

Vida escolar

Núm. 189-190 — MAYO-JUNIO — 1977

EDUCACION
PERMANENTE
DE ADULTOS
(nivel de E.G.B.)



series de diapositivas



Se compone cada tema de estas series de diverso número de diapositivas, con cuadernillo explicativo incorporado y contenidas en carpetas de plástico de sistema de anillas. El número variable de diapositivas referido a cada ejemplar hace que su precio no sea unitario.

- | | |
|--|-------------|
| 1. Geología: Agentes geológicos externos | 3.000 Ptas. |
| 2. Física: Magnitudes, fuerza, movimiento, gravitación, péndulo ... | 1.200 " |
| 3. Física: El motor eléctrico, el motor térmico de cilindros | 1.800 " |
| 4. Química: la materia, propiedades. Atomos y partículas,
propiedades atómicas, radioactividad. Enlace..... | 1.300 " |
| 5. Geografía: Génesis del Universo. Europa | 1.800 " |
| 6. Ciencias de la Naturaleza: Biología: Célula Vegetal y Animal
Funciones Celulares | |
| Zoología: Anfibios. Arácnidos. Gusanos. Reptiles. Moluscos | 2.400 " |
| 7. Industria y técnica: el Automóvil | 2.000 " |
| 8. Industria y técnica: Construcción: Empleo de la piedra.
Trabajo de pocería. El hormigón ... | 1.500 " |
| 9. Industria y técnica: el torno mecánico y el torneado | 2.200 " |
| 10. Industria y técnica: la fresadora mecánica y el fresado | 2.000 " |
| 11. Industria y técnica: la limadora y taladradora | 2.000 " |



Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n Teléfono: 449 77 00

Vida escolar

Revista de la Dirección General de Educación Básica
Número 189-190
Mayo-Junio 1977

Año XIX

CONSEJO DE REDACCION

Director

ORENCIO SANCHEZ MANZANO

Secretario

JAIME ACEBRON OROZCO

Asesores

MANUEL NUÑEZ PEREZ
DAVID DE FRANCISCO ALLENDE
JOSE LUIS PEREZ IRIARTE
ALBERTO AIZPUN LOPEZ
EDUARDO SOLER FIERREZ
LUIS CURIEL POBLADOR
JESUS ASENSI DIAZ
MARIA LUZ MERIN GABRIEL

Diseño cubierta

E. CATA

Edita

SERVICIO DE PUBLICACIONES
DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
Ciudad Universitaria - Madrid-3



Imprime

HEROES, S. A.—Torrelara, 8.—Madrid-16

Depósito legal: M. 9.712-1958

Tirada

150.000 ejemplares

Publicación mensual

sumario

	Páginas
0 PRESENTACION	4
1 La Educación de Adultos en la perspectiva de la Educación Permanente, por Blanca Guelbenzu Valdés	5
2 Problemática de la Educación de Adultos en la gran ciudad, por Pablo Guzmán Cebrián.	7
3 Una perspectiva funcional para el análisis de la Metodología de Paulo Freire, por José Luis Rodríguez Diéguez	11
4 Educación Permanente de Adultos y auto-realización espiritual, por Lorenzo Vidal Vidal	16
5 Sugerencias didácticas para una Educación de Adultos, por J. M. Domínguez Estévez.	20
6 Material didáctico y Educación de Adultos, por Santiago Alonso, Matilde González y Jesús Jiménez	25
7 Una experiencia: Centro Cultural de Moratalaz, por Jesús Jiménez Cañas	28
8 La educación permanente de adultos en Salamanca, Dos experiencias: En el centro "Padres Trinitarios", en el barrio de "Pizarrales". Equipo de profesores de E. P. A.	45
9 Una labor en silencio, por Angel Arroyo Soberón	51
10 Bibliografía sobre Educación de Adultos y Educación Permanente, por Ramiro Castro Santamaría	53

La Dirección de la revista no se hace responsable de los juicios personales de sus colaboradores.

Presentación

“Cada Estado miembro debería reconocer que la Educación de Adultos es un elemento necesario y específico de su sistema de educación y un elemento constitutivo permanente de su política de desarrollo social, cultural y económico; por consiguiente, debería promover la creación de estructuras, la elaboración y la ejecución de programas y la aplicación de métodos educativos que respondan a las necesidades y a las aspiraciones de todas las categorías de adultos, sin restricciones por razón de sexo, raza, origen geográfico, edad, condición social, opiniones, creencias o nivel de instrucción previa.”

UNESCO. Conferencia General.
XIX Reunión Nairobi, 1976.

Este número monográfico de VIDA ESCOLAR en torno a la Educación Permanente de Adultos quiere responder a cuestiones que esta educación tiene planteadas.

En primer lugar, pretende suministrar una información —aunque parcial— de

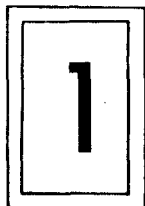
las realizaciones y de la problemática que la educación en este sector de adultos, y al nivel de E. G. B., presenta actualmente en España.

Asimismo intenta estimular inquietudes y suscitar intercambios de experiencias sobre esta temática, tanto entre docentes oficiales como privados.

Si la Educación de Adultos merece una destacada atención por parte de organismos internacionales como la UNESCO, Consejo de Europa, etc., es lógico que aquí destaquemos también su importancia.

En las últimas Conferencias de la UNESCO sobre la Educación de Adultos se describe ésta como un proceso de desarrollo que no sólo intenta mejorar la vida del individuo en sí, sino que a la vez busca contribuir al progreso de la comunidad.

Estos dos objetivos mantenidos por la UNESCO, así como los que señalamos primeramente, creemos son suficientes para avalar y justificar la importancia del contenido que en este número de la Revista se presenta.



La educación de adultos en la perspectiva de la educación permanente

UNA REUNION Y UN PUNTO DE PARTIDA

Del 2 al 12 de junio de 1976 se reunió en París, en la sede de la UNESCO, un comité especial de expertos gubernamentales para preparar un Proyecto de Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos, Recomendación que sería presentada a la Conferencia General de la UNESCO para su aprobación.

En esta reunión, a lo largo de varios días de trabajo con representantes de los distintos países del mundo —entre los que nos encontrábamos—, tuvimos ocasión de reflexionar e intercambiar experiencias sobre los principales problemas que actualmente tiene planteados el desarrollo de la educación de adultos. Si bien cada país, en el modo de enfocar este sector educativo, proyectaba su peculiar idiosincrasia y su actual situación, económica y política, no obstante era fácil descubrir dentro de esta panorámica mundial unas mismas inquietudes, en cuanto a los principios básicos y a las grandes líneas directrices a seguir para el desarrollo de la educación de adultos.

Al comienzo de las discusiones se hizo imprescindible llegar a un acuerdo respecto a las realidades que se pretendían designar con la expresión “educación de adultos”. Para ello se partió del cambio que se había operado en la concepción de la educación a fin de situar la “educación de adultos” como subconjunto integrado en un proyecto global de “educación permanente”.

Blanca GUEL BENZU VALDES

Se entendió la “educación permanente” como un proceso educativo continuo, que abarca todas las dimensiones de la vida e intenta aprovechar todas las posibilidades de formación dentro y fuera del sistema educativo, sin fronteras ni de espacio ni de tiempo. Y fue en esta perspectiva en la que se trató de situar la “educación de adultos”.

Centrados ya en la educación de adultos como tal, el Proyecto de Recomendación se redactó en torno a estos capítulos:

- Definición.
- Finalidades y estrategias.
- Contenido de la educación de adultos.
- Métodos, medios, investigación y evaluación.
- Estructura de la educación de adultos.
- Formación y situación de las personas que intervienen en la educación de adultos.
- Relaciones entre la educación de adultos y el trabajo.
- Gestión, administración, coordinación

y financiación de la educación de adultos.

- Cooperación internacional.

En síntesis, las ideas que más se destacaron y que tratamos de exponer aquí, como principios básicos que adquirieron dentro de la reunión especial relieve, son las siguientes:

Asignar la más alta prioridad a los grupos favorecidos desde el punto de vista educativo, dentro de una perspectiva de promoción colectiva.

