un camino para seguir.

Quien se hace cargo de la Orientación en un CEPA conoce posibilidades educativas, sabe de estrategias, sabe de bolsas de empleo, de recursos socioeducativos... Pero además requiere un "estar" de manera apropiada en el Centro: escuchando, con los ojos abiertos a todo lo que acontece en aulas, pasillos o en las calles, fijándose en los rostros apagados, en las sonrisas, descubriendo las ausencias de alumnos y compañeros. Ha de saber



ser mediador en los conflictos -que son muchos y variados-, sacando de ellos todo lo bueno que podamos obtener de pareceres contrapuestos, de tensiones que necesitan ser encauzadas. Desde su papel, el orientador tiene que hablar de valores (aunque los Centros de EPA puedan estar encaminándose a reproducir el modelo de una escuela competitiva), proponiendo espacios innovadores, inclusivos, donde la democracia y la participación se conviertan en propulsores de la Comunidad educativa.

Siguiendo a José Ramón Orcasitas (1997), se pueden establecer cuatro niveles de intervención en las demandas: individuo; grupos de trabajo; organización formal; transformación social asumiendo las respectivas historias personales y colectivas.



## DOS Llamando a la puerta

Podemos distinguir varias demandas desde el profesorado: las referidas a recursos para informar y desarrollar la tutoría; las que se centran en las dificultades de aprendizaje que presentan algunos alumnos; solicitudes de recursos sociales o laborales para atender a alumnos de sus grupos... No son habituales las peticiones que plantean un análisis del proceso de enseñanza, la revisión de estrategias metodológicas o las que pudieran pretender la organización de procesos innovadores y de investigación.

Estos requerimientos no surgen espontáneamente, se provocan estableciendo un clima apropiado para que puedan explicitarse (Nicastro y Andreozzi, 2003). Las líneas de actuación que fija el orientador han de promover la revisión conjunta de los procesos de enseñanza y aprendizaje, propiciando situaciones de análisis conjunto, señá-

lando estrategias de evaluación externa e interna. Las reuniones con los coordinadores de Tramo, con los tutores o con los equipos docentes propician la recogida de las cuestiones planteadas, así como el análisis de las mismas.

En ocasiones, la estructura organizativa de los CEPA no permite la agilidad de las reuniones, ni el encuentro continuo que sería necesario. Es por ello que han de concretarse los canales de comunicación mediante:

- Hoja de demanda
- Buzón de sugerencias
- Buzón del orientador
- Disponibilidad horaria del orientador
- Entrevista semiestructurada
- Cuestionario de intereses
- Observación

Algunas experiencias ofrecen a los Claustros un modelo de hoja de demanda para derivar a un alumno a grupos de apoyo, pasando previamente por Jefatura de Estudios antes de llegar al Departamento de Orientación. La coordinación entre el orientador y la Jefatura de estudios resulta decisiva para establecer esa agilidad que se precisa. Los procesos reflexivos tienen que des-

prender intenciones y demandas explícitas (Estepa Murillo)

Si bien hemos de buscar la agilidad en la comunicación, para dar cuanto antes una respuesta a quien lo solicita, se ha de considerar que el dictamen debe cumplir unos criterios:

1. La respuesta nace desde el diálogo con quien realiza la demanda para conocer las razones, su punto de vista, su finalidad.
2. La respuesta supone una escucha de quien vive la demanda y de quien va a ser objeto de la misma.
3. La respuesta supone un compromiso entre todos los que se ven implicados y que, por tanto, obliga a efectuar un seguimiento, una valoración y una nueva acción.

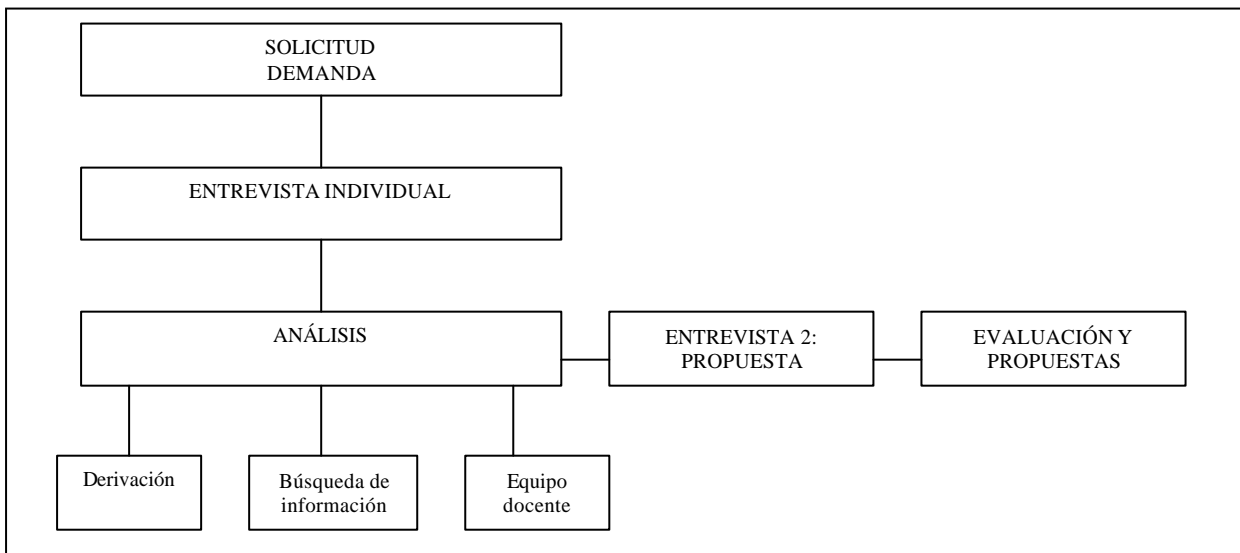
Ofrecer itinerarios, refuerzos, buscar recursos manteniendo contactos con agentes sociales, atender específicamente a las familias de los más jóvenes -y hablamos algunas veces de menores de

edad-, son tareas que debe asumir el orientador, pero que ha de permitir que el profesor o el tutor se sienta responsable del proceso que busca atender de la mejor manera posible al alumno.

Quien se acerca al Departamento de Orientación busca encontrar en los paneles informativos o en la conversación con el orientador, un dato, una sugerencia, una actitud de interés que le permita compartir inquietudes o simplemente exponer su circunstancia, problema o ilusiones. El orientador de un CEPA trabaja también con grupos, lo que le permite conocer el comportamiento social en el grupo clase, desvelando interacciones, descubriendo cómo los participantes perciben al profesorado y a los compañeros. Además, la posibilidad de desarrollar actividades en las áreas de enseñanzas técnico profesionales y en el campo de

cialidad y la acogida.

Hablamos de participantes jóvenes y mayores, de personas que buscan una mejora en su formación para superar su competencia profesional o su formación cultural; personas con discapacidad o con enfermedad mental -porque también están presentes en los Centros de Personas Adultas-, de trabajadores sociales, de agentes de igualdad, de mediadores interculturales, de asociaciones... El CEPA es un recurso socioeducativo enmarcado en un barrio y a él acceden muchas personas y entidades que pretenden utilizar sus servicios. Paradójicamente, lo que nos acerca a un modelo escolar nos está conduciendo imperiosamente a demandar con insistencia el establecimiento de proyectos de base territorial -idea que, aunque se promovió hace tiempo, mantiene toda



las enseñanzas para el desarrollo personal y la participación, enriquece el conocimiento del orientador sobre una gran parte de las personas que se integran en la Comunidad educativa.

La dificultad inicial es hacer presente al Departamento de Orientación en tan diversa comunidad de alumnos, en aquellos casos que sólo asisten a un curso de informática o a una clase de pintura, como a los que siguen las enseñanzas de Ayuda a Domicilio o una clase de trastornos de aprendizaje. Pero también esta diversidad multiplica las demandas desde el alumnado: sobre un curso específico que no se oferta en el Centro; pruebas de acceso a Ciclos Formativos o a la Universidad; Itinerarios formativos al acabar la Secundaria; problemas en las relaciones personales; consultas sobre dificultades de aprendizaje; acceso a servicios públicos; conflictos en el grupo o dificultades de relación con el profesorado... Temores e ilusiones que se exponen en un ambiente que debería conservar dos rasgos: la confiden-

su vigencia- en el que participen distintas entidades que atienden demandas sociales diversas.

Las demandas no sólo proceden del profesorado y del alumnado, también se solicitan desde

**El CEPA es un recurso socioeducativo enmarcado en un barrio y a él acceden muchas personas y entidades que pretenden utilizar sus servicios..**

los agentes sociales, desde el equipo directivo, desde otros orientadores de Institutos o Centros concertados que han de considerar la Educación de Personas Adultas como una oferta eficaz, al servicio de una sociedad que necesita hacer real el aprendizaje para todos a lo largo de toda la vida.

## TRES

### Una secuencia

Si tuviéramos que seguir la secuencia a la solicitud de asesoramiento, podríamos encontrar una serie de pasos que intentamos reflejar en el siguiente esquema. Por lo demás, la demanda puede nacer o reiterarse en cualquier situación

#### Desde el profesorado:

- Dificultades de aprendizaje.
- Retraso curricular.
- Absentismo.
- Materiales curriculares.
- Material para tutorías.
- Elaboración de adaptaciones curriculares.
- Metodologías en distintos niveles.
- Instrumentos de evaluación.
- Orientación para abordar problemas de convivencia en la aula.
- El mercado de trabajo.
- Estrategias para la tutoría con personas adultas.
- Habilidades sociales.

#### Desde el alumnado:

- Itinerarios formativos.
- Recursos sociales: salud mental; atención a personas mayores; programas de prevención sobre drogodependencias; recursos de atención a mujeres víctimas de malos tratos.
- Dificultades de aprendizaje.
- Problemas de relación en el grupo.
- Participación en el Centro.
- Dificultades en las relaciones familiares.
- Orientación para la búsqueda de empleo.
- Orientación sobre ONGs.

vivida en la Comunidad educativa, lo que provoca la flexibilización permanente en este modelo. En todo el proceso se evita "echar el problema a otro", que sea cuestión del profesor, del tutor o del orientador. En cuanto orientadores, debemos situar el problema en el espacio apropiado para ser analizado, para que la reflexión no acabe en un mero dictamen, para que no nos convirtamos en orientadores más preocupados por rellenar protocolos que por reflexionar sobre lo que nos problematiza.

## CUATRO

### Nuevas demandas, otras respuestas

Durante la segunda mitad del siglo XX las necesidades planteadas a la Educación Permanente se vieron modificadas tras el desarrollo de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo y el desarrollo industrial y económico del país. El acercamiento a Europa y la universalización de los estudios básicos derivó en la necesidad de ofrecer títulos académicos. La sociedad que se encaminaba a la democracia reclamaba una formación laboral que ayudara también a combatir los índices de paro; una formación para la participación y el disfrute de lo que se denominó tiempo de ocio. La necesidad de ofrecer una Educación Secundaria y de promover una capacitación técnica permanente provocó demandas nuevas. Pero no podemos olvidar que la Educación Permanente es a lo largo de toda la vida, que cada vez se reclaman nuevas respuestas educativas que exigen la atención a perso-

nas con discapacidad, que tiendan a terminar con la discriminación histórica de la mujer, que provoquen actitudes democráticas, que fomenten el cuidado medioambiental, que propicien la paz y la convivencia, que ayuden a crear lo que Mayor Zaragoza denomina "cultura de paz". Conviene mirarse con sinceridad para ejercitar la crítica sobre nuestras opciones y modos de plantear la

Educación Permanente. Sólo así sabremos dónde mirar cuando alguien llama a nuestra puerta. A modo de ejemplo ofrecemos en síntesis algunas demandas más comunes:

## BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, MEL (1995): *Necesidades especiales para el aula: guía para la formación del profesorado*, Narcea, Madrid.
- BISQUERRA, R. *Métodos de investigación educativa, guía práctica*. Barcelona: CEAC.(1996).
- MARTÍN, ELENA y TIRADO, Vicent (coords.) (1997). *La orientación educativa y profesional en la educación secundaria*. ICE Universitat de Barcelona, Horsori, Barcelona.
- NICASTRO, SANDRA y ANDREOZZI, MARCELA (2003): *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Paidós, Buenos Aires.
- ORCASITAS, JOSÉ RAMÓN. "La detección de necesidades y la intervención socioeducativa" en *Educación* 21, 1997. Universidad del País Vasco.
- ORTIZ COLÓN, ANA "El programa AQUAD Five como herramienta en el estudio de caso" en *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales* Vol. 2(5), págs. 1-15. 2005.
- SÁNCHEZ ARROYO, ESTRELLA (2004): *Marco de actuación de la orientación. Teoría y práctica*. Educación de adultos. Madrid.

# El Claustro de profesores como equipo de trabajo

*Jesús Amores Pérez y M<sup>a</sup> Paz Sanz Alcaraz*

*Asesores de Formación. Departamento de Compensación Educativa y Educación de Personas Adultas.  
CRIF "Las Acacias"*

**E**n la legislación educativa española se viene definiendo el Claustro de Profesores como el órgano propio de participación del profesorado, asignándole responsabilidades de carácter didáctico-pedagógico y organizativo del centro<sup>1</sup>.

En general, en las distintas leyes orgánicas que han estado vigentes y la futura LOE, se le encomiendan funciones de carácter técnico: (2)

**Desarrollar estas tareas eficazmente conlleva necesariamente tener la capacidad de trabajar en equipo, con lo que esto supone: reparto de tareas, cumplimiento de los compromisos adquiridos, asumir los acuerdos, etc.**

Planificación (por ejemplo, programar las sesiones de evaluación).

Toma de decisiones (aprobar los aspectos educativos de los proyectos de centros).

Coordinación (organizar las funciones de tutoría).

Información (conocer la resolución de conflictos).

En una investigación realizada por González Granda, se concluye que, en opinión del profesorado, el claustro cumple de una manera adecuada sus funciones. (3)

Esas funciones generales que la legislación asigna al claustro como órgano administrativo, en la realidad del día a día, el profesorado de los CEPA las

desarrolla a través de un sinnúmero de tareas que recogemos a modo de inventario, y en el que no incluimos las relacionadas directamente con el quehacer en el aula. Estas tareas se desprenden directamente del desarrollo de las funciones que legalmente se le encomiendan al claustro y de los acuerdos adoptados en el mismo:

- Participación en la elaboración de documentos organizativos de centro (PEC, PCC, RRI, Programaciones didácticas, PGA, Memoria de final de curso).
- Evaluación de estos documentos.
- Elaboración de materiales curriculares y unidades didácticas.
- Organización y participación en actividades generales del Centro (jornadas, actividades de convivencia...).
- Dinamización de la participación del alumnado en estas actividades.
- Colaboración en la realización de la revista del centro y de folletos informativos.
- Colaboración y participación en el proceso de matriculación del alumnado.
- Llevar actualizado el expediente del alumnado de su tutoría.
- Organización y gestión de actividades complementarias (excursiones, visitas...).
- Notificación a secretaría de bajas del alumnado.





- Participación en las campañas de captación del alumnado.
- Atención a posibles alumnos (atención al público).
- Relación con otras instituciones o personas externas al Centro.
- Diseño y realización de la VIA.
- Tutoría del alumnado, tanto grupal como individual.
- Coordinación y participación en equipos de trabajo (Departamentos, Tramos, CCP...).
- Evaluación de la práctica docente.
- Detectar las necesidades de formación e intereses del alumnado.
- Investigación y mejora de la acción educativa (actividades de formación, proyectos de innovación...)



Desarrollar estas tareas eficazmente conlleva necesariamente tener la capacidad de trabajar en equipo, con lo que esto supone: reparto de tareas, cumplimiento de los compromisos adquiridos, asumir los acuerdos, etc.

Para ello, el profesorado debe desarrollar actitudes como:

Admitir la diversidad de concepciones.

Actitud democrática: yo no estoy en posesión exclusiva de la verdad, sino que se desarrolla en una doble dirección.

Capacidad de percibir los problemas y necesidades de los demás compañeros, respetando sus motivaciones, intereses, saberes, personalidades y

decisiones dentro de un proceso de gestión democrática.

Actitud dinámica que predisponga a la mejora de la práctica, a la búsqueda de soluciones de problemas.

Pero por encima de todo un claustro no deja de ser un grupo que debe convertirse en equipo profesional con la misión de ofrecer una edu-

cación de calidad, un equipo que debe ponerse de acuerdo para definir bien su tarea, que decide unos principios y valores que serán el referente de su actividad, que tiene la oportunidad de proponer la mejora constante de su actuación como docentes con planteamientos de investigación-acción que lleven a la comunicación.

En definitiva, todo esto invita a tener una actitud abierta y flexible, como se ha dicho antes, que tenga en cuenta los nuevos retos sociales y por tanto ayudar a que las personas adultas puedan desarrollar aquellas competencias que posibiliten aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. (4)

**Un claustro no deja de ser un grupo que debe convertirse en equipo profesional con la misión de ofrecer una educación de calidad.**

experiencias, todas ellas diferentes.

Capacidad de diálogo y comunicación como medio de adquirir y compartir conocimientos.

Actitud de pensamiento flexible, capaz de adaptarse al cambio, dispuesto a la movilidad y apertura a nuevas ideas.

Actitud de colaboración activa en la toma de

## NOTAS

El claustro de profesores y sus funciones se han regulado en la LODE (art.45), LOPEGC (art. 14), LOCE (Art. 83 y 84) y en el Proyecto de LOE (Art. 128 y 129).

Álvarez, M y Santos, M. Curso de formación para la función directiva, Madrid, 2000, Formación Interactiva de Docentes.

González Granda, F.J. La participación del profesorado en el control y gestión de los colegios de educación primaria, en Revista Complutense de Educación, Vol.15, nº 2, 2004.

Delors, J. La educación encierra un tesoro, Madrid, 1996, Santillana, Ediciones UNESCO.

# Los Departamentos como Órganos de gestión en un CEPA

*Miguel Molina Martínez*

*Director del Centro de EPA "Vallecas" (Madrid)*

Las funciones de los Departamentos Didácticos dentro de la gestión de un CEPA vienen marcadas por la legislación vigente, si bien entre todas ellas habría que destacar la coordinación vertical de los distintos campos de conocimiento. Esta función está influenciada por la implantación de la Educación Secundaria en los CEPAs, hasta el punto de sólo contemplar la existencia de los mismos en los Centros que se imparten de primero a sexto de la E.B.P.A. Ahora bien, la realidad nos obliga a considerar el resto de la oferta formativa y la utilización de los Departamentos como espacio de discusión y análisis del resto de las enseñanzas. Al mismo tiempo será desde donde salga la propuesta de Proyecto Curricular de Centro que posteriormente analizará la Comisión Pedagógica y asumirá el Claustro de Profesores.

adscribe en función de otros criterios, ya que a la materia que se imparte en básica, se une el número de profesores y reparto más o menos equitativo del mismo, pues no es práctico un Departamento con dos o tres personas y otro con ocho o nueve. Esta realidad, que podría extrañar desde un punto de vista puramente pedagógico, tiene su razón de ser si observamos que todo el profesorado pasa por distintas materias o asume enseñanzas globalizadas. Además nos permite observar y valorar el trabajo de los demás compañeros, así como compartir tareas y descubrir las habilidades y facetas que sólo desde el trabajo en pequeño grupo son observables.

Otro punto para valorar, en cuanto a la gestión de los Departamentos, tendría que ver con el resto de funciones para realizar desde los mismos. Aquí

podemos incluir además de las revisiones curriculares y la elaboración de los Proyectos curriculares de las nuevas enseñanzas relacionadas con los mismos, las propuestas de actividades extraescolares propias, la petición recursos materiales, el control e inventariado de recursos específicos del Departamento, etc. Para que todo lo anterior se resuelva con eficacia se debe contar con libros de actas donde se recojan acuerdos y nivel de cumplimiento de los objetivos, libros de inventario específicos, etc. Una vez

conocidas las propuestas desde los Departamentos se deben consensuar en la Comisión de Coordinación Pedagógica, de tal forma que si ésta es eficaz se garantiza la coherencia de actividades para todo el Centro, aunque habría que añadir los objetivos y actividades propuestas desde los tra-



Habría que analizar distintos variables respecto al funcionamiento de los Departamentos. Así podemos observar la adscripción del profesorado a los mismos. Salvo el profesorado del Cuerpo de Secundaria que en la mayoría de los Centros es uno por Departamento, el resto del profesorado se

mos, que garantizan la coordinación horizontal de las enseñanzas del Centro.

Otra realidad propia de los CEPAs es la existencia de los Departamentos Técnico-Profesionales y de Enseñanzas Abiertas, que aunque no contempla la normativa como tales, sí habla de coordinadores de estas enseñanzas. Si bien no es el mismo caso, pues los programas Técnico-Profesionales tienen que ponerse de acuerdo en distintos aspectos como matrícula, gestión de materiales, necesidades de apoyo del área de Formación Básica, Formación y Orientación Laboral, gestión de necesidades, coordinación de actividades, etc; aunque lo referido al Proyecto Curricular también se debería tratar en los Departamentos didácticos, pues es evidente que tiene más en común un taller ocupacional de corte y confección, por ejemplo, con el Departamento de Matemáticas que con los talleres de esmalte, informática y geriatría. Más evidente aún es el caso de las Enseñanzas Abiertas, pues los currículos de cada una de esta oferta sería fácil abordarlo y discutirlo en los Departamentos afines, sirva como ejemplo Historia del Arte en Sociales, E. Física para la Salud, en Naturales, etc. En realidad estas situaciones se están coordinando informalmente, ya que hay contenidos curriculares de los talleres que se abordan desde el profesorado de básica.

También es relevante la gestión desde el Departamento de Orientación, incorporado a los Centros con el 2º ciclo de Educación Secundaria para Personas Adultas. Desde aquí se debe gestionar el Plan de Acción Tutorial, analizando los contenidos que se reclaman desde el profesorado, pues no cabe duda que los perfiles del alumnado están cambiando y cada vez más habrá que trabajar temas de disciplina y motivación. Igualmente se debe coordinar con el área técnico profesional la preparación e impartición de la Formación y Orientación Laboral de los Talleres Ocupacionales y Programas Operativos de Fondo Social Europeo.

Entiendo que los Departamentos de los CEPAs sí deben mejorar en aspectos relacionados con la Investigación y la Innovación pedagógica, pues en otros ámbitos educativos es aquí donde surgen propuestas nuevas, mientras que en nuestra reali-

dad suelen ser los Claustros el espacio de debate y aprobación de nuevas ofertas y actividades para el profesorado. También habría que revisar la coordinación interdepartamental, puesto que hay profesores que imparten materias de Departamentos distintos. En algunos Centros se hacen reuniones por Departamentos afines, así Matemáticas y Naturales, de un lado y, Comunicación y Sociales de otro se reúnen una vez al mes para tratar temas comunes; de esta forma pueden consultar entre ellos el desarrollo de la programación, el tipo de actividades propuestas, contenidos... y evitar descoordinaciones, repeticiones, etc.

A la coordinación entre Departamentos Didácticos habría que añadir la del Departamento



de Orientación y la ayuda que desde la coordinación de las T.I.C. se puede realizar para mejorar aspectos de la vida cultural y educativa del Centro, así como generar nuevos recursos y facilitar actividades de perfeccionamiento del profesorado. El siguiente escalón de coordinación quedaría definido en la Comisión de Coordinación Pedagógica, donde junto a los Jefes de Departamentos Didácticos, el Orientador y el Equipo Directivo deben asistir, aunque la normativa no lo contempla, los Coordinadores de Enseñanzas Técnico-Profesionales y Enseñanzas Abiertas, de tal forma que las decisiones de contenido pedagógico lleguen a todos los ámbitos de trabajo, así como poder abordar las dificultades e intentar solucionarlas.

Finalmente habría analizar los recursos humanos y materiales con que cuenta el Departamento, pues los objetivos que hay que conseguir deben ser coherentes con los medios que disponemos.

# Representación de los alumnos en un modelo de gestión democrática

*Eduardo Cabornero Martínez*

*Director del CEPA "Entrevías"*

**¡Vamos juntos!**

*Con tu puedo y con mi quiero  
vamos juntos compañero*

*compañero te desvela  
la misma suerte que a mi  
prometiste y prometí  
encender esta candela*

*con tu puedo y con mi quiero  
vamos juntos compañero*

Con estos versos abre su poema "Vamos juntos", recogido en "Letras de emergencia (1969-1973)" el escritor uruguayo Mario Benedetti. Yo conocí el poema de la mano de Luis Pastor, un cantautor vallecano.

Claro. No estamos solos. ¡Y vamos juntos! Somos parte de un grupo, un gran grupo, que forma nuestra sociedad. Cada una de las personas que componemos esta sociedad tenemos nuestras particularidades. Tenemos que asumir que es así. Hasta en épocas como las actuales en las que la participación, el hacer las cosas en común, no sólo no se facilita sino que se obstaculiza.

Las personas somos sociales y sociables por naturaleza. Tendemos a juntarnos, agruparnos para todo. Necesitamos ese aire que da el hacer las cosas conjuntamente. Cuando nos sentimos solos nos entra esa enfermedad de nombre relativamente reciente, pero con los efectos de siempre: la depresión.

Luis Pastor cantaba el poema de Benedetti en un momento en el que muchas gentes de Vallecas reivindicaban una vivienda digna, un barrio mejor. Juntos, de forma coordinada, se consiguió aquel objetivo. Y en los años setenta y ochenta se remodeló gran parte del barrio. Entre otras zonas, la de Entrevías, en la que se encuentra nuestro centro, el

CEPA de Entrevías. Se consiguió, consiguieron los que pelearon juntos, una vivienda digna y unas mejores condiciones en el barrio.

Hoy todo aquello suena lejano a muchos. Parte de las nuevas generaciones se ha acomodado. La mayoría de la gente apenas se junta para nada. Su círculo lo forma el pequeño grupo familiar. Cada uno en su casa, viendo la tele. Cada uno con sus problemas laborales y sociales (vivienda, empleo, ...), pero haciendo poco por solucionarlos. Cada vez compartimos menos, pasamos menos tiempo con la gente que nos rodea, con la que formamos esta sociedad. Y a menudo, cuando lo pasamos, no es un tiempo creativo. Sí, puede que hablemos de nuestros problemas, pero ¿qué hacemos para solucionarlos? Nos hemos convertido en especta-

**Por unas u otras causas formamos parte de un pequeño mundo dentro de nuestra sociedad: el CEPA de Entrevías. Un pequeño mundo en el que, todos los que estamos implicados, tenemos que tomar decisiones conjuntas. Y aquí surge una palabra clave: "participación".**

dores de lo que nos muestra la televisión. Somos cada vez más individualistas y más indiferentes. Puede que no nos dé todo lo mismo, pero hacemos poco o nada para cambiar lo que no nos gusta.

Quienes participamos en los Centros de Educación de Personas Adultas, somos parte de la sociedad. Tenemos las mismas características que hemos citado anteriormente. Pero ya hemos dado un paso, un gran paso, hemos decidido que vamos a conseguir algo con otra gente. Subir nuestro nivel cultural, aprender a leer y escribir, aprender la lengua española, conseguir la titulación básica del Estado, ... Por unas u otras causas



formamos parte de un pequeño mundo dentro de nuestra sociedad: el CEPA de Entrevías. Un pequeño mundo en el que, todos los que estamos implicados, tenemos que tomar decisiones conjuntas. Y aquí surge una palabra clave: "participación".

Una de las características más importantes del barrio de Entrevías, como de todo Vallecas, es la capacidad de autoorganización que se ha logrado con los años de lucha por condiciones dignas en el barrio y en el trabajo. Son numerosas las personas que se integran en nuestro centro que tienen experiencia en estos movimientos. En ese sentido sí que somos un barrio diferente, digamos que menos acomodaticio.

**Procuramos abrir cauces para que las decisiones sean democráticas y conjuntas, que cualquier propuesta pueda llegar a valorarse y a llevarse a cabo; en definitiva, que cada cual pueda aportar sus ideas.**

En nuestro caso, en nuestro centro, y creemos que es norma general de los CEPAs, o debería serlo, la participación es un eje fundamental; participación de todos los que convivimos en el centro, alumnado, profesorado y personal no docente. Procuramos abrir cauces para que las decisiones sean democráticas y conjuntas, que cualquier propuesta pueda llegar a valorarse y a llevarse a cabo; en definitiva, que cada cual pueda aportar sus ideas.

En adelante, recogeremos aspectos que nos parecen claves en los documentos organizativos del centro. En el Proyecto Educativo aparecen las siguientes líneas, para asegurar el desarrollo de esos cauces:

#### "Estructuras de organización del centro"

Son claves de un proyecto participativo y basado en la comunicación:

- La participación activa de todas las personas implicadas en la comunidad educativa del centro, asumiendo cada cual sus responsabilidades en el funcionamiento del centro. La participación no ha de ser una obligación sino una opción personal.

- La comunicación, entendida como el fluir natural de ideas e informaciones generadas en el barrio y en el propio centro, entre todos los participantes y todos los órganos de gobierno y participación y desde la accesibilidad a la información, de todas las personas que componen la comuni-

dad educativa, ha de atenderse especialmente a los cauces de información internos.

- La coordinación que haga posible el buen funcionamiento del centro, con una organización sencilla, con los órganos de gobierno y participación justos, con funciones claras que eviten solapamientos y que faciliten la toma de decisiones.

- La actuación crítica que faculte el debate interno, a nivel de centro y de barrio, fomentando el respeto a las ideas y a las personas, progresando con el impulso de las actuaciones realizadas.

Posteriormente tienen estas propuestas su desarrollo en las programaciones anuales y en las actividades del centro, así como en la estructura en la que nos apoyamos: tutorías de grupos, Junta de Delegadas/os y Consejo de Centro.

La tutoría es muy importante en la participación del alumnado en el centro, preparando previamente en grupo, en horario de tutoría, su aportación a la Junta de Delegados, a la que lleva sus



propuestas y decisiones. Después de las reuniones de la Junta, las delegadas/os llevan los acuerdos y propuestas de esta a los diferentes grupos. Al comienzo del curso, después de unas semanas, para que sus componentes se conozcan, se elige a las personas que van a representar al grupo en la Junta de Delegados. El profesorado ayuda, sobre todo al comienzo de curso, en la organización de la aportación de los grupos, si es necesario. Muchas veces no lo es. Hay personas con recorrido en el centro que, como ya se ha citado, han participado en movimientos vecinales y sindicales. De cualquier manera cuesta en determinados grupos que se impliquen en la organización general del centro. Los grupos tratan en tutoría de todo lo que les interesa: de sus propuestas a la Junta de Delegadas/os, de los problemas del propio grupo, de qué asuntos son internos del grupo y cuáles son los que deben ser llevados a la Junta o tratados por otros cauces...

En la Junta de Delegados se reúnen mensualmente los representantes de los grupos y del alumnado en el Consejo de Centro. Estos últimos son las encargadas de hacer de nexo entre la Junta y el Consejo.

En los últimos cursos se reúnen en horario de tarde. Por la mañana no es posible que la gente que está trabajando en este turno pueda asistir, esto dificultaría mucho que algunos grupos pudiesen participar. En los grupos de la mañana siempre hay alguna persona que puede asistir por la tarde. Están representados todos los grupos del centro, de las tres enseñanzas (Formación Básica, Técnico Profesional y Enseñanzas para el Desarrollo Personal y la Participación) y eligen a sus representantes en votación secreta.

Las delegadas, mayoría en el centro, y delegados aportan las propuestas del grupo. Las personas que representan a los grupos tienen que procurar llevar su opinión, pero sin que haya una cierta autonomía para poder tratar asuntos que surgen a propuesta de otros grupos. Sólo en caso de que se considere que lo que se está tratando tiene mucha trascendencia se aplaza la decisión para consultar a los grupos. Si es necesario hay una Junta extraordinaria para llegar a un acuerdo. Las delegadas/os tienen que procurar llevar la opinión del grupo. No solo su parecer, ya que este ya lo han dado en la reunión de su grupo.

La Junta organiza actividades del centro, propone actividades para el calendario general y es

un medio de comunicación ágil y eficaz en la organización general del centro.

Como defecto podemos citar que, como al formarse a finales de octubre, no está constituida al comienzo del curso. Sus propuestas para el inicio de curso, realizada al finalizar el anterior, son llevadas por los representantes del alumnado en el Consejo de Centro.

En el Consejo de Centro participan cuatro representantes del alumnado. Se renuevan cada curso dos personas. Esto da por un lado continuidad al trabajo de los representantes y por otro, con la renovación, se van incorporando otras personas, otros puntos de vista, sin que haya vacíos en la forma de trabajar. Se eligen en votación secreta, después de que las personas candidatas presenten sus candidaturas.

Desde el Consejo se coordinan dos comisiones: la cultural y la económica. En las dos hay representación del alumnado. Se reúnen mensualmente y están abiertas a la participación de cualquier persona del centro.

La Comisión Cultural organiza el calendario de actividades generales del centro. Fundamentalmente hay dos tipos de actividades: las que son generales de centro y en las que participan todos los grupos. Este curso se va a conmemorar en diciembre el Aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, prestando especial atención a las personas que tienen que emigrar. En el mes de

febrero, coincidiendo con el cambio de cuatrimestre se realizará la Semana Cultural, dedicada este curso a los 30 años de funcionamiento del centro. En abril se realizarán actividades en torno al Día del Libro y finalmente en junio al Día del Medio Ambiente. En los momentos que hay actos, no se realizan otras actividades en el centro. Los grupos trabajan previamente sus aportaciones y exponen sus trabajos, que pueden ser carteles, repre-





sentaciones teatrales, textos, poemas,...

Además hay otras actividades que, a propuesta de los grupos o del profesorado, se realizan y a las que se unen los grupos interesados: salidas al cine y al teatro, a exposiciones, charlas en el centro, intercambios con otros CEPAs, cena de fin de año ... Este curso, el 8 de marzo, se realizarán actividades de este segundo tipo. Se unen a estas actividades los grupos que lo acuerden.

La confección de un calendario a principio de curso es fundamental para que el profesorado pueda ajustar sus programaciones. Teniendo en cuenta los temas que se van a tratar previamente en clase para que los grupos puedan realizar sus aportaciones.

La Comisión Económica se reúne también mensualmente. Tiene conocimiento de las cuentas del centro y decide en aspectos como en qué y cuánto tiene que aportar dinero el alumnado (siempre de acuerdo a la normativa y para gastos que tiene que ver con cosas que directamente consume el alumnado); proponer adquisiciones necesarias, priorizando; ... Las propuestas del alumnado, como las del profesorado y del equipo directivo conforman el funcionamiento económico del centro.

Esta comisión es más dificultosa en su funcionamiento: las cuentas, tal como son presentadas a la administración, no son fáciles de entender para quienes no están trabajando día a día con ellas, tanto alumnado como profesorado. Hay que hacer un esfuerzo para presentarlas de una manera sen-

cilla, al tiempo que real.

Para que todo esto funcione es necesario que la información fluya de forma clara, procurando evitar contradicciones y equívocos. Es fundamental en la participación del alumnado un correcto funcionamiento de las tutorías. Que los representantes del alumnado en el Consejo participen activamente en la Junta y en el Consejo. Atender las propuestas del alumnado, procurando potenciarlas y que se lleven a cabo.

Concluimos como empezamos o casi. Volvemos a los versos de

Mario Benedetti, modificándolos un poco. Seguro que no le importa. Cuando Luis Pastor los musicó repetía lo de "vamos juntos compañero, vamos juntos compañero". Nosotros, en los comienzos del tercer milenio, sólo cambiamos una letra, añadimos una "a" para que aparezca la palabra compañera:

*"Con tu puedo y con mi quiero  
vamos juntos compañera  
vamos juntos compañero*

*la historia tañe sonora  
su lección como campana  
para gozar el mañana  
hay que pelear el ahora*

*con tu puedo y con mi quiero  
vamos juntos compañera  
vamos juntos compañero*

*ya no somos inocentes  
ni en la mala ni en la buena  
cada cual en su faena  
porque en esto no hay suplentes*

*con tu puedo y con mi quiero  
vamos juntos compañera  
vamos juntos compañero"*

Porque solo juntas/os podemos hacer que las cosas funcionen mejor y al tiempo realizarnos como personas. ¡Vamos juntos!

# La representación de los municipios en los Consejos de Centro de los CEPAs. Una experiencia de participación

*María Jesús Castillo*

*Concejala del Ayuntamiento de Pozuelo de Alarcón (Madrid)*

Plurales y heterogéneas han sido las experiencias sobre participación de los distintos sectores, que forman la comunidad educativa, en los órganos de gestión y coordinación de los Centros de Educación de Personas Adultas, hasta llegar el traspaso de las competencias educativas en la Comunidad de Madrid.

En los años ochenta coexistían en nuestra Comunidad diversos tipos de centros dedicados a la educación de personas adultas. Esta situación se reflejaba en el funcionamiento paralelo de distintos esquemas organizativos y, en consecuencia, de diferentes formas y niveles de participación, especialmente en lo referente a la Administración Local.

**La educación no deja de ser un elemento clave en cualquier programa político y social. De su buen desarrollo depende, en gran medida, el futuro y el bienestar de los ciudadanos.**

En el Plan Regional<sup>1</sup> se establecía, entre otros programas y actuaciones, la suscripción de Convenios de Colaboración con las Entidades Locales, para asegurar la gestión de los Centros Comarcales y la extensión de la oferta de enseñanzas de Educación de Personas Adultas a todos los ayuntamientos de la Región<sup>2</sup>.

Posteriormente, y como desarrollo normativo derivado del Real Decreto 926/1999, de 28 de mayo, de transferencias plenas en materia de educación, se establecieron las normas para la elección y constitución de los Consejos de Centros en los Centros de Educación de Personas Adultas dependientes de la Comunidad de Madrid, con la

promulgación e la Orden 501/2000, de 23 de febrero.

A partir de ese momento un concejal o representante de un Ayuntamiento de los Municipios en cuyo ámbito territorial se halle radicado el centro<sup>3</sup> forma parte como miembro de pleno derecho, con voz y voto, de dichos Consejos.

La educación no deja de ser un elemento clave en cualquier programa político y social. De su buen desarrollo depende, en gran medida, el futuro y el bienestar de los ciudadanos. Las corporaciones locales no son ajenas a esta realidad y, de acuerdo a sus planteamientos e ideología, pretenden llevar a cabo actuaciones que promuevan la calidad de la oferta educativa, su fomento y extensión a todos los niveles sociales. Son muchos los implicados en este cometido, especialmente en la EPA, puesto que a ella se destinan considerables recursos y dedican su trabajo personal técnico y docente.

En el caso del municipio de Pozuelo de Alarcón, la Concejalía de Educación vela por la formación de su población adulta, colaborando con la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y participando activamente en el consejo de Centro del CEPA.

Esta colaboración se expresa en forma concreta a través de un convenio con la C.M., por el que el Ayuntamiento aporta seis profesores que imparten docencia en los distintos tramos de la oferta formativa y una profesora que se dedica a la animación sociocultural del alumnado, dentro del ámbito educativo.

Igualmente, la actividad del Centro se apoya con otro tipo de personal, como un auxiliar de control y una administrativa. Además, el





Ayuntamiento se ocupa de la realización de cuantas reformas y obras se precisen para el mejor funcionamiento del Centro, en lo referente a la calidad de sus instalaciones.

Para mejorar la eficacia de la representación municipal en los Consejos de Centro habría que combinar la continuidad en el desempeño de la función de miembro del mismo con la competencia en los temas específicos de educación.

La continuidad se plantea como algo básico para garantizar el funcionamiento del centro, puesto que los proyectos y programas que se dirigen desde el ámbito educativo son siempre a medio o largo plazo, al igual que sucede para el

**Para mejorar la eficacia de la representación municipal en los Consejos de Centro habría que combinar la continuidad en el desempeño de la función de miembro del mismo con la competencia en los temas específicos de educación.**

logro de los objetivos propuestos en lo referente a beneficios sociales; así mismo, no se exime de la posibilidad de introducir aspectos y nuevos objetivos operativos, siempre desde una perspectiva educativa, es decir, desde la opinión de profesio-

nales relacionados con el ámbito docente.

El nivel de colaboración se puede ampliar aún más y es conveniente, en esta línea de profundización, diseñar planes de mejora local en coordina-

**Los CEPAS ayudan a impulsar la participación de los ciudadanos en la vida municipal, puesto que la formación que en ellos se imparte forma a los adultos en muchas facetas, despertando su interés por las situaciones que les rodean, ayudándoles a tener criterio propio, y a diferenciar y participar en las actividades sociales.**

ción con la Consejería de Educación, teniendo en cuenta el Centro de EPA, en su función educativa y social.

Se establecen distintos niveles de colaboración en lo referente a la formación ofertada por el Ayuntamiento, en coordinación con la Consejería de Educación. Las actividades de formación propuestas son necesarias para dar respuesta a las nuevas realidades sociales (inmigración, discapacitados,...) y así dotar al profesorado de herramientas pedagógicas y formación especializada. A estas actividades tiene acceso todo el profesorado

implicado en cada caso concreto. Con ello se rentabilizan mejor tanto los recursos como las propias instalaciones.

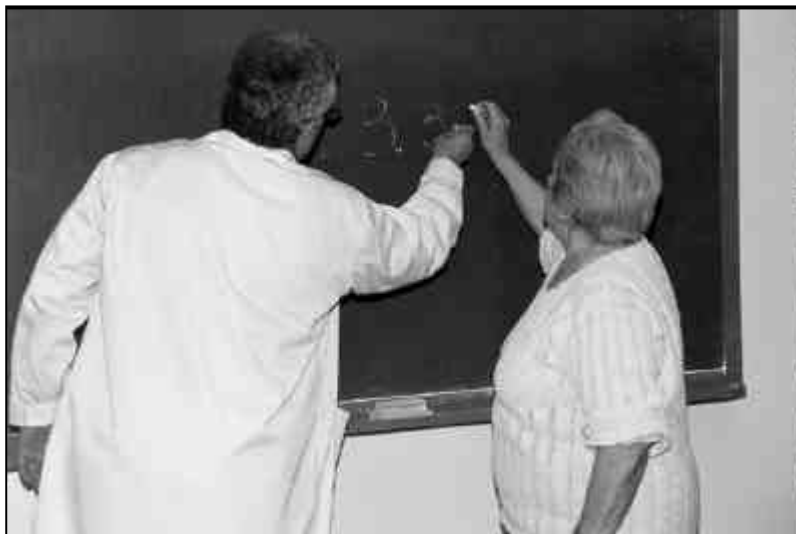
Se ha hablado de la participación y del papel de los representantes municipales en la vida cotidiana de los centros, pero también, en un sentido paralelo, la Ley de Desarrollo Local influye en la vida de los mismos, haciéndose presente en todos los aspectos, ya que permite intercambios de experiencias extrapolables al propio municipio, la financiación proyectos específicos, y como señalábamos antes, la dotación de los centros con las infraestructuras apropiadas para una mayor calidad de vida en el trabajo, tanto para los alumnos como para el propio profesorado. Otro aspecto cualitativo es que, a través de dicha ley, se establecen los mecanismos que permiten ofertar formación para el empleo, que repercutirá consecuentemente en el desarrollo local del municipio.

Asimismo, en un sentido simbiótico, las actividades complementarias reflejadas en la Programación General Anual de los centros, repercuten en el enriquecimiento de la vida del municipio, ya que tienen acceso a ellas todos los vecinos, no sólo los alumnos inscritos en el CEPA.

**Para ampliar y profundizar más en la riqueza de la vida de los centros, podrían formar parte de los consejos de los CEPAS otros miembros o grupos, que complementarían a los representantes actualmente establecidos.**

La realización de estas actividades contribuye a la formación integral de los individuos, ya que les ayuda a adquirir las capacidades necesarias para que puedan distinguir entre las distintas opciones, sobre la gestión de los recursos municipales, les permita establecer preferencias a cada ciudadano, según criterio individual, y participar así, activamente, en los proyectos municipales que se propongan. Los CEPAS ayudan a impulsar la participación de los ciudadanos en la vida municipal, puesto que la formación que en ellos se imparte forma a los adultos en muchas facetas, despertando su interés por las situaciones que les rodean, ayudándoles a tener criterio propio, y a diferenciar y participar en las actividades sociales.

Conviene señalar la importancia del papel desarrollado por los centros para conseguir la integración del numeroso colectivo de población inmigrante, nueva realidad de nuestros munici-



pios, que exige la puesta en marcha de actuaciones específicas para ellos.

Para ampliar y profundizar más en la riqueza de la vida de los centros, podrían formar parte de los consejos de los CEPAS otros miembros o grupos, que complementarían a los representantes actualmente establecidos. Por ejemplo, la participación de agentes de igualdad, mediadores sociales, etc. sería muy beneficiosa, ya que la implicación de estos sectores puede aportar elementos para un análisis más específico de la realidad social del municipio, al tiempo que serviría de guía para el planteamiento de posibles soluciones ante problemáticas nuevas. Por otra parte, la implicación de estos profesionales en la vida de los centros se convertiría en un instrumento más de apoyo para el profesorado, pudiéndose considerar como una acción transversal.

En resumen, la relación entre Ayuntamiento y Centro de Educación de Personas Adultas es necesaria y conveniente para todos. La comunicación y colaboración debe ser fluida, y permanente, teniendo siempre como referente legal el marco competencial establecido para el Consejo de Centro.

1. El Plan Regional de Educación y Formación de Personas Adultas fue aprobado por la Asamblea de Madrid en junio de 1993.

2. De las transferencias educativas a la Ley de Calidad de la Educación. CM 2003.

3. Articulado de la Orden.

# Evaluación y planes de mejora

*Miguel López Mojarro*

*Maestro y Licenciado en Sociología.*

*Actualmente dirige el grupo "Evaluación y Proyectos"*

## 1. PARA QUÉ LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

Una amiga mía, en una de esas gratas charlas que se tienen con quien "sabe", me decía hace una docena de años : "Evaluar es conocer, para mejorar. Si no se conoce, es mejor no intentar mejorar. Si no se va a mejorar, la evaluación es un esfuerzo despilfarrado".

Desde entonces, su rica síntesis ha sido mi referente de militancia en estos derroteros de la evaluación. Frente a todo. Frente a muchos a veces.

Los centros de educación de adultos incorporan una especificidad que los hace sensibles a la necesidad de una acción directiva eficaz, ante la enorme, variada y difícil problemática que los caracteriza.

Planes de mejora son (deben ser) los recursos que canalicen inquietudes directivas, docentes e institucionales. Pero los planes de mejora deben ser consecuencia de una acción evaluadora previa (evaluación diagnóstica), que nos permita saber qué hay que mejorar y también deben estar acompañados de un plan de seguimiento (una forma de evaluación procesual), que posibilite intervenir para corregir y, en todo caso, saber de qué ha servido el intento de mejora.

Mi propuesta siempre se apoya en tres características de la evaluación : validez (que sirva), rigor (que sea fiable) y sencillez (dada la precariedad de los tiempos directivos).

En todo este campo esperanzado hay un protagonista: El Equipo directivo. Sin su presencia activa, las intenciones de mejora carecen de eficacia.

**Los planes de mejora son los recursos que canalizan inquietudes directivas, docentes e institucionales.**

Son muchas las dificultades que el Equipo directivo encuentra : complejidad de los problemas, su abrumadora inmediatez, recursos escasos, presión de lo urgente,... A pesar de todo, una reflexión evaluadora y la planificación ordenada de la mejora deben ganar la batalla a la "necesidad" de lanzarse cada día a apagar los fuegos que reclaman atención urgente e imprevista.

La calidad "suele ser" hija de la reflexión y de la planificación. A pesar de todo. A pesar de todos. En la medida de lo posible.

Y es posible lo que permiten los recursos. Y su utilización. Conocer los recursos existentes permite optimizarlos. Conocer los que hacen falta, posibilita su consecución. Sean conceptos materiales, ambientales o culturales.

La propuesta es muy clara :

- Conocer qué se tiene (Evaluación) y mejorar su rendimiento (Plan de mejora).
- Conocer qué se necesita (Evaluación) e intentar lograrlo (Plan de mejora).



Pero la evaluación está antes que los intentos de mejora. Y durante. Y después. Impregna y condiciona, hasta el punto de poder afirmarse que todo intento de búsqueda de excelencia en el centro docente, depende muy directamente de los procesos de evaluación que lo acompaña.

Desde dos perspectivas :

"Diagnosticar", cuando buscamos el conocimiento de una realidad, para establecer mejora.

"Seguimiento", cuando pretendemos comprobar cómo se cumple lo previsto.

En todo este proceso, el rigor antes propuesto tiene que ver, no con la dificultad, no con la complejidad, sino con el correcto y sencillo uso de los ingredientes de la evaluación: toma de datos, instrumentos de observación, indicadores, instrumen-

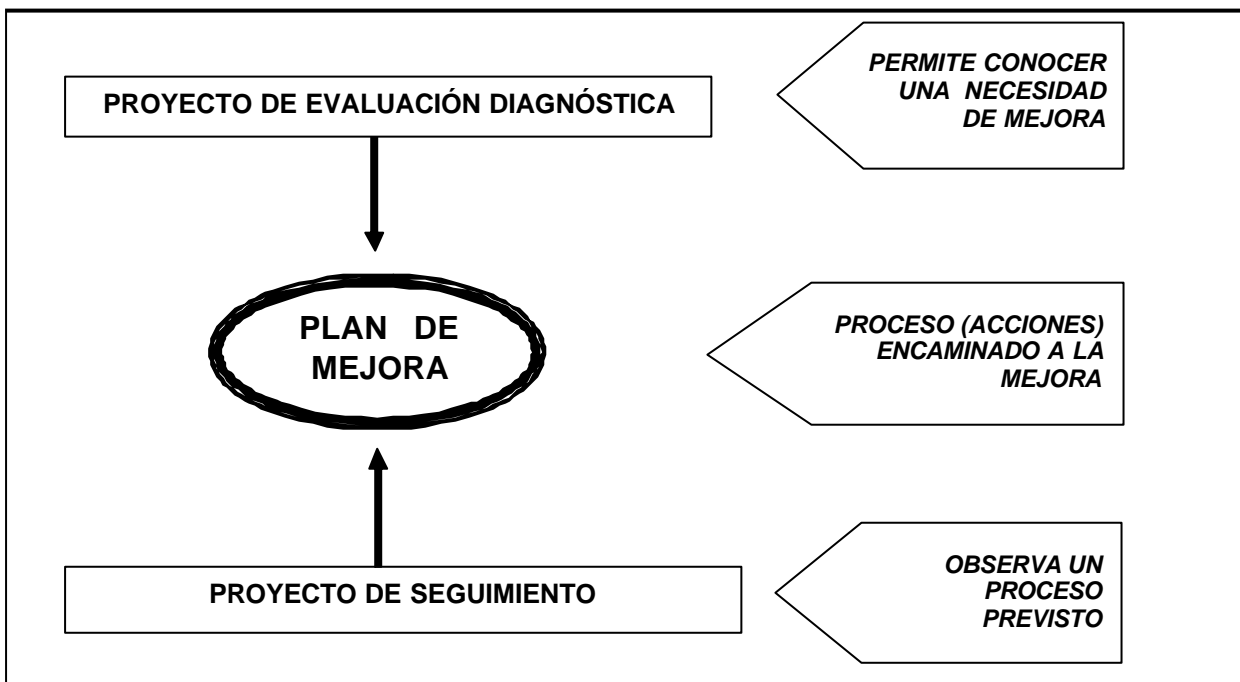
validez, rigor y sencillez.

## 2. EL DIAGNÓSTICO

¿Cuántos aspectos del centro conviene convertir en objetivos de evaluación y de mejora? Existe una respuesta desde el sentido común : los que se pueda, a partir de una reflexión sobre los necesarios. Pero sólo lo posible.

Los temas que se proponen a continuación son el resultado de un trabajo de investigación en centros de varias Comunidades Autónomas. Se indica un resumen de las opiniones en la evaluación realizada. (De una lista más amplia, se han seleccionado los cuatro primeros a modo de ejemplo).

Se percibe claramente : las tres primeras tienen una distribución muy homogénea en los tres sectores consultados. Es decir, se puede satisfacer a los



tos de análisis de datos, conclusiones de mejora, objetivos de mejora, elementos del plan de mejora, indicadores para el seguimiento, ....

Todos estos elementos, fundamentos de un proceso de evaluación y mejora, no son difíciles en sí mismos, sino que son indispensables en todo intento de actuar con eficacia en la mejora de un centro. El problema no es temer un proceso difícil, sino afrontarlo con las cualidades antes indicadas:

tres sectores afrontando tales mejoras.

## 3. ANÁLISIS DEL ASPECTO POR MEJORAR

Elegido el tema de mejora, procede ahora profundizar en su conocimiento, con el fin de que las decisiones de mejora estén adecuadamente fundadas. Esta parte del diagnóstico es básicamente una investigación que aporta datos para que el conoci-

Aspectos por mejorar	Total	Profesores	Alumnos	Familias
Funcionamiento equipos docentes	21	10	4	7
Eficacia de los acuerdos tomados	21	10	5	6
Formación del profesorado	20	8	6	6
Gestión de la dirección	17	6	2	9



miento que se tiene del tema elegido, no sea hijo de la percepción subjetiva del equipo directivo, sino que sea fiable y objetivo.

A modo de ejemplo y simplificando la realidad, valga el siguiente ejemplo referido a uno de los cuestionarios utilizados en la evaluación de un centro docente :

Una consulta eficaz debe incorporar opiniones y la justificación de las mismas. De ello se extraen conclusiones excelentes para el conocimiento que buscamos.

<b>DIRIGIDO A :</b> <i>Profesores integrantes de equipos docentes del centro.</i>			
<b>TEMA :</b> <i>Grado de satisfacción respecto al funcionamiento y la eficacia de los equipos docentes.</i>			
<b>1 – Indica el grado de satisfacción personal que tienes como componente de equipo docente.</b>			
<i>mucho</i>	<input type="checkbox"/>	<i>bastante</i>	<input type="checkbox"/>
<i>regular</i>	<input type="checkbox"/>	<i>poco</i>	<input type="checkbox"/>
<b>2 – Justifica brevemente esta opinión.</b>			
<b>3 – Indica tres cuestiones que necesiten mejorar en el funcionamiento de los equipos.</b>			
<b>4 – Indica tres aspectos satisfactorios en los equipos.</b>			

El problema de los cuestionarios elaborados "alegremente" es doble :

- Pueden no aportar datos de interés.
- Pueden aportar datos que confundan.

Pero no es difícil solucionar este obstáculo con asesoramientos hoy cercanos y asequibles.

#### 4. CONCLUSIONES

Una vez finalizado el análisis de los datos obtenidos, estamos en condiciones de elaborar unas conclusiones que sirvan de base para un posible plan de mejora. Son conclusiones que sugieren, que marcan la pauta de acciones pertinentes y que permiten poseer un conocimiento satisfactorio y válido.

Siguiendo con el ejemplo anterior, del análisis de los datos obtenidos pudo derivarse que convenía mejorar:

1. La organización de los equipos, en lo referente a disponibilidad de tiempos, una mas adecuada distribución de las personas y un equitativo reparto de tareas.

2. La planificación de las reuniones, para evitar carencias que pueden solucionar los componentes (conocimientos curriculares, de normativa, respecto a informaciones previamente facilitadas, ...).



3. La aplicación de los acuerdos y la ejecución de las acciones establecidas en las reuniones.

4. Las estrategias de funcionamiento de los grupos de trabajo.

Es importante una observación y su consiguiente reflexión : observando los datos de la investigación anterior (aspectos por mejorar en el centro), pueden hacerse dos reflexiones (una anecdótica y otra significativa):

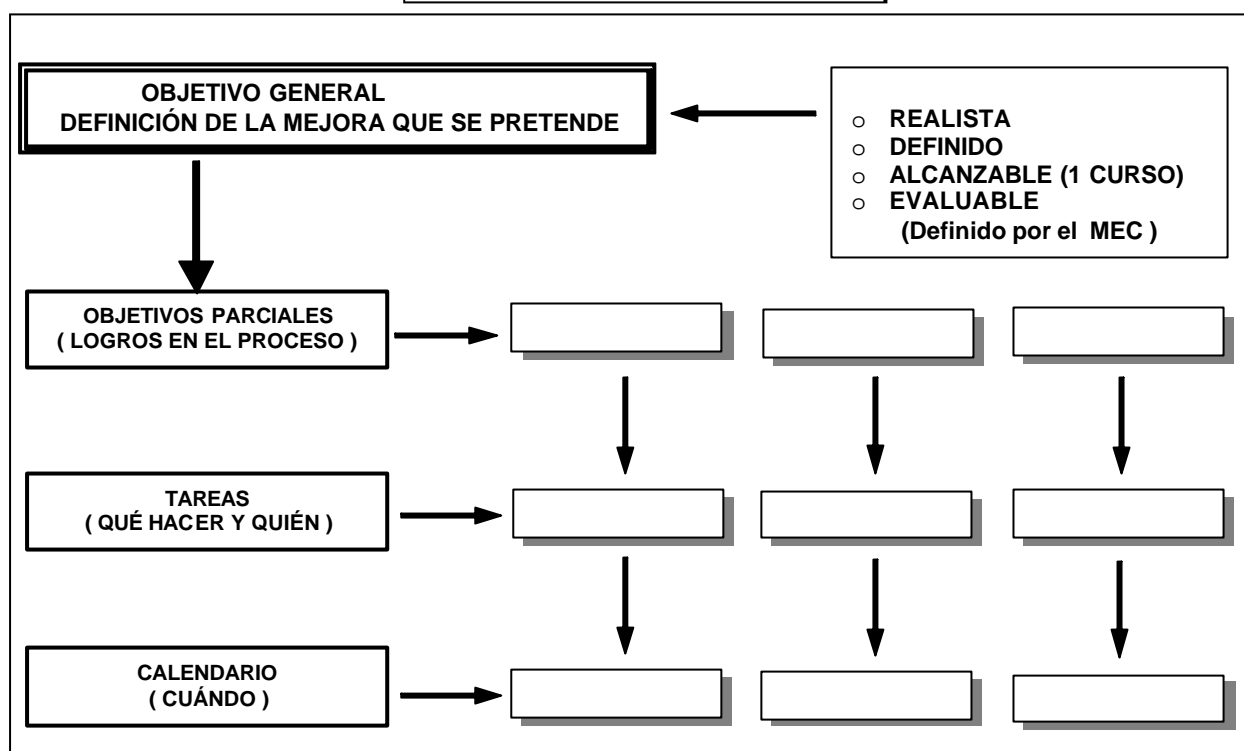
- Puede parecer que el origen de las carencias de los centros está en una dirección ineficaz (no es generalizable, aunque en algunos casos puede ser cierto).
- La relación entre las carencias observadas y la función directiva, establece una dependencia directa entre las mejoras y la competencia del director. Y esto sí es posible establecerlo de manera general.

#### 5. LOS PLANES DE MEJORA

La evaluación no resuelve nada. Tan solo aporta información válida y fiable. Terminado el hecho de buscar datos y analizarlos, se termina la evaluación diagnóstica.

**El plan de mejora es la conclusión natural de un acto previo de observación. Y una evaluación diagnóstica excelente, puede quedar en el cajón de lo inútil, si la mejora que sugieren sus conclusiones no se afronta.**

## Plan de mejora : Estructura básica



El plan de mejora es la conclusión natural de un acto previo de observación. Y una evaluación diagnóstica excelente, puede quedar en el cajón de lo inútil, si la mejora que sugieren sus conclusiones no se afronta. Y afrontar la mejora no significa lograrla, sino intentarlo mediante un plan que ponga a trabajar nuestras posibilidades y que tenga en cuenta los siguientes principios :

- Lo que no se planifica pierde un porcentaje significativo de eficacia.
- La planificación debe ser tan sencilla como exija la realidad que nos condiciona.
- Sencillez no equivale a improvisación y actuación arbitraria. Sencillez es partir de un plan reflexionado, con un proceso no complejo y decisiones basadas en el rigor (no en estimaciones subjetivas). Pero fácil, realista y motivador.

Pueden ser objetivos generales de los planes de mejora :

- Poner en funcionamiento la biblioteca del centro.

**El seguimiento de un plan de mejora, o de cualquier proceso docente, es una acción cuya eficacia corresponde al Equipo directivo, aunque no sea éste el ejecutor de dicho seguimiento.**

- Mejorar la eficacia de los equipos docentes.
- Planificar las actividades extraescolares del curso, integrándolas en la Programación General Anual.
  - Desarrollar un plan de formación del profesorado, en relación con el trabajo en equipo.
  - Organizar los recursos del centro y rentabilizarlos en la programación.
  - Actualizar la dotación de recursos materiales para el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza.

## 6. EL SEGUIMIENTO COMO PROCESO

En tanto que algo sucede, es susceptible de ser observado, con intención de conocer si su desarrollo se corresponde con lo previsto. Dado que un plan de mejora tiene características de proceso, puede ser tomado como objeto de seguimiento.

Conviene dejar clara la estructura de un proceso de evaluación de tipo seguimiento (insisto en el término "proceso", porque es la característica esencial y diferenciadora respecto a la evaluación diagnóstica):

1. Todo acontecimiento (Plan de mejora) comienza con unas determinadas condiciones que conviene conocer: cómo es la situación antes de iniciarse el proceso. (Evaluación inicial o diagnóstica).

2. El proceso del plan de mejora se sucede a lo largo de un tiempo determinado y posee una serie de características observables en diferentes momentos (observables).

3. El seguimiento es otro proceso, paralelo y simultáneo al del plan de mejora, en el que se realiza una observación de aquellos objetivos previamente establecidos (seguimiento).

4. Finalizado el plan de mejora, procede cono-

tivo, aunque alguno de sus componentes sea directivo.

2. En tanto que "plan", debe ser planificado, no improvisado.

3. Entre el inicio y el final, hay diversos momentos o hitos que pueden (deben) ser usados como puntos de observación: esos son los momentos en los que el equipo directivo debe "mirar, opinar e intervenir".



cer el grado de consecución de los beneficios previstos en el mismo (evaluación final).

El seguimiento de un plan de mejora, o de cualquier proceso docente, es una acción cuya eficacia corresponde al Equipo directivo, aunque no sea éste el ejecutor de dicho seguimiento. Es el Equipo directivo el responsable de que todo aquello que en el centro docente se planifica y realiza, tenga un desarrollo coherente con lo planificado y que los efectos del mismo sean los esperados.

El seguimiento es, tal vez, el elemento más eficaz de las intenciones de mejora. Ésta no se logra al planificarla, sino a lo largo del desarrollo del plan. El problema es que otras "urgencias" nos apartan de los lugares y tiempos en los que el plan de mejora necesita de nosotros.

4. Los procedimientos evaluadores, que todo plan de mejora lleva inherentes, deben ser hijos de los tres referentes obligados en un centro docente: validez, rigor y sencillez.

Pero estos tres referentes de la evaluación que propongo, no trabajan por separado, sino íntimamente relacionados. Es decir, que son parámetros que van a dar consistencia a los resultados de nuestro trabajo evaluador. Los tres son apoyos y de su armonía depende lo equilibrado de la evaluación.

Si esta no es válida, no nos sirve. Si no es rigurosa, no es fiable. Si no es sencilla, no podemos. La evaluación no debe ser una moda, sino un entrañable cómplice al servicio de los equipos directivos.

## 7. EL MÉTODO

Aunque el equipo directivo sea el responsable de toda iniciativa sobre mejoras en el centro docente, hay algo que conviene tener en cuenta a la hora de afrontarla, como pueden ser estos cuatro principios de eficacia:

1. Planificación y ejecución de la mejora. Deben ser trabajo de un equipo, ajeno al direc-

---

Las ideas principales de este artículo, proceden de las siguientes publicaciones del mismo autor :

- A la calidad por la evaluación.- Editorial Praxis. (2ª edición).
- Evaluación de centros educativos.- Editorial Santillana.

# La organización de un Centro Comarcal Mancomunado: CEPA Villarejo de Salvanes

*Francisco Jiménez Juarros*

*Director del CEPA Villarejo de Salvanes*

## EL CLIMA DE TRABAJO: FACTOR CUALITATIVO EN LA ORGANIZACIÓN DE UN CENTRO

La dinámica y la interrelación de los elementos que configuran la estructura organizativa de los centros producen unos rasgos específicos que caracterizan la personalidad de cada uno de ellos.

En el campo de la teoría de la organización educativa, la cultura de centro aparece como uno de los factores que intervienen de forma notable, no solo en el rendimiento y en la implicación de los docentes, sino también en el rendimiento del alumnado y en el logro de los objetivos propuestos.

La experiencia del CEPA de Villarejo de Salvanes, en este sentido, es muy positiva y sirve para ilustrar la importancia de la consideración del clima de trabajo como factor cualitativo, cuando abordamos los aspectos más abiertos de la organización de un centro.

## CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO

El CEPA de Villarejo de Salvanes es un centro de carácter comarcal, ya que su ámbito de actuación incide en el conjunto de las trece localidades que forman la Mancomunidad Intermunicipal del Sureste de la Comunidad de Madrid (MISECAM), que tiene mancomunados entre otros, los servicios sociales y la educación. Su sede se encuentra en Villarejo de Salvanes.

Las localidades que integran la MISECAM se caracterizan

por ser municipios pequeños y eminentemente rurales, que oscilan entre los 500 y los 2.000 habitantes, a excepción de Villarejo de Salvanes, situado en el centro de la comarca, que supera los 6.000 habitantes; por ello las sedes de dichos servicios se encuentran en esta localidad.

El número total de habitantes censados en la comarca supera los 20.000, según los datos de los ayuntamientos en el año 2002. De ellos, más del 20% son menores de dieciséis años. Aunque alguna localidad padece un estancamiento demográfico, en general la población crece lentamente. Estas particularidades influyen notablemente en la idiosincrasia propia del Centro diferenciándolo de otros CEPAs, incluso los de ámbito comarcal, como el nuestro.

En la actualidad el centro cuenta con aulas en las trece localidades, dotado con una plantilla de doce profesores itinerantes a jornada completa: diez de primaria y tres de secundaria. Cuatro profesores de primaria son contratados por la MISECAM a través de un convenio suscrito con la Comunidad de Madrid, y otro pertenece al personal laboral de la propia Comunidad de Madrid.

Esta complejidad, tanto del ámbito de actuación como de la plantilla, motiva que la comunicación y los procedimientos de difusión de la misma, sean aspectos que deben cuidarse de forma imprescindible para el buen funcionamiento del centro.

Como ejemplo práctico de las particularidades organizativas que implican los centros comarcales señalamos la dificultad que conlleva la elaboración de los horarios que, al





principio de curso, se convierte en una ardua tarea, pues a las complicaciones propias de su confección, como tener que atender a los intereses del alumnado y su posible franja horaria de asistencia, hay que tener en cuenta una serie de variables propias que dificultan su organización como son:

- Los profesores deben desplazarse para impartir docencia, según las Instrucciones de principio de curso, a un máximo de dos localidades en la misma jornada laboral.
- Las aulas municipales pueden variar de un año para otro, incluso dentro del mismo curso, y no siempre se pueden acoplar al espacio físico, al horario adecuado y las características del grupo de alumnos.
- Sólo el aula de Villarejo de Salvanés tiene titularidad de la Comunidad de Madrid, a través de



un convenio firmado con el Ayuntamiento de dicha población. En el resto de localidades, al no contar con aulas propias, debemos llegar a acuerdos puntuales con los respectivos consistorios con el fin de encontrar el local más apropiado para los grupos.

- Las comunicaciones entre localidades no existen o es escasa, lo que dificulta la asistencia de alumnos/as de unos pueblos a otros y obliga a la existencia de grupos heterogéneos.
- Los municipios con menor número de habitantes, cuentan con poca población necesitada de titulación académica, incidiendo negativamente en el mantenimiento estable de grupos de Tramo III, pues una vez que estos grupos obtienen la titulación, se debe esperar varios años para que exista una nueva demanda.

En la confección de los horarios, como decíamos, procuramos respetar siempre los intereses y necesidades del alumnado como elemento prioritario, y paralelamente, buscando la eficacia, agrupar en zonas las localidades en función de la cercanía y asignar a los profesores/as a cada una de estas zonas, para que los desplazamientos que

realicen en el mismo día sean lo más reducido posible.

Procuramos que el profesorado que imparte los cursos conducentes a la titulación de Graduado en Educación Secundaria, se ajuste a su especialidad, pues si bien los profesores de sexto curso tienen que impartir necesariamente su especialidad, no ocurre lo mismo con el resto, que podrían impartir cualquier materia. Con esta medida se consigue que, tanto en quinto como en sexto curso, sean varios profesores los que atiendan a un mismo grupo, con lo que ello supone, tanto para el alumnado como para el profesorado, de rentabilización de recursos y formación de equipos de trabajo.

Excepto en las aulas de Villarejo, normalmente no coinciden profesores en la misma localidad, por lo que la coordinación y las reuniones deben hacerse necesariamente en el centro sede de Villarejo. También la preparación de material didáctico, la bibliografía básica, los ordenadores, impresoras, fotocopadoras se encuentran en Villarejo<sup>1</sup>.

Todo lo planteado anteriormente hace necesario la utilización de recursos de comunicación entre los distintos profesionales implicados como son llama-

das, carteles, cuadrantes semanales y mensuales, notas informativas... instrumentos que es necesario organizar de forma detallada para asegurar que la información llegue a conocimiento de todos los implicados.

## ORGANIZACIÓN INTERNA DEL CENTRO

Nuestra gestión administrativa y la optimización de los recursos materiales y humanos debe ir encaminada a la consecución de los objetivos marcados en la PGA, sin olvidar las funciones que son propias de los distintos órganos y ateniendo a la legislación vigente.

Para la gestión de las tareas administrativas y docentes contamos con el Consejo de Centro, el Claustro y el Equipo Directivo. Nuestra experiencia nos dice que es imprescindible, para la buena convivencia y la participación activa de toda la comunidad educativa, la interacción permanente y el conocimiento de las distintas facetas que conlleva la gestión del centro tanto por parte del profesorado como del alumnado, así como del representan-

te de la Mancomunidad.

Debido a nuestro carácter comarcal y/o la escasa población de algunas localidades, debemos organizar las enseñanzas de una forma personalizada para facilitar los procesos educativos, fundamentalmente en la formación básica. Esto obliga a la creación de grupos heterogéneos, que aumentan el grado de dificultad de la labor docente.

En los cursos de quinto y sexto no creemos conveniente la formación de grupos heterogéneos. Cuando la matrícula lo requiere, por el escaso número de alumnos/as y, porque debido a sus obligaciones laborales, no pueden acudir las horas necesarias al Centro, aplicamos formas más flexibles de organización con el objeto de responder a las demandas del alumnado. Así, por ejemplo, ofrecemos la opción de realizar medio curso (dos áreas completas), o bien el curso completo mediante la programación de tareas específicas para casa, como una especie de enseñanza semi-presencial.

## INTERACCIÓN ENTRE EL PROFESORADO DEL CENTRO

Quizás el aspecto más destacable de las relaciones entre los profesores/as, es el buen clima de convivencia existente, máxime teniendo en cuenta que hay profesores que dependen económicamente de la Mancomunidad<sup>2</sup>, y que contamos con tres profesores de secundaria y una profesora laboral.

El equipo docente al completo formamos parte del Claustro; todo el profesorado del Centro lo es



a jornada completa; todos somos itinerantes y podemos desplazarnos a cualquier localidad; todos contamos con las mismas prerrogativas a la hora de ocupar puestos de coordinación, jefatura o equipo directivo (si exceptuamos la dirección). Por tanto, todos participamos de forma responsable en la consecución de los objetivos y planes propuestos por nosotros mismos. Cada año constata-

mos de forma tangible el alto grado de satisfacción y convivencia, ya que la plantilla es bastante estable y la mayor parte del profesorado interino del Centro quiere volver al curso siguiente, a pesar de las dificultades de la itinerancia y de tener turnos de tarde-noche.

Entre otras medidas de contacto y momentos de



encuentro que facilitan el buen ambiente entre el profesorado, siempre que se produce una nueva incorporación, el resto del claustro da la bienvenida al nuevo miembro en una reunión convocada ex profeso con este objetivo. A partir de este momento el nuevo profesor/a, es acompañado por otro de más antigüedad en el centro, para realizar las tareas propias de inicio de curso, como son la captación y matriculación; así mismo le muestra el aula y las instalaciones de las localidades donde desarrollará su trabajo, indicándole sobre el terreno las características específicas, y presentándole a los responsables municipales, como el Concejal de cultura y, en su caso, al Alcalde.

Este proceso de acercamiento tanto a la realidad material como a los responsables de cada localidad, aumenta la eficacia del trabajo y acrecienta enormemente la confianza del profesorado de reciente incorporación, disminuyendo su inseguridad y facilitando la comunicación y la relación con la administración municipal.

Cuando se inician las clases, se realiza una presentación conjunta de todo el alumnado de cada aula-pueblo. A esta reunión acuden los profesores/as que impartirán clase en dicho municipio, con lo que los docentes de nueva incorporación conocen al alumnado en un marco previo al del aula. Paralelamente, cada nuevo profesor/a pasa a formar parte de un Departamento y Tramo, procurando que no haya más de una incorporación en cada uno de ellos para que el recién incorporado se sienta más arropado y, con carácter general, se rentabilice la experiencia de los órganos de coordinación, tanto en línea de actuación como de materiales, etc.

Todo este proceso de incorporación facilita el conocimiento de la realidad del centro y la integración del profesorado dentro de su organización, acrecentando su sentimiento de pertenencia y forma parte de la personalidad, de la cultura de nuestro centro.

El haber conseguido que, en las trece localidades que conforman la MISECAM, exista oferta formativa y aulas, de forma continuada durante los últimos años, constituye un gran logro, sobre todo, gracias al esfuerzo del claustro de profesores, que ha conseguido que cada uno de los ayuntamientos se sienta implicado y parte del funcionamiento y de la organización del centro en un clima de equidad administrativa y de eficacia.

Tratamos de potenciar y ampliar las enseñanzas que se imparten en los distintos municipios, procurando que nuestra oferta formativa, en cuanto a las enseñanzas ocupacionales y para el desarrollo personal y la participación, no dupliquen en cada localidad<sup>3</sup> los cursos ofertados.

### UTILIZACIÓN DE LAS TIC

Somos conscientes de la importancia del conocimiento y empleo de las nuevas tecnologías no solo en lo referente a la formación y actualización de los alumnos, sino también de su valor como instrumentos de gestión e información.

Dadas las dificultades para acercar los ordenadores a las diferentes aulas, tratamos de conseguir que varias localidades cuenten con este tipo de aulas: bien dotadas por la DAT, o bien montadas por el propio centro con ayuda de la Mancomunidad.

Este proceso va a continuar en los próximos cursos hasta conseguir ampliado a todas las localidades, impartiendo una formación básica y de iniciación a las TICs.

### DISTRIBUCIÓN DE FUNCIONES Y TAREAS

Para lograr una mejor eficacia en la gestión del Centro y, por tanto, en la consecución de los objetivos propuestos, se deben distribuir adecuadamente las funciones y tareas, respetando los criterios establecidos por la administración educativa

tanto en la elección de cargos para el equipo directivo como en cuanto a elección de Jefes de Departamentos y Coordinadores.

Para agilizar la puesta en marcha y el desarrollo de los planes y proyectos previstos en las programaciones del centro, se debe contar con la participación de todo el profesorado.

No debe haber ningún profesional que se sienta aislado o discriminado del resto. Así ocurre en nuestro CEPA, aunque algo que nos parece tan obvio, no lo fue en el pasado.



En los inicios de su funcionamiento como centro educativo, los profesores contratados por la Mancomunidad no formaban parte del claustro; si a esto unimos la apreciable diferencia salarial, entenderemos que no siempre la convivencia entre el profesorado ha sido la más idónea.

Por nuestra parte debemos destacar que fuimos pioneros en la aceptación de todo el profesorado en la toma de decisiones del centro y de su admisión como componentes del claustro y del Consejo Escolar -hasta el año 2000 no hubo una legislación específica sobre los consejos de centros en los CEPAs.

Nuestro Consejo de Centro está constituido por cuatro representantes del profesorado, cuatro del alumnado elegidos por sorteo entre todos los delegados de las doce aulas-pueblo, un representante de la MISECAM, y el equipo directivo. Para dar un mayor y mejor conocimiento de los asuntos tratados además de dar publicidad a las correspondientes, invitamos a asistir a todos los representantes de los alumnos/as de las diferentes localidades, para que expresen sus opiniones y trasladen la información y las decisiones tomadas al resto de los alumnos del aula-pueblo.

De esta manera se consigue una implicación más estrecha del alumnado en las decisiones del centro y, paralelamente, una mayor colaboración en los distintos niveles de la gestión.

En aras de una mejor integración de todo el profesorado, aunque por azar, nuestro equipo directivo está constituido por un funcionario de la Comunidad, como director; por un laboral de la Comunidad como jefe de estudios y por un contratado de la Mancomunidad, como secretario.

El director, como parte de su tarea, se ha marcado el objetivo de hacer ver a los integrantes del centro la importancia de su colaboración, como parte integrante del mismo, de sus planes y proyectos. Posteriormente, en los sucesivos niveles de organización se dividirá el trabajo en grupos de trabajo, departamentos, tramos o cualquier otra actuación que sea oportuna.

También se establecen tareas encomendadas de forma individual algunas recogidas en las instrucciones de principio de curso como es el caso de: Coordinador de Tics, Coordinador con el CAP, Coordinador de las Enseñanzas para el desarrollo personal y la participación, etc. Todos estos niveles de organización están recogidos en la PGA.

### COORDINACIÓN Y PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN LOS ÓRGANOS DE COORDINACIÓN DOCENTE

Al ser un centro de doce ó más unidades - doce en nuestro caso - e impartir todos los cursos de la Educación Básica, de Primero a Sexto, según recoge la Orden 4587/2000 de 15 de septiembre de la Consejería de Educación, están constituidos los siguientes órganos de coordinación docente:

- . Departamentos didácticos: Comunicación, Matemáticas, Naturaleza y Sociedad.
- . Departamento de Orientación.
- . Equipos docentes de Tramo: I, II y III
- . Comisión de Coordinación Pedagógica.
- . Tutores.

El Departamento de Orientación lo forman, además del orientador, los jefes de tramo. La Comisión de Coordinación Pedagógica la componen en el director, el jefe de estudios y los jefes de departamento, tanto didácticos como de Orientación. Como todo el profesorado forma parte de los departamentos didácticos y de los equipos de tramo, su participación en el desarrollo de las funciones anteriores es patente, aunque algunas veces se haga de manera indirecta a través de los jefes y coordinadores. Por tanto, la relación entre estos órganos y entre los profesores que los integran es de absoluta colaboración y buen entendimiento. A esto contribuye el reducido número de profesores, el proceso de acogida del profesorado y de la fluidez de la comunicación, tanto formal como informal, entre los distintos niveles de coordinación.

### RELACIÓN ENTRE LOS COMPONENTES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Consideramos fundamental para la buena marcha del centro alcanzar un alto grado de convivencia de los alumnos/as de las diferentes aulas entre sí y con el profesorado, para desarrollar los lazos de relación en la Comunidad educativa.

Fomentamos la confección de programaciones de actividades complementarias, que se realizan, aplicando la máxima flexibilidad, en las fechas y horarios más adecuados para facilitar la mayor afluencia del alumnado. Con estas actividades se



pretende, además de completar la formación cultural del alumnado, potenciar la relación y compartir las experiencias entre las distintas aulas, dar a conocer el centro entre los vecinos del entorno. Para conseguir este objetivo algunas de estas actividades están abiertas al resto de la población, por ejemplo las representaciones del Taller de Teatro, exposiciones y conferencias, etc.

### COORDINACIÓN CON LAS ENTIDADES LOCALES Y LA MANCOMUNIDAD

Es imprescindible una buena coordinación a la hora de realizar la captación y matriculación del alumnado, máxime cuando las personas que acceden a los CEPAs, lo hacen de forma voluntaria, con unos intereses y formación previa muy diversos. Al contrario que en la Educación Primaria y Secundaria, la Educación de Personas Adultas no es obligatoria y hay que acudir a las diferentes localidades para dar a conocer el Centro y su oferta formativa. Por este motivo el profesorado debe ir a los municipios, no sólo a matricular, sino a llevar propaganda y carteles, contando con la necesaria ayuda de los ayuntamientos, alumnado y otras instituciones. Por tanto, es necesario que el profesorado entienda la tarea docente de una forma amplia, teniendo en cuenta las acciones tan heterogéneas que hay que realizar.

Es necesaria una buena sintonía entre el equipo



directivo y la administración de la Mancomunidad, así como con los responsables municipales de los ayuntamientos que la conforman. Si no fuese así, estaríamos en permanente conflicto por la contratación de sus profesores en las condiciones y plazos correctos, la ubicación de las aulas y la adecuación de las mismas. Sin embargo, en este aspecto debemos decir que durante los últimos años no han surgido fricciones ni discrepancias significativas y que las relaciones, en todo momento, han sido cordiales con todos los Ayuntamientos y con la



Mancomunidad. Seguiremos trabajando para que esta relación sea, si cabe, más estrecha.

## EL CENTRO COMO DINAMIZADOR CULTURAL

La distancia entre los municipios que integran la MISECAM y Madrid, así como la escasez de medios de transporte, dificultan sobremanera el acceso de sus habitantes a cualquier tipo de formación, a pesar de los esfuerzos por parte de la Mancomunidad y de los Ayuntamientos. Estas características confieren al centro el peculiar cometido de dinamizador cultural de la zona.

Hay que tener en cuenta, que el entorno carece de academias y asociaciones que ofrezcan programas de actividades culturales, circunscribiéndose éstas a los cursos propuestos por las casas de cultura municipales o por la propia MISECAM en colaboración con la Dirección General de la Mujer para la inserción laboral de las mismas. Por tanto, la oferta formativa del centro no puede centrarse únicamente



Organización de los Centros de EPA

en las enseñanzas formales, sino que debe abrirse a los intereses y necesidades formativas prioritarias en la comarca. Se responde así a la demanda creciente de actividades culturales por parte de los vecinos de la zona, en la línea del aprendizaje a lo largo de la vida, sobre todo en lo referente a formación en tecnologías de la información y la comunicación, en idiomas (inglés), en cursos de educación para la salud, etc.

## CONCLUSIÓN

Las características anteriormente enumeradas hacen que nuestro centro tenga una idiosincrasia, una cultura de centro, particular. Trabajamos por la existencia en el centro de un buen clima de trabajo, para que el profesorado que conforma la plantilla, se sienta plenamente integrado, y comparta las líneas generales de actuación (recogidas en el PEC), y para que el alumnado se sienta parte de una comunidad que aprende.

Consideramos nuestro trabajo gratificante, máxime teniendo en cuenta la opinión favorable que del centro tiene el alumnado, las corporaciones locales, la Mancomunidad y la administración de la que dependemos.

Entre todos configuramos una comunidad educativa con un proyecto común evaluable, basado en un presente consolidado y unas buenas perspectivas de futuro a largo plazo, sensibilizados ante la incorporación de nuevas tecnologías en las aulas, tanto hacia el alumnado como hacia el profesorado, y receptivos a los cambios sociales que se están produciendo en la comarca, como la llegada de grupos de inmigrantes con carencias lingüísticas.

Estos nuevos elementos hacen necesaria una permanente actualización de la oferta y en consecuencia de los instrumentos y niveles de gestión del centro.

---

1. Detalles tan simples como la apertura de las aulas nos dificulta, en ocasiones, la propia labor docente.

2. Sus sueldos son inferiores a los de sus compañeros y por motivos administrativos, no pueden acceder, por ejemplo, a la dirección del centro.

3. Estos cursos son impartidos mediante talleres en las casas de cultura, CAPIs o a través de las actuaciones de la Dirección General de la Mujer mediante los servicios sociales de la zona. Esto implica un conocimiento de los distintos programas de trabajo de cada organismo y una comunicación con los responsables de los mismos.

4. Según la Orden 501/2000 del 23 de febrero.

# Uruguay: la capacitación para el trabajo, un instrumento útil para enfrentar la crisis

*Sergio González Nuñez*

*Profesor de Actualización y Habilidades Básicas del Consejo de Capacitación Profesional (CO.CA.P)*

### EL MARCO REGIONAL

A fines de 2001 estalló en la Argentina una crisis económica de tal magnitud que provocó la caída del Gobierno constitucional de la nación y una gravísima conmoción social. La misma estuvo precedida por la previa caída del sistema bancario que se tradujo fundamentalmente en la falta de devolución de los fondos depositados por los ahorradores, una brutal devaluación, ruptura de la cadena de pagos, caída *en default* en el pago de la deuda externa, etc.

Por supuesto que existió un cúmulo de hechos que fueron preparando estos acontecimientos a nivel regional. El más trascendente quizás, la brusca y no consultada (al resto de sus socios del MERCOSUR) devaluación brasileña de enero del 99.

Ciertamente que, tanto Paraguay como Uruguay (los socios notoriamente menores) no escaparon al desastre general. En el caso uruguayo, que es el que nos ocupa y el que personalmente vivimos, se hizo notorio en junio del 2002, en función de un comercio exterior totalmente dependiente de la región. En ese momento hubo una crisis bancaria (coletazo del idéntico fenómeno argentino); apareció un brote de aftosa que paralizó la principal exportación del país y obligó a sacrificar importantes volúmenes de ganado, así como al cierre de los mercados. Se produjo una notoria depreciación de la moneda nacional, etc.

Como consecuencia de ello, cayeron brutalmente los indicadores económicos y vastos sectores productivos vieron cómo la desocupación lle-

gaba a extremos inimaginables.

Dentro de este contexto, particularmente penoso para un país que, en lo que a indicadores socioeconómicos se refiere, siempre ha estado por encima de la media latinoamericana, las autoridades del Ministerio de Trabajo, a través de la JU.NA.E (Junta Nacional de Empleo), reactivaron vigorosamente una estrategia de reinserción laboral ya existente, consistente en la realización de cursos de formación básica y capacitación técnica. Los mismos están destinados a aquellos sectores de la población que estuvieron ocupados -y que la mayor parte de su trayectoria laboral la realizaron en industrias y empresas de servicios- que actualmente han pasado a integrar la masa de desocupados.

Durante el transcurso de la actividad educativa, los participantes reciben una compensación económica por su asistencia regular a la misma, consistente en un salario mínimo mensual.

### INSTITUCIONES PROTAGONISTAS

En primer término el Ministerio de Trabajo y la Seguridad Social en el marco de la Junta Nacional de Empleo. Esta última conforma un ámbito de concertación social que incluye la Central Nacional de Trabajadores (CNT), las Cámaras empresariales y el propio Ministerio a través de la DI.NA.E. (Dirección Nacional de Empleo).

Por otro lado el CO.CA.P. (Consejo de Capacitación Profesional), persona jurídica de

derecho público no estatal regido por un Consejo Honorario multisectorial, donde se encuentran representados los organismos que tienen que ver con el sector productivo y educativo del país, públicos y privados.

Como se ve, tanto la particular naturaleza jurídica de la institución como la muy especial integración de su consejo directivo, que además tiene carácter honorario, hacen de la misma una especialísima herramienta educativa. Doblemente especial, en un sistema educativo como el uruguayo, donde la educación pública no se encuentra dentro de la jurisdicción administrativa de un Ministerio sino que está organizada como administración autónoma del Estado, en lo que se llama Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Está dirigida por un Consejo de cinco miembros, designados por el Poder Ejecutivo cada cinco años, con venia de tres quintos de votos del Senado de la República. Claramente la intención es tratar de asegurar que las políticas educativas sean políticas de Estado.

En el CO.CA.P. están representados: la ANEP, la Universidad de la República (estatal, autónoma desde 1958), el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, el Ministerio de Agricultura y Pesca, el Ministerio de Industria y Energía, la Cámara de Industrias del Uruguay (privado), la Asociación Rural (privado), la Federación Rural del Uruguay (privado).

### EL PERFIL DE LOS DESTINATARIOS

Los destinatarios, al tener más de cuarenta y cinco años, y en una sociedad con enormes contingentes de trabajadores desempleados, muchos de ellos sin formación ni preparación para las exigencias del actual mercado de trabajo, tienen un perfil socioeconómico particularmente complicado.



- Son padres de familia con primaria completa y, eventualmente, secundaria incompleta.

- Han transcurrido la mayor parte de su vida laboral en tareas mecánicamente rutinarias que han sido sustituidas por nueva tecnología o productos importados.

- Han transcurrido su vida en el sector servicios y deben actualizarse o reinser-tarse en otra área laboral.

- Se encuentran desconectados por las exigencias del mercado laboral actual y deben competir por un puesto de trabajo tratando de maximizar las ventajas comparativas que puedan poseer, es decir, experiencia o posibles referencias.

### FORMACIÓN BÁSICA Y CAPACITACIÓN TÉCNICA

En este sentido se enmarca la necesidad de jerarquizar la capacitación, de manera tal que les permita actualizar sus competencias cognitivas individuales y estimular la formación de nuevos aprendizajes que les permita reinser-tarse.

La propuesta tiene en cuenta la importancia de un seguimiento especializado y personalizado que les permite reconstruir el vínculo entre el individuo y el medio social, potenciar sus saberes adquiridos y readecuar su trayectoria laboral pasada.

Se promueven acciones de actualización de conocimientos que sirven como elemento facilitador para satisfacer otras necesidades de desarrollo, tanto de los individuos como de su entorno, especialmente relacionadas con el trabajo productivo y el desarrollo de la comunidad.

En estas acciones se comprenden las capacidades de lectura, comprensión, escritura y matemáticas, así como desarrollar otros conocimientos y destrezas, adecuando lo que saben y lo que apren-

derán, a su realidad<sup>1</sup>.

Las áreas de capacitación técnica giran en torno a las siguientes: construcción, gastronomía y servicios personales. En nuestra experiencia concreta haremos referencia, dentro del área de construcción, al "Curso de Instalaciones Sanitarias", que es en el que hemos tenido un protagonismo directo.

## ESTRUCTURA DEL CURSO DE INSTALACIONES SANITARIAS

El curso se desarrolla durante cinco meses, en horario nocturno (de 19 a 22 h.), para posibilitar el desempeño de alguna tarea agraria durante el día por parte del alumnado y se despliega en cinco módulos con las siguientes cargas horarias:

* Actualización y habilidades básicas	120 h.
* Instalaciones sanitarias (teoría)	48 h.
* Instalaciones sanitarias (práctica)	122 h.
* Salud ocupacional	15 h.
* Taller de reinserción	36 h.
* Gestión empresarial	12 h.

TOTAL 353 h.

## EL MÓDULO DE ACTUALIZACIÓN Y HABILIDADES BÁSICAS

Su estructura y realización me fue confiada personalmente. Se estableció su desarrollo en varias unidades temáticas con 15 horas asignadas para cada una, de acuerdo al siguiente esquema:

- \* La comunicación
- \* El signo lingüístico
- \* El texto epistolar
- \* El texto narrativo
- \* El texto descriptivo
- \* Elementos de comunicación escrita
- \* El texto en verso
- \* El diálogo como medio de expresión

El desarrollo del temario se ha conducido tratando de mantener un "enfoque integrador" procurando no segmentar el estudio de la realidad en asignaturas estancas. Se toma como un todo y, sin perjuicio de sistematizar el conocimiento, se trata de tener como referente permanente esa realidad. De ahí la organización del Curso en Unidades que tienden a integrar Lenguaje y Matemáticas<sup>2</sup>.

• Cada Unidad parte de un texto motivador, a partir del cual se trata de ir desarrollando, de la forma más natural posible, los requerimientos cognitivos y formativos esenciales a un proceso de

actualización.

• Transversalidad. Se trata de realizar la mayor cantidad de coordinaciones a nivel horizontal con los cursos de Capacitación Técnica específicos que se realizan conjuntamente, para dar el mejor soporte posible a los ejes temáticos transversales.

• Los sistemas de evaluación son flexibles y dinámicos, fundamentalmente cualitativos, de carácter sumativo a lo largo del año, despojados del ritualismo y el dramatismo que suelen acompañar estas instancias.

• Metodología participativa. El método utilizado promueve la práctica de técnicas de trabajo grupal en las que el educador de personas adultas tiene el menor protagonismo posible, limitándose a actuar como un animador, jerarquizando la tarea colectiva y el esfuerzo solidario de manera que el conocimiento y el aprendizaje aparecen como auténticos logros de los alumnos. De este modo se procura incentivar la autoestima, absolutamente imprescindible para unas personas que necesitan fortalecer su estado anímico.

1. De alguna manera existe una cierta vinculación con algunos principios que sirven de fundamento para la campaña denominada "Capacitación para la vida", desarrollada en el Reino Unido. En particular en lo que hace al grupo destinatario: "población en paro" y las dificultades en cuanto al nivel de competencia en lectoescritura y matemáticas básicas, entre la población adulta. (*Revista Notas* N° 17, Marzo/04): "Una mirada a la historia y estado actual de la EPA en el Reino Unido" Pags. 64 a 70).

2. La estructura del módulo de "Actualización y Habilidades Básicas", estuvo basado en la publicación: *Educación de las Personas Adultas. Nivel II (Consolidación de Conocimientos) Tomo I* editado por la Junta de Extremadura en Mérida en 1998 y del cual son autores Laureano Becerra, M<sup>o</sup> Teresa Carmona y José Manuel Navas; que llegó a nuestras manos con oportunidad de la semana de pasantía realizada en Cáceres en noviembre de 1999.

**AGRADECIMIENTO** Ciertamente que todas las instancias educativas nos enriquecen, pero hoy siento que debo hacer una referencia muy especial para aquellos que posibilitaron e inspiraron mi participación activa en la estructuración del Curso que motiva esta nota: el Servicio de Educación a lo largo de la vida del M.E.C. y el Servicio de E.P.A. de la D.G.P.E. de la C.M. así como a instituciones educativas de otras comunidades españolas donde me atendieron amablemente.



# Centro de EPA “Canillejas”: con mucha historia

*Luis-Ignacio Francisco Fuente*  
Director del CEPA “Canillejas” (Madrid)

El Centro de Educación de Personas Adultas “CEPA CANILLEJAS” se halla ubicado al Este de la ciudad de Madrid, en la calle las Musas 11, no muy lejos del estadio popularmente llamado de La Peineta.

### DE CÁTEDRA A CEPA: UN LARGO CAMINO

Imposible entender los inicios de este Centro sin remontarnos a los años 50 del siglo pasado cuando surgen, sobre las afueras de la capital, y debido a la enorme emigración del campo a la ciudad, una serie de poblados, viviendas provisionales construidas con ladrillo elemental y tejados de chapa galvanizada. Eran las viviendas que componían lo que pomposamente se denominaron Unidades Vecinales de Absorción (UVAs). La de Canillejas fue una de ellas.

Con el mismo tipo constructivo (que todavía hoy permanece) se edificó un centro de la desaparecida Sección Femenina: “La Cátedra” donde se impartían, entre otras

actividades: Corte y confección, Gimnasia y algunas actividades manuales.



te y organización a cargo de las asociaciones de padres de alumnos (APAS), asociaciones de vecinos, comunidades cristianas populares,... y se amplían las actividades: club para mayores, mini-parque infantil, club juvenil asambleas, conferencias, nuevas actividades culturales de inglés, pintura, guitarra, etc.

A finales de los setenta y comienzo de los ochenta, cuando el Ministerio de Educación y Ciencia nombra los primeros maestros para impartir las enseñanzas por las que se accedía al Graduado Escolar y, poco a poco, el Centro se transforma en un Centro exclusivo para la Educación de Personas Adultas.

Muchas eran las necesidades históricas de formación básica que arrastraban los habitantes de estas Unidades Vecinales de Absorción y el alto grado de analfabetismo se pone de relieve en diferentes estudios realizados por el movimiento asociativo que en aquel momento reforzaba su compromiso en el barrio. Es por ello por lo que la alfa-

betización, un mejor cuidado físico del cuerpo y la adquisición de técnicas básicas de corte y confección, pintura, etc., corren parejas con el interés cada vez mayor por la obtención del título básico, el Graduado Escolar, que el mundo laboral

Avanzados los años setenta, “La Cátedra” se transforma, además, en lugar de encuentro, deba-

demandaba cada vez con mayor exigencia.

### NUEVOS MOMENTOS, NUEVAS PERSPECTIVAS: EL CEPA

Con el correr de los años, nuevos horizontes se dibujan para el Centro y, así, se crea un espacio educativo nuevo en el CEPA mediante el cual es posible acceder a los exámenes libres para la obtención de la Formación Profesional de Primer Grado. Más tarde, con la implantación de la LOGSE, se permite al Centro anticipar la posibilidad de impartir clases para la obtención del Graduado en Secundaria, así como para que un sector relativamente joven de la sociedad perfeccione su cualificación profesional, con el fin de acceder al mundo del trabajo mediante los llamados Talleres Ocupacionales, cofinanciados por la Consejería de Educación y el Fondo Social Europeo.

Como es de suponer, en este largo periplo que culminó con el traspaso de competencias educativas a la Comunidad de Madrid, muchos han sido los vaivenes que ha sufrido el equipo de profesionales que a lo largo de estos años han hecho posible el desarrollo de las diferentes propuestas educativas. Con su empeño han dado color y calor al proceso, a la vez que han soportado las dificultades derivadas de las diferentes adaptaciones necesarias para llevarlas a cabo. Un ejercicio extraordinario de convivencia ha hecho posible el trabajo común entre Maestros de Educación Primaria, Profesorado de diferentes categorías laborales de la propia Comunidad de Madrid y Profesorado de Educación Secundaria. Ellos han sido los verdaderos artífices del entramado interno necesario, plasmado en los Proyectos Educativo y Curricular del centro, cuya elaboración permitió en su día el análisis teórico y la profundización en el ámbito pedagógico y metodológico. En este momento son 21 los profesionales que conforman este equipo, con el apoyo de un Auxiliar Administrativo, dos Auxiliares de Control y tres Auxiliares Domésticas.

### OFERTA EDUCATIVA MUY VARIADA: OFERTA EDUCATIVA ACTUAL

Por este tipo de plantilla tan variada ha sido

posible ampliar la oferta formativa a otras enseñanzas distintas a las básicas:

- Enseñanzas Técnico-Profesionales que se imparten en los talleres de:
  - La Imagen fotográfica y su Digitalización
  - Corte de Materiales y Confección
  - Ofimática adaptada (alumnado con discapacidad intelectual. AFANIAS-Plegart-3)
- En las Enseñanzas para el Desarrollo Personal y la Participación funcionan talleres de:
  - Inglés
  - Informática
  - Photoshop
  - Moda y Confección
  - Contabilidad con soporte informático
  - Educación Física para la Salud
  - Ampliación cultural
  - Restauración de muebles
  - Reparaciones caseras
  - Biblioteca Pública de Adultos e Infantil
  - Enseñanzas Mentor
- En las Enseñanzas de Formación Básica se imparten los tres Tramos y Español para inmigrantes.

No podemos pasar por alto otras actividades significativas que se organizan para todo el Centro y que contribuyen a marcar nuestras señas de identidad:

- El día del libro: a la ya tradicional venta de libros, cuyos beneficios se donan a instituciones que desarrollan proyectos en el tercer mundo, se le añaden otras actividades como un taller de encuadernación a cargo del alumnado de Plegart, lectura de textos en la Biblioteca, exposición de fotografías del taller de Imagen ...
- Fiesta de Navidad: amenizada con sendos concursos de villancicos y poesías.
- Actividades periódicas de la Biblioteca Pública con cuentacuentos, exposiciones monográficas ...
- Fiesta de fin de curso, donde el alumnado reparte el tiempo visitando las producciones y trabajos expuestos por los distintos talleres, además



de compartir baile y merienda.

- La revista "Caniletras" que, tras cinco años consecutivos de su publicación, es como una ventana abierta para que el barrio e instituciones nos conozcan.

## NUEVAS REALIDADES

1.- Convenio de colaboración entre la Consejería de Educación de Madrid y AFANIAS.

Al comienzo del curso 2000/2001 la Dirección General de Promoción Educativa puso en contacto al centro Ocupacional Plegar-3 AFANIAS (Asociación que atiende a personas adultas con discapacidad intelectual) con el CEPA CANILLEJAS, con el fin de buscar fórmulas de colaboración, para atender en el aspecto de Educación Permanente, a los usuarios de dicho Centro Ocupacional.

En junio de 2005 esta experiencia piloto, tras cuatro cursos de andadura, se concreta en un convenio de colaboración entre la Consejería de Educación y la Asociación AFANIAS, experiencia que se amplía a tres CEPAs más de nuestra Comunidad en el presente curso.

El CEPA CANILLEJAS es consciente de que con este programa de formación integral se da respuesta a este colectivo específico con necesidades educativas especiales en la formación básica, en lo profesional y en su integración a los espacios normalizados de convivencia.

La integración se ha realizado en tres niveles:

### Integración física:

Un número de alumnos importante (en torno a 40) desarrollan su currículo de Escuela Permanente de Adultos en aulas cedidas por el CEPA CANILLEJAS; unos grupos atendidos por personal específico de Plegar-3 y, otros, por un profesor del Centro.



### Integración real:

Un grupo muy reducido se integra en grupos de Básica, talleres de Educación Física y Moda y Confección, participando en el desarrollo normal

de la actividad docente.

### Integración en la vida cotidiana del Centro:

Participan tanto en actividades recreativas como culturales y en las Asambleas de delegados.

Después de una evaluación positiva del proceso seguido en esos cuatro cursos la experiencia se ha materializado en un convenio como se ha indicado más arriba.

La Administración ha aportado un profesor de Pedagogía Terapéutica para dar las clases de básica a dos de estos grupos específicos.

2.- Apertura de la Biblioteca Pública las 24 horas del día a los universitarios madrileños como lugar de estudio en los periodos de exámenes.

## NUEVOS RETOS

En estos momentos el CEPA CANILLEJAS cuenta con una oferta formativa consolidada. Los más de 1.100 alumnos que a lo largo de la semana asisten a las actividades lo confirman.

Nos queda profundizar en fórmulas para que la oferta sea conocida más allá de nuestros barrios, pues hay talleres que son únicos, como los de la Imagen Fotográfica, Photoshop, Corte de Materiales y Confección, Contabilidad con soporte informático... , que precisan de una propaganda que llegue más lejos.

Nos quedan por recuperar los espacios físicos que aún ocupa una asociación de la 3ª Edad para

que todas las actividades se desarrollen en el mismo Centro y no tener que depender de unas aulas del Colegio Público La Alameda, que, en las tardes de invierno son frías y desangeladas.

Al personal que trabaja en el Centro no le falta ilusión y sigue creyendo y apostando por el proyecto educativo del CEPA CANILLEJAS

Como decía Silvio Rodríguez: "no hace falta alas para hacer un sueño; basta con las manos, basta con el pecho, basta con las piernas y con el empeño".

# NOTICIAS

## Dirección General de Promoción Educativa. Comunidad de Madrid: novedades y proyectos

Este periodo de la legislatura ha iniciado su andadura parlamentaria con el debate de la nueva Ley Orgánica de Educación. Su aprobación traerá consigo un desarrollo normativo que hará necesario revisar diferentes aspectos de la normativa existente en la Educación de Personas Adultas.

En este curso se amplía y refuerza la atención a las personas adultas con discapacidad. A los dos convenios ya existentes (con la Federación de Asistencia al Autista para la educación de personas adultas y con la Fundación Tomillo-Complejo Asistencial Benito Meni para la recuperación de aprendizajes instrumentales), se añade un nuevo convenio con AFANIAS para la inserción laboral de adultos con discapacidad intelectual, por medio de la inclusión en los CEPAs. Ello nos ha permitido afianzar la experiencia que ya venía realizando en el CEPA Canillejas y extenderla a los CEPAs de Tetuán, Las Rosas y Pozuelo. También, y por primera vez, se contempla la atención a personas sordas para la obtención del Graduado en Educación Secundaria que se desarrolla en el CEPA Pan Bendito, en colaboración con la Federación de Sordos.

Este hecho ha llevado a dotar de los recursos humanos necesarios a estos Centros -PTs y Traduc-

tores de la lengua de signos-, para, de este modo, ir haciendo extensiva la educación de personas adultas al alumnado con discapacidades.

Durante el mes de septiembre se han llevado a cabo dos campañas publicitarias, una de la "Red de Centros Públicos de Educación de Personas Adultas" y otra de los "Cursos de Formación Ocupacional cofinanciados con el Fondo Social Europeo". Para una mejor difusión se han insertado anuncios en prensa gratuita.

Como resultado de esta campaña publicitaria, el CREPA ha recibido 1.145 llamadas telefónicas solicitando información y a los CEPAs se han dirigido numerosas personas interesadas en la formación que imparten, alcanzándose así el objetivo de informar a la ciudadanía madrileña de las diferentes posibilidades que ofrece la EPA en la CM.

En breve, se publicará la convocatoria para el curso 2006-2007 de Talleres Ocupacionales Cofinanciados con el Fondo Social Europeo, adaptando los currículos a las cualificaciones profesionales, ofertándose un módulo de "Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres" e impulsando la Formación Ocupacional dirigida a personas con discapacidad.

## VII Escuela de Verano de Educación de Personas Adultas "La literatura como profeta de la ciencia: Einstein y El Quijote"

La preocupación y el interés de la Comunidad de Madrid, a través de la Dirección General de Promoción Educativa, por atender las necesidades formativas y por la puesta al día de las personas que trabajan en la Educación de Personas Adultas, no sólo desde el punto de vista de la teoría, sino también desde la exposición de prácticas concretas y del intercambio de experiencias en los centros, contadas por sus promotores, trae puntualmente un año más la realización, al finalizar el curso académico, de la VII ESCUELA DE VERANO. Durante los días 29 y 30 de junio, en los locales del IES "Vista Alegre", el CRIF "Las Acacias" y el propio CREPA, enclavados en el maravilloso marco de la "Finca de Vista Alegre", los profesionales y simpatizantes del trabajo con personas adultas se dieron cita en este ya tradicional encuentro.

Los objetivos de la Escuela, habiendo transcurrido ya siete años, siguen plenamente vigentes: mejorar el quehacer profesional del profesorado a través de la reflexión y el debate sobre temas de educación de adultos o generales, que puedan tener relación con ella; así como la interrelación y contacto entre los profesionales que dedican su trabajo a este nivel educativo. Este año, además, con motivo de la celebración del IV Centenario de El Quijote y del 50 Aniversario de la muerte de Einstein, se ha querido dar a la Escuela un contenido científico y literario, conseguido con las ponencias, dirigidas por eminentes especialistas, y demás actividades programadas.

La apertura oficial de este VII Escuela de Verano fue presidida por doña Carmen González,



Viceconsejera de Educación, que dirigió unas emotivas palabras de saludo, estímulo y agradecimiento a los asistentes por la ingente labor que vienen desarrollando, acompañada por doña M<sup>a</sup> Antonia Casanova, Directora General de Promoción Educativa, así como por doña M<sup>a</sup> Victoria Reyzábal, Subdirectora General de Atención a la Diversidad y Educación Permanente, y Directora de la Escuela.

## CONTENIDOS DE LA ESCUELA

De acuerdo con el programa, la línea de trabajo se han desarrollado en cuatro grandes bloques de contenidos:

- Tres grandes ponencias definitorias del tema de este año: *Los avances en biología molecular, su repercusión en la Bioquímica y su incidencia en la población adulta*, dictada por doña Margarita Salas Falgueras, eminente bióloga, Académica de la Lengua y profesora de investigación del Centro Superior de Investigaciones Científicas, cuya participación estuvo sumamente interesante, siendo muy reconocida y agradecida por los asistentes. *El Quijote y la libertad*, por don Antonio Rey Hazas, Catedrático de Literatura Española de la Universidad Autónoma de Madrid, que expuso una serie de preguntas sobre El Quijote que fue contestando a lo largo de su intervención, tales como ¿Es aconsejable leer hoy el Quijote de Cervantes?, ¿Es actual su significado?, ¿Dice algo interesante para los lectores del siglo XXI?, etc. Pero fue genialmente expuesta su versión sobre la libertad de la que, según él, está empapada esta novela, la más universal de la Literatura española. *Cómo se hace la Ciencia y cómo se comportan los científicos*, ponencia última que fue expuesta por Don Joaquín Fernández Pérez, Catedrático de Biología Celular de la Universidad Complutense de Madrid, que habló sobre lo que hacen los científicos, los que



se conocen y los que están ocultos, que trabajan para conseguir resultados y aumentar el conocimiento sobre la Ciencia y la Naturaleza.

- Cinco Grupos Temáticos, en los que se reflexionó y debatió desde diferentes ámbitos sobre temas



ligados a la EPA. **Ámbito de la Ciencia:** *Mitos y errores en la enseñanza de las ciencias dirigida a personas adultas*, que coordinó Dolores Torres Lobejón, Profesora y Asesora del Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa de León; **Ámbito de las Letras:** *Sobre el poder del libro, la lectura y la escritura. Educación documental: alfabetización eficaz para el futuro*, coordinado por Kepa Osoro Iturbe, profesor del CEPA "Yucatán" de Soto del Real (Madrid); **Ámbito de la Tecnología:** *Exigencias y posibilidades de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la EPA*, estando al frente del grupo Juan Carlos Sanz Bachiller, profesor de EPA y tutor de la UNED en Valladolid; **Ámbito de la Formación Laboral:** *Cómo abordar la Formación de Adultos/as*, dirigido por Florencio Manzano Garrido, Asesor de la Fundación "Formación y Empleo" (FOREM); por último, **Ámbito de la Interculturalidad:** *La labor de los centros educativos para favorecer una sociedad intercultural*, que coordinó Tomás Calvo Buezas, Catedrático de Antropología Social de la UCM y director del Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo.

- Quince Talleres, cuyos responsables han sido profesionales experimentados en cada una de las materias.

- Veintiuna Comunicaciones, en las que se han expuesto experiencias, bien por profesores de EPA individualmente, bien por grupos que conjuntamente las han trabajado con los alumnos.

## PARTICIPACIÓN

El número de inscritos en la Escuela ha alcanzado en este año la cifra de 305 profesionales de la EPA o personas relacionadas con esta modali-



dad de enseñanza, que engloba a maestros, profesores de Secundaria, profesores de FP, profesores universitarios, alumnos de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, monitores de entidades culturales y sociales, voluntarios de ONG,...

En cuanto al origen geográfico, como ha ocurrido en años anteriores, posiblemente debido a la consolidación que la Escuela de Verano de la Comunidad de Madrid ya ha adquirido, acuden personas de otras comunidades autónomas, e incluso de otros países, pero la gran mayoría de participantes procede de la Comunidad de Madrid.

Desde el punto de vista de las entidades, la Red de Centros de la Comunidad de Madrid es la que más participantes presenta. También acuden de Escuelas y Actuaciones Municipales, tanto de Madrid capital como de otras poblaciones de la Región, Centros Universitarios, Institutos de Educación Secundaria (IES), Asociaciones Culturales y Sociales, ONGs, etc.

También acuden de Escuelas y Actuaciones Municipales, tanto de Madrid capital como de otras poblaciones de la Región, Centros Universitarios, Institutos de Educación Secundaria (IES), Asociaciones

Culturales y Sociales, ONGs, etc.

### VALORACIÓN

La VII Escuela de Verano, según expresan sus asistentes mayoritariamente, ha respondido a sus expectativas e intereses. En general, tanto las Ponencias como los Grupos Temáticos, los Talleres y las Comunicaciones han sido muy bien valorados, interpretando además que esta estructura de la Escuela sigue siendo válida para la mayoría.

### CLAUSURA

Terminó la VII edición de la Escuela de Verano, con unas palabras de la Directora General de Promoción Educativa, M<sup>ª</sup> Antonia Casanova, y de la Subdirectora General de Atención a la Diversidad y Educación Permanente, que, a su vez, ha sido la Directora de la Escuela, en el incomparable marco del Patio de los Castaños, sirviéndose un aperitivo, excusa para que los asistentes tuvieran un momento de intercambio entre ellos acerca de la Escuela y en general de su labor educativa en los respectivos centros.



## Inauguración oficial del CEPA "Dulce Chacón" de Aranjuez

El pasado 15 de junio tuvo lugar un acto especial en la historia del Centro Penitenciario Madrid VI de Aranjuez: su inauguración oficial. Este Centro de EPA, hasta su integración actual en la Red de CEPAs de la Comunidad de Madrid, ha ido pasando por diferentes situaciones administrativas hasta que, tras varios años de negociaciones, el Real Decreto de Integración de julio del 1999, se hace posible que los maestros destinados en los Centros Penitenciarios pasasen al Cuerpo de Maestros del Ministerio de Educación, siendo transferidos posteriormente a la Comunidad de Madrid, con lo que la primitiva Unidad Educativa se convertía en Aula Adscrita, dependiente del CEPA "José Luís Sampedro" de la localidad de Aranjuez.



El cambio decisivo se produce con el Decreto 178/2003, de 17 de julio, del Consejo de Gobierno de la Comunidad de Madrid, que da carta de naturaleza al Centro, el cual comienza a funcionar con entidad propia. La culminación de todo este proceso ha sido fruto de una acertada voluntad, en la que la Dirección General de Promoción Educativa ha jugado un papel muy importante. Por eso ha causado una gran satisfacción contar en el acto de inauguración con la presencia de la Directora General Doña María Antonia Casanova, que junto con otras personalidades educativas y autoridades locales, dio realce al significado del mismo.

# DIRECCIONES INTERNET

SITEAL

[www.siteal.iipe-oei.org](http://www.siteal.iipe-oei.org)



SITEAL es una base de datos que tiene como objetivo brindar información comparable entre los países de América Latina sobre la relación entre educación y sociedad. Es un programa llevado a cabo entre el IPE-UNESCO (Buenos Aires) y la OEI, para facilitar un mayor conocimiento de los sistemas educativos iberoamericanos y su relación con la calidad de vida en sus países respectivos. Ofrece tanto las bases de datos, como debates ("Equidad en el acceso y permanencia en el siste-

ma educativo", por ejemplo) y boletines periódicos sobre aspectos específicos.

# LEGISLACIÓN

## BOCM de 16/06/2005

Orden 2847/2005, de 27 de mayo, de la Consejería de Educación, por la que se establecen criterios sobre devengo al personal encargado de la elaboración y desarrollo de las pruebas libres conducentes a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria destinado a personas mayores de dieciocho años.

## BOCM de 21/06/2005

Orden 3135/2005, de 10 de junio, del Consejo de Educación, por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones destinadas a entidades sociales sin fines de lucro para la realización de actividades de Alfabetización y Educación Básica para Personas Adultas en la Comunidad de Madrid, y por la que se convocan las subvenciones a entidades sociales sin fines de lucro para la realización de actividades de Alfabetización y Educación Básica para Personas Adultas en la Comunidad de Madrid a desarrollar en el curso 2005/2006.

## BOCM de 27/06/2005

Orden 3066/2005, de 7 de junio, del Consejo de Educación, por la que se establecen los criterios

para la adscripción, evaluación, promoción y titulación en los distintos cursos del tercer tramo de la Educación Básica para Personas Adultas, en la modalidad presencial, y en los módulos I, II, III y IV, en la modalidad a distancia, que conducen a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria.

## BOCM de 6/07/2005

Orden 3180/2005, de 14 de junio, del Consejo de educación, por la que se autoriza el cambio de denominación específica a un Centro de E.P.A.

## BOCM de 6/07/2005

Resolución de 14 de junio de 2005, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se autoriza al centro privado "Murialdo", a impartir Educación Básica para Personas Adultas en la modalidad presencial.

## BOCM de 24/08/2005

Orden 3890/2005, de 28 de julio, del Consejo de Educación, sobre autorización de centros privados para impartir los módulos III y IV de la Educación Secundaria para Personas Adultas en la modalidad a distancia.

# LIBROS

## La interculturalidad como factor de calidad educativa

Coordina: Soriano Ayala, Encarnación  
Colección Aula Abierta, La Muralla S. A., Madrid, 2005, 294 p.  
C/ Constanca, 33 28002 Madrid

Esta obra, que compila ensayos de especialistas destacados en la teoría y la praxis intercultural, intenta apoyar al profesorado en su práctica educativa y también a todos aquellos profesionales interesados y relacionados con la educación intercultural. Apuesta por una educación que potencie competencias en el alumnado que le permita participar de forma responsable, crítica y democrática en una sociedad multicultural. Dividida en cuatro partes, la primera analiza la Interculturalidad como indicador de calidad de la educación; en la segunda se valora la calidad que aporta la diversidad frente a la exclusión; por último, en la tercera y cuarta parte, se profundiza en la construcción de la identidad cultural y de la ciudadanía intercultural.

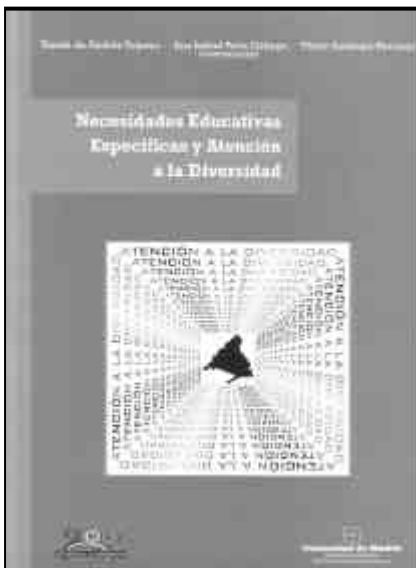


## Necesidades Educativas Especiales y Atención a la Diversidad

Coordinan: Andres, Tomás de, Peña, Ana I. y Santiuste, Víctor  
Dirección General de Promoción Educativa. Madrid, 2005, 301 p.  
C/ Alcalá Galiano, 4. Madrid 28010. Tlfno: 91 720 08 14

Esta obra plantea el análisis de la situación de la atención a la diversidad dentro del ámbito educativo y, de forma particular, del modo en que ésta se aborda en nuestra Comunidad. Se recogen en ella, de forma actualizada, las principales aportaciones del III Congreso de Necesidades Educativas Específicas y Atención a la Diversidad de la CM, celebrado en la UCM durante los días 10, 11 y 12 de diciembre de 2003.

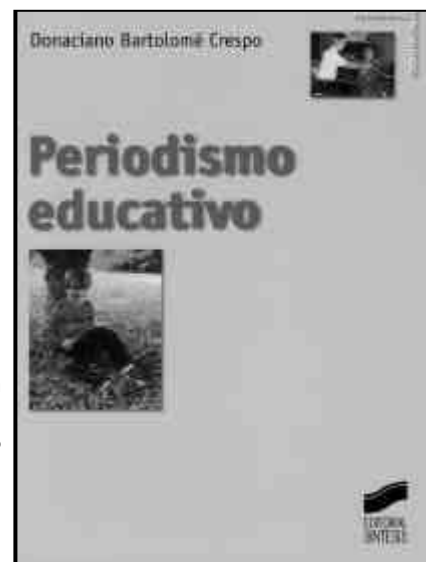
Contenidos institucionales, sociales, desde la Comunidad de Madrid, desde Europa, psicología de la Educación y Social, experiencias concretas, proyectos y métodos de actuación, etc., son ámbitos desde donde se abordan las diferentes manifestaciones. La discapacidad y problemáticas psicosociales ocupan un lugar importante en el libro.



## Periodismo educativo

Bartolomé Crepo, Donaciano  
Colección Periodismo especializado. Síntesis S.A. Madrid. 190 p.  
C/ Vallehermoso 34. Madrid 28015. Tlfno: 91 593 20 98

Este libro es un análisis y una reflexión sobre un hecho de máxima importancia como es la información sobre la enseñanza, la realidad educativa, nuestra vida escolar. Es necesario contemplar un nuevo concepto del valor de la información para poder poner en práctica, desde y en todos los medios de comunicación, unas estrategias tendentes a aumentar en cantidad y calidad la información sobre estas realidades. Las noticias sobre Educación deben ampliar su presencia en los medios de información, ser más frecuentes y huir de lo anecdótico, haciendo saber a la ciudadanía qué se hace tanto tiempo en los centros docentes, de forma que comprenda, valore y dé como buena inversión cuanto se haga en Educación.



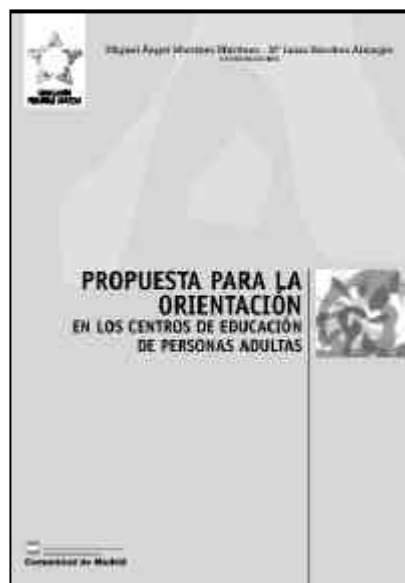


# LIBROS

## Propuesta para la Orientación en los Centros de Educación de Personas Adultas

Coordinan: Miguel Ángel Martínez y M<sup>a</sup> Luisa Sánchez  
Comunidad de Madrid. Consejería de Educación  
Dirección General de Promoción Educativa. Madrid, 2005  
C/ Alcalá Galiano, 4. Madrid 28010. Tlfno: 91 720 08 14

Aunque, como sabemos, la Orientación lleva integrada en el sistema Educativo desde hace ya quince años, la generalización de la misma en la EPA es algo más reciente, pues no se produce hasta la implantación de la Educación Secundaria en los centros de Educación de Personas Adultas. Es, en este contexto, en el que se ha de entender la presente publicación y el doble valor que representa, ya que, por un lado, va a permitir cubrir algunas carencias existentes en el ámbito de actuación al que va dirigido y, por otro, va a servir de estímulo a todos aquellos que deseen profundizar en el campo de la Orientación en la Educación de Personas Adultas.

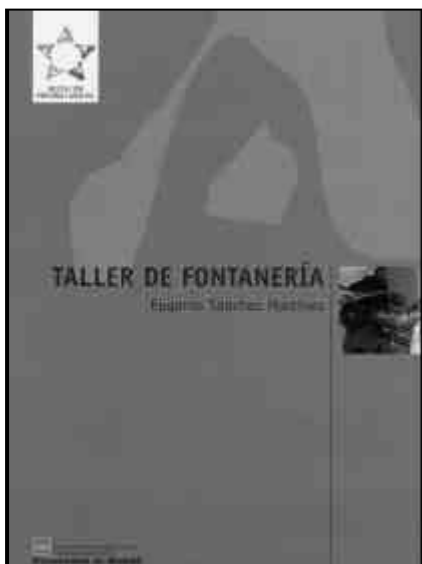


## Taller de Fontanería

Sánchez Martínez, Eugenio  
Comunidad de Madrid. Consejería de Educación  
Dirección General de Promoción Educativa. Madrid, 2005, 123 p.  
C/ Alcalá Galiano, 4. Madrid 28010. Tlfno: 91 720 08 14

Un nuevo Título se integra a la difusión de los Talleres Ocupacionales que se ofertan en las Centros EPA de la Comunidad de Madrid, elaborado desde el Centro EPA "Dulce Chacón", de Madrid. Muestra un programa formativo que se diseña pensando en la demanda social existente en esta ocupación y que supone una vía de inserción laboral válida.

Se inicia con la explicación del oficio de fontanero en los primeros capítulos para, posteriormente centrarse en el diseño y desarrollo del Taller de Fontanería, los requisitos del alumnado, profesorado, metodología, contenidos, recursos, los distintos módulos consecutivos en los que se subdivide el Taller y, todo ello, trabajando en paralelo mediante unidades didácticas teóricas, los contenidos básicos válidos para la profesión. Concluye el libro con apuntes sobre el uso de nuevas tecnologías en fontanería y las salidas profesionales posibles.



## La integración del currículum

Beane, J.A.  
Ministerio de Educación y Ciencia-Ediciones Morata, S.L. - Colección: Pedagogía. Madrid, 2005, 152 p.  
c/Mejía Lequerica, 12. 28004 Madrid

El aislamiento y la fragmentación del currículum forman parte de las estructuras de los sistemas educativos, de manera que el saber se imparte dividido en áreas, asignaturas..., lo que no favorece la comprensión por parte del alumnado, especialmente en determinadas edades o circunstancias vitales y sociales. La propuesta del autor se centra en lograr un enfoque integrado del currículum, que acerque el contenido educativo a la realidad de los alumnos, enfoque que se adecua muy bien a la educación de personas adultas en la mayoría de los casos.



# LIBROS

## Actas de la VI Escuela de Verano de EPA: Ciudadanía europea y educación de personas adultas

Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.  
Dirección General de Promoción Educativa. Madrid, 2005, 282 p.  
C/ Alcalá Galiano, 4. Madrid 28010. Tlfno: 91 720 08 14

De nuevo, esta publicación cumple la función de recopilar gran parte de las propuestas, ideas, mensajes y formas de trabajo que 348 profesores/as compartieron en Madrid a finales de junio del curso 2003-04.

Mediante el desarrollo de talleres, mesas redondas y ponencias se obtuvieron conclusiones y argumentaciones de gran utilidad para dar respuesta a las cuestiones planteadas en el inicio de la Escuela, cuyo tema central fue la ciudadanía europea y la EPA. Quedan todas estas cuestiones reflejadas en este libro de Actas así como las experiencias y las actividades presentadas, que son prueba de la riqueza de planteamientos y del trabajo de los profesionales de la educación de adultos.

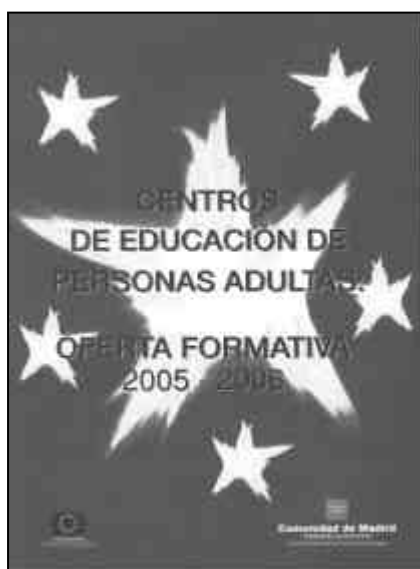


## Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2005 - 2006

Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.  
Dirección General de Promoción Educativa. Madrid, 2005, 301 p.  
C/ Alcalá Galiano, 4. Madrid 28010. Tlfno: 91 720 08 14

Guía de gran utilidad que relaciona todas las posibilidades educativas que ofrecen los Centros de Educación de Personas Adultas de la red pública de la Comunidad de Madrid. La publicación da a conocer la oferta educativa del Curso Escolar 2005/06 de los centros de EPA.

Se muestran los cuadros-resumen de la oferta educativa de todos los centros públicos de EPA, incluyendo los cambios de sede u otros, con los datos identificativos de cada uno de ellos. También se ha actualizado la normativa de la Comunidad de Madrid referente a EPA.



## DVD-ROM: Vocabulario básico multilingüe para el aprendizaje del español como segunda lengua (I-II)

Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.  
Dirección General de Promoción Educativa. Madrid, 2005, 301 p.  
C/ Alcalá Galiano, 4. Madrid 28010. Tlfno: 91 720 08 14

Material imprescindible para trabajar la enseñanza de EL/2 con medios informáticos. Gracias a la presentación multimedia (sonido, imagen y vídeo) del vocabulario y de las actividades propuestas, el alumnado que accede al español puede iniciar su estudio de una manera fácil y agradable.

Dividido en bloques temáticos, se hace un recorrido por el vocabulario necesario para que cualquier ciudadano pueda desenvolverse en la vida diaria.



# REVISTAS

**DECISIO. Saberes para la acción en Educación de Adultos. Año IV -Volumen 11**  
Avda. Lázaro Cárdenas s/n. Col. Revolución.  
C.P. 61609. Pátzcuaro. Michoagán. México.



Decisio es una publicación del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe dedicado a la difusión de saberes para la toma de decisiones y la acción en la educación de las personas jóvenes y adultas en la región y en el mundo. Versión digital: <http://decisio.crefal.edu.mx>

**REVISTA INTERAMERICANA DE EDUCACIÓN DE ADULTOS Año XXVII - Volumen 1**  
Avda. Lázaro Cárdenas s/n. Col. Revolución.  
C.P. 61609. Pátzcuaro. Michoagán. México



Veterana revista de divulgación que se publica dos veces al año.

Recoge entrevistas, investigaciones y crónicas en el ámbito de la educación de adultos, así como comentarios sobre novedades bibliográficas, informaciones y curiosidades.

**NUESTRA REVISTA**  
Número 25- junio 2005,- CEPA LAS ROZAS,  
Avenida del Polideportivo, 18-28230 Tfno.  
916409898. Las Rozas. 28230 Madrid



El CEPA Las Rozas nos propone una publicación cuyo contenido aborda dos importantes temas de actualidad: la celebración del IV Centenario de la publicación del Quijote, con artículos de opinión y datos históricos, y la celebración del año de la física, con trabajos sobre físicos relevantes y contenidos científicos. La Revista se completa con poemas, relatos, comentarios sobre visitas histórico-turísticas, etc.

**PRAXIS EDUCATIVA (publicación anual)**  
Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria ICEII  
Año 9 - Nº IX - Marzo 2005 Santa Rosa  
Universidad Nacional de La Pampa (Argentina)  
[iceii@fchst.unlpam.edu.ar](mailto:iceii@fchst.unlpam.edu.ar)



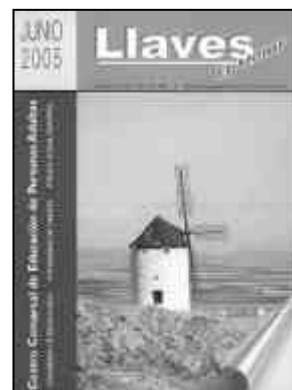
Publicación argentina que promueve la difusión de investigaciones interdisciplinarias con la finalidad de contextualizar la problemática educativa. Al ser un número anual expone una variada gama de temas con sus artículos: las prácticas con tecnologías, la didáctica como ciencia, la investigación, etc.

**Revista - Memoria del curso 2004-2005.**  
CEPA de Majadahonda: La cultura dentro y fuera de la cultura. C/ Norias, 29. 28220 Madrid. Tfno: 91 634 91 32



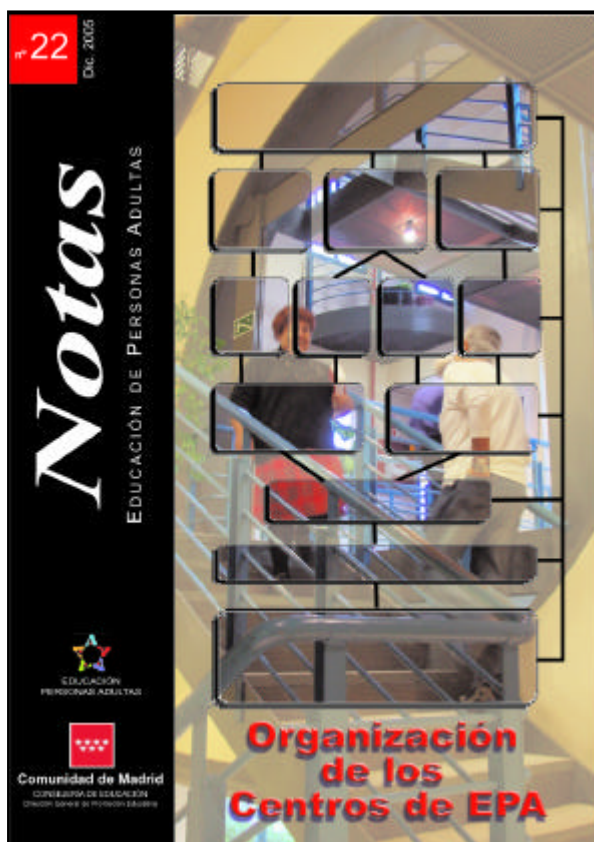
Primer número de una publicación que pretende ser un medio de expresión de la comunidad educativa del CEPA Las Rozas y un reflejo de las actividades realizadas en el curso escolar. Salpicada de información variada, nos muestra la vida diaria del centro a través de imágenes y noticias.

**LLAVES: Revista del Centro Comarcal de EPA de El Molar. C/ Macarena 13. 28710 El Molar. Madrid. Tfno. 91 841 20 95.**  
[www.cepaelmolar.turincon.com](http://www.cepaelmolar.turincon.com)



Un número más de la revista que nos presenta el quehacer diario en un centro comarcal de EPA. Con reportajes gráficos, trabajos de los alumnos y alumnas y aportaciones e interesantes reflexiones del profesorado.

# CÓMO PUBLICAR EN "NOTAS"



La revista *Notas* es un espacio de encuentro y reflexión sobre la Educación de Personas Adultas en sus aspectos teóricos, metodológicos y prácticos. Quienes deseen colaborar en ella han de enviar sus artículos según estos criterios:

- Las colaboraciones deberán ser aceptadas por el Equipo de Redacción y la Dirección de la Revista.

- Las opiniones expresadas en los artículos serán responsabilidad exclusiva de los autores.

- Los artículos se presentarán impresos por una sola cara, a doble espacio, en DIN-A4. A ser posible, en procesador de texto Word para Windows, con una extensión máxima de 7 folios.

- En los artículos debe aparecer el nombre y apellidos, así como el centro de estudio o trabajo y cargo de los autores y el teléfono de contacto.

Las colaboraciones serán remitidas a:

Centro Regional de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid (CREPA)  
C/ General Ricardos, 179-bis / 28025 Madrid  
[crepa@madrid.org](mailto:crepa@madrid.org)

## Recogida de certificados de la VII Escuela de Verano de Educación de Personas Adultas

Los asistentes a la "VII ESCUELA DE VERANO" que hayan cumplido con los requisitos de inscripción y asistencia, así como los ponentes y coordinadores de los Grupos Temáticos, Talleres y Comunicaciones, pueden recoger personalmente, o mediante autorización escrita, las certificaciones correspondientes en la Secretaría del CRIF "Las Acacias", c/ General Ricardos, 179 1ª planta, de 9 a 14 horas.

Para cualquier asunto relacionado con dichos certificados, pueden dirigirse al CREPA, Teléfono 91 461 47 04 ó al CRIF "Las Acacias" Tlfno 91 525 08 93 Ext. 279.

En cumplimiento del compromiso adquirido con los participantes en el Certamen Poético del CREPA, celebrado el pasado curso, se está preparando una separata que se entregará junto con el número 23 de la Revista *Notas*.

## RELEVO EN LA COORDINACIÓN DEL CREPA Y EN LA REDACCIÓN DE LA REVISTA "NOTAS"

En el año 2001 se incorpora José Antonio Saiz Aparicio a las tareas del CREPA, como Coordinador, y, al mismo tiempo, formando parte del Equipo de Redacción de la Revista "Notas". Desde ese momento ha venido trabajando con eficacia y entrega, hasta que en el presente curso 2005-06 decide incorporarse a la docencia directa en su CEPA "Agustina de Aragón" de Móstoles, trabajando como profesor en esta modalidad que tanto le ha llenado siempre.

A las mismas tareas se incorpora ahora José Luís Pérez Fuente, que procede de la Educación Secundaria y que ha trabajado en la Dirección General de Promoción Educativa con responsabilidades en Educación Compensatoria y Servicio de Publicaciones.

Con este testimonio humano y profesional, vaya el cariño, amistad y respeto de sus compañeros para José Antonio Saiz y la bienvenida esperanzada y también cariñosa para José Luís Pérez Fuente.



# Notas

DIRECCIÓN GENERAL DE PROMOCIÓN EDUCATIVA



EDUCACIÓN PERSONAS ADULTAS



La Suma de Todos

CONSEJO DE EDUCACIÓN  
Comunidad de Madrid

[www.madrid.org](http://www.madrid.org)



LA8 ÁR3A8 1N87RUM3N7AL38  
3N LA 3PA

# Notas

## Educación de Personas Adultas

**Directora:**

María Victoria Reyzábal

Subdirectora General de Atención a la Diversidad y Educación Permanente

**Consejo Asesor:**

Consuelo Pérez, Florentino Sanz, Julio Lancho y Joaquín García Carrasco

**Equipo de Redacción:**

José Luis Pérez Fuente y Manuel Rasero Barragán

**Colaboradores:**

Dolores Benavides, Francisco Cabrera, Pilar Blanco, Javier Ramos, Francisco López, Alicia Herranz, M<sup>a</sup> del Socorro del Fraile, Crispina Granados, Adela Medina, Eduardo Cabornero, Blanca García, Mercedes Mateos, Lourdes Pérez, Teresa H. Colmenarejo, M<sup>a</sup> Jesús Vals

**Gestión y administración:**

Manuel Rasero Barragán

**Secretaría:**

David López Alonso

**Cubierta:**

Francisco Cabrera Padilla *"Big Bang instrumental"*

**Fotografías e Ilustraciones:**

Han sido cedidas/realizadas por:

- Telemadrid
- DAT MADRID-Norte
- Los CEPAs de:
  - Buitrago del Lozoya Colmenar Viejo, Oporto, Torrelaguna, Torres de la Alameda.
- Javier Cuervo López y Yolanda Cuervo López
- Francisco Cabrera Padilla

**Maquetación:**

José Luis Pérez Fuente

**Edita:**

Comunidad de Madrid. Consejería de Educación  
Dirección General de Promoción Educativa  
Centro Regional de Educación de Personas Adultas  
C/ General Ricardos 179-bis, 28025 MADRID  
Teléfono: 91 461 47 04 / Fax: 91 461 42 19  
Correo electrónico: crepa@madrid.org

**Impresión:**

SODEGRAF S.A.

Depósito Legal: M-6358-1998

I.S.S.N.: 1577-3019

Tirada: 3.000 ejemplares

Edición: 3/2006

Esta revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos firmados

# EDITORIAL

Esperemos que D. Miguel Mihura haya comprendido que el año 2005, centenario de su nacimiento, se dedicara casi en exclusiva a la celebración de la cuarta centuria de la publicación de *El Quijote*. Como buen humorista, habrá sabido encajar esta casualidad conmemorativa, aunque nos imaginamos que, de haber podido, nos habría ofrecido una pincelada de inteligente ironía en *La Codorniz*, para reivindicar su lugar entre los elegidos por la musa Talía para la inmortalidad.

Coincidente y paralelo fue el aniversario de los descubrimientos de Albert Einstein y su consiguiente homenaje solemnizado con el Año de la Física. La última Escuela de Verano y la Revista *Notas 21* se hicieron eco de estos acontecimientos y supieron vincular circunstancias tan distintas, adaptándolas a la Educación de Personas Adultas.

Algo semejante hemos querido plantear, desde la redacción de la Revista *Notas*, para el monográfico de este número: combinar de nuevo Ciencia de la Matemática y Ciencia del Lenguaje, guarismos y grafemas, operaciones y estructuras, lenguaje matemático e intercomunicación lingüística: “Las áreas instrumentales en la Educación de Personas Adultas” es el título que pretende aglutinar una serie de reflexiones que sirvan para ampliar el punto de vista del docente de este sector de la población tan amplio como heterogéneo.

Es evidente que la necesidad de medios e instrumentos indispensables para desarrollar las actividades sociales y profesionales básicas ya no pasan solamente por la Lengua y la Matemática. Las habilidades sociales, las cualidades técnicas, la capacidad para acceder a la información o el dominio de los recursos elementales para la comunicación, son herramientas fundamentales que complementan la formación básica proporcionada tradicionalmente por esas dos Ciencias. Por eso, estos nuevos aprendizajes instrumentales ya han sido objeto de estudio en anteriores monográficos (*Notas 21*) o pueden serlo en otra ocasión.

Por otra parte, Mozart seguramente no quiere monopolizar las celebraciones del 2006 y permitirá que hagamos un ejercicio de reflexión participando en las actividades previstas por la UNESCO sobre el Año internacional de los desiertos y la desertificación, que tan cerca tenemos. Ni tampoco pretenderá eclipsar, el genial compositor, el aniversario de D. Francisco Ayala, que fue centenario el pasado 16 de marzo, o el quincuagésimo año desde que Juan Ramón Jiménez fue galardonado con el Nobel de Literatura. Y no menos se olvidará el VCentenario de la muerte de Cristóbal Colón, artífice de uno de los pocos y grandes acontecimientos de la humanidad auspiciado por España.

Este tipo de efemérides nos permite, como ciudadanos, mantener viva la memoria colectiva, reconocer los valores individuales, artísticos, profesionales o científicos de las personas recordadas y, sobre todo, aumentar nuestro conocimiento y ampliar el bagaje cultural.

El Centro Regional de Educación de Personas Adultas, continuando con esta línea de trabajo iniciada en el curso pasado, pretende dotar a la próxima Escuela de Verano de una entidad propia, que permita recoger el festigo dejado por nuestros ilustres antepasados, recordando sus aportaciones a la Literatura y a la Ciencia. Para ello, traeremos a la memoria colectiva de la Escuela los Premios Nobel españoles hasta la fecha, tratando de extraer aquello que perdure en nuestra formación a lo largo de la vida, como adultos docentes o discentes, y culminando, el próximo 25 de octubre con un homenaje a Juan Ramón Jiménez por el cincuenta Aniversario de la concesión del premio de la Academia sueca, en el que está previsto hacer entrega de los premios del Certamen de narración que próximamente se dará a conocer a los centros.

# SUMARIO

3 Editorial

5 Entrevista

Pilar Gassent. Directora del programa *Telenoticias sin fronteras* de Telemadrid, *M<sup>º</sup> Victoria Reyzábal*

8 La Firma

Creatividad y analogía, *Cristina López Escribano*

14 Saber Más

La Educación de Personas Adultas: DAT Madrid-Norte, *Juana María Fernández-Villamil Jiménez*

El Cine en el Aula de Mayores de la Universidad de Cádiz, *Víctor Amar Rodríguez*

23 Experiencias

Intervención para la captación y atención de mujeres marroquíes en un CEPA, *Amelia García Peña y Blanca García Muñoz*

27

Monográfico: Las áreas instrumentales en la EPA

28 La transformación del Currículo: de las áreas instrumentales a los aprendizajes instrumentales básicos, *Julio Lancho*

32 Reflexiones acerca de la importancia de saber comunicarse verbalmente, *M<sup>º</sup> Victoria Reyzábal y José Manuel Querol Sanz*

37 Recursos didácticos para el profesorado de Lengua, *José Luis Pérez Fuente*

45 La enseñanza de la Lengua española y su incidencia en el aprendizaje del alumnado adulto, *M<sup>º</sup> Teresa Rodríguez San José*

49 La Didáctica de las Matemáticas en la EPA, *Francisco Javier Elola García*

57 Recursos didácticos para el profesorado de Matemáticas, *Luis Ferrero*

67 Incidencia del aprendizaje de las Matemáticas en el alumnado de EPA, *Rafael Rodríguez Martín*

70 La evaluación de los aprendizajes instrumentales, *M<sup>º</sup> Antonia Casanova*

75 Claraboya en Madrid:

Centro de EPA Buitrago de Lozoya, *Juan Farias Huanqui*

78 Claraboya en otras Comunidades Autónomas:

La Educación de Adultos en la Región de Murcia. Un horizonte de futuro, *José Ríos Rex*

81 Noticias - Legislación

84 Libros

86 Revistas

87 Cómo publicar en la revista *Notas*



## Pilar Gassent

**Directora del Programa Telenoticias Sin Fronteras de Telemadrid**

**P**ilar Gassent dirige Telenoticias Sin Fronteras desde hace tres años. Antes, desempeñó el cargo de Jefa de Información General de los Servicios Informativos de Telemadrid, siendo responsable de las áreas de Política, Economía e Internacional. Su carrera como periodista ha girado sobre todo en torno a la Información Política y Parlamentaria tanto en Telemadrid como en el diario El Independiente, en el que trabajó hasta su cierre, y en la Cadena Ser, donde dio sus primeros pasos profesionales. En diciembre de 2002 recibió el encargo de dirigir el único espacio enfocado a los inmigrantes que por entonces había en televisión.

El programa se emite los domingos a las 8:00. En él se presenta la actualidad de la semana en los



cinco continentes, con información específica de los acontecimientos más importantes en Latinoamérica, Magreb, Lejano Oriente... Es un concepto nuevo de informativo, integrador y orientado a la población extranjera que vive o visita nuestra Comunidad. Recoge, en diversas lenguas, noticias de interés e información útil sobre convocatorias, seminarios y actividades orientadas a extranjeros.

Este programa ha sido galardonado, en 2004, con el premio de periodismo de la Asociación Pro Derechos Humanos de España.

El galardón se enmarca dentro de los premios concedidos anualmente por la Organización de Defensa de los Derechos Humanos coincidiendo con la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, para distinguir a aquellas "personas o entidades que han destacado en su lucha por la promoción y defensa de los Derechos Humanos, la Paz, la Solidaridad y la Justicia Social".

**MVR.- ¿Cómo surgió la idea del programa "Telenoticias Sin Fronteras"?**

**PG.-** Telenoticias Sin Fronteras cumplirá seis años el próximo 2 de mayo. El programa surgió para atender a una audiencia, la de los inmigrantes, cuya llegada a España y concretamente a Madrid se ha incrementado notoriamente en este tiempo. Desde un principio se concibió como un programa de servicio público en el que esas personas pudieran encontrar respuestas a sus problemas legales, a sus demandas de empleo y a sus necesidades de ocio.

**MVR.- ¿Cuáles fueron los objetivos iniciales? Después de estos años de emisión, ¿han evolucionado?**

**PG.-** La evolución del programa es pareja a la de

las comunidades cuya vida en España pretende reflejar. Los inmigrantes, durante este tiempo, no sólo se han ido asentando en la sociedad española desde el punto de vista de la cultura y la educación. Son, sobre todo, un enorme potencial económico, un mercado que tiene sus propias demandas y necesidades. Por eso, cada vez es más frecuente ver en nuestro programa reportajes sobre productos financieros para inmigrantes que van desde las ofertas de las distintas entidades para el envío de remesas hasta las facilidades para contratar una hipoteca.

**MVR.- ¿Qué función social cumple tu programa? ¿Sabéis a cuánta gente llega?**

**PG.-** La audiencia del programa siempre ha sido buena puesto que va dirigida a un público muy determinado y que, por lo tanto, es relativamente fácil de mantener fiel. Tenemos el problema de la hora de emisión. Evidentemente, las ocho de la mañana de un domingo no es la cita ideal para gente que se ha pasado la semana madrugando para ir a trabajar.

**MVR.- ¿Cuáles son las características o singularidades de un programa como el tuyo?**

**PG.-** La característica principal, ya comentada, es la de servicio público. En cuanto a las singularidades, quizá la más llamativa sea la presentación a cuatro bandas. El programa tiene un presentador colombiano, Iñaki Berrueta, una presentadora marroquí, Mouna el Haimoud, otra china, Li Liu, y una cuarta búlgara, Bogdana Maradjiska. Cada uno de ellos lee una parte de las noticias en su propio idioma. Y, además, tenemos un reportero inglés, William Gibbs, que suele hacer la pieza de cierre del programa, un reportaje generalmente de corte cultural.



**El programa surgió para atender a una audiencia, la de los inmigrantes, cuya llegada a España y concretamente a Madrid se ha incrementado notoriamente en este tiempo. Desde un principio se concibió como un programa de servicio público en el que esas personas pudieran encontrar respuestas a sus problemas legales, a sus demandas de empleo y a sus necesidades de ocio.**

**MVR.-** Coméntanos las dificultades principales de comunicación con el público, a la hora de plantear y desarrollar cada programa.

**PG.-** TN Sin Fronteras es un programa interactivo ya que estamos muy pendientes de lo que nos piden los telespectadores, a través del correo electrónico o del contestador. Son las opiniones y los problemas de la audiencia los que marcan la línea del programa. De todas formas, si tuviera que mencionar una dificultad de comunicación sería la hora de emisión. Generalmente, las personas que nos ven y que se comunican con nosotros se quejan siempre de que el TN Sin Fronteras se

emita tan temprano.

**MVR.- ¿Qué influencia puede tener tu programa en la Educación de Personas Adultas y, sobre todo, en las personas inmigrantes que acuden cada vez más a los centros donde ésta se imparte?**

**PG.-** Supongo que para las personas adultas inmigrantes puede tener el atractivo de traerles los sonidos y las imágenes de sus países de origen y, además, mostrarles la oferta de ocio y cultura que pueden hallar en Madrid. Para eso procuramos hacer siempre algún reportaje sobre restaurantes típicos,

exposiciones, conciertos o fiestas conmemorativas de fechas que son importantes en esos países. Además, son ellos quienes más agradecen oír hablar en sus lenguas maternas porque a partir de las segundas generaciones es frecuente el uso del español.

**MVR.- ¿Qué efectos produce vuestro programa en los espectadores, especialmente inmigrantes? ¿Tenéis datos?**

**PG.-** Hay gente que se siente muy agradecida por el apoyo que supone tener una respuesta a una consulta jurídica o una información sobre cómo acceder a una hipoteca, por ejemplo, y otros que

se sienten defraudados por no contar con un presentador que represente a su nacionalidad. A éstos últimos sólo puedo decirles que el espacio es limitado, que nos gustaría tener un equipo integrado

**Nosotros hacemos un programa informativo y la información es esencial para la Educación. Pero es sólo una parte. El profesorado tiene un reto mucho más amplio. De todas formas, me consta que TN Sin Fronteras ya se ha utilizado en algunos cursos sobre inmigración y me parece una buena idea que se siga utilizando.**

por personas de todos los colectivos de extranjeros que hay en Madrid pero que eso, obviamente, es imposible. Se ha seleccionado a los presentadores no sólo por su representatividad sino también por su capacidad para comunicar. La televisión tiene sus propias exigencias y no todo el mundo sirve para salir en ella presentando un programa.

MVR.- "TN Sin Fronteras" pudiera ser una buena herramienta para el trabajo de los profesores de EPA con los inmigrantes. ¿Qué se podría hacer para que así resultara? ¿Qué pediríais a los profesores de estos centros?

PG.- Yo creo que son ellos los que pueden hacer nos sugerencias. Nosotros hacemos un programa informativo y la información es esencial para la Educación. Pero es sólo una parte. El profesorado tiene un reto mucho más amplio. De todas formas, me consta que TN Sin Fronteras ya se ha utilizado en algunos cursos sobre inmigración y me parece una buena idea que se siga utilizando.

MVR.- La Educación Intercultural no es sólo para los inmigrantes, es para todos. ¿Lo tienen en cuenta a la hora de montar cada programa?

PG.- Por eso mismo una de las cosas que más orgullo nos produce es saber que también tenemos audiencia autóctona. Creo que para todos es interesante conocer otras culturas. En cuanto a la información de servicio público que damos, alguna es específica para inmigrantes pero hay otra que puede ser

interesante también para los españoles.

MVR.- ¿Cuál es el desafío, el reto, de la directora de un programa como el tuyo?

PG.- Conseguir que el programa tenga un contenido de calidad, que los reportajes aborden temas de actualidad y que estén bien elaborados, y al mismo tiempo que sea entretenido. Creo que la "gracia" del TN Sin Fronteras está en que intenta ser un programa ágil, fácil de entender, y con cierto sentido del humor al que contribuyen sobre todo los presentadores que muchas veces bromean sobre sus diferentes costumbres. Se trata de presentar lo "diferente" como algo natural, que no sólo no nos separa sino que incluso sirve para unirnos a otras culturas.

**La integración no consiste en erradicar una cultura para sembrar otra. Consiste en el equilibrio, el respeto y la convivencia entre todos.**

MVR.- ¿Qué habría que hacer, a su juicio, para que el modelo de sociedad, a la vista del incremento de personas inmigrantes, no se convierta en antiigualitario, y traiga consigo que la educación se pueda dualizar?

PG.- Para facilitar el acceso de estas personas al modelo de sociedad que les ofrece España hay que destinar muchos recursos económicos. Y, además, es esencial hacer lo posible para que mantengan vivas sus raíces. La integración no consiste en erradicar una cultura para sembrar otra. Consiste en el equilibrio, el respeto y la convivencia entre todos.

MVR.- Para terminar, ¿Algún mensaje que transmitir al profesorado de EPA para que su trabajo sea más fructífero de cara a la formación intercultural?

PG.- Lo primero que se me ocurre decirles es que tienen un trabajo apasionante. Yo creo que en el terreno de la inmigración está casi todo por hacer y que lo fundamental, para no equivocarse, es tener la mente abierta y estar predispuestos a aceptar esas diferencias que supuestamente nos separan de otras culturas como algo enriquecedor.



# LA FIRMA

## Creatividad y analogía

*Cristina López Escribano*

*Psicopedagoga del EOEP general de Siero (Asturias)*

La creatividad constituye la vía del avance científico y humanístico, la esencia misma de la investigación, que sólo es empírica en una proporción minúscula y que, en la inmensa mayoría de los casos avanza por analogía, creando.

### CREATIVIDAD Y ANALOGÍA

Le preguntaron a una niña de 6 años cómo definiría un lápiz. Se queda un rato pensando y aclara:

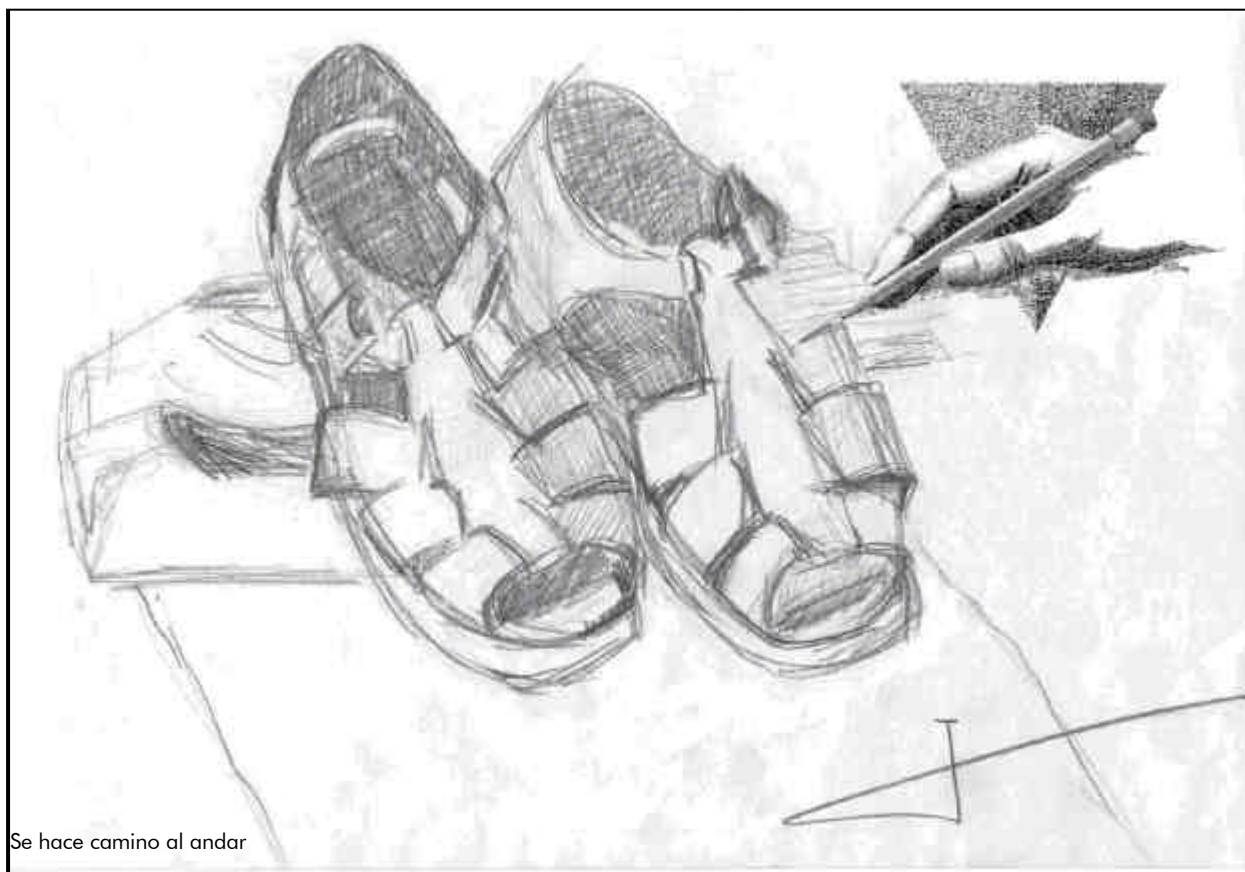
"Su corazón es la mina que por fuera se viste con madera".