Se insistió especialmente en que los Estados miembros deberían tomar medidas encaminadas a promover la participación en los programas de educación de adultos de aquellos grupos que no han podido obtener un nivel de instrucción general suficiente.

Cabe señalar que existe un alto grado de correlación entre el nivel de instrucción alcanzado y el deseo de seguir participando en programas educativos. Como consecuencia, se hace necesario el motivar especialmente a aquellas personas y grupos cuyo nivel de instrucción es tan bajo, que no les permite ni siquiera interesarse por los bienes culturales y educativos.

Ser concebida en función de las necesidades de los participantes aprovechando sus diversas experiencias.

Este principio nos lleva a considerar que el sujeto de esta educación es el adulto, que ha contraído ya una serie de responsabilidades laborales, familiares, cívicas y sociales y cuyos intereses, necesidades y motivaciones difieren en gran medida, por su propia circunstancia vital, de quienes participan del sistema educativo a la edad correspondiente.

El adulto ha adquirido una formación, al menos en ciertos aspectos, y ha acumulado una serie de experiencias que es necesario tener en cuenta el planteamiento, orientación y metodología de esta enseñanza. Es decir, considerar que el adulto es portador de una cultura que le lleva a ser simultáneamente educando y educador dentro del proceso educativo en que se encuentra inmerso.

Lograr la participación de los adultos, de los grupos y comunidades en la adopción de decisiones en las distintas fases del proceso educativo.

De acuerdo con esta idea, las estructuras generales de este tipo de educación deberán ser suficientemente flexibles para permitir una organización ajustada a los factores sociales, culturales, económicos e institucionales de las distintas regiones y países a que pertenecen los educandos adultos.

Así, los estudios correspondientes a la determinación de las necesidades, la elaboración de programas de estudios, la orientación de las actividades educativas, etc., deberían descentralizarse realizándose a nivel de grupos, comarcas y países, a fin de dar una respuesta efectiva a las aspiraciones de las personas y comunidades.

Para hacernos una idea más completa del espíritu que ha animado esta reunión y Recomendación, cabe señalar, finalmente, los objetivos que una educación de adultos persigue, y que pueden cifrarse en el contribuir al desarrollo de:

- La paz, la comprensión y cooperación internacionales.
- La capacidad de comprensión crítica de los graves problemas del mundo contemporáneo y de los cambios sociales, así como la aptitud para participar activamente en el progreso de la sociedad en una perspectiva de justicia social.
- La capacidad de apreciación de las relaciones que unen al hombre con su medio ambiente físico y cultural, así como el afán de mejorar ese medio, de respetar y de proteger la naturaleza, el patrimonio y los bienes comunes.
- La comprensión y el respeto de la diversidad de costumbres y culturas, en los planos nacional e internacional.
- La capacidad de apreciación y práctica de las diversas formas de comunicación y de solidaridad, en los niveles familiar, local, nacional, regional e internacional.

2

Problemática de la educación de adultos en la gran ciudad

Por Pablo GUZMAN CEBRIAN

Este trabajo es la escueta exposición de una experiencia personal; la constatación de un proceso desde su mismo protagonismo.

Va por delante esta declaración por si es capaz de justificar las grandes deficiencias que contiene, aun cuando no se descarte la posibilidad de las propias y particulares limitaciones.

También ésa es la razón de que se haya elegido una línea escasamente dogmática. Tanteos y errores, falta de perspectiva, quitan la fuerza de las convicciones a quien estuvo en ello.

El juicio queda reservado para ti, lector, a quien puedo asegurar, sin embargo, dos cosas: que en lo que aquí voy a glosar he puesto mis mejores afanes profesionales y que si me atrevo a publicarlo es únicamente con la esperanza de que su constatación pueda servirle a alguien en algún momento.

Aunque no desearía reiterar algunos aspectos que pueden quedar incluidos en otros trabajos de esta misma publicación, es fácil de advertir la promiscuidad y obli-

gada imbricación entre la problemática propia de la EDUCACION DE ADULTOS en general y los problemas específicos de esta misma tarea en la gran ciudad. Unos y otros son inseparables, aun cuando la ciudad les contiene un matiz diferencial que les sirve a la vez de marco de referencia. Aquí vamos a intentar el aislamiento de dichos rasgos diferenciales.

Finalmente, no se puede perder de vista el que esta experiencia se refiere a MARRID; otra cosa sería eviscerar la idea tópica, es decir, caería en la pura utopía. Y que abarca un periodo muy concreto, 1971-77, el cual, aun cuando ha sido crítico en la evolución institucional de la Educación de Adultos, no deja de obligar a esta precisión; de otro modo abocáramos en el anacronismo.

Pero pese a tantas particularizaciones, este lugar y esta época tienen de algún modo un valor paradigmático. Si ello es así y a alguien le sirven, mejor.

Hechas las anteriores salvedades procedamos al recuento de este repertorio de problemas.

1. IMPRECISION DE OBJETIVOS

El primer problema —y acaso el más grave— con que se tropieza a la hora de diseñar una línea operativa, procede de la fuerte oposición entre los objetivos inmediatos.

Por una parte los objetivos que nos brindan las ORIENTACIONES TECNICAS elaboradas por el Programa de Educación Permanente de Adultos (O. M. del 14 de febrero de 1974; "B. O. E." del 5 de marzo), sin ser demasiado ambiciosas nos señalan unas metas coherentes con un propósito educacional aceptable en este momento histórico concreto.

Por otra, una presión sociopolítica que se maximiza en la gran ciudad presenta como objetivo prioritario la concesión de TITULOS o diplomas hoy decisivos en la dinámica del empleo.

Esta titulitis, escasamente relacionada con un deseo de acceder a la cultura, se convierte en la gran ciudad en una absurda, dramática, lotería de controles y evaluaciones en un momento en que

el desempleo es algo más que una amenaza.

Aunque ha pasado ya mucho tiempo, esta furiosa lucha por un papel nos hace recordar con añoranza épocas ya pasadas. Hoy en la ciudad estos títulos no son un testimonio de una actividad educativa, son, sobre todo, una cartulina que es preciso obtener como sea para acceder a un empleo o para conservarlo. Aunque haya que ir a clase. Aunque para obtenerlo haya que aprender alguna cosa. Son, en definitiva, un CONTROL SOCIAL, que trastorna radicalmente toda planificación y proceso evaluador.

2. IMPRECISION DE CONCEPTOS

La Ley General de Educación introduce por vez primera, en un documento oficial de tal rango, el término EDUCACION PERMANENTE DE ADULTOS. Pero de paso, y a lo largo de su articulado, se encarga de sembrar la confusión al respecto. Veamos cómo nos aparece escasamente precisa al presentárnosla:

A) Como un PRINCIPIO, tanto en el preámbulo como ya concretamente en el artículo 9.1.

B) Como una MODALIDAD educativa en el contexto de todo el capítulo IV (artículos 47 y 48) que habla de estudios nocturnos, en periodos no lectivos, distancia, etc.

C) Como IGUALDAD de OPORTUNIDADES o principio político compensador de desigualdades de acceso a la cultura y de recuperaciones culturales (arts. 43 y 44 a) y b)).

D) Como ACTUALIZACION PROFESIONAL concisa y explícitamente incluida (artículo 43), etc.

Aunque esta diversidad de significados pueda parecer complementaria, entraña en realidad un deterioro del concepto al no quedar definido con nitidez lo que se entiende por Educación de Adultos y como quiera que en Madrid existen miles de centros dependientes de organismos diversos y no pocos de iniciativa privada, resulta imposible el emprender una acción mínimamente coordinada ante tal dispersión. Ni supervisión, ni subvenciones, ni evalua-

ción, ni control resulta fácil en tal situación.

3. ESCASO DESARROLLO LEGISLATIVO

Aun aceptando cuanto antecede, otro obstáculo de bulto supone el hecho de que en materia de Educación Permanente de Adultos no se ha regulado casi nada en desarrollo del articulado de la Ley.

ANALICEMOS

A) Los Centros existentes en la actualidad no están creados definitivamente a la hora de redactar estas líneas. Mediante una disposición con carácter "provisional" se habilitaron para el nuevo cometido las antiguas escuelas de alfabetización, y están sin crear (o suprimir), los Centros que por inercia administrativa y desvelo de los Inspectores continúan haciendo frente a la impensable demanda social.

B) El profesorado (cuya plantilla se restringe cada año bajo el pretexto de atender a la escolarización de niños de Educación General Básica) carece de estabilidad en el empleo, arrastrando largos años la movilidad que les fue necesaria cuando formaban parte de la extinguida Campaña Nacional de Alfabetización.

C) La irregularidad de las dotaciones económicas para mantenimiento de los Centros. Unos años se otorgan créditos para conferencias; otros, para transporte; otros, para material fungible..., cada año por conceptos diferentes y cuantía distinta, que configuran una economía por

NOVEDADES DE INFORMATICA

BASES DE DATOS

(Una concepción de Sistemas de Información)

Precio 800 Ptas.

Venta en:

Planta baja del Ministerio
de Educación y Ciencia. Alcalá, 34.
Edificio del Servicio de Publicaciones.
Ciudad Universitaria, s/n. Madrid-3.
Teléfono 449 77 00.

demás episódica cuando no pintoresca.

D) En la gran mayoría se carece de edificios propios. Cuando se logra peregrino aposento en otros Centros infantiles, éste les es discutido, cambiado..., siempre otorgado graciosamente por alguien que condiciona su actitud permisiva de uno u otro modo.

Todas estas circunstancias cobran en la gran ciudad un perfil muy característico a causa de la magnitud de sus cifras, con las consiguientes repercusiones de distancias, masificación del alumnado, escasa relación directa con el Municipio, Diputación y Gobierno Civil, etc.

Requiere mención especial el status del profesorado con las diferencias administrativas que se derivan de ejercer en Madrid o en los pueblos de la provincia.

4. ESTRUCTURA DE POBLACION

Con esto llegamos a una de las características más peculiares de Madrid: la estructura de su población, en especial la que más afecta a los Centros de Educación de Adultos.

Con criterio meramente enunciativo podemos establecer:

A) Su heterogeneidad derivada de los procesos de inmigración, masiva y proletaria.

B) La enormidad de la demanda de educación en una población que viene dotada de un impulso de mejora de "status" económico-social.

C) La urgencia de una adaptación mínima a unas nuevas exigencias de empleo que admiten pocas dilaciones.

D) La especial psicología

de este elemento inmigrante desarraigado de su lugar natal cuando no desengañado de la ayuda que le puede prestar el sistema.

E) La habitual deficiencia ocasionada por una mala escolarización anterior, agravada por nuevas exigencias culturales y de adaptación.

F) Las para ellos insólitas exigencias de una política de empleo que en la coyuntura actual se caracteriza por el desempleo y el subempleo con las aberraciones del necesario pluriempleo.

5. ESTRUCTURA DOCENTE

También aquí ofrece la macrociudad unas características peculiares que podríamos sintetizar con el epíteto de INSUFICIENCIA DE MEDIOS en relación a la dimensión y peculiaridades de la demanda. Huyendo de la generalización (especialización del profesorado, suficiencia de medios materiales y técnicos, etc.) podemos enumerar:

A) Inadecuada distribución y localización de los Centros que ha obedecido a circunstancias puramente coyunturales.

B) Densidad de la demanda en las zonas de cinturón y suburbanas.

C) Exigencia de una metodología de trabajo que requiere gran especialización y coordinación de medios.

D) Desconexión con el resto de las instituciones culturales: Bibliotecas, Museos, Casas de Cultura, etc., cuyos objetivos divergen donde deberían converger.

E) Desbordamiento de la Inspección-Ponencia que ha de atender a tarea tan compleja, ADEMÁS de la zona de capital y provincial con sus

correspondientes acumulaciones.

6. BALANCE POSITIVO

Aun cuando el fondo de este trabajo —por la índole del título asignado— lo constituye el análisis de los obstáculos que ofrece la gran ciudad en la aplicación del sistema docente a la enseñanza de adultos —y que puede tener el valor de trazar unas coordenadas en las cuales el poder tiene la función de situar las específicas soluciones—, no se puede cerrar el balance sin anotar una serie de circunstancias altamente positivas.

Precisamente la acumulación de dificultades ha colocado al equipo de profesionales que en este campo trabajan en el trance de hallar soluciones válidas o sucumbir.

El saldo de aciertos no es desdeñable. Y me complace dejar aquí constancia de ellos porque todo el mérito es ajeno y es de justicia reivindicar ahora la capacidad y la dedicación del equipo de profesores que he tenido el honor de dirigir y coordinar.

Acaso el logro de mayor rango sea el poder aplicar el calificativo de EQUIPO al conjunto de profesores supervivientes de la desaparecida Campaña de Alfabetización. Se puede hablar hoy de EQUIPO porque este grupo, ante la categoría de la problemática que hubo de encarar las sucesivas crisis de su profesión, tuvo el acierto de hacerle frente TOMANDO CONCIENCIA de que solamente con un esfuerzo coordinado tendría posibilidad de éxito.

Este primer paso de concienciación es acaso el origen de todo lo demás, cuya

simple mención eximen de todo comentario:

A) Superación y eliminación de la mala prensa que este profesorado y esta parcela del quehacer educativo padecían por parte del resto del profesorado de régimen ordinario y de la propia Administración. Era una herencia de los forzosos tanteos y deficiencias de los comienzos como maestros alfabetizadores. La conversión de los Centros en modélicos y la enorme elevación del rendimiento fueron los factores del prodigio.

B) Necesidad de actualización de la metodología utilizada. Los viejos esquemas docentes se revelaron como inaceptables y se llegó a ahondar en la especialización didáctica y organizativa hasta cotas admirables.

C) Introducción de una estructura democrática en la totalidad del equipo que comenzó a funcionar en asamblea y seminarios para la discusión periódica de las estrategias a seguir. Y con Administración cooperativa de los fondos.

D) Adopción de medidas organizativas originales. Habida cuenta de las peculiaridades del alumnado, se han ensayado con éxito y logrado cuajar las siguientes innovaciones:

a) Implantación de clase abiertas en donde el alumnado adulto toma la responsabilidad de su propia educación según sus peculiaridades personales, bajo la dirección y el consejo de un tutor.

b) Creación de un Centro de Apoyo en donde se proporciona material de autoaprendizaje autónomo a los alumnos de escolarización irregular. El material directivo, informativo y de control ha

sido confeccionado por los propios profesores.

c) Coordinación con el empleo actuando los Centros como agencias en relación con el entorno industrial.

E) Notable incremento de actividades complementarias de las enseñanzas regladas:

a) Visitas colectivas a museos.

b) Edición de periódicos.

c) Turismo social.

d) Idiomas.

e) Preformación básica-profesional.

f) Cine-Fórum.

g) Teatro.

h) Seminarios sobre problemas de actualidad y un larguísimo etcétera.

F) Búsqueda, hallazgo y gestiones para la obtención de CENTROS PROPIOS en donde radicar la función. Ello permite hoy contar con SIETE Centros que albergan a la casi totalidad de la plantilla. Algunas Casas de Cultura, un Colegio prefabricado, un antiguo Colegio Nacional vacío por traslado a mejores instalaciones, un ambulatorio de la Seguridad Social que fuera reinstalado en otro lugar...

Y el sentimiento de no contar con más profesorado para seguir incrementando una red de centros, y que no ha retrocedido ante las dificultades de ubicación, porque la función se había logrado con el vigor suficiente.

7. A MODO DE CONCLUSION

Supone para mí una gratificante satisfacción la oportunidad que esta reflexión pública me brinda de dar testimonio de la espléndida biografía de este EQUIPO profesional, cuya labor no es ciertamente conocida ni valorada desde el exterior.