¿Qué habría respondido un adulto ante la misma cuestión? En principio, el adulto, tiene un

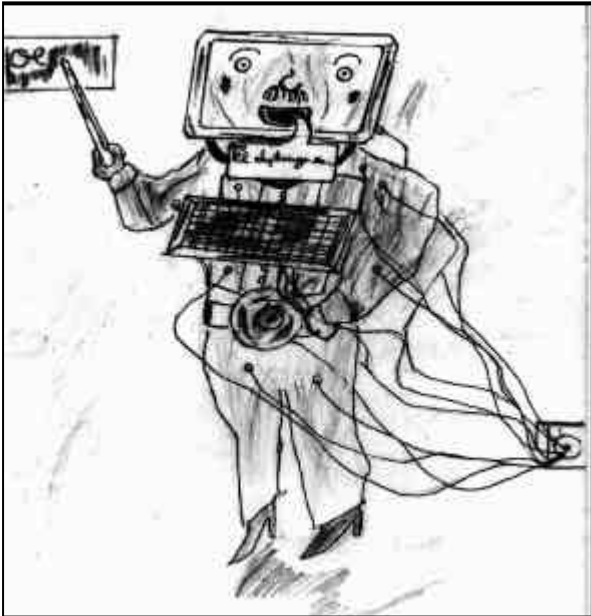
concepto utilitarista de las cosas, y lo que es más grave, su pensamiento tiende a considerar fenómenos y entes según su utilidad. Habría definido un lápiz como un instrumento que sirve para escribir, y nadie le habría negado que su definición aportaba rigor.

Esa es la grandeza y la miseria del utilitarismo: nos dice lo que necesitamos saber pero no estamos seguros de que ese todo nos sirva para nada más que para hacer algo, no para saber por qué lo hacemos.

De hecho, podría decirse que el utilitarismo no es una forma de pensamiento, sino la ausencia del mismo.







Saber para qué sirve un lápiz no nos hace más inteligentes, como mucho, más útiles, más productivos.

Un segundo grupo de adultos, ante la misma pregunta, aludiría a la forma. Un lápiz, nos habría dicho un aprendiz de esteta, es un filamento, aproximadamente cuneiforme, hecho de madera policromada y con una mina que, al presionarla sobre un papel, produce un contraste del negro sobre el blanco.

Pero, el formalismo también se nos queda corto: tampoco nos dice nada sobre la esencia del lapicero.

En definitiva, definimos los objetos, y lo que es peor, a las personas, según su utilidad o según su visibilidad.

De hecho, los textos académicos no son muy amantes de la analogía, y por tanto, de las metáforas. Los docentes tampoco somos partidarios de la analogía; lo consideramos una especie de escapismo de la cuestión nuclear que nos ocupa. Ahora bien, ese escapismo, la creatividad, es la que permite avanzar en el conocimiento. Dicho de otra forma, la creatividad es una forma nueva de calificar a la analogía como instrumento idóneo para avanzar en el conocimiento.

Un detalle nos ayudará a demostrar la afirmación anterior: la filosofía clásica se conducía por la analogía. Los grandes filósofos no son amantes del clasicismo, sino de un lenguaje literario, plagado de comparaciones, parangones, similitudes y diferencias.

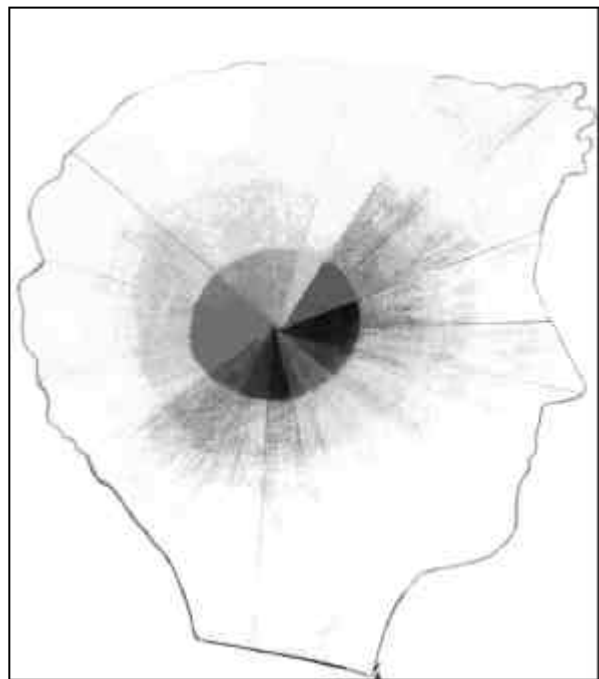
El segundo de tipo de pensamiento al que me

he referido es el de quien pretende definir a personas, ideas, conceptos, fenómenos e instrumentos, por su forma externa: el lápiz presenta un contraste entre lo negro y lo cromático. "El problema de esta tendencia, que hemos llamado formalista, estriba en que su margen de maniobra es estrecho": en efecto, la esencia de un lápiz es la mina, pero la madera que lo recubre puede ser de muy distintos colores, y también pueden divergir su tamaño, altura, grosor, composición, etc. El formalismo nunca agota las cuestiones.

Dicho de otra manera: el utilitarismo, tanpreciado en nuestros días, incluso en el mundo académico, supone un freno a la reflexión y, por consiguiente, a la educación. Las cosas, además de servir para algo, son algo.

En el otro lado, el formalismo, gloria y perdición de los artistas, puede satisfacer la sensibilidad pero es prisionero de la casuística.

¿Significa todo esto que el espíritu creativo des-



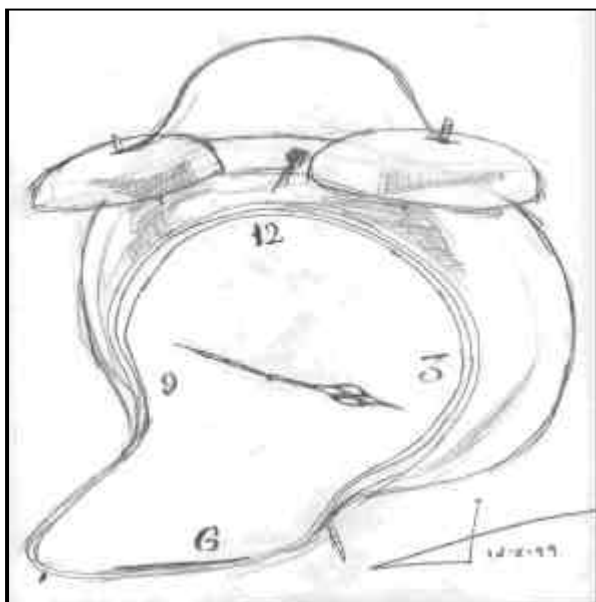
precia al utilitarista y al formalista? No, más bien los engloba y amplía. ¿Que sería pues, la creatividad? La creatividad como método de conocimiento sería lo propio de quien engloba método utilitarista y método formal y lo expone por analogía.

De esta manera ilumina al receptor con una imagen mental, un látigo de luz que deja huella en la mente de ese receptor, una huella mucho más duradera que otras definiciones presuntamente más rigurosas.

En efecto, la esencia del lápiz es la mina, y con

ello nos evitamos explicar para qué sirve una mina: va implícito. ¿Y la imagen del vestido de madera? Todos sabemos para qué sirve un vestido. Un vestido es el complemento a la esencia de la persona. Lo importante es la mina, pero del mismo modo que las personas no caminan desnudas por la calle sino que protegen su intimidad y liberan su expresión, incluso su personalidad, eligiendo una indumentaria, así la esencia del lápiz, la mina, precisa de un "vestido de madera" para poder cumplir su papel, para poder desarrollarse.

Lo que en las cosas es su desarrollo, en las personas constituye su realización personal. No podía ser de otra forma, dado que la creatividad no es sino la aportación personal, ese paso más que constituye la aventura la aportación individual al conocimiento.



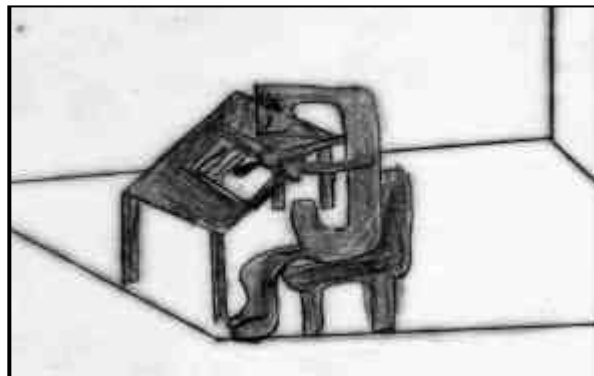
Aún más, la creatividad constituye la vía del avance científico y humanístico, la esencia misma de la investigación, que sólo es empírica en una proporción minúscula y que, en la inmensa mayoría de los casos avanza por analogía, creando.

### CONFUSIONES ACERCA DE LA CREATIVIDAD

Una advertencia necesaria: en pureza, el hombre no crea, transforma. Pero la transformación representa, precisamente, novedad.

Ahora bien, la creación por analogía no puede considerarse como la tendencia, habitualmente pueril, de lo nuevo por lo nuevo, de la vanguardia por la vanguardia. Es la mente tópica, no la creativa, la que se obsesiona por ser el centro de la modernidad, especialmente por adoptar posturas,

estilos o tendencias, que reciban la aprobación de los demás, siendo "los demás", el juicio de la mayoría, y suponiendo que esa mayoría no acep-



ta otro criterio de conducta que "estar a la última". Ahora bien, eso sería caer en una concepción adolescente de la creatividad.

Conviene reparar aquí en el concepto de originalidad, generalmente mal utilizado y peor conceptualizado. Original no es quien pugna por la novedad, sino el que vuelve al origen de las cosas, porque en el origen de las cosas radica su esencia.

Dicho de otro modo: la creatividad encuentra lo nuevo a veces sin pretenderlo pero siempre mediante la introspección y el esfuerzo personal.

La mente creativa busca, ante todo, la esencia de las cosas, y la busca, repitémoslo una vez más, por analogía.

Creatividad tampoco es, o no puede ser, individualismo, sino servicio. Precisamente, el individualismo es la patología de la mente creativa, la tendencia más nociva de un fenómeno por lo demás loable y digno de ser incentivado.

Los casos de niños creativos que, por la incompreensión del medio ambiente que les rodea, terminan por encerrarse en sí mismos y, a la postre, por sufrir una ácida soledad, que incluso los incapacita o los hace pasar por tontos, cuando sus capacidades son altas, es algo demasiado frecuente.

No, la creatividad bien encauzada desde temprana edad gusta del trabajo en equipo, con tal de que el esfuerzo común genere algo que merezca la pena.

El creativo se inquieta ante un grupo cuyos miembros se observan el uno al otro en lugar de mirar todos juntos en una misma dirección.

El creativo es el que más colabora, pero el primero en abandonar si comprueba que el sentimiento endogámico, o lo que es más grave, los

celos internos, impiden la acción común.

Es lógico: el creativo quiere crear, pero rechaza la ineficiencia por una razón más profunda: todo ser humano, especialmente en su período de formación (es decir, a lo largo de toda su vida) se debate entre el espíritu de servicio y el espíritu de ser servido. Para el que se deja llevar por la segunda vía, los demás son medios de los que servirse para el propio engrandecimiento; para el primero, son posibilidades de ayuda que revierten en una mejor realización de uno mismo.

No existe expresión pedagógica más pertinente que la locución inglesa "estar fuera de sí". Por sublime paradoja, quien vive pendiente de los demás está más contento consigo mismo que quien sólo tiene ojos para él.

Esto puede ser un axioma ético, pero, sobre todo, es un principio educativo demasiadas veces



olvidado.

Un principio que podríamos concluir así: madurez -¿Acaso no nos dedicamos a hacer madurar a nuestros alumnos?- no es más que llevar al discente desde el estado de "están pendientes de mí", al nivel de "ya me valgo sólo", y, sin permitir que se detenga ahí, empujarle a subir el tercer escalón de la madurez: "ahora no sólo me ocupo de mí, sino también de alguno de los que me rodean".

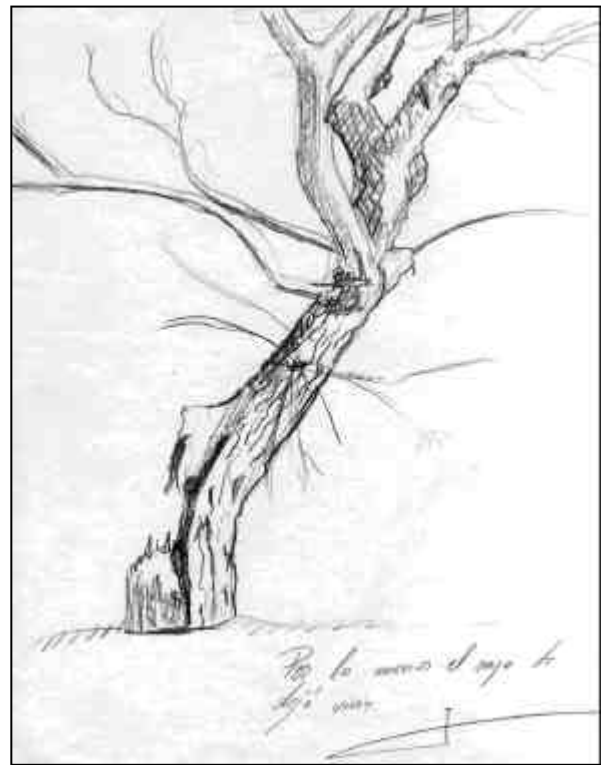
Pues bien, la mente creativa rechaza la inmadurez por principio. Y, cuidado con este detalle, tiende hacia lo que podríamos llamar "suicidio interior", en el caso de que no contemple esa madurez en quienes le rodean: se aísla, porque su espíritu es mucho más consciente que otros sobre cuándo, en un colectivo humano, se confunde colaboración con competencia.

En ese momento, la mente creativa se defrauda y bloquea. Y eso es lo que la creatividad no puede

sobrellevar, por esto se enquistada en sí misma. La experiencia me ha enseñado que ese suicidio interior, ese aislamiento máximo, puede resultar casi imposible de "curar", porque de una cura estamos hablando.

Por decirlo de alguna forma: el creativo tiene más ilusión que el resto ante cualquier iniciativa. De hecho, su carácter suele ser extrovertido, pero como se le defraude es muy posible que se convierta en todo lo contrario, en un ser pasivo, casi enfadado con el mundo, o al menos despectivo ante los defectos que contempla a su alrededor y que vivencia como una hipocresía generalizada.

La necesidad de esa unidad de acción, el caminar juntos en una misma dirección, todos lo sentimos de una u otra forma. Por ejemplo, es sabido



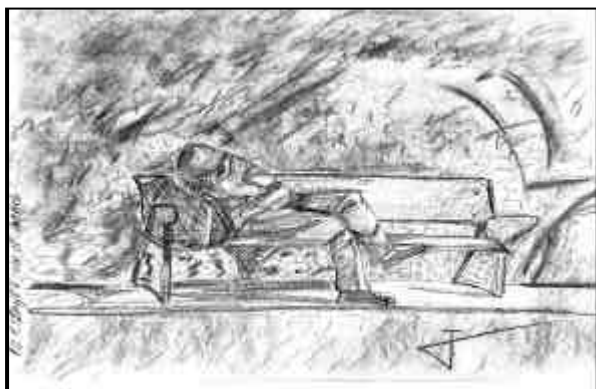
que en un coro formado por un número limitado de personas, alguien puede desafinar, y el efecto de su error o de su actitud resulta especialmente llamativo, chirriante. Un coro de diez personas desafina. Sin embargo, un estadio de fútbol con 70.000 personas entonando el himno de su club, aporta una armonía natural, que ningún director podría conseguir.

Pero la vida no transcurre en estadios de fútbol sino en colectivos corales de pequeño tamaño: familia, vecindad, escuela. La hipersensibilidad de la mente creativa no radica en su individualismo sino justamente en lo contrario: en la falta de colaboración que percibe, antes y más nítidamen-

te que los demás, entre quienes le rodean.

No necesito aclarar que, en la adolescencia, esa incomodidad del creativo se vivencia, además, como una especie de desprecio ajeno hacia las propias cualidades. El cóctel, en ese momento, puede resultar explosivo. Más aún: recriminar su "egoísmo" a un adolescente en esa situación, puede resultar contraproducente, porque los muchachos son muy sensibles a la acusación injusta. Y es injusta, dado que es por mor de su generosidad no correspondida, por lo que se ha sumido en un trance que le resulta agónico.

El docente debe prestar mucha atención a ese muchacho cuya especial sensibilidad, le hace aparecer como un pedante ante sus profesores y como un repelente deseoso de llamar la atención frente a sus compañeros. Puede tratarse, en efecto, de un



marisabidillo, pero no nos precipitemos en el juicio antes de charlar con él o ella a solas.

Cuesta mucho ganarse la confianza de una mente creativa. Por lo pronto, no ha de tomarse como un enfermo, un chico listo pero algo desequilibrado, porque no lo es. Lo será si no se le presta la necesaria atención. Tampoco se deberá considerar que su peculiar universo mental, que sorprende por su componente analógico, que intuitivamente relacionamos con el mundo adulto, implica una mayor madurez afectiva. No es así.

La mente puede avanzar y retroceder a grandes pasos pero el corazón siempre impone su ritmo. Tan necesitada está de afecto una mente creativa como otra más indolente o acomodaticia. Más bien pongamos a prueba, confiemos en él y es probable que nos sorprenda devolviendo más de lo que se le ha dado.

Nada más lejos de una mente creativa que el chaval aquejado del Síndrome del Emperador.

Tanto es así, que cuando la creatividad choca con el ambiente no pelea con él ni intenta subyu-

garle, sino que se retira hacia su propio interior. Si eso sucede, la recuperación será lenta y el éxito nunca estará asegurado.

La creatividad asegura una mayor comprensión, e incluso una tendencia casi compulsiva a discutir el tópico, lo políticamente correcto, lo que el común de los mortales damos por sobreentendido.

Porque, a poco que nos detengamos a pensar, a lo mejor resulta que es él quien está en lo cierto y nosotros los que andamos errados, por no ejercer nuestra capacidad crítica.

No olvidemos que la analogía es el arma favorita del sentido común, que no deja de ser el menos común de todos los sentidos.

Hemos tratado la creatividad en niños y jóvenes, pero:  
¿SOMOS  
ADULTOS  
CREATIVOS?

¿Sabemos que contamos con un potencial creativo del que desconocemos mucho e incluso hacemos sinónimo, a veces con desdén, de imaginación y fantasía? ¿Sabemos que este potencial sin límite mejora sustancialmente si lo trabajamos? ¿Sabemos que no hay límite de edad para poder mejorar nuestra creatividad?

Pues bien mejorar esta capacidad tan valiosa está al alcance de nuestra mano ¿a qué esperamos? Aunque es más sencillo dejarnos llevar por la atonía diaria, sin dedicar un momento para podernos sentir únicos, mejores, nosotros mismos.

Sencillamente concedámonos la posibilidad de querernos, el derecho a buscar en nuestro interior ese algo creativo que ayude a conocer nuestro auténtico ser y, también, todo aquello que es mejorable, así probablemente encontremos el origen de nuestros "por qué y la forma de cerrar los ojos a lo evidente con nuestros porque".

Es muy trabajoso este viaje a nuestra razón de ser y de actuar, pero es la forma de reconocer, buscando en nuestro interior lo que realmente somos, descubriendo el niño que llevamos dentro, lo que podemos y queremos mejorar, es entonces, cuan-





do estamos en condiciones de fomentar nuestra creatividad.

Las personas somos creativas, es una capacidad que disponemos sin más que asomarnos hacia adentro de nuestro yo, pero ¿realmente hacemos uso de nuestra Creatividad? La respuesta es generalmente afirmativa en los actos cotidianos, en la solución de los pequeños problemas diarios ya que constantemente, estamos jugando con las ideas previas, "las combinamos y comparamos de forma selectiva".

Y si además deseo sentirme único, satisfecho con el resultado de mi esfuerzo, y un poquito feliz logrando aportar algo que sea útil para los demás, nada mejor que actuar creativamente. Por eso hay al menos dos preguntas que podemos hacer: ¿quiero mejorar mi Creatividad? ¿Cómo puedo empezar?

El primer paso ya lo hemos indicado, es tan importante que sin él las recetas no sirven; es el reconocimiento personal, la introspección "el viaje hacia nuestro yo", una vez superadas las barreras iniciales desde la falta de tiempo: ¿es que ya no tenemos derecho a mirarnos en nuestro propio espejo? O tal vez ¿tememos habernos alejado tanto de nuestro yo que no podamos encontrarlos?

Después, cuando vamos abriendo ese camino comprendemos la falta de atención que nos dedicamos y estamos dispuestos a mejorar nuestra vida y la de los que nos rodean, simplemente con ese soplo de optimismo que significa cada innovación por sencilla que sea en nuestra rutina diaria.

### Pasos para trabajar de forma creativa

- Tener conciencia de uno mismo: conocernos, también nuestras limitaciones para ser suficientemente honestos con lo que nos podemos exigir para "saber pedir colaboración a los que nos rodean".
- Manifestar un cierto grado de sensibilidad ante los problemas, visualizando las lagunas de



información, las deficiencias, las contradicciones.

- Alimentar la curiosidad, los deseos de conocer con persistencia, con tenacidad.
- Ser flexibles, afanarnos en la búsqueda de diferentes alternativas, es algo que podemos mejorar aunque la persona creativa, de forma innata lo consiga, todos sabemos que prácticamente cualquier situación que se nos proponga en nuestro devenir cotidiano tiene más de una solución, llegar a la idónea es cuestión en muchos casos de ponernos en el lugar de los demás, ya que "lo bueno para uno no tiene necesariamente que ser lo mejor para todos ni lo más adecuado en ese momento"
- Ser capaz de redefinir las cuestiones, es imprescindible para descubrir nuevas conexiones, utilidades, también para relacionar elementos aparentemente inconexos e incluso detectar los posibles errores de la solución propuesta.
- Dar libertad a la originalidad, es propio de la mente creativa, aunque para llegar a tener un estilo personal, poco común, es preciso visualizar ese viaje a nuestro interior del que hablamos antes, logrando impregnar tanto el método empleado y la forma de actuar, como el resultado, con un criterio diferente, propio .

### Implicaciones

Después de valorar el conocimiento interior, que Huxley argumenta como "toma de conciencia elemental" y que resume como: "necesitamos entrenamiento en una sabia pasividad, la cual seguida a su debido tiempo de un trabajo inteligente y arduo, es el prerrequisito de la creatividad".

Es conveniente conocer que, según Sieber, J. "la incertidumbre implica la toma de conciencia de dos o más cursos de acción, cada uno de los cuales puede conducir a una solución adecuada. La persona que se muestra insegura acerca de la decisión que debe tomar, una vez tomada, confía en esta como la mejor solución posible, dada la información a su alcance".

Una vez admitido el esfuerzo que esto conlleva, podemos canalizar nuestra frustración hacia una comprensión de los hechos más adecuada e incluso elaborar vías alternativas como soluciones al problema, aunque es posible que siempre nos quede un cierto grado de incertidumbre sobre la idoneidad de la aportación final.

Seguramente, entonces podamos sentirnos uno con todos.

## La Educación de Personas Adultas: DAT Madrid-Norte

*Juana María Fernández-Villamil Jiménez*

*Asesora Técnica de EPA del Servicio de Unidad de Programas Educativos de la Dirección de Área Territorial de Madrid-Norte*

La Dirección de Área Territorial de Madrid Norte, tiene en su ámbito de actuación cuatro localidades con una población superior a 25.000 habitantes: Alcobendas, San Sebastián de los Reyes, Colmenar Viejo y Tres Cantos. Sólo en dos de ellas, hay Centro específico de Educación de Personas Adultas: San Sebastián de los Reyes y Colmenar Viejo.

### UN POCO DE HISTORIA

Esta Dirección de Área cuenta en su ámbito de gestión con siete Centros de Educación de Personas Adultas: seis CEPAs de la red de centros de la Comunidad de Madrid y un centro de titularidad municipal que imparte las Enseñanzas de Educación Básica para Personas Adultas (Tramos I, II y III), dos IES que ofertan Enseñanza Básica para Personas Adultas (6º curso) en la modalidad presencial, dos IES autorizados para impartir enseñanzas de Educación Secundaria, Bachilleratos y/o Ciclos Formativos en la modalidad de Educación a distancia y dos centros que imparten las Enseñanzas del Primer Nivel de inglés de Escuelas Oficiales de Idiomas en la modalidad a distancia - Programa "That's English!".

### CENTROS DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

- De ámbito local, comprende los siguientes centros:
  - CEPA de San Sebastián de los Reyes, imparte

las Enseñanzas de Educación Básica de Personas Adultas (Tramos I, II y III), modalidad presencial. No cuenta con edificio propio y tiene su sede en los locales cedidos (8 aulas) por el Ayuntamiento de la citada localidad en el edificio socio-cultural "Pablo Iglesias" de la Avda. de Baunatal, 18.

- De ámbito comarcal tenemos estos centros:

- CEPA "Virgen de los Remedios", de Colmenar Viejo, creado en 1986, a partir del Curso 1990-91, es reconocido como Sede de Centro Comarcal y se le adscriben las actuaciones de 5 Aulas Municipales: Guadalix de la Sierra, Manzanares el Real, Miraflores de la Sierra, Soto del Real y Tres Cantos.

En el curso 2000-2001 se adscribe también a este CEPA, a nivel académico y administrativo, la Unidad Educativa del Centro Penitenciario - MADRID V - de Soto del Real. (Hasta el año 2003, que se hace autónomo).

Desde el curso 2000/2001, el CEPA "Virgen de los Remedios" cuenta con edificio propio y se reconoce a nivel jurídico-administrativo como Centro Comarcal de Educación de Personas Adultas.

Los espacios para su necesaria ampliación ya están cedidos por acuerdo del Pleno del Ayuntamiento de Colmenar Viejo desde el 24 de junio de 2004, a la espera de que se puedan llevar a cabo las obras de acondicionamiento.

- CEPA de El Molar, imparte enseñanzas desde 1996. Doce localidades conforman el ámbito de actuación de este Centro: Algete, Cobeña, Fuente el Saz, El Molar, Pedrezuela, Ribatejada, San



Agustín del Guadalix, Talamanca del Jarama, Valdepiélagos, Valdeolmos-Alalpardo, Valdeterros del Jarama y El Vellón, el 82% de su población corresponde a los pueblos llamados del llano y el resto a los de la sierra.

A través del Plan Regional de Inversiones y Servicios de Madrid (Plan P.R.I.S.M.A.) y en colaboración con el Ayuntamiento de El Molar, el centro original de una planta, de propiedad municipal, fue ampliado en el año 2001.

- CEPA de Buitrago del Lozoya, creado como Centro Comarcal de Educación de Personas Adultas por desdoblamiento del CEPA "Sierra Norte" de Lozoyuela. Se inician las actividades en los mismos locales cedidos por el Ayuntamiento, donde se desarrollaban las actividades del Aula Municipal, en la Plaza de los Hornos, 2. Se espera el acondicionamiento de un nuevo edificio cedido por el Ayuntamiento de Buitrago del Lozoya para Sede de este Centro Comarcal, cuyas obras serán incluidas en el Plan Regional de Inversiones y Servicios de Madrid (Plan P.R.I.S.M.A.) del presente año 2006.

Este CEPA tiene adscritas 31 Aulas Municipales:

La Acebeda, Aoslós, Berzosa del Lozoya, Braojos, Canencia, Cinco Villas, Gandullas, Garganta de los Montes, Gargantilla del Lozoya, Gascones, La Hiruela, Horcajo de la Sierra, Horcajuelo de la Sierra, Lozoya, Madarcos, Mangirón, Montejo de la Sierra, Navarredonda, Paredes, Pinilla de Buitrago, Piñuecar, La Puebla de la Sierra, Prádena del Rincón, Rascafría, Robledillo de la Jara, Robregordo, San Mamés, La Serna del Monte, Serrada, Somosierra y Villavieja.

- CEPA "Sierra Norte" de Torrelaguna, al igual que el centro anterior, era un Aula Municipal adscrita al CEPA "Sierra Norte" de Lozoyuela.

Inicia sus actividades en el curso 2002/2003 y se instala en la sede asignada y, hasta la fecha, las actividades se siguen desarrollando en los mismos espacios sin haber sido posible la realización de las obras de acondicionamiento y remodelación del edificio. Este Centro Comarcal tiene adscritas 13 Aulas Municipales: El Atazar, El Berrueco, Bustarviejo, Cabanillas de la Sierra, La Cabrera,

Cervera de Buitrago, Lozoyuela, Navalafuente, Patones, Redueña, Torremocha del Jarama, Valdemanco y Venturada.

#### Centro de Educación de Personas Adultas con Sede en Establecimiento Penitenciario:

El CEPA "Yucatán" de Soto del Real, creado en 2003, desarrolla las siguientes actividades: Enseñanzas Básicas, Enseñanzas Técnico-Profesionales (Talleres Operativos - Objetivo 3 - del Fondo Social Europeo) y Enseñanzas para el Desarrollo Personal y la Participación.

La coordinación entre la Administración Educativa y la Penitenciaria en el CEPA se realiza a través de las reuniones trimestrales del órgano permanente de coordinación y seguimiento establecido en el convenio. Como representante en esta Comisión he de decir que la buena relación entre ambas administraciones ha facilitado no sólo la puesta en marcha del centro desde su creación, sino cualquier iniciativa propuesta por la Consejería de Educación para favorecer la implantación de las distintas ofertas educativas.

#### Centro de titularidad municipal:

Universidad Popular de Alcobendas, centro del Patronato Socio - Cultural del Ayuntamiento de Alcobendas. Autorizado como Centro no estatal de Educación Permanente de Adultos desde 1984.

IES que imparten Enseñanza Básica para Personas Adultas (6º curso) en la modalidad presencial:

- IES "Francisco Giner de los Ríos" de Alcobendas.
- IES "Marqués de Santillana" de Colmenar Viejo.

#### IES que imparten enseñanzas en la modalidad de Educación a distancia:

- IES "Francisco Giner de los Ríos" de Alcobendas:
  - Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPAD).
  - Bachilleratos: Humanidades y Ciencias Sociales Ciencias de la Naturaleza y de la Salud.
  - Ciclo Formativo de Grado Superior: Educación Infantil.
- IES "Severo Ochoa" de Alcobendas:
  - Ciclo Formativo de Grado Medio: Gestión Administrativa.



Centros que imparten las Enseñanzas del Primer Nivel de Inglés de Escuelas Oficiales de Idiomas en la modalidad a distancia - Programa "That's English":

- Escuela Oficial de Idiomas de San Sebastián de los Reyes.
- IES "Marqués de Santillana" de Colmenar Viejo.

#### RECURSOS HUMANOS 2005-2006

EDUCACION DE PERSONAS ADULTAS	
Maestros funcionarios	40
Maestros laborales	1
Profesores de E. Secundaria funcionarios	22
Profesores Técnicos de F. Profesional	5
Profesorado de Aulas Municipales contratados por los Ayuntamientos	26

Profesorado que imparte Formación Básica en la Universidad Popular de Alcobendas	14
Profesorado en IES que imparten ESPAD y Bachillerato a distancia	Dedicación completa a la oferta: 2
	Dedicación parcial a la oferta: 17
Profesorado en IES que imparte Ciclos Formativos a distancia	Dedicación parcial a la oferta: 12
Profesorado del Programa "That's English"!	Dedicación parcial a la oferta: 4

PERSONAL NO DOCENTE	
Auxiliares administrativos	2
Auxiliares de Control	1

#### ALUMNADO MATRICULADO. CURSO 2005-2006

ALUMNADO MATRICULADO EN CENTROS DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS	
Formación Básica	1.963
Formación Técnico – Profesional y Ocupacional	125
Enseñanzas para el Desarrollo Personal y La Participación	1.140
Programa Mentor	17
ESPAD	135
Bachillerato a distancia	313
Ciclos Formativos de Grado Medio a distancia	39
Ciclos Formativos de Grado Superior a distancia	105
Programa "That's English"!	469
Enseñanza Básica de Personas Adultas (6º) en IES	172

ALUMNADO MATRICULADO EN LA UNIVERSIDAD POPULAR DE ALCOBENDAS	
Educación Básica de Personas Adultas	353

#### ACTUACIONES Y SEGUIMIENTO DE ESTAS ENSEÑANZAS

Desde esta Asesoría, y en coordinación con los Inspectores de Educación de cada Centro que realizan el seguimiento y asesoramiento de los mismos, se realizan entre otras, las siguientes actuaciones:

#### ACTUACIONES DE COORDINACIÓN INTERNA

- Con los Centros de Educación de Personas Adultas, asesorando en el desarrollo de las actividades impartidas.

- Información y orientación al ciudadano en todo lo referente a las enseñanzas de EPA.

- Recogida de datos de evaluación, de matrícula y del profesorado de las distintas enseñanzas autorizadas en cada curso.

- Recepción y revisión de las liquidaciones habidas por la venta de los materiales didácticos de Educación a distancia.

- Envío de documentación y datos de la FCT de las enseñanzas de FP en la modalidad a distancia, para la obtención de presupuesto que facilite la liquidación a empresas y el pago de desplazamientos al alumnado y en su caso, al Profesorado de los Centros autorizados.

- Con los Departamentos del Servicio de la Unidad de Programas que se relacionan con las actuaciones de Adultos: Formación, Asesoría de Alumnos, Formación Profesional, Departamentos de Orientación, etc.

- Definición de vacantes, tramitación de propuestas de Comisiones de Servicio y seguimiento de la adscripción del profesorado a los centros.

- Propuesta de distribución de gastos de funcionamiento por Programas, por modalidades y por Centros, así como la tramitación de pagos correspondientes a la FCT del alumnado que cursa enseñanzas de FP en la modalidad a distancia.

- Revisión de Órdenes de Servicio de locomoción generadas por la situación itinerante del profesorado de los Centros de Educación de Personas Adultas Comarcales y del profesorado que atiende las tutorías del alumnado de Bachillerato a distancia del Centro Penitenciario de Soto del Real.

- Organización y difusión de las convocatorias para la prueba libre de Graduado de Educación Secundaria, revisión y grabación de solicitudes de matrícula, solicitud de documentación, constitución de Tribunales, elaboración de listados, actas y propuestas.



- Elaboración de los documentos e informes precisos para la justificación de pago a los Tribunales constituidos para las pruebas libres de Educación Secundaria en cada una de las convocatorias anuales.

- Recogida de necesidades de formación, facilitando la formación inicial y permanente del profesorado que imparte por primera vez enseñanzas de Adultos.

- Difusión de la convocatoria de Cursos de Formación Ocupacional (Talleres Operativos - objetivo 3 - del Fondo Social europeo), diseño de los cursos que se implantan, selección para su autorización, implantación y seguimiento de su desarrollo.

## ACTUACIONES DE COORDINACIÓN CON OTRAS INSTITUCIONES

- Con los Ayuntamientos que tienen convenio con la Consejería de Educación para las actuaciones de Educación de Personas Adultas (55), en todo lo relacionado con la planificación y seguimiento de las actuaciones, selección del profesorado, adecuación de los espacios asignados para las Aulas Comarcales, asesoramiento para la firma de prórroga de convenios, etc.

- Con los Ayuntamientos que son Sede de Centros de Educación de Personas Adultas para la adecuación de los espacios en los que se ubican los centros para el cumplimiento de los requisitos mínimos establecidos por la Consejería de Educación, obras de mejora, etc.

- Con el Organismo Autónomo de Trabajo y Prestaciones Penitenciarias como miembro del Órgano Permanente de Coordinación y Seguimiento en materia de Educación según convenio de colaboración entre la Comunidad de Madrid y el citado organismo.

## MEJORAS CONSEGUIDAS

Desde que en 1999 se transfirieron las competencias educativas a la Comunidad de Madrid, la Educación de Personas Adultas ha recibido un fuerte impulso, y son muchos los ciudadanos y ciudadanas que, cada vez más, se acercan a esta Asesoría interesándose por las distintas enseñanzas a las que pueden acceder para completar su formación académica y así mejorar en su situación laboral.

En este sentido vale la pena destacar que:

- Se han creado tres nuevos centros de Educación de Personas Adultas, Buitrago del

Lozoya, San Sebastián de los Reyes y Soto del Real.

- Se ha realizado un incremento considerable de recursos humanos para atender con calidad las distintas ofertas educativas.

- Se han implantado en todos los Centros las Enseñanzas de Educación Secundaria.

- A los centros que disponen de instalaciones propias adecuadas se les ha dotado de Aula de Informática.

- Se ha cambiado de sede al CEPA de Colmenar Viejo, mejorando las instalaciones.

- Se ha dotado de mobiliario a los centros de nueva creación y al CEPA de Colmenar Viejo cuando en el año 2000 cambio de sede.

## PROPUESTAS DE MEJORA

Muchas cosas se han conseguido, pero es verdad que quedan aún muchas cosas por mejorar, para conseguir una Educación de Personas Adultas de calidad, así:

- Es urgente que todos los CEPAs de esta DAT tengan una Sede propia digna para poder impartir todas las enseñanzas demandadas por la población adulta.

- Que la Dirección General de Promoción Educativa de la que dependen estas enseñanzas, pudiese contar con un presupuesto específico para realizar obras de mejora y acondicionamiento de las instalaciones de los Centros de Educación de Personas Adultas.

- Dotación completa de Auxiliares Administrativos y de Auxiliares de Control en todos los centros.

- Elaboración y publicación del Reglamento de Organización de Centros de Adultos (ROC).

- Definición de las plantillas en los Centros de Educación de Personas Adultas.

- Potenciación de la Educación a Distancia, con la elaboración y actualización de los materiales didácticos en soporte telemático y con la ampliación de nuevos Ciclos Formativos de Formación Profesional específica cada vez más demandados.

- Es necesario continuar con la regulación de todas las enseñanzas que se ofrecen a la población adulta en los CEPAs, para su adecuación a la demanda de la población adulta.

- Adaptación de los centros que lo requieran, con instalación de ascensores y supresión de barreras arquitectónicas.

Sin duda, el esfuerzo realizado por la Administración educativa y el trabajo de los muchos y buenos profesionales que trabajan en el día a día en estos centros, garantiza las constantes mejoras que se van incorporando en las enseñanzas que se imparten en los Centros de EPA.

# El cine en el Aula de Mayores de la Universidad de Cádiz

*Víctor Amar Rodríguez*

*Profesor del Departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz*

*"...aquél que duda y no investiga se torna no sólo infeliz, sino también injusto..."*

Blaise Pascal

Ciertamente, la Universidad es una de las instituciones más antiguas que aún persisten. Sería un tanto precipitado estimar su origen pero cabría establecerlo alrededor de los Siglos X o XI. En la actualidad y a lo largo de todos estos años, la institución se ha ido modificando para adaptarse a los nuevos contextos en los que se desarrolla y sirve. Esto no sólo ha generado muchas tensiones en el seno de ésta, sino también entre ella y el resto de la sociedad. Con todo ello, la Universidad es un organismo vivo y cambiante con la intención de satisfacer al conjunto de la sociedad, aunque no está exenta de replanteamientos que la hagan estar más cercana, en el amplio sentido de la palabra, a la ciudadanía.

El modelo social de la Universidad del siglo XXI ha evolucionado, mira a otros colectivos que anteriormente no se tenían como prioritarios y, en este sentido, las Aulas de Mayores están siendo uno de los yacimientos más significativos. La idea de innovación hace que la mirada múltiple de una Universidad contemporánea otee el horizonte esperanzador de las personas mayores. Su sabiduría y experiencia nutriría el conocimiento de la Universidad (y viceversa) y la triangulación de la información la haría evolucionar hacia el saber en la sociedad de la comunicación.

Con ello, el modelo de Aula Abierta de Mayores que atisbamos es un lugar para incentivar el pensamiento y no necesariamente un feudo pasivo, irresponsable y acrítico. Estamos ante la propuesta de un entorno para erradicar la homogeneización, el adoctrinamiento y el aburrimiento; estamos frente a un proyecto ilusionado que incentiva el sentir crítico y la contribución a mentes abiertas y respetuosas con sus realidades, donde el sentido común sea el común denominador. Asimismo, reproducimos las palabras del catedrático de didáctica de la Universidad de La Coruña, Jurjo Torres (2001: 246), quien apunta que *comprome-*

*terse con una concepción de la educación auténticamente liberadora y optimista conlleva la necesidad de dotar a la sociedad de mayores poderes, algo que tiene que contemplarse dentro de un proyecto político de reforzar la democracia. Para ello es importante facilitar muchos más medios a ciudadanos y ciudadanas para formarse y de esta manera poder hacer frente a las manipulaciones que aquellos colectivos económicos con mayor poder tratan de llevar a cabo para reproducir las condiciones actuales que les están permitiendo incrementar de manera vertiginosa sus riquezas y privilegios.*

Con todo ello, el romanticismo y la convicción nos hizo que nos embarcáramos en este viaje y navegáramos por el conocimiento de y con las personas mayores. Una experiencia que deseábamos compartir y que ha supuesto nuestro mayor aprendizaje pues tener un Aula de Mayores, hoy en día, conforma parte de la Universidad y de uno de sus mejores tesoros: su patrimonio humano e intelectual.

## DEJA QUE TE CUENTE

Una veterana chirigota del Carnaval de Cádiz empieza su popurrí con la cuarteta *La historia empieza un día, un día de calor...* de esta manera comenzó nuestra experiencia con el Aula de Mayores de la Universidad de Cádiz. Era verano y, por supuesto, en el sur de la zona Atlántica de la Península Ibérica hace lo que por aquí se dice "calorcito". Yo estaba en la Facultad de Educación y la directora del Aula de Mayores -Concha Alcalde- sabiendo de mi profunda afición al cine (de la que he hecho mi profesión) me propuso impartir un curso para este proyecto. Yo no lo dudé y acepté encantado. Así que pensé una temática afín a los intereses del grupo de las personas mayores y que conectara, en algo, con lo que imparto en mi Facultad. Lancé entonces el enunciado para la asignatura: "Aprender y disfrutar con el cine"; y para ello diseñé los contenidos, propósitos, metodología, actividades, temporalización,

bibliografía..., lo normal que se hace en estos casos.

Tuvimos varias conversaciones al respecto y, por días, me ilusionaba más y más. El curso había sido aceptado por el equipo del vicerrectorado de Alumnos de la Universidad de Cádiz, y todo estaba dispuesto para comenzar con el nuevo curso académico (2004-2005). Sería mi primera experiencia con personas mayores. Entendí que mis alumnos y alumnas en la Facultad de Educación ya eran adultos -en el amplio sentido del término- pero éstos eran mayores, que es como una "categoría" que se va consiguiendo con la adultez.

El primer día fue un tanto especial. Les pasaré a contar. Acostumbro a llegar diez minutos antes al aula. Me gusta montar personalmente los aparatos y ser yo mismo quien le dé la bienvenida al alumnado. Así fue, todo preparado, retroproyector, vídeo y pantalla, y comenzó a llegar la "muchachada". Todas mujeres y un solo hombre que se sentó al final del aula. Una clase disciplinada... en comparación al alumnado de la facultad que habla, sale y entra, sonidos de móviles... Con los mayores todo era silencio, caritas de "colegialas" ávidas de aprender y rostros dispuestos a atender. No tuve más remedio que compartir con ellas (y que me disculpe el único alumno) esta primera y grata impresión.

Fue una manera como otra de romper el hielo. No conocer y que no te conozcan tiene sus ventajas y también sus inconvenientes. Así que tuve que procurar estrategias para comenzar la clase. Lo siguiente, en vez de presentarnos, fue proponerles hablar de cine (y así empezar a conocernos) y llegué a confesarles que yo me aficioné al cine viéndolo con mis padres en aquellos cines de antaño. Y fue otro pretexto idóneo para conectarme con ellas, el cine y la asignatura que nos iba a mantener juntos durante veinte horas. Les presenté la asignatura y les propuse una dinámica de actuación donde la teoría y la práctica se entremezclarían, como no podía ser de otra forma. Nos escuchábamos y yo aprendía de ellas. Vieron en primer lugar, lo recuerdo perfectamente pues siempre hago un diario de mis asignaturas, la película "Blancanieves y los siete enanitos"; había elegido la secuencia en que ella llega a la casa de los enanitos y comienza a limpiarla con la finalidad de que, cuando éstos lleguen permitan que se quede. Los comentarios se sucedieron y no daban crédito.

- *A partir de ahora no pienso regalar ni un solo vídeo Disney a mis nietos.* Éste fue el comentario de una de ellas, mostrándose reacia al sexismo de la secuencia seleccionada.

- *No hay que olvidar que la película tiene más años que algunas de nosotras.* Éste fue el comentario de otra alumna a favor de Disney.

Lógicamente, el debate se centró sobre éstas opiniones encontradas: a favor y en contra de Disney. Mi interés se ajustaba a despertarles el sentido crítico y que experimentaran aquella mirada cuestionadora. Las siguientes sesiones de trabajo se continuaron con la misma dinámica; a lo que he de añadir que me valía de esquemas visuales que yo mismo hacía en la pizarra según surgiera algún tema, por ejemplo, recogiendo sus opiniones y realizando algunas relaciones; así como trayendo transparencias hechas en el ordenador para que funcionara en la dinámica del aula como mapa conceptual. Igualmente, yo acostumbraba entregar, a la llegada, unos documentos fáciles de interpretar sobre el cine, su lenguaje y la relación con la sociedad, algo de historia o literatura y cine... En fin, textos que incrementarían su sensibilidad y sus puntos de vista con respecto a este arte. Algunos procedían de mi propia elaboración y otros los bajé de Internet.

Los días se sucedían y la empatía con el grupo crecía. Las películas eran mostradas por mí pero, también surgía la ocasión para que las alumnas trajeran al aula cintas que desearan comentar o analizar. Una experiencia que fue *in crescendo* ya que proponíamos ver o comentar películas de estreno, entre ellas "Mar Adentro", o "Los Chicos del Coro". Ellas quedaban para ir al cine y esto aumentaba las intenciones y los vínculos entre los subgrupos, pues había alumnas que se conocían y otras que eran la primera vez que se veían a causa de este curso optativo. También, con motivo del visionado de secuencias de la película "Mulán", de la factoría Disney, invité a una compañera del Departamento de Didáctica, Carmen Moguel, para que les hablara un poco sobre el posible enfoque relacionado con el género que se podría hacer a esta película que fue tildada de feminista cuando se estrenó. Una jornada en la que disfrutamos y aprendimos del cine (Moguel y Amar, 2003). Como había retroproyector en el aula, organizamos la sesión con unas transparencias que reproducían las letras de las canciones que se cantaban en "Mulán"; de modo que podían ver la secuencia, que parábamos para comentar, y leer los contenidos de las canciones. Todo un lujo y un disfrute que acercaba otra manera de ver, entender y gozar el cine. En este sentido, se sorprendieron con letras como la que se cantaban al principio del metraje:

... brillante vas a estar  
limpia, bella y todo lo demás

*luce la juventud, los encantos no los guardes tú  
y con suerte y un buen tocado  
un hombre y honra nos dará  
la honra en ti y lo familiar  
podrán crecer también  
si logra bien casar  
y descubrir con quién  
debe ser muy cortés... obediente...  
y no dar traspiés  
los hombres luchan por honrar a nuestro emperador  
y ellas tratarán a sus hijos con amor.*

Las estrategias metodológicas eran de lo más variadas. La intención fue la de lograr un buen clima y situaciones de aprendizaje. Es decir, tuvimos presente las características del aprendizaje de las personas mayores y, para ello, partimos de una metodología que incentivara la participación de estas personas en el proceso y atendiera a consideraciones según sus intereses, necesidades y motivaciones. Es por ello que introdujimos metodologías de tipo:

- Motivadora y flexible: que flexibiliza el proceso haciendo de la experiencia compartida un modo de aprovechamiento entre el alumnado.
- Individual y grupal: con la idea de compatibilizar ambos modelos e incentivar el conocimiento.
- Activa y participativa: con la pretensión de ofrecer otros modelos a los eminentemente tradicionales, que priorizan el aprendizaje pasivo.
- Investigadora y descubridora: en este sentido, lo que se procuraba es que fuera el propio alumnado quien diera respuesta a las cuestiones que iban surgiendo.
- Analítica y crítica: donde el alumnado se esté, continuamente, cuestionando los discursos presentados y que ello sea un modo de disfrute y de aprendizaje.
- Lúdica y creativa: con la intención de desarrollar una metodología distendida y atractiva... algo que no ha de estar reñido con el aprendizaje; del mismo modo que se introdujo para desenvolver en el alumnado su potencial creativo.
- Funcional y contextualizada: estamos ante una propuesta que se adecua a las situaciones de aprendizaje de las personas mayores, al igual que a las singularidades de nuestro alumnado.

Fue una experiencia sumamente enriquecedora, basada en el diálogo y el respeto mutuo, en la autoestima y en la autonomía para aprender y disfrutar. Para mi ha supuesto un antes y un después. Un tiempo de disfrute y una gratificación personal y profesional. Para que sigamos con nuestro discurso expositivo, en este momento, dejemos que sean las propias alumnas las que se expresen. Por ello, hemos respetado íntegramente (y así lo repro-

ducimos) el texto que me entregaron como pequeña memoria de fin de curso. Se hicieron según afinidades cuatro grupos (constituidos de tres a cinco personas) que trabajaron sobre diferentes partes de la experiencia. Optaron por establecer una presentación, un estudio sobre la parte teórica y la práctica y, por último, un a modo de conclusión donde evaluar algunos resultados personales y grupales. Igualmente, propusimos publicarlo y, para ello, contamos con su aprobación. Veamos y dejemos que ellas, las dieciséis, nos lo cuenten.

### Introducción

*Hemos venido a hacer este curso sobre cine porque es un arte que nos encanta, pues al ser personas mayores y ya con pocas obligaciones, es una forma de llenar nuestro tiempo libre. Como profanas que somos no siempre sacamos el provecho y disfrute que merecen las películas. En el transcurso de las clases hemos aprendido las diversas maneras de interpretar una película. Además de, por ejemplo, cuando se quiere resaltar la figura del protagonista, observamos cómo se ilumina el actor adecuadamente o, también cuando se quiere, sin decirlo con palabras, se da información sobre un personaje que es líder y lo vemos haciendo deporte, saludando a otra persona de diferente etnia, siendo reconocido y alabado por su jefe, etcétera.*

*El curso sobre cine que hemos realizado, nos ha obligado a no quedarnos en casa, a salir con más frecuencia, a aprender sobre una materia gratificante y entenderla mejor. También es de destacar el buen profesor que hemos tenido, la suerte de encontrarlo, lo amena que nos han resultado sus clases y lo instructivas que han sido, pues como hemos dicho es una materia de nuestro agrado que nos hace disfrutar. Queremos manifestar nuestra gratitud hacia el Aula de Mayores de la Universidad de Cádiz, es una forma de integrar en la sociedad a unas personas que sentíamos que lo habíamos hecho todo en la vida y vemos que no, que nunca se termina de aprender y siempre hay algo más que hacer.*

### Contenidos teóricos

*Los creadores de cine jamás pensaron que llegarían a tener tanta repercusión aquellas imágenes que ellos crearon, cuyo lenguaje se transmite a través de los planos. El plano nos presenta el lugar en el que se desarrolla la acción y sus personajes. En el plano escénico se intenta mantener el interés del espectador del principio al final. En la película "El silencio de los corderos", su comienzo es una sucesión de planos generales y medios, con el fin de descubrir al personaje y las secuencias van representando la intensidad del momento.*



Al ser un espectáculo de masas, la reacción del público es sorprendente, por lo que en cada época se van viviendo situaciones distintas, que se reflejan en el cine y crean en el espectador formas de comportamiento y modas. Hay grandes producciones que mostraban épocas pasadas, por ejemplo: "Ben Hur"; y películas como "Solás" que expresa una situación social actual: la soledad. Otra película de ámbito social y educativo sería "Muerte de un ciclista", ya que trata un tema muy actual y nos gusta.

El cine puede ser industria, educación, arte, entretenimiento y cultura. Lo que es cierto es que después de las clases vemos las proyecciones de cine con una actitud diferente, no sólo como entretenimiento sino con más interés y sentido crítico.

### Contenidos prácticos

El cine amplía nuestros conocimientos y nos hace conocer otras culturas y formas de vida distintas a las nuestras. Nos introduce en épocas pretéritas; nos muestra cómo se vivía en aquellas épocas, con una moral y costumbres diferentes a las de nuestros días; y nos abre nuevas vías de pensamiento. Realmente es muy difícil generalizar si el cine es realmente educativo, la finalidad del cine creemos que no es esa, más bien es la de ofrecerte un mensaje y, sobre todo, entretener. Te da la opción de vivir y conocer épocas distintas de la que nos encontramos, por ejemplo, época medieval, victoriana inglesa, americana de principios de siglo XX, etc. En el cine descubres formas de vida distintas, provoca situaciones que pueden formarte mejor, pero, también, por el contrario a veces puede perjudicar, todo también depende de la formación que tenga el espectador, ya que no todo el mundo ve las películas de la misma manera. Para nosotras sobre todo es un medio de entretenimiento.

Las películas que hemos visto en estas clases han sido:

- "El silencio de los corderos": Observamos cómo

el director se vale de los colores para predisponer al espectador ante ciertas situaciones, por ejemplo, en la escena en la que aparece la protagonista corriendo por el campo y todo el fondo es de color azul, por el contrario en el momento en que entra en prisión el tono se vuelve rojo en paredes y ambientes en general. Otro ejemplo está en la actitud de los presos, los que se encuentran en las celdas cercanas a la del protagonista, están sucios y son desagradables, pero el protagonista es educado, pulcro y hasta elegante con una actitud que, a pesar de saber el espectador que es el más peligroso, hace sentir hacia él cierta simpatía.

- "Psicosis": En ésta el profesor nos hizo observar en la secuencia en la que el protagonista entrega un aperitivo a la huésped que, en ese momento, al verse reflejado en los cristales de la ventana, demuestra así la doble personalidad que él tiene.

- "El cartero siempre llama dos veces": Hemos visto un fragmento de las dos versiones, la más antigua, es más propia del cine negro de los años 50, centrándose más el director en el crimen que se

produce en ella y en la trama criminal; mientras que en la segunda versión, el crimen es más el detonante para poner más énfasis en la relación sexual que se establece entre los criminales.

### Resultados de la experiencia

Este grupo del Aula de Mayores que en el curso pasado terminamos los cinco años que hemos pasado en la Universidad. Al llegar el mes de octubre nos encontrábamos faltas de "algo" para mantenernos con vitalidad e ilusión como en los años anteriores. Pensábamos que se nos iba a hacer

muy largo este invierno sin ir a la Universidad. Nos pusimos de acuerdo para tener una cita con la coordinadora y exponerle nuestros deseos y nos dijo que nos podría conseguir una asignatura basada en el cine. Al principio nos quedamos indecisos porque no era la idea que teníamos sobre las clases que queríamos pero de todas formas nos matriculamos un grupito bastante aceptable.

Comenzamos las clases y cada vez nos íbamos



motivando más sobre el tema, de tal forma que comentábamos entre nosotras todo lo que estábamos aprendiendo en las clases y que nos estaba interesando a todas, ya que empezábamos a ver el cine tomando otros conceptos distintos a los que nosotras estábamos acostumbradas. El profesor, en plan coloquial nos fue mostrando las distintas facetas que podemos encontrar al analizar una película. Nosotras hemos ido como espectadoras al cine a ver una película y nos hemos fijado en el argumento, color, si eran buenos actores, etc., pero ahora hemos aprendido a ver las películas yendo más allá.

El profesor nos ha hecho ver el cine como:

- Un arte.
- Una industria donde entra la producción, distribución y exhibición de la película.
- Una tecnología, un lenguaje, etc.

Hemos visto en la pantalla del aula algunas películas para ir analizándolas, seguir los planos, luces, vestuarios, paisajes o lugares donde se han rodado; para ir introduciendo a los protagonistas y muchas cosas interesantes que anteriormente nos pasaban desapercibidas. Lo ideal hubiera sido tener más tiempo para hacer un análisis más completo. El profesor que nos ha impartido estas clases ha procurado hacerlo de la forma más amena posible y hacer comentarios que podrían enriquecernos. Por lo tanto podemos simplificar los aspectos positivos que hemos conseguido si hacemos una pequeña evaluación:

- Hemos seguido teniendo contacto entre las compañeras de cursos anteriores que nos hemos matriculado.
- Hemos aprendido a saber sacar más provecho a las películas que vemos, puesto que al ir al cine analizamos más todo lo que estamos viendo y esto nos satisface bastante.
- Hemos conseguido salir las tardes de los jueves para asistir a estas clases con ganas de aprender cosas nuevas.

Creo que podemos sentirnos satisfechas por todo lo conseguido en esas horas que hemos compartido con el cine.

## CONCLUSIONES

Muy interesante la calidad humana e intelectual acumulada en esta experiencia por este grupo, fundamentalmente, de mujeres. Aquí no existe un interés de rentabilización o de meritocracia. En un contexto donde el tiempo se diluye ante la inconstante ocupacional y la no necesidad de una renta-

bilización de la productividad académica (Tenazos, 1999 y 2001), el validador resulta ser el tiempo libre y éste, a su vez, se erige como la mejor medida para contribuir a la construcción del conocimiento e, inclusive, un indicador para el bienestar de las personas (Marx, 1978 y 1982). Aquí la percepción del saber adquiere una dimensión no necesariamente bancaria (Freire, 1987) sino que, más bien, experimenta un desarrollo personal y significativo; un canto a la sensatez, al disfrute ocupacional/intelectual y una forma de eludir la indignación (Freire, 2001). El hecho de conocer por el disfrute cambió la actitud en el aula y, por extensión, fuera del aula. La motivación y la necesidad de saber fue el agente dinamizador de la experiencia de estas mujeres con el cine que a través del aprendizaje y el disfrute, demostraron una vez más que, quizás, no hay diferencia entre ambas actividades.

Esta sociedad postmoderna cabría tildarla con un ápice de lucidez. En este modelo socioeconómico que se conoce como la sociedad postindustrial (Touraine, 1969), la formación de las personas (mayores) se eleva a la dignificación del ser. La gratificación, el simple y llano hecho de estar feliz y sentirse útil, se erige como un referente inspirativo para el conocimiento. Esta fue una experiencia de película que nos ayudó a ser mejores personas, más críticas, más activas y, también, más responsables.

## BIBLIOGRAFÍA

- AMAR, V. (2003): *Comprender y disfrutar el cine: La gran pantalla como recurso educativo*. Huelva, Comunicar.
- FREIRE, P. (1987): *Pedagogía do oprimido*. Rio de Janeiro, Terra e Paz.
- FREIRE, P. (2001): *Pedagogía de la indignación*. Madrid, Morata.
- MARX, C. (1978): *Líneas fundamentales de la crítica de la economía política*. Barcelona, Crítica.
- MARX, C. (1982): *El capital. Crítica de la economía política*. México, FCE.
- MOGUEL, C. y AMAR, V. (2003): "La mujer representada por Disney: otras formas de violencia", en Amar, V. (Coord.): *Mujer y comunicación: Violencia y publicidad*. Cádiz. Fundación Municipal de la Mujer del Excmo. Ayuntamiento de Cádiz.
- MUMFORD, L. (1982): *Técnica y civilización*. Madrid, Alianza.
- TENAZOS, J.F. (1999): *Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tercer Foro sobre tendencias sociales*. Madrid, Sistema.
- TENAZOS, J.F. (2001): *El trabajo perdido ¿Hacia una sociedad postlaboral?* Madrid, Biblioteca Nueva.
- TORRES, J. (2001): *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid, Morata.
- TOURAINÉ, A. (1969): *La sociedad postindustrial*. Barcelona, Ariel.

# EXPERIENCIAS

## Intervención para la captación y atención de mujeres marroquíes en un CEPA

*Amelia García Peña y Blanca García Muñoz*

*Profesoras del CEPA "Sierra Norte" de Torrelaguna. Dirección General de Promoción Educativa.*

*Consejería de Educación. Comunidad de Madrid*

"Si la escalera no está apoyada en la pared correcta, cada peldaño que subimos es un paso más hacia un lugar equivocado".

Stephen Covey

El CEPA Sierra Norte de Torrelaguna es un centro comarcal con un ámbito de actuación en 14 municipios de la sierra de Madrid, lo que se conocía como la sierra pobre. Nuestros pueblos están ubicados en la zona sur de este amplio territorio, que discurre a ambos lados de la carretera de Burgos. Los pueblos están dispersos, son pequeños y con poca comunicación entre ellos. Sus habitantes se dedican a los oficios tradicionales, a los relacionados con el turismo y la hostelería, la atención geriátrica, que va en aumento al construirse centros de tercera edad y a lo relacionado con las actividades físico deportivas.

Su población ha ido cambiando en los últimos años: por un lado habitantes que provenían de la capital o de pueblos grandes cercanos y por otro un nuevo ciudadano extranjero que encontraba trabajo (sobre todo de la construcción y hostelería) en los distintos municipios de la sierra y se asentaba de manera definitiva en la zona.

En el CEPA de Sierra Norte de Torrelaguna se lleva interviniendo para la captación y matriculación de alumnado inmigrante en la enseñanza de español, en casi todos los municipios del ámbito de actuación y en horarios que posibiliten su asistencia, desde que aparece la demanda de este

colectivo en el curso 1999-2000.

Desde sus comienzos, el equipo docente del centro se ha encontrado con la dificultad de la captación de las mujeres magrebíes. Por este motivo, el presente curso nos hemos planteado experimentalmente, intentar llegar a este colectivo por otras vías distintas a las utilizadas habitualmente.

En el curso anterior se iniciaron contactos con la Trabajadora Social de Torrelaguna para estudiar, de manera conjunta, estrategias que posibilitaran el acercamiento a este colectivo. El Equipo de Servicios Sociales de Sierra Norte y el CEPA de

Torrelaguna llevamos trabajando de manera coordinada seis años en distintas líneas de actuación: mayores, mujer, mundo laboral, inmigrantes... Tanto el Equipo de las Trabajadoras Sociales como el CEPA, por distintos motivos, teníamos la preocupación de no llegar a un sector de la

población que eran las mujeres magrebíes, por tanto el objetivo era coincidente.

El perfil de la población, a la que no llegaban nuestros servicios, del colectivo magrebí era:

- Mujer joven, recién llegada a nuestro país.
- Mujeres que llevan tiempo viviendo en España, con cambios de dirección constantes dependiendo del trabajo del marido.
- Mujeres que llevan tiempo en Torrelaguna pero que no han salido de su grupo cultural.
- Mujeres que no trabajan y en muchos casos sin

**Desde sus comienzos, el equipo docente del centro se ha encontrado con la dificultad de la captación de las mujeres magrebíes. Por este motivo, el presente curso nos hemos planteado experimentalmente, intentar llegar a este colectivo por otras vías distintas a las utilizadas habitualmente.**

base escolar.

- Muchas de estas mujeres tienen hijos en edad escolar, la mayoría en la escuela infantil, disminuye algo en el colegio y es escaso el alumnado en el IES.

Las situaciones reales que se daban desde estos colectivos que nos preocupaban eran:

- Problemas de comunicación oral y escrita, en el colegio y Escuela infantil, con las madres de los niños y las tutoras.

- Seguimiento e información de la salud de los niños y de las madres.

- Información desde Servicios Sociales de la prestación de ayudas, documentación, programas de integración, intercambios culturales, formación, empleo...

- Información de los recursos culturales, de ocio y deportivos de la zona.

- Utilización de un interlocutor adolescente que acompaña a las mujeres, en muchos casos sin existir relación familiar, con traducciones, en ocasiones, poco cercanas a la realidad.

Detectados los problemas que conllevaba el desconocimiento del español básico, de forma oral y mucho menos escrito, nos propusimos unos objetivos sencillos y poco ambiciosos, enfocados al ámbito escolar, motivo que utilizaríamos para la captación. Ya conocíamos, por la colaboradora magrebí, que a las madres les preocupaba no poder comunicarse con los profesores para conocer la evolución de sus hijos.

## OBJETIVOS

### Organizativos

- Informar nuestra oferta educativa con los mediadores y una voluntaria.

- Captar madres con hijos en edad escolar en el CEIP Cardenal Cisneros.

- Posibilitar un horario coincidente al horario de los niños en el Colegio. Comienzo con un día a la semana de 9.00 a 11.00 horas en el mismo CEIP.

- Matricular al alumnado inmigrante marroquí, mujeres, creando un grupo específico.

- Traducir al árabe parte del impreso de matrícula.

- Mantener comunicación con las instituciones que intervienen.

## Pedagógicos

- Comunicarse con los tutores de los hijos. Inserción en la vida escolar del centro de pertenencia de éstos.

- Dar a conocer el vocabulario que se utiliza en los centros escolares, respecto al seguimiento de sus hijos (cita con el profesor, calificaciones, tutor, aprobado...).

- Aprendizaje de español y de la cultura española, dirigido a la convivencia y participación en la escuela de sus hijos y de ellas como madres.

- Intercambios culturales con otros colectivos de extranjeros.

- Dar a conocer los recursos del municipio y poder apoyarse en la mediadora intercultural para localizar el lugar y contactar con los responsables. Vocabulario y expresiones más sencillas de presentación.

La Programación didáctica que se seguirá en el proceso de enseñanza aprendizaje será la que se recoge en la programación general de Español para inmigrantes del Nivel I y Nivel II, adaptado a mujeres magrebíes.

## ESTRATEGIAS

Se plantea como una experiencia novedosa con la colaboración de la Trabajadora Social y la Mediadora intercultural de Torrelaguna que pertenecen a la Mancomunidad de Servicios Sociales (SS) de la Sierra Norte. Se pretende crear un grupo piloto solo en Torrelaguna, ya que se dan la circunstancia del apoyo de este servicio y la buena disposición del Centro de Primaria de esta localidad.

Se ha considerado como más conveniente que en esta primera fase sea una profesora la que imparta clase a este colectivo.

Pasos en el proceso de intervención:

- 1.- Establecer coordinaciones con los agentes implicados:

Estos son pasos previos necesarios antes del contacto con la población objeto del proyecto, imprescindibles para llevar la misma línea.





- Contacto con la Trabajadora Social y la Mediadora para exponer el proyecto de intervención.

- Contactos con la dirección del Colegio junto con SS de Torrelaguna.

- Apoyo de una voluntaria externa conocedora de la cultura magrebí, para la información y difusión de la oferta a la población implicada.

- Solicitud de un espacio provisional en el Colegio para la reunión, captación y posterior enseñanza de español, que sirva de puente hasta crear el hábito de asistencia y trasladarse posteriormente a un aula del CEPA.

## 2.- Proceso de información y captación:

Se pretende ir acercando la información de la oferta formativa de forma progresiva, en tiempo, espacio e interviniendo las tres personas: voluntaria, mediadora y maestra del CEPA.

- Intervención de la mediadora e intérprete (voluntaria de Torrelaguna que domina el árabe, francés y magrebí, natural de Marruecos y familiar de alumna del CEPA), en la entrada del colegio para conocer a esta población con la profesora de adultos y realizar el primer contacto de presentaciones.



- Información a la entrada de la Escuela Infantil y del Colegio a las madres por parte de la voluntaria (explicaciones en su lengua materna).

- Reunión informal en un aula cedida por el CEIP Cardenal Cisneros, con la voluntaria.

- En el aula del centro, dar a conocer los recursos existentes, y constatar las necesidades y demandas de este colectivo. Ofrecer la enseñanza de español como medio de conocimiento e integración en la vida escolar, para posibilitar un buen seguimiento de sus hijos.

- Matriculación, sin prisas, con explicación de la voluntaria, en el proceso de los primeros encuentros y clases.

## 3.- Proceso de intervención educativa:

- Acompañamiento de la mediadora a las madres, desde la entrada de los niños al aula del Colegio, al espacio cedido por el colegio para las clases de español con la profesora del CEPA. En

los comienzos la profesora se traslada al Colegio a impartir las primeras clases, aproximadamente dos meses.

- Acompañamiento de la mediadora a las madres y alumnas matriculadas desde el Colegio hasta el aula de adultos en el CEPA una vez superado el primer período de contacto y captación.

- Contactos con la voluntaria, como persona de referencia y puente junto con la mediadora y la profesora, para la coordinación.

La Programación didáctica que se seguirá en el proceso de enseñanza aprendizaje será la que se recoge en la programación general de Español para inmigrantes del Nivel I y Nivel II.

Será fundamental en los primeros momentos la intervención de la persona voluntaria y sus aportaciones a la marcha del proyecto, ya que es la persona que conoce su cultura y su lengua.

## EVALUACIÓN

- Valorar el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos.

- Constatar las nuevas matrículas de este colectivo.

- Se valorará la experiencia por todas las personas que han intervenido, para poder extenderlo, en caso de ser efectivo, a otras poblaciones.

## VALORACIÓN ACTUAL

- Se han utilizado medios informáticos muy atractivos para ellas, con logros importantes en la adquisición de vocabulario.

- Se interesan por aprender a comunicarse con otras instituciones además del Colegio.

- Se han incorporado dos personas nuevas después de tres meses de proyecto. Actualmente son trece. Se comenzó con cuatro.

- Se ha ampliado el horario a dos días a la semana, los inicios fueron de un día, dos horas.

Es importante, en esta experiencia, que la población a la que va dirigida, vea la necesidad del aprendizaje de la lengua y su utilidad en la vida cotidiana. Creemos que es fundamental que sean autónomas y no utilicen a sus hijos como "trauctores".

Sin la colaboración y coordinación de todas las personas implicadas en el proyecto, hubiera sido difícil llegar a este colectivo. Creemos que el papel de Ikram, nuestra voluntaria ha sido decisivo, puesto que conocía a todas las mujeres y transmitía la información en un idioma comprensible, no sólo a su lengua materna, sino a la comunicación entendida en sentido amplio.

## LA REALIDAD DEL AULA

En total hay trece alumnas matriculadas, de las cuales seis asisten con regularidad. Una de las principales características del grupo es su heterogeneidad en lo que a su nivel de dominio del español se refiere. Este nivel oscila entre la alumna que ni siquiera ha estado escolarizada en su lengua materna, hasta la alumna que ha asistido en Marruecos a un colegio francés y conoce perfectamente la grafía del alfabeto español y tiene nociones de conceptos gramaticales en francés que aplica a sus conocimientos de nuestro idioma.

El trabajo en clase se suele dividir en parejas según su nivel de conocimiento del español. Como las alumnas vienen a clase los lunes y los miércoles, se ha enfocado el trabajo oral el primer día de la semana y el trabajo escrito el otro; siempre teniendo en cuenta que tanto lenguaje oral como escrito van intrínsecamente unidos.

Los lunes la clase se imparte en el aula de informática. A través de una aplicación informática con audio, se trabaja distinto vocabulario relacionado por temas: la ropa, los alimentos, la casa, la salud etc. Esta clase resulta muy motivadora para las alumnas debido al interés que genera poder acceder a los ordenadores y trabajar con cierta autonomía. Este día el trabajo es más homogéneo, aunque a distinto ritmo.

Los miércoles las tareas están más enfocadas hacia la lecto-escritura. Las alumnas que no han estado escolarizadas en su lengua materna no sólo tienen que ser alfabetizadas en español, sino que han de ejercitar su motricidad fina. Con las alumnas de nivel medio, dentro de este grupo, se trabaja sobre todo la lectura comprensiva. Finalmente, con las alumnas con mayor conocimiento del español se trabajan más contenidos gramaticales, demandados por ellas.

En este momento el grupo está inmerso en la preparación de una actividad que se va a desarrollar con motivo de la celebración del Día de la Mujer, en la Casa de Cultura de Torrelaguna y en el que van a estar implicadas también alumnas españolas, con el fin de potenciar la relación entre la cultura española y la marroquí. Este encuentro se va a realizar a través de un eje de interés: la cocina; intercambiando ideas, recetas, opiniones, etc. y compartiéndolas a través de una mesa redonda.

En todo este proceso ha sido fundamental las relaciones que han surgido entre las alumnas, tanto entre sí, como con la profesora. Las alumnas han encontrado un lugar de convivencia, donde han establecido relaciones más personales entre ellas. Por norma general, antes de entrar a clase, se dedican unos 5 o 10 minutos de charla entre todas, mientras van llegando. Esto se ve reflejado en el aula cuando se ayudan unas a otras con el trabajo, traduciendo si es necesario, preguntando en voz alta lo que puede ser interesante para todas, no necesariamente relacionado con lo que se está tratando en ese momento a nivel académico. También existen momentos de distensión donde surge la broma. Al finalizar la clase se esperan unas a otras para marcharse. De aquí, que aunque las alumnas captadas en un principio en el colegio eran cuatro, el grupo lo formen trece alumnas, esto es, el "boca a boca", que ha funcionado entre ellas.

En cuanto a la relación con la profesora hay que destacar que ha sido fundamental que sea mujer para desarrollar un clima de confianza. De este modo existe un intercambio personal y cultural en ambas direcciones.

La parte afectiva, de encuentro, y formación de grupo es previo a todo aprendizaje, se han establecido relaciones muy personales y ya surgen temas íntimos de consulta o debate. El contacto físico, la mirada firme y la complicidad de grupo van creando un clima de confianza y apoyo en la que aparecen las emociones compartidas.

Con todo esto hemos logrado un aula al que las

alumnas acuden con entusiasmo, y donde se desarrolla, además de una intensa actividad de enseñanza-aprendizaje, un intercambio personal y cultural enriquecedor para todas, alumnas y profesora.



# MONOGRÁFICO

## LAS ÁREAS INSTRUMENTALES EN LA EPA

La transformación del Currículo: de las áreas instrumentales a los aprendizajes instrumentales básicos, pág. 28

Julio Lancho

Reflexiones acerca de la importancia de saber comunicarse verbalmente, pág. 32

María Victoria Reyzábal y José Manuel Querol Sanz

Recursos didácticos para el profesorado de Lengua, pág. 37

José Luis Pérez Fuente

La enseñanza de la Lengua española y su incidencia en el aprendizaje del alumnado, pág. 45

M<sup>o</sup> Teresa Rodríguez San José

La Didáctica de las Matemáticas en la EPA, pág. 49

Francisco Javier Elola García

Recursos didácticos para el profesorado de Matemáticas, pág. 57

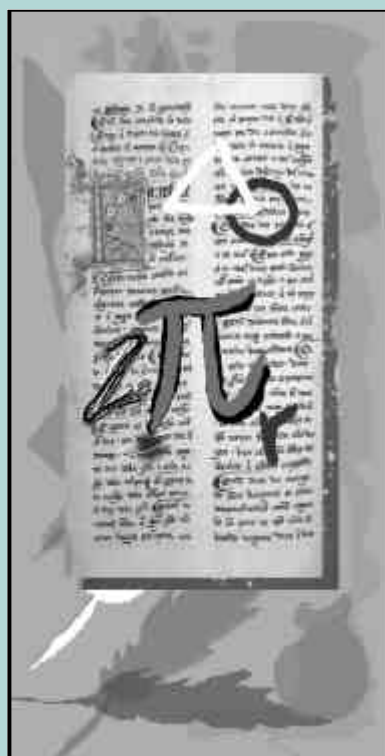
Luis Ferrero

Incidencia del aprendizaje de las Matemáticas en el alumnado de EPA, pág. 67

Rafael Rodríguez Martín

La evaluación de los aprendizajes instrumentales, pág. 70

M<sup>o</sup> Antonia Casanova



# La transformación del currículo: de las áreas instrumentales a los aprendizajes instrumentales básicos

*Julio Lancho*

*Consultor OEI*

El trabajo en las denominadas áreas instrumentales básicas ha constituido tradicionalmente la razón de ser de la Educación de Personas Adultas. Las primeras iniciativas en la instrucción de adultos se dirigieron siempre, en todos los contextos, a tratar de proporcionar las destrezas imprescindibles en la lectoescritura y en el cálculo a las personas adultas iletradas. Así, Alfabetización y Educación de adultos fueron términos casi equivalentes durante mucho tiempo. Todavía hoy, en diversos contextos, muchas personas siguen sosteniendo esta equivalencia.

Evidentemente, la adquisición de los rudimentos lectoescritores y numéricos constituía un instrumento básico para manejarse en las incipientes sociedades industriales. Leer indicaciones o instrucciones sencillas, comunicar por escrito mensajes elementales y saber usar las cuatro reglas en situaciones cotidianas, confería a los adultos la condición de miembros activos del mundo del primer industrialismo. Entre nosotros, esta condición activa estuvo reservada casi en exclusiva a los varones, lo que explica que a lo largo del siglo XIX las tasas de analfabetismo femenino en España se mantuvieran cercanas al 70%, muy por encima de la media.

La vinculación entre modelo productivo e instrucción de la

población parece evidente. Incluso las razones de tipo religioso e ideológico esgrimidas para justificar la ventaja en la alfabetización de unos u otros pueblos, acentúan esta vinculación. El hecho, por ejemplo, de que el protestantismo se fundamente en la interpretación personal de la Biblia, con la consiguiente conversión de la alfabetización en

una necesidad instrumental para los individuos, tiene que relacionarse necesariamente con la mayor capacidad emprendedora de las naciones mayoritariamente protestantes, como argumentó Weber (1994), para quien existe una interdependencia entre los sistemas de creencias y el medio económico y social.

**Es evidente que el dominio de las capacidades básicas de la Lengua y de la Matemática es el instrumento primario para el desarrollo de nuevos aprendizajes. Sin embargo, dicho instrumento comienza a revelarse insuficiente para participar activamente en la sociedad de la información, a la que vertiginosa e inadvertidamente nos hemos incorporado.**

La complejidad creciente del modelo de producción industrial fue imponiendo unos nuevos conocimientos instrumentales para participar activamente en él. La simple alfabetización rudimentaria fue dando paso a una enseñanza básica más amplia, para cuya adquisición era preciso el dominio de destrezas más complejas en los campos de la lengua y de la matemática. Actualmente, estos dos campos del conocimiento son señalados, tanto en los diseños curriculares como en la mayor parte

de la jerga pedagógica, como los continentes de los instrumentos básicos para el conocimiento.

Es evidente que el dominio de las capa-





ciudades básicas de la Lengua y de la Matemática es el instrumento primario para el desarrollo de nuevos aprendizajes. Sin embargo, dicho instrumento comienza a revelarse insuficiente para participar activamente en la sociedad de la información, a la que vertiginosa e inadvertidamente nos hemos incorporado. Hoy por hoy, resulta impensable concebir, por ejemplo, la posibilidad de incorporarse activamente a la sociedad de la información sin disponer de destrezas básicas en el manejo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Pero una gran parte de la población adulta española, pese a disponer de las herramientas propias de las áreas instrumentales clásicas -lengua y matemáticas-, continúa siendo incompetente en el manejo de estas nuevas herramientas digitales, tan instrumentales y tan básicas como aquéllas para el desenvolvimiento activo en nuestra sociedad. Y sin embargo, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación no pueden encuadrarse como tales en ninguno de los campos de conocimiento considerados tradicionalmente como instrumentales.

**Hoy casi todo el mundo acepta, que muchos de los procesos de aprendizaje que se desarrollan en el ámbito académico (no digamos nada, por supuesto, de los que se tienen lugar fuera de la escuela) no pueden ser contenidos por el estrecho corsé de las áreas académicas. Puede decirse por tanto que esos procesos *atraviesan* las áreas curriculares, son transversales a las mismas.**

Lo mismo cabría decir de la habilidad para aprender a aprender, que resulta indispensable en la sociedad de la información. Una sociedad de este tipo, fundamentada sobre la gestión de los flujos informativos que constituyen la fuente fundamental de riqueza y conocimiento, no puede sostenerse sin que sus miembros sean capaces de construir aprendizajes de forma permanente. Por eso, la idea del aprendizaje a lo largo de la vida es un paradigma central de la sociedad de la información, un modelo tan hermoso como inasequible actualmente para una parte significativa de la población. Y sin embargo esta habilidad instrumental básica tampoco puede encuadrarse en ninguna de las áreas instrumentales del currículo.

Las nuevas transformaciones en el modelo productivo, que están dando lugar a una sociedad de nuevo cuño, caracterizada habitualmente como sociedad de la información, están modificando sustancialmente la concepción del

aprendizaje instrumental. En los enfoques clásicos, éste era concebido casi siempre en un contexto académico y situado, por tanto, en alguno de los compartimentos que la academia reserva para el conocimiento formalizado y sistemático, a los que se suele denominar con los términos *área* o *campo* del conocimiento. Por eso se utiliza habitualmente todavía el término de *áreas instrumentales* para referirse a las que contienen estrategias para algunos de esos aprendizajes instrumentales básicos.

Los nuevos enfoques pedagógicos han modificado el campo de visión. El énfasis en el aprendizaje está sustituyendo al anterior centrado en la enseñanza. Esto supone una preocupación mayor por conocer y facilitar los diferentes mecanismos que se desarrollan en el proceso que utilizamos para aprender, pese a que dichos mecanismos y procesos tengan lugar fuera del marco de las disciplinas académicas. Fruto de

esta nueva concepción son la noción de transversalidad y el enfoque del currículo por competencias.

Hoy casi todo el mundo acepta, que muchos de los procesos de aprendizaje que se desarrollan en el ámbito académico (no digamos nada, por supuesto, de los que se tienen lugar fuera de la escuela) no pueden ser contenidos por el estrecho corsé de las áreas académicas. Puede decirse por tanto que esos procesos *atraviesan* las áreas curriculares, son transversales a las mismas. Dicha transversalidad apunta hacia el logro de habilidades instrumentales de aplicación muy diversa, que sirven tanto para ser utilizadas en los distintos campos del conocimiento como para manejarse en los distintos contextos en los que opera el aprendizaje permanente.



El dominio de esas habilidades instrumentales a las que me refería anteriormente ha sido definido como competencia. Las competencias trascienden a la escuela. Eso supone que su verificación completa no siempre puede llevarse a

cabo en el seno del sistema educativo. Por ello

tiene sentido el enfoque del currículo por competencias en el contexto del aprendizaje permanente. Dicho enfoque curricular se caracteriza porque no sitúa a la escuela como objetivo final del aprendizaje. Se debe aprender para la vida, en la escuela y en la vida, y no exclusivamente para la escuela. Y esto es así en tanto que lo que se persigue es la consecución de una competencia cuya evaluación completa sólo será posible fuera del contexto académico.

Puede definirse la competencia como la capacidad de resolver una situación en un determinado contexto. La importancia del contexto en esta definición es máxima. La preocupación tradicional de la escuela por ayudar a construir personalidades competentes en el contexto académico ha sesgado el enfoque de las áreas instrumentales hacia sus aspectos más formales, sobre los que tiene más control. Pero la competencia tiene tres tipos de componentes. Contiene en primer lugar saberes explícitos, es decir observables, lo que es tanto como decir que son evaluables con los instrumentos académicos. Sobre este tipo de saberes ha girado y gira la mayor parte de la preocupación docente. Contiene en segundo lugar saberes implícitos, es decir no observables. Finalmente contiene saberes experienciales, obtenidos en la práctica cotidiana.

En el caso de las personas adultas, la importancia de este último tipo de saberes es capital. Gran parte del bagaje competencial de los adultos con niveles bajos o medios de instrucción procede de su experiencia vital. Por otra parte, la concepción del aprendizaje a lo largo de la vida ha ampliado de tal manera el horizonte que hoy resulta difícil discutir que buena parte de las competencias adquiridas por los adultos han sido adquiridas a extramuros del sistema educativo. En este contexto cabe preguntarse si la escuela debe quedar reducida a cumplir su tradicional papel potenciador de los aspectos más formales de las competencias contenidas en las áreas instrumentales básicas (Lengua y Matemáticas) o debe abrirse al fomento de otras hacia las que ha mostrado hasta ahora un interés escaso.

La Comisión de las Comunidades Europeas ha publicado en noviembre de 2005 una propuesta interesante sobre las competencias clave para el



aprendizaje permanente. Dicho documento señala que *las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo*. Esta noción de competencia clave representa una superación de las ideas que han fundamentado habitualmente el concepto de analfabetismo funcional. Tal vez

convenga pensar en una nueva concepción del analfabeto funcional del siglo XXI, al que ya no se puede definir simplemente como aquella persona que no ha alcanzado las destrezas de lectoescritura y cálculo suficientes para entender la sociedad en la que vive -que es ya una sociedad globalizada- y participar activa-

mente en ella.

En cierto sentido, la propuesta de la Unión Europea pretende marcar los nuevos límites para el analfabetismo funcional del siglo XXI, al menos en el contexto europeo. El Parlamento y el Consejo europeos definen un nuevo marco de referencia para el aprendizaje permanente compuesto por las siguientes competencias clave:

1. *Comunicación en la lengua materna;*
2. *Comunicación en lenguas extranjeras;*
3. *Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología;*
4. *Competencia digital;*
5. *Aprender a aprender;*
6. *Competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica;*
7. *Espíritu de empresa, y*
8. *Expresión cultural.*

(Comisión de las Comunidades Europeas, 2005: 15).

Las repercusiones que debe tener un marco como éste para una nueva concepción de la educación básica en nuestro país son evidentes. La primera de ellas tiene que ver con la superación de idea tradicional de considerar instrumentales sólo a las destrezas comunicativas en la lengua materna y a la del cálculo. Partiendo de la aceptación de un marco como éste, deberíamos considerar instrumentales determinadas competencias científicas y tecnológicas y comunicativas en lengua extranjera que, obviamente, se alojan en campos curriculares diferentes a los considerados tradicionalmen-

te como instrumentales.

La ampliación del número y del tipo de las destrezas instrumentales básicas no es caprichosa. Deriva de la necesidad existente en el siglo XXI, en contextos avanzados como el europeo, de dotarnos de nuevos instrumentos para situarnos y participar adecuadamente en la sociedad. Dichos instrumentos pueden obtenerse en tres tipos de lugares diferentes: en el currículo académico, en el ámbito de la realidad social en general y en el ciberespacio.

La idea del aprendizaje permanente ha fundamentado una nueva concepción curricular basada en la construcción de competencias para la vida. En un currículo así, en el que todo está orientado hacia este objetivo, la consideración de instrumental -referida tradicionalmente a la Lengua y las Matemáticas- debe ampliarse necesariamente a otras áreas -lenguas extranjeras, ciencias, tecnología- y atravesar transversalmente todos los saberes que esa organización curricular dice procurar. Por que de nada sirve enunciar que unas determinadas enseñanzas están enfocadas hacia el aprendizaje a lo largo de la vida, si todas ellas no proporcionan competencias para participar activamente en la sociedad y para seguir aprendiendo en cualquier contexto.

La exuberancia de la información circulante en la sociedad de comienzos del siglo XXI, ha transformado un papel fundamental de los sistemas educativos, cual es el de ser detentadores exclusivos de la transmisión del saber. Lo ha transformado hasta tal punto que la escuela está hoy en una situación de dependencia frente a los diferentes canales de transmisión de información, desde los *mass media* a Internet. Esto es así de tal manera, que gran parte de los estímulos informativos susceptibles de transformarse en conocimiento son recibidos por canales extraacadémicos. Muchas de las competencias necesarias para el desenvolvimiento activo en la sociedad también suelen obtenerse a extramuros de la escuela. Las que permiten unas adecuadas relaciones interpersonales, interculturales y sociales por ejemplo, se construyen en la práctica de la convivencia en los diferentes ámbitos de relación. Esto fue siempre así; lo novedoso es el reconocimiento de que la posesión de dichas competencias tiene una importancia tan grande como la de las obtenidas habitualmente en la escuela, habida cuenta la creciente complejidad social.

Uno de los ejemplos más notorios de que la adquisición de destrezas instrumentales no conoce fronteras académicas es el de la competencia digital. Buena parte de las personas jóvenes, y no pocas adultas, la adquieren informalmente. Como

parece evidente, la escuela ha entrado en esta cuestión en los países desarrollados, pero en la mayor parte de las ocasiones en una clara situación de desventaja en cuanto a la oportunidad de proporcionar la competencia. Por razones de coyuntura generacional y tecnológica, la mayor parte de los adolescentes suelen tener una competencia digital superior a la de sus profesores. Evidentemente la adquirieron fuera de las aulas.

A medida que se ha ido haciendo más compleja la sociedad, hemos ido necesitando nuevas destrezas para vivir adecuadamente en ella. El ritmo de los cambios ha sido tan frenético que las habilidades necesarias para desenvolverse en el mundo hace treinta años, apenas dan para asistir atónito a un proceso de transformación social de una gran dimensión. La participación de la escuela en su construcción era casi monopolística. Hoy es necesario disponer de una serie de competencias, diversas y complejas, que ningún proveedor -ni siquiera el sistema educativo- puede proporcionar en exclusiva. Es previsible además que otras nuevas vayan apareciendo a medida que la realidad social y tecnológica vaya transformándose. Si la escuela no quiere quedar al margen de un proceso que parece imparable, debe tratar de dar una dimensión instrumental a todo su currículum.



## BIBLIOGRAFÍA

- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2005): *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas: [http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/keyrec\\_es.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/keyrec_es.pdf).
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (2000): *La educación permanente en el siglo XXI: nuevas funciones para el personal de educación*. Ginebra, OIT.
- WEBER, M. (1994): *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona, Península.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2000): *Memorando sobre el aprendizaje permanente. Documento de trabajo de los servicios de la Comisión*. Bruselas: <http://europa.eu.int/comm/education/policies/III/life/memoes.pdf>.

# Reflexiones acerca de la importancia de saber comunicarse verbalmente

*M<sup>a</sup> Victoria Reyzábal Rodríguez*

*Subdirectora General de Atención a la Diversidad y Educación Permanente  
Consejería de Educación. Comunidad de Madrid*

*José Manuel Querol Sanz*

*Asesor Técnico. Dirección General de Promoción Educativa. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid*

La enseñanza del español como lengua materna (o como lengua vehicular) en la Educación para Personas Adultas puede parecer, si se mira frívolamente, un tipo de enseñanza abocado a su desaparición, algo residual que es demandado sólo por grupos de población muy pequeños gracias a la extensión de la Educación Obligatoria en nuestro país desde hace ya varias décadas. Alguien podría plantearse ¿Pero hay aún españoles adultos que necesitan aprender a leer y a escribir en castellano? Además de que la respuesta es afirmativa, aún quedan bolsas de población adulta que necesitan de su alfabetización, la función que cumple el primer tramo de la Educación Básica para adultos va más allá de la adquisición de las competencias básicas de lecto-escritura, absoluta y evidentemente indispensables para el desenvolvimiento de un adulto en su entorno social y laboral, tiene, a su vez, una función de valoración personal, de crecimiento de sus expectativas como ser humano; expectativas que no se desarrollan mediante su contexto laboral, sino que atañen también a su dimensión social y emocional.

La población que en nuestra Comunidad demanda esta educación presenta, además, unas características sociológicas muy definidas que nos permiten hacer algunas consideraciones sobre el valor y la necesidad de este tipo de aprendizaje y su múltiple función educativa, social y personal. La población matriculada en el Tramo I de Educación Básica para Personas Adultas (especialmente en alfabetización) es, mayoritariamente, femenina y de edad avanzada. Mujeres con cargas familiares, generalmente mayores de 50 años, que en su momento no tuvieron acceso a la educación y que, pertenecientes a las clases más desfavorecidas socialmente, sobrellevan también el lastre de los roles sociales tradicionales, así como sus consecuencias prácticas.

Al mismo tiempo, este tipo de alumnado puede considerarse como de larga permanencia en nuestros CEPAs, puesto que sus mismas condiciones personales hacen que los ritmos de aprendizaje sean lentos, así como otros factores de tipo personal y de índole sociológica que se suman para dar lugar a su continuo reenganche.

**La función que cumple el primer tramo de la Educación Básica para adultos va más allá de la adquisición de las competencias básicas de lecto-escritura, absoluta y evidentemente indispensables para el desenvolvimiento de un adulto en su entorno social y laboral, tiene, a su vez, una función de valoración personal, de crecimiento de sus expectativas como ser humano; expectativas que no se desarrollan mediante su contexto laboral, sino que atañen también a su dimensión social y emocional.**

La descripción que acabamos de hacer muy someramente del alumnado matriculado en nuestros CEPAs en el primer tramo de Educación Básica, puede ser contrastada con datos. En todos los tipos de enseñanza que ofrecen los CEPAs las mujeres siempre desbordan el 50% del alumnado, pero, tanto en los casos de las enseñanzas no formales, en el Tramo I de la Educación Básica, como en los programas de inserción laboral, el porcentaje de mujeres supera el 80% del total (datos del curso 2004/2005), y en cuanto a la edad, del conjunto del alumnado, casi el 79% del mismo supera los 50 años (datos del mismo curso).



Así, el retrato sociológico de los alumnos que acogen nuestros Centros, permite que nos planteemos, no sólo las causas históricas de las carencias educativas de las generaciones anteriores a la extensión generalizada del acceso a la educación en nuestro país, algo que no es nuestro cometido en estas páginas, sino, y sobre todo, el análisis de las expectativas, intereses, motivaciones y dificultades que este tipo de población tiene, así como los objetivos formativos (al margen de los estrictamente académicos) que debemos plantearnos los educadores.

En primer lugar, nosotros debemos considerar como una necesidad social el dar acceso a la cultura a todos, y en esta sociedad, nuestra cultura es letrada, esto es, y a pesar de que la imagen en Occidente tiene un peso específico muy grande en los procesos cognitivos, la palabra escrita y su lectura, abren los caminos del pensamiento en universo de referencias, y se constituyen como el vehículo material de nuestra interrelación social. Las obras literarias contienen el mundo e incluyen sus diferentes manifestaciones.

Por otra parte, también debemos considerar que las personas adultas no son seres en declive, sino que el ser humano está en desarrollo y cambio permanente, y que en estos tramos de edad, además de las necesidades de capacitación flexible de los trabajadores (como recursos humanos), la educación debe atender también, desde una perspectiva integral, la necesidad del desarrollo personal, la mejora de la autoestima y de la percepción de sí mismos, además del enriquecimiento personal, comunicativo, y hasta emotivo, para posibilitar una mejor participación activa y crítica en la vida ciudadana y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática, algo que es un imperativo constitucional (entre otras cuestiones para evitar la manipulación de los mensajes per-

suasivos).

La expresión de nuestros sentimientos y de nuestras emociones, de nuestros pensamientos y opiniones, su socialización, necesita de un marco lingüístico vehicular complejo. Cualquier carencia en los medios de comprensión y expresión de todos estos afectos, ideas, posiciones frente al mundo, provoca su incapacitación semántica; la entropía de significados que una defectuosa expresión de ellos (oral o escrita) produce, revierte, tanto en una decodificación errónea del mensaje por parte del receptor, como, en virtud de un proceso de retrodisfunción, en un marasmo conceptual en el emisor: si somos incapaces de expresar correctamente nuestro pensamiento, somos, de hecho, incapaces de pensar correctamente, puesto que lenguaje y pensamiento, y al margen de polémicas filosóficas, están, cuando menos, fuertemente ligados.



De hecho, es necesario insistir sobre este tema en el marco de una actitud pedagógica que defienda una educación integral y permanente de la persona. La instrumentalidad del lenguaje oral es básica para la propia definición de nuestra especie, y su correcta transcripción material (la escritura o consignación en cualquiera de sus formas), la garantía de la permanencia de nuestros hallazgos, logros, errores y vicisitudes en este mundo.

Porque, además, el lenguaje moldea el mundo, lo transforma; a través de él, cualquier ser humano doblega el caos de la materia, la clasifica, la convierte en orden, y el mundo físico cobra sentido, finalidad, y con él, lo cobra también el individuo, las relaciones sociales, las afectivas, se alcanzan

las nociones temporales, las de pertenencia, en definitiva, se dota al mundo y al propio ser humano de unidad y sentido, se los convierte en símbolo, en forma simbólica.

Esta consideración, aplicada al desarrollo personal, lleva a repensar la importancia de la necesidad de ajuste entre nuestro pensamiento y su verbalización, que ambos estén adecuados uno al otro, y que la realización del uno en el otro (la de la idea en palabra) no presente divergencia ni entropía. De ésta manera, en primer lugar, la percepción que a través de la palabra del otro tenemos de él hará posible el entendimiento, y el individuo podrá aprehender el mundo (ya que él lo ordena mediante el lenguaje) de forma más eficiente. Pero, y al tiempo, el sistema de transferencia lenguaje/pensamiento se puede definir mediante el concepto de la retroalimentación, esto es; a su vez, el lenguaje expresado construye una imagen del mundo en el pensamiento que le ha dado origen, lo transforma y enriquece.

Este doble proceso, aplicado al ámbito práctico y menos filosófico de las necesidades básicas de un ser humano, viene a significar que el dominio lingüístico genera una imagen más nítida del mundo que permite tomar decisiones más acertadas en todos los ámbitos de la vida. Una pregunta ambigua, una conversación mal entendida, una idea mal expresada, pueden tener consecuencias nefastas en nuestra vida más cotidiana, y pueden castrar nuestras emociones, nuestras ideas, pueden lastrar y equivocar nuestras decisiones, o derivar nuestras opiniones sobre las cosas hacia las rocosas costas del equívoco.

Pero, si el dominio de la lengua oral es básico, a veces parece que, simplemente por el hecho de ser humanos, la facultad del habla nos es inherente. Ciertamente, los seres humanos hablan, pero los niveles de adecuación entre lenguaje y pensamiento son culturales, se aprenden, forman parte de la educación del individuo.

Y es en este punto donde entra en juego la labor alfabetizadora, tanto en su dimensión de dotar de un instrumento de transcripción, codificación y decodificación material del lenguaje oral, como de desarrollar en el individuo todo un sistema de relaciones, de vinculaciones, un imaginario referencial lingüístico del mundo que le permita rebasar el horizonte de la pragmática, observar las sutilezas del matiz, controlar su propio mundo y su entorno. Al mismo tiempo, la lecto-escritura, pro-

**La educación debe atender también, desde una perspectiva integral, la necesidad del desarrollo personal, la mejora de la autoestima y de la percepción de sí mismos, además del enriquecimiento personal, comunicativo, y hasta emotivo, para posibilitar una mejor participación activa y crítica en la vida ciudadana y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática, algo que es un imperativo constitucional (entre otras cuestiones para evitar la manipulación de los mensajes persuasivos).**

cede de la misma manera con un universo particular y especialísimo del que nuestra cultura se ha dotado. El mundo está en los libros, en los periódicos, en los folletos, en las instrucciones de uso..., al menos nuestro mundo, o la imagen que tiene nuestra cultura de él. El acceso y correcta decodificación de los mensajes escritos, abre las puertas de un desarrollo personal que va mucho más allá de las expectativas laborales o sociales, abre las puertas al individuo a su contexto histórico, a su pasado colectivo, y le permite soñar con futuros alternativos, crear nuevas imágenes amparado en la tradición co-textual, le dota del instrumento de concreción de su creatividad, le permite la expresión de sus sentimientos como persona a través de los vehículos que son comunes a su sociedad.

De esta manera, la alfabetización, en su sentido más amplio, es el instrumento de independencia y de libertad, de liberación de la esclavitud de la ignorancia y escala de progresión social para toda la comunidad, lo sabía muy bien Paulo Freire cuando definía su método a través del cual el ser humano "se dice", y al hacerlo se reconoce como co-creador de su vida y de su mundo. Es el momento en que el ciudadano se reconoce como lo que realmente es, y se compromete con su humanización socializada.

Freire desarrolló un método de alfabetización que no se conformaba con enseñar a leer y a escribir, sino que buscaba producir un cambio efectivo y real en el hombre y en su autocomprensión personal y en la del mundo que lo rodea. Se planteaba como un método participativo que se autogestiona en la medida en que el sujeto se compromete con él. Las cinco fases de la alfabetización venían a cumplir uno de los asertos básicos de la lingüística cognitiva más actual (salvo porque su expresión no tiene la referencia terminológica lingüística de los especialistas), contemplaba los procesos de evocación imaginística como parte del desarrollo del método práctico pero, y al tiempo, dotaba al alfabetizando de los recursos de construcción, interrelación y evocación con los que progresa el pensamiento lingüístico.

Para Freire, toda educación es liberadora; el principio de la individualización se presenta para él a través de la valoración del individuo como ser

único, irrepetible, necesario y valioso para el proceso educativo, que debe estar centrado en el día-

**Si somos incapaces de expresar correctamente nuestro pensamiento, somos, de hecho, incapaces de pensar correctamente, puesto que lenguaje y pensamiento, y al margen de polémicas filosóficas, están, cuando menos, fuertemente ligados.**

logo. En relación al principio de autonomía, él hace bastante hincapié en la necesidad del hombre de alcanzar su libertad y desde ella proyectarse hacia su perfección. Lo que representa una forma social de progreso individual, al margen de los presupuestos políticos del pedagogo brasileño, que pueden ser compartidos o no.

Pero, y en cualquier caso, la liberación de la cultura, sea esta una liberación política, o sea algo más íntimo, más personal, como estructura que le permite al hombre elevarse por encima de sí mismo y plantearse su existencia como un recorrido de superación, que le dota de la sensación de seguridad en sí mismo, puede concebirse como un elemento inherente a su bienestar, a su realización; un camino que, como antes hemos apuntado, dura toda la vida, no se para en el final de la adolescencia y de la formación teórica en las destrezas básicas que le permitirán tener un trabajo y satisfacer así sus necesidades básicas, pero le puede mantener alejado de la cultura.

En ese camino, la mujer, en nuestro país, ha venido sufriendo carencias históricas situacionales relacionadas con su rol familiar tradicional, carencias que constituyen, a veces, un grave obstáculo, no sólo para su integración laboral, que por lo demás no es generalmente la motivación de nuestras alumnas en estas enseñanzas, sino para su sociabilidad y la propia percepción de sí mismas. Y, aunque, evidentemente, esta necesidad de sociabilidad y de progreso personal no se sujeta a cuestiones de género, las perspectivas e intereses de hombres y mujeres en ciertos grupos generacionales son diferentes, además de la descompensación formativa que acabamos de mencionar, la cual coloca en situación de desventaja a éstas.

En este contexto, la labor desarrollada en nuestros CEPAs debe contribuir a desarrollar dos grandes líneas que se sitúan en los márgenes de la labor social de la educación y de la formación integral de la persona, ambas amparadas en una razón común, la construcción de un valor de bienestar y de progreso individual del alumnado que,

necesariamente, tiene un correlato social, y que apunta a las bases definitorias mismas de la necesidad educativa del ser humano, y la posibilidad de la expresión de lo concreto, de dar espacio en el folio blanco al pensamiento, que genera su expansión, su desarrollo, y al que acompañan sus expresiones individuales: análisis, interrelación y creatividad, cauces de la expresión de los sentimientos, actitudes y posiciones frente al mundo que facultan a quienes tienen los instrumentos para poderlas ejercer para tomar posesión de la realidad.

Se trata pues de un regalo para quien, no poseyendo el instrumento, se mantiene velada, dependientemente de criterios ajenos, y se ve cercado y aislado de su entorno por la imposibilidad de expresión concreta de su experiencia vital: la liberación de la capacidad de la creatividad y del análisis de sí mismo y de su contexto en términos de expresión lingüística abre además la puerta de la interrelación personal, mitigando el aislamiento que, en personas adultas es más difícil de vencer que entre los jóvenes.

En este proceso, la labor del educador es de primordial importancia, puesto que, más que enseñar a leer o a escribir, o las destrezas básicas de la comunicación oral y escrita, está abriendo las puertas del universo vivencial del alumno, y la posibilidad de que éste devenga comunicado y validado por las experiencias de su entorno afectivo, laboral o social. El enfoque educativo debe tender al desarrollo de este tipo de actitudes en el alumno que le permitan enriquecer y validar su



percepción experiencial de la vida con las de los demás, y superar el aislamiento de sus sentimientos, haciendo posible su manifestación eufemizada, a través de los procesos generales de la creación literaria o de la reflexión crítica. Además, debe servir como gimnasia de las destrezas, ejercicio para su mantenimiento, respondiendo de modo idóneo a los desafíos que entraña el envejecimiento físico, facilitando y dando la oportunidad de incrementar y actualizar competencias y capacidades.

Quien pensara que la alfabetización de personas adultas en este país era una necesidad vinculada a grupos residuales de población, o reservado a la población inmigrante, se equivocaba, puesto que, en primer lugar, la realidad se impone frente a la norma reguladora, y, en segundo lugar, porque el objetivo de este tipo de enseñanzas se vincula a procesos extraconceptuales (sin olvidar, por supuesto la concreta enseñanza de la lectura y escritura en español), que están ligados al desarrollo personal del individuo que, como decíamos al principio, está en continuo y permanente proceso de cambio y adaptación a lo largo de toda su vida.

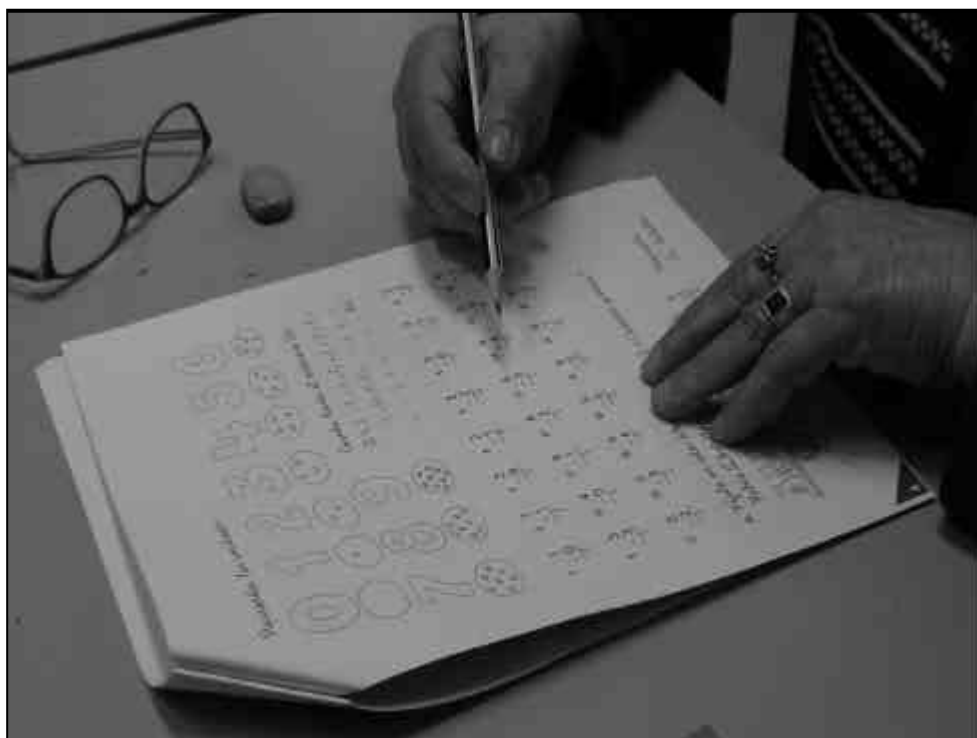
Más allá, todo este proceso, se convierte en un problema humano, contextualizado en la situación personal de muchas de estas alumnas que, después de haber completado sus ciclos y roles sociales a los que les abocó la vida en un tiempo y un lugar muy determinado, tienen almacenado dentro de sí un potencial de vivencias, sentimientos, deseos, conocimientos prácticos, un conjunto de experiencias que no saben expresar, o que no han tenido oportunidad y medios para hacerlo hasta este momento,

y viven aisladas en un universo replegado sobre sí mismas y volcado sobre unas obligaciones familiares y laborales que, en este tramo de su vida, se han mitigado o han desaparecido. Ante esa perspectiva, la necesidad de interrelación se hace más acuciante, así como la necesidad de expresar su individuación, de comunicar muchas de esas cosas que han guardado para sí durante mucho tiempo y que constituyen el tesoro de la experiencia de una vida, la necesidad de expresar sus sentimientos y canalizarlos, darles forma propia, individual, y, sin embargo, no tienen instrumentos para

abordar la tarea.

Y en este sentido, la labor del docente, y de este tipo de enseñanzas, es absolutamente necesaria por contribuir a dar cauce de salida a estos deseos y necesidades, a través de proporcionar los instrumentos necesarios para que sean externados todos ellos, así como para que en su socialización, en el intercambio de esas experiencias, haya un enriquecimiento con las ajenas de las propias, y para abrir las puertas a todo el universo cultural que puede servir como anclaje vital para ellas y como puerto de partida para la superación y el desarrollo a través de su iniciación en la cultura y el saber.

**La alfabetización, en su sentido más amplio, es el instrumento de independencia y de libertad, de liberación de la esclavitud de la ignorancia y escala de progresión social para toda la comunidad, lo sabía muy bien Paulo Freire cuando definía su método a través del cual el ser humano "se dice", y al hacerlo se reconoce como co-creador de su vida y de su mundo. Es el momento en que el ciudadano se reconoce como lo que realmente es, y se compromete con su humanización socializada.**





# Recursos didácticos para el profesorado de Lengua

José Luis Pérez Fuente

Coordinador del Centro Regional de Educación de Personas Adultas.

Dirección General de Promoción Educativa. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid

La Didáctica, como especialidad pedagógica, se ocupa del proceso de enseñanza-aprendizaje. El desarrollo de este fenómeno educativo resulta eminentemente cambiante y resolutivo. De su organización y sistematización depende, en buena parte, el éxito de la tarea emprendida; pero no menos importante es una metodología adecuada para lograr la comunicación educativa y la asimilación y comprensión de la información y, lógicamente, una reflexión sobre la funcionalidad de las técnicas y estrategias de intercambio comunicativo entre los implicados (docente-discente) en el proyecto didáctico.

En un segundo momento se requiere comprobar el nivel de consecución de los fines propuestos (enseñar, asimilar, memorizar, razonar...), la consolidación de hábitos y técnicas específicas y la repercusión en el desarrollo de las capacidades intelectuales.

Para completar el proceso es necesario efectuar ajustes y correcciones (retroalimentación) que mejoren o perfeccionen determinados aspectos,

permitiendo iniciar una nueva fase.

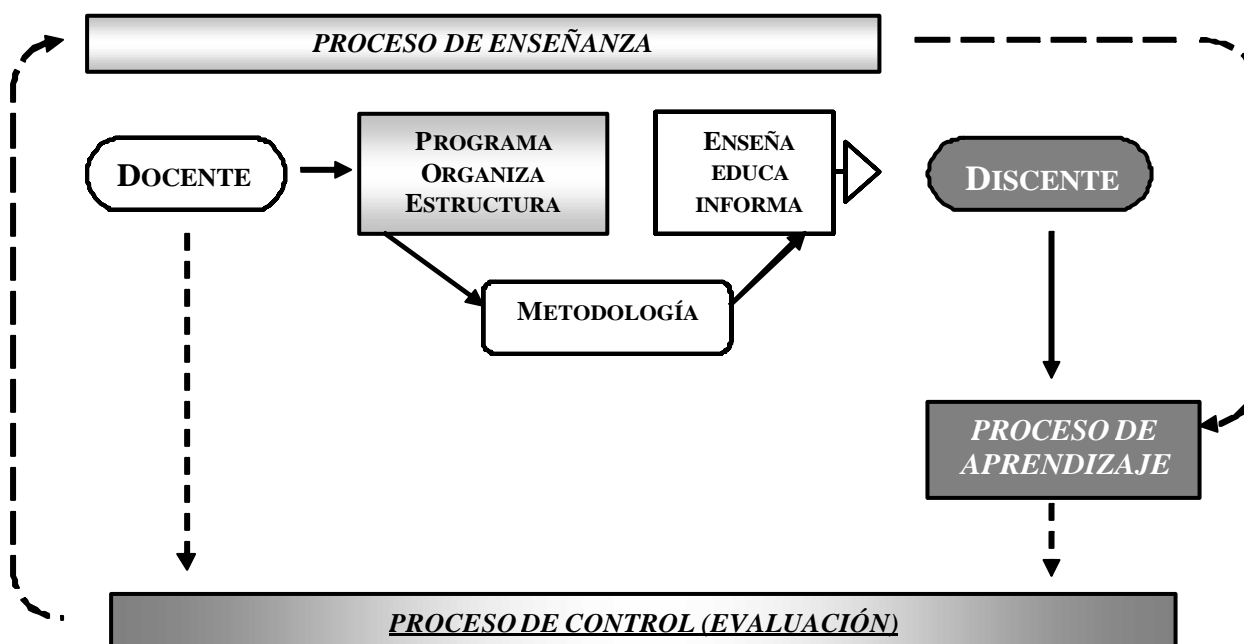
## RECURSOS DIDÁCTICOS

En la implementación de las distintas fases presentadas se hace imprescindible el empleo de unos recursos, medios físicos o materiales junto con unas técnicas organizativas y metodológicas que los optimicen.

El objetivo de este artículo es poner de relieve algunos de los recursos didácticos que, bien por su efectividad, bien por el interés que fomentan y su condición motivadora o por su novedad (aunque no haya muchas cosas nuevas bajo el sol, el verdadero progreso consiste en renovarse), puedan servir para la actividad docente del profesorado.

## CONTEXTO

La peculiaridad de los estudiantes de Educación de Personas Adultas (EPA) demanda un plantea-



miento adaptado a las circunstancias y a sus características concretas.

Las variables que debemos tener en cuenta son, entre otras: la dispersión de la edad, la influencia de los factores personales, familiares, laborales y sociales, la heterogeneidad de niveles educativos superados, la necesidad de obtener una titulación básica o técnico-profesional, la importancia de realizar actividades de desarrollo personal y participación o el legítimo ideal de formación permanente a lo largo de la vida.

También son diversos los casos en los que el profesor o profesora, como usuario de la lengua vehicular y, sobre todo, el profesorado del Área de Lengua castellana, debe adaptarse a las peculiaridades individuales y del grupo para comunicarse o instruir sobre cualquier materia.

## RECURSOS PARA LA EVALUACIÓN INICIAL

Los recursos organizativos del profesorado deben basarse en la propuesta de proyectos que atiendan al contexto antes citado. Una de las prioridades será llevar a cabo una evaluación o valoración inicial del alumnado que permita programar las consiguientes actuaciones educativas, en general, y específicamente en el Área de Lengua castellana.

En la Resolución de la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid<sup>1</sup>, se proponen unos cuestionarios que, matizados y contextualizados convenientemente, pueden servir para conocer el nivel de competencia curricular en las áreas instrumentales de los alumnos, extranjeros o no, que acceden al centro por primera vez.

Para tener un punto de vista más amplio sobre la valoración de la competencia curricular específica en el Área de Lengua castellana se ofrece a continuación una serie de ítems orientativos que pueden tenerse en cuenta a la hora de realizar una evaluación inicial del alumnado en esta materia:

### NIVEL DE DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Como punto de partida, conocer la capacidad comunicativa de los alumnos y alumnas nos permitirá actuar de manera ajustada a sus necesidades para lograr que el aprendizaje sea realmente significativo en cualquiera de las materias y, sobre todo, adquieran las habilidades lingüísticas, sociolingüísticas, socioculturales, discursivas y estratégicas necesarias tanto para su integración social

como académica.

#### ☉ Habilidades lingüísticas (códigos):

- Fonéticos: Grado de discriminación y utilización correcta de los sonidos.
- Fonológico: Nivel de conocimiento y uso de los elementos fónicos.
- Ortográfico: Grado de dominio de las normas de escritura del español.
- Morfológico: Nivel de conocimiento y de diferenciación de la estructuras de las palabras.
- Sintáctico: Grado de dominio de estructuración de las palabras en la composición y expresión correcta de oraciones.
- Léxico: Nivel de conocimiento y utilización del vocabulario.
- Semántico: Nivel de comprensión del significado de las palabras utilizadas.
- Textual: Grado de comprensión y empleo de los diferentes tipos de texto.

#### ☉ Habilidades sociolingüísticas:

- Capacidad de comunicación adecuada en diferentes ámbitos sociolingüísticos y conforme a una serie de factores contextuales (Canale).

#### ☉ Habilidades socioculturales:

- Destreza para interpretar los significados culturales en un acto comunicativo.

#### ☉ Habilidades estratégicas:

- Destrezas de comunicación verbal y no verbal cuya finalidad es tanto la corrección de fallos como la agilización de los procesos de intercambio comunicativo:
  - Verbales: sinónimos, giros, perfrasis, frases hechas, exclamaciones...
  - No verbales: gestos, contacto ocular, posturas corporales, etc.

### NIVEL DE DESARROLLO DE LAS DESTREZAS LINGÜÍSTICAS

El desarrollo de las habilidades lingüísticas presenta diferentes ámbitos de intervención que, aunque puedan abordarse metodológicamente de forma aislada, sin embargo, su valor último se establece en los procesos de comunicación, a partir de la interacción que se produce entre ellos.

#### ☉ Habilidades interpretativas o receptoras:

- Comprensión auditiva.
- Comprensión lectora.

### ⑤ Habilidades expresivas o productivas:

- Expresión oral.
- Expresión escrita.

### NIVEL DE CONOCIMIENTO LÉXICO Y SEMÁNTICO

- ⑤ Grado de conocimiento del vocabulario.
- ⑤ Grado de conocimiento del significado de las voces utilizadas.
- ⑤ Manipulación y transformación del significado.
- ⑤ Utilización de diccionarios y enciclopedias.

### NIVEL DE CONOCIMIENTO Y USO TÉCNICAS DE TRABAJO

Otras habilidades que no debemos obviar por su relación con el Área de Lengua, y que deben ser objeto de valoración previa son:

- ⑤ Técnicas de trabajo y estudio:
  - Conocimiento y uso de las fuentes de información: documentación bibliográfica, textual, audiovisual, informática...
  - Subrayado y anotaciones.
  - Esquemas y resúmenes.
  - Captación del sentido global de los textos.
  - La estructura textual.
  - Extracción de la idea central y de las ideas secundarias de un texto.
  - La presentación de trabajos.

Finalmente, recordamos una competencia muy importante, relacionada con todas las materias curriculares, que tendrá que evaluarse también: la capacidad para valorar sus propias producciones y las de los otros, además de utilizar el sentido crítico ante diversas situaciones.

## RECURSOS MATERIALES

Hasta aquí hemos tratado determinados aspectos sobre las características propias del alumnado de EPA y algunos medios para realizar una valoración inicial que permita emprender una labor docente de forma práctica y significativa.

Una vez tomadas las decisiones sobre los objetivos, contenidos, actividades, metodología y criterios de evaluación en la programación pertinente, llega la hora de enfrentarse a la realidad diaria del aula. Para ello, nos habremos provisto, seguramente, de materiales imprescindibles de tipo tra-

dicional (manuales, libro del profesor, del alumno, ...) o relativamente modernos (vídeos, DVDs, programas informáticos, etc.).

No es posible, por su extensión, enumerar en este comentario cada una de las herramientas que podemos emplear junto con sus características, las ventajas o los inconvenientes de cada una de ellas<sup>2</sup>. Sí es factible, sin embargo, proponer unos cuantos recursos que, a nuestro juicio, son prácticos, resultan eficaces y mejoran la tarea docente.

## EL ESPACIO

En el ámbito educativo, generalmente el espacio físico es un elemento constructivo que nos viene dado y que aceptamos adaptándolo, según nuestras posibilidades: ubicando a los alumnos cómodamente, buscando el mejor aprovechamiento de la luz, o decorándolo desde el punto de vista estético y educativo.

Aunque esas transformaciones son necesarias más tarde, vamos a dar la vuelta, previamente, al concepto del espacio, concibiéndolo como un elemento aglutinante del que parte todo el proyecto educativo que deseamos llevar a cabo. Como no podemos "construir" nuestra aula de Lengua castellana (y Literatura) indagaremos, dentro de las posibilidades reales del centro, el lugar idóneo por su amplitud, posibilidades de acceso, elementos instalados, etc.

También buscaremos la ocasión para reunir la mayor parte del mobiliario y medios necesarios, o plantear la compra de alguno de ellos. Para que sea especial y se diferencie (positivamente) de las demás, le pondremos un nombre consensuado por todos los usuarios, preferentemente relacionado con el Área.

Este es el resultado de la búsqueda, una vez dotado de todo el material necesario:

Explicación de los elementos:

1. Mesa del profesor o profesora.
2. Ordenador de mesa o portátil.
3. Equipo de música y vídeo (DVD), cámara de vídeo y de foto digital.
4. Altavoz.
5. Pizarra (para tiza y rotulador).

.../...

.../...

Explicación de los elementos:

6. Proyector de vídeo y de señal RGB (PC), colgado del techo.
7. Pantalla de proyección (portátil o fija -extensible- en la pared).
8. Hemeroteca y biblioteca de aula. Armarios.
9. Mesas para reuniones y de trabajo en grupos.
10. Rampa de acceso para personas con movilidad reducida.
11. Escaleras.
12. Tarimas portátiles que sirven como escenario.
13. Moqueta móvil o alfombra.
14. Ordenadores para el alumnado conectados en red.
15. Impresora.
16. Escáner.
17. Panel (de corcho) para exposición de anuncios, trabajos, noticias...

## CÓMO UTILIZAR EL AULA

Muchos de los elementos que componen el aula ya se emplean habitualmente en los centros de manera aislada, pero la posibilidad de combinarlos y poder acceder a ellos permanentemente supone un cambio sustancial, por la potenciación de los recursos entre sí, por el ahorro en el tiempo de preparación o desplazamiento y por la concepción de un espacio integral y autosuficiente del que parten numerosas y distintas actividades.

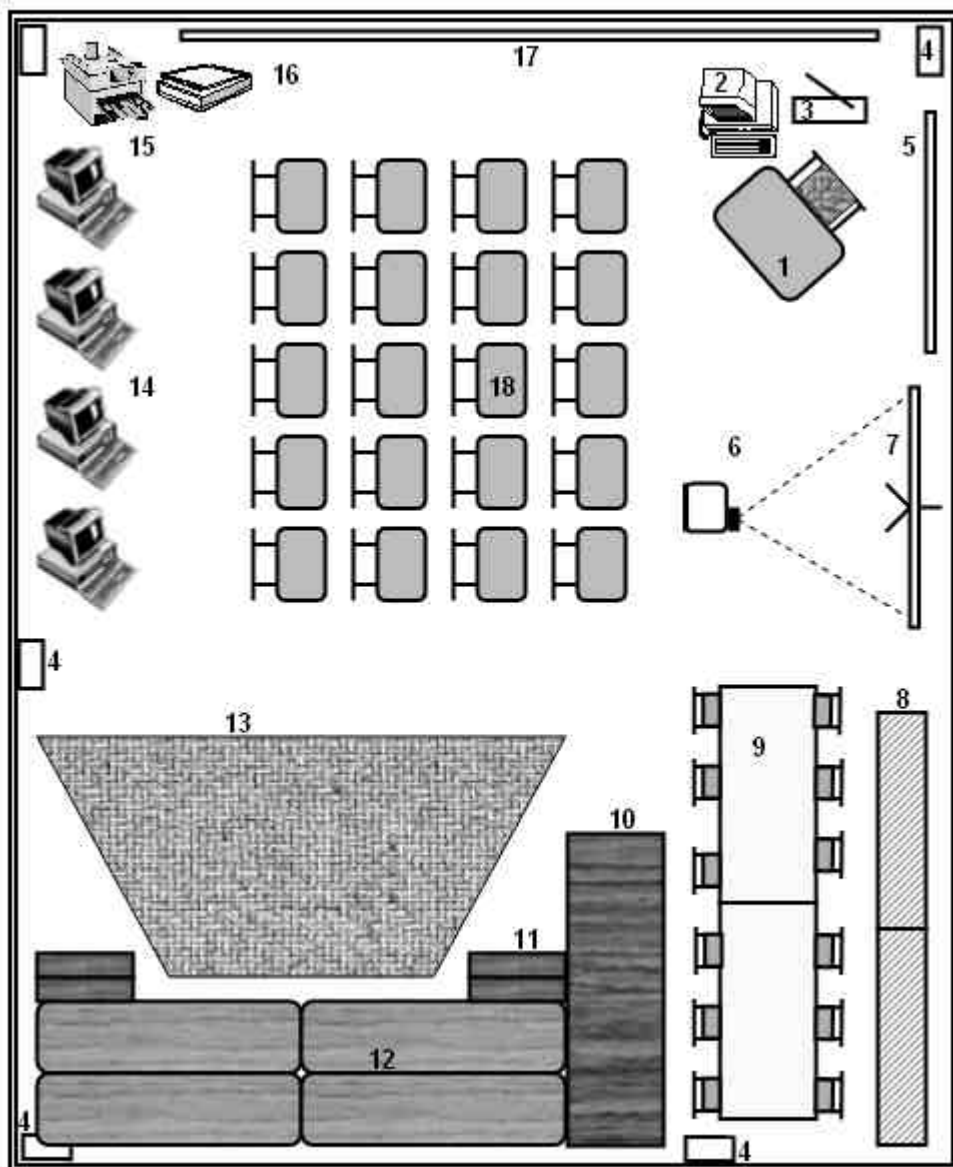
Hay que programar la tarea docente teniendo en cuenta las múltiples posibilidades que ofrece este tipo de recinto multiusos. Aunque un modelo de clase como el planteado permite la improvisación y el cambio de actividad sin interrumpir demasiado la marcha de la clase, se necesita haber previsto cada sesión de manera global, incluso teniendo en cuenta la posibilidad de que algún elemento falle (no hay acceso a Internet, no

están los materiales con los que se contaba: libros, revistas, programas informáticos instalados...).

Las actividades que se proponen a continuación son ejemplos que pretenden mostrar la incorporación de todos los elementos individuales del aula con el fin de servir como medio único, como una herramienta que multiplica su efectividad y su capacidad de motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como no todo son ventajas, citaremos una dificultad que debemos contemplar: los estudiantes deben acostumbrarse a trabajar en grupo y respetar el trabajo de los demás; de no ser así resultará imposible conseguir los objetivos previstos.

También conlleva un inconveniente para el profesorado: re-





quiere una preparación mayor de actividades (para el trabajo en grupos), pero inicialmente, ya que pronto se rentabiliza el esfuerzo.

Por último, también se debe tener en cuenta disponer de un período de adaptación para aquellos alumnos o docentes que no han trabajado de esta forma y con todos estos medios a la vez.

Estas son las actividades propuestas:

### Nº 1: Presentación general

#### OBJETIVO:

- Conocer el aula y presentación de profesores y alumnos.

#### CONTENIDOS:

- Competencia comunicativa.
- Habilidades sociales.
- La descripción.

#### ACTIVIDADES:

- Presentar cada uno de los elementos del aula (profesor).
- Durante 10', el grupo pasea por la clase y pregunta el nombre a sus compañeros y compañeras y lo anota. Además debe añadir otra información, como lugar de nacimiento, aficiones, último libro leído, rasgos físicos,...
- La puesta en común la lleva a cabo el docente, anotando en el procesador de texto (Word) el nombre y las características que definan a cada alumno o alumna (describiendo).
- La pantalla del PC del profesor se proyecta en la pantalla grande para que todos puedan ver el proceso desde cualquier punto del aula.

#### FORMA DE TRABAJO:

- Gran grupo.

#### DESTREZAS LINGÜÍSTICAS:

- Expresión oral y escrita.

#### MATERIALES:

- El aula.
- PC del profesor, cañón y pantalla. (2-6-7).
- Cuaderno y bolígrafo.

#### TÉCNICAS:

- General: presentación, motivación, participación y socialización.
- Educativa: memorización, reconocimiento.
- Lingüística: uso del adjetivo y vocabulario relacionado con la descripción física de personas.
- Literaria: La descripción: procedimientos (orden) y recursos (adjetivos).

### Nº 2: Confección de una revista o periódico

#### OBJETIVO:

- Elaborar una revista de aula o del centro.

#### CONTENIDOS:

- La comunicación periodística: información, opinión y entretenimiento.
- Géneros periodísticos (noticia, reportaje, editorial, artículo, crónica...).

#### ACTIVIDADES:

- El profesor o profesora presenta los distintos géneros periodísticos de la siguiente forma:
  - Noticias o "diario hablado" mediante grabación de la radio.
  - Reportaje fotográfico sobre un acontecimiento reciente.
  - Entrevista a un personaje en televisión (también grabado en vídeo o DVD).
  - Editorial de un periódico (fotocopiado, presentado mediante retroproyector, o a través de imagen escaneada en el PC).
  - Crónica de un acontecimiento aparecido en un periódico o revista digital (conexión a Internet).
- Los alumnos buscan, en la hemeroteca de aula o en revistas y periódicos aportados por el grupo, ejemplos de cada uno de los géneros estudiados.
- Por grupos, recortan los ejemplos encontrados y confeccionan un periódico-mural que presentan en el panel de exposición.
- Se forman nuevos grupos y se asignan tareas para confeccionar una revista del centro (o aula):
  - Redactores de noticias (con el procesador de texto del PC).
  - Periodistas (grabador MP3 o de casete).
  - Fotógrafos (cámara digital de fotos).
  - Equipo editorial (PC - impresora).
  - Etc.

#### FORMA DE TRABAJO:

- Gran grupo.
- Grupo pequeño.
- Individual.

#### DESTREZAS:

- Habilidades interpretativas. (Comprensión auditiva y lectora).
- Habilidades productivas. (Expresión oral y escrita).

#### MATERIALES:

- Vídeo o DVD, cámara digital de fotos, grabadora (MP3 o casete) (3-4).

.../...

.../...

**MATERIALES:**

- Equipo de proyección (6-7). Opcional: Retroproyector.
- Hemeroteca del aula (8).
- Equipos informáticos (14-15-16).
- Panel de exposición (17).

**TÉCNICAS:**

- General: información, presentación, motivación, planificación, participación y evaluación (al final de las actividades).
- Educativa: comprensión, reflexión, observación, reconocimiento, interpretación, creación y valoración.
- Lingüística: lectura y redacción de textos. Competencia comunicativa.
- Literaria: tipología textual, recursos para la exposición y argumentación.

.../...

**ACTIVIDADES (LEÓN FELIPE):**

- Adaptar el texto a una interpretación dramatizada (con diálogos, añadiendo más personajes, vestuario...).
- El poeta es un amigo vuestro que os ha enviado el poema para que le deis vuestra opinión (contestación por escrito -carta y correo electrónico-).
- J.M. Serrat os ha pedido que le escribáis una carta comentando la adaptación musical del poema.

**ACTIVIDADES (JOSÉ AGUSTÍN GOYTISOLO):**

- Lectura del tema "Palabras para Julia". (Gran grupo).
- Por parejas, proponer las siguientes actividades:
  - Localizar el poema, en la biblioteca, o en la página web: <http://www.poesia-inter.net/jag0020b.html>
  - Buscar los pronombres personales y los determinantes posesivos.
  - Contestar a J.A. Goytisolo con otro poema como si fuéramos su hija Julia, dándole las gracias por su amor y sus buenos consejos.
  - Adaptar el texto a una interpretación dramatizada con diálogo entre Goytisolo y su hija Julia.
  - Adoptar el papel del escritor y contestar a preguntas que los demás han preparado anteriormente sobre el poema.
  - Buscar una melodía que sirva como fondo musical para declamar de nuevo el poema. (¿Para Elisa de Beethoven? ¿Ese amigo del alma de Lito Vitale?...).

**Nº 3: Poesía, música y crítica literaria**

**OBJETIVOS:**

- Estudio y análisis lingüístico y literario de dos poemas.
- Interpretación musical y escénica de los poemas.
- Crítica literaria.

**CONTENIDOS:**

- Poesía española del siglo XX (León Felipe y José Agustín Goytisolo).
- Métrica y rima.
- El verso libre.
- EL género epistolar.

**ACTIVIDADES (LEÓN FELIPE):**

- Realizar la audición del tema "Vencidos" de León Felipe/ Joan Manuel Serrat. (Gran grupo).
- Por parejas, proponer las siguientes actividades:
  - Indagar sobre la biografía de León Felipe en la Biblioteca de aula y en Internet.
  - Localizar el poema "Vencidos". (Se recomienda la página web de J.M. Serrat con música incluida: <http://www.jmserrat.com/letras/mediterraneo.html>)
  - Buscar palabras sinónimas y antónimas de una lista extraída del poema: *amoroso, ventura, amargura, batallar...*
  - Convertir el poema en una breve narración.

**FORMA DE TRABAJO:**

- Gran grupo.
- Parejas.
- Individual.

**DESTREZAS:**

- Habilidades interpretativas. (Comprensión auditiva y lectora).
- Habilidades productivas. (Expresión oral y escrita).

**MATERIALES:**

- Equipo de música (3-4)
- Cámara de vídeo para grabar las dramatizaciones (3).
- Equipo de proyección (para valorar las dramatizaciones grabadas) (6-7).
- Biblioteca del aula (8).
- Equipos informáticos (14-15-16).

.../...

.../...

.../...

#### MATERIALES:

- Moqueta y escenario (10-11-12-13)

#### TÉCNICAS:

- General: presentación, información, motivación, planificación, participación evaluación (al final de las actividades) autonomía y socialización.
- Educativa: Comprensión, reflexión, observación, reconocimiento, interpretación, memorización, imitación, creación, valoración y evaluación.
- Lingüística: Lectura y redacción de textos. Competencia comunicativa. Análisis gramatical. Estudio del léxico.
- Literaria: recursos del género epistolar. Comentario de textos. Crítica literaria.

### Nº 4: Juegos

#### OBJETIVO:

- Trabajar el juego como recurso transversal en Lengua y Literatura.

#### CONTENIDOS:

- Ortografía.
- Léxico.
- Competencia comunicativa.
- Habilidades sociales.

#### ACTIVIDADES:

- Realizar un poema con ayuda del "Diccionario inverso" de la edición electrónica (CD-ROM) del DRAE (vigésima primera o vigésima segunda edición).
- Utilizar los diccionarios electrónicos de la RAE (sólo 21ª edición) y de María Moliner para completar anagramas, crucigramas, jugar a "Cifras y letras" o "Lingo" con la opción anagramas que ambos programas informáticos tienen.
- Proyectar un poema en la pantalla con algunas palabras finales suprimidas para completar la rima (Con diez cañones por banda,/ viento en popa a toda vela,/ no corta el mar, sino \_\_\_\_\_). Se puede hacer individualmente o por grupos, respetando el turno.
- Imprimir las palabras de una poesía trabajada en clase -cada palabra en una hoja-, en tamaño grande (Un soneto me manda hacer Violante/ que

.../...

.../...

#### ACTIVIDADES:

- en mi vida me he visto en tal aprieto...). Todos, menos un alumno o alumna llevarán una palabra en las manos, mientras caminan lentamente por la moqueta y pronuncian su palabra. El encargado de recomponer el poema (o fragmento) deberá identificar el texto y organizará a sus compañeros llevándolos al escenario, de acuerdo con el orden de la poesía, hasta completarla.
- Cada alumno debe pronunciar una palabra que ha seleccionado el profesor o profesora (fatigado, extenuado, descansado...) mientras pasea por la moqueta. Si el profesor dice "sinónimos" deberá buscar a alguien que pronuncie una palabra semejante a la que le ha sido asignada, y lo contrario si dice "antónimos". Una vez encontrada la pareja, se sentarán en la moqueta y dejarán de pronunciar sus palabras.

#### FORMA DE TRABAJO:

- Gran grupo.
- Pequeño grupo.
- Parejas.
- Individual.

#### MATERIALES:

- Equipo de proyección (6-7).
- Equipos informáticos (14-15-16).
- Moqueta y escenario (1º-11-12-13).

#### TÉCNICAS:

- General: presentación, motivación, planificación, interacción, participación y simulación de situaciones.
- Educativa: razonamiento, deducción, asociación, observación, reconocimiento, interpretación, creación y valoración.
- Lingüística: repaso de las partes de la oración, y estudio del léxico.
- Literaria: imitación y creación de textos poéticos.

### Nº 5: Narración, descripción, diálogo y ... cine

#### OBJETIVOS:

- Trabajar sobre la Literatura española actual.
- Estudiar las conexiones entre Literatura y Cine.
- Repasar los textos narrativos, dialogados y descriptivos.

.../...

.../...

#### CONTENIDOS:

- Narrativa española del S. XX.
- Literatura y Cine.
- Tipología textual.

#### ACTIVIDADES:

- Proyectar las primeras escenas de la película "El camino" de Miguel Delibes (sin sonido): Daniel va a buscar a Roque a su casa, salen juntos hacia la herrería y después se dirigen hacia la escuela.
- Se puede repetir la proyección si no han entendido alguna escena (siempre sin sonido).
- Acabada la actividad, se requiere a los alumnos para que escriban el guión del fragmento que acaban de ver. Debe contener elementos narrativos, descripción de los personajes y lugares, y diálogo entre los personajes. (Se puede dar el nombre real de los personajes: Daniel, el mochuelo; Roque el moñigo...) o que lo inventen ellos.
- Leer algunos trabajos de los realizados para contrastar lo que cada cual haya escrito.
- Volver a proyectar las escenas, pero esta vez con sonido. Cada estudiante deberá anotar su opinión sobre lo que ha redactado:
  - Cómo ha interpretado los gestos.
  - Acierto en los temas tratados.
  - Diálogos cercanos a la realidad...
- Buscar la biografía de Miguel Delibes en la Biblioteca o en Internet y se comentan sus principales obras.
- El profesor o profesora comenzará a leer el primer capítulo de la obra de Delibes y continuarán los alumnos con algún capítulo más.
- Comentar, finalmente, todas las actividades realizadas, anotando individualmente las conclusiones sobre el trabajo realizado.

#### FORMA DE TRABAJO:

- Gran grupo.
- Individual.

#### MATERIALES:

- Vídeo o DVD (3).
- Equipo de proyección (6-7).
- Biblioteca de aula (8).
- Equipos informáticos (14-15).

#### TÉCNICAS:

- General: presentación, motivación, planificación, participación y autonomía.
- Educativa: comprensión, comparación, asocia-

.../...

#### TÉCNICAS:

- Observación, análisis, reconocimiento, interpretación, creación y valoración.
- Lingüística: Competencia comunicativa. Expresión escrita.
- Literaria: Estructura y organización textual.

#### NOTAS DEL TEXTO

(1) Resolución de 4 de septiembre de 2000, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se dictan Instrucciones para la organización de actuaciones de compensación educativa en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos (B.O.C.M. de 12 de septiembre). [http://www.madrid.org/orientacion/legislacion/leg\\_resol\\_04092000\\_compeducat.pdf](http://www.madrid.org/orientacion/legislacion/leg_resol_04092000_compeducat.pdf).

(2) Puede consultarse la Guía de recursos para EL2 en Reyzábal, M.A. [et al] (2002): Programación de español como segunda lengua. Educación Primaria / Educación Secundaria. Dirección General de Promoción Educativa. C. de Madrid:

<http://www.madrid.org/promocion/publica/resumenes/DIVespanolprimaria.htm>

<http://www.madrid.org/promocion/publica/resumenes/DIVespanolsecundaria.htm>

#### BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, E. (2000): *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa (Col. Investigación didáctica).
- ARRATE, G. y SÁNCHEZ DE VILLAPADIerna, J.I. (2001): *Internet y la enseñanza del español*. Madrid: Arco Libros.
- CANDAU, V. M. (1994): *Educación y Cultura en Interculturalidad y cambio educativo. Hacia comportamientos no discriminatorios*. Madrid: Narcea.
- CESTERO, A. M. [et. al] (1998): *Estudios de comunicación no verbal*. Madrid: Edinumen.
- GELABERT, M. J.; BUESO, I.; BENÍTEZ, P. (2002): *Producción de materiales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco Libros.
- JUAN LÁZARO, O. (2001): *La Red como material didáctico en la clase de E/LE*. Madrid: Edelsa.
- MASCARÓ, P.J. (2001): *Teatro, El arte en la enseñanza*. Guadalajara. Ñaque editora.
- MUÑOZ, M. (1992): *La poesía y el cuento en la escuela*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura.
- REYZÁBAL, M.V. [et al] (2003): *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid. Dirección General de Promoción Educativa. Consejería de Educación.

.../...



# La enseñanza de la Lengua española y su incidencia en el aprendizaje del alumnado adulto

*M<sup>a</sup> Teresa Rodríguez San José*

*Profesora del CEPA "Agustina de Aragón" de Móstoles. Dirección General de Promoción Educativa.  
Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.*

*Es la palabra la que nos hace humanos. Justamente por eso siempre me han angustiado las historias que bordean el silencio absoluto, que es el silencio de la incomunicación, de una incomprensión total que deshace la convención salvadora de la palabra.*

*Rosa Montero*

Las personas utilizamos las palabras como instrumento del pensamiento. A través del lenguaje se manifiesta la capacidad lógica y los conocimientos. Estas capacidades se van adquiriendo y desarrollando mediante las actividades que realizamos en nuestra vida cotidiana y en las formas y maneras que utilizamos para manifestarlas. El lenguaje a lo largo de nuestra vida contribuye a mejorar y aumentar nuestros conocimientos. El lenguaje es, además, el medio por excelencia para comunicar, expresar, transmitir y recibir ideas, sentimientos, sensaciones y todo tipo de informaciones.

Nuestra forma de expresarnos manifiesta nuestro pensamiento, al tiempo que éste se ve influido por el lenguaje propio.

La sociedad del conocimiento, los continuos cambios socioeconómicos y el impacto de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación plantean a las personas adultas tanto beneficios como retos. En la actualidad, disponemos de grandes oportunidades de comunicación, pero para aprovecharlas y poder participar de forma activa en el mundo que nos rodea, necesitamos adquirir continuamente una serie de conocimientos y aptitudes para no caer en situaciones de riesgo de exclusión y marginalización. Todos estos aspectos tienen su repercusión sobre el lenguaje y la comunicación en general.

Desde el Departamento de Comunicación del CEPA "Agustina de Aragón" entendemos, que los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en las clases de Lengua, deben contribuir al aprendizaje continuo de una manera accesible para todos los participantes, favoreciendo y promoviendo los conocimientos y las actitudes necesarias para que nuestros alumnos y alumnas sean capaces, tanto de asumir los nuevos retos de comunicación que se plantean en la actualidad, como de disfrutar de las múltiples posibilidades de participación que ofrece la sociedad del conocimiento.

**En la actualidad, disponemos de grandes oportunidades de comunicación, pero para aprovecharlas y poder participar de forma activa en el mundo que nos rodea, necesitamos adquirir continuamente una serie de conocimientos y aptitudes para no caer en situaciones de riesgo de exclusión y marginalización. Todos estos aspectos tienen su repercusión sobre el lenguaje y la comunicación en general.**

## LA IMPORTANCIA DE LA VALORACIÓN INICIAL

La prueba de valoración inicial nos permite conocer el grado de comprensión y expresión escrita de las personas adultas que se acercan al centro por primera vez. Nos facilita la adscripción del alumnado a un nivel determinado con ciertos criterios de homogeneidad. Pero al inicio de curso,

fundamentalmente desde el nivel de 4º hasta el nivel de 6º, la característica más significativa de los grupos-clase nos presenta una realidad que viene siendo ya conocida en los últimos años, la nueva tipología de alumnado adulto, que se caracteriza por un número creciente de jóvenes que llegan de los institutos con una experiencia reciente de fracaso, seguidos de un número reducido de adultos mayores de treinta años, que promocionan del Tramo II o que vienen al centro por primera vez y en un porcentaje muy reducido, alumnado inmigrante con estudios en su país de origen y cierto conocimiento y uso de nuestra lengua. Está claro, que una de las señas de identidad más significativas es la heterogeneidad, tanto en la composición de los grupos, como en las necesidades, actitudes e intereses personales y educativos de los participantes. Pero es también, una realidad palpable, que todos ellos son adultos, al menos por la edad, y que, como adultos, ninguno de ellos inicia su proceso de formación al venir al centro. Todos ellos, han ido adquiriendo una serie de aprendizajes en el contexto sociocultural en el que se han desenvuelto. A lo largo de su vida, han aprendido, tanto los esquemas comportamentales, como una serie de estrategias y recursos para responder a las diferentes circunstancias de su vida cotidiana; por último, cada uno de ellos, son personas adultas que actúan como productores y consumidores de procesos de comunicación.

Entendemos que todas estas características pueden enriquecer al grupo si desde los equipos docentes se plantean procesos de enseñanza-aprendizaje que fomenten el intercambio de ideas, experiencias y vivencias a través de diferentes formas de comunicación oral y escrita, tanto a nivel individual como grupal. Estos aspectos se concretan en la elaboración de unos materiales y batería de actividades comunes para cada uno de los niveles, en los que el elemento generador es el texto corto. Con estos materiales trabajamos tanto aspectos conceptuales y procedimentales, como los actitudinales encaminados a la integración de los participantes en el grupo, el fomento de la autoestima y la seguridad en exponer ideas, leer en voz alta o dar a conocer al grupo los trabajos elaborados. A través de la observación, conocemos y determinamos las necesidades y

carencias del grupo en los procesos comunicativos. Se trata pues, del punto de partida para establecer las adecuaciones de la programación del Área a la realidad.

Desde el inicio del proceso educativo, el grupo va transformándose en un gran protagonista de los procesos comunicativos: la actitud, la atención, el reconocimiento, la valoración del grupo juegan un papel fundamental en el desarrollo del aprendizaje.

## LA NECESIDAD DE COORDINACIÓN DOCENTE

El Departamento de Comunicación es el punto de encuentro, el referente para todos los profesores y profesoras de lengua del centro. En la actualidad, nuestro trabajo está encaminado a favorecer y dinamizar los fenómenos comunicativos y de aprendizaje en cinco ámbitos de actuación:

### Animación a la lectura

Selección de novelas adecuadas a las características e intereses de los grupos, favoreciendo el hábito lector mediante guías de lectura elaboradas por el profesorado.



Las guías permiten planteamientos de trabajo individual y grupal. Recogen teoría y batería de actividades que favorecen el aprendizaje activo mediante la reflexión y el auto-descubrimiento.

Las guías contemplan los siguientes apartados: descripción y elementos de la novela, procedimientos narrativos, procedimientos lingüísticos, temas para el debate y estrategias de creación.

### Expresión oral

Pretendemos favorecer la expresión oral, convirtiendo la exposición y los debates en una práctica habitual de las clases de lengua.

El alumnado será el gran protagonista proponiendo los temas de interés y preparando su exposición o rol en el debate, siempre teniendo en cuenta los elementos de estas técnicas de expresi-

sión y participación.

### Aumento y mejora del léxico

Planteamiento de estrategias y actividades encaminadas a mejorar la expresión oral y escrita evitando coletillas, frases hechas, tópicos o términos soeces.

### Comentario de texto

Planteamiento de comentario de textos cortos o novelas, contemplando en el desarrollo de las actividades una parte teórica y otra práctica con el fin de favorecer tanto el comentario y valoración crítica del contenido como la forma, a través de la realización de trabajos que mejoran la expresión oral

**Una de las características de identificación de nuestro alumnado es la heterogeneidad. Sabemos que esta señal de identidad complica la organización y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero entendamos la heterogeneidad como creadora, como si se tratara de un reto que nos conduce a plantear nuevas actuaciones y estrategias.**

y escrita.

### Elaboración de materiales

Tenemos la intención de ir elaborando poco a poco, un dossier de materiales a modo de manual de recursos y de consulta que contenga tanto los materiales que se van elaborando para cada uno de los niveles como una selección de recursos.

Los libros de texto de Lengua Española para la Educación de Adultos contienen excelentes materiales que pueden utilizarse en el aula, pero su sistematización y contenido repite los esquemas de la ESO, lo que dificulta su utilización continuada y habitual en el aula y su adaptación a nuestros currículos y programaciones.

Disponer de este dossier nos permitirá disponer de unos materiales con una serie de baterías de actividades que favorezcan la motivación, la autonomía, el diálogo y la interacción, adaptado al aprendizaje adulto.

Sabemos que una de nuestras tareas pendientes está en llevar a cabo una buena selección de recursos audiovisuales, multimedia e informáticos,

pero es tanta la abundancia de materiales y tan poco el tiempo disponible que tenemos en nuestra práctica docente que resulta bastante complicado llevarlo a cabo, por eso, estamos abiertos a sugerencias y nuevas propuestas que se hayan experimentado en otros CEPAS.

Cada uno de estos ámbitos de trabajo y actuación están al servicio de la intención comunicativa del currículo, que tiene como objetivo fundamental el crecimiento mental y personal de los participantes, a través de la mejor utilización de las palabras como instrumentos del pensamiento.

## METODOLOGÍA Y SITUACIONES DE APRENDIZAJE

Una de las características de identificación de nuestro alumnado es la heterogeneidad. Sabemos que esta señal de identidad complica la organización y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero como dice el refrán "todo depende del cristal con el que se mire", mirémoslo por el lado positivo y entendamos la heterogeneidad como creadora, como si se tratara de un reto que nos conduce a plantear nuevas actuaciones y estrategias. La práctica docente ha determinado el planteamiento de una metodología creativa, que refleja la interacción que se produce entre enseñanza y aprendizaje creativo. A lo largo del proceso, el profesorado tiene que ser sensible a los problemas, deficiencias; deberá reunir información sobre el alumnado y su proceso, buscar soluciones, plantear propuestas de mejora y mantener una información fluida con el alumnado, sobre sus dificultades y avances, proponiendo mejoras y acciones orientativas.

El principio metodológico de la creatividad se concreta en el desarrollo del currículo del Área de Lengua, planteando actividades que promuevan y favorezcan la autoexpresión, la superación de inhibiciones y el pensamiento divergente. Todos los alumnos y alumnas tienen historias que contar, sentimientos que transmitir; la manera de hacerlo convierte el escrito y su lectura en más o menos interesante y motivador, el conocimiento y la utilización de técnicas y recursos de la escritura creativa, favorecen la creación y el lenguaje escrito.

Sobre la base del desarrollo de las actitudes de autonomía y de colaboración, características del aprendizaje continuo, fomentamos las situaciones de aprendizaje individual y grupal, a través del planteamiento tanto de actividades individuales como de pequeño grupo y de grupo-clase, que favorezcan el desarrollo de actitudes y de capacidades, así como el aprendizaje de conceptos y

procedimientos lingüísticos, procurando integrarlas en procesos de comunicación reales y significativos.

La atención metodológica se concentra también en facilitar la integración de la lengua escrita, con sus modelos de percepción, pensamiento e interacción social, en la estructura vivencial de los alumnos, en la que se integran diferentes usos del lenguaje. Nuestros alumnos viven inmersos en un mundo lleno de comunicación e información, son receptores, emisores y consumidores del lenguaje a través de la televisión, la radio, la prensa, el cine, teléfonos móviles, chats, correo electrónico, etc., con los registros y usos lingüísticos que les son propios. Integran así en su vida cotidiana el lenguaje oral con el lenguaje escrito.

De ahí que el paso de lo oral a lo escrito y viceversa -comentario oral en grupo de lecturas, preparación oral de resúmenes o redacciones- juegan un papel importante en los procesos de aprendizaje.

En relación con lo anterior, hay que tener en cuenta el principio consistente en partir de la experiencia previa y de la vida real de los alumnos y volver a ella o hacer referencia a situaciones reales y cotidianas relacionadas con los temas de trabajo, favorece una verdadera integración de los aprendizajes y no una mera realización mecánica de las actividades, desprovista de interiorización.

Favorecer la autoestima evita el desánimo, las sensaciones de miedo, la inseguridad en la resolución o en la participación en las actividades, así como la frustración o el bloqueo cognitivo en los procesos de aprendizaje.

En este sentido se debe cuidar también el principio de sociabilidad, procurando afianzar los sentimientos de pertenencia al grupo-clase y de participación e integración en interacciones y tareas grupales. Sentirse integrado en el grupo favorece la continuidad en el proceso. Por ejemplo, la lectura compartida motiva el interés de los alumnos en un cuidado especial por la entonación, tienden a modular la voz para incrementar el tono de lo que desean transmitir al grupo, se sienten motivados si el grupo sabe escuchar y si al término de la lectura se producen comentarios y valoraciones en el grupo.

El conocimiento y aplicación de técnicas de lectura favorece la lectura de textos en voz alta.

En la organización metodológica del aula, el encuadre del aprendizaje lingüístico, es de tipo teórico-práctico, es decir, siguiendo el modelo de taller de comprensión y expresión oral, de análisis y de producción de textos. Para favorecer este aprendizaje se cuida de forma muy especial la motivación, tanto la inicial como la correspondiente a cada uno de los contenidos, destrezas, actitudes y tareas del proceso de aprendizaje. A lo largo del proceso de aprendizaje se plantean momentos receptivos, productivos, de análisis, de comentario y de aplicación de lo aprendido, buscando en cada uno de los momentos un equilibrio en el uso tanto del lenguaje oral como escrito.

Para favorecer el aprendizaje autodirigido, planteamos la realización de trabajos de profundización o investigación a lo largo del proceso, al menos un reto diferente en cada trimestre. El desafío es siempre motivador y mucho más si se trata de un tema de interés propuesto por los alumnos, o bien un tema que hayamos observado en clase que despierta su interés. Motivar la búsqueda de información sobre un tema, proporcionar un guión con los pasos que tienen que seguir y las herramientas que pueden utilizar, así como permitir que nos sorprendan en la presentación y exposición del trabajo, suele tener resultados más satisfactorios y útiles para el alumnado que algunas de nuestras explicaciones en el aula.