Pero además nunca antes he tenido la ocasión de expresarles a ellos mi agradecimiento por esta experiencia convivida que ha supuesto un hito importante en mi vida profesional.

Temperamentalmente muy lejos de una actitud vital proclive al lirismo espero que se conceda el valor que tiene en mí la proclamación de que en este tajo y al frente de este grupo he conquistado uno de los conceptos más fecundos de cuantos configuran mi personalidad actual: la idea de EDUCACION PERMANENTE como aquella función que se propone hacer viable el derecho que el hombre tiene de libre acceso a la cultura. La libertad de tránsito por entre los bienes culturales.

Y además he aprendido a procurar por esta idea. A convertirla en un IDEAL que compromete la actitud de quienes se sienten educadores. Todos cuantos hemos protagonizado estos seis años tenemos —gracias a ello— la clara conciencia de que tanta dificultad, la no poca incompreensión, el trabajo oscuro, la problemática de la gran ciudad, en suma, nos ha permitido valorar la distancia que media entre entender la profesión como UN MODO de vivir nuestra VIDA y un "MODUS VIVENDI".

El balance ha valido la pena.

¿Habrà valido la pena cara al futuro, si es que este futuro existe para la EDUCACION PERMANENTE en nuestro país?

La escalofriante demanda de un puesto escolar de adultos en el sistema educativo español convierte en angustiosa y urgente la respuesta.

Pero ésta es ya otra cuestión.

3 Una perspectiva funcional para el análisis de la Metodología de Paolo Freire

Por José Luis RODRIGUEZ DIEGUEZ

Los problemas de la educación de adultos se han visto frecuentemente sometidos a una doble reducción. Como consecuencia de una visión desarrollística y tecnocrática de la educación, el objetivo prioritario se centraba en un incremento, lo más sensible que cupiera, de ese misterioso "factor residual" que detectaran los estudios econométricos. La explicación de la capacidad productiva de una comunidad como resultado de la interacción de dos variables —capital y trabajo— dio paso a una visión más amplia en la que a ambos factores habría que añadir un factor residual, complejo en su estructura y de difícil determinación, pero que fue progresivamente definido, llegando al fin a identificarse con un componente educativo, interpretación ni mucho menos contradictoria con la apreciación de la posible flexibilización de una mano de obra instruida y capacitada para tareas cada vez más complejas y especializadas, al tiempo que sometida a frecuentes cambios de actividad. La educación institucional, la enseñanza, era una entrada notable en el sistema económico. De aquí el interés —al menos teórico— que suscitó el tema de

la educación de adultos en la España de los planes de desarrollo (1).

Pero esta dimensión se veía sometida a una reducción que se derivaba directamente de la lógica de la misma situación. La educación de adultos, pese a su inmediata acumulación a los factores productivos, no dejaba de constituir una zona de "rendimiento marginal", al igual que la educación especial: una y otra se veían limitadas por problemas de eficacia en función de unas estructuras administrativas concebidas para unos procesos tan flexibles como tales problemas demandaban. El desconcierto y la corta pervivencia de aquella experiencia de profesores alfabetizadores de extraños horarios escolares —extraños en una concepción administrativista de los horarios— son el mejor ejemplo de la falta de adecuación de dichas estructuras.

(1) Un trabajo de síntesis, breve y enjundioso, sobre estos problemas puede verse en Sánchez López, F.: *Situación y planificación de la enseñanza en la región Oeste de España*. Instituto de Ciencias de la Educación, Salamanca, 1974.

Así pues, la educación de adultos era una "inversión marginal", de dudosa rentabilidad. Y ésta era la primera de las reducciones.

La respuesta a esta situación y en dicho contexto era la alfabetización funcional en su primer nivel. En el Congreso de Teherán se determinó que "en todo proyecto que tuviera por objetivo el desarrollo económico y social, se consideren los aspectos humanos y de un modo especial los problemas relativos al empleo y a la formación". La subordinación del funcionalismo al empleo, al desarrollo económico, aparece tan patente que en uno de los anuncios "oficiales" para promocionar la Campaña de Alfabetización podía leerse: como "slogan": "Empresario. Procura la elevación cultural de tus trabajadores. Además de cumplir un deber social, mejorarás la productividad de tu negocio" (2). Difícilmente se podría encontrar un documento tan "directo" ni ingenuo en la interpretación economicista de la educación que, no cabe duda, tuvo pese a ello valores positivos.

La segunda reducción operó de modo predominantemente metodológico. Si el tratamiento de los contenidos básicos —las habilidades lectoras y escribanas ante todo— ya contaba con unos instrumentos con los que el profesor estaba familiarizado y los encargados del perfeccionamiento de los docentes dominaban la proyección de tales técnicas sobre la enseñanza de los adultos no se hizo esperar. Y así se daba la situación casi cómica —si no fuera trágica— del campesino o del peón imitando con gestos al gallo para aprender la letra K..., porque un interesante método de alfabetización infantil lo incluía entre sus actividades.

En el mejor de los casos se produjo una adaptación artesanal al mundo adulto de métodos infantiles.

De dos modos se puede por tanto caracterizar como "marginal" a la educación de adultos, tales como reducciones hemos indicado.

En este contexto surge con toda su pujanza la figura de Paulo Freire, que provoca una corriente renovadora al buscar una incardinación radical en el mundo de los in-

tereses del adulto analfabeto. Categoría la de analfabeto claramente correlacionada con una situación socioeconómica deprimida. Y no sólo por los enlaces entre educación y desarrollo.

La función y el sentido de la metodología de Freire ha dado lugar a múltiples publicaciones. La misma figura de Freire ha llegado a convertirse en un símbolo. Y ello es explicable si se considera la doble dimensión de su metodología. La primera de ellas, el componente creativo e innovador que presenta. Su personalidad tiene un algo del tinte afectivo y artesanal que dimana de la imagen clásica del maestro más que de la del profesor. Pero se incardina de modo estricto en una dimensión científica de la tecnología didáctica como consecuencia del proceso de análisis de la realidad que la genera. De aquí que una dimensión inédita, y desde mi perspectiva, valiosa, sea la de un acercamiento metodológico a una posible vía de formalización de su método en cuanto pudiera proporcionar un esquema generalizable a otros campos. El empeño parece interesante, si bien exige un muy detenido estudio. Por ahora pienso que sería suficiente en este artículo con la búsqueda de un posible modelo taxonómico que facilitará la captación de sus peculiaridades.

De los tres campos básicos en la Didáctica, dos de ellos cuentan ya con una tecnología bastante depurada que posibilita notablemente la formalización inicial: los objetivos y la evaluación.

Las distintas taxonomías de objetivos proporcionan un instrumento poderoso de análisis. El dominio de las finalidades de la enseñanza, e incluso su posible articulación sucesiva, pese a que ninguno de los intentos llevados a cabo puedan ser considerados como definitivos, presentan ya un nivel de estructuración bastante aceptable.

Derivando de ella, y con la experiencia de una docimología desarrollada con aportes de la psicometría y la preocupación por la evaluación del rendimiento, presenta también una perspectiva esperanzadora.

No cabe afirmar lo mismo de las posibles interpretaciones o esquemas integradores de las actividades de la enseñanza. Si se puede definir con cierta precisión y en una "jerga" científica —y en último término una jerga científica es un lenguaje que facilita el análisis y clasificación de fenómenos— tanto los

(2) Un esbozo del interesante estudio que se podría hacer sobre los carteles más o menos "oficiales" de la Campaña de Alfabetización puede verse en mi estudio *Las funciones de la imagen en la enseñanza. Semántica y Didáctica*. Ed. Gustavo Gili, Barcelona, año 1977.



objetivos como la evaluación que se pretende, no cabe hacerlo con el campo de las actividades docentes y discentes. Hay que recurrir en este área al lenguaje ordinario. Y no es éste un demérito sino en cuanto pone de manifiesto un corto desarrollo de instrumentos conceptuales que lo enmarquen.

A este lenguaje ordinario, coloquial, se recurre para el diseño de las actividades en el "método psico-social para la enseñanza de adultos" de Freire. Pienso que por algo más que por la simple ausencia de elementos que faciliten su categorización. La jerga médica puede también ser divulgada si se pretende su generalización. Cuando Unamuno recibió como diagnóstico, tras larga consulta con el médico, que padecía cefalalgia, se cuenta que exclamó: ¡Eso ya lo sabía yo, y por eso vine a usted! Ciertamente que no es muy frecuente saber griego para interpretar un diagnóstico, y que un diagnóstico no es más que un problema de taxonomía, y por tanto lingüístico. Pero lo que no cabe es suponer que en el diagnóstico acaba la tarea. Y frecuentemente las jergas nos engañan así.

El manual del método de Freire prescinde de las jergas deliberadamente. Su sentido de divulgación práctica así lo exige. Pero es que quizá no hubiera encontrado ninguna suficientemente adecuada...

Veamos que se señala como medio de trabajo con la primera lámina del método de Freire, la "primera codificación". La codificación, el cartel a utilizar es el que aparece en la figura adjunta. Y el manual dice:

"La primera situación muestra a un campesino que lleva un hacha, con la cual corta un árbol. Hay, además, elementos naturales.

La descodificación o análisis de esta situa-

ción advierte al grupo la existencia del mundo de la naturaleza y del mundo de la cultura.

Los integrantes del centro de educación se dan cuenta de que el hombre se relaciona con el mundo que le rodea y de que su relación es de sujeto con objeto. El grupo comprenderá que, al responder el hombre a sus necesidades mediante el trabajo va alterando el mundo que lo formó y que de su actividad de creación resulta otro mundo integrado en el mundo natural, el mundo de la cultura.

Al llegar a percibir el analfabeto la distinción entre los dos mundos, el natural y el cultural, va a comprender que su ignorancia es relativa y que la ignorancia absoluta no existe. El hombre sabe por el solo hecho de ser hombre.

El coordinador podría hacer preguntas como: ¿Qué estamos viendo en este cuadro? ¿Qué está haciendo el campesino? ¿Quién hizo el hacha? ¿Por qué la hizo? ¿Para qué la hizo? ¿Cuál es la diferencia entre el origen del árbol y el origen del hacha? ¿Qué, de lo que vemos en el cuadro, encontró hecho el hombre? ¿Cuáles son las cosas que ha hecho el hombre? ¿Por qué hace las cosas? ¿Cómo las hace? ¿Para qué?" (3).

Si intentamos acercarnos a una formalización de los objetivos que subyacen a la amplia formulación de actividades, la primera sensación es de desconcierto. Si se pretende emplear la taxonomía de Bloom, por la razón de su extensión práctica, encontramos una continua ambivalencia entre los dominios cognoscitivo y afectivo. Por otra parte, las nociones centrales de orden cognoscitivo —naturaleza y cultura— es evidente que se encuentran en un alto nivel de complejidad. En un esquema metodológico empírico, el número de "conocimiento de hechos específicos" y de "conocimiento de terminología" que habría de implicar el acercamiento a las dos generalizaciones que aparecen en la base, junto con el análisis de elementos, relaciones e incluso de principios de organización que supone, hubiera sido notablemente más alto que lo que aparece en esta codificación inicial.

Quizá nos encontremos de nuevo con un problema de reducción metodológica. Pre-

(3) Cortés Carabantes, W.: *Manual del método psico-social para la enseñanza de adultos*. Ministerio de Educación Pública, Chile, 1966, pág. 9.

tenderíamos así una formalización de la didáctica de Freire con unos módulos que han demostrado su eficacia en procesos de enseñanza reglada desarrollados habitualmente con sujetos no adultos. Algo similar nos ocurriría si pretendiéramos acercarnos a analizar el sentido de un “crash-course” en el aprendizaje de idiomas. El sentido creativo —sometido a una pauta básica— predomina en el desarrollo de uno y otro. No cabe pre-determinar minuciosamente, como cabría hacer en la enseñanza convencional aunque tampoco se haga, los comportamientos que se espera que ejecute el alumno como finai del proceso.

Este planteamiento nos hace pensar en la conveniencia de utilizar criterios taxonómicos más amplios para encuadrar un alto número de actividades incursas en el contexto de la enseñanza destinada a los adultos. Y tal vez la vía de instrumentalización sea la generada inicialmente por Eisner en función de la superación de los objetivos operativos o de conducta por medio de los objetivos expresivos:

“Un objetivo expresivo describe un encuentro educativo: identifica una situación en la cual el niño realiza un trabajo, un problema en el que se desarrolla un esfuerzo, una tarea en la que se ocupa, pero no es específico del objetivo expresivo lo que por medio del encuentro, el trabajo, el problema o la tarea haya de aprender”

Aunque ya de entrada tropecemos con la citada reducción metodológica —el que realiza el trabajo, según Eisner, ha de ser un “niño”— el planteamiento puede ser interesante por propiciar aspectos más globales que los que señalan Bloom, Valett, Seriven o cualquier otro autor de taxonomías al uso.

Un objetivo expresivo es una experiencia valiosa en sí y por sí, un proceso jerárquico de estímulos, interacciones, actividades y respuestas orientadas hacia una vivencia.

Una estructuración valiosa de estos objetivos expresivos es la formulada por Steinacker y Bell en el denominado “dominio experiencial”.

Las categorías de que consta este dominio son las siguientes:

1. **Exposición:** conciencia de una experiencia. Implica dos modos de exposición y una introducción en la categoría siguiente:

- 1.1. **Sensorial:** entre varios estímulos, uno se convierte en posible experiencia.
- 1.2. **Respuesta:** reacción mental periférica a los estímulos sensoriales. Supone la aceptación o rechazo de la interacción con la experiencia.
- 1.3. **Predisposición:** en este nivel se acepta la experiencia y se anticipa o introduce la participación.

2. **Participación:** decisión para convertirse en componente material de la experiencia. Cabe señalar dos niveles de participación.

2.1. **Representación:** reproducción de una imagen mental ya existente de la experiencia, desarrollada física o conceptualmente, y que puede usar dos vías.

2.1.1. **Cerrada,** como experiencia o ensayo previo individual y privado.

2.1.2. **Ablerta,** por medio de un gran grupo, en clase o sobre el terreno, a modo de “ensayo general”.

2.2. **Modificación:** se introducen en el desarrollo experiencias pasadas del sujeto, con lo cual se evoluciona de una actitud relativamente pasiva a una participación activa.

3. **Identificación:** como consecuencia del proceso de modificación y la consecuente implicación, el sujeto se identifica con ella. Los niveles son:

3.1. **Refuerzo:** al modificarse y repetirse la experiencia hay un refuerzo que lleva a la identificación.

3.2. **Emocional:** la identificación alcanza un nivel emocional. Ahora es “mi experiencia”.

3.3. **Personal:** tras lo emocional se alcanza un nivel de compromiso intelectual en la identificación.

3.4. **Participada:** la identificación participada supone valorar la experien-

cia como algo positivo para la propia vida.

4. **Internalización:** incluso en el "yo" de modo que comienza a afectar al modo de vida del participante.

4.1. **Expansión:** la experiencia se enlaza con otros aspectos de la vida del participante, que cambia actitudes y actividades como resultado de la experiencia.

4.2. **Intimidad:** se generaliza la expansión y el participante queda caracterizado, en su estilo de vida, por la experiencia.

5. **Diseminación** de la experiencia:

5.1. **Informativa:** se pretende estimular a otros para que tengan ocasión de participar.

5.2. **Doctrinal:** el participante ve la experiencia como algo imperativo para los demás (4).

Una posible crítica inmediata a los intentos que subyacen a los objetivos expresivos y por tanto a la taxonomía de Steinacker y Bell es la de la artificiosa separación de experiencias en sí y pretensiones de adquisición de conocimientos. Las tareas que presenta Freire, por ejemplo, ponen de manifiesto como es posible una integración armoniosa de intentos formales del dominio experiencial y su subordinación a una finalidad que no esconde su sentido cognoscitivo.