Mi reto, mi desafío diario está en ser capaz de

motivar en los alumnos el aprendizaje de la lengua, intentar que sientan la necesidad de utilizar y jugar con las palabras para comunicarse, sé que es una tarea difícil, pero cuando dialogamos dentro y fuera del aula, cuando comparto con el grupo la lectura de textos creativos y veo el orgullo que siente el autor o autora ante su texto y el interés que siente por transmitirlo a los demás y veo las caras de

atención de los compañeros, cuando en casa me pongo a leer los trabajos y observo una presentación cuidada y un contenido que expresa interés por el tema seleccionado o cuando los observo en un debate intentando hablar todos a la vez, entonces me doy cuenta de que el silencio de la incomunicación se va rompiendo poco a poco, lentamente, y me siento motivada a seguir adelante.





# La Didáctica de las Matemáticas en la EPA

Francisco Javier Elola García

Asesor Técnico del Centro Regional de Educación de Personas Adultas.

Dirección General de Promoción Educativa. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid

La Didáctica es una disciplina pedagógica fundamental en el desarrollo de todo proceso que implique un fin educativo. Es el "arte de enseñar" que requiere una estructura y una planificación para que culmine con éxito la finalidad pedagógica que se pretende. El desarrollo de este procedimiento constructivo debe ser eminentemente dinámico, adaptado a los procesos de cambio, que en el aspecto educacional tienen lugar en el receptor o destinatario final, y a los condicionantes tanto personales como sociales que le son inherentes.

La Didáctica se interesa por las fases en que se desarrolla la enseñanza, la producción y comunicación del conocimiento, y por la estructuración del pensamiento y el modo en que se desarrollan las capacidades para producir el aprendizaje. La sistematización metodológica tendrá que variar dependiendo de la materia que sea el objeto de instrucción, en nuestro caso

las Matemáticas, buscando especialmente la funcionalidad específica que establezca técnicas y estrategias apropiadas para la intercomunicación educativa:

La Didáctica de la Matemática parte desde los contenidos básicos e instrumentales del TRAMO I hasta llegar a los contenidos de la ESPA, considerados como esenciales.

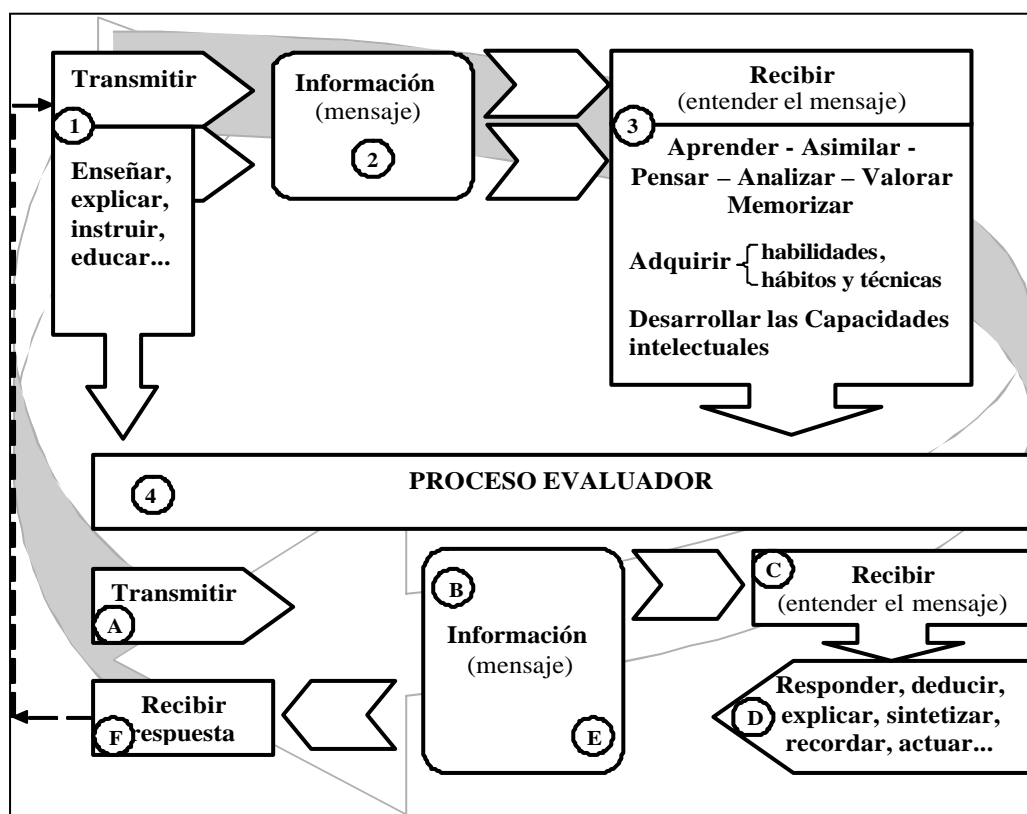
Es importante que la Didáctica empleada se fundamente en:

La individualización: teniendo en cuenta los distintos ritmos de aprendizaje y de trabajo de cada alumno.

La empatía: poniéndose el docente en lugar del alumno para entender su disposición hacia la materia.

El interés: motivando al estudiante adulto a lo largo del aprendizaje, poniendo especial atención en la presentación de los contenidos, de manera que sean significativos.

La autoevaluación: facilitando al alumnado medios para valorar y aportar sus propias iniciativas, desarrollando estrategias que fomenten su autoestima y su capacidad crítica.



La metodología aplicada a la Educación de Adultos debe tener muy presente el autoaprendizaje y desarrollarse alrededor de los intereses, experiencias y necesidades del estudiante. Los principios didácticos y metodológicos en los que se ha de basar la enseñanza de las Matemáticas son esencialmente: partir de la experiencia previa del alumno o alumna y adecuar el ritmo de enseñanza-aprendizaje a las posibilidades de cada estudiante.

Muchos son los retos que este nuevo Siglo nos plantea: la globalización y la localización, la preponderancia de las Tecnologías de la Información y la evolución hacia una sociedad del conocimiento.

Debido a estos cambios sociales, es necesaria una reflexión sobre los distintos aspectos que inciden en la Educación de Adultos. Vivimos una época de transformación de la Educación de la población adulta que, posiblemente, necesita ser recogida de forma más amplia en la legislación actual ya que la instrumentación básica meramente compensadora de titulaciones, que en su día no se obtuvieron de forma oportuna, no sirve, por sí sola, para un desarrollo adecuado de las personas adultas en función de la realidad social.

Nos encontramos en un proceso de reestructuración de la Enseñanza de Adultos que cuestiona las titulaciones, lo que provoca cierta inquietud en los sectores profesionales de la Educación de Personas Adultas.

En la legislación actual de Educación de Adultos, debemos considerar cuatro aspectos básicos que se deben tener en cuenta para conseguir una Educación integral de este sector de la población:

- Formación orientada al trabajo: la mayor parte de la población adulta con baja cualificación suele tener empleos precarios. Las Matemáticas en el mundo laboral son utilizadas en el filtro de selección.

- Formación para el desarrollo personal: la Educación de Adultos, intenta potenciar el desarrollo socio-comunitario e integral de la persona.

- Formación para la participación social: las personas adultas han de utilizar el sistema establecido en la cultura occidental si no es así no les será posible formar parte del entramado social.

- Formación de base como requisito indispensable destinada a los que no tienen titulación y desean acceder a la ESPA, que quieren seguir cursos de perfeccionamiento o que desean participar en la vida social, cultural y política de su comunidad.

La programación de esta Área instrumental se debe hacer en función, principalmente, de las necesidades de los grupos considerados como

prioritarios; la Educación no se puede quedar pasiva ante las desigualdades sociales, hay que facilitar oportunidades de acceso a la cultura y a la información a sectores de la población que cada vez son más amplios.

Es, por lo tanto, en los sectores desfavorecidos donde la instrumentación básica adquiere un pleno sentido, como base esencial del desarrollo social y cultural.

El profesor o profesora ha de ser capaz de dar respuesta a qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, por lo tanto ha de estar preparado para valorar y poder elegir entre las alternativas pedagógicas, para poder tomar decisiones de diseño curricular.

Al estar la Educación de Adultos vinculada a situaciones individuales y a procesos sociales de muy diversa índole, los condicionantes que intervienen en el proceso metodológico-educativo poseen características diferentes al resto del sistema. Las variables contextuales de intervención metodológica que deben considerarse son:

- La edad: el segmento de edad es muy amplio, desde los 18 en adelante, como ya sabemos.

- La situación personal y familiar: estas personas, generalmente, han de compaginar sus estudios con el trabajo y las obligaciones familiares y personales, lo que supone limitaciones como la asistencia irregular, la incompatibilidad de horarios, etc.

- Los factores psicológicos: el estudiante, como persona adulta, posee una experiencia vital que influye en el proceso de aprendizaje y que debe ser tenida en cuenta en el proceso educativo.

- El historial escolar, con una casuística muy variada.

- La realización personal: mediante el desarrollo de las capacidades intelectuales, y la integra-

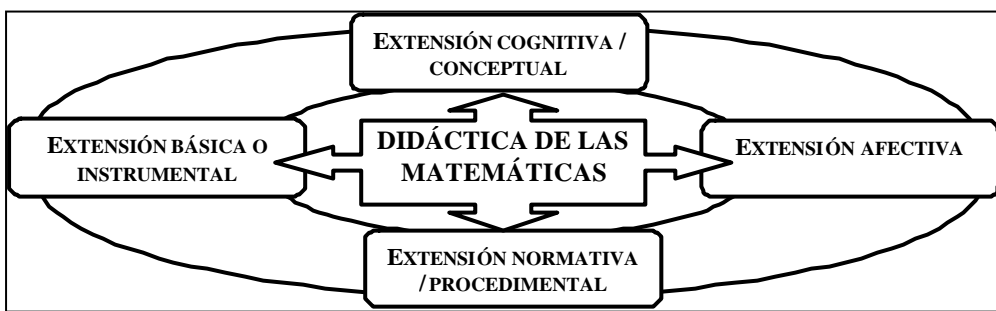
**La metodología aplicada a la Educación de Adultos debe tener muy presente el autoaprendizaje y desarrollarse alrededor de los intereses, experiencias y necesidades del estudiante.**

ción en la comunidad.

- La formación permanente a lo largo de la vida para la actualización y adquisición de nuevos conocimientos, para la incorporación de nuevas destrezas o mejorar las ya existentes y para poder reflexionar sobre las grandes cuestiones de nuestro tiempo.

- El ocio: concebido como un proceso de la experiencia humana y un derecho fundamental que favorece el desarrollo de las personas, posibilitando procesos de interiorización.

- La necesidad de titulación, obviamente necesaria en el mundo laboral.



### DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

La Matemática tiene como objetivo desarrollar en el alumnado adulto una serie de capacidades como la incorporación al lenguaje habitual de las distintas formas de expresión matemática (numérica, gráfica, geométrica, lógica, algebraica, probabilística) lo que debe permitir comunicarse con rigor y con precisión; posibilitando, así, la utilización de formas de pensamiento lógicas, lo cual da lugar a formular y hacer comprobaciones, a conjeturar, a deducir, a organizar y relacionar informaciones de diversa característica.

Se pueden cuantificar aquellos aspectos de la realidad que permiten interpretarla mejor mediante las Matemáticas, utilizando técnicas de recogida de datos, procedimientos de medida, y se pueden elaborar estrategias personales que permitan la identificación y resolución de problemas, a partir de distintos recursos empleados por esta ciencia.

Si se considera que el aprendizaje de las Matemáticas está siempre en plena creación, que las estructuras conceptuales se completan a lo largo de la vida, se tendrá que motivar a los alumnos a que participen, procurando dar un significado válido a lo que se enseña.

Sirva como ejemplo la conexión entre las

Matemáticas y el estudio del entorno natural y social del alumnado. Se pueden proponer una serie de actividades como:

- Aplicación del lenguaje matemático, con la realización de actividades y ejercicios, empleando artículos de prensa con información estadística, gráfica, etc.

- Estudio geométrico del entorno, con sistemas de coordenadas, gráficas, estadísticas y funcionales.

- Resolución de problemas planteados en el estudio del medio, a través de operaciones y fórmulas conocidas de antemano.

- Utilización de medios audiovisuales e informáticos relacionados directa o indirectamente con

la Matemática (programas específicos, presentaciones, etc.).

### EL CURRÍCULO DE MATEMÁTICAS EN LA EPA

El desarrollo curricular de las

Matemáticas en la Educación de Personas Adultas deberá plantearse como meta:

- Incorporar al lenguaje y modos de argumentación habituales las distintas formas de expresión Matemática (numérica, gráfica, geométrica, lógica, algebraica, probabilística) con el fin de comunicarse de manera precisa y rigurosa.

- Utilizar las formas de pensamiento lógico para formular y comprobar conjeturas, realizar inferencias y deducciones, y organizar y relacionar informaciones diversas relativas a la vida cotidiana y a la resolución de problemas.

- Cuantificar aquellos aspectos de la realidad que permitan interpretarla mejor, utilizando técnicas de recogida de datos, procedimientos de medida, las distintas clases de números y mediante la realización de los cálculos apropiados a cada

**Es en los sectores desfavorecidos donde la instrumentación básica adquiere un pleno sentido, como base esencial del desarrollo social y cultural.**

situación.

- Elaborar estrategias personales para el análisis de situaciones concretas y la identificación y resolución de problemas, utilizando distintos recursos e instrumentos y valorando la conveniencia de

las estrategias utilizadas en función del análisis de los resultados.

- Utilizar técnicas sencillas de recogida de datos para obtener información sobre fenómenos y situaciones diversas, y para representar esa información de forma gráfica y numérica, formándose un juicio sobre la misma.

- Reconocer la realidad como diversa y susceptible de ser explicada desde puntos de vista contrapuestos y complementarios: determinista/aleatorio, finito/infinito, exacto/aproximado, etc.

- Identificar las formas y relaciones espaciales que se presentan en la realidad, analizando las propiedades y relaciones geométricas implicadas y siendo sensibles a la belleza que generan.

## CONTENIDOS

Teniendo en cuenta el poco tiempo que los adultos pasan en el proceso educativo, la selección de contenidos se deberá orientar según su funcionalidad. Es importante conocer cuál es el segmento de población de personas adultas al que va dirigido y, además, el punto de vista de las Matemáticas que permite hacer la selección.

El desarrollo de los contenidos ha de partir del nivel de abstracción más bajo, utilizando a menudo ejemplos con situaciones de contextos que puedan resultar más familiares a los alumnos. Los contenidos de las Matemáticas en la Educación de Adultos han de estar dominados no sólo por su valor de preparación para conocimientos que hayan de adquirirse en posteriores tramos de la Educación de Adultos, sino por el valor intrínseco de la formación aportada por las Matemáticas y de su necesidad para la vida adulta en la sociedad actual. El objetivo de esta Área debe ser que los alumnos adquieran los conocimientos necesarios para desenvolverse como ciudadanos en una sociedad que incorpora y necesita, cada vez más, conceptos y procedimientos matemáticos.

El currículo básico ha de mantenerse dentro del marco de conocimientos considerados imprescindibles para satisfacer las necesidades matemáticas habituales de un ciudadano adulto en la sociedad actual y futura. Es complicado determinar con precisión cuáles son y, sobre todo, cuáles serán en el futuro tales necesidades. La celeridad con que se producen los cambios tecnológicos y científicos, así como su difícil previsión, hace imposible tal pre-

dicción. Sólo puede apuntarse con seguridad que serán necesidades cambiantes a lo largo de la vida de cada persona. También variarán las necesidades de formación de la matemática para estudios superiores. En conclusión, el currículo básico deberá abarcar los contenidos más generales del conocimiento matemático, los que son transversales a sus distintos ámbitos e incluyen conceptos y procedimientos de carácter más común, a la vez que más funcional. Estos contenidos previsiblemente se adaptarán mejor a los cambios sociales y al avance en el propio conocimiento matemático.

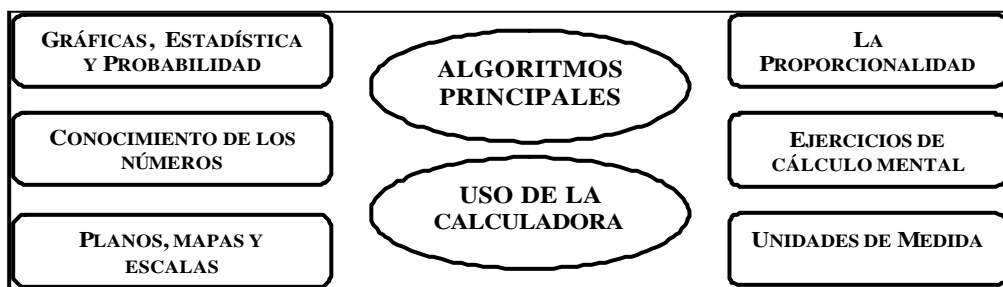
De acuerdo con ello, en los contenidos básicos del currículo hay que otorgar un lugar prioritario a los procedimientos o modos de saber hacer, procedimientos, por lo demás, de naturaleza muy diversa y que se refieren principalmente a:

- Habilidades en la comprensión y en el uso de los diferentes lenguajes matemáticos, de la simbología y notación específica de cada uno de ellos, así como de la traducción de unos a otros (por ejemplo, entre representaciones gráficas y expresiones algebraicas).

- Las rutinas y algoritmos particulares, caracterizados por tener un propósito concreto y unas reglas de uso claras y bien secuenciadas.

- Los heurísticos o estrategias heurísticas, como las relativas a la estimación de cantidades y medidas, los procedimientos de simplificación y análisis de tareas, de búsqueda de regularidades y pautas, de expectativas de resultados, de comprobación y refutación de hipótesis.

## GLOBALIZACIÓN - INTERDISCIPLINARIEDAD MATEMÁTICAS Y REALIDAD



En el currículo de Matemáticas se pone de manifiesto la multiplicidad de relaciones que hay entre las Matemáticas y diversos aspectos de la realidad y de otros ámbitos de conocimiento: las Matemáticas ofrecen lenguajes y modelos apropiados para describir y tratar fenómenos diversos; además, situaciones concretas extraídas de otros ámbitos pueden ayudar a la comprensión de nociones matemáticas.

La relación entre las Matemáticas y otros aspectos



tos de la realidad ha de trabajarse como un contenido propio del área, a través de la utilización de situaciones diversas para construir o aplicar conceptos matemáticos, y también de reflexiones explícitas sobre ello. La Educación de Adultos ha de propiciar en los alumnos el convencimiento de que las Matemáticas no son un compartimento estanco con respecto al resto de la actividad humana, y que pueden servirse de ellas para resolver mejor muchos de los problemas de su vida diaria.

La Historia de las Matemáticas proporciona contextos apropiados para introducir o afianzar determinados contenidos. En este sentido se pueden utilizar situaciones tradicionales especialmente relevantes, como los juegos de azar que suscitaron los primeros estudios sistemáticos acerca de la probabilidad, el legendario problema de la duplicación del cubo o la confección de calendarios a partir de cálculos astronómicos en Babilonia. También son aplicables enunciados curiosos o poéticos, fruto de culturas donde resolver problemas era un arte y un placer, como la arábica. Y también, sistemas de numeración y algoritmos de cálculo distintos de los propios, para que los estudiantes investiguen sus fundamentos.

El planteamiento de un número suficiente de contextos históricos a lo largo de la EPA hace posible que, al final de la misma, los alumnos perciban que las Matemáticas han evolucionado a lo largo del tiempo, y en paralelo a las formas de producción económica, a las necesidades de organización y de comunicación de la sociedad. Con ello se contribuye, además, a lograr una visión abierta y no dogmática de la materia.

## RELACIÓN CON OTRAS ÁREAS

Sin pretender una enumeración exhaustiva de las posibles conexiones entre las Matemáticas y otros conocimientos, se citan a continuación algunas de ellas.

Es frecuente, en el Área de Ciencias Sociales, el uso de tasas e índices, gráficos de todo tipo, además de mapas y planos a escala. Los estudios de campo, al igual que los que se efectúan en Ciencias de la Naturaleza, requieren de técnicas elementales de muestreo, encuesta, tabulación y recuento. La prensa y la publicidad proporcionan excelentes ejemplos de gráficas, estadísticas y dia-

gramas para transmitir informaciones que pueden interesar al alumnado.

Tanto en Ciencias de la Naturaleza como en Tecnología se miden o estiman diferentes magnitudes y se hacen cálculos con ellas. Las leyes relativas a fenómenos físicos y naturales se enuncian en lenguaje numérico, geométrico o algebraico. En general, la convergencia entre el trabajo científico y el matemático es múltiple, pues no sólo emplean lenguajes comunes, sino que ambos desarrollan simultáneamente destrezas más generales como observar, formular hipótesis y comprobarlas, plantear y resolver problemas.



La importancia que se asigna a la geometría de figuras y transformaciones y a los diferentes aspectos de la proporcionalidad invita a utilizar composiciones plásticas, como contexto, para diferentes investigaciones geométricas.

El estudio de mosaicos, de proporciones en la pintura, escultura o arquitectura, el análisis de figuras de perspectiva imposible, de métodos para construir determinadas figuras, etc., deben favorecer la intuición espacial y el aprecio de la belleza ligada a ciertas regularidades y cadencias.

Esta dimensión multidisciplinar se puede tratar de muchas maneras, en el marco estricto de la clase de Matemáticas o estableciendo actividades conjuntas con los profesores de otras materias, bien sea sobre un tema muy concreto o realizando trabajos de mayor envergadura.

Trabajando contenidos y actividades relacionados con el mundo cercano al adulto se podrá conectar con ejes transversales como el mundo del consumo, la salud, la Educación para la paz, el medio ambiente o la Educación no sexista, etc., tan importantes y básicos en cualquier actividad docente.

## METODOLOGÍA

Hay que cuestionarse cómo se está entendiendo la metodología y la participación. Se avanza sobre programas metodológicos, seminarios participativos etc. Pero es en el aula donde se da la mayor dificultad para optimizar procesos de aprendizaje.

La metodología se lleva a cabo mediante la práctica y los hechos; por medio de ella se reco-

ren los procesos formativos.

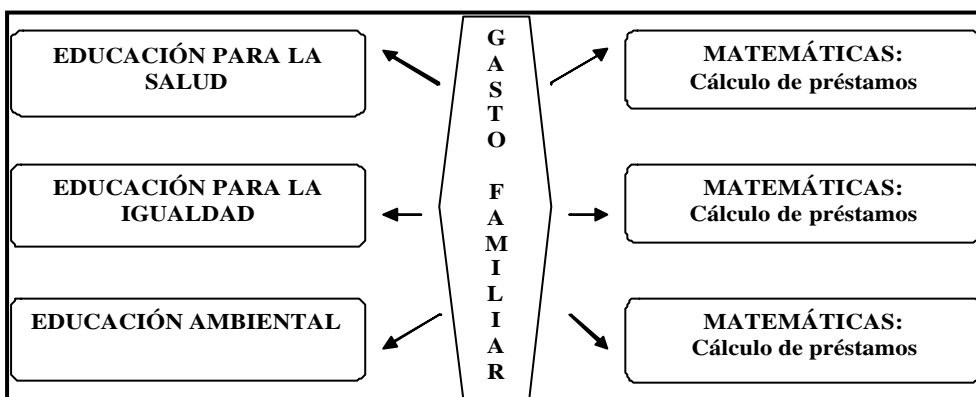
Para fomentar la participación del alumnado adulto, desde el punto de vista de la metodología, se tendrán que convertir los diseños formativos de aprendizaje en procesos de investigación-acción, promoviendo que el alumnado observe, opine, busque datos e información, ordene datos, analice y valore contrastando y llegando a nuevas conclusiones.

Cuando una persona adulta, asume esta forma de trabajar va dando pasos para ser más crítica, deja de creerse las cosas porque sí, elige las realidades a través de sus propias visiones, y comprueba que cada vez sus opiniones son más considera-

participación real en el aprendizaje, tanto en las actividades en grupo como en el trabajo individual.

La enseñanza de la Matemática se ha caracterizado, generalmente, no sólo por la estructuración del conocimiento matemático, sino también por objetivos de desarrollo intelectual.

Cabe destacar el valor funcional que tiene el conocimiento matemático como conjunto de procedimientos imprescindibles para resolver situaciones problemáticas en otros campos. Esto nos ocurre, por ejemplo, cuando debemos interpretar gráficos en una asignatura de Ciencias Sociales o al utilizar una calculadora o un cajero automático.



Por otro lado, hay que destacar que en la actualidad es imprescindible manejar conceptos matemáticos de uso cotidiano, tanto en la economía privada, como en numerosas ocasiones de la vida diaria.

das por los otros, ampliando de esta forma su autonomía.

La metodología se puede ir aplicando de forma gradual, si el alumno empieza a conocer la manera de llevar a cabo una mejor tarea de aprendizaje; desde el primer momento no le resultará difícil llegar a conocer las técnicas que, aparentemente, pueden parecer más complicadas.

Al principio se deberá ejemplificar, con la explicación correspondiente y, poco a poco, con trabajos personales, el alumno intensificará la relación con la tarea del momento, reconociendo así mejor la utilidad de lo que aprende.

También existe la posibilidad de organizar cursos monográficos cuando las características del grupo e individuales del alumnado lo permitan.

En la Educación de Adultos se debe contribuir a la dinamización de los procesos educativos, creando espacios de reflexión y análisis, y estableciendo una metodología que facilite la participación del estudiante adulto en el proceso formativo.

No basta con transmitir los conocimientos; el adulto debe estar motivado, hay que ayudarlo a ordenar y organizar, facilitándole medios para su

El campo de la Matemática tiene un carácter instrumental en cuanto que proporciona un lenguaje con características propias que permite utilizarlo en la elaboración y comunicación de otros conocimientos. A la vez, un papel formativo y básico de capacidades instrumentales, un papel funcional.

## EVALUACIÓN

El proceso de evaluación tiene por objeto tanto el aprendizaje de los alumnos como el proceso de enseñanza. La información que proporciona la evaluación sirve para que el equipo de profesores disponga de información suficiente que analice de forma crítica su intervención educativa. Al intentar evaluar las Matemáticas que aprenden los alumnos adultos, se plantea el problema de la "contextualización" de lo aprendido y es difícil saber cómo aprende el adulto, si no es dentro de ese contexto.

Se ha de evaluar la programación del proceso de enseñanza, la intervención del profesor, los recursos utilizados, los espacios, los tiempos previstos, la agrupación de alumnos, la coordinación..., es decir se evalúa todo lo que se circunscribe al ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los criterios de evaluación constituyen una refe-

rencia importante respecto a qué debe evaluarse. Indican aquellos aprendizajes que se consideran esenciales para que el alumno pueda enfrentarse sin dificultades a su actividad posterior, sea ésta la continuación de sus estudios o el acceso al mundo del trabajo. Están contruidos por ello siguiendo pautas de selección de lo fundamental.

Los criterios no son tareas de evaluación: cada uno de ellos puede ser concretado en distintas tareas que los hagan más significativos a los alumnos, de acuerdo con las propias características de su aprendizaje, con los contextos más relevantes para ellos, del momento en que se utilicen, etc. El profesorado, que es conocedor de estas peculiaridades, es el único que puede llevar a cabo esta adaptación de la manera más adecuada.

Así, por ejemplo, el criterio :

"Asignar probabilidades a priori en fenómenos aleatorios, por medio del cálculo (ley de Laplace) cuando se trate de sucesos elementales en situaciones de equiprobabilidad, o por otros medios en el resto de los casos", puede evaluarse con tareas como las siguientes:

1. Calcular las probabilidades de resultados posibles en un juego de azar sencillo a partir de sus reglas.
2. Utilizando un diagrama en árbol, calcular la probabilidad de que se den una cantidad dada de éxitos en la repetición de un fenómeno binario.

De manera que, además, cada una de ellas admite distintas concreciones; por ejemplo, en el primero, señalando un juego más o menos familiar a los alumnos.

La evaluación será tanto más útil cuanto más información relevante se maneje y más rica sea esta información en matices. No es infrecuente encontrar alumnos que tienen dificultades para realizar tareas de tipo algorítmico, de puro cálculo, y, sin embargo, tengan éxito ante situaciones que exijan relacionar conceptos o que pongan en juego su capacidad para razonar; u otros a los que les ocurra exactamente lo contrario. Los instrumentos de evaluación que se utilicen deberían ser capaces de discriminar, en la medida de lo posible, dónde están las dificultades y dónde no las hay. Una mayor variedad en los instrumentos de evaluación hace posible esta riqueza de matices.

## Función cualitativa

La observación de los alumnos es un procedimiento esencial de evaluación. Tanto porque algunos tipos de contenidos, como los actitudinales, se evalúan principalmente a través de este método, como porque proporciona información acerca de la posible actuación de los alumnos en situaciones diversas, sin las interferencias que causa saber que se está siendo evaluado.

La observación de tareas complejas, con diferentes fases, como las de resolución de problemas, permite detectar con cierta precisión cuáles son las dificultades que encuentran los alumnos: de comprensión del enunciado, dificultades en las representaciones gráficas, en la codificación o descodificación, en destrezas específicas...

Asimismo permite valorar en qué medida se utilizan adecuadamente los conceptos involucrados en la situación que los alumnos tienen planteada.

La autoevaluación del alumno, como reflexión crítica sobre su propio proceso de aprendizaje, pretende que se responsabilice de su propia educación, que tome conciencia de sus avances y estancamientos, de la adecuación de su método de trabajo. La autoevaluación fomenta también la autoestima y la independencia.



Por otra parte, al educador le puede resultar de utilidad la información proporcionada por los propios alumnos sobre sus avances y su competencia en distintos ámbitos. Además de ello, la valoración de unos por los otros, siempre que sea respetuosa, será también útil tanto al profesor como a los mismos alumnos. La autoevaluación proporciona, a menudo, matices que el docente no podría captar directamente con otros medios.

Otro elemento importante es la evaluación de los materiales, tanto el material impreso, sea o no en forma de libro de texto, como cualquier recurso didáctico que se haya podido utilizar.

Al finalizar el curso, el profesorado ha de reflexionar acerca del diseño que ha llevado a la práctica. Sin duda los resultados obtenidos por sus alumnos son un indicador importante para llevar a cabo esta reflexión, pero no el único. Esta reflexión le permitirá modificar la programación y la selección de las actividades, así como, en caso necesario, pro-

mover la modificación del Proyecto curricular.

En función de la eficacia de las actividades diseñadas, el profesor está continuamente evaluando su actuación y toma constantemente decisiones que a menudo le hacen modificar, de manera inmediata, el diseño inicial o su actuación anterior.

### Función sumativa

Pero también durante el aprendizaje puede ser conveniente la realización de actividades previstas para la evaluación o bien la utilización, con fines evaluativos, de actividades normales de enseñanza y aprendizaje.

Pueden hacerse al finalizar un tema concreto, para observar los avances efectuados respecto al mismo, o en otro momento cualquiera si se pretende seguir la evolución de capacidades más generales, como la familiaridad con los números o la adquisición de actitudes frente a las Matemáticas. En todo caso, la evaluación a través de pruebas específicas no supone en absoluto el concepto tradicional de examen, con todas las connotaciones que lleva consigo.



dos pueden parecer abstractos.

El desarrollo del proceso educativo procurando que los docentes presten atención no sólo a los contenidos, sino de forma muy especial a los objetivos que se persiguen y a las habilidades que se deben desarrollar en función del colectivo al que va dirigido, junto con la incorporación de las TIC, constituye una excelente vía para que promover el interés del alumnado hacia el aprendizaje de las Matemáticas.

En la actualidad, el enfoque en los modelos de enseñanza de las Matemáticas tiene que ir dirigido hacia una enseñanza global, creativa, innovadora, ligada al contexto

de la vida diaria. La Educación matemática de este siglo no se puede basar en modelos mecánicos de resolución de problemas o en memorizar procesos. La Educación de Adultos se enfrenta a situaciones cotidianas y reales donde el uso de la calculadora, o la utilización de ordenadores está al alcance de casi todos. Es más importante saber qué operación hay que hacer para tomar una decisión correcta que saber la tabla de multiplicar entendida de forma tradicional.

## CONCLUSIÓN

Las líneas actuales del planteamiento de la Didáctica de las Matemáticas resaltan el modelo social, puesto que en la sociedad dialógica, las habilidades que son más importantes coinciden en gran medida con las habilidades que se desarrollan desde la perspectiva social.

Las personas adultas tienen que desarrollar habilidades como la observación, la experimentación, la comparación la estimación y la aproximación, la elaboración de estrategias para resolver problemas, y la aplicación de los diferentes conceptos matemáticos a situaciones reales.

La enseñanza de la Matemática debe contribuir a que el alumno adulto se desarrolle con una visión del mundo que favorezca la formación de un pensamiento productivo, creador y científico. El propio contenido de la Matemática como disciplina de estudio, los principios de su estructuración, la metodología de introducción de nuevos conceptos, teoremas y procedimientos, son elementos que pueden influir de forma positiva en este sentido. Pero, el aporte real que la Matemática puede hacer a la formación de las personas adultas suele quedar a menudo oculto, ya que los temas trata-

## BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (2004): *Matemáticas críticas y transformadoras en la Educación de Personas Adultas*. Ediciones Aljibe.
- AA.VV. (1988): *Educación de Adultos y Acción participativa*. Madrid. Ed. Popular.
- BOYER, C.D. (1986): *Historia de la matemática*. Madrid. Alianza Universidad.
- CORBALÁN, F. (1995): *La matemática aplicada a la vida cotidiana*. Barcelona. Editorial Graó.
- DICKSON, L., BROWN, M. y GIBSON O. (1991): *El aprendizaje de las matemáticas*. Editorial Labor. Barcelona.
- FERRER, V. y otros (1991): *Matemáticas para personas adultas*. Línia Oberta. Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- FREUDENTHAL, H. (1967): *Las matemáticas en la vida cotidiana*. Madrid. Guadarrama.
- GODINO, J. D. y BATANERO, C. (1999): *Una aproximación semiótica y antropológica a la investigación en la didáctica de las matemáticas*. En [www.hgr.es](http://www.hgr.es) Agosto.
- GÓMEZ, J. (2002): *De la enseñanza al aprendizaje de las matemáticas*. Editorial Paidós.
- MIALARET, G. (1978): *Las Matemáticas. Cómo se aprenden, cómo se enseñan*. Pablo del Río. Madrid.
- ORTON, A. (1990): *Didáctica de las matemáticas*. Ediciones Morata. Madrid.



# Recursos didácticos para el profesorado de Matemáticas

Luis Ferrero

Director del Centro de Apoyo al Profesorado de Vallecas. Dirección General de Ordenación Académica. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid

"La Aritmética nació cuando el hombre quiso contar sus bienes; la Geometría, en cuanto quiso medirlos y construirlos (acotar sus terrenos, construir sus viviendas, etc.). En estas tres operaciones primitivas de la humanidad: contar, medir y construir, está el origen de la Matemática y también (salvada la diferencia de estímulos e intereses) la pauta de los primeros balbuceos matemáticos del niño en la Escuela".

P. Puig Adam.

La matemática es una de las áreas más importantes del currículo escolar, tanto por su carácter formativo como utilitario o instrumental. Las matemáticas desempeñan un papel formativo básico de desarrollo de la capacidad de pensamiento y de reflexión lógica, un papel funcional de aplicación a problemas y situaciones de la vida diaria, y un papel instrumental en cuanto a armazón y formalización de conocimientos de otras materias.

A nivel formativo, las Matemáticas posibilitan el desarrollo global de las capacidades mentales de los escolares; las Matemáticas potencian y enriquecen las estructuras intelectuales generando capacidades científicas tales como la observación, la interpretación, la capacidad de análisis, de crítica, de valoración, etc.

La importancia de las Matemáticas a nivel funcional radica en que es un instrumento de análisis, comprensión, interpretación y expresión de la realidad, facilitando la forma de actuar en el medio donde se desenvuelve el alumnado para que pueda hacer frente a las necesidades que se le plantearán en la vida; también, los conocimientos matemáticos constituyen una herramienta indispensable para el estudio de los contenidos de otras áreas del currículo escolar.

En resumen, la aportación de las Matemáticas se concreta en el desarrollo de la capacidad de pensamiento y de reflexión lógica y en la adquisición de un conjunto de instrumentos para explorar la realidad, para representarla, explicarla y predecirla; en suma, para actuar en y sobre ella.

La enseñanza de la matemática tiene como objetivo fundamental el desarrollo de las capacidades de los alumnos. Para lograr esto se apoya en la matematización de situaciones que es el punto clave de toda matemática aplicada.

Aceptando que es difícil predecir cuáles van a ser los conocimientos matemáticos que necesitará el ciudadano en el siglo XXI, sí se pueden determinar unas necesidades básicas, tales como:

- Saber contar y operar con números naturales, enteros, decimales y fracciones.
- Estimar medidas, medir longitudes, calcular áreas...
- Interpretar gráficas.
- Operar con sencillas expresiones literales.
- Conocer los elementos básicos de la Geometría.

**Las matemáticas desempeñan un papel formativo básico de desarrollo de la capacidad de pensamiento y de reflexión lógica, un papel funcional de aplicación a problemas y situaciones de la vida diaria, y un papel instrumental en cuanto a armazón y formalización de conocimientos de otras materias.**

## LAS MATEMÁTICAS SON DIFÍCILES DE ENSEÑAR Y DIFÍCILES DE APRENDER

La Matemática es un instrumento esencial del conocimiento científico. Por su carácter abstracto y formal, su aprendizaje resulta difícil y de todos es conocido que la Matemática es una de las áreas que más incide en el fracaso escolar en todos los niveles de enseñanza; es el área que arroja los resultados más negativos en las evaluaciones escolares.

**La aportación de las Matemáticas se concreta en el desarrollo de la capacidad de pensamiento y de reflexión lógica y en la adquisición de un conjunto de instrumentos para explorar la realidad, para representarla, explicarla y predecirla; en suma, para actuar en y sobre ella.**

En el Informe COCKCROFT, apartado nº 342, el estudio más completo publicado sobre la enseñanza de la Matemática, se afirma que "las Matemáticas son una asignatura difícil de enseñar y difícil de aprender", y aporta dos razones:

Primero, es una materia jerarquizada. La comprensión de cualquier cuestión depende en gran medida de la comprensión previa de cuestiones anteriores; dicho de otra forma, la Matemática posee una estructura interna con un fuerte componente jerárquico que impone una determinada secuencia temporal.

Segundo, existe una gran diferencia de rendimiento y ritmo de aprendizaje entre unos alumnos y otros; por ejemplo, "...se da una diferencia de siete años en cuanto al momento en que se logra la comprensión del valor de posición necesaria para saber qué número es una unidad mayor que 6.399. Esto significa que mientras un alumno medio está capacitado para ello a los once años, pero no a los diez, hay alumnos de catorce años que no pueden hacerlo y otros de siete sí pueden...".

Las diferencias de intereses, motivaciones y capacidades entre unos alumnos y otros son muy acusadas, lo que provoca distintos niveles dentro del aula, y dificulta poder atender a todos los escolares.

En todo grupo hay alumnos capaces de aprender con rapidez y transferir lo aprendido de un área a otra o incluso utilizar los conocimientos adquiridos de forma diferente y creativa; otros, sin embargo, requieren un mayor número de repeticiones para consolidar su aprendizaje.

Si no se tienen en cuenta las grandes diferencias que existen entre los alumnos, los más capacitados no tendrán la oportunidad de progresar según su capacidad, y los que presentan un rendimiento limitado estarán abocados a experimentar un fracaso continuo y desalentador.

Esta capacidad para dar una respuesta satisfactoria a las necesidades de todo el alumnado impli-

ca una planificación cuidadosa del currículo y una coordinación eficaz.

Del punto anterior se puede concluir que la diversidad de niveles dentro del aula debe coexistir en un mismo nivel de alumnos con diferente grado de conocimiento; por lo que el trabajo escolar debe establecer distintos grados de profundidad en relación con las posibilidades de cada alumno.

## LA DIVERSIDAD DE NIVELES

"No se trata de enseñar a todos los escolares lo mismo, sino de que todos tengan las mismas oportunidades de aprender".

La diversidad de intereses, motivaciones y capacidades entre unos alumnos y otros son muy acusadas, lo que provoca distintos niveles dentro del aula y es una de las dificultades más importantes en la enseñanza de las matemáticas.

Para poder coexistir en un mismo nivel alumnos con diferente grado de conocimiento, el trabajo escolar debe respetar el estilo personal de aprendizaje de cada alumno, establecer diferentes grados de profundidad en relación con las posibilidades reales de cada uno.

En este sentido, son particularmente útiles las actividades abiertas, que admiten distintas respuestas o distintos grados de elaboración de los mismos.

Si no se tienen en cuenta las grandes diferencias que existen entre los alumnos, los más capacitados no tendrán la oportunidad de progresar según su capacidad, y los que presentan un rendimiento limitado estarán abocados a experimentar un fracaso continuo y desalentador.

## DE LO CONCRETO A LO ABSTRACTO

La matemática implica un proceso de abstrac-



ción creciente que se inicia ante una situación concreta. Los alumnos deben alcanzar grados de abstracción cada vez más altos, por lo que se ha de tener en cuenta la dificultad que supone para el estudiante el paso de la operación concreta, operación que se realiza con objetos tangibles y manipulables, a la operación abstracta, operación que utiliza únicamente signos y símbolos matemáticos. Ante la situación de unir un conjunto de tres elementos con otro de dos elementos, y la expresión " $3 + 2$ " hay una serie de dificultades por el significado distinto que para el alumno tienen las dos acciones.

El paso de la operación concreta a la operación abstracta se debe realizar mediante etapas sucesivas y progresivas; por ejemplo, se sugieren las siguientes:

Primera, operación experimental, manipulativa. Operación que se realiza con objetos tangibles y mediante acciones manipulables. Para llegar al concepto abstracto los estudiantes tienen que manipular realidades físicas.

La manipulación de objetos concretos constituye la base del conocimiento humano en general y de las matemáticas en particular. Las acciones físicas pasan a ser interiorizadas y generalizadas en forma de concepto y relaciones a las cuales se les pueden asociar símbolos (palabras o símbolos matemáticos). Por ejemplo, la operación aritmética de la adición es una generalización del acto físico de reunir dos conjuntos de objetos.

La observación y la manipulación son las características primordiales y fundamentales que toda metodología educativa debe emplear para la adquisición de nociones matemáticas. Es por medio de la experiencia, a través del juego, como los niños descubren los conceptos matemáticos; después los interiorizan, generalizan y aplican.

Segunda, expresión verbal de la operación. En esta etapa se traslada la acción manipulativa a un lenguaje oral. El alumno cuenta o narra las diferentes acciones que ha ejecutado en la etapa anterior, sin que tenga que repetir las acciones con los objetos.

Tercera, expresión gráfica de la operación. En esta etapa el estudiante traslada la operación

**La manipulación de objetos concretos constituye la base del conocimiento humano en general y de las matemáticas en particular. Las acciones físicas pasan a ser interiorizadas y generalizadas en forma de concepto y relaciones a las cuales se les pueden asociar símbolos (palabras o símbolos matemáticos).**

manipulativa a un lenguaje figurativo (representación con dibujos o esquemas) sin utilizar todavía los signos matemáticos; posteriormente, ha de expresar la operación gráfica de forma verbal.

Cuarta, operación simbólica. Los alumnos coordinan la operación gráfica con los símbolos matemáticos: números y signos matemáticos; de tal manera que la operación queda representada gráficamente y con los números y signos matemáticos coordinados con el gráfico. En esta etapa, los estudiantes deben manejar de forma adecuada las notaciones y operaciones simbólicas de tipo numérico, algebraico o geométrico.

Quinta, operación abstracta. Se expresa y opera únicamente con símbolos y signos matemáticos. No se tiene en cuenta el tipo de elementos u objetos.

Los materiales didácticos crean situaciones activas de aprendizaje, facilitan el descubrimiento de nociones matemáticas, favorecen el paso de lo concreto a lo abstracto, de lo manipulativo a lo simbólico, etc. Son ejemplos de materiales didácticos el tangram, el geoplano, los bloques lógicos, las regletas Cuisenaire ...



## LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Actualmente, se considera la resolución de problemas como el método más conveniente de aprender matemáticas. Una situación problemática se puede considerar como un elemento generador de contenidos relevantes y duraderos. La resolución de problemas constituye el núcleo fundamental de la actividad matemática, es el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje de las mate-

máticas.

La enseñanza de las Matemáticas a través de la resolución de problemas consiste en la adquisición de procesos de pensamiento, tomando el contenido matemático correspondiente como un instrumento, como una herramienta, como un medio.

Aprender a resolver problemas de una forma sistemática y estructura permitirá a los alumnos adquirir seguridad y rigor en su razonamiento; también, a afianzar los contenidos matemáticos adquiridos, acceder a la construcción de otros nuevos contenidos y a establecer relaciones entre ellos.

**Actualmente, se considera la resolución de problemas como el método más conveniente de aprender matemáticas. Una situación problemática se puede considerar como un elemento generador de contenidos relevantes y duraderos. La resolución de problemas constituye el núcleo fundamental de la actividad matemática, es el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.**

La transmisión de los procesos de pensamiento matemáticos en la resolución de los problemas tiene más sentido que la mera transferencia de contenidos: la rápida evolución de la sociedad hace que los actuales contenidos pierdan importancia, ya que fácil y rápidamente se vuelven obsoletos; en cambio, los procesos mentales que se utilizan para la resolución de los problemas tienen un valor formativo permanente porque enseñan a los alumnos a establecer relaciones lógicas, a pensar de forma crítica y creativa. Por todo ello, conviene más enseñar a pensar, a razonar, a organizar el pensamiento, que a transmitir contenidos que con rapidez se olvidan; importa más el proceso que el resultado.

La resolución de problemas no es sólo un objetivo general del área; es también un instrumento metodológico importante y, por tanto, constituye uno de los ejes vertebrados de la materia.

A partir del estudio y análisis de casos los conceptos de la vida diaria se les enseñara a organizar los datos, a asociar los conceptos necesarios para la resolución de la cuestión planteada, y a expresar y justificar, oralmente y por escrito, las operaciones y los resultados obtenidos.

## Problemas y ejercicios

Resolver un problema es una actividad mental compleja que requiere ciertos conocimientos y poner en escena una buena dosis de talento y creatividad. Por esto habitualmente habrá muchas formas de resolver un problema, y también habrá varios métodos o estrategias en las que se podrá basar la solución.

Un problema es matemático cuando no se sabe de antemano como abordarlo, cuando permite una pluralidad de enfoques, cuando implica el conocimiento de diferentes contenidos para su resolución. Un problema debe despertar la curiosidad del estudiante, provocar una cierta tensión durante el proceso de resolución, producir alegría por el descubrimiento de la solución.

Una actividad es un ejercicio o una aplicación práctica cuando se conoce o se identifica de antemano el algoritmo (la técnica) de resolución, cuando es rutinaria o es similar a otros que ya se han resuelto anteriormente.

Por ejemplo:

- Calcular el área de un triángulo conociendo la base y la altura es un simple ejercicio; determinar cuántos triángulos tienen un decímetro cuadrado ( $\text{dm}^2$ ) de superficie, es un problema.

- Descomponer un número en factores es un ejercicio, hallar cuántos divisores tiene el número mil, o buscar el número entero menor que cien que tiene mayor cantidad de divisores, o cómo son los números que tienen exactamente tres divisores, es un problema.

- Hacer el desarrollo de un cubo es un ejercicio, encontrar todos los desarrollos de un cubo es un problema.

No obstante, una misma situación presentada a alumnos con diferentes niveles de conocimiento, para unos será un problema; para otros un ejercicio o una aplicación práctica.

Por ejemplo, para obtener la solución del siguiente problema De todos los rectángulos que tienen 24 cm. de perímetro, ¿cuál es el que tiene mayor área?, cada alumno tendrá que elaborar su propia estrategia.

Los alumnos que conozcan la fórmula del cálculo del área de un rectángulo podrán construir una tabla basándose en dicha fórmula y en la relación:  $\text{base} + \text{altura} = \text{perímetro}/2$ , y mediante el análisis de la tabla podrán encontrar la solución.



BASE	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	...
ALTURA	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	...
ÁREA	0	11	20	27	32	35	36	35	32	27	20	...

Los alumnos que no conozcan la fórmula, podrán recurrir para resolver el problema a la representación de todos los rectángulos que tengan 24 cm. de perímetro sobre papel cuadrulado (centimetrado) para calcular sus áreas y de esta forma encontrar la solución.

**Hay que presentar contenidos agradables y divertidos que den confianza y seguridad a los alumnos en las matemáticas; hay que acercar las matemáticas a la vida cotidiana; hay que poner en manos de los escolares calculadoras para que eliminen las tareas rutinarias, repetitivas; etc.**

## LA MOTIVACIÓN

La falta de motivación del alumnado obliga al profesorado a invertir grandes esfuerzos en lograr "despertar" y "mantener" a los escolares.

Para estimular a los escolares se han de presentar situaciones que provoquen su interés y mantengan su atención. La variedad de estas situaciones será también lo más amplia y variada posible. En realidad, nada es más aburrido que el sonsonete monótono de las actividades rutinarias. El reencuentro con lo ya conocido embota progresivamente la curiosidad de los alumnos, mientras que la presentación de contextos siempre nuevos potencia su interés hacia nuevos desafíos y alimenta en todo momento ocasiones de poner al escolar ante nuevos interrogantes.

Es por ello que hay que hacer una matemática que no sólo sea más interesante, sino también más divertida para los estudiantes; hay que presentar contenidos agradables y divertidos que den confianza y seguridad a los alumnos en las matemáticas; hay que acercar las matemáticas a la vida cotidiana; hay que poner en manos de los escolares calculadoras para que eliminen las tareas rutinarias, repetitivas; etc.

La matemática recreativa, se considera como un medio de hacer más flexible, atractiva, interesante y divertida la actividad matemática del alumno.

No se trata simplemente de que éste lo pase bien en clase de matemáticas, sino de que se sienta atraído y estimulado por el planteamiento de cuestiones cuyo contenido puede no ser estrictamente matemático, pero cuyo análisis y el esfuerzo por resolverlas traiga consigo una mejor comprensión del campo matemático y de sus posibilidades, un mayor acercamiento a la ciencia matemática y a quienes la crearon, un despliegue de ingenio, o a veces simplemente un elemento de juego interesante.

EJEMPLO: El número de zapato.

La adivinación de números tiene algo de mágico, suele ser un juego muy estimulante y excitante para los escolares. Es éste un juego de adivinación. Hay muchas formas de adivinar números que, aunque parezcan misteriosas, se basan en simples propiedades matemáticas.

¿Quieres adivinar la edad de una persona que se resiste a revelarla? Utiliza el número mágico 1756. Proponle que realice unas simples operaciones con una calculadora, sin que tú las veas, lo que le hará picar el anzuelo.

Le dirás:

- Que marque en la calculadora el número de zapato que calza.
- Que multiplique ese número por dos.
- Que sume cinco.
- Que multiplique por 50.
- Que sume el número 1756 (\*).
- Que reste el año de su nacimiento y que te dé el resultado.

**La calculadora constituye una valiosa herramienta con grandes potencialidades educativas en el proceso de enseñanza aprendizaje de la matemática. Su utilización contribuye al desarrollo de contenidos, a la comprensión de conceptos y facilita la resolución de problemas, estimula la creatividad matemática, libera el excesivo peso del cálculo en la enseñanza de la matemática.**

El resultado estará formado por cuatro cifras. Las dos cifras de la izquierda constituyen el número de zapato del incauto, y las dos cifras de la derecha su edad actual, la que ha cumplido o cumplirá durante el año 2006.

(\*) Para el año 2007 tienes que utilizar el número mágico 1757; para el año 2008, el número



mágico 1758, y así sucesivamente.

## LA UTILIZACIÓN DE LA CALCULADORA

Aunque los cálculos son fundamentales en esta era de la información, la tecnología ha modificado de manera drástica los métodos que usamos para ello. Existiendo calculadoras que efectúan cálculos de rutina con precisión y rapidez, y ordenadores que efectúan cálculos más complejos con facilidad, no tiene mucho sentido que los programas de Matemáticas se centren en el desarrollo de los algoritmos de lápiz y papel.

La elección adecuada del método para efectuar un cálculo es cada vez más importante. Por ejemplo: la propina para dejar en un restaurante se puede estimar mentalmente; en cambio, para rellenar el impreso de la declaración de la renta se utilizará la calculadora o un ordenador.

La calculadora constituye una valiosa herramienta con grandes potencialidades educativas en el proceso de enseñanza aprendizaje de la matemática. Su utilización contribuye al desarrollo de contenidos, a la comprensión de conceptos y facilita la resolución de problemas, estimula la creatividad matemática, libera el excesivo peso del cálculo en la enseñanza de la matemática.

La cuestión no es si hay que introducir o no la calculadora en la enseñanza sino, cómo introducirla.

Las calculadoras han vuelto obsoletos la mayor parte de los automatismos de las operaciones complejas con lápiz y papel, pero no sustituyen la necesidad que los escolares tienen de aprender los algoritmos de las operaciones, de hacer cálculos razonables con lápiz y papel. La calculadora permite a los escolares diseñar y probar algoritmos.

La introducción de las máquinas de calcular en el aula debe ser posterior a la adquisición del con-

cepto de número y del desarrollo razonado de las operaciones numéricas. Cuando se usan calculadoras se debe prestar especial atención a la estimación y valoración de los resultados de las operaciones, al cálculo mental y al cálculo numérico.

Los estudiantes deben contar con las destrezas aritméticas mentales adecuadas de forma que no tengan que depender de una calculadora para realizar cálculos simples y sean capaces de detectar respuestas que no sean razonables cuando estén utilizando una calculadora para resolver operaciones complicadas.

El uso racional de la calculadora puede aumentar la calidad del currículo y del proceso de enseñanza aprendizaje. No tiene sentido utilizar la calculadora para efectuar cálculos como: 816 multiplicado por 0,1; 74916 dividido por 1000; 150 dividido entre 5 o 23 multiplicado por 400. Estos cálculos se deben hacer mentalmente.

En la resolución de problemas, la calculadora, por la rapidez con que obtiene los resultados, se encuentra en una situación de privilegio frente a los cálculos escritos:

- Facilita que los alumnos se centren en el proceso de resolución ya que evita la dispersión de la atención que los cálculos de lápiz y papel provocan.
- Favorece la búsqueda de diferentes estrategias para abordar un problema; por ejemplo, posibilita la organización de datos, la experimentación de un método, la vuelta atrás, la búsqueda de otro método, la validación de resultados...
- Desarrolla la intuición para formular y comprobar conjeturas y realizar generalizaciones.
- Facilita la observación de regularidades, pautas, etc.

## CÁLCULO MENTAL / CÁLCULO APROXIMADO

El cálculo que las personas hacemos en la vida diaria para resolver las situaciones cotidianas (comercio, mercado, etc.) no se utiliza el lápiz y papel, ni siquiera la calculadora; se hace mediante cálculo aproximado que no deja de ser otra forma de cálculo mental.

La Escuela debe fomentar y potenciar el cálculo mental no sólo por su carácter instrumental sino, y principalmente, por sus valores formativos. El cálculo mental:

- Agiliza la mente.

- Potencia el desarrollo de la concentración, de la atención, de la observación, de la reflexión...

- Desarrolla la capacidad de interiorización, la autoafirmación y la confianza en sí mismo.

- Facilita una mayor habilidad para la estimación de cálculos.

- Mediante el cálculo mental se aplican y desarrollan las propiedades de los números y de las operaciones.

El aprendizaje del cálculo mental supone la reflexión y verbalización de diversas estrategias utilizadas en una determinada operación, mediante la cual el profesor podrá detectar errores, evaluar y reconducir el proceso seguido.

El cálculo mental debe estar estrechamente ligado al aprendizaje de todos los contenidos del área de matemáticas, y cualquier situación será buena para trabajarlo. Junto al cálculo mental



expresado oralmente se realizarán una serie de actividades escritas que favorezcan y afiancen las estrategias y métodos que se utilizan.

Realizar periódicamente cálculo mental, con la representación mental que requiere de números y operaciones, ayuda a descubrir la estructura básica de las operaciones elementales y fomenta la elaboración y el uso de estrategias personales para realizarlo.

La estimación aplicada al cálculo está muy vinculada al cálculo mental y debe hacerse a partir

del redondeo de cantidades como respuesta aproximada. Es conveniente que desde los primeros momentos se realicen actividades de cálculo de cantidades por redondeo y que se verifiquen muchos de estos cálculos relacionando la estimación con el cálculo exacto.

## LOS CONTENIDOS, LOS PROGRAMAS

"Sobre todas las cosas, el currículo de Matemáticas no debe dar la impresión de que las ideas matemáticas y cuantitativas son un producto de la autoridad o de la brujería"

El conocimiento lógico matemático se hace mediante relaciones construidas por cada individuo. Los conceptos matemáticos adquieren significación cuando se relacionan con otros conceptos.

Es importante que los estudiantes relacionen unas ideas matemáticas con otras, unos contenidos con otros, que reconozcan relaciones entre distintos temas matemáticos; entre los números y las mediciones, o entre los números y la estadística; entre las mediciones y la geometría...

Las primeras relaciones entre el número y las formas las realizan los antiguos griegos. La escuela pitagórica tomó el criterio de número y forma; si la abstracción era el número y éste representaba al mundo concreto, la forma numérica concreta eran los números con forma, los números figurados, los cuales se representaban, debido a su estructura de composición, mediante formas geométricas.

En muchas actividades matemáticas, los elementos numéricos, geométricos y algebraicos van juntos de una forma natural.

Por ejemplo, un número cuadrado se puede escribir simbólicamente como  $n^2$  o representarlo de forma visual con puntos organizados en cuadrados.

### Contenidos con mayor dificultad:

- Problemas prácticos que impliquen el uso del lenguaje algebraico.
- La estimación de longitudes y superficies y el cálculo de volúmenes.
- La proporcionalidad y los porcentajes.
- Operaciones con fracciones y potencias.
- La visión espacial.

En la enseñanza, ningún contenido matemático es importante por sí mismo, su importancia radica en su capacidad potencial para desarrollar en los individuos la facultad de dar sentido al mundo en

el que están y a la vida que viven y la flexibilidad necesaria para hallar distancias o calcular áreas, a organizar los datos e interpretar gráficas para analizar de forma crítica la información numérica que ofrecen los medios de comunicación, etc.

En general, los distintos contenidos que se proponen para trabajar durante la enseñanza obligatoria están ligados a la cuantificación, a la medida, a la geometría y a la estadística.

El contenido matemático no se reduce sólo a los números y operaciones. Los escolares también tienen que conocer cómo son las mediciones, la geometría, la estadística y la probabilidad...; tienen que aprender a calcular para resolver problemas, a medir para responder a preguntas del tipo: cuánto cabe, cómo es de grande, cómo es de largo..., a organizar datos, etc.

Se hace una matemática por apartados, sin interrelación entre los distintos contenidos, una matemática sin conexión con otras ciencias y una matemática desconectada de la vida. Los estudiantes han de llegar a entender y apreciar las Matemáticas como un corpus coherente de conocimiento, y no como un conjunto de hechos y reglas aisladas.

Es importante que los alumnos tengan un dominio funcional de estrategias básicas, de cálculo mental, de estimación de resultados, así como de la utilización de la calculadora.

A mi parecer y puesto que no se puede explicar todo, es bueno reducirlo al mínimo y hacerlo de modo que el alumno se sienta interesado. Un escolar con poco estudio pero bien aprendido y motivado estará en condiciones de ampliar sus conocimientos por sí solo cuando lo estime conveniente.

Para atender a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos y alumnas los contenidos matemáticos deberán estar graduados en diferentes niveles de profundidad. En este sentido, son particularmente útiles las actividades abiertas, que admiten distintas respuestas o distintos grados de elaboración de los mismos.



parte, la utilización pertinente de la medida, por ejemplo, para conocer mejor y poder planificar la construcción de objetos, contribuirá a valorar la utilidad de las Matemáticas en la vida cotidiana.

La relación de las Matemáticas con las otras áreas del currículo

La organización y secuenciación de los contenidos en Matemáticas responde a una serie de pautas derivadas de las características del área. Las más relevantes para el área son:

#### El carácter jerárquico del conocimiento matemático

Las Matemáticas poseen una estructura interna con una fuerte componente jerárquica, que implica una determinada secuencia de aprendizaje para ciertos contenidos, ya que su comprensión depende en gran medida de la de otros previos. Es el caso de la multiplicación, por ejemplo, que debe ir precedida por la suma, o de las fracciones que necesitan del conocimiento de los números naturales.

#### La interrelación existente entre los diferentes contenidos de las Matemáticas

Los contenidos Matemáticos se caracterizan también por tener numerosas relaciones entre ellos, lo que favorece que se pueda avanzar simultáneamente en su adquisición, apoyándose unos en otros.

#### El tratamiento simultáneo de los distintos tipos de contenidos

La estrecha relación que existe entre los contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal se manifiesta de manera especialmente clara en el área de Matemáticas. De hecho, muchos procedimientos están íntimamente ligados a determinados conceptos; por ejemplo, la realización de mediciones no sólo tiene un aspecto práctico de tipo procedimental sino que también contribuye a la formación del concepto de medida, por lo que no tiene sentido trabajarlos separadamente. Por otra

parte, la utilización pertinente de la medida, por ejemplo, para conocer mejor y poder planificar la construcción de objetos, contribuirá a valorar la utilidad de las Matemáticas en la vida cotidiana.

La relación de las Matemáticas con las otras áreas del currículo

Los contenidos matemáticos están en estrecha relación con los de las otras áreas del currículo, ya que muchos conceptos se construyen en paralelo desde varias de ellas.

El proceso de lo concreto a lo abstracto, del len-



## guaje natural al formal

La construcción del conocimiento matemático implica un lento proceso de abstracción y formalización que se inicia desde una situación concreta. Por tanto, en una primera etapa se incide en procedimientos experimentales, sobre objetos reales y mediante acciones manipulativas; se introducen paulatinamente procedimientos de traducción a lenguajes más simbólicos, donde la acción manual se sustituye por una representación gráfica personal, para llegar más tarde a los convenios de signos y símbolos matemáticos. En todos los casos, se incide en procedimientos de expresión verbal de lo realizado.

## El desarrollo de los contenidos de forma cíclica

A lo largo del primer Tramo se debe hacer un desarrollo de los contenidos en forma cíclica, con diferentes niveles de complejidad creciente. Los contenidos que se contemplan en un primer nivel serán la base o los previos para niveles siguientes, y según se va progresando en su estudio se irán introduciendo otros nuevos a la vez que se profundiza en los anteriores.

## El proceso de aprendizaje

A partir de la observación de actividades desarrolladas y complementación de otras se introducen los conceptos básicos y, mediante la presentación de ejercicios y actividades que partan de situaciones diversas y diferentes se conduce al alumno a la captación y comprensión de los conceptos deseados. Posteriormente y, a través de una ejercitación gradual, continua y suficiente se consigue la fijación y profundización de estos conceptos; lo que justifica la variedad de actividades y ejercicios.

Los conceptos matemáticos deben ser: comprendidos posibilitando la capacidad de "descubrir" de los alumnos ya sea a través de experiencias personales o de otras provocadas; interiorizados mediante una ejercitación de actividades graduadas, variadas, suficientes y agradables que conduzcan al éxito y promuevan la satisfacción personal del alumno; expresados de forma verbal, gráfica y simbólica; aplicados a situaciones de la vida real o a la adquisición de otros conceptos matemáticos.

## ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

La evaluación es una parte del proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla de forma continua y diferenciada para cada uno de los

**Los estudiantes deben adquirir una actitud positiva hacia las matemáticas, que sean capaces de valorar y comprender la utilidad del conocimiento matemático, que experimenten el placer de su uso y que tengan un nivel aceptable de confianza en sí mismos.**

alumnos y alumnas; también, se considera la evaluación como un instrumento de realimentación del mencionado proceso.

## Técnicas e instrumentos para la evaluación

En este área, para constatar el grado de aprendizaje que adquiere el alumno y el grupo, así como las actitudes y los hábitos ante el trabajo se pueden utilizar los siguientes medios o instrumentos:

- Observación del trabajo diario del alumnado en clase; por ejemplo: controlando las intervenciones orales de los alumnos y alumnas, observando cómo trabajan individualmente y en grupo, en diferentes situaciones y tareas, etc.
- Observación y análisis del cuaderno de clase del estudiante. A través de él se podrá comprobar su nivel de expresión escrita, la claridad de sus exposiciones, si realiza resúmenes o esquemas, etc.
- Los controles y demás pruebas escritas (pruebas de composición y ensayo, pruebas objetivas) y orales son instrumentos que se utilizarán para analizar y valorar actividades prácticas de los alumnos.
- La autoevaluación o recogida de información de los propios alumnos a través de la acción tutorial.
- Las entrevistas con los alumnos, por las grandes posibilidades de información que se ofrecen.
- La utilización de fichas de observación, ya que muchas de las informaciones que se obtienen en el desarrollo de la actividad docente se pierden o se olvidan si no se lleva un registro sistemático de las mismas.
- El empleo del diario de clase como un valioso instrumento para el profesorado en la práctica docente.

Las decisiones que se tomen para corregir o regular los desfases detectados en el proceso de enseñanza - aprendizaje se fundamentarán en el

análisis y valoración de las observaciones realizadas y de las informaciones recogidas a lo largo del proceso educativo.

## A MODO DE EPÍLOGO

La enseñanza de las matemáticas no se mejora con un aumento de horas lectivas; también, se deben modificar los contenidos y, sobre todo, el método de enseñanza.

Desde el punto de vista del aprendizaje, la matemática se aprende experimentando, haciendo conjeturas, comprobando, cuestionando, reflexionando y discutiendo; los problemas que se propongan serán accesibles a todos los alumnos, permitirán la generalización, motivarán a los estudiantes a investigar sobre ellos, etc.; la dinámica de la clase estará basada en la cooperación mediante el trabajo en pequeños grupos; se pondrá el énfasis en los procesos de pensamiento y se compartirá en la clase el trabajo de investigación.

Una misma actividad, un mismo problema se puede usar en un amplio rango de edades y de habilidades, puede tener diferentes niveles de profundización, incluso se puede presentar de diferentes formas para diferentes grupos y el trabajo resultante diferirá notablemente en términos de contenido.

En un planteamiento investigador, se anima a los alumnos a que piensen estrategias alternativas para considerar qué pasaría si seguimos una línea de acción particular, o para ver si al hacer ciertos cambios se produce una diferencia en el resultado.

Los estudiantes deben adquirir una actitud positiva hacia las matemáticas, que sean capaces de valorar y comprender la utilidad del conocimiento matemático, que experimenten el placer de su uso y que tengan un nivel aceptable de confianza en sí mismos.

Enseñar a los escolares a pensar tiene muy poco que ver con la información; tiene todo que ver con enseñarles cómo enfrentarse a las ideas. Y esto requiere una simple alfabetización a la vieja usanza: la capacidad para leer, escribir, escuchar y hablar con una conciencia crítica.

Por último, hay que tener presente que el proceso de enseñanza aprendizaje de la matemática pasa por tres fases: receptiva, organizativa y expresiva; es decir, que se comprenda, se interiorice y se aplique.

- BOLT, B. (1988): *Actividades matemáticas*. Editorial Labor. Barcelona.
- BRANDRETH, G. (1989): *Juegos con números*. Gedisa Editorial. Barcelona.
- CASCALLANA, M.T.(1988): *Iniciación a la matemática. Materiales y recursos didácticos*. Santillana. Aula XXI. Bilbao.
- CALLEJO, M.L. (1994): *La resolución de problemas en un club matemático*. Editorial NARCEA. Madrid.
- COCKCROFT, W.H. (1985): *Las matemáticas sí cuentan*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- CORBALÁN, F. y GAIRÍN, J. M. (1987): *Problemas a mí*. Editorial EDINUMEN. Madrid.
- DAVIS, P. (1988): *Experiencias matemáticas*. Editorial LABOR y MEC. Madrid.
- DIENES, Z.P.(1970): *Las seis etapas del aprendizaje en matemáticas*. Editorial Teide. Barcelona,.
- DIENES, Z.P. y GOLDING, E.(1967): *Los primeros pasos en matemáticas. Lógica y juegos lógicos*. Editorial Teide. Barcelona.
- FERRERO, L. (1984): *Operaciones con números naturales*. Papeles de Acción Educativa. Madrid.
- FERRERO, L. (1991): *El juego y la matemática*. Editorial La Muralla. Madrid.
- FERRERO, L. (1995): *Tras la pista de la equis. Problemas para pensar, problemas para investigar*. Ediciones Pedagógicas. Madrid.
- FETISOV, A. (1980): *Acerca de la demostración en geometría*. Editorial MIR. Moscú.
- GRATZ, W. (s.f.): *Enigmas, entretenimientos y curiosidades matemáticas*. Ediciones Ibéricas. Madrid.
- GUIR, E. y A. (1987): *Juegos matemáticos recreativos*. Editorial Mir. Moscú.
- GUZMÁN, M. (1986): *Aventuras matemáticas*. Editorial Labor. Barcelona.
- GUZMÁN, M. (1991): *Para pensar mejor*. Editorial LABOR. Barcelona.
- IGNATIEN, E.I. (1986): *En el reino del ingenio*. Editorial Mir. Moscú.
- LANDER, I. (1985): *Magia Matemática*. Colección Labor Bolsillo Juvenil. Editorial Labor. Barcelona.
- MAGNUS ENZENSBERGER, H. (1987): *El Diablo de los números*. Ediciones Siruela. Madrid.
- MANSON, J. y otros (1988): *Pensar matemáticamente*. Editorial LABOR MEC. Madrid.
- PERELMAN, Y. (1987): *Matemáticas recreativas*. Editorial Mir. Moscú.
- POLYA, G. (1987): *Cómo plantear y resolver problemas*. Editorial TRILLAS. México.
- PUIG, L. y CERDAN, F. (1988): *Problemas aritméticos escolares*. Colección "Matemáticas, cultura y aprendizaje". Editorial SÍNTESIS. Madrid.
- SHELL CENTRE FOR MATHEMATICAL EDUCATION. (1993): *Problemas con pautas y números*. Servicio Editorial Universidad del País Vasco. Bilbao.
- SKEMP, R.(1979): *Psicología del aprendizaje de las matemática*. Morata. Madrid.
- TORRA, M, BATLE, I. Y SERRA, T. (1994): *"Guía de recursos didácticos. Matemáticas"*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- VALIENTE, S. (1989): *Algo acerca de los números. Lo curioso y lo divertido*. Editorial Alhambra Mexicana. México.
- WOOD, L. F. (1987): *Estrategias de pensamiento*. Editorial LABOR. Barcelona.

# Incidencia del aprendizaje de las Matemáticas en el alumnado de EPA

**Rafael Rodríguez Martín**

Profesor del CEPA de Colmenar Viejo

Dirección General de Promoción Educativa. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid

Este artículo está elaborado en base a entrevistas y cuestionarios pasados a alumnos y alumnas de los tramos II y III del CEPA de Colmenar Viejo. Estos acuden a nuestro centro con distintas motivaciones e intereses:

- Cada vez más, alumnos que abandonaron la ESO y, después de intentar encontrar trabajo, o ya trabajando, se dan cuenta de que necesitan el certificado en Secundaria.

- Personas de mediana edad, con amplia experiencia laboral, que quieren el título para mejorar en su categoría profesional.

- Amas de casa, que desean una mayor formación, como superación personal y para poder ayudar a sus hijos en los estudios.

- Alumnos ya jubilados, sobretodo señoras, que buscan romper la monotonía, adquirir unos conocimientos que les permitan sentirse útiles y más próximos a sus nietos, al tiempo que les facilita mantenerse ágiles de mente.

Toda esta tipología de alumnado valora mucho que se utilice un método de enseñanza comprensiva. Necesitan saber el porqué de lo que aprenden. Valoran que se les comprenda y que ellos puedan comprender las explicaciones. No se conforman con un aprendizaje rutinario, mecánico y sin sentido práctico.

Iremos intercalando algunos comentarios de los alumnos:

"...el método de enseñanza es muy bueno. Nuestro profesor nos comprende y nosotros a él..."

Valoran una exposición clara de los temas, partiendo de lo más simple y generalizando y avanzando hacia lo más complejo.



Su experiencia anterior no los predispone a intervenir en clase en un primer momento, y necesitan de un profesor que se ponga en su lugar y sepa adaptarse a sus conocimientos previos, sin medio a emplear el tiempo necesario para afianzar los conceptos básicos, indispensables para poder

abordar con éxito conocimientos posteriores.

No debe desdeñarse afianzar conceptos que pueden parecer obvios, y sacarles todo el partido posible (el concepto de suma, y cómo a partir de una suma pueden plantearse dos restas les hará comprender más tarde las ecuaciones de primer grado:  $5 + x = 15 \rightarrow x = 15 - 5 \rightarrow x = 10$ ).

Necesitan una enseñanza comprensiva al máximo, para poder interesarse por la materia. Por lo general, parten de una experiencia negativa en esta área, y necesitan razonar

**Valoran una exposición clara de los temas, partiendo de lo más simple y generalizando y avanzando hacia lo más complejo.**



todo lo que se hace, lo cual, por otra parte, es perfectamente lógico.

"... me gusta la manera de expresar y explicar las matemáticas, porque lo puedo comprender..."

"... creo que es una asignatura fácil, sólo tenemos que entenderlo, porque tiene explicación, no es como Lengua, Inglés, ..."

"... vengo a clase para aprender lo que no he aprendido antes. Tengo un niño de seis años y mis ambiciones son poder ayudar a mi hijo cuando le haga falta..."

Los alumnos necesitan que se les quite el miedo a las Matemáticas, y eso sólo se puede conseguir haciéndolas comprensibles, avanzando metódicamente desde la base, insistiendo en la comprensión de los conceptos, haciéndolos participar activamente en la clase.

"... las clases de matemáticas son entendibles porque el profesor lo explica con dibujitos en la pizarra y nos lo hace comprender muy bien..."

Aprecian que se los valore por lo que ya saben, ya que tienen una importante experiencia vital a sus espaldas, y por el interés que demuestran.

Ha de facilitárseles un material específico y adaptado. El alumnado de EPA presenta unas características que hacen que los libros de texto al uso no se adapten a sus necesidades.

Conviene huir también de las fotocopias saca-

das un poco de aquí y de allá. Ha de tenerse en cuenta la programación de la asignatura presente en la PGA y analizar los intereses, necesidades y expectativas de los alumnos y elaborar el material de acuerdo con ello.

"... el material está explicado adecuadamente para los alumnos como yo, con bajos conocimientos de Matemáticas. Los contenidos son bastante sencillos y a la vez complicados, cuando se entra más profundo en el libro..."

Los alumnos valoran que éste se les entregue debidamente presentado y encuadernado:

"... al estar encuadernado resulta muy cómodo, porque si tienes ganas, puedes estudiar algo de lo que todavía no has dado..."

Para el profesor también será una gran satisfacción ver el cambio de actitud del alumnado hacia una materia que, a priori, no era de su agrado.

"... mi valoración es muy positiva, ya que me ayuda a recordar cosas que tenía olvidadas o que nunca había aprendido por circunstancias de la vida. Me ayuda también a reforzar la memoria y a poder ayudar a mi hija con los deberes, ya que los hacemos juntas."

"... valoro positivamente el método de enseñanza, porque el profesor nos explica las cosas con mucha paciencia y tranquilidad y nos hace comprender las Matemáticas desde el principio."

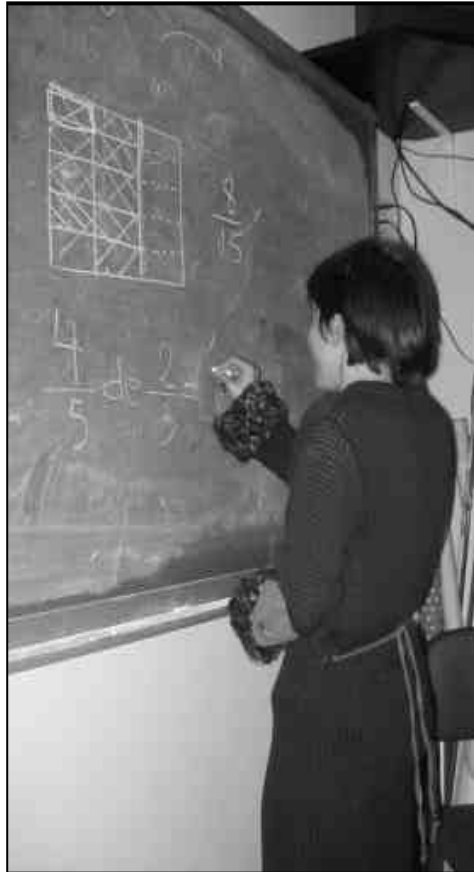
"... cuando pasé por las puertas del Centro para pedir información, estaba totalmente convencida de que las Matemáticas eran una carga y un sus-

**Su experiencia anterior no los predispone a intervenir en clase en un primer momento, y necesitan de un profesor que se ponga en su lugar y sepa adaptarse a sus conocimientos previos, sin medio a emplear el tiempo necesario para afianzar los conceptos básicos, indispensables para poder abordar con éxito conocimientos posteriores.**





penso fijo. Gracias a mi profesor, que consigue hacer divertida la descomposición de números o consigue que entiendas con un rompecabezas por qué  $a^2 + b^2 = c^2$  tiene un sentido y una utilidad. ¿Y cómo lo consigue? Gracias a un libro muy completo que ha hecho, en el que cada cosa comienza de una forma muy simple y, cuando te das cuenta, estás trabajando con la forma más complicada, entendiendo cada uno de los pasos. Comienza con la forma más simple, lo que podríamos llamar "la cuenta de la vieja" y paso a paso, hasta llegar, como él lo llama, al «método profesional». Antes para mí las Matemáticas eran sumas, restas, multiplicaciones y divisiones. Ahora puedo embaldosar la cocina sin cortar ninguna baldosa o cercar un terreno o participar en una carrera del París-Dakar y saber cada cuántos kilómetros puedo parar a descansar y beber agua al mismo tiempo..."



"... para mí, las clases de Matemáticas el año pasado, en 5º, fueron lo mejor, ya que contábamos con un buen profesor, que tiene paciencia y busca la forma de que las matemáticas sean bonitas y dinámicas. La verdad es que puedo decir que tengo muchos logros, ya que lo difícil ahora se hace fácil y soy de las personas que decía: odio las matemáticas, o soy bruta y no puedo entenderlas, pero ahora me siento muy capaz de hacer muchas cosas y sobretodo me siento muy orgullosa de mí misma. Este año, que es el último, me van muy bien, tengo un notable en esta materia, cuando años atrás tenía insuficiente. Yo he notado mucho el cambio porque, la verdad, lo necesitaba."

Las personas ya jubiladas que acuden a clase de Tramo II, en general, prefieren permanecer varios años en el mismo curso y manifiestan aumentar la comprensión cada año, lo que les produce seguridad en sí mismas.



Valoran especialmente poder ayudar a sus nietos en sus deberes escolares, lo que redundaría en una mayor complicidad con ellos, incremento del tiempo pasado con ellos y aumento de la autoestima.

Muchas de ellas tienen hijos con carrera y, con los conocimientos que adquieren, se sienten más próximos a sus valores e intereses.

"... las matemáticas me ayudan a entender un poco el trabajo de mis hijos; ya que el mayor es ingeniero informático y el pequeño, matemático; está haciendo las oposiciones para ser profesor de Matemáticas."

Estas personas valoran especialmente la paciencia:

"... tiene mucha paciencia con nosotras y nos lo explica todo muchas veces, porque

como somos mayores no aprendemos muy deprisa..."

Gran número de estos alumnos de la tercera edad nunca se habían servido de un ordenador y no se consideraban capaces de hacerlo.

"... yo no pensaba tener cabeza para eso de los ordenadores. Al principio me costó pelearme con el ratón, pero ahora lo hago muy bien y sé manejar-me con los programas de matemáticas que nos hace el profesor. Los sábados me pongo con el ordenador, con mis sobrinos, entiendo lo que hacen y hasta los ayudo..."

# La evaluación de los aprendizajes instrumentales

*M<sup>a</sup> Antonia Casanova*

*Directora General de Promoción Educativa  
Consejería de Educación. Comunidad de Madrid*

## ¿Qué evaluación para qué aprendizajes?

Tengo que comenzar afirmando, antes de entrar en el desarrollo del artículo, que si en algún ámbito tiene sentido la evaluación continua y de carácter formativo es, precisamente, en el de los aprendizajes instrumentales y, más aún si cabe, aplicado a la Educación de Personas Adultas.

¿Qué vamos a evaluar cuando nos referimos a los aprendizajes instrumentales? En síntesis, la comunicación oral y escrita en sus aspectos básicos (expresión oral, escritura, comprensión oral y escrita), al igual que las matemáticas iniciales, las que tienen una aplicación práctica y directa en la vida diaria, las eminentemente funcionales. Al dominar estas primeras competencias, pueden ampliarse las enseñanzas para fortalecerlas, también con elementos fundamentales de las dos áreas citadas; por ejemplo: otros lenguajes para la comunicación, el dominio de las TIC aplicado a la comunicación y a la lectoescritura, la reflexión sobre la propia lengua, la iniciación en textos literarios (qué ejemplos mejores encontraremos como modelo de escritura), la expresión personal a través de la escritura, la aplicación de la matemática en problemas habituales de la vida, la iniciación a las representaciones gráficas y a su interpretación,

la comprensión de las estadísticas...; en definitiva, será necesario favorecer los aprendizajes y el desarrollo de las competencias más apropiados para desenvolverse en el entorno próximo, en el trabajo y, por qué no, en los propios estudios y en la posibilidad de su continuidad.

**Será necesario favorecer los aprendizajes y el desarrollo de las competencias más apropiados para desenvolverse en el entorno próximo, en el trabajo y, por qué no, en los propios estudios y en la posibilidad de su continuidad.**

## Nuestras alumnas y alumnos

Por suerte, no es un número mayoritario el de las personas adultas que precisan alfabetizarse; pero, no obstante, queda una parte de población que, por diferentes circunstancias adversas, nunca aprendió el manejo de estos instrumentos ahora imprescindibles; otra que adquirió nada más, en sus primeros años, las competencias iniciales, pero que al no practicarlas, las pierde y necesita recuperarlas y ampliarlas para acceder a las ofertas de la sociedad actual; otro sector ha sufrido deterioros físicos (trastornos mentales, por ejemplo) y, como en el caso anterior, olvidó los aprendizajes básicos que un día tuvo; también hay personas adultas con algún tipo de discapacidad, que pueden comunicarse mediante estas técnicas y que debemos facilitarlas. Un sector muy importante en estos momentos es el de la población procedente de diferentes países y culturas, que desconoce el español y a la cual le resulta imprescindible para incorporarse a nuestra sociedad y que, quizá, tampoco ha tenido posibilidades de estudio en su país de origen y aquí puede llegar a adquirir esas competencias deseadas y positivas para su futuro. Por último, no hay que olvidar que, a pesar de



**El contar con un registro (lista de control, escala de valoración) donde se reflejen las competencias lingüísticas y matemáticas que se pretenden lograr en un plazo de tiempo determinado, supone que el profesor dispone de una guía de trabajo:**

- a) Para sistematizar su enseñanza.**
- b) Para no obviar ningún aprendizaje o competencia fundamental.**
- c) Para disponer de datos diarios (destinados al docente y al alumno) e ir modificando, en su caso, la programación prevista.**

tener escolarizado al 100% de la población en edades obligatorias, continúan existiendo zonas marginales, desfavorecidas sociocultural y económicamente, en las que algunos sectores de población están quedando fuera del sistema educativo antes de finalizar su educación secundaria e, incluso en casos extremos, está sin escolarizar por circunstancias familiares, culturales o de contexto. Tenemos que estar preparados para atender a estas personas, ahora mismo y, más adelante, cuando lleguen a edades en las que comprendan la necesidad de dominar las técnicas instrumentales y se acerquen a los Centros de Educación de Personas Adultas, que estarán abiertos, como siempre, para favorecer el progreso personal y social de cualquier ciudadano. Como muy bien reza en la carpeta de uno de los CEPA's que visité no hace mucho tiempo: "Pase sin llamar", es un buen lema de nuestra educación.

Con estas personas tenemos algo muy importante ganado de antemano: su motivación y su interés en aprender. No vienen por obligación, vienen porque lo necesitan y porque quieren avanzar en lo que ya son. Con esta base y la profesionalidad y el entusiasmo del profesorado de adultos, está asegurado el éxito.

### El modelo de evaluación

Comencé diciendo que para los aprendizajes instrumentales -y en Educación de Personas Adultas- es imprescindible una evaluación formativa y continua. ¿Qué significa la adopción de esta modalidad evaluadora?

- a) Que se evalúa de modo permanente desde que comienzan las actividades de aprendizaje (no sólo al final).
- b) Que es necesario definir los aprendizajes propuestos antes de comenzar el trabajo docente.
- c) Que hay que plasmarlos en registros ade-

cuados que permitan el seguimiento con cada alumno.

d) Que favorecen los ajustes en los procesos, en cualquier momento de los mismos, si se detecta que algo de lo previsto no conduce a los aprendizajes adecuados.

e) Que, precisamente por estos ajustes posibles, facilitan la mejora continua de los procesos y, en consecuencia, de los resultados que se alcanzan.

Con estas breves características que señalo, parece indudable que es el modelo más conveniente para aplicar, en general, en la Educación de Personas Adultas y, específicamente, en la evaluación de competencias instrumentales. El contar con un registro (lista de control, escala de valoración) donde se reflejen las competencias lingüísticas y matemáticas que se pretenden lograr en un plazo de tiempo determinado, supone que el profesor dispone de una guía de trabajo:

- a) Para sistematizar su enseñanza.
- b) Para no obviar ningún aprendizaje o competencia fundamental.
- c) Para disponer de datos diarios (destinados al docente y al alumno) e ir modificando, en su caso, la programación prevista.

En muchas ocasiones, sólo se contempla la evaluación en su función verificadora, con objeto de



comprobar los resultados obtenidos y desaprovechando, así, su virtualidad de mejorar el sistema educativo aplicándola de modo permanente. Por otro lado, hasta que no se practica no se tiene la prueba de la ayuda (como guía de trabajo, ya señalada) que supone para el profesorado el haber determinado los indicadores de competencias o aprendizajes que debe conseguir un alumno; en el momento en que éstos se plasman por escrito, se favorece la tarea docente al facilitar el seguimiento detallado de los procesos educativos que se producen en las aulas.

### Algunos modelos de instrumentos para la evaluación

Para facilitar la elaboración de los registros citados, presento algunos modelos que pueden servir de pauta para la construcción de otros, propios de cada equipo educativo, adecuados al alumnado que el centro atiende. Como en cualquier proceso didáctico, antes de comenzar el trabajo se marcan unos objetivos, se seleccionan los contenidos que permitirán alcanzar los primeros y, a continuación, yo recomiendo elaborar estos instrumentos de evaluación para tener, siempre, presentes las competencias que el alumnado debe lograr. Además, como en el caso de las de carácter instrumental, la evaluación (especialmente mediante la observación de los trabajos que se realizan en el aula) debe hacerse en el momento en que se produce la actividad, el hecho de concretar los aprendizajes perseguidos supone poder decidir, con precisión, qué tipos de actividades deben llevarse a cabo para que puedan ser evaluados correctamente. Un ejemplo: si quiero comprobar el respeto del turno de palabras al intervenir en un coloquio, debo realizar un coloquio en el aula e ir anotando las actuaciones de cada alumno. No es posible evaluar *a posteriori* (la memoria falla y la percepción es subjetiva) muchas de las intervenciones que se producen en el aula y, menos aún, si no propongo la actividad adecuada para poder observar y evaluar los aprendizajes señalados.

Con instrumentos semejantes a los que siguen, es posible evaluar para mejorar tanto nuestra labor docente, como los aprendizajes del alumnado.

#### Escala de valoración descriptiva para la comunicación oral<sup>1</sup>

El/La alumno/a ....	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Nunca
1. Conoce y utiliza las convenciones sociales de cortesía				

.../...

.../...

El/La alumno/a ....	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Nunca
2. Mantiene con facilidad una conversación				
3. Se expresa con sencillez				
4. Se expresa con la fluidez adecuada				
5. Regula la intensidad de la voz				
6. Evita la repetición de palabras iguales				
7. Evita la utilización reiterada de frases hechas				
8. Sabe preguntar				
9. Vocaliza adecuadamente los finales de palabras				
10. Lee expresivamente un texto				
11. Sabe decir lo que quiere				
12. Desarrolla sus ideas con orden				
13. Escucha con respeto				
14. Escucha con atención				
15. Contesta a las preguntas razonadamente				
16. Puede resumir los discursos que escucha				
17. Sabe analizar los discursos que escucha				
18. Manifiesta interés en comunicarse				
19. Valora los usos orales en: - Radio - Televisión - Cine - Vídeo - Teléfono - Otros				
20. Valora el uso de la lengua como instrumento de socialización				
21. Se preocupa por comprender a los demás				
22. Percibe la carga ideológica del lenguaje				

(1) Esta escala está adaptada a partir de la que ofrece M<sup>a</sup> V. Reyzábal, en su obra *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid, La Muralla, 1993; págs. 400-404.

#### Escala de valoración descriptiva para la comunicación escrita<sup>2</sup>

El/La alumno/a ....	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Nunca
1. Conoce el alfabeto				
2. Utiliza las correspondencias gráfico-fónicas				
3. Sigue las instrucciones sencillas dadas por escrito				
4. Ordena dibujos de acuerdo con un texto escrito				

.../...



.../...

El/La alumno/a ....	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Nunca
5. Empareja imágenes con palabras escritas				
6. Resume por escrito un texto dado				
7. Completa textos con adjetivos, verbos...				
8. Responde a preguntas de comprensión literal				
9. Responde a preguntas de comprensión interpretativa				
10. Elabora preguntas para respuestas dadas				
11. Escribe con facilidad sobre temas: - Libres - Sugeridos - Impuestos				
12. Presenta sus escritos con: - Limpieza - Claridad caligráfica				
13. Cuida: - La ortografía - La puntuación				
14. Diferencia distintos tipos de escritos (informes, cartas, impresos, folletos...)				
15. Domina el uso de: - Márgenes - Subrayados - Comillas - Guiones - Paréntesis				
16. Cumplimenta impresos correctamente				
17. Utiliza un vocabulario: - Amplio - Preciso				
18. Interpreta los distintos caracteres tipográficos				
19. Maneja: - Diccionarios - Prensa escrita - Planos - Folletos - Obras literarias				
20. Manifiesta interés en comunicarse por escrito				
21. Extrae información de lo leído				
22. Muestra interés por revisar y corregir sus escritos				
23. Aprovecha las TIC para: - Obtener información - Ganar tiempo - Ser más eficaz				
24. Valora la escritura como medio de comunicación				

.../...

.../...

El/La alumno/a ....	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Nunca
25. Está motivado para participar en la elaboración de: - Una revista - Un mural - Un tríptico - Otros materiales				

(2) Este ejemplo está basado en el artículo: "Escala de valoración de la lengua escrita", de M<sup>o</sup> Victoria Reyzábal y M<sup>o</sup> Antonia Casanova, publicado en *Apuntes de Educación*, n<sup>o</sup> 35. Madrid, Anaya, 1989.

### Escala de valoración descriptiva para el área de Matemáticas<sup>3</sup>

El/La alumno/a ....	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Nunca
1. Con los números naturales hasta 100: - Cuenta - Lee - Escribe - Ordena				
2. Conoce el valor posicional de los números hasta 100				
3. Realiza sumas: - Sin llevar - Llevando				
4. Maneja estrategias de cálculo mental: - Para la suma - Para la resta				
5. Selecciona la operación adecuada para resolver problemas sencillos de adición y sustracción				
6. Realiza mediciones de: - Longitud - Masa - Capacidad				
7. Utiliza medidas de tiempo				
8. Define la posición de un objeto en el espacio: - Arriba/abajo - Derecha/izquierda - Delante/detrás - Dentro/fuera				
9. Reconoce formas geométricas en el entorno: - Círculos - Triángulos - Cuadrados - Rectángulos				
10. Con los números de cinco cifras: - Cuenta - Lee - Escribe - Ordena				

.../...

.../...

El/La alumno/a ....	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Nunca
11. Domina las tablas de multiplicar				
12. Divide por una cifra				
13. Maneja estrategias de cálculo mental en las operaciones básicas				
14. Usa la calculadora para comprobar los cálculos realizados				
15. Maneja instrumentos y unidades adecuados para realizar mediciones				
16. Dibuja: - Rectas paralelas - Perpendiculares - Ángulos				
17. Realiza gráficas sencillas				
18. Maneja el dinero haciendo cambios adecuadamente				
19. Maneja los números decimales				
20. Persevera en la búsqueda de datos para resolver un problema				
21. Valora el área matemática por su aplicación en la vida diaria				

(3) Esta escala está adaptada a partir de las publicadas en la Resolución de la Dirección General de Promoción Educativa, de 4 de septiembre de 2000 (BOCM del 12).

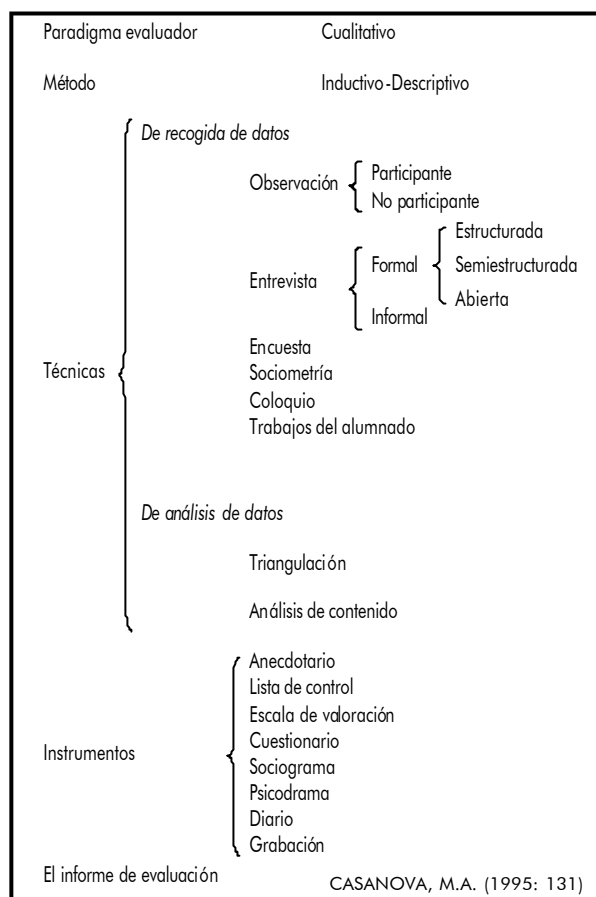
### En síntesis

Para finalizar estas breves reflexiones, cabe apuntar que el objeto de nuestra evaluación son las competencias que adquiere el alumnado. Cuando no hace muchos años se hablaba de la necesidad de evaluar capacidades, realmente se planteó un problema de difícil solución. La capacidad como aptitud inicial o como potencialidad es poco constatable. No obstante, cuando esta capacidad se desarrolla y se convierte en habilidad, destreza o, en definitiva, competencia, ya es posible valorar hasta qué punto se domina o no. Los indicadores de aprendizaje que se marquen como adecuados para el alumnado, deben poseer esta característica de evaluables; de lo contrario, seguiremos hablando..., no se sabe de qué, en muchos casos, y seguiremos sin valorar hasta qué punto la persona va alcanzando paulatinamente esa mejora en los aprendizajes que busca en los CEPA's.

En las escalas (parciales, por supuesto, y sin ánimo de exhaustividad: sirvan sólo como modelo o ejemplo) he seleccionado competencias muy básicas, algunas referidas, incluso, a los niveles de alfabetización. No obstante, en la bibliografía que aparece en las notas y en el apartado final del artículo, incluso obras donde pueden ampliarse los posibles aprendizajes, más avanzados y que, sin duda, domina buena parte del alumnado adulto que frecuenta los CEPA's y las tertulias literarias del Centro Regional

de Educación de Personas Adultas. Manejan bien la comunicación oral y escrita, pero ello no es obstáculo para que continúen mejorando sus competencias lingüísticas y, en otros casos, matemáticas o de otros tipos. Ése es el sentido de la educación permanente, que, en coherencia con su planteamiento esencial, exige también una evaluación continua que favorezca el perfeccionamiento y la superación personal.

### Metodología de la evaluación



### BIBLIOGRAFÍA

CASANOVA, M.A. (1995): *Manual de evaluación educativa*. Madrid, La Muralla.

CASTILLO ARREDONDO, S. (coord.) (2002): *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid, Prentice Hall.

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2003): *Las competencias clave*. Bruselas, Comisión Europea/Eurydice; [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)

HERNÁNDEZ PINA, F. Y SORIANO, E. (1999): *La enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en educación primaria*. Madrid, La Muralla.

INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN (2002): *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid, Mº. de Educación, Cultura y Deporte.

REYZÁBAL, M.V. (2002): *Didáctica de los discursos persuasivos: la publicidad y la propaganda*. Madrid, La Muralla.

VALIENTE, S. (2000): *Didáctica de la Matemática. El libro de los recursos*. Madrid, La Muralla.

# Centro de EPA Buitrago del Lozoya

*Juan Farias Huanqui*

*Profesor del CEPA de Buitrago del Lozoya.*

*Dirección General de Promoción Educativa. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid*

### QUIÉNES SOMOS, CON UN POCO DE POESÍA

A la sombra de las murallas mozárabes de Buitrago, sobre el río Lozoya, tenemos nuestro centro cabecera. Una pequeña casita que heredamos del secretario del consistorio. Desde allí organizamos a nuestros alumnos y atendemos a sus necesidades.

Recién nacidos, con apenas cuatro años de vida, el CEPA de Buitrago del Lozoya se crea en el año 2002 a partir de la división del CEPA Sierra Norte de Lozoyuela. La razón fundamental de este cambio fue la cantidad de pueblos (cuarenta y dos) a los que debía hacer frente el CEPA. Así se busca lograr una atención más personalizada y adecuada a cada aula.

Nuestro CEPA cuenta con trabajadores contratados por la Comunidad de Madrid y por los Ayuntamientos de la sierra, pero organizativamente dependemos de la Dirección del Área Territorial Madrid Norte. Somos catorce profesores y un administrativo (David, que se esfuerza en mantener, con la puntualidad de un diario mañanero, las altas y las bajas que, debido a las caracte-

terísticas del alumnado, se suceden a un ritmo vertiginoso). De los catorce profesores hay siete contratados por los Ayuntamientos para cumplir los contratos de colaboración entre la Comunidad y los Ayuntamientos, y siete pertenecientes a la Consejería de Educación. De estos últimos hay cuatro profesores de E. Secundaria y tres de E. Primaria.

La problemática del entorno a la que se enfrenta nuestro centro, aparte de la que puedan sufrir otras zonas de Madrid, paro, consumo de drogas, fracaso escolar, es la lejanía de los núcleos urbanos entre sí. En un escenario así, resulta muy difícil lograr que los alumnos se sientan partícipes de la Comunidad educativa y los profesores se han de esforzar doblemente en motivar a los alumnos.

La zona que cubrimos carece de la amplia cobertura social que tienen otras zonas de Madrid. Los servicios sanitarios se limitan a dos centros de salud, uno en Rascafría y otro en Buitrago del Lozoya. El resto de pueblos están asistidos mediante consultas. Además la Comunidad de Madrid tiene un servicio de helicópteros para los casos de urgencias en todos los pueblos. Los



servicios sociales se concentran en la sede de Lozoya, desde allí dirigen y asisten a los treinta y dos pueblos de la zona. El equipamiento deportivo es muy limitado debido al tamaño de muchos de los Ayuntamientos. A nivel cultural la zona cuenta con la Mancomunidad de Servicios Culturales que se encarga de promover la cultura en la zona de la sierra y con el Centro Cultural Comarcal Cardenal Gonzaga, gestionado por la Comunidad de Madrid. Podemos ver con claridad que una de las características de la zona es la descentralización de servicios y, en ocasiones, la difícil comunicación entre ellos. Hay pueblos en que el panadero y el autobús van una vez por la mañana y no vuelven hasta el día siguiente.

**El CEPA de Buitrago del Lozoya se crea en el año 2002 a partir de la división del CEPA Sierra Norte de Lozoyuela. La razón fundamental de este cambio fue la cantidad de pueblos (cuarenta y dos) a los que debía hacer frente el CEPA. Así se busca lograr una atención más personalizada y adecuada a cada aula.**

En el conocido juego de ajustar horarios a principio de curso, a nosotros nos toca además pensar en los kilómetros que tenemos que hacer para cubrir remotas poblaciones con escasos habitantes.

Nuestro Centro cubre las necesidades educativas de 32 poblaciones. Nuestros compañeros tienen que conducir diariamente por valles y sinuosas carreteras, muchas veces heladas, para dar sus clases. De las treinta y dos poblaciones que cubrimos, todas menos Canencia, Buitrago del Lozoya y Lozoya tienen convenio con los Ayuntamientos. En Montejo y en Rascafría, aparte de los convenios, el centro ofrece enseñanzas que cubre con profesores de la Comunidad.

A pesar de que las poblaciones son pequeñas, las necesidades de los alumnos son muy diferentes.

Nuestra oferta formativa comprende los ciclos de Enseñanza Básica: Tramo I, Tramo II, Tramo III y Español para extranjeros; Enseñanzas para el desarrollo personal y la participación: Informática,

Inglés, Curso de Acceso a otras Enseñanzas y un Curso de Arte y Pintura. Para el año que viene pretendemos abrir la Educación a Distancia en Secundaria ya que la dispersión de los alumnos y la dificultad de horarios complica la asistencia al Centro.

Tenemos un gran número de inmigrantes del este, rumanos y búlgaros, con diferente base cultural y hay un gran número de magrebíes sin alfabetizar. Todos ellos quieren castellanizarse y un grupo numeroso busca continuar los estudios dentro del sistema español, sobre todo los alumnos jóvenes.

También tenemos un grupo numeroso de personas mayores, gran parte de ellas mujeres, que buscan mejorar su nivel de lectoescritura y aprovechar la oportunidad de aprender lo que no se les concedió en su infancia.

Además, hay un nutrido grupo de mujeres de mediana edad con diferentes metas: obtener el Graduado en Secundaria para incorporarse a otros niveles educativos y así facilitar su incorporación al mundo laboral, poner al día sus conocimientos sociales y culturales o simplemente sentirse miembro activo de la comunidad.

Aquí más que en ningún sitio, el CEPA se convierte en un lugar de encuentro y de participación ciudadana.

## NUESTRAS CARENCIAS Y NUESTRAS DIFICULTADES JUEGAN A NUESTRO FAVOR



A parte de la educación reglada que ofrece el centro, somos también un lugar de encuentro que tiene la misión de agilizar la cohesión social de la zona y mejorar su nivel cultural. Las aulas son, en muchos casos, el único lugar donde los alumnos pueden entrar en contacto con otras culturas, otros conocimientos e intercambiar ideas y opiniones. El





grupo del Tramo I de Lozoya baja inexorablemente la calle de la plaza, bajo la solana de junio o bajo las grandes nevadas de enero al encuentro con Esther, a aprender Matemáticas, Geografía, Gramática, a conocer lo que sucede en el valle, al otro lado del valle o más allá.

Además el número de inmigrantes en los pueblos evita la formación de guetos y nuestros recursos facilitan que el proceso se realice sin traumas; el alumno se ve obligado a integrarse; una estu-penda oportuna para ambas comunidades.

En el CEPA de Buitrago, ser itinerante adquiere su máxima expresión. Los profesores atienden a un conjunto de 32 poblaciones.

Los profesores no se dirigen a un sitio donde ya está instalado el sistema educativo; ellos mismos llevan consigo la escuela. Excepto el centro cabecera de Buitrago, las aulas en las que trabajamos son aulas multifuncionales cuya titularidad es del



Ayuntamiento: bibliotecas, aulas o CAPI. Esto supone una dificultad técnica ya que muchas de estas aulas carecen de todo lo necesario para llevar a buen término la práctica educativa: fotocopadoras, enciclopedias, ordenadores, cañones de luz. En muchas ocasiones tenemos que llevar nosotros mismos el material cada vez que nos desplazamos. Como ejemplo, nuestro compañero Rafa, cruza dos veces por semana el valle medio del Lozoya al encuentro de un puñado de alumnos con ganas de aprender y, embutido en su gorro de lana, se lleva bajo el brazo las fotocopias, los libros, los diccionarios y los mapas.

Dentro de nuestra Programación anual intentamos realizar actividades que cubran un espectro amplio de intereses e inquietudes. Este año tenemos planeado una visita al Museo del Traje (día 21

**Somos también un lugar de encuentro que tiene la misión de agilitar la cohesión social de la zona y mejorar su nivel cultural. Las aulas son, en muchos casos, el único lugar donde los alumnos pueden entrar en contacto con otras culturas, otros conocimientos e intercambiar ideas y opiniones.**

de Diciembre), asistir a la obra de teatro "El diario de Adán y Eva" (el día 21 de Diciembre), una visita a la Exposición del Faraón del Canal de Isabel II, una visita a los Jardines de Aranjuez (el día 5 de Abril) y una visita a la Sierra de Albarracín y Teruel (el día 20 y 21 de Junio). Además participamos, mediante la colocación de un stand, los días 7, 8, 9 y 10 en la Feria de la Sierra Norte, donde se dan a conocer y se promocionan todas las iniciativas culturales y empresariales del norte de Madrid. Allí estuvieron Rosa, Irene, Mar, Lucía y Mamen pegando, cortando, manteniendo el equilibrio en frágiles escaleras para llegar con todo a punto a la fecha de inauguración de la Feria de la Sierra. Los alumnos colaboraron y el resultado fue un stand que evocaba cómo eran las aulas hace cien años, con sus viejas sillas de madera, sus ábacos y mapamundis: las ganas de aprender y enseñar seguro que eran las mismas.

# La Educación de Adultos en la Región de Murcia

## Un horizonte de futuro

*José Ríos Rex*

*Jefe de Servicio de Educación Permanente de Adultos. Dirección General de Formación Profesional  
Consejería de Educación y Cultura. Región de Murcia*

La Educación de adultos, nació, y así se mantuvo durante muchos años, como una enseñanza basada, esencialmente, en la alfabetización; sin embargo, los profundos cambios sociales, culturales y tecnológicos que se han producido en nuestra Comunidad Autónoma, han provocado que, desde las distintas instituciones, se incremente la oferta formativa al colectivo de adultos.

Desde la Consejería de Educación y Cultura, pensamos, por tanto, que aquel modelo de Educación de adultos basado esencialmente en la alfabetización ha quedado obsoleto, y que se debe establecer un Nuevo Modelo que permita a nuestros ciudadanos adquirir a lo largo de la vida un enriquecimiento cultural, técnico y social adaptado a los tiempos.

La Educación Permanente de las Personas Adultas es una de las piezas clave de esta Consejería pues, a través de este tipo de formación, los ciudadanos pueden adquirir las técnicas y conocimientos que en su día no tuvieron la oportunidad de aprender y que ahora les son necesarios para adaptarse a las nuevas necesidades de un mercado dinámico y en continua evolución como el de nuestra Comunidad.

sociales generados por la evolución económica y laboral de nuestra región, ofreciendo respuestas a las carencias educativas planteadas, mediante enseñanzas adaptadas a las características sociales de las personas mayores, en función de sus propias necesidades e intereses, que les ayuden a superar las dificultades profesionales, lingüísticas y culturales.

Esto requiere una decidida apuesta por la Educación Permanente ampliando y mejorando sustancialmente la oferta formativa que se ofrece a la población adulta de nuestros municipios. Destacan como aspectos más importantes los siguientes:

- Una nueva oferta formativa que intenta adaptarse a las demandas de la sociedad.
- Una permanente atención a los avances científicos y tecnológicos, diseñando y creando nuevas ofertas formativas.
- La atención a los sectores más desfavorecidos de la sociedad para su reinserción social y laboral

Al margen de un último análisis sobre la evolución de la demanda, tenida en cuenta

siempre en función de la previsión para los últimos años académicos, la oferta formativa de la Región de Murcia, en la actualidad, es la siguiente:



<b>I</b>	<b>ENSEÑANZAS PRESENCIALES</b>
?	NIVEL I
?	NIVEL II
?	NIVEL I/II MIXTO
?	ESPA I
?	ESPA II
?	ESPA III
?	ESPA IV
<b>II</b>	<b>ENSEÑANZAS PRESENCIALES NO REGLADAS</b>
?	ESPAÑOL PARA INMIGRANTES
?	ALFA-CARNÉ
?	PREPARACIÓN PRUEBAS LIBRES
	- Acceso Universidad mayores de 25 años
	- Graduado en Educación Secundaria para mayores de 18 años
	- Preparación de pruebas de acceso a ciclos formativos de grado superior
<b>III</b>	<b>ENSEÑANZAS A DISTANCIA</b>
?	ESPAD
?	BACHILLERATO A DISTANCIA
?	PREPARACIÓN PRUEBAS LIBRES A CICLOS FORMATIVOS DE GRADO SUPERIOR
<b>IV</b>	<b>ENSEÑANZAS A DISTANCIA NO REGLADAS</b>
?	AULA MENTOR
?	AULA MENTOR MÓVIL
<b>V</b>	<b>PROGRAMA DE INICIACIÓN PROFESIONAL</b>
?	SERVICIO AUXILIAR DE OFICINA
?	AUX. DEPENDIENTE DE COMERCIO
?	OPERARIO DE FONTANERÍA
?	AUX. DE PELUQUERÍA
?	RESTAURANTE Y BAR
?	AUTOMOCIÓN
?	OFIMÁTICA
<b>VI</b>	<b>TALLERES PROFESIONALES</b>
?	AULA T. PELUQUERÍA
?	AULA T. DE INGLÉS
?	AULA T. DE MECANOGRAFÍA
?	AULA T. DE LECTOESCRITURA
?	AULA T. INFORMÁTICA
?	AULA T. RIESGOS LABORALES
?	AULA T. MODA Y CONFECCIÓN
?	AULA T. CONTABILIDAD INFORMATIZADA
?	AULA T. GESTIÓN DE OFICINA
?	AULA T. GERIATRÍA
?	AULA T. RELAJACIÓN CORPORAL
?	AULA T. PUERICULTURA
<b>VII</b>	<b>OTRAS ENSEÑANZAS FORMATIVAS</b>
?	CONTRATOS DE FORMACIÓN
?	NN.EE.EE.
?	P.I.L.S.A.
?	AULA DE PERFECCIONAMIENTO

Esta oferta educativa, acorde con las necesidades de cada zona y en función de la demanda, se desarrolla en los diecisiete centros comárcales de adultos que la Consejería de Educación y Cultura tiene en la Región, teniendo una sede central y aulas distribuidas en los municipios de sus respectivos ámbitos geográficos, y en tres Institutos de Educación Secundaria con más de dieciocho mil alumnos matriculados.

Además, para la realización efectiva de la oferta, en la actualidad desarrollan su labor profesional más de trescientos profesores en los diferentes Programas de Educación para Adultos en la Modalidad Presencial y Modalidad a Distancia, repartidos entre maestros funcionarios, maestros aportados por los Ayuntamientos a través de convenios establecidos entre estos y la Consejería de Educación y Cultura, profesores de Formación Profesional y profesores de Educación Secundaria. En los últimos años se ha experimentado un aumento del profesorado de Educación Secundaria, necesario para atender los nuevos niveles educativos que, a la vista de la evolución de la demanda, se va planteando.

En la Modalidad a Distancia se oferta ESPAD, Bachilleratos a distancia y Preparatorio para las Pruebas de acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior en la que participan tres Institutos de Educación Secundaria Obligatoria y un Centro de Educación de Adultos.

En la Modalidad de Aulas Mentor, disponemos de cuarenta aulas en las que el alumno accede desde su mesa virtual de trabajo a una oferta muy variada de conocimientos, tales como Informática, Arqueología, Medio Ambiente, Electrónica o Turismo Rural.

Ante una sociedad en continua evolución y cambios tanto socioculturales como científico-tecnológicos, que afectan, en lógica medida, a los planteamientos de las diferentes ofertas educativas para la Educación de Adultos, cabe tener en consideración los siguientes aspectos de la demanda para ofertar un mejor servicio a la ciudadanía: una formación de mayor nivel, como el acceso a la Universidad para mayores de veinticinco años, y preparación de pruebas libres en Educación Secundaria, ya que se viene observando una disminución en la demanda de niveles de alfabetización.

El auge de la inmigración en nuestra Comunidad Autónoma, encuentra en la Educación de Adultos un medio para insertarse en nuestra sociedad a través del conocimiento del idioma, para extranjeros no hispanos, siendo cada vez mayor la demanda del "Español para inmigrantes"

Las enseñanzas regladas, Educación Secundaria Obligatoria para personas adultas, y Bachillerato, son para muchos una forma cómoda de concluir sus estudios, dentro de las modalidades presencial o a distancia, en horarios adaptados de mañana, tarde o noche.

Con las enseñanzas técnico-profesionales en aulas taller proporcionamos a muchos ciudadanos, la posibilidad de mejorar los conocimientos de diferentes especialidades o profesiones que le ayuden a conseguir un empleo o mejorar su puesto de trabajo.

Nuestra Región, al igual que el resto de las Regiones de Europa, ha evolucionado hacia una sociedad y una economía basadas en el conocimiento. Ahora más que nunca, el acceso a información y a los conocimientos actualizados, unido a la motivación y a la cualificación para usar de modo inteligente esos recursos individualmente y en relación con el conjunto de la comunidad, se están convirtiendo en la clave para reforzar la competitividad y para mejorar la capacidad de inserción profesional y la adaptabilidad de la mano de obra.

Ello hace imprescindible la actualización y consolidación de estas enseñanzas, de modo que se establezca un nuevo Modelo, basado en criterios de racionalidad y calidad, que dé respuesta en todo momento, a las necesidades formativas de nuestros ciudadanos adultos, y, que además garantice la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional, atendiendo preferentemente a aquellos grupos o sectores sociales con carencias y necesidades de formación básica o con dificultades para su inserción laboral, facilitando, en la medida de lo posible, el acceso a los distintos niveles del sistema educativo.

Es necesario integrar en estas enseñanzas el aprendizaje de las nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación y su uso como herramienta didáctica, ya que la Educación Permanente y para toda la vida, de la que es parte la Enseñanza de Adultos, pasa por conseguir que los ciudadanos - con el apoyo de las Instituciones- planifiquen actividades de aprendizaje coherentes si disponen de ofertas educativas a las que puedan acceder por su calendario, ritmo, lugar y coste; es decir, por una oferta flexible en el tiempo que - en medida creciente - se desarrollará a través de la formación a

distancia, utilizando las referidas tecnologías.

Otro factor necesario para tener en cuenta es la cada vez mayor afluencia de adultos inmigrantes en búsqueda de empleo, que, asimismo, nos obliga a tomar las medidas oportunas para que dichos inmigrantes, puedan aprender el español y, otras habilidades y destrezas que les permita integrarse en nuestra sociedad dignamente mediante la consecución de un puesto de trabajo.

Por tanto estamos convencidos de la necesidad de establecer un Nuevo Modelo de Educación de Adultos que se adapte a los cambios que se han producido en nuestra Región.

Se va a continuar con el diálogo establecido entre los distintos sectores implicados en la Educación de Personas Adultas para establecer un nuevo modelo que resuelva el compromiso adquirido por la Consejería de Educación y Cultura en el "Acuerdo de Bases para un nuevo Modelo de Educación Permanente de Adultos en la Región de Murcia", de abril del 2002, en el que participaron junto a la Consejería de Educación y Cultura la C.R.O.E.M., la Federación de Municipios de la región de Murcia, U.G.T. y CC.OO.

**El modelo de Educación de adultos basado esencialmente en la alfabetización ha quedado obsoleto, y que se debe establecer un Nuevo Modelo que permita a nuestros ciudadanos adquirir a lo largo de la vida un enriquecimiento cultural, técnico y social adaptado a los tiempos.**

En este sentido, la Consejería de Educación y Cultura está elaborando un Decreto por el que se regula el sistema de Educación Permanente de Personas Adultas en la Región de Murcia, instrumento que servirá de marco de referencia para planificar y desarrollar con efectividad

la Educación de Adultos en nuestra Región, basado en criterios de racionalidad y calidad.

Al entrar en funcionamiento las normas que regulen las enseñanzas regladas para Personas Adultas quedará establecida la ordenación académica tanto de las enseñanzas conducentes a los títulos de Graduado en Educación Secundaria y Bachillerato como el resto de enseñanzas de adultos, sobre las que se expedirá el certificado correspondiente.

Por último, y como prueba de la apuesta que hace esta Comunidad Autónoma por la Educación de Adultos, se le ha dado estabilidad laboral al profesorado no funcionario que pertenecía a diversas asociaciones y que han pasado de trabajar tan sólo 10 meses al año, a integrarse como personal laboral de nuestra Comunidad Autónoma, estabilidad que seguro redundará en una mejora de la calidad de la Educación de Adultos en nuestra Comunidad.



# NOTICIAS

Dirección General de Promoción Educativa. Comunidad de Madrid

## CONVOCATORIAS

Con fecha 17 de Febrero se ha resuelto la convocatoria de los cursos de Formación Ocupacional, cofinanciados con el Fondo Social Europeo, para el período 2006/07, dirigidos a personas desempleadas y con riesgo de exclusión del mercado laboral. Es de destacar el esfuerzo realizado por los Centros para adaptar los contenidos de estos cursos al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

En el presente curso 2005/06 y durante el período de marzo - junio, se impartirán un total de 14 cursos, con una duración de 250 horas y cuya oferta es la siguiente:

- Instalación de sistemas de energía solar térmica.
- Cuidador infantil de comedor y ocio.
- Auxiliar de geriatría y atención socio-sanitaria a personas en el domicilio.
- Sistemas microinformáticos.
- Monitor de natación.
- Gestión administrativa.

En el período octubre 2006 - junio 2007, se han aprobado 83 cursos con distintos perfiles profesionales: Peluquería, Cocina, Atención socio-sanitaria a personas en el domicilio, Albañilería, Fontanería...

Mención especial merece el aumento de programas de Medida 1, dirigidos a personas con discapacidad.

En la convocatoria de estos cursos han participado 47 centros, lo que supone casi el 70 % del total de los Centros de la Red.

Próximamente saldrá publicada en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, la Resolución de 1 de febrero de 2006, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se dictan ins-

trucciones para la convocatoria de las Pruebas Libres conducentes a la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria en el 2006.

Dichas pruebas tendrán lugar en los meses de junio y octubre. El plazo de inscripción para la convocatoria de junio será del 22 de marzo al 12 de abril, y la fecha de la realización del examen el 15 de junio. Para la convocatoria de octubre, el plazo de inscripción será del 26 de junio al 12 de julio, y la fecha del examen el 4 de octubre. Se ha realizado una campaña publicitaria sobre esta convocatoria y se han editado folletos al respecto.

## Centro de Educación de Personas Adultas

Felicitar a los Centros de Torres de la Alameda y Pozuelo de Alarcón por sus nuevas sedes. Igualmente felicitar al Centro de Arganzuela, que en el próximo curso 2006/07, además de tener nueva sede, contará con autorización para impartir el III Tramo de la Educación Básica para Personas Adultas, lo que permitirá incrementar y mejorar su oferta, respondiendo así a la alta demanda de este Distrito de la capital.

Desde esta páginas, apoyamos las iniciativas de los CEPAS "Daoíz y Velarde" de Madrid y de la Casa de la Cultura de Getafe, que han sido preseleccionados para participar en el Proyecto Solarízate II, del Instituto para la Diversificación y Ahorro de energía del Ministerio de Industria (IDAE)-GREENPEACE, para la instalación fotovoltaica conectada a la Red de Centros de titularidad pública. También damos la enhorabuena al CEPA Hortaleza-Mar Amarillo por haber sido seleccionado en el concurso nacional de proyectos e ideas para la mejora, innovación y dinamización de las bibliotecas escolares, convocado por el Ministerio de Educación y Ciencia. Animamos a participar en este tipo de acciones a otros centros.

## Noticias breves

### IV Congreso de Tertulias Literarias y Musicales Dialógicas

El pasado 4 de febrero se celebró la IV edición del Congreso de Tertulias Literarias y Musicales Dialógicas, en el monasterio de Estíbaliz (Vitoria-Gasteiz), con la participación de más de 350 personas. La actividad educativa y cultural de las tertulias, partiendo de la metodología del aprendizaje dialógico, se está extendiendo por muchos espacios (en centros penitenciarios, centros de personas adultas, colegios e institutos,...), toma nuevos formatos acordes con la nueva realidad (tertulia musical cibernética), se consolida en otros países o regiones (Brasil o Almería) y es reconocida internacionalmente. Las conclusiones del IV Congreso se podrán ver próximamente en la página web de la CONFAPEA: <http://www.neskes.net/confapea>.

## El CEPA Comarcal de Torres de la Alameda remozza sus instalaciones con la inauguración de un nuevo edificio para su centro cabecera

El pasado 19 de enero ha sido inaugurado en el CEPA Comarcal de Torres de la Alameda un nuevo Centro Cabecera; un fantástico edificio que cumple con todos los requisitos actuales para los nuevos Centros de Educación de Personas Adultas.

Supone para esta Comunidad Educativa disponer de un número de aulas que duplica a las hasta ahora existentes, además de contar con biblioteca, salas de exposiciones, archivo, despachos, sala de audiovisuales, ascensor, una potente calefacción, etc. Pero, sobre todo, supone el poder llegar a más gente y en mejores condiciones.

Inaugurar es celebrar. Y cuando se inaugura un Centro nuevo se celebran muchas cosas, no sólo el recurso.

- Se festeja que las personas adultas tengan interés por la formación continua, que los vecinos quieran formarse.

- Se ensalza a los profesores del Centro, anteriores y actuales por haber transmitido y demostrado que la formación que se imparte en la EPA es atractiva, interesante y útil.

- Se encomia al Ayuntamiento de Torres de la Alameda, con su Alcalde a la cabeza, por ser receptivo a la demanda educativa de las personas adultas y creer en la labor que se lleva a cabo, manifestándolo con el enorme esfuerzo realizado para que todo esté en su punto.

- Se elogia la ayuda y las facilidades que se han dado desde la Dirección General de Promoción Educativa y desde la Dirección del Área Territorial Madrid - Este.

- Se aplaude el apoyo y la asistencia, en este día, de tan numerosas autoridades: D. Luis Peral, Consejero de Educación, D<sup>ª</sup> M<sup>ª</sup> Antonia Casanova, Directora General de Promoción Educativa, D<sup>ª</sup> Consuelo Pérez, Jefa del Servicio de Educación de Personas Adultas, D<sup>ª</sup> María José García Patrón, Directora del Área Territorial

Madrid-Este, y otras autoridades más, junto con alcaldes y concejales de los pueblos de nuestra Comunidad Educativa.

- Nos alegramos de la multitudinaria presencia del alumnado, que han sido y son la fuerza motriz que ha provocado esta mejora tan sustancial.

- Por último, disfrutamos de la presencia, por una parte, de anteriores compañeros y compañeras y de miembros de equipos directivos precedentes, cuyo mérito es reconocido en este y otros muchos logros; y por otra, de numerosos compañeros de otros CEPAS, que siempre demuestran su interés y apoyo a todo lo que significa la Educación de Personas Adultas.



Es de notar también que una mudanza como la que se ha tenido que realizar,

desde el antiguo edificio al nuevo, provoca, como en cualquier casa, unos cuantos quebraderos de cabeza, problemas inesperados, y, a veces, soluciones más lentas de lo deseable, pero todo llega y los problemas se olvidan, sobre todo cuando se ha sentido la comprensión y el apoyo de todos.

No hay que olvidar que, como CEPA Comarcal, junto a este gran recurso, existen doce aulas más en otros tantos pueblos de la comarca, siempre en proceso de mejora; y otros tantos Ayuntamientos con los que se comparten esfuerzos y el objetivo principal: buscar el beneficio y la satisfacción de la gente de nuestra comarca.



El Director, Juan Manuel de Blas, y el Equipo de Profesores, invita a todos a visitarlos en su nueva dirección: calle de la Amapola n<sup>º</sup> 6, de Torres de la Alameda. Todos los demás datos del Centro siguen siendo los mismos. Los encontraréis en la publicación de la Oferta Formativa

2005-06, de los Centros de Educación e Personas Adultas de la Comunidad de Madrid, que publica la Dirección General de Promoción Educativa a través del CREPA.

## Recital poético «El Sur es bello pero duro vivirlo de rodillas», con Paco Otero e Imame Haddad, organizado por el CREPA.

Desde milenios el desgarrar interior del alma, quizá haya sido, el eje o el motor de la voz poética. "EL SUR ES BELLO PERO DURO VIVIRLO DE RODILLAS" recital a dos voces. ¿Por qué este título?...en el sur del sur (Rabat, Marruecos) Arturo Lorenzo director del Instituto Cervantes me ofrece una lectura sobre Luís Cernuda en la Universidad. Meses mas tarde en ese mismo 2002, esta lectura se amplía a Nicolás Guillén, Rafael Alberti, a Tánger...

El entusiasmo y la acogida de jóvenes, gentes en general, de Rabat, Tetuán, Tánger, a estos poetas me anima a buscar, ampliar en la poesía española del siglo XX para seguir ofreciendo la posibilidad de encuentro y debate sobre dos temas que en ambas orillas del estrecho son un drama en las más de las veces mortal: la emigración y la violencia de genero.

Tras un recorrido por institutos de Cádiz y Granada, de nuevo en Tetuán aparece la posibilidad de presentar el recital en Madrid. Así pues, de la mano de la Directora General de Promoción Educativa y de María Victoria Reyzábal, Subdirectora General, llega a esta ciudad y la la EPA, el jueves, 1 de diciembre del 2005 a las cinco de la tarde, en el Salón de actos del IES Vista Alegre.



El publico (9 centros de EPA de la Comunidad) profesores, invitados de México, la Directora General, la Subdirectora, amigos... llenaron el salón. Desde ese mismo publico aparecieron a dos voces los primeros versos, "Cuando ya nada se espera personalmente exaltante..." de Gabriel Celaya, le siguieron Juan Ramón Jiménez, Antonio Macha-do, Luís Cernuda, Alberti, Blas de Otero. Con Lorca llegó el rompimiento, una narración, el público sube al escenario para participar... el final de esta narración escenificada, es la simulación de una noticia de malos tratos en un periódico cualquiera: La condesa de x apareció muerta en la playa... la víctima número... Silencio y aplauso de rabia contenida. Siguieron los versos, los poetas. Con dos textos en castellano y en árabe: uno de Antonio Hernández y otro de M<sup>a</sup> Victoria Reyzábal.

Terminada la lectura programada, el público decidió continuar... aparecieron en el escenario versos, monólogos, lecturas de alumnos y de profesores. El acto dejó un agradable gusto, abriendo un espacio en la mente y en el alma donde reflexionar sobre la poesía, como algo más vital y profundo, que el puro adorno de salón, que con tanta frecuencia damos como uso, a un libro de versos. Paco Otero.

# LEGISLACIÓN

### SUBVENCIONES A ENTIDADES SOCIALES SIN FINES DE LUCRO. BOCM de 3/12/2005:

Orden 5939/2005, de 11 de noviembre, del Consejero de Educación, por la que se conceden subvenciones a entidades sociales sin fines de lucro para la realización de actividades de alfabetización y educación básica para personas adultas en la Comunidad de Madrid a desarrollar en el curso 2005/2006.

### SUSCRIPCIÓN O PRÓRROGA DE CONVENIOS DE CORPORACIONES LOCALES. BOCM de 1/03/2006:

Orden 468/2006, de 1 de febrero, de la Consejería de Educación, por la que se establecen el presupuesto y los módulos económicos para la suscripción o prórroga de convenios de Corporaciones Locales para el funcionamiento de aulas y Centros Municipales de Educación de Personas Adultas en el año 2006.

### CONVOCATORIA DE PRUEBAS. TÍTULO DE GRADUADO EN E. SECUNDARIA. BOCM de 2/03/2006:

Resolución de 1 de febrero de 2006, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se dictan instrucciones para la convocatoria de las pruebas libres conducentes a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria en el año 2006.

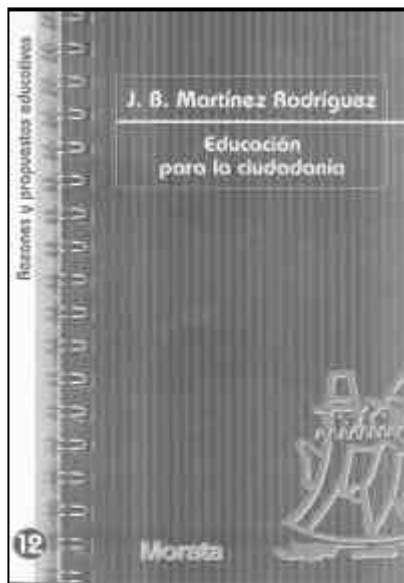
# LIBROS

## Educación para la ciudadanía

Martínez Rodríguez, J.B.  
Madrid, Morata, 2005; 127 páginas.

La educación para la ciudadanía ha constituido siempre un reto insuficientemente atendido por el sistema educativo, ya que no es el único agente que puede conseguir los objetivos que se proponen. Esta obra aborda la problemática existente para llegar a incorporar los derechos humanos y los valores democráticos al quehacer habitual de las instituciones escolares, de modo que éstas se conviertan en laboratorios prácticos e indispensables de ciudadanía.

Entre los temas que aborda, hay que destacar los indicadores que marca para evaluar la aplicación de los derechos humanos básicos en los centros y diagnosticar la participación del alumnado. Se analizan las fuentes de las diferencias de estatus entre estudiantes, para corregir la desigualdad en los grupos y se sugiere la negociación como teoría de la enseñanza y el aprendizaje, con objeto de planificar el currículum y mediar en las situaciones de conflicto.



## Textos que dialogan. La intertextualidad como recurso didáctico

Durañona, Marina Alicia [et. al].  
Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa. Madrid, 2006, 232 p.  
C/ Alcalá Galiano, 4. Madrid 28010. Tlfno: 91 720 08 14.

Este volumen recoge una experiencia didáctica desarrollada en la Escuela Normal en Lenguas Vivas E.B. de Spangenberg de Buenos Aires, Argentina, siguiendo una propuesta del alumnado. Se desarrolla una línea de trabajo tomando como eje la intercontextualidad, entendida no como acumulación de citas, referencias, mezclas y saberes que se relacionan con un contenido determinado, sino como la nueva dimensión comunicativa, la nueva realidad individual y colectiva que surge al poner en contacto, de forma consciente o inconsciente textos o referencias con nexos relacionados.

Se trabaja, así, con la novela, el tango y las telenovelas, con cuentos en dos lenguas y con las novelas Rayuela de Julio Cortázar y Posesión de A. Byatt, como práctica de desarrollo de las etapas de investigación-acción. En resumen, se trata de una nueva y contrastada forma de trabajar la comunicación.



## La Educación de Adultos en la España autonómica

Lancho, Prudenciano, Julio.  
UNED. Madrid, 2005.  
<http://apliweb.uned.es/publicaciones/busq-articulo/index.asp>

Esta obra analiza algunos elementos claves del proceso experimentado por la educación de adultos española durante los primeros veinticinco años de democracia, a caballo entre la descentralización y la reforma. Lo hace de una manera comparada, tratando de calibrar tanto la evolución del sistema en su conjunto como la de los diferentes sistemas autonómicos. Asimismo trata de determinar su dimensión, en relación con la formación de adultos dependiente de las administraciones laborales y de los agentes sociales. El libro se mueve entre las dimensiones cualitativa y cuantitativa del sector. Rastreado los hitos que han condicionado su evolución en los distintos momentos y lugares, analizando los fundamentos teóricos determinantes, mostrando la variación de los parámetros más significativos y siguiendo la aplicación de las políticas adoptadas por las distintas administraciones.

Este libro complementa a otro de su autor: *NORMATIVA ESPAÑOLA SOBRE EDUCACIÓN DE ADULTOS 1978-2002*.





# LIBROS

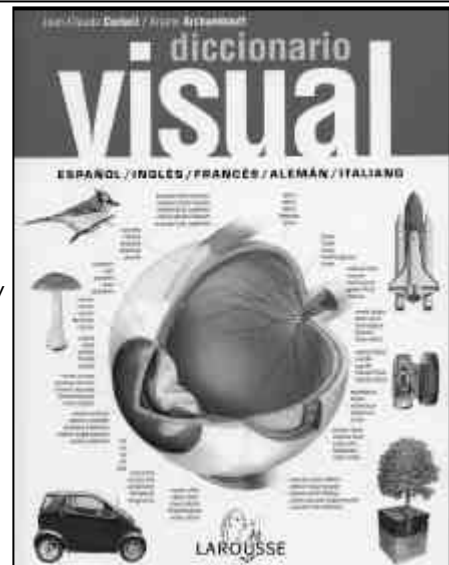
## Diccionario visual

Corbeil, Jean-Claude y Archambault, Ariane.  
Editorial Larousse. C/ Aribau, 197-199. 08021 Barcelona.  
Telfno. 93 241 35 05.  
www.larousse.es

Esta obra ofrece un inventario visual del entorno físico actual de cualquier persona, intentando dar respuesta a la correspondencia precisa y correcta de términos habituales y técnicos. El contenido del diccionario está dividido en 17 temas que van desde la Astronomía hasta los Deportes.

La información se presenta ordenada de lo abstracto a lo concreto siguiendo la secuencia : tema, subtema, subtítulo, ilustración y terminología.

La traducción al inglés, al francés, al alemán y al italiano permite su uso en el aula como recurso y apoyo en el área de Comunicación.



## La creatividad de la mirada



Fernández-Oliva, Salvador.  
Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.  
Dirección General de Promoción Educativa. Madrid, 2005, Sin paginar.  
C/ Alcalá Galiano, 4. Madrid 28010. Tlfno: 91 720 08 14.

Con una edición muy atractiva y sugerente, este libro nos permite acercarnos al disfrute del arte como una necesidad del individuo, una forma de comunicación con el objeto que permite lecturas individuales y vivencias diversas. El autor nos muestra, y nos guía a través de su manera de mirar una obra de arte, la pintura y la escultura.

Analizando escogidas obras del Museo del Prado, el autor nos ayuda a descubrir el color, la composición y la relación profunda entre distintas obras.

El libro pretende ser, y parece que con acierto, una herramienta que ayude a disfrutar de las obras propuestas a profesores y alumnos, especialmente si se realiza una observación directa. La invitación a esta nueva mirada no se limita a los ejemplos comentados, sino que ayuda a iniciar un posible camino, ilimitado y plural, para acercarse, y detenerse, ante las creaciones artísticas.

## CD-ROM: Vivir loco y morir cuerdo. El Quijote como recurso didáctico

Coordinación: Concepción Robles Montes.  
Elaboración informática: Beatriz Partida Santos.  
Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.  
Dirección General de Promoción Educativa. Madrid, 2005.  
C/ Alcalá Galiano, 4. Madrid 28010. Tlfno: 91 720 08 14.

Publicación informatizada de las actividades realizadas en el IES La Estrella, en torno a la celebración del IV Centenario de la publicación de El Quijote. Aporta las experiencias y trabajos desarrollados en las áreas de Ciencias Naturales, Educación Plástica y Visual, Filosofía, Geografía e Historia, Tecnología, Lengua castellana y Literatura, Matemáticas, Música y en Atención a la Diversidad.



# REVISTAS

## EDUCACIÓN, SALUD Y TRABAJO Nº5.

Revista Iberoamericana. Coedita: Univ. Nacional de Rosario (Argentina) - Univ. de Extremadura (España). S. Publicaciones Univ. de Extremadura. C/ Pizarro, 8. C.P. 10071 Cáceres. Tlfno. 927247650



Interesante revista que reúne aportaciones de firmas de gran peso en el mundo universitario e intelectual, acompañadas paralelamente de soluciones prácticas en el campo de la cooperación, con el objetivo de lograr un conocimiento que se materialice en realizaciones prácticas, meta explícita que figura en el prólogo.

## CUADERNOS DE PEDAGOGÍA. Nº 355.

Revista Editada por Praxis. Tlfno. 902 250 510. educación@praxis.es - www.praxis.es



Esta conocida publicación ofrece, también este mes de marzo, un monográfico relacionado con el de la revista NOTAS, dedicándolo a *Matemáticas y realidad*. Con artículos eminentemente prácticos, los profesionales de la enseñanza plantean sus experiencias en este campo.

**PENTÁPOLIS:** Revista Editada por el CEPA "LA MESTA" Centro Comarcal: Boadilla, Navalagamella, Quijorna, Valdemorillo, Villanueva de la Cañada, Villanueva del Pardillo. C/ Velázquez, 13, 28691. Tlfno. 918157556, Villanueva de la Cañada.



Un nuevo ejemplar de la revista con múltiples y diversas colaboraciones del alumnado y de otras personas implicadas en la Comunidad educativa. Homenaje a Ortega y Gasset, poemas, relatos, opiniones, vivencias, historia local, costumbres, pequeñas historias, salidas, recetas, curiosidades, etc., son secciones de esta muy interesante.

**PONTONEANDO:** Gaceta cultural y literaria. CEPA "EL PONTÓN" (Collado Villalba). C/ Asturias, 3 C.P. 28300. Tlfno. 918517749. www.educa.madrid.org/cepa.colladovillalba.

Un nuevo número de esta revista dedicada a mostrar la realidad del CEPA. Esta vez el contenido de la misma es un indicador de una palpable realidad: "han aumentado las aulas de enseñanza del español para extranjeros y se han diversificado el perfil de las nacionalidades". En este número, básicamente literario, se refleja de forma rica y variada este nuevo escenario.



**MADRID.** Revista de Arte, Geografía e Historia Nº 7. Edita: Comunidad de Madrid-Universidad Complutense. Servicio de Publicaciones. Secretaría General Técnica. Madrid 2005. C/ Alcalá, 32. Madrid 28014. Tlfno. 917200564



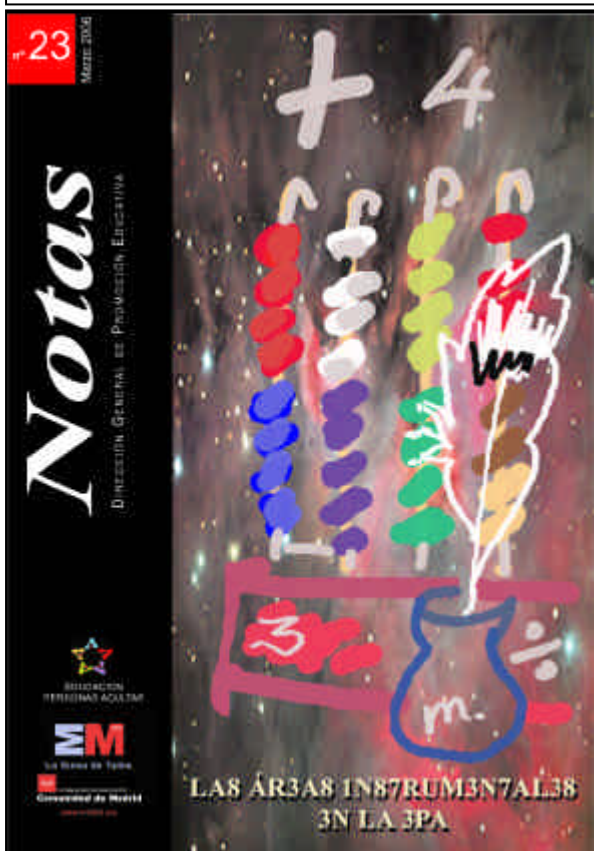
Revista dedicada a estudios sobre variados aspectos históricos, artísticos y geográficos de la Comunidad de Madrid realizados por profesores e investigadores. Interesante sumario que recoge aportaciones sobre Cervantes en la villa y corte e incluye estudios sobre el Patrimonio natural de la Comunidad de Madrid.

**BOLETÍN DE REVISTAS Nº 55. 2005**  
Edita: Dirección General de Educación y Juventud del Ayuntamiento de Madrid. C/ José Ortega y Gasset, 100 - 28006 MADRID. www.munimadrid.es/educación

Un Boletín interesantísimo que contiene artículos resumidos de las últimas revistas recibidas en el Centro de Recursos de la Dirección General de Educación y Juventud, además de un amplio índice de revistas ordenadas por temas.



# CÓMO PUBLICAR EN “NOTAS”



La revista *Notas* es un espacio de encuentro y reflexión sobre la Educación de Personas Adultas en sus aspectos teóricos, metodológicos y prácticos. Quienes deseen colaborar en ella han de enviar sus artículos según estos criterios:

- Las colaboraciones deberán ser aceptadas por el Equipo de Redacción y la Dirección de la Revista.

- Las opiniones expresadas en los artículos serán responsabilidad exclusiva de los autores.

- Los artículos se presentarán impresos por una sola cara, a doble espacio, en DIN-A4. A ser posible, en procesador de texto Word para Windows, con una extensión máxima de 7 folios.

- En los artículos debe aparecer el nombre y apellidos, así como el centro de estudio o trabajo y cargo de los autores y el teléfono de contacto.

Las colaboraciones serán remitidas a:

Centro Regional de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid (CREPA)  
C/ General Ricardos, 179-bis / 28025 Madrid  
[crepa@madrid.org](mailto:crepa@madrid.org)

## CERTAMEN LITERARIO para los Centros de EPA

Con motivo del **CINCUENTA ANIVERSARIO** de la concesión del Premio Nobel de Literatura a nuestro ilustre Juan Ramón Jiménez, la Dirección General de Promoción Educativa promueve un certamen literario cuyas bases se publicarán próximamente y serán enviadas a los centros.

Los alumnos y alumnas de los CEPAs son los destinatarios, siendo el profesorado también parte importante e imprescindible en el proceso.

La entrega de premios coincidirá con el 25 de octubre de 2006, fecha exacta de la concesión del Nobel a nuestro universal poeta, hace cincuenta años. Está previsto organizar un acto que sirva para celebrar este importante acontecimiento.

## VIII ESCUELA DE VERANO DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Se está preparando la octava edición de la Escuela de Verano de Educación de Personas Adultas, que tradicionalmente se viene realizando a finales de junio, coincidiendo con la clausura del curso académico.

En los próximos días se enviará un comunicado al profesorado de EPA y de otros centros educativos, a distintas entidades e instituciones, requiriendo la **participación en la Escuela**, a través de las **COMUNICACIONES**, actividades tan interesantes como apreciadas por los asistentes.

En ellas, como es sabido, se pueden exponer las experiencias, proyectos y programas educativos significativos que el profesorado, individualmente o en grupo, haya desarrollado con personas adultas.

Los detalles los tendréis en la documentación que recibiréis a través de los directores/as de los centros de EPA o responsables de otras entidades o instituciones educativas. Esperamos vuestra valiosa participación.



nº 23

Marzo 2006

# Notas

DIRECCIÓN GENERAL DE PROMOCIÓN EDUCATIVA



EDUCACIÓN  
PERSONAS ADULTAS



La Suma de Todos



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
Comunidad de Madrid

[www.madrid.org](http://www.madrid.org)

SEPARATA de la Revista *Notas* nº 23

## Certamen de poesía Abril de 2005



**CENTRO REGIONAL DE EDUCACIÓN  
DE PERSONAS ADULTAS**



# Notas

## Educación de Personas Adultas

**Directora:**

María Victoria Reyzábal

Subdirectora General de Atención a la Diversidad y Educación Permanente

**Consejo Asesor:**

Consuelo Pérez, Florentino Sanz, Julio Lancho y Joaquín García Carrasco

**Comentario de los poemas:**

José Manuel Querol Sanz

**Colaboradora:**

Dolores Benavides Luna

**Gestión y administración:**

Manuel Rasero Barragán

**Secretaría:**

David López Alonso

**Cubierta:**

José Luis Pérez Fuente

**Fotografías**

[www.diariodeavila.es](http://www.diariodeavila.es)

[www.catedramdelibes.com](http://www.catedramdelibes.com)

[www.boaeditions.org](http://www.boaeditions.org)

[www.cervantesvirtual.com](http://www.cervantesvirtual.com)

CEPA Oporto

**Ilustraciones:**

Francisco Cabrera Padilla

**Maquetación:**

José Luis Pérez Fuente

**Edita:**

Comunidad de Madrid. Consejería de Educación

Dirección General de Promoción Educativa

Centro Regional de Educación de Personas Adultas

C/ General Ricardos 179-bis, 28025 MADRID

Teléfono: 91 461 47 04 / Fax: 91 461 42 19

Correo electrónico: [crepa@madrid.org](mailto:crepa@madrid.org)

**Impresión:**

SODEGRAF S.A.

Depósito Legal: M-6358-1998

I.S.S.N.: 1577-3019

Tirada: 1000 ejemplares

Edición: 3/2006

Esta revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos firmados

# PRESENTACIÓN

La publicación de esta separata de nuestra Revista Notas responde al compromiso que asumimos en su momento, motivado por el interés suscitado entre los asistentes al último Encuentro Literario organizado por el Centro Regional de Educación de Personas Adultas, y que, paralelamente, sirvió como marco para el fallo del Certamen de Poesía de 2005.

Los Encuentros Literarios, instrumentos para acercar a la vida académica habitual de nuestros Centros el mundo de la literatura de viva voz, en la distancia corta, fomentando el diálogo entre creadores, alumnos y docentes, son también un tiempo en el que la enseñanza se hace vida más allá de las aulas, de los libros, y reconduce la educación hasta los viejos parámetros socráticos de cercanía y de diálogo. Creemos que no hay modo mejor de motivar a nuestros alumnos para el aprendizaje, para el trabajo creativo, que este tipo de eventos de los que ya vamos sumando muchos, y así también, pensamos, ha sido percibido por todos los que han venido participando en ellos a lo largo de los años y que pidieron que los trabajos y poemas que, en el entorno de estos Encuentros y del Certamen, fueron leídos y disfrutados, también fueran publicados y difundidos.

Estoy segura de que la emoción de la palabra impresa llegará a todos; para muchos, ésta será la primera vez que vean, impresos y en letra de molde, sus sentimientos, sus emociones; para otros, será una sensación que, no por menos nueva, dejará de ser intensa. Reunidos docentes, creadores y alumnos en torno a esta misma mesa camilla, por cuanto de conversación íntima y de diálogo fluido puede tener la metáfora, vamos dibujando el perfil de las cosas importantes de esta vida y, juntos como están en el espacio de papel de esta separata de Notas, que edita y glosa el trabajo de los alumnos y la poesía de los poetas invitados, construimos un intercambio circular de conocimientos, vivencias e inquietudes.

Desde aquí espero que la riqueza de la experiencia nos anime a continuarla con la aventura del conocimiento, con la emoción de la creatividad, con el placer de los sentidos más espirituales, que se alojan en nuestro pensamiento, pudiendo, en el Certamen siguiente, en los sucesivos Encuentros Literarios, alegrarnos y congratularnos otra vez de su éxito de participación y del entusiasmo despertado.

Queremos felicitar a quienes firman los poemas y felicitarnos nosotros por el resultado obvio del trabajo que las páginas que siguen muestran, esperando que ésta no sea sólo la publicación puntual de un evento determinado, sino la primera de una serie que tenga continuidad en el tiempo, como fruto del buen hacer de docentes y alumnos de nuestros CEPA's y de la generosidad y calidad de los autores, poetas siempre de reconocida trayectoria, a quienes agradecemos su colaboración en nuestros Encuentros Literarios del Centro Regional de Educación de Personas Adultas.

*María Antonia Casanova Rodríguez*  
*Directora General de Promoción Educativa*

# SUMARIO

3 Presentación

4 Sumario

## ENCUENTRO LITERARIO

5 Encuentro literario

6 José María Muñoz Quirós

10 Francisca Aguirre

16 María Victoria Reyzábal

## CERTAMEN POÉTICO

23 Relación de participantes y premiados

24 María Luz Pita Alene, *Primer Premio*

26 María Rosa Furió Vera, *Segundo Premio*

28 Manuela Gómez Morgado, *Tercer Premio*

30 Menciones de Honor

## TALLERES LITERARIOS

Taller literario. CEPA Agustina de Aragón. *María Teresa Rodríguez San José*

39 Taller literario. CEPA Dulce Chacón. *María Jesús Vacas*

45 Taller literario. CEPA El Pontón. *Jesús A. Medina*

47 Taller literario. CEPA Majadahonda. *Ana Rodicio y alumnos del CEPA*

48 Taller literario. CEPA Oporto. *Mar Calleja*

53 Taller literario. CEPA Tetuán. *María Jesús Vals Marcos*

56 Taller literario. CEPA Vallecas. *Margot Guerra*

57 Taller literario. Escuela Popular de P.A. "Al Alba". *Antonia Matamalas*

37

# ENCUENTRO LITERARIO

Los Encuentros Literarios que, ya desde hace tiempo, viene organizando el Centro Regional de Educación de Personas Adultas (CREPA), son un medio ideal para dotar de contenido la actividad de lectura, escritura y creatividad literaria que desarrollan los CEPA's, pero, y también, para poner en contacto a los alumnos de éstos, y a los docentes en general, con los escritores y poetas, con el mundo artístico en la distancia corta.

Por los Encuentros Literarios han ido pasando diferentes prestigiosos creadores que han desgranado, en conversación amena con los participantes, su oficio creador, y han ofrecido su poesía, su obra, con la generosidad de los buenos amigos y los buenos regalos. En la última edición, hasta la fecha, que tuvo lugar en el IES "Vista Alegre" de Madrid, y que presidió la Directora General de Promoción Educativa, Doña María Antonia Casanova, se habló de poesía, y se leyó; fueron invitados José María Muñoz Quirós, Francisca Aguirre y María Victoria Reyzábal, tres poetas de amplio recorrido literario y de muy diferentes posiciones poéticas, pero que comparten la idea de la necesidad de la poesía en este mundo, en sus propias vidas y en la sociedad, y que ésta es, fundamentalmente, un diálogo entre el creador y el lector, diálogo íntimo sobre verdades más que sobre sucesos, sobre actitudes y maneras de mirar el mundo antes que sobre opiniones cerradas de las cosas.

La poesía de estos autores había sido previamente trabajada, atendida, disfrutada, por los más de doscientos cuarenta asistentes al acto en los talleres y actividades literarias de los CEPA's de los que son alumnos, pero, y también, el propio

público se había ejercitado en el lenguaje poético, y durante el acto se falló el Certamen Literario para estudiantes de este año, leyéndose los poemas premiados, cerrándose así el circuito comunicativo que vinculaba a unos y otros por medio de la poesía.

Las páginas que siguen pretenden glosar la trayectoria poética de José María Muñoz, Francisca Aguirre y María Victoria Reyzábal a través de un pequeño comentario sobre cada uno, y una pequeña, muy pequeña, ciertamente, selección de sus poemas, para que pueda servir de aperitivo al lector y animarle a la lectura de otros; de la misma manera, hemos querido también glosar los ejercicios poéticos de los tres premios de los alumnos de los CEPA's (alumnas, en este caso), intentando acercarnos a su universo poético con la misma voluntad, criterio y respeto que con cualquier poema de nuestra rica tradición literaria, lo que no obsta, claro está, para considerar que la escritura es un proceso lento en el que perseguir la palabra exacta, la expresión poética adecuada y, sobre todo, sinceramente adecuada al sentimiento mediante la expresión lingüística, es una ardua labor, y que estas noveles autoras (las ganadoras del Certamen), pueden mejorar su expresión a través de la reiterada y concentrada práctica y trabajo.





# José María Muñoz Quirós



## BIOGRAFÍA

Nacido en Ávila en 1957 donde reside en la actualidad. Es Licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Salamanca, Catedrático de Lengua y Literatura de Enseñanza Secundaria y Tutor de Literatura y Crítica Literaria del Centro Asociado de la UNED de Ávila. Además de su labor docente, coordina el Instituto de la Música y de la Cultura del Ayuntamiento de Ávila y dirige la revista cultural El Cobaya. Es Académico de Número de la Academia de Poesía de Castilla y León. Su dilatada labor como poeta cuenta ya con más de quince títulos que van desde *En una edad de voces*, primer libro suyo, publicado en 1982, hasta *El cuaderno de invierno* (2000). Colabora en diversas revistas literarias y en los suplementos culturales de distintos periódicos españoles. Ha sido seleccionado para diversas antologías -*Cauces* (1995), *Cuarta Antología Adonais* (1992), *Antología Milenio. Última poesía española* (2000), *Todos o casi todos*, antología de la poesía visual (2004), etc.- y ha realizado ediciones críticas de poetas, como J. J. Aleixandre y Jesús Hilario Tundidor, y del autor teatral José M. Rodríguez Méndez. Ha participado con artistas plásticos en publicaciones como *Lirios* con Florencio Galindo, *El arrabal de Ávila* con Carmelo San Segundo, *Orígenes* con el pintor Díaz-Castilla y *Momentos* con el fotógrafo José Luis Díaz.



© www.catedramdelibes.com

## OBRAS

*Carpe Diem* (1987)  
Institución Gran Duque de Alba.

*Mar habitable* (1993)  
Editor: Muñoz Quirós, José María.

*Memorial* (1995)  
Ediciones Libertarias-Prodhufi, S.A.

*Nafragios y otras islas* (1988)  
Caja de Ahorros y Monte de Piedad de Palencia.

*Quince años no es nada* (1997)  
Ediciones Libertarias-Prodhufi, S.A.

*Rosa rosae* (1995)  
Ayuntamiento de Talavera de la Reina.

*El sueño del guerrero* (1995)  
Organización Nacional de Ciegos.

*Ternura extraña* (1983)  
Editor: AUTOR-EDITOR 1395.

*Alzad la voz. Razón de luna* (1984)  
En colaboración con Soria, Josefina; Editorial Cultura y Paz.

*Dibujo de la luz* (1998)  
Castilla y León. Consejería de Educación y Cultura.

*Mejores fábulas* (2000)  
En colaboración con Repollés, José. Ed. Óptima.

*Material reservado* (2000)  
Visor Libros, S.L.

*El cuaderno de invierno* (2000)  
Fundación Jorge Guillén.

*El don de la palabra* (2002)  
Azul Editorial (Valladolid).