Quizá la articulación más específica de las actividades de una enseñanza eficaz para el adulto se pueda instrumentar mediante la búsqueda de **una síntesis entre informaciones y experiencias**, con lo cual la posibilidad de búsqueda de **recursos motivadores** permitiría abarcar **aspectos de mucho mayor interés**. E indudablemente por esta vía habría que buscar la posibilidad de una formalización del modelo didáctico subyacente al "método psico-social para la enseñanza de adultos" como paradigma universalmente aceptado de una interesante línea de trabajo en la educación de adultos.

(4) Steinacker, N. y Bell, M. R.: "A proposed taxonomy of educational objectives: the experiential domain", en *Educational Technology*, enero 1975, páginas 14-16.



breviarios de educación

INSTITUTO NACIONAL DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

LIBROS AL SERVICIO DEL PROFESOR LIBROS PARA LA BIBLIOTECA DEL ALUMNO

TITULOS PUBLICADOS

1 «Las lenguas de España» de Miguel Díez, Francisco Morales y Angel Sabin.

Evolución y situación actual de todas las lenguas de España, con una importante selección antológica de las diferentes literaturas.

2 «La narración infantil» de Jesús Martínez Sánchez.

Amplia antología de relatos de alumnos de 5.º y 6.º de EGB, precedida de un estudio sobre la creatividad del alumno en la enseñanza de la lengua.

EN PREPARACION:

3 «Los artes plásticos en la escuela», de Adriana Bisquert.



Dos títulos cada trimestre.
Formato de bolsillo.
De 200 a 400 páginas.
De 200 a 300 ptas.

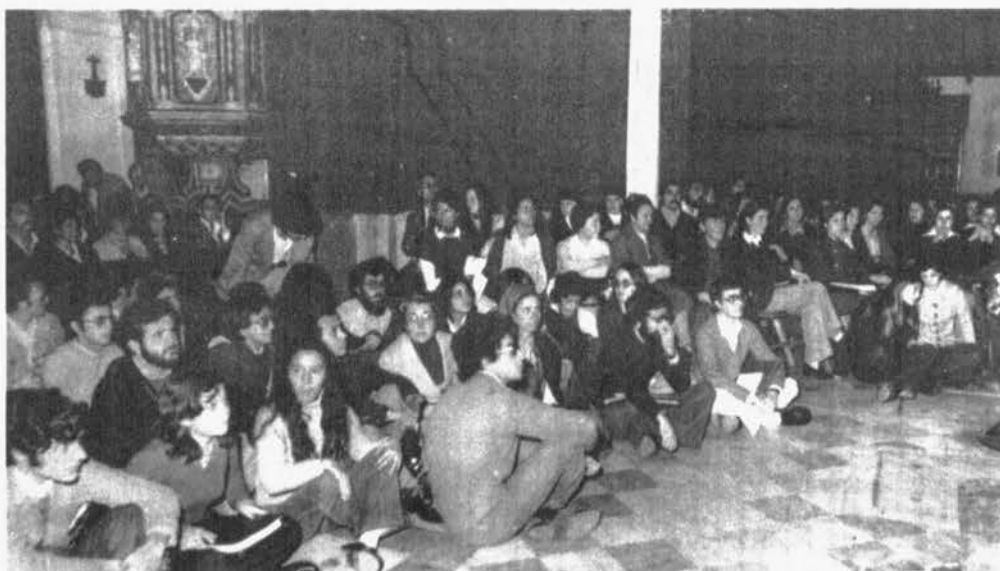
Instituto Nacional
de Ciencias de la
Educación (INCE)
Ciudad Universitaria
s/n. Madrid-3

Edita: Servicio de
Publicaciones del Ministerio
de Educación y Ciencia.

4

Educación permanente de adultos y autorrealización espiritual

Por Lorenzo VIDAL VIDAL



Un ángulo de asistentes a la conferencia de Lanza del Vasto en el Círculo de E.P.A. "Hogar Franciscano", 1976. La conferencia, debido a la gran concurrencia, tuvo que celebrarse en la iglesia de San Francisco, cuyas tres naves estaban completamente repletas de jóvenes

Si damos una ojeada a la variada panorámica de las directrices actuales en el campo de la Educación Permanente de Adultos, resalta como nota sobresaliente su orientación predominantemente utilitaria, que, en consonancia con la tónica materia-

lista del mundo en que vivimos, la hace transcurrir por caminos profesional-tecnológicos, culturales, aplicados y socializadores. Esta observación la encontramos confirmada en distintos estudios de carácter descriptivo y comparado que circulan sobre la

misma y entre los que podemos citar la comunicación sobre "La Educación Permanente en España: realidades y perspectivas" presentada por el doctor José A. Benavent en la VI Reunión Internacional de la Comparative Education Society in Europe, celebrada en

Frascati (Italia) en junio de 1973, y en la que se esboza el sentido de las misiones culturales, las casas de cultura, las enseñanzas permanentes de adultos, los cursos del F. P. A. y del P. P. O., el I. N. E. M., a distancia y la U. N. E. D., como realizaciones en marcha dentro de la reforma educativa (1).

Esta orientación pragmática de la educación ha sido denunciada recientemente por el profesor Eulogio Díaz del Corral, del equipo coordinador del "Día Escolar de la No-violencia y la Paz" y director pedagógico del Círculo de E. P. A. "Hogar Franciscano" de Cádiz, en un artículo titulado "De Einstein a Gandhi", con estas palabras: "El desequilibrio entre sabiduría y ciencia es en gran parte la causa de la aflicción del género humano. Su confusión es la fuerza motriz que lleva al precipicio y el poder es el guía ciego o falso profeta que hace irreversible el camino hacia la destrucción. Olvidarse de la evolución espiritual desarrollando solamente el conocimiento científico es una gran falta que lleva a errores como la fabricación de la bomba atómica" (2).

Es en este mismo sentido que Henry Hartung, conocedor profundo de la realidad psico-social del adulto y, a la

vez, de las exigencias de la educación permanente, después de describir los principios de armonización y socialización, dice: "El tercer principio de la educación es la espiritualización, ya que el

Educación, celebrada en la provincia de Cuenca en el año 1972 (4).

Y es que, si deseamos de veras huir de la alienante educación actual, que no con-



Convivencia con Lanza del Vasto en el Círculo de E. P. A. "Hogar Franciscano", de Cádiz, después de la conferencia de 1976

hombre debe buscar el conocimiento de sí mismo, respondiendo a las aspiraciones espirituales que le impulsan a superar la satisfacción de sus necesidades y de sus exigencias para hallar en su propio ser la fuente de la felicidad interior" (3).

Esta espiritualización ya fue reivindicada como una categoría básica de la educación por la Ponencia sobre "Institucionalización de la Educación Permanente" en la Reunión Nacional sobre Educación Permanente, Especial y Modalidades de la

sigue convertirse en vivencia personal transformadora, hemos de darnos cuenta que nuestros sistemas educativos instructivistas no pueden llenar el vacío de espiritualidad que llevamos —si la crápula de la vida no lo ha apagado— en lo más profundo de nosotros mismos los jóvenes y adultos de hoy. Por consiguiente necesitamos buscar una educación completamente nueva, que, superando la esclavitud del yo superficial, ayude a cada hombre a alcanzar la plenitud del desarro-

(1) José A. Benavent: *La educación permanente en España: Realidades y perspectivas*, en "Perspectivas Pedagógicas", revista del Departamento de Pedagogía Comparada, núm. 33, págs. 89-100. Barcelona, 1974.

(2) Eulogio Díaz del Corral: *De Einstein a Gandhi*, en "Ponent", revista del DENIP, núm. 7, pág. 3. Cádiz, 1976.

(3) Henri Hartung: *La educación permanente*, Edic. Cid, Madrid 1967, página 143.