*Celada de piedra* (2005)  
Ediciones Rialp, S.A.

## Poemas

### Sonar de la dulzaina

(De *El cuaderno de invierno*, 1997)

La ternura que gime da a la tierra  
el palpito de un grito en el sonido  
ancestral de los vientos. El preludio  
antiguo de la vida que esclarece  
sobre el misterio inmemorial del tiempo  
dormido en la dulzaina. Ha llovido  
mucho. Gorgéo en la tristeza. Mucho  
ha transcurrido hasta verter el ritmo  
que presagia el pasado diluido  
sobre una sola nota necesaria.  
¿Qué es más inmaterial, más inmediato  
en esa ronda que sesteá el mundo  
en su propia raíz de entraña ardiente?  
Cobijo del arrullo y de la brisa  
retornarás al tiempo de la espera,  
feliz cántico azul, feliz memoria  
en el seno del agua que nos quema.



### La Venus del espejo

(De *Dibujo de la luz*, 1998)

Esa curva del cuerpo en la cintura  
derrama un vendaval de terciopelo,  
redonda claridad, redondo cielo,  
redonda brisa de redonda albura.

Ese plácido don, esa figura  
ceñida en desnudez bajo su pelo,  
ese culmen de carne bajo el velo  
en una nebulosa de ternura.

¿Qué manos rozarán en cada seno  
su timidez de nácar y el veneno  
de esos ojos de seda sosegada?

¿Qué plenitud de amor se necesita  
para asumir la furia que suscita  
ese clamor de carne en su mirada?



### La palabra

(De *Las palabras del tiempo*, 2001)

Venturoso  
quien pueda sentir en el camino  
el paso sosegado  
de quienes precedieron  
su andadura en el tiempo,  
de quienes  
en el vaso del amor antes fueron  
pasión y yugo, noche,  
llama ardorosa y fruto.  
Venturoso quien sepa  
dónde se esconde el día  
tras la noche y sus goces,  
tras el silencio del cristal  
que augura  
transparencias más hondas.  
y siempre venturoso sea  
quien reconozca en el vivir  
el florecer del labio  
al pronunciar palabras  
nunca dichas.

# Comentario



*La poesía debe ofrecernos el aleteo necesario que nos sitúe en la orilla más verosímil del mundo, en ese impen-sable rincón en el que alguien nos dicta al oído palabras nunca antes dichas. La poesía debe enfrentarnos con el diseño de un mundo lleno de ritmos que nos obligan a claudicar en los labios de la melodía insobornable de la sin razón. Deseamos una poesía para encontrarnos en el tiempo que ya no tiene medida y que es lo suficientemente amplio como para ocuparse de nuestra soledad y de nuestro desasosiego. Con la poesía damos fe de vida y decimos con un lenguaje posible lo que es imposible de decir de otra manera y que solo a través de su palabra podemos expresar.*

*(José M. Muñoz Quirós, El don de la palabra, Valladolid, Academia Castellana y Leonesa de la Poesía y Editorial Azul, 2002, p.84.).*

José María Muñoz Quirós es uno de esos poetas que da Castilla, sometido a la concisión abrumadora de su paisaje, de su carácter; austero en las formas y vibrante en los encuentros con la palabra que, sobre la Meseta, quiere aceptar y aceptarse como verticalidad sobre la horizontal de los campos, como espacio donde corroborarse y corroborar el mundo. Su voz poética encierra la afirmación constante de la memoria, de la tradición, del lento fluir de un viejo tono; en definitiva, permanencia de aquello que es inmutable, y mutabilidad de lo que es tiempo.

**Su voz poética encierra la afirmación constante de la memoria, de la tradición, del lento fluir de un viejo tono; en definitiva, permanencia de aquello que es inmutable, y mutabilidad de lo que es tiempo.**

En este sentido, Muñoz Quirós facilita argumentos para una poética mesetaria que no tiene nada que envidiar a espacios más amenos, más florales, porque cubre la dureza que percibe la retina, sólo aparente, con los ritmos cadenciosos de eso que algunos llaman el alma. Paisaje interior, en definitiva, poblando los rincones y vericuetos de lo externo, del espacio vacío, convirtiéndolos en callejuelas añejas, en sonidos de dulzainas, en la contemplación de las piedras que un día fueron alma y hierro de Castilla, blasón de Historia y orgullo ya vencido.

Los tres poemas que hemos seleccionado conciben todos, de alguna manera, los elementos del paisaje y la percepción del tiempo como un proceso de interrelación (eso que llamamos vida), y están, en su simbiosis, virtualmente marcados por el hierro del espíritu; son espacios y tiempos vividos, aunque sólo a medias, compartidos con la tradición, el hueco uterino donde remansar la experiencia, el lugar conocido.

**Primer poema: la dulzaina, como objeto que atesora la evocación completa del pasado, metonimia sonora de otros sonidos diluidos en un espacio antiguo, ancestral, inmemorial, es individualizada, sacada del marasmo del tiempo, por la intrahistoria de la experiencia.**

El primer poema, "Sonar de la dulzaina", se construye como una evocación en la que espacio y tiempo se indiferencian, y sobre los que permanece, como un continuum inmemorial, el sonido del instrumento. La dulzaina, como objeto que atesora la evocación completa del pasado, metonimia sonora de otros sonidos diluidos en un espacio antiguo, ancestral, inmemorial, es individualizada, sacada del marasmo del tiempo, por la intrahistoria de la experiencia. El doble encabalgamiento abrupto: "(...) Ha llovido/Mucho. Gorgeo en la tristeza. Mucho/Ha transcurrido (...)" pone las cosas en su lugar, convierte en presente, en cotidianeidad, en instrumento de conformación del carácter, toda la tristeza de la evocación temporal, donde se individualiza el pasado concebido colectivamente con el que no es sino experiencia vivida, subjetiva, para llegar a resolverse en ese sonido, cadencia, ritmo lento, en el que todo vuelve al seno de la Historia: "¿Qué es más inmaterial, más inmediato/en esa ronda que sesteo el mundo/ en su propia raíz de entraña ardiente?" y del que la dulzaina, el más tradicional de los instrumentos castellanos, no es sino su emblema de permanencia (Cobijo del arrullo y de la brisa/ Retornarás al tiempo de la espera,/ Feliz cántico azul, feliz memoria/ En el seno del agua que nos quema).

**En el segundo poema la forma coopera a la función evocadora: el soneto, clásica estructura de la poesía de nuestros Siglos de Oro... se vuelve aquí partícipe de esa tradición convocada y cooperante integrando estructura y significado simbólico: la evocación de la pintura de Velázquez, de la Venus del Espejo.**

Aunque parezca muy diferente, el segundo poema de nuestra selección no lo es tanto, puesto que se encarna en uno de los modelos referenciales de la tópica simbólica de la tradición histórico-artística española, y al mismo tiempo, las constantes temáticas de la poética de Muñoz Quirós aletean igualmente en sus versos.

Aquí, incluso la forma coopera a la función evocadora: el soneto, clásica estructura de la poesía de nuestros Siglos de Oro, antes imperiales que castellanos o españoles, cuando Castilla y España formaban un símbolo de correspondencia e identificaciones que aún hoy pesan, se vuelve aquí partícipe de esa tradición convocada y cooperante integrando estructura y significado simbólico: la evocación de la pintura de Velázquez, de la Venus del Espejo.

Y sin embargo, o a favor de la tradición, el soneto de Quirós perfila el contorno visual del cuadro velazqueño, sin honduras reflexivas, al modo antiguo, como en los sonetos descriptivos clásicos (recordamos aquel de "A Aminta con un clavel..." de nuestro Francisco de Quevedo), de modo que no hay introspección, no hay psicología, sólo hay, éxtasis de la forma y los volúmenes prefigurados. Las metáforas tiñen, más que la figura que Velázquez pinta, la ilusión óptica del tacto y el espacio, haciendo carnal a la Venus, y al tiempo, y por eso mismo, convirtiéndola en emblema femenino de la voluptuosidad que, con apasionamiento admirativo, gobierna la transcripción poética.

Porque es eso, transcripción literaria de la ilusión pictórica, quizás para no traicionar a Velázquez, quizás porque, en la perfección formal del aire pintado sobre los velos, sobre la piel de la diosa, no hace falta evaluar concepto alguno, sólo seguir con el ojo lector, la línea que dibuja curvas femeninas y las mantiene en el equilibrio sublime anterior al desbordamiento de la sensualidad. Igualmente contenido, Muñoz Quirós argumenta el equilibrio y sólo se atreve a preguntar por las manos que rozarán cada seno, a imaginar tímido, la intensidad del deseo pintado por Velázquez.

El cuerpo de la Venus transmuta aquí el paisaje, y sin embargo, la operación es la misma, el espacio, el volumen, ampara internamente la emoción contenida, como el sonido dulce del instrumento-emblema del tiempo recorría el límite epidérmico de los campos castellanos en el primer poema.

**El tercer poema vuelve a convocar al tiempo como anclaje y organizador textual, a concebirlo como marco de la emoción, alegoría, de nuevo espacial, casi paisajística, del sentimiento de pertenencia, de la adhesión al continuum de la tradición.**

El tercer poema, La palabra (De Las palabras del tiempo, 2001), vuelve a convocar al tiempo como anclaje y organizador textual, a concebirlo como marco de la emoción, alegoría, de nuevo espacial, casi paisajística, del sentimiento de pertenencia, de la adhesión al continuum de la tradición. Hay ecos en él de Fray Luís, de Quevedo, recogiendo como ellos el *beatus ille* horaciano.

Muñoz Quirós no puede desentenderse de la tradición, su poética está entreverada de ella, sobre la que se aloja cierta melancolía, repaso de la existencia, más que concisa reflexión. Sugestión pues, antes que expresión, en el contexto de un paisaje humanizado en el que la historia no es sino arroyo en el que bebemos nuestra vida, y al que unimos nuestra experiencia íntima, la mirada tras el cristal de un día lluvioso.



**José María Muñoz Quirós**



# Francisca Aguirre



## BIOGRAFÍA

Nacida en Alicante, en 1930. Hija del pintor Lorenzo Aguirre, comenzó su vida laboral a los 15 años en tareas técnicas y administrativas, como secretaria de empresa.

Su trayectoria formativa es fundamentalmente de carácter autodidacta.

A los 33 años se casa con el poeta Félix Grande. Dos años más tarde nace su hija Guadalupe, que también seguirá los pasos líricos de sus ascendientes.

Galardonada con diversos premios:

En 1971 se le concede el premio de poesía Leopoldo Panero por su libro de poemas *Ítaca*.

En 1976 obtiene el premio Ciudad de Irún por otro libro de poemas titulado *Los trescientos escalones*.

En 1994 recibe el Premio Galiana por su libro de relatos *Que planche Rosa de Luxemburgo*.

En 1995 obtiene el Premio Esquíu por su libro de poemas titulado *Ensayo General*.

En 1998 recibe el Primer Premio de Poesía para Mujeres "María Isabel Fernández-Sinal" con el libro *Pavana del desasosiego*.



© www.boaeditions.org

## OBRAS

*Ítaca* (1972)  
Agencia Española de Cooperación Internacional.  
Ediciones de Cultura Hispánica.

*La otra música* (1978)  
Agencia Española de Cooperación Internacional.  
Ediciones de Cultura Hispánica.

*Los trescientos escalones* (1977) Confederación Española de Cajas de Ahorros.

*Pavana del desasosiego* (1996)  
Ediciones de la Sociedad de Cultura Valle-Inclán  
(reedición en Ediciones Torremozas, 1999).

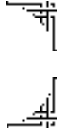
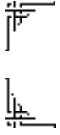
*Espejito, espejito* (1995)  
Ayuntamiento de San Sebastián de los Reyes.

*Ensayo general, poesía completa* (1966-2000)  
(2000)  
Calambur Editorial, S.L.

*Memoria arrodillada* (2002)  
Institución Alfonso el Magnánimo (Valencia)  
Institució Alfons el Magnànim (Valencia).

*Que planche Rosa Luxemburgo* (2003)  
Editorial Germania, S.L.





# Poemas

## Ítaca

¿Y quién alguna vez no estuvo en Ítaca?  
¿Quién no conoce su áspero panorama,  
el anillo de mar que la comprime,  
la austera intimidad que nos impone,  
el silencio de suma que nos traza?  
Ítaca nos resume como un libro,  
nos acompaña hacia nosotros mismos,  
nos descubre el sonido de la espera.  
Porque la espera suena:  
mantiene el eco de voces que se han ido.  
Ítaca nos denuncia el latido de la vida,  
nos hace cómplices de la distancia,  
ciegos vigías de una senda  
que se va haciendo sin nosotros,  
que no podemos olvidar porque  
no existe olvido para la ignorancia.  
Es doloroso despertar un día  
y contemplar el mar que nos abraza,  
que nos unge de sal y nos bautiza como nuevos hijos.  
Recordamos los días del vino compartido,  
las palabras, no el eco;  
las manos, no el diluido gesto.  
Veo el mar que me cerca,  
el vago azul por el que te has perdido,  
compruebo el horizonte con avidez extenuada,  
dejo a los ojos un momento  
cumplir su hermoso oficio;  
luego, vuelvo la espalda  
y encamino mis pasos hacia Ítaca.



## El último Mohicano (De Los trescientos escalones)

A mi madre

No tuve nada y, sin embargo, de algún modo,  
comprendo que lo tuve todo.

No teníamos nada, nada  
salvo el miedo, el dolor,  
el estupor que produce la muerte.

Cuando mataron a mi padre  
nos quedamos en esa zona de vacío  
que va de la vida a la muerte,  
dentro de esa burbuja última que lanzan los ahogados,  
como si todo el aire del mundo se hubiese agotado de pronto.  
Ahí nos quedamos,  
como peces en una pecera sin agua,  
como los atónitos visitantes de un planeta vacío.

Nada teníamos,  
aunque también es cierto que ya nada queríamos.  
Recuerdo bien que a mi hermana Susy y a mi  
nos dieron la noticia en el curato de aseo  
de aquel colegio para hijas de presos políticos.  
Había un espejo enorme  
y yo vi la palabra muerte crecer dentro de aquel espejo  
hasta salir de él  
y alojarse en los ojos de mi hermana  
como un vapor letal y pestilente.  
Nada ha logrado hacerme olvidar aquellos ojos,  
salvo algunas horas de amor  
en que Félix y yo éramos dos huérfanos,  
y el rostro milagroso de mi hija.  
Y nada más tuvimos  
durante mucho tiempo.  
Pero mamá tuvo menos que nadie.  
Mamá quedó como un espejo sin azogue.  
Lo perdió todo  
salvo un hilo delgado que la unía a nosotras,  
y por aquel inconcebible puente  
- como tres hormiguitas -  
íbamos y veníamos a su estatua de vidrio  
restituyéndole el azogue.  
Volvió a nosotras desde el país del hielo  
y volvió tan absolutamente  
que gracias a ella, nosotras, que nada teníamos  
lo tuvimos todo.  
Mamá fue nuestro Espasa,

fue nuestro Guerrero del Antifaz,  
el País de la Hadas,  
la abundancia dentro de la miseria,  
nuestro mejor amigo,  
nuestro escudo contra los moros,  
la enamorada de las bellas artes,  
la que hizo posible que papá no muriera,  
la que lo fue resucitando en cada uno de sus cuadros.  
Mamá fue quien nos dijo que mi padre admiraba a los griegos,  
que adoraba los libros,  
que no podía vivir sin la música  
y que fue amigo de Unamuno.

Cierto que no tuvimos nada,  
que muchas veces nos faltaba todo.  
Pero aunque algunos días no comimos,  
tuvimos una radio para oír a Beethoven,  
y un día de Reyes de mil novecientos cuarenta y cuatro  
mamá y los tíos fueron al Rastro:  
nos compraron tres libros:  
La cesta encantada, Nómadas del Norte  
y El último mohicano.  
Dios sabe cuántas veces habré leído esos libros.  
mamá nos trajo El último mohicano  
y de la mano de ese indio solitario  
entramos en el mundo de lo maravilloso  
y lo tuvimos todo para siempre.

y ya nadie podrá quitárnoslo.



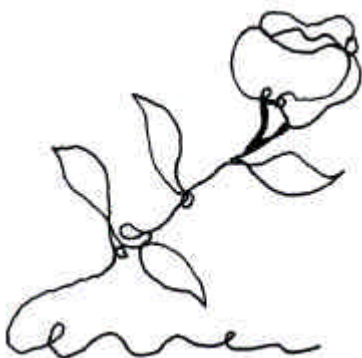
(De *Ensayo general*)

No me atrevo a morirme por si es cierto  
que después de la muerte sólo hay nada,  
por si esta desazón enamorada  
muere conmigo y con mi desconcierto,

pues ni siquiera muerta a verme acierto  
olvidada de ti, desamorada.  
Me someto a vivir desesperada  
por si en la muerte hasta mi amor es muerto.

Si pudiera morirme sin matarte,  
si al acabarme tú no te acabarás,  
qué descanso escapar de este calvario.

Ya ves dónde me lleva esto de amarte,  
a no poder morir aunque me odieras  
y a aferrarme a este amor, a este sudario.





## Comentario

La poesía de Francisca Aguirre está adherida a la experiencia, al compromiso lingüístico entre literatura y vida. Poetisa tardía de la generación de los cincuenta (publicó su primera obra, *Ítaca*, en 1972), comparte con sus coetáneos el poso amargo que dejó nuestra Guerra Civil y la postguerra, ese espacio en blanco de nuestra historia que esta generación tuvo que llenar con los tintes grises de la orfandad, el miedo y el desaliento.

El lenguaje poético de Aguirre comparte también con su generación esa dicción sencilla que da cuerpo y credibilidad a un imaginario cotidiano, a una sintaxis familiar, de diario, que, sin embargo, es capaz de emocionar sin recurrir al artificio formal, de transmitir la especificidad poética del discurso sin la estridencia amalgamada de de retóricas ad hoc.

La literatura, para Aguirre, y de nuevo otra vez para toda su generación, es, en cierto modo, tabla de salvación, redención de la amargura y refugio para una imaginación mutilada por la experiencia. Es por ello fácil encontrar explícitamente la refe-

**La poesía de Francisca Aguirre está adherida a la experiencia, al compromiso lingüístico entre literatura y vida.**

rencia literaria e, incluso, la confesión personal de la carencia y la necesidad de la solidaridad emocional de los ritmos y los universos alternativos, o no tan alternativos, pero sí balsámicos, eufemizantes, que les proporciona la literatura haciendo más llevadera la vida.

En el caso de Francisca Aguirre, la reflexión metalingüística, la intertextualidad, las operaciones contextuales, se convierten en tópico y comentario, en forma temática nodular de su poesía. Hay una cooperación literaria entre la tradición literaria y su obra, un diálogo que germina en temas tanto como en estructuras métricas, amparando, protegiendo, la autobiografía, el suceso transcendido en virtud de su transformación poética.

Así, en libros como *Ítaca* (1972), el mito se revive en la experiencia, se reconstruye con voz particular, la de Penélope, y desde geografías distintas, *Ítaca*, convertida en el cerco, no es la meta, ni

siquiera esa que quiere dilatarse, como en el poema de Kavafis, sino la roca asediada en la que vive Penélope. El mito, vivido de forma personal, se actualiza, en el sentido de que se le dota de una semántica útil, gobernada por la necesidad de transferencia, que eufemiza el sufrimiento, que catartiza el dolor; literatura salvadora, aún cuando vigilante, para no perderse en el exceso sentimental; un neorromanticismo transcrito con grafías existenciales, a lo Juliette Gréco, recitando, más que cantando, a Prévert. En *Ítaca* la vida es, sobre todo, carencia.

Sin embargo, la interposición del recuerdo, de la memoria, permite la superación del trauma en el imaginario poético de Aguirre, tal es así en *Los trescientos escalones* (1976), encendido homenaje a su madre, y a su padre, crónica iluminada de los recuerdos de infancia y la postguerra, de la infancia nutrida de lecturas, de música y de hambre, y sobre todo, de ausencias dolorosas. Si en *Ítaca* se favorecía la concentración de significados, la intensión semántica, en *Los trescientos escalones* Aguirre procede como un lento y pausado caudal narrativo sometido a la disciplina del verso. Desgranando descripciones que van más allá de ellas mismas, pero vigilando que no se conviertan en símbolos, sólo en experiencia transmutable, intercambiable con la del lector.

La realidad se ve así asediada, circunscrita a una función reparadora del espíritu, como el arte y la literatura, como la música, consuelos admitidos, glosados, por la autora, como en *La otra música* (1977), en el *Ensayo General* (1993) y en su libro de pequeñas prosas *Los maestros cantores* (2000).

En el *Ensayo General* vuelve a reconstruir los mitos clásicos (esta vez la *Iliada*, pero, y sobre todo, mirando desde la óptica de los vencidos, de las esclavas, desmontando y reescribiendo las Troyanas de Eurípides desde una perspectiva moderna, el desgarrar, la injusticia, la soledad, o el

**El primero de los poemas convierte el espacio en lexema, borda la imagen espacial de la isla de Ulises, como mito y como contingencia; isla, cerco, prisión, que nos devuelve la imagen de nosotros mismos. Esta evocación de *Ítaca* tiene el sello de quien espera, y no de quien viaja.**

amor, pero también el desamor, la justicia, la compasión, en círculos de intensidad creciente, no para liberarse, sino para adentrarse en su médula y vivirlos, ni siquiera como terapia, sino, antes bien, como redención y externación obligada, como necesidad humana.

Así, el mito, vivido de forma personal, constata sin embargo la inexistencia de todo, el vacío y la noche. Su estructura, sonetos de factura clásica y barroca, alcanzan a sumarse a la evocación lectora de la modernidad sobre ellos, homenaje, pero también apoyo, de la palabra poética para enclaustrar la semántica y sus proyecciones imaginarias. Si es una reflexión sobre la soledad y el amor, sobre la orfandad y el engaño, la vida, tan absurda como maravillosa, y posesión única, es además bien supremo, y el amor, tan desesperado como irrenunciable, una barroca representación de la existencia que se hace explícita en los metros.

Hemos seleccionado tres poemas de esta autora, de Ítaca, de Los trescientos escalones y de Ensayo General. El primero de ellos (de Ítaca), convierte el espacio en lexema, borda la imagen espacial de la isla de Ulises, como mito y como contingencia; isla, cerco, prisión, que nos devuelve la imagen de nosotros mismos; alegoría del asedio a la realidad, de su áspero vórtice en el que nosotros existimos, esperando al de fuera, al que navega, soñando el mar que cerca la isla como campo abonado de rigores, pero también de vinos y dátiles, y sintiéndonos prisioneros de nuestro propio espacio, de la experiencia. Esta evocación de Ítaca tiene el sello de quien espera, y no de quien viaja.

**El segundo de los poemas es más una contemplación de una imagen transitada por el recuerdo, imagen fijada en la memoria que narra.**

El segundo de los poemas (de Los trescientos escalones) es más una contemplación de una imagen transitada por el recuerdo, imagen fijada en la memoria que narra, escalera de ascenso y descenso (como la del poema que cierra el libro), un único hilo, trazo, ligazón, con el universo de Alicia en el País de las Maravillas (recordamos su libro de recuerdos Espejito, espejito...) desde el dolor de la pérdida. Recuperar la memoria es la única vía de superación posible de la vida, y la cosificación de los recuerdos, los libros, la radio, el vacío del plato, trascienden la cotidianidad para instalarse en la piel del recuerdo, más como bálsamos, sin embargo que como aristas. Así, por el filo cortante del pasado, se desliza la tristeza, pero asciende

tímido el reencuentro con el mundo de antes.

El tercer poema es un soneto (de Ensayo General), uno de los treinta y dos, más el argumento y el epílogo, que componen el libro, soneto con el que queremos ejemplificar el valor de la tradición literaria, del co-texto, y el diálogo fluido que Francisca Aguirre mantiene entre anónimos y artistas (entre personajes de su vida diaria y personajes de la tradición histórico-artística). Como quedará evidenciado en su prosa (Los maestros cantores), la vinculación literaria es nodular en su poética, de forma que sin ella no avanzarían los poemas, que van como entre rocas, de Rilke a Hernández, de Darío a Rosales... para hacerse ellos mismos, diferenciados, diferentes, y sin embargo, familiares de la larga tradición literaria castellana.

El barroquismo de poemas como éste se sustancia en esa mirada de su poética al Quevedo estoico, el de las Lagrimas de Iheremías castellanas o de los Salmos (Oh cómo te resbalas, Oh cómo te deslizas, edad mía, qué mudos pasos traes, oh muerte fría...), en los que se goza el ritmo del consuelo como una representación teatral de la exis-

**El tercer poema es un soneto con el que queremos ejemplificar el valor de la tradición literaria, del co-texto, y el diálogo fluido que Francisca Aguirre mantiene entre anónimos y artistas.**

tencia (no en vano el Ensayo General está concebido como una representación teatral clásica). El juego puramente conceptual, las piruetas semánticas de contrarios (pues ni siquiera muerta a verme acierto / olvidada de ti, desamorada. / Me sometí a vivir desesperada / por si en la muerte hasta mi amor es muerto) nos convencen de la impregnación de los versos en el correlato co-textual barroco con quien, no sólo la estructura del texto es concomitante, está co-semantizada, sino que también la estructura del mundo se muestra comitémica, esto es, participa de la misma visión imaginaria que engendra, en la res del poema, los versos atribulados y retóricos. Pero ni Quevedo, ni Aguirre, resultan retóricos, y esto porque el ejercicio de estilo es consecuencia de una visión del mundo, y no la causa de la escritura, de Quevedo no diremos nada, y de Aguirre, juzgue el lector la sinceridad origen de su sintaxis dislocada en este poema.



© www.cervantesvirtual.com

**Francisca Aguirre**

# María Victoria Reyzábal



## BIOGRAFÍA

Nacida en Madrid, aunque vivió durante algunos años en Argentina. Es especialista en Filología Hispánica y Didáctica de la Lengua y la Literatura. Ha realizado su actividad profesional como profesora de Lógica y Filosofía del Lenguaje, Literatura Hispanoamericana y Metodología y Práctica de la Enseñanza de la Lengua, en la Universidad Nacional del Sur y en la Universidad de Viedma (Argentina). También ha sido asesora técnica de diversas instituciones tanto españolas como iberoamericanas.

Ha ejercido como inspectora de educación desde 1992 hasta 1999. Actualmente es Subdirectora General de Atención a la Diversidad y Educación Permanente de la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.



## OBRAS

*Me miré y fue el océano* (1987)  
Editorial Barro.

*Cualquier yo es un otro* (1991)  
Anthropos, Editorial del Hombre.

*Equilibrio de arenas y de viento* (1988)  
Editorial Mediterráneo-Agedime, S.L.

*Ficciones y leyendas* (1989)  
Ediciones Torreozas, S.L.

*Cuentos para ver, oler, oír, tocar y gustar... el mundo* (1989) Editorial La Muralla.

*Hasta agotar el éxtasis* (1990)  
Editorial Betania.

*Oficio de profecías* (1991)  
Los Cuadernos de la Corona del Sur-IX.

*Instantes de él y ella* (1993)  
Zurgai, Poetas por su Pueblo.

*Los milagros* (1994)  
Editorial Aquilea.

*Cosmos* (1999)  
Editorial Puente de la Aurora.

*Instancia en la locura* (1999)  
Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga.

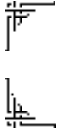
*Ser en paradojas* (2001)  
Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.

*Ora pro nobis* (2001)  
Corona del Sur.

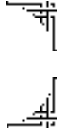
*Emigrantes* (2001)  
Arco Libros, S.L.

*Antología poética* (2004)  
Fundación Tetuán Asmir (bilingüe árabe-español).

*Acerca de amores mortalmente inacabados* (2004)  
Ed. Bitácora.



## Poemas



(De *Me miré y fue el océano*, 1987)

dije aquellas palabras que quiebran los amaneceres  
no me arrepiento  
llené los salmos de blasfemias reproductoras  
no me arrepiento  
escupí ortigas ácidas para los oídos cerrados  
no me arrepiento  
hablé de los domingos en calendarios de ricos  
no me arrepiento  
canté los lunes del barro inicial  
no me arrepiento  
prediqué la no resignación la no obediencia la no piedad  
no me arrepiento  
pregunté por qué si existen los dioses nos crearon humanos  
no me arrepiento  
pedí justicia aire tierra agua fuego  
no me arrepiento  
segué el llanto aterrador del ángel  
no me arrepiento  
dudé del comienzo y el final  
no me arrepiento  
icé bajo la luna como una hoguera eterna  
la feroz soberbia del sufrimiento enteramente sufrido  
y no me arrepiento  
no me arrepiento





(De *Hasta agotar el éxtasis*, 1990)

amor:  
durante muchos años te alimentaste de mi.  
me mordías los dedos de la piel, las venas del cabello,  
las espuelas de los órganos.  
ahora estoy acabada. en otro tiempo fui algo,  
hombre o mujer. crisálida. no recuerdo. tenía saliva  
entre las piernas. y luna en la alcoba.  
también te llevaste mi tinta. todo. me dejaste una  
pluma en desuso y entera la caligrafía de la soledad.  
qué culpa tienes, si no distingues entre aulladores  
y poetas?  
pocas, pero alguna vez, lloraste por mi.  
la mayoría me regalaste hielo. luego,  
se cumplió lo temido, y... no es tan  
atroz como esperaba



7 x 7

(De *Ser en paradojas*, 2002)

felicidad de la dicha sin motivo. me rebasa. eco de mí. desdoblamiento numérico. primordiales, nonato del huevo órfico. círculo. centro irradiante, uno, dos, infinitos. mandorla y triángulo. cubo y cruz. puntos cardinales. cinco. hierogamia. pentagrama. estrella. seis, fuego y agua. hermafrodita. balanza. siete, orden completo, sonidos, colores. amada. amado. seducción en las cabañas. codiciable para los que no codiciamos. cuello con collares de ríos. zarcillos de planetas. mirra entre los pechos. con nuestro lecho en el paraíso. y habrá vigas de confianza. deseado. deseada. paladeado. paladeada. y su cuerpo por debajo-encima de mí engendró la pasión. corroborándome. llévame. quita las rejas. múdame. lluéveme. cántame. dame olor a ti aun en lo escarpado. engéndrame. despósame según incienso. misterios jugosos de tu lengua. fuente perpetua. dame tu fruta. de tu rocío. entrégate a mí. desnuda. desnudo. deja que llegue a tus entrañas. con mis aromas nuevos. con mi aurora sin estrenar. en mis robledales. entre azúcares y lirios. y tú, mi alimento y mi bebida. mi aire. deleitoso. deleitosa. quiero asirte para siempre. entrarte. contentarte. guárdame dentro de ti. porque más fuerte que la muerte es este amor. celoso de sus brasas. de sus alcobas. hazte oír eternamente. y anima y conserva el deseo infinito en las satisfacciones absolutas de ti. para que al terminar-comenzar profiramos el cero.

## Comentario

**P**odríamos definir la poesía de María Victoria Reyzábal como la poesía de la intensidad. Su poética, que más allá de su carga intelectual, es palabra de experiencia, de consciencia de sí y de voluntad de afirmación como ser humano, trasciende los presupuestos de la individuación, incluso de la identidad, para alojarse en los límites humanos del deseo y en el cosmos de la indiferenciación, de la sustracción de lo fenoménico, mística humana de la conjunción universal entre el uno y el cosmos.

**La poesía de María Victoria Reyzábal es la poesía de la intensidad. Su poética, más allá de su carga intelectual, es palabra de experiencia, de consciencia de sí y de voluntad de afirmación como ser humano.**

Rabiosamente moderna desde el punto de vista de su posición y factura poética, y tremendamente sincera, ella despoja su poesía de los alambiques y constructos metafóricos, aquellos que condenan a los sentimientos, o a la reflexión filosófica, a ser sólo imágenes sublunares, a los árboles, piedras o ríos a obligarse a significar trasuntos del ser, que constriñen la palabra poética en llorosas o solitarias melancolías post-románticas; los versos de María Victoria tienden a ser más, a ser formas de la conciencia nietzscheana forjadas en la tradición poética de Santa Teresa o San Juan, trascendiendo y apartando también, sin embargo, el vínculo religioso que limita la experiencia mística.

Así, Reyzábal gobierna su propio universo, haciendo evidentes conscientemente las marcas de la modernidad en el individuo por ella descrito: disolución, afirmación, deseo, anulación y asunción del otro, un individuo sometido a un proceso poético-lingüístico que permite a María Victoria provocar el cambio, la evolución en los sujetos o su conversión en otro, generando un ser complementario que se afirma como yo absoluto, como forma universal de lo particular, en una paradoja abierta que alcanza su clímax en la consumación del deseo amoroso.

**Hay en su poesía modernidad lógica, presencia de un yo resuelto a su dilución y a su permanencia, en paradoja constante.**

Hay en su poesía modernidad lógica, presencia de un yo resuelto a su dilución y a su permanencia, en paradoja constante. El reino de la libertad, construido con anclajes firmes en la materialidad de los cuerpos, no deja por ello de elevarse sobre estructuras mentales: vías, caminos de perfección, mandalas de experiencia budista integrados (donde Santa Teresa y Bondishava conversan en igualdad), que son experiencia íntima devuelta a la conciencia para amalgamarse con ella, transformarla, renacer reencarnada como otro ser, ser poético, pero también ser ontológico; mística terapéutica de la poesía.

El sujeto de los primeros poemas de María Victoria Reyzábal es un marginado, un rebelde que encarna la diferencia, pero, y al mismo tiempo, es un sujeto que experimenta la inadaptación como víctima y como testigo, y quizás el dolor se vea acentuado por esa doble posición, porque, en cierto sentido, es el dolor de la consciencia lúcida de sí y de los otros, cuyo primer síntoma es la soledad.

**Tras el primer poema, parece colarse, por debajo, aquella canción de Edith Piaf en la que advertía al mundo de su radical diferencia, de su compromiso con la vida, ajena al arrepentimiento de haber amado, deseado, o simplemente de haber vivido: *Non! Je ne regrette rien.***

Por eso, en el poema que hemos seleccionado de *Me miré y fue el océano*, parece colarse, por debajo, aquella canción de Edith Piaf en la que advertía al mundo de su radical diferencia, de su compromiso con la vida, ajena al arrepentimiento de haber amado, deseado, o simplemente de haber vivido: *Non! Je ne regrette rien*, y, como en la misma canción (*Avec mes souvenirs / J' ai allumé le feu / Mes chagrins, mes plaisirs / Je n' ai plus besoin d' eux !*), así María Victoria se permite, desde la desnudez de criterios sentimentales, la denuncia de la injusticia en el poema, una denuncia que alcanza la médula social, y que está cosificada, cotidianizada, en hechos, en sucesos, que, más allá, es constatación de la voluntad y el valor como ser humano para la transgresión de los vínculos y compromisos sociales; no hay arrepentimiento porque hay seguridad en la causa, una seguridad que va más lejos de lo social, es una seguridad que roza la metafísica de las emociones.

**María Victoria Reyzábal**

Su lúcida lógica sentimental alcanza también otras regiones, y se muestra un instrumento muy útil en el seguimiento del desarrollo de su poética. En uno de los poemas seleccionados (de Hasta agotar el éxtasis), escribe, comentando la experiencia del desamor, la mayoría me regalaste hielo. luego, / se cumplió lo temido, y... no es tan / atroz como esperaba, y quizás haya quien lea en estos versos la mueca cómplice de la amargura y la resignación, pero, quizás leyéndolo dos veces, puede que el abandono no sea tan atroz porque, en la diferencia radical, en la soledad de la diferencia ética, María Victoria puede construir un nuevo edificio, cobijo de esa crisálida que fotografiará en libros posteriores, como Ser en Paradojas, donde, la aceptación no resignada, o ese desasimiento manifiesto de este poema de Hasta agotar al éxtasis, muta en mariposa, reencarnada repetidamente, recorriendo los siete caminos del cielo budista hasta encontrarse, complementariamente, con una indiferenciación entre el sujeto y el universo, indiferenciación que proclama el nacimiento de una divinidad, la del yo consciente de sí mismo, iluminado de sí mismo, en su disolución fértil en el otro, que lo eleva sobre el mundo, que lo sustancia autótagamente, devorándolo como forma de creación, de regeneración; catarsis al tiempo que hierofanía del ser.

**El universo imaginario de Reyzábal está repleto del exceso de ser, y sobre todo de la voluntad por mostrar, honestamente, verdades que al ser humano le son difíciles extraer de la terrible bolsa del inconsciente, pero que en su poesía afloran con la valentía de quien no necesita, o todo lo contrario, necesita desesperadamente, externar para desasirse de ellas, para alcanzar la desnudez conceptual.**

Los primeros poemarios de Reyzábal aún presentan la tradicional autonomía textual del poema frente al libro, si bien van querenciándose a la interrelación entre ellos, pero, la madurez literaria acaba por concebir el poema como constituyente inmediato de la obra que es, en su integridad, gesamtkunstwerk, "obra de arte total", que decía Wagner, forma sustancial en simbiosis con las demás y que tiene anclajes obligados en la médula textual, que la construye de forma que en ella no falte ni sobre nada, que no sea posible prescindir de la parte. Microcosmos autónomo de la experiencia íntima externada, hecha espacio,

### María Victoria Reyzábal

pero vinculada a todo el conjunto disperso de experiencias humanas que en el libro se condensan, se reúnen y se convierten en una colonia de corales sólida, compacta y finalista: la definición operativa del ser, la terapia del sujeto en vías de cambio, de aceptación de sí, de transformación; en definitiva, conformados como diario de bitácora, y al tiempo, como historia escrita, huella del suceso humano.

El universo imaginario de Reyzábal está repleto del exceso de ser, y sobre todo de la voluntad por mostrar, honestamente, verdades que al ser humano le son difíciles extraer de la terrible bolsa del inconsciente, pero que en su poesía afloran con la valentía de quien no necesita, o todo lo contrario, necesita desesperadamente, externar para desasirse de ellas, para alcanzar la desnudez conceptual que le permita otrificarse, hacerse otro (vía de reunión con un nuevo ser, nacido de la experiencia de dilución del otro en el cosmos para renacer y renacerse).



Por eso el primer poema de nuestra pequeña selección remite a la confrontación, a la constatación de la diferencia, a la discrepancia con un mundo que más parece un haz de paradojas caóticas, imperfectas, que ese otro crepuscular que pintan algunos poetas más conformistas de su generación. Y esa discrepancia radical y autoafir-

mante, percibida textualmente en la cadencia rítmica, casi machacona del verso no me arrepiento, que se empeña en la permanencia, que rechaza el *regrett*, que se obliga a dejar constancia de sí y de la diferencia, se rompe sólo en la coda, en el antepenúltimo verso, para expresar, precisamente, la imposibilidad de la voluntad, la firmeza y la convicción de estar en el lado correcto, icé bajo la luna como una hoguera eterna /la feroz soberbia del sufrimiento enteramente sufrido; voluntad y firmeza que será constante común, aunque vestida con diferentes galas, según proceda, en cada uno de sus poemarios, en cada una de las marcas con las que María Victoria Reyzábal graba su fe de vida.

Por lo demás, el poema es una continua acción, como si María Victoria se hallara ante la misma tesitura que el segundo Fausto, aquel que quería vivirlo todo (y no vivir para siempre, como algunos malentendieron), una constante también permanente en su imaginario poético que ya aquí se deja notar en el uso de los verbos, en la obsesiva necesidad de acción, en su inquieta actividad en la que hablar, decir, predicar o cantar son formas sumadas, sin solución de continuidad, a escupir, a dudar, a segar, en un empeño totalizador de vivir toda la experiencia humana conscientemente.

**El segundo poema plantea el vaciado del ser, su aniquilación por el otro, concebido como constatación de una extrema generosidad no correspondida, como reflexión, en tono material, de la anulación cobarde del otro. El amor, tema subyacente en este y en muchos de los poemas de Reyzábal, es plenitud o no es...**

El segundo poema, extraído de *Hasta agotar el éxtasis*, plantea el mismo proceso, pero inversamente, el vaciado del ser, su aniquilación por el otro, concebido como constatación de una extrema generosidad no correspondida, como reflexión, en tono material, de la anulación cobarde del otro que, sin embargo, conserva la dignidad en el vacío del desamor, dignidad suficiente para relativizar el mundo, para ocupar su sitio, y el del otro, con la indiferencia suficiente de quien se concibe a sí mismo en la medida justa, y al otro como irremediablemente innecesario. El amor, tema subyacente en este y en muchos de los poemas de Reyzábal, es plenitud o no es; la soledad que genera el abandono deviene acicate para la búsqueda interior, y para un juicio severo de la exis-

tencia, pero sin complacencia en el sufrimiento, sino con una resignación humana (nada hay de divino en el sufrimiento), que es más un posicionamiento del sujeto como identidad al margen, como existencia al margen de la necesidad que, a través del dolor, alcanza la noluntad donde recomponerse, rehacerse, renacer de sí misma.

Este, quizás, es uno de los rasgos más marcados de la palabra poética de Reyzábal, y quizás uno de los caracteres más divergentes y modernos de su poesía respecto del corpus poético de este país. La valentía de la aseveración del ser, de su fijación a los principios de su identidad mutable, su aceptación del dinamismo vital, emocional, la alejan de post-romanticismos caducos, de complacencias lloronas, de sentimentalismos aletargados y fosilizados como conciencia poética a los que nos tiene acostumbrados (y cansados) el corpus literario de lo que podría denominarse poesía falsa, poesía de la autocomplacencia, Nada en los poemas de Reyzábal hay de esto, antes bien, hay fuerza vital, *Wille zur Macht* nietzscheano y, sobre todo, honradez poética y personal, verdad, opción à rebours, a contrapelo, independencia creadora derivada directamente de la independencia vital, de lo que algún crítico ha denominado rebeldía y que, nosotros, pensamos que no es tal, puesto que no se manifiesta como oposición, como enfrentamiento, sino como opción en solitario, como necesidad de autoafirmación sin que el universo social o interpersonal sean su causa última. Su segundo poema termina: se cumplió lo temido, y... no es tan / atroz como esperaba, es decir, aceptando el devenir y la soledad, se impone sobre ellos la constatación de la cotidianidad de nuestra condición, de la que somos presa, salvo que, de camello en león, de león en niño, o de crisálida a mariposa, de humana a divino, nos transformemos.

**La tercera composición se convierte en un examen de la desnudez del yo, del despoblamiento de todo aquello que es espúrio, circunstancial, ajeno al núcleo más puro de su autoreferencialidad...**

La tercera composición que hemos seleccionado viene a intentar completar nuestra visión del universo poético de María Victoria Reyzábal, y a corroborar, en su propia evolución poética, nuestra afirmación sobre ese posicionamiento vital (esta vez en términos positivos, de plenitud).

Ser en *Paradojas*, un libro de lectura difícil, y a nuestro juicio vanguardia poética, de esa que tan



difícil es encontrar en nuestro universo literario asolado por quejidos machadianos, perfecciones juanramonianas y sentimentalidades lorquianas, contaminado por existencialismos que no han superado traumas a veces ni siquiera vividos, o disparada sobre culturalismos mal asumidos y

**Reyzábal construye su poética saturada de la excepción lingüística, de actividad semántica y juego conceptual conciliado con nuestra tradición literaria; conceptismo elaborador de imágenes mentales, antes que de cadencias rítmicas.**

menos aún asimilados. Desde esa vanguardia semántica radical, *Ser en Paradojas* se convierte en un examen de la desnudez del yo, del despoblamiento de todo aquello que es espúrio, circunstancial, ajeno al núcleo más puro de su autoreferencialidad.

"7 x 7" es el poema que cierra el libro, un colofón que es, a un tiempo, forma autónoma y final de recorrido. Porque los poemas de esta obra están sustanciados unos en otros, forman parte de un puzzle que, incluso, revela una estructura argumental lineal, una historia, si sabe leerse, que es la forma de ser natural del ser humano, ser en el tiempo.

El poemario recorre la transformación de los amantes en el marco de los siete dominios tibetanos de la perfección, un recorrido donde se trasmutan y simbiotizan las diferentes voces (femenina y masculina), actantes de sucesos íntimos donde se indiferencian diferenciándose; y he aquí la paradoja. El valor del símbolo es permanente en el libro, como lo es la referencia estructural a la mística, una vez ha sido despojada ésta de su finalismo religioso. Los amantes, las voces, anhelan la superación de la diversidad, la unidad de la carne y el espíritu que les eleva al rango de divinidad por hipóstasis de una en la otra in-diferenciadamente, y se empeñan en hacer caminos de perfección distintos, recorridos por los círculos del mandala experiencial diferentes para cada uno donde habitan el deseo, el anhelo, la duda, todas las posibilidades del ser que se mueve, que trasciende su propia naturaleza para otrificarse, arribando con suerte al triunfo del no ser para ser en plenitud, momento que describe este nuestro tercer poema de esta selección.

7 x 7, último de los niveles, centralidad y perfección donde se suman los símbolos numéricos de lo masculino (el tres) y lo femenino (el cuatro), com-

poniendo un ser cósmico cuyo valor es el amor, y su morfología la integración de la sustancia y el accidente, que diría un tomista, esto es: la materialidad física de la experiencia amorosa y la plenitud espiritual que ésta provee para totalizar al sujeto. Y si la voz masculina se transforma trascendiéndose, y la femenina se expande deglutiendo el universo entero (camino diferentes de la transformación), finalmente acaban, en esa indiferenciación de la que hablamos, generando un dios, un dios que es tal porque en él no pueden hallarse partes, ni contingencias, es pleno en sí mismo, no tiene necesidades porque en él mismo encuentra el placer, el conocimiento y su realización.

Así concibe la experiencia amorosa María Victoria Reyzábal, pero también así construye su poética, saturada de la excepción lingüística, de actividad semántica y juego conceptual conciliado con nuestra tradición literaria; conceptismo elaborador de imágenes mentales, antes que de cadencias rítmicas, Quevedo amparado en la sutil diferencia semántica que borda Santa Teresa, que reúne los juegos de contrarios a lo largo de todo el libro y que, aquí, en el último poema, son reemplazados, en la unidad de las voces alcanzada, por la indiferenciación diferenciada de género (y habrá vigas de confianza. deseado. deseada. paladeado. paladeada. y su cuerpo por debajo-encima de mí engendró la pasión. corroborándome).

Los verbos, la acción (llévame. quita las rejas. múdame. lluéveme. cántame. dame olor a ti aun en lo escarpado. engéndrame. despósame según incienso. misterios jugosos de tu lengua. fuente perpetua) responden al impulso amoroso, impulso, que, alcanzada su plenitud, adquiere sin embargo la carga semántica de la disolución, de la anulación (de la no acción, éxtasis matérico) que impele, de manera inmediata, a cerrar el ciclo y volverlo a abrir (para que al terminar-comenzar profiramos el cero). El poema, como el libro, se resuelve en actividad, en la paradoja del movimiento perpetuo que genera la estabilidad del ser precisamente en ese dinamismo. Sólo así el ser en paradoja es concebible; una existencia que permita escapar de la terrible sensación de no estar completo, calmar esa obsesión de orfandad, de falta, de ausencia de algo, que al desaparecer, al ser anulada por la presencia del otro, debe conducir al Paraíso.



# CERTAMEN POÉTICO

## RELACIÓN DE PARTICIPANTES Y PREMIADOS

Con anterioridad al encuentro, los tres poetas, presentados anteriormente, fueron ampliamente trabajados por los más de doscientos cuarenta asistentes al acto, en los Talleres y Actividades Literarias de estos CEPAs de Madrid: Villaverde, Tetuán, Dulce Chacón, Oporto, Vallecas y Escuela Popular "Al Alba" (Vallecas); así como de los de "Agustina de Aragón" de Móstoles, "La Mesta" de Villanueva de la cañada, Majadahonda, "El Pontón" de Collado Villalba y "La Oreja Verde" de Galapagar/Colmenarejo.

Después ... se resolvió el Certamen Literario que junto con el Encuentro Poético se había convocado: se entregaron los premios, consistentes en un diploma y libros, y se procedió a la lectura por parte de sus autores/as de los catorce poemas premiados, seleccionados del centenar de los presentados.

Merece mencionarse la participación de tres miembros de la Escuela de Poesía "José Hierro" de Getafe que colaboraron dando lectura a poemas escogidos de los poetas invitados. Terminó el encuentro con la firma de libros por los poetas, que recibieron grandes muestras de cariño, respeto y admiración.

## CERTAMEN DE POESÍA DEL CREPA: PERSONAS Y POEMAS PREMIADOS

1º Premio: M<sup>a</sup> Luz Pita Alende  
*"Poliedro"*  
CEPA El Pontón.

2º Premio: M<sup>a</sup> Rosa Furió Vera  
*"Arrastro mi existencia"*  
CEPA Dulce Chacón.

3º Premio: Manuela Gómez Morgado  
*"La carne vibrante"*  
CEPA Dulce Chacón.



**María Luz Pita Alende**

## **Primer Premio**

### **POLIEDRO**

Vida, poliedro mutante, giratorio  
atrapado en imparable remolino  
expone sin cesar superficies  
oscuras, claras, brillantes, opacas.

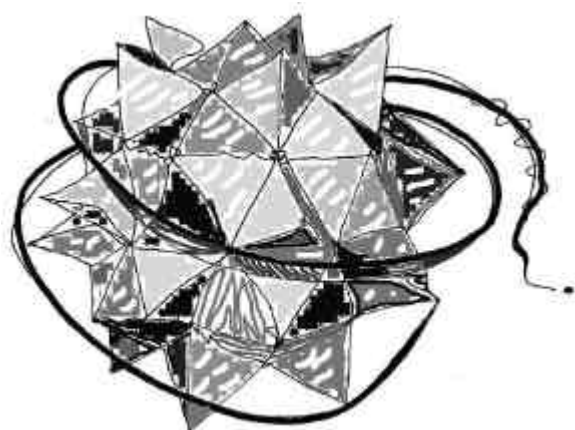
Amor, corta línea entre dos puntos  
odio, arista abrupta, quebrada.  
Ilusión, faceta deslumbrante de sol  
y granate vibrante de roja pasión.

Geometría sorprendente de propiedades variables.  
Planos y volúmenes se suceden  
vertiginosamente cambiantes, contorno, línea, punto,  
el poliedro enloquecido gira y gira  
y junto con él sus múltiples caras  
carrusel de emociones yuxtapuestas,  
irisado de ilusión, temblor de miedo,  
pesar de despedida, dolor de decepción.

Agradecida estoy de conocer tus rostros,  
línea, plano, trazo; aún espero  
girando, girando, un contorno nuevo  
antes de que me alcance el punto, punto, punto.

## Comentario

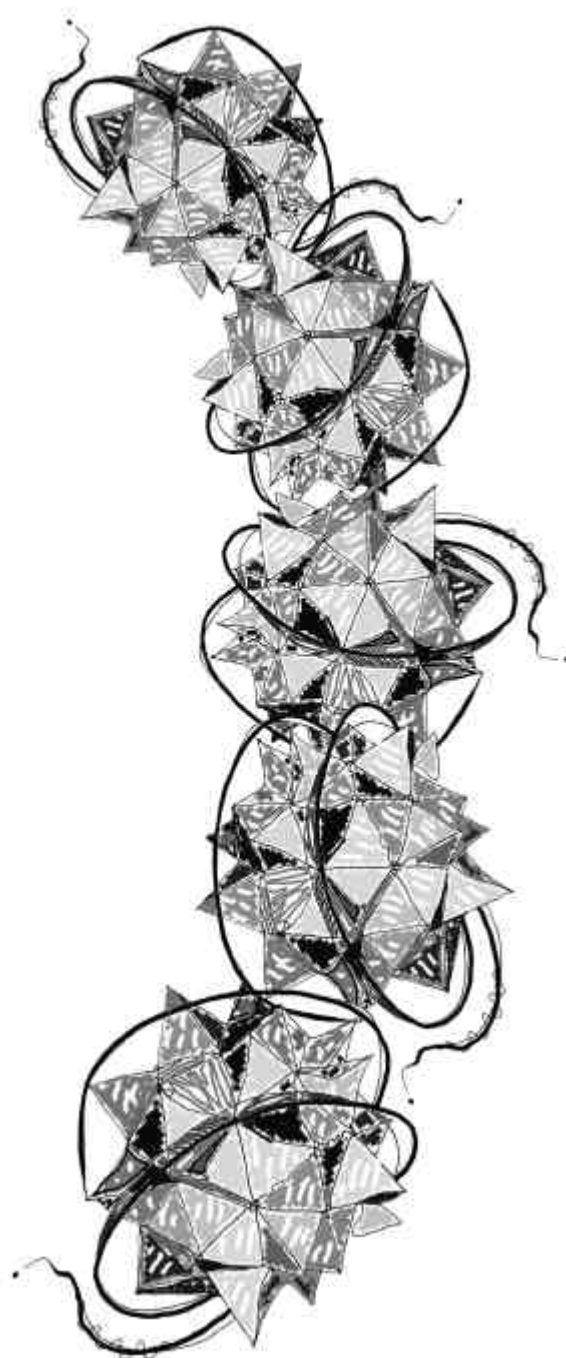
Este texto imagina la vida como un espacio de relaciones, de sucesos geométricos; línea, plano, punto, girando sobre un poliedro (globo terráqueo de aristas dolorosas, globo terráqueo sentimentalizado, poético), en el que se emplazan los sentimientos, la historia personal. El lugar deviene así metáfora de la línea de la vida, favoreciendo la interrelación humana de los a priori (espacio/tiempo); convirtiendo el devenir en estructura, en volumen, que fija, en cada una de sus caras, las emociones, designando aristas como líneas de dolor, fronteras, nervaduras de la experiencia, y llenando de sol la faz cálida donde habita la ilusión que menciona la autora.



La imagen de un catálogo euclídeo se convierte así en poema con matices vanguardistas. Pero la designación espacial de "rincones", de "lugares" para cada sentimiento, de definiciones metafóricas que muestran la pequeña historia de un ser humano, su periplo sentimental, es al mismo tiempo, una ordenación dinámica; el giro, el movimiento, se apodera del poema, construyendo una advertencia sobre el cambio, sobre la alternancia continua de nuestras emociones, en definitiva sobre la actividad emocional, *statu variabilis*.

El juego metafórico sobre el que se construyen estos versos reúne los elementos básicos de una poética amorosa. Los volúmenes concilian al ser humano y su experiencia, pero el plano alberga los dos aspectos fundamentales del espíritu: el amor y la muerte. El amor (la línea más corta entre dos puntos) y el punto, el final; la muerte del amor, y la muerte física, que desgraciadamente alcanzó

a su autora este verano y paró el giro de su particular globo terráqueo de vivencias. Cuando escribió el poema, ella aún esperaba, seguramente, un nuevo giro, como mirando desde fuera el orbis terrarum de su experiencia como ser humano, un nuevo giro que la sorprendiera antes de que la alcanzase ese punto terrible (antes de que me alcance el punto, punto, punto).





**María Rosa Furió Vera**

## **Segundo Premio**

### ARRASTRO MI EXISTENCIA

Arrastro mi existencia tosca y engalanada  
por una irremediable vereda de rutinas,  
sembrada de guijarros y pétalos florales,  
cuajada de señales de atractivos peligros.

No importan las sanciones, los castigos asumo;  
y danzo tropezando en la niebla y la luz,  
y avanzo como efigie volátil y terrena  
que galopa engañada sobre potros de viento.

He escuchado al dolor susurrar carcajadas  
y vomitar punzantes dagas al fiel amor;  
he llorado sonrisas de tristeza, excesivas  
veces he silenciado sordos gritos de rabia.

Así es la subsistencia, como el aire, nociva,  
indispensable, cima y sima espiritual  
donde libres habitan el valor y los miedos,  
la sagrada mentira, la ramera verdad.  
arrastro mi existencia entre rosas y lágrimas.

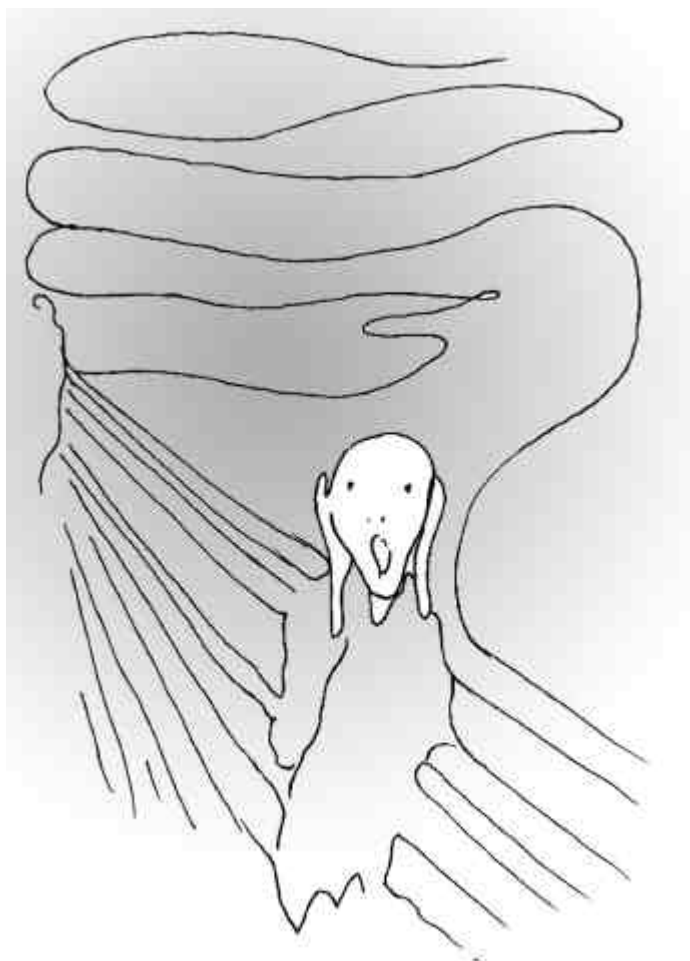
## Comentario

La alumna-autora concibe el universo del poema como la descripción de contrarios que juegan al simulacro de la vida (la subsistencia), en una mueca que, a la vez, es percibida dulce y amarga, y entre ellos da cuenta de su peripécia vital, personal (existencia que se arrastra). El poema gravita sobre esa paradójica contrariedad existencial, con un cierto poso existencialista marcado por los tintes posibilistas que llenan de oposición, de enfrentamiento, las experiencias, las emociones, las pasiones; un enfrentamiento no dialéctico, no resuelto, sino simplemente visible, constatado.

El juego semántico de contrarios se colorea de los tópicos literarios clásicos para las definiciones poéticas de esperanza y desesperanza: las rosas, el valor, la cima, la sonrisa, la luz, frente a las lágrimas, los miedos, la sima, la tristeza, la niebla. Pero el punto de llegada, el final del poema, no alcanza a la felicidad o a la tragedia, sino sólo a la subsistencia. El círculo que reúne el primer y el último verso (Arrastro mi existencia tosca y engalanada y Arrastro mi existencia entre rosas y lágrimas) fundamenta una metáfora inmóvil de la vida, un continuo enfrentamiento cuya conclusión es la imagen triste de la experiencia vital (como un arrastrarse).

En este sentido, alejada del romanticismo proclive a desenlaces, a catarsis gobernadas por la extremación de los sentimientos, por la provocación del desequilibrio entre los

contrarios, entre la felicidad y el llanto, la autora, sin embargo, construye ambos lados de la experiencia como ser humano en una armonía desahrida y firme, como si fueran pesadas losas que estamos obligados a acarrear. Del mismo modo, la voluntad se inclina a soportar la carga por morde la vida; así, asumimos castigos, danzamos con niebla o con luz, avanzamos, corremos engañados sobre potros de viento.



## **Tercer Premio**

### LA CARNE VIBRANTE

El latido enfebrecido de la carne  
espera, ruega y suplica ante tu templo,  
con humildad grácil e ignota, el tacto ansiado.  
La piel solicita el goce prometido  
en tu templo oblicuo de barro amarillo  
donde se ha de dar la simbiosis perfecta,  
el latido táctil del goce infinito.  
Entre tus manos ávidas, mi vasija llena,  
de donde has de saciar tu voraz sed;  
néctares cubren sus afilados bordes...  
En tu boca, pecho y manos vibra el éxtasis  
y en tus postradas piernas el deseo empuja  
tu lenta y fría, adormecida pelvis.  
El templo gira rojo, vibrando en círculos,  
hasta la suma de un goce abierto y denso  
-ásperos gemidos en tu sedienta boca-  
que te sacia y redime, gacela de sueños.

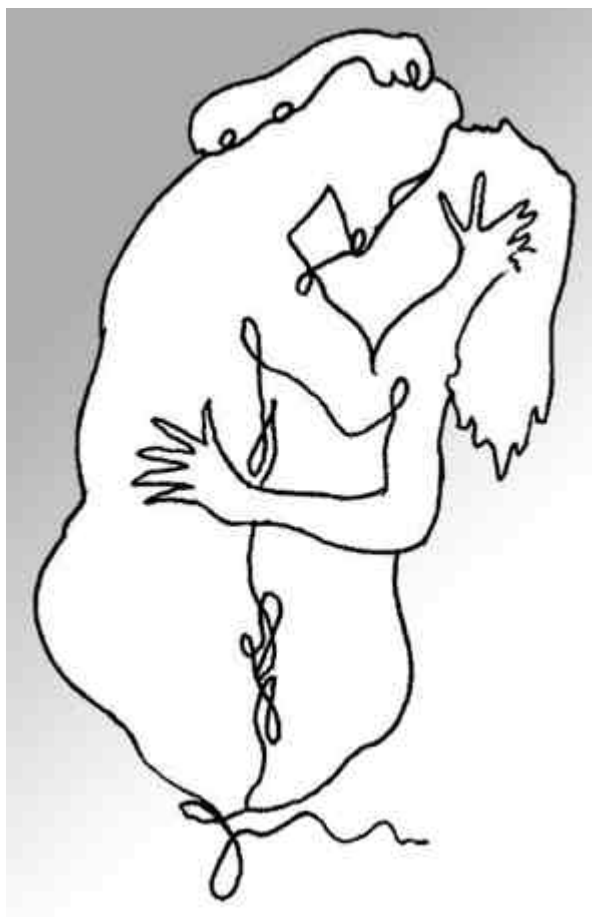
## Comentario

El placer, el goce de los sentidos, la intensidad amorosa convertida en sensación táctil, gustativa, la descripción del deseo sin ambages, abierta y sensualmente, hacen pensar, al leer este ejercicio poético de la alumna, en la lectura de la rica tradición occidental de poesía erótica, en la griega, en la latina, pero, y sobre todo, en la oriental, en el Cantar de los Cantares, en la escritura de nuestro Ibn Hanz de Córdoba (que era de Játiva), en la poesía a Al-Mutamid, y, en general, en todo el corpus de poesía amorosa de carácter erótico en la que, además, la voz femenina suele mostrarse como actante del deseo como en este caso (las fórmulas tradicionales que también están en nuestra lírica popular medieval).

Pero la posición de la voz poética, la actitud, es definitivamente moderna, amparándose en el modo descriptivo del acto sexual, que es sostenido por imágenes y metáforas sólo a medias. El deseo se oculta tras la metáfora, el acto sin embargo, se muestra como redención de la palabra por la semántica.

El catálogo de interposiciones simbólicas en el texto recurre a imágenes tradicionales (el cuerpo y el templo, el cuerpo femenino y la vasija...) para designar los preámbulos amorosos, ya formas similares (al menos en el que parece ser su procedimiento) a lo que la crítica literaria de raíz psicoanalista llamaba metáforas obsesivas de carácter personal, fórmulas que

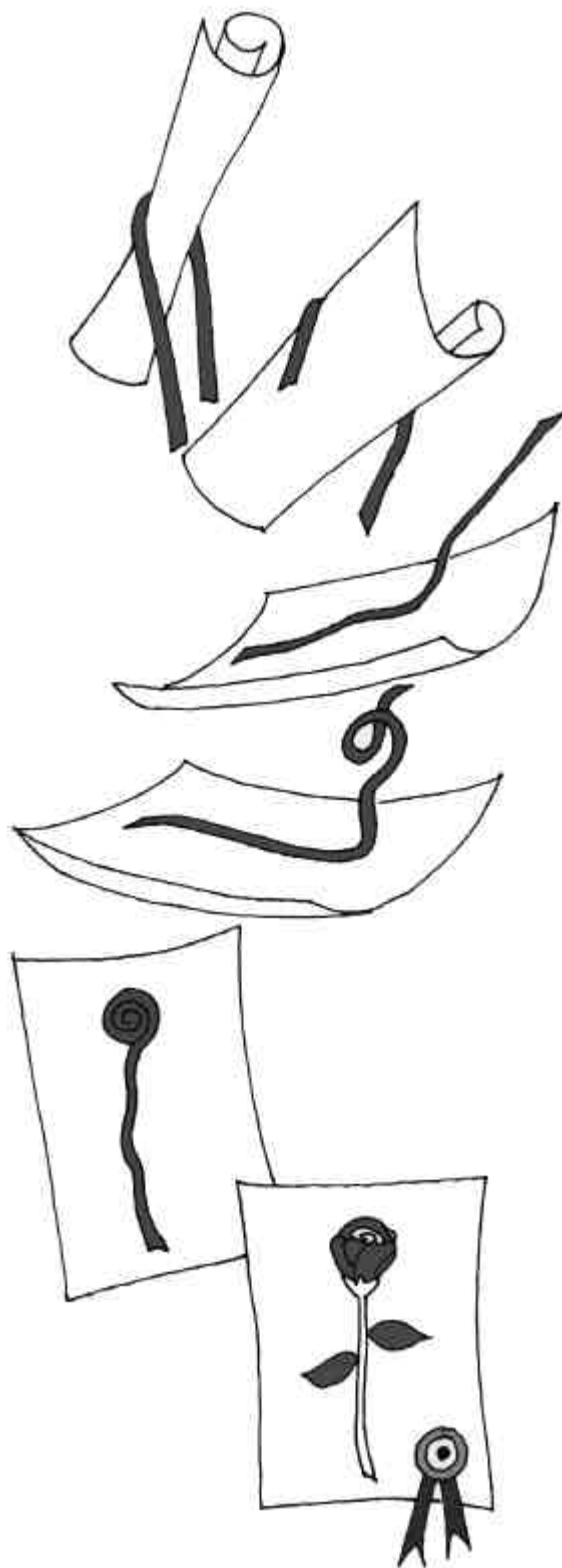
tienen significado claro para el autor, pero que escapan en sus matices al lector, obligándole a imaginar significados ((...) en tus postradas piernas el deseo empuja/ Tu lenta y fría, adormecida pelvis). Por lo demás, el poema realiza un giro circular en torno a la metáfora del cuerpo aplicada al objeto del deseo (el templo), y sin concesiones al romanticismo; el deseo se apodera del poema sobre el sentimiento amoroso.





## CERTAMEN DE POESÍA DEL CREPA: PERSONAS Y POEMAS CON MENTIÓN DE HONOR

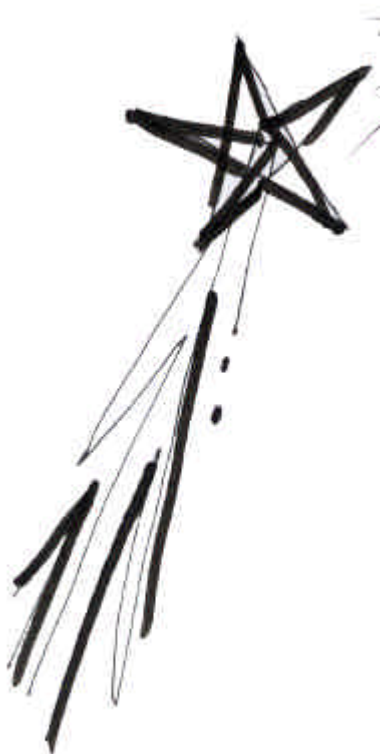
- Verónica García Cuevas  
"Recuerdos"  
CEPA Oporto.
- Araceli Chía Prieto  
"Poesía"  
CEPA Dulce Chacón.
- Ana M<sup>a</sup> Niza Rubio  
"A un naranjo"  
ESCUELA POPULAR "Al Alba".
- Flor Molina Martínez.  
"Recuerdo a un olmo"  
CEPA Tetuán.
- Puri Izquierdo Martínez.  
"Una calle cualquiera"  
CEPA Dulce Chacón.
- Emilia Torres  
"Quería ser monaguillo"  
CEPA Vallecas.
- M<sup>a</sup> Cruz Martín Gómez  
"Posadas risas"  
CEPA Dulce Chacón.
- Rosalía Muñoz Torres  
"Haz de luz"  
CEPA Majadahonda.
- Inmaculada Martínez Moreno  
"A Susana"  
CEPA Dulce Chacón.
- Adela Corsino Carretero  
"Sin título"  
CEPA Agustina de Aragón de Móstoles.
- Manuel Prol Rodríguez  
"A mí mismo. Un hombre solamente"  
CEPA Dulce Chacón.



## Verónica García Cuevas

### RECUERDOS

En una caja guardé  
el mejor de tus recuerdos:  
Tus consejos, una estrella,  
mi sentimiento y mi sueño.  
Pero como era de pena...  
Era tan triste el recuerdo...  
Que una noche, sin quererlo,  
volví a abrirlo para verlo.  
Me encontré con mi tristeza,  
tu agonía murió primero;  
Pero en un triste rincón  
brilló la estrella con fuego.  
Con su resplandor me hablaba  
y me dijo alegremente  
que con solo recordarla  
pensará en mí para siempre.



**Primera Mención de Honor**  
**CEPA Oporto**  
**Madrid**

## Araceli Chía Prieto

### POESÍA

Es caricia de amante  
que te desnuda poco a poco.  
Descubre los sentimientos más recónditos  
como volcán que lanza al aire sus piedras.  
Emociona como un niño recién nacido  
y es entrañable como la mirada de una madre.

Es suspiro.  
Es susurro.  
Es eco.

Acogedora como refugio en la montaña  
y cauce de río que lleva nuestras quejas. [rojo  
Nos despierta sentimientos como un atardecer  
y nos recrea como flor que muestra su belleza.  
Es camino que conduce al encuentro  
y es viento que sacude y zarandea.

Es el grito del combatiente.  
Es la denuncia del militante.  
Es la queja del desamado.

Nos trae noticias de amores y desengaños,  
historias de felicidad y de congojas.  
Es la amiga que nos cuenta sus penas  
y dialoga con nosotros como un hermano.  
Nos proyecta a la luz como una catapulta  
y nos lanza a las sombras como un relámpago.  
Nos descubre el pasado como un libro  
y nos acerca a la eternidad como una promesa.



**Segunda Mención de Honor**  
**CEPA Dulce**  
**Chacón - Madrid**

## Ana María Niza Rubio

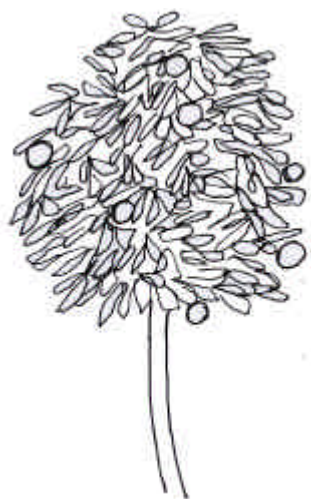
### A UN NARANJO

Te planté con mimo  
y quise que tú fueras  
acunado por el viento  
en la mañana,  
y besado por las nubes  
y abrazado por  
el alba

Y quise que la luz  
te iluminara  
y las hojas amarillas  
del otoño  
cantarán en tu entorno  
una balada

y quise recordarme  
en el verde de tus  
ramas

y he querido ver en ti  
otros días, otras nubes  
otras mañanas  
y los sueños de mi  
infancia



**Tercera Mención de Honor**  
**Escuela Al Alba**  
**Madrid**

## Flor Molina Martínez

### RECUERDO A UN OLMO

Siempre lo vi tan erguido  
en el centro de la plaza  
lo mismo que un centinela  
cuando le toca de guardia.

Tan bonito era aquel olmo  
y tan extensas sus ramas  
era la mejor sombrilla  
que el verano nos brindaba.

El fuerte viento de otoño  
le desnudaba las ramas  
sus amarillentas hojas  
nos alfombraban la plaza.

El invierno con la nieve  
de nuevo lo engalanaba,  
tan esbelto, tan gracioso  
luciendo su capa blanca.

Al llegar la primavera  
iban brotando sus ramas  
cuajadas de verdes hojas  
del color de la esmeralda.

Era nuestro confidente  
de los juegos en la infancia  
y nuestro punto de encuentro  
en los fines de semana.

Cuantas veces lo recuerdo  
con cariño y con nostalgia  
hace años que ya no existe,  
se le secaron sus ramas.



**Cuarta Mención de Honor**  
**CEPA Tetuán**  
**Madrid**

## Puri Izquierdo Martínez

### UNA CALLE CUALQUIERA

Las diez de la mañana y el mercurio cayendo.  
Una muchacha gris, adelgazada,  
como un lirio de ausencia,  
ha dejado su cuerpo  
tendido en una esquina de la calle,  
mientras inicia un viaje sin retorno.  
Los trece grados bajo cero buscan  
-para formar estatuas- un resquicio  
en la abierta carrera de su media.  
Esta vez se ha pasado el camello de turno.  
Hoy cabalga el caballo desbocado  
los secretos paisajes de su sangre;  
se asoma hasta los vidrios de sus ojos,  
blandiendo las espadas de la muerte.  
Al otro lado de sus ojos, vibra  
la vida indiferente,  
transitando las lunas de los escaparates.



**Quinta Mención de Honor**  
**CEPA Dulce**  
**Chacón - Madrid**

## Emilia Torres

Quería ser monaguillo  
para tocar las campanas  
lo metieron de pastor  
en una aldea lejana.

Para cambiarse de ropa  
venía un día en semana  
con los peales colgando  
y las abarcas arrastras.

Llegaba a San Nicolás  
al repique de campanas  
y se paraba un ratito  
para poder escucharlas.

Pero ese día sintió  
que las campanas lloraban  
con un nudo en la garganta  
se marchó para su casa.

Pero su madre no estaba  
donde siempre lo esperaba.  
Las campanas de la iglesia  
lentas, muy lentas, doblaban.



**Sexta Mención de Honor**  
**CEPA Vallecas**  
**Madrid**



**Ma Cruz Martín  
Gómez**

**POSADAS RISAS**

No me preocupa el día que dejaste tu cama,  
ni el deambular de pasos que guardo ya conmigo,  
ni las posadas risas, ni tu niñez de tallo.  
Sólo puedo pensar en amasar tus días.

No me duele tu ausencia de mujer compartida,  
estás donde tu quieres, queriendo a quien te quiere.  
Tus sueños son mis sueños, con ellos me disfrazo,  
y te guardo callando, y despacio te acuno.

Nuevas horas protegen tu sonrisa celosa,  
descifrando el verdor de campos incipientes.  
Y te llenas alegre del canto de la vida  
vistiendo tu morada de química, de tiempo.

Altas están las torres que guardan tus mañanas,  
mañanas de violetas, de verdes, de trigales.  
Pido a la luna blanca que proteja tus pasos,  
pasos de firmes juncos que modulan el aire.

Guardan mis versos blancos los perdidos instantes.  
Y conjugo tu risa, y desecho tu llanto.  
Quiero despierta estar en tus horas de dudas.  
Quiero que ruede el viento, quiero en él rodar.



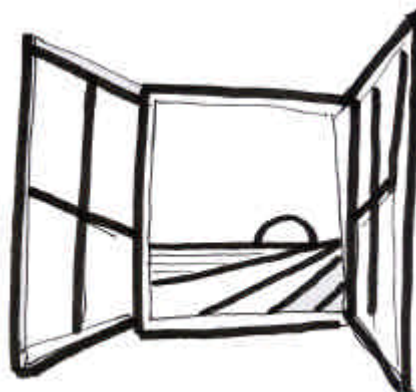
**Séptima Mención de Honor**  
**CEPA Dulce**  
**Chacón - Madrid**

**Rosalía Muñoz  
Torres**

**HAZ DE LUZ**

¡Madre, venga usted deprisa;  
que venga también mi hermana,  
que tengo al sol atrapado  
asomado a mi ventana!  
¡Madre, ya lo tengo todo!  
El agua del riachuelo  
con sus entramadas zarzas,  
las adelfas florecidas  
y un ruiseñor en sus ramas;  
Cumbres de pezones blancos  
y una hoguera con sus llamas.  
Madre; eche usted la llave  
para que el sol no se vaya  
que quiero sobre su lomo  
cabalgar a la montaña  
y vigilar desde allí  
la cosecha de mañana.

¡Un estruendo pavoroso  
resuena en la madrugada!  
¿Dónde estaba el sol que ayer  
asomaba a mi ventana?  
Ya no estaban las junqueras  
ni el ruiseñor en las ramas  
y las adelfas tenían  
las flores petrificadas.  
y el riachuelo, en la tierra,  
dejó la tierra marcada.



**Octava Mención de Honor**  
**CEPA**  
**Majadahonda**

## Inmaculada Martínez Moreno

A SUSANA

Allá en los acantilados,  
las blancas aves mecían  
sus bellos cuerpos alados.

La tarde se despedía.  
Mi niña de pies descalzos  
sobre la arena corría.

¡Quiero ser una sirena!  
Sus rubios rizos bailaban  
desafiando a la arena.

Dos perlas de verde jade  
puso una ola en sus ojos;  
en su pecho, espuma suave.

Sobre su piel de azucena,  
los rayos de sol dejaban  
caer polvo de canela.

Sus bracitos, contra el viento,  
cascabeles me traían,  
burbujas de sentimientos.

Sentimientos de alegría,  
de abrazos prometedores;  
piel con piel, miel en mi vida.



**Novena Mención de Honor**  
**CEPA Dulce**  
**Chacón - Madrid**

## Adela Corsino Carretero

He buscado en las cosas de mi entorno;  
en mi sombra, en mi voz, en cada espejo,  
en las notas ocultas de la caja  
de música, que guarda mi niñez.  
Me he buscado en los ángulos y vértices  
de todos los espacios donde vivo  
y en todas las preguntas y respuestas  
sin hallarme absolutamente en nada.  
Tal vez sea, porque me fui perdiendo  
en caminos que nunca fueron míos.

Ahora es tarde, lo sé, pues cuando llamo,  
nada acude, ni nadie, ni siquiera  
palabras que den vida a los recuerdos.  
Sé que es tarde, lo sé, pero yo sigo  
esperando un último milagro,  
un algo que me impida ver el fuego  
donde todas mis naves sean ceniza.



**Décima Mención de Honor**  
**CEPA Agustina de**  
**Aragón - Móstoles**

## Manuel Prol Rodríguez

### A MI MISMO. UN HOMBRE SOLAMENTE

Casualidad pensante, asomada al abismo,  
imperfecta amalgama de vergel y desierto,  
de perfume de rosas y hedores de cloaca,  
de jilguero que croa y de sapo que trina,  
de brisa huracanada y de polvo de estrellas.

Un silencio estruendoso,  
un estruendo callado,  
un rumor de torrente,  
un fragor de fontana,  
una voz que retumba,  
un temblor de amapola,  
un gemido, un clamor, un desamparo, un ansía  
una sed caudalosa de cielo acrisolado,  
palpitante argamasa de agua clara y ceniza...

Un hombre, a fin de cuentas,  
un hombre solamente,  
hambriento de infinito y amarrado a la tierra,  
cazador de esperanzas, soñador de utopías,  
que quisiera ser ángel y ha nacido sin alas.



Manuel Prol Rodríguez

Manuel Prol Rodríguez

Manuel Prol Rodríguez

**Undécima Mención de Honor**  
**CEPA Dulce**  
**Chacón - Madrid**

# TALLER LITERARIO

## CEPA Agustina de Aragón

### M<sup>a</sup> Teresa Rodríguez San José

Desde el planteamiento organizativo del Centro, se entiende el Taller literario como un espacio permanente para la creación y comunicación. A lo largo de su desarrollo los participantes se acercan al mundo que nos rodea y a otros mundos, también necesarios, que alimentan el enriquecimiento personal, los sentimientos y la creatividad. Pretendemos en todo momento, hacer de la lectura y de la escritura una actividad accesible y agradable. Las vivencias personales, los sentimientos, los anhelos y todo aquello que nos gustaría cambiar se convierten en material de trabajo, al que añadimos una serie de herramientas, consignas, actuaciones y estrategias, que facilitan la expresión y la escritura creativa, de una forma placentera, lúdica y en ocasiones hasta mágica.

Los múltiples estímulos de nuestra sociedad en incesante cambio y nuestra forma de vida cada vez más apresada y apresurada, acrecientan la dificultad de comunicación y expresión, así como la posibilidad de abrirse a la quieta presencia de la palabra escrita.

Creo, que quizá nada como la poesía contribuye a humanizar nuestra forma de vida y es por esto, que en el taller se realiza un importante trabajo en torno a la creación y comunicación poética. Leer y escribir poemas pueden ser experiencias emocionantes y sumamente gratificantes, si vienen precedidas de, una motivación, de un trabajo donde se intercambien puntos de vista, se generen ideas y se posibilite la degustación compartida de la lectura.

Quisiera destacar de forma muy especial el papel de los participantes en el taller. En la metodología de trabajo, el grupo es el verdadero protagonista, es el que motiva, dinamiza y determina el desarrollo del proceso, transformándose gradualmente en un "emisor- receptor - espectador", siempre atento, expectante, a la escucha y reflexión sobre lo que se dice y se siente a través de la lectura compartida de las composiciones realizadas. El planteamiento de encuentro grupal favorece la motivación, la autoestima y el disfrute de la lectura.

Uno de los momentos más emotivos en la vida del Centro son los, recitales de poesía. El Taller literario abre su actividad a la comunidad educativa. El clima afectivo que caracteriza a este acto comunicativo es un rasgo inseparable de la experiencia

poética transmitida en vivo a través de la presencia, el cuerpo, la voz o la música.

Espero que los que lean este escrito lo hagan de forma rápida y vayan derechos a lo que realmente interesa: el ritmo y la intimidad del poema, el hábito y el latido intraducibles, eso misterioso que en él se dice y que no puede ser dicho de ninguna otra manera y que encontrarán en esta recopilación de poemas.

Para terminar me gustaría recordar las palabras de Thomas Merton en *Mensaje a los poetas*: "Vamos, derviches: aquí está el agua de la vida. Danzad en ella".





## LA HIEDRA

En torno a mí vas creciendo,  
 con tus brazos me llevas,  
 con tanta pasión me abrazas  
 que acortas mis primaveras,  
 Por mis poros no entra el aire,  
 oculto de enredaderas.  
 Hacia abajo y hacia arriba  
 cubriéndome por entera,  
 mientras que yo envejezco  
 y pierdo mi inflorescencia.  
 El abundante follaje  
 de tus hojas son sentencias  
 que van creciendo y creciendo  
 hacia dentro y hacia fuera.  
 Retorciéndose en mi cuerpo  
 acentúan tu belleza.  
 ¿Por qué si de mi te sirves  
 me quitas la fortaleza,  
 el esplendor centenario...?  
 Afloja un poco tus fuerzas  
 Deja que siga con vida  
 Y que muestre tu grandeza.

PILAR LÁZARO JUSTO

## CREDO REZADO A BELTRAND A. W. RUSELL

Si tú, después de estudiar a fondo,  
 las estrellas y el corazón humano,  
 me dices que en la búsqueda del conocimiento  
 está el secreto, yo te creo.

Si después de jugar todo a una carta n veces,  
 me aseguras que el amor es un medio  
 de vislumbrar el cielo, yo te creo.

Si habiendo sido sensible y noble, reconoces  
 que la piedad y " el dolor por el dolor ajeno",  
 da sentido a la vida y te enraíza en la tierra, yo te creo.

Si tú, que has vivido más de dos vidas, casi cuatro,  
 Has encontrado que merece la pena  
 Incluso repetirlo, si se te permitiera,  
 ¿Cómo no he de creerte, si lo mismo que me dices, te dijera?

PURA SANJUAN

## ROSAS DERRUMBADAS

Sobre aristas de rosas derrumbadas,  
 los pasos en estrellas se encaminan,  
 Presurosos a veces, otras sin vida,  
 por no ver horizontes de esperanza.  
 Que no le encuentro la gracia, ni acierto  
 a comprender los sueños en las calles  
 y es difícil mirar tras las cortinas  
 y pensar que contigo no va nada.  
 Que el mundo suena loco por sí mismo,  
 que poco puedes tú hacer de nuevo.  
 Los paisajes, las rosas, las estrellas,  
 quizás puedan dar soplo a un viento nuevo,  
 que es muy difícil que el caos no traspase  
 las nubes y nos caiga, deshaciendo  
 los sueños primerizos. No se puede  
 volver ya, y contar con margaritas.

M<sup>o</sup> DOLORES MENDOZA LÓPEZ

## SUEÑOS Y LÁGRIMAS

Mar de sueños,  
 mar de lágrimas.  
 En el mar veo siempre  
 el reflejo de tu mirada.  
 Canciones tristes de marineros  
 para mi alma,  
 que no resiste  
 quedarse solitaria.  
 ¡Qué pena! ¡Qué lástima!  
 que los sueños  
 no me lleguen  
 a llenar nada.  
 Miro la noche estrellada  
 y sólo pido un deseo:  
 ser amada.  
 ¡Ay sueños! ¡Ay lágrimas!  
 ¡Ay lástima!  
 Que sólo estéis  
 En ese mar de lágrimas.

M<sup>o</sup> CARMEN RAMIREZ RUÍZ

# TALLER LITERARIO

## CEPA Dulce Chacón

### María Jesús Vacas

Los Talleres Literarios del CEPA Dulce Chacón, enfocados a la escritura creativa, se programan en dos cuatrimestres: el primero dedicado a la poesía y el segundo al relato corto. El número de grupos y los niveles que se imparten cada curso vienen determinados por el horario disponible - no es actividad prioritaria - y por el número y la tipología del alumnado inscrito. En los tres últimos cursos han funcionado cuatro talleres, dos en el turno de mañana y dos en el de tarde, de diferentes niveles. Cada taller -en torno a 15 participantes- se reúne un día a la semana durante dos horas.

El taller literario es un lugar de encuentro, intercambio y aprendizaje; un espacio en el que disfrutamos de la escritura compartiendo ideas, sentimientos y emociones. La confianza en las capacidades de las personas, la interacción del grupo y la motivación son los principales motores de este proceso de aprendizaje y desarrollo individual y grupal.

Contamos inicialmente con la motivación que trae el alumnado que se acerca al taller, que es considerable, pero hay que mantenerla y, a ser posible, acrecentarla. Para ello, los participantes han de intervenir en las programaciones de forma que éstas respondan a sus intereses y expectativas; se han de respetar sus características personales y sus ritmos; y el trabajo ha de ser dinámico y variado, dando al proceso un carácter lúdico. Así mismo es imprescindible, para sustentar la motivación a lo largo del proceso, un clima de trabajo que haga posible la espontaneidad, el intercambio de ideas y la creatividad, así como la cohesión grupal. Desde nuestra experiencia, podemos señalar algunas actuaciones que favorecen este clima:

- Dedicación de un tiempo, previo al desarrollo de la programación, a favorecer el conocimiento, integración y cohesión del grupo, así como a conocer sus intereses y expectativas.
- Lectura, en cada sesión, de los trabajos realizados por los alumnos y alumnas. La escucha atenta de los compañeros y de la profesora da lugar a momentos de gran empatía, aceptación y valoración de las personas y de su trabajo.
- Autenticidad e implicación de la profesora, favoreciendo la expresión de sentimientos y emociones y expresando las suyas, propiciando momentos

para el diálogo, valorando más el proceso que los resultados...

En consecuencia, iniciamos el curso con ejercicios y juegos literarios que tienen como finalidad favorecer el conocimiento de los participantes y la integración y cohesión del grupo, estimular la imaginación, minimizar el miedo al ridículo e incitar a jugar con las palabras rompiendo las reglas de la lógica; así mismo, con ejercicios que ayudan a mirar con otros ojos la realidad, principal fuente de inspiración. Es el momento también de expresar los deseos y expectativas para el curso que empieza y de acordar los contenidos que se van a trabajar con el fin de establecer las programaciones cuatrimestrales, que se entregarán a los integrantes del taller.

En todos los niveles, el contenido de los programas conjuga, a través de juegos y ejercicios literarios variados -más juego en el nivel básico-, el aprendizaje de técnicas poéticas o narrativas, secuenciadas por niveles de dificultad, con el conocimiento de los autores y movimientos literarios previstos en la programación.

El aprendizaje de técnicas y su aplicación en la elaboración de textos propios se lleva a cabo, dependiendo de su grado de dificultad y del nivel del grupo, de diferentes formas, pero siempre están presentes los siguientes pasos:

- Explicación de la técnica o técnicas en la pizarra con ejemplos diversos.
- Presentación y lectura de un texto ejemplificador del autor o movimiento objeto de estudio.
- Análisis del texto centrándose en las técnicas que se han de aplicar.
- Orientaciones claras sobre el ejercicio que realizarán.
- Elaboración, en casa, de textos propios por parte del alumnado, aplicando las técnicas estudiadas.
- Lectura, en la siguiente sesión del taller, de los trabajos realizados.
- Comentario de los aspectos más destacables de los mismos y aclaración de dudas.
- Corrección de los trabajos por parte de la profesora y sugerencias para subsanar errores. Consulta y aclaración de dudas.

Los medios audiovisuales, la música o la plástica son recursos muy sugerentes y motivadores como punto de partida o complemento del estudio de algunos temas o de la realización de ciertas actividades.

A los ejercicios y juegos previstos en la programación se añaden otros, no previstos que surgen de la intuición de su oportunidad en el momento que vive el grupo o bien por acontecimientos que suceden en nuestro entorno. La programación queda, por tanto, abierta a este tipo de ejercicios así como a otras actividades de interés, no previsibles al inicio de curso, propuestas por las propias alumnas, la profesora o el Centro.

Procuramos que el trabajo de los talleres trascienda al conjunto del Centro. Para ello participamos como taller literario o en colaboración con otros talleres en la Semana Cultural, Día del Libro, Inauguración o Clausura del curso... con homenajes a autores, concursos de relatos cortos, cuentacuentos, representaciones teatrales...

Realizamos también actividades en colaboración con entidades del entorno: taller de "Relatos de mujeres de Hortaleza" -a propuesta de la agente de Igualdad de la Junta Municipal-; programa radiofónico "Ni ángeles ni demonios", en colaboración con Radio Enlace de Hortaleza, hecho por mujeres con el apoyo técnico de Radio Enlace para rescatar del olvido a escritoras que fueron silenciadas en su época y que no figuran en nuestros libros de Literatura...

El Centro apoya e impulsa estas iniciativas y proporciona recursos para otras solicitadas puntualmente por los alumnos y alumnas: curso de cuentacuentos, taller de declamación, curso de Word...

El Programa se complementa, finalmente, con otras actividades fuera del Centro - teatro, exposiciones, tertulias literarias...- propuestas por los participantes, la profesora, el Centro, el CREPA...

La Evaluación se lleva a cabo al finalizar la programación del cuatrimestre. Cada alumno y alumna evalúan su asistencia, logro de objetivos, motivación, participación, metodología, recursos y actividades realizadas fuera del aula. A través de la puesta en común de las evaluaciones individuales, se detectan los errores y aciertos, se sugieren posibles cambios y se hacen propuestas de contenidos para el próximo curso.

Finalmente, recogemos en un libro una selección de los poemas y relatos realizados por los participantes en los talleres.

Los resultados son satisfactorios tanto en lo que se refiere al aprendizaje de conocimientos como en el desarrollo de la creatividad, la autonomía y la capacidad de preguntarse y de comunicarse, aptitudes necesarias para una participación activa en la sociedad moderna y en la nueva realidad cultural. Esto nos lleva a seguir profundizando en el método de trabajo y mejorando la práctica educativa.

#### AQUELLA TARDE LEJANA

Aquella tarde lejana  
 en medio de aquel estío  
 una sombra entró en mi casa;  
 todo lo lleno de frío.  
 No se abrió puerta ni ventana,  
 no se escuchó ningún ruido;  
 fuera, los rayos del sol  
 desafían al destino.  
 Yo me acerqué muy despacio,  
 por ver si estaba dormido;  
 se me adelantó la muerte,  
 se interpuso en mi camino.  
 Mis ojos clavé en su rostro  
 con el corazón herido.  
 De pronto dije: ¿Por qué,  
 Por qué te lo llevas, dílo?  
 ¿Por qué me destrozas mi vida  
 en la mitad del camino?  
 La muerte me respondió:  
 Vengo a buscar lo que es mío,  
 ¡Ay qué terrible es la muerte  
 cuando llega sin aviso!

BEATRIZ RAMIRO GONZÁLEZ

#### PASA LA VIDA

Luchando día a día con la vida,  
 marcando nuestra senda caminamos;  
 nuestros sueños y anhelos los llevamos  
 con ilusión de juventud prendida.

Y dejando su huella va la vida:  
 aciertos y fracasos encontramos;  
 a los conflictos, solución buscamos  
 con coraje por encontrar salida.

A veces nos lanzamos sin medida:  
 seguros, en la suerte confiamos,  
 que del túnel nos muestre la salida.

El espejo nos muestra cada día  
 el tiempo inexorable que avanzamos;  
 en paz si la batalla es conseguida.

JOSEFA BRAVO MAQUEDA

## EL PAN

Redonda y recogida  
Se formó tu hermosura  
-blanca y blanda la miga-  
de las manos del pueblo.

Estrella de los pobres,  
sueldo del jornalero.  
Rey de todas las mesas,  
tostado, con aceite,  
empiezas la mañana.

Te adoran los niños.  
Aliviabas dolores  
en mi más tierna infancia.  
Alegres te esperábamos  
una vez por semana:  
día grande para todos  
-recuerdo mis tostadas-,  
me apeno si te veo  
tirado en la basura.  
Deseo que termines  
con el hambre en el mundo.

ESTHER RUÍZ GUERRA

## SOÑADORA

Soñadora y ardiente,  
deslumbrante felina  
que apenas te ocultas,  
caminando descalza.  
Soñadora, eres cruel.  
Con tu piel transparente,  
desnuda y sin amores  
por montañas galopas.  
Soñadora, abrazada  
por la mágica luna,  
compartes tus amores  
olvidados y tiernos.  
Soñadora, eres libre  
como las nubes blancas  
que tus sienes adornan  
de múltiples luceros.  
Soñadora amorosa.  
Escuchas violines  
y la música ardiente  
que el sentido desgarrar.  
Hay amores que sueñan  
no despertarse nunca.

PILAR SAHUQUILLO DE LA TORRE

## ELEGÍA

Te debo la ternura,  
a ti, tan pequeña y tan grande,  
a ti, por tu entrega desinteresada  
que nos unió con hilos de amor y nubes,  
a ti, con tu dolor escondido.  
Porque tus manos eran mis manos  
en esas noches frías, tuyas, mías...  
y porque tus refranes  
olían a tomillo y romero entre fogones.  
Te debo la paciencia,  
por una juventud incomprensible  
sosegando mis temores y mis dudas,  
a ti, que ahora estás en la edad de lo eterno.  
Y yo, en donde me dejaste,  
entre las vísceras de la vida,  
aún lloro tu ausencia,  
bordadora de luces,  
derrochadora de amores,  
mar de vida.

ANTONIA RUBIO TOLEDO

## LUZ Y SOMBRA

Quisiera ser luciérnaga  
sensible luz que surge del silencio,  
umbral de sombra que sutil empuje  
a superar obstáculos  
al ritmo que el azar marque: seré.

Quisiera ser caudal,  
crepúsculo oscuro y luctuoso  
que desdeña aquel color perdido  
al filo del ocaso.  
condición inminente del no ser.

Quisiera ser aliento  
de la luz columpiándose,  
sobreviviendo incisamente  
al contratiempo del destino,  
huidiza sombra que hoy habita en mí  
¿Soy? ¡Seré!

M<sup>o</sup> DEL MAR MAZÓN OBESO



## QUÉ CORTA FUÉ LA NOCHE

Dices que no es verdad, pero yo sé que es cierto  
que cuando estás conmigo, olvidas lo demás.  
Qué corta fue la noche: tenías que marcharte...

Aún percibo en el aire del cuarto tu perfume,  
retengo tu presencia y, en mis manos, tu piel.  
Pienso que estás conmigo y que no te has marchado.

Mañana será tarde, cuando vuelvas conmigo.  
Palabras de consuelo de nada han de servirme;  
como a un mal pensamiento, tendré que rechazarte.

Dices que no es verdad, pero leo en tus ojos  
que te sientes vacío cuando no estás conmigo,  
que tú me necesitas. Qué corta fue la noche.

M<sup>o</sup> TERESA PRIETO PÉREZ

## AMOR EN EL RECUERDO

En el mar oceánico,  
me sentí muy amada;  
me quiso un marinero  
de un país cercano.

Fue un sueño para mí,  
una locura bella.  
Duro y breve tiempo,  
eterno para mí.

Eterno, pues perdura,  
aunque el tiempo ha pasado.  
Y aún vive en el recuerdo  
en un rincón de mi alma.

Yo era mujer madura  
y él, un bravo pirata.  
Y el amor fue tan grande  
que dábamos envidia.

Jamás me arrepentí  
de locura tan bella,  
hoy, luz en mis tristezas  
y luna de mis noches.

M<sup>o</sup> PAZ MORENO GARCÍA

## RECUERDOS

Recuerdos de grandeza,  
son esperanza.

Recuerdos de dulzura,  
siempre tan bellos.

Recuerdos pasajeros  
como la brisa.

Recuerdos de gran fe  
y de cordura.

Recuerdos de ese tiempo  
ya tan lejano.

Recuerdos tantas veces  
tristes tormentos.

Recuerdos, tanta fuerza,  
tanta entereza.

Recuerdos que a menudo  
vuelan veloces.

ANA MAYLLO MATEO

## NIÑOS DE LA GUERRA

Veo crueldad sin límite,  
escudo humano, blanco de cañón,  
los ojos aterrados, su cuerpo tembloroso.  
Hombres en la sinrazón,  
sin piedad, sólo odio y rencor. Veo.

Crueldad máxima veo  
en esa bomba sujeta a su cuerpo.  
Dios, ¡qué maldad!. Cuánta impotencia siento.  
Se le nota en el rostro.  
no distingue ni el bien ni el mal. Lo veo.

Crueldad sin tasa. Digo  
lo que he visto: la muerte  
en autobús, de niños inocentes  
que corrieron su suerte  
sin saber que quien puso las bombas fue  
su propia gente. Digo.

CANDELARIA LEÓN ORELLANA

## EL LAZO NEGRO

No quiero que se borre de mi mente  
la masacre de aquel once de Marzo  
porque os quiero tener presentes,  
hermanados con ese lazo.

La vida cotidiana de la gente  
hará que se supere este mazazo,  
pero los cuerpos de los inocentes  
nunca más sentirán nuestros abrazos.

El niño no verá a su padre ausente,  
no le cobijarán sus fuertes brazos;  
tal vez corazón tierno presente  
lo que ocurrió aquel once de Marzo.

Unidos les podremos hacer frente  
como ya simboliza el negro lazo,  
y recemos por todos los ausentes  
para que les estrechen nuestros brazos.

ASCENSIÓN LÓPEZ GUTIÉRREZ

## MI COCINA

Recuerdos de años fríos  
de sentimientos cálidos.  
Poca comida,  
poco carbón  
Y aquella cocina de placa negra  
siempre caliente y rojiza.  
Posguerra.  
Amarilla la luz parpadeante,  
comidas y labores, pañitos con vainicas,  
baño en balde de zinc,  
novelas lacrimógenas,  
Radio Francia sonando por si acaso  
volvía la República  
-preso mi padre  
y faltos de noticias-,  
lujo de chocolate en la fresquera  
cuando había dinero,  
los cuadernos de Rubio,  
los límites de España,  
respeto a los mayores  
y tres mujeres:  
mi abuela, muy anciana;  
mi tía solterona;  
mi madre, casi viuda.  
Fui muy feliz con ellas  
en aquella cocina.  
Habitan siempre en mí.

M<sup>o</sup> JOSÉ BENÍTEZ DE ARCOS

## UN POCO DE ILUSIÓN

La inocencia cayó por el camino  
cuando la marcha apenas comenzó;  
pero pronto sentí que me quedaba  
un poco de ilusión.

Continué el recorrido de la vida  
y también la confianza se perdió;  
aunque tenaz a mí siguió aferrado  
un poco de ilusión.

Algo más adelante fue la fe  
la que, al usarla tanto, se agotó  
sin embargo aún mantengo, y no sé como,  
un poco de ilusión.

En el tramo final del recorrido,  
al que todos llegamos ya sin voz,  
sabemos que nos dio vivir la vida  
un poco de ilusión.

BENITO JADO CIUDAD

## ¿QUÉ ES POESÍA?

Poesía,  
torrente que fluye  
en el interior.  
Son sentimientos,  
son vibraciones,  
son palabras  
que se agitan,  
se golpean,  
quieren salir de los labios.

Poesía,  
belleza prisionera  
que escapa del corazón.  
Todo lo que nos rodea  
es pasión, es poesía,  
canto a la naturaleza,  
canto a la vida.

El corazón la presente,  
los sentidos la perciben,  
los labios la hacen volar.

Poesía para todos  
y, para mis manos,  
canto de libertad.

ROSA M<sup>o</sup> IGLESIAS SUALDEA

## ODA A MADRID

Madrid, poblachón manchego  
con aires de gran ciudad,  
que como madre amorosa  
y con los brazos abiertos  
en su seno acoge a todos,  
y nunca pregunta a nadie  
ni quién es ni adonde va.

Todo el que llega a Madrid,  
no importa de qué lugar,  
madrialeño ya por siempre  
toda su vida será.  
De todo el mundo han llegado  
y en ella se han de quedar,  
que ella los recibe a todos  
y les brinda su amistad.  
Madrid solidaria, amable,  
contenta y alegre está  
de recibir a la gente,  
aunque sean de otras culturas  
si vienen en son de paz.

Pueblo solidario siempre,  
de eso no hay por qué dudar  
pues hasta su propia sangre,  
si hace falta, les dará.  
Madrid. No hay que decir más.  
Sólo con decir Madrid,  
todo queda dicho ya.

ENRIQUE CAÑAS ALONSO

## INCOMUNICACIÓN

Fluye la multitud en una estrecha calle.  
Como sombras grises pasan a mi lado  
sin rozarme, sin mirarme, sin hablarme.

Nebulosa la mañana, las sombras ríen  
en un siniestro y húmedo callejón.  
Las ventanas, con sus grandes ojos  
miran, escudriñan, parlotean entre sí.

Fluye el agua ennegrecida de una alcantarilla.  
Un perro de hocico azul olfatea una farola.  
Una araña teje la tupida telaraña  
que cubre los pensamientos de las gentes.

Un compulsivo escalador trepa por la mente  
de un hombre adormilado en un banco;  
turbulentos sueños, imposibles deseos.

Las nubes saltan intranquilas en el cielo  
y lanzan mensajes como cuchillos,  
amenazantes, hirientes, frustrantes.

En un viejo campanario, el reloj  
intenta atrapar el tiempo sin conseguirlo.

Anochece.

Y renace impoluta la mañana,  
y la vida fluye en esta estrecha calle.

ANA BARBER FRAU

## ADIÓS PARAÍSO TERRENAL

Entonces era joven. Soñaba paraísos  
donde encontrar amor donde saciar mi sed.  
El tiempo se me abría con nuevos horizontes.

Luchaba con gran fuerza, con verdad, con amor.  
Hoy la vejez golpea el umbral de mi puerta  
y el tiempo me devuelve la dura realidad.

Tú, mi gran soledad, querida compañera,  
en la senda del mundo desde mi nacimiento.  
Ven a saciar mi sed; no huiré: te aceptaré.

Adiós a la utopía. Profundizo en mi ser,  
en un lago muy hondo que me lleva al océano,  
bello desierto azul que se une al universo.

Entonces era joven. Soñaba paraísos  
Donde encontrar amor para calmar mi sed.

M<sup>o</sup> JOSEFA GARCÍA GONZÁLEZ

# TALLER LITERARIO

## CEPA El Pontón

### Jesús A. Medina

Antes de hablar de nuestro Taller Literario. Queremos recordar a nuestra compañera del Taller M<sup>o</sup> Luz Pita, que falleció el pasado 25 de septiembre. Su sigilo y su discreción escondían un torrente literario capaz de despertar todas las conciencias. Los escritos de los que M<sup>o</sup> Luz nos hacía partícipes merecían siempre nuestra admiración. Cargados de un humor inteligente unas veces y de sentimientos sinceros siempre. Cuatro días antes de morir se había matriculado, de nuevo, en nuestro Centro como hizo en los últimos cuatro años.

M<sup>o</sup> Luz participó en el certamen de poesía del pasado mes de abril con su poema *Poliedros* obteniendo el primer premio. Desde aquí nuestro recuerdo y dolor.

La echaremos de menos.

El gusto por la literatura tiene larga tradición en nuestro Centro, baste recordar que hemos organizado en los últimos años un concurso literario abierto a todos los Centros de Educación de Personas Adultas de la zona Oeste.

En el Taller trabajamos las dos caras de la literatura: lectura y creación. Durante los últimos cuatro años venimos haciendo un recorrido cronológico por la literatura española desde el siglo XVIII. El presente curso lo estamos dedicando a mujeres escritoras españolas en desagravio por el escaso reconocimiento público que se les hace. Se trata de analizar su creación literaria teniendo en cuenta precisamente su condición femenina.

En esta parte del taller presentamos al autor (autora en este curso) tratando de conocer datos de su vida que hayan podido trascender en su obra, lugares en los que ha vivido, trabajos que ha realizado, personajes con los que se ha relacionado, etc.; y finalmente nos centramos en su obra leyendo poemas y textos que nos permitan conocerle mejor. Comentamos su obra y expresamos nuestras opiniones.

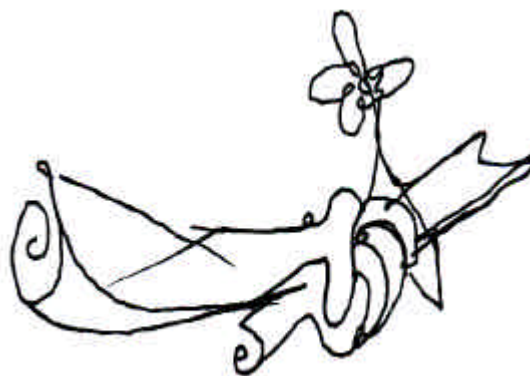
En cuanto a la creación literaria se realiza siempre a partir de una propuesta motivadora (un hecho reciente, un texto, un juego de palabras, una foto,...) y los textos se leen en el taller lo que siempre provoca nervios, excitación y hasta desasosie-

go en algunos creadores; por fortuna siempre somos capaces de reconocer las virtudes del escrito.

El grupo de personas que participan en el taller son, en su mayoría, mujeres, si bien contamos con dos hombres que son una magnífica excepción. Algunas mujeres forman parte del taller desde su inicio y una de ellas ha publicado en el presente año su primer libro de poemas *Gozos y Llantos*. Cada año contamos con incorporaciones de nuevos alumnos que carecen de experiencia creadora pero que con prontitud, dan sus primeros pasos.

A partir de este taller, "El Pontón" cuenta con una Gaceta Literaria, *Pontoneando*, que sirve de escaparate a nuestros textos y a final de curso se recopilan los materiales seleccionados en un libro que se reparte entre todos los participantes.

Por último queremos afirmar que el mundo de la imaginación y de la creación que bulle en éste y en todos los Talleres Literarios también contribuye a hacer Literatura.





## MADRE

Naces, vives,  
vives, creces,  
creces, ella te aguarda,  
quién te crió a sus senos,  
quién te entregó su alma.

Ríes, vive.  
Lloras, calla.  
Haces el bien y ella te aclama,  
en el cenit de tu vida, ella se acaba.

Naces, vive.  
Creces, se apaga,  
y cuando te das cuenta,  
en realidad, no te queda de ella  
nada más que un recuerdo,  
tu vida pasada.

ELENA GÓMEZ SANTAJUANA

## EL AMOR

Madre, ¿Qué es eso que llaman Amor?  
-pregunta la niña, mientras contempla  
dulcemente una flor-

Dicen que hace daño a quién mucho ama,  
que arruina la razón.  
Dímelo tú, qué es esa cosa tan mala  
que quiebra el corazón,  
para defenderme, madre de mi alma,  
para protegerme de esa cosa ingrata.  
¡No quiero sentir amor!

¡Calla, paloma mía, si estás amando sin dolor!  
Esa mano que acaricia la flor con tanta ternura...  
está sintiendo amor.

No temas, niña mía. Amar es bello.  
Lo más amargo, lo más triste en la vida  
Es...no sentir amor.

CARMEN ABENRA LÓPEZ

## LOS RECUERDOS

Cuando se despertó,  
una tibia luz la iluminó  
con mortecino resplandor  
las tristes paredes,  
las verdes ventanas.  
De nada se acordaba,  
sobre la blanca cama.

Los recuerdos vagan.  
Vienen y van. ¡Se van!

Al retornar el sueño,  
se siente acogida  
en brazos de la vida.  
¡Si que se acuerda!  
Cuando le conoció,  
su amor caliente,  
el deseo ardiente.

Los recuerdos vagan.  
Vienen y van ¡Se van!

¡No! ¡No se van!  
Vuela la bofetada.  
Una y otra patada,  
Vencida, agachada,  
humillada y vejada.  
Se abre la puerta,  
las manos la cuidan  
la curan y miman.

Los recuerdos vagan  
Vienen y van ¡Se van!

M<sup>o</sup> CARMEN FERNANDEZ SANZ

# TALLER LITERARIO

## CEPA Majadahonda

### Ana Rodicio y alumnos del CEPA

Cumpliendo con el lema que elegimos para representar a nuestro centro, "Cultura dentro, cultura fuera" siempre que el CREPA nos ha propuesto una actividad literaria la hemos aprovechado y hemos participado en ella. Como lectores y oyentes habíamos asistido a varios Encuentros con Autores: Juan Madrid, Lorenzo Silva, Almudena Grandes, de los que guardamos muy buen recuerdo. Nos parecieron en general personas muy asequibles, que también tuvieron y tienen sus problemas y dificultades. La experiencia nos había resultado muy enriquecedora, pues nos servía para comprobar que el mundo de la Educación de Adultos es mucho más amplio de lo que a nosotros nos parecía, desde nuestro pequeño centro. Sabemos que hay muchos centros más, muchos profesores más y sobre todo, muchas personas más que tampoco pudieron recibir cultura y formación en el momento oportuno y ahora quieren aprobar esa asignatura pendiente. Y descubrimos que hay escritores importantes y conocidos a los que nuestros problemas les interesan y ponen su grano de arena para ayudarnos.

Desde que la profesora de lengua vio los poemas que alguno de nosotros le presentamos como trabajos o simplemente por afición, nos estimuló, corrigió y ayudó para que pudiéramos mejorar. En el curso 2003/04 participamos en el concurso del CEPA EL Pontón de Villalba donde dos de nuestros compañeros obtuvieron premios.

El año pasado, la profesora, a la vista de la inspiración poética que se da en alguno de nosotros, quiso enviar alguno de nuestros poemas al Certamen del CREPA. y no debemos hacerlo mal porque, a nuestra compañera Rosalía de 4º, le dieron una mención de honor.

Se da la circunstancia de que esta alumna es auto-didacta y como nos pasó a la mayoría de los que estamos en los primeros tramos, llegó a adulta sin saber leer ni escribir. Su inspiración le brota de dentro y sabe darle una forma muy bella.

En vista del éxito, estamos muy animados a seguir trabajando y colaborando en todas las actividades que desde el CREPA se nos propongan y nos incluyan. Nos parece una oportunidad estupenda y aumenta mucho la autoestima. Aunque no tenemos un taller de poesía o literatura como tales, sí

que trabajamos mucho la lírica y la redacción en las clases. Y os animamos a seguir en la línea de apoyo que habéis llevado hasta ahora y que nos da a todos muchas satisfacciones.  
Gracias de todo corazón.

VOY...

Voy a tener mi pensamiento siempre limpio, sin mentiras porque tú me has enseñado las verdades de la vida.  
Y voy a guardar, mi cuerpo libre de toda pasión para que nadie más cause heridas en el corazón.  
Y tener un amor en espera para entregárselo sólo a ti el día que tú lo quieras.

MATÍAS GUERRERO  
SANTOFIMIA

QUIERO SER UNA PIEDRA

Una piedra vulgar,  
impasible, dura,  
sin pulir ni engastar.

Inmóvil masa, un corazón  
tendido en el camino.

Un cuerpo inerte,  
sustancia compacta,  
mudo granito frío.

Estar y no sentir,  
ciego y sordo existir.

Ser piedra de río  
en la ciudad.

Piedra de mar  
en soledad.

No morir jamás,  
ser eterno, sin vivir.

Un mineral cualquiera,  
no sufrir más.

LUIS CONDE MORCILLO

CUCO

Tanto rodar  
por el cielo  
me ha hecho  
cuco entre rapaces.  
Entre loros, cuco  
cuco entre cuervos  
entre buitres, cuco  
Y ave de paso entre cucos.

Tanto volar  
En la tierra  
Me ha llenado  
Los insomnios de noches  
Las mañanas de días  
Los bolsillos de penas  
Los fracasos de rincones  
Y habitaciones de  
Pensamientos.

Cuco y tan cargado  
Me voy quedando  
En nidos ajenos:

En el de las rapaces  
Dejo fracasos  
En el de los loros  
Mañanas  
En el de los cuervos  
Insomnios  
En el de los buitres  
Penas  
Y en el de los cucos  
Pensamientos.  
Esas partes de mí  
Que yo no controlo  
Reparte el viento.

JOSÉ MARTÍN GONZÁLEZ

CEPA Majadahonda

# TALLER LITERARIO

## CEPA Oporto

### Mar Calleja

No es fácil enseñar y menos lo es enseñar poesía. No, no me refiero al conocimiento de las obras poéticas de los autores. Me refiero a enseñar a sentir la poesía, a vivir la poesía. Me refiero a tratar de ayudar a hacer tuyo lo que antes ha sido sólo de otro; a que la intimidad de alguien, en cierto modo, te llegue a pertenecer, e incluso, a veces intimes tanto con ese alguien, que lo que tienes entre tus manos llegue a ser casi una lectura de tus propios pensamientos y sensaciones. Y voy más allá en el objetivo, lo importante está, en poder llegar a crear la necesidad de plasmar en un pedazo de papel los propios sentimientos y emociones, aunque no se pretenda ni imagine que eso lo vaya a leer alguien en algún momento. Simplemente, que el mero hecho de experimentar, pensar y sentir, te obligue a tener la necesidad de escribir, y ello te sirva de desahogo, de terapia, de relax.

Normalmente, cuando empiezo el curso con los alumnos, suelo decirles, que recuerden algo que han leído en algún momento, que les ha gustado, llamado la atención o impactado de algún modo, por alguna razón, y que lo traigan a clase. No importa lo que sea, una frase, un pequeño texto, una poesía o la letra de una canción.

De este modo, cada día comenzamos la sesión con una de esas pequeñas lecturas. El alumno que la ha traído, nos cuenta por qué la ha elegido, por qué llamó su atención, cómo se sintió cuando la leyó por primera vez y cómo se siente de nuevo al releerla. Esto, al principio, no es tarea fácil, suelo empezar yo con mi texto, poesía o frase favorita. Hay que romper el hielo, pues no estamos acostumbrados a exteriorizar gratuitamente nuestros sentimientos, pero, poco a poco, con el paso de los días, se va creando un clima de intimidad y de mayor compenetración en el aula, nos ayuda a conocernos mejor.

Posteriormente, complementamos

la lectura individual con la audición de CDs, que contengan poesías o textos, teniendo mucho cuidado en su selección, puesto que se trata de que estas audiciones les "lleguen" y hagan "sentir".

El último paso, evidentemente, es su propia creación. Ellos deben plasmar sus sentimientos, sus alegrías, preocupaciones o tristezas, en papel, en palabras escritas. Algunos de ellos, ya lo hacían sin necesidad de nadie que les empujara a ello, y te sorprenden con estupendos escritos; otros, comienzan tímidamente y poco a poco se afianzan en ello, se sienten cada vez más cómodos con esta nueva situación.

En este paso estábamos el curso pasado cuando el CREPA convocó el Concurso de Poesía. Considero que fue un buen acicate para ellos, todos quisieron participar, pues en el fondo creo que todos nos sentimos un poco poetas.

#### POR UN BESO DE TU BOCA

Por 1 beso de tu boca  
2 caricias de daría  
3 abrazos que demuestran  
4 veces mi alegría, y en la  
5ª sinfonía de mi  
6º pensamiento  
7 veces te daría las  
8 letras de mi "Te quiero", porque...  
9 veces por ti vivo y  
10 veces por ti muero.

VICTORIA ELENA BLANCO IBAÑEZ



## VERSOS AL RECUERDO

Recuerdo que allá en otro celaje  
me anunciaba un ruiseñor la vida.  
Recuerdo mariposas en susurro,  
dormir bajo mis sienes agotadas  
Y recuerdo el instante de dolor y olvido  
en que tus manos se acercaron a las mías  
para decirme adiós, ¡hasta la vista, amor!  
Primero que fuiste, tormento y oleaje  
Tempestuosos que arrancaste de tu garganta  
Un alarido ... para despedirte ,solo de este  
mundo feroz y dejarme a la deriva.  
¡Adiós, amor! Adiós.

PAQUITA ORTÍZ

## ¿POR QUÉ?

El sentirte y no verte,  
el saber que no me acompañas...  
Ni siquiera logré despedirme, maldita mañana.  
Aún miro por esa ventana, sí,  
esa en la que se reflejaban otros tiempos,  
sin duda nuestro tiempo.  
Época dorada que el destino nos arrebató.  
Jugábamos a ser mayores y a eso  
que llamaban vivir la vida loca,  
pensando que un sentimiento se expresa  
con solo un beso y una rosa roja.  
Me sonreía al oír hablar del destino,  
ese, que en los cuentos conjugan soñadores,  
princesas y hadas.  
¡el mismo que hizo que tú cogieras  
un tren cargado de odio aquella maldita mañana!

ELENA ROJAS FLORES

## SIEMPRE JUNTOS

El día cinco conocí a mi amor,  
era bella como una flor.  
Sus manos suaves como la seda  
acarician mi pecho desnudo al sol.  
Cuando la veo sólo tengo ganas de besarla  
la quiero más que a mi existencia  
la amo más que a mi ser  
y por eso sólo sé  
que por ella he vivido, vivo y viviré.  
La conocí el día cinco, cinco del seis,  
y desde ese día supe lo que es querer  
antes vivía en tinieblas  
Pero su luz me hizo renacer.  
Ella fue mi ángel de la guarda,  
la mujer de mi Edén.  
Cuando la veo sólo quiero abrazarla.  
la quiero más que a mi vida.  
La amo más que a mi ser  
y por eso sólo sé  
que por ella he vivido, vivo y viviré.

DAVID ROLDÁN GUERRERO

## TINIEBLAS

Mirando al cielo pensó  
por qué la luz del día  
no llega a su corazón.  
Quiso marcharse lejos  
y el tiempo se lo impidió.  
Quiso correr tras las nubes  
y el cielo se desgarró.  
Fue una ausencia en la noche.  
fue un vacío, fue un dolor,  
fue una pena sin consuelo,  
de un olvido sin razón.  
Mirando al cielo pensó  
Por qué ha llegado la noche  
sin haber salido el sol.

FRANCISCA PALOMARES RUS



## PARA DROGARME DE TI...

Hay que pasar la noche desvelada en tu mirada  
para saber si es el tiempo  
o las ganas del sabor de tus labios, lo que me engancha.  
Ahora me cubro con una sábana de estrellas,  
tápate conmigo...  
Hay que pasar noches desvelada en tu mirada  
para saber si es el tiempo o el color,  
lo que de tu mirada me engancha.  
Ahora pacta el fin de las batallas,  
siéntate conmigo...  
Hay que pasar las noches desvelada en tu mirada  
para saber si es el tiempo, o las ganas de  
drogarme de ti, lo que me engancha.

MONTSE ALEJO SANDOVAL

## MARIPOSAS CARMESÍ

Ni sus cabellos eran de oro, ni sus ojos  
dos rubís.  
Solamente sé, que al verle, mi corazón palpitaba,  
tan deprisa como cuentan las canciones.  
Que con su sonrisa mis males desaparecían, y al  
ver su rostro, de una forma u otra, siempre me  
hacía sonreír. Entonces era, cuando yo sonreía, cuando  
aparecían las mariposas carmesí, revoloteando por  
mi estómago.  
Entonces con sus alas, las mariposas me  
elevaban entre sueños, entre sonrisas, entre lágrimas,  
volaba por estrellas, por un universo sin fin,  
por un lugar nuevo, por su corazón, y éramos  
uno, uno solo, un corazón, un gran y bello  
universo, dónde sólo vagábamos nosotros dos.

AZUCENA ARPÓN BELLOSO

## SUEÑO DE CAMPEÓN

Soñando estaba anoche,  
con una bonita ilusión  
que el Atlético ganaba  
y se proclamaba campeón

Fue en la última jornada  
y fue tan bonito el gol  
que los tres puntos nos daban  
para ser el campeón

Y en esas estaba,  
cuando el despertador sonó.  
Se acabó el bonito sueño,  
se acabó ser campeón.

JOSÉ LUIS CRESPO GÓMEZ

## AYER, HOY Y MAÑANA

Ayer allí, hoy aquí.  
Mañana, sólo Dios sabe.  
Soy viajero como un ave,  
sin nido donde acudir.

Ayer te vi.  
Hoy te evoco.  
Mañana te soñaré  
Mi camino seguiré,  
con este deseo loco:

Quiero ser ola y no roca,  
me deprime la quietud.  
Sólo has de pararme tú  
si he de vivir en tu boca.

## ASUNCIÓN BERMEJO CHAMIZO

## TAN PRONTO VIENEN COMO SE VAN

Todos empiezan, como cualquier otro día  
y al llegar a su destino  
alguien les arrebató la vida.  
La gente desconsolada,  
sólo piensan en la vida,  
como alguien que nace y muere  
sin dejar nada en la vida.  
Sólo una huella en el alma  
que se queda con herida  
y que por mucho que la cures  
no sanará en la vida...  
Tan solo un consuelo en el alma,  
sabiendo que los culpables pagarán  
por sus desgracias.  
Aunque por mucho que les culpen  
nunca les devolverán,  
a esos seres tan queridos  
que se llevaron sin más.

## BEATRIZ GIRAJO ROJANO

## AÑORANZA

Tú, que no me pudiste  
dar de comer.  
Tú que eras pobre  
y necesitada  
tuve que arrancarte de mí  
para poder sobrevivir.  
Emigré a otra ciudad  
por mi mala situación.  
Hace treinta años de esto,  
pero todavía,  
te llevo en mi corazón.

NATIVIDAD GONZÁLEZ SÁNCHEZ

## A MI MADRE

Lloro, lloro.  
Y me pregunto:  
¿Por qué lloras muchacha?,  
si aparentemente no tienen problemas  
de demasiada importancia  
¡Yo sé por qué lloro, mamá!  
Desde que te fuiste,  
mi vida ya no sigue igual...  
¡me faltas tú!  
mi querida, buena y llorada mamá...  
Todas las primaveras  
crecen en mi jardín  
las rosas rosas  
que te gustaban a ti.  
Las riego con tanto amor  
como yo, te tenía a ti.  
Fuiste buena madre y buena esposa,  
y también muy cariñosa  
con el resto de las personas.  
Pero el destino quiso  
que nos dejaras siendo muy joven,  
sin apenas comenzar a vivir...

ISABEL HIDALGO AGUIRRE

## MAMÁ

Eres parte de mí,  
Llevas mi sangre, llevas mi alma.  
Cuando estoy malo me cuidas,  
cuando estoy triste me animas.  
Me aconsejas que vaya siempre por el buen camino,  
aunque a veces no sabemos el destino.  
Tú eres sabia como ninguna,  
siempre deseas lo mejor para mí.  
Si algún día me faltaras,  
no sabría por donde ir.  
Tu eres la estrella que me ilumina  
cuando no hay luz, luz de esperanza,  
esperanza en cuidarte, como me has cuidado  
tú a mí, aquí tienes a tu hijo que daría  
la vida por ti. Te quiero más que a  
nadie en esta vida ¡Madre! Te quiero  
y que se entere el mundo entero. Esto es amor,  
Amor verdadero, el amor de madre, ni se compra  
Ni vale dinero.  
Madre trabajadora, incansable y sufridora por  
Sacar a tus hijos adelante, eso es tener  
Agallas y sobran talento.

JUAN FRANCISCO LIGERO RODRÍGUEZ

## ESTO ES AMOR

¡No sé lo que a mí me pasa,  
tu nombre grita mi ser,  
me siento morir por dentro  
y a la vez enloquecer!  
¡Tu ausencia me descontrola,  
no puedo vivir sin ti.  
Mi alma tiembla por dentro  
y me quisiera morir!  
¡Quisiera poder gritar  
todo lo que llevo dentro,  
pero no encuentro palabras  
para expresar mis sentimientos!  
¡Infinito es el mar profundo  
igual que mi corazón,  
uno bañado en agua,  
y otro de roja pasión!  
¡Eres mi sol y mi lucero  
el aire que yo respiro,  
mi luna y mi sol,  
mi tierra y mi cielo.  
Eres la calma y la tempestad  
Mis noches y mis días,  
Eres tú, simplemente, mi vida!

M<sup>o</sup> LUISA DE MIGUEL GALLARDO

## EL ESTUDIANTE

El día es amargo cuando  
no me sale lo que quiero.  
No sé qué puedo hacer.  
si morir, si intentarlo,  
o vivir para intentarlo,  
las veces que se pueda.  
La familia me apoya  
para que siga el día a día,  
pero esto se me está haciendo  
muy difícil cada día que pasa de mi  
vida.  
Me pongo a estudiar y no sé por dónde  
empezar, me falta ánimo y  
organización.  
La flor de mi vida me dijo  
haz un calendario y aprende que  
no es el fin del mundo aprende a  
valorar la vida ¡y a estudiar! No seas  
vago que el trabajo se verá recompensado.  
Ese, ese día aprendí una bonita  
lección.

GERARDO ORTEGO DÍEZ

## NOSTALGIA

Te amo, te amo, hoy me he despertado llorando, he vuelto a soñar contigo.  
Soñaba que éramos felices, cuando correteábamos por el campo.  
Tu pelo rojo alborotado y el olor a canela de tu piel, qué felices  
éramos, pero algo se rompió y yo me quedé solo. Ayer te ví,  
fue al cruzar la calle, tú ni me viste, estabas muy guapa,  
aunque tenías cara de tristeza. El pelo lo sigues teniendo rojo, solo  
que con hebras plateadas, llevabas de la mano, un niño, un hijo tuyo un niño que pudo haber sido nuestro y no lo  
fue. Ahora,  
aquí en la soledad de mi casa lloro y susurro, te amo, te amo.

MERCEDES MÉNDEZ GIL

## AL ÁNGEL DE LA GUARDA

Querida amiga: Aún no entiendo nada. No sé como llevar este dolor que a veces me deja sin habla. De repente, una mañana, el cielo cambió de color. Los ángeles se vistieron de negro, o quizás de celeste para recibirte con los brazos abiertos. Cada noche miro a las estrellas. En cada una de ellas se encuentra tu mirada, tu sonrisa, aquella que te caracterizaba. Cuantos consejos me dabas, siempre me recordabas el valor que tiene la vida. Cuando estaba triste siempre tenías palabras bonitas, me besabas en la mejilla y tu abrazo me transmitía esas ganas de reírte del mundo y comerte la vida a bocados. Me decías siempre que ibas a estar a mi lado, sólo tenía que llamarte para que vinieses y me dieras uno de tus abrazos. Tu bondad era tan grande, que este mundo lleno de mentiras y falsedad te quedaba grande. Aquí nos has dejado todo tu amor, sonrisas y buenos recuerdos, pero ni el mayor de nuestros sueños, ni el más valioso tesoro llenará este vacío tan grande que has dejado en nuestra vida. Una parte de nosotros se fue contigo aquella infernal mañana. Sólo los que hemos podido emborracharnos de tu ternura podremos hablar de amistad. Tenemos que terminar nuestra misión en esta vida ¡qué remedio nos queda! Tú estarás guiando nuestros caminos desde arriba. Recuerda que siempre estarás con nosotros, que nos envíes muchas fuerzas para seguir sonriendo. Mi ángel de la guarda te echo de menos.  
Hasta la próxima vez que nos reencontremos.  
(Dedicada a Marce)

SILVIA MARTÍNEZ QUINTANA

## PALOMA HERIDA

Alba paloma, te fuiste a posar,  
Allá en la loma, a la vera del mar.  
Alba paloma, te fuiste a posar, con el alma herida, en el palomar.  
Alba paloma ¿Por qué quieres indagar,  
que le viste con otra cerca del altar?  
Alba paloma, te lo voy a contar.  
Era una paloma parda del arrabal.  
Alba paloma, no sufras más,  
Ese palomo rauda a ti volverá,  
Y si no lo hiciera, olvídale ya,  
No merece la pena  
Que tú sufras más.  
Alba paloma, con el alma herida, en tu palomar,  
Yo con esta oda, te quiero recordad.  
Blanca paloma ¡qué linda estás!  
Cura tu alma y echa a volar.

MARÍA JOSÉ SERRANO SÁNCHEZ

# TALLER DE ESCRITURA CREATIVA

## CEPA Tetuán

### María Jesús Vals Marcos

Lo primero que hemos de decir es que nuestro taller se llama en realidad "La creatividad a través de la expresión oral y escrita". Este taller lleva funcionando en el CEPA Tetuán desde hace tres cursos, con mucho éxito, ya que la demanda es muy grande y el grado de satisfacción del alumnado que asiste a él es alto.

Los objetivos que tenemos en el taller son los propios de un taller de estas características, pero queremos señalar especialmente algunos de más importantes, que son:

- Interpretar y producir textos literarios orales y escritos desde posturas críticas y creativas, valorando las obras relevantes de la tradición literaria.
- Crear mundos propios que permitan, a través de la ficción, enjuiciar la realidad y liberarse de la rutina de lo cotidiano.
- Crear un clima lúdico, que permita la creatividad y el intercambio desinhibido.

Las personas que asisten a este taller son básicamente mujeres, aunque también lo hace algún varón. Sus edades oscilan entre los 35 y los 83 años, estando la mayoría entre los 55 y los 75. Los niveles de instrucción son muy variados también. Asisten al Taller personas que tienen un nivel de escritura lento y costoso y otras personas con estudios superiores, pero esta gran diversidad en este aspecto no impide que el Taller funcione y lo haga con fluidez. Uno de los motivos de esta posibilidad de integrar la diversidad es que hemos planteado desde el principio que el objetivo principal es escribir, perder la inseguridad que nos proporciona el papel en blanco. Le damos importancia a la capacidad de expresión de nuestros sentimientos por encima de reglas de corrección ortográfica o gramatical.

La metodología que utilizamos en el taller sigue un esquema que es básicamente siempre el mismo: partir de una propuesta de creación que aporta la profesora. Estas propuestas siempre han de ser motivadoras y han de crear un clima especial en la clase que permita que esos mundos interiores fluyan. Para lograr este clima se utilizan textos literarios de autores reconocidos, músicas variadas, lecturas en voz alta, etc...

Las propuestas han sido muy variadas a lo largo

de los cursos. Como ejemplo podemos citar: componer un poema utilizando en el comienzo de cada verso la misma palabra o una estructura sintáctica igual; partir de un tema concreto y después de haber leído textos diversos escribir sobre ese tema; componer un poema partiendo de un listado de palabras esdrújulas que antes hemos confeccionado o partiendo de la "lista" de las preposiciones; tomar un poema de un autor conocido e ir cambiando sus versos, uno a uno, sin alterar el significado total del poema, etcétera.

Algunos de estos planteamientos han sido muy sencillos, como el citado de escribir un poema o una narración a partir de un tema acordado, pero otros han sido más complejos y laboriosos, como el de realizar una composición a partir de una palabra que hemos "desmenuzado", es decir que la hemos analizado desde varios aspectos: semántico, fonético, léxico y otros. De esta manera este trabajo ha supuesto una aproximación a la gramática y a la teoría literaria para los alumnos y alumnas, que les ha supuesto un gran descubrimiento y, sobre todo, un gran gozo.

Otro aspecto destacable es la importancia que le damos a la lectura de todas las producciones que se hacen en el marco del taller: escuchamos y valoramos el trabajo realizado por los demás. Hemos ido aprendiendo a reconocer y valorar los diferentes estilos de cada uno de los integrantes del taller.

A lo largo de estos años, en los que han ido cambiando algunas personas y otras se han mantenido todo el tiempo, hemos trabajado diferentes estilos literarios, pero nos hemos detenido especialmente en la poesía. No ha sido una elección muy consciente y razonada. Simplemente nos hemos dejado seducir por la belleza y por esa capacidad de la poesía para expresar lo inefable. Hemos querido analizar y escribir, pero en muchas ocasiones nos hemos rendido a la contemplación del misterio.

Dentro de este trabajo con la poesía se enmarca nuestra participación en el Certamen de Poesía y el Encuentro Poético convocados desde el CREPA en Abril de 2005.



Para participar en el Certamen de Poesía en el taller no nos planteamos escribir nada nuevo exclusivamente para él, sino que cada alumno escogiera, entre todos los poemas que había ido escribiendo, uno para presentar. Queremos señalar que desde el taller no hicimos ninguna selección de los poemas escogidos, ya que queríamos evitar, dado el carácter que le damos al trabajo que realizamos, la valoración en competencia de los escritos dentro del taller.

En cuanto a la participación en el Encuentro Poético con los poetas José M<sup>o</sup> Muñoz Quirós, Francisca Aguirre y M<sup>o</sup> Victoria Reyzábal quisimos que fuera activa y para ello estuvimos trabajando en clase poemas de las dos autoras señaladas. Escogimos tres o cuatro poemas de cada una de ellas e hicimos un pequeño recital en clase. Después de esta lectura seleccionamos un poema de cada poeta y lo analizamos exhaustivamente, haciendo un trabajo de estudio y de valoración personal. También recogimos datos de la vida y obra de estas autoras y conocimos algunos otros textos, como el libro de relatos de Francisca Aguirre *Que planche Rosa Luxemburgo*, que también comentamos en la clase. Como fin del trabajo cada alumno y alumna escribió una cuestión que le preguntaría a cada uno de los autores. Se leyeron todas y se seleccionaron las que al grupo nos parecieron más interesantes, para hacérselas en el Encuentro, como así se hizo.

Solamente nos queda decir que el Encuentro Poético nos resultó muy interesante a todos los asistentes del Taller, que vivimos una tarde, como allí se dijo, cargada de emoción y de sentimiento, en la que sobrevoló por encima de nuestras cabezas la magia de la poesía.

#### UNA SOLA VOZ

Forjamos códigos.  
Publicamos crónicas.  
Grabamos imágenes.  
Hasta los pájaros cantan  
bajo el mismo sol.  
Respiramos el mismo aire,  
sentimos en mismo amor.  
Nuestro género es idéntico  
no importa raza ni color.  
Bajo la misma música  
levantamos una sola voz.

Con una única bandera  
formemos ejércitos de amor,  
y nuestro planeta sea  
de un solo color.

BENIGNA SANZ MARTÍN

#### OTRO TIEMPO

Debiste conocerme en otro tiempo,  
amor.  
Cuando mi pelo negro y abundante  
enamoraba al viento,  
y mis pechos, envidia de la luna,  
se erguían sin pudor.

Debiste conocerme en otro tiempo,  
amor.  
Cuando mi piel fue pura fantasía  
y mi cintura breve,  
y mis labios, retaban siempre  
el beso de otros labios.

Sé que hoy tus manos  
no sienten mis arrugas,  
ni ven tus ojos mis canas,  
ni notas en mi cuerpo la sequía.  
Pero yo sigo pensando, amor,  
que debiste conocerme  
en otro tiempo.

M<sup>o</sup> ÁNGELES LÓPEZ GÓMEZ

#### MUNDO EXTRAÑO

Mundo extraño en el que vivo  
erótico y sin sentido  
tantas prisas por llegar  
cuanto antes a un destino.  
En esta loca carrera,  
en este caminar sin rumbo  
poco, a poco, vamos perdiendo  
las bellezas del camino.  
Placer grande ha de ser  
del caminante sin prisa,  
que al sentir sed la apaga,  
en el manantial de unas rocas  
que su camino le brinda.

TERESA BORNEZ ABASCAL

#### PERDIDA

Es tan poco lo que tengo  
que ni mis años poseo,  
a jirones se ha quedado  
en la de otros, la vida.  
Y ahora... ¿de qué me visto?,  
con el traje de las penas  
con volantes de recuerdos  
y rebozo de lágrimas.  
Voy desnuda, vulnerable,  
Sola. Tan plena como vacía.

TERESA DELGADO JARILLO

### LA BARCA

En la penumbra de la noche,  
el anciano pescador de mirada  
perdida antes de morir soñar  
quiere con su barca de luna.  
Aquella barca que en noches  
de ensueños perfiló con puños  
de acero, dedos de amor y corazón  
de música.  
Suspira el anciano suspiros  
del alma y celoso pregunta a la tierra  
ceniza por su barca de luna  
y sueña despierto sueña  
que su barca llora y le busca perdida.  
Entonces el anciano pescador  
Ya en profunda locura, se abraza  
a una sombra ,sombra de nada  
y llama a la sombra  
mi barca de luna.

DOLORES CABEZUDO

### SEÑORA

Quiero tener amor de quince años.  
quiero tener la misma ilusión.  
Quiero subir esos peldaños.  
Señora, ¡cuánta imaginación!  
Quiero vivir un mundo sin odios,  
quiero la guerra terminar en paz  
Quiero creer que existe un Dios  
Señora, ¡cuánta ingenuidad!  
Quiero la atmósfera limpia,  
quiero mares como un manantial  
Señora, ¡deje ya de soñar!  
Quiero un mundo sin hambre  
quiero la violencia erradicar  
Señora... ¡Viva la realidad!

CARMEN HERRERA LÓPEZ

### COSAS DE NIÑOS

Y el aire estaba dormido  
el cielo les sonreía.  
En el trigal los dos niños  
jugaban mientras reían  
prima, ¿jugamos a no ver?  
Sí, le contestó la niña.  
Se cogieron de las manos,  
fuertemente, bien cogidas  
¡más aprisa, más aprisa!  
Parece que voy a caballo  
Decía la niña entre risas.  
y yo parece que vuelo.  
¡qué feliz soy ! prima mía.  
El fruto de las espigas, ya maduras  
les caían por las caras,  
y era verlos una alegría,  
las amapolas y los lirios se unían  
con las espigas.  
Un canto de libertades sonaba en  
la lejanía.

RAFAELA GARCÍA

### PREPOSICIONES

Para mandar se sientan otros  
Por medrar os sentáis vosotros,  
Sin escrúpulos se sientan ellos  
Con dignidad nos levantamos nosotros.  
Para las palabras están otros  
Por la teoría estáis vosotros,  
Sin ideas están ellos,  
Con la verdad estamos nosotros.  
Para mentir hablan otros  
Por censurar habláis vosotros,  
Sin pensar hablan ellos  
Con sinceridad hablamos nosotros.

Para la guerra están otros.  
Por el dinero estáis vosotros,  
Sin política están ellos.  
Con la libertad estamos nosotros.

ISABEL GALÁN LÓPEZ

# TALLER LITERARIO

## CEPA Vallecas

### Margot Guerra

El taller de "Escritura creativa" lleva funcionando en nuestro centro 6 cursos. Ha sufrido transformaciones de nombre, profesores, alumnos...manteniendo su principal objetivo: escribir para renovarse, escribir para crear, para pensar, para reinventar la realidad.

No es un taller mayoritario, es una pequeña isla dentro del CEPA, no tiene el éxito de otros como Informática o Educación Física... Cuando los alumnos se acercan a este taller, algunos piensan que van a aprender a escribir con mejor tipo de letra; o que en este taller se dan fórmulas rápidas para corregir su ortografía; o que por arte de magia descubrirán cómo expresarse mejor... Por eso, siempre comenzamos el curso con un grupo de 20 a 25 personas y acabamos siendo unos 15. Un grupo pequeño es ideal para un taller de este tipo. Por otro lado, resulta reconfortante ver cómo las producciones del taller que se colocan en los tabloncillos de anuncios del Centro son seguidas con interés por el resto del alumnado.

Para los alumnos que se atreven con este tipo de actividad es primordial crear un ambiente de empatía, de complicidad... Más importante que las correcciones que pueda hacer el profesor, se tiene en cuenta el efecto que produce la lectura de los propios textos en el resto de los compañeros, sus opiniones, sus críticas ayudan a la autocorrección. Descubrir qué ha gustado y qué no, hará que nos esforcemos más en nuestras producciones. Hay que dar a cada participante su espacio, que se sienta cómodo formando parte del taller, que note que su aportación es valorada por todos y que forma parte de un grupo. Es tarea del profesor reforzar la seguridad y propiciar un clima de confianza para conseguir la desinhibición.

También es importante la elección del aula para impartir este taller. En nuestro caso elegimos la biblioteca porque es un lugar acogedor y propicio para esta actividad, crear un ambiente con audiciones musicales al comienzo de la sesión provoca en los participantes una mejor predisposición. Por otra parte, comentar lo gratificante que es ver cómo mejora la autoestima de aquellas personas que, en un principio, se sentían incapaces de enlazar palabras, de expresar sus sentimientos, de contar una historia, una experiencia, transmitir una idea...

Y, por último, dejar constancia de que, a pesar de las dificultades que entraña un taller de escritura creativa, es una experiencia enriquecedora para todos.

#### LA GOMA DE BORRAR

Fue un atardecer de mayo,  
jugando con la goma de borrar  
cuando achiqué el diccionario.

En la a dejé alegría, armonía,  
aventura y amistad.  
En la b sólo belleza,  
Y en la c, caminos  
por los que andar.  
En la ch, chantares, chispa,  
chocolate, chaparrón.  
En la d dejé duda y dignidad,  
en la e, enamorarse,  
y en la f, felicidad.  
En la g, grito, guijarro,  
gente, grano, germinar;  
En la h humor y hogar,  
En la i, inmensidad.  
En la j justicia y juego.  
En la l libertad,  
y en la ll lluvia y llanto  
con que los surcos regar.  
En la m dejé madre,  
En la n navidad,  
En la o orfebre, oasis,  
osadía, original,  
Y en la p, tan solo paz.  
En la r dejé risa,  
En la s la salud  
Y la solidaridad.  
En la t tierra, trabajo  
y ternura y tempestad.  
En la u unión, umbral  
Utopía, ubicar.  
Y en la v, la verdad, la vida,  
la vida, la variedad.  
En la x el xilófono.  
En la y yacimiento, yantar,  
yunque y yedra;  
y en la z, zurcir,  
con amor y con hilos de colores,  
este mundo roto y gris.

M<sup>a</sup> TERESA ÁLVAREZ

#### QUÉ HISTORIA SE PUEDE ESCRIBIR, SI NO HAY UN QUIJOTE ESCONDIDO EN TI

Quijote quiero ser  
de hombres  
que no son de barro  
y no equivocar el camino  
con luces de entusiasmo  
Te creían sin control  
de tu mundo imaginario  
era un refugio de penas  
de amor y desengaño  
Luz y sombra  
son los molinos de viento  
pues creo ver en ellos  
mi delirio al descubierto.

Escudos de silencio  
y espadas apagadas  
sobre lágrimas derramadas  
Aliado del dolor  
escarcha es tu espera  
un soplo de viento  
asola tu firmamento  
Más allá de caminos mudos  
Allí donde el cielo se vea bien  
allí donde pise bella tierra.  
Soy Quijote  
y allí me quedaré.  
¡Quijote quiero ser!

#### ELISA DE LA TORRE

#### ¡SOPLA EL VIENTO!

¡Sopla el viento!  
La tarde va cayendo  
Vidas entrelazadas  
Corazones inquietos.

Luces que se apagan,  
otras encendiendo,  
vidas que renacen,  
otras extinguiendo.

Como el agua en el río  
Las vidas van discurriendo.  
Cae la tarde.  
¡Sopla el viento!

M<sup>a</sup> CARMEN AGUILAR

# TALLER LITERARIO

## Escuela Popular de Personas Adultas "Al Alba"

### Antonia Matamalas

La Escuela popular de Personas Adultas "Al Alba" entiende la educación como un proceso que se desarrolla desde la vida y para la vida, que parte de la experiencia de cada persona, y pretende ser popular, que potencie la participación ciudadana y la creatividad.

Desde todos los tramos y grupos se fomenta y se trabaja la lectura y la expresión literaria y existe en la escuela un Taller literario que se reúne todos los miércoles por la noche.

Cuando el CREPA nos invitó a participar en el Certamen, los educadores vimos que los objetivos del mismo encajaban con los nuestros de participación y creatividad. Por eso nos fue muy fácil motivar a nuestras alumnas y alumnos a participar de una manera activa y creadora con la elaboración de poemas propios.

También vimos que esta participación encajaba perfectamente en las actividades organizadas en la Escuela y en el Barrio, en la Semana del Libro.

En todos los grupos se trabajó sobre la creación poética y se les animó a expresar lo que sentían y vivían de forma poética aunque fuera con rima o sin rima. La mayoría pensaban que la poesía tiene que ser siempre con rima para que suene bien. Pero poco a poco descubrieron que la poesía se puede expresar también sin necesidad de que los versos rimen.

Superado este punto se atrevieron muchas alumnas a expresar sus sentimientos a través de la poesía sirviéndose de versos sencillos pero cargados de expresividad y emotividad.

Ellas mismas se alegraron mucho al ver que eran capaces de hacer poesía, y descubrieron que esta actividad no estaba reservada sólo a personas cultas. En cada grupo se leyeron todas las poesías realizadas y entre todas se seleccionaron las que parecieron mejores. Participamos en el Certamen con cinco poesías seleccionadas

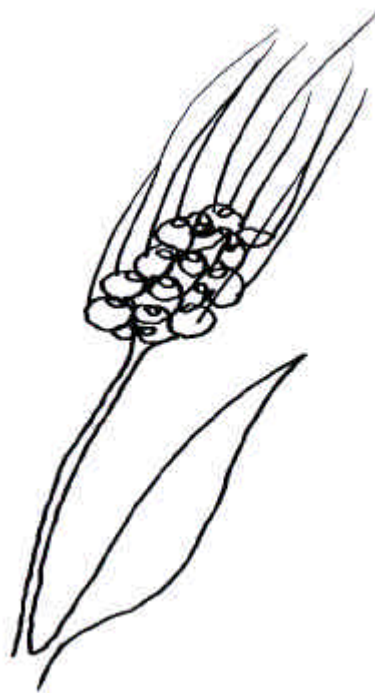
Asistieron al Encuentro Literario en el CREPA 55 alumnas. Allí surgió otro dato positivo de este acto, como fue el intercambio con alumnas de otras

escuelas que habían realizado la misma actividad.

A las alumnas les pareció muy interesante el encuentro y el diálogo con los poetas, a los que vieron como personas normales y cercanas.

Después de la intervención de los poetas salieron a leer las poesías premiadas. Nuestra Escuela se alegró mucho al conocer que nos habían concedido un accésit con la poesía "A un naranjo" de Ana María Niza, que no pudo asistir al encuentro y salió a leerlo Lola otra alumna de la Escuela que lo hizo muy bien y con la decisión y la alegría de leer una poesía propia.

Las alumnas regresaron de este acto muy contentas y satisfechas y con deseos de participar en otros encuentros y con la motivación añadida de que tenían que mejorar su forma de expresarse por escrito y de atreverse a expresar sus sentimientos de forma poética. Por supuesto también les sirvió para crecer en su propia autoestima.





## A MI ESPOSO AUSENTE

Nos conocimos cuando éramos niños  
 y nuestra relación empezó con cariño.  
 Seis años duró nuestra relación  
 y un diez de diciembre nos casamos los dos.  
 Empezamos una vida con cariño y amor  
 y fuimos a por un hijo y éste no se logró  
 pero la vida siguió y nacieron tres hijos  
 también con mucho amor.  
 Hay etapas en la vida que pasan  
 cosas buenas y malas, altos y bajos.  
 Pero nunca ha sido tan fuerte  
 como lo que a mi me ha pasado.  
 Tú te pusiste enfermo  
 y yo estuve siempre a tu lado,  
 pero con tan mala suerte,  
 que Dios te llevó de mi lado.  
 Yo me he quedado tranquila  
 porque hice todo por ti.  
 Estuve en todo momento  
 hasta que te vi morir.  
 Fuiste todo en mi vida,  
 Fuiste todo mi amor  
 y por eso te dedico esta poesía  
 con todo mi corazón.

CARMEN MUÑOZ UCEDA

## AL ALBA

Es "Al Alba" nuestra escuela  
 y tienes para escoger.  
 Es diurna y es nocturna  
 por si quieres aprender.  
 Hay que saber escuchar  
 lo que nos quieren decir.  
 Es como hacer otra cuenta  
 de sumar o dividir.  
 Dicen que ya son mayores,  
 que no retienen sus mentes  
 pero quieren aprender  
 y escribir correctamente.  
 El afán por superarnos  
 también nos hará saber  
 que tenemos que estar juntos  
 y entre todos/as aprender.  
 No hay metas para llegar  
 pues todos somos primeros.  
 También pueden aprender  
 español los extranjeros.  
 Todas las escuelas juntas  
 vamos a poder lograr  
 el derribar las barreras  
 que nos hacen desigual.

ELENA ROMERO

## CAMINANDO

Caminando por la vida  
 yo me llegué a enamorar  
 de un hombre muy cariñoso  
 muy amante y muy vivaz.  
 Caminando día a día  
 Seguí en mi nube triunfal,  
 pero cuando no esperaba  
 llegó el derrumbe total.  
 Caminando yo pensaba  
 que no me quería igual,  
 pero pasan 30 años  
 y mi amor se va, se va.  
 Caminando, caminando  
 Como autómata yo fui  
 sin saber a donde iba  
 y que camino seguir.  
 Caminando, caminando  
 a la escuela "Al Alba" fui.  
 Allí me vi comprendida,  
 muy querida me sentí.  
 Caminando, caminando  
 sus ausencias ya no vi,  
 porque en esta escuela enseñan  
 a vivir y a convivir.  
 Caminando, caminando  
 Encontré mi libertad  
 mi entusiasmo de aprender  
 y mi sentido de amar.

TERESA FERNÁNDEZ





nº 24

Junio 2006

# Notas

DIRECCIÓN GENERAL DE PROMOCIÓN EDUCATIVA



EDUCACIÓN  
PERSONAS ADULTAS

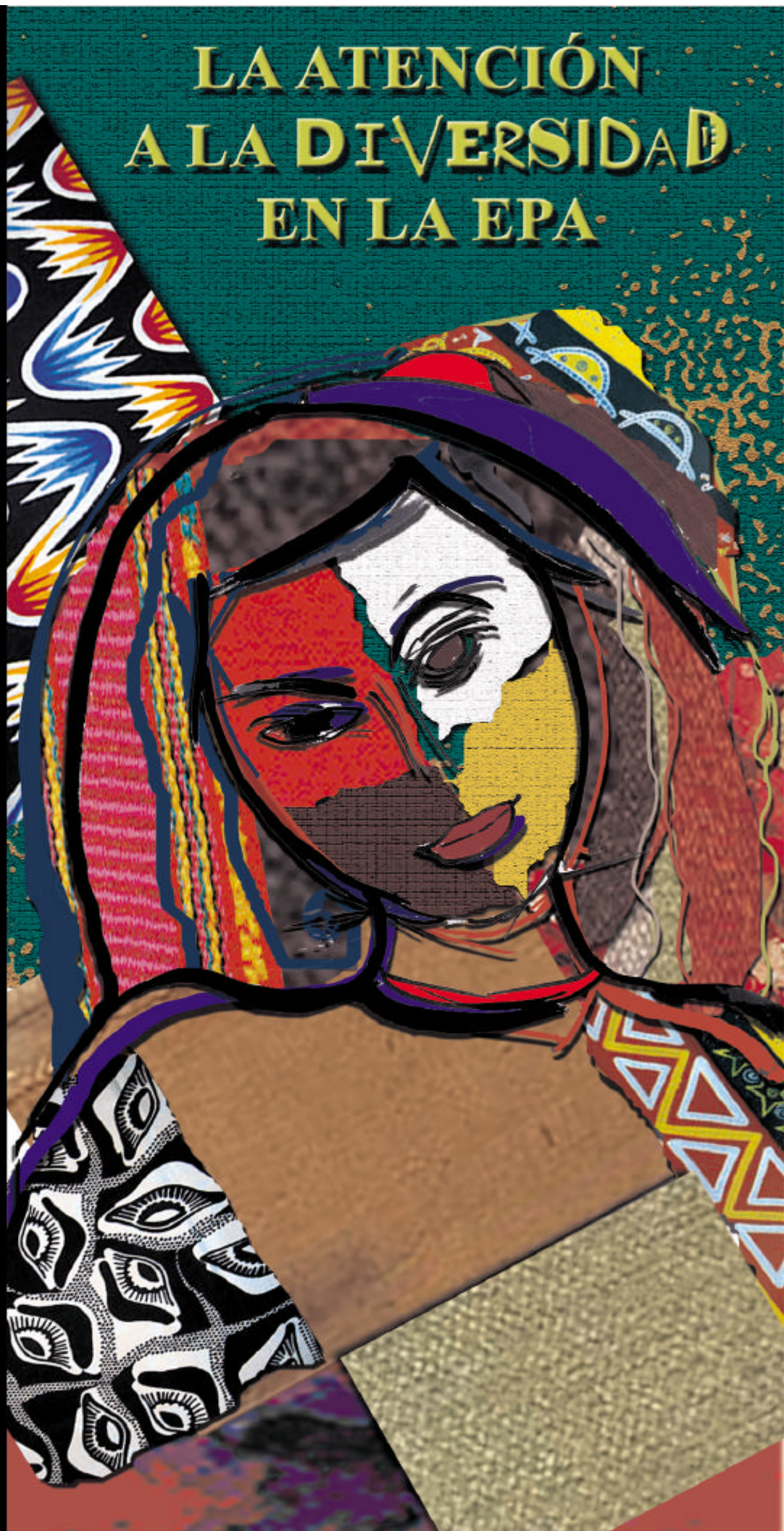


La Suma de Todos

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
**Comunidad de Madrid**

[www.madrid.org](http://www.madrid.org)

## LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA EPA





# Notas

## Educación de Personas Adultas

**Directora:**

María Victoria Reyzábal

Subdirectora General de Atención a la Diversidad y Educación Permanente

**Consejo Asesor:**

Consuelo Pérez, Florentino Sanz, Julio Lancho y Joaquín García Carrasco

**Equipo de Redacción:**

José Luis Pérez Fuente y Manuel Rasero Barragán

**Colaboradores:**

Dolores Benavides, Francisco Cabrera, Pilar Blanco, Javier Ramos, Francisco López, Alicia Herranz, M<sup>a</sup> del Socorro del Fraile, Crispina Granados, Adela Medina, Eduardo Cabornero, Blanca García, Mercedes Mateos, Lourdes Pérez, Teresa H. Colmenarejo, M<sup>a</sup> Jesús Vals

**Gestión y administración:**

Manuel Rasero Barragán

**Secretaría:**

David López Alonso

**Cubierta:**

Francisco Cabrera Padilla "Collage N<sup>o</sup> 23"

**Fotografías e Ilustraciones:**

Han sido cedidas/realizadas por:

- Escuela Municipal de Adultos de Alcalá de Henares
- AA.VV. Colonia Diego Velázquez
- Fundación Secretariado General Gitano
- Centro Educativo Santa Elena (B. Aires)
- Los CEPAs de:
  - Buitrago del Lozoya, Colmenar Viejo, Oporto, Las Rosas, Tetuán y Villaverde
- Francisco Cabrera Padilla

**Maquetación:**

José Luis Pérez Fuente

David López Alonso

**Edita:**

Comunidad de Madrid. Consejería de Educación  
Dirección General de Promoción Educativa  
Centro Regional de Educación de Personas Adultas  
C/ General Ricardos 179-bis, 28025 MADRID  
Teléfono: 91 461 47 04 / Fax: 91 461 42 19  
Correo electrónico: crepa@madrid.org

**Impresión:**

B.O.C.M.