(4) L. Vidal: *Institucionalización de la Educación Permanente*, en "Educación Permanente y Especial", publicación del Ministerio de Educación y Ciencia, págs. 35-43. Madrid, 1972.

llo libre de su Yo interior (5).

¿Cuál será entonces la misión del educador? Preparar el ambiente, sugerir y orientar a cada uno para que se autodescubra a "sí mismo".

En el "Pequeño libro de un solitario", a un joven que se le acerca a preguntarle sobre cuál es la verdadera verdad, Hermano Pacifico contesta: "La Verdad es una, pero sus formas son infinitas y sus nombres son incontables. Tú busca tu luz interior y siguela hasta el final, porque en esta luz interior encontrarás tu forma personal de la Unica, Infinita y Eterna Verdad" (6).

Si algo puede ser común a todos los educadores, esto debería ser el "fundamental educativo", e incluso éste tendría que ofrecerse al educando —sea niño, adolescente, joven o adulto— en calidad de proposición y sugerencia, con una gran dosis de humildad, renunciamiento y capacidad de espera en el educador, en actitud de diálogo y respetando siempre los caminos de la libertad personal.

Pero... ¿Qué es el "fundamental educativo"? A partir de los planteamientos de F. W. Foerster (7), la Educa-

ción Pacificadora (8) ha adoptado el concepto de "fundamental educativo" como núcleo de objetivos ético-pedagógicos básicos sin los cuales no hay verdadera educación, aunque sí pueda haber instrucción y adiestramiento. En la "Carta a los educadores con motivo del Día escolar de la No-violencia y la Paz" se formula en tres principios interdependientes y complementarios:

1.º Búsqueda personal, libre y sincera de la Verdad a través de la luz interior.

2.º Cultivo de la bondad de corazón como fuente, dinamismo y resumen de todas las virtudes humanas.



Un momento de la conferencia-coloquio del D. E. N. I. P. en el Circulo de E. P. A. "Raimundo Lulio", del Puerto de Santa María (1975)

3.º Desarrollo del espíritu de amor, no-violencia y paz, como cauce de la bondad de corazón (9).

Es por este motivo que el DENIP ("Día Escolar de la No-Violencia y la Paz"), obra pionera de Educación Pacificadora que se celebra el 30 de enero de cada año, en el aniversario de la muerte del Mahatma Gandhi, ha calado profundamente en numerosos círculos y aulas de Educación Permanente de Adultos, a los que ha aportado su mensaje, que se resume en este pensamiento: "El amor es mejor que el egoísmo, la no-violencia es mejor que la violencia y la paz es mejor que la guerra." Y, junto a esta semilla y como fruto de la misma, está despertando la inquietud viva en pro de una autoeducación pacificadora profunda

y permanente que lleve a los seres humanos de todas las edades y de todas las ideologías a potenciar, coronar y trascender sus desarrollos culturales, sociológicos y téc-

educadores con motivo del Día Escolar de la No-violencia y la Paz, en "Ponent", portavoz del DENIP, número 8, págs. 3-6. Cádiz, 1976.

(5) ¿Quién soy yo? Ver los primeros capítulos de *Umbral de la vida interior*, de Lanza del Vasto, Edic. Sígueme, Salamanca, 1976 (traducción catalana - valenciana - balear bajo el título de *No-violència i vida interior*, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Barcelona, 1975) y la biografía de Ramana Maharshi, en *Tres grandes místicos hindúes*, de Ramiro A. Calle, Edic. Cedel, Barcelona, 1970.

(6) Llorenç Vidal: *Petit llibre d'un solitari*, 3.ª edición, Ponent, página 25. Cádiz, 1974.

(7) F. W. Foerster: *Temas capitales de la educación*, Edit. Herder, páginas 99-103. Barcelona, 1963.

(8) Para un mejor conocimiento de la Educación Pacificadora ver *Fundamentación de una pedagogía de la No-violencia y la Paz*, de Llorenç Vidal, Edit. Marfil, Alcoy, 1971.

(9) Llorenç Vidal: *Carta a los*

nico-profesionales en un horizonte de vida interior.

Además, el DENIP se ha convertido en un núcleo de actividades expresivas curriculares y extracurriculares en los círculos y aulas que lo han adoptado como parte integrante de su tarea de educación permanente. Así, por ejemplo, a título simplemente indicativo y sin intentar ser exhaustivos, hemos de citar las conferencias-coloquio de Paz, No-violencia y Derechos Humanos desarrolladas en círculos y aulas de E. P. A., así como en numerosos grupos de juventud y asociaciones de padres de alumnos de la provincia de Cádiz; la efímera, pero fecunda, vida del "Aula de Cultura Federico García Lorca"; las distintas ediciones del certamen interprovincial de Cádiz y Ceuta "Trofeo de la Amistad"; el "Seminario sobre búsqueda del Yo profundo" (en el marco del Área Social) y el concurso poético "Primavera y Paz" realizados por el Círculo "Hogar Franciscano"; los certámenes anuales de pensamientos, posters y poesía convocados por el Círculo "Jaime Balmes" (Cádiz); los concursos-exposición de murales del Círculo "Raimundo Lulio" (El Puerto de Santa María) y de los círculos "Sagrada Familia" y "San Telmo", de Jerez de la Frontera; los conjuntos musicales folk y los grupos teatrales de estos dos últimos círculos jerezanos, etcétera, y sobre todo las conferencias sobre el mensaje de la No-violencia pronunciadas por Lanza del Vasto en 1974 y en 1976. Esta última, bajo la convocatoria del círculo "Hogar Franciscano" conjuntamente con el Colegio Mayor

"Chaminade", los Amigos del DENIP y los Amigos del Arca, reunió a más de dos mil quinientos jóvenes obreros y universitarios de la capital y de la provincia.

Numerosos testimonios de actitudes de vida de alumnos y ex-alumnos que en los círculos y aulas han tenido algún contacto con el mensaje del DENIP testifican una incorporación operativa del mismo (10) y hacen concebir una gran esperanza sobre las posibilidades que la nueva Educación Pacificadora nos brinda para orientar a nuestros educandos hacia un permanente proceso personal de autorrealización espiritual, ya que el fin de toda educación es preparar al educando (sea adulto, joven o niño) "para querer y para realizar en su vida la supremacía del espíritu" (11).

Por considerar el DENIP como el germen de una educación verdaderamente nueva, el profesor alemán doctor Franz Rauhut, catedrático de la Universidad de Würzburg, ha escrito: "El Día escolar de la No-violencia y la Paz debería hacerse una costumbre en todos los centros educativos del mundo" (12).

(10) Ver, por ejemplo, los testimonios de alumnos de los círculos de E. P. A. "Jaime Balmes" y "Hogar Franciscano", incluidos en los números 3 y 4 de "Ponent". Cádiz, año 1975.

(11) Ideario o estatutos de la Ligue International pour l'Education Nouvelle.

(12) Franz Rauhut: Lorenz Vidal als einen der kenntnisreichsten und klügsten unter den Gewaltfreien und Pazifisten von heute, en "Pazifistische Rundschau", núm. 11, páginas 18-20, München, 1975.

PUBLICACIONES PERIODICAS

Boletín Oficial del Ministerio de Educación y Ciencia

Colección Legislativa (mensual).

1.000 ptas.

Actos Administrativos (semanal).

2.500 ptas.

Revista de Educación (bimestral)

Precio suscripción: 1.000 ptas.

Revista de Formación Profesional (mensual)

Precio suscripción: 350 ptas.

Vida Escolar (mensual, excepto julio-agosto)

Precio suscripción: 250 ptas.

Revista de Bellas Artes (mensual)

Precio suscripción: 900 ptas.

Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos (semestral)

Precio suscripción: 1.800 ptas.

Boletín de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas (trimestral)

Precio suscripción: 650 ptas.

Bibliografía Española (mensual)

Precio suscripción: 1.000 ptas.



SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Ciudad Universitaria, s/n. Madrid-3. Teléf. 449 77 00.