Depósito Legal: M-6358-1998

I.S.S.N.: 1577-3019

Tirada: 3.000 ejemplares

Edición: 6/2006

Esta revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos firmados



# EDITORIAL

Como dice nuestra Directora General de Promoción Educativa, D<sup>ª</sup> María Antonia Casanova, *la educación permanente a lo largo de toda la vida es tan obligada y necesaria como la que se recibe en las primeras edades, ya que la sociedad evoluciona y cambia con tal celeridad que sin esta formación la persona queda al margen de la actualidad, del trabajo, de las costumbres habituales..., en cada vez más corto espacio de tiempo.*

Si a esta premisa le incorporamos el principio de la calidad, como trasfondo del sistema educativo, nos hallaremos ante uno de los pilares que fundamentan la Educación, en nuestro caso la de Personas Adultas. Para que se desarrolle adecuadamente esta trayectoria pedagógica y llegue a ser un derecho accesible para la población adulta, han de salvarse aquellas circunstancias que puedan impedir una correcta implementación del proceso.

A lo largo de este monográfico que ahora presentamos «*La Atención a la Diversidad en la Educación de Personas Adultas*», se irán indicando la variedad de centros que la Comunidad de Madrid gestiona, se hablará de la abundancia de enseñanzas que la oferta formativa madrileña plantea, se expondrán los diferentes perfiles del profesorado que imparte su docencia en la EPA, se analizará la pluralidad de intereses con los que el alumnado accede a la formación en los centros de EPA y, cómo no, se describirá la heterogeneidad de la población adulta que se integra en la comunidad educativa: por su origen, necesidades, situación laboral, social, familiar, personal, etc.

La elección del tema de este monográfico responde a la necesidad de reflexionar sobre todas aquellas realidades existentes en la Educación de Personas Adultas. También pretende recoger las actuaciones llevadas a cabo, hasta ahora, para plantear una mejora acorde con los tiempos -el incesante cambio social y el imparable progreso tecnológico-.

Para tomar en consideración todo este mosaico de circunstancias planteado en el ámbito de la EPA, se pone de manifiesto la necesidad de una educación pluralista, adaptada a los intereses y necesidades de los ciudadanos y ciudadanas, respetuosa con las diferencias y comprometida. Algunas de las actuaciones que ya se desarrollan en los centros de EPA aparecen en el monográfico: atención a inmigrantes, jóvenes provenientes del fracaso escolar en la Enseñanza Obligatoria, internos en centros penitenciarios, discapacitados... otras experiencias quedarán, seguramente, pendientes de ser descubiertas y transmitidas por sus protagonistas. Para ello ofrecemos este medio de comunicación que pretende ser un fiel transmisor de la realidad educativa.

Finaliza el curso escolar y llega el tiempo de la revisión y evaluación de lo realizado durante su desarrollo. No queremos dejar de alentar al profesorado para que continúe su inestimable labor docente y dedicación a una tarea de compromiso social.

Invitamos, por fin, a los implicados en la Educación de Personas Adultas, a participar en la VIII Escuela de Verano con la que se culminará el curso 2005/2006.

# SUMARIO

## 3 Editorial

## 5 Entrevista

Gabriel Fernández Rojas. Director de Inmigración. Consejería de Inmigración de la Comunidad de Madrid, *M<sup>º</sup> Victoria Reyzábal*

## 8 La Firma

La participación en instituciones educativas, *Mario Martín Bris*

## 15 Saber Más

Sobre el Currículo de Educación de Personas Adultas, *Jesús Amores Pérez y M<sup>º</sup> Paz Sanz Alcaraz*

## 22 Experiencias

La poesía como instrumento para la enseñanza de la lectoescritura, *Félix Pastor Romero*

El teatro en la integración - la integración en el teatro: drogodependientes en el escenario, *José Luis Ortega Jaldo*

## 29

## Monográfico: La Atención a la Diversidad en la EPA

## 30

La Atención a la Diversidad en la Educación de Personas Adultas, *María Antonia Casanova Rodríguez*

## 33

Educación de Personas Adultas en la Comunidad de Madrid: respuesta diversa a una realidad diversa, *María Jesús Martínez Cabezas y José María Rodríguez Jiménez*

## 42

El papel del Orientador en la Atención a la Diversidad, *Gloria Martín Coronado y Susana Lletjós Llambias*

## 46

Educación a distancia y Atención a la Diversidad, *María Dolores Rodríguez Redondo*

## 51

Organización de un Centro de EPA para atender a la Diversidad, *Pilar Coello, M<sup>º</sup> Ángeles Gavilán y Amparo Cosme*

## 56

Aprender siendo adultos y adultas de etnia gitana, *Maite Andrés Martín*

## 61

Atención a la población inmigrante en la EPA, *M<sup>º</sup> Trinidad Cabra Luna, Cristina de Pablo Sanz, Isabel Mendoza Mancilla y equipo de colaboradores*

## 64

Experiencia de inclusión de alumnos con discapacidad intelectual en los CEPAs, *María Jesús Vals Marcos*

## 67 Claraboya en Madrid:

Centro de EPA Las Rosas, *Cándida Nieves Ureña y Jesús Martín Motrel*

## 73 Claraboya en otros países:

El proyecto de radio en Educación de Adultos, *Mónica M. Previtera*

## 81 Noticias

## 84 Legislación

## 85 Libros y revistas

## 87 Cómo publicar en la revista *Notas*

## Gabriel Fernández Rojas

**Director de Inmigración  
Consejería de Inmigración. Comunidad de Madrid**

**G**abriel Fernández Rojas es Director de Inmigración de la nueva Consejería de Inmigración, creada en septiembre del año 2005. Licenciado en Derecho por la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, a la cual ha estado vinculado como investigador y docente. Ha cursado su doctorado en Derecho Administrativo en la Universidad Complutense, continuando su formación en el Centro de Estudios Políticos y Constitucionales de Madrid, la Universidad de Salamanca y la London School of Economics. Además, ha desempeñado el cargo de Cónsul de Colombia en España.

Es el primer iberoamericano en ocupar un alto cargo en la Comunidad de Madrid, y más concretamente en la Consejería de Inmigración.

*MVR.- ¿Cuál es su experiencia al llegar a Madrid? ¿Qué dificultades y qué ventajas encontró para incorporarse a la sociedad madrileña?*

GFR.- Madrid es la Comunidad de referencia para nosotros los iberoamericanos. Los inmigrantes sabemos, y lo puedo decir en primera persona, que sin importar origen, raza o lengua, Madrid nos hace suyos y hace suya nuestra diversidad. Admiramos su talante integrador, abierto y cosmopolita. Pronto nos sentiremos en casa. Para Madrid la inmigración nunca ha supuesto un problema de identidad. Madrid siempre ha crecido y se ha hecho grande acogiendo inmigrantes de otras partes de España y ahora de otras partes del mundo.

*MVR.- ¿Cuáles son las líneas generales de actua-*

*ción de su Dirección en la Consejería de Inmigración?*

GFR.- La Dirección de Inmigración trabaja con un objetivo principal: la integración de los inmigrantes que han venido a vivir a Madrid. Por ello, hemos elaborado el Plan de Integración de la Comunidad de Madrid que contempla ejes de actuación tan importantes como educación, sanidad, empleo, vivienda, sensibilización social y opinión pública, servicios sociales, familia y juventud, participación, codesarrollo y gestión de la diversidad.



Hablamos de un Plan ampliamente consensuado. En el mismo han intervenido ocho Consejerías, expertos, funcionarios y más de treinta altos cargos de la Comunidad. Asimismo, han intervenido activamente veintidós expertos universitarios y más de mil cien expertos representando a los diferentes sectores sociales. Igualmente, este Plan de Integración ha adoptado un 90% de las sugerencias planteadas en el seno del Foro Regional para la Inmigración de la Comunidad de Madrid, y ha recibido la aprobación de las Consejerías directamente comprometidas con el mismo y que tienen asiento permanente en el Consejo de la Agencia Regional para la Inmigración.

*MVR.- ¿Qué prioridades tiene marcadas actualmente su Dirección?*

GFR.- Desde la Dirección de Inmigración vamos a liderar las políticas dirigidas a la integración de

nuestros nuevos vecinos. Esa ha sido la razón para crear la Agencia Regional para la Inmigración y la Cooperación. A través de este organismo coordinamos orientamos y velamos por el cumplimiento del Plan de Integración, en estrecha colaboración con la totalidad de las Consejerías comprometidas en este esfuerzo sin precedentes. Estamos aunando todos los esfuerzos de las diferentes Consejerías de la Comunidad de Madrid para buscar la eficacia de nuestro trabajo por la inmigración.

Asimismo, la Dirección de Inmigración está comprometida en la necesidad de hacer visible el aporte humano, cultural y económico del fenómeno migratorio y asegurar una adecuada participación y gestión de la diversidad.

Cerca del 10% del PIB de nuestra Comunidad está generado, directa o indirectamente, por los inmigrantes. Tenemos que poder trasladar a la sociedad madrileña la oportunidad histórica que supone la presencia de una joven población inmigrante. No sería correcto afirmar solamente que los nuevos flujos migratorios son el resultado de la prosperidad de nuestra región. Hay que reconocer que esta prosperidad es también el resultado del fenómeno migratorio. La prosperidad de Madrid sería impensable sin su aportación.

También tenemos que ver su aporte cultural y garantizar la activa participación de todos, especialmente de los jóvenes, en la vida de nuestra Región. Con este motivo, la Presidenta Esperanza Aguirre ha inaugurado, este mes, el Centro Hispano-Boliviano, un centro de integración y participación de los nuevos vecinos en la sociedad

madrileña. Próximamente lo serán los de Ecuador, Colombia, Perú y Rumanía. Y para la segunda mitad de año los de Bulgaria, República Dominicana, Marruecos y Panafricano.

*MVR.- ¿Qué relación tiene su Consejería con la Consejería de Educación?*

GFR.- Una estrecha relación de colaboración y trabajo. La Consejería de Educación ha participado directamente en la elaboración del Plan de

Integración. Igualmente, desempeña un papel crucial en el seguimiento, supervisión y evaluación del cumplimiento del Plan.

Por derecho propio, la Consejería de Educación está representada en la Agencia Regional para la Inmigración de la Consejería de Inmigración.

Quiero reconocer la gran labor que viene realizando la Consejería de Educación para la integración de toda la población inmigrante en la Comunidad de Madrid. Cerca de 102.000 menores inmigrantes en edad de escolarización obligatoria reciben su formación en igualdad de condiciones con todos los demás madrileños. Asimismo, la

Consejería de Educación adelanta una gran tarea en favor de la integración de todos nosotros, los inmigrantes, a través de las aulas de compensación educativa, las aulas de enlace, los programas de garantía social en las modalidades de talleres profesionales y formación-empleo, el servicio de apoyo itinerante al alumnado inmigrante, el servicio de traductores e intérpretes, las unidades de formación e inserción laboral, los programas de español para inmigrantes en los Centros de Educación de Personas Adultas y la prevención del





absentismo escolar.

*MVR.- ¿Qué actuaciones le parecen interesantes para el fomento de la educación entre los colectivos de inmigrantes que tiene mayor dificultad para asistir a los Centros de Educación de Personas Adultas (CEPAs)?*

GFR.- Los Centros de Educación para personas adultas imparten clases de lengua y cultura española dirigidos para extranjeros. En estos Centros se organizan grupos de diferentes niveles, con horarios flexibles de mañana, tarde y noche y atendidos por profesorado especializado. Los cursos son gratuitos y de fácil acceso para todo el que quiera participar. Para las personas que la disposición de tiempo supone una dificultad, sobre todo por cargas familiares, sería bueno poner en funcionamiento medidas adicionales de atención a sus hijos mientras están en las clases.

*MVR.- ¿Qué otras necesidades, además de la educación, son fundamentales en la atención a los inmigrantes?*

GFR.- La educación es uno de los ejes fundamentales del Plan de Integración. Pero la integración de la población inmigrante requiere una actuación transversal que abarca otros ámbitos de actuación como son sanidad, sensibilización social y opinión pública, servicios sociales, familia y juventud, empleo y vivienda, participación, codesarrollo y gestión de la diversidad.

*MVR.- ¿Cuáles serían, a su juicio, las medidas de actuación para favorecer la interculturalidad en los CEPAs?*

GFR.- Habría que organizar mesas redondas sobre los valores de la diversidad y foros de intercambio entre personas españolas y procedentes de otros países. Sería interesante también organizar actividades lúdicas y de ocio entre los alumnos extranjeros y españoles de los CEPAs.

*MVR.- Para la potenciación de la Atención a la Diversidad en los CEPAs con alumnos de nacionalidad extranjera, ¿qué tipo de colaboración y/o recursos puede ofrecer su Dirección al profesorado?*

GFR.- Además de la multiplicidad de medios que

pone a disposición la Consejería de Educación, la Consejería de Inmigración ofrece a todos los profesionales de la educación los recursos y los medios de los Centros de atención social para inmigrantes (CASI). La Comunidad de Madrid tiene en funcionamiento diecinueve CASIs distribuidos en todo el territorio regional. Estos Centros trabajan en conexión directa con los servicios sociales de los Ayuntamientos, y sus profesionales, especializados en la gestión de programas de atención a inmigrantes, brindan a muchos de los Colegios que están en su ámbito de actuación apoyo y asesoramiento.

*MVR.- ¿Qué habría que hacer y qué habría que evitar para que ciertos inmigrantes no se constituyan en grupos cerrados que generen situaciones de aislamiento e, incluso, de peligrosidad para la cohesión social?*



GFR.- Ofrecer igualdad de oportunidades a todos los madrileños, hombres y mujeres, inmigrantes y autóctonos. Evitar la marginalidad y la exclusión. Debemos avanzar en la cohesión social, en la línea de la Cumbre de Lisboa. Las fracturas y la segmentación social no permiten un desarrollo equilibrado. En todo caso, las medidas en favor de la integración deben responder al principio de normalización. Es decir, no deben crear sistemas especiales de atención sino en la medida que se dirijan a la normal participación de los

inmigrantes en la sociedad madrileña. Y finalmente, debemos insistir en que la integración se funda en la corresponsabilidad. Es decir, es un proceso bidireccional basado en la reciprocidad y la existencia de igualdad de derechos pero con igualdad de obligaciones.

*MVR.- ¿Quiere añadir algo más para nuestros lectores?*

Madrid invierte este año cerca de 1.300 millones de euros para la integración de la población venida de otros países. Hablamos de una inversión sin precedentes en las demás Comunidades y la Administración General del Estado. Y pese a que la Comunidad de Madrid es la administración que más invierte -con diferencia- para la integración de la población inmigrante, los inmigrantes aportan doce euros por cada euro que invertimos en su integración.

## La participación en instituciones educativas

*Mario Martín Bris*

*Universidad de Alcalá de Henares (Madrid)*

Hace más de diez años se publicaban artículos con títulos como "La participación: una realidad compleja y decepcionante". Antes de esas fechas y más aún después, se ha seguido trabajando sobre participación y, sin duda, se han constatado cambios en todos los sentidos, pero también se aprecia la persistencia de enormes dificultades para que se concrete en las instituciones educativas un modelo en el que entre sus pilares más definidos esté el de la participación.

En el caso de los centros donde conviven y trabajan alumnos, profesores y personal de administración y servicios, todos ellos, en el caso de los CEPAS, personas adultas, el tema de la participación adquiere una dimensión claramente diferente. El tipo de relaciones que se establecen en estas instituciones educativas y de formación poco tienen que ver con el formato convencional al que estamos acostumbrados y al que nos referimos habitualmente como centros educativos del sistema o centros ordinarios.

La propia estructura del centro, sus fines y principios, la cultura instaurada, la normativa reguladora, la edad de sus integrantes, su perfil como alumnos y profesores, las propias expectativas de unos y otros, unido a aspectos claramente diferenciadores como, por ejemplo, el propio desarrollo personal y profesional de sus integrantes, hacen que, efectivamente, estemos tratando el mismo tema, con similitudes evidentes, pero también con diferencias claras y notables.

cuando tratamos de encontrar trabajos específicos sobre Centros de Personas Adultas. Tratando de analizar las causas, nos encontramos nuevamente con la especificidad de este tipo de centros, con sus señas de identidad propias y diferenciadas respecto a todas las demás instituciones educativas del sistema. Aquí, más que en otras instituciones, la participación estaría plenamente justificada en todo aquello que suponga definición de la institución, desarrollo de actividades y procesos de evaluación. El perfil "adultos" debe servir como eje orientador permanente en el diseño y ejecución de cualquier modelo participativo.

Es cierto que, en lo referente a la participación educativa, existen elementos comunes para todo tipo de instituciones: se comparte una filosofía y una finalidad, como es la formación integral de la persona, su espíritu crítico y constructivo; también algunos modelos organizativos y de puesta en marcha, como las propuestas de participación formal en los centros, pero a medida que intentamos concretarlo en proyectos y propuestas, observamos una realidad diferente y, podríamos decir, apasionante, donde la clave puede estar en los ya "viejos pero actuales" planteamientos de Paulo Freire cuando afirmaba y proponía que para tener el apoyo de la comunidad educativa, era necesario, no sólo que participasen en los resultados, sino en el diseño de las actuaciones y en el desarrollo de las mismas. En los Centros para Personas Adultas, esto es posible.

**La formación, sea cual sea el contexto al que nos refiramos, ha de garantizar actitudes, comportamientos, competencias y valores cuya correcta adquisición se considera esencial para el advenimiento de patrones más altos de convivencia. Esta formación se hace aún más necesaria en la realidad actual y futura.**

Fernández Enguita afirma que "la participación es un campo que se sabe fértil pero que aún no ha

dato frutos". Esta idea creo que sigue manteniéndose en la mayor parte de contextos educativos formales, y la pregunta sigue siendo la misma. Si estamos convencidos del valor y las ventajas de la participación, si el modelo es participativo, si el propio sistema con sus directrices normativas así lo define y lo subraya, si existen bases institucionales de apoyo para el propio desarrollo del modelo, si las estructuras organizativas formales son participativas, incluso las propuestas pedagógicas también son participativas, ¿qué está sucediendo?

Podrían ser muy diversas las razones de la falta de concreción efectiva, desde el hecho de que no sea cierto que estemos convencidos de las ventajas del modelo, hasta que los apoyos no sean tales o estén mal ordenados, pasando por la escasa experiencia en participación, las dinámicas sociales de individualismo en un contexto social que no propicia la colaboración, la generalizada consideración de irrelevancia, la dificultad en constatar los resultados, ciertas actitudes de bloqueo de la participación, falta de recursos técnicos y de formación etc.

También, sin ánimo de que sirva como consuelo sino como constatación de su identidad compleja, debemos señalar que esta situación es ampliamente compartida en los sistemas educativos de nuestro entorno.



Las respuestas, obviamente, no pueden ser ni sencillas ni unívocas. La evidencia es de baja participación y deficiente calidad, pero las causas son muy diversas y sus posibles soluciones abren un enorme abanico de alternativas, tantas como tipos de instituciones. Aquí se hace especialmente visible el concepto de lo "relacional" que impregna la realidad educativa, en la que las relaciones entre los elementos y factores supera las aportaciones y el propio valor individual de los mismos.

Estas son las dificultades más comunes que se plantean en el desarrollo participativo:

- *Dificultades estructurales*, tales como la forma de vida de las personas, la relación trabajo-ocio, la conciliación de la vida familiar y laboral, la incidencia de la normativa en los aspectos formales de

participación, la formación inicial del profesorado en esta materia, los contextos sociales y culturales, las tradiciones de participación social y educativa.

- *Dificultades de tipo institucional*, como el propio modelo organizativo de los centros, la apertura de espacios de participación y la distribución de recursos.

- *Dificultades personales y/o /individuales*, la actitud de los profesores, directivos, supervisores, padres y alumnos, la formación y apoyo para la participación en los diferentes niveles, sectores y contextos.

- *Dificultades coyunturales*, propias de las personas, momentos y situaciones.

Participación significa, ante todo, "tomar parte". Este concepto es la primera evidencia de la dificultad que entraña concretar de forma positiva la participación. Son tantas las posiciones y alternativas al respecto que cualquier intento de generalización sería poco menos que inútil, aunque sí es positivo contar con unos principios compartidos que sirvan como base de actuación para cualquier

propuesta y contexto. Es lo que podríamos denominar elementos esenciales y básicos del modelo.

Para poder estudiar la participación o

trabajar sobre ella, en cualquier contexto, es preciso concretar y compartir una serie de características referidas al enfoque y concepto de participación, en este sentido debemos señalar que:

- La participación es una realidad compleja y cambiante.

- Depende básicamente de las personas, aunque son muy importantes los apoyos normativos e institucionales, así como los reconocimientos sociales, especialmente en los propios contextos.

- Es un concepto que se define desde la idea de multidimensionalidad que lleva implícita. Se trata de realidades, pero también de percepciones individuales y sociales. La participación es una "construcción" en la que siempre participan diversos elementos y factores: Es un constructo en sí misma y en relación con lo que la configura y define.

- Se trata de un concepto y una práctica sujetos a notables discrepancias teóricas y prácticas, por lo que es preciso realizar un posicionamiento bási-

co y compartido. La idea más generalizada es que "no tiene sentido en sí misma, sino al servicio de la Comunidad Educativa", que "forma parte de procesos más amplios" y que existe un conocimiento sobre participación que podríamos describir como "fragmentado y contradictorio". Es un "término relativo y no un modelo predeterminado y generalizable".

- La participación se encuadra en una "concepción democrática de la actividad educativa".

- En el aspecto participativo es preciso considerar la doble dimensión de colaborar "como derecho y como deber", tanto para agentes y usuarios, como para Administraciones e Instituciones Educativas, esto es, para todos los miembros de la Comunidad Educativa.

- La participación es una realidad global que va más allá de la intervención en los órganos formales de las instituciones.

- La participación tiene un valor educativo en sí misma y, en consecuencia, su eficacia no puede valorarse sólo en términos de intervención en la gestión. Una visión instrumental de la participación resulta claramente insuficiente en el ámbito de la educación. Participar aquí no es sólo un medio para conseguir cosas sino una manera de contribuir a un objetivo básico de la escolaridad en todos sus niveles: la adquisición de hábitos de comportamiento democráticos.

Otra cuestión absolutamente relevante en lo que respecta a la comprensión teórica y a la participación escolar, es su relación con los conceptos de educación, convivencia, ciudadanía y participación social. A este respecto, tomando algunas referencias de J. Gairín, J. L. San Fabián, P. J. Pérez-Valiente, M. A. Santos, Carnicero, Martín-Moreno o J. Delors, debemos señalar que la Educación debe ocupar una parte central en la vida de las personas: de cómo se concrete este proceso depende en buena medida el futuro de cada individuo. La idea de aprender a convivir y vivir juntos, compartiendo y desarrollándose en plenitud, es otro gran reto valorado por los sistemas, las instituciones y las personas implicadas en cualquier nivel, ámbito y proceso formativo. Por eso, es tan importante conocer y asumir los principios que inspiran el hecho participativo.

**La participación social en la Educación es, en última instancia, un ejercicio de ciudadanía, un indicador de normalización democrática. La participación social contribuye a reducir la distancia entre los ciudadanos y las instituciones, a hacer más transparentes los procesos organizativos.**

La idea, tantas veces expuesta, de que la participación es un derecho y un deber, no parece que se tome en consideración suficientemente. La participación no es una concesión o un regalo, es una

parte sustancial del concepto de democracia y una forma sustancial de hacerlo realidad en todos los ámbitos sociales y educativos. Conocer las posibilidades y límites de la participación también es relevante. Su desarrollo implica: motivación, relaciones personales, sociales y culturales, siempre desde una perspectiva respetuosa con los principios democráticos (valores y normas).

La participación desde una concepción democrática y de ciudadanía conlleva responsabilidad y posicionamiento activo. Los valores democráticos no surgen de forma espontánea sino que deben ser cultivados y promovidos, generando experiencias valiosas y espacios adecuados. La participación social necesita tener un contexto y un ámbito de desarrollo idóneos que deben proporcionar los poderes públicos, garantizando tres aspectos: la formación necesaria que permita a los ciudadanos "saber participar", los medios necesarios para "poder participar", y motivar y dinamizar las prácticas participativas de tal forma que "quieran participar".

En este intento de fijar principios, debemos reflexionar sobre un hecho muy relevante, como es el desarrollo y la implantación de procesos participativos en las sociedades democráticas, que se ha dado en las últimas décadas y que permite vislumbrar otra fuente de poder: la ciudadanía, o la prevalencia de la sociedad civil sobre otro tipo de estructuras.

La ciudadanía cabe entenderla como el conjunto de cualidades que identifican a personas de un cierto lugar. Incluye un conjunto de derechos y deberes y comporta un compromiso con ellos y con los valores que defienden. Supone, por otra parte, una cierta valoración moral y un contenido afectivo (implicación emotiva con los contextos y personas que comparten los mismos planteamientos).

Las dimensiones de una nueva ciudadanía eran sintetizadas por Roberto Carneiro (1999) en las siguientes:

- *Ciudadanía democrática* que implica a todos en el funcionamiento de las instituciones y que proporciona las herramientas informativas y formativas

que la hacen posible. Reconociendo como central el valor inalienable del ser humano y de su dignidad, se basa en el patrimonio de derechos humanos y libertades fundamentales, dando también



importancia a una cultura para la paz y a una educación para los "media".

- *Ciudadanía social*, resultado de una fuerte apropiación de los derechos y de los deberes sociales dentro de la conciencia de cada ciudadano. Incluye una actitud proactiva y colaborativa antes los retos existentes (espíritu de comunidad) y conlleva una noción de justicia (que toma como premisa la igualdad de oportunidades dentro de la sociedad democrática) que conduce a un imperativo de justicia social comprometida con la defensa de los más débiles.

- *Ciudadanía paritaria*, que hace real la no discriminación de género y que imposibilita su utilización como variable para determinar niveles de acceso a los estudios, grado de ocupación, respeto a las opiniones u otros factores de discriminación.

- *Ciudadanía intercultural*, como medio para afirmar una cultura de la tolerancia y de la paz, en que la construcción de la identidad no haya de ser realizada forzosamente a partir de los otros diferentes. El diálogo entre culturas será el activo más importante para la gestión de la diferencia y para la evaluación de la diversidad.

- *Ciudadanía ambiental*, respetuosa con el ecosistema y comprometida en su preservación.

Se observa en estos planteamientos un ideal que hace referencia a una ciudadanía integradora y capaz de vencer la exclusión de muchos en nombre de los intereses de unos pocos. Se diría que, independientemente del origen (social, cultural, geográfico...), de la ideología (religiosa, política,..) o de las circunstancias personales, todos y todas las personas se comprometen a respetar y desarrollar unos determinados valores que tienen que ver con los derechos individuales (intimidad, libertad...) y colectivos (respeto a la cultura propia...), y al mismo tiempo, con el cultivo de valores colectivos como la colaboración, el compromiso, la cultura del diálogo y la solidaridad.

Subyace en todo ello la idea de la Educación como reto de la socialización, que permite, bajo una idea profundamente humanista, la adquisición y el mantenimiento del capital humano necesario para el gobierno de las sociedades. La formación, sea cual sea el contexto al que nos refiramos, ha de garantizar actitudes, comportamientos, competencias y valores cuya correcta adquisición se considera esencial para el advenimiento de patrones más altos de convivencia. Esta formación se hace aún más necesaria en la realidad actual y futura.

La participación social en la Educación es, en última instancia, un ejercicio de ciudadanía, un indicador de normalización democrática. La parti-

cipación social contribuye a reducir la distancia entre los ciudadanos y las instituciones, a hacer más transparentes los procesos organizativos.

Las instituciones educativas son un tipo de organizaciones cuya simplicidad formal contrasta con la complejidad de sus componentes sociales, informales y culturales. Sus procesos escapan con frecuencia al control de la estructura formal. Lo que no se ve, lo que ocurre "entre bastidores" encierra las claves que oculta su aparente normalidad formal y falta de conflictos. El alto nivel de ambigüedad y desajuste de la estructura formal respecto a lo que ocurre diariamente en las escuelas explica que los órganos participativos queden con frecuencia al margen de las cuestiones más importantes. Debido a ello, podemos decir que los mecanismos de participación formal no sólo son insuficientes, sino que además resultan condicionados y relegados por esos sistemas menos visibles de poder y de relaciones sociales.

Las estructuras participativas existentes en los centros para la consulta y la toma de decisiones contribuyen a una democratización institucional; sin embargo, una vez creadas esas estructuras, el grado efectivo de participación va a depender de factores como la voluntad de las personas, el tipo de relaciones, el clima de confianza, el talante de los líderes... Todo aquello que conforma lo que se ha llamado "cultura organizativa". Esto explica cómo instituciones que comparten una estructura similar pueden desarrollar prácticas participativas diferenciadas. El marco legal, con ser importante, no es suficiente. La participación inducida a través de una estructura puede fracasar si no va acompañada de un proceso formativo y socializador en la participación.

Esta realidad nos obliga a adoptar ópticas más abiertas sobre el concepto de participación, así se hace necesario desarrollarla con el fin de aprovechar las posibilidades y recursos educativos que suelen permanecer ignorados por los centros. Los docentes deben mostrar una actitud abierta y favorecedora a la integración del entorno, establecer relaciones de colaboración no sólo con las familias de los alumnos sino con otros agentes y recursos educativos existentes en la comunidad. Las "community schools" o escuelas abiertas son un claro ejemplo de relaciones formales e informales con la colectividad local.

Este planteamiento nos lleva a ampliar el concepto de comunidad escolar. Los centros deben promover un proyecto cultural comunitario, que recoja propuestas de coordinación de los servicios educativos, sociales y de salud de la comunidad, así como acciones conjuntas utilizando los recursos

educativos del entorno. Ello implica abrir la escuela más allá del uso de sus instalaciones a grupos y asociaciones del barrio, implicando a estos grupos en la realización de propuestas educativas dentro y fuera del centro, siempre en colaboración con el profesorado, los padres, municipios etc. Estamos ante la idea de "proyectos culturales comunitarios" coordinando todos los ámbitos y sectores, de tal forma que se puedan establecer "redes educativas".

Entender la educación como un proceso global, que excede los límites no sólo espaciales sino también temporales de la escolaridad, abre los centros a nuevas perspectivas e iniciativas. Esto requiere fomentar la colaboración y no la competición entre instituciones educativas.

Otro aspecto especialmente relevante es la colaboración como valor coherente con el proceso educativo. Supone alinearse con una determinada opción que resalta la importancia del factor humano en las organizaciones. Se identifica, también, con una exigencia de los procesos de calidad y como una estrategia de desarrollo profesional.

La colaboración interna ya se asume normalmente entre el profesorado, a partir de los compromisos que conlleva el desarrollo de la autonomía curricular. De la mera revisión de los múltiples requerimientos normativos que tienen los diferentes órganos del centro educativo se deriva la necesidad del trabajo en equipo.

Promover la colegialidad y el sentido del trabajo en equipo sería una posibilidad en el marco de un cambio cultural que promueve nuevos valores como solidaridad, coordinación, respecto a la autonomía, interdependencia, reflexión, debate y negociación en el contexto de un cambio educativo permanente.

Sobre el estado de la cuestión, tomando como referencia un reciente estudio realizado en Castilla-La Mancha y viendo los datos que se presentan y las informaciones que se han recogido, podemos afirmar que *hay un inmenso y apasionante trabajo por hacer en materia de participación*. Los datos cuantitativos nos llevan a constatar índices bajos de participación en general, sin

embargo el análisis minucioso de los mismos, junto a las explicaciones de los propios agentes, nos indican que hay interés, existe preocupación, se valora positivamente la participación y hay deseo de apoyar iniciativas de participación y, lo que es más interesante, integrarse en el proceso.

Es muy reseñable la frecuencia en la discrepancia de opinión sobre los mismos temas y hechos entre los distintos sectores encuestados. También la petición de recursos, sin precisar con claridad el destino que se le daría a los mismos para acciones concretas de participación.

Se puede afirmar que existe un sentido bastante generalizado de baja valoración de la participación "por parte de los demás". Esto es, a la vez que se opina en positivo sobre la participación, se entiende que "los demás lo valoran poco". Es algo así como una percepción negativa sobre lo que los demás opinan sobre lo que se hace en participación.

Otra aproximación importante es la "sensación de duda" que se percibe en numerosas ocasiones en todos los sectores. También resulta significativo la petición de apoyos profesionales que se formula con frecuencia.

Resulta interesante, y a la vez preocupante, constatar la falta de profundidad en los análisis y el bajo nivel de concreción en las propuestas, así como la baja coordinación entre profesorado, familias y ayuntamientos.

Falta un plan general de participación en el que se impliquen y aborden integradamente todos los ámbitos y sectores. Falta un "plan general integrado".

Cuando se afirma que "la participación es baja". Es importante hacer una serie de acotaciones y aclaraciones:

- *La participación formal/reglada*, en lo que se refiere a su presencia en la configuración de órganos de participación, es alta o muy alta.

- *La participación real "diaria"*, colaborando y apoyando los procesos educativos por medio de la incorporación a las actividades y propuestas surgidas de los Centros, Ayuntamientos, cuenta con



menor presencia efectiva.

- La *participación "mixta"*, operativa, que sería aquella que tiene un componente formal y estructurado unido a la voluntariedad y ausencia de normativa específica al respecto, podemos afirmar que es positiva y bien valorada, se confía en ella como una vía segura de avance.

Sobre las dificultades que se encuentran para ejercer ese derecho y cumplir con la obligación de participar, afirmamos que son muy diversas, no son las mismas en todos los lugares y situaciones, y responden a diversos motivos. Los más frecuentes son:

- Falta de *tiempo* en el conjunto de la Comunidad educativa, trascendiendo al propio ámbito de los centros.

Esta afirmación genérica de "falta de tiempo" se matiza en los estudios realizados, apareciendo específicamente una "falta de tiempo compartido", esto es, falta de coincidencia en los tiempos que se dedican para intercambiar información, trabajar y proyectar.

- Falta de *formación*. Se trata de un sentimiento generalizado que no se concreta específicamente en demandas claras y específicas. Se percibe como una necesidad de orientaciones sobre cómo hacer más efectivo el tiempo que se le puede dedicar y el papel que comprende a cada sector o persona en los distintos órganos, actividades y situaciones.

- Se reclama más *información*. Este punto es clave en cuanto a percepciones de todos los sectores. La sensación de que falta información y de que por esta causa no cristalizan acuerdos, proyectos y actuaciones es bastante evidente.

La información "a medias", la dificultad de encontrar canales seguros y conocidos, la poca costumbre que existe en establecer las comunicaciones de forma eficaz y eficiente, nos concretan esta idea de baja participación.

Es más la forma que la cantidad de información lo que es preciso mejorar. "Buscar vías seguras y eficaces", en este sentido hay experiencias muy valiosas.

- Se reclama más *reconocimiento* de todos los sectores, pero especialmente de sus padres. Es muy llamativo cómo aparece siempre la preocupación sobre el bajo reconocimiento a sus tareas, más acentuado en el caso de los propios sectores encuestados.

- Otras dificultades reseñables son la falta de *apoyo*, referido a las distintas administraciones; falta *confianza*, en el propio valor del trabajo que hacen en materia de participación y en la importancia y repercusión del mismo. "No se ven los resultados" de forma clara y tangible. Este es un buen ejemplo de la importancia que tienen algunos elementos estructurales y operativos, tales como el "concepto de participación", "el sentido y

realidad de la participación" o "la difusión del trabajo realizado". Es muy importante trabajar sobre este punto, dado que es clave en el ánimo para la formulación y continuidad de proyectos.

Como propuestas, habría que trabajar en distintas direcciones complementarias entre sí y apoyadas desde dentro y fuera de los contextos educativos. Sería necesario por tanto:

- Establecer un marco claro y estable de participación.

- o Marco normativo
- o Orientaciones y propuestas

- Intentar "devolver la confianza en la participación". Valorar el hecho participativo en educación.

o Informar sobre la relevancia y posibilidades

o Formar en la participación

o Mostrar vías y alternativas de participación

- Hacer propuestas coherentes:

o Fundamentadas (en la teoría y el contexto)

o Realistas (asumiendo las condiciones reales, tradición...)

o Integrales (dirigidas a todos los ámbitos y sectores)

o Abiertas (con posibilidad de incorporar formas y elementos nuevos)

o Integradoras (que propicien la comunicación e implicación de todos)

o Flexibles (con opción a replantearse la forma de actuación y las propuestas)

- Implicar a todos los sectores de la Comunidad educativa en programas conjuntos: "todos entre todos". "Entre todos, podemos".

- Partir de los elementos, experiencias y datos positivos, exitosos y motivadores. "Actitud positiva sobre la participación".

- No segmentar ni estratificar demasiado las acciones, esto es, plantear acciones claras y concretas pero, siempre que se pueda, integrales, dando la opción a que se comuniquen y trabajen juntos desde todos los sectores.

En cuanto a lo que podríamos denominar líneas de acción, más concretas, podrían señalarse, por ejemplo:

• Potenciar los Consejos Escolares Municipales y Comarcales.

• Apoyar los Consejos Escolares de los Centros con información y líneas de acción.

• Plantear acciones de reconocimiento social y de la participación, en los propios Centros y

Ayuntamientos, así como el reconocimiento mutuo entre sectores.

- Apoyar proyectos de innovación cuya finalidad sea incentivar y mejorar la participación.

- Priorizar acciones que impliquen el trabajo en colaboración de los Centros y de los Ayuntamientos.

- Utilizar los CAPs para plantear y desarrollar proyectos de participación.

- Trabajar en la línea de mayor implicación del profesorado en actuaciones relevantes como la tutoría de alumnos.

- Plantear iniciativas sobre información y formación para la participación eficaz y responsable.

- Apoyar trabajos que tengan como objetivo la comunicación

interna y externa en las Instituciones Educativas.

- Trabajar para mejorar el clima de trabajo y de relaciones en las instituciones educativas.

- Apoyarse en las experiencias exitosas que se están desarrollando y tratar de conocer otras no detectadas.

- "Acercarse" con propuestas diversas e interesantes a los profesores, que supongan apoyo y colaboración.

- Orientar en la creación de comisiones de trabajo con los Órganos Colegiados.

- Reforzar el concepto y filosofía de "Colegialidad".

- Mejorar las condiciones de trabajo en los Centros: espacios y equipamiento.

- Buscar fórmulas para la coordinación entre Consejos Escolares de Centros, Municipales, etc.

- Incidir en la representación efectiva y eficaz de los representantes del Ayuntamiento en los Consejos.

- Trabajar sobre la importancia de la colaboración entre profesores, como una necesidad prioritaria.

- Impulsar la creación de Proyectos Educativos de Ciudad.

- Apoyar las iniciativas de "Ciudades Educadoras".

- Potenciar en los Centros la filosofía de las "comunidades de aprendizaje".

- Impulsar la revisión de los Proyectos Educativos de Centro como fundamento para la participación.



- Impulsar la incorporación expresa de los temas de participación en los demás proyectos, planes y programas elaborados en los Centros Educativos y Ayuntamientos.

- Procurar que las aproximaciones que se hagan en materia de participación se realicen desde la óptica de la profesionalidad.

- Replantear la organización interna de los Centros como elemento básico para la implanta-

ción de propuestas participativas: apertura, flexibilidad, implicación, corresponsabilidad, autonomía, compromiso, roles...

- Plantear "experiencias piloto", por ámbitos territoriales, apoyadas y dirigidas.

Un referente de actuación, coherente con los

principios expuestos y las afirmaciones derivadas de los análisis y estudios realizados, pueden ser las "COMUNIDADES DE APRENDIZAJE" en las que se puede lograr lo que denominábamos "plan integral de actuación":

- . Partiendo de las instituciones ordinarias y actuales.

- . Asumiendo la realidad y dificultades.

- . Pensando positivamente.

- . Comprometiéndose los distintos estamentos de la Comunidad educativa.

- . Con apoyo y compromisos externos ayuntamientos, Centros de Apoyo, (CAPs) administraciones, etc.

- . Con un proyecto común y compartido.

Para finalizar y profundizando en uno de los elementos básicos de la educación como es el de la participación, hay que tener en cuenta que se deben propiciar y apoyar "las instituciones educativas", logrando que sean:

- . Abiertas y comprometidas.

- . Integradas con un proyecto educativo propio.

- . Creativas e innovadoras.

- . Comprometidas con el cambio.

- . Tecnológicamente avanzadas.

- . Autónomas y de calidad.

- . Capaces de garantizar la igualdad de oportunidades

- . Capaces de liderar el sistema educativo.

- . Participativas y democráticas.



# SABER MÁS

## Sobre el Currículo de Educación de Personas Adultas

*Jesús Amores Pérez y M<sup>a</sup> Paz Sanz Alcaraz*

*Asesores de Formación. Departamento de Compensación Educativa y EPA.*

*CRIF "Las Acacias". Dirección General de Ordenación Académica.*

*Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.*

El objetivo de este trabajo no es debatir sobre el concepto de currículo, sus fuentes, elementos etc., sobre los que hay abundante bibliografía de reconocidos especialistas (Gimeno: 1989, Pérez: 1994, y en el ámbito específico de la educación de adultos Pascual (2000), Cabello (1995), entre otros). Pretendemos, apoyados en una revisión bibliográfica, realizar algunas aportaciones para lo que podría ser el currículo de Educación de Personas Adultas (EPA) en la Comunidad de Madrid.

**La existencia de un currículo específico de EPA es una vieja aspiración y una necesidad de los profesionales de este ámbito educativo.**

La existencia de un currículo específico de EPA es una vieja aspiración y una necesidad de los profesionales de este ámbito educativo. En su momento (entre 1993 y 1997), el MEC realizó una "adaptación" del currículo de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria a las "condiciones, necesidades e intereses de las personas adultas" (1), como reflejo de la continua equiparación de la EPA con las enseñanzas de Primaria y Secundaria que, en general, ha dominado en la legislación correspondiente y en la práctica docente en EPA. El problema de estas adaptaciones es que se hicieron como una "adaptación de" y no de una "adaptación a", como dice Formariz (2002:59).

Parece que en lo que estamos de acuerdo es en que haya un currículo específico de EPA, "es decir, diferente para las personas adultas" (Medina, 2002: 135-136) y que pueda reunir las siguientes características:

- "abierto, lo que significa que estamos en una enseñanza basada en la demanda y más dependiente, por tanto, del contexto",

- "centrado en los aprendizajes, es decir, centrado en las competencias que se refieren a una serie de objetivos y contenidos",

- "acreditativo que sirviera también para reconocer el superávit o los aprendizajes ya obtenidos" por otras vías (por la experiencia, de forma autodidacta o por enseñanzas no formales).

En la Comunidad de Madrid podemos aprovechar una oportunidad única, ya que todavía no tenemos un currículo específico, de llegar a él, acorde con los tiempos actuales, teniendo en cuenta las recomendaciones de los documentos europeos, la reciente Ley Orgánica de Educación (LOE), la experiencia de otras comunidades que ya han legislado al respecto, la opinión de los expertos, las experiencias de los centros y las aportaciones de los profesionales del ámbito.



Para centrar el tema recordaremos algunas ideas recogidas en los documentos internacionales y en la LOE, ya que es difícil hablar del currículo de EPA sin tener presente y hacer referencia a otros conceptos como aprendizaje permanente, educación de personas adultas y competencias y las teo-

rías psicológicas sobre el aprendizaje adulto. Haremos un repaso somero de estos conceptos y de los referentes legislativos con la idea de ver qué

implicaciones pueden tener a la hora de diseñar el currículo de EPA.

## 1. APRENDIZAJE PERMANENTE

La Comisión de las Comunidades Europeas (2000), en el Memorándum sobre el aprendizaje permanente, define éste como "toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida que mejore los conocimientos, las competencias y las aptitudes". A esta definición se le reprochó ir demasiado en la línea del mercado de trabajo. Por eso en el documento posterior: *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente* (2001) se amplió esta definición: "toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo", recogiendo así los objetivos de realización personal, ciudadanía activa, integración social y empleabilidad que promueve el aprendizaje permanente.

## 2. EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

La UNESCO (1997), en la Declaración de Hamburgo sobre la educación de adultos, la define como "el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad."

Recoge como objetivos de la Educación de adultos los siguientes:

- desarrollar la autonomía y el sentido de la responsabilidad,
- reforzar la capacidad de hacer frente a las transformaciones de la economía, la cultura y la sociedad,
- promover la coexistencia, la tolerancia y la participación consciente y creativa de los ciudada-

nos en su comunidad.

Matiza que los enfoques de la Educación de adultos se deben basar "en el patrimonio, la cultura, los valores y las experiencias anteriores de las personas", y las maneras de poner en práctica estos enfoques deben facilitar y estimular la activa participación y expresión de las personas.

**En la Comunidad de Madrid podemos aprovechar una oportunidad única, ya que todavía no tenemos un currículo específico, de llegar a él, acorde con los tiempos actuales, teniendo en cuenta las recomendaciones de los documentos europeos, la reciente Ley Orgánica de Educación (LOE), la experiencia de otras comunidades que ya han legislado al respecto, la opinión de los expertos, las experiencias de los centros y las aportaciones de los profesionales del ámbito.**

Recomienda como contenidos de la Educación de adultos:

- La cultura de la paz y educación para la ciudadanía y la democracia.
- La diversidad y la igualdad.
- La educación para la salud.
- La educación para un medio ambiente sostenible.
- La transformación de la economía.
- El acceso a la información.

En la Comunidad de Madrid, "se entiende por Educación de Personas Adultas el conjunto de actuaciones de carácter educativo orientado a proporcionar a todos los ciudadanos de la Comunidad de Madrid, mayores de edad, la adquisición y actualización de la formación básica, el acceso a los distintos niveles educativos y profesionales, y su integración, promoción y participación crítica y creativa en el mundo social, cultural, político y económico" (2).

Se establecen tres ámbitos de actuación: la formación básica, la formación profesional y la formación y actualización cultural y social. Estas enseñanzas se podrán desarrollar en la modalidad presencial y a distancia, y con estas características:

- a) la permeabilidad entre las enseñanzas de formación básica y otros programas de actuación, y entre presencia y distancia;
- b) una metodología que responda a las características de las personas adultas;
- c) un diseño específico de

los distintos currículos que tenga en cuenta las necesidades, los conocimientos previos, las disponibilidades horarias de las personas adultas y la funcionalidad de los aprendizajes.



### 3. COMPETENCIAS

Los documentos europeos reseñados anteriormente y el MECD (2002) en el Informe Nacional sobre el debate acerca del aprendizaje permanente en España definen las competencias básicas como "el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que los ciudadanos deben poseer para participar como personas activas en la sociedad y en la economía del conocimiento, en el mercado de trabajo, en la vida real y en contextos virtuales; asimismo, son las que han de permitir a los ciudadanos tomar parte en el sistema democrático con un sentido coherente de su propia identidad".



Este conjunto comprende las siguientes competencias:

- verbales y numéricas,
- las relacionadas con el desarrollo profesional y personal: habilidades sociales y capacidad de relación,
- las relacionadas con el mundo de la empresa: capacidad de decisión, creatividad, espíritu emprendedor, iniciativa, criterio personal, autonomía y capacidad de adaptación a los nuevos contextos,
- Competencias idiomáticas,
- Las relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación, como vía de aprendizaje permanente.

Posteriormente, la Comisión de las Comunidades Europeas (2005), ha matizado estas ideas en el anexo: *Competencias clave para el aprendizaje permanente-un marco de referencia europeo*, en los siguientes términos:

- define las competencias "como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto."

- "Las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo."

- Establece ocho competencias clave:

1. comunicación en la lengua materna;

2. comunicación en lenguas extranjeras;
3. competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología;
4. competencia digital;
5. aprender a aprender;
6. competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica;
7. espíritu de empresa, y
8. expresión cultural.

El referido documento pasa a continuación a definir cada una de las competencias clave y a describir brevemente los conocimientos, capacidades y actitudes relacionados con esa competencia y que por su interés para el tema que estamos discutiendo reproducimos resumidamente en el cuadro de la

página siguiente.

Por lo tanto, si las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo se ha de superar la "idea tradicional de considerar instrumentales solo a las destrezas comunicativas en la lengua materna y a la del cálculo" (Lancho,2006:30).

### 4. LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN

En la Ley Orgánica de Educación -LOE- (3), se recogen muchos de estos principios y orientaciones de los documentos internacionales. Así, en el artículo 1 figura como uno de los principios de la educación "d) la concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de la vida" y en coherencia con esto, en el artículo 3 se incorpora la Educación de Personas Adultas (EPA) como una más de las enseñanzas

que ofrece el sistema educativo español y desarrolla lo que se entiende por aprendizaje a lo largo de la vida: "todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competen-

**En la Comunidad de Madrid, "se entiende por Educación de Personas Adultas el conjunto de actuaciones de carácter educativo orientado a proporcionar a todos los ciudadanos de la Comunidad de Madrid, mayores de edad, la adquisición y actualización de la formación básica, el acceso a los distintos niveles educativos y profesionales, y su integración, promoción y participación crítica y creativa en el mundo social, cultural, político y económico".**

ASPECTOS ESENCIALES RELACIONADOS			
COMPETENCIAS CLAVE PARA EL APRENDIZAJE PERMANENTE	CONOCIMIENTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
<p><b>1. Comunicación en la lengua materna:</b> habilidad para expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada en sociales y culturales.</p> <p><b>2. Comunicación en lenguas extranjeras:</b> habilidad para comprender, expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir). Capacidades como la mediación y la comprensión intercultural.</p> <p><b>3. Competencia matemática y en ciencia y tecnología:</b></p> <p><b>A. Matemática</b> habilidad para utilizar +, -, x, :, y fracciones en el cálculo mental o escrito para resolver problemas cotidianos. Utilizar modos matemáticos de pensamiento (lógico y espacial) y representación (fórmulas, modelos, construcciones, gráficos, diagramas).</p> <p><b>B. Científica:</b> capacidad y voluntad de utilizar los conocimientos y la metodología empleados para explicar la naturaleza, con el fin de plantear preguntas y extraer conclusiones basadas en pruebas.</p> <p><b>Tecnología:</b> aplicación de dichos conocimientos y metodología en respuesta a lo que se percibe como deseos o necesidades humanas.</p>	<p>Vocabulario básico, gramática funcional, funciones del lenguaje. Principales tipos de interacción verbal, textos literarios y no literarios, estilos y registros de la lengua y de la comunicación en función del contexto.</p> <p>Vocabulario y gramática funcional, principales tipos de interacción verbal y registros de la lengua. Conocimiento de las convenciones sociales, de los aspectos culturales y de la diversidad lingüística.</p> <p>A. Números, medidas y estructuras, operaciones básicas y representaciones matemáticas básicas, comprensión de los términos y conceptos matemáticos y de las preguntas a las que las matemáticas pueden dar respuesta.</p> <p>B. Principios básicos de la naturaleza, conceptos, principios y métodos científicos fundamentales, productos y procesos tecnológicos. Avances, limitaciones y riesgos de las teorías científicas, aplicaciones y tecnología en las sociedades en general y en los ámbitos específicos de la ciencia.</p>	<p>Comunicarse de forma oral y escrita, controlar y adaptar su comunicación a la situación. Leer y escribir distintos tipos de textos, buscar, recopilar y procesar información, utilizar herramientas de ayuda y formular y expresar argumentos.</p> <p>Habilidad para entender mensajes orales, iniciar, mantener y concluir conversaciones, leer y entender textos adecuados a las necesidades, utilizar herramientas de ayuda y de aprender otras lenguas informalmente.</p> <p>A. Aplicar principios y procesos matemáticos básicos en situaciones cotidianas, y para seguir y evaluar cadenas argumentales. Razonar matemáticamente, comprender una demostración matemática y comunicarse en lenguaje matemático.</p> <p>B. Utilizar y manipular herramientas y máquinas tecnológicas y datos científicos con el fin de alcanzar un objetivo o llegar a una decisión o conclusión basada en pruebas. Reconocer los rasgos esenciales de la investigación científica y poder comunicar las conclusiones y el razonamiento que les condujo a ellas.</p>	<p>Disposición al diálogo crítico y constructivo, apreciación de cualidades estéticas, voluntad de dominarlas, interés por la interacción con otras personas.</p> <p>Apreciación de la diversidad y las diferencias culturales, interés y curiosidad por las lenguas y la comunicación intercultural.</p> <p>A. Una actitud positiva en matemáticas se basa en el respeto de la verdad y en la voluntad de encontrar argumentos y evaluar su validez.</p> <p>B. Juicio y curiosidad críticos, interés por cuestiones éticas y respeto por la seguridad y la sostenibilidad.</p>
<p><b>4. Competencia digital:</b> entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TSI: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet.</p>	<p>Sistemas de tratamiento de textos, hojas de cálculo, bases de datos, almacenamiento y gestión de la información, Internet. Las TSI como herramienta de apoyo a la creatividad y la innovación, validez y fiabilidad de la información disponible y principios éticos por los que debe regirse el uso de las TSI.</p>	<p>Buscar, obtener y tratar información, utilizarla de manera crítica y sistemática, evaluando su pertinencia. Utilizar herramientas para producir, presentar y comprender información y acceder a servicios en Internet, buscarlos y utilizarlos, usar las TSI en apoyo del pensamiento crítico, la creatividad y la innovación.</p>	<p>Actitud crítica y reflexiva con respecto a la información disponible, un uso responsable de los medios interactivos; interés por participar en comunidades y redes con fines culturales, sociales o profesionales.</p>
<p><b>5. Aprender a aprender:</b> habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él. Organizar su propio aprendizaje, gestionar el tiempo y la información eficazmente. Ser consciente del propio proceso de aprendizaje y necesidades de aprendizaje de cada uno, oportunidades disponibles y superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito. Adquirir, procesar y asimilar nuevos</p>	<p>Cuando el aprendizaje se dirige a la consecución de un empleo determinado debe tener conocimiento de las competencias, los conocimientos, las capacidades y las cualificaciones exigidos. "Aprender a aprender" exige conocer qué estrategias de aprendizaje son sus preferi-</p>	<p>Exige la adquisición de la lectura, la escritura, el cálculo y las TIC. Ser capaz de acceder a nuevos conocimientos y capacidades y de adquirirlos, procesarlos y asimilarlos. Esto exige que gestione eficazmente su aprendizaje, su actividad profesional y perseverar en el aprendizaje, reflexio-</p>	<p>Motivación y confianza para iniciar y culminar con éxito el aprendizaje a lo largo de la vida. Superar los obstáculos, actitud positiva orientada a la resolución de problemas. Deseo</p>



<p>conocimientos y capacidades, buscar orientaciones y hacer uso de ellas. "Aprender a aprender" se apoya en experiencias vitales y de aprendizaje anteriores con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades. La motivación y la confianza son cruciales para la adquisición de esta competencia.</p>	<p>das, los puntos fuertes y flacos de sus capacidades y que sea capaz de buscar las oportunidades de educación y formación y los servicios de apoyo y orientación a los que puede acceder.</p>	<p>nar críticamente sobre los fines y el objeto del aprendizaje. Ser autónomos y autodisciplinados en el aprendizaje, trabajar en equipo y compartir el aprendizaje. Evaluar su propio trabajo y procurarse información y apoyo.</p>	<p>de aplicar lo aprendido y lo vivido y la curiosidad que impulsa a buscar oportunidades de aprender y aplicar lo aprendido a todos los contextos vitales.</p>
<p><b>6. Competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica:</b> Recogen todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, y, en su caso, para resolver conflictos. La competencia cívica prepara a las personas para participar plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática.</p>	<p>A. Bienestar personal y colectivo, estado de salud óptimo, estilo de vida saludable . Códigos de conducta y usos generalmente aceptados, conceptos básicos sobre el individuo, grupo, organización del trabajo, igualdad entre hombres y mujeres, la sociedad y la cultura. Dimensiones multicultural y socioeconómica de las sociedades europeas. B. Competencia cívica: conceptos de democracia, ciudadanía y derechos civiles, su formulación en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y en declaraciones internacionales, su aplicación a escala local, regional, nacional, europea e internacional. Acontecimientos más destacados y principales tendencias y agentes de cambio en la historia y en la actualidad, objetivos, valores y orientaciones de los movimientos sociales y políticos.</p>	<p>Capacidades de comunicarse de una manera constructiva, expresar y comprender puntos de vista diferentes, y negociar sabiendo inspirar confianza y sentir empatía. Las personas deben ser capaces de gestionar el estrés y la frustración cultural, la diversidad de valores y el respeto a los demás, así como también de distinguir la esfera profesional de la privada. Habilidad para interactuar eficazmente en el ámbito público y para manifestar solidaridad e interés por resolver los problemas que afectan a la comunidad, ya sea local o más amplia. Conllevar la reflexión crítica y creativa, y la participación constructiva en las actividades de la comunidad o del vecindario, así como la toma de decisiones a todos los niveles, (local, nacional o europeo), en particular mediante el ejercicio del voto.</p>	<p>Colaboración, seguridad en uno mismo y la integridad. Interesarse por el desarrollo socioeconómico, la comunicación intercultural, la diversidad de valores y el respeto a los demás, así como estar dispuesto a superar los prejuicios y a comprometerse. Respeto de los derechos humanos, apreciación y comprensión de las diferencias de valores de distintas religiones o grupos étnicos Sentido de pertenencia a la localidad, país, UE .... participar en toma de decisiones democráticas. Apoyo a la diversidad y cohesión sociales y al desarrollo sostenible, respetar los valores e intimidad de los demás.</p>
<p><b>7. Espíritu de empresa:</b> habilidad de la persona para transformar las ideas en actos. Está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos.</p>	<p>Oportunidades existentes para las actividades personales, profesionales y comerciales, funcionamiento de la economía, y las oportunidades y los desafíos que afronta todo empresario u organización. Postura ética de las empresas y de cómo éstas pueden ser un impulso positivo.</p>	<p>Gestión proactiva de los proyectos (planificación, organización, gestión, liderazgo y delegación, análisis, comunicación, celebración de sesiones informativas, evaluación y registro), habilidad para trabajar individualmente o en equipos. Capacidad de determinar los puntos fuertes y flacos de uno mismo y de evaluar y asumir riesgos cuando esté justificado.</p>	<p>Iniciativa, proactividad, independencia e innovación tanto en la vida privada y social como en la profesional. Determinación para cumplir los objetivos personales o metas fijadas en común tanto en el ámbito laboral como fuera de él.</p>
<p><b>8. Expresión cultural:</b> Apreciación de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de distintos medios, incluida la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas.</p>	<p>Principales obras culturales, incluida la cultura popular contemporánea, del patrimonio cultural nacional y europeo, y de su lugar en el mundo. Comprender la diversidad cultural y lingüística de Europa, necesidad de preservar la y de comprender la evolución de los gustos populares y la importancia de los factores estéticos en la vida cotidiana.</p>	<p>Expresión de uno mismo a través de distintos medios gracias a las capacidades individuales innatas y apreciación y disfrute de las obras de arte y de las artes escénicas. Habilidad para comunicar las opiniones creativas y expresivas de uno mismo con las de otros y para determinar y realisar las oportunidades económicas de una actividad cultural.</p>	<p>La base del respeto y de una actitud abierta a la diversidad de la expresión cultural es un fuerte sentimiento de identidad. Creatividad y voluntad de cultivar las capacidades estéticas mediante la expresión artística y el interés por la vida cultural.</p>

cias para su desarrollo personal y profesional" (artículo 5.1).

El artículo 6.1 especifica el concepto de currículo: "se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente ley".

El título I regula las enseñanzas y su ordenación y en concreto el capítulo IX del citado título se refiere a la Educación de Personas Adultas. Aquí encontramos los siguientes referentes curriculares:

- Objetivos de la EPA : se recogen los relacionados con los tres ámbitos ya clásicos, la formación básica, la cualificación profesional y el desarrollo personal y para la participación, y añade otros que hacen referencia a las personas en riesgo de exclusión social, a las de mayor edad y a la igualdad entre hombres y mujeres y los conflictos personales, familiares y sociales.

- Organización y metodología: se orientarán hacia el autoaprendizaje, teniendo en cuenta las experiencias, necesidades e intereses de las personas adultas, con una metodología abierta y flexible.

- Validación de los aprendizajes: en el punto 4 del artículo 66 se dice que "las personas adultas pueden realizar sus aprendizajes tanto por medio de actividades de enseñanza, reglada o no reglada, como a través de la experiencia, laboral o en actividades sociales, por lo que se tenderá a establecer conexiones entre ambas vías y se adoptarán medidas para la validación de los aprendizajes así adquiridos."

## 5. BASES DEL APRENDIZAJE EN LAS PERSONAS ADULTAS

El principio del aprendizaje permanente se sustenta en la idea de que la persona adulta puede aprender a lo largo de la vida. A la hora de diseñar el currículo de EPA, habría que tener en cuenta las evidencias científicas expuestas por diferentes escuelas psicológicas sobre el aprendizaje adulto y el desarrollo y las capacidades para aprender en la edad adulta, que nos sirvieran para extraer unos

principios básicos que fundamenten y orienten la elaboración de ese currículo y el trabajo de los profesionales en el aula.

Una síntesis de todo esto lo podemos encontrar en Cabello (2002:34-40), algunas de estas ideas son:

- La persona adulta aprende en distintos contextos, no solo en el escolar.

- Las capacidades para aprender no sufren un deterioro lineal con la edad (según el momento de la vida unas aumentan y otras tienen pérdida), influyen otros factores como la práctica de actividades de aprendizaje.

- La adultez no es una fase de declive sino un proceso de cambio que afecta a los aspectos biológicos, psicológicos y sociales que pueden tomar direcciones diferentes.

- Los entornos estimulantes favorecen la actividad y el rendimiento.

- Los aprendizajes deben estar relacionados con las necesidades e intereses de las personas adultas y tener en cuenta las experiencias previas.



## 6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

1. La Educación de Personas Adultas es una de las formas de desarrollar el principio de aprendizaje permanente y cobra sentido en la medida en que las personas pueden aprender en cualquier momento y a lo largo de la vida.

2. Los aprendizajes de las personas adultas ocurren no solo en el contexto escolar sino también por la experiencia y en contextos no formales.

3. La LOE reconoce la Educación de Personas Adultas como una de las enseñanzas que ofrece el sistema educativo español y aplica el concepto de currículo para cada una de las enseñanzas establecidas.

4. Por lo tanto, cobra sentido la idea de un currículo específico para la EPA (no una adaptación), apoyándonos en lo anterior y en lo establecido por la Comunidad de Madrid (Decreto 128/2001).

5. El currículo de EPA debería recoger todas las

enseñanzas que establece el decreto 128/2001 y ser común para presencia y distancia, de tal forma que facilitase la validación de los aprendizajes adquiridos en cualquier enseñanza y modalidad.

6. Este currículo debería basarse en el desarrollo de competencias clave y, por lo tanto, centrado en los aprendizajes, entendiendo por competencia "una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto."

7. Las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo, implican no considerar instrumentales solo a las destrezas comunicativas en la lengua materna y a las del cálculo.

8. Esas competencias clave, unas se podrían adquirir dentro de los campos curriculares tradicionales, otras se pueden considerar transversales ("aprender a aprender", las relacionadas con las TSI) y otras podrían requerir propuestas innovadoras.

9. Debería tener en cuenta a los nuevos públicos de la educación de adultos (inmigrantes, jóvenes, personas de mayor edad, personas con necesidades educativas especiales...).

10. Las líneas metodológicas que se propongan deberían contemplar las necesidades, experiencias previas e intereses de las personas adultas, siendo éstas protagonistas de su propio aprendizaje, con clara incidencia de las técnicas participativas

11. Debería recoger un sistema claro de validación de los aprendizajes adquiridos por cualquier vía. La actual valoración inicial del alumno (VIA) se podría considerar como uno de los posibles medios de validación.

12. Un currículo así entendido, posiblemente necesite formar al profesorado de EPA en nuevas competencias profesionales, principalmente las relacionadas con las competencias interpersonales, interculturales, espíritu de empresa, con las tecnologías de la sociedad de la información y con la validación de los aprendizajes.

#### NOTAS LEGISLATIVAS:

(1) - Orden Ministerial de 17 de noviembre de 1993 sobre líneas básicas del currículo de Educación

Secundaria para Personas Adultas.

- Orden de 7 de julio de 1994 sobre implantación anticipada de las enseñanzas de Educación Secundaria para Personas Adultas.

- Resolución de 19 de julio de 1994 sobre orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo de Educación Secundaria para Personas Adultas.

- Orden de 16 de febrero de 1996 por la que se regulan las enseñanzas iniciales de la Educación Básica para Personas Adultas.

- Resolución de 17 de abril de 1996 por la que se establecen orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para las enseñanzas iniciales de la Educación Básica para Personas Adultas.

(2) Decreto 128/2001, de 2 de agosto, por el que se establece el marco de actuación para la Educación de Personas Adultas en la Comunidad de Madrid.

(3) Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE de 4 de mayo de 2006).

#### BIBLIOGRAFÍA:

CABELLO, M.J. (1995): Sobre las condiciones y cualidades de un diseño curricular específico en educación de personas adultas. *Diálogos*, vol. 1, pp.16-27.

CABELLO, M.J. (2002): El aprendizaje como personas adultas. *Notas*, nº 13, pp. 34-40.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2000): Memorandum sobre el aprendizaje. Bruselas.

COMISIÓN EUROPEA (2001): Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente. Bruselas.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2005):

Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Bruselas.

FORMARIZ, A. (2002): La educación de adultos en los inicios del siglo XXI, en SANZ, F. (Coordinador) La educación de personas adultas entre dos siglos: historia pasada y desafíos futuros. (Madrid. UNED).

GIMENO, J. (1989): El currículo: una reflexión sobre la práctica. Madrid. Morata.

LANCHO, J. (2006): La transformación del currículo: de las áreas instrumentales a los aprendizajes instrumentales básicos. *Notas*, nº 23, pp. 28-31.

MECD (2002): Informe nacional sobre el debate acerca del aprendizaje permanente en España. Madrid. MECD.

MEDINA, O. (2002): Modelos de educación de adultos: introducción a una teoría social sobre la educación

de adultos, en SANZ, F. (Coordinador) La educación de personas adultas entre dos siglos: historia pasada y desafíos futuros. (Madrid. UNED).

PASCUAL, A. (2000): Hacia una sociología curricular en educación de personas adultas. Barcelona. Octaedro.

PÉREZ, R. (1994): El currículo y sus componentes. Barcelona. Oikos-tau.



# EXPERIENCIAS

## La poesía como instrumento para la enseñanza de la lectoescritura

*Félix Pastor Romero*

*Profesor del CEPA de Parla. Dirección General de Promoción Educativa. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.*

*Mujer, si te han crecido las ideas te van a decir cosas muy feas.*

*Blas de Otero*

De las habilidades instrumentales básicas las más difíciles de adquirir son las que contienen los secretos del idioma: la lectura y la escritura. La habilidad para el cálculo elemental es algo que los alumnos del primer Tramo de Educación de Personas Adultas ya han desarrollado por necesidad y que emplean con suficiente soltura para atender a sus necesidades organizativas y financieras cotidianas. De las dos horas que dura cada clase, nosotros dedicamos algo más de 30 minutos, que suele ser suficiente, a la práctica y aprendizaje de las habilidades numéricas, y el resto del tiempo se ocupa en actividades de lenguaje con lecturas, realización de ejercicios lingüísticos, escritura y redacción; pero cada profesor tendrá que adecuar la distribución del tiempo a las

**La poesía, que por sí misma ya merece un lugar destacado en los procesos educativos, no tendría que necesitar ninguna justificación para entrar en las aulas; en la nuestra la empleamos como herramienta pedagógica para los contenidos lingüísticos.**

características de cada grupo.

Al hacer una copia con buena caligrafía parece que ya se sabe escribir y que se están haciendo las cosas bien, pero aunque la letra bonita es importante no es más que copia. Escribir es principalmente redactar, poner sobre el papel las palabras adecuadas para que representen a las ideas exactas que se

quieren comunicar, y esto es mucho más complejo, como podemos comprobar los profesores en nosotros mismos. Para convertir los pensamientos en palabras y oraciones gramaticales escritas correctamente se requiere cierta destreza que se aprende. Pero el proceso de creación genera sensaciones de inquietud, desasosiego y vértigo que hasta afamados literatos reconocen sentir. Si además añadimos la dificultad de expresarse con corrección ortográfica y gramatical, es lógico pensar que en el alumnado de los cursos iniciales de EBPA esos temores se magnifiquen, y no tiene por que ser así. Estos alumnos pueden llegar a expresarse bastante desinhibidamente si no se es demasiado obsesivo con la corrección de los errores y principalmente se resaltan los aciertos, que es donde hay que fijar su atención, al contrario de lo que frecuentemente se hace.

Para enseñar a leer y escribir a los adultos se emplean preferentemente palabras y elementos de la realidad propia del alumno que tengan un fuerte componente emocional, se recurre a ideas, pensamientos y recuerdos significativos del propio bagaje cultural y vital del alumno para construir un aprendizaje significativo. Al trabajar con la poesía en este nivel también se puede y se debe recurrir, en gran medida, a los conocimientos previos de los estudiantes.

La poesía, que por sí misma ya merece un lugar destacado en los procesos educativos, no tendría que necesitar ninguna justificación para entrar en las aulas; en la nuestra la empleamos como herramienta pedagógica para los contenidos lingüísticos. En las aulas infantiles se emplean frecuentemente poesías y versos, lo que también debería servir para reflexionar sobre las ventajas que conlleva incluirlos en las programaciones, pues en las metodologías para adultos se prodigan poco. Esta



limitación o exclusión es totalmente injustificada porque las lecturas poéticas y la creación de versos en las aulas aportan notables beneficios, y no solo en el Nivel I de EBPA.

Para la producción de versos por los alumnos, como para todo, lo más importante es la motivación, la fuerza y el interés para hacerlos, ya que, según mi experiencia, sin una motivación adecuada el estudiante ni lo intentará.

Como preámbulo se sugieren ciertas reflexiones y asociaciones de ideas sobre lo que es la belleza y sobre los numerosos comportamientos y actos cotidianos que tienen su explicación en la estética: bordar, planchar, elegir la ropa al vestirse, perfumarse, peinarse, adornarse, pintarse las uñas, maquillarse, poner en la casa plantas, flores, cuadros, cortinas o muebles, elegir las palabras según a quien se habla, emplear cierta modulación y entonación con la voz, etc., tienen también explicación en que los mensajes que emiten van a ser recibidos y valorados por los demás como elementos estéticos. Son, en definitiva, actos de búsqueda y de expresión de la belleza, de poesía. Cuando los alumnos descubren que llevan toda la vida empleando criterios poéticos, aplicarlos después conscientemente al lenguaje les resulta más fácil y hasta familiar.

El primer objetivo de un plan de enseñanza de la lectoescritura apoyado en los versos es corregir el silabeo para conseguir una lectura fluida con la entonación y pronunciación correctas. Se pretende que en la lectura de cada verso se adquiera cierta velocidad y no leer entrecortadamente, para después aplicar esa habilidad a la prosa. Luego se realizan declamaciones, memorizaciones y, como una evolución lógica y natural, se debe culminar el proceso con creación de composiciones colectivas e individuales y conseguir desarrollar y potenciar el disfrute y el interés por la poesía. Cosa fácil, pues ellos ya conocen el placer de la poesía, aunque sea la escrita, leída o cantada por otros, y la asocian a la belleza, a la música y a momentos placenteros.

<p>Como eres tan bonita y los ojos te brillan tanto, por eso te felicito en el día de tu santo.</p> <p>Estando cogiendo flores me acordé que era tu día, por eso te felicito con tantísima alegría,</p> <p>No te fijes en la letra ni tampoco en la postal, fijate en quien la escribe, que te quiere de verdad.</p> <p><b>Bernarda Contreras</b></p>	<p><b>GUERRA</b></p> <p>Muerte eres, muerte buscas. Eres muerte cobarde que matas a los hijos en los brazos de sus madres.</p> <p><b>Isabel</b></p> <p><b>MISIL</b></p> <p>Eres todo destrucción. Naciste para explotar, vienes cargado de fuego, de hambre, de muerte, de dolor y enfermedad.</p> <p><b>Francisca García</b></p>
---	---

Hay que llevar al aula para que lean y copien canciones, coplas, villancicos, nanas, refranes, palabras rimadas, etc., que ellos puedan reconocer e imitar, seleccionando poemas de entre lo más significativo de la Literatura en Lengua española: del Romancero, el refranero y el cancionero, Machado, Lorca, Lope, Calderón, Zorrilla, Bécquer, Alberti, etc. Pero cada profesor debe hacer la selección con los poemas que estime oportunos e incluir en ella los que los propios alumnos vayan creando y aportando. Esta selección es muy importante, de hecho es casi lo más importante de todo el proceso, porque del acierto al elegir los poemas que entreguemos a los alumnos dependerá su actitud hacia el trabajo, el que se sientan a gusto con la actividad, que lleguen a descubrir sus significados y, mucho más importante, que puedan pensar que está a su alcance el hacer algo parecido. Ellos son conscientes de sus carencias y piensan que leer y escribir correctamente es algo inalcanzable, así que convertirse para la ocasión en poetas no ha estado nunca en sus pensamientos, y esa es la principal resistencia que habrá que vencer. Se puede acompañar información elemental sobre lo que es literatura y los recursos de estilo, ya que eso les ayudará a realizar mejor las lecturas comprensivas de los textos, a situarlos en los contextos apropiados y a captar los matices y significados ocultos. Todo ello con atención especial sobre el empleo correcto de los signos de puntuación.

Se presume que los alumnos adultos saben entender los dobles significados y comunicarse mediante códigos, gestos, indirectas, alusiones, claves y medias palabras, por lo que también saben usarlas y comprenden sin dificultad que muchas de las imágenes poéticas solo pertenecen al mundo de la poesía. Y si son capaces de entenderlas también pueden llegar a crearlas.

Una actividad fácil y gratificante es la creación de expresiones empleando algunos de los recursos de estilo más frecuentes: metáfora, personificación, aliteración, repetición, anáfora, hipérbole, etc. Solo cuando se les ofrecen algunos ejemplos los estudiantes se animan a producir sus propias

imágenes poéticas solo pertenecen al mundo de la poesía. Y si son capaces de entenderlas también pueden llegar a crearlas.

Una actividad fácil y gratificante es la creación de expresiones empleando algunos de los recursos de estilo más frecuentes: metáfora, personificación, aliteración, repetición, anáfora, hipérbole, etc. Solo cuando se les ofrecen algunos ejemplos los estudiantes se animan a producir sus propias

creaciones, a veces abundantes y sugerentes.

Con todo esto no solo se trabaja la lectura comprensiva y la pronunciación, también aumenta su riqueza de vocabulario y la capacidad de expresión. Con la rima y la métrica se favorece la reflexión sobre el lenguaje trabajando la búsqueda de vocabulario, ayudando a entender las composiciones silábicas complejas, a asimilar el significado de palabras y expresiones novedosas para el alumno y a desarrollar criterios estéticos. Los alumnos necesariamente también se ejercitan en el uso del diccionario y la búsqueda de sinónimos y expresiones afines o alternativas para componer los versos; todo en un ejercicio de análisis y razonamiento permanente con momentos de creación, búsqueda, comprobación y selección. Así se crea y potencia la necesidad de expresar con precisión lo que se desea comunicar, se desarrolla la habilidad de expresarse gramaticalmente con giros, dobles sentidos, metáforas, sugerencias, imágenes literarias, evocaciones, etc., y dentro de lo que cabe, de descubrir un estilo propio de expresión escrita. También se logra notable desarrollo cultural y personal con nuevos conocimientos, nuevas capacidades y nuevos placeres. Cualquier con-

tacto con la poesía siempre es un acto de placer e, independientemente de los resultados, el simple hecho de intentar juntar los versos ya es un éxito. Y al terminar el proceso obtienen un baño de autoestima indeleble.

Los alumnos también buscan poemas en su entorno y su memoria, y los traen para que los copiemos, leamos y analicemos; lo que es una consecuencia inesperada que también demuestra el grado de aceptación de este tipo de trabajo.

La necesidad de expresión es inherente al ser humano, y en el aula debe ser encauzada para que sea un potente motor para el aprendizaje. No tiene por qué haber una relación entre el nivel de instrucción y la capacidad de expresión ni de sentimiento, como lo demostrarán los alumnos en sus creaciones de motivaciones diversas: versos personales de lírica espontánea, sincera, divertida y solidaria en torno al carnaval, la familia, la alimentación, las dificultades de la vida, las injusticias, etc. Cualquier asunto puede ser tratado desde la ópti-

ca de la poesía y puede expresarse con versos. Lo que la mayoría de los alumnos tienen limitado es la habilidad para la expresión, y lo intentan paliar o disimular con apariencias de timidez o de seguridad desmedida: elevando la voz, hablando a destiempo, haciendo broma de todo, ausentándose, queriendo imponer su propio razonamiento, desviando la atención, cambiando de tema, haciendo desprecios, etc.; signos que el profesor debe saber interpretar, desactivar y reconducir. Y en cuanto se les apoya un poco son capaces de destacar y asombrar, y a los que más a ellos mismos.

No se debe empezar directamente por la creación poética sino modificando versos y estrofas, preferiblemente si son conocidos por ellos, para crear otros nuevos parecidos. Esa es una actividad habitual en nuestro entorno (murgas, villancicos, coplas satíricas, declaraciones de amor, humor televisivo, etc.), así que no les debería resultar ajena ni indiferente.

Al analizar escuetamente algunos de los elementos lingüísticos, semánticos, fonéticos, y rítmicos que componen los poemas, coplas y canciones, hay que tener en cuenta el tipo de alumnado que es y no forzar las cosas intentando que asimilen más de lo que pueden o que de todas formas no les interesa. Primero hay que hacer la oportuna labor de motivación, después se buscan palabras que riman entre sí, los sinónimos que tuvieren y las posibles frases sustitutivas; luego se descomponen algunas palabras para diferenciar en ellas las sílabas solo vocálicas, las directas, inversas y trabadas, para podérselas cambiar y formar palabras nuevas. En realidad, esto último no es imprescindible para hacer los versos, pero es un pretexto para profundizar en el conocimiento de los secretos del lenguaje, que también es lo que se pretende.

Además hay que aproximarse al oficio y a la intención del poeta buscando los elementos literarios que este haya empleado en cada caso: la métrica, la rima, las estrofas y los recursos de estilo. Lógicamente, puede parecer pretencioso que nadie consiga eso en este nivel, pero la poesía, la rima y el verso ya forman parte de ese conocimiento implícito que, por su edad y su experiencia, los alumnos adultos ya poseen y, aunque no hayan



oído hablar nunca de la metáfora, la personificación, el acento, el diptongo, el pareado o el tercio, ellos no solo los emplean sino que no tardan en reconocerlos como elementos de la comunicación presentes en su práctica lingüística. También hay que ayudar a los alumnos a que expresen, primero verbalmente y después por escrito, los mensajes que comunican y las emociones que sugieren los versos. Esto es muy importante, ya que si no conseguimos que sean capaces de expresarse oralmente, mucho menos se conseguirá que lo hagan por escrito. Si no hubiera más remedio, que frecuentemente será así, el profesor puede realizar la motivación y el acercamiento a esta fase mediante una explicación, un coloquio o un dictado.

Lo quiera o no el profesor es un modelo, y si él no se muestra imaginativo difícilmente conseguirá que los alumnos lo sean. Es aconsejable fomentar la creación en grupo, pues si de verdad han alcanzado la madurez y sensibilidad suficientes, el proceso de creación individual llegará solo. Se trata de que empiecen a componer sus propias rimas. Puede comenzarse modificando textos conocidos con pareados al estilo de los refranes, con estrofas de cuatro versos como las coplillas populares, que luego se pueden encadenar, etc., con los que se obtienen resultados muy satisfactorios. Conviene que no sean composiciones muy largas ni estar mucho tiempo con este asunto, porque no hay que cansar al alumno (lo que al profesor puede parecer interesantísimo frecuentemente no lo es para el alumno), sino que será una actividad más dentro de las programadas para cada curso, que se ha de llevar a cabo a lo largo de este y no en un momento puntual.

Paradójicamente, cuanto más colectiva y participativa es una creación, más aprovechamiento individual obtienen los participantes. Eso es así porque hay más debate, más aportaciones, más necesidad de consenso, más ejercicio de tolerancia, más búsqueda y empleo de criterios de selección, más toma de decisiones, más ideas estéticas y de contenidos para valorar y más acumulación de creatividad. El

aprendizaje es un hecho personal e individual en el que nadie puede aprender por otro ni para otro, pero también es un acto colectivo cuando se aprende del grupo y se aprende con el grupo. Y como es sabido, también se corre el riesgo de que alguno de los participantes se escude en el grupo para inhibirse, y de que alguien ejerza un liderazgo opresivo que impida que sean tenidas en cuenta o que prosperen las ideas de los otros. Pero eso lo puede detectar y reconducir fácilmente el profesor.

Esta forma de trabajar con el nivel I de EBPA no tiene por qué presentar inconvenientes para adaptarla a cualquier otro nivel o a las escuelas infantiles y, aunque tiene coincidencias con otras que muy acertadamente emplean otros profesores (ver el nº 20 de esta revista Notas), persigue también otros objetivos, presenta otras características y alcanza otros resultados.

Las composiciones creadas por los alumnos van a tener una gran variedad, tanto por su estilo como por los contenidos, aunque suelen predominar las de corte jocoso, narrativo y lírico. Si los poetas contemporáneos no son estrictos con la rima ni con la métrica, mucho menos debemos pedir que lo sean los alumnos. En ningún momento se buscará la excelencia literaria, sino el esfuerzo de expresar por escrito los pensamientos o sentimientos de cada uno, quienes con toda seguridad nos sorprenderán y hasta emocionarán con algunas de sus composiciones. Luego es tarea del profesor dar un tratamiento ortográfico y gramatical apropiado a cuantas estime oportunas y devolvérselas debidamente mecanografiadas y presentadas para que las puedan apreciar y conservar en formatos que puedan enseñar con orgullo.

#### VILLANCICO PARA GALICIA

En el Portal de Belén  
un petrolero ha volcado,  
y ha dicho el rey Herodes:  
¡Ya no como más pescado!

Ande, ande, ande,  
la marimorena  
Ande, ande, ande,  
que es la Nochebuena.

La Virgen lava pañales,  
San José limpia en el mar,  
y el niño tiene en la cuna  
muchas manchas de alquitrán.

Ande, ande, ande...

En el Portal de Belén  
no hay pastores adorando,  
que están todos en Galicia  
el petróleo retirando.

Ande, ande, ande...

San José no va de pesca,  
no sale su barca al mar,  
su barca ahora está negra  
y no hay nada que pescar.

Ande, ande, ande...

Baltasar ya no es el negro,  
que están negros los tres;  
y ya no traen regalos,  
que están limpiando el fuel.

Ande, ande, ande...

Educación de Adultos de Parla.  
2º de EBPA. Navidad 2002

#### BIBLIOGRAFÍA

- MUÑOZ LÓPEZ, MIGUEL .: "La poesía y el cuento en la escuela". Ed. Consejería de Educación y Juventud de la Comunidad de Madrid. 1983
- CABALLERO JAVIERRE, PILAR: "La canción en el aprendizaje de la lectoescritura en grupos de personas adultas". Revista Notas nº 20, marzo 2005.

# El teatro en la integración - la integración en el teatro: drogodependientes en el escenario

*José Luis Ortega Jaldo*

*Profesor de Educación Permanente. Centro de Educación Permanente de Pulianas. Aula del "Cortijo de Buenos Aires".  
Centro de Rehabilitación de Drogodependientes. Granada*

El Programa de Educación Permanente de la Consejería de Educación y la Fundación Andaluza para la atención a las drogodependencias, desarrollan un innovador y eficaz programa de actuación-interacción conjunta en el mundo de la drogodependencia.

## Presentación-situación del Centro de Drogodependientes

El Centro de Drogodependientes Cortijo de Buenos Aires en donde realizo el trabajo docente, es una Comunidad Terapéutica o Centro de Rehabilitación de Drogodependientes, ubicada en el campo, en El Fargue, a unos 12 Kms. de Granada capital. Perteneció a la Dirección General para la Drogodependencia y Adicciones de la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía y es un aula del centro de Educación Permanente de Pulianas de Granada al que pertenezco.

La Población atendida: está compuesta por varones de todas las edades, procedentes de los centros ambulatorios de tratamiento de drogodependencia de diferentes provincias de Andalucía. Son usuarios con problemas de dependencia de diferentes sustancias, que han fracasado en tratamientos ambulatorios y que han necesitado un periodo de aislamiento o alejamiento de su entorno sociofamiliar habitual. También son personas que vienen de un centro penitenciario y que han decidido alejarse de la droga. El tratamiento es individualizado, oscilando su permanencia en el centro entre cuatro y seis meses. La permanencia es voluntaria.

ellos a nivel psicológico, relacional, convivencial, médico y educativo, con programaciones individualizadas. Por las mañanas están ocupados en diferentes tareas de mantenimiento en el entorno del cortijo y por las tardes reciben las clases: Valores, Comunicación, Formación (Educación Permanente).

Actuación de la Educación Permanente: Mi labor docente en el Centro de Drogodependientes forma parte de un conjunto global, de un equipo de veintitrés personas: director, psicólogas, educadores, técnico-prácticos, personal auxiliar..., que actúa muy positivamente sobre los usuarios. La Educación Permanente atiende la parte, educativa, formativa y cultural y con ello vemos cómo desde el ámbito educativo y artístico se puede actuar también con un sentido y orientación terapéutica.

## La Actividad Teatral en la Comunidad Terapéutica "Cortijo de Buenos Aires"

"Si de verdad supieras lo que llevas dentro, no tendrías miedo a sacarlo". Siempre me he apoyado en las Artes Plásticas y en las Artes Escénicas para enseñar, por los maravillosos resultados que produce. Iniciamos un proceso de "autoorganización" dentro de las múltiples actividades que los usuarios realizan en su programa terapéutico. En el contexto de la marcha de la comunidad terapéutica se integra el Teatro, incluyendo el montaje y puesta en escena de varias obras cortas.

**Paso Previo:** comenzamos a trabajar con Poemas de Amor, una serie de textos cortos del poeta granadino Ladrón de Guevara. Los alumnos se sienten entusiasmados por ellos, por su simpático contenido, de fácil comprensión y memorización, que aprenden rápidamente e incluyen en las



cartas a sus novias y esposas. Con ello, comenzamos un proceso de práctica de la memorización e iniciamos un acercamiento a las pautas de la Dicción. Después pasamos a las Fábulas, que dramatizamos en grupos de cinco o seis alumnos, escenificándolas e interpretándolas: narrador y cada uno de los personajes animales que intervienen. Se sienten entusiasmados por la inmediatez de la puesta en escena: interpretación y escenificación de varios compañeros de un texto corto. Participaron también en la XXXVIII Muestra de Villancicos. Preparamos dos con coreografías. Una magnífica ocasión de subir al escenario en grupo.

**Paso Inicial:** piden textos más largos. Preparamos Sainetes: obras cortas en un acto, como "Sangre Gorda" de los Quintero o "Los Pobres" de Carlos Arniches, obra de tinte social que entusiasma por su puesta en escena y la vivacidad verbal de sus intervenciones. Se representan dentro de la misma Comunidad Terapéutica, ante sus compañeros, hecho que se recibe calurosamente: el mundo artístico y teatral actúa con inmediatez y de forma contundente, no sólo sobre el grupo de actores, sino sobre sus compañeros espectadores.

**Paso Medio:** coordinación con otros Centros de Educación Permanente. Surge la idea de llevar las obras fuera de la Comunidad Terapéutica. Coordinación con otros Centros de Educación Permanente para representar para ellos las obras preparadas. El alumnado-espectador trabaja y estudia el autor, la época literaria de la obra que van a ver y el vocabulario. Se inicia una línea de actuaciones periódicas fuera de la Comunidad Terapéutica. Los usuarios actúan para otros Centros de Educación Permanente. Participan y se integran en el Festival de Comparsas de Carnaval 2005, que se celebra en el Teatro de Calicasas, Granada, con tres chirigotas montadas con coreografías. Nueva ocasión de subir a escena. Una fiesta-convivencia espectacular. Proyección de su imagen fuera de la Comunidad Terapéutica: fuera de la Comunidad comienza a haber un conocimiento de la realidad de la persona con problemas de drogas. Actuamos en Guadix, importante localidad granadina a unos 30 Kms de la Comunidad Cortijo de Buenos Aires, para toda la Educación Permanente y todas las Asociaciones de Mujeres de Guadix y su comarca, con la presencia del Sr. Alcalde y concejalías de Educación, Cultura



y Mujer, en el contexto de una convivencia artístico, lúdica y cultural que hizo las delicias de todos. La actuación de los internos puso de pie al público que les brindó una inmensa ovación y numerosísimas felicitaciones en la posterior recepción oficial.

**Paso Definitivo:** LAS PALABRAS EN LA ARENA de Antonio Buero Vallejo.

Ante estos éxitos, se animan a preparar un montaje de mayor envergadura que requeriría más tiempo, esfuerzo y dedicación: Las Palabras en la Arena, de Antonio Buero Vallejo, tragedia en un acto de unos 35 minutos de duración. La acción transcurre en el año 33 de la era cristiana. Esta obra pondría definitivamente a prueba su capacidad de trabajo, su constancia y su aptitud interpretativa. El reto era muy tentador.

En un principio hay dudas de seguir adelante con una obra tan seria, dramática y trágica a la vez. Ellos pensaban en algo más de carácter cómico. Sus dudas se disipan cuando empezamos a trabajar el texto. La indiscutible belleza y contundencia de su contenido, la sucesividad de diferentes momentos de suspense hitchcoriano, creado por una mano maestra, la de nuestro gran Buero Vallejo y el trabajo de dramaturgia que los alumnos realizan sobre los personajes, disuelven cualquier duda.

**El montaje de la obra presentó cuatro dificultades:**

- 1.- Su memorización: hace años que dejaron los estudios. Se alejaron mucho de la cultura. Llevan años sin leer, sin memorizar. Retomar el hábito fue difícil. Procedimos a una minuciosa fragmentación de la obra. Repetición de pequeños fragmentos del texto simultaneando con botar balones en la sala de ensayos.
- 2.- La calidad interpretativa: La obra, de fuerte contenido dramático, requería un alto nivel de interpretación para hacer creíbles y dignos los personajes interpretados.
- 3.- Interpretar a dos personajes femeninos: Noemí y La Fenicia, que rompía su concepción del machismo, supuso otro reto. Mantuvieron sus voces masculinas.
- 4.- La escena del beso que Buero Vallejo plantea en el texto original, en el que el protagonista, Asaf, en la puerta de su casa, se acerca a su esposa Noemí para besarla y en el momento último, ella se aparta aludiendo: "puede vernos algún fariseo". Según los comentarios del público asistente al

estreno, "la escena del beso fue de lo más bello, delicado y sutil de la obra, con gran carga de erotismo velado".

El diseño del vestuario: todo el grupo bajamos a Granada a localizar las telas. Visitamos diferentes tiendas de tejidos en La Alcaicería, barrio judío, para comprar adornos de estilo árabe. Una salida festiva y entrañable. El vestuario: su diseño, el estudio del color y su efecto visual sobre un fondo negro y el maquillaje producen, finalmente, el efecto esperado.

A los personajes femeninos hubo que hacerles un casco de papel de periódico y cola de carpintero rebajada con agua, con enganches de alambre fino. Se pintó de negro y sobre él se sujetaron el tocado y los velos. A pesar de que en la presentación del estreno se comentó al público que todos los actores eran hombres. Cuando aparece en el escenario Noemí, (Antonio, de 21 años), el público comentó: "Está guapísima".

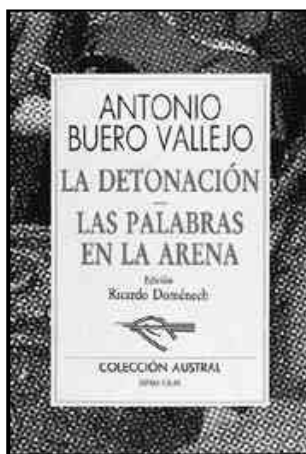
Ensayos por doquier. La obra se fotocopia a tamaño reducido para poderla llevar en el bolsillo y repararla en cualquier momento del día, durante el descanso en el trabajo diario, descansos en las clases, tiempo libre, etc. Están entusiasmados. Su constancia se acentúa y los ensayos se multiplican. Se organizan su tiempo libre para seguir ensayando, en ocasiones sin mí, siguiendo las pautas que les iba dando. Se buscan entre ellos para preguntarse el texto unos a otros. Se activa el compañerismo, la solidaridad, la comunicación, la colaboración, el deseo de superación...

El Estreno: La obra se estrena en el Teatro Municipal de Alfacar, Granada, el Viernes 17 de Junio de 2005, dentro del Acto de Clausura del curso escolar 2004-2005, tras algunos ensayos generales en dicho teatro. El ÉXITO es rotundo. El patio de butacas y el anfiteatro se ponen de pie unánimemente y aplauden largo y tendido a un texto único, a un trabajo que consideran de calidad y a un grupo de actores que supieron dar lo mejor de ellos mismos. Educación Permanente, las Artes Escénicas y la Artes Plásticas intervienen de nuevo, unidas, en ese maravilloso proceso que es la Formación Permanente.

Inconvenientes que superar: lucha contra el desánimo y la inconstancia, contra la inmediatez, el deseo de ver efectos rápidos. Se inician con mucho entusiasmo que decae y fluctúa con mucha facilidad porque la actividad requiere gran perseverancia y esfuerzo. Atención a estos puntos, nece-

sitando en todo momento de la motivación. Esta cuestión se fue superando al plantear objetivos a corto plazo: "En un mes ante el público". Trabajamos la constancia, esa desconocida clave del éxito. Se enganchan en seguida en las cosas nuevas, pero les cuesta mucho mantenerse.

La memorización: tienen la memoria de una persona mucho mayor a su edad real. Tienen deterioro a nivel cognitivo y de memoria. Deben afrontar la frustración. Tienen muy baja tolerancia a la frustración.



Otros Inconvenientes: lo limitado de su estancia en el Centro. No es un curso normal. Así como las constantes y periódicas salidas que hacen del Centro con ánimo de ir viendo su reincorporación en una vida normal.

#### Qué ha supuesto para ellos

Descubrir nuevas formas de ocio. Aprender a ocupar constructivamente su tiempo libre. Una forma diferente de divertirse, de contactar con otros grupos de comunicación. Aprender a superar la frustración: "Mañana lo haré mejor" a ver la constancia como una de las claves del éxito, a "no tirar la toalla".

Tener la sensación de TRIUNFO. El placer del aplauso merecido, trabajado. El ser reconocidos, valorados y queridos. Vivir una experiencia constructiva con expectación y excitación, como algo nuevo y atractivo, como una aventura desconocida. Como algo fantástico que conquistar, utilizando medios e instrumentos a su alcance: el trabajo, la constancia, el esfuerzo..., descubriendo y utilizando con ello claves para alcanzar el éxito.

Sentirse útiles. Aumentar su autoestima. Cambiar su imagen ante los demás. Reconocimiento social. Lo positivo del aplauso, del reconocimiento del esfuerzo. Aumento de su creatividad, de su cultura. Algunas frases de ellos lo demuestran: "Ha sido una experiencia nueva y alucinante" "Jamás me habla divertido tanto sin tomar nada" "Quiero seguir haciendo teatro" "Nunca pensé que el Teatro me pudiera dar tanto"...

Educación Permanente aporta aquí, entre otras cosas, su acercamiento a la Cultura, retomando el contacto con ella; el interés por la formación personal, aparte del conocimiento en sí. Es darle al TEATRO un valor añadido a los muchos y buenos que ya tiene: su valor terapéutico. Todo ello muestra la gran ventaja de este encuentro-colaboración de las dos Consejerías en este camino común de atención a todos.

# MONOGRÁFICO

## LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA EPA

La Atención a la Diversidad en la Educación de Personas Adultas, pág. 30

María Antonia Casanova Rodríguez

Educación de Personas Adultas en la Comunidad de Madrid: respuesta diversa a una realidad diversa, pág. 33

María Jesús Martínez Cabezas y José María Rodríguez Jiménez

El papel del Orientador en la Atención a la Diversidad, pág. 42

Gloria Martín Coronado y Susana Lletjós Llambias

Educación a distancia y Atención a la Diversidad, pág. 46

María Dolores Rodríguez Redondo

Organización de un Centro de EPA para atender a la Diversidad, pág. 51

Pilar Coello, M<sup>o</sup> Ángeles Gavilán y Amparo Cosme

Aprender siendo adultos y adultas de etnia gitana, pág. 56

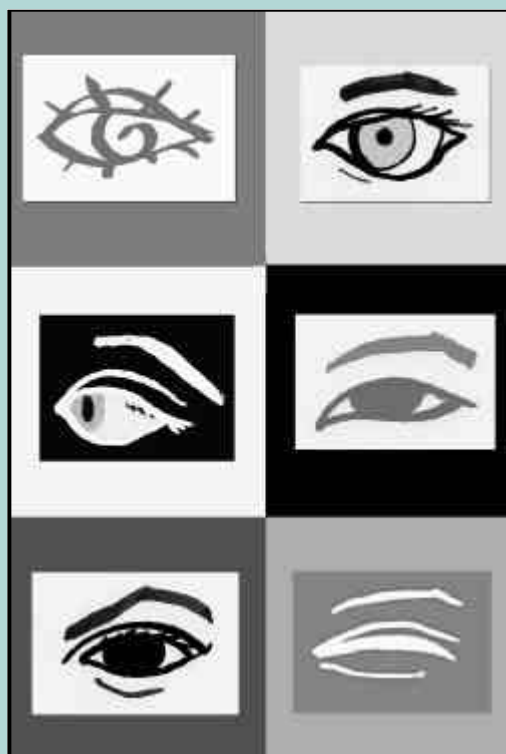
Maite Andrés Martín

Atención a la población inmigrante en la EPA, pág. 61

M<sup>o</sup> Trinidad Cabra Luna, Cristina de Pablo Sanz, Isabel Mendoza Mancilla y colaboradores

Experiencia de inclusión de alumnos con discapacidad intelectual en los CEPAs, pág. 64

María Jesús Vals Marcos



# La Atención a la Diversidad en la Educación de Personas Adultas

*María Antonia Casanova Rodríguez*

*Directora General de Promoción Educativa. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid*

La atención a la diversidad es una condición y un reto de los sistemas actuales para ofrecer la calidad educativa que la sociedad exige. ¿Por qué, en los últimos años, nos hemos hecho más conscientes de esta necesidad? Quizá por la incorporación a nuestra realidad de personas -de todas las edades- provenientes de diferentes países, con culturas, ideologías, costumbres o religiones enormemente variadas.

De hecho, esta situación nos ha obligado a una reflexión esencial para el planteamiento correcto de la educación: comprender y asumir que todos somos diferentes, no sólo las personas que vienen de fuera. Es cierto que sus diferencias pueden ser más notables, lo cual no significa que el resto de la población no tengamos, igualmente, diversidad entre unos y otros: distintos intereses, motivaciones personales, ideología, proyectos vitales, ritmos de estudio o trabajo y estilos cognitivos diferenciados o capacidad diferente de forma general o talento específico para determinados trabajos, artes o dedicaciones variadas.

Tras esta importante y decisiva reflexión, que hace repensar el sistema globalmente considerado, se plantea otra añadida y relacionada con la educación de personas adultas: cuando se habla de atención a la diversidad en el sistema educativo, habitualmente nos centramos en los niños y adolescentes de la educación obligatoria; y, ciertamente, es un sector fundamental de la población, pues para este alumnado se crean los sistemas y se justifican. Pero en estos momentos, la educación permanente, a lo largo de toda la vida, es tan obli-

gada y necesaria como la que se recibe en las primeras edades, ya que la sociedad evoluciona y cambia con tal celeridad que sin esta formación la persona queda al margen de la actualidad, del trabajo, de las costumbres habituales..., en cada vez más corto espacio de tiempo.

Por lo tanto, si se propone la atención a la diversidad como base del sistema educativo de calidad, habrá que trasladar este principio a la educación de las personas adultas, como derecho indiscutible, en función de sus necesidades y peculiaridades personales y sociales.



Éste es el motivo del presente monográfico: dar cuenta de cómo la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid está asumiendo esta responsabilidad y este reto -reciente, por otra parte- en la red pública de centros de educación de personas adultas (CEPA's),

mediante las diferentes ofertas educativas que presenta y a través de otras muchas actuaciones que complementan esta primera y básica iniciativa.

En primer lugar, atendiendo a las circunstancias personales, laborales o sociales (en general), los CEPA's ofrecen horarios amplios para permitir la asistencia a su educación presencial de todo tipo de personas, con la dedicación laboral más o menos ajustada a determinados momentos del día. En esta misma línea, hay que destacar que la práctica totalidad de municipios con más de veinticinco mil habitantes, cuenta, al menos, con un centro de educación de personas adultas, mientras



que municipios menores son atendidos mediante centros comarcales. Madrid capital dispone de un total de veintisiete centros, ubicados en sus diferentes distritos.

**Cuando se habla de atención a la diversidad en el sistema educativo, habitualmente nos centramos en los niños y adolescentes de la educación obligatoria; [...] Pero en estos momentos, la educación permanente, a lo largo de toda la vida, es tan obligada y necesaria como la que se recibe en las primeras edades, ya que la sociedad evoluciona y cambia con tal celeridad que sin esta formación la persona queda al margen de la actualidad, del trabajo, de las costumbres habituales..., en cada vez más corto espacio de tiempo.**

Igualmente, la oferta de enseñanzas es variada (formal/no formal, reglada o no), permitiendo la elección de unas u otras en función de necesidades, intereses, etc. Por un lado, se desarrolla todo lo equivalente a lo que supone el sistema educativo en sus etapas obligatorias, es decir, desde la alfabetización hasta la consecución del título de Graduado en Educación Secundaria, al que acceden un buen número de jóvenes que no lo consiguieron, en su momento, mediante su educación regular en las edades establecidas. En esta primera oferta se incluye, por otro lado, la enseñanza del español como segunda lengua, dirigida a los nuevos vecinos madrileños que la precisan para llevar a cabo su mejor incorporación al trabajo y a la sociedad en general. También se oferta el Bachillerato en la modalidad de educación a distancia, al igual que algunos ciclos formativos de grado medio y superior, lo cual supone la ampliación de la propuesta inicial, para todos aquellos que deseen continuar perfeccionando su formación personal y académica.

La preparación, por fin, para la incorporación a los ciclos formativos de grado superior y a las pruebas de acceso a la Universidad para personas mayores de veinticinco años, es otra posibilidad a la que se puede acceder en la educación de adultos.

Además de estas opciones de educación reglada, aparece una amplia gama de oportunidades

de diferentes enseñanzas dentro de las denominadas "para el desarrollo personal y la participación", que surgen en cada centro a partir de los intereses de su alumnado y de la preparación efectiva de sus profesores y profesoras. En este conjunto de programas diversos, es fácil encontrar respuesta para las distintas motivaciones, capacidades o talentos distintos que cada uno de nosotros poseemos.

Para facilitar el empleo a las personas sin titulación específica y sin trabajo, se presentan múltiples cursos de formación ocupacional ("talleres operativos"), cofinanciados con el Fondo Social Europeo y que están contribuyendo a superar determinadas situaciones que, sin esta formación, resultarían insalvables. Es cierto que se cuenta con el interés de los participantes en los perfiles profesionales que se ofrecen, pero también lo es que si los cursos no se realizaran en centros y horarios oportunos, tampoco podrían aprovecharse correctamente.

La educación a distancia, además de la oferta ya citada, ofrece las enseñanzas "Mentor" y el programa "That's English!". Las primeras disponen ya de sesenta cursos, que se realizan por vía telemática, lo cual flexibiliza de modo significativo los tiempos de dedicación a las posibilidades de la persona. El aprendizaje de inglés se realiza a través de las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid.

Merece un párrafo aparte la atención al alumnado adulto que ha decidido vivir en Madrid, procedente de otros países y de otras culturas. Se cuida especialmente la enseñanza del español, como primera iniciativa, pero sin perder de vista la continuidad en su formación, dando posibilidades para proseguir con toda la oferta ya citada a estas personas que llegan a nuestra Comunidad en busca de mejores oportunidades de vida. Además, esta Dirección General dispone del Servicio de Intérpretes y Traductores (SETI), para facilitar la comunicación en treinta lenguas, entre los estudiantes y sus profesores o directores, de manera que el idioma no suponga una barrera



**Si se propone la atención a la diversidad como base del sistema educativo de calidad, habrá que trasladar este principio a la educación de las personas adultas, como derecho indiscutible, en función de sus necesidades y peculiaridades personales y sociales.**

insalvable para el comienzo de los diferentes aprendizajes requeridos. Se han diseñado y elaborado, por otra parte, materiales didácticos de apoyo, que intentan facilitar tanto la tarea de enseñar como la de aprender a cuantos se implican en estas importantes labores.

Partiendo del principio con el que comenzamos estas notas introductorias (el derecho de todas las personas a la educación permanente), también se han creado centros de educación de personas adultas en las instituciones penitenciarias, favoreciendo de esta forma la educación inicial o su complementación, según los casos, de los reclusos, en orden a una futura inserción social adecuada. En otro orden de cosas, las personas con algún tipo de discapacidad también tienen acceso, en muchos casos, a nuestros centros, al igual que se les facilita atención especializada a través de convenios con instituciones o entidades dedicadas a estos fines. Se avanza en esta línea de trabajo, para hacer universal el derecho al perfeccionamiento continuo, sin exclusión alguna.

La firma de convenios con entidades locales favorece la alfabetización, la enseñanza de español como segunda lengua y la educación a distancia ("Aulas Mentor"), sobre todo, para mucha población que reside en los numerosos municipios de nuestra región y a la que le resulta difícil acceder al resto de la oferta, por horarios, distancia desde su vivienda, etc.



Por último, en este afán de mantener vivo el "mandato" de la educación a lo largo de la vida, desde el Centro Regional de Educación de Personas Adultas (CREPA) se celebran múltiples tertulias, literarias y científicas, dirigidas al alumnado y al profesorado de los centros;

se publica la revista *Notas*, que sistemáticamente difunde -a nivel nacional e internacional- la actualidad en esta modalidad educativa y la realidad de la vida de los centros con sus experiencias más significativas; se organiza anualmente la Escuela de Verano, que cierra el curso escolar con el intercambio entre profesionales de la educación permanente y en la que prestigiosos especialistas realizan sus aportaciones en torno a la temática elegida; se envían hojas informativas por vía informática al conjunto de los centros, invitando a la colaboración de los mismos en su elaboración y contenidos, y se publican diversas obras dentro de la colección "Educación de Personas Adultas", que cuenta ya con más de veinte títulos.



En definitiva, se trata de que toda persona que pretenda continuar su formación en cualquier campo de interés, encuentre en la oferta de la Consejería de Educación una respuesta acorde con su tiempo, sus posibilidades personales, sus expectativas de futuro, sus necesidades laborales..., para lo cual esta oferta se diversifica intentando atender a las diferencias individuales y grupales que plantean los ciudadanos madrileños. La atención a la diversidad, como se puede comprobar, es una condición imprescindible de la calidad educativa que todos pretendemos lograr y que tenemos como horizonte y utopía dinámica que nos mueve a seguir caminando hacia la mejora permanente.

**En definitiva, se trata de que toda persona que pretenda continuar su formación en cualquier campo de interés, encuentre en la oferta de la Consejería de Educación una respuesta acorde con su tiempo, sus posibilidades personales, sus expectativas de futuro, sus necesidades laborales..., para lo cual esta oferta se diversifica intentando atender a las diferencias individuales y grupales que plantean los ciudadanos madrileños.**

# Educación de Personas Adultas en la Comunidad de Madrid: respuesta diversa a una realidad diversa

*María Jesús Martínez Cabezas*

*Asesora Técnica de EPA. Unidad de Programas Educativos. Dirección de Área Territorial Madrid-Sur. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid*

*José María Rodríguez Jiménez*

*Inspector de Educación. D.A.T. Madrid-Sur. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid*

## I. UN LARGO CAMINO RECORRIDO

La Educación de Personas Adultas ha sido siempre una de las prioridades educativas en la Comunidad de Madrid<sup>1</sup>. Ello se pone claramente de manifiesto en la atención específica que tuvieron estas enseñanzas mucho antes del traspaso de competencias educativas en 1999. Desde la puesta en marcha del Programa de Alfabetización de Adultos en 1984, la Comunidad de Madrid llevó a cabo hasta 1999 una serie de actuaciones educativas encaminadas a la ampliación de la oferta educativa para las personas adultas y presididas por la cooperación con otras instituciones (MEC, administraciones locales, Direcciones Generales, Telemadrid, ONGs, etc.), uno de cuyos momentos principales fue la aprobación por la Asamblea de Madrid en 1993, del Plan Regional de Educación y Formación de Personas Adultas. Por otra parte, meses antes de las transferencias educativas, se firma el Acuerdo para la mejora de la calidad del sistema educativo de la Comunidad de Madrid. En él, se considera la Educación como un objetivo prioritario de la política del gobierno de la Comunidad, garantizando para ello los medios, las estrategias y los recursos necesarios para lograr una Educación de calidad.

Con las transferencias en materia de enseñanzas no universitarias a la Comunidad de Madrid por Real Decreto 926/1999, de 28 de mayo, la Comunidad de Madrid ha ido desarrollando y ampliando su oferta de Educación de Personas Adultas, con el objetivo de contar con una Educación de adultos flexible, amplia y diversificada. Este desarrollo se ha ido efectuando en centros, recursos, alumnos, extensión y ampliación de la oferta educativa, programas, legislación, etc.

Podemos resumir el trabajo realizado en estos

siete años de transferencias educativas en un objetivo claro: atender las necesidades educativas y formativas de las personas adultas de la Comunidad de Madrid en mayor y mejor medida cada vez, mediante una planificación ordenada de las actuaciones que en materia de Educación de Personas Adultas se desarrollan en nuestra Comunidad. Recoger de forma resumida no es posible de otra manera la "respuesta diversa" que desde la Consejería de Educación, a través de la Dirección General de Promoción Educativa, se ha ido dando en estos siete años a la "realidad diversa" de la Comunidad de Madrid es el objetivo de las páginas que siguen.

## II. LOS FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

El desarrollo de la EPA en la Comunidad de Madrid, desde el traspaso de competencias en materia educativa, ha tenido dos contextos normativos: la LOGSE<sup>2</sup> desde 1990 y, a partir de 2002, la LOCE.

Para la LOGSE la Educación Permanente es uno de los principios básicos del sistema educativo. Dedicó el Título III a la Educación de Personas Adultas, y en él, se recoge, entre otros aspectos:

- Los objetivos de la Educación de las Personas Adultas: formación básica, cualificación profesional y participación en la vida social, cultural, política y económica.
- Organización periódica de pruebas para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria (mayores de 18 años), del título de Bachiller (mayores de 23 años), de los títulos de Formación Profesional y para el ingreso en la Universidad sin necesidad de titulación alguna

(mayores de 25 años).

- La EPA podrá impartirse en centros docentes ordinarios o específicos.
- Posibilidad de establecer convenios de colaboración con las universidades, corporaciones locales y otras entidades públicas o privadas.

La LOCE<sup>3</sup> introduce el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida (ya extendido en otros países europeos como LLL -Long Live Learning-):

- Se da un carácter preferente a la formación básica.
- Se añade como objetivo de la Educación Permanente de Adultos el desarrollo de programas y cursos para responder a determinadas necesidades educativas específicas de grupos sociales desfavorecidos.
- Recoge la posibilidad de seguimiento de estas enseñanzas por parte de aquellos alumnos mayores de dieciséis años que por su trabajo u otras circunstancias especiales no puedan acudir a los centros educativos en régimen ordinario.
- Se recoge la promoción de programas específicos de Lengua castellana y las otras lenguas cooficiales, en su caso, y de elementos básicos de la cultura para facilitar la integración de las personas inmigrantes.
- Se elimina la referencia, recogida en la LOGSE, a la organización y la metodología de la EPA a través del autoaprendizaje en función de sus experiencias, necesidades e intereses.

### III. LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS EN LA COMUNIDAD DE MADRID: DIVERSIDAD DE DEMANDA Y DIVERSIFICACIÓN DE OFERTA

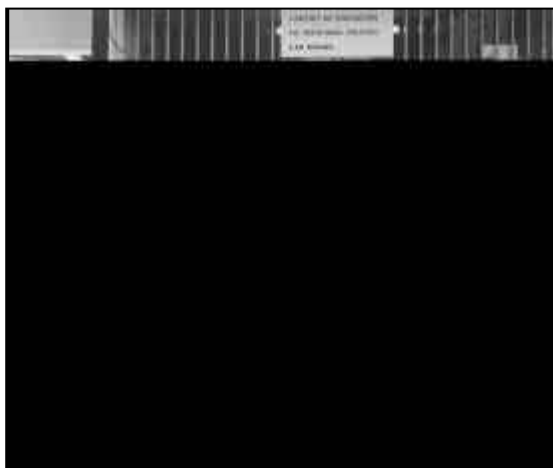
Desde un inicio se hizo evidente que, dadas las características de la Comunidad de Madrid, las propuestas de Educación de Personas Adultas habían de plantearse desde la diversidad de respuestas a una diversidad de demandas de la población adulta. A ello han contribuido en los últimos años nuevas necesidades: formación en nuevas tecnologías, formación de la población inmigrantes, cualificaciones profesionales, normativa europea, incorporación de la mujer al mundo del trabajo, etc.

Diversificación, pues, de la oferta a instancias de unas demandas diversas y cambiantes, y ello desde una organización específica y diferenciada

de la EPA, que se recoge expresamente en la LOCE.

La EPA es competencia orgánica, dentro de la Consejería de Educación, de la Dirección General de Promoción Educativa. El Decreto 117/2004<sup>4</sup>. En su artículo 10, entre las competencias de la Dirección General de Promoción Educativa, se recogen:

- La planificación, autorización de nuevas enseñanzas, programación, ordenación y gestión de la Educación de Personas Adultas en todas sus modalidades.
- El diseño, aplicación y evaluación de medios didácticos para el desarrollo, extensión y diversificación de la oferta de Educación a Distancia.
- El informe de la programación de efectivos de profesorado para la realización de las actuaciones derivadas de sus funciones y la propuesta de las plantillas orgánicas de los Centros Públicos de EPA.



De la Dirección General de Promoción Educativa depende como unidad administrativa orgánica la Subdirección General de Atención a la Diversidad y Educación Permanente.

La diversificación de la oferta que se ha ido realizando en estos siete años de competencias, se ha configurado en aspectos diferentes. Intentaremos reflejar la diversificación que caracte-

riza la EPA de la Comunidad de Madrid a través de la oferta educativa, los centros, los alumnos, los profesores y la normativa.

#### OFERTA EDUCATIVA

La oferta educativa de EPA se atiene a los principales objetivos que la LOGSE y la LOCE le atribuyen, y, por lo tanto, se organizan en los tres bloques mencionados: formación básica, profesional y para el desarrollo personal y la participación.

El Decreto 128/2001<sup>5</sup> establece el marco de actuación para la Educación de Personas Adultas en la Comunidad de Madrid. En el artículo 3 del citado Decreto se estructura esta en torno a los siguientes ámbitos de actuación:

1) La Formación Básica de Personas Adultas, entendida como el proceso de adquisición de las capacidades básicas necesarias que posibilitan la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria y otras enseñanzas consideradas como no obligatorias.



II) La Formación Ocupacional, a través de las Enseñanzas Técnico-Profesionales, que deben asegurar a las personas adultas la posibilidad de adquirir, actualizar y perfeccionar su cualificación profesional, facilitando su acceso a la correspondiente titulación académica o certificación oficial.

III) Las enseñanzas de carácter no formal o Enseñanzas Abiertas, a través de la Formación para el Desarrollo Personal y la Participación, que permita a las personas adultas participar responsablemente en la sociedad actual adquiriendo los elementos necesarios para una actuación crítica y constructiva.

La Educación de Personas Adultas incluye formación presencial (en horario diurno, vespertino y nocturno) y formación a distancia.

#### A. Educación presencial

##### Enseñanzas básicas

1.- Educación Básica para Personas Adultas (E.B.P.A.). La legislación educativa actual prevé que las personas adultas puedan adquirir y/o mejorar su formación a través de una oferta específica adaptada a sus condiciones y necesidades. La E.B.P.A. consta de seis cursos académicos, organizados en tres tramos:

Tramo I (dos cursos). Su finalidad es la alfabetización y la consolidación de la misma.

Tramo II (dos cursos). Su finalidad es la consolidación de capacidades básicas e instrumentales.

Tramo III (dos cursos). Conduce a la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria.

Los contenidos educativos del segundo y tercer Tramo se organizarán en los siguientes ámbitos de conocimiento: Ámbito de la Comunicación, Ámbito de la Sociedad, Ámbito de la Naturaleza, Ámbito de las Matemáticas. En los dos cursos del tercer Tramo el currículo de los distintos campos de conocimiento incluye materias optativas (de carácter cuatrimestral), con el fin de proporcionar a las personas adultas una formación adecuada a sus intereses y necesidades. Con relación al curso 2003-2004 el número de alumnos matriculados en el primer tramo permanece estable, descienden los matriculados en el segundo Tramo y se produce un aumento considerable en el Tramo III.

2.- Español para inmigrantes: oferta específica para inmigrantes que necesiten conocer la lengua y cultura españolas. La afluencia de inmigrantes a nuestra Comunidad en los últimos años y la necesidad de muchos de ellos de aprender el idioma para integrarse en la sociedad han suscitado el interés de la Consejería de Educación por ofrecer al colectivo una respuesta educativa adecuada y de calidad, considerando esta oferta prioritaria junto

con las Enseñanzas Básicas. El objetivo que se persigue con la implantación de esta oferta formativa es el de favorecer la integración de este colectivo en la sociedad. En el curso 2004-2005 se matricularon en estas enseñanzas 33.036 alumnos. Tanto Educación Básica para Personas Adultas, en todos sus Tramos<sup>6</sup>, como Español para inmigrantes se imparte en los 69 C.E.P.A.s de la Comunidad de Madrid.

3.- Enseñanzas Técnico-Profesionales: se realizan a través de cursos de Formación Ocupacional y cursos para la preparación de las pruebas de acceso a los Ciclos Formativos de Grado Superior. Esta oferta tiene la finalidad de asegurar a las personas adultas la posibilidad de adquirir, actualizar y perfeccionar su cualificación profesional con el fin de acceder al mundo del trabajo, facilitar su promoción profesional o mejorar el desempeño de su puesto de trabajo. Las Enseñanzas Técnico-Profesionales de Formación Ocupacional se organizan en las siguientes áreas: Formación ocupacional específica, formación complementaria y formación y orientación laboral. Una modalidad muy extendida son los llamados Talleres operativos, cofinanciados por el Fondo Social Europeo.

La oferta actualmente existente es realmente variada<sup>7</sup>. En el curso 2004-2005 realizaron estos cursos 3.611 alumnos.

4.- Enseñanzas para el desarrollo personal y la participación: las Enseñanzas para el Desarrollo Personal y la Participación están compuestas por cursos que permiten a las personas adultas participar responsablemente en la sociedad actual, adquiriendo los elementos necesarios para una actuación crítica, constructiva y creativa. La oferta de estas enseñanzas en la Comunidad de Madrid es realmente amplia y están incluidas en las siguientes categorías:

a) Preparación de la prueba de acceso a la Universidad para mayores de 25 años.

b) Enseñanzas dirigidas a la ampliación cultural: Arte, Cine, Geografía, Literatura, Ortografía, etc.

c) Enseñanzas dirigidas al desarrollo personal: Pintura, Manualidades, Cerámica, Fotografía, Teatro, Salud, etc.

d) Enseñanzas dirigidas al desarrollo socio-comunitario: Biblioteca, Prensa, Radio, etc.

e) Enseñanzas dirigidas al mundo laboral: Orientación laboral, Oposiciones, Cuidador infantil, Restauración de muebles, Geriatría, Fontanería, etc.

f) Enseñanzas dirigidas al conocimiento de idiomas: Especialmente Inglés, pero también Francés y en algún centro Italiano y Alemán.

g) Enseñanzas dirigidas al conocimiento informático: Ofimática, Internet, Diseño, etc.

La duración de estos cursos se establece entre las 50 y las 120 horas, organizadas en períodos cuatrimestrales o de curso académico completo. A partir del curso 2006-2007, y dentro de una planificación ordenada de actuaciones, la oferta de enseñanzas para el desarrollo personal y la participación ha de contar con la autorización expresa de la Dirección General de Promoción Educativa y estar recogida en el anexo de la Instrucciones complementarias de 26 de enero de 2006. En el curso 2004-2005 se inscribieron en esta oferta 27.614 alumnos.

## B. Educación a distancia

1.- Enseñanza Secundaria para Personas Adultas (E.S.P.A.D.). Los contenidos de estas enseñanzas se estructuran en cuatro campos de conocimiento (Comunicación, Sociedad, Matemáticas y Naturaleza), organizados cada uno en cuatro módulos. Cada módulo tendrá la duración de un curso académico, si bien los alumnos podrán cursar cada año el número de módulos que deseen. El alumnado dispondrá de atención tutorial individual y colectiva (telemática, telefónica, por correspondencia y presencial). Son 26 los centros que imparten estas enseñanzas, quince CEPAs (cuatro en Madrid-Capital, seis en Madrid-Este, dos en Madrid-Norte y tres en Madrid-Sur), a los que hay que sumar once I.E.S. (cinco en Madrid-Capital, uno en Madrid-Este, Norte y Oeste, y tres en Madrid-Sur). En el curso 2004-2005 se inscribieron 812 alumnos.

2.- Bachillerato. Los estudios de Bachillerato a distancia (Orden 2356/2002<sup>8</sup>) se pueden cursar en las modalidades de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud y de Humanidades y Ciencias Sociales. Los alumnos pueden matricularse de las asignaturas que deseen cada curso. Una vez superada una materia, no hay que volver a cursarla, independientemente de las materias pendientes de cada curso. Los alumnos reciben atención tutorial individual y colectiva.

Son catorce los I.E.S. que imparten Bachillerato a distancia (cinco en Madrid-Capital, uno en Madrid-Este y Norte, dos en Madrid-Oeste, y cinco en Madrid-Sur). Las personas adultas pueden cursar también estas enseñanzas de forma presencial, en régimen nocturno (Orden 2355/2002<sup>9</sup>). En el curso 2004-2005 cursaron bachillerato 5.896 alumnos.

3.- Ciclos Formativos de Grado Medio y Ciclos Formativos de Grado Superior. Son Gestión Administrativa para el Grado Medio y Educación

Infantil y Gestión comercial y marketing para el Grado Superior. Doce institutos de la Comunidad de Madrid cuentan con esta oferta (tres en Madrid-Capital y Sur y dos en Madrid-Este, Oeste y Norte). En el curso 2004-2005 se acogieron a esta oferta 7.763 alumnos.

4.- That`s English!: única enseñanza de inglés que permite la obtención a distancia de certificaciones oficiales. Se estructura en nueve módulos de duración trimestral que se imparten a lo largo de tres cursos académicos y se corresponden con los cursos Primero, Segundo y Tercero de las Escuelas Oficiales de Idiomas. Al superar estos estudios se obtiene un certificado del Ciclo Elemental en Inglés. Estas enseñanzas se cursan en las Escuelas Oficiales de Idiomas autorizadas a impartirlas; son 22 las E.O.I. que en la Comunidad imparten esta modalidad. En el curso 2004-2005 se matricularon en esta oferta 7.951 alumnos.

5.- Programa Mentor: Es un sistema de formación a través de Internet que ofrece más de 100 cursos en tres grandes bloques:

- Alfabetización Digital. Dirigidos a las personas que no tienen conocimientos de informática.
- Formación Técnico-Profesional. Para personas que buscan empleo o necesitan actualizar sus conocimientos para la promoción laboral.
- Formación para el desarrollo personal. Destinado a personas que quieren profundizar en determinadas cuestiones de interés social.

La metodología de Mentor se basa en una tutoría telemática en la que se utiliza el correo electrónico, los foros del curso, las teleconferencias y otras aplicaciones tecnológicas. El alumno dispone de materiales específicos en papel (libros, guías), electrónicos (CD) y una página web donde se encuentran todos los cursos, otros materiales de apoyo y la gestión de alumnos. El curso se puede realizar desde el domicilio, teniendo apoyo mediante una red de aulas dotadas con las tecnologías necesarias (Aulas Mentor) y una persona dedicada a ello (administrador del aula) para ayudar al alumnado en su proceso de comunicación con los tutores.

La oferta es amplia y se concreta en cursos relacionados con la Iniciación a la Informática, Ofimática, Programación, Redes y equipos, Internet, Diseño y autoedición, Diseño Web, Medio-ambiente, Gestión de PYME, Medios audiovisuales, Electrónica, Educación para la salud, etc. El total de alumnos matriculados en las



enseñanzas ofertadas en la modalidad presencial 64.261 alumnos y en la modalidad de distancia 17.476.

#### ATENCIÓN DE PERSONAS ADULTAS CON DISCAPACIDAD

Una nueva línea de oferta educativa abordada por la Dirección General de Promoción Educativa es la atención a las personas adultas con discapacidad, bien dotando a los propios centros con los recursos necesarios (CEPA Pan Bendito), mediante la autorización de centros de Educación Especial para personas adultas (Centro Privado Bobath de formación de adultos), bien mediante convenios con otras entidades (Asociación AFANIAS en los CEPA de Canillejas, Tetuán Pozuelo de Alarcón y Las Rozas).

#### PRUEBAS LIBRES

Se regula mediante convocatoria anual, conforme a la normativa vigente en la Comunidad de Madrid<sup>10</sup>. Pueden presentarse a las pruebas libres quienes tengan cumplidos 18 años antes del 31 de diciembre del año natural de la convocatoria. La matrícula para la convocatoria de junio se realizará en el mes de Abril y para la convocatoria de septiembre a finales de junio y/o primeros de julio. Las pruebas tendrán por objeto valorar las capacidades generales básicas propuestas para la Educación Secundaria Obligatoria, adaptadas a las características de las personas adultas.

#### CENTROS

La diversificación se refleja asimismo en los centros educativos que cuentan con enseñanzas para personas adultas.

#### CENTROS ESPECÍFICOS DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS (CEPAS)

Hasta el momento de las transferencias de las enseñanzas no universitarias a la Comunidad de Madrid, existían dos redes de Centros de EPA, los gestionados por el MEC y los denominados CEAS dependientes de la Comunidad desde marzo de 1984, fecha en la que se crea el Programa de Alfabetización de adultos. La publicación del Decreto 62/2001<sup>11</sup> hace realidad la creación de la red única de Centros Públicos de Educación de Personas Adultas. Actualmente existen Centros que no reúnen las condiciones óptimas en cuanto a infraestructuras se refiere, otros necesitan una adecuación de espacios y, muchos de ellos, no tienen los servicios necesarios para acoger al alumnado con problemas motóricos, aunque si echamos la vista atrás, son muchos los logros conseguidos en estos últimos años. En el transcurso de los seis últimos años se ha producido un crecimiento significativo de la red, pasando de 54 a 69 Centros Específicos.

Las actuaciones que se llevan a cabo para el

desarrollo de programas formativos tienen lugar en Centros Públicos cuya titularidad ostenta la Comunidad de Madrid y los Ayuntamientos o Mancomunidades de municipios que suscriben convenios de colaboración con la Consejería de Educación.

Aunque no existe un reglamento orgánico específico para los CEPA, en todos ellos existen órganos unipersonales de gobierno: Director, Jefe de estudios y Secretario. Con la entrada en vigor de la LOCE, la selección de Director se realiza siguiendo el proceso común a todos los Centros Educativos dependientes de la Consejería de Educación. Los órganos colegiados son el Claustro de profesores y el Consejo de Centro, la elección de los miembros de este último se encuentra regulado en la Orden 501/2000<sup>12</sup>.

Los sesenta y nueve Centros de Educación de Personas Adultas actualmente existentes en la Comunidad de Madrid presentan la siguiente distribución: 27 CEPAs en la DAT Madrid-Capital, 12 en la DAT Madrid-Este, 6 en la DAT Madrid-Norte, 9 en la DAT Madrid-Oeste y 15 en la DAT Madrid-Sur.

El número de habitantes de una población, así como la distribución geográfica de las localidades atendidas determina el carácter local o comarcal de los CEPAs.

#### CENTROS DE CARÁCTER LOCAL

Se sitúan en localidades con un censo de población superior a los 25.000 habitantes. En Madrid Capital están distribuidos por distritos, aunque no se encuentran cubiertas las necesidades educativas en todos ellos, suman un total de 47 en la Comunidad. En todos ellos se imparte el itinerario formativo de Educación Básica de Personas Adultas completo, excepto en los Centros de Arganzuela y Miguel Blasco Vilatela de Madrid Capital, debido a problemas de espacio.

#### CENTROS DE CARÁCTER COMARCAL

En este tipo de centros, las actuaciones en materia de Educación de Personas Adultas se llevan a cabo mediante la suscripción de convenios de colaboración entre la Comunidad de Madrid y las corporaciones locales, en virtud de la aplicación de la orden 4666/2002<sup>13</sup>, que los regula; anualmente se publica en el BOCM la Orden que establece el presupuesto y los módulos económicos para la suscripción de prórrogas o la firma de nuevos convenios.

Las actuaciones educativas en materia de Educación de Personas Adultas son dirigidas desde la sede o centro cabecera y se extiende a los municipios que constituyen el ámbito comarcal; para el

seguimiento de los convenios se establece una comisión mixta que vela por el cumplimiento de lo estipulado en los mismos. En este momento el número de municipios en convenio asciende a 172.

Son atendidos por profesores funcionarios y por profesores contratados por los Ayuntamientos a jornada completa, media o un tercio de la misma, según las necesidades detectadas. Si los municipios funcionan en régimen de mancomunidad, los docentes contratados pueden itinerar; en el caso de que el convenio haya sido suscrito particularmente por un Ayuntamiento, los docentes imparten sus clases en el municipio en el que fueron contratados.

#### CENTROS CON SEDE EN ESTABLECIMIENTOS PENITENCIARIOS

A raíz de la publicación del Real Decreto 1203/1999, de 9 de julio (BOE del 29), se integran en el cuerpo de maestros los profesores de EGB procedentes de Instituciones Penitenciarias y la Consejería de Educación pasa a gestionar las aulas docentes de los Centros Penitenciarios existentes en la Comunidad de Madrid, adscribiéndolas, en principio, a CEPAs de la localidad en la que se encuentran ubicados los Centros Penitenciarios. En el curso 2003-2004 comienza el proceso de creación de estos centros con carácter independiente<sup>14</sup> :

- CEPA Clara Campoamor (C. P. Madrid I).
- CEPA José Hierro (C. Penitenciario Madrid II).
- CEPA Alonso Quijano (C. P. Madrid III).
- CEPA Alborada (C. Penitenciario Madrid IV).
- CEPA Yucatán (C. Penitenciario Madrid V).
- CEPA Dulce Chacón (C. P. Madrid VI).

Las actividades educativas en los seis Centros de EPA instalados en establecimientos penitenciarios se realizan indistintamente en el Área Sociocultural, destinada principalmente a este fin, y en los módulos en los que se alojan los internos, en horario de mañana, ajustándose al régimen penitenciario. En el curso 2004-2005 se hallaban matriculados 2.136 alumnos.

- Centros de titularidad municipal. Además de los Centros Específicos existen en la Comunidad de Madrid tres Centros de titularidad municipal y una Universidad Popular, autorizados para impartir la Educación Básica conducente a la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria, así como las ofertas educativas de Español para inmigrantes, Enseñanzas técnico-profesionales no cofinanciadas por el Fondo Social Europeo y las dirigidas al Desarrollo Personal y la Participación. Estos Centros contratan a su propio profesorado y reciben la subvención establecida anualmente en la Orden de Convenios. En el curso 2004-2005 se matricularon 3.071 alumnos y 295 en la Universidad Popular de Alcobendas.

- Institutos de Educación Secundaria. Autorizados para impartir el Tercer Tramo de Educación Básica para Personas Adultas en horario vespertino o nocturno, se ubican principalmente en Madrid-Capital y en su mayoría fueron autorizados previamente a la implantación de la ESPA en los Centros Específicos. Institutos de Educación Secundaria ofrecen Educación Secundaria para personas adultas a distancia (11 IES) y/o Bachillerato a distancia (14 IES). Doce Institutos de Educación Secundaria ofertan ciclos formativos a distancia, bien de Grado medio (Gestión administrativa), bien de Grado superior (Gestión comercial y marketing y Educación infantil).

- Centros Privados. Autorizados en su día por el MEC o por la Consejería de Educación para impartir la totalidad o parte de las enseñanzas que conforman el currículo de Educación de Personas Adultas, existen 17 Centros Privados autorizados, todos ellos en el ámbito de gestión de la DATI Madrid-Capital. Se ha legislado la autorización de centros privados para impartir los módulos III y IV de la Educación Secundaria para personas adultas en la modalidad a distancia<sup>15</sup>. En el curso 2004-2005 se matricularon 2.617 alumnos.

- Centros y aulas dependientes de instituciones y ONGs. La Consejería de Educación ha establecido un programa de subvenciones a ONGs e instituciones sin ánimo de lucro para el desarrollo de actuaciones de Educación Básica para Personas Adultas, cuya convocatoria tiene carácter anual. La concesión de estas ayudas se realiza mediante un sistema de concurrencia competitiva y en la valoración se tiene en cuenta la adecuación de las actividades propuestas a las que se establecen en la Orden que regula la convocatoria, destacando por su labor social las siguientes:

- Secretariado General Gitano, que atiende a personas de etnia gitana.
- Cornisa-Orcasitas, que desarrolla su labor educativa principalmente con jóvenes que han abandonado sus estudios y se encuentran en riesgo de exclusión social.
- A.S.T.I., cuyas actuaciones van dirigidas íntegramente a la población inmigrante.
- O.S.C.U.S., cuya labor educativa se dirige principalmente a la formación de las mujeres para su integración en el mercado laboral.
- A.D.F.Y.S.E., que trabaja con alumnos discapacitados y para su integración en el mundo laboral.

El total de entidades subvencionadas es actualmente de 74 y los alumnos inscritos 8.905.

- Entidades privadas para la atención de personas adultas con discapacidad y/o trastornos psí-



quicos. Se han suscrito convenios de colaboración con las entidades que a continuación se relacionan:

- Asociación de asistencia al autista.
- Fundación Tomillo, que desarrolla acciones compensatorias para el acercamiento de los colectivos desfavorecidos a la Educación.
- Complejo asistencial Benito Menni, ubicado en la localidad de Ciempozuelos y dedicada a la asistencia sanitaria de enfermos mentales.
- Plegart 3-AFANIAS. Se han realizado experiencias piloto en Centros de EPA con el fin de integrar en estos a personas con discapacidad intelectual.

• Escuelas Oficiales de Idiomas. En veintidós Escuelas Oficiales de Idiomas se oferta That's English!, de las que 17 son centros de apoyo administrativo, en los que se realiza matriculación y enseñanza y cinco son centros de apoyo tutorial, en los que se imparte sólo enseñanza: (ocho en Madrid-Capital, siete en Madrid-Sur, tres en Madrid-Oeste y dos en Madrid-Este y Norte).

#### PROGRAMAS EUROPEOS

Madrid es la primera región europea en número de proyectos del programa Grundtvig. Cada año son más los Centros de Educación de Personas Adultas que participan en los Programas Europeos Sócrates, acción Grundtvig encaminados a hacer realidad el concepto de ciudadanía Europea acercando a la población adulta a Europa. Para llevar a cabo estos Programas existe en los CEPAs un profesor coordinador y varios profesores responsables de los mismos.

#### PROFESORADO

El profesorado que imparte las diferentes ofertas formativas en Centros de Educación de Personas Adultas presenta diversos perfiles:

- Profesores funcionarios del Cuerpo de profesores de Educación Secundaria.
- Profesores funcionarios del Cuerpo de maestros.
- Profesores funcionarios del Cuerpo de profesores técnicos de Formación Profesional.
- Contratados laborales procedentes de los antiguos CEAS.
- Maestros o licenciados contratados por los Ayuntamientos o Mancomunidades de municipios en convenio con la Consejería de Educación, en centros comarcales.
- Personal contratado por la Consejería de Educación para impartir los módulos de



Formación Ocupacional Específica de los Talleres Operativos.

Con anterioridad a la implantación de la LOGSE las enseñanzas básicas eran atendidas por maestros funcionarios, laborales o contratados por los Ayuntamientos, la parte específica de formación profesional dirigida a la preparación de las Pruebas no Escolarizadas era impartida por profesores en paro que proporcionaba el INEM y que eran contratados con carácter transitorio por la administración, posteriormente fueron profesores técnicos de Formación Profesional los encargados de atender esta oferta; en la actualidad estos docentes cubren la formación específica de los talleres operativos o de la formación ocupacional.

La introducción en los CEPAs de la Educación Secundaria supuso la integración de los profesores de Enseñanza Secundaria en los mismos, lo que en algunos casos originó problemas de diversa índole que, con el paso del tiempo, se han ido solventando.

Teniendo en cuenta que la EPA no tiene carácter obligatorio y que los alumnos que asisten a los CEPAs lo hacen voluntariamente, suponiendo para ellos, en muchas ocasiones un esfuerzo considerable, se hace absolutamente necesario ofrecer una enseñanza de calidad para evitar el abandono que tan frecuentemente se produce; por ello los profesores deben ser ante todo dinamizadores de los Centros, implicándose plenamente en la apasionante tarea de educar, motivando a los alumnos con el fin de mejorar su autoestima y conseguir su realización personal.

Por lo anteriormente expuesto sería deseable que se incluyera en el plan de estudios universitarios de las facultades de Educación, la especialidad de Educación de Personas Adultas, o, en su defecto, que existieran cursos de especialización de carácter obligatorio para todos los docentes que eligieran esta opción.

#### ALUMNADO

La población adulta que asiste a los Centros de Adultos es muy variada en función del tipo de formación que desean recibir y de los objetivos que con esta formación pretenden alcanzar. Las personas de mayor edad se concentran especialmente en los dos primeros Tramos de Educación Básica, son las personas más jóvenes las que buscan la segunda oportunidad para conseguir el Título de Graduado en Educación Secundaria y se encuen-

tran matriculados en el Tercer Tramo. La matrícula en los dos primeros Tramos ha experimentado un descenso considerable en los últimos años, debido probablemente a que la mayoría de los ciudadanos han cursado estudios primarios.

El alumnado que se inscribe en los programas de Enseñanzas Técnico-Profesionales se encuentra en el tramo de edad comprendido entre los 25 y 50 años, dependiendo del perfil profesional elegido.

Los jóvenes menores de 18 años que acceden a su primer empleo a través de un contrato de formación, están obligados, en caso de carecer de la Titulación Básica, a matricularse en un Centro de Adultos a fin de recibir la formación necesaria para obtener el título. La experiencia nos demuestra que estos, una vez realizados los trámites exigidos por el INEM, no asisten a clase, por lo que se deberían arbitrar medidas para realizar un seguimiento por parte del profesorado y de la empresa y lograr el objetivo propuesto.

La edad de la población adulta que opta por matricularse en Enseñanzas dirigidas al Desarrollo Personal y la Participación y en la de Español para inmigrantes es más heterogénea según la enseñanza seleccionada. Los alumnos matriculados en los CEPAs con sede en Establecimientos Penitenciarios presentan unas características especiales y unos perfiles muy diversos. La gran mayoría de estos alumnos se encuentran inscritos en los dos primeros Tramos, en las enseñanzas de Español para inmigrantes y en las dirigidas al desarrollo personal y la participación, aunque cada año aumenta el número de los matriculados en el Tercer Tramo.

Un porcentaje muy elevado de las personas adultas que asisten a nuestros Centros son mujeres, oscilando entre el 70%-80%. Se encuentran matriculadas en mayor proporción en los dos primeros Tramos de las Enseñanzas Básicas y en las dirigidas al Desarrollo Personal y la Participación.

#### LEGISLACIÓN

La diversidad de ofertas y centros que se ha descrito, ha ido acompañada en estos siete años de competencias en la Educación de Personas Adultas de un soporte legislativo importante. Alguna de esta normativa ha sido ya citada aquí, y de la misma hay repertorios varios, posiblemente el más actualizado se encuentre en las publicaciones anuales de la Dirección General de Promoción Educativa sobre la oferta formativa de los CEPA. Los ámbitos más importantes sobre los que se ha legislado son:

- Marco general de actuación para la Educación de

Personas Adultas en la Comunidad de Madrid (Decreto 128/2001).

- Requisitos mínimos de CEPA (Decreto 61/2001).
- Consejo de Centro (Orden 501/2000).
- Educación Básica y título de Graduado en Educación Secundaria (Orden 4587/2000 y Orden 3066/2005).
- Modelos de materias optativas (Resolución de 23 de mayo de 2001).
- Bachillerato (Orden 2356/2002).
- Pruebas libres para la obtención del título de GES (Orden 3584/2002 y Orden 1667/2003).
- Convenios, conciertos y subvenciones (Orden 4666/2002).

Y otros muchos aspectos como: autorización de centros, subvenciones, funcionamiento de bibliotecas públicas en CEPA, etc.

#### IV. CONCLUSIONES

Es evidente que el camino recorrido y el trabajo realizado en estos siete años ha sido mucho, pero la tarea por desarrollar en EPA es también amplia, como corresponde a una sociedad en continuo cambio y a una población con demandas diferentes.

Mencionábamos al inicio el marco básico sobre el que se había desarrollado la enseñanza de adultos en estos siete años: la LOGSE y la LOCE; pues bien, ese marco básico se modifica con la Ley Orgánica de Educación<sup>16</sup>, de la que destacamos:

- Se recoge la Educación de Personas Adultas como una enseñanza más del sistema educativo (art.3).

- Entre las Administraciones con las que se autoriza a colaborar, se concede especial importancia a la Administración laboral (art. 66.2).

- Entre los objetivos de la EPA se añaden (art. 66.3):

- e) Desarrollar programas que corrijan los riesgos de exclusión social, especialmente de los sectores más desfavorecidos.

- f) Responder adecuadamente a los desafíos que supone el envejecimiento progresivo de la población asegurando a las personas de mayor edad la oportunidad de incrementar y actualizar sus competencias.

- g) Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales. Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, así como analizar y valorar críticamente las desigualdades entre ellos.

- Se da especial atención a la realización de investigaciones y la difusión de prácticas innovadoras en el campo de la Educación de las Personas Adultas, con objeto de permitir el desarrollo de nuevos modelos educativos y la mejora continua de los existentes (art. 67).

- Se recoge expresamente la organización de la oferta pública de Educación a Distancia, se añade

que esta oferta incluirá el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (art. 69.3)

- Organización de pruebas para obtener directamente el título de Bachiller o alguno de los títulos de formación profesional.

En la LOE se apuntan, pues, algunos de los aspectos en los que la EPA ha de trabajar en los próximos cursos: cualificación profesional e inserción laboral, inmigrantes, personas de mayor edad, fomento de la igualdad, educación a distancia, enseñanzas postobligatorias, tecnologías de la información y de la comunicación, etc.

Concretamente en la Comunidad de Madrid, como ya hemos dicho, han sido muchos los logros conseguidos en estos últimos años, pero la Administración educativa debe seguir trabajando. Apuntamos algunos aspectos en los que consideramos necesario seguir avanzando:

- Dar a conocer la oferta educativa dirigida a este colectivo mediante campañas publicitarias de difusión; se ha constatado que todavía son muchas las personas que no las conocen.

- Ampliar la red de Centros con el fin de extender las actuaciones a aquellos distritos o localidades que carezcan de ellos.

- Mejorar las infraestructuras de los Centros ya existentes.

- Adecuar las ofertas a las necesidades de la sociedad y del mercado laboral, procurando flexibilizarlas para hacerlas más accesibles a la población adulta.

- Integrar a la población inmigrante en la Educación de Personas Adultas, no sólo con formación en Español para inmigrantes, sino con una oferta de cursos abiertos y técnico profesionales que contemplen sus necesidades de integración social y laboral.

- Potenciar la Educación en la modalidad a Distancia.

- Contar con reglamento orgánico de CEPA.

- Diseño curricular de la oferta educativa.

- Formación especializada del profesorado que acceda a desempeñar sus funciones en la EPA.

- Planes de mejora de la calidad en los diversos aspectos de la educación de adultos (centros, ofertas formativas concretas, profesorado, etc.).

Como vemos, también es mucho el trabajo por hacer, pero la empresa merece la pena. Así lo creemos.

<sup>1</sup> Fuente: *De las transferencias educativas a la Ley de Calidad de Educación. La educación de las personas*

*adultas en la Comunidad de Madrid.* DGPE, Madrid, 2003.

<sup>2</sup> Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre de 1990).

<sup>3</sup> Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE de 24 de diciembre).

<sup>4</sup> Decreto 117/2004, de 29 de julio, por el que se establece la estructura orgánica de la Consejería de Educación (BOCM de 4 de agosto).

<sup>5</sup> Decreto 128/2001, de 2 de agosto, por el que se establece el marco de actuación para la educación de personas adultas en la Comunidad de Madrid (BOCM de 21 de agosto).

<sup>6</sup> Excepto en dos centros de Madrid Capital, por problemas de espacio. Vid. infra.

<sup>7</sup> Véase el Libro de la oferta formativa 2005/2006 de la D.G.P.E.

<sup>8</sup> Orden 2356/2002, de 24 de mayo, del Consejero de Educación, por la que se ordenan y organizan las enseñanzas del Bachillerato a distancia en la Comunidad de Madrid (BOCM de 31 de mayo).

<sup>9</sup> Orden 2355/2002 de 24 de mayo, del Consejero de Educación, por la que se ordenan y organizan las enseñanzas del Bachillerato en régimen nocturno en la Comunidad de Madrid (BOCM de 31 de mayo).

<sup>10</sup> Orden 3584/2002, de 24 de julio, de la consejería de educación, por la que se regulan las pruebas libres para la obtención del título de graduado en Educación Secundaria destinado a personas mayores de dieciocho años, en la Comunidad de Madrid y la Orden 1667/2003, de 25 de marzo por la que se modifica determinados artículos de la Orden 3584/2002.

<sup>11</sup> Decreto 62/2001, de 10 de mayo, por el que se crea la Red de Centros Públicos de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid.

<sup>12</sup> Orden 501/2000 de 23 de febrero de 2000 del Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid por la que se dictan normas para la elección y constitución de los Consejos de Centros en los Centros de Educación de Personas Adultas dependientes de la Comunidad de Madrid.

<sup>13</sup> Orden 4666/2002, de 20 de septiembre, de la Consejería de Educación, para la suscripción de convenios de colaboración con las Corporaciones Locales para el desarrollo de la Educación de Personas Adultas.

<sup>14</sup> Decreto 178/2003, de 17 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se crean seis centros públicos de Educación de personas adultas dependientes de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid con sede en establecimientos penitenciarios.

<sup>15</sup> Orden 3890/2005, de 28 de julio, del Consejero de Educación, sobre autorización de centros privados para impartir los módulos III y IV de la Educación secundaria para personas adultas en la modalidad a distancia.

<sup>16</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE del 4).



# El papel del Orientador en la Atención a la Diversidad

*Gloria Martín Coronado y Susana Lletjós Llambias*

*Orientadora y Directora de la Escuela Municipal de Adultos de Alcalá de Henares*

## 1. INTRODUCCIÓN

Para hablar de Orientación en los centros de adultos, primeramente habría que considerar que, debido a la gran heterogeneidad de personas que acuden a nuestro centro, a la diversidad de realidades, intereses y motivaciones del alumnado, y a la continua evolución cultural, tecnológica, y económica de la sociedad, la práctica de la orientación debería evolucionar en la misma dirección que los cambios sociales.

Se requiere un nuevo enfoque en el que la Orientación se convierta en un elemento activo dentro del centro. Se necesita redefinir la Orientación. Las acciones deben estar dirigidas a ofrecer un servicio integral de asesoramiento continuo que tenga como prioritarias las necesidades, motivaciones e intereses del alumnado y que persigan como objetivo prepararlo para la vida, teniendo en cuenta la etapa vital en la que se encuentra, la cultura a la que pertenece, las diferentes formas de vida y las peculiaridades personales.

Según lo expuesto en el Memorándum sobre el Aprendizaje Permanente del Consejo Europeo celebrado en Lisboa en el año 2000, donde se contemplan diferentes aspectos relacionados con la orientación y el asesoramiento al alumnado, se señala que:

"La tarea del profesional consiste en acompañar a los individuos durante ese viaje único a través de sus vidas, liberando su motivación, proporcionando información pertinente y facilitando la toma de decisiones. Esto incluye un enfoque más activo, es decir, que se acuda a los ciudadanos en lugar de esperar a que pidan consejo, y se haga un seguimiento de los progresos logrados. También implica que se actúe de forma positiva para prevenir y compensar los fracasos en el aprendizaje y los abandonos durante la educación o la formación".

Cabe resaltar la importancia que desde la nueva Ley Orgánica de Educación, aprobada el 2 de Abril de 2006 se da a la Atención a la Diversidad y a ésta en relación con la Orientación.

Así, en el Título Preliminar en su Capítulo I sobre Principios y Fines de la Educación en el Artículo 1, se señala como uno de los principios del sistema educativo español: "La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad".

Además, en el Título 1 sobre Las Enseñanzas y su Ordenación, en el Capítulo III, Artículo 22 refiriéndose a los principios generales de la Educación Secundaria Obligatoria, puntos 3, 4 y 5 respectivamente, se señala que:

"Se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado".

"La Educación Secundaria Obligatoria se organizará de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado..."

"Entre las medidas señaladas se contemplarán adaptaciones del currículo, integración de materias en ámbitos, agrupamientos flexibles, desdoblamiento de grupos, oferta de materias optativas, programas de refuerzo y programas tratamiento personalizado para el alumnado con necesidades específica de apoyo educativo".

Puesto que la diversidad en nuestras aulas es una realidad, desde el Departamento de Orientación deberemos tener en cuenta las características de los diferentes perfiles por los siguientes motivos:

- Para realizar ajustes y tomar medidas oportunas que repercutan positivamente en el rendimiento académico del estudiante.
- Para reunir y adaptar información referente a sus necesidades, intereses y motivaciones de cara a continuar su formación o insertarse en el mercado laboral.
- Para ofrecer actividades, seminarios y sesiones de tutoría que resulten atractivas y útiles de cara a trabajar áreas fundamentales de su desarrollo personal.

Es importante señalar que para atender a la diversidad desde el Departamento de Orientación



es indispensable la coordinación y colaboración con el profesorado, con la Jefatura de Estudios y con la Dirección del centro, ya que la información aportada por los mismos es indispensable para optimizar la atención a los intereses y necesidades del alumnado.

Así mismo, resulta fundamental establecer contactos periódicos con redes de servicios de carácter personal, social, laboral y educativo. De esta manera ofreceremos información útil y actualizada a nuestro alumnado sobre diferentes aspectos de su interés y sobre recursos a su disposición.

## 2. ÁMBITOS DE ACTUACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

### 2.1. Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje

Dentro de la diversidad, desde el punto de vista académico, hay que considerar la existencia de varios factores que podrían influir en la aparición de diferentes ritmos de aprendizaje. Nos podemos encontrar dificultades asociadas a:

- La etapa vital en la que el alumno o alumna empezó sus estudios; podemos encontrar capacidades poco o nada desarrolladas al haber iniciado el sus estudios en etapas posteriores a aquellas en las que se desarrollan ciertas capacidades, y es posible que sea más costoso para estos desarrollar en este momento ciertas destrezas (Un ejemplo claro de ello sería el desarrollo de la capacidad de abstracción).

- La cultura de referencia del estudiante; dependiendo de ésta podremos encontrar problemas asociados al lenguaje, tanto desde el punto de vista oral como desde la grafía. Así mismo, los contenidos impartidos en sus países de origen no tienen porqué corresponderse con los nuestros.

- Peculiaridades personales; tanto desde el punto de vista físico, como psíquico, como de forma de vida... podemos encontrar diferentes factores que entorpezcan el aprendizaje.

Con el objetivo de apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la Escuela Municipal de

Adultos de Alcalá de Henares se realizan las siguientes acciones:

- Reuniones periódicas entre el Departamento de Orientación y Tutoría y el profesorado:

A) Reuniones con los profesores de cada Tramo para identificar dificultades de aprendizaje del alumnado.

Para estos casos se elaboran:

- Trayectos Educativos: para aquellos alumnos que, por diferentes motivos, no progresan adecuadamente en su grupo. Se diseña un itinerario con el que se puedan ir alcanzando los objetivos del curso.

- Adaptaciones Curriculares: consisten en la adecuación de actividades, material o instrumentos de evaluación a cada grupo de personas o persona que lo requiera, para favorecer el desarrollo y aprendizaje de los alumnado que presentan alguna dificultad.

B) Reuniones con los tutores de las personas con Trayecto Educativo o Adaptación Curricular a fin de realizar un seguimiento que permita comprobar el resultado de las medidas aplicadas y en caso de ser necesario, proceder al reajuste de las mismas.

- Diseño y aplicación de seminarios y talleres relacionados con las Técnicas de Trabajo Intelectual, dirigidas a aquellos que buscan optimizar sus resultados académicos, presenten o no, dificultades de aprendizaje o alguna peculiaridad personal que dificulte su



correcto avance académico.

### 2.2. Orientación académica

Debemos ofrecer información ajustada a la gran variedad de intereses y motivaciones de nuestro alumnado. No hay que olvidar, que estando inmersos en una sociedad en la que las fuentes de información son tan variadas, tan distintas, tan plurales... un exceso de información, puede desinformar al alumno y dificultar el proceso de toma de decisiones respecto a su futuro. Por ello, es imprescindible ofrecer al alumnado información concreta, concisa y actualizada sobre aquello que le interesa.

Teniendo en cuenta esto, desde el Departamento de Orientación y Tutoría se realizan las siguientes acciones:

- Entrevistas de adscripción a nivel, como parte de la Valoración Inicial del Alumno, donde se informa al mismo de la normativa vigente a efectos de adscripción a los diferentes cursos y se le asesora sobre la decisión que debe tomar.

- Se realiza, con la colaboración del profesorado, un sondeo sobre los intereses académicos del alumnado. Con esta información se preparan charlas, seminarios o mesas redondas de orientación académica, a las que acuden como invitados miembros de la Comunidad educativa y antiguos alumnos que continuaron con su formación, todos ellos pertenecientes al ámbito de los Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior y de Bachillerato en sus diferentes modalidades.

- Se coordina la visita anual a AULA, a fin de que el alumnado tenga una visión global de los tipos de actividades formativas que se realizan en la actualidad.

- Se mantienen entrevistas individuales para emitir un Consejo Orientador útil y realista, ajustado a los intereses, motivaciones, resultados académicos y actitud del alumno o alumna hacia los estudios.

- Se realiza el seguimiento del alumnado que obtuvo el Título de Educación Secundaria el curso anterior, con el fin de comprobar la efectividad del Consejo Orientador y en caso de ser necesario, reelaborar el itinerario y volver a iniciar una labor de orientación y asesoramiento.

- Se ofrece información individualizada a aquellos alumnos pendientes de convalidación de estudios o equivalencias pertenecientes al Sistema Educativo Español u otros países.

### 2.3. Orientación y formación laboral

Parte de nuestro alumnado acude al centro con el objetivo de obtener un título que le permita insertarse en el mercado laboral, o mejorar o consolidar su situación laboral actual. Desde el Departamento de Orientación y Tutoría hay que ofrecer al alumnado las herramientas necesarias para conseguir estos objetivos. Por tanto, es imprescindible conocer las circunstancias personales y sociales de los alumnos y alumnas y el perfil del mercado laboral y la oferta y demanda de empleo sobre todo a nivel local, con el fin de diseñar itinerarios profesionales adecuados a cada caso.

Para conseguirlo, se realizan las siguientes acciones:

- Seminarios informativos sobre empleo y auto-empleo; a estos seminarios acuden como ponentes Técnicos de Empleo de diferentes entidades que ofrecen al alumnado una visión realista de la situación del mercado laboral y de la demanda existente, centrándose fundamentalmente en el ámbito local.

- Se realizan talleres de técnicas de búsqueda de empleo, en los que se da relevancia a los nuevos cauces y técnicas de búsqueda, dirigidos a facilitar la incorporación del alumnado al mundo del trabajo.

- Se ofrece información individualizada a los que tienen dudas sobre cualquier tema relacionado con el ámbito laboral.

- Se deriva al alumnado extranjero en situación irregular a entidades especializadas en estas problemáticas, con el fin de que obtengan información realista y actualizada sobre su situación y sus posibilidades de empleo.

- Se participa en reuniones de coordinación con técnicos de formación y empleo. Esto permite manejar información efectiva sobre ofertas de empleo y formación de diferentes entidades.

### 2.4. Acción tutorial

El objetivo de la Acción Tutorial es atender al desarrollo personal del alumnado en todos los ámbitos de la vida y a la formación en valores, a través de la participación personal y social, tanto en la vida del centro, como fuera de él.

En una sociedad dinámica y en continuo cambio, es imprescindible ofrecer la oportunidad de aprender a adaptarse a las novedades, desarrollándose en un ambiente de integración, tolerancia y respeto.

Teniendo en cuenta lo dicho se realizan las siguientes actuaciones:

- Diseño de actividades para aplicar en las sesiones de tutoría a partir de las necesidades detectadas por el tutor o tutora de cada grupo, y de los intereses manifestados por el alumnado.

- Diseño de actividades para trabajar la conmemoración de los Días Mundiales que el centro y el profesorado consideran de interés en la formación de su alumnado.

- Fomentar la participación del estudiante en actividades que trabajan la formación en valores, propuestas por diferentes entidades.

- Coordinar y revisar el Plan de Acción Tutorial elaborado por el centro.

Es importante resaltar que la participación e implicación del profesorado en la Acción Tutorial es imprescindible para conseguir los objetivos que ésta persigue. Una experiencia, que en la Escuela Municipal de Adultos de Alcalá de Henares ha resultado muy interesante, ha sido la de elaborar entre todo el profesorado, coordinado por el Departamento de Orientación y Tutoría, un Plan de Acción Tutorial para el centro. En este Plan se han trabajado los siguientes aspectos:

- Definición consensuada de "tutor-tutora".
- Funciones y tareas del tutor-tutora.

- Objetivos del Plan de Acción Tutorial.
- Actuaciones para desarrollar los objetivos en los diferentes Tramos, en Enseñanzas Abiertas y Español para Extranjeros.
- Calendario y temporalización de las tutorías.

Esta elaboración conjunta del Plan de Acción Tutorial, además de generar como resultado un documento útil para el trabajo, ha permitido al profesorado reflexionar sobre su papel como tutores y sobre la importancia de las tutorías.

Además, ha permitido a cada uno de ellos participar en la elaboración y programación de sesiones de tutoría adecuadas y adaptadas a las características del alumnado con el que trabaja y ha desarrollado una mayor concienciación hacia el sentido que debe tener la tutoría en las escuelas de adultos.

### 2.5. Charlas y seminarios

Ofrecer al alumnado charlas y seminarios relacionados con sus intereses y motivaciones, que les permita profundizar en el conocimiento de sí mismos, de los demás, de su entorno... resulta fundamental para lograr la educación integral del individuo.



Desde el Departamento de Orientación y Tutoría, se coordinan multitud de charlas y seminarios cada año, con la colaboración de diferentes entidades de los ámbitos social, cultural, sanitario, turístico... que atiendan las inquietudes manifestadas por nuestro alumnado.

Por poner algunos ejemplos, se han realizado charlas y seminarios de autoestima, relajación, primeros auxilios, vivienda, coeducación e igualdad de oportunidades, Ley de extranjería, convalidación de estudios y permisos de conducir extranjeros, fiestas y costumbres españolas...

### 2.6. Mediación en conflictos

En este sentido, el Departamento de Orientación y Tutoría lleva a cabo las siguientes actuaciones:

- Participa en las reuniones de la Comisión de Convivencia del Consejo de Centro con el objetivo de mediar en los conflictos producidos entre miembros de la Comunidad Educativa, y que afectan a

la vida del centro.

- Participa en la elaboración del Reglamento de Régimen Interno del centro:

- Elaborando y baremando cuestionarios en los que se recoge la opinión y sugerencias del alumnado del centro en cuanto a conductas que perjudican la convivencia.

- Recogiendo la opinión y sugerencias del profesorado y del Consejo de Centro.

- Coordinando la elaboración y redacción del Reglamento de Régimen Interno, teniendo en cuenta la legislación vigente, y la diversidad de intereses, opiniones y preocupaciones de alumnado, profesorado y Consejo de Centro.

La elaboración conjunta del Reglamento de Régimen Interno, contando con la colaboración de todos los miembros de la Comunidad Educativa, resultó ser una experiencia tremendamente interesante y motivadora para todos, ya que el producto final elaborado durante el curso 2004/05, es un

documento que recoge las opiniones y sugerencias de todas las personas que conformamos este centro. Un documento único en el que toda la Comunidad educativa se siente representada.

## 3. CONCLUSIÓN

Estamos inmersos en una sociedad en evolución constante, y no sólo hablamos de la diversidad de alumnado. Hablamos de las diferentes opciones formativas, de la complejidad del mundo laboral y de la movilidad profesional, de la convivencia con otras culturas; esta situación de cambio permanente, hace que aumente la dificultad en la toma de decisiones sobre el futuro y en la forma en que el alumnado ve al mundo y se ve a sí mismo.

Habría que tender a que el objetivo de la orientación fuese el de mejorar la situación académica, laboral y personal de este, de cara a reducir riesgos y prevenir problemas de diferente índole, aunque no hay que olvidar tampoco que existen momentos críticos en que la labor de orientación puede resultar fundamental.

Es por todo esto, por lo que debemos entender la orientación como un proceso de asesoramiento continuo y accesible a todo el alumnado; que le procure información y formación útil referente a todos los aspectos relevantes de su vida.

# Educación a Distancia y Atención a la Diversidad

*María Dolores Rodríguez Redondo*

*Asesora Técnica. Servicio de Educación de Personas Adultas. Dirección General de Promoción Educativa. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid*

La Educación transforma al individuo, aumenta sus capacidades, le forma en valores, le capacita para el desempeño de roles laborales más amplios y le permite adquirir las habilidades necesarias para desenvolverse cada día en contextos nuevos que cambian frenéticamente. Como consecuencia de todas estas acciones sobre el individuo, también aumenta la competitividad económica y la cohesión social.

A pesar de que hoy día la Educación no es un bien privativo de algunos, todavía existe una parte muy significativa de la población que no tiene acceso a los recursos educativos, que no puede disfrutar de la mayoría de los bienes culturales que le rodean. Las Administraciones educativas tienen la obligación de desarrollar un concepto de ciudadanía que afronte el reto de la inclusión frente a la exclusión, de la diversidad frente a la homogeneidad y de los derechos frente a los privilegios.

La Unión Europea, en la Cumbre de Lisboa del 2000 fundamentó los planteamientos básicos de actuación en lo referente a la Educación y Formación Permanente como vía para responder a las necesidades de la nueva sociedad del conocimiento: "las escuelas y centros de formación deberán ser centros de aprendizajes polivalentes, accesibles a todos".

Como fruto del encuentro de Lisboa se publicó un documento de trabajo "Memorándum sobre el aprendizaje permanente" que fue sometido a debate en todos los países de la Unión Europea con el fin de, ante problemas y realidades similares, desarrollar estrategias comunes que sirvan para atender los grandes cambios sociales y económicos producidos en toda Europa.

Gracias a la realización de foros de análisis y de debate, la Educación se afianzó como una herramienta clave para conseguir la cohesión social. Entre los mensajes clave del Memorándum figuraban:

- La necesidad de garantizar el acceso universal y continuo al aprendizaje, para renovar las cualificaciones necesarias para participar de manera activa en la sociedad del conocimiento.

- Ofrecer oportunidades de aprendizaje tan próximas a los interesados como sea posible, en sus comunidades, en el hogar o lugar de trabajo, con el apoyo de las tecnologías de la comunicación.

Cuanto más generalizada esté la Educación, más igualitaria es la sociedad, permitiendo superar la vulnerabilidad, la marginalidad y la desvinculación. La clave para que la Educación sea trans-

formación pasa porque ésta sea incluyente, lo que implica que se ofrece a todas las personas y con idéntica garantía de calidad. Esta característica no se logra por la selección de "los mejores", sino por la democratización de la oferta educativa, que estará particularmente comprometida con la diversidad.

Cuando los sistemas convencionales de enseñanza no pueden cubrir todas las necesidades y demandas de los ciudadanos, hay que establecer otras vías para satisfacerlas. Existen sectores de población que encuentran barreras para acceder a la formación:

- Personas que residen en áreas alejadas de centros o instituciones educativas y que por tanto

**A pesar de que hoy día la Educación no es un bien privativo de algunos, todavía existe una parte muy significativa de la población que no tiene acceso a los recursos educativos, que no puede disfrutar de la mayoría de los bienes culturales que le rodean. Las Administraciones educativas tienen la obligación de desarrollar un concepto de ciudadanía que afronte el reto de la inclusión frente a la exclusión, de la diversidad frente a la homogeneidad y de los derechos frente a los privilegios.**



ven disminuidas sus posibilidades de acceso. Esto ocurre tanto en zonas rurales como en zonas urbanas densamente pobladas.

- Trabajadores que continuamente son desplazados por sus empresas.

- Jóvenes que pertenecen a familias de vida itinerante.

- Perdonas que no pueden acudir a un centro determinado en el horario establecido para las clases por coincidencia con su horario laboral, por alguna incapacidad física o enfermedad o por no desatender exigencias del hogar y la familia.

- Perdonas que se han formado autónomamente, al margen del sistema educativo reglado y que no encuentran una vía para acceder al reconocimiento de sus capacidades.

- Jóvenes y adultos con un desfase escolar significativo o con una escolarización irregular que no están en edad escolar y deben conciliar la vida laboral con el estudio.

Como vemos, el perfil del estudiante a distancia es variopinto, así como sus motivaciones. Esta modalidad, por su flexibilidad y adaptabilidad se está mostrando como la herramienta más eficaz para dar solución a los problemas de acceso, calidad e igualdad en la Educación. La Educación a Distancia resulta eficaz porque el estudiante es el centro del proceso de aprendizaje, circunstancia que no siempre se da en los procesos tradicionales de enseñanza presencial, que suelen fomentar la pasividad del alumno y ponen la máxima atención en la transmisión de conocimientos.

En las sociedades más desarrolladas se está produciendo, cada vez más, lo que se ha denominado efecto Mateo<sup>1</sup>, un concepto que los sociólogos utilizan para expresar el proceso a través del cual los que más tienen, cada vez tienen más. El efecto Mateo en nuestra sociedad de la información y del conocimiento significa que el saber previo es el factor predominante a la hora de abrir posibilidades para seguir aprendiendo. Cuanto más conocimiento tiene una persona, más capacidad tiene para investigar y aprender lo que desconoce. Cuanto más básico es el nivel educativo del alumnado, menos autónomo es y más apremiante es su necesidad de que alguien le oriente, le dirija, le ayude a superar las dificultades que encuentre en su proceso de aprendizaje. Todas estas funciones en la Educación a Distancia son asumidas por el tutor.

<sup>1</sup> En referencia al Evangelio se S. Mateo 25.29 sobre los talentos.

El profesorado de Educación a Distancia aborda la intervención educativa ajustada a las distintas diferencias individuales, sean transitorias o permanentes. En la actualidad, la Educación a Distancia no tiene un carácter meramente compensatorio, sino que, aplicando estrategias de aprendizaje orientadas hacia la construcción activa del conocimiento y utilizando materiales no cerrados ni autosuficientes, que despiertan en el alumno posibilidades de búsqueda de información complementaria y sobre todo que posibilitan la interrelación de lo previamente sabido con las nuevas informaciones, se potencia la capacidad de autoformación del estudiante, así como la percepción clara de sus propias necesidades formativas y el planteamiento certero y serio de los objetivos que debe lograr.

En la Educación a Distancia no universitaria el profesor tutor es la figura básica en la dirección y gestión del proceso de aprendizaje de los alumnos. Adapta los contenidos y actividades a las características de cada uno, planifica el aprendizaje, evalúa lo aprendido y toma medidas para mejorar el proceso; es el mediador y facilitador del aprendizaje. Con su planificación, orientación y apoyo el alumno puede resolver todas las dificultades didácticas que se le planteen.

El tutor comienza su actuación dando a conocer al estudiante todos los aspectos, tanto organizativos como metodológicos, de la Educación a Distancia y de la institución que la desarrolla. Clarifica todo lo concerniente a los materiales que se utilizan, establece, de acuerdo con el alumno, los mejores ritmos para su aprendizaje y potencia la intercomunicación, planteando actividades de grupo. También contextualiza los aprendizajes realizados por los estudiantes en otros campos y fomenta el empleo de recursos educativos y culturales complementarios. En las tutorías presenciales, además de aclarar las dudas, revisa los ejercicios y actividades que el alumno ha realizado, propone ejercicios diferenciados y personalizados; plantea y ayuda a desarrollar las actividades que ha previsto para reforzar y ampliar los conocimientos adquiridos y planifica las actividades de evaluación.

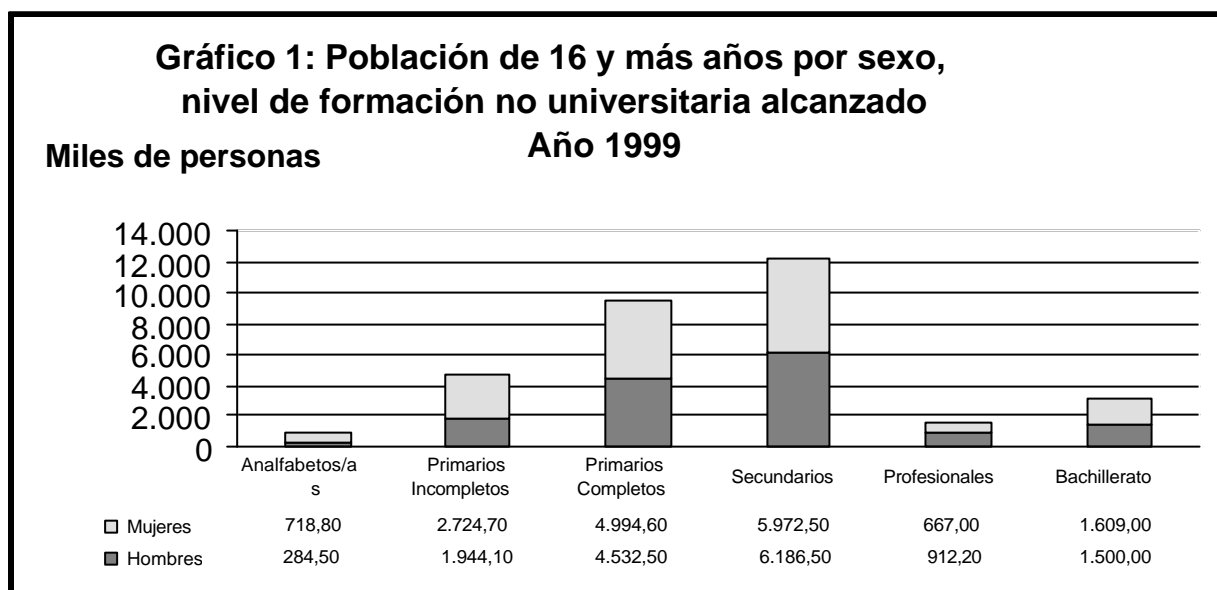
La Educación a Distancia responde a cada estudiante y le implica totalmente en sus procesos de aprendizaje. El estudiante es el gestor de sus espacios y tiempos de aprendizaje y será quien, con las directrices del tutor, establecerá la jerarquía de los contenidos que debe aprender.

El material didáctico utilizado debe posibilitar la autoevaluación porque para el estudiante resulta motivador conocer con inmediatez los progresos

del propio aprendizaje. La estructura de los textos empleados es similar: presenta los contenidos, invita al alumno a analizar lo que ya conoce sobre el tema y a reflexionar sobre la manera en la que va a abordar el aprendizaje de los nuevos conocimientos. Posteriormente se presentan los contenidos que paralelamente se van intercalando entre actividades para controlar el aprendizaje y, al final, se incluyen ejercicios de autoevaluación.

o individuo que encuentre "barreras" para poder acceder a la Educación reglada presencial. Permite atender a una población numerosa aunque esté dispersa, que podrá estudiar sin problemas de espacio, tiempo o de ritmo.

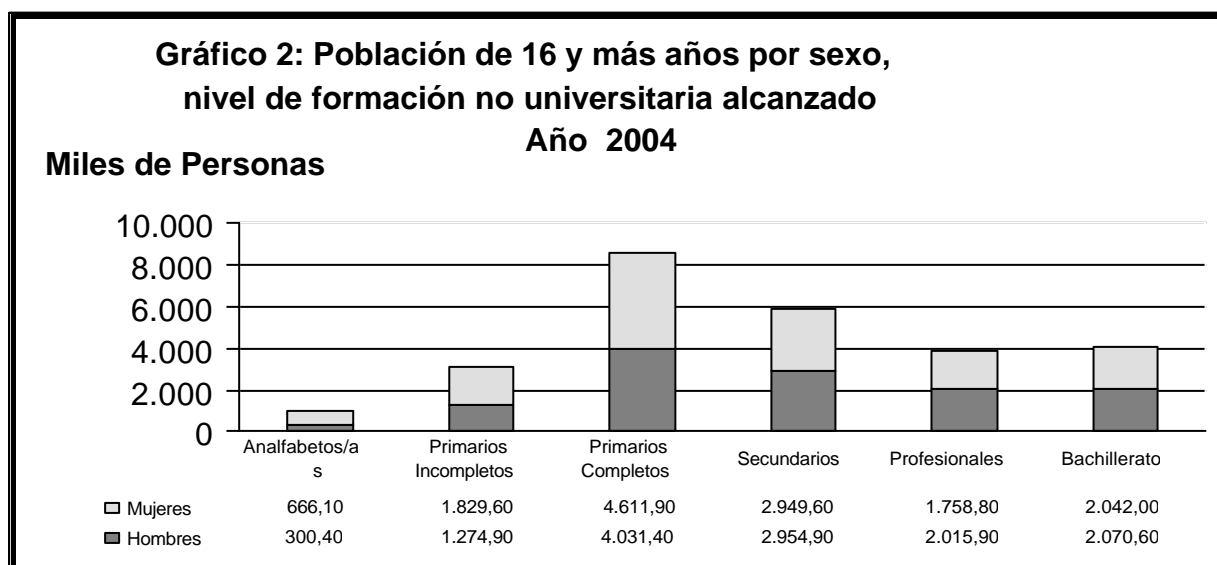
Para situarnos en la realidad actual el desarrollo de la Educación a Distancia en la Comunidad de Madrid realizamos un análisis comparativo del nivel de estudios no universitarios de la población



Por su flexibilidad y adaptabilidad, y dado que las ofertas son cada vez más plurales, la Educación a Distancia se ha convertido en el medio más adecuado para cualificar a los grupos actualmente más desfavorecidos: desempleados, personas en situación de desventaja socioeducativa, jóvenes con desfase escolar, sin titulación mínima y sin cualificación profesional y cualquier otro colectivo

española adulta en el año 1999 y en el año 2004 y sus rasgos más característicos. De dicho análisis se desprenden las siguientes conclusiones:

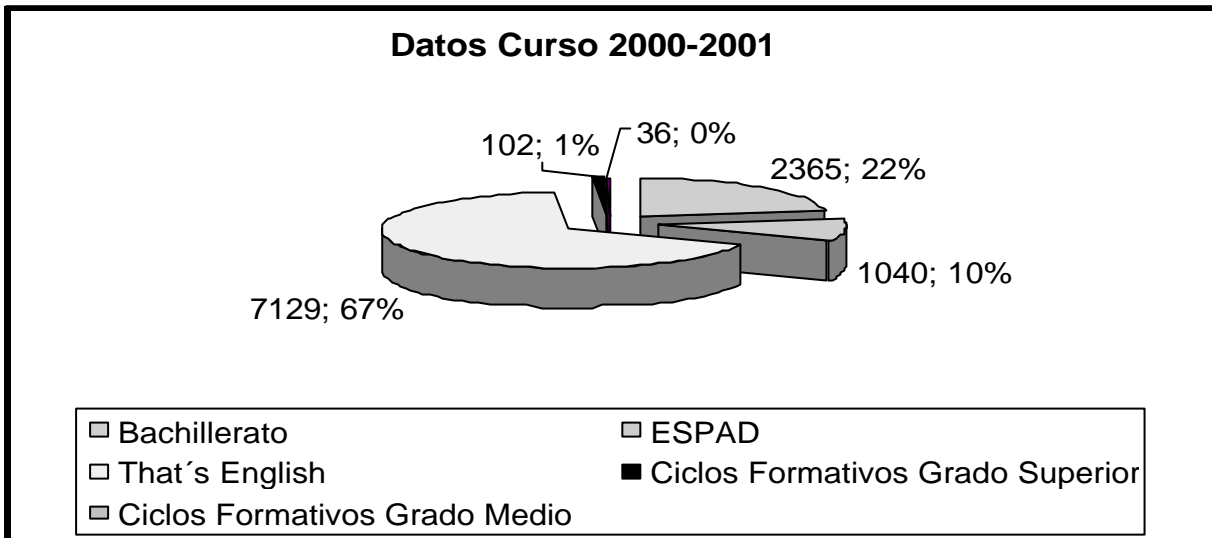
En el año 1999 el 46,4% del total de la población adulta, mayor de 16 años no poseía la titulación básica, de los que más de un millón eran analfabetos (Gráfico 1).



En el año 2004 el porcentaje de población adulta que no poseía la titulación básica bajó sustancialmente con relación al año 1999, se cifró en el 36,95%. De ellos el porcentaje de analfabetos seguía en torno al millón: 966.000 (Gráfico 2)

plicaban a los analfabetos pero con estudios primarios completos también eran más las mujeres que los hombres (mujeres 4.914.600; 4.532.500 hombres).

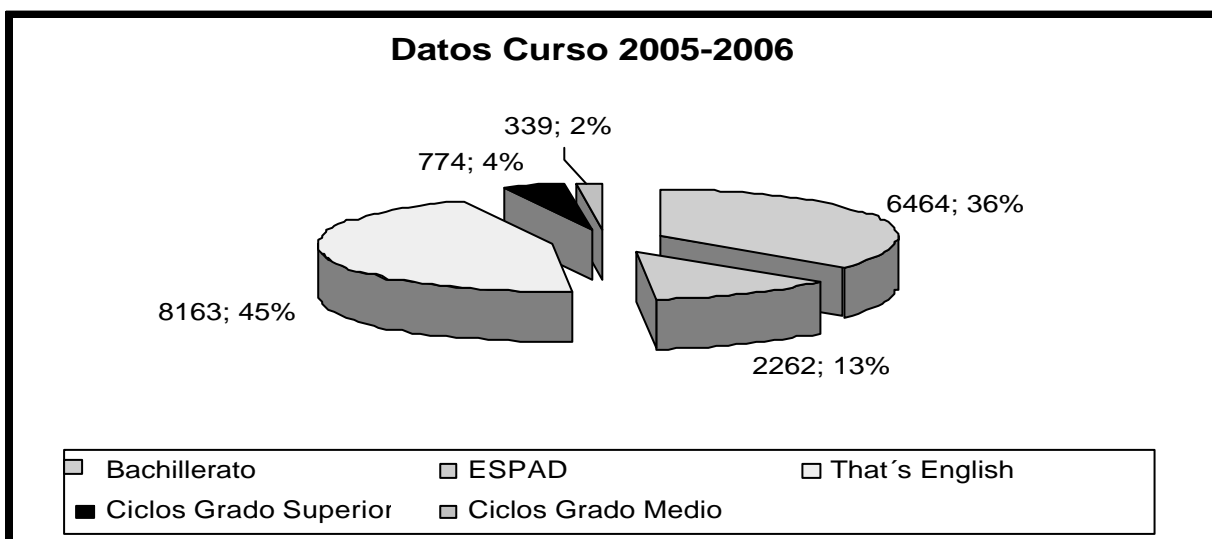
Desde el año 1999 hasta el 2004 se aprecia un



En el análisis por sexo las mujeres se hallan en clara desventaja. Del total de 12.714.000 personas que en 2004 no poseían la titulación básica, 7.107.000 eran mujeres; aunque cuanto más alto es el nivel de formación, menor es la diferencia entre sexos: las analfabetas duplican a los analfabetos, pero con estudios primarios completos son más las mujeres que los hombres (mujeres 4.611.900 , hombres 4.031.400). Análogos datos

ligero aumento en la población que posee estudios de Bachillerato, pero donde el incremento es altísimo es en la población que posee titulación de formación profesional específica, sea de Técnico o de Técnico Superior.

En el año 1999 con esta titulación había 1.5792.00 personas y en el 2004, 3.774.700., lo que supone un crecimiento significativo de población con estas titulaciones.



se recogían en 1999: del total de 15.199.200 personas que no poseían la titulación básica, 8.438.100 eran mujeres, las analfabetas casi tri-

Con relación al desarrollo de la Educación a Distancia, en la Comunidad de Madrid, desde que

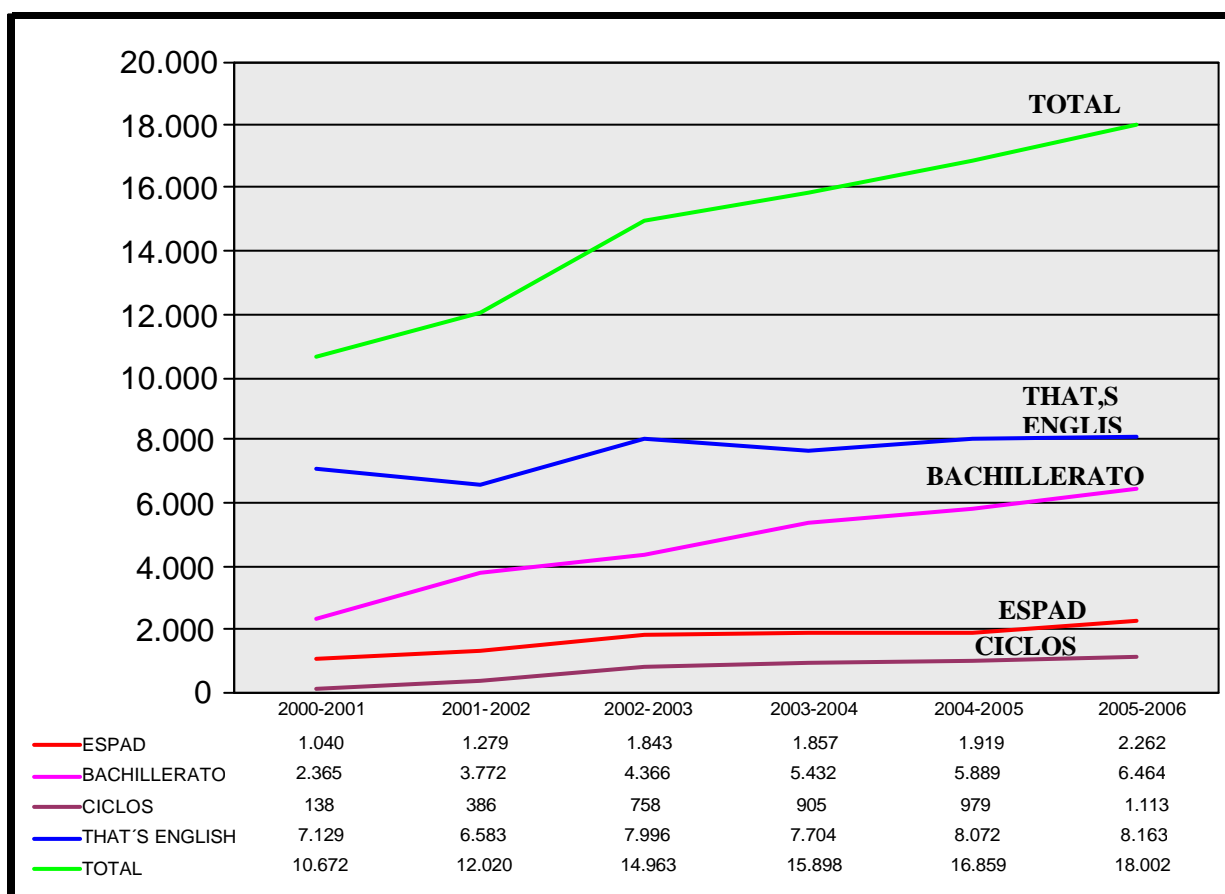
la Consejería de Educación asumió en 1999 las competencias en Educación, corresponde a la Dirección General de Promoción Educativa la planificación, el desarrollo y la potenciación de la Educación a Distancia no universitaria. Siempre con el objetivo claro de atender la pluralidad de necesidades formativas de las perdonas adultas, se promulgó el Decreto 128/2001 de agosto que establece el marco de actuación para la Educación de Perdonas Adultas en la Comunidad de Madrid. Se amplió la red de centros y se implantaron nuevas enseñanzas en esta modalidad, para dar respuesta a la demanda constatada. Se diversificaron las ofertas ya existentes, se adaptaron a los distintos entornos y niveles de formación del alumnado y a sus diferentes formas de aprendizaje, y se estableció la permeabilidad entre la modalidad presencial y a distancia.

Precisamente, para no perder de vista la diversidad de necesidades de formación y dado que

reclamaba para mejorar la cualificación profesional o para la adquisición de formación específica para el ejercicio de nuevas profesiones, la Dirección General de Promoción Educativa en el curso 200-2001 autorizó por vez primera la impartición de enseñanzas de Formación Profesional Específica en la modalidad

a Distancia, que en el primer curso se desarrolló en dos centros de la Dirección de Área Territorial de Madrid Sur y en un centro de la Dirección de Área Territorial de Madrid Norte, atendiendo a un total de 138 alumnos. Curso a curso esta oferta se ha ido ampliando y actualmente son 12 los centros que imparten estas enseñanzas en todas las Direcciones de Área y son cursadas por 1113 alumnos. A lo largo de los seis cursos consecutivos en los que la Dirección General de Promoción Educativa asume las competencias de la Educación a Distancia, el número de alumnos que cursan estas enseñanzas a distancia ha aumentado considerablemente, incremento

**El profesorado de Educación a Distancia aborda la intervención educativa ajustada a las distintas diferencias individuales, sean transitorias o permanentes.**



con anterioridad a las transferencias en Educación, no existía oferta de Formación Profesional Específica a Distancia, y con el fin de atender la demanda de formación que la población adulta

que no se hubiera logrado sin la ampliación de los recursos necesarios y sin los planteamientos de Educación incluyente, de calidad y adaptación a las necesidades de la población madrileña.



# Organización de un Centro de EPA para atender a la Diversidad

*Pilar Coello, M<sup>a</sup> Ángeles Gavilán y Amparo Cosme*

*Directora, Jefa de Estudios y Secretaria del CEPA de Villaverde. Dirección General de Promoción Educativa. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.*

Detrás de cada hombre o mujer que acude a un Centro de Educación de Personas Adultas hay un sinnúmero de situaciones circundantes y de particularidades personales que deben ser tenidas en cuenta para conformar y adaptar el proyecto educativo a las demandas, intereses y necesidades individuales.

Algunas de las características más comunes, y a la vez más dispares, que concurren en nuestros centros son:

- El aspecto biológico: la dispersión de la edad es un rasgo característico que determina tanto la intención del alumno o alumna que accede al centro como la atención específica que requiere. (Por ejemplo, un joven de dieciocho años que necesita completar su formación básica y una mujer de sexagenaria que quiere seguir desarrollándose cultural y personalmente).

Además de la edad, influyen otros aspectos fisiológicos. Los más comunes suelen ser la disminución de la capacidad física o mental. Este tipo de minusvalías requiere desde una adaptación física de los accesos y servicios básicos hasta la atención de especialistas educativos.

- Las características psicológicas: rasgos y carácter propios y distintivos que conforman las cualidades, limitaciones, valores y aptitudes personales que deben ser tenidos en cuenta por su incidencia en el proceso educativo.

- El entorno social: el hecho de pertenecer a determinado grupo social puede ayudarnos para entender mejor la realidad que rodea al estudiante que accede al centro. La persona inmigrante o desempleada requiere un tratamiento distinto del que deberá darse a jóvenes con un historial reciente de fracaso escolar.

- El bagaje cultural es un elemento más que el alumnado aporta al grupo y que favorece el enriquecimiento de las relaciones personales y sociales en el aula y fuera de ella. Las costumbres, tradiciones, normas de comportamiento social o modos de vida mejoran, siempre desde la óptica del respeto y de la perspectiva intercultural, la comunicación y los vínculos de toda la Comunidad educativa. Es evidente, en la mayoría de los Centros de Educación de Personas Adultas, esta realidad multicultural que, en muchas ocasiones, motiva la realización de actividades de conocimiento y convi-



vencia entre las distintas culturas que allí se dan cita.

- La idiosincrasia lingüística que, íntimamente relacionada al bagaje cultural y a los grupos sociales, incide directamente en el desarrollo de las actividades sociales y académicas del centro. La variedad de lenguas indoeuropeas (románicas, eslavas, bálticas, caucásicas, etc.), semíticas o chinotibetanas configuran un panorama que, a priori puede parecer babélico, pero que la responsabilidad y la profesionalidad del profesorado y la buena voluntad del alumnado resuelven favorablemente dando lugar, por una parte, al aprendizaje de la lengua vehicular y, por otra al desarrollo de un clima intercomunicativo eficaz. Aún así, no se puede obviar la dificultad, para los docentes, de tener que educar (alfabetizar, instruir...) a alumnos árabes con dificultades como diferenciar bien el género de las palabras, la pronunciación y discriminación de algunas consonantes (b/p, c/z/s) o dirección de escritura española, contraria a la árabe. No menos complicado resulta la enseñanza de EL2 con alumnado de origen chino que se enfrenta a un proceso muy difícil, al tener que crear un sistema de género y número y una estructuración de la concordancia sin tener referencia alguna en su lengua materna. Aunque no son tan acusados, los obstáculos también se presentan en alumnos cuya lengua es de origen eslavo: la confusión de algunos elementos morfológicos como pronombres personales artículos, demostrativos y, sobre todo, verbos auxiliares.

Si coincide, como en muchas ocasiones así es, que el aula acoge a grupos tan heterogéneos, lingüísticamente hablando, como los citados, resulta evidente el esfuerzo que los docentes deben hacer, adaptándose a las peculiaridades individuales y atendiendo al desarrollo global del grupo.

- La situación familiar siempre es un elemento que afecta, en ocasiones, al desarrollo de la actividad educativa, bien por la incompatibilidad de horarios, o por otros motivos, generalmente relacionados con la cuestión económica.

- La coyuntura laboral o profesional, igual que la situación familiar, influye en el progreso lineal del alumnado y en su rendimiento: por falta de tiempo, por fatiga y, sobre todo, por la conexión con otros aspectos ya citados: economía, familia, bienestar... que repercuten, generalmente de forma adversa, en el proceso educativo.

- Las peculiaridades étnicas, muy relacionadas con la cultura y la lengua propias, también añaden múltiples factores específicos que el centro educativo asume como elementos para el enriqueci-

miento cultural y social y que el profesorado canaliza para que no interfieran en el proceso educativo.

- Las creencias religiosas, respetadas por la Comunidad educativa, no suelen afectar al desarrollo de las actividades lectivas de manera destacable.

- El nivel educativo con el que acceden los alumnos y alumnas al centro es muy variado. La Valoración Inicial del Alumno permite incorporar a cada uno según su grado de conocimientos. Caso aparte son los inmigrantes que pueden tener un nivel medio o superior de conocimientos aunque no conozcan la lengua de acogida; para ellos está especialmente creada la Enseñanza de español como segunda lengua (EL2).

- Los intereses particulares, tan distintos como complejos, pero que suelen centrarse en la necesidad de capacitación o mejora profesional, el interés por la ampliación de conocimientos para la superación de etapas educativas, o el desarrollo personal mediante la formación a lo largo de la vida.

A todo este tipo de personas, con sus circunstancias y sus características propias debe atender un centro de EPA. Es la Atención individual, grupal, compensatoria e integradora, la Atención a la Diversidad.

La Constitución Española reconoce el principio de igualdad de oportunidades y el derecho a la Educación de todos los españoles:

#### TITULO PRELIMINAR

##### Artículo 1

1. España se constituye en un Estado social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político.

##### Artículo 9

2. Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social.

#### CAPITULO SEGUNDO

##### Derechos y libertades

##### Artículo 27

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.

2. La educación tendrá por objeto el pleno des-

*arrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.*

La Ley Orgánica de Educación 2/2006, publicada el 4 de mayo de 2006 recoge, en su Preámbulo, la importancia que las diferentes sociedades dan a la Educación, la preocupación por ofrecer una formación capaz de dar respuesta a diferentes necesidades, tratando de conseguir



que todos los ciudadanos alcancen el "mayor desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales" (primer principio de la ley).

En otro apartado de dicho preámbulo, la ley recoge que "se debe concebir la formación como un proceso permanente, que se desarrolla durante toda la vida. Si el aprendizaje se ha concebido tradicionalmente como una tarea que corresponde, sobre todo, a la etapa de la niñez y la adolescencia, en la actualidad ese planteamiento resulta claramente insuficiente".

Para la consecución de estos amplios objetivos, la administración cuenta con diferentes medios, pero son los Centros de Educación de Personas Adultas los que tienen mayor capacidad de adaptación para cubrir estas necesidades, tanto por ser centros con un amplio horario de actuación como por la organización de las diferentes actividades adaptándose a las necesidades de la población que recibimos, a la demanda de las zonas donde están ubicados y a la posibilidad de actuación dada la flexibilidad de los horarios y al amplio abanico de su oferta educativa.

La Atención a la Diversidad en un centro de enseñanza obligatoria puede concebirse como las actuaciones específicas para alumnos con necesidades educativas especiales. En un Centro de Educación de Personas Adultas estas necesidades se pueden hacer extensivas a la mayor parte de

nuestro alumnado, como ya hemos visto anteriormente: personas con problemas de aprendizaje; chicos con dieciocho años con la secundaria abandonada en diferentes momentos (considerados socialmente y estadísticamente como de fracaso escolar pero que en nuestros centros tratamos de recuperar y apoyar); adultos que en su momento no pudieron acceder a la enseñanza normalizada por diferentes problemas; inmigrantes que no conocen el idioma o que teniendo el mismo les



resulta más rápido sacar el título de secundaria que convalidar estudios; personas que necesitan formación específica para insertarse en el mundo laboral o actualizarse en sus profesiones; personas que tienen inquietudes por ampliar su nivel cultural y que estarían fuera del sistema de enseñanza reglada.

Para dar respuesta a las necesidades de nuestros alumnos que, como ya hemos dicho, en su mayoría quedarían englobados en el grupo de personas con necesidades educativas enmarcadas en el ámbito de Atención a la Diversidad, partimos de la recogida de estas necesidades en los diferentes documentos organizativos del centro:

- Proyecto Educativo de Centro:

En el Capítulo 1 donde se define el modelo educativo del Centro, recogemos como principio pedagógico, lo siguiente:

- Tenemos como finalidad atender a hombres y mujeres de nivel cultural bajo, mayores de 18 años (excepto casos determinados por normativa) con el objeto de promover la formación integral de la persona, entendida esta, como la adquisición de mayor autonomía en su desarrollo y participación, potenciando sus capacidades y recursos e iniciarse en el mundo de las nuevas tecnologías.

En el Capítulo 2º, referido a los Objetivos, se recoge, entre otros los siguientes:

1. Atender preferentemente a aquellos grupos sociales y personas con carencias y necesidades de formación básica.

2. Ampliar capacidades para el desarrollo personal potenciando la autoestima, la capacidad de relación, el respeto a los demás, el desarrollo de la creatividad, la expresión de la afectividad, el espíritu crítico ante la realidad y la solidaridad.

3. Adquirir y /o actualizar la formación básica de las personas adultas, por medio del dominio de técnicas y recursos de acuerdo con los intereses y aptitudes de cada alumno, con una metodología que potencie el autoaprendizaje.

4. Fomentar la participación como ciudadanos en la vida social y cultural, en las actividades y en la organización del centro.

5. Fomentar la coordinación entre los distintos departamentos con el fin de facilitar la educación integral de los alumnos y la atención a la diversidad.

6. Facilitar el acceso a otros niveles del sistema educativo o al mundo laboral mediante el apoyo del Departamento de Orientación.

Año	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06
Nº total de extranjeros	73	104	147	198	199	248	206
Desarrollo Personal	4	9	43	39	42	54	39
F. Básica	56	88	91	151	147	179	157
Tec.-Prof.	13	7	13	8	10	15	10

7. Potenciar el Departamento técnico-profesional a fin de atender a las personas con necesidad de mejorar su perfil profesional.

8. Incrementar la relación del CEPA de Villaverde con otras entidades e instituciones de la zona para coordinar las actividades educativas y el campo de actuación del propio Centro.

- Reglamento de Régimen Interior:

Se hace referencia al derecho a la Atención a la Diversidad en el capítulo 3, referente al alumnado en el apartado de derechos de los alumnos y alumnas.

- Proyecto Curricular de Centro:

Sirve de marco de referencia para la elaboración de las Programaciones de Aula/Taller donde se concreta la actuación del profesorado con modelos de trabajo que respeta la pluralidad y la diversidad de los alumnos, así como actuaciones referidas a los estudiantes que conlleve una concienciación y autorreflexión de ellos mismos sobre las peculiaridades de cada uno y el respeto y acep-

tación de todos.

- Programaciones de Aula/Taller:

En las que se concreta, a nivel de aula y taller, los Objetivos, Metodología, Criterios de Evaluación, Medidas de refuerzo educativo, Adaptaciones Curriculares no significativas y Medidas de Atención Personalizada tanto en el aula como desde el Departamento de Orientación, con actuaciones concretas de la Orientadora del Centro tanto a nivel individual/personal como a nivel de grupo.

En cuanto a Actuaciones concretas recogidas en P.G.A. referidas a la atención a la diversidad cabría destacar:

1.- Los tiempos y espacios reservados en calendario para las reuniones de la orientadora con los tutores de los diferentes grupos donde se estudian los casos particulares de las personas con alguna necesidad específica y el tipo de actuación que se vaya a realizar con ellas, bien con la orientadora o a través del tutor o tutora correspondiente.

2.- Un alumnado al que se le presta una dedicación especial es el formado por personas procedentes de otros países que ha ido en aumento en los últimos años. Nuestra actuación ha consistido en la ampliación de la oferta para grupos específicos de aprendizaje del idioma español, organizándolos en diferentes niveles, incluido uno específico de personas no alfabetizadas en su idioma de origen, así como en diferentes horarios de mañana y tarde/noche, con el fin de facilitarles la compatibilidad con sus horarios de trabajo.

El incremento de personas extranjeras a lo largo de los últimos años, se puede resumir en el siguiente cuadro:

En el curso actual, las plazas ocupadas por los alumnos extranjeros se distribuyen de la siguiente manera:

- Español para extranjeros 117, siendo un 50% procedentes de Marruecos.
- Tramo I: 3 alumnos.
- Tramo II: 23 alumnos.
- Tramo III: 14 alumnos.
- Enseñanza Técnico Profesional: 10 alumnos.
- Desarrollo Personal y la Participación: 20 alumnos.
- Inglés: 7 alumnos.



- Informática: 12 alumnos.

Además de la oferta educativa para cada uno de los grupos, organizamos una serie de actividades cuya finalidad fundamental es:

- la relación de los alumnos de diferentes grupos y horarios.
- la integración de personas procedentes de dis-



tintas culturas

- el conocimiento de tradiciones culturales, gastronómicas y de forma de vida propias de los diferentes países de procedencia de nuestro alumnado.

Entre estas actividades, destacan las siguientes:

- Jornadas Culturales: muchas de las personas que vienen a nuestro centro, principalmente de los Tramos I y II de Primaria, piensan que "no saben nada". Con la realización de actividades, en los talleres de estas Jornadas, estas personas son las protagonistas porque ellas nos muestran y enseñan sus conocimientos, comprueban que tienen mucho que aportar y que su aportación cultural es valorada por los demás.

Cuando, desde nuestro centro, nos planteamos la celebración de las jornadas culturales teníamos varios objetivos:

- 1.- Valorar la "sabiduría" que toda persona conlleva, independientemente del grado de nivel cultural o de conocimientos académicos, potenciando

así su autoestima.

- 2.- Que el papel de "maestro" lo puede asumir cualquier persona que conoce algo y sabe enseñarlo.

- 3.- Constatar con nuestros alumnos que la cultura no se da sólo en la escuela y en los libros de texto, sino que también se puede aprender por otros medios y en otros lugares. Por ello, en la organización, podemos diferenciar dos actuaciones distintas:

- Talleres impartidos por los propios alumnos del centro: cocina (salmorejo); costura (ganchillo, punto, bordados); modelado en miga de pan; artesanía (colgantes de cerámica y de esmalte al fuego, restauración de muebles, cestería); taller de elaboración de jabón, danzas y bailes (sevillanas), taller de relajación, móviles colgantes, bonsáis de laca de uñas,...

- Salidas a los diferentes museos: El Prado, Palacio del Pardo, etc.

- Conferencias: este año hemos tenido oportunidad de ofrecer a nuestros alumnos una conferencia sobre Velázquez, impartida por un ponente del Museo del Prado, dentro de su programa "El Prado fuera del Prado".

- Excursiones: tanto culturales como de convivencia donde los estudiantes se relacionan, comparten tiempo de ocio y comidas.

- Conmemoración del día del libro: los alumnos del centro participan en la lectura de libros o de textos elaborados por ellos, que se realiza en la Biblioteca María Moliner, organizado por el Foro Minorías. Participan alumnos de diferentes grupos incluidos los inmigrantes, que realizan escritos y lecturas en su propio idioma, con traducción posterior.

- Fiestas de Navidad y Fin de curso: cuyo objetivo fundamental es la participación, integración, colaboración de toda la Comunidad educativa, tanto en su organización como en su realización.

# Aprender siendo adultos y adultas de etnia gitana

*Maité Andrés Martín*

*Área de Educación. Departamento de Acción Social. Fundación Secretariado General Gitano*

**E**l derecho a la Educación, consagrado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, dentro del cual la alfabetización es una parte fundamental y una herramienta, está vinculado con el derecho a la igualdad (sobre todo la igualdad entre los géneros), al desarrollo, a la salud y a la libertad de expresión.

Sin embargo, por distintos motivos de índole histórico y sociocultural, gran parte de la comunidad gitana española ha carecido de la oportunidad de alfabetizarse, de adquirir los conocimientos básicos necesarios para vivir en una sociedad industrializada como la que compartimos todos. La no obligatoriedad de la Educación básica hasta los años 70, la movilidad e incluso el nomadismo que caracterizó la vida de muchas familias gitanas en décadas pasadas, la adquisición del rol adulto a temprana edad en los jóvenes..., son aspectos que han influido en que gran parte de los adultos y adultas gitanos españoles tengan un nivel de lectoescritura y conocimientos básicos muy restringido (analfabetismo absoluto o funcional), lo que provoca que en otros aspectos de su vida y su desarrollo personal, como por ejemplo el acceso al empleo, se encuentren en inferioridad de condiciones frente al resto de la sociedad.

## LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS PARA LA COMUNIDAD GITANA

En la Educación de Personas Adultas con la comunidad gitana es necesario, como en cualquier acción educativa, tener una idea básica de los aspectos que afectan a la vida diaria de este grupo, y de todos aquellos que podrían influir directamente en los procesos educativos.

En primer lugar, es importante tener en cuenta que algunas personas gitanas tienen aún cierta vivencia indiferenciada de su realidad educativa (donde se mezcla continuamente trabajo, familia, desarrollo y transmisión cultural) tal y como la tenían las generaciones anteriores. La educación se hacía sobre todo en el seno familiar, donde se aprendía prioritariamente lo necesario para vivir.

Sin embargo nuestras sociedades, al considerar la educación familiar importante pero insuficiente, han hecho recaer en las escuelas la responsabilidad de la enseñanza de la ciudadanía para aprender la base cultural común necesaria de cara a una incorporación íntegra y plena.

**Al acceder los adultos de las comunidades minoritarias en riesgo de exclusión, como es el caso de algunos grupos dentro de la comunidad gitana, a procesos educativos normalizados, se encuentran con un lenguaje y un esquema de transmisión de los conocimientos que no entienden, resultándoles extraño y muy alejado de su cotidianeidad, lo que provoca lentitud en el aprendizaje, desmotivación y altas tasas de abandono.**

Hoy por hoy, los esquemas educativos formales se plantean desde los grupos sociales mayoritarios, quedando las minorías desplazadas en este proceso. Como consecuencia de ello, se produce un alto nivel de analfabetismo, falta de hábitos en actividades relacionadas con "lo escolar" y dificultades de aprendizaje. Gran parte de éstas se derivan sobre todo del tipo de lenguaje que las personas han aprendido y utilizan habitualmente. Los grupos sociales mayoritarios aprenden en el seno familiar dos tipos de lenguaje: el coloquial y el "abstracto" (el lenguaje de lo académico, de los conocimientos, de la cultura del saber); pero las comunidades en riesgo de exclusión suelen aprender únicamente el lenguaje coloquial, el necesario para su comunicación social, lenguaje que ha quedado relegado a un segundo plano en el contexto educativo formal.

Al acceder los adultos de las comunidades minoritarias en riesgo de exclusión, como es el caso de algunos grupos dentro de la comunidad gitana, a procesos educativos normalizados, se encuentran con un lenguaje y un esquema de

transmisión de los conocimientos que no entienden, resultándoles extraño y muy alejado de su cotidianeidad, lo que provoca lentitud en el aprendizaje, desmotivación y altas tasas de abandono.

Desde los centros oficiales de Educación existe una variada oferta de programas que intentan cubrir las necesidades de Educación básica de la población adulta, pero son pocos los adultos y adultas gitanos que asisten a sus clases. Las dificultades que muestran son, en gran parte, difíciles de comprender por algunos profesionales no gitanos.

Para la mayoría de las personas gitanas el aprendizaje es algo muy vivencial. Han desarrollado técnicas muy perfeccionadas respecto a cuestiones que les eran muy propias, pero de manera global y sin llegar a la especialización conseguida por otros grupos. La gran tradición de transmisión cultural oral y ágrafa les ha permitido desarrollar una alta capacidad de memoria, aunque les resulta a veces difícil aplicarla a otros aprendizajes específicos.

Al ser un grupo social que prioriza la unidad del grupo frente a la individualidad de la persona, al enfrentarse de manera individual a los procesos educativos se pueden sentir tímidos y con baja autoestima. Es muy importante por ello que los contextos educativos tengan un clima distendido, cercano y de confianza, que fomente la integración en el grupo, para eliminar los temores y la competencia. Las presiones emocionales, como preocupaciones personales de distinta naturaleza, también pueden provocar una disminución en la capacidad de aprendizaje, mucho más cuando afectan a la familia y el entorno inmediato.

Muchas de las entidades no gubernamentales que trabajan con la comunidad gitana conocen estas situaciones, y desarrollan programas de formación básica o alfabetización adaptados a las características de la comunidad a la que se dirigen y teniendo en cuenta todo lo anterior, para que las acciones educativas con adultos y adultas gitanos puedan obtener éxito.

Es necesario tener presente que la persona gitana adulta que acude a la formación cuenta de antemano con un bagaje cultural que se encuentra muy condicionado por todo lo relativo a su supervivencia y a su ubicación en los procesos socio-culturales; también su inserción en el campo educativo puede ser testimonio de una frustración anterior en este sentido. Los educadores que trabajan en Educación de Personas Adultas pertenecientes a grupos étnico-culturales minoritarios, como la comunidad gitana, no deben olvidar la importan-

cia de una valoración positiva de las culturas de pertenencia de su alumnado, de la "autoestima cultural" y la necesidad de creer en lo que se es.

### OBJETIVOS: ¿QUÉ BUSCA ESTE TIPO DE FORMACIÓN PARA LAS PERSONAS ADULTAS GITANAS?

Uno de los puntos más importantes en la implementación de programas educativos es tener claro qué es lo que se quiere conseguir, cuál es el fin último y cuáles los objetivos específicos. Estos aspectos deberán adecuarse a los intereses y necesidades de las personas a las que van dirigidos, en este caso personas gitanas adultas que carecieron de oportunidades de educación formal o éstas fueron infructuosas.

Pero, ¿cuáles pueden ser las necesidades de los adultos gitanos que la Educación puede llegar a satisfacer?

Es importante pensar en una formación que no se refiera solamente al desarrollo de destrezas para el trabajo, sino que también alcance a la convivencia social, a la actualización cultural, al diálogo entre generaciones y al propio desarrollo personal, permitiendo con todo ello una mejor calidad de vida.

La totalidad de procesos organizados de Educación de Personas Adultas buscan que éstos puedan adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional, pero también que establezcan relaciones afectivas y comunicativas que faciliten la autoestima y la confianza en sí mismos y en los demás, respondiendo a los intereses, expectativas y necesidades de la población a la cual va dirigida (en este caso la comunidad gitana de una región específica), estimulando su participación, construyendo movimientos solidarios y abiertos y, a la vez, brindando una capacitación que permita su inclusión también en el ámbito laboral.

En resumen, *desarrollar las potencialidades que los miembros de la comunidad gitana tienen favoreciendo su promoción a todos los niveles, a través de procesos de aprendizaje de contenidos básicos para el desenvolvimiento en la sociedad compartida.*

Por ello es importante plantear bien estos programas, estar abiertos a otras experiencias, reflexionar sobre los planteamientos básicos y comenzar nuevas vías de trabajo innovadoras.

Como objetivos específicos de los programas

podrían considerarse principalmente:

1) Adquirir, incrementar y actualizar la formación básica de los destinatarios.

2) Facilitar su acceso a los distintos niveles del sistema educativo (Educación Secundaria para adultos, ciclos formativos, formación profesional...).

3) Favorecer su desarrollo personal en aspectos básicos como la imagen personal, la autonomía y el bienestar.

4) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica.

5) Asegurar la mejora de su cualificación profesional o la adquisición de una preparación para el ejercicio de otras profesiones.

### ¿CÓMO DESARROLLAR PROGRAMAS DE EDUCACIÓN BÁSICA CON ADULTOS GITANOS?

Este proceso de acción educativa debe partir de la elaboración de un proyecto pedagógico y social, programado y planificado, que incluya tanto un currículum flexible como el análisis de la realidad del alumnado participante y la programación de unidades didácticas adecuadas.

En la elaboración de dicho proyecto deben participar los distintos agentes que van a intervenir, incluyendo algunos miembros de las comunidades a las que va dirigido, en este caso la comunidad gitana, para que los esquemas educativos no se planteen sólo desde la óptica de los profesionales que lo van a implementar y se tenga un marco común de actuación que:

- Se acerque a sus posibilidades.
- Conecte la oferta y los intereses vitales.
- Suponga un intercambio.
- Supere el etnocentrismo y se abra a la interculturalidad.

A continuación se recogen algunos principios que deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar

e implementar las actuaciones de formación básica con adultos gitanos:

1.- La Educación de Adultos Gitanos debe pretender una educación integral: tiene que partir de procesos de sensibilización y motivación que permitan posteriormente analizar los objetivos compartidos y sus necesidades, cubriendo todos los aspectos de desarrollo de la persona. Es importante realizar durante todo el proceso acciones de refuerzo en la motivación y cohesión de grupo. Tener en cuenta las motivaciones, que inicialmente serán necesidades urgentes sentidas por los destinatarios, y posibilitar que adquieran confianza en el proceso de aprendizaje y aumento de la valoración personal.

2.- Formación de grupos culturalmente heterogéneos: en la medida de lo posible los grupos de

destinatarios deben ser diversos, donde las motivaciones y referencias sean distintas, para que se potencie la relación extra-étnica favoreciendo los intercambios, poniendo en práctica alternativas de relación

social constructiva, y se salven las barreras que hacen que un grupo únicamente gitano se cierre en sí mismo y se desmotive.

3.- La Alfabetización como paso inicial: al establecer acciones específicas prioritarias en este terreno, el nivel del que se debe partir es de la Alfabetización como base para la adquisición de otros conocimientos. Estas acciones deben durar el tiempo que sea necesario, pero trabajando con la urgencia y el control de la superación de los niveles. Los gitanos y gitanas que han acudido a un proceso de alfabetización, si ha sido seriamente realizada, no deben repetir el nivel o los contenidos.

4.- Seguimiento individualizado: es importante realizar paralelamente al proceso en grupo un seguimiento individualizado a través sobre todo de





acciones de tutorización periódica, que tienen como objetivo, además de apoyar en el aprendizaje y reforzar la motivación personal, coordinar todas las intervenciones con las necesidades de la persona. Sería importante que al menos una parte de los profesionales que desarrollen estos programas pertenezcan a la comunidad gitana.

5.- Potenciar el desarrollo individual y comunitario: en las acciones de educación de adultos gitanos es importante favorecer el establecimiento de canales de comunicación entre la comunidad, los profesionales y el entorno social. El objetivo es responder a la necesidad de trabajar con estos grupos no sólo en el terreno de la adquisición de los contenidos de la alfabetización sino, y mucho más importante, del desarrollo de otro tipo de capacidades y situaciones que pueden hacer al grupo cohesionarse, sentirse válido y automotivarse. Es preciso para ello retomar el sentido de la Educación de Adultos como desarrollo paralelo de la comunidad y de las personalidades que la forman, su propio desarrollo social y de relación con el entorno.

6.- El proceso educativo debe ser adaptado: la necesaria adaptación del proceso educativo garantiza los éxitos en el aprendizaje, aspecto importante de cara a mantener la motivación y el sentido de autoeficacia en los destinatarios.

Es necesario valorar también la metodología básica que se vaya a utilizar (tanto en los procesos de aprendizaje como en los de socialización) y tener en cuenta la necesidad de su adaptación, desde los contenidos curriculares o los materiales hasta los horarios o ritmos.

El lenguaje utilizado en el proceso educativo debe ser cercano a los destinatarios (acostumbrados principalmente a un lenguaje coloquial) permitiendo que de forma paulatina sea cada vez más abstracto o elaborado.

7.- Participación en el proceso de aprendizaje: el proceso de aprendizaje debe ser activo y participativo, de manera que los destinatarios sean protagonistas de su propio aprendizaje. Además, el adulto gitano en su vida cotidiana enseña continuamente y es consciente de ello. Este papel no sólo puede ser aprovechado en la Educación de Personas Adultas, sino que debe ser asumido por ella para que estas personas no pierdan un valor pedagógico que conocen.

8.- El aprendizaje debe ser significativo y funcional: el proceso educativo debe tener como característica esencial el autoaprendizaje, partiendo siempre de las experiencias, necesidades e inte-

res de la persona adulta, y éste debe ser significativo a dos niveles:

A) utilizando su experiencia, sus situaciones cotidianas, su forma de aprender y enseñar, y haciendo que los contenidos de aprendizaje sean moderadamente discrepantes con lo que ya conoce, adaptando las metodologías y la información para que el proceso educativo sea más significativo, más experiencial.

B) implicando además la posibilidad de aplicación práctica o funcional en su vida cotidiana o haciéndoles conscientes de cómo poder utilizar los conocimientos aprendidos en la adquisición de otros conocimientos.

9.- Apoyo de actividades de interés: es necesario ofrecer y desarrollar otro tipo de actividades en estrecha relación con los procesos de alfabetización o educación básica, que motiven la participación pero que también, y a la vez, motiven al aprendizaje. Actividades variadas que den respuesta a opciones plurales y a distintos perfiles, favoreciendo la participación de la comunidad.

10.- La formación ocupacional y laboral unida a los procesos de aprendizaje: implica formar en las relaciones sociales para mejorar el proceso vinculante con el entorno, introducir las reglas de funcionamiento laboral, sus exigencias básicas y la información más explícita respecto a las fórmulas laborales. De esta manera se potencia la madurez personal, la autonomía y un mayor grado de individualización.

## LOS CONTENIDOS Y SU PROGRAMACIÓN

En función del grado de competencia curricular que presente el alumnado en las áreas instrumentales se pueden organizar tres niveles: alfabetización 1 (nivel más bajo), alfabetización 2 (nivel medio) y neolectores (nivel con cierta autonomía en la lectura y la escritura).

Combinando estos niveles con los objetivos generales y los contenidos básicos de aprendizaje, se definen unas áreas curriculares, que nos ayudarán a determinar tanto el grado de desarrollo de capacidades que el alumno tiene como los conocimientos mínimos que deben haberse adquirido para promocionar al siguiente nivel. Estas áreas están concretadas en sus correspondientes objetivos específicos y contenidos educativos, y son: a) Área de lengua y comunicación, b) Área de matemáticas; c) Área de desarrollo personal y autonomía; d) Área sociocultural y de participación ciudadana; e) Área de acercamiento al empleo.

## LA METODOLOGÍA

Entre los múltiples factores que influyen en la eficacia de la metodología didáctica que se utilice en la Educación de Personas Adultas gitanas podemos considerar:

- El contenido: el tema que se elija para trabajar debe interesar y preocupar al alumnado gitano, ser práctico y funcional para la vida cotidiana de ese momento.

- La variedad metodológica: emplear variados y nuevos recursos, técnicas participativas e interesantes.

- La brevedad: las unidades de trabajo deben ser preferentemente breves. No conviene dedicar mucho tiempo a una sola y misma actividad, aunque sea preciso volver a ella en otro momento posterior.

- El ritmo: el tiempo en la enseñanza no debe ser precipitado y se adecuará a los alumnos. Hay que intentar compaginarlo con aquellos temas "urgentes" que en muchos momentos despiertan el interés del grupo.

- La dificultad: el nivel de dificultad correcto es el que ofrece al alumno la oportunidad de éxito. Es importante comenzar por elementos que resulten más fáciles y familiares e ir aumentando la novedad y la complejidad.

- Las sesiones: para conseguir los objetivos planteados y favorecer el seguimiento y mantenimiento del grupo, deben incluirse sesiones de tipo colectivo (en las clases habituales y en las salidas y talleres), y de tipo individual (tutorías periódicas de seguimiento de cada alumno o alumna, prefijadas en el horario y con una temporalización).

Son muchos los métodos que, a lo largo de la historia, han aparecido para desarrollar procesos educativos con personas adultas, en función de la gran variedad de planteamientos teóricos y de las distintas realidades sociales. En el caso del trabajo educativo con la comunidad gitana adulta, el método que tenga que cada educador o educadora deberá adaptarse a los contenidos didácticos y a las características del grupo, teniendo en cuenta que la mejor clave es realizar una adecuada programación que ofrezca variedad de actividades y recursos. Todos los métodos son complementarios. Lo aconsejable sería extraer de los métodos existentes aquello que mejor puede servir para el desarrollo óptimo de nuestro alumnado. Esto implica un conocimiento de la realidad que se hace imprescindible para adaptar lo que ya existe al pequeño mundo que conforma el grupo.

Dicho todo lo anterior, es imprescindible, para conseguir el mantenimiento del grupo, crear dinámicas que despierten el interés del usuario por las clases y actividades desarrolladas, impulsar la idea de la participación y protagonismo dentro del grupo y marcar objetivos a medio plazo que refuercen su interés por el proceso.

Otro importante aspecto para tener en cuenta a la hora de diseñar y desarrollar el currículo dentro de la educación de adultos, es el sistema de relaciones que existe dentro del grupo de alumnos y alumnas. Por una parte, está la relación entre los educadores y los participantes y, por otra, la relación entre los propios alumnos. Para que el grupo funcione correctamente debe favorecerse que estas relaciones sean

**Es necesario tener presente que la persona gitana adulta que acude a la formación cuenta de antemano con un bagaje cultural que se encuentra muy condicionado por todo lo relativo a su supervivencia y a su ubicación en los procesos socio-culturales; también su inserción en el campo educativo puede ser testimonio de una frustración anterior en este sentido.**

adecuadas y estén dirigidas a conseguir los objetivos que se proponen, objetivos que se conforman en función de esta relación. Cuando una de estas relaciones es disfuncional el éxito del grupo (la consecución de los objetivos) será difícil de conseguir.

Esto hace que el educador o la educadora deban tener una serie de habili-

dades, conocimientos y actitudes que le permitan realizar todo lo dicho anteriormente. No es suficiente tener capacidad docente. También es necesario tener sensibilidad ante el hecho intercultural gitano, saber dirigir a los grupos, tener habilidades interpersonales, distinguir la evolución del grupo para mejorar o modificar, saber adaptarse al grupo, conocer la realidad general y la realidad gitana, tener conocimientos teóricos sobre este ámbito de trabajo, y capacidad para motivar, estimular y generar inquietudes al grupo.

En cuanto a las relaciones entre los propios alumnos, es necesario considerar que la relación interpersonal es, además de educativa, necesaria para desarrollar de manera integral las capacidades de los alumnos y alumnas y, además, puede actuar como un importante factor en la motivación individual por el aprendizaje. Éste se produce en grupo, aunque los beneficios confluyan en las capacidades individuales. Por ello es importante tener en cuenta cómo será la organización social de las actividades a la hora de programar e intentar combinar, como en los anteriores aspectos metodológicos, tareas y experiencias más individuales con otras grupales, utilizando para ello métodos como el aprendizaje cooperativo, el apoyo por parejas, el desarrollo de proyectos en equipo, etc.

# Atención a la población inmigrante en la EPA

*M<sup>a</sup> Trinidad Cabra de Luna, Cristina de Pablo Sanz, Isabel Mendoza Mancilla y equipo de colaboradores*  
Centro ENTRE CULTURAS - A.S.T.I. en Majadahonda

*Todo esfuerzo por difundir la instrucción es vano cuando no se acomoda la enseñanza a las necesidades, naturaleza y porvenir del que las recibe.*

José Martí

## FILOSOFÍA QUE SUSTENTA NUESTRO PROYECTO EDUCATIVO

La realidad social y cultural hace necesaria una formación abierta en y para la diversidad, que contemple las diferencias, aceptando ésta como componente de la realidad actual. Respetamos, aceptamos y valoramos la diversidad de los distintos colectivos que vienen a nuestro Centro. Potenciamos una adecuada acogida inicial a las personas inmigrantes, facilitamos una información indispensable, con reconocimiento de la persona como sujeto de derechos y obligaciones e impulsamos el nuevo proyecto de vida que se han propuesto comenzar al llegar a nuestro país. La orientación educativa y profesional facilita la toma de decisiones más adecuadas para su futuro.

Atendiendo a estos mismos planteamientos se hace necesario promover un aprendizaje integrador, dotando a las personas de un dominio progresivo de habilidades sociales, sin anular sus propios esquemas culturales; sin olvidar su estabilidad legal y laboral, su derecho a vivir en familia, el reconocimiento de la igualdad en derechos y deberes, como aspectos sumativos que posibilitan la integración. No pueden quedar exentas del derecho de aprender; la lengua es vehículo de comunicación y posibilita la participación y abre espacios comunes de la sociedad.

Somos conscientes de que estamos ante personas, casi siempre, en desventaja social y laboral e, inicialmente, siempre en desventaja económica. Necesitamos poner a su alcance los medios precisos, basándonos en el escaso principio de igualdad de oportunidades, para que a través de una mayor capacitación y autonomía personal lleguen a desenvolverse social y profesionalmente. Su nivel de formación previo es diferente y diverso dependiendo de la procedencia; todo el alumnado muestra un alto interés por aprender acompañado de un gran deseo de superación, principalmente con vistas a lograr su promoción socio-laboral.

La actual sociedad y el concepto de la Educación de Personas Adultas, que debe incidir y asumir sus compromisos, nos obliga a ayudar a formar ciudadanos responsables que puedan ejercer conscientemente su libertad individual y logren un desarrollo pleno en la vida social. Nos replanteamos constantemente el aspecto de la integración social para evitar, en la medida de nuestras posibilidades, que se mantengan lagunas que conllevan riesgo de creación de colectivos encerrados en su nacionalidad, y de pequeños grupos no siempre dispuestos a la integración social y a la solidaridad. Queremos ser testigos de que la integración pasa por una formación, en el país receptor, adaptada a las realidades de la preparación previa de las personas y de sus propios objetivos. La edad, es un factor previo, que condiciona su posterior formación y sus intereses.

La comunicación intercultural es definida como la relación interpersonal entre pueblos con diferentes sistemas socioculturales y/o la comunicación entre miembros de diferentes grupos étnicos dentro del mismo sistema sociocultural (Gudykunst y Ting-Tooney, 1998). Estamos habitualmente acostumbrados a concebir la multiculturalidad como un intercambio material de palabras, una transmisión de información y mensajes; actualmente el campo de interpretación se ha ampliado, de modo que integra el lenguaje verbal y no verbal, los modos de comportamiento... poniendo en relación comunicación con cultura. La cultura es una mezcla de creencias, valores y actitudes compartidas, y la herencia personal afecta a los patrones de pensamiento y de comportamiento, a su percepción de la realidad; dado que se aprende a lo largo de la vida, se ve la cultura como algo natural y normal, que presenta matices distintos dependiendo del sexo, del nivel socioeconómico, marcando muchas veces más las diferencias que las similitudes.

No poseemos una idea esencialista, rígida e incluso estereotipada de una cultura y de las personas que forman parte de ella, por existir subculturas dentro de las culturas; variaciones individuales y cambios a lo largo del tiempo, dentro del mismo sistema. Un ejemplo de ello son las personas inmigrantes que, tras socializarse en un lugar

o cultura determinada, pasan por un proceso de cambio y transformación al tomar contacto con la nueva realidad que existe en la sociedad receptora. Se trata de un concepto de sociedad "no confeccionada para" sino creando condiciones de reciprocidad a fin de hacernos sentir a todos los que la formamos ciudadanos entre ciudadanos; crear una ciudadanía a modo de cruce de dimensiones formando un tejido social, por lo que ha de ser: democrática (participativa), social (para todos, sin exclusiones), intercultural (no una suma de culturas sino una interacción). Entendemos que la Educación nos abre la puerta a la cultura de nuestro pueblo y también a las de otros cercanos y lejanos, permitiendo conocer y vivir nuestras propias raíces, costumbres e Historia. Como parte de este proceso es imprescindible priorizar la formación para una ciudadanía responsable, formación que abarca no solamente el aprendizaje básico sino también la realización de cursos orientados a una integración en la enseñanza curricular.

La política migratoria ha de entenderse integrada en una política social, que permita a los hombres y mujeres inmigrantes ser protagonistas de su historia en ese nuevo capítulo en que, ya fuera de su tierra, deberán participar activamente.

Nuestro proyecto es favorecer ofertas de formación que respondan a necesidades concretas, entre ellas, mencionamos el proceso de alfabetización de adultos, que requiere un dinamismo que va de dentro hacia fuera y en el que el agente principal es la propia persona. Los programas de aprendizaje tienen como objetivo dar respuesta a las necesidades e intereses del alumnado. Se trata de dar a conocer los códigos básicos de nuestra cultura para crear un vínculo de participación activa en la sociedad y a la vez de estimular a los alumnos en el descubrimiento de los valores sociales, personales e intelectuales, impulsando el desarrollo de sus habilidades y capacidades, que favorezcan su grado de autonomía y libertad. (Aprender, aprender a hacer, aprender a convivir).

No hay grupos homogéneos de aprendizaje, nuestras clases son aulas abiertas donde se agrupan alumnos de las diferentes nacionalidades, relacionándose y aprendiendo en y desde la diversidad. La oferta del aprendizaje de la segunda lengua tiene fundamentalmente categoría de comunicación, en su nivel inicial, para posteriormente en el nivel básico, pasar a profundizar en la lengua de integración, es decir, incide en el empleo formal de la lengua y los conocimientos se

van presentando desde el punto de vista funcional, enmarcándose como vehículo de integración.

Se pretende enseñar para relacionarse y para emplear la lengua en el contexto de la vida diaria, lo relacionado con: presentación y saludo, familia, casa-hogar, compras (alimentación, ropa,...) salud, medios de transporte, ocio, aspectos jurídicos... pasando a enlazar lo comunicativo con lo social. Los materiales didácticos que se utilizan son lo más auténticos posible y sirven para entender las distintas interpretaciones culturales que conforman nuestra visión del mundo.

Como parte de nuestra metodología, aplicamos la expresado en el "Marco europeo de referencia para las lenguas (2005)" que divide las actividades comunicativas de la lengua y las estrategias del siguiente modo: actividades y estrategias de expresión oral y escrita, de comprensión oral, escrita y audiovisual, de interacción oral y escrita y de mediación oral y escrita. En cuanto a las metas del aprendizaje (Stern 1992) se pone en práctica: metas de dominio (en relación con los contenidos del currículo), metas cognitivas (propio aprendizaje y metacognición), metas afectivas (actitudes y emociones) y metas de transferencia (trasladar lo aprendido a la vida real).



Un elemento fundamental en el aprendizaje son las creencias de las personas, de modo que las acciones de los formadores y sus interacciones con aquellas, reflejen sus propias creencias sobre el aprendizaje, su visión del mundo, la visión de sí mismos y sus actitudes hacia las asignaturas y hacia las personas inmersas en el aprendizaje. Apostamos por un proyecto de integración que implica una dinámica de continua creatividad con introducción de medidas capaces de

situar al alumnado en condiciones de participar en las actividades de formación, a través del reforzamiento de servicios de apoyo, potenciando los instrumentos de información, orientación y motivación e introduciendo medidas que aseguren la calidad de la formación, protegiendo así a las personas.

## NUESTRA EXPERIENCIA

### 1.- Justificación

Queremos conseguir que nuestros alumnos aprendan el español lo más rápida y profundamente posible, puesto que estamos convencidos de que la cultura, estudio y dominio de la lengua son fundamentales para conseguir una buena integración en la sociedad de acogida y es la base para



lograr ciudadanos participativos y dialogantes.

Para alcanzar nuestros objetivos, a principio de curso dividimos los contenidos por áreas ya que pensamos que esto motiva más a nuestros alumnos, como así es, y genera un mayor equilibrio psicológico para su relación con los demás y, como consecuencia, una mejor integración.

El alumnado al que nos referimos presenta algunas características comunes, como son:

- En general se encuentran en situaciones de precariedad por la inestabilidad jurídica, laboral y social y muchos en desequilibrio psicológico.
- Su nivel de formación previo es bajo, pero muestran un alto interés por aprender, además de un gran deseo de superación, principalmente con vistas a lograr su promoción socio-laboral.
- En muchos casos, las largas jornadas laborales de su ocupación no les permite demasiado tiempo disponible para aprender.
- Se detectan diferencias destacables, en cuanto al objetivo del aprendizaje, dependiendo del país de procedencia. En general provienen de países o zonas empobrecidas; los alumnos directamente atendidos proceden de Marruecos, China y países del Este de Europa.

## 2.- Objetivos

### 2.1. Generales:

- Motivar a los alumnos para conseguir un mayor interés en el aprendizaje y en su desarrollo personal.
- Mejorar la organización, secuenciación y conexión de las actividades.
- Trabajar la empatía y la solidaridad.
- Conseguir que se formen y promocionen a través de los centros de interés (a nivel jurídico, sociolaboral, etc...).

### 2.2. Específicos:

- Orientar y motivar para conseguir una mayor participación en las actividades sociales de la comunidad (empadronamiento, trato con los centros educativos, Seguridad Social, etc.).
- Fomentar la mejora en las relaciones, compartiendo y valorando las experiencias personales.
- Informar sobre los derechos, deberes y libertades, recogidos en la Constitución (libertad, igualdad, justicia y pluralismo).
- Facilitar la comprensión de los diferentes temas, según las necesidades individuales.

## 3.- Contenidos

3.1. Los contenidos temáticos se dividen por áreas, siguiendo las características y necesidades de los alumnos y la formación del profesorado.

Los temas específicos se adjudican a cada profesor de acuerdo a su formación y preferencias. Así pues una doctora en Antropología y enfermería trabaja los temas de salud; un abogado imparte los temas jurídicos; una persona licenciada en psicopedagogía trabaja y comparte las diversas culturas (costumbres, ideas, folklore de países como Argentina, España, Perú y Marruecos); una persona por su anterior experiencia como voluntario en países en vías de desarrollo, explica las noticias de actualidad de mayor interés para los alumnos; una profesora de AE. En un IES expone temas sobre la valoración y cuidado del medio ambiente. Así al elegir cada profesor los temas de su preferencia, los resultados son satisfactorios tanto para el alumnado como para el propio profesor.

Los contenidos gramaticales se imparten siguiendo una secuencia lógica tomada de la gramática de "Uso de Español para extranjeros de S.M. - Luis Aragonés y Ramón Palencia". Los temas se agrupan siguiendo la secuencia lógica de las partes de la oración: artículo, nombre, pronombre, adjetivo, verbo, adverbio, preposición, conjunción e interjección.

3.2. El vocabulario se va incorporando según las áreas, obteniendo un resultado variado y enriquecedor.

## 4.- Metodología

Se sigue una metodología teórico-práctica, activa, comunicativa, interactiva y participativa.



La parte teórica cuenta, como ya se ha mencionado, con especialistas que se han preocupado de adaptarse y modificar los contenidos a las necesidades, características e intereses de los alumnos.

Las actividades se imparten en horario de tarde y son llevados a cabo gracias al profesorado voluntario.

## 5.- Evaluación

La evaluación es continua y formativa, lo que permite comprobar la adquisición real de los conocimientos. Esto ayuda a modificar ciertas actividades que, por su dificultad, algunos alumnos no han llegado a resolver, programándose y adaptando ejercicios a su nivel de aprendizaje.

# Experiencia de inclusión de alumnos con discapacidad intelectual en los CEPAs

*María Jesús Vals Marcos*

*Coordinadora del Grupo de encuentro del CREPA: «Inclusión de alumnos con discapacidad intelectual en los CEPAs». Dirección General de Promoción Educativa. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.*

Actualmente se está llevando a cabo una experiencia de inclusión de alumnos con discapacidad intelectual en cuatro Centros de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid. Esta experiencia se está dando gracias a que, en Junio de 2005, se firmó un Convenio de Colaboración entre la Comunidad de Madrid y AFANIAS.

Los centros que están participando son los CEPAs de Canillejas, Las Rosas, Pozuelo y Tetuán.

Antes de pasar a detallar algunos datos de esta experiencia, queremos dejar constancia del hecho de que en la práctica totalidad de los Centros de Educación de Personas Adultas siempre ha habido personas con discapacidad física y/o intelectual integradas. También es normal en nuestros centros la existencia de personas con una variada gama de problemas de aprendizaje y con problemas de salud mental más o menos importantes o graves. La cuestión que nos diferencia en este caso es que, hasta ahora, se han planteado estas situaciones como puntuales y se han afrontado a nivel individual y sin recibir apoyos específicos de ninguna clase. La labor realizada ha sido gracias a la dedicación y entrega de los profesionales de estos centros.

Precisamente por esta realidad aludida, valoramos más si cabe, el apoyo que supone a la inclusión de personas con discapacidades, el Convenio firmado, ya que nos permite enfrentar esta situación desde una posición que favorecerá el proceso de normalización de las personas discapacitadas.

Como ya se ha dicho, somos cuatro centros los que estamos embarcados en esta experiencia, pero uno de ellos, el CEPA de Canillejas comenzó desde el curso 2000/01 trabajando en colaboración con AFANIAS. Ya en el curso 2003 se llevó a cabo un proyecto para dos cursos que permitió sistematizar los objetivos, actuaciones y evaluación.

La firma del Convenio firmado en 2005 ha permitido a cada Centro de Personas Adultas contar con una profesora de pedagogía terapéutica (especialista en educación especial) en su plantilla, que presta atención directa a los alumnos integrados procedentes de AFANIAS y a otros que, aunque no acuden a los centros desde esta institución, son alumnos que presentan necesidades educativas especiales similares. La incorporación de estas profesionales a los Departamentos de Orientación ha permitido llevar a cabo un trabajo sin el cual no se podría haber realizado este proyecto de inclusión.

En cada uno de los CEPAs se ha elaborado un Proyecto de Intervención entre el Centro de Adultos y el Centro Ocupacional de AFANIAS de su zona. Así, el CEPA de Canillejas colabora con PLEGART 3, El CEPA de Las Rosas con AFANIAS Canillejas y Plegart 3, el CEPA de Pozuelo con el Centro Experimental AFANIAS-Pozuelo y el CEPA de Tetuán con el Centro Ocupacional Las Victorias.

Estos Centros de Formación son los que han seleccionado los alumnos que se han integrado en los CEPAs, aunque en Tetuán y en Las Rosas, los alumnos matriculados en la Formación Básica han pasado posteriormente por el proceso normalizado de la Valoración Inicial del Alumno (V.I.A.).

En los cuatro CEPAs se han integrado los alumnos de acuerdo a sus características y necesidades. Así lo han hecho en las distintas enseñanzas que se ofrecen desde estos: Formación Básica y Técnico Profesional. También se han creado grupos específicos de alumnos con discapacidad que reciben formación por parte de profesionales de los Centros o de AFANIAS, pero que están integrados físicamente en los CEPAs.

La integración en los centros es la siguiente:

En el Cepa de Pozuelo hay integrados 5 alumnos en la EBPA: cuatro en primer curso y uno en

segundo curso.

En el Cepa de Las Rosas están integrados 40 alumnos: dos alumnos en Mecanografía, dos en Informática, dos en el Taller de Auxiliar de Geriátrica, dos en Pintura y cuatro en Taller de Prensa.

En el Cepa de Tetuán están integrados 5 alumnos en la EBPA, tres en cuarto curso y dos en quinto curso.

En el Cepa de Canillejas, un total de 64 alumnos están integrados en grupos específicos. A este centro acuden además de los alumnos procedentes de Afanias, tres alumnos de otra institución (CIRUITE), que pertenecen a una red de pisos tutelados de la Comunidad de Madrid.

A continuación aparecen detallados los grupos

que existen en cada uno de los centros:

Queremos mencionar, por la importancia que tiene, que estos alumnos también participan en las actividades generales de los CEPAs, que forman parte de la vida de cada centro. Asisten en la medida de sus posibilidades a las excursiones, salidas culturales, celebraciones dentro del centro (Día del Libro, Conferencias, Fiestas, etc...). También participan en la Comisión Cultural y en los cauces de participación normalizados como la elección de delegados/as o las tutorías.

En cuanto a la coordinación de los CEPAs con AFANIAS, pieza clave en el éxito de la experiencia, se está llevando a cabo en cada uno de nuestros centros con los centros de esta Asociación. También existe una Comisión de Seguimiento que vela por el cumplimiento del Convenio.

Hasta el mes de Junio de este curso no contaremos con una evaluación formal de la experiencia, salvo en el Cepa de Canillejas, que, al llevar colaborando más tiempo, han llevado a cabo una valoración de lo realizado hasta ahora. En cualquier caso, desde el punto de vista del profesorado podemos afirmar que la valoración general en todos los centros es muy positiva. La integración de alumnos con necesidades educativas especiales se considera un quehacer enriquecedor, tanto personal como profesionalmente. También entendemos que esta integración favorece el nivel de calidad general de los centros de educa-

<b>CEPA CANILLEJAS</b>		
<b>GRUPOS</b>	<b>RESPONSABLES</b>	<b>INTEGRACIÓN</b>
Taller operativo "Informática aplicada"	Profesor de PT, profesor de Informática del CEPA y profesional de PLEGART	Grupo específico
Formación Básica / Taichí y Biodanza	Profesor de Pedagogía Terapéutica	Grupo específico
Taichí e Informática	Profesional contratado por PLEGART y profesor de Informática del CEPA	Grupo específico
Aprender a ser adulto / Taichí y Biodanza	2 profesionales de PLEGART. Profesor de PT y un profesional contratado por PLEGART	Grupo específico
Habilidades para la vida adulta / Taichí y Biodanza	2 profesionales de PLEGART	Grupo específico
Ejercicio y salud	Profesor del CEPA	Grupo ordinario
Moda y confección	Profesor del CEPA	Grupo ordinario
<b>CEPA LAS ROSAS</b>		
Taichí	Un profesional de AFANIAS	Grupo específico
Taichí	Un profesional de AFANIAS	Grupo específico con alumnos del CEPA
Pintura	Un profesor del CEPA	Grupo específico
Formación Básica adaptada	Profesora de Pedagogía Terapéutica	Grupo específico
<b>CEPA POZUELO</b>		
Habilidades sociales e inteligencia emocional	Profesionales de AFANIAS y Profesora de PT del CEPA	Grupo específico
Habilidades sociales e inteligencia emocional	Profesionales de AFANIAS y Profesora de PT del CEPA	Grupo específico
Habilidades sociales e inteligencia emocional	Profesionales de AFANIAS y Profesora de PT del CEPA	Grupo específico
Habilidades sociales e inteligencia emocional	Profesionales de AFANIAS y Profesora de PT del CEPA	Grupo específico
<b>CEPA TETUÁN</b>		
Expresión plástica (Pintura)	Profesionales de AFANIAS	Grupo específico
Expresión dramática (Teatro)	Profesionales de AFANIAS	Grupo específico

ción, calidad que no se reduce a la oferta ofrecida a estos alumnos "especiales", sino que redundan en la calidad de la respuesta educativa que se da a todo el alumnado. Esto se debe a que aumentan los análisis sobre la práctica docente y se introducen innovaciones en muchos aspectos, destacando las medidas de atención a la diversidad, de las que se benefician todos los alumnos y alumnas.

Respecto a la valoración que llevan a cabo los compañeros del alumnado integrado del CEPA de Canillejas y que desde el resto de los centros asumimos como similar, es también positiva. Se detectan tres tendencias de respuesta que son:

- Una, en la que se destacan aspectos positivos de los alumnos con discapacidad en relación a su afectividad, amabilidad y cariño.

- Otra, que resalta su "normalización" en la relación con los demás y participación en las clases son considerados como los otros, sin diferencias debidas a su condición de discapacidad, sino a su individualidad.

- Por último, se percibe una tendencia a la sobreprotección, en algunos casos debido a la diferencia de edad y, en otros, a la percepción de que estos alumnos son más infantiles y menos capaces.

En cuanto a la valoración hecha por los propios alumnos procedentes de AFANIAS vemos un alto grado de satisfacción respecto a su integración en las actividades docentes del centro, así como en las actividades culturales y abiertas a ellos.

El sentido de pertenencia al CEPA que aparece en estos estudiantes es alto, pero también detectamos un desconocimiento general de otras actividades que se realizan en los centros.

Por parte del profesorado implicado directamente en la enseñanza de estos alumnos y alumnas se valora muy positivamente la experiencia.

También valoran que la presencia de la profesora de pedagogía terapéutica ha supuesto un apoyo absolutamente imprescindible. El trabajo llevado a cabo desde los Departamentos de Orientación es importante, ya que ha permitido la coordinación de los profesores de nivel implicados, las profesoras de Pedagogía Terapéutica y las orientadoras.

El profesorado que no ha tenido a su cargo algún alumno con discapacidad intelectual tam-

bién ha valorado positivamente esta experiencia, por lo que implica de un mayor nivel de calidad del trabajo del equipo educativo en general.

No queremos dejar de mencionar que el apoyo de los equipos directivos ha sido una pieza clave en todo este proceso. Desde la firma del Proyecto de Colaboración hasta la labor de facilitar en el día a día todas las coordinaciones necesarias para que el reto que nos planteamos salga adelante. El apoyo de toda la Comunidad educativa, incluyendo los trabajadores no docentes, ha sido generosa y he redundado en el éxito que, por ahora, estamos teniendo.

Por todos los aspectos analizados hasta el momento queremos destacar que la imagen social de estos alumnos/as es positiva en los centros. Este es uno de los objetivos fundamentales del Proyecto de Inclusión, por lo cual pensamos que vamos por un buen camino.

Por último queremos reseñar la existencia de un Grupo de Trabajo en el CREPA sobre este tema. Al comienzo de la experiencia nos pareció que el encuentro, la reflexión y el análisis conjunto de lo que estábamos haciendo en cada uno de los centros sería muy favorable para la marcha del proyecto, así como para darle una mayor calidad. Con este objetivo y con el apoyo del CREPA, las orientadoras y las profesoras de Pedagogía Terapéutica de los cuatro CEPAs y un representante de AFANIAS nos reunimos periódicamente. Este artículo y nuestra participación en la próxima Escuela de Verano del CREPA son algunos de los resultados inmediatos del Grupo, pero esperamos que nos sirva para

mucho más, ya que tenemos el objetivo de ofrecer un borrador de modelo de inclusión de personas con discapacidad psíquica en los CEPAs, que incluya algunos de los aspectos que hay que tener en cuenta cuando se plantea este proyecto.

Sabemos que nos falta mucho por recorrer, pero que, en cualquier caso, merece la pena seguir en este empeño.

*Grupo de Encuentro "Inclusión de alumnos con discapacidad intelectual en los CEPAs".*

Componentes del Grupo de Encuentro: Mercedes Gallur Muleiro, Laura Gómez Matarín, María José Lloy Pereiras, David López Blanco, Almudena López de la Ossa, Isabel López Romero Fernández, Elena Pérez Gutiérrez, Marité Sánchez Wices, María Jesús Vals Marcos (coordinadora).





# Centro de EPA Las Rosas: por un futuro mejor

**Cándida Nieves Ureña**

*Directora del CEPA Las Rosas de Madrid.*

**Jesús Martín Motrel**

*Profesor del CEPA Las Rosas de Madrid.*

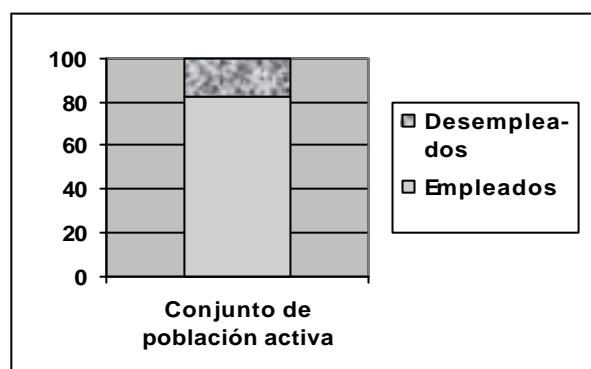
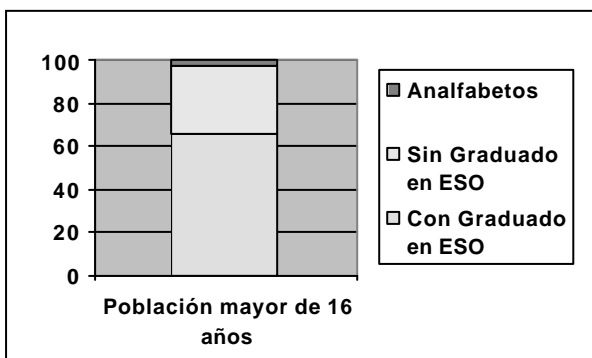
*Dirección General de Promoción Educativa. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid*

El CEPA. "Las Rosas" está dentro del barrio de Arcos, ubicado en el distrito de San Blas (zona este de Madrid capital), con una población de 146.963 habitantes. Comenzó su andadura en el curso 2001/2002, como resultado de la fusión del CEA "Joaquín Costa" y el CEAS "San Blas", en un edificio de tres plantas dentro del recinto del IES Quevedo.

### ENTORNO SOCIAL

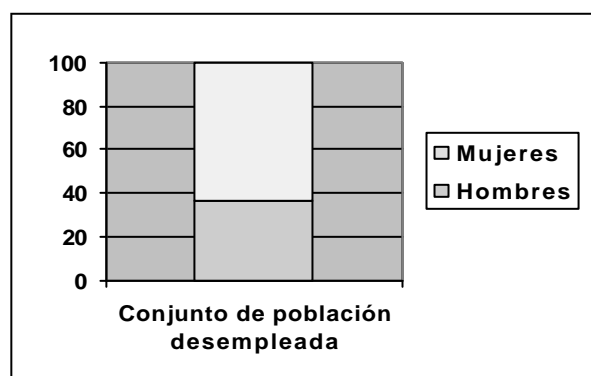
Es indudable que en el distrito de San Blas, en estos últimos años, se han producido claros avances en el plano económico y en el nivel cultural de la población. Aún así, analizando los datos actuales, es evidente el trabajo que todavía queda por hacer:

- Un 34,3% de la población mayor de 16 años no ha obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria, de los cuales, un 2,3% no saben leer ni escribir.
- En el conjunto de la población, el número de habitantes parados o en situación de inactivi-



dad supone un 17% de la población en edad activa, de ellos, el 36,5% son hombres y el 63,5% son mujeres.

- El 9,49% de la población son extranjeros.



### NECESIDADES EDUCATIVAS:

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, el centro debe dar respuesta a diversas situaciones:



recursos materiales habituales:

- Dos aulas de informática.
- Biblioteca con más de 2000 títulos de consulta.
- Dos aulas de talleres: Moda y corte y Vidrieras Tiffany.
- Un laboratorio de Ciencias.
- Una sala de audiovisuales y usos múltiples.

- Alfabetización.
- Español para extranjeros.
- Enseñanzas conducentes a la obtención de una titulación básica para poder acceder al mundo laboral y a otros niveles educativos superiores.
- Orientación laboral y formación ocupacional, dirigida fundamentalmente a mujeres con escasa preparación, que les permita abrirse a otras expectativas laborales.
- Conocimientos básicos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, como instrumento que abre nuevas posibilidades dentro del mundo laboral, social y personal.
- Ampliación cultural y desarrollo de habilidades y destrezas, demandadas por distintas situaciones personales como: jubilaciones anticipadas, desempleo, situaciones familiares conflictivas, etc.

Estas necesidades se reflejan en la siguiente oferta formativa:

- En las Enseñanzas de Formación Básica se imparten los tres Tramos y Español para inmigrantes.
- En las Enseñanzas para el Desarrollo Personal y la Participación funcionan talleres de: (ver cuadro)

Nuestro centro, como la mayoría de los demás CEPAs, debe adaptar su organización para cubrir el amplio espectro de necesidades del alumnado adulto, permaneciendo abierto desde las nueve de la mañana a las nueve de la noche, ofreciendo horarios compatibles con la vida familiar y profesional del adulto y buscando que, durante el curso, existan momentos de encuentro de toda la Comunidad educativa.

Para desarrollar toda esta oferta, el Centro dispone de los siguientes medios, además de los

## EL ALUMNADO

El centro cuenta con 805 alumnos. La mayor parte son mujeres, sobre todo en el Tramo I y Tramo II. En las siguientes gráficas se puede observar la variación de la edad y el sexo entre los diferentes Tramos de la EBPA:

Al Centro acude tradicionalmente, al Tramo I, un gran número de personas mayores, sobre todo mujeres que, además de mejorar su nivel de lecto-escritura quieren aprovechar para aumentar su nivel cultural. Por otro lado el perfil del alumnado

TÍTULO DEL CURSO	DURACIÓN	TURNO	H / SEM
Auxiliar de Ayuda a domicilio y Geriatría	Cuatrimestral	T	6
Teatro	Cuatrimestral	M	2
Historia del Arte (Arquitectura)	Cuatrimestral	M	2
Aplicaciones Multimedia	Cuatrimestral	M / T	3
Ortografía avanzada	Anual	M	2
Historia de la Literatura (Literatura)	Cuatrimestral	T	2
Taller Literario (Prensa)	Cuatrimestral	T	2
Informática I (Windows y Word)	Cuatrimestral	M / T	3
Informática II (Access y Excel)	Cuatrimestral	M / T	3
Internet	Cuatrimestral	M / T	3
Ofimática (Mecanografía por ordenador)	Cuatrimestral	M / T	2
Diseño Gráfico	Anual	M / T	4
Inglés I, II y III	Anual	M / T	3
Moda y Confección I y II	Anual	M / T	4

TÍTULO DEL CURSO	DURACIÓN	TURNO	H / SEM
Vidrieras	Anual	M / T	2
Dibujo y Pintura I y II	Anual	M / T	4
Dibujo y Pintura acnees	Anual	M / T	4

adulto que acude al tramo III ha cambiado en los últimos años: el alumno joven, (hasta 20 años) que llega inmediatamente después de fracasar en otros ámbitos del sistema educativo, ha ido en aumento. Habría que señalar también que, como fiel reflejo de la demografía del distrito, en todas las enseñanzas se observa un incremento de la población inmigrante de diferentes nacionalidades.

### UN ESPACIO ABIERTO A LA CONVIVENCIA Y AL ENRIQUECIMIENTO CULTURAL

Desde sus comienzos hasta hoy, con sus 805 alumnos, con sus 22 profesores y con el apoyo de dos auxiliares de control y dos auxiliares domésticas, el CEPA "las Rosas" ha sido un lugar abierto, de encuentro, de convivencia, de apoyo y de enriquecimiento mutuo. No es casualidad encontrar dentro del PEC, consensado por toda la Comunidad educativa, las líneas básicas del espíritu del centro que se reflejan en este extracto:

### NUESTRAS PRE-TENSIONES

Desde el ámbito pedagógico perseguimos:

- Despertar la sensibilidad y curiosidad hacia aspectos culturales que sirvan para el enriquecimiento personal.
- Facilitar herramientas e instrumentos para

el aprendizaje permanente.

- Desarrollar el espíritu crítico para que, a través del análisis de la realidad, se llegue a opiniones propias.
- Fomentar la autonomía personal.
- Posibilitar que el alumnado sea protagonista de su propio aprendizaje a través de una metodología activa y participativa.
- Fomentar hábitos saludables que ayuden a mejorar la capacidad de aprendizaje y calidad de vida.
- Desarrollar y potenciar conocimientos que contribuyan a la inserción social y laboral.
- Fomentar el respeto y cuidado del medio ambiente.
- Priorizar a los estudiantes que carecen de los instrumentos básicos de lecto-escritura y cálculo.
- Atender las demandas de orientación laboral y formación ocupacional, principalmente a los grupos sociales desfavorecidos.
- Ofertar enseñanzas sobre las TIC, acordes con las necesidades demandadas, de manera que

puedan aplicarse a todo el currículum.

· Adecuar la función docente al marco legislativo vigente.

· Fomentar el respeto al medio ambiente de forma que facilite la convivencia y promueva un mundo mejor para todos.

· Ofertar enseñanzas de idiomas que respondan a las necesidades demandadas.

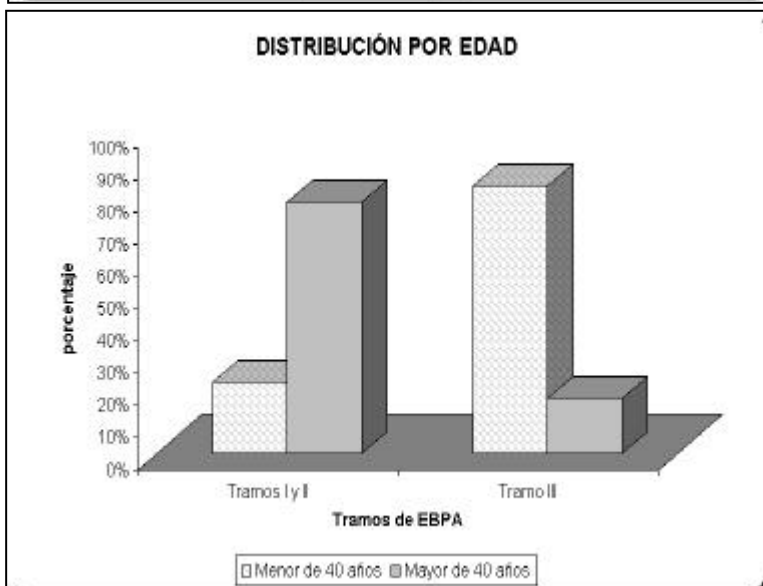
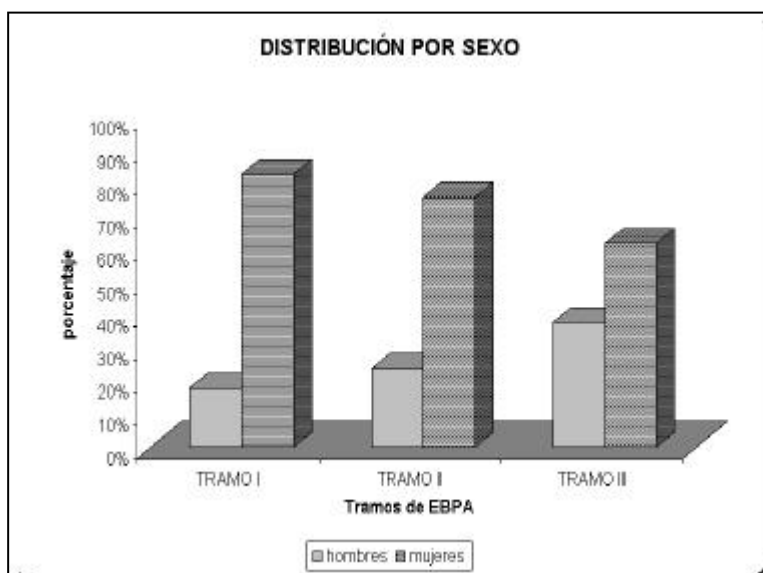
Desde el ámbito social y de convivencia procuramos:

· Fomentar la integración.

· Respetar las libertades individuales en el marco de las normas de convivencia del Centro.

· Favorecer un clima de comunicación entre todas las personas y colectivos del Centro.

· Promover el inter-



cambio de experiencias.

- Fomentar la participación de la Comunidad educativa de forma responsable y democrática, promoviendo actitudes de diálogo y consenso.
- Despertar la sensibilidad hacia las dificultades ajenas y fomentar la solidaridad entre las personas integrantes de la Comunidad educativa
- Fomentar una actitud abierta a los cambios, según las posibilidades, y circunstancias del momento.

Estas líneas que impregnan todo el quehacer diario se concretan con más fuerza en las diversas actividades de centro que se celebran año tras año:

- Día contra la violencia de género.
- Fiesta de Navidad.
- Fiesta de fin de curso.
- Día de la mujer trabajadora.
- Día del libro.
- Excursión de fin de curso.
- Visitas culturales a exposiciones, teatros o museos.



Mención aparte merecen las Jornadas Culturales que se organizan de forma anual, donde todos los miembros de la Comunidad educativa dan lo mejor de sí mismos para organizar talleres, exposiciones, charlas, conferencias o concursos. En estos momentos además de los contenidos puramente académicos, que siempre están presentes, se manifiesta el enriquecimiento que supone el trabajo conjunto de personas de diferentes culturas.

Tradicionalmente se viene elaborando desde el

Taller de Prensa una revista anual: "El Aguijón" donde los alumnos de dicho taller, coordinados por su profesora, plasman con gran agudeza las experiencias acontecidas durante el curso.

### UN CENTRO EDUCATIVO EN EL MUNDO (PROYECTOS CON OTRAS INSTITUCIONES)

El Centro realizó desde el año 2002 hasta el 2005 un Proyecto Europeo Grundtvig 2: WOW (IGUALDAD DE OPORTUNIDADES MUJER-HOMBRE). Fue un proyecto de colaboración y en él participaron distintos países: España, Reino Unido, Francia y Eslovaquia. El objetivo de este proyecto fue el desarrollo tanto de actitudes como de valores que fomentaran la igualdad de oportunidades mujer-hombre, como base para la prevención de la violencia contra las mujeres, tanto en el ámbito familiar (violencia doméstica) como en el terreno social y profesional (acoso). En cada institución participante se realizaron diversas actividades con este objetivo. En reuniones internacionales se

pusieron en común todas las ideas y trabajos de cada país, además de tener la oportunidad de visitar distintas instituciones que se dedican desde diferentes aspectos a este fenómeno internacional. La idea fue compartir e intercambiar información para enriquecer la labor de todos en este campo.

En reuniones internacionales se pusieron en común todas las ideas y trabajos de cada país, además de tener la oportunidad de visitar distintas instituciones que se dedican desde diferentes aspectos a este fenómeno internacional. La idea fue compartir e intercambiar información para enriquecer la labor de todos en este campo.

Por otro lado el CEPA "Las Rosas" trabaja desde el presente curso en el Proyecto Europeo Grundtvig 2: "GOLDEN AGE"; en el que también participan: Dinamarca, Finlandia, Hungría, Lituania y Polonia. La idea fundamental es "La enseñanza y la utilización de las nuevas tecnologías en las personas mayores". Además del profesorado, un grupo de alumnos del centro participa activamente compartiendo conocimientos y experiencias con compañeros de los distintos países a través de Internet





(correo electrónico, Chat y videoconferencia).

El centro participó en el Certamen "MADRID: ENCRUCIJADA DE CULTURAS" los cursos 2003/04 y 2004/05. En esta última convocatoria obtuvo el primer premio con el proyecto "ZAEDNO - JUNTOS (SOMOS UN MAR DE FUEGUITOS)". Los principales objetivos fueron: posibilitar la reflexión en el profesorado sobre la interculturalidad en los procesos educativos y desarrollar actividades de inclusión educativa entre los alumnos del Centro a lo largo del curso.

También ha participado en el III Certamen de premios al diseño y contenidos de sitios Web de centros docentes de la Comunidad de Madrid, con la página Web [www.educa.madrid.org/cepa.lasrosas.madrid](http://www.educa.madrid.org/cepa.lasrosas.madrid), en la que se puede encontrar todo tipo de información sobre el CEPA y sus actividades. Asimismo, dos grupos de alumnos han participado en la VI Edición del Programa-Concurso Genios Inéditos, convocado por la Obra Social Caja de Ahorros del Mediterráneo con la colaboración y participación del Excmo. Ayuntamiento de Madrid. Este concurso estaba dirigido a discapacitados físicos y psíquicos.

Además está prevista la implantación del Portfolio Europeo de las Lenguas (documento individual para el aprendizaje de lenguas promovido por el Consejo de Europa) para el curso 2006/07.

Sería imperdonable no señalar en este apartado que el CEPA "Las Rosas" colabora activamente con la Junta Municipal, los Centros Culturales cercanos y los Servicios Sociales (CAD, Mediadora intercultural y Agente de Igualdad).

RESPUESTA A ALUMNOS CON N.E.E.

El CEPA "Las Rosas" es consciente de lo importante que es de dar respuesta al alumnado adulto con necesidades educativas especiales, por ello se dedica un apartado de este artículo a explicitar dos aspectos relevantes del trabajo que se desarrolla en este marco.

### CONVENIO CEPA LAS ROSAS - PLEGART3 AFANIAS

El CEPA "Las Rosas" participa junto con otros tres centros de adultos en un proyecto dentro de un convenio de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid con AFANIAS. Su fin es integrar a personas adultas con discapacidad intelectual en un entorno educativo normalizado y dar respuesta a sus necesidades educativas. Concretamente el CEPA "Las Rosas" tiene actualmente 40 alumnos que asisten a sus clases dentro de este convenio. Existen dos modalidades de integración en el centro: Talleres específicos para grupos de alumnos de AFANIAS e integración real de estos en grupos de Básica o Enseñanzas para el Desarrollo Personal y la Participación. En todo caso, la integración de estos alumnos dentro de la vida del centro es un hecho, participando en las distintas reuniones y actividades que se realizan de una manera activa, lo que lleva a una valoración muy positiva de esta experiencia, que habría que potenciar aún más en el futuro.

### DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN CON ESPECIALISTA EN PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA

La especialista en Pedagogía Terapéutica en el CEPA Las Rosas está a disposición de un proyecto educativo que considera prioritaria la atención a la diversidad. Respondiendo a los análisis y propuestas que se realizan desde el equipo docente y el departamento de orientación, así como



desde instituciones de la zona, la inclusión socioeducativa configurará el programa de intervención y apoyo.

De esta forma se han establecido:



a). Apoyos individualizados y en pequeño grupo, después de la valoración efectuada por el Departamento de Orientación, en colaboración con los tutores, profesores y alumnado para los que se hace necesaria una atención específica centrada en aspectos curriculares o en habilidades básicas, bien sean instrumentales, bien de otra índole.

b). Enseñanzas para el desarrollo personal y la participación que responden a unas necesidades detectadas: Taller de Memoria y Taller de Estrategias de aprendizaje.

c). Grupo específico de personas con necesidades educativas especiales que requieren y demandan una ampliación en sus conocimientos básicos y que, al mismo tiempo, consideran que el Centro de Educación de Personas Adultas les resulta útil, tanto para mejorar su nivel de aprendizaje como para conseguir un espacio de cooperación, comunicación y relación.

d). Refuerzo en grupos ordinarios dentro del aula.

Se están dando los primeros pasos en un camino de enriquecimiento mutuo, un hermoso viaje que responde a los principios contenidos en la Declaración de Salamanca (Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Aprobada por aclamación en la ciudad

de Salamanca, España, el día 10 de Junio de 1994) y en el Foro Mundial sobre la Educación (Educación para Todos, Dakar 2000) de forma que se cumpla el principio al que se comprometen Gobiernos, administraciones y organizaciones no gubernamentales para:

"Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa" (Foro Mundial Educación para Todos).

### SIEMPRE CAMBIANDO

En el CEPA "Las Rosas" el concepto de evaluación es muy amplio, no sólo se evalúa académicamente al alumnado. Todo el proceso de enseñanza - aprendizaje es revisado, al menos, dos veces al año. Además de los cauces habituales de coordinación y participación (Junta de Delegados, Equipos Docentes de Grupo, Departamentos Didácticos, Comisión de Coordinación Pedagógica, Departamento de Orientación, Claustro de Profesores y Consejo de Centro), en los que se efectúa la Evaluación continua, se pasan distintos cuestionarios de evaluación al alumnado de los distintos talleres y cursos de enseñanzas básicas: sobre el funcionamiento del grupo, de la clase, del profesor y de la tutoría. Los resultados obtenidos son tenidos en cuenta para detectar posibles problemas o para recoger propuestas de mejora.

De cara al futuro ya se plantean nuevos retos para el próximo curso:

- Se ofertará un Taller Operativo de Ofimática adaptada para el alumnado con discapacidad intelectual de AFANIAS.
- Se está estudiando la posibilidad de solicitar un nuevo proyecto Grundtvig sobre la educación con alumnos con n.e.e.
- Se intentará mejorar la oferta formativa para llegar al mayor número de alumnos posible.
- Se implantará el Portfolio Europeo de las Lenguas.
- Se ha solicitado un ayudante lingüístico Comenius.

Y desde luego, a los trabajadores del CEPA "Las Rosas" nunca les faltará la mayor de las ilusiones.

# El proyecto de radio en Educación de Adultos

*Mónica M. Previterra*

*Profesora del Centro Educativo Santa Elena (Buenos Aires)*

**E**n el Centro Educativo Santa Elena se desarrolla desde hace cinco años el proyecto de Radio como instrumento integrador de experiencias entre los conocimientos previos del grupo y los contenidos curriculares, apuntando a una práctica enriquecedora de lectura y escritura.

Este Centro cuenta con una población que en su mayoría está formada por empleadas domésticas que trabajan en el barrio de Palermo, de la Ciudad de Buenos Aires.

Las vivencias de esta población en torno al acto educativo son de diversas, ya que algunas alumnas y alumnos han tenido que abandonar sus estudios primarios presionados por diferentes motivos (muchas veces laborales y desde temprana edad).

En este Centro conviven identidades culturales muy ricas que han sido tenidas en cuenta como emergentes grupales para armar un proyecto de esta naturaleza.

Alfabetizar mediante un proyecto de radio implica la apropiación de la palabra para ser transmitida en contextos diferentes que requieren destrezas cognitivas cargadas de "sentido común". Tal vez la intervención de la fase lúdica, a veces olvidada, hace que el condimento sea provechoso, ya que el resultado nos ofrece un producto que ha sido terminado pero que siempre puede ser mejorado. Nada mejor, como adultos y educadores de adultos, que

comprender esto como una instancia de la Educación permanente, para hacer uso de un proyecto que combina la adquisición de contenidos y habilidades del pensamiento que se descubren como si hubiesen estado dormidas o que simplemente se hicieron una siesta.

### ACERCA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Los Centros Educativos funcionan en la Ciudad de Buenos Aires en diferentes Instituciones, ya sean Parroquias, Sindicatos, Hospitales y Centros de Participación. Permiten a los adultos terminar los Estudios Primarios que no han podido completarse durante la infancia, o que, en algunos casos, no se han podido concretar. Se dividen en tres ciclos que pueden ser realizados en tres años o más, y los horarios son variados - desde la mañana hasta la noche- para ofrecer otras alternativas a las personas que no pueden concurrir a las escuelas de adultos en horario vespertino.

**Alfabetizar mediante un proyecto de radio implica la apropiación de la palabra para ser transmitida en contextos diferentes que requieren destrezas cognitivas cargadas de "sentido común". Tal vez la intervención de la fase lúdica, a veces olvidada, hace que el condimento sea provechoso, ya que el resultado nos ofrece un producto que ha sido terminado pero que siempre puede ser mejorado.**

Dependen de la Dirección del Adulto y del Adolescente de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Las Supervisoras son Stella Maris Moreno y Susana Luengo.

### ALFABETIZAR EN UN CONTEXTO MEDIÁTICO

Esta entrega es una muestra de un trabajo que

relaciona MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS como promotores de procesos educativos y circuitos de producción cognitiva.

Hacer Radio significa elaborar una propuesta de trabajo que se va diseñando a lo largo del año y que cuenta con una serie de pasos fundamentales, para que el grupo se apropie del mismo y consolide su poder de microemprendimiento y autogestión.



Programa: *De miedosos y temerosos todos tenemos un poco* (2003)

Se inscribe en la perspectiva freireana de la Educación de Adultos, como medio para el desarrollo de potencialidades que operan como caja de sorpresa y resonancia. Teniendo en cuenta que en nuestro país la mayor parte de la población consume radio y televisión (en un Centro educativo los alumnos ven muchas telenovelas), se busca una modalidad cómoda, en cuanto a formato y soporte.

El poder facilitador de los medios que brindan la posibilidad de "vivir una historia diferente", es retomado en este trabajo para que el grupo actúe como constructor de sus propias expectativas y esperanzas al manifestarse como dueño de su propia palabra y su aprendizaje. De espectadores con la facultad de unir los eslabones en el juego de ficción, a la operación concreta de emancipación del mandato mediático, que por un instante rompe el código de rutina y concreta una participación que irrumpe en el desafío del proyecto grupal con sus errores y conflictos. Es decir se juega un reemplazo entre el ideal posible y la imposibilidad real.

En este proyecto de "alfabetización y medios" se plantea el desafío de aprovechar los recursos que ofrecen los medios, no para reproducir idénticamente o para mimetizarse, sino para hacer una proyección del deseo y entablar un diálogo con los

recursos que éstos nos ofrecen, para el descubrimiento de nuevas propuestas.

Alfabetizar de este modo, es resignificar los portadores textuales, de un modo que represente el aprendizaje de los adultos, teniendo en cuenta las vivencias con la experiencia del conocimiento adquirido en grupo y retransmitiéndola, como legado viviente. En este caso, le toca el turno a la radio (el trabajo cuenta con otras instancias relacionadas con los medios que van desde la impresión gráfica callejera, el reciclaje de textos volantes, la desestructuración de las telenovelas y los doblajes etc.) que, tras varios años de implementación, se consolida como herramienta para otros docentes que trabajan en el área de Educación de Adultos.

En varios pasos expongo este proyecto, para aquellos que quieran llevarlo a cabo:

## LOS COMIENZOS DEL PROYECTO

Cuando comencé a plasmar esta experiencia con personas Adultas, resultaban ser un obstáculo los distintos niveles de entendimiento para procesar la información. Pero indagando en el bagaje léxico aparecían temáticas que unían al grupo,

(Esther)

*¡Qué encanto tienen tus ojos!*

*O son virtudes del cielo.*

*Si no me miras me matas*

*y si me miras me muero.*

(Gabriela)

*Cálamo*

*Para problemas de visión y miradas... nada mejor que el Cálamo.*

*El jugo de la raíz mezclada con clara de huevo, fortifica la vista.*

*Esthephanie pregunta ¿Para eso solo sirve el cálamo?*

*Su raíz es un poderoso tónico que ayuda a la digestión y fortifica el estómago.*

(Valentina)

*Corazón*

*La sangre del cuervo negro*

*con la cebolla del campo*

*dicen que es santo remedio*

*para curar un encanto".*

(Blanca)

*Alguien dijo que nadie muere del corazón, muere por "sangre mala".*

*Nada mejor que dieta con frutas dulces como la uva y los dátiles...*



como curiosidades que querían ser despertadas. Así surgió el tema del primer programa que se denominó "DE POEMAS Y OTRAS HIERBAS".

Todo el grupo compartía la experiencia de haber encontrado alguna vez una planta que sirviera de infusión para calmar alguna dolencia o distintas versiones de la medicina naturista. Qué mejor propuesta para consolidar estas inquietudes y costumbres ancestrales, que un programa de radio. La idea sería cotejar estos saberes populares con los saberes que se encontraban en libros y otros documentos más científicos y eruditos.

La recopilación de la información resultó ser un éxito y allí estuvimos, bastante tiempo, reflexionando y curioseando nuevos procesos de concentración en la lectura. Esto permitió saber qué diferencias y similitudes existen entre lo que se cuenta por allí y lo que se descubrió y experimentó por aquí.

La práctica de la lectura se enriqueció porque existieron mejoras en el interés por cuestiones que se hablaban en la ronda familiar durante la infancia, o, entre los vecinos y amigos.

Ante las diferentes formas del saber impreso y con opiniones de médicos que avalaban esos significados, se llegó a establecer un nexo entre el "deber de leer bien" y el "querer interpretar lo escrito".

Este es un fragmento del guión realizado durante el primer programa de radio que se emitió en F.M. Flores durante el año 2001.

Como se puede apreciar, las prácticas del lenguaje tienen en cuenta la apropiación de la información para su posterior transformación en un lenguaje claro y entendible para la audiencia.

## ALFABETIZACIÓN Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Trabajar en Educación de Adultos y el uso de los medios de comunicación significa articular dos objetivos. Por un lado apunta a un proceso grupal en el que las potencialidades individuales cobran forma en interacción y conflicto, dibujando el entramado social mediante propuestas de identificación.

Por otro lado se apunta al "ser comunicador" capaz de recuperar los conocimientos obtenidos en el proceso educativo para volverlos concretos y dotarlos de significado.

Son los integrantes del grupo que emergen en un proceso donde se ponen en juego potencialidades, dificultades y destrezas al desarrollar un tema; reemplazando el rol de reproductor mediático por el

de gestores de su propio producto.

Los contenidos en el área de Educación de Adultos son específicos y tienen en cuenta desde el propio universo léxico, hasta la proyección laboral en el que los individuos desean insertarse.

Los grupos son heterogéneos y con un caudal de riquezas multiculturales, que favorecen el intercambio y el principio mediático freireano que enfatiza el rol protagonista en vez del receptor pasivo.

Se abordan temas que se delimitan a mitad de año (cuando el grupo está conformado) y se trabajan con el soporte curricular que intenta afrontar el desafío de no mirar desde otra vereda a los medios de comunicación, sino de encontrar la manera de jerarquizar y discernir acerca del valor de la información incontrolada, obteniendo un producto pensado, desarrollado y capaz de ser transmitido como un mensaje propio.

Existe una identidad colectiva en la capacidad de comunicación y en este sentido el proyecto de radio cierra un círculo entre el producto y el proceso grupal para romper la frontera que impide intercambiar mensajes.

## LAS DIFERENTES ETAPAS DEL PROYECTO

### 1) Eligiendo el tema : el consenso

La primera etapa del proyecto está compuesta por estrategias que ayudan a encontrar al grupo "el emergente significativo".

Son las cuestiones subyacentes en el acervo colectivo las que provocan a los individuos para preguntarse sobre los hechos.

Entre los recursos que se disponen para encontrar el tema apropiado, contamos con técnicas conocidas (palabras al pozo, torbellino de ideas, cuestión anónima, etc.) y otras que aparecen en las charlas donde cara a cara se debate, se discute y se construye el pensamiento mientras se comparte el mate.

Con ayuda de estas técnicas se obtiene una lista de temas. Esta se despliega ante el grupo y se van eliminando los menos interesantes por elección de la mayoría.

Cada integrante trae a la ronda las vivencias con su grupo de referencia y es preciso definir aquellas cuestiones que pueden ser interesantes para todos. Si bien aparecen propuestas demasiado amplias como "La Paz Mundial", se precisa ajustar la óptica por parte del docente para hacer posible una búsqueda de información definida que no

complique el tema. Sucedió por ejemplo con un programa en el que optaron por "La Justicia", que la extensión temática provocó tensiones y tendencia al abandono del proyecto. Buscando los contextos posibles apareció el tema de la Naturaleza como ejemplificadora de una justicia (en términos de equilibrio) que el ser humano se encarga de romper. Así el grupo pudo encontrar un camino para trabajarlo de un modo más conciliador. El programa se denominó "Justo y natural" y mostró cómo la naturaleza y la justicia en cierto modo van de la mano. Lo más creativo de este programa resultó ser la mesa de personalidades que cerraron el programa, y que fueron convocadas desde diferentes períodos históricos para opinar sobre la justicia. (En la ronda estaban: La madre Teresa, Heidi, Eva Perón, San Martín y otros representados en las voces de los alumnos).



Programa: *Justo y natural* (2002) FM Flores

La propuesta curricular relaciona este momento con los contenidos que apuntan a la participación grupal, al proceso electoral como parte de la democracia y al voto participativo.

## 2) A la búsqueda de datos

Esta etapa propone al grupo y a los alumnos rastrear en el ámbito informativo en todos los formatos posibles. Así aquellos que tienen más tiempo para escuchar radio, toman nota de lo que escuchan y de nombres de otras fuentes de información. Los que tienen acceso a diarios y revistas en sus trabajos traen a clase aquellas que consideren más pertinentes. Quienes están en sus primeras fases de alfabetización tal vez acerquen títulos o palabras (leídas o escuchadas) y, ese hecho ya es motivador para desarrollar destrezas en torno a la cognición.

El titular, la nota o las palabras son leídos en clase y trabajados por todos de acuerdo a su nivel. A esto se suma que el aporte de los saberes previos actúan como nexos entre la información elaborada en determinado formato y los conocimientos grupales llevados a cabo mediante la memoria y el relato oral.

En el Centro Educativo Santa Elena resultó valioso que la mayoría del grupo trabajara en

casas de familia porque acceden al diario todos los días y es una forma de querer leerlo, algo que no sucede en otros contextos por la extensión del texto y el vocabulario desconocido.

El diario resultó ser uno de los aportes más elegidos por el grupo.

También se suele VISITAR una biblioteca cercana para tomar conocimiento del tema y organizar la búsqueda. Se reconocen métodos de clasificación del material y el conocimiento de los ficheros para orientar al lector.

En este caso, como la mayor parte de los alumnos trabajaba, se precisó organizar la visita a la biblioteca en forma grupal, porque no contaban con tiempo para

hacerlo particularmente.

Los alumnos que tienen acceso a Internet (y que por amigos o conocidos aprendieron a utilizarlo) buscan en fuentes relacionadas con el tema. Para los alumnos que nunca se sentaron frente a la computadora también es aprovechable este recurso para desmitificar la tecnología y entenderla como herramienta para alcanzar un objetivo.

El hecho de utilizar buscadores da cuenta de un recurso valioso que puede conseguirse fácilmente en un locutorio. Con los alumnos hicimos una visita a un locutorio donde utilizaron los buscadores más conocidos. Esto hizo posible que perdieran el miedo a equivocarse. Generalmente existe el mito del "error fatal" que puede destruir una computadora, que asusta más a los alumnos adultos que a los niños. Es una buena ocasión para acercarse a la tecnología y advertir que "todos" pueden utilizar este recurso. También cuentan los libros que suelen encontrar en casas de amigos o en su lugar de trabajo -aparte de la biblioteca del aula que es pequeña- y a los que mediante este proyecto suelen acercarse para ver de qué se trata. Por ejemplo alumnas que nunca tuvieron un libro en la casa, a través del tema de "Plantas curativas", se interesaron en buscar y trajeron libros de Medicina naturalista de sus lugares de trabajo o de amigos del barrio.

## 3) Tratamiento de la información

a) Análisis de la información: comprensión lectora.

Esta fase trata uno de los aspectos más importante en educación de adultos: el acercamiento del alumno al texto, el acortamiento de las distancias entre lo incomprensible, lo extenso y el caudaloso vocabulario. A veces llamamos pobreza lingüística a la escasez de vocabulario que no permite avanzar en un texto. Pero si tomamos el trabajo individual -y después el grupal- que requiere la comprensión, percibimos la existencia de "peldaños cognitivos" que nos hacen desplazar en el extenso campo de la asignación de significados.

Para el docente este momento significa encontrarse con el alumno tal como ha venido al centro educativo para descubrir sus potencialidades frente al lenguaje. Así descubriremos al habilidoso en la construcción de metáforas o estructuras comparativas; al que tiene tantas explicaciones entre sombras para salir a la luz pero que no se atrevía con su propia palabra y al que tenía tanto miedo frente a la palabra impresa, amontonada y tan difícil de separar. Es en este momento donde la socialización acude en nuestra ayuda, porque no es sólo el docente, sino el mismo grupo es el que ayuda a comprender creando modos operativos que dan cuenta de las habilidades y destrezas cotidianas de la vida para comprender mensajes. Se trata pues de convertir los mensajes en "facilitadores" a cambio de la facilidad y liviandad del lenguaje. Es una etapa ideal para indagar en las posibilidades y destrezas lingüísticas de nuestros alumnos, para darle forma de entendimiento a aquello que parecía no entendible.

b) Las esquelas y parches de datos

Sin duda, para llegar al paso posterior, se precisa que los alumnos indaguen en sus formas de recibir la información del mundo, su modo de procesarla, de recrearla y de volverla al mundo otra vez. El trabajo mediante parches informativos de ideas y de opinión (pocas palabras para contar un mensaje importante), ayudan en el proceso de comprensión y es una de las fases anticipatorias al armado del guión. Lo significativo de los parches es que son anotaciones que pueden hacerse en

cualquier papel que se tenga a mano -incluso una servilleta de papel, o un trozo de cartón- cuando el alumno percibe una idea o frase valiosa en un contexto diferente.

Del mismo modo resulta interesante la utilización de "esquelas recordatorias" donde se registra todo aquello que fue pensado pero que no quiere ser olvidado. Sin importar la forma en su construcción gramatical (sean parches o esquelas), toda escritura es válida, como ayuda-memoria o como idea significativa.

c) Transformación de la información

A esta altura del trabajo el grupo se ha interiorizado en el tema, ha leído bastante, y ha cotejado los saberes previos con el discurso elaborado.

Ha analizado y explicado ante los demás aquellas cuestiones valiosas de los artículos leídos. Ha podido experimentar a modo de charla (con un matecito en la mano) lo que cuentan los artículos informativos, los libros y los documentos. Ha jerarquizado la información, eliminando aquello menos valioso y otorgándole valor a lo fundamental.



Programa: *De soñadores y despertadores* (2004) FM Flores

Entonces se hace necesario unir los artículos, notas y documentos leídos y analizados, para elaborar un discurso propio que refleje el pensamiento y la construcción del saber grupal. Se precisan utilizar las palabras propias, o

apropiar las prestadas, para brindarlas (como puentes discursivos) a esa audiencia imaginaria que escuchará el repertorio. Pero... ¿Cómo hacerlo llegar?

Algunos elegirán las rimas y se tomará ese tiempo para enseñar géneros literarios y comprender las distintas formas que adopta el lenguaje. Otros elegirán el género informativo y construirán con "sus" frases el significado de los párrafos y notas más importantes. Otros pueden elegir el radioteatro y buscar personajes que puedan revelar la información necesaria para hacer que el programa no caiga en el aburrimiento. Otros estructurarán en formato humorístico aquellos saberes que no necesitan demasiadas palabras pero sí un llamado de atención sobre determinado asunto (Por ejemplo con el tema de la Justicia se trabajó en un bloque con el

famoso "No es lo mismo" a modo de reiteración. Ejemplo: "No es lo mismo sentir la injusticia de arrastrar un carro con cartones y que no te dejen pasar, que conducir una limusina y sentir la injusticia de no tener la avenida libre," etc.).

También se pueden utilizar frases y esto ayuda para trabajar los contenidos vinculados a los refranes, dichos aforismos etc.

Lo ideal es mostrar todos los formatos existentes para seleccionarlos de acuerdo a la inspiración y animación de los alumnos.

Es el momento de la creatividad puesta en marcha, siendo el combustible el caudaloso material recopilado.

#### 4) Producción de rimas y coplas

En este paso nos detenemos exhaustivamente en el contenido curricular del diseño de Educación de Adultos del Componente Alfabetización y que se denomina: La poesía y la copla popular.

En nuestro diseño se hace mucho hincapié en el relato popular y la tradición oral. En nuestro país la copla y la poesía, vinculadas con el folklore, han hecho de nuestros pueblos una confluencia poética que dio origen a variadas expresiones y cantares. Desde la relación del hombre con el paisaje, la soledad de las quebradas, el campo, hasta la fusión de los pueblos. Aquí es donde nos detenemos para invitarlos al festival de su auténtica musicalidad. Aquí es donde armamos la ronda para encontrarnos con aquellas rondas donde se escucharon los primeros cuentos, o esos relatos misteriosos. Aquella ronda donde se cantaba alrededor del fuego encendido, o se recitaba a la luz de la luna.

Esta experiencia es una de las más placenteras en mi experiencia como docente de adultos, porque no hay alumno que se resista a recrear poéticamente aquellas palabras que descubren los cantos y versos del había una vez. Es como escucharse con una voz nueva y dormida hasta ese entonces. La construcción de coplas y rimas es utilizada en los guiones de radio como introductorias a la información, o como motivadoras para el tema que debe tratarse.

Un ejemplo es este conjunto de rimas del programa realizado en este ciclo lectivo llamado "De supersticiones y otras cuestiones" en donde se anali-

zaba el origen de algunas supersticiones.

#### 5) Entrevistas y reportajes

Aquí se necesita contar con un grabador de periodista.

A los alumnos les encanta salir a hacer reportajes. En mi caso, concurríamos a una de las plazas principales del barrio de Palermo y allí aparecía gente que contestaba muy sonriente y otros que tenían temor de que fuésemos extraños y no querían responder.

Los alumnos se enriquecen con esta experiencia y se divierten muchísimo porque se dan cuenta del acotamiento de las preguntas. Así descubren que hay preguntas amplias (sólo conducen a un sí o a un no) que requieren otra pregunta (Por ejemplo: ¿es Ud. supersticioso?). O que existen preguntas construidas para dar más lugar a la manifestación personal y a la expresividad del entrevistado (Por ejemplo: ¿qué supersticiones conoces?).

Hay que distinguir entre el reportaje que se hace a todos por igual y la entrevista que lleva una búsqueda exhaustiva de la persona elegida para entrevistar. Por ejemplo para el programa de los "Sueños" se entrevistó a una psicóloga y para el programa de "Plantas curativas" se entrevistó a un médico clínico y a un homeópata.

En clase se trabaja el cuestionario en forma paulatina desechando y priorizando preguntas significativas.

#### 6) El Armado del guión

En esta etapa es necesario reconocer el esfuerzo logrado hasta este momento para avanzar en lo que será la "entrega definitiva" para una audiencia: el alumno toma conciencia del trabajo realizado -desde el comienzo- y se entrega a la labor de darle forma definitiva.

Se pulen detalles, se eligen frases introductorias para el tema, se seleccionan comentarios, coplas y rimas. El alumno comienza a dialogar con su propio texto experimental. Su hoja de laboratorio ahora adquiere consistencia y debe ser trabajada con la forma de un guión, utilizando líneas de diálogo.

Ni fatigoso ni escueto; significativo y divertido, variado y cuestionador. Estas son las premisas fun-

**En este proyecto de "alfabetización y medios" se plantea el desafío de aprovechar los recursos que ofrecen los medios, no para reproducir idénticamente o para mimetizarse, sino para hacer una proyección del deseo y entablar un diálogo con los recursos que éstos nos ofrecen, para el descubrimiento de nuevas propuestas.**



damentales para convertir y transmutar todos los significados de unos, en significaciones para otros.

Como un rompecabezas se ensamblan todas las producciones parciales: las esquelas, los parches, las dramatizaciones y las coplas.

Entonces se experimentan distintos repertorios y formatos y todo el grupo acuerda o desacuerda, aprueba o perfecciona, limita o agrega frases, recorta o sugiere información. Las destrezas que se adquieren en este punto dan cuenta de otro eslabón en la cadena de los aprendizajes y el grupo mismo percibe su propio crecimiento individual y colectivo en una tarea comunitaria y cooperativa. Como recogiendo los frutos de la cosecha para repartirlos en nuevos alimentos del conocimiento.

7) La elección de las voces y el rol del delegado

Una de las tareas más difíciles en este proyecto cuando se pone en marcha el guión -como producción y emprendimiento grupal- es la elección de las voces principales. En el Centro Educativo Santa Elena se dio el caso de entender la emisión como protagonismo y aquí el trabajo consistió en desarrollar el concepto de "delegado y representante" como punto de partida del proceso democrático en toda dinámica grupal. Lo que cuenta es el análisis previo de esta faceta representativa del grupo, en la voz principal como eje conductor. Para eso se hizo necesario el análisis de otras facetas de la vida democrática -desde los municipios hasta los barrios- desmenuzando el concepto de "representación". Así se pudieron probar en distintas voces todas las producciones poéticas y definir

(Marcelo) <i>Si la herramienta va para el piso el trabajo no vuelve ni con hechizo.</i> (Jorge) <i>En el campo se dice que nunca hay que dejar las herramientas tiradas porque el trabajo puede terminar- se y no volver.</i> (Orfilia) <i>Tampoco la escoba, porque puede venir una desgracia.</i> (Marlen) <i>Mi mamá me decía eso para verme con la escoba en la mano más seguido.</i> (Sonia) <i>Uno de los orígenes de esta superstición se debía a evi- tar la holgazanería entre los peones del campo que, según los capataces perdían horas de trabajo y deja- ban las cosas tiradas.</i>	Música: "Moons" ENYA
--	-------------------------

las que transmitían el mensaje con determinada fuerza o calidez. Si se toma en cuenta la proyección de este trabajo resulta útil e interesante para

vivenciar claramente otros fenómenos de la vida social y participativa.

Así se trabajó también con el sentimiento poético al enunciar qué siente cada participante cuando su poesía es puesta en la voz de un compañero: si le gusta más, si le entusiasma, si la representa tal como lo quiso expresar su autor. Aparecen las sorpresas y el grupo mismo actúa como moderador para priorizar voces que hagan llegar del mejor modo posible un producto que surgió y se manifestó con la aportación de todos.

Si bien todo el grupo -o todos los que quieren participan en la emisión, la mayor parte de la conducción del programa la llevan a cabo los alumnos de Tercer Ciclo que poseen mayores habilidades lectoras. Los que tienen dificultad de lectura, eligen textos cómodos -ya sean de su producción o no- para memorizar o para amoldarlos a su forma de decir las cosas. Se trata de vivir placenteramente la expresividad del texto.

8) Musicalizar y compaginar

En esta etapa se les pide a los alumnos que recuerden melodías para acompañar sus textos y el guión. Así van apareciendo en el Centro Educativo CDs y casetes de un repertorio amplio y variado.

Luego se lleva a cabo la selección, que no cuesta tanto por la práctica consensual de las etapas anteriores. Aquí los alumnos se divierten probando música y repertorios con cada parte del guión y descubren la diferencia que existe entre una cortina musical que genera intriga y otra que nos prepara para la diversión. Así se pueden diferenciar los momentos de apertura, los de predominio informativo, los humorísticos y los poéticos.

Hay que aclarar que al llegar a la radio, se precisa un momento de diálogo y explicación con el operador porque los nervios de los integrantes del grupo hacen que puedan olvidar los momentos de las pausas y las cortinas musicales. Con la experiencia estas indicaciones se hacen en el mismo guión de una forma que el grupo determine como llamativa para no olvidarse. Durante la emisión del programa el docente puede quedarse del otro lado de la pecera, con el operador, para indicar con señas acordadas los distintos momentos o para reemplazar omisiones de fragmentos con música y así retomar el hilo del programa.

## SALIR AL AIRE

Ese día el grupo está nervioso, es la primera vez que se sientan en un estudio de radio con micrófonos y con su guión en la mano. Por suerte los

alumnos que estuvieron en el Centro Educativo años anteriores, van guiando a sus compañeros recordando sus experiencias. Los que ya conocían el estudio de radio por el programa anterior, se calman y pueden tranquilizar a sus compañeros imprimiendo confianza.

Sin embargo, apenas comienza a sonar la cortina musical elegida, es admirable la preparación casi instintiva, que el grupo posee para "Salir adelante", para "salir al aire", como diciendo "juntos lo hicimos y juntos lo lograremos".

Entonces se acomodan, se fortalecen de palabras y mágicamente se escucha:

"Somos alumnos del Centro Educativo Santa Elena y nuestro programa de hoy se titula..."

Todo lo plasmado, todo lo ensayado, todo lo recitado sale al aire y es sorprendente cómo las voces van apareciendo cargadas de repertorios, energía y mensajes estimulantes.

Son los alumnos que una vez comenzaron a discutir un tema y que ahora están haciendo su "propio programa de radio".

## CONCLUSIONES DEL PROYECTO

Los grupos son heterogéneos y con un caudal de riquezas multiculturales, que favorecen el intercambio y el principio mediático freireano que enfatiza el rol protagonista en vez del receptor pasivo.

Se abordan temas que se delimitan a mitad de año (cuando el grupo está conformado) y se trabajan con el soporte curricular que intenta afrontar el desafío de no mirar desde otra vereda a los medios de comunicación, sino de encontrar la manera de jerarquizar y discernir el valor de la información incontrolada, obteniendo un producto pensado, desarrollado y capaz de ser transmitido como un mensaje propio.

Existe una identidad colectiva en la capacidad de comunicación y en este sentido el proyecto de

radio cierra un círculo entre el producto y el proceso grupal para romper la frontera que impide intercambiar mensajes.

Mediante diferentes etapas el grupo define el tema, indaga propuestas de acercamiento a la información, se interesa por fuentes documentales, busca especialistas en el tema, recorta la información obtenida, selecciona música y reportajes. Pasos que se complementan con las propuestas de los contenidos abordados (como es el caso de las estadísticas, sondeos de opinión, síntesis conceptuales, etc.).

Si bien los alumnos con mayor habilidad lectora, son los encargados de guiar la mayor parte del guión frente al micrófono, se precisan cursos de acción que plantean el desafío de conformarse como grupo, para asumir responsabilidades y roles de trabajo sin el cuál, ese guión, no sería posible.

De más está decir que quienes trabajamos en este tipo de empresas, entendemos que el modo de circunscribir roles grupales, de afrontar una tarea y de promover una experiencia con aplicación de contenidos, puede hacer crecer al grupo. Un grupo, apropiándose o no de un proyecto, hasta reflejar en la sociedad estos espacios de construcción social en la medida que se decida hacerlo: comprometiéndose con una tarea y

reconstruyéndose a sí mismo con un discurso propio: haciendo que la palabra se instaure y emerja entre todos los que convivimos en espacios ligados al aprendizaje, es decir en toda práctica educativa.



Programa: *De soñadores y despertadores* (2004) FM Flores

## BIBLIOGRAFÍA

- ATORÉIS, A (1999): *Los Géneros radiofónicos. Antología*. Colección Literaria, Buenos Aires,
- Colihue.
- FREIRE, P. (1967): *La Educación como práctica de la libertad*, Caracas, Nuevo Orden.
- VV.AA. (1987): *Diseño curricular para la Educación Primaria de Adultos*. Buenos Aires, Secretaría de Educación.

Para contactar con la autora: [monicap@fullzero.com.ar](mailto:monicap@fullzero.com.ar)

# NOTICIAS

## Dirección General de Promoción Educativa de la Comunidad de Madrid

### VISITA DE ESTUDIO ARIÓN

En mayo, expertos y responsables educativos de 12 países europeos participaron en una Visita de Estudio Arión organizada por la Consejería de Educación a través de la Dirección General de Promoción Educativa, para dar a conocer y compartir las distintas políticas educativas europeas en torno a la EPA. El objetivo de la visita era mostrar la red madrileña de EPA y la estructura de apoyo que la Administración autonómica posee en el ámbito regional. Se visitaron centros de EPA (urbanos y rurales), centros en instituciones penitenciarias, centros que ofrecen educación a distancia, el Centro Regional de EPA (CREPA) y otras entidades del ámbito regional y municipal ligadas a la formación continua y al aprendizaje permanente.



Asistieron 10 personas procedentes de Bélgica, Italia, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suecia y Turquía entre las que se encontraban inspectoras, expertas en currículo, directores, gestores educativos y formadores del profesorado. Con este encuentro se han cubierto los objetivos previstos desde la Comisión Europea, en este caso para el Programa Sócrates y la Acción Arión, destinada a la promoción de las relaciones entre los sistemas educativos en Europa, a mejorar el entendimiento mutuo y a asegurar la comparación de políticas educativas y el intercambio de experiencias, así como la transferencia de buenas prácticas.

### NORMATIVA PRÓXIMA

Está pendiente la publicación en el BOCM de la resolución de 17 de mayo por la que se dictan instrucciones para la aplicación de la Orden 3890/ 2005 sobre autorización de centros privados para impartir los módulos II y IV en la modali-

dad a distancia, así como la Orden 2556/2006, de 10 de mayo del Consejero de Educación, por la que se ordena la implantación de un certificado acreditativo de haber superado las capacidades básicas establecidas en el segundo Tramo de la Educación Básica para Personas Adultas. Ambas se pueden consultar en la página WEB de la Dirección General de Promoción Educativa.

La Ley Orgánica de Educación es ya un hecho. En ella la educación permanente y el aprendizaje a lo largo de la vida se encuentra claramente reflejadas tanto en el preámbulo de la misma como en el Capítulo IX dedicado a la Educación de Personas Adultas. Esperemos, por parte del Ministerio de Educación y Ciencia, un pronto desarrollo normativo, para poder seguir avanzando en la implementación de nuevos programas que hagan realidad el aprendizaje a lo largo de la vida.

### PRUEBAS LIBRES: TÍTULO DE GRADUADO

La convocatoria de las pruebas libres para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria continúa la tendencia a la baja iniciada el pasado curso, habiéndose inscrito respecto al curso pasado 20 % menos, por lo que el número de tribunales se ha visto reducido, siendo ocho, distribuidos en las cinco Áreas Territoriales.

### CURSOS DE FORMACIÓN OCUPACIONAL

Siguiendo directrices del Fondo Social Europeo, y al igual que en cursos anteriores, han tenido lugar a lo largo del tercer trimestre una serie de visitas a centros que imparten cursos de Formación Ocupacional cofinanciados con el mencionado Fondo. El seguimiento de las actuaciones permite comprobar cómo cada año esta oferta formativa se ajusta cada vez más a la demanda del mercado laboral en la Comunidad de Madrid, y cómo desde los Centros de Educación de Personas Adultas se está realizando un gran esfuerzo para la actualización permanente de esta oferta y la optimización de recursos. Los centros seleccionados por las DATs para las visitas fueron: Torres de la Alameda, Móstoles, Daoíz y Velarde, Majadahonda, Orcasitas, Aranjuez, Cid Campeador y Colmenar Viejo.

### FIN DE CURSO: ESCUELA DE VERANO

Por último animaros muy decididamente a que participéis en la VIII Escuela de Verano de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid que, como ya conocéis, este año está dedicada a nuestros Nobel. La Escuela es ya un foro consolidado de formación, intercambio de experiencias y participación de todos los profesionales para seguir avanzando juntos en el logro de desarrollar un aprendizaje permanente de calidad,

a lo largo de la vida. Nos veremos los días 29 y 30 de junio.

Nos queda agradecer a todos el esfuerzo y el buen hacer en el convencimiento de que el trabajo de cada día importa mucho. Os deseamos un feliz verano y un merecido descanso. el acto. Queda por realzar la visita al Consejo de Seguridad Nuclear que se está preparando y tendrá lugar más adelante.

## Encuentro con las Energías

Con una asistencia de 150 alumnos y alumnas de los CEPAs "José Luís Sampedro", "Tetuán", "Daoíz y Velarde", "Vista Alegre", "Orcasitas", "Torres de la Alameda" y "Las Rozas", tuvo lugar, el día 27 de abril en el Salón de Actos del IES "Vista Alegre", el Encuentro con las Energías, primero que es programado con carácter científico, ya que los que anteriormente se habían realizado trataban sobre temas literarios y poéticos.

El encuentro está enmarcado dentro de los objetivos del CREPA de potenciar estas reuniones de alumnos y profesores que les permitan la participación en actividades que faciliten la puesta en común de experiencias educativas, y adquieran conocimientos nuevos que completen, amplíen y consoliden los que ya han conseguido a través de su actividad en los centros.

La elección del tema de este encuentro científico viene dada, por un lado, por la importancia que la energía ha tenido siempre en el desarrollo social y económico de las distintas civilizaciones, siendo uno de los pilares que mueve al mundo; sin ella, no es posible alcanzar un mínimo de desarrollo socioeconómico. Por otro lado, el fuerte aumento en el consumo energético que venimos experimentando y la necesidad de reducir nuestra dependencia del exterior en el consumo de materias primas, con lo que se hace evidente la necesidad de poner en marcha programas que fomenten el ahorro energético, además de utilizar todas las fuentes de energía posibles.

El Encuentro con las Energías ha sido organizado en diferentes partes. Primero se mantuvo una reunión preparatoria, el día 21 de marzo en el CREPA, con los profesores responsables de los ocho centros que se inscribieron, respondiendo a la convocatoria del 2 de marzo, y en la que se les entregó una carpeta conteniendo material para el trabajo de investigación en el aula. El día 21 de abril, los profesores visitaron el Centro de Información del Consejo de Seguridad Nuclear, previa a la que posteriormente se realizará con los alumnos inscritos. Y, en tercer lugar, se lleva a cabo el acto central del Encuentro con las Energías, el 27 de abril, con una conferencia a cargo de Don Luís Rebollo Medrano, doctor en Ingeniería Industrial y en Ciencias Económicas, profesor titular de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales de Madrid y jefe de combustible de la empresa Unión Fenosa, facilitado por el Foro Nuclear, sobre el tema "Las alternativas energéticas del siglo XXI ante el consumo desmedido de los países occidentales" que fue expuesto didáctica y magistralmente. Después de un interesante coloquio, el alumnado de los ocho centros participantes leyó sus trabajos realizado en las aulas con el profesorado responsable. También se proyectaron dos trabajos audiovisuales elaborados en los CEPAs de "Orcasitas" y "José Luis Sampedro", con lo que se dio por finalizado el acto. Queda por realzar la visita al Consejo de Seguridad Nuclear que se está preparando y tendrá lugar más adelante.





## VIII Escuela de Verano de Educación de Personas Adultas

### "NUESTROS NOBEL: PARADIGMA DE CREATIVIDAD EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS"

Madrid. 29 y 30 de junio de 2006

Siete personalidades españolas, celebridades de la literatura y de la ciencia- Echegaray, Ramón y Cajal, Benavente, Juan Ramón Jiménez, Severo Ochoa, Aleixandre y Cela- han obtenido el máximo galardón que se otorga hoy en el mundo, el Premio Nobel, a quienes, dotados extraordinariamente de la capacidad investigar y de crear, es decir, de establecer, fundamentar o innovar, nos han dejado su obra como ejemplo de progreso a través de su trabajo.

La lectura y estudio de la obra de estos eminentes personajes de nuestra tierra, además de requerir que sea hecha desde la imaginación, en el caso de la educación de las personas adultas se debe pedir, además, que se haga desde la perspectiva de la educación a lo largo de la vida.

De ahí que, con ocasión del centenario de la concesión del Nobel a Ramón y Cajal y del cincuenta aniversario de la concesión a Juan Ramón Jiménez, se dedique esta VIII Escuela de Verano de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid, a la contemplación didáctica de estas insignes figuras, con el objetivo de que el enorme caudal de contenidos educativos que abarca su obra, pueda pasar al conocimiento y estudio de nuestros alumnos de los CEPAs.

Nos detenemos en esta ocasión, por razones de tiempo, en los Nobel conmemorados en este año, Ramón y Cajal y Juan Ramón Jiménez, y también, por razón de proximidad a nuestra Comunidad, en Camilo José Cela.

En cuanto al resto de contenidos, la Escuela ofrece un amplio planteamiento de temas relacionados con la educación de adultos, a través de los Grupos Temáticos, los Talleres y las Comunicaciones, que, como todos los años, pone en marcha este espacio de encuentro, reflexión e intercambio de conocimientos y experiencias, y, al mismo tiempo, culmine el trabajo de este curso 2005/06 que ahora finaliza.

En esta octava edición de la Escuela de Verano, como en años anteriores, las actividades se desarrollarán en los locales del IES "Vista Alegre", CREPA, CEPA "Vista Alegre" y CRIF "Las Acacias", y el programa que se desarrollará es el siguiente:

VIII ESCUELA DE VERANO  
Madrid, 29 y 30 de junio de 2006

**Nuestros Nobel:  
paradigma de creatividad  
en la Educación de  
Personas Adultas**

Centro Regional de Educación de Personas Adultas  
Centro Regional de Innovación y Formación «Las Acacias»

Comunidad de Madrid  
Ministerio de Educación

Información en: Teléfono 91 461 47 94 - Fax 91 461 43 37 - E-mail: crcepa@madridi.org

El primer día, por la mañana, como actividades comunes para todos los inscritos, se realizarán dos ponencias: La investigación y la innovación a partir de las enseñanzas de Santiago Ramón y Cajal y Severo Ochoa, a cargo de Benjamín Fernández Ruiz, catedrático de Biología Celular de la Universidad Complutense, y Camilo José Cela y sus libros, por Fernando Huarte, Bibliotecario. A continuación se expondrán quince Comunicaciones, con diferentes tipos de experiencias educativas de EPA, terminando la mañana con un tiempo para la comida. Por la tarde, para que los participantes trabajen, debatan y saquen conclusiones didácticas y organizativas, tendrán lugar cinco Grupos Temáticos: A) Formación y orientación laboral, e inserción en el mercado de trabajo B) Atención a la diversidad en la Educación de Personas Adultas, C) Un proyecto de calidad integrado en los Centros de Educación de Personas Adultas, D) Competencias básicas en las Áreas Instrumentales de la EPA: campo de la comunicación y E) Competencias básicas en las Áreas Instrumentales e la EPA: campo de las matemáticas. Termina la jornada con un momento de esparcimiento con un profesional del "cuentacuentos", música y limonada para la relajación y el descanso.

El segundo día, Rogelio Reyes Cano, catedrático de Literatura de la Universidad de Sevilla, dictará la ponencia de cierre, desarrollando el tema: La creatividad en la obra de Juan Ramón Jiménez. A continuación se desarrollarán quince Talleres de dos horas y cuarto de duración que tratarán temas relacionados con experiencias y considerados de interés para el trabajo en los centros y en el aula. A lo largo de la mañana se habilitará un tiempo para exponer las conclusiones a las que se ha llegado el día anterior en el trabajo e los Grupos Temáticos.

Se clausurará esta VIII Escuela de Verano, como ya es habitual, con un acto en el Jardín de los Castaños del CREPA, que terminará con una invitación de despedida y confraternización.

## Seminario sobre la Orientación Profesional en el marco del Aprendizaje a lo Largo de la Vida

Los días 23 y 24 de marzo se celebró el Seminario "La Orientación Profesional en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida" organizado por el Servicio de Información y Orientación Profesional perteneciente al área de Formación a lo Largo de la Vida de la Subdirección General de Formación Profesional.

Durante la celebración del Seminario se presentaron una serie de comunicaciones por parte de la Subdirectora General de Formación Profesional del Ministerio de Educación y Ciencia, del Jefe de Área de Formación a lo Largo de la Vida y del Servicio de Información y Orientación Profesional. Asimismo, se organizaron grupos de trabajo con los representantes de las diferentes Comunidades Autónomas en torno a las medidas para mejorar la información y orientación profesional y se expusieron las conclusiones del debate que se había llevado en ellos, entre ellas:

- Se destacó la importancia de tener una definición lo más completa y clara posible del concepto de Orientación Profesional, de forma que todos puedan trabajar en la misma dirección, adaptándola, lógicamente, a las peculiaridades y necesidades de cada Comunidad Autónoma.

- Se comprobó la necesidad de hacer una mejor distribución de los Recursos Humanos existentes en los Servicios de Orientación, de forma que sea lo más completa posible y de que haya una interconexión entre los diferentes ámbitos de la Orientación Profesional, para hacerla mejor y más accesible a los usuarios.

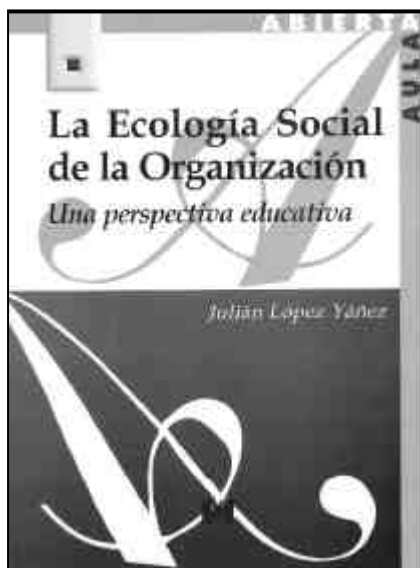
- Se acordó establecer un espacio común en internet, utilizando Orient@ como herramienta ya existente, creando tres grupos de trabajo on line.

# LEGISLACIÓN

## CONVOCATORIA DE SUBVENCIONES A ENTIDADES SOCIALES SIN ÁNIMO DE LUCRO

Orden 2480/2006, de 5 de mayo (BOCM de 24 de mayo), de la Consejería de Educación, por la que se convocan subvenciones a entidades sociales sin fines de lucro, para la realización de actividades de Alfabetización y Educación Básica para Personas Adultas en la Comunidad de Madrid, a desarrollar en el curso 2006/2007.

# LIBROS-REVISTAS



## La Ecología Social de la Organización Una perspectiva educativa

López Yáñez, Julián  
Editorial La Muralla S.A. Madrid 2005. 293 p.  
Constancia, 33- 28002 Madrid.

El autor pretende, con esta obra, continuar su línea de investigación sobre los perfiles y el devenir de las organizaciones, profundizando, en esta ocasión, en la búsqueda de una teoría sistémica de las organizaciones educativas.

Sin embargo, y según se reconoce en la introducción a la obra, el desarrollo de la elaboración teórica le ha llevado por nuevos caminos y desafíos, que se recogen en sus páginas, y que resultan de especial interés para los profesionales de la educación, ya que las organizaciones educativas pueden ser el marco adecuado para la aplicación de los nuevos planteamientos de una teoría general de las organizaciones. Muy interesantes, por la posibilidad de extrapolación y aplicación práctica en los centros, son los planteamientos referidos a la comunicación, las configuraciones estructurales del sistema social de la organización y la intervención en las organizaciones.



## ¿Redistribución o reconocimiento?

Ediciones Morata S.L. Madrid 2006. 207 p.  
C/ Mejía Lequerica, 12 28004 Madrid  
y Fundación Paideia Galiza.  
Plz. de María Pita, 17. 15001 A Coruña

En el actual mundo globalizado la Filosofía Política tiene nuevos interrogantes a los que dar respuestas. Uno de estos interrogantes es la disyuntiva reconocimiento-redistribución, reconocimiento de las diferencias y redistribución de recursos, en el sentido más amplio de ambos conceptos. Contenidos y exigencias de actuaciones prácticas que ambas cuestiones plantean en el marco de las distintas realidades sociales, marcadas por acontecimientos como el 11-S, sociedades multiculturales que buscan o rechazan la interculturalidad y procesos imparable como la emigración.

Contiene los interesantes debates establecidos entre Nancy Fraser, Catedrática de Filosofía y Ciencia Política en la New School for Social Research en Nueva York y Axel Honneth, Catedrático de Filosofía en la J. W. Goethe University en Frankfurt. Debates que recogen distintas tradiciones filosóficas, que comparten el reconocimiento de los distintos componentes de la injusticia, pero que difieren en las posibles soluciones.



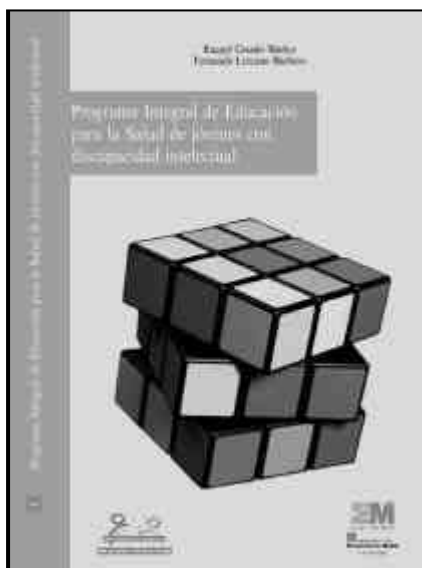
## Respuesta educativa al alumnado con trastornos de conducta

María Victoria Reyzábal Rodríguez (Coordinadora).  
Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.  
Dirección General de Promoción Educativa. Madrid 2006. 108 p.  
C/ Alcalá Galiano, 4. Madrid 28010. Tlfno. : 91 7200814.

La presencia de alumnos con problemas conductuales, con diferentes capacidades intelectuales y minorías en las aulas, es una realidad creciente que enriquece la vida escolar, pero que también representa una dificultad añadida para el desarrollo de la tarea docente. Sin embargo, se trata de un alumnado al que hay que atender y optimizar, en una concepción integradora de la educación, en la línea de la necesaria Atención a la Diversidad.

La Dirección General de Promoción Educativa ha promovido la creación de un grupo de trabajo con especialistas de las Consejerías de Familia y Asuntos Sociales, Sanidad y Consumo y Educación de la Comunidad de Madrid. Fruto del quehacer de este grupo es el presente volumen que pretende ser una guía de ayuda a todos los implicados en el marco educativo.

# LIBROS-REVISTAS



## Programa Integral de Educación para la Salud de jóvenes con discapacidad intelectual

Casado, Raquel y Lezcano, Fernando  
Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.  
Dirección General de Promoción Educativa. Madrid 2006.  
C/ Alcalá Galiano, 4. Madrid 28010. Tlfno. : 91 7200814.

La obra se compone de un libro en el que tras una pormenorizada descripción del Programa, se nos ofrece un elaborado Cuestionario de Salud y un valioso instrumento de evaluación inicial, y de un CD-ROM en el que, junto a un detallado Manual para el Profesorado, en el que se informa exhaustivamente de cómo ha de implementarse el programa para alcanzar el mayor rendimiento, se nos brinda, un total de 671 actividades repartidas en más de 400 fichas de trabajo, distribuidas, a su vez, en siete unidades didácticas. La utilización de este material en los diferentes ámbitos educativos a los que va dirigido, no sólo permitirá afrontar con éxito los distintos retos que este tipo de educación presenta, sino que además contribuirá al desarrollo de nuevos procesos de investigación y a la elaboración de valiosos recursos que permitirán que las personas con discapacidad intelectual vean incrementada su integración social y, en general, su calidad de vida.



## Taller de encuadernación y manipulados de papel y cartón

Cajal Ortega, Rosanna  
Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.  
Dirección General de Promoción Educativa. Madrid 2006.  
C/ Alcalá Galiano, 4. Madrid 28010. Tlfno. : 91 7200814.

Uno de los principales objetivos de los talleres operativos es, como sabemos, combatir el paro, facilitando la inserción laboral de aquellos colectivos más expuestos a la exclusión del mercado laboral. En este sentido, el presente Taller nos parece doblemente oportuno, pues, por un lado, cumple esa función básica de este tipo de formación, y, por otro, intenta paliar de manera directa la situación de un grupo que ofrece, dentro del citado colectivo, unas especiales dificultades a la hora de integrarse profesionalmente, nos estamos refiriendo al colectivo de personas mayores de 18 años con discapacidad intelectual. El libro presenta una propuesta curricular que sirve de base al Taller de encuadernación y manipulados de papel y cartón que se está desarrollando en el CEPA "Ramón y Cajal", dentro del Programa Operativo que promueve la Comunidad de Madrid y cofinancia el Fondo Social Europeo.

EDUCACIÓN Y FUTURO. Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas. Número 14 Abril 2006  
Edita: Centro de Enseñanza Superior Don Bosco.



Revista semestral que desarrolla contenidos teóricos (estudios y artículos, propuestas de materiales, experiencias, una sección interna de la institución y un listado de libros reseñados).  
El número 14 trata, especialmente, el tema de las segundas lenguas, como promotoras del desarrollo personal, y como lengua de acogida.

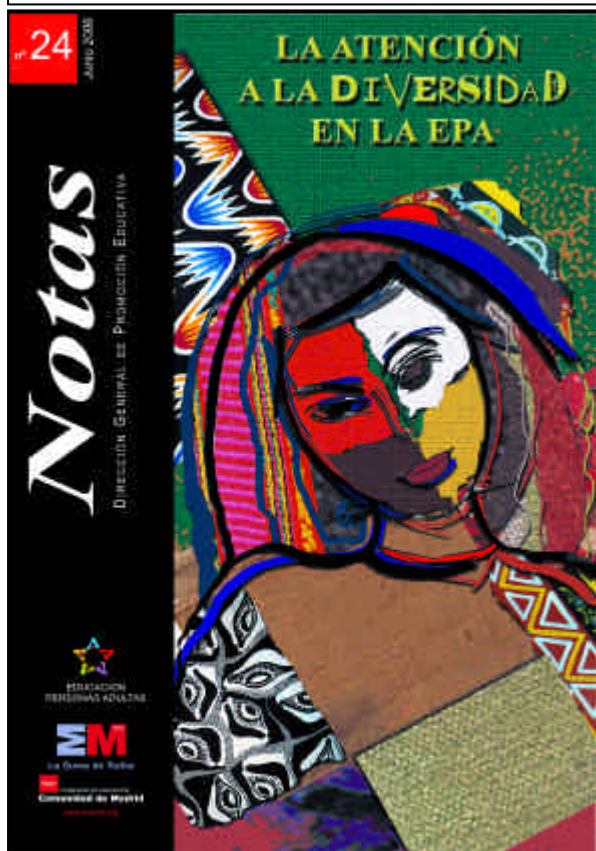
EL PAEBA-PERÚ. Una experiencia para la reconstrucción de la Educación Básica de personas jóvenes y adultas. Del discurso a la praxis.  
Directores del Proyecto: Rueda Prieto, Jesús E., Director español. Ruiz Tuesta, Armando. Director peruano.

Pretende este trabajo contribuir a las reflexiones teóricas sobre educación así como analizar las realizaciones prácticas, ejecución y resultados, del Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos en el Perú (PAEBA-Perú) desarrollado en el período 2003-2005 en áreas periurbanas de las ciudades de Lima y Arequipa.





# CÓMO PUBLICAR EN “NOTAS”



La revista *Notas* es un espacio de encuentro y reflexión sobre la Educación de Personas Adultas en sus aspectos teóricos, metodológicos y prácticos. Quienes deseen colaborar en ella han de enviar sus artículos según estos criterios:

- Las colaboraciones deberán ser aceptadas por el Equipo de Redacción y la Dirección de la Revista.
- Las opiniones expresadas en los artículos serán responsabilidad exclusiva de los autores.
- Los artículos se presentarán impresos por una sola cara, a doble espacio, en DIN-A4. A ser posible, en procesador de texto Word para Windows, con una extensión máxima de 7 folios.
- En los artículos debe aparecer el nombre y apellidos, así como el centro de estudio o trabajo y cargo de los autores y el teléfono de contacto.

Las colaboraciones serán remitidas a:

Centro Regional de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid (CREPA)  
C/ General Ricardos, 179-bis / 28025 Madrid  
crepa@madrid.org

## HOJAS INFORMATIVAS DEL CREPA

A finales del mes de febrero, desde el CREPA, iniciamos un nuevo sistema de comunicación orientado a los CEPAS y a los profesionales de la Educación de Personas Adultas: las *Hojas Informativas*. Elaboradas por el Equipo del CREPA, se envían, con periodicidad quincenal, a través del correo electrónico. Su formato, en archivo Word, permite la impresión de forma completa o por secciones independientes, lo que posibilita su mejor lectura, uso y archivo.

Se pretende con este nuevo medio facilitar y ampliar el conocimiento del material y de los recursos documentales existentes en el CREPA, optimizando así su aprovechamiento y difusión.

Con el objetivo de colaborar en el fomento de la incorporación de las Nuevas Tecnologías a las aulas y el

manejo de la informática por parte del profesorado, también se dedica en estas *Hojas Informativas*, una sección a las páginas web, disponibles en la red, que contienen recursos útiles para los distintos Departamentos Didácticos.

También se potencia el conocimiento de, actos, eventos o conmemoraciones relacionados con la EPA, así como el intercambio de materiales, experiencias y trabajos que se están llevando a cabo en los Centros. Su divulgación puede contribuir al enriquecimiento de la vida de los CEPAS y a la reflexión sobre la práctica docente. Este apartado se realiza gracias a la colaboración del profesorado de nuestros centros, que ha ido enviando sus aportaciones (a través del correo electrónico del CREPA: crepa@madrid.org), y que esperamos sigan aumentando.

Hojas Informativas del CREPA		
(Se puede consultar el documento desde esta portada)		
Índice	Presentación	Enlaces de interés
Biblioteca	Os ofrecemos el número 1 de nuestras Hojas Informativas.	<a href="http://www.madrid.org/portalweb/crepa.html">http://www.madrid.org/portalweb/crepa.html</a> Página oficial de la Dirección General de Promoción Educativa
Revistas	Los espacios destinados a la comunicación entre los interesados en la Educación de Personas Adultas están abiertos y esperando vuestras aportaciones. Podéis haceros llegar las colaboraciones a través del correo electrónico, señalando en el Asunto: HI y la sección correspondiente, por ejemplo HI Experiencias.	<a href="http://www.madrid.org/portalweb/crepa.html">http://www.madrid.org/portalweb/crepa.html</a> Desde esta página podemos acceder a todos los web de los Centros de Adultos. CMCE <a href="http://www.cmoce.madrid.org/">http://www.cmoce.madrid.org/</a> Página institucional del CMCE <a href="http://www.cmoce.madrid.org/portalweb/crepa.html">http://www.cmoce.madrid.org/portalweb/crepa.html</a> HI página web de las HI
Publicaciones de la Dirección General de Promoción Educativa		<a href="http://www.madrid.org/portalweb/crepa.html">http://www.madrid.org/portalweb/crepa.html</a> Página del Centro de Recursos Documentales e Informativos (CREDI)
Actualidad		BOE <a href="http://www.boe.es/">http://www.boe.es/</a> BOCAM <a href="http://www.madrid.org/portalweb/crepa.html">http://www.madrid.org/portalweb/crepa.html</a> JARDI <a href="http://www.jardi.es/">http://www.jardi.es/</a>
Páginas Web		
"Cubriencia"		



# Notas

DIRECCIÓN GENERAL DE PROMOCIÓN EDUCATIVA



EDUCACIÓN PERSONAS ADULTAS



La Suma de Todos

Comunidad de Madrid

www.madrid.org

## El Profesorado de Educación de Personas Adultas



ENSEÑANZAS DE FORMACIÓN BÁSICA O GENERAL

Educación Básica Tramo I (Alfabetización)

**\*Educación Básica Tramo II**

**\*Español para inmigrantes**

Alfabetización

**Historia Contemporánea de España, Historia del Arte, Física, Química y Biología**

Preparación de la prueba de acceso a la Universidad para mayores de 25 años

Historia del Arte, Literatura del Arte, Literatura de la Literatura

AMPLIACIÓN CULTURAL

EDUCACIÓN MEDIOAMBIENTAL

DESENVOLLO SOCIOCOMUNITARIO

ENSEÑANZAS DE FORMACIÓN BÁSICA O GENERAL

Educación Básica Tramo I (Alfabetización)

**SECUNDARIA Educación Básica Tramo II**

**OTRAS ENSEÑANZAS**

Historia del Arte, Literatura del Arte, Literatura de la Literatura

Preparación de la prueba de acceso a la Universidad para mayores de 25 años

Historia Contemporánea de España, Historia del Arte, Física, Química y Biología

La imagen fotográfica y su digitalización

ENSEÑANZAS TÉCNICO-PROFESIONALES

Formación ocupacional

COFINANCIADA CON FONDOS EUROPEOS DE DESARROLLO REGIONAL

GRADUADO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

EDUCACIÓN DE GRADUADO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

EDUCACIÓN BÁSICA TRAMO I (ALFABETIZACIÓN)

EDUCACIÓN BÁSICA TRAMO II

OTRAS ENSEÑANZAS

Historia del Arte, Literatura del Arte, Literatura de la Literatura

AMPLIACIÓN CULTURAL

EDUCACIÓN MEDIOAMBIENTAL

DESENVOLLO SOCIOCOMUNITARIO

ENSEÑANZAS DE FORMACIÓN BÁSICA O GENERAL

Educación Básica Tramo I (Alfabetización)

**SECUNDARIA Educación Básica Tramo II**

**OTRAS ENSEÑANZAS**

Historia del Arte, Literatura del Arte, Literatura de la Literatura

Preparación de la prueba de acceso a la Universidad para mayores de 25 años

Historia Contemporánea de España, Historia del Arte, Física, Química y Biología

La imagen fotográfica y su digitalización

ENSEÑANZAS TÉCNICO-PROFESIONALES

Formación ocupacional

COFINANCIADA CON FONDOS EUROPEOS DE DESARROLLO REGIONAL

GRADUADO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

EDUCACIÓN DE GRADUADO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

EDUCACIÓN BÁSICA TRAMO I (ALFABETIZACIÓN)

EDUCACIÓN BÁSICA TRAMO II

OTRAS ENSEÑANZAS

Historia del Arte, Literatura del Arte, Literatura de la Literatura

AMPLIACIÓN CULTURAL

EDUCACIÓN MEDIOAMBIENTAL

DESENVOLLO SOCIOCOMUNITARIO

ENSEÑANZAS DE FORMACIÓN BÁSICA O GENERAL

Educación Básica Tramo I (Alfabetización)

**SECUNDARIA Educación Básica Tramo II**

**OTRAS ENSEÑANZAS**

Historia del Arte, Literatura del Arte, Literatura de la Literatura

Preparación de la prueba de acceso a la Universidad para mayores de 25 años

Historia Contemporánea de España, Historia del Arte, Física, Química y Biología

La imagen fotográfica y su digitalización

ENSEÑANZAS TÉCNICO-PROFESIONALES

Formación ocupacional

COFINANCIADA CON FONDOS EUROPEOS DE DESARROLLO REGIONAL

GRADUADO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

EDUCACIÓN DE GRADUADO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

EDUCACIÓN BÁSICA TRAMO I (ALFABETIZACIÓN)

EDUCACIÓN BÁSICA TRAMO II

OTRAS ENSEÑANZAS

Historia del Arte, Literatura del Arte, Literatura de la Literatura

AMPLIACIÓN CULTURAL

EDUCACIÓN MEDIOAMBIENTAL

DESENVOLLO SOCIOCOMUNITARIO



# Notas

## Educación de Personas Adultas

**Directora:**

María Victoria Reyzábal Rodríguez

Subdirectora General de Atención a la Diversidad y Educación Permanente

**Consejo Asesor:**

Consuelo Pérez, Florentino Sanz, Julio Lancho y Joaquín García Carrasco

**Equipo de Redacción:**

José Luis Pérez Fuente y Manuel Rasero Barragán

**Colaboradores:**

Dolores Benavides, Francisco Cabrera, Pilar Blanco, Javier Ramos, Francisco López, Alicia Herranz, M<sup>a</sup> del Socorro del Fraile, Crispina Granados, Adela Medina, Eduardo Cabornero, Blanca García, Mercedes Mateos, Lourdes Pérez, Teresa H. Colmenarejo, M<sup>a</sup> Jesús Vals

**Gestión y administración:**

Manuel Rasero Barragán

**Cubierta:**

Francisco Cabrera Padilla

**Fotografías e Ilustraciones:**

Han sido cedidas/realizadas por:

- Escuela Popular de Personas Adultas "Al Alba" de Madrid
- AA.VV. Colonia Diego Velázquez
- W. Jütte
- Els Van Raemdonck
- Los CEPA de:  
    Buítrago del Lozoya, Oporto, Las Rosas, Alborada

**Maquetación:**

José Luis Pérez Fuente

**Edita:**

Comunidad de Madrid. Consejería de Educación  
Dirección General de Promoción Educativa  
Centro Regional de Educación de Personas Adultas  
C/ General Ricardos 179-bis, 28025 MADRID  
Teléfono: 91 461 47 04 / Fax: 91 461 42 19  
Correo electrónico: crepa@madrid.org

**Impresión:**

B.O.C.M.  
Depósito Legal: M-6358-1998  
I.S.S.N.: 1577-3019

Tirada: 3.000 ejemplares

Edición: 12/2006

Esta revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos firmados

# EDITORIAL

La Educación de Personas Adultas es un eje fundamental de justicia y desarrollo social. Las conclusiones del Consejo Europeo de Feira invitan a definir estrategias y medidas prácticas para fomentar una educación permanente para todas las personas.

El aprendizaje a lo largo de la vida ya no es sólo un aspecto de la educación y la formación; tiene que convertirse en el principio director para la oferta de servicios y la participación, a través de un conjunto de contextos didácticos claros y adecuados para conseguir los objetivos que se fijen.

Por eso, acompañando el proceso de seguimiento, ampliación y mejora de la Educación de Personas Adultas en la Comunidad de Madrid, la Revista *NOTAS*, que siempre ha supuesto un apoyo y soporte fundamental, por su contenido de defensa, promoción y permanente puesta al día de estas enseñanzas, ha llegado a su número 25, después de todo un proceso de mejora en la presentación, en sus contenidos y en la distribución.

En un mundo tan complejo y amplio como es el de la EPA en nuestra Comunidad, que ha llegado a tener en la actualidad 69 Centros específicos en los que 1084 profesores imparten enseñanzas de Formación Básica, Educación Secundaria y Formación Profesional a más de 84.000 personas adultas, se hacía necesaria la aparición de una publicación especializada y abierta que contribuyera a la creación de un espacio de encuentro permanente en el que se contasen los resultados de las ricas experiencias que continuamente fluyen en el trabajo habitual de los Centros de EPA, se contribuyera a la actualización del profesorado y sirviera de cauce de intercambio y diálogo entre todas las personas comprometidas en este atrayente y sensible campo del trabajo con personas adultas.

En la Editorial del nº 1 de *NOTAS* se dice, como una de las muchas justificaciones de su salida: *...nuestro mundo y nuestro entorno no son los únicos, y por aquello de que algunas veces "los árboles nos impiden ver el bosque", debemos estar al día de la investigación pedagógica, didáctica y social sobre la educación de personas adultas en otros contextos, así como en su aplicación práctica en otros ámbitos que no podemos ignorar o considerar lejanos.*

Desde que salió el nº 1 -febrero de 1998- hasta éste nº 25 -noviembre de 2006- mucho se ha trabajado por la EPA en nuestra Comunidad, después que ésta apostara fuertemente por ella; o lo que es lo mismo, por la incorporación de las personas adultas a procesos educativos y formativos que potencien el desarrollo de sus capacidades, con el fin de que todas puedan tener las mismas oportunidades para adaptarse a las demandas que impone la transformación social y económica actual y para participar activamente en el futuro de una sociedad en cambio.

La revista *NOTAS* ha sido testigo de que, durante este tiempo, y después de una primera etapa de afianzamiento de la EPA, con la creación de los CEAS y su organización y mantenimiento, superando diferentes retos y pasando por múltiples vicisitudes, ésta realidad, no sólo ha conseguido una idónea organización y un adecuado funcionamiento de los centros, sino que ciertas carencias normativas han sido subsanadas. Así, se han promulgado Decretos como el 128/2001, de 2 de agosto, por el que se establece el marco de actuación para la EPA en la Comunidad de Madrid; el 61/2001, de 10 de mayo, por el que se establecen los requisitos mínimos que deben reunir los centros de EPA; y el 62/2001, de 10 de mayo, por el que se crea la Red de Centros Docentes Públicos de Educación de Personas Adultas en la Comunidad de Madrid. Los tres de una importancia capital para la implantación y consolidación de la EPA.

Además, se han promulgado las Órdenes necesarias que han hecho posible que la Red de Centros de EPA haya conseguido estar a la altura de lo mejor de España. Por citar alguna: Orden 501/200, de 23 de febrero, por la que se dictan normas para la elección y constitución de los Consejos Escolares; Orden 3584/2002, de 24 de julio, por la que se regulan las pruebas libres para la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria; Orden 4666/2002, de 20 de septiembre, para la suscripción de convenios de colaboración con las corporaciones locales para el desarrollo de la EPA; Orden 4274/2003, de 25 de julio, por la que se regula la organización y funcionamiento de los Centros Públicos de EPA con sede en Establecimientos Penitenciarios, etc.

En esta etapa se han superado muchas dificultades para lograr que *NOTAS* llegue a todos los interesados y, para la que viene, hay conciencia de la complejidad que entraña su salida periódica, intentando dar respuesta a las múltiples y distintas necesidades formativas, no sólo de la población adulta de Madrid, sino de sus agentes educacionales, los profesores y profesoras que trabajan en los CEPA (a los que se dedica el monográfico de este número), lo que a su vez supone un gran desafío, aunque, eso sí, un admirable e ilusionante desafío.



# SUMARIO

3 Editorial

5 Entrevista

Regina Plañiol. Viceconsejera de Familia y Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid,  
*M<sup>a</sup> Victoria Reyzábal*

8 La Firma

La alfabetización y la formación para toda la vida, *Joaquín García Carrasco*

15 Saber Más

La Educación de Personas Adultas en la DAT Madrid-Este, *Begoña Bernabé Santiuste*

Modalidades de aprendizaje permanente en Europa. Perspectiva histórica, *M<sup>a</sup> Francisca Ríos González*

28 Experiencias

Organización de actividades extraescolares en el ámbito educativo penitenciario: el profesor como dinamizador sociocultural, *José María García Sombría*

31 **Monográfico: El Profesorado de Educación de Personas Adultas**

32 Trabajar en Educación de Personas Adultas ¿requiere un perfil determinado?, *M<sup>a</sup> Victoria Reyzábal Rodríguez*

36 Un lugar de encuentro del profesorado de EPA: "Las escuelas de Verano de la Comunidad de Madrid", *Manuel Rasero Barragán y José Antonio Saiz Aparicio*

41 El perfil del profesorado de Educación de Personas Adultas en la Comunidad de Madrid, *Francisco López de la Manzanara Pedraza*

46 El profesorado de EPA en la Educación a Distancia: Anselmo Borrás (relato), *Carlos Martín Arteaga*

50 El profesor de EPA y las Aulas Municipales de Educación de Adultos del Ayuntamiento de Madrid, *Esteban Galende Llamas*

52 El profesorado voluntario en la EPA, *Antonia Matamalas Prohens*

54 El profesorado de EPA en otras Comunidades Autónomas: Castilla-León, *Amparo Millán Delso y Agustín Francisco Sigüenza Molina*

63 El profesorado de EPA en otros países, *Wolfgang Jütte y Christian Kloyber*

68 Claraboya en Madrid:

Centro de EPA Alborada: una realidad. Un Centro de Educación de Personas Adultas con sede en el Centro Penitenciario de Madrid IV - Navalcarnero, *Juan José Moreno Díaz*

71 Claraboya en otros países:

El Sistema Educativo de Enseñanza para adultos en Flandes-Bélgica, *Els Van Raemdonck*

75 Noticias

82 Legislación

83 Libros y revistas

87 Cómo publicar en la revista *Notas*

## Regina Plañiol

### Viceconsejera de Familia y Asuntos Sociales Comunidad de Madrid

**R**egina Plañiol es licenciada en Derecho y ha ejercido como abogada y como profesora de universidad. Su trayectoria laboral se ha decantado hacia la gestión de recursos humanos y la asesoría jurídica en la Universidad San Pablo-CEU, en empresas privadas y en el Metro de Madrid. Desde noviembre de 2003 ocupa el cargo de Viceconsejera de Familia y Asuntos Sociales de la Comunidad. Por su tipo de trabajo, relacionado en muchas ocasiones con el mundo de las personas adultas, mantiene vínculos con la Consejería de Educación y, en especial, con la Dirección General de Promoción Educativa, con la que las unen proyectos sociales comunes.

*MVR.- ¿Cuáles son los objetivos prioritarios de la Consejería de Familia y Asuntos Sociales en la actualidad?*

RP.- Nosotros decimos que se basan en el ABC de los Servicios Sociales: Autonomía Personal, Bienestar Social y Calidad de los Servicios.

De igual forma que todos participamos en lograr que la Comunidad de Madrid sea lo que ya es, la región más rica y avanzada de España y una de las regiones punteras de Europa, todos debemos disfrutar las ventajas que nuestro esfuerzo colectivo produce.

Por esa razón, el gobierno regional ha dedicado un enorme esfuerzo a apoyar a las personas con discapacidad, a los mayores y a sus familias. Desde hace años se han estimulado y

potenciado las iniciativas dirigidas a la promoción de la autonomía e integración en cualquier tipo de entorno de quienes tienen problemas para llevar adelante una vida plena y feliz y se han establecido mecanismos ágiles para que puedan acceder a formación especializada y a un empleo.

*MVR.- ¿Qué programas, planes de actuación o servicios se relacionan con los ofertados por la Consejería de Educación y qué apoyos reciben los adultos y mayores de la Educación de Personas Adultas en este sentido?*

RP.- En nuestra Consejería trabajamos con esfuerzo en pro de la vida activa de los mayores. Creemos en las personas mayores activas, confiamos en su lucidez y en lo que nos enseñan con su experiencia, creemos en su ilusión, en su capacidad de trabajo, en su creatividad y en su esfuerzo.

Cuando hablamos de promover un envejecimiento activo, saludable y satisfactorio de las personas mayores, nos referimos a la estimulación de la autoestima, la independencia, la autonomía y la participación en la vida comunitaria. Hemos potenciado, por ello, los Centros de Día y la realización de actividades de todo tipo tanto para el ejercicio del cuerpo como de la mente.

Dentro de la promoción de actividades creativas hay muchas actividades destinadas a los mayores que tienen objetivos complementarios a los de los programas de educación de



Regina Plañiol

adultos, desde nuestras Aulas Informáticas, hasta la Universidad para Mayores, que constituye la demostración de que no existen límites de edad para acceder a los más altos niveles de la educación y la cultura.

*MVR.- ¿Qué planes de actuación se están desarrollando entre la Consejería de Familia y Asuntos Sociales y la Consejería de Educación?*

RP.- Muchos y variados. La responsabilidad de nuestra Consejería afecta no sólo a personas mayores o con discapacidad, sino también a las familias -por medio de la Dirección General de la Familia- y los menores que necesitan protección, labores que se atienden y gestionan a través del IMMF -Instituto Madrileño del Menor y la Familia-, cuyos centros colaboran con la Consejería de Educación, así por ejemplo, se ha firmado un Convenio de colaboración entre Consejería de Familia y Asuntos Sociales -Instituto Madrileño del Menor y la Familia-, la Consejería de Educación -Dirección General de Promoción Educativa- y la Fundación Pryconsa para la atención en la educación de Alumnos con Altas Capacidades.

*MVR.- La Consejería tiene, entre sus funciones, las políticas relativas a la tutela de los adultos incapacitados en la Comunidad de Madrid. ¿Tiene la Dirección General de Servicios Sociales algún programa específico para personas adultas con discapacidad que asegure y garantice su igualdad de oportunidades?*

RP.- Son asuntos diferentes. Efectivamente la Consejería de Familia y Asuntos Sociales tiene bajo su responsabilidad la tutela de adultos, que gestiona a través de la AMTA -Agencia Madrileña de Tutela de Adultos-, en tanto que la discapacidad se gestiona a través de la Dirección General de Servicios Sociales, que cuenta con una red de residencias y centros y decenas de programas encaminados a que ningún madrileño afectado por discapacidad quede sin atención.

Teóricamente cuando se alcanzan los 65 años - 55 para los afectados por Alzheimer-, la competencia pasa a la Dirección general del Mayor, pero para los discapacitados atendidos en residencias o centros bajo la responsabilidad de la Consejería de Familia y Asuntos Sociales no hay diferencia alguna, siguen cuidados exactamente igual.

Respecto a la garantía de igualdad de oportunidades para personas con discapacidad existen desde prestaciones económicas -como los intérpretes para sordos, ayudas al transporte, apoyos económicos individuales o las prestaciones deriva-

das de la Ley de Integración Social de Minusválidos- hasta programas que garantizan su plena integración sociolaboral, como "Emplea tu capacidad" o "Mujer y Discapacidad".

*MVR.- ¿Cómo se contempla la Educación Permanente desde la Dirección General del Mayor de la Consejería de Familia y Asuntos Sociales y qué incidencia pueden tener, en su opinión, los CEPAs (Centros de Educación de Personas Adultas) la actividad para mayores?*

RP.- La Consejería de Familia es responsable de forma genérica de la atención a las personas mayores, por lo que obviamente, toda formación para personas adultas llevada a cabo por cualquier otra Consejería de la Comunidad en el ámbito de sus propias competencias incide de forma positiva a la hora de garantizar el éxito de los programas de desarrollo y formación socio-cultural que la Dirección General del Mayor y el Servicio Regional de Bienestar Social llevan a cabo para los mayores de nuestra región. La colaboración transversal entre Consejerías es esencial para lograr el éxito.

Como he comentado nosotros valoramos la actividad de las personas mayores y en este sentido la formación permanente va más allá de la informática y la universidad, pues contempla todos los niveles y posibilidades, ya que cubre aspectos formativos tan variados como la enseñanza de idiomas, la pintura o la música.

*MVR.- El voluntariado traduce el deseo de muchas personas de incorporar al ritmo de la sociedad a otras que tienen dificultades para conseguirlo. ¿Qué planteamientos y objetivos de la Dirección General de Voluntariado y Promoción Social inciden en las personas adultas de la región y, en especial, en su formación permanente?*

RP.- Madrid es sin lugar a dudas una Comunidad solidaria, ya que actualmente más de 140.000 personas realizan algún tipo de labor de voluntariado social -y eso que sólo se contemplan los voluntarios registrados, no los que realizan un voluntariado informal-. Sin embargo sabemos que es necesaria la formación, tanto para gestionar las propias organizaciones de voluntarios como para afrontar las crisis y las situaciones de emergencia. Por ello el Primer Plan Regional de Voluntariado de la Comunidad de Madrid aprobado en enero de 2006 y que tiene una dotación cercana a los dos millones de euros anuales establece decenas de acciones formativas que van desde la creación de un cuerpo de trabajadores sociales voluntarios expertos en grandes catástrofes, mediante un Convenio firmado con el Colegio de Trabajadores

Sociales, hasta la redefinición y potenciación este mismo año de la Escuela de Voluntariado.

*MVR.- ¿Qué funciones tiene el Centro Regional de Formación e Investigación en Servicios Sociales "Beatriz Galindo"?*

RP.- El Centro "Beatriz Galindo" es fruto de una ambiciosa iniciativa que tenía como objetivo la mejora en la atención social a través de la actualización, desarrollo y difusión de los estudios realizados en el ámbito de la Familia y los Asuntos Sociales. En él confluyen las áreas que tratan de materializar dicho fin: formación, investigación, biblioteca y documentación y publicaciones, dimensiones todas recogidas en su Programa de Actividades, que se divulgan al máximo para hacer llegar información relevante y útil a todas las personas que desarrollen su trabajo en el ámbito de los Servicios Sociales, y para que sea una ayuda eficaz a la formación continua y a la cualificación de los profesionales, algo que, sin duda, redundará en la calidad de sus actuaciones futuras.

*MVR.- Recientemente ha sido aprobada la Ley de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia. ¿Qué puede aportar a la Consejería de Familia y Asuntos Sociales su entrada en vigor?*

RP.- Lo primero que quiero dejar claro es que la atención a las personas en situación de dependencia no es una novedad para nuestra Consejería. Ya desde el año 2003, la dependencia aparece regulada en la Ley de Servicios Sociales recogiéndose un Título completo de la Ley, el Título VI, a su atención específica. Marco legal en el que se destaca, especialmente, la prevención, las ayudas económicas y técnicas para las personas dependientes y el reconocimiento social de los cuidadores como agentes indispensables en su atención.

Por otra parte, en cumplimiento de ese manda-

to que nos dimos los madrileños, la Consejería de Familia de la Comunidad de Madrid destina ya, por ejemplo, en este año 2006 cerca de 700 millones de euros (más de 115.000 millones de las antiguas pesetas), para ofrecer un catálogo de prestaciones estable y completo que haga realidad la prevención y atención de las personas en situación de dependencia. Estos son, para que quede más claro, casi dos millones de euros cada día para financiar recursos, ayudas y servicios en un esfuerzo que, incluso, el propio Gobierno de Zapatero ha tenido que reconocer expresamente.

Mediante este continuo aumento presupuestario, no sólo hemos incrementado de forma espectacular nuestras redes de recursos, sino que hemos logrado un gran avance en especialización y nivel de calidad.

*MVR.- ¿Quiere añadir algo más para nuestros lectores?*

RP.- Creo que tenemos la tarea de administrar el dinero que los ciudadanos nos confían con prudencia, eficacia y responsabilidad y el deber de

devolvérselo en forma de servicios y debemos esforzarnos para que éstos sean cada vez mejores. Estamos orgullosos de nuestro trabajo y de la ayuda y apoyo que recibimos para llevar adelante nuestros proyectos. Hemos generado recursos a un ritmo que en nuestra región no se había conocido nunca, pero nuestras ambiciones y aspiraciones no se colman con la cantidad. Queremos también ofrecer calidad.



Regina Plañol

En la Consejería de Familia y Asuntos Sociales sabemos que la calidad es lo que los madrileños esperan de nosotros y la respuesta que debe ofrecer un gobierno que piensa en el bienestar de todos y cada uno de los madrileños y creo que esa es la mejor prueba de nuestra apuesta por lo social, que camina siempre en sintonía con la voluntad de lograr que Madrid sea para todos un lugar mejor donde vivir.



# LA FIRMA

## La alfabetización y la formación para toda la vida

Joaquín García Carrasco  
Universidad de Salamanca

Una vez oí, con asombro, a un político, responsable de programas de educación para personas adultas, que estas políticas tenían un horizonte transitorio. Tenían origen en los déficits educativos en la infancia y la adolescencia. Pensaba que, cuando el Sistema de Enseñanza, alcanzara sus metas, aquellas dejarían de tener sentido.

Mientras eso pensaba aquel político, hoy en la Sociedad de la Información la demanda de alfabetización se multiplica, son las *alfabetizaciones múltiples*, y el sentido de la lectura expande su función en la experiencia vital; ni siquiera basta el concepto de alfabetización funcional, para dar cuenta de lo que está ocurriendo.

### LA FUNCIÓN GRÁFICA, LA COMUNICACIÓN SIMBÓLICA Y LA ALFABETIZACIÓN

En un sentido literal el término alfabetización alude a la adquisición de competencia para reconocer y reproducir los signos del abecedario; para poder, por esta vía, aplicarlos a la construcción o interpretación de expresiones plasmadas en textos, a las operaciones de leer y escribir. En su sentido general el término se refiere a un conjunto de procesos mediante el cual los individuos de una comunidad adquieren la competencia para codificar y decodificar informaciones, mediante sistemas de signos gráficos sobre un soporte material<sup>1</sup>. Podríamos distribuir en tres grandes familias los signos gráficos que están implicados en las prácticas culturales de una comunidad letoescritora: los signos literarios (alfabéticos o ideográficos) asociados a la oralidad, los signos numéricos asociados a la cantidad y a la representación (modelos) de relaciones formales entre componentes de una estructura (matemática), y los signos gráficos como representaciones formalizadas de distribución o de posición relativa (geometría). Sólo este hecho

introduce, en las comunidades culturales que poseen este tipo de mediaciones, una ampliación en el significado del concepto literal de alfabetización: la iniciación en la cultura de la expresión escrita del habla, la iniciación en la cultura de la representación de estructuras y operaciones de cálculo, e iniciación en la cultura de la representación del espacio. O lo que es lo mismo, se da una demanda de, al menos, *cultura del relato textual*, de *cultura* respecto a operaciones formales de cálculo (*de cómputo*), y la *cultura de diseño*. Tres formas básicas diferentes de dar cuenta de la realidad, que ya estuvieron presentes desde el inicio mismo de la aplicación de la función gráfica a la comunicación simbólica.

Tan pronto como se somete a estudio la escritura y la lectura, en tanto que prácticas culturales, desvelan que se trata de formas de construir, interpretar y comunicar significados. La escritura habitualmente se describe como mera transcripción<sup>2</sup> del habla y desde su dependencia de la palabra, sobre todo en los casos de la escritura silábica y consonántica. Pero tiene otros aspectos que funcionan como una urdimbre compleja comparable, pero diferente, al fenómeno del habla: como *otras*

**Hoy en la Sociedad de la Información la demanda de alfabetización se multiplica, son las *alfabetizaciones múltiples*, y el sentido de la lectura expande su función en la experiencia vital; ni siquiera basta el concepto de alfabetización funcional, para dar cuenta de lo que está ocurriendo.**

*maneras de hablar del mundo*, un campo de producción, instrumental y simbólica<sup>3</sup>, creado por el hombre. Con la escritura, algunos autores estiman que habría nacido un nuevo espacio mental, un

nuevo ecosistema para el pensamiento, el cual marca de tal manera al sujeto, que le hace imposible el regreso a su pasado exclusivamente oral<sup>4</sup>.

### La habilidad lectoescritora como instrumento de operaciones mentales superiores

Algunos, llegan a valorar la escritura como "herramienta superior", como instrumento que proporciona mayor potencial de elaboración del significado que la que proporciona el habla, porque hace a la expresión más pública, más accesible a más personas: proporciona a la mente un taller para la *reconstrucción sistemática del significado*. La escritura representaría un segundo hito, una



nueva contingencia, la primera sería el lenguaje, que integra y expande el poder de la palabra y la creatividad del pensamiento en la evolución cultural de la humanidad<sup>5</sup>. Quizás la exaltación más influyente de la lecto-escritura haya sido la realizada por M. MacLuhan en la obra *La galaxia Gutenberg*<sup>6</sup>, donde afirma que de la integración de un sonido sin sentido y un signo gráfico sin sentido se construyó la forma y el sentido del hombre occidental. Resaltando la condición de técnica y artificio que tiene la escritura, Olson denomina a las producciones escritas "artefactos literarios"<sup>7</sup> e invita a estudiar sus propiedades en tanto que tales y no sólo por el contenido simbólico que en esas producciones se encuentra "inscrito". La contingencia técnica de la escritura, aplicada a la transcripción de información en cualquier sistema de códigos, proporcionó a los seres humanos un nuevo contexto, dentro del contexto de la oralidad, para la actividad de la mente en sus proyectos y realizaciones prácticas.

El trato con el significado *mediante* el artefacto

escrito induce un *concepto de competencia abierto*, un quehacer cultural con capacidad, para ocupar con su desarrollo, la vida entera. Aunque pueda analizarse como un logro de la mente para la mente de los individuos, en la soledad de la lectura, ante todo se presenta como un logro social. La sociedad ha logrado un instrumento y se sirve de él para sus cometidos. El pensamiento que en el escrito queda encapsulado se transforma en patrimonio accesible, para responder al interés del lector de múltiples maneras y diferentes usos: un territorio de significados para dar forma a diferentes categorías de acciones, según diferentes formas de lectura. La forma de la lectura extrae del texto el tema, con el tema elabora el lector la rema hacia su propia intención en la acción de leer. La Biblia, p.e. puede ser leída como tema de meditación religiosa o moral, como historia del pueblo de Israel o como curiosidad erudita para un islamista o un filólogo.

El proceso de alfabetización no se cierra cuando se aprende la técnica de decodificación del texto, sino que, desde el primer momento en el que se descifra una palabra o una oración, el lector entra en contacto con un tema y activa un *diferencial emocional* asociado al mismo, inicia el primer contacto con el patrimonio

social de significados mediado por un texto. Este proceso no se abandonará jamás mientras siga leyendo.

### La forma de la lectura

Lo que determina *la forma de la lectura*, es la propia condición personal del lector como actor social. De la forma de la participación social, de entre las facetas de su presentación en la escena pública, emana el ánimo y la intención lectora. J.P. Gee, catedrático en la Facultad de Educación de la Universidad de Wisconsin-Madison, afirma que es de una y la misma fuente de la que brota la forma del pensamiento y la forma de la lectura<sup>8</sup>; lo que, en definitiva significa que la forma de la lectura, el proceso de alfabetización, toma cuerpo, en principio, dentro de una comunidad social de referencia. Hay formas comunitarias, entornos de práctica social, de las que emanan mejor que de otras el ánimo y la intención lectora, o emanan unas formas de lectura mejor que otras. El proceso de alfabetización y la competencia lectora quedan abier-

tos a consideraciones de psicolingüística y de sociolingüística; de hecho, son muchas las investigaciones que indagan la sociología de las formas de pensamiento<sup>9</sup> y la psicología de las formas del pensamiento<sup>10</sup>; ambas podríamos afirmar que analizan diferentes formas de lectura.

### LAS MUÑECAS RUSAS: LA VIGENCIA, DENTRO DE LA VIGENCIA, DENTRO DE LA VIGENCIA

Son muchos los libros que tratan la oralidad, la escritura y las tecnologías de la información como fenómenos culturales independientes. Consideramos más bien que son mutuamente interdependientes desde el punto de vista de las prácticas sociales. La competencia escrita no puede analizarse globalmente fuera de una pragmática general de la comunicación oral. Ello no impide que se pueda llevar a cabo un estudio independiente del código<sup>11</sup>, un estudio particular del formato<sup>12</sup> o un estudio del soporte físico<sup>13</sup>, de la escritura. Cuando lo que se investiga es la práctica de la escritura o la práctica de la lectura, ya se hace necesaria la referencia a la vigencia de las funciones mentales y a la vigencia de las funciones comunicativas (intersubjetivas, interactivas) generales, que puso en marcha la competencia del lenguaje. De manera análoga, se puede proceder en las TIC; puede estudiarse el código<sup>14</sup> o sus aplicaciones<sup>15</sup>, puede investigarse la tecnología asociada (hardware y software)<sup>16</sup> y sus desarrollos; pero cuando se investigan los planes de actividad, los contextos de práctica humana con la tecnología, se hace necesaria la referencia a la vigencia de las funciones de la escritura, a la vigencia de las funciones de la oralidad, a la vigencia de las funcio-

**El proceso de alfabetización no se cierra cuando se aprende la técnica de decodificación del texto, sino que, desde el primer momento en el que se descifra una palabra o una oración, el lector entra en contacto con un tema y activa un *diferencial emocional* asociado al mismo, inicia el primer contacto con el patrimonio social de significados mediado por un texto. Este proceso no se abandonará jamás mientras siga leyendo.**

nes de la mente de los humanos<sup>17</sup>. Esto ocurre por el principio general de que toda la actividad de la mente de los humanos tiene lugar en contextos de práctica intersubjetiva, mediada por instrumentos, dentro de la cual encuentra su sentido.

Incluso en la actividad solitaria de quien piensa, lee o escribe, o navega por la red, esta actividad contiene interdependencia de mediaciones y referencia social. El modelo sería el de las Matrioshkas, esas muñecas de origen ruso en las que una vive y se esconde dentro de la otra: vigencia, dentro de la vigencia, dentro de la vigencia. La oralidad, la escritura y las TIC, adquieren sentido como mediadoras e instrumentos de acción, como instrumentos de coordinación de coordinaciones de interacciones, con la información socialmente producida o con personas físicamente distantes. Una vez que las contingencias van apareciendo en el escenario cultural, la última en aparecer es imposible que encuentre sentido, sin involucrarse en las funciones de las anteriores. La oralidad se embute en las funciones de la mente y las expande en alguna dirección; por ejemplo, las complejas y magníficas funciones interactivas y realizativas asociadas al movimiento (el gesto, la danza...) o las del tacto (la caricia, la agresión...), expanden su poder de significación, sin transformarlo. La oralidad aporta al potencial de acción del actor enormes posibilidades y alguna restricción. La oralidad no puede absorber todo el potencial interactivo y comunicativo de la corporeidad; la oralidad colma sus restricciones con el recurso al potencial interactivo que mantiene la corporalidad, recurriendo a la prosodia.

La escritura (los códigos gráficos) y el desarrollo de sus interfaces proporcionan nuevos potenciales de actividad a la vigencia de la oralidad y a la vigencia de las funciones mentales mediadas por la corporeidad; por ejemplo, a las funciones naturales de memoria aportan e integran *memoria externa*; en las funciones representacionales insertan la estructura de significado propia de los textos, de los gráficos, de los árboles conceptuales; las funciones narrativas de la mente mediante la oralidad (las conversaciones, los mitos) se expanden en las posibilidades narrativas del teatro, de la epopeya o de la novela; las funciones de representación y de abstracción sobre hechos y acontecimientos del mundo, se transforman y expanden mediante el "tratado" y la sistemática que posibilita el texto, sus pre-textos y borradores; la acción mediante la escritura contiene potencial y restricciones, la comunicación mediante texto nunca recubre totalmente la virtualidad de la interacción cara a cara, cuerpo a cuerpo, presencia a presencia.

No se trata de que la oralidad, la escritura o las TIC se aglomeran o meramente se agregan al depósito cultural, sino que se incluyen en el sistema de la cultura, como un contexto, dentro de contexto, dentro de contexto. La diferencia entre aglo-

meración e inclusión estribaría en que el segundo modo implica la aparición de propiedades emergentes o globales, manteniendo la posibilidad de análisis de los mecanismos mediante los cuales producen sus consecuencias. En esta perspectiva sistémica no se pasan por alto ni la nueva estructura generada, ni los nuevos procesos emergentes, ni el nuevo entorno o situación en el que nos individuos despliegan su modo de vida: la trama en la que todo sistema de signos se encuentra inmersa<sup>18</sup>.

### VIGENCIAS MÚLTIPLES Y ALFABETIZACIONES MÚLTIPLES

Precisamente este proceso de imbricación en la acción de una vigencia dentro de otra vigencia es la fuente de la *multiplicidad en las formas o configuraciones del pensamiento, de la multiplicidad en las formas de los discursos y de la multiplicidad en los procesos de incorporación cultural*, lo que andamos denominando *alfabetizaciones múltiples*<sup>19</sup>.

El concepto de alfabetización se presenta tanto como el entrenamiento en el manejo de la codificación escrita de la lengua, que como un espacio borroso de significados, que hace referencia a diferentes niveles de elaboración de la misma práctica. La condición de lector va desde la posibilidad de deletrear un documento a la de quien como G. Flaubert alcanza la condición de un lector que "lee para vivir". De manera análoga, una es la condición del escribiente -capaz sólo de copiar lo que otros han escrito o lo que otro le dicta, y otra la de quien como J.L. Sampedro ha alcanzado un nivel en la experiencia en el que "escribir es vivir".



"...me mueve a escribir:...descubrirme a mí mismo para descubrir a otros y encontrarnos todos, para vivir más".<sup>20</sup>

Estos casos aluden a una multiplicidad de la alfabetización respecto al nivel de elaboración de las prácticas lectoras y escritoras; cada nivel de calidad en la práctica requiere su propio entrenamiento y en cada nivel obtiene el actor beneficios de calidades distintas; en los grados más elaborados de la práctica, reconocían los autores anteriormente citados, que la práctica con la escritura y la lectura se había transformado en forma de vida, casi en una mística, la mística de la lectura, la mística de la escritura.

Dado que la lectoescritura constituye una mediación que se encarna en multitud de prácticas sociales y en multitud de campos de conocimiento -prácticas y campos que contribuyen a la forma multifacética del modo de vida de una comunidad-; muchos también proponen bajo esta perspectiva el concepto de *alfabetización múltiple*, por los múltiples itinerarios de "alfabetización" posibles y reclamados en la cultura; en este caso la multiplicidad de la alfabetización se genera desde los diferentes campos desde los que se postula iniciación al conocimiento mediado por la competencia lectoescritora<sup>21</sup>. La lectoescritura se presenta como mediación en la incorporación al pensamiento colectivo y como herramienta para la incorporación calificada a los diferentes dominios y formas de conocimiento de la comunidad, en vistas a una participación madura e ilustrada: instrumento para la *ciudadanía madura*. Esa multiplicidad de niveles y de itinerarios se refleja en las propuestas pedagógicas, en las cuales se distingue entre "enseñar

**La oralidad, la escritura y las TIC, adquieren sentido como mediadoras e instrumentos de acción, como instrumentos de coordinación de coordinaciones de interacciones, con la información socialmente producida o con personas físicamente distantes. Una vez que las contingencias van apareciendo en el escenario cultural, la última en aparecer es imposible que encuentre sentido, sin involucrarse en las funciones de las anteriores.**



a leer" y "hacer lectores", un nivel abierto a múltiples itinerarios<sup>22</sup>. Tan abierta queda la competencia lectoescritora como la apreciación de su déficit.

"Leer es una actividad compleja en la que intervienen acciones intelectuales diversas así como factores de distinta índole, por ello sería una falta de rigor y una inexactitud hablar de malos lectores como una categoría única"<sup>23</sup>

Estamos en una época en la que cada vez se están extendiendo más la multiplicidad de la alfabetización.

" Vivimos en un momento afortunado sin precedentes en su reconocimiento de que la lectura no es algo simple, sino un conjunto conexo de actividades, cada una con su propio poder de ilustración"<sup>24</sup>

Cabe un tercer nivel de multiplicidad en la competencia lectoescritora. Cuando topamos con la indicación de Gustavo Flaubert "leer para vivir", en una obra de A. Manguel<sup>25</sup>, indicaba el autor que la expresión procedía de una carta a Mlle. de Chantepie, de junio de 1857. Investigamos la cita con el objetivo de comprobar el sentido vital de ese modo de lectura. Acudimos a la correspondencia de G. Flaubert<sup>26</sup>. En carta del 18-05-1857 indicaba el autor a la señorita: "tome la vida, las pasiones y a usted misma como tema ("sujet") de ejercicios intelectuales"; da fe Flaubert de que en el ardor del estudio se dan "alegrías ideales hechas para almas nobles". En carta del 12-12-1857, la anima a que



Por fin, el 2-12-1858 confesaba Flaubert: " un libro siempre ha sido para mí una manera de vivir ("*une manière de vivre*") en un entorno insólito<sup>27</sup>. Completaba su pensamiento ante la misma señorita el 4-09-1858: "el único modo de soportar la existencia es el de aturdirse en la literatura, como si de una orgía se tratase".

**Esta manera de leer postula una nueva forma de alfabetización, la que entrena en una lectura que persigue al tema de manera no lineal rastreando múltiples documentos. El tema es el enlace que va transformando el proceso en una hiperlectura. Los textos que escriben los autores, hoy, son frecuentemente resultados de esa hiperlectura; incluso éste, constituye fehacientemente un ejemplo de ello y, a su vez, constituye una guía, indicada a través de las referencias de autor, para que el lector lleve a cabo su particular hiperlectura no lineal.**

No hicimos esta búsqueda con el único interés de comprobar y corregir una cita, sino con el otro de ampliar el sentido de una información, para poder deliberar sobre ello. Al hacerlo, hemos comprobado el testimonio de cómo se adapta una tecnología, la escritura, a una vida. Pero, al buscarlo hemos dado muestra de una nueva manera de leer, la de *la lectura no lineal*. De un texto pasamos a otro movidos por interés de profundización en un tema. Como indica A. Gutiérrez Marín, se trata de un proceso complejo de "*alfabetización sistematizada* que responda a las necesidades derivadas de un nuevo orden social"<sup>28</sup>. Mediante este tipo de lectura se desarrolla el carácter crítico- reflexivo de la propia alfabetización (crítica de la propia realización del sujeto en la cultura), crítica de los contenidos que aportan los documentos que se leen (crítica de la propia experiencia de trato con el significado a través del texto), crítica del proceso de la dinámica social donde encuentran sentido los documentos ( la concientización de la que hablaba P. Freire). En este tercer nivel abierto a la *multiplici-*

dé curso a sus ideas sobre el papel, a que escriba, "aunque no sea sino por motivos de salud física". En otra carta de 1-03-1858 le proponía "lea y anote lo más que pueda, os encontrareis mejor".

dad de las alfabetizaciones la lectura encuentra su sentido en servir a la construcción del sujeto, a la participación en la construcción social del significado, a la implicación deliberada en la propia construcción justa de la Sociedad en su conjunto. De la misma manera que se entiende la interacción mediada por la palabra, como un espacio de construcción personal y social, el texto puede entenderse como interacción en *un mundo sobre el papel*; lo que legitimaría, por coherencia, el entender el ciberespacio con la virtualidad de un ámbito de interacción mediado por la tecnología digital.

Ni el mundo de la palabra, ni el espacio del texto, ni el ciberespacio digital son por sí mismos otra cosa que mediadores, para bien o para mal, de las "voces de la mente" y de las prácticas de los humanos; son componentes para la configuración del modo de vida, mediadores para la realización de la experiencia dual de los humanos: en lo cognitivo y en lo emocional; son zonas de interacción donde puede encontrarse o perderse el sentido de la vida.

Este modo no lineal de lectura fue preparado por todas las interfaces del libro, las que pasaron del rollo al códice, la que separó los párrafos, indexó los capítulos, proporcionó índices y, finalmente, las prácticas de lectura que dieron sentido a la biblioteca. Esta manera de leer postula una *nueva forma de alfabetización*, la que entrena en una lectura que persigue al tema de manera no lineal rastreando múltiples documentos. El tema es el enlace que va transformando el proceso en una *hiperlectura*. Los textos que escriben los autores, hoy, son frecuentemente resultados de esa hiperlectura; incluso éste, constituye fehacientemente un ejemplo de ello y, a su vez, constituye una guía, indicada a través de las referencias de autor, para que el lector lleve a cabo su particular hiperlectura no lineal. Las interfaces de formato interno del libro, las bibliotecas y sus catálogos, los archivos de referencias bibliográficas, los sistemas actuales de bibliotecas *online*, son indicaciones de una pretensión tácita: "hacer que el conocimiento esté disponible en acceso no lineal en todas las formas posibles"<sup>29</sup>. Este acceso no lineal a la información no ha hecho otra cosa que crecer de manera exponencial en la historia de la cultura.

Este era, en espíritu, el sentido y la aspiración

de la biblioteca, inclusión total de documentos y acceso inmediato. Este es igualmente el sentido y la aspiración de los "buscadores digitales" y de las "bibliotecas virtuales". Ya en 1945, Vannevar Bush, (1890-1974), el creador de la palabra hipertexto, había intuido la posibilidad de un sistema técnico "Memex" ("MEMory-EXpanded") que, mediante enlaces y asociaciones, pudiese buscar contenidos en una gran biblioteca como la del Congreso de los Estados Unidos. Esa utopía es la que anima

cada vez más lugares de la red<sup>30</sup>. Cualquier Universidad moderna permite a quienes en ella se encuentran inscritos, el acceso informatizado a todos sus fondos bibliográficos e infinidad de accesos online a otros grandes depósitos de información. La Web de Google, desarrolla una opción (<http://labs.google.es/>) para búsquedas de libros digitalizados, localización de libros en fondos bibliográficos o incluso localización de

citas en documentos, que cumple condiciones de biblioteca virtual y facilita una lectura no lineal o hiperlectura.

Internet no es una biblioteca ni fue creada para ello; hoy, sin embargo es la vía de acceso a fuentes ilimitadas de información, en crecimiento constante. Un papel, aún no desarrollado en muchas instituciones es tomar la función de bibliotecario como un agente de búsqueda, filtrado y almacenamiento de información en acumuladores locales, lo que produciría una *metamorfosis y evolución de la propia institución educativa*, ampliando su entorno hacia el espacio virtual que el bibliotecario crea aplicando la tecnología digital de búsqueda y almacenamiento; se acrecienta la importancia del rol del profesor como orientador de búsquedas y entrenador en lecturas no lineales; la condición de estudiante cada vez asume más el papel de tener que dar respuesta a cuestiones mediante navegaciones, lecturas y síntesis de informaciones, mediante recorridos no lineales de lectura.

Tres han sido las raíces que hemos encontrado para justificar la metamorfosis de la alfabetización, desde las que se justifica la insistente alusión a las alfabetizaciones múltiples: la competencia lectora está abierta hacia niveles de mayor elaboración en la complejidad de la operación de leer, está abierta a itinerarios lectores diversificados que implican formas diferentes de lectura, finalmente, se

**Ni el mundo de la palabra, ni el espacio del texto, ni el ciberespacio digital son por sí mismos otra cosa que mediadores, para bien o para mal, de las "voces de la mente" y de las prácticas de los humanos; son componentes para la configuración del modo de vida, mediadores para la realización de la experiencia dual de los humanos: en lo cognitivo y en lo emocional; son zonas de interacción donde puede encontrarse o perderse el sentido de la vida.**

encuentra abierta hacia formas lineales y no lineales de lectura que favorecen experiencias lectoras diferentes.

## CONCLUSIÓN CONTRA EL CRITERIO DE AQUÉL POLÍTICO

Hoy la cultura advierte con sus demandas que el adulto es sujeto genuino de formación a lo largo de toda la vida. La metamorfosis de la alfabetización, las alfabetizaciones múltiples, reclaman de las instituciones que proyectan su actividad sobre personas adultas, expandir sus compromisos institucionales más allá de la atención humanitaria a colectivos con déficit de acreditación; podrían, ¿deberían?, instituirse en focos locales para el desarrollo de la multiplicidad de funciones de la "alfabetización": un servicio para toda la vida de todas las personas adultas.

### NOTAS:

- 1 MOSTERIN, J. (1993) *Teoría de la escritura*. Barcelona, Icaria.
- 2 SAUSSURE, F. DE (1952 v.o. 1916) *Curso de lingüística general*. Buenos Aires, Losada.
- 3 CARDONA, GIORGIO RAIMONDO (1994) *Antropología de la escritura*. Barcelona, Gedisa.
- 4 ILLICH, I (1998) *Alegato en favor de la investigación de la cultura escrita lega*. En OLSON, D.R.-TORRANCE, N., "Cultura escrita y oralidad". Barcelona, Gedisa. p.43.
- 5 HAVELOCK, E. (1994 v.o. 1963) *Prefacio a Platón*. Madrid, Visor.
- 6 MCLUHAN, M. (1975 v.o. 1962) *La galaxia Gutenberg*. Barcelona, Planeta-Agostini.
- 7 OLSON, D.R. (1998) *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona, Gedisa. p.14.
- 8 GEE, J.P. (2004) *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Málaga, Aljibe, p.2.
- 9 PETRUCCI, A. (1999) *Alfabetismo, escritura y sociedad*. Barcelona, Gedisa.
- 10 NIKERSON, R.S. (1987) *Enseñar a pensar: aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona, Paidós.
- 11 CHRISTIN, A.M. Edtr (2002) *Histoire de l'écriture : de l'ideogramme au multimedia*. París, Flammarion.
- 12 BARBIER, F. (2005) *Historia del libro*. Madrid, Alianza.
- 13 [http://www.textoscientificos.com/papel/](http://www.textoscientificos.com/papel;)
- <http://www.aspapel.es/upload/historia.pdf>; LIMOUSIN, O.-BRUSCH, B. (2004) *L'histoire de la feuille de papier*. París, Gallimard
- PERNAUD, R.-VIGNE, J. (1983) *La pluma et le parchemin*. París, Denoel.
- 14 FLOYD, TH.L. (2005) *Fundamentos de sistemas digitales*. Madrid, Printice Hall.
- 15 RODRÍGUEZ ILLERA, J.L. (2004) *El aprendizaje virtual. Enseñar y aprender en la era digital*. Santa Fe (Argentina), Homo Sapiens.
- 16 POLLAN, T. (2004) *Electrónica digital. III, Microelectrónica*. Zaragoza, Prensa Universitaria de Zaragoza.
- 17 CROOK, HC. (1998) *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.
- 18 BUNGE, M. (2003) *Emergencia y convergencia. Novedad cualitativa y unidad del conocimiento*. Barcelona, Gedisa. Analiza el autor en el texto, las diferencias entre planteamientos individualistas y holistas extremos y el planteamiento sistémico que corresponde a la dinámica de sistemas complejos.
- WILBER, K. (2005) *Sexo, ecología, espiritualidad. El alma de la evolución*. Madrid, Gaia Ediciones; plantea el autor 20 principios que caracterizan el patrón de funcionamiento de las estructuras sistémicas, proporcionando herramientas conceptuales para el análisis de estas estructuras (pp. 69 y ss.).
- 19 GEE, P. (2005) *La ideología en los discursos*. Madrid, Morata. Especialmente el capítulo VI: "Discursos y alfabetizaciones" pp. 135-160.
- 20 SAMPEDRO, J.L. (2005) *Escribir es vivir*. Barcelona, Plaza Janés, p.17.
- 21 GUTIÉRREZ MARÍN, A. (2003) *Alfabetización digital, algo más que ratones y teclas*. Barcelona, Gedisa, p. 50.
- 22 CLEMENTE LINUESA, M. (2001) *Lectura y cultura escrita*. Madrid, Morata, pp. 93 y ss.
- 23 CLEMENTE LINUESA, M. (2004) *Enseñar a leer*. Madrid, Pirámide, p. 145.
- 24 O'DONNELL, J. (2000) *Avatares de la palabra. Del papiro al ciberespacio*. Barcelona, Paidós, p. 39.
- 25 MANGUEL, A. (2005) *Una historia de la lectura*. Madrid, Alianza, p.13.
- 26 FLAUBERT, G. (1910) *Oeuvres completes. Correspondence. Troisième serie (1854-1869)*. Louis Conard.
- 27 Id.id. p.202.
- 28 GUTIÉRREZ MARÍN, A. (2003) *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona, Gedisa, p.11.
- 29 O'DONNELL, J. (2000) O.c., p.65.
- 30 <http://www.cs.brown.edu/memex/>

## La Educación de Personas Adultas: DAT Madrid-Este

*Begoña Bernabé Santiuste*

*Jefa del Servicio de Unidad de Programas Educativos de la Dirección de Área Territorial Madrid-Este.  
Consejería de Educación. Comunidad de Madrid*

La Educación Permanente tiene como objetivo ofrecer a todos los ciudadanos la posibilidad de formarse a lo largo de toda la vida, con este fin en la zona Este de la Comunidad de Madrid se trabaja cada curso escolar para que la Red de Centros de Educación de Personas Adultas cuente con los recursos humanos y materiales adecuados a las necesidades que se plantean cada año.

Durante los últimos años se ha observado un cambio significativo en el tipo de alumnado que se está incorporando a los Centros de Educación de Personas Adultas, lo que nos lleva a actualizar y mejorar los recursos y adaptarlos a las nuevas realidades.

La Dirección del Área Territorial de Madrid-Este cuenta en su ámbito de gestión con 12 centros de Educación de Personas Adultas, que según su ámbito de actuación se desglosan:

De ámbito local:

- C.E.P.A. "D. JUAN I" de Alcalá de Henares
- C.E.P.A. de Coslada
- C.E.P.A. "EL BUEN GOBERNADOR" de Torrejón de Ardoz
- C.E.P.A. de Rivas Vaciamadrid
- C.E.P.A. de San Fernando de Henares

De ámbito comarcal:

- C.E.P.A. "ENRIQUE TIERNO GALVAN", con sede en Arganda del Rey. Sus localidades de actuación son:
  - Campo Real,

- Loeches,
- Mejorada del Campo,
- Morata de Tajuña y
- Velilla de San Antonio.

- C.E.P.A. DE PARACUELLOS DEL JARAMA, con sede en Paracuellos del Jarama. Sus localidades de actuación son:

- Ajalvir,
- Camarma de Esteruelas,
- Daganzo,
- Fresno de Torote y
- Meco.

- C.E.P.A. DE TORRES DE LA ALAMEDA, con sede en Torres de la Alameda. Sus localidades de actuación son:



Begoña Bernabé



- Ambite,
- Anchuelo,
- Corpa,
- Nuevo Baztan,
- Olmeda de las Fuentes,
- Pezuela de las Torres,
- Pozuelo del Rey,
- Santorcaz,
- Los Santos de la Humosa,
- Valverde de Alcalá,
- Villalbilla y
- Villar del Olmo.

- C.E.P.A. DE SAN MARTÍN DE LA VEGA, con sede en San Martín de la Vega. Sus localidades de actuación son:

- Colmenar de Oreja,
- Chinchón y
- Villacanejos.

- C.E.P.A. DE VILLAREJO DE SALVANÉS. con sede en Villarejo de Salvanes. Sus localidades de actuación son:

- Belmonte de Tajo,
- Brea de Tajo,
- Carabaña,
- Estremera,
- Fuentidueña de Tajo,
- Perales de Tajuña,
- Tielmes,
- Valdaracete,
- Valdelaguna,
- Valdilecha, y
- Villamanrique.

Centros de E.P.A. en Instituciones Penitenciarias:

- C.E.P.A. "CLARA CAMPOAMOR" - Centro Penitenciario Madrid I en Alcalá de Henares.
- C.E.P.A. "JOSE HIERRO" - Centro

Penitenciario Madrid II en Alcalá de Henares.

Centros de Titularidad Municipal:

- Escuela Municipal de Adultos de Alcalá de Henares.
- Escuela Municipal de Adultos de Torrejón de Ardoz.

Educación a Distancia:

- IES. CARDENAL CISNEROS de Alcalá de Henares:
  - Imparte Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para adultos.
- IES. ALONSO DE AVELLANEDA de Alcalá de Henares:
  - Imparte el C.F. de Grado Medio "Gestión Administrativa".
- IES. MANUEL DE FALLA de Coslada:
  - Imparte el C.F. de Grado Medio "Gestión Administrativa".
- Programa "THAT'S ENGLISH!" Se imparte en las Escuelas Oficiales de Idiomas de:
  - Alcalá de Henares y
  - San Fernando de Henares.

Las actuaciones de la Dirección de Área Territorial de Madrid-Este vienen marcadas por la complejidad del tipo de localidades con que cuenta. Por un lado contamos con una serie de municipios en el Corredor del Henares con más de 50.000 habitantes, llegando en el caso de Alcalá de Henares a los 200.000 habitantes. También se cuenta con una serie de municipios próximos al Corredor del

Henares que están aumentando considerablemente su población, lo que se refleja en un cambio en las demandas planteadas por los centros, en cuanto a la composición de las plantillas y la oferta educativa, con el fin de adecuarla al tipo de



alumnado que se escolariza en los Centros de Educación de Personas Adultas de estas localidades.

En el otro extremo se sitúan los municipios situados en la zona más oriental, son localidades pequeñas, eminentemente rurales, oscilando su población entre los 500 y 200 habitantes, y que plantean otro tipo de demandas.

Teniendo en cuenta las características de cada ámbito resulta muy complejo organizar el funcionamiento de cada centro. Contamos siempre con un profesorado entregado para adecuar la respuesta educativa a las demandas del alumnado como elemento prioritario. Paralelamente se busca la eficacia y optimización de recursos tanto materiales como humanos, encaminada a conseguir la satisfacción de los alumnos que acuden a los centros con el deseo de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades y conocimientos bien para su desarrollo personal y/o profesional.

## ENTRE EL PRESENTE Y EL FUTURO

Desde el traspaso de competencias en materia educativa a la Comunidad de Madrid en el año 1999, se han llevado a cabo una serie de mejoras en los centros como son:

- Creación de un C.E.P.A. en Rivas Vaciamadrid.
- Cambio de Sede del C.E.P.A. El Buen Gobernador de Torrejón de Ardoz.
- Cambio de Sede del C.E.P.A. de Torres de la Alameda.
- Obras de Mejora en las instalaciones de varios centros.
- Incremento de recursos humanos para atender las nuevas ofertas formativas, Graduado en E.S.O. y Ciclos Formativos a Distancia.
- Dotación a todos los C.E.P.A. de recursos informáticos que les han permitido el impulso y desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, tanto

en la organización y gestión de los centros, adaptando los programas de gestión a las peculiaridades organizativas y formativas de los C.E.P.A., como en el ámbito del desarrollo curricular.

- Renovación del mobiliario en los centros que lo necesitaban, especialmente en aquellos ubicados en los Centros Penitenciarios.

Todas estas actuaciones deberán continuar en el futuro, ofreciendo a la población adulta un sistema educativo alternativo y complementario; para ello se van a tomar las siguientes medidas:

- Seguimiento exhaustivo de las necesidades educativas, sociales, culturales y laborales del alumnado de los C.E.P.A. para ajustar la oferta en cada uno de los centros.
- Actuaciones para facilitar la integración social, cultural y laboral de grupos más desfavorecidos con la puesta en marcha de programas específicos.
- Mejoras en la modalidad de Educación a Distancia, atendiendo la especial problemática que presenta para estos alumnos la asistencia sistemática a un centro.
- Mejoras en las instalaciones de las aulas municipales.

En los distintos artículos aparecidos en la Revista NOTAS se ha escrito mucho y muy bien sobre la educación de personas adultas en la Comunidad de Madrid, pero yo destacaría sobre todo que la Educación en los Centros de Educación de Adultos debe tener una dimensión de desarrollo personal pleno a lo largo de la vida.



# Modalidades de aprendizaje permanente en Europa. Perspectiva histórica

María Francisca Ríos González  
Doctora en Pedagogía

La ignorancia es la raíz de la falta de libertad.  
Federico Mayor Zaragoza

## 1. INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes objetivos de la Unión Europea es elevar el nivel de conocimientos de los ciudadanos europeos. Es evidente que el desarrollo económico, la competitividad y el empleo son tres factores íntimamente ligados a la adquisición de esos conocimientos.

En este sentido, la Unión Europea oferta programas de educación y de formación permanentes adaptados a cada una de las necesidades. En este artículo vamos a tratar sobre los programas: *Sócrates*, *Leonardo da Vinci*, *Juventud* y *Cultura*, puesto que todos ellos brindan posibilidades de aprendizaje en algún momento o faceta de la vida a los individuos. También, haremos referencia a otras modalidades de educación permanente; es decir a las actividades de *enseñanza nocturna* y de *enseñanza a distancia*:

- El macroprograma *Sócrates* tiene como objetivo la promoción de la movilidad de estudiantes y profesores, el conocimiento de otros idiomas, recursos y técnicas nuevas, y de la enseñanza abierta y a distancia, siempre en el marco de la cooperación transnacional.
- *Leonardo da Vinci* es un macroprograma de acción para el desarrollo de una política de formación profesional de la Comunidad Europea que apoya y complementa las acciones de los Estados miembros de la Unión.

- El programa *Juventud* incluye el Servicio Voluntario Europeo y los intercambios de jóvenes tanto dentro de la Comunidad como con países terceros. Promueve la educación permanente y el desarrollo de los conocimientos, las aptitudes y las competencias que pueden favorecer la ciudadanía activa y las posibilidades de empleo.

- Igualmente, el programa *Cultura* tiene como objetivo contribuir a la valorización del espacio cultural común de los europeos, favoreciendo la cooperación entre los creadores, los agentes culturales y las instituciones culturales de los Estados miembros. Este último sustituye a los antiguos programas *Caleidoscopio*, *Ariadna*, y *Rafael*.

- Por último, están las actividades de *enseñanza nocturna* y de *enseñanza a distancia* que se llevan a cabo en los Estados miembros de la Unión Europea y en los Países del Espacio Económico Europeo. Ambas modalidades pretenden hacer accesible la educación a todos los ciudadanos, adaptada a cada una de sus necesidades y a lo largo de toda su existencia.

Uno de los grandes objetivos de la Unión Europea es elevar el nivel de conocimientos de los ciudadanos europeos. Es evidente que el desarrollo económico, la competitividad y el empleo son tres factores íntimamente ligados a la adquisición de esos conocimientos.

## 2. LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN PERMANENTES

La Unión Europea considera que por medio de la educación y de la formación permanentes se pueden cubrir muchas de las necesidades individuales y colectivas que tienen los ciudadanos

europeos.

En este sentido, la Comunidad oferta programas de educación y de formación accesible a todos y a lo largo de toda la vida, para elevar los conocimientos y las competencias de los ciudadanos de la Unión. Destacamos los siguientes:

### 2.1. Macroprogramas de educación permanente: Sócrates I (1995-1999) y Sócrates II (2000-2006)<sup>1</sup>

- *Sócrates I*. Programa de acción de la Comunidad Europea para la cooperación en el ámbito de la educación. Se puso en marcha en 1995 y estuvo vigente hasta finales de 1999. Al aplicarse en los quince Estados miembros de la Unión Europea y en los tres países del Espacio Económico Europeo, fue la primera iniciativa europea que cubrió la educación a todas las edades, formando parte del nuevo enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Prestó atención a las poblaciones que vivían en regiones aisladas, a los pobres, a los minusválidos, y a los desfavorecidos; para que todos participaran plenamente en sus actividades. De esta manera, la igualdad de oportunidades se puso de relieve en cada una de sus acciones.

Estas acciones fueron: Erasmus, Comenius, Lingua, Enseñanza abierta y a distancia, Educación de adultos y, por último, Intercambio de información y experiencias sobre las políticas y los sistemas educativos.

- *Sócrates II*. Es un programa de acción de la Comunidad Europea en el ámbito de la educación. Abarca el período comprendido entre enero de 2000 y diciembre de 2006. Esta segunda fase, se inspira en la experiencia de la primera (*Sócrates I*: 1995-1999), capitalizando sus aspectos más acertados, mejorando y fusionando algunas de sus acciones antes separadas, e incorporando una serie de aspectos innovadores. El macroprograma *Sócrates II*, se basa en los Artículos 149 y 150 del Tratado de la Unión (Tratado de Amsterdam de 1997), que establece que la Unión ha de contribuir:

- al desarrollo de una educación de calidad mediante acciones que se llevarán a cabo en estrecha colaboración con los Estados miembros, y
- a fomentar el aprendizaje a lo largo de toda

la vida para todos los ciudadanos de la Unión.

A grandes rasgos, sus principales objetivos podemos resumirlos en cinco puntos:

- 1) reforzar la dimensión europea de la educación a todos los niveles;
- 2) mejorar el conocimiento de las lenguas;
- 3) promover la cooperación y la movilidad en todos los ámbitos de la educación;
- 4) fomentar la innovación en la educación, y
- 5) promover la igualdad de oportunidades en todos los sectores de la educación.

Del mismo modo, sus acciones son: Comenius, Erasmus, Grundtvig, Lingua, Minerva, Observación e innovación en los sistemas y políticas educativas, Acciones conjuntas con otros programas comunitarios, y Medidas complementarias. De la acción Comenius<sup>2</sup> destacamos que: *"ampliar los horizontes constituye, en efecto, el principal desafío. La cooperación europea introduce en las escuelas una bocanada de aire fresco en forma de nuevas ideas, al tiempo que les permite crear nuevas asociaciones y trabajar de forma más apropiada e innovadora"* (Comisión Europea, 2002a: 4).

En definitiva, esta acción está dirigida a la primera etapa de la educación: desde el preescolar hasta la enseñanza secundaria, pasando por la escuela primaria. Igualmente, la acción Erasmus<sup>3</sup> es: *"el primer gran programa europeo en materia de educación superior"* (Comisión Europea, 2002a: 5).

Sus actividades van dirigidas a dos tipos de beneficiarios: los estudiantes y los profesores. La acción Grundtvig<sup>4</sup>, se dirige a todos los adultos, da prioridad a las personas

que tienen dificultades especiales a la hora de acceder al sistema educativo, ya sea porque viven en zonas desfavorecidas y/o aisladas, porque padecen situaciones sociales delicadas, o porque sólo poseen escasos conocimientos básicos. El programa Grundtvig tiene por objeto la educación de adultos y otros itinerarios educativos.

La acción Lingua tiene como objetivo básico fomentar el aprendizaje de las lenguas con medidas de sensibilización, motivación e información para romper las barreras y favorecer la comunicación y el entendimiento entre los ciudadanos europeos. Por otra parte, la acción Minerva<sup>5</sup> pretende poner las nuevas tecnologías al servicio de la edu-





cación. Está orientada a la educación abierta y a distancia, así como a los multimedia y a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en el ámbito de la educación.

En síntesis, pretende mejorar los conocimientos, las cualificaciones y las competencias de los ciudadanos europeos. La acción Observación e innovación, trata de establecer un diálogo fecundo en torno a cuestiones fundamentales con el conjunto de la comunidad educativa, así como con los responsables políticos, los interlocutores sociales, las asociaciones, etc., y lograr una Europa para todos. Las Acciones conjuntas pretenden dar un enfoque integrado de la formación, la educación y la política de la juventud en Europa; y las Medidas complementarias ofrecen ayuda comunitaria a las actividades que no se prevén oficialmente en ninguna de las acciones del programa.

## 2.2. Macroprogramas de formación permanente: Leonardo da Vinci I (1995-1999) y Leonardo da Vinci II (2000-2006)

- *Leonardo da Vinci I*. Ante el desafío europeo del crecimiento, la competitividad y el empleo, este programa quiso ayudar a jóvenes, trabajadores y empresas a hacer frente a los cambios tecnológicos que cada vez son más rápidos y profundos. Hace frente al problema del empleo en Europa; siendo éste su principal objetivo. Leonardo da Vinci, abarcó la formación profesional inicial y continua, incluida la cooperación entre universidad y empresa. Esta primera fase: (período 1995-1999), intentó fomentar la cooperación y la innovación entre los diferentes campos de la formación, prestando especial atención a la formación permanente.

En esta línea, *Leonardo da Vinci I*, fomentó tres grandes acciones:

- 1) la puesta en marcha de proyectos piloto transnacionales y proyectos de difusión que

tuvieron como objetivo la experimentación, el intercambio y la difusión de conocimientos y experiencias;

- 2) la realización de programas transnacionales de estancias e intercambios, y
- 3) la realización de encuestas y análisis transnacionales.

- *Leonardo da Vinci II*. En abril de 1999, el Consejo Europeo establece la segunda fase del programa de acción comunitario en materia de formación profesional *Leonardo da Vinci II*, para el período 2000-2006. Este programa contribuirá a la promoción de una Europa del conocimiento mediante la creación de un espacio europeo de cooperación en materia de educación y de formación permanentes.



Apoyará,

igualmente, las políticas de aprendizaje a lo largo de toda la vida en los Estados miembros y el desarrollo de conocimientos, aptitudes y competencias que puedan favorecer un ejercicio activo de la ciudadanía y la capacidad de inserción profesional.

Sus tres grandes objetivos se centran en:

- 1) mejorar las aptitudes y competencias individuales a todos los niveles;
- 2) desarrollar la calidad y el acceso a la formación profesional continua, así como facilitar la adquisición, a lo largo de la vida de aptitudes y competencias, y
- 3) promover y reforzar la contribución de la formación profesional al proceso de innovación, a fin de mejorar la competitividad y el espíritu empresarial.

En definitiva, *Leonardo da Vinci II*: "pretende mejorar la calidad de la formación profesional y ampliar el acceso a ella en toda la Unión Europea. El programa presta apoyo financiero a las organizaciones públicas y privadas que pongan en práctica proyectos de formación profesional innovado-



res y transnacionales dirigidos a incrementar las competencias y los conocimientos necesarios para tener éxito en la vida laboral" (Comisión Europea, 2002b: 8).

### 2.3. Programas culturales. Programa Cultura 2000 (2000-2004)

Este nuevo programa comunitario sustituye los antiguos programas culturales Caleidoscopio, Ariadna y Rafael, de apoyo a las actividades artísticas y culturales de proyección europea. Se estableció para un período de cinco años: de enero de 2000 a diciembre de 2004.

En líneas generales, el programa Cultura 2000, quiere contribuir a la valorización de un espacio cultural común a los pueblos de Europa. Sus objetivos son los siguientes:

- 1) promover el diálogo cultural y el conocimiento mutuo de los pueblos de Europa;
- 2) fomentar la creación, la difusión transnacional de la cultura y la movilidad entre artistas, creadores y otros operadores y profesionales;
- 3) valorizar la diversidad cultural y desarrollar nuevas formas de expresión cultural;
- 4) compartir y desarrollar un patrimonio cultural común en Europa;
- 5) tener en cuenta la contribución de la cultura al desarrollo socioeconómico;
- 6) promover el diálogo intercultural y el intercambio entre culturas;
- 7) reconocer que la cultura es un factor económico, de integración social y ciudadanía, y
- 8) mejorar el acceso a la cultura y la participación en ella, del mayor número posible de ciudadanos de la Unión.

### 2.4. Programas Connet, Jean Monnet, Voluntariado europeo y Juventud con Europa

Existe una gran gama de programas ofertados por la Unión Europea que aunque no se enmarcan dentro de los macroprogramas de educación y formación permanentes (Sócrates y Leonardo da Vinci), si contribuyen a promocionar entre los ciudadanos aspectos educativos relacionados con la dimensión social de la educación permanente.

Estos programas promueven la investigación, el desarrollo tecnológico, las innovaciones, la ciudadanía y construcción europea, la movilidad, la igualdad y la solidaridad, entre otros valores. En concreto, el programa Juventud con Europa está dirigido a personas entre 15 y 25 años. Su propósito es ayudar a los jóvenes y a las organizaciones juveniles a organizar intercambios entre jóvenes de distintos países de la Unión Europea para que puedan conocer otras culturas en un entorno no formal o académico.

### 2.5. Cursos Nocturnos y Cursos de Educación a Distancia

Un aspecto esencial de la educación y de la formación permanentes es su flexibilidad. En este sentido, los Estados miembros de la Unión Europea y los países del Espacio Económico Europeo, intentan ofrecer oportunidades de aprendizaje adaptadas a las necesidades de cada ciudadano europeo. Se trata de Cursos Nocturnos y Cursos de Educación a Distancia. Ambas modalidades brindan una segunda oportunidad a todas aquellas personas que se encuentran en estado de desventaja. En general, atienden las demandas de

**La Unión Europea considera que por medio de la educación y de la formación permanentes se pueden cubrir muchas de las necesidades individuales y colectivas que tienen los ciudadanos europeos.**

jóvenes y adultos a nivel académico y profesional, principalmente. En algunos países, como por ejemplo España, existen Universidades a

Distancia, donde se puede acceder a la educación superior.

A continuación reflejamos mediante un cuadro-resumen los programas de educación y de formación permanentes ofertados por la Unión Europea desde 1995 hasta nuestros días. Como podemos apreciar, estos grandes macroprogramas atienden las cuatro dimensiones de la educación permanente: académica; profesional; personal, y social.

gramas dedicados a la educación y a la formación a lo largo de toda la vida, donde la concepción de la educación permanente se amplía; es más integral y aspira abarcar todos los aspectos del desarrollo humano.

En la actualidad, Europa está potenciando los temas profesionales y sociales al mismo tiempo. Se quiere conseguir una Comunidad más competitiva, solidaria, tolerante, libre, sin exclusiones sociales ni discriminaciones; donde todos los ciudadanos participen activamente.

**CUADRO 1. Programas de educación y de formación permanentes ofertados por la Unión Europea**

DIMENSIÓN ACADÉMICA	DIMENSIÓN PROFESIONAL	DIMENSIÓN PERSONAL	DIMENSIÓN SOCIAL
-SÓCRATES I (1995-1999): Comenius, Erasmus y Educación de adultos.	- LEONARDO DA VINCI I (1995-1999).	-SÓCRATES I (1995-1999): Lingua, Enseñanza abierta y a distancia y el Intercambio de información y experiencias.	-SÓCRATES I (1995-1999): Erasmus, Comenius, Lingua, Enseñanza abierta y a distancia, Educación de adultos, Intercambio de información y experiencias.
-SÓCRATES II (2000-2006): Comenius, Erasmus y Grundtvig.	- LEONARDO DA VINCI II (2000-2006).	-SÓCRATES II (2000-2006): Lingua, Minerva, Observación e innovación, Acciones conjuntas y medidas de acompañamiento.	-SÓCRATES II (2000-2006): Comenius, Erasmus, Grundtvig, Lingua, Minerva, Observación e Innovación, Acciones conjuntas y Medidas de acompañamiento.
		-QUINTO PROGRAMA MARCO: para las acciones de investigación, demostración y desarrollo tecnológicos (1998-2000).	-OTROS: -Programa Connet. -Plan Jean Monnet. -Programa de voluntariado. Europeo. -Público joven y femenino. -Juventud con Europa.
		-PROGRAMA CULTURA 2000 (2000-2004).	-PROGRAMA CULTURA 2000 (2000-2004).

Dentro de la educación y de la formación permanentes en la Unión Europea, debemos mencionar dos modalidades destinadas a los jóvenes, a los adultos y a todas aquellas personas que no han obtenido en los años establecidos para ello, las titulaciones oficiales. Se trata de los  *cursos nocturnos*  y los  *cursos de enseñanza a distancia* .

Estos cursos existen desde hace mucho tiempo en la mayoría de los países de la Unión Europea y del Espacio Económico Europeo; incluso algunos de ellos han sido objeto de modificaciones recientes, tanto en lo relativo a su organización, como a los grupos a los que van dirigidos.

### I Programas de educación y de formación

Si analizamos este cuadro, podemos observar que en un principio la Unión Europea se esforzó por atender las carencias de alfabetización y formación profesional de la población. Posteriormente, va dando más importancia al desarrollo integral del ser humano. Vemos que poco a poco, dentro de sus programas incluye contenidos para fomentar el crecimiento personal, profesional y social.

En el período (1995-1999), con los programas  *Sócrates I*  y  *Leonardo da Vinci I* , se logró el pleno auge de la educación y de la formación permanentes en Europa. Pero es a partir del año 2000, en las segundas fases de estos dos grandes pro-

Estas dos formas de educación y de formación citadas, son medidas alternativas de aprendizaje, lo que permite cursar estudios dentro del régimen general y obtener las mismas titulaciones. Tanto si se trata de un sistema modular o basado en el año escolar tradicional, el acceso se realiza en el mismo nivel que cuando se abandonó el sistema educativo ordinario.

### II Cursos Nocturnos

Seguidamente, sintetizamos en los siguientes cuadros los principales  *cursos de enseñanza nocturna*  impartidos en cada uno de los Estados miembros de la Unión y de los países del Espacio

CUADRO 2. Cursos Nocturnos en los Estados miembros de la U. E.

ESTADOS DE LA U. E.	CARACTERÍSTICAS SEGÚN LOS ESTADOS
BÉLGICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La educación para el progreso social: (educación de adultos) existe desde antes de la Segunda Guerra Mundial.</li> <li>- Están abiertos a los mayores de 18 años que persigan su promoción social.</li> <li>- Tiene un sistema flexible, a tiempo parcial, con horario nocturno y durante los fines de semana.</li> <li>- Proporciona educación académica y formación profesional.</li> <li>- Los cursos son gratuitos y se basan en un sistema de años académicos.</li> </ul>
DINAMARCA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La educación general de adultos: se desarrollo en los años 70 y 80.</li> <li>- Los cursos se imparten en horario nocturno y diurno.</li> <li>- El Estado asume los gastos de la celebración de los exámenes y las provincias financian los gastos del profesorado.</li> <li>- Cursos para adultos de enseñanza secundaria superior: de dos años de duración para estudiantes maduros.</li> <li>- Estos últimos tienen horario nocturno y también diurno.</li> </ul>
ALEMANIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los cursos nocturnos para adultos son competencia del Ministerio de Educación de cada Land. Existen cursos nocturnos para adultos que han finalizado la educación general obligatoria: de uno a tres años de duración.</li> <li>- Existen posibilidades de recibir becas del Gobierno para estos cursos.</li> <li>- Todos los Länder tienen la normativa sobre las ayudas y la oferta de cursos gratuitos.</li> </ul>
GRECIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cursos en Escuelas públicas con horario nocturno, establecidos desde 1959 y 1961, para obtener títulos reconocidos a los equivalentes a los de enseñanza diurna.</li> <li>- Son a tiempo parcial y abiertos a personas mayores de 14 años o más.</li> <li>- Son responsabilidad del Ministerio de Educación y Asuntos Religiosos.</li> </ul>
ESPAÑA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Todas las CC.AA. tienen transferidas las competencias educativas y en todas se imparte EPA, con los mismo programas y contenidos en general. Concretamente, en Madrid, funciona una red de 69 Centros de EPA, con 1084 profesores que atienden a más de 84.000 alumnos.</li> </ul>
FRANCIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En general no existen clases que preparen a los jóvenes sin título para la obtención de titulaciones de educación general.</li> <li>- Sin embargo, a veces se organizan dichos cursos de forma local, promovidos por los Ayuntamientos.</li> </ul>
IRLANDA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El Consejo de Formación Profesional y los Centros de Educación de Adultos ofrecen cursos nocturnos.</li> <li>- Las personas que perciben un salario social suelen obtener una reducción y en algunos casos la gratuidad completa.</li> </ul>
ITALIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las clases nocturnas dependen del Ministerio de Educación.</li> <li>- Permiten, a partir de los 16 años de edad, la obtención de títulos reconocidos cuyo nivel oscila entre la enseñanza primaria y la educación secundaria superior.</li> </ul>
LUXEMBURGO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los cursos nocturnos tienen como fin la obtención de títulos de diversos tipos.</li> <li>- Las condiciones de admisión son las mismas que para la educación inicial.</li> <li>- Las tasas son muy bajas.</li> <li>- La formación profesional para soldadores es posible a través de los Centros de Formación Profesional Continua, con certificados de tres niveles, con 80 horas lectivas para obtener el certificado de cada nivel.</li> </ul>
PAÍSES BAJOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existe una gran variedad de cursos nocturnos que permiten obtener certificados reconocidos.</li> <li>- Están dirigidos a los jóvenes que tienen más probabilidad de abandonar los estudios o a los que ya lo han hecho.</li> </ul>
AUSTRIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dentro de la oferta educativa del sector público (escuelas para las clases trabajadoras) y otros organismos.</li> </ul>
PORTUGAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existen dos tipos de distintos de cursos nocturnos en la enseñanza secundaria, creados en 1967 y 1980, respectivamente: 1) cursos complementarios para la educación secundaria general y técnica, y 2) cursos encaminados a la Universidad.</li> <li>- Estos cursos están desapareciendo gradualmente y son reemplazados por el sistema educativo - permanente- para secundaria, que se compone de unidades acumulables.</li> </ul>
FINLANDIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se pueden obtener titulaciones equivalentes a las ofrecidas dentro del régimen general del sistema educativo en el nivel secundario superior de las ramas académica y profesional.</li> <li>- Los Centros de Educación Secundaria Superior para Adultos, ofrecen clases en horario nocturno y van encaminadas al Examen Nacional de Acceso a la Enseñanza Superior.</li> <li>- Casi todas las instituciones de formación profesional imparten cursos de formación profesional y capacitación en horario nocturno.</li> </ul>



CUADRO 2. Cursos Nocturnos en los Estados miembros de la U. E.

ESTADOS DE LA U. E.	CARACTERÍSTICAS SEGÚN LOS ESTADOS
SUECIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si los jóvenes son menores de 20 años, las administraciones locales son responsables de organizar la educación o la búsqueda de un empleo.</li> <li>- Puede ser en la modalidad de cursos nocturnos, aunque no es muy frecuente.</li> <li>- Si los jóvenes son mayores de 20 años, pueden asistir a cursos municipales para adultos, que también existen en horario nocturno.</li> </ul>
REINO UNIDO: INGLATERRA, GALES, IRLANDA DEL NORTE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los Consejos Asesores en Inglaterra y Gales tienen obligación de garantizar los recursos necesarios para la educación a tiempo parcial de los jóvenes entre 16 y 19 años. Hacen una oferta nacional de cursos mediante los cuales, jóvenes y adultos pueden avanzar en sus estudios de destrezas básicas, régimen general, educación superior y acceder al empleo. También hay cursos para la formación en la empresa, la alfabetización, la aritmética, que están destinados a aquellas personas que tienen mayores dificultades.</li> <li>- Los Consejos Asesores en Irlanda del Norte y la Agencia de Formación y Empleo son responsables de estos cursos. La educación a tiempo parcial, la formación profesional o los cursos de destrezas básicas se ofrecen en varios centros, entre ellos las instituciones de extensión educativa. Tienen horario de mañana, tarde y noche. Muchos de ellos están abiertos a estudiantes sin titulación. Asimismo, otros muchos cursos ofrecen la oportunidad de obtener títulos expedidos por los organismos nacionales correspondientes.</li> </ul>
REINO UNIDO: ESCOCIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las clases o cursos nocturnos se imparten en escuelas, centros de extensión educativa, universidades e instituciones privadas y ofrecen a los alumnos mayores de 16 años la posibilidad de obtener títulos reconocidos o de aprender nuevas destrezas. Los cursos suelen adoptar la modalidad de enseñanza a tiempo parcial. Pueden ser modulares y se imparten de forma flexible. Las clases nocturnas de los centros escolares dependen de cada Administración Local Escocesa, a menudo a través del Programa Educativo Municipal. Las clases en otras instituciones suelen ser responsables de cada institución. Los alumnos normalmente pagan unas tasas, pero pueden obtener reducción, dependiendo de sus circunstancias individuales.</li> <li>- La educación básica para adultos, permite a los alumnos de 16 años o más mejorar su nivel de alfabetización y aritmética básica y obtener certificados oficiales. Los alumnos pueden preparar ciertos módulos del Certificado Nacional. Los cursos son, en su mayoría, a tiempo parcial, en horario diurno o nocturno, y son gratuitos. Los alumnos deben haber terminado la etapa escolar. La entidad responsable es la Administración Local Escocesa, generalmente a través del programa educativo municipal.</li> </ul>

Económico Europeo.

Fuente: Comisión Europea (1997: 26-28).

CUADRO 3. Cursos Nocturnos en los Países del Espacio Económico Europeo

ESTADOS DEL E. E. E. <sup>6</sup>	CARACTERÍSTICAS SEGÚN LOS ESTADOS
ISLANDIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las clases nocturnas para adultos comenzaron en los años 70, pero en los últimos años se ha incrementado el número de jóvenes que han abandonado los estudios. Se ofrece la posibilidad de que las personas de 18 años o más, sin título formal, obtengan un título oficial y se preparen para estudios superiores. La responsabilidad de estos cursos recae sobre el Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura. Los centros de educación secundaria superior organizan estos cursos según un sistema modular y permiten a los alumnos combinar el trabajo regular y el estudio. Los alumnos pagan los libros de texto y un tercio de los gastos de profesorado.</li> </ul>
LIECHTENSTEIN	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No hay cursos nocturnos de educación de régimen general encaminados a la obtención de titulaciones oficiales.</li> <li>- Existen cursos para asignaturas concretas: idiomas, uso de ordenadores.</li> </ul>
NORUEGA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existen cursos nocturnos encaminados a la obtención de titulaciones equivalentes a las obtenidas a lo largo de la educación de régimen general. Los correspondientes a la educación secundaria inferior son ofrecidos por los municipios y los de secundaria superior por los condados. También existen cursos ofrecidos por las asociaciones de estudio. Para asistir a los cursos de educación obligatoria, los alumnos deben ser mayores de 16 años; para los cursos de educación secundaria superior deben ser mayores de 18. Todos los alumnos tienen que examinarse de todas las asignaturas y no se exigen titulaciones especiales para acceder a los cursos.</li> </ul>

Fuente: Comisión Europea (1997: 26-28).

## II Cursos de Enseñanza a Distancia

Del mismo modo, resumimos las actividades de

enseñanza a distancia en los Estados miembros de la Unión Europea y en los países del Espacio Económico Europeo.

CUADRO 4. Enseñanza a Distancia en los Estados miembros de la Unión Europea

ESTADOS DE LA U. E.	CARACTERÍSTICAS SEGÚN LOS ESTADOS
BÉLGICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los cursos de enseñanza a distancia, implantados en 1963, permiten obtener titulaciones equivalentes a las obtenidas en la educación a tiempo completo. Pueden obtenerse titulaciones oficiales reconocidas tras superar los exámenes supervisados por tribunales examinadores.</li> <li>- La educación pública a distancia y por correspondencia proporciona educación secundaria general a todas las personas entre los 18 y los 40 años. Pueden obtenerse títulos del Ministerio Flamenco de Educación (Servicio de Educación Permanente). La organización se basa en un sistema modular y los cursos son gratuitos.</li> <li>- Los cursos a distancia destinados en concreto a la comunidad germano parlante se encuentran en fase de preparación. Se organizan en colaboración con patrocinadores y con otros países como por ejemplo Alemania.</li> </ul>
DINAMARCA	- No existe.
ALEMANIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sobre todo cuando se trata de progreso social o de la extensión de la formación profesional.</li> <li>- Pero desde 1994, según la Ley sobre la Promoción del Empleo, los trabajadores sin título de formación profesional pueden obtener una beca que les permita obtener un título de formación profesional reconocido a través de la enseñanza a distancia.</li> <li>- En 1996, un total de 131.434 personas participaron en estos cursos, 43.000 de ellos con vistas a la obtención de un certificado oficialmente reconocido.</li> </ul>
GRECIA	- No existe.
ESPAÑA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En la actualidad, todas las Comunidades Autónomas, a excepción de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, tienen autonomía para organizar las enseñanzas a Distancia, respetando los Decretos de Currículo que el Ministerio de Educación y Ciencia dicta. Esta flexibilidad y autonomía hace que las enseñanzas que se imparten en esta modalidad, aunque en general son las mismas en todas las Comunidades Autónomas (Educación Secundaria, Bachillerato, Ciclos Formativos e Idiomas) se estructuren y organicen de forma diferente.</li> <li>- La educación superior puede cursarse en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), que tienen Centros Asociados para las tutorías en todas las provincias del país. También oferta cursos de enseñanza abierta a Distancia.</li> </ul>
FRANCIA	- La enseñanza a distancia depende del Centro Nacional para la Enseñanza a Distancia (CNED) y va encaminada a la obtención de titulaciones nacionales: certificado de educación general, certificado de aptitud profesional, certificado de estudios profesionales, certificado de formación profesional y el baccalauréat en la rama profesional.
IRLANDA	- No existe.
ITALIA	- No existe.
LUXEMBURGO	- No existe, pero en la actualidad la enseñanza a distancia se encuentra en fase de preparación.
PAÍSES BAJOS	- Cursos a distancia: las mismas condiciones que para los cursos nocturnos.
AUSTRIA	- Algunos centros que imparten cursos nocturnos también lo hacen en la modalidad de enseñanza a distancia.
PORTUGAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La educación primaria audiovisual se ofrece como alternativa al segundo ciclo de la enseñanza primaria en la modalidad presencial, cursos 5º y 6º. Abarca áreas geográficamente remotas del país con escasa población estudiantil.</li> <li>- Las plazas de los profesores para la enseñanza a distancia pueden crearse inter alia cuando no existen centros de primer ciclo de enseñanza primaria en un radio de 10 Km. y se carece de medios de transporte adecuados que garanticen el acceso al centro escolar. El departamento de enseñanza primaria, de gran relevancia dentro del Ministerio de Educación, es responsable de la enseñanza primaria audiovisual.</li> </ul>
FINLANDIA	- En los últimos años, un número creciente de centros escolares se ha sumado de forma experimental a la enseñanza a distancia a través de las nuevas tecnologías de la comunicación. Se utilizan teléfonos, faxes y correo electrónico, especialmente en zonas del país escasamente pobladas, para evitar el desplazamiento diario al centro escolar.
SUECIA	- Disponible en la mayoría de los tipos de educación para adultos. La enseñanza para adultos se organiza y estructura de manera local.

CUADRO 4. Enseñanza a Distancia en los Estados miembros de la Unión Europea

ESTADOS DE LA U. E.	CARACTERÍSTICAS SEGÚN LOS ESTADOS
REINO UNIDO: INGLATERRA, GALES, IRLANDA DEL NORTE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los cursos a distancia son impartidos por instituciones de extensión educativa y de enseñanza para adultos. Pueden ofrecer la oportunidad de obtener un título de los organismos nacionales competentes. La Agencia para las Destrezas Básicas, subvencionada por el Gobierno, ha prestado ayuda financiera y asesoramiento a la cadena de televisión BBC para el desarrollo de un programa sobre nociones de aritmética emitido por la televisión nacional a principios de 1997.</li> <li>- La Universidad Abierta (Universidad a Distancia) es el principal organismo de enseñanza a distancia en el Reino Unido.</li> </ul>
REINO UNIDO: ESCOCIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los cursos de Enseñanza Abierta (Enseñanza a Distancia) suelen ser organizados por los centros de extensión educativa y ofrecen a los jóvenes la oportunidad de aprender nuevas destrezas, obtener un certificado oficial y usarlos como paso intermedio hacia estudios superiores. Se organizan según un sistema flexible y los alumnos estudian en sus hogares, siguiendo su propio ritmo. La edad mínima es de 16 años. Los alumnos suelen pagar unas tasas, pero pueden obtener una reducción, según las circunstancias individuales.</li> <li>- La Universidad Abierta es el principal centro de enseñanza a distancia en todo el territorio nacional. Ofrece a los que carecen de título la posibilidad de obtener certificados y licenciaturas de la Universidad a Distancia. La edad mínima es de 18 años. Los alumnos siguen un sistema flexible de aprendizaje en su hogar, asisten a tutorías durante el año y a unos cursos de verano obligatorios. Los alumnos de la Universidad a Distancia suelen pagar unas tasas, aunque pueden obtener ayuda económica por medio de bolsas de estudio y becas.</li> </ul>

Fuente: Comisión Europea (1997: 26-28).

CUADRO 5. Enseñanza a Distancia en los Países del Espacio Económico Europeo

PAÍSES DEL E. E. E. <sup>7</sup>	CARACTERÍSTICAS SEGÚN LOS ESTADOS
ISLANDIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los cursos de educación a distancia comenzaron a principios de los años 90 en un centro de educación secundaria superior. Permiten a los alumnos estudiar dentro del sistema educativo ordinario sin tener que asistir a clase todos los días. Bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura, ofrecen a las personas sin titulación de 16 años o más la posibilidad de obtener titulaciones oficiales. Estos cursos de enseñanza a distancia se organizan por módulos a través de Internet. Los alumnos pagan los libros de texto y parte de los gastos de profesorado.</li> <li>- El Instituto Irlandés para Profesores de Preescolar y el Colegio Universitario de Formación del Profesorado ofrecen programas de enseñanza a distancia.</li> </ul>
LIECHTENSTEIN	- No existen.
NORUEGA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los cursos de enseñanza a distancia corren a cargo de instituciones privadas subvencionadas. Ofrecen a los jóvenes de, al menos, 14 años de edad la posibilidad de obtener titulaciones oficiales. Los cursos a los que pueden acceder los jóvenes sin título abarcan la educación secundaria inferior y superior. Los cursos tienen una duración que oscila entre las 12 horas lectivas y cursos de año y medio de estudio a tiempo completo. Los alumnos pagan aproximadamente el 70 % de las tasas y el resto lo financia el Estado. En algunos casos el Estado o la empresa financia el 100 % de las tasas.</li> </ul>

Fuente: Comisión Europea (1997: 26-28).

gramas educativos, formativos y culturales europeos; así como los cursos de enseñanza nocturna y cursos de enseñanza a distancia que se están llevando a cabo en los últimos años.

### 3. A MODO DE CONCLUSIÓN

Con el presente artículo pretendemos conocer de cerca las diferentes modalidades de educación permanente existentes en los Estados miembros de la Unión Europea y en los Países del Espacio Económico Europeo a lo largo de su historia.

Para ello, hemos analizado los principales pro-

### 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COMISIÓN EUROPEA: Primera fase del Programa Leonardo da Vinci. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995a.

COMISIÓN EUROPEA: Primera fase del Programa Sócrates. Luxemburgo. Oficina de

Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995b.

COMISIÓN EUROPEA: Informe sobre el acceso a la formación continua en la Unión Europea. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1997.

COMISIÓN EUROPEA: Segunda fase del programa Leonardo da Vinci. Diario Oficial de las Comunidades Europeas de 11 de Junio, 1999.

COMISIÓN EUROPEA: Programa Cultura 2000. Diario Oficial de las Comunidades Europeas de 8 de Abril, 2000a.

COMISIÓN EUROPEA: Segunda fase del programa Sócrates. Diario Oficial de las Comunidades Europeas de 3 de Febrero, 2000b.

COMISIÓN EUROPEA: Una educación de puertas abiertas. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2002a.

COMISIÓN EUROPEA: Cómo lograr que el aprendizaje permanente sea una realidad para todos. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2002b.

## NOTAS

- 1 Sócrates: "el nombre del filósofo griego evoca una visión humanista del mundo y el rechazo a todo dogmatismo. Su máxima: Conócete a ti mismo, constituye un principio primordial para el conocimiento y el respeto de sí mismo y del otro" (Comisión Europea, 2002a: 3).
- 2 Comenius: "debe su nombre a un filósofo moravo del siglo XVII, ferviente defensor de una escuela abierta al mundo exterior" (Comisión Europea, 2002a: 4).
- 3 Erasmo: "hace honor a su nombre, Erasmo, ejemplo del intelectual cosmopolita" (Comisión Europea, 2002a: 5).
- 4 Grundtvig: "en honor de un pedagogo danés que abogó por una enseñanza arraigada en la vida y accesible a todos" (Comisión Europea, 2002a: 6).
- 5 Minerva: "debe su nombre a la diosa romana de la inteligencia y el saber" (Comisión Europea, 2002a: 8).
- 6 E.E.E.: Espacio Económico Europeo.
- 7 E.E.E.: Espacio Económico Europeo.





# EXPERIENCIAS

## Organización de actividades extraescolares en el ámbito educativo penitenciario:

### El profesor como dinamizador sociocultural

*José María García Sombria*

*Director del CEPA "Clara Campoamor" (C.P. Madrid I - Mujeres. Alcalá de Henares)*

En la labor educativa se hace innecesario justificar el valor didáctico de las actividades extraescolares y complementarias como las visitas a museos y exposiciones o las salidas a jardines botánicos y parques, por citar algunos ejemplos que más adelante vendrán al caso.

No entraremos en distinciones entre educación formal, no formal e informal, ni en ninguna otra de las clasificaciones al uso. A estas alturas es bien conocida por todo el profesorado la inevitable interacción (sistemática o no) entre la escuela y su entorno.

Afirmaciones tan obvias, sin embargo, cobran un sentido completamente distinto en las programaciones de las actividades extraescolares de los Centros de Educación de Personas Adultas de los Establecimientos Penitenciarios.

El entorno inmediato de este tipo de Centros es la propia prisión. Su ámbito territorial se circunscribe a los muros de la cárcel en que radica, configurándose como un Centro (el educativo) dentro de otro Centro (el penitenciario) con una normativa ajena, pero vinculante. Los profesionales

docentes no pueden abstraerse en su actividad diaria al ordenamiento penitenciario vigente.

La sociedad encomienda a las Instituciones Penitenciarias una doble función respecto de la población reclusa:

- Por un lado, la de retención y custodia, que se traduce en actividades de tipo regimental (re-cuentos, controles, cacheos, horarios.)

- Por otro, la de reeducación y reinserción social, que implica actividades de intervención y tratamiento (formación, cultura, deporte, ocio...)



La Educación, aunque transferida la competencia a las Comunidades Autónomas, forma parte del tratamiento, de la preparación para la vida en libertad, pero desde la ausencia de la misma. No deja de ser una paradoja, *para la libertad pero sin libertad.*

No obstante, esa afirmación no es del todo cierta en sentido estricto. El ordenamiento penitenciario recoge de manera explícita mecanismos perfectamente regulados y reglamentados que permiten la salida de los internos por diversos motivos y

reuniendo una serie de condiciones. Entre esos motivos se encuentran las *Salidas Programadas*, también conocidas como *Salidas Terapéuticas*.

Se trata de salidas de duración variable que pueden organizar los distintos profesionales penitenciarios (técnicos, educadores, monitores, asis-



tentes sociales...) y el profesorado.

Superan con creces la organización y gestión por todos conocida en el ámbito de la Educación de Adultos del programa anual de actividades complementarias y extraescolares, es decir, su elaboración por el equipo directivo, según las directrices del Consejo de Centro, a cuya aprobación será sometido, recogiendo las propuestas del Claustro, de los Departamentos y de la Junta de Delegados y su organización y realización por los distintos Departamentos, coordinados por el Jefe de Estudios. Además de todo eso precisa otra serie de autorizaciones y gestiones.

La actividad extraescolar con la que aquí se ejemplifica, inicialmente forma parte del Programa "El Prado fuera del Prado", que desde el Área de Educación del propio Museo se oferta a centros educativos e instituciones culturales y sociales, titulada "Velázquez en el Museo del Prado". Consistía en una conferencia, convenientemente ilustrada y documentada, que un técnico (historiador del arte) del Museo impartía de forma itinerante por los distintos centros.

Y digo inicialmente por que nos pareció oportuno complementar dicha actividad con una posterior visita a las salas de Velázquez del Museo del Prado para observar in situ lo expuesto en la conferencia y, ya que se efectuaban los trámites oportunos, realizar la salida de jornada completa y aprovechar la tarde en el cercano Jardín del Retiro.

Desde el punto de vista pedagógico, y siguien-

do el esquema habitual, se contemplaron actividades en tres momentos distintos: previas, durante y posteriores a la conferencia y la visita.

El Departamento del Campo del Conocimiento de la Sociedad elaboró para el alumnado de Secundaria un material escrito y trabajó CDs y DVDs sobre Velázquez, su tiempo y su obra antes de las actividades. Después de las mismas se pasó un cuestionario.

La conferencia "Velázquez en el Museo del Prado" se desarrolló el nueve de mayo en el salón de actos del Establecimiento, abierta a toda la población reclusa, fuesen alumnas o no del CEPA.

Las actividades extraescolares intrapenitenciarias, como por ejemplo esta conferencia, requieren, al menos, los siguientes trámites:

- Inclusión de la actividad en la Programación General.
- Aprobación del Proyecto o Actividad por la Junta de Tratamiento Penitenciario del Establecimiento.
- Autorización por parte el Centro Directivo Penitenciario, si procede.



- Autorización de entrada al Establecimiento de las personas encargadas de realizar la actividad y de los materiales necesarios, emitida por el Director del propio Establecimiento.

Una semana después, el día diecisiete de mayo, se visitaron las salas de Velázquez en El Prado con un guía del Área de Educación del Museo.

Las actividades extraescolares extrapenitencia-

rias, como por ejemplo esta salida, precisan por su parte, además de los trámites reseñados anteriormente, (salvo el de las órdenes de entrada de las personas ajenas al Establecimiento):

- Relación de alumnas propuestas por el Claustro para efectuar la salida programada.
- Revisión por parte de los educadores del Establecimiento de la relación propuesta por el Claustro para comprobar el cumplimiento por parte de las alumnas de las condiciones reglamentarias de tipo penal y penitenciario para poder salir del establecimiento por motivos culturales o educativos.
- Aprobación de la relación que se eleva al Centro Directivo Penitenciario para la autorización de las alumnas que pueden participar en la actividad en cuestión.
- Comprobación por parte de los educadores del Establecimiento de que las alumnas finalmente autorizadas:
  - o Tienen el correspondiente relevo el día programado si ocupan algún destino o trabajo penitenciario.
  - o Si participan en algún programa de deshabitación o siguen algún tipo de tratamiento, se les proporcione la medicación antes de la salida...
  - o Reciban de su peculio en el Establecimiento una cantidad económica en metálico suficiente para los gastos de la jornada.
  - o No tienen, el día programado, ninguna salida para diligencias a Juzgados, consulta en Hospitales, disfrute de permisos...
- Aviso con suficiente antelación a la cocina del Establecimiento para que tengan elaborada la comida en frío que se precise durante la jornada y se entregue antes de salir.



- Autorización de entrada al recinto penitenciario del autobús o vehículo que vaya a desplazar al grupo.

Como se puede apreciar, todas cuestiones específicas y muy distintas a las que además deben realizarse como en cualquier otro centro docente, es decir, la de gestionar la contratación de un autobús, las entradas a un museo, etc.

Una actividad que requiere tanto esfuerzo y la coordinación de profesionales de distintos ámbitos debe rentabilizarse al máximo. Por ello, y dado que la visita al Museo del Prado nos ocupaba únicamente la jornada de mañana, para ese mismo día se organizó la comida al aire libre en los Jardines del Retiro y su posterior visita guiada, en la jornada de tarde, a cargo de un monitor (biólogo) facilitado por la Fundación General de la Universidad de Alcalá.

Como puede apreciarse, no se ha pretendido exponer una guía de procedimiento ni un protocolo de actuación. Se trata de divulgar aquellas pautas generales (pues no ha de olvidarse que cada establecimiento puede contar con su propia y peculiar organización interna) y los pasos que se deben seguir en la mayoría de las Instituciones Penitenciarias. En definitiva, un intento de dar a conocer determinadas peculiaridades organizativas de la Educación básica penitenciaria.

Finalmente y como es lógico, con muchas menos alumnas de las que se propusieron, se llevó a cabo la salida. Se inició con ilusión e incertidumbres, con nervios por parte de aquellas que llevaban mucho tiempo "sin ver la calle" pero con mucha alegría.

Y se consiguió que un gran número de ellas visitasen por primera vez un museo y quedasen perplejas ante las obras de los grandes maestros de la pintura y que mirasen los árboles y flores de un jardín como auténticas obras maestras de la naturaleza.

Podemos concluir que en verdad para todos ha merecido la pena y que el profesorado contribuye así, tanto a la propia tarea de educación como a la de reeducación, convirtiéndose de esta forma en auténticos dinamizadores socioculturales.

# MONOGRÁFICO

## EL PROFERORADO DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Trabajar en Educación de Personas Adultas ¿requiere un perfil determinado?,  
Pág. 32

M<sup>ª</sup> Victoria Reyzábal Rodríguez

Un lugar de encuentro del profesorado de EPA: “Las escuelas de Verano de la Comunidad de Madrid”, Pág. 36

Manuel Rasero Barragán y José Antonio Saiz Aparicio

El perfil del profesorado de Educación de Personas Adultas en la Comunidad de Madrid, Pág. 41

Francisco López de la Manzanara Pedraza

El profesorado de EPA en la Educación a Distancia: Anselmo Borrás (relato),  
Pág. 46

Carlos Martín Arteaga

El profesor de EPA y las Aulas Municipales de Educación de Adultos del Ayuntamiento de Madrid, Pág. 50

Esteban Galende Llamas

El profesorado voluntario en la EPA, Pág. 52

Antonia Matamalas Prohens

El profesorado de EPA en otras Comunidades Autónomas: Castilla-León, Pág. 54

Amparo Millán Delso

El profesorado de EPA en otros países, Pág. 63

Wolfgang Jütte y Christian Kloyber





# Trabajar en la Educación de Personas Adultas ¿requiere un perfil determinado?

*M<sup>a</sup> Victoria Reyzábal Rodríguez*

*Subdirectora General de Atención a la Diversidad y Educación Permanente  
Consejería de Educación - Comunidad de Madrid*

La Comunicación de la Comisión de las Comunidades Europeas de 23 de octubre de 2006, en Bruselas, nos recuerda que ya en anteriores Comunicaciones ha sido resaltada "la importancia del aprendizaje permanente, no solo para la competitividad y la empleabilidad, sino también para la inclusión social, la ciudadanía activa y el desarrollo personal. El aprendizaje de adultos es un componente fundamental del aprendizaje permanente".

Partiendo de este enfoque, la Educación de Personas Adultas, en el contexto de una sociedad

educación escolar supone tan sólo una primera etapa, pues la existencia conlleva el nacimiento constante de nuevos saberes y formas de aprendizaje. De todos es sabido que la capacidad de aprender abarca todas las etapas vitales, también la madurez y la vejez, aunque cambien los intereses, las motivaciones y, por supuesto, los métodos.

Es evidente que la Educación de Personas Adultas, por sus características estructurales y funcionales, es especialmente heterogénea, compleja y plural. Al analizar la idiosincrasia particular de sus destinatarios, de cada individuo adulto, sus



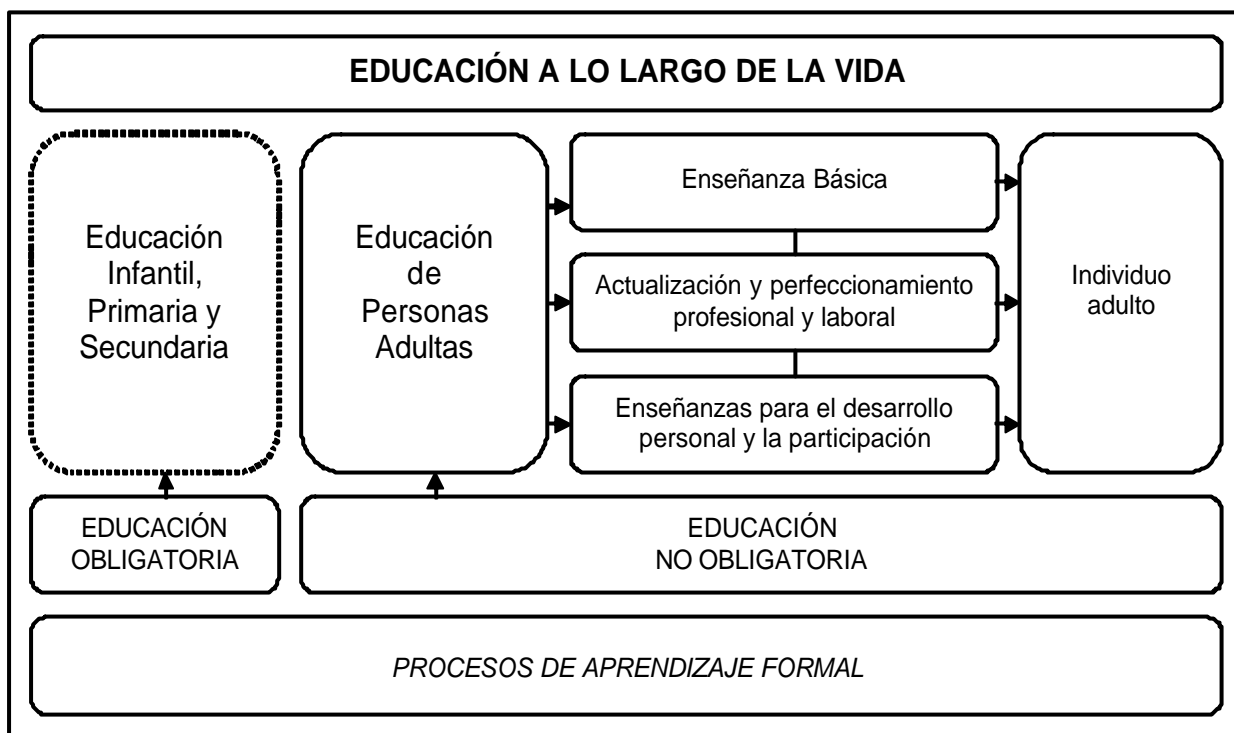
como la actual, en continuo cambio, constituye un valioso instrumento de ayuda en la formación de ciudadanos más cultos, responsables y críticos, teniendo siempre en cuenta que el conocimiento es una condición necesaria para el ejercicio consciente de la libertad individual y para el desarrollo pleno de la vida social en democracia.

El aprendizaje en la edad adulta y a lo largo de la vida debe ser la base del desarrollo cultural y económico que posibilite el logro de la cohesión social.

La vida es un proceso de continua incorporación de conocimientos y experiencias en el que la

intereses personales, laborales y sociales, la diversidad es patente, quedando lejos del carácter normalizado, aunque no homogéneo, de etapas educativas anteriores.

La variedad de los estudiantes es notoria y conocida: jóvenes recién llegados a la etapa adulta que no han superado la enseñanza básica, personas que provienen de la inmigración, a veces con tantas carencias como ánimo e ilusiones, reclusos en prisiones cargados de tiempo y de ganas de cambiar su vida por una mejor, hombres y mujeres que han superado los eufemismos y aprenden a ser viejos y sabios o trabajadores que pretenden mejorar su nivel profesional.



Las personas adultas de hoy tienen la posibilidad de aprender continuamente, tanto en ámbitos formales como informales y no formales. Es por ello que la educación, entendida como un proceso abierto a lo largo de toda la vida, no puede sentirse encorsetada por la adaptación, más o menos significativa, de los centros, las ofertas, los materiales, las metodologías, los currículos, etc., a los previstos para la infancia y la juventud.

Las relaciones interpersonales y sociales, claramente afectadas por la proximidad y la velocidad de los continuos cambios, unidas al constante desarrollo y progreso de las distintas ciencias, el imparable avance tecnológico y la necesidad de formación especializada para las nuevas profesiones o la adaptación de los trabajos tradicionales a las nuevas técnicas de producción, distribución o venta; el no menos importante dominio que ejercen los medios de comunicación de masas sobre los distintos agentes sociales, instituciones e individuos y por los cuales se llegan a cambiar tendencias, se predisponen actitudes o se persuade, individual o colectivamente; la trascendencia que tiene la capacidad de comunicación interpersonal a través de distintos medios técnicos: telefónicos, telemáticos, etc. afectando a todas las actividades educativas, culturales y sociales, posibilitando la adquisición de información y documentación de forma rápida mediante

**Es evidente que la Educación de Personas Adultas, por sus características estructurales y funcionales, es especialmente heterogénea, compleja y plural.**

protocolos como el de transferencia de hipertexto (Internet)... Todo esto, en definitiva, es lo que conforma la sociedad del conocimiento, de la inmediatez, de la relación y la intercomunicación.

Y es en este proceloso punto de progresos y transformaciones de la sociedad, en el que se desenvuelven las personas a quienes va dirigida la acción pedagógica y formadora de la EPA y en el que navega el profesorado de Personas Adultas. Entre todos ellos, con todos ellos, establece el educador, la maestra, el enseñante o la profesora, una conexión, un trabajo de transmisión e intercomunicación común. El docente que participa comunicando saberes, técnicas, métodos y obteniendo a cambio una satisfacción comparable a la del alfarero modelando sus piezas artesanalmente.

La actual sociedad del conocimiento requiere que el sistema educativo ofrezca la posibilidad a todos los ciudadanos de obtener las habilidades, capacidades y conocimientos imprescindibles para vivir y trabajar en el complejo mundo contemporáneo, pues ya nadie pone en duda, en la actualidad, que no hay una edad para aprender y cultivarse y que jamás se acaba de aprender, pues cualquier edad es

buena para ello.

Pero la mera existencia de la educación dirigida a las personas adultas no es suficiente: ésta ha de

ser, además, de calidad y, desde esta perspectiva, podemos hablar de un nuevo marco y de un nuevo modelo en el que la Educación de Personas Adultas sea concebida con una visión dinámica que permita a todos los ciudadanos la posibilidad de insertarse en un proceso de formación que, por

**Una de las características de la formación permanente es la actualización de las competencias para evitar la erosión de los saberes ante los rápidos cambios sociales y tecnológicos y es evidente que la formación afecta a los docentes en su doble condición de ciudadanos y profesionales de la enseñanza.**

un lado, les capacite para adaptarse a los requerimientos de una sociedad en constante evolución y en la que continuamente se modifican las necesidades formativas y, por otro, les posibilite la participación libre y responsable en los ámbitos sociales, culturales, políticos y económicos.

Por eso, este nuevo modelo no sólo necesita una definición teórica o de finalidad, necesita sobre todo una plasmación efectiva de su funcionamiento en relación al acceso, a la permanencia, a la flexibilización de los procesos, a la canalización de la participación, al ejercicio del protagonismo de los docentes y del alumnado, al impulso y al esfuerzo común de agentes sociales e instituciones.

Llegados hasta aquí, nos planteamos una serie de preguntas relacionadas con el profesorado de EPA, su formación inicial, la formación permanente y su especialización.

Y desde esta nueva perspectiva de formación permanente en una sociedad en continuo cambio, el docente, maestro, profesor, en definitiva, el educador de personas adultas, profesional del aprendizaje permanente, juega un papel fundamental dado que debe saber actuar con y desde una formación amplia y diversificada que le permita

aplicar metodologías idóneas, con estructuras organizativas flexibles, en distintas modalidades pedagógicas (presencial, a distancia, virtual, etc.), dirigidas a un público con intereses, motivaciones y conocimientos muy heterogéneos y que, a su vez, esté inmerso en el propio proceso de aprendizaje permanente para así garantizar sus propias competencias técnicas y evitar el desfase entre sus saberes y los que sobrevienen con los rápidos cambios sociales, tecnológicos y culturales.

Por todo ello, sería aconsejable introducir en la formación inicial del profesorado destinado a trabajar en la Educación de Personas Adultas conocimientos de diferentes áreas, tales como la sociología, la psicología, el trabajo social, la educación dirigida a minorías y a grupos marginales y otro tipo de formación en aspectos más prácticos como la dinámica de grupos, la animación sociocultural, la formación ocupacional, el ocio y el tiempo libre, el envejecimiento activo, etc., yendo más allá de los conocimientos científicos y competencias pedagógicas estrictamente necesarios para la capacitación docente.

La necesidad de una formación preliminar específica, está plenamente justificada y cuanto más amplia y profesionalizada sea, mejor.

Una de las características de la formación permanente es la actualización de las competencias para evitar la erosión de los saberes ante los rápidos cambios sociales y tecnológicos y es evidente que la formación afecta a los docentes en su doble condición de ciudadanos y profesionales de la enseñanza.





la práctica, entre el saber hacer, qué hacer y cómo hacer.

En definitiva, unos profesionales que no sólo estén bien formados, sino también adecuadamente actualizados y preparados para hacer frente a las demandas de una sociedad dinámica y cambiante, de un alumnado adulto cuyos intereses y motivaciones son diferentes a las de los niños o los adolescentes. Esta aportación permite considerar la posibilidad de una especialización específica para el docente que vaya a trabajar en la Educación de Personas Adultas.

Es éste el modelo que ha de perseguirse, lo que supone una inversión enorme en formación, en mentalización y en comprensividad, implicando no sólo a los destinatarios de esta educación, sino también a los profesionales y a las administraciones.

En consecuencia estos cambios sociales y culturales hacen ineludible la formación permanente y, por ello, la conveniente actualización de los docentes en el ámbito de sus competencias para que, de este modo, puedan atender de manera específica las necesidades múltiples, cambiantes y heterogéneas, tanto en la formación inicial como en la permanente, procurando el equilibrio entre la teoría y

Sólo así el conjunto de la sociedad avanzará decididamente para lograr el objetivo de poner al alcance de todos la posibilidad de realizar aprendizajes a lo largo de toda la vida.





# Un lugar de encuentro del profesorado de EPA:

## "Las Escuelas de Verano de la Comunidad de Madrid"

**Manuel Rasero Barragán**

*Asesor Técnico del CREPA*

*Dirección General de Promoción Educativa*

**José Antonio Saiz Aparicio**

*Profesor del CEPA "Agustina de Aragón" de Móstoles (Madrid)*

### INTRODUCCIÓN

El Plan Regional de Educación de Personas Adultas de 1993, indica, como objetivo primordial, "garantizar la calidad y proponer la innovación de los procesos y métodos de la Educación de Personas Adultas". Para ello, conscientes ya de que la innovación en los procesos y en los métodos tiene que venir de la mano de un profesorado bien formado y bien informado, concibe la creación de un Centro de Recursos, que luego se convertirá en el CREPA (Centro Regional de Educación de Personas Adultas).

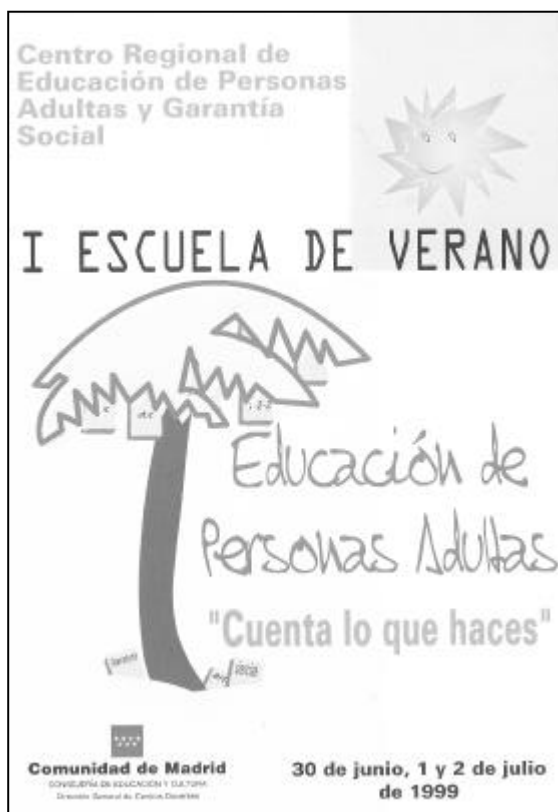
Más adelante, ya en el año 2001, al establecer la Administración Educativa Regional el marco de actuación para la EPA en la Comunidad de Madrid, a través del Decreto 128/2001, de 2 de agosto, continúa estando presente la necesidad de la calidad y de la innovación y por ello se crea oficialmente el CREPA, cuya finalidad no es otra que, como se venía pidiendo, la información, el desarrollo, la innovación y la investigación de las enseñanzas con personas adultas, y el apoyo técnico y el asesoramiento a los agentes implicados en este ámbito. Se entiende que el profesorado es el agente y destinatario fundamental.

Es necesario para ello, contar con unos profesores consecuentes, no sólo

con su papel trascendental y significativo en esta realidad que es la EPA, sino que la conozcan, sean conscientes y se interesen por todo aquello que a ella se refiere; sabiendo que, como se recoge en la 5ª Conferencia Internacional de Hamburgo de 1997, para dar respuesta a *la problemática del siglo XXI, se requiere la creatividad y la competencia de los ciudadanos de todas las edades para mitigar la pobreza, consolidar los procesos democráticos, fortalecer y proteger los derechos humanos, promover una cultura de paz, alentar una ciudadanía activa, vigorizar la función de la sociedad civil, velar por la equidad e igualdad entre los géneros y por una mayor autonomía de la mujer, reconocer la diversidad cultural, y una nueva colaboración entre el las Administraciones y la Sociedad Civil.*

Pero esta puesta al día permanente de los implicados en la EPA no sería completa ni real si no se hiciera de una forma común y colectiva, porque, como dice Eduardo Galeano en su obra "El libro de los abrazos", *todos, toditos, tenemos algo que decir a los demás, alguna cosa que merece ser por los demás celebrada o perdonada.*

Y este es el arranque de las Escuelas de Verano de la Comunidad de Madrid: facilitar un espacio de encuentro que posibilite y facilite el intercambio y la comunicación de ideas, experiencias, métodos, materiales, etc., a través de la reflexión y el debate de



los aspectos más significativos del día a día de las personas que trabajan en la EPA, o están interesadas o implicadas de alguna manera en ella.

Las Escuelas de Verano ofrecen a profesores, instituciones, entidades, centros públicos, entidades privadas, estudiantes, voluntariado, etc., la oportunidad de contar qué es lo que hacen, cómo lo hacen, cual es su trabajo y su experiencia, consiguiendo así enriquecer a todos con el quehacer diario que, en la mayoría de las ocasiones, pasa desapercibido.

La Escuela de Verano, en definitiva, debe contribuir a crear uno de los pocos espacios de encuentro permanente, que refuerce la confianza en el trabajo bien hecho y que haga posible un modelo de actuación que garantice la eficacia docente, para conseguir una labor educativa más creativa y gozosa, aportando y recibiendo visiones cercanas, de primera mano, del desarrollo cotidiano de la EPA, tanto en nuestra Comunidad como fuera de ella, que reflejan la situación actual y sus perspectivas de futuro.

## ORGANIZACIÓN DE LAS ESCUELAS DE VERANO

Desde aquella Primera Escuela de Verano (30 de junio, 1 y 2 de julio de 1999), en la que unos grupos de encuentro constituidos en el CREPA con-



sideran que su labor no debía ser útil únicamente para las personas que habían participado en ellos, sino que se hacía necesario difundir sus aportaciones a cuantos trabajaban para la EPA, y así darles la posibilidad enriquecedora de que también contaran lo que hacían ellos, se han venido organizando, al finalizar cada curso escolar, con el bagaje de cada año de trabajo y de experiencias, en el incomparable marco de la Finca de Vista Alegre de

Carabanchel, otras Escuelas de Verano que ya son un paso obligatorio antes del descanso estival.

Cuando en el CREPA, (encargado por mandato de la Dirección General de Promoción Educativa de organizar, junto con el CRIF, la Escuela) nos sentamos a primeros de cada año para organizarla y programar las actividades para desarrollar en ella, nos planteamos, primero el título de la Escuela, que generalmente va unido a acontecimientos o efemérides que se conmemoran en el año, o a temas importantes relacionados con la Educación de Personas Adultas. Luego se ven las actividades que, generalmente, se pretende que abarquen tres grandes bloques: Uno concerniente o que tenga relación con la temática de su denominación o título, al que se suele invitar a personalidades vinculadas con esa temática; otro de estudio, reflexión y debate sobre materias propias y específicas de la EPA, que pueden estructurarse en varios grupos dirigidos por expertos en los contenidos que se proponen; y un tercer bloque de exposición de experiencias y proyectos, a través de las "comunicaciones" y, con un contenido más práctico, de "enseñar a hacer", "los talleres". Todo esto se lleva a cabo a lo largo de dos días intensos: el primero con actividades de mañana y tarde y el segundo sólo de mañana, aunque las primeras Escuelas se distribuían en tres días.

## LAS DISTINTAS ESCUELAS DE VERANO Y SU TEMÁTICA

### I Escuela de Verano

Inaugurada el 30 de junio y finalizada el 2 de julio de 1999. Título: "Cuenta lo que haces". En ésta, las actividades, acordes con el título, fueron todas Talleres y Comunicaciones, con temas tan sugestivos como (por escribir algunos): "Autoestima en la mujer", "El Euro", "Una experiencia solidaria en el Barrio de San Fermín de Madrid", "Educación en valores para personas adultas", "La informática en la EPA", "Multiculturalidad. Español para extranjeros. Experiencias didácticas", "El reciclado como herramienta didáctica en la EPA", etc.

### II Escuela de Verano

Inició sus actividades el 29 de junio y el 1 de julio de 2000 terminaron. Título: "Metodología y Evaluación de Personas Adultas". Se estructura de manera diferente a la Primera, aunque siempre

tomándola como referente, principalmente en lo que respecta a su característica fundamental: los Talleres y Comunicaciones. En ella se introducen ponencias dictadas por persona especializadas en temas singulares, como Ramón Flecha que habló sobre "Las tertulias literarias" y la Directora General de Promoción Educativa de la Comunidad de Madrid, M<sup>ª</sup> Antonia Casanova, cuya ponencia trató sobre cómo "Evaluar para mejorar la Educación de Personas Adultas", y que ahondaba en la evaluación de los centros y en el modelo europeo de gestión de calidad.

### III Escuela de Verano

Comenzó el 28 de junio, finalizando el 30 del mismo mes de 2001. Título: "La Educación de Persona Adultas para el siglo XXI". En esta ocasión intervinieron como ponentes: Joaquín García Carrasco, catedrático de Pedagogía de la Universidad de Salamanca, que desarrolló la ponencia: "La formación de la EPA para el siglo XXI: formación general, profesional y sociocultural" y M<sup>ª</sup> Antonia Casanova que habló de "La EPA para el siglo XXI: objetivos y actuaciones para la potenciación de la EPA en la Comunidad de Madrid". Además se organizaron tres Mesas Redondas y múltiples y variados Talleres y Comunicaciones. En esta Escuela quedó claro que la actuación educativa con personas adultas es un proceso abierto para toda la vida y que no puede reducirse a meras adaptaciones de ofertas, materiales, metodologías y currículos previstos

**Las Escuelas de Verano ofrecen a profesores, instituciones, entidades, centros públicos, actuaciones privadas, estudiantes, voluntariado, etc., la oportunidad de contar qué es lo que hacen, cómo lo hacen, cual es su trabajo y su experiencia, consiguiendo así enriquecer a todos con el quehacer diario que, en la mayoría de las ocasiones, pasa desapercibido.**

para la infancia y la juventud, sino que estas personas deben tener un tratamiento pedagógico y didáctico distinto.

### IV Escuela de Verano

La sesión de apertura se celebró el día 27 de junio, clausurándose el 29 de junio de 2002.

Título: "La Educación de Personas Adultas: nuevas realidades, nuevos retos". En la inauguración, el viceconsejero de Educación, Juan González Blasco, hizo hincapié en la importancia que tiene para la Consejería que la educación llegue a todos los sectores de personas adultas, principalmente a aquellos que, por distintas razones, han estado marginados del sistema edu-

cativo, y que se atiendan las nuevas demandas y los nuevos públicos que con tanta celeridad se están incorporando a los centros. Los contenidos se expusieron en tres ponencias cuya temática giró en torno a "¿Multiculturalismo o interculturalidad? La diversidad como oportunidad y como reto", "Nuevas demandas educativas y nuevos públicos participantes en la EPA" y "Nuevas respuestas y nuevos retos en la Educación de Personas Adultas". Fueron dictadas, respectivamente, por Carlos Jiménez Romero, profesor de la UAM, Antonio Petrus Rotger, catedrático de la Universidad de Barcelona y José Antonio Fernández Fernández, coordinador del Libro Blanco de la EPA. También se montó una Mesa Redonda, coordinada por Emilio Sánchez León, Jefe del Servicio de EPA de la Comunidad de Madrid y se organizaron siete Seminarios Temáticos en los que se deliberó sobre temas específicos vinculados con la materia de la Escuela, facilitando una mayor implicación de los participantes en dichos temas y debatiéndose tanto las ideas expuestas en las ponencias como las que aportaban los asistentes extraídas de su trayectoria docente. El programa se completó con Talleres y Comunicaciones.

### V Escuela de Verano

Se desarrolló entre los días 26 al 28 de junio de 2003. Título: "La Educación de Personas Adultas: entre lo global y lo local". El tema responde al deseo de reflexionar sobre cómo la EPA se ve afectada por los cambios socioeconómicos y culturales que se producen tanto en un contexto próximo como en el contexto mundial. Se desarrollaron las Ponencias: "Los cambios socioeconómicos globales y su influencia en

La Escuela de Verano ha contado siempre con el interés especial y el apoyo de:

- M<sup>ª</sup> ANTONIA CASANOVA RODRÍGUEZ, Directora General de Promoción Educativa desde el año 2000, que ha asistido a todas las convocatorias.
- M<sup>ª</sup> VICTORIA REYZÁBAL RODRÍGUEZ, Subdirectora General de Atención a la Diversidad y Educación Permanente que, desde el año 2000, ha dirigido todas las Escuelas de Verano.
- MIGUEL ÁNGEL MARTÍNEZ, gestor de la Primera Escuela junto con JOSÉ LUIS MORENO, y de la Segunda con MANUEL RASERO.
- JOSÉ ANTONIO SAIZ y MANUEL RASERO, Subdirectores Ejecutivos desde la Tercera hasta la Séptima.
- MANUEL RASERO y JOSÉ LUIS PÉREZ FUENTE, Subdirectores Ejecutivos de la Octava y, hasta ahora, última.

la EPA" por Florentino Sanz Fernández, Profesor de la UNED de Madrid; "Función social y cultural de la EPA", por Jaume Botey Vallés, Profesor de la Universidad de Barcelona; y "Un nuevo reto social: la educación de la solidaridad en un mundo globalizado y multicultural" que desarrolló Tomás Calvo Buezas, catedrático de la UCM. Los asistentes trabajaron y reflexionaron sobre la contextualización de los contenidos y su aplicación en los Centros, a través de seis Seminarios Temáticos; se expusieron quince Comunicaciones y se trabajó en dieciséis Talleres. Se concluyó y quedó claro en los contenidos de esta Escuela que la función de los CEPAs no es meramente educativa sino también, en gran parte, social. Estos centros tienen que asumir papeles de desarrollo comunitario y necesariamente deben estar en permanente contacto con las personas y entidades socioeducativas de su entorno, intentando dar respuesta desde su ámbito de centro a las nuevas situaciones que se están presentando en su entorno, fomentando la interculturalidad, favoreciendo el empleo, extendiendo la educación básica, ampliando el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación y, especialmente, impulsando las actuaciones formativas necesarias que hagan protagonistas de los entornos rurales o urbanos a las personas que viven en ellos.

### VI Escuela de Verano

Tuvo lugar en los días 29 y 30 de junio de 2004. Título: "Ciudadanía europea y educación de personas adultas". Los trabajos han sido enmarcados en un cuádruple cuadro de contenidos: por una parte se expusieron dos ponencias que definieron el tema de ese año: "Competencias y condiciones educativas del ciudadano europeo", que impartió el profesor de la Universidad de Florencia (Italia) Paolo Federighi, y "¿Europeización de la educación de adultos-as?. Tendencias y opciones de la EPA desde una visión europea" a cargo de Wolfgang Juette, profesor de la Danube University Krems (Austria). En segundo lugar funcionaron cuatro Grupos Temáticos que, bajo el epígrafe común de "Competencias para el ejercicio de la ciudadanía", trataron cuestiones de actualidad relacionados con la temática del título, siendo muy ricos en aportaciones los debates que se suscitaron. También, se organizaron trece Talleres que trataron tanto temas relacionados con experiencias de proyectos europeos, como temas de interés práctico. Por último,



se expusieron diecinueve Comunicaciones, dando con ello oportunidad de plantear y dar a conocer experiencias singulares de los profesores que se han tenido en los centros, tanto de forma individual como colectiva.

### VII Escuela de Verano

Llevada a cabo el 29 y 30 de junio de 2005. Título: "La literatura como profeta de la ciencia: Einstein y El Quijote". Hubo tres grandes ponencias definitorias del tema: "Los avances en biología molecular, su repercusión en la biomedicina y su incidencia en la población adulta", dictada por Margarita Salas

Falgueras, académica de la lengua y profesora de investigación del CSIC; "El Quijote y la libertad", por Antonio Rey Hazas, catedrático de la UAM, y "Cómo se hace la ciencia y cómo se comportan los científicos", que fue expuesta por Joaquín Fernández Pérez, catedrático de la UCM. En cinco Grupos Temáticos se reflexionó y debatió, desde diferentes ámbitos, sobre temas ligados a la EPA: ámbito de la ciencia, ámbito de las letras, ámbito de la tecnología, ámbito de la formación laboral y ámbito de la interculturalidad. Se organizaron quince Talleres, cuyos responsables eran profesionales experimentados en cada una de las materias, y se mostraron veintiuna Comunicaciones.

### VIII Escuela de Verano

Celebrada los días 29 y 30 de junio de 2006. Título: "Nuestros Nóbel: paradigma de creatividad en la Educación de Personas Adultas". Esta última Escuela, en la que como en todas las celebradas a lo largo de estos años, se ha reflexionado y debatido sobre los distintos aspectos y la necesidad de compartir trabajos e ideas, ha estado presidida por varias cuestiones conmemoradas en este año en España: el centenario de la concesión del Premio Nóbel a Santiago Ramón y Cajal y el cincuenta aniversario de la concesión del mismo Premio a Juan Ramón Jiménez, así como otras efemérides relativas a Severo Ochoa y Camilo José Cela. Para ello, se prepararon ponencias afines a las personalidades evocadas, que fueron dictadas por grandes concededores de los recordados: "La investigación y la innovación a partir de las enseñanzas de Santiago Ramón y Cajal y Severo Ochoa", por Benjamín Fernández Ruiz, catedrático de la UCM; "Camilo José Cela, bibliófilo y edi-



tor", a cargo del bibliófilo Fernando Huarte Morton; y "La creatividad en la obra de Juan Ramón Jiménez" que expuso Rogelio Reyes Cano, catedrático de la Universidad de Sevilla. El contenido propio de la EPA se trabajó a través de cinco Grupos Temáticos, que versaron sobre formación, orientación laboral e inserción en el mercado de trabajo, atención a la diversidad: un proyecto de calidad integrado en los centros de EPA y competencias básicas en las áreas instrumentales de la EPA, tanto en el campo de la comunicación, como en el de las matemáticas. Se montaron dieciséis Talleres y dieciséis Comunicaciones.

## RESPUESTA DEL PROFESORADO DE EPA

En la Primera Escuela de Verano, arranque de esta ya tradicional y esperada actividad de encuentro del profesorado de EPA de la Comunidad de Madrid, fueron 210 personas las que solicitaron participar, procedentes de las CEPAS del Ministerio de Educación, CEAS de la Comunidad de Madrid, Escuelas Municipales, Universidades y Escuelas Populares y diversas entidades socioeducativas que trabajaban con adultos-as.

En las siguientes Escuelas de Verano, la procedencia de los asistentes se mantiene pero el número de inscritos aumenta exitosamente:

- o Segunda Escuela: 250 inscritos
- o Tercera Escuela: 280 inscritos
- o Cuarta Escuela: 300 inscritos
- o Quinta Escuela: 310 inscritos
- o Sexta Escuela: 320 inscritos
- o Séptima Escuela: 325 inscritos
- o Octava Escuela: 345 inscritos

En lo referente al perfil profesional de los participantes, se puede decir que en las Escuelas se ha recogido una nutrida representación de los profesionales que trabajan en la EPA: Maestros, Profesores de Secundaria, Profesores de FP, Profesores Universitarios,

Estudiantes Universitarios y de las Escuelas de Formación del Profesorado, Monitores, Trabajadores y responsables de Entidades Socioculturales, etc.

A partir de la II Escuela de Verano, la Dirección General de Ordenación Académica, a través del CRIF "Las Acacias", certifica la asistencia con los créditos correspondientes.

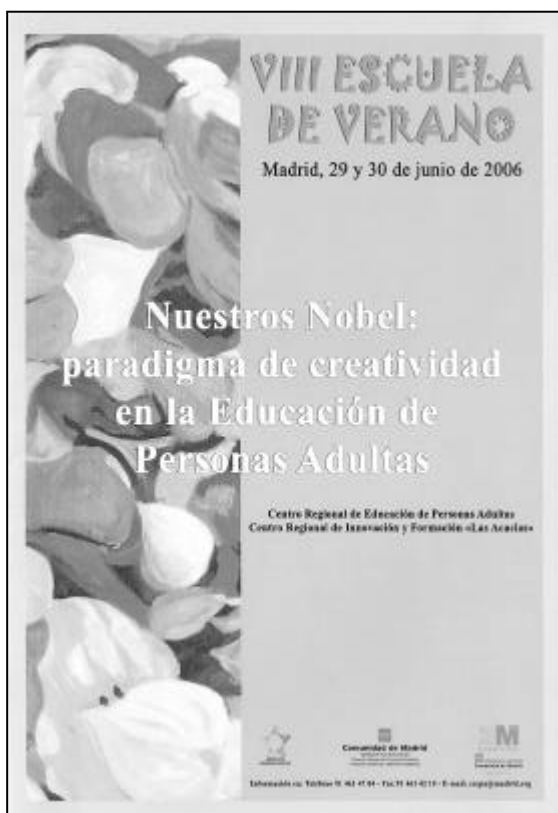
Las valoraciones que los asistentes hacen de la Escuela, y que se recogen en un impreso anónimo al finalizar cada una, son abrumadoramente positivas y esperanzadoras. Sirvan de muestra sólo algunas de las más representativas por ser las más repetidas: "Lo más interesante es la posibilidad de intercambio de experiencias con los compañeros"; "Considero útiles los Talleres para la labor docente por su contenido eminentemente práctico"; "Importantes las reflexiones a las que puede llegar el maestro tras las Ponencias"; "Compartir experiencias y trasladarlas es lo más importante, porque la teoría la estudias en cualquier tratado"; "El contenido de las Ponencias me ha resultado altamente esclarecedor"; "Me ha gustado la línea crítica de la Escuela"; "Son muy importantes estos encuentros porque nos sirven para mejorar las relaciones entre profesores y actualizarnos en las novedades", etc.

## CONCLUSIÓN

*La Educación Permanente que es, al mismo tiempo, una necesidad y un derecho social para todos, debe dar múltiples oportunidades de aprendizaje y adquisición de nuevas destrezas y habilidades, así como contribuir a mejorar las actitudes positivas de convivencia, solidaridad, participación y creatividad<sup>1</sup>.*

En esa línea están organizadas las Escuelas de Verano, que pretenden contribuir a una excelente preparación de los profesores, para poder dar respuesta a las necesidades y expectativas de aprendizaje que tanto la población adulta como ellos mismos están demandando. Cada año se intenta combinar, con más maestría, que la teoría y la práctica educativas muestren un adecuado equilibrio en esta actividad y que los profesionales puedan disfrutar de unos días de formación, intercambio y sosegado encuentro.

<sup>1</sup> Palabras de M<sup>a</sup> Victoria Reyzábal.



# El perfil del profesorado de Educación de Personas Adultas en la Comunidad de Madrid

*Francisco López de la Manzanara Pedraza*  
*Profesor del CEPA Fuencarral*

Cuando en el año 1983 comencé mi andadura profesional como docente, no podía imaginar que sería en el ámbito de la Educación de Personas Adultas. Fue en un centro dependiente de la Consejería de Educación de la joven Comunidad de Madrid. Entonces, el número de profesores que trabajábamos en estos centros (que pasaron por varias denominaciones: Centros sociales, de Educación de Adultos y Animación socio-cultural, CEAS,...) era mucho menor que el actual; como también lo eran los compañeros que trabajaban en la red del Ministerio de Educación. De hecho, casi todos nos conocíamos. Poco a poco el número de centros fue aumentando, como también, evidentemente, el de profesores que atendían a los alumnos que a ellos acudían, hasta conformar un colectivo que este curso, veintitrés años después, es de 1084 profesionales. Ya se puede suponer que es muy difícil conocer a todos ellos.

Durante los últimos seis años he asistido como ponente a los cursos de formación de entrada que el CRIF las Acacias organiza para los profesores de nueva incorporación a la Educación de Personas Adultas. Cada año, durante estos seis últimos, he

conocido, dialogado, animado y compartido experiencias con una media de 150 profesores y profesoras que iban a trabajar en esta parte del sistema educativo, muchos de los cuales aún continúan en él. Esto, unido al conocimiento que me permitió mi trabajo como asesor en el Departamento de Compensación Educativa y EPA de ese mismo Centro, con el que visité y colaboré en los planes de formación de numerosos equipos docentes de los CEPA, me ha permitido hacerme una idea bastante amplia y completa del profesorado que desarrolla su actividad profesional en este ámbito.

Pensando cómo hacerlos llegar mis impresiones de éste perfil del profesorado de EPA en la Comunidad de Madrid, la palabra que más acudía a mi mente era "heterogeneidad", en la mejor de sus acepciones. Heterogeneidad en el sentido de riqueza, de múltiples posibilidades y experiencias. Y es que creo que así tiene que ser para un colectivo que debe atender a múltiples actuaciones con sus alumnos adultos para conducirlos a lo que llamamos formación integral.

A pesar de ello, podemos intentar hacer un

CUADRO N.º1. EL PROFESORADO DE EPA DE LA COMUNIDAD DE MADRID EN CIFRAS  
 (Cupos 2006/2007)

D.A.T.	Maestros				Profesores de Ed. Secundaria				Profesores de F.P.		
	Func.	Labor.	Func.	Total	Presencia		A Dist.	Total	Presen.	A Dist.	Total
					Func.	Labor.					
Capital	202.5	99	5	306.5	99.5	7	52	158.5	20	4	24
Norte	40	1	-	41	25	-	6	31	5	-	5
Sur	163	-	-	163	83	-	30.5	113.5	14.5	1.5	16
Este	77	4	-	81	47	-	5	52	4	2	6
Oeste	28	1	-	29	19,5	-	13.5	49	7	0.5	7.5
Total	510.5	105	5	620.5	274	7	107	405	50.5	8	58.5
1084	620.5				405				58.5		

Fuente: Comunidad de Madrid. Dirección General de Promoción Educativa. Servicio de Educación de Personas Adultas

"retrato robot" medio de un profesor (mejor profesora, pues ellas representan el 64% del total) de EPA. En el curso 2004/2005, el Departamento de Compensación Educativa y EPA del CRIF Las Acacias, dependiente de la Dirección General de Ordenación Académica de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, en colaboración con la Universidad Complutense, realizó

**Pensando cómo hacerlos llegar mis impresiones de éste perfil del profesorado de EPA en la Comunidad de Madrid, la palabra que más acudía a mi mente era "heterogeneidad", en la mejor de sus acepciones. Heterogeneidad en el sentido de riqueza, de múltiples posibilidades y experiencias. Y es que creo que así tiene que ser para un colectivo que debe atender a múltiples actuaciones con sus alumnos adultos para conducirlos a lo que llamamos formación integral.**

una investigación coordinada por María Josefa Cabello Martínez, profesora titular de dicha Universidad, sobre *La Multiculturalidad en EPA* en el que tuve la oportunidad de participar. Si bien el objeto de la investigación no era elaborar un perfil del profesional de la EPA, sino el de conocer la situación de la Educación Intercultural en los CEPA de la Comunidad de Madrid, se incluía, en un cuestionario realizado a 197 profesores y profesoras de Educación de Personas Adultas que trabajaban en 20 CEPA de diverso tipo, un apartado sobre su perfil profesional, sus estudios y sus funciones. La muestra es suficientemente representativa como para considerarla fiable. Los resultados de este cuestionario nos ofrecen unos datos a tener en cuenta:

- La edad media se situaba en 43 años, con un recorrido que iba desde los 24 a los 64 años. El intervalo de edad más numeroso se establecía entre los 40 y 49 años.
- El 64% eran mujeres.
- Un 73% tenía destino definitivo en EPA, lo que supone una estabilidad de la plantilla de tres cuartas partes de la misma.
- En cuanto a titulación, el 53% poseía un Título de Licenciado o Doctor, independientemente del cuerpo o nivel de pertenencia administrativa.
- El 54% del profesorado impartía más de un área y tramo.
- La media de años de experiencia en el ámbito de la Educación de Personas Adultas

era de 10 años. Un 57% de los profesores llevaba más de 5 años en EPA, aunque es de destacar que para el 20% era su primer año.

**CUADRO Nº2. PERFIL TIPO PROFESORADO EPA**

CARACTERÍSTICAS	DATOS
Edad media	43
Sexo	64 % mujeres
Tipo de destino	73% definitivos
Titulación	53% Licenciado / Doctor
Años de experiencia en EPA	10 años de media 57% + de 5 años en EPA 20% primer año
Área que imparte	54% + de un Área / Tramo
Formación continua	62% recibió formación específica EPA Demanda: - 40% TIC - 20% Elab. Mat/ Rev. Doc - 10% Español 2ª Lengua - 30% Otros

Elaboración del autor en base al Informe de la Investigación sobre La Multiculturalidad en EPA. Curso 2004/05. Departamento de Comp. Ed. Y EPA del CRIF Las Acacias /Universidad Complutense.

Si hubiera que describir al profesional tipo dedicado a la Educación de Personas Adultas diríamos, en resumen, que es una mujer de entre 40 y 45 años, con destino definitivo en el CEPA, con unos diez años de experiencia en el ámbito y que suele impartir más de un área o tramo.

Sin embargo, como todo intento de dibujar un perfil tipo, nos hace perder la riqueza de matices que realmente nos permite conocer como es un profesional de la EPA en nuestra Comunidad. Y esta riqueza parte, como ya he dicho anteriormente, de su heterogeneidad, lo que intentaré justificar a continuación.

#### MULTIPLICIDAD DE SITUACIÓN ADMINISTRATIVA

La primera clave de heterogeneidad, aunque no la más importante, la podemos establecer en la dependencia administrativa del profesorado. En los centros públicos de EPA de nuestra Comunidad encontramos una amplia gama de situaciones laborales: funcionarios de carrera (interinos y definitivos), bien pertenecientes al cuerpo de Maestros o de Profesores de Secundaria; contratados labo-

rales de la Comunidad de Madrid, titulados medios o superiores; contratados de los Ayuntamientos (en los centros comarcales con convenios con los Ayuntamientos) también titulados medios o superiores, algún funcionario de la Comunidad de Madrid procedente de la antigua Diputación y profesores sin vinculación con las administraciones públicas, dependientes, en general, de empresas de servicios y que atienden activi-

**Si hubiera que describir al profesional tipo dedicado a la Educación de Personas Adultas diríamos, en resumen, que es una mujer de entre 40 y 45 años, con destino definitivo en el CEPA, con unos diez años de experiencia en el ámbito y que suele impartir más de un área o tramo.**

dades específicas como son los talleres operativos. Tanta variedad se explica cuando revisamos la historia de los CEPA. Los actuales centros proceden en realidad de dos redes que se mantuvieron separadas hasta la asunción de plenas competencias educativas de la Comunidad de Madrid en el año 2000. En los centros dependientes del Ministerio de Educación encontramos fundamentalmente funcionarios, mientras que en los que proceden de las antiguas "Cátedras", luego Centros Sociales y CEAS, situados por lo general en los barrios más deprimidos de la capital (las antiguas Unidades Vecinales de Absorción, UVA, que recibían los aluviones de inmigrantes interiores durante los años sesenta y setenta) se ubican los contratados laborales de la Comunidad de Madrid y funcionarios que llegaron a ellos por convenio entre esta administración y la central. En los municipios de la periferia de Madrid la tipología cambia con contratados de los Ayuntamientos y funcionarios debido a los convenios entre las administraciones local y autonómica. La implantación progresiva de la Educación Secundaria para Personas Adultas en nuestros centros permitió la llegada de compañeros procedentes del cuerpo de Secundaria o de contratados laborales titulados superiores. Por último, los profesores sin dependencia laboral de las administraciones públicas llegan a nuestros centros cuando éstos incluyen en su oferta los cursos ocupacionales que financia el Fondo Social Europeo, realizando una función más especializada que lo que permitía las plantillas fijas de los CEPA. Esperemos que el proceso de funcionarización iniciado para los profesores contratados laborales de la Comunidad de Madrid simplifique este panorama.

Sin embargo, esta heterogeneidad que podría parecer una dificultad en el trabajo diario, ante la necesidad de hacer compatible diferentes situaciones laborales (condiciones económicas diversas, sujeción a convenio o no, diferentes horarios y/o permanencia en la jornada laboral,...) no es tal ante la armonía de una realidad que deja patente algo que defenderé siempre: la voluntad de trabajo en equipo de todos los profesionales, más allá de su dependencia administrativa, para llevar a cabo la educación de nuestros alumnos.

## HETEROGENEIDAD EN LA ACTUACIÓN DEL PROFESORADO

Otro aspecto que revela la heterogeneidad hace referencia a la variedad de actividades que debe atender este profesorado. El establecimiento de las tres áreas de actuación en los centros EPA de la Comunidad de Madrid, a saber: Formación Básica, Formación Profesional y Ocupacional y el área para el Desarrollo personal y la participación, obliga al profesorado a atender una amplia gama de actividades a lo largo de la semana e incluso a



lo largo de la jornada laboral. Como revela los datos de la investigación *La Interculturalidad en EPA*, en el que un 54% del profesorado imparte más de un área o tramo, es normal en nuestro trabajo que comiences la jornada con una clase de alfabetización y continúes con otra de español para inmigrantes, para pasar luego a una de Informática, o de Historia del Arte, o a un Taller Literario, por poner algunos ejemplos, además de las labores de tutoría, a la que en general todos los profesores en EPA estamos abocados y que en nuestro ámbito tienen una especificidad que requiere también de una cierta formación. Esto hace que se requiera del profesional un sobreesfuerzo para realizar una adaptación rápida a cada nueva actividad que debe comenzar. De hecho, en conversa-



ciones con los nuevos compañeros y compañeras que se integran en nuestros centros me dejan llegar esta dificultad, la de los cambios constantes de actividad, nivel, etc. La oferta de actividades en los CEPA es muy amplia y deben cubrirse con una plantilla preparada profesionalmente para campos específicos; cuando aquellas se salen de la enseñanza reglada establecida en la escolarización obligatoria, hay que echar mano de la preparación personal complementaria de cada compañero/a para atenderla. Afortunadamente es bastante habitual que el profesorado EPA posea otras titulaciones académicas además de la específica para su puesto de trabajo, como queda patente en los datos de la investigación sobre *la Multiculturalidad en EPA* ya mencionada. Por eso, no es ninguna exageración decir que la preparación del profesional de EPA es excelente.



para buscar, seleccionar y adaptar información, actividades y elementos de refuerzo a los programas que se pueden encontrar en la red y lograr así una mejor respuesta a las necesidades de nuestros alumnos.

Esta capacidad se pone de manifiesto también en la necesidad de preparación de abundante material para el alumno. Si bien es verdad que van apareciendo textos para la educación de adultos, éstos no siempre se adaptan a los diferentes currículos, no siempre son de calidad y no responden en muchas ocasiones a las múltiples actividades que se desarrollan en los CEPA fuera de lo que podríamos llamar enseñanzas regladas. El profesor de EPA debe elaborar continuamente material para su alumnado, o adaptar el preexistente para otros ámbitos. En el curso de formación de entrada al que ya he hecho referencia aparece año tras año la pregunta de los nuevos compañeros que llegan a ésta ámbito: "¿dónde encuentro el material que necesito?, ¿qué textos puedo utilizar?"; y es que la seguridad que da un texto, en la educación de adultos, no siempre se encuentra. En este senti-

Y creo justificar así otra característica del profesorado de EPA en la Comunidad de Madrid y es la de *polivalencia*. Nuestro trabajo requiere de una preparación y disponibilidad amplia para adaptarnos a las nuevas exigencias de una sociedad con nuevas necesidades y en acelerado proceso de cambio. Polivalencia que requiere de una continua actualización y de puesta al día de conocimientos, didácticas, nuevas formas de actuar y de hacer. Por eso, no es de extrañar que el colectivo de profesores de EPA sea uno de los que más formación continua desarrolla. En el curso 2005/06 más del 50% de los 69 centros públicos de EPA de la Comunidad de Madrid realizaron alguna actividad formativa en el propio centro, participando unos 650 profesores en alguna de las modalidades de formación bien en equipo o de forma individual (ver cuadro nº 2).

**Nuestro trabajo requiere de una preparación y disponibilidad amplia para adaptarnos a las nuevas exigencias de una sociedad con nuevas necesidades y en acelerado proceso de cambio.**

do es de destacar la demanda creciente de los profesionales para el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (40% de la formación ofrecida por el CRIF a través de su Departamento específico para profesorado EPA durante el curso 2004/05; no se incluye los realizados a través de los CAP u otras instituciones)

Junto a esta labor formativa, quiero también destacar el trabajo investigador, experimentador y de innovación del profesor EPA, como lo atestiguan las múltiples comunicaciones y experiencias que se presentan cada año en la Escuela de Verano que la Dirección General de Promoción Educativa organiza. El alto número de solicitudes para presentar experiencias y para participar en estas jornadas demuestra el alto grado de inquietud de este colectivo.

## HETEROGENEIDAD DE CENTROS

Siguiendo con la idea de heterogeneidad que presenté al principio de este artículo quiero también dejar patente las múltiples situaciones de "ecología" docente en las que el profesional EPA desarrolla su actividad:

- Nos encontramos con profesores que llevan a cabo su trabajo en Centros Penitenciarios y que les va a exigir, además de la necesaria profesionalidad, una indiscutible vocación y capacidad de adaptación a las circunstancias especiales del alumnado con el que va a compartir la experiencia educativa.
- Profesores en centros comarcales, que atienden a poblaciones muy dispersas, no siempre en las mejores condiciones de infraestructuras y dotaciones, con grupos muy heterogéneos que nos hacen recordar las antiguas escuelas unitarias y con alumnos con necesidades de formación muy diversa y diferente al de otros ámbitos geográficos. A esto hay que añadir la itinerancia en muchos casos, que obliga al profesional a un sobreesfuerzo físico y psíquico que no siempre está compensado económicamente.
- Profesores en centros locales que atienden a alumnos en grandes poblaciones. En este caso nos encontramos con una amplia heterogeneidad de alumnado y de actividades con las que dar respuesta a su demanda de formación. En la actualidad está creciendo la enseñanza de español para inmigrantes y la atención a una población joven que encuentra en los CEPA una segunda oportunidad, tal vez la última, para acceder al Título de Graduado en Secundaria Obligatoria.
- Profesores en centros de los distritos de la capital. Sus características son similares a las de los centros locales, si bien es conveniente destacar que es frecuente encontrar en ellos profesorado específico de talleres, que atienden actividades encuadradas en la formación ocupacional o de enseñanzas artísticas o artesanales especialmente en los centros cuyo origen fue la de "cátedras" y que aportan una riqueza a la oferta ofrecida por esos centros.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

Llegados a este punto creo justificado el sustantivo heterogeneidad que apliqué al colectivo de profesores EPA en la Comunidad de Madrid, adje-

tivo al que habría que añadir los de dinamismo, compromiso, calidad, diversidad, polivalencia, ... que hacen que la Educación de Personas Adultas en nuestra Comunidad sea el puntal de la de todo el Estado Español. Así lo creo y así me lo demuestran los compañeros que, con ilusión y esperanza llegan cada curso a este ámbito educativo y que, al cabo del tiempo me comentan que esa ilusión y esa esperanza siguen vivas.

CUADRO N.º2. PERFIL TIPO PROFESORADO EPA

1. Por dependencia administrativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Funcionarios (interinos y definitivos)               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Maestros</li> <li>- Profesores de Secundaria</li> <li>- Procedentes de la antigua Diputación</li> </ul> </li> <li>b) Contratados Laborales docentes de la C. de M. (Titulados medios y superiores)</li> <li>c) Contratados Laborales de los Ayuntamientos (medios y superiores)</li> <li>d) Otros (de empresas de servicios,....)</li> </ul>
2. Por modalidad de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Presencial (en CEPA e IES)</li> <li>b) Distancia (en CEPA e IES)</li> </ul>
3. Por centro de destino	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) En Centros en los distritos</li> <li>b) En Centros Locales</li> <li>c) En Centros Comarcales (prof. Itinerante)</li> <li>d) En Centros Penitenciarios</li> </ul>
4. Por procedencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Red del Ministerio de Educación</li> <li>b) Red de la Comunidad de Madrid</li> <li>c) Ayuntamientos</li> </ul>
5. Por área de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Profesores de Formación Básica (maestros y titulados medios E hasta 5º curso, profesores de Secundaria y titulados superiores E en 6º curso)</li> <li>b) Profesores de Talleres (profesorado específico y que comparten otras áreas)</li> <li>c) Profesores de enseñanzas para el Desarrollo Personal y la Participación (profesorado específico en algún caso. En general atienden también a otras áreas)</li> </ul>

Elaboración del propio autor.

# El Profesorado de EPA en la Educación a Distancia:

Anselmo Borrás: relato

*Carlos Martín Arteaga*

*Jefe de Estudios de Educación a Distancia del IES "Benjamín Rúa" de Móstoles*

Anselmo Borrás aparcó el coche y se bajó despacio. Con la misma parsimonia y no menos curiosidad se dirigió hacia el edificio que durante tantos años había sido su lugar de trabajo. Al llegar a la puerta se detuvo y miró a su alrededor: era extraño sentir todo aquello en silencio, sin el bullicio diario. Se hubiera atrevido a decir que se encontraba en un sitio diferente si no fuera porque allá arriba, sobre esa misma puerta, seguían las insulsas letras amarillas de siempre donde se podía leer el nombre de su Instituto.

La puerta estaba entreabierta; luego era cierto que había alguien dentro, que el viaje no lo había hecho en balde.

Se asomó pero no vio a nadie. "Qué extraño", pensó. Era domingo y un par de horas antes había recibido un mensaje en el móvil que le citaba con urgencia allí mismo: "Dentro de dos horas en el insti, sin falta". Pero ese número de móvil no lo tenía registrado.

Llamó a Jacinto, a Daniela, a Nico..., nadie sabía nada. "Una broma". "No se te ocurrirá ir". "Ahora que te jubilas vas a pasarte los domingos en el Instituto, no cambiarás"...

Sin embargo Anselmo había ido. Siempre que le habían requerido para algo había acudido; nunca, al menos de forma consciente, le había fallado a nadie. Y hoy, el primer domingo tras su jubilación, no iba a ser menos. Además ahora que estaba solo, que la familia se había marchado por unos días...

Cerró la puerta de entrada tras de sí. El vestíbulo y los pasillos eran grises. "La vida nada tiene que ver con las paredes de este edificio: la vida tiene colores y matices y hay que saberlos apreciar", solía decir a sus alumnos.

A Anselmo siempre le había gustado la enseñanza, desde muy joven. Podría decirse que era un profesor vocacional, aunque a él nunca le había gustado ese adjetivo: le recordaba a la época en la que había estudiado con los curas. Sin embargo, antes de dedicarse a dar clase había probado en otros trabajos, quería conocer más cosas, asegurarse de que no había nada que le gustara más. Y no lo encontró, ninguna de esas actividades le había satisfecho del todo. Por eso supo cuál era su camino, y desde el mismo momento en que pisó por primera vez un centro como profesor, se dedicó a su nueva profesión en cuerpo y alma. Se prometió a sí mismo que, en cuanto le abandonase la ilusión con la que había comenzado, dejaría su profesión: bajo ningún concepto seguiría en ella.

"¿Hay alguien por ahí?" El grito de Anselmo retumbó por entre los huecos y vericuetos del laberíntico edificio pero no halló respuesta. Despacio, con cierta precaución, subió las escaleras que conducían a la primera planta; allí se encontraba el aula donde dio su primera clase. Era tutor de aquel curso del que guardaba un entrañable recuerdo: Alex (muy listo), Lucía, las dos Silvias (la Grande y la Chica), Benja (siempre riendo), José Luis, Andrea (la más "armadanzas" de todos)..., y así hasta cuarenta alumnos que aquel día de estreno, sin rechistar, obser-



vaban, analizaban y escudriñaban a su nuevo profesor; o, al menos, así lo sentía él. Fue un año magnífico. Se diría que no había pasado el tiempo. Incluso el aula seguía igual, aunque con menos mesas.

Decían que las cosas habían cambiado mucho, que los alumnos ya no eran como antes, que el respeto por los profesores se había perdido... Él todo eso ya no lo había vivido. Y es que, aunque había estado varios años dando clase en el turno de mañana, autorizaron al Centro a impartir estudios a distancia. Las clases eran por la tarde y en aquel momento su situación familiar le forzaba a escoger ese horario. Se iba a convertir en un pionero de la Educación a distancia en su Instituto.

En principio la idea no le seducía. La única referencia que tenía de este tipo de estudios era la que a menudo leía en los periódicos o escuchaba en las cuñas radiofónicas: academias privadas que "vendían" titulaciones por correo con la promesa de lo fácil que era obtenerlas y la seguridad de conseguir un mejor puesto de trabajo. Pero él, que siempre había creído en su labor como profesor, en el contacto personal con sus alumnos, no podía concebir que nadie pudiera sacar adelante unos estudios sin la presencia física de un profesional que le fuera guiando. A esta duda se le añadía otra más: el tipo de alumnos cambiaba por completo, serían personas adultas, muy diferentes a esos adolescentes con los que había encajado siempre a la perfección. Sin embargo, muy pronto, todas esas incertidumbres desaparecieron por completo. La imagen que poseía era equivocada. Su experiencia fue extraordinaria.

Siguió pasillo adelante, inquieto. Quien le había citado tenía que estar en alguna parte, se habría distraído con cualquier cosa. Fue justo al pasar junto al aula de informática cuando escuchó un leve zumbido. "Aquí está", pensó, "un apasionado de los ordenadores que no se ha resistido y, en la espera, se ha puesto a enredar con alguno". La puerta no estaba cerrada con llave y cuando se disponía a saludar a su misterioso convocante observó que la sala estaba vacía: uno de los ordenadores se había quedado encendido, así llevaba todo el fin de semana.

Mientras se dirigía a apagarlo recordó con nostalgia sus comienzos con la informática. Fue en un curso que el Centro de Profesores había organiza-

do para todos los docentes del Instituto que estuvieran interesados. Anselmo, que nunca había querido quedarse atrás en todo lo que fuera aprender, fue de los primeros en apuntarse. Alguna pequeña regañina se había llevado cuando, anticipándose a las instrucciones del ponente, había investigado teclas, tocado botones, abierto programas...; incluso Hortensia, su compañera de ordenador, se cambió al de al lado: "Si es que no paras quieto, si nos van a echar. Pareces un alumno cualquiera". Y era verdad. En aquellos momentos Anselmo no era el "profe Anselmo", era "Borrás", el alumno curioso que tantos quebraderos de cabeza había dado a sus antiguos maestros, que con tantas preguntas les había bombardeado hasta aburrirlos. Pero él siempre había querido aprender...

Nunca imaginó lo útil que le iba a resultar, con el tiempo, lo que estaba descubriendo en ese curso. Porque aquello fue el comienzo. Más adelante conoció Internet, el correo electrónico, los nuevos procesadores de texto y bases de datos, los programas de diseño y un sinfín de herramientas que le iban a ser indispensables en su trabajo como profesor de distancia. Iba a tener que elab-

orar materiales específicos (los que había editados eran mediocres y anticuados), ponerse en contacto permanente con sus alumnos (al principio eran pocos los que disponían de

cuenta de correo electrónico pero con el tiempo el número fue incrementándose), crear una buena base de datos (cada año se matriculaban más alumnos y había que controlar cada detalle), diseñar una página web... Y sabía que, incluso, con lo que ya se había hecho hasta ese mismo momento de su jubilación no se acababa todo, que los que continuaban en la brecha tendrían que seguir aprendiendo, porque la tecnología no paraba, cada día aparecía algo nuevo que podía ser aplicado en la mejora de esas enseñanzas.

Pero la informática no era más que eso, una herramienta útil con la que poder llevar a cabo de forma eficaz su labor, transmitir los conocimientos o contactar en algunas ocasiones con sus alumnos. Y desde luego que "eso" era mucho; pero la realidad de su trabajo había resultado ser bastante más. El contacto directo, presencial, con los alumnos había seguido teniendo importancia, una importancia enorme.

De pronto cayó en la cuenta de cuál podría ser





el lugar donde estarían esperándole: si quien le había llamado era alguien de los de distancia, lo lógico es que estuviera en la sala de profesores que habían acondicionado para las tutorías individuales con los alumnos. Seguro que era Tanis. ¡Cómo no lo había pensado antes! Tanis tenía un juego de llaves del Centro (vivía al lado y podía haber alguna urgencia) y además, con los años, se había ido quedando algo "teniente" (qué voces daba cuando hablaba con los alumnos, como si fueran ellos los que oyeran mal), por eso no se había percatado de su llegada.

Ahora sí, bajó las escaleras a todo meter: bueno, a todo el meter que la edad le permitía. ¿Qué sería lo que, con tanto misterio, le quería contar Tanis? ¿Por qué, lo que fuera, no se lo podía haber dicho en otro momento y en otro lugar? ¿Para qué esas prisas? Entró atropelladamente gritando su nombre y... nada, tampoco allí había nadie.

Aquella sala era el lugar donde se había "cocinado" todo. Desde el principio comenzaron a trabajar como un equipo. Y es que, los seis primeros profesores que impartieron distancia en su Instituto se dieron cuenta de que no podían trabajar de manera aislada, cada uno por su lado. ¡Qué curioso!, estudios a distancia y los profesores tenían que estar más juntos que nunca. Compartir ideas, buscar la manera de presentar los nuevos materiales con formatos semejantes, inventar las mejores estrategias para poder llegar con más facilidad a los alumnos, planificar con detalle cada mes, cada semana, cada día, cada instante del curso... Sabían que con uno que fallara, fallaban todos, que los alumnos que se habían matriculado los necesitaban a todos, a todos en conjunto. Un equipo: Jacinto, Daniela, Nico, Tanis, Estrella (a la que desde que falleció la echaba de menos con infinita tristeza) y, por supuesto, Anselmo. Todos a una. Sin escamotear el más mínimo esfuerzo. Dispuestos a colaborar entre ellos en todo momento.

Luego, cuando el número de alumnos fue aumentando (era exagerada la cantidad de gente que requería esos estudios) fueron llegando los demás. Y todos se engancharon al carro; porque aquello ilusionaba y, sobre todo, funcionaba. Es cierto que hubo quienes se quisieron arrimar buscando allí el "descanso del guerrero", el lugar donde esconderse del trabajo docente que reque-

ría el turno presencial, pero cuando se dieron cuenta del volumen de trabajo y de la exigencia permanente que solicitaban los alumnos huyeron como alma en pena.

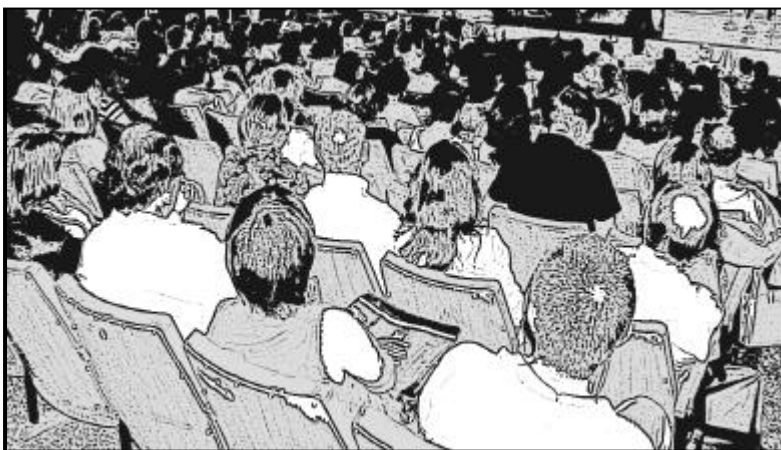
Y ahora, ¿dónde buscaba?, ¿tendría que gritar hasta desgañitarse esperando que alguien le respondiera?, ¿le harían recorrer todos los pasillos hasta aburrirse?... Aquello empezaba a tener todo el aspecto de ser una broma: ya se lo advirtieron sus compañeros cuando les llamó. Pero es que hay bromas que pueden resultar pesadas, y a él nunca le habían hecho mucha gracia ese tipo de bromas. Aunque, la verdad, pensándolo bien, estaba disfrutando. Él allí, solo, zascandileando por aquel edificio aparentemente vacío y recordando lo que había sido toda su etapa de profesor, esa importante parte de su vida dedicada al trabajo y de la que él se sentía satisfecho: ¿pensarían lo mismo sus alumnos y sus compañeros?



Cuando pasó al lado del laboratorio, de su laboratorio, del lugar donde impartía sus tutorías colectivas, no pudo por menos de sonreír pensando en esas primeras clases presenciales en distancia. ¡En una hora a la semana tenía que exponer lo que antes explicaba en cuatro o cinco! ¡Qué tensión! ¡Aquello parecía imposible! Las palabras se atropellaban entre ellas, los folios se traspapelaban, el libro se le cerraba y la página por la que iba se le perdía, las fórmulas de la pizarra se superponían unas a otras... ¡No daba tiempo ni a borrar! Y cuando al final de la jornada se reunía con los demás, todos estaban igual, agotados, afirmando que ese ritmo les iba a matar. Luego, con el tiempo, fueron descubriendo el método para que esas clases se hicieran más "tranquilas" y sirvieran como pauta de trabajo para el aprendizaje que los alumnos tenían que desarrollar durante esa semana.

Y se acordó de los muchos alumnos que por allí habían pasado. De Petri, ¡qué carácter!, que en dos años se había hecho todo el bachillerato a pesar de su trabajo y de los tres hijos; de Juan Hernández, al que él siempre llamaba "el Guadiana" porque aparecía al comienzo de cada curso y luego desaparecía y que, al fin, acabó terminando los estudios; de Patricia, que llegó al Instituto siendo menor de edad porque padecía una misteriosa enfermedad degenerativa y que

con los años había conseguido salir adelante, incluso ahora trabajaba de piloto de pruebas con no sé qué fabricante de automóviles. También se acordó de Andrés, aquel muchacho que tuvo mala suerte en los estudios y en la vida y que un día los dejó, estrellado contra el pretil de un puente; y de David López, que acudía al Instituto enfundado en su mono de trabajo dispuesto a apurar al máximo las tutorías individuales; y de Susana, a la que había que estar animando constantemente para que de verdad se creyera que era lista y que lo podía sacar. Y le vino a la cabeza el día que apareció Sonia para contarle que había estado en el hospital, que le acababan de diagnosticar un cáncer y que era al primero que se lo decía, y de su derrumbe inicial y de cómo luego, con un tesón admirable, lo había superado. Y el día que llegó Pedro Luis para enseñarles, orgulloso, el



proyecto de fin de carrera, bien encuadernado, y para agradecerles lo mucho que habían hecho por él (y es que mira que les costó a todos que el muchacho enderezara su camino). Y se acordó de muchos más, cada uno con su pequeña historia, con sus problemas, sus ilusiones, sus proyectos... Y fue entonces cuando a lo lejos, al fondo del pasillo vio una puerta en la que nunca había reparado; una puerta abierta tras la que no se veía nada, sólo oscuridad.

"¿Y esa puerta? Si ahí no había ninguna puerta. ¡Ya han estado haciendo obras, y yo sin enterarme! ¿Tan distraído habré estado con esto de la jubilación?" Anselmo se acercó hasta ella. Era el último rincón sin explorar, su última esperanza de encontrarse con alguien. "O quien sea está aquí o yo me voy" masculló casi seguro de que aquél iba a ser también un lugar vacío.

Asomó la cabeza pero no había manera de ver nada; la oscuridad que reinaba allí era total. "Pero, ¿qué habrán hecho aquí? Si aquí no había espacio para hacer nada". Palpó la pared arriba y abajo en busca de algún interruptor pero no encontró ninguno. "Alguna luz habrá, o una persiana..., quizás si voy entrando despacito..." Y

Anselmo, con sumo cuidado, con miedo a tropezar con algún obstáculo que se pusiera en su camino, paso a paso, se adentró en aquel lugar sumido en la oscuridad. De pronto, cuando ya había avanzado tres o cuatro metros, ¡zas!, un enorme resplandor, una luz cegadora hizo que, instintivamente, se tapase los ojos y, muy seguido, como el trueno que sigue al relámpago, estalló una ensordecedora ovación entre la que también le pareció oír, a ratos, su nombre.

Asustado, destapó sus ojos y, una vez que se acostumbró a aquel potente foco que le iluminaba, se percató de que se hallaba sobre un gran escenario y que abajo, en la sala de butacas, entre sombras, una multitud le aplaudía y le vitoreaba. ¿De dónde había salido aquél salón de actos? ¿Quiénes eran todos aquellos que se habían reunido allí?

Poco a poco las luces de la sala, más tenues, se fueron encendiendo y, ahí, en primera fila vio a sus compañeros: a Nico, a Daniela, a Tanis y a los otros que, sonrientes, aplaudían a rabiar... O sea, que era eso. Era un homenaje por su jubilación. ¡Y eso que les había dicho que no quería ni un festejo, ni una celebración, que esos agasajos no le gustaban!

Pero pronto se dio cuenta de que aquello no podía ser real, porque entre todos sus compañeros, entre los que estaban más cerca del escenario, vio a Estrella, destilando la misma alegría de antes de que la muerte se la llevara, y miró más atrás y vio a Alex, y a Lucía, y a las dos Silvias, a la Grande y a la Chica, como siempre una al lado de la otra, pero su aspecto no había cambiado, todos tenían el mismo rostro que muchos años atrás, el del día de su primera clase. Y también estaba Petri, y Juan Hernández, aquél al que siempre llamaba "el Guadiana" y David López, con su mono de trabajo, y Patricia, antes de curarse del todo de su enfermedad. Y vio a Andrés, que un día se estrelló con su coche y que le miró sonriendo, y a Susana, y a Sonia, y a Pedro Luis, que agitaba en sus manos su proyecto de fin de carrera...

Y entonces Anselmo Borrás se emocionó, se le nubló la vista y los ojos se le llenaron de lágrimas, porque aunque sabía que aquello no podía ser real, también sabía que todos ellos, de verdad, estaban allí, y que su aplauso era tremendamente sincero. Y tuvo la certeza de que todo el tiempo que había dedicado a su profesión había estado bien empleado, y de que sí, que la gente a la que realmente había querido ser útil en su trabajo se lo había agradecido de corazón.

# El Profesor de EPA y las Aulas Municipales de Educación de Adultos del Ayuntamiento de Madrid

*Esteban Galende Llamas*

*Jefe de la Sección de Educación de Adultos.  
Dirección General de Educación y Juventud.  
Ayuntamiento de Madrid*

El Ayuntamiento de Madrid colabora con la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid potenciando la Educación de Personas Adultas coadyuvando y para hacer frente a las necesidades educativas básicas de la población adulta en la ciudad de Madrid. Esto, supone una optimización de los recursos públicos, rentabilizando así los esfuerzos y actuaciones realizados por cada administración. Este apoyo está regulado en base a un Convenio que se prorroga anualmente. Con ello se desarrolla el Art. 25 de la Ley de Bases de Régimen Local, Ley 7/1985, de 2 de abril, modificada por la Ley 57/2003 de 16 de diciembre, de medidas de modernización del Gobierno Local.

Actualmente, desde el Ayuntamiento de Madrid, la labor educativa con personas adultas se desarrolla en cinco Escuelas de Adultos y doce Aulas distribuidas en once Distritos Municipales: Centro, Chamartín, Tetuán, C. Lineal, Villaverde, San Blas, Arganzuela, Moncloa-Aravaca, Carabanchel, Usera y Barajas, previéndose además la creación de nuevos grupos para poder así atender las nuevas necesidades.

Los contenidos que se desarrollan como atención educativa a aquellas personas que, por diferentes razones, no han podido completar la enseñanza básica, se ofrecen a través de los siguientes cursos:

- o Alfabetización para personas adultas, aprendizaje de escritura y lectura (Tramo I).
- o Adquisición de conocimientos básicos para los iniciados en lectura, escritura y operaciones elementales (Tramo II).
- o Español para inmigrantes.
- o Diversos talleres.
- o Enseñanzas Abiertas, tendentes al desarrollo personal: conferencias, visitas y viajes culturales, exposiciones y representaciones.

Desde esta Dirección General se dispone de un Centro de Recursos que ofrece un fondo bibliográfico y audiovisual de carácter educativo, así como del asesoramiento sobre la utilización didáctica de estos materiales. Su objetivo es servir de apoyo al profesorado, a estudiantes, Asociaciones de Madrid y Padres, y, en general, a los ciudadanos relacionados con la tarea educativa.



## EL PROFESORADO DE EPA

La principal función desempeñada por el Profesorado de Educación de Personas Adultas es la atención educativa en los Centros y Aulas Municipales de Educación de Personas Adultas.

**Actualmente, desde el Ayuntamiento de Madrid, la labor educativa con personas adultas se desarrolla en cinco Escuelas de Adultos y doce Aulas distribuidas en once Distritos Municipales.**

La titulación exigida es la de Maestro donde se valora la carrera profesional y formativa. Como experiencia laboral se tiene en cuenta el trabajo realizado como Maestro de Educación de Personas Adultas así como de Maestro de Educación Primaria en centros públicos o concertados. En cuanto a la experiencia se valora el haber desarrollado programas socioculturales de Integración y Educación, proyectos educativos y actividades socioculturales, de ocio y tiempo libre.

Respecto a la formación se tienen en cuenta todos los cursos, jornadas, actividades o trabajos de formación y perfeccionamiento, relacionados con las funciones a desarrollar en el aula, y, especialmente, los impartidos por centros oficiales, el Ayuntamiento de Madrid y demás Administraciones públicas, entre ellas la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, a través de las Direcciones Generales de Promoción Educativa y de Ordenación Académica:

- o Licenciaturas en Pedagogía, Psicología, Psicopedagogía y Ciencias de la Educación.
- o Cursos específicos sobre Educación de Personas Adultas.
- o Cursos específicos de Español para Extranjeros.
- o Cursos de Informática aplicada a la educación.
- o Formación relacionada con la intervención y la acción social.
- o Formación relativa a la educación intercultural.





# El Profesorado voluntario de EPA: la Escuela Popular de Personas Adultas "Al Alba" de Madrid

*Antonia Matamalas Prohens*

*Profesora de EPA*

La Escuela Popular de Personas Adultas "Al Alba" realiza su actividad en el enclave de Palomeras Sureste y Nuevas Palomeras. Pretende ser una puerta abierta al barrio y desde ella potenciar la participación ciudadana en todos sus niveles.

La Escuela ha ido adecuando su oferta en cada momento siempre tendiendo a favorecer procesos formativos integrales que permitan que las personas adultas se orienten hacia aquellos aspectos que conecten más con sus propias necesidades e intereses, profundizando en la propia formación personal, cultural, social, profesional y también para el disfrute del tiempo libre.

La organización de la Escuela Popular de Personas Adultas Al Alba es muy simple y pretende ser lo más flexible posible, democrática, dinámica, compartida y abierta. Las tareas que ello conlleva son una buena oportunidad para el aprendizaje social y la participación de todos/as, teniendo en cuenta que ésta no es sólo un objetivo prioritario sino también un método de trabajo que debe impregnar toda la actividad de la Escuela, por lo que esta significa de motor de transformación personal y colectiva.

Su organigrama está en función de la oferta educativa, de nuestros objetivos y de nuestros recursos humanos y disponibilidades. Tanto el alumnado como los educadores/as participan en su

organización y funcionamiento: en las asambleas, como delegados/as o tutores/as de grupo, como representantes en las comisiones o equipos, o realizando tareas concretas. Como cualquier otra entidad que basa su funcionamiento en el trabajo voluntario, intentamos solventar las limitaciones y dificultades organizativas inherentes con un organigrama sencillo, con un esfuerzo extra de coordinación, con la existencia de responsabilidades compartidas, con la autonomía de los equipos y con la utilización de multitud de canales de información y comunicación.

Los principios que presiden nuestro funcionamiento son:

- . Participación.
- . Colaboración.
- . Canalización de iniciativas.
- . Corresponsabilidad.

Creemos que la Escuela cumple una tarea indiscutible y que complementa la oferta pública al estar ubicada en Palomeras Sureste y Nuevas Palomeras donde no existe ningún Centro Público

para personas adultas y atiende a un tipo de alumnado que no necesita titulación de Graduado en Secundaria, y sí adquirir las técnicas básicas de expresión oral, lecto-escritura y cálculo necesarias para desenvolverse con soltura en la vida cotidiana, consolidar sus conocimientos y capaci-



dades básicas y ampliar el conocimiento e interpretación de su entorno y la adaptación a los cambios rápidos que impone la sociedad actual. Potencia sobre todo el valor del aprendizaje permanente y para toda la vida de las personas adultas y seguimos de las directrices europeas, Mensaje clave, de acercar el aprendizaje al hogar.

Es fundamental la presencia y el trabajo de los educadores/as ya que sin ellos la Escuela no sería viable. Es un espacio en el que participamos voluntariamente sin que haya ningún afán lucrativo.

Los educadores/as, cada uno a su nivel de disponibilidad y participación, dedican su mayor o menor tiempo semanal a la tarea de animación y acompañamiento de los alumnos/as en los pasos que estos van dando en su adquisición de una cultura viva e integrada en su vida y problemática personal, familiar y social.

Los educadores/as ofrecen su tiempo libre la mayoría de las veces por un compromiso militante y una exigencia personal con los que han tenido menos posibilidades en su vida debido a un trabajo demasiado prematuro, con abandono en muchos casos de la escuela desde la infancia, por lo que muchos quedaron sin los más mínimos rudimentos culturales, siendo semianalfabetos. Es casi como una exigencia de restitución, por no haber tenido las posibilidades que nosotros/as, por suerte y privilegio, hemos tenido. También porque se sienten atraídos por el Proyecto Educativo de participación y compromiso de la Escuela.

La mayoría de voluntarios han surgido del mismo barrio debido a un compromiso social-militante con Vallecas. Otros, gracias a que sus padres con grandes esfuerzos les han podido costear los estudios universitarios. Por eso su compromiso surge desde la incardinación en su propio barrio, por lo que su necesidad de colaborar con los que no han tenido sus posibilidades es más fuerte. Otros han venido de fuera, de otros barrios, atraídos por el conocimiento del Proyecto que les ha parecido muy interesante y atractivo.



Posteriormente ha surgido un segundo nivel de educadores/as, no por ser posterior menos importante, que son los que proceden de la propia escuela después de años de aprendizaje y partici-

pación, colaborando muy eficazmente en los niveles más básicos así como en creación de talleres y de otras actividades culturales necesarias para poder avanzar en su progreso personal y colectivo. Uno de nuestros principios es "el que sabe algo enseña al que no lo sabe".

Nuestra labor como educadores/as la vivimos con mucha satisfacción pues en esta tarea tan positiva de transmitir conocimientos prácticos, constatamos que es más lo que recibimos que lo que aportamos. La amistad, el compañerismo y la solidaridad es el sustrato de la convivencia en la escuela.

Se ha conseguido un nivel de solidaridad y de compromiso colectivo entre educadores y educandos sintiéndonos todos embarcados en un proyecto educativo social, cultural y de compromiso común. El educador/a es uno más en el grupo, un animador, un comunicador que comparte conjuntamente con el alumnado todos los descubrimientos que juntos van realizando. Es un proyecto muy atractivo para los educadores/as, muy gratificante.

El equipo educador está constituido por 35 monitores/as de los que unos 15 son licenciados/as en distintas especialidades, 6 son diplomados/as y los restantes tienen el título de graduado y de formación en distintos talleres.

La formación de los educadores/as se realiza a través de cursos organizados por la Coordinadora de las Escuelas de Vallecas. También a través de la asistencia a cursos del CRIF "Las Acacias" como a las Escuelas de Verano del CREPA. Otro campo muy importante de formación son las reuniones de educadores/as y sobre todo las Asambleas que son una verdadera escuela práctica de participación y democracia.

La selección de los educadores/as proviene de dos tipos de conocimiento: por una lado que conocen el Proyecto de la Escuela y por otro la amistad con otros educadores/as que les han contagiado su compromiso y el atractivo que

para ellos tiene la Escuela.

Podemos concluir que el educador/ra de la Escuela Popular "Al Alba" está implicado en su Proyecto Educativo por compromiso, solidaridad y por estar a gusto en el desarrollo del mismo.

# El Profesorado de Educación de Personas Adultas en Castilla y León

*Amparo Millán Delso*

*Jefa del Servicio de Educación de Personas Adultas y Alumnos*

*Agustín Francisco Sigüenza Molina*

*Asesor Técnico del Servicio de Educación de Personas Adultas y Alumnos*

*Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa,*

*Consejería de Educación; Junta de Castilla y León*

## INTRODUCCIÓN

La Educación de Personas Adultas en Castilla y León comprende un amplio conjunto de acciones educativas y formativas en las que participa la población adulta por razones personales o profesionales. Estas acciones son ofertadas y desarrolladas por diferentes proveedores de educación y formación, entre los que se encuentra la administración educativa, la administración laboral, la administración local, los agentes sociales, las entidades sin ánimo de lucro y la empresa privada.

En este artículo nos referiremos únicamente al servicio que la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León viene desarrollando en materia de Educación de Personas Adultas desde que se produjo el traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad de Castilla y León en materia de enseñanza no universitaria<sup>1</sup>. Con anterioridad a este momento, la Educación de Personas Adultas en Castilla y León se llevaba a cabo atendiendo a las normas e instrucciones dictadas por el entonces Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, siguiendo un modelo común al de aquellas Comunidades en las que aún no se había producido el proceso de transferencias educativas.

En el curso 2000/2001 Castilla y León puso en marcha un modelo autonómico basado en los siguientes principios:

–El papel central del alumno en las experiencias de aprendizaje.

–La igualdad de oportunidades, tanto en lo que atañe a la integración de las especificidades de cada individuo como al acceso de todos, sin discriminación, al aprendizaje.

– La calidad y pertinencia de la formación.

Manteniendo estos principios, el 22 de abril del año 2002 se publica la Ley 3/2002, de Educación de Personas Adultas de Castilla y León, con el fin de establecer un marco para el desarrollo de la política educativa en materia de Educación de Personas Adultas, ajustado a las características y situaciones de nuestra Comunidad. En su exposición de motivos se definen las metas que se pretenden alcanzar, destacando la erradicación del analfabetismo, la garantía de una educación básica que posibilite el acceso a otros niveles del sistema educativo, el desarrollo personal, la participación y el fomento de los derechos y responsabilidades de las personas adultas, dando respuesta a las necesidades específicas del medio rural.

El artículo 3 de esta Ley establece las finalidades y los objetivos de la Educación de Personas Adultas, que se resumen y concretan de la forma siguiente:

1. Erradicar el analfabetismo.
2. Elevar el nivel de competencias básicas de la población adulta.
3. Mejorar la empleabilidad de las personas adultas, en particular de las que pertenezcan a colectivos socialmente desfavorecidos.
4. Favorecer el desarrollo personal y social de los adultos.

Asimismo, el título II de la Ley 3/2002 define las actuaciones, las áreas y los programas formativos que servirán de instrumentos para alcanzar los objetivos establecidos.

En concreto, se establecen cuatro grandes líneas de actuación:

- 1º Desarrollar programas educativos destinados a la formación básica y a la iniciación y desarrollo profesional de la persona adulta, en las áreas formativas previstas en esta Ley.
- 2º Planificar el mapa autonómico de Educación de Personas Adultas de acuerdo con las necesidades existentes.
- 3º Colaborar con otras administraciones, instituciones u organizaciones para aunar esfuerzos, racionalizar la distribución de los recursos y proporcionar más amplios y mejores servicios.
- 4º Atender a la formación específica y perfeccionamiento del profesorado que desarrolle sus tareas en el ámbito de la Educación de Personas Adultas.

El conjunto de programas educativos se despliega mediante la red de centros y aulas autorizados para impartir enseñanzas para personas adultas (ver tabla I), así como a través de actuaciones que la Consejería de Educación subvenciona a Ayuntamientos, Diputaciones Provinciales y entidades privadas sin ánimo de lucro, con el fin de desarrollar programas que complementen la oferta pública. En concreto, 85 Ayuntamientos, 3 Diputaciones Provinciales y 54 entidades colaboraron con la Consejería de Educación el pasado curso, configurando una red de Educación de Personas Adultas complementaria.

**TABLA I**  
RED DE CENTROS PÚBLICOS Y AULAS DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS DEPENDIENTES DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN

TIPO DE CENTRO	Nº
IES en capitales de provincia con ESPAD y Bachillerato a distancia	9
Centros con FP a distancia	15
Escuelas Oficiales de Idiomas con Proyecto "That's English"	12
Centros públicos específicos de EPA	53
Aulas públicas de EPA	20
Unidades educativas en establecimientos penitenciarios	8
Aulas Mentor*	39

\* El total de Aulas Mentor en la Comunidad asciende a 61, sumando 22 que dependen de Ayuntamientos.

En suma, ambas redes constituyen el mapa autonómico de Educación de Personas Adultas en la Comunidad.

## ÁREAS DE ACTUACIÓN Y PROFESORADO

El conjunto de acciones formativas se desarrolla en tres grandes Áreas de actuación<sup>2</sup>: Área de educación orientada al acceso a otros niveles del sistema educativo, Área de formación orientada al desarrollo profesional y Área de formación para el desarrollo personal y social.

El Área de educación orientada al acceso a otros niveles del sistema educativo incluye la Enseñanza Básica para personas adultas, en sus tres niveles, las Enseñanzas de Bachillerato para personas adultas en sus respectivas modalidades, Programas formativos destinados a la preparación de las pruebas libres para la obtención de los títulos de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y Programas para la preparación de las pruebas de acceso a Ciclos formativos de grado medio, grado superior y el acceso a la Universidad.

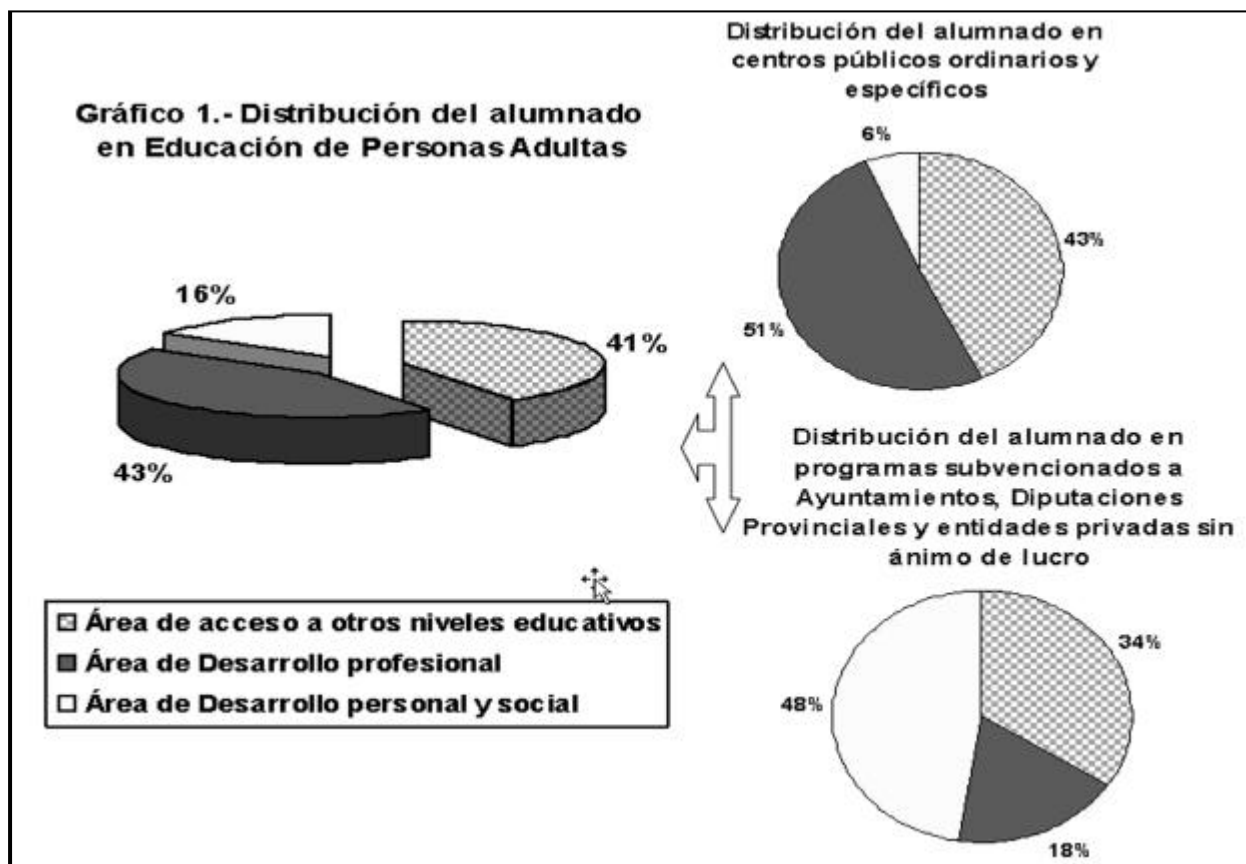
El Área de formación orientada al desarrollo profesional comprende las enseñanzas de Formación Profesional específica para personas adultas en su modalidad a distancia, en centros que imparten enseñanzas en régimen ordinario, la formación orientada al empleo o a la mejora de las competencias profesionales, impartida en las aulas taller autorizadas de los centros específicos de Educación de Personas Adultas, la preparación de las pruebas para la obtención de título de Técnico y Técnico Superior de Formación Profesional Específica, y los programas vinculados al aprendizaje de idiomas (cursos de lengua extranjera y programa "That's English") y al dominio de las Tecnologías de la Información (cursos de TIC presenciales y cursos del programa Aula Mentor relacionados con las TIC), orientados a mejorar las posibilidades de acceso al empleo de las personas adultas.

Finalmente, el Área de formación para el desarrollo personal y social incluye los Programas formativos dirigidos a fomentar la participación de las personas adultas en la vida social, cultural, política y económica, la dimensión europea, el desarrollo de valores cívicos y democráticos, la igualdad de oportunidades, la integración de personas adultas inmigrantes, el fomento de la salud y el conocimiento del patrimonio cultural y natural de la Comunidad.



La participación de las personas adultas en cada una de estas áreas durante el curso 2005/06

imparten cursos de preparación de pruebas libres para la obtención del Título de Graduado en



puede verse en el Gráfico 1.

En consecuencia, la distribución del profesorado y sus funciones varían según el tipo de centro, institución o entidad en la que trabaja, el tipo de ofertas educativas que se imparten y el perfil de alumnado que se atiende. En términos globales alrededor de 1.000 profesores imparten este tipo de enseñanzas, aunque es difícil precisar la cifra, ya que algunos dedican una parte de su horario lectivo a estas enseñanzas (especialmente en la Educación a Distancia impartida en IES y centros específicos de FP) imparten las mismas fuera de su jornada laboral (como ocurre con el programa That's English) o se dedican a estas enseñanzas durante períodos inferiores a un curso escolar (Aula Mentor). De este profesorado, 479 trabajan en centros públicos específicos de Educación de Personas Adultas (CEPA), dedicando todo su horario lectivo a estas enseñanzas.

En los CEPA de la Comunidad se desarrollan enseñanzas en las tres Áreas anteriormente citadas. En el Área de educación orientada al acceso a otros niveles educativos se desarrolla la Enseñanza Básica para personas adultas en sus tres niveles: Nivel I o alfabetización, Nivel II o conocimientos básicos y Nivel III o Enseñanza Secundaria para personas adultas. También se

Educación Secundaria, cursos de preparación de pruebas de acceso a ciclos formativos y de acceso a la universidad. Estas enseñanzas son impartidas por profesorado perteneciente al cuerpo de maestros o a los cuerpos de profesores y catedráticos de Enseñanza Secundaria.

En el Área orientada al desarrollo profesional se imparten talleres de iniciación profesional y enseñanzas en Aulas Taller vinculadas a competencias profesionales incluidas en el catálogo nacional de cualificaciones profesionales<sup>3</sup>. Estas enseñanzas son impartidas por profesorado perteneciente al cuerpo de profesores técnicos de formación profesional. Asimismo, en esta Área se desarrollan cursos de Inglés y de Informática de carácter presencial y cursos desarrollados mediante e-learning en el Aula Mentor. En el primer caso los cursos son impartidos por profesorado especialista en Inglés (maestros, profesores o catedráticos de Enseñanza Secundaria), mientras que los cursos de Informática son impartidos por cualquier profesor del centro que posea una formación específica suficiente.

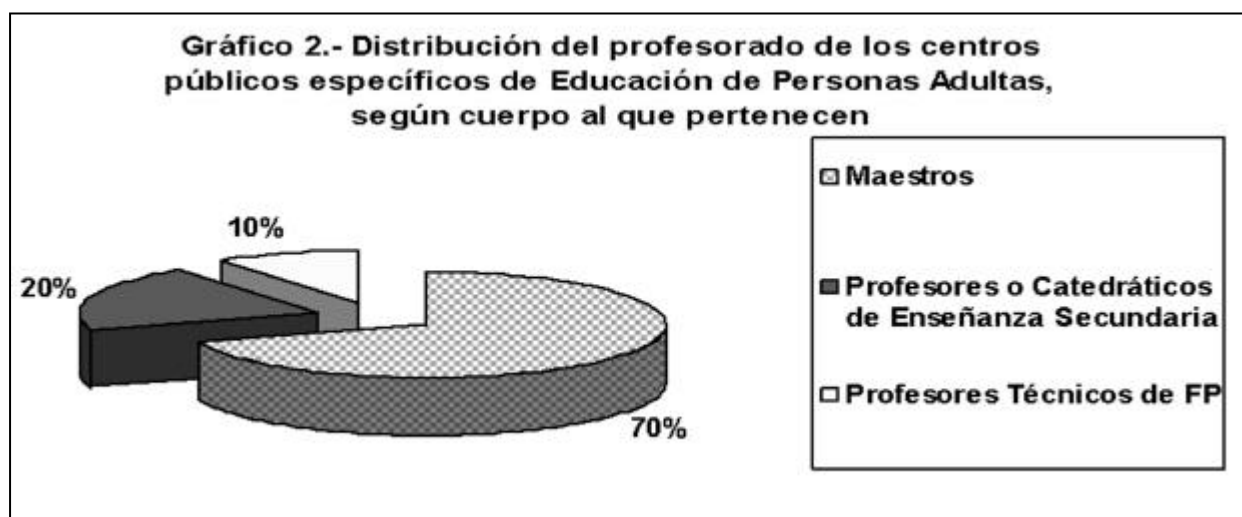
Por último, se llevan a cabo acciones formativas en el Área del Desarrollo personal y social, principalmente relacionadas con Educación para la

salud, Educación vial, Educación Intercultural, Educación para la igualdad entre los géneros, Educación para el consumo y Conocimiento del patrimonio artístico y cultural de Castilla y León. Estos cursos son desarrollados generalmente por profesorado del cuerpo de maestros.

La distribución del profesorado de los CEPA, en función del cuerpo al que pertenece, puede verse

enseñanza secundaria únicamente se desplaza a los centros penitenciarios que tenga adscrito el centro para atender las tutorías de la Educación a Distancia.

En cuanto a las especialidades, se dispone de especialistas en Inglés y de especialistas para cada uno de los cuatro ámbitos de la Enseñanza Secundaria para personas adultas, así como los



en el Gráfico 2.

Los Ayuntamientos, Diputaciones Provinciales y entidades privadas sin ánimo de lucro contratan a sus profesores para el desarrollo de programas de Educación de Personas Adultas para los que reciben ayudas. Estos programas complementan la oferta de los centros de titularidad pública y permiten acercar la oferta a los ciudadanos y adaptarla mejor a sus necesidades, especialmente en las zonas rurales.

## EL PROFESORADO EN LOS CENTROS PÚBLICOS ESPECÍFICOS DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

El profesorado de los centros públicos específicos de Educación de Personas Adultas, dado el carácter territorial de estos centros, atiende tanto las acciones formativas que tienen lugar en la localidad donde está ubicado el centro como aquellas que se desarrollan en localidades incluidas en su ámbito de actuación.

En consecuencia, parte del profesorado tiene la condición de profesorado singular itinerante. Esta situación afecta únicamente al cuerpo de maestros, dado que las enseñanzas que imparten los demás profesores no se ofertan, en la modalidad de enseñanza presencial, en localidades distintas a las de ubicación del centro. El profesorado de

profesores de las especialidades de Formación Profesional que requieran las enseñanzas de este tipo que oferta el centro. Además, la mayoría de los centros que imparten Enseñanza Secundaria disponen de un profesor de la especialidad de Psicología que actúa como orientador.

Para la coordinación del profesorado, los CEPA disponen de los siguientes órganos de coordinación docente:

- Equipos de nivel, en cada uno de los tres niveles en que se divide la enseñanza básica,
- Departamentos didácticos (en centros con todos los módulos de Educación Secundaria para personas adultas),
- Departamento de orientación (en centros con orientador),
- Tutores,
- Junta de profesores.

Su composición y funciones son las determinadas reglamentariamente<sup>4</sup>.

En primer lugar, cabe destacar el funcionamiento de los Equipos de nivel. Estos equipos están formados por los profesores que imparten las ense-

ñanzas de cada nivel en las diferentes actuaciones que el centro desarrolla dentro de su ámbito territorial o zona geográfica.

Los Equipos de nivel realizan las funciones siguientes:

a) Formulan propuestas, al Equipo directivo y al Claustro, relativas a la elaboración y revisión del Proyecto Educativo, la concreción del currículo y la Programación General Anual.

b) Elaboran propuestas de criterios y procedimientos para realizar adaptaciones curriculares.

c) Promueven la investigación educativa y proponen actividades de perfeccionamiento de sus miembros.

d) Proponen al Claustro la planificación general de las sesiones de evaluación y calificación y el calendario de exámenes, de acuerdo con la jefatura de estudios.

e) Organizan y realizan actividades complementarias y extraescolares en el correspondiente

i) Colaboran con el departamento de orientación, bajo la dirección del Jefe de estudios, en la detección de problemas de aprendizaje.

j) Estudian las reclamaciones derivadas del proceso de evaluación que los alumnos formulan.

k) Elaboran, al final de curso, una memoria en la que se evalúa el desarrollo de la Programación didáctica, la práctica docente y los resultados obtenidos.

Cuando existen departamentos de coordinación didáctica las funciones previstas en los apartados f), g), h), i) j) y k) corresponden únicamente a los Equipos de los niveles I y II.

Estos Equipos mantienen reuniones de coordinación, al menos una vez cada trimestre, con el profesorado del aula o aulas asignadas y una vez al mes con el profesorado de las Unidades Educativas de los establecimientos penitenciarios. Funcionalmente, el equipo del nivel III o Educación Secundaria para personas adultas sustituye a la Comisión de Coordinación Pedagógica existente en los IES, que no se contempla en los CEPA.



nivel.

f) Elaboran, antes del comienzo del curso escolar, la programación didáctica del nivel de enseñanza básica correspondiente.

g) Velan por el cumplimiento y la posterior evaluación de las Programaciones didácticas.

h) Mantienen actualizada la metodología didáctica.

Cuando el centro atiende cuatro o más grupos de un mismo nivel con al menos cuatro profesores, se nombra un Coordinador para el Equipo de nivel correspondiente. Los coordinadores de nivel desempeñan su cargo durante un curso escolar y son designados por el Director, oído el Equipo de nivel y desarrollan las funciones que les atribuye el artículo 31

del Reglamento Orgánico de los centros públicos específicos de Educación de Personas Adultas de Castilla y León<sup>4</sup>.

Finalmente, cabe destacar también el papel que desempeña el Departamento de Orientación en los CEPA. En los centros que están autorizados para impartir todos los módulos de Educación Secundaria para personas adultas existe un departamento de orientación, del que forman parte el profesor que ocupa la plaza de psicología del centro y los profesores que atienden necesidades edu-

cativas especiales, si los hay.

Este departamento realiza, entre otras, las siguientes funciones:

- Elaborar, antes del comienzo del curso escolar y en colaboración con los tutores, los Planes de actuaciones relacionadas con la orientación académica y profesional, incluyendo el plan de orientación académica y profesional y el plan de acción tutorial.
- Contribuir al desarrollo de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que concierne a la elección entre las distintas opciones académicas, formativas y profesionales.
- Contribuir al desarrollo del plan de orientación académica y profesional, del plan de acción tutorial y de los planes o actuaciones encaminadas a mejorar la convivencia en el centro.
- Elaborar la propuesta de criterios y procedimientos previstos para realizar las adaptaciones curriculares apropiadas para los alumnos con necesidades educativas específicas.
- Colaborar con los profesores del centro, bajo la dirección del Jefe de estudios, en la prevención y detección de problemas de

aprendizaje, y en la programación y aplicación de adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos que lo precisen, entre ellos los alumnos con necesidades educativas especiales.

- Realizar la evaluación psicológica y pedagógica previa.
- Asumir la docencia de los grupos de alumnos que le sean encomendados, de acuerdo con las normas que se dicten al efecto y con lo previsto en la legislación vigente.
- Participar en la elaboración del consejo orientador sobre el futuro académico y profesional del alumno.

Además, el profesorado participa en los órganos colegiados de gobierno del centro, consejo escolar y claustro, según lo establecido en el reglamento orgánico de los centros públicos específicos de Educación de Personas Adultas.

## EL PROFESORADO DE LAS AULAS DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

En la Comunidad existen 20 aulas de Educación de Personas Adultas, generalmente en localidades que, debido a su situación geográfica, son difíciles de atender desde los CEPA. En estas aulas hay uno o dos maestros.





Las Aulas de Educación de Personas Adultas están adscritas a efectos de coordinación educativa a un CEPA. En consecuencia, sus actuaciones se planifican en base a proyectos educativos de ámbito territorial, adaptados a las especiales características de cada zona geográfica y a las necesidades e intereses de su población adulta. En estos proyectos se detallan las decisiones sobre coordinación entre los diferentes servicios educativos y sociales del ámbito territorial del centro y las relaciones previstas con las instituciones públicas y privadas.

El CEPA que tiene una o varias aulas de Educación de Personas Adultas asignadas incluye la programación educativa y la memoria administrativa de cada aula en su Programación General Anual, como anexo. Estos documentos son facilitados por el profesorado del aula con anterioridad al comienzo de las actividades lectivas.

Asimismo, los equipos de nivel del CEPA mantienen reuniones de coordinación, al menos una vez cada trimestre, con el profesorado del aula o aulas asignadas.

## EL PROFESORADO EN LOS ESTABLECIMIENTOS PENITENCIARIOS

En cada uno de los ocho establecimientos penitenciarios de la Comunidad existen Unidades Educativas dotadas con profesorado del cuerpo de maestros. Este profesorado atiende las necesidades educativas de la población reclusa, impartiendo directamente docencia o actuando como facilitadores en el caso de las enseñanzas que se imparten en la modalidad de Educación a Distancia.

Estas Unidades Educativas se rigen por las normas de funcionamiento establecidas en el Real Decreto 1203/1999, de 9 de Julio, por el que se integran en el Cuerpo de Maestros a los funcionarios pertenecientes al Cuerpo de Profesores de Educación General Básica de Instituciones Penitenciarias y se disponen las normas de funcionamiento de las unidades educativas de los establecimientos penitenciarios (BOE del 21) y por lo establecido en los artículos 120, 122, 123 y 126 del Reglamento Penitenciario aprobado por el Real Decreto 190/1996, de 9 de febrero (BOE 40/96 de 15 de febrero).

Cada Unidad Educativa tiene asignado un CEPA de referencia con el que mantiene una estrecha coordinación. El alumnado del establecimiento penitenciario se matricula en el centro específico de referencia o en un centro autorizado para impartir enseñanzas en la modalidad de Educación a distancia y estos emiten las certificaciones y las propuestas de titulación que son pertinentes. En la Programación General Anual del CEPA figuran las programaciones de las actuaciones educativas que las unidades desarrollan. Igualmente, el documento de organización del centro incluye los horarios de los profesores que constituyen estas unidades y de los grupos atendidos.

Las unidades educativas se coordinan con los equipos de nivel del CEPA de referencia y, en su caso, con el departamento de orientación, celebrando reuniones de coordinación como mínimo una vez al mes.

mo una vez al mes.

En cada establecimiento penitenciario existe un coordinador, nombrado por el Área de inspección educativa. Sus funciones son equivalentes a las establecidas para los coordinadores de los Equipos de nivel y coordinan la actuación educativa del resto del profesorado, encargándose de transmitirles la información del centro educativo de referencia, así como de informar al director del mismo de todos aquellos aspectos relacionados con el servicio educativo que le sean requeridos. Además, esta en comunicación permanente con el interlocutor del establecimiento penitenciario en el ámbito educativo (Coordinador de Formación) y le transmite la información y resultados relativos a la evaluación continua del aprendizaje, del proceso educativo y de los niveles adquiridos por los internos, cuando éste se lo requiere.

El horario general de los profesores que constituyen las unidades educativas es el mismo que el establecido para los profesores que prestan sus servicios en los CEPAs. A efectos de horario, el coordinador nombrado por el área de inspección tiene la misma consideración que el coordinador de nivel de un CEPA.

La tutoría y orientación de los internos forma parte de la función docente del profesorado de la Unidad Educativa, de forma que cada grupo de alumnos tiene un profesor tutor. Además, los maestros de los establecimientos penitenciarios

**La colaboración con otras administraciones, instituciones u organizaciones para aunar esfuerzos, racionalizar la distribución de los recursos y proporcionar más amplios y mejores servicios constituye una de las líneas básicas de actuación.**

pueden prestar apoyo tutorial extraordinario a los reclusos cuando éstos desarrollan enseñanzas en la modalidad de Educación a distancia. En Educación Secundaria, cada grupo de alumnos puede tener hasta 8 horas semanales de apoyo tutorial, en función de la disponibilidad horaria. El profesorado que lo lleva a cabo media entre el alumnado y el profesor-tutor del centro educativo en el que estén matriculados, con el fin de: orientar, facilitar la realización de las actividades de autoaprendizaje, mantener la motivación del alumnado y colaborar con el profesor-tutor en el seguimiento y evaluación del aprendizaje. El apoyo tutorial extraordinario tiene la consideración de horario lectivo.

## LA COLABORACIÓN CON OTRAS INSTITUCIONES

La colaboración con otras administraciones, instituciones u organizaciones para aunar esfuerzos, racionalizar la distribución de los recursos y proporcionar más amplios y mejores servicios constituye una de las líneas básicas de actuación contempladas en la Ley 3/2002 de Educación de Personas Adultas de Castilla y León. Con este fin, la Consejería de Educación mantiene un programa de ayudas a entidades privadas sin ánimo de lucro, Ayuntamientos y Diputaciones Provinciales para desarrollar acciones formativas en el marco de la Educación de Personas Adultas; haciéndose eco de las recomendaciones del Consejo de la Unión Europea<sup>5</sup> y de la OCDE<sup>6</sup>, que resaltan la importancia de la colaboración institucional y de la adopción de enfoques coordinados, que propicien la relación entre los actores principales y acerquen la educación al ciudadano a través de las instituciones más próximas a ellos.

Anualmente, la Consejería de Educación convoca ayudas, mediante las correspondientes órdenes, para financiar a entidades sin ánimo de lucro, Ayuntamientos y Diputaciones Provinciales el desarrollo de los siguientes tipos de Programas:

- A) Programas de alfabetización y otras formaciones iniciales para personas adultas.
- B) Programas orientados a la obtención de titulaciones regladas que permitan acceder al mundo del trabajo y a otros niveles del sis-

tema educativo.

- C) Programas destinados a colectivos desfavorecidos que permitan su integración y participación en el mundo laboral.
- D) Programas dirigidos a inmigrantes que requieran alfabetización en lengua castellana o procesos de integración social.

Todos ellos complementan la oferta educativa de los centros específicos de Educación de Personas Adultas de la Comunidad.

El profesorado que desarrolla estos programas colabora con el profesorado de los CEPA, especialmente en las actuaciones que llevan a cabo los Ayuntamientos y las Diputaciones Provinciales y mantienen reuniones periódicas con los equipos de nivel.

Con el fin de facilitar la coordinación de las acciones formativas que desarrollan los centros públicos, las aulas, los Ayuntamientos, las Diputaciones Provinciales y las entidades subvencionadas, las Direcciones Provinciales de Educación elaboran anualmente un Plan Provincial de Educación de Personas Adultas. Este plan articula la red de aprendizaje constituida por los dife-

rentes proveedores de educación que existen en la provincia, define las actuaciones en cada ámbito territorial y determina los mecanismos de coordinación que corresponden.

## FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La formación del profesorado es considerada como un elemento de calidad de servicio educativo que la Consejería de Educación presta a las personas adultas. El profesorado que imparte enseñanzas para personas adultas participa de los Planes de formación en las mismas condiciones que el resto de los profesores de la Comunidad y, además, recibe una formación específica, tanto en la modalidad de Educación presencial como en la modalidad de Educación a distancia.

En este sentido y dentro de los planes anuales de formación del profesorado se incluye el desarrollo de un curso "de entrada", de al menos 20 horas de duración, destinado a todos aquellos profesores que imparten por primera vez este tipo de enseñanzas y un curso específico para el profe-

**El conjunto de acciones formativas se desarrolla en tres grandes Áreas de actuación: Área de educación orientada al acceso a otros niveles del sistema educativo, Área de formación orientada al desarrollo profesional y Área de formación para el desarrollo personal y social.**

sorado que va a desarrollar enseñanzas en la modalidad de Educación a distancia, con una duración de 100 horas, tutelado por la UNED.

En el primero pueden participar tanto los profesores de los centros públicos como el profesorado contratado por Ayuntamientos, Diputaciones Provinciales o entidades privadas sin ánimo de lucro, que vayan a impartir programas de Educación de Personas Adultas. En el segundo participa únicamente profesorado que esté impartiendo enseñanzas para personas adultas en la modalidad de Educación a distancia.

Además, durante el presente curso se están desarrollando actuaciones formativas específicas para formar a los profesores en aspectos relacionados con la gestión electrónica de los centros específicos de Educación de Personas Adultas y con el manejo de las versiones adaptadas de los programas de gestión de centros (IES 2000 adaptado a los CEPA).

A estos cursos se suman todas aquellas actividades formativas que con carácter general ofrecen los distintos Centros de Formación e Innovación Educativa en sus respectivos Planes anuales de formación. Además, el profesorado participa en la elaboración de las normas reguladoras de la Educación de Personas Adultas a través de grupos de trabajo y jornadas específicas, como las celebradas para la elaboración de la Orden reguladora de los niveles I y II de la enseñanza básica<sup>7</sup>, de la Orden que establece el nuevo currículo de Enseñanza Secundaria para personas adultas<sup>8</sup>, o de los documentos de evaluación<sup>9</sup> utilizados en la enseñanza básica para personas adultas.

#### NOTAS

1. REAL DECRETO 1340/1999, de 31 de julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad de Castilla y León en materia de enseñanza no universitaria (BOE 1 de septiembre de 1999).
2. DECRETO 105/2004, de 7 de octubre, por el que se regula la ordenación general de las enseñan-



zas y centros de Educación de Personas Adultas.

3. REAL DECRETO 295/2004, de 20 de febrero, por el que se establecen determinadas cualificaciones profesionales que se incluyen en el Catálogo nacional de cualificaciones profesionales, así como sus correspondientes módulos formativos que se incorporan al Catálogo modular de formación profesional y REAL DECRETO 1087/2005, de 16 de septiembre, por el que se establecen nuevas cualificaciones profesionales, que se incluyen en el Catálogo nacional de cualificaciones profesionales, así como sus correspondientes módulos formativos, que se incorporan al Catálogo modular de formación profesional, y se actualizan determinadas cualificaciones profesionales de las establecidas por el Real Decreto 295/2004, de 20 de febrero.
4. DECRETO 77/2006, de 26 de octubre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros públicos específicos de Educación de Personas Adultas de Castilla y León (BOCyL de 31 de octubre de 2006).
5. Comisión de las Comunidades Europeas, 2001; "Prioridades de actuación", Comunicación de la Comisión "Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente", Bruselas 21.11.2001.
6. OCDE (2003); Más allá de la retórica: políticas y prácticas de la educación de adultos; OECD París.
7. ORDEN EDU/1666/2005, de 13 de diciembre, por la que se ordenan los niveles I y II de la enseñanza básica para personas adultas y se establece su currículo.
8. ORDEN EDU/1668/2005, de 13 de diciembre, por la que se adapta la organización y metodología de la Educación Secundaria Obligatoria a la Educación de Personas Adultas en la Comunidad de Castilla y León
9. RESOLUCIÓN de 22 de febrero de 2006, de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, por la que se aprueban los documentos oficiales de evaluación de la enseñanza básica para personas adultas.

# El educador de adultos en Alemania y Austria: ¿Malabarista en la sociedad del conocimiento?

*Wolfgang Jütte*

*Profesor de la Universidad del Danubio Krems, Austria*

*Christian Kloyber*

*Instituto Federal para la Educación de Adultos, Austria*

## 1. DIVERSIDAD DE LA EDUCACIÓN CONTINUA

**A**l describir la situación de los educadores de adultos en Alemania y en Austria nos enfrentamos a una coyuntura laboral y social compleja y relevante. Así es posible identificar grupos muy variados con diferentes biografías educativas, diversas tareas y distintas formas de empleo. En cuanto a su situación laboral, ésta varía sobre todo según el campo de acción, ya sea en la Educación continua para el trabajo o la Educación de adultos en general. También varía de una institución a otra. Lo heterogéneo de los campos de trabajo radica en el pluralismo de instituciones dedicadas a la Educación para adultos, tales como las Universidades Populares (Volkshochschulen), instituciones privadas y comerciales, Asociaciones, Organizaciones patronales, Organizaciones eclesióásticas, Universidades, Partidos políticos, Fundaciones cercanas a los partidos políticos, Sindicatos etc. De la misma manera, hay una diferencia marcada entre la Educación para adultos en general y la Educación continua para el trabajo.

Como ejemplo se presentan en el siguiente cuadro las seis instituciones más importantes de

Educación de adultos en general	
Universidades populares	26%
Instituciones privadas	13%
Asociaciones civiles	9%
Organizaciones patronales	8%
Organizaciones eclesióásticas	5%
Asociaciones de beneficencia no eclesióásticas	5%

Alemania y la participación en las ofertas educativas expresada en porcentajes. Esta marcada tendencia también se observa en Austria.

Educación continua para el trabajo	
Organizaciones patronales	51%
Instituciones privadas	9%
Cámaras profesionales	8%
Asociaciones profesionales	5%
Academias (asociaciones científicas)	4%
Escuelas politécnicas	3%

Fuente: BMBWF, 2006

Como se puede observar las Universidades Populares que en Alemania y en Austria se remontan a una muy larga tradición, son consideradas como el prototipo de Educación para adultos. Mientras que la Educación para adultos escolarizada tiene muy poca relevancia.

Debido a las grandes diferencias entre instituciones, los campos educativos, las metas de la Educación y los modelos didácticos, es evidente que no se puede definir claramente un prototipo uniforme de educador profesional para adultos como tal. Hay una muy amplia gama y marcadas diferencias en la denominación del técnico dedicado a la Educación para adultos: maestro, educador para adultos, docente, manager educativo, entrenador, coach, asesor... De la misma forma hay una gran variedad y diferencias en los acercamientos a ésta profesión.



Las formas de empleo son bastante heterogéneas. Se acostumbra a diferenciar entre ocupación principal, ocupación secundaria y a título honorífico. A diferencia con otros sectores de la educación, tales como las escuelas, una minoría de edu-

**Los educadores de adultos cada vez cuentan con menor seguridad por parte de las Instituciones públicas y tienen que competir con mayor eficiencia en el mercado. Solamente un número reducido se gana el sustento en la Educación para adultos y para la mayoría es una actividad adicional.**

cadores para adultos cuenta con un empleo seguro. Aunque no se tienen cifras fiables, la siguiente estimación ofrece una idea de la relación entre ocupación principal y ocupación secundaria así como trabajo a título honorífico de los educadores para adultos: En Alemania, los profesores con ocupación principal en la docencia son unos 80.000. El número de personas enseñantes como ocupación secundaria y a título honorífico es de 800.000 personas. En Austria, los profesores con ocupación principal en la docencia son alrededor de 5.100 y el número de personas enseñantes como ocupación secundaria es de 50.000 personas aproximadamente. 23.000 personas se dedican a la enseñanza a título honorífico.

Las cifras dan una idea de la importancia de la educación de adultos en estos países.

A diferencia de lo que sucede en la educación escolarizada, el educador de adultos no cuenta con un perfil profesional y tampoco con una denominación bien identificada. Aunque en las últimas décadas se ha dado una formación académica apreciable.

La educación para adultos como profesión principal es relativamente joven. Sobre todo a partir de los años 70, cuando se fortaleció el sector educativo, la profesionalización ha sido un objetivo, una meta. Desde ese tiempo a la actualidad, en las Universidades se forman licenciados en Pedagogía con enfoque especial en la Educación para adultos. Sin embargo, la profesionalización sólo se da en las áreas de la organización y en la planificación de la Educación para adultos. La enseñanza en el sentido estricto sigue siendo la tarea de docentes y entrenadores que trabajan por su propia cuenta o trabajan en la educación de

adultos como segunda fuente de ingreso.

Al colaborador empleado de tiempo completo se le encomiendan las tareas de planificación, organización y evaluación de la Educación para adultos. Entre sus actividades más importantes se cuentan (ver Nuisl 2000, p. 69):

- Planificación de programas de eventos educativos.
- Planificación y diseño de material didáctico.
- Planificación de la enseñanza para la formación y la actualización de los educadores.
- Asesoramiento en las áreas de la enseñanza y del aprendizaje.
- Relaciones públicas y difusión.
- Tareas ejecutivas dentro de la institución.
- Contratación y dirección de personal.
- Análisis de necesidades e intereses.
- Evaluación de cursos y seminarios.
- Desarrollo curricular, modelos y exámenes.
- Capacitación personal.





tiempo completo. Este tipo de educador para adultos puede compararse con la imagen del "malabarista" (Nittel/Völzke 2002), ya que esta situación además de precaria no es estable y requiere un balance y equilibrio continuo. Ellos cuentan con una relación de obligatoriedad y al mismo tiempo de flexibilidad hacia las insti-

## 2. EDUCADORES DE ADULTOS: ¿MALABARISTAS DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO?

Existe una tendencia muy marcada referente a lo dependientes que son las instituciones de la Educación de adultos de los procesos políticos y de los efectos económicos. El presupuesto público muestra restricciones o se acorta y la lógica del mercado domina creando una nueva situación deficitaria para las instituciones de la Educación de adultos. Los educadores de adultos cada vez cuentan con menor seguridad por parte de las Instituciones públicas y tienen que competir con mayor eficiencia en el mercado. Solamente un número reducido se gana el sustento en la Educación para adultos y para la mayoría es una actividad adicional. Sin embargo cada vez más se puede observar un grupo de profesionistas independientes ("freelancer") que ofrecen cursos para las diferentes instituciones de Educación de adultos sobre todo en el área de la Educación continua en empresas. A estos profesionales independientes se les conoce como "empresas de un solo hombre" que subsisten a través de sus actividades en la Educación para adultos.

Por un lado este modelo de la "empresa de un solo hombre" es atractiva para unos, sobre todo los que aprecian la flexibilidad y los posibles ingresos; para otros sólo es un paso intermedio para alcanzar una situación laboral a

tuciones, además ellos requieren de buenos contactos y de redes sociales (Kade/Seitter/Nuissl 1999, p. 148). El número de ellos es asombrosamente elevado.

Cabría preguntarse si esta creciente forma de ocupación es deseable o no para el futuro. Esta tendencia también se observa en otras áreas de una sociedad cada vez más individualista.

**Una de las frecuentes deficiencias en la Educación de adultos es la falta de valoración profesional. Si se compara con otras profesiones, como por ejemplo con la medicina o la jurisprudencia, el educador de adultos no cuenta con una identificación suficientemente fuerte de su profesión.**

## 3. NUEVAS EXIGENCIAS PARA EL PERSONAL PEDAGÓGICO: TAMBIÉN LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN APRENDEN TODA LA VIDA

La profesión del educador para adultos ha sido caracterizada por marcados cambios en los últimos años. En el campo de la educación continua ha habido nuevos desarrollos que constituyen retos

significativos para la actividad profesional, entre ellos:

- Cambio en los métodos y diseños de aprendizaje.
- Combinación de procesos de aprendizajes formales, no formales e informales.
- Énfasis en el trabajo de asesoramiento.
- Apoyo para la motivación en el aprendizaje y en el "aprender cómo aprender".
- Cooperación y enlace entre instituciones educativas y diversos campos de la enseñanza.
- Mejora de la capacidad organizativa y ejecutiva en la educación.
- Desarrollo de estándares de calidad.

Todo esto conlleva nuevos retos para el personal pedagógico de la Educación de adultos. Se trata de una actividad de alta calidad que exige que los profesionales en el campo de la Educación de adultos también realicen un aprendizaje continuo. Sin embargo investigaciones recientes hacen ver que la participación de estos profesionales en la educación continua es baja (Gieseke 2005).

A pesar de que en Alemania y en Austria existe un gran número de cursos y seminarios de capacitación en el marco de las instituciones, se cuenta con poca coordinación a nivel suprainstitucional; por ejemplo, entre la educación continua de las Instituciones eclesásticas y de las Universidades Populares (Volkshochschulen). Además, frecuentemente estos programas no cuentan con un currículum completo y no están coordinados.

Las instituciones nacionales juegan un papel importante en la formación y capacitación para el trabajo en el área de la Educación de adultos. En Alemania está el Instituto Alemán para la Educación de Adultos (DIE, [www.die-bonn.de](http://www.die-bonn.de)) con sede en Bonn y en Austria el Instituto Federal para la Educación de Adultos St. Wolfgang ([www.bifeb.at](http://www.bifeb.at)) con sus programas de formación y actualización. El proyecto innovador de la Academia de Educación Continua en Austria ("Weiterbildungsakademie" [www.wba.org.at](http://www.wba.org.at)) tiene como meta la acreditación, formación, así como la actualización en un sistema nacional de Educación para adultos. Su potencial innovador radica en la práctica profesional adquirida así como en el reconoci-

miento de experiencias profesionales. Dentro de la agenda de la política educativa en la Unión Europea el reconocimiento de prácticas profesionales formales, no formales y/o informales constituye un tema de gran actualidad y de alta prioridad. Desgraciadamente, hasta ahora esta prioridad no se ha extendido al Educador para adultos.

Lo importante en la educación para adultos no solamente es el número y la diversidad de ofertas educativas, si no, desde el punto de vista del contenido, la posibilidad de elaborar y diseñar de manera efectiva los conceptos de la educación continua. Por mucho tiempo prevaleció una interpretación normativa de los conceptos de la educación continua, la meta siempre fue ofrecer nuevos y "mejores" conceptos de enseñanza. Esto se ha demostrado como inadecuado, ya que los requisitos para el proceso de aprendizaje dentro de las medidas de capacitación no necesariamente coadyuvan a cambios en la práctica. Diversas investigaciones han mostrado que los procesos de la educación continua deben de iniciarse en aquellas áreas relevantes de la experiencia profesional en donde los educadores perciban sus deficiencias. Al respecto hay un número considerable de metodologías, tales como el estudio de casos.

Una de las frecuentes deficiencias en la Educación de adultos es la falta de valoración profesional (Gruber 2006). Si se compara con otras profesiones, como por ejemplo con la medicina o la jurisprudencia, el educador de adultos no cuenta con una identificación suficientemente fuerte de su profesión. A la pregunta sobre la esencia de la actuación profesional en la educación para adultos deberían obtenerse más frecuentemente las respuestas adecuadas.

#### 4. EDUCACIÓN PARA LA VIDA Y EL TRABAJO: UNA TAREA EUROPEA

Actualmente se hacen esfuerzos en todos los países de la Unión Europea para desarrollar una política coherente enfocada a la educación para la vida y el trabajo que permita la participación de todos los ciudadanos en el proceso de aprendizaje. Todos esos esfuerzos requieren de profesionales bien capacitados.

Los esfuerzos también se orientan a incorporar este tema en la agenda de política educativa. Así del 5 al 7 de mayo del 2007 se prepara una con-



WOLFGANG JÜTTE

ferencia internacional con sede en Alemania con el tema de "Qualifying the Actors in Adult and Continuing Education in Europe - Trends and Perspectives", con la participación de las más importantes instituciones y actores de la Educación para adultos. La conferencia se dirige sobre todo hacia el logro de tres metas específicas:

- Presentar la situación actual del desarrollo profesional en Europa.
- Iniciar un diálogo europeo entre investigadores, educadores, jefes de proyecto, políticos y representantes administrativos de la educación sobre el estado actual y los posibles caminos de mejoramiento.
- Formular recomendaciones para el mejoramiento de la situación y la discusión de ellas con los encargados de la política educativa.

Los resultados de la conferencia con todos sus documentos serán publicados en Internet.

En el debate sobre la Educación para la vida y el trabajo resulta una paradoja que mientras la Educación de adultos gana en importancia, al mismo tiempo disminuye el contorno y percepción institucional, aquí se puede aplicar muy bien el término alemán "Entgrenzung" o sea pérdida de límites. En otras palabras, educación y aprendizaje influyen en todos los campos de

la sociedad y emigran de sus contextos tradicionales e institucionales.

El éxito de la Educación de adultos también puede contribuir a la pérdida de su perfil. Con ello existe el peligro de que el perfil profesional del educador de adultos quede indefinido.

Las tareas y condiciones laborales del educador de adultos en

un futuro no serán fáciles, sin embargo los "malabaristas de la sociedad del conocimiento" bien capacitados y dotados de la confianza necesaria en sí mismos tendrán éxito en su trabajo de equilibristas.

## BIBLIOGRAFÍA

- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung): *Berichtssystem Weiterbildung IX*. Bonn, Berlin 2006.
- Gieseke, W. *Fortbildungsbedarfe bei Planer/inne/n und Dozent/inn/en in der Weiterbildung. Empirische Befunde einer Befragung in Berlin und Brandenburg*, In: Report - Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 4, 2005, p. 37-46
- Gruber, E.: *Verberuflichung bei zeitgleicher Entberuflichung. Professionalisierung in der Erwachsenenbildung in Österreich*. In: K. Meisel/Ch. Schiersmann (Hrsg.): *Zukunftsfeld Weiterbildung*. Bielefeld 2006, p. 183-192
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W.: *Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Stuttgart, 1999.
- Nittel, D./Völzke, R. (Hrsg.): *Jongleure der Wissensgesellschaft*. Neuwied 2002
- Nuissl, E.: *Einführung in die Erwachsenenbildung*. Neuwied, 2000.



## CEPA Alborada: una realidad

Un Centro de Educación de Personas Adultas con sede en el Centro Penitenciario de Madrid IV - Navalcarnero

*Juan José Moreno Díaz*

*Director del C.E.P.A. Alborada*

*Dirección General de Promoción Educativa. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid*

### UN POCO DE HISTORIA

Corría el año 1992, fue el año de las Olimpiadas, la "Expo" o el Madrid Cultural. Toda España estaba llena de acontecimientos; Navalcarnero, también. Fue en agosto cuando el Ministro de Justicia inauguraba el Centro Penitenciario, un recinto capaz de albergar a mil trescientos internos, pero la Ley Penitenciaria no contempla los centros como almacenes de hombres, sino que también los dota de medios para lograr la reinserción y resocialización de las personas que están allí dentro.

Nos encontramos primero tres maestros; luego siete, diez, doce, quince en la actualidad, dispuestos a movilizar a los internos del Centro. También pasamos a depender de distintas administraciones, hasta el año 2000 en el que nos "adoptó" la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

Desde ese momento, la Comunidad comenzó a dar los pasos necesarios para lograr la creación de un C.E.P.A. dentro de la prisión, un centro más en

la red de adultos. Si los inicios de un centro son difíciles, éste se prolongó doce años, pero los momentos vividos a lo largo de todo este tiempo, han merecido la pena.

### "QUÉ HACE UN C.E.P.A. COMO TÚ EN UN CENTRO COMO ESTE"

Como describimos en nuestro Proyecto Educativo, la educación en prisiones tiene sentido; no queremos ser un apéndice más que de la institución penitenciaria y aporta pequeñas cosas. La

Escuela aquí es protagonista activo de la vida que en ella se desarrolla, forma parte de ella y es en la colaboración donde las dos instituciones se enriquecen mutuamente y sacan partido la una de la otra. Un

C.E.P.A. en un centro penitenciario no tiene sentido si va con orejeras, sin ser consciente del camino y el terreno por donde se mueve.

El fin último de una prisión son los internos, y nosotros debemos saber que somos parte fundamental en el tratamiento educativo de esas perso-



nas. La calidad de la educación que les ofrezcamos es vital para su integración en dinámicas positivas que les lleven a conseguir con éxito su reinserción en la sociedad y en sus ambientes, superando etapas pasadas.

## LAS PERSONAS, LA PARTICIPACIÓN

Nuestra Comunidad Educativa está integrada por alumnos, maestros, funcionarios... Implicar a todos en el proceso educativo garantiza parte del éxito de nuestra actuación en prisiones. "Si tú quieres, puedes" es un lema que se hace realidad día a día en nuestro centro.

El historial académico de nuestros alumnos es en muchas ocasiones deficiente o nulo, y tienen una imagen negativa de su paso por la escuela, por lo que nuestra actuación comienza por hacerles ver la necesidad de integrarse en ella: "Estás en la cárcel, emplea tu tiempo en algo útil"; este es el punto de partida de nuestro quehacer.

La edad media de las personas con las que trabajamos es de 34 años, y el nivel instructivo de los 1.255 internos que hay en la prisión es el siguiente:

NIVEL DE INSTRUCCIÓN	ASISTEN	%
TRAMO I 1º y 2º	140	11.3%
ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS	95	7.7%
TRAMO II 3º y 4º	333	27.2%
TRAMO III 5º y 6º	537	44%
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	120	9.8%

Lograr la participación de la mayoría de ellos en la escuela es nuestro reto. La evolución del nº de matrículas en los últimos años ha sido la siguiente:

- 2002/2003..... 663
- 2003/2004..... 793

- 2004/2005..... 805
- 2005/2006..... 843

## LAS ACTIVIDADES EN EL CENTRO

Lo primero que nos proponemos es tener una oferta educativa igual que la de cualquier centro de la red. En Alborada ofrecemos los seis cursos de Educación Básica de Personas Adultas. Algo importante para nosotros es enseñar a los internos que no conocen nuestro idioma lo básico para poderse comunicar con los que les rodean en dos niveles de español para extranjeros. La oferta educativa se completa con enseñanzas para el desarrollo personal; Informática e Inglés son las preferidas por los internos, sin olvidar el grupo que prepara las pruebas para mayores de 25 años de Acceso a la Universidad. A lo largo de estos años también hemos tenido enseñanzas de Francés, Mecanografía y distintos talleres, pero curso tras curso hemos ido evolucionando y adaptando la oferta a las necesidades de las personas.

En estos momentos, participan en nuestras actividades el 42% de los internos que están en la prisión, y a lo largo del curso son muchos más los que se integran en la Escuela. Las actividades y los internos hacen que ALBORADA sea realidad en la vida del Centro Penitenciario. Una realidad hecha por TODOS Y ENTRE TODOS.

En estos momentos, participan en nuestras actividades el 42% de los internos que están en la prisión, y a lo largo del curso son muchos más los que se integran en la Escuela.

Las actividades y los internos hacen que ALBORADA sea realidad en la vida del Centro Penitenciario. Una realidad hecha por TODOS Y ENTRE TODOS.

## LAS OTRAS ACTIVIDADES

Pero la vida de nuestro centro no se limita a las clases. Lo cotidiano en una prisión es bastante rutinario, por lo que nos planteamos ofrecer a los alumnos otras actividades que les hagan entender que la Escuela no es solamente su clase y los compañeros no son sólo los que se sientan a su lado. Con salidas programadas de quince o veinte internos conocemos mejor el entorno que nos rodea. Así la sierra de Gredos, de Madrid o el Parque





Nacional de Cabañeros se han convertido para nosotros en algo cercano. Las ruinas de Segóbriga, el planetario, el IMAX o las instalaciones de la NASA en España han recibido nuestras visitas. Sesiones de cine, veladas literarias, o trabajos realizados entre todos los alumnos del Centro (el quijote manuscrito, mural gigante de Mozart...) nos hacen tomar conciencia de la riqueza del encuentro con otras personas.

Campeonatos deportivos entre las distintas clases, partidas simultáneas de ajedrez, sesiones de juegos cooperativos o de musicoterapia han hecho sentir muchas veces a nuestros alumnos la importancia de trabajar en equipo y relacionarse de manera "positiva" con los que les rodean.

Sin duda, las Semanas Culturales realizadas a lo largo de estos catorce años han hecho que la Escuela para nuestros alumnos sea algo más que venir a clase solamente. Eso nos ha hecho crecer a todos como personas. Valores como el cuidado de la naturaleza con el lema "ESCUELA EN VERDE", mirar hacia nuestro pasado con "2000 AÑOS DE CULTURA" o escuchar la música de otra manera con "LA ESCUELA TIENE MUSICA", nos han hecho ver de manera diferente las cosas cotidianas que nos rodean.

todos, maestros, funcionarios y alumnos encontramos nuevos puntos de vista que hacen cuestionarnos nuestra manera de vivir.

No cabe duda que en ocasiones esto puede traer problemas, pero con tolerancia, respeto a los demás, a sus culturas o religiones, nuestra escuela podrá estar realmente abierta al mundo que la rodea.

## EL FUTURO DEL CENTRO. NUEVOS RETOS

Si como proyecto queremos que nuestro Centro sea abierto, vivo y participativo, sentimos que en él todos los internos tienen cabida. Centro siempre en movimiento, adaptándonos a los momentos por los que pasa nuestra sociedad y por tanto los internos del Centro Penitenciario. Adaptarnos a esos cambios mejorará nuestro funcionamiento, mejorará la calidad de Educación que ofrecemos y esto será garantía de continuidad. Un interno del Consejo de Centro manifestaba que la seriedad, la continuidad de las clases y el hacerles partícipes de lo que en la escuela se hace ayudaba a todos a venir a las clases y sentirse implicados en lo que es ALBORADA.

Nuestros próximos pasos vendrán encaminados hacia las nuevas tecnologías. El reto de la informática y de la alfabetización de todos los internos de la prisión en este campo, han de marcar nuestro caminar durante los próximos años. Hacer que los internos tomen conciencia de sus propias limitaciones y aventurarse en la bonita tarea de conocer estas tecnologías seguro que nos ayudará a participar de una manera más activa en nuestro mundo.

Nuevos retos, nuevas ilusiones, nuevas posibilidades de desarrollo personal. ALBORADA así tiene sentido. ALBORADA así es una REALIDAD.

## MOSAICO DE CULTURAS. UNA ESCUELA ABIERTA AL MUNDO

Aparte de todo lo anterior, algo que realmente hace distinta a nuestra escuela es el mosaico de culturas que la forman. Vivimos en un mundo global y la Prisión no escapa a esa realidad. Hasta un total de cuarenta y cuatro nacionalidades conviven en el Centro Penitenciario y muchas de ellas están representadas en nuestra escuela. Cada uno con su cultura, su forma de ser, su idioma, su forma de entender la vida. En esas diferencias es donde



# El Sistema Educativo de Enseñanza para adultos en Flandes - Bélgica

*Els Van Raemdonck*

*Directora del Centro para Adultos en Temse (CVO Temse) Bélgica*

Estimados colegas:

Tuve la posibilidad de visitar la Comunidad de Madrid y estudiar su Sistema Educativo en relación con las personas adultas a través del programa Sócrates, durante una visita europea Arión a finales de mayo de este año. De aquella visita guardo no solamente unos recuerdos memorables, sino que también me fijé en las diferencias que sí existen entre Flandes y Madrid en cuanto al Sistema Educativo para adultos.

Antes de entrar en materia, les facilito algunos datos profesionales de mi persona para que entiendan mejor mi punto de vista:

Soy traductora de neerlandés-francés-español e hice mis estudios en la Universidad de Amberes, desde 1984 trabajo en la Enseñanza para adultos como profesora de idiomas. A partir del año 1993 y hasta la fecha asumí el cargo de directora del instituto en Temse ([www.cvotemse.be](http://www.cvotemse.be)), además de impartir clases de español en mi propio instituto por pura afición.



En el instituto para adultos en Temse damos tres tipos de cursos: idiomas (francés, inglés, italiano y

español), neerlandés para extranjeros y cursos de informática. De cada curso hay distintos niveles (de elemental a avanzado).

La organización de la enseñanza para adultos en Bélgica es muy estricta y no deja mucha libertad a los institutos. Me explico:

El Currículum de cada asignatura está perfectamente descrito y es igual para cada nivel en cada centro en Flandes. Primero decir que nos quedan unos 118 centros para adultos en la región de Flandes, tras un nuevo decreto para nuestra enseñanza en 1999. Muchos de ellos tuvieron que agruparse para llegar a un total mínimo de 120.000 horas de estudiantes -lo que es el mínimo para que un centro sea viable en Flandes-. Un

estudiante que sigue un curso de español de 3h por semana durante todo el año escolar, 40 semanas, cuenta así con 120 horas.

El gobierno flamenco nos controla la organización y el personal. Hay 7 inspectores exclusivos para nuestros centros, cada uno especializado en un área de enseñanza para adultos (por

ejemplo idiomas, informática o neerlandés como segunda lengua tienen tres inspectores diferentes)



que controlan el nivel de nuestros cursos y la organización en el centro basándose en un modelo de EFQM. Cada cinco o seis años tenemos una auditoría por centro. Esto implica que se quedan varios días en el centro controlando absolutamente todo sobre los aspectos financieros, la seguridad, el nivel de los cursos y los sistemas de evaluación - hablando con todos y escribiendo un informe com-

**Cada cinco o seis años tenemos una auditoría por centro. Esto implica que se quedan varios días en el centro controlando absolutamente todo sobre los aspectos financieros, la seguridad, el nivel de los cursos y los sistemas de evaluación -hablando con todos y escribiendo un informe completo y detallado sobre los puntos positivos y negativos del centro-**

pleto y detallado sobre los puntos positivos y negativos del centro-... Un informe puede ser de conclusión Positiva, Positiva para un período limitado (dos años en los cuales hay que mejorar ciertos puntos específicos) o Negativa (en este caso se corta la subvención al instituto, lo que significa que hay que cerrar las puertas).

También, cuando la evaluación ha sido totalmente positiva, vienen a controlar un año después si el centro continúa en el mismo camino haciendo progreso.

El gobierno nos paga el sueldo del personal (desde el director hasta el profesor) -el sueldo es idéntico para cada uno con la misma función y el mismo diploma-.

Los estudiantes pagan una matrícula entre 33 y 70 euros (libros no incluidos) en nuestro centro. Con estos ingresos se organizan las clases y hasta la infraestructura del centro. El centro puede subir esta matrícula hasta doblarla.

Los cursos son baratos en comparación con los ofrecidos por el sector privado, donde no existe este sistema de control por parte de una inspección ni el sistema rígido de organización.

En la organización de la enseñanza hay tres sectores:

- 1°.- El sector libre -las escuelas católicas-.
- 2°.- El gobierno de Flandes.
- 3°.- La autoridad local: la ciudad o población por una parte y la provincia por otra.

Es posible que este sector cofinancie su centro para mejorar la infraestructura.

La organización puede ser lineal o modular. Un año escolar empieza el 1 de septiembre y termina el 30 de junio. En el sistema lineal hay clase durante 40 semanas. En el sistema modular se puede empezar en cualquier momento en el año escolar, con la restricción de un mínimo de 40 horas de clase.

Cada centro es responsable de la expedición de certificados oficiales a los estudiantes. Cada estudiante que ha acudido regularmente a las clases y que ha pasado el sistema de evaluación permanente y final con éxito, recibe un certificado oficial.

Este certificado es idéntico en cada centro e implica el mismo nivel de conocimiento. En la práctica esto significa que un estudiante puede ir de un centro a otro para continuar sus estudios y que sabemos exactamente en qué nivel está sin que importe el centro de procedencia. Como el Curriculum es idéntico en cada centro, se imparte la misma base mínima por curso y se controla en la evaluación. Este contenido es un 'contrato' que hacemos con el estudiante, que sabe exactamente a que nivel tiene que llegar. Si fracasa no continúa y no recibe su certificado. Puede repetir el curso una sola vez.

**Un informe puede ser de conclusión Positiva, Positiva para un período limitado (dos años en los cuales hay que mejorar ciertos puntos específicos) o Negativa: en este caso se corta la subvención al instituto, lo que significa que hay que cerrar las puertas.**

En el centro en Temse tenemos unos 2.100 estudiantes por año sumando los cursos modulares y los lineales. No es un gran centro, según la normativa de Flandes, pues representan unas 160.000 horas por año escolar. Cada centro tiene un director y puede tener unas horas extra para el cargo de subdirector. En nuestro caso el subdirector tiene 6 horas por semana y lo completa con dos clases y con horas de coordinación. Tengo dos secretarías que en realidad son empleados administrativos y que no tienen la función de 'secretario', como en los centros españoles, cuyo cargo podríamos comparar mejor con nuestra función de 'subdirector'. Una diferencia a tener en cuenta.

En nuestro centro hay 32 profesores que tienen que dar 20 horas de clase para tener un horario

completo. La mayoría trabaja solamente de profesor en la enseñanza para adultos y son exactamente 12 los que tienen un horario completo en nuestro centro. Los demás completan sus horas con otras en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (12-18 años).

Tenemos una infraestructura moderna, exclusiva de nuestro centro y adaptada a nuestro público. Aparte de la secretaría, del aula de profesores, del despacho del director y del subdirector, tenemos 5 aulas de informática -perfectamente equipadas para 18 estudiantes por clase y con material moderno y

(Finlandia). Es un proyecto para mejorar el conocimiento de nuestras culturas utilizando las nuevas tecnologías para comunicarnos.

Tenemos un sitio Web en 6 idiomas donde los estudiantes escriben artículos en el idioma que estudian sobre la cultura de Flandes. Os invito a ver nuestro sitio Web <http://moodle.aedu.sakky.fi> - id a idiomas y escoged el español (o el idioma que se desee), introducid la clave 'MURCIA' (el lugar donde nuestro proyecto nació en un seminario de contacto organizado por la Agencia Nacional Sócrates espa-



totalmente renovado cada 4 años (imprescindible en este sector) - y 10 locales para dar clases de idiomas (cada clase dispone de un equipo de DVD/video, proyector, ordenador, altavoces, etc.) con conexión a Internet para poder trabajar "on line" en cada clase a la vez. Hay 18 ordenadores portátiles disponibles para utilizar en las aulas de idiomas. Cada profesor de idiomas gestiona la base de datos por cursos de formación organizados en nuestro centro y específicos para los profesores. Cada profesor tiene ordenador en casa y la comunicación que mantenemos se hace por correo electrónico.

Organizamos cursos por la mañana (9.00h - 11.40h), por la tarde (12.50h - 15.30h) - y por la noche (18.45h - 21.25 o 22.15h) cada día de la semana y los sábados por la mañana. Los alumnos tienen entre 16/18 y 83 años, pero el promedio es de 40 años.

Igualmente organizamos una serie de actividades por año: por ejemplo, una semana internacional a finales de enero, noches de cine con introducción en el idioma estudiado (para español estrenamos en 2005 'Mar adentro' de Amenábar). Estamos trabajando en un proyecto europeo Grundtvig 2 que se llama LinXchange con E.O. de Santiago de Compostela (España), Dublín (Irlanda) y Kuopio

ñola -Esther Seivane-) y leed los artículos escritos. Tal vez os resulten útiles en las aulas o sea interesante aportar sugerencias a los artículos de nuestros estudiantes.

El 8 de octubre saldremos algunos profesores y estudiantes seleccionados para Kuopio (Finlandia). Visitaremos el centro de adultos de allí y mejoraremos el contacto entre los estudiantes y los profesores europeos. Desde este año nos comunicaremos utilizando "Skype" y "Webcam".

Como se puede observar, una de las prioridades de nuestro centro es mejorar el contacto y el conocimiento de otras culturas, y lógicamente de otros idiomas, utilizando los nuevos medios de comunicación.

Los profesores de nuestro centro tienen que estar dispuestos a trabajar con nuevos métodos y a mejorar siempre sus competencias. Trabajar en equipo es esencial, pues en caso contrario este centro no existiría. Es importante trabajar juntos para que el adulto -estudiante voluntario y exigente- obtenga un alto nivel de conocimiento práctico, que sea feliz y esté a gusto en nuestro centro y que aprecie otras culturas y otros puntos de vista. Que perciba que la experiencia de seguir un curso en nuestro centro va más allá de la "teoría".

Es una satisfacción para nosotros comprobar cómo el gran grupo de antiguos alumnos, jóvenes de 16-18 años, obreros, amas de casa, profesores, médicos, abogados,... hablan otro idioma a un nivel avanzado o que gracias a los cursos mejoran sus capacidades en su vida personal o profesional.

Una gran parte de nuestros estudiantes son mayores de 55 años y aprenden con el ordenador a ponerse en contacto con el mundo entero, o empiezan a estudiar otros idiomas para viajar por Europa...

La satisfacción de nuestros estudiantes, el alto nivel de la enseñanza que en teoría es "de nivel secundaria" -pero que en la práctica resulta mucho más alto-, el alto grado de profesionalización del equipo de profesores, hacen que nuestro centro goce de una buena reputación.

En la enseñanza para adultos en Flandes hay también centros que se han especializado en dar una segunda oportunidad a jóvenes o adultos que no tienen el diploma de secundaria, pero la gran mayoría de los centros ofrecen cursos de especialización en diferentes áreas. En este sentido hay una

**Los profesores de nuestro centro tienen que estar dispuestos a trabajar con nuevos métodos y a mejorar siempre sus competencias. Trabajar en equipo es esencial, pues en caso contrario este centro no existiría.**

gran diferencia con el Sistema en la Comunidad de Madrid. Por ejemplo, ofrecemos curso de neerlandés a extranjeros, pero si no están alfabetizados tienen que ir primero a un centro de Educación básica y sólo después pueden ser admitidos en otros centros como el nuestro tras una prueba de acceso. También es imposible que una persona que no domine el neerlandés sea aceptado para seguir otro curso de formación. Reconozco que somos estrictos pero creo que esto también explica el alto nivel que pueden obtener nuestros estudiantes.

La enseñanza de Flandes es conocida por su alta calidad, aunque siempre se aprende de otras experiencias, así que gracias a la visita Arión de mayo de 2006 organizada por la DGPE, tuvimos ocasión de conocer el CEPA La Cabrera, con sus fantásticos proyectos aplicados a las poblaciones de la zona montañosa que es de su competencia. También el CEPA José Luis Sampedro, donde pude hablar con estudiantes entusiastas de lo que estaban haciendo. Regresé a casa con nuevas ideas para nuestro propio centro en Flandes.

Espero que haya interesado este artículo y conozcáis algo más sobre nuestra manera de tra-

**Para mí, lo más importante es darse cuenta de que la Educación de personas adultas requiere su propia didáctica, y si se puede establecer una buena relación con los estudiantes, el profesor aprende tanto o más de lo que pueda enseñar a los estudiantes.**

bajar. Claro está que hay diferencias entre los Sistemas Educativos de Madrid y de Flandes, en el alumnado que asiste a las clases y en la forma de organizar esta enseñanza. Pero lo que sí es comparable es el objetivo de directores y profesores



ilusionados en ofrecer una enseñanza de alta calidad utilizando la metodología adecuada para los alumnos.

Para mí, lo más importante es darse cuenta de que la Educación de personas adultas requiere su propia didáctica, y si se puede establecer una buena relación con los estudiantes, el profesor aprende tanto o más de lo que pueda enseñar a los estudiantes.

¡Les deseo mucho éxito en las aulas!

# NOTICIAS

## Dirección General de Promoción Educativa de la Comunidad de Madrid

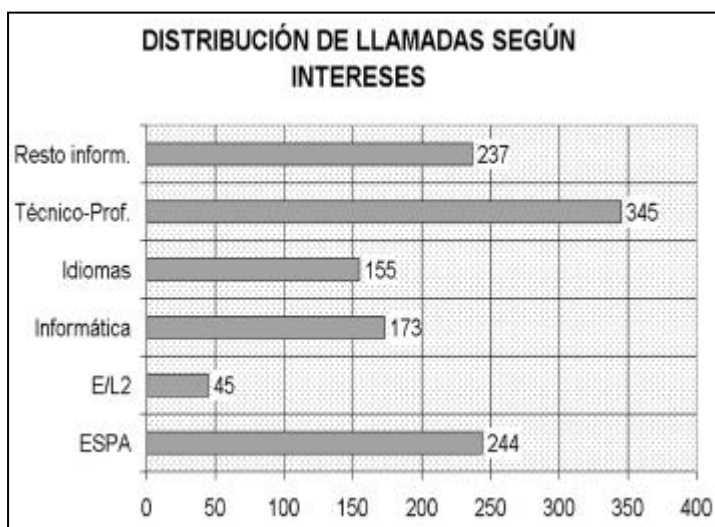
Iniciamos este periodo con cambios en el Servicio de Educación de Personas Adultas. Isabel Sánchez Nanclares, que continúa como Asesora Docente, deja paso en la Jefatura de la Sección de Planificación, Ordenación y Gestión de los Centros a Dolores Salazar Servén. También se han incorporado al Servicio Mariana Alcobendas Lázaro, M<sup>o</sup> Ángeles Cortés Gómez y Francisco Sánchez Gafo como Asesores Técnicos Docentes.

A mediados de septiembre se han llevado a cabo dos campañas publicitarias, mediante la inserción de anuncios en prensa gratuita: una, de los "Cursos de Formación Ocupacional cofinanciados con el Fondo Social Europeo" y la otra, de la "Red de Centros Públicos de Educación de Personas

Adultas", cubriéndose así el objetivo de informar a la ciudadanía madrileña de las posibilidades que ofrece la Comunidad de Madrid para la Educación de Personas Adultas.

Tras finalizar el periodo de cofinanciación 2000/2006, se abre una nueva etapa en la cofinanciación del Fondo Social Europeo. En breve se publicará la nueva convocatoria para el curso 2007/2008 de los Talleres Ocupacionales cofinanciados con el Fondo Social Europeo, que introducirá cambios en la misma, poniendo el énfasis en la mejora de la cualificación y en la adquisición de nuevas competencias profesionales para todos los ciudadanos con riesgo de exclusión social, al margen de su situación laboral.

Por primera vez en el curso 2006/2007, la Dirección General de Promoción Educativa, en colaboración con el CIDEAD (MEC) ha editado nuevos materiales para el desarrollo de las enseñanzas de 1<sup>o</sup> de Bachillerato a distancia. En cursos anteriores no existían materiales específicos para estas enseñanzas en esta modalidad, obligando al alumnado a utilizar textos editados para la modalidad presencial lo que les hacía más difícil y costoso su aprendizaje que se intentaba resolver elaborando una guía didáctica de uso del manual, pero, sin duda alguna, con textos específicos mejoran las herramientas de su aprendizaje.

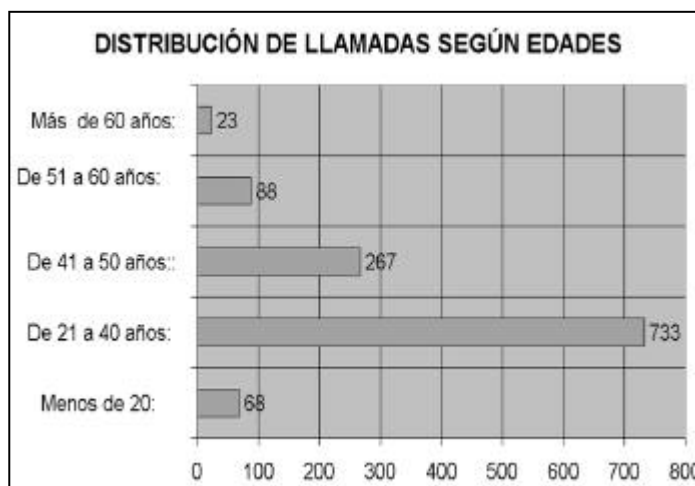


Desde la Dirección General se ha realizado un gran esfuerzo económico en el último semestre del año, que ha hecho posible mejorar las instalaciones en 25 CEPAS, inaugurar una nueva sede para el CEPA Arganzuela, lo que ha permitido aumentar su oferta formativa ofreciendo la Formación Básica completa e incrementar el resto de su oferta, ya que la nueva sede posibilita la apertura del Centro mañana, tarde y noche.

Por último, señalar que a lo largo de este trimestre se procederá en todos los centros de la Red Pública a la renovación de los Consejos de Centro, dando así continuidad a la gestión democrática y participativa de los mismos.

Además, se ha realizado un gran esfuerzo económico en el último semestre del año, que ha hecho posible mejorar las instalaciones en 25 CEPAS, inaugurar una nueva sede para el CEPA Arganzuela, lo que ha permitido aumentar su oferta formativa ofreciendo la Formación Básica completa e incrementar el resto de su oferta, ya que la nueva sede posibilita la apertura del Centro mañana, tarde y noche.

Por último, señalar que a lo largo de este trimestre se procederá en todos los centros de la Red Pública a la renovación de los Consejos de Centro, dando así continuidad a la gestión democrática y participativa de los mismos.





## VIII Escuela de Verano de Educación de Personas Adultas

### Un singular encuentro del profesorado de EPA de la Comunidad de Madrid

En el incomparable marco de la Finca de Vista Alegre, residencia real de descanso en tiempos pasados, y hoy sede y lugar de trabajo de instituciones dependientes de diversas Consejerías, pero sobre todo un magnífico jardín dentro del populoso Barrio de Carabanchel en Madrid, se ha celebrado, un año más, durante los días 29 y 30 de junio, la VIII Escuela de Verano, tradicional y extraordinario encuentro del Profesorado de la EPA de la Comunidad de Madrid, al que asisten también de otras partes de la geografía española, una vez finalizadas las tareas del curso escolar, que con el título "Nuestros Nobel: paradigma de creatividad en la Educación de Personas Adultas" ha servido de ocasión para profundizar, ponerse al día,

mejorar la actuación con los adultos-as y exponer y compartir experiencias, reflexionando y dialogando sobre ellas. El título ha estado relacionado con las conmemoraciones de este año sobre las concesiones de los Premios Nobel a ilustres españoles: centenario de la concesión del Nobel a Santiago Ramón y Cajal, cincuenta aniversario de la concesión a Juan Ramón Jiménez, así como otras efemérides relativas a Severo Ochoa y Camilo José Cela.

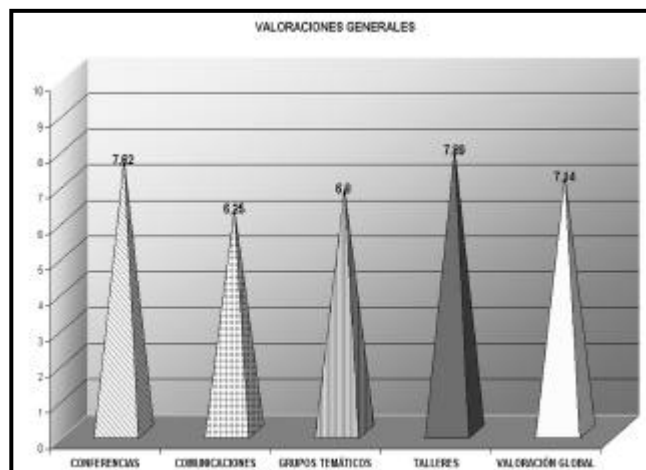


La organización ha estado a cargo de los Centros Regionales de Educación de Personas Adultas (CREPA) y de Innovación y Formación (CRIF), guiados y tutelados por la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación, que una vez más se hace eco de la preocupación permanente de la Comunidad de Madrid por atender las necesidades educativas de la personas adultas.

Con más de 340 inscritos, procedentes de los CEPA mayoritariamente (71%), Escuelas Municipales, Universidad, ONG, IES, Asociaciones Educativo-culturales, Centros de Formación Ocupacional, etc., se abren los trabajos de la Escuela, con una solemne inauguración presidida por la Ilma. Sra. Viceconsejera de Educación, Doña Carmen González.

En lo que respecta a los contenidos de esta VIII Escuela de Verano, las ponencias se han correspondido plenamente con su título: *La investigación y la innovación a partir de las enseñanzas de Santiago Ramón y Cajal y Severo Ochoa, Camilo José Cela, bibliófilo y editor y La creatividad en la obra de Juan Ramón Jiménez*, que fueron dictadas por reconocidas personalidades de la ciencia y las humanidades como Don Benjamín Fernández Ruiz, Catedrático de Biología Celular de la UCM, Don Fernando Huarte Morton, Bibliófilo y Don Rogelio Reyes Cano, catedrático de Literatura de la Universidad de Sevilla.

Las demás actividades estuvieron relacionadas con la práctica docente de la EPA. Los asistentes tuvieron la oportunidad de intervenir y debatir en cinco Grupos Temáticos que, coordinados por Emilio Sánchez León y dirigidos por los profesores Enrique del Río, Miguel Ángel Martínez, M<sup>ª</sup> Jesús Vals, Jorge González, M<sup>ª</sup> Teresa Rodríguez San José y Luis Ferrero, trataron temas como Formación y Orientación Laboral, Atención a la Diversidad en la EPA, Un proyecto de calidad integrado en los Centros de EPA y Competencias Básicas en las Áreas Instrumentales de la EPA: Campo de la Comunicación y Campo de las Matemáticas.





También se pudo participar en dieciséis Talleres con temas diferentes relacionados con de la Educación de Personas Adultas y dieciséis Comunicaciones de experiencias educativas llevadas a cabo en las aulas.

Se clausuró esta VIII Escuela de Verano con una palabras de la Directora de la

Escuela D<sup>o</sup> María Victoria Reyzábal. La Directora General de Promoción Educativa, D<sup>o</sup> María Antonia Casanova, no pudo asistir personalmente al acto, aunque dejó un mensaje grabado para despedir a los asistentes, que pasaron a continuación al Jardín de los Castaños donde se sirvió un vino de despedida, dando con ello pié a que departieran los asistentes en un ambiente de distensión, confraternización y camaradería, comentando los excelentes resultados de organización y participación y haciendo votos por la continuidad de este tipo de eventos.



## **Inauguración de la nueva sede del CEPA "Pozuelo de Alarcón" y Apertura Oficial del Curso 2006/07 para la Educación de Personas Adultas**

El día 10 de octubre, el Centro de Educación de Personas Adultas de Pozuelo de Alarcón, con ocasión de la inauguración de su nueva sede y de la apertura oficial del Curso de Educación de Personas Adultas 2006-07, se vistió con sus mejores galas para recibir al Sr. Consejero de Educación, D. Luis Peral Guerra, al Sr. Alcalde del Excmo. Ayuntamiento de Pozuelo de Alarcón, D. Jesús Sepúlveda Recio, a la Directora General de Promoción Educativa, D<sup>o</sup> M<sup>o</sup> Antonia Casanova Rodríguez, a la Sra. Concejala de Educación del Excmo. Ayuntamiento de Pozuelo de Alarcón, D<sup>o</sup> M<sup>o</sup> Jesús Castillo Castillo, Director Territorial Madrid-Oeste, D. José Macías Velázquez y demás Directores Territoriales, Jefa del Servicio de Adultos, Jefe de la Unidad de Programas Educativos de Madrid-Oeste, Inspectores, Asesores de Adultos, Directores, Profesores y alumnos.

Para la Comunidad Educativa del Centro ha sido un momento de gran alegría y satisfacción, ya que con este acto culmina una importante tarea iniciada años atrás como era la de conseguir que el Municipio de Pozuelo de Alarcón tuviese su propio Centro de EPA.

El acto se inició con la plantación de un olivo a la entrada del recinto y el descubrimiento de una placa conmemorativa. A continuación las autoridades visitaron las instalaciones del Centro donde tuvieron la oportunidad de escuchar el Coro del CEPA. En uno de los espacios del Centro, se desarrolla el acto oficial, donde la alumna Yolanda García Ovejas, en nombre de todos los alumnos del Centro, dirigiéndose a los presentes, ensalzó la importancia que tienen centros como este para aquellos que quieren seguir educándose sin que la edad los limite, terminó invitando a nuestro Centro a todo aquel adulto que sienta la necesidad de estar activo culturalmente.



En su participación el Sr. Alcalde expresa, una vez más, su apoyo a la Educación de Personas Adultas y, por último, es el Sr. Consejero quien se dirige a los presentes manifestando que "la educación de personas adultas es uno de los ejes principales de actuación del Gobierno regional, para garantizar a todos los ciudadanos de la región una educación básica de calidad, y el acceso a una educación a lo largo de toda

la vida, que permita hacer frente a las exigencias de la sociedad actual".

Destacó la evolución de los centros de adultos en los últimos años. Continuó comentando la importante oferta que existe en los centros. Se refirió también a la tipología del alumno joven con una reciente experiencia de fracaso en el sistema escolar que ha ido en aumento, al igual que la presencia de población inmigrante de diferentes nacionalidades.

Por último con el Sr. Consejero D. Luis Peral presidiendo el acto, quedó inaugurado tanto el Centro de Educación de Personas Adultas de Pozuelo de Alarcón, como el curso 2006/07 para la Educación de Personas Adultas.

### SEMBLANZA DEL CEPA "POZUELO DE ALARCÓN"

Pozuelo de Alarcón es un pueblo de la zona noroeste de la Comunidad de Madrid, con una población de diferentes niveles socio-económicos, y una buena infraestructura de servicios y dotaciones.

El CEPA "Pozuelo de Alarcón" se encuentra situado en el barrio denominado de "La Estación", de dicho Municipio. Comienza su andadura a inicios del curso 2001/02. Anteriormente habían funcionado en la localidad unas aulas de Educación de Adultos, de dependencia exclusivamente Municipal. Actualmente forma parte de la Red de los 69 centros públicos de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid.

En Enero de 2006 y después de algún tiempo de espera, la Comunidad Educativa del CEPA, se instala en un nuevo edificio remodelado por el Excmo. Ayuntamiento de Pozuelo de Alarcón. El edificio responde a las necesidades del Centro: consta de dos plantas, es amplio, luminoso, libre de barreras arquitectónicas, bastante bien equipado, en definitiva es el Centro que el alumnado de este Municipio estaba necesitando.





Después de esta, no muy larga experiencia, el Centro de Educación de Personas Adultas de Pozuelo de Alarcón está consiguiendo un modelo de actuación propio, en el que prima la convivencia, la multiculturalidad, el desarrollo personal y social, la participación personal y ciudadana, en el camino hacia la formación integral del alumnado.

Este Centro se define como pluralista, tolerante y respetuoso con todas las tendencias culturales, religiosas e ideológicas, con el fin de que el alumnado vaya formando sus propios criterios, aprenda a analizar la realidad y pueda tomar decisiones responsables. En consecuencia pretendemos ser un Centro: Innovador, Autónomo, Dinámico, Participativo, Abierto y Colaborador con otras Instituciones del Municipio y de la Comunidad.

En la breve historia del CEPA se abre una importante etapa llena de ilusión, tanto para los profesionales que trabajamos en él, como para el alumnado que se beneficia de este cambio.



En la actualidad son cerca de 1000 alumnos matriculados en el presente curso, distribuidos en turnos de mañana y tarde y noche. El Centro permanece abierto de manera ininterrumpida desde las 9 de la mañana, hasta las 9,30 horas de la noche. Todo el profesorado alterna su horario en turnos de mañana y tarde y noche. La presencia de los profesores en turnos alternos permite impartir los Talleres y las Materias Optativas tanto de mañana como de tarde. En este modelo de elaboración de horarios y de adscripción del profesorado, priman los criterios pedagógicos y los intereses generales del Centro y del alumnado, así como la igualdad laboral del profesorado, por encima de cualquier otro.

En la organización y funcionamiento del Centro se consideran tres aspectos fundamentales:

- Una enseñanza adaptada a las características y necesidades del alumnado.
- Horarios compatibles con la vida familiar y profesional del adulto.
- Una organización que facilite los momentos de encuentro y participación, favoreciendo el desarrollo personal y social.

El Claustro está formado por 19 profesores. Forman parte de este número los profesores que imparten la Formación Ocupacional en tres Talleres cofinanciados por el Fondo Social Europeo y que tienen un contrato privado. Están incluidos también cinco maestros y un profesor de secundaria que son personal laboral del Excmo. Ayuntamiento de Pozuelo de Alarcón, contemplados en el Convenio de Colaboración con la Comunidad de Madrid; el resto son maestros y profesores de secundaria de la Comunidad de Madrid. Todos ellos, con diferentes especialidades docentes y de servicios, aportan sus conocimientos para lograr el máximo desarrollo de las personas que acuden a sus clases.

El Equipo docente entiende que la Educación de Personas Adultas constituye un reto constante y una puesta al día para atender la demanda educativa de dichas personas en una sociedad en continuo cambio. El CEPA plantea en su proyecto la formación en el Propio Centro ( Formación del Profesorado en equipo), destacando la participación del Claustro en diversos proyectos e iniciativas relacionadas con la innovación y el desarrollo de experiencias educativas.





## Certamen-Homenaje a Juan Ramón Jiménez

Con motivo de la conmemoración del 50 aniversario de la concesión del Premio Nobel de Literatura al escritor español Juan Ramón Jiménez, el 25 de octubre de 1956, así como de los 125 años de su nacimiento el 23 de diciembre de 1881, en Moguer (Huelva), la Dirección General de Promoción Educativa ha convocado un certamen-homenaje en recuerdo del poeta moguerense, que, bajo el título: *Juan Ramón Jiménez: la luz en la palabra*, ha pretendido contribuir a que su obra se conozca y difunda en diferentes ámbitos escolares.

El certamen, que, ha presentado dos categorías: Aulas de Enlace y los Centros de Educación de Personas Adultas, pretendía, además de lo señalado, tributar un merecido homenaje al autor de *Platero y yo* y de promover actuaciones didácticas, que teniendo como eje la lectura y la creatividad, contribuyeran a crear espacios de acercamiento entre los distintos niveles educativos.

De acuerdo con todo ello, el objetivo de dicho certamen han sido, en los Centros de Educación de Personas Adultas, promover actividades que favorezcan la escritura creativa y la lectura crítica, contribuir a la mejora de la expresión oral y escrita entre los estudiantes y potenciar su creatividad comunicativa en general.

La magnífica acogida que ha tenido la iniciativa, han sido muchos los CEPA y las Aulas de Enlace los que han respondido a la convocatoria del Certamen-Homenaje, nos reafirma aún más si



cabe en la oportunidad y el acierto del mismo. Sin duda, aprovechar esa efeméride, coincidiendo además con el ciento veinticinco aniversario de su nacimiento se ha mostrado, tal y como señaló María Antonia Casanova, en el acto de entrega de premios, "como una magnífica excusa no sólo para rendir el debido homenaje a uno de nuestros mejores poetas del siglo XX, sino también para trabajar el gusto por la literatura y por la creación artística, y para utilizar los valores lingüísticos y culturales asociados a la obra del poeta de Moguer para mejorar en nuestros alumnos la competencia lingüística en lengua española y los valores educativos asociados, de forma general, a la misma".





Presidieron la mesa e hicieron la entrega de premios:

D<sup>o</sup> María Antonia Casanova Rodríguez, Directora General de Promoción Educativa, D<sup>o</sup> María Victoria Reyzábal Rodríguez, Subdirectora



General de Atención a la Diversidad y Educación Permanente, D<sup>o</sup> Carmen Hernández-Pinzón, familiar de Juan Ramón Jiménez, D<sup>o</sup> Ángeles Peinador, ilustradora, D. Antonio Domínguez, Jefe de Servicio de Atención a la Diversidad y D<sup>o</sup> Consuelo Pérez López, Jefa de Servicio de Educación de Personas Adultas.



EN LA CATEGORÍA DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS LOS GANADORES HAN SIDO:

#### PRIMER PREMIO

"Nacho y yo"  
Luisa Llanillo García  
CEPA Tetuán (Madrid)  
Profesora coordinadora: Alicia Herranz Herranz

#### SEGUNDO PREMIO

"Piel de oveja"  
Emilia Torres Sánchez  
CEPA Vallecas (Madrid)  
Profesora coordinadora: Margot Guerra Guerra

#### TERCER PREMIO

"La pastora de mariquitas"  
Lola Mendoza  
CEPA Agustina de Aragón (Móstoles)  
Profesora coordinadora: Mayte Rodríguez

#### ACCÉSITS

"Contradicción"  
Gumer Minaya  
CEPA Rosalía de Castro (Leganés)  
Profesora coordinadora: Begoña Alonso

"Hécate Inocente"  
María Rosa Furió Vera  
CEPA Dulce Chacón (Madrid)  
Profesora coordinadora: Encarnación García Luna

# LEGISLACIÓN

## BOCM de 25/05/06

Orden 2140/2006, de 12 de abril, del Consejero de Educación, por la que se autoriza al Centro Público de Educación de Personas Adultas "Cultural Los Rosales", de Madrid, cambio de denominación específica, siendo en lo sucesivo Centro de Educación de Personas Adultas "Los Rosales".

## BOCM de 07/06/06

Resolución de 17 de mayo de 2006, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se dictan instrucciones para la aplicación de la Orden 3890/2005, de 28 de julio, del Consejero de Educación, sobre autorización de centros privados para impartir los módulos III y IV de Educación Secundaria para Personas Adultas en la modalidad a distancia.

## BOCM de 12/06/06

Resolución de 19 de mayo de 2006, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se autoriza al Centro público de Educación de Personas Adultas "Arganzuela" de Madrid, a impartir el III Tramos de Educación Básica de Personas Adultas, en la modalidad presencial y los módulos I, II, III y IV, en la modalidad a distancia, que conducen a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria.

## BOCM de 03/07/06

Orden 2556/2006, de 10 de mayo, del Consejero de Educación por la que se ordena la implantación de un certificado acreditativo de haber superado los objetivos establecidos en el segundo Tramo de la Educación Básica para Personas Adultas.

## BOCM de 07/07/06

Resolución de 1 de junio de 2006, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se autoriza al centro privado "Centro Europeo de Formación de Educación Permanente de Adultos a Distancia", a impartir los módulos III y IV de la Educación Secundaria para Personas Adultas en la modalidad a distancia, conducentes a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria.

## BOCM de 07/07/06

Resolución de 7 de junio de 2006, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se autoriza al centro privado "Cumbre", a impartir los módulos III y IV de la Educación Secundaria para Personas Adultas en la modalidad a distancia, conducentes a la obtención de título de Graduado en Educación Secundaria.

## BOCM de 19/07/06

Orden 3245/2006, de 12 de junio, del Consejero de Educación, por la que se autoriza al Centro Público de Educación de Personas Adultas de Navalcarnero cambio de denominación específica, siendo en lo sucesivo Centro de Educación de Personas Adultas "Gloria Fuertes" de Navalcarnero (Madrid).

## BOCM de 21/11/06

Decreto 95/2006, de 8 de noviembre, del Consejo de Gobierno, por el que se crea el Centro de Educación de Personas Adultas "Sierra de Guadarrama", en Collado Mediano, y un Centro de Educación de Personas Adultas en San Sebastián de los Reyes.

# LIBROS



## Diseño curricular e Innovación educativa

Casanova, M<sup>a</sup> Antonia  
Editorial La Muralla S.A. Madrid, 2006. 260 p.  
C/ Constanca, 33. 28002 Madrid. [www.arcomuralla.com](http://www.arcomuralla.com)

La calidad educativa del sistema y de los centros docentes reside, sobre todo, en la calidad de su currículum y en el aprovechamiento de las posibilidades que éste ofrece para la innovación permanente de la enseñanza a las necesidades y exigencias de las personas y de la sociedad.

El cambio acelerado que se produce, día a día, en el momento actual requiere del sistema educativo la flexibilidad suficiente como para permitir adecuar las respuestas docentes a las peculiaridades individuales y grupales de la población. En este sentido, el currículum, como eje de las actuaciones en educación, cobra especial relevancia al convertirse en la clave para que la atención personalizada y diversificada llegue, realmente, a las aulas, mediante la reconsideración de su diseño, el estudio de sus elementos, su caracterización actualizada (integrado, coherente, democrático, ecológico...), etc. Estas posibilidades de adaptación repercuten en la innovación permanente del sistema y del modelo de enseñanza a través de su currículum, concretando los principios y componentes del mismo mediante la elaboración de los diferentes documentos institucionales, que constituirán la clave de

la educación de calidad para todos.

La obra aborda el sentido del currículum en la sociedad, su concepto y el estudio pormenorizado de sus elementos, los proyectos institucionales en los que se concreta y la innovación curricular, como base de la innovación educativa.



## EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS CON AUTISMO

García-Villamizar, Domingo (Director)  
Cabanyes, J.; del Pozo, A. y Muela C.  
Comunidad de Madrid. Consejería de Educación  
Dirección General de Promoción Educativa. Madrid, 2006, 204 p.  
C/ Alcalá Galiano, 4. Madrid 28010. Tlfno: 91 7200814

Esta obra recoge la experiencia del trabajo realizado, por los autores, con personas cuyas características se pueden encuadrar en el espectro autista y que continúan con su trayectoria educativa. En sus páginas se abordan, de forma reflexiva, los principales modelos teóricos en los que se fundamenta la explicación psicológica de este trastorno, así como las implicaciones que tiene en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La lectura de este volumen, de gran rigor científico y lenguaje claro, puede ayudar a comprender el mundo del autista y facilitar la integración social de los afectados.



## GUÍA DE VOLUNTARIADO Y DISCAPACIDAD

FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE MINUSVÁLIDOS FÍSICOS Y ORGÁNICOS DE LA COMUNIDAD DE MADRID (FAMMA- Cocemfe Madrid)  
C/ Galileo, 69, 28015, Madrid  
Tlfno: 91 5933550  
e-mail: [famma@famma.org](mailto:famma@famma.org)

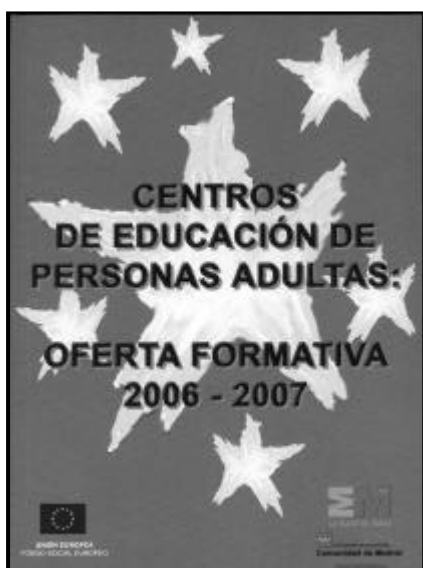
Esta guía que ha elaborado FAMMA, con el apoyo de la Consejería de Familia y Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid, ofrece una valiosa información sobre las posibilidades para realizar, o recibir, actividades de voluntariado.

Responde a la necesidad de alcanzar un triple objetivo: facilitar a los voluntarios su labor, favorecer el acceso de las personas que lo necesiten a las redes de voluntariado y sensibilizar a los ciudadanos en general.

Contiene la relación de las distintas asociaciones que en la Comunidad de Madrid trabajan en el campo de la discapacidad, con las respectivas direcciones y ámbitos de trabajo. Asimismo ofrece los recursos disponibles y las direcciones de interés para el voluntariado.



# LIBROS



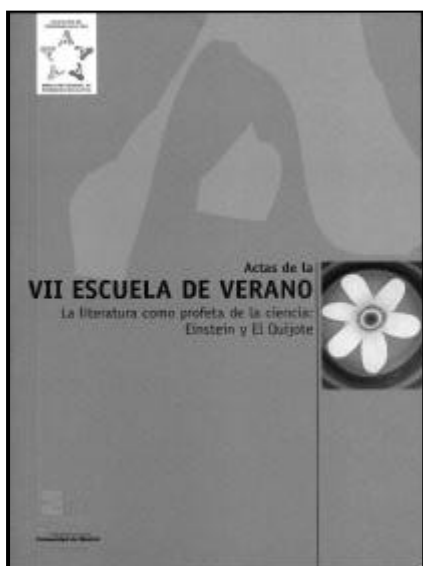
## CENTROS DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS OFERTA FORMATIVA 2006-2007

Comunidad de Madrid. Consejería de Educación  
Dirección General de Promoción Educativa. Madrid, 2006, 125 p.  
C/ Alcalá Galiano, 4. Madrid 28010. Tlfno: 91 7200814

La relación de todos los Centros de Educación de Personas Adultas de la red pública de la Comunidad de Madrid y su oferta educativa se encuentran recopilados en este volumen correspondiente al presente curso 2006-2007.

A través de las fichas de cada uno de los centros y de los cuadros resumen elaborados en función de las zonas o del tipo de actividad, se recoge detalladamente la oferta formativa, información que puede ser de gran ayuda para profesionales de la Educación de Adultos, instituciones, organismos y para los ciudadanos en general.

Además se recopila en sus páginas, la normativa actualizada relativa a EPA, las publicaciones de la Dirección General de Promoción Educativa y otras direcciones útiles relacionadas con la Educación a Distancia, el programa "That's English!", y los talleres de Formación Ocupacional cofinanciados con el Fondo Social Europeo.

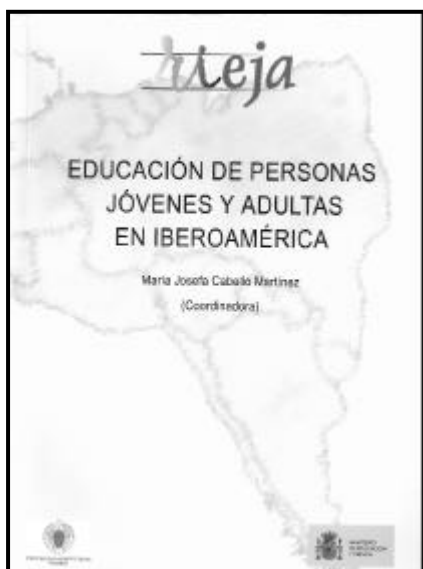


## ACTAS DE LA VII ESCUELA DE VERANO LA LITERATURA COMO PROFETA DE LA CIENCIA: EINSTEIN Y EL QUIJOTE

Comunidad de Madrid. Consejería de Educación  
Dirección General de Promoción Educativa. Madrid, 2006, 311 p.  
C/ Alcalá Galiano, 4. Madrid 28010. Tlfno: 91 7200814

Recopilación de las Ponencias y Comunicaciones así como de los Talleres y Grupos Temáticos que se desarrollaron durante los días 29 y 30 de junio de 2005 en el marco de la VII Escuela de Verano, en la que participaron profesionales y especialistas relacionados con la Educación de Personas Adultas y su entorno.

En esta ocasión las actividades giraron alrededor de la necesidad de romper la falsa dicotomía entre lo científico y lo artístico, entre lo racional y lo emotivo, siendo precisamente en la EPA donde mejor se puede disolver esta oposición al tratarse de enseñanzas y actividades dirigidas a la totalidad de las capacidades y experiencias de los individuos.



## EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN IBEROAMÉRICA

Cabello Martínez, M<sup>a</sup> Josefa (coordinadora)  
Ministerio de Educación y Ciencia. España  
Universidad Complutense de Madrid.  
Málaga 2006 242 p.

Este libro es el resultado de las I Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica de Personas Jóvenes y Adultas realizadas en Madrid en septiembre de 2005. Se trata de un compendio de datos e informes sobre las distintas realidades nacionales en el sector educativo relativo a jóvenes y adultos. Su contenido puede resultar de gran valor para la reflexión y el diagnóstico en los distintos países, y para el establecimiento de metas comunes en los aspectos generales y, en especial, en lo referente a minorías y sectores marginales.

# REVISTAS



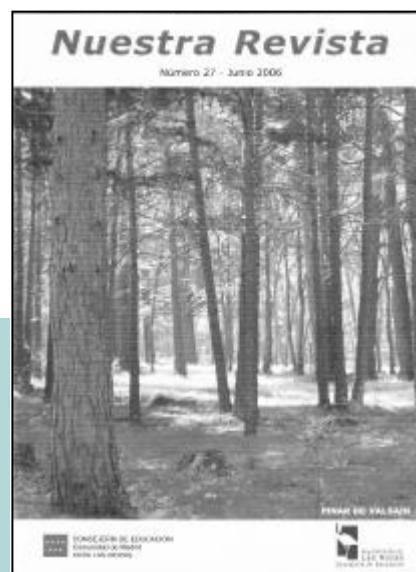
ALFAR. Revista editada por el CEPA "Alfar"  
C/ Cabo San Vicente, s/n  
28924 Alarcón (Madrid)  
Tlfno: 91 6102917



HABLEMOS DEL CEPA  
Revista editada por el CEPA de "Pozuelo de Alarcón"  
Avda. Juan XXIII, 1  
28224 Pozuelo de Alarcón (Madrid)  
TLFNO: 91 7141977



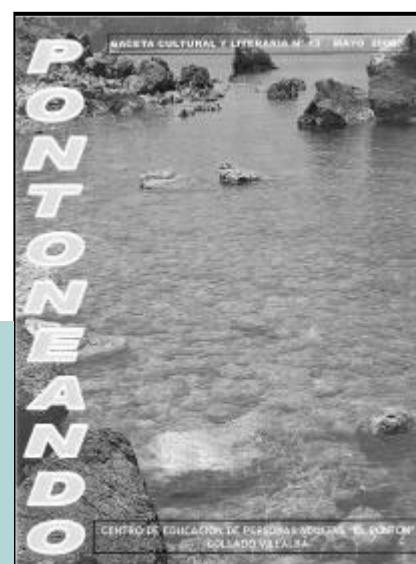
CANILETRAS  
Nº 5 Junio 2006  
Revista interna del CEPA de "Canillejas"  
C/ Las Musas, 11  
28022 Madrid  
Tlfno.: 91 7411860



NUESTRA REVISTA  
Nº 27 Junio 2006  
Editada por el CEPA "Las Rozas"  
Avenida del Polideportivo, 18. 28230 Las Rozas (Madrid)  
Tlfno.: 91 6409898

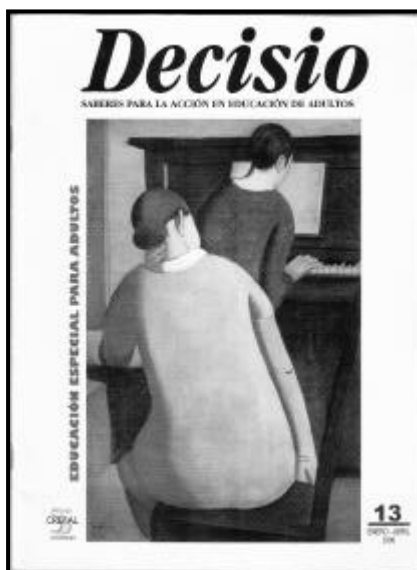


ROSALÍA DE CASTRO  
Revista de Creación e Información del CEPA "Rosalía de Castro"  
C/ Roncal, s/n  
28915 Leganés (Madrid)  
Tlfno: 91 6880885



PONTONEANDO  
Gaceta cultural y literaria.  
Nº 13 Mayo 2006  
Editada por el CEPA "El Pontón"  
C/ Asturias, 3. 28400 Collado Villalba (Madrid)  
Tlfno.: 91 8517749

# REVISTAS



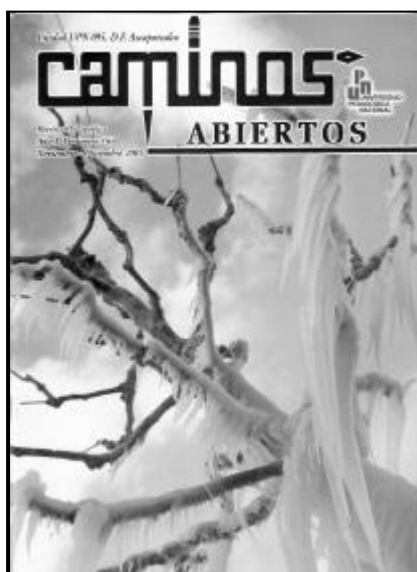
DECISIO. Saberes para la acción en Educación de Adultos.  
Volumen 13

Avda. Lázaro Cárdenas s/n. Col. Revolución.  
C.P.61609. Patzcuaro, Michoacán, México.

Publicación del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América latina y el Caribe.

Aborda este número, además de sus secciones habituales, el amplio trabajo de la Educación Especial para adultos que abarca desde la atención a personas adultas con discapacidades diversas, como a las personas con superdotación intelectual.

Versión digital: <http://decisio.crefal.edu.mx>



CAMINOS ABIERTOS

Revista Pedagógica. Año XIV. Número 163. Noviembre-Diciembre 2005.

Edita: Universidad Pedagógica Nacional  
Unidad UPN 095 D. F. Azcapotzalco  
AV. Ejército Nacional n° 830, Colonia Polanco, Delegación Miguel Hidalgo C. P. 11550 México D. F. (México)  
Tlfno. : 52 81 44 07

Contiene esta revista artículos que abarcan temas diversos del ámbito pedagógico: técnicas e instrumentos de investigación, recursos para la práctica docente, como es la Filmoteca de Aula, opiniones sobre el papel del profesorado, etc.



CUADERNOS DE PEDAGOGÍA N° 362

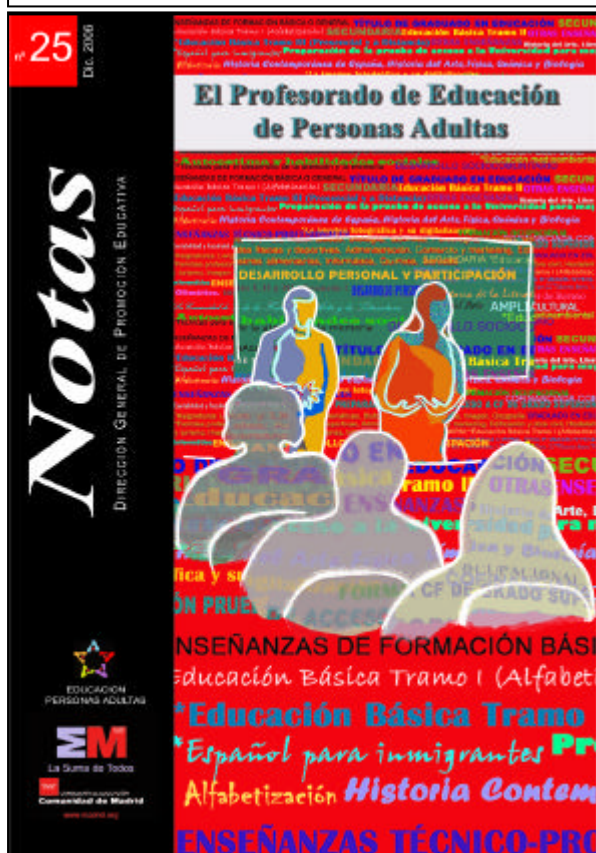
Revista editada por Praxis. Tlfno. 902 250510  
[educación@praxis.es](mailto:educación@praxis.es)

Este número correspondiente al mes de noviembre contiene, como Tema del Mes, un monográfico dedicado a la Memoria Histórica, además de las secciones habituales.

En este monográfico se recogen elaboraciones teóricas y experiencias sobre la incorporación de distintos recursos, como la fotografía, la historia oral, la prensa, etc., a las clases de Historia, ya que estos recursos se convierten en verdaderos documentos que permiten aclarar, que no unificar, las distintas visiones que sobre un hecho histórico, pueden coexistir en un periodo de tiempo determinado. Visiones más divergentes y contradictorias, debido al mayor contenido emocional, cuanto más cercanas se hallen en las coordenadas espacio-tiempo.



# CÓMO PUBLICAR EN *Notas*



La revista *Notas* es un espacio de encuentro y reflexión sobre la Educación de Personas Adultas en sus aspectos teóricos, metodológicos y prácticos. Quienes deseen colaborar en ella han de enviar sus artículos según estos criterios:

- Las colaboraciones deberán ser aceptadas por el Equipo de Redacción y la Dirección de la Revista.
- Las opiniones expresadas en los artículos serán responsabilidad exclusiva de los autores.
- Los artículos se presentarán impresos por una sola cara, a doble espacio, en DIN-A4. A ser posible, en procesador de texto Word para Windows, con una extensión máxima de 7 folios.
- En los artículos debe aparecer el nombre y apellidos, así como el centro de estudio o trabajo y cargo de los autores y el teléfono de contacto.

Las colaboraciones serán remitidas a:

Centro Regional de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid (CREPA)  
C/ General Ricardos, 179-bis / 28025 Madrid  
crepa@madrid.org

## RECOGIDA DE CERTIFICADOS DE LA VIII ESCUELA DE VERANO

Los asistentes que hayan cumplido con los requisitos de inscripción y asistencia, así como los ponentes, pueden recogerlos personalmente, o mediante autorización escrita, en la Secretaría del CRIF "Las Acacias", C/ General Ricardos, 179 1ª planta, de 9 a 14 horas.

Para cualquier asunto relacionado con dichos Certificados pueden dirigirse al CREPA, teléfono 91 461 47 04, o al CRIF "Las Acacias" teléfono 91 525 08 93 Ext. 228

## CD-ROM SOBRE LOS 25 NÚMEROS DE *Notas*

Conmemorando la aparición del número 25 de la Revista *Notas*, el Centro Regional de Educación de Personas Adultas prepara un CD-ROM con los contenidos de todas las revistas publicadas hasta la fecha, en formato PDF, que se difundirá próximamente.

## CERTAMEN DE PINTURA RÁPIDA Y CERTAMEN DE FOTOGRAFÍA

Tras la reunión mantenida el pasado 14 de noviembre con el profesorado especialista de diversos CEPA, en la que se ajustaron la Bases para ambos Certámenes, se harán públicas, en breve, dichas normas.

El Certamen de pintura rápida estará dirigido a todo el alumnado de los Centros de EPA de la Comunidad de Madrid.

El Certamen de fotografía se dividirá en dos Categorías:

- Una destinada al alumnado de los Centros de EPA de la Comunidad de Madrid,
- Y otra dedicada exclusivamente al profesorado de dichos centros.

Esperamos vuestra participación.





**Comunidad de Madrid**

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Dirección General de Promoción Educativa