5

Sugerencias didácticas para una educación de adultos

Por J. M. DOMINGUEZ ESTEVEZ

Puede ocurrir, y de hecho ocurre, que muchas dificultades que se presentan en el proceso del aprendizaje, procedan de una causa elemental, si se atiende a la sencillez que implica su enseñanza, pero muy importante si se tiene en cuenta la trascendencia y repercusiones de la misma.

Nos estamos refiriendo al hecho de que los alumnos —en general— no saben trabajar personalmente, no saben estudiar. Es decir, no se les ha enseñado a manejar un libro, a adquirir una buena técnica lectora, a realizar síntesis de ideas, a qué es lo que deben asimilar de un contenido objeto de estudio, a emitir un juicio personal, etc.

Por esto creemos que merece la pena una reflexión sobre este hecho y que todo profesor lo tenga presente como una constante en su función docente.

Esta enseñanza y acción orientativa de técnicas de estudio personal se impone necesariamente cuando lo que se pretende lograr es un autoaprendizaje por parte del alumno. Y este es concretamente el caso del alumno adulto. Al adulto hay que suministrarle el entramado básico sobre el que él mismo ha de montar el edificio de sus conocimientos y de su cultura.

Intentamos con este artículo suscitar en el profesorado de adultos la conciencia de la

necesidad de esta enseñanza, que dotará a los alumnos —una vez que hayan adquirido las técnicas de la lectura y escritura—, de unos instrumentos valiosísimos que irán simplificando y enriqueciendo la tarea, nada fácil, de su aprendizaje y estudio.

Con el fin de dar unas líneas directrices que sirvan de orientación, iremos desarrollando ideas sobre aspectos que consideramos de gran importancia en esta cuestión que planteamos.

Los puntos en que se centrará la reflexión, son los siguientes:

- Lectura.
- Redacción.
- Síntesis de ideas.
- Comentario de textos.
- Juicio crítico.
- La comunicación lingüística

LECTURA

El punto de partida para cualquier intento de estudio y autoaprendizaje es el dominio de la técnica lectora. Esta técnica, en el adulto, supone o comporta tres notas esenciales: ser rápida, comprensiva y silenciosa. Tal vez, si hubiera que dar preferencia a

alguna de esas características señaladas, habría que destacar la **comprensión**, ya que es clave del quehacer intelectual. Por eso la lectura comprensiva ha de cultivarse desde el mismo momento en que el niño aprende a leer.

La nota de **silenciosa** la destacamos en contraposición de la lectura en alta voz, ya que el adulto en muy raras circunstancias hace uso de ese tipo de lectura; lo habitual es la lectura personal, "para sí mismo", es decir, la lectura silenciosa.

Estas dos notas quedan muy bien destacadas en la definición que Laín Entralgo hace de la lectura: "silencioso coloquio del lector con el autor". Para que haya coloquio, diálogo, como si se tratase de dos interlocutores, tiene que haber comunicación comprensiva; sólo que aquí, en la lectura, ese diálogo es silencioso.

En cuanto a la rapidez, queda implícita o se supone ya alcanzada en bastante grado, al tratarse de una lectura silenciosa.

Si un adulto no posee todavía una técnica lectora adecuada —caso muy frecuente— le será realmente difícil el trabajo personal. El profesor ha de comprobar, pues, cómo están sus alumnos en este sentido, y realizar las actividades pertinentes al respecto para lograr mejorar y perfeccionar esta técnica.

Con el fin de que el docente tenga unas metas claras en la consecución del dominio lector por parte del adulto, tomamos los siguientes objetivos generales, entresacados de los que Brueckner y Bond señalan más ampliamente, pensando que tienen una mejor aplicación para el caso que tratamos (1).

Se intenta:

- Despertar interés por la lectura y los libros.
- Suscitar una curiosidad intelectual y que la lectura sea el medio de satisfacerla.
- Valorar la lectura como un medio de comunicación humana.
- Comprobar sus aplicaciones prácticas.

Abordando ya la realidad, se pueden distinguir cuatro aspectos en ese todo continuo que es el proceso lector:

(1) *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*, L. F. Brueckner y G. L. Bond. Ed. Rialp, Madrid, 1961.

1. Mecánica lectora. Ha de conseguirse —así como una progresiva rapidez— en el primer ciclo de enseñanza. Ambos factores se relacionan: sin un buen mecanismo lector no es posible conseguir velocidad.
2. Comprensión lectora. Las actividades para el aprendizaje lector han de ser a la vez comprensivas. También la recta comprensión implica una mayor velocidad lectora; la velocidad se basa en el rápido conocimiento de las palabras por una parte (mecánica, en cierto modo), pero sobre todo en la capacidad de agruparlas en unidades de sentido o de pensamiento, es decir, captando visualmente varias palabras, a la vez que se interpreta su significado.
3. Lectura silenciosa. Ha de cultivarse simultáneamente con el proceso de fluidez y el de comprensión.
4. Aplicación de la lectura a tareas de aprendizaje, trabajo o recreación personal.

Los medios para detectar las deficiencias o dificultades que en estos aspectos indicados puedan encontrar los alumnos, pensamos que son bastante sencillos, sólo requieren interés y atención.

Vamos a realizar un estudio un poco más amplio, sobre cada uno de los cuatro puntos citados.

Después de una prueba que permita realizar la clasificación general del alumnado en los tres ciclos, más o menos homogéneos, en que se organizan las enseñanzas para adultos (en el nivel equivalente a E. G. B.), se trata de ir constatando —dentro ya del grupo previamente clasificado—, las deficiencias individuales, con el fin de poder organizar grupos más reducidos de dificultades análogas, a los que se puedan aplicar unos mismos tratamientos. Quedarán aún casos de atención personal, individualizada, a los que será preciso dedicar mayor acción directa por parte del profesor (2).

Primer punto: **Mecánica lectora**. Quizás sea el aprendizaje de esta técnica el que requiera más atención individual; los obstáculos

(2) Para un diagnóstico y tratamiento más analítico y particularizado, el docente puede consultar el libro de Brueckner y Bond, ya citado, págs. 170 y siguientes; sobre todo puede ser muy eficaz el test diagnóstico de lectura de Gates (págs. 185 a 187).

los lectores pueden variar de un adulto a otro. Pero aún así, con la participación de los mismos alumnos —que han de fijarse en las palabras o conjuntos silábicos que presentan para ellos dificultad de pronunciación o expresión—, aún así, repetimos, esas dificultades pueden codificarse y hacerlas objeto de un estudio generalizado posteriormente.

Con el fin de que el mismo alumno se comprometa y estimule en su autoaprendizaje, conviene suministrarle textos en que se integren las palabras objeto de dificultad, y que él vaya controlando la superación de los obstáculos, por ejemplo, midiendo el tiempo que ha tardado en leer el texto la primera vez, la segunda, etc., y estableciendo comparaciones, viendo diferencias.

No olvidemos que junto a la superación de las dificultades mecánicas, han de irse atendiendo los aspectos comprensivos, que son tan importantes o más que aquéllos, ya desde el primer momento del aprendizaje lector.

El recto mecanismo de la lectura ha de quedar superado en el primer ciclo de las enseñanzas para adultos.

En cuanto al segundo punto, **comprensión de lo leído**, es más fácil de graduar el proceso y más asequible también a una generalización. El profesor irá seleccionando textos de menor a mayor dificultad comprensiva, e irá dosificando paralelamente a la dificultad del texto, el cuestionario de preguntas sobre la comprensión del mismo.

El alumno puede, y debe, llevar su autocontrol respectivo en fichas, en las que irá anotando el número de respuestas acertadas en cada lectura, según la información que haya suministrado el profesor en la corrección general. Para una comprensión adecuada, el profesor irá ejercitando al alumno en destacar las ideas fundamentales del texto, de manera que el alumno vaya pasando, cuanto antes, de la simple comprensión de palabras a la comprensión más compleja de las ideas y relaciones lógicas, que es con lo que se formará un buen lector.

El dominio de la lectura comprensiva ha de quedar resuelto en el segundo ciclo.

Tercer aspecto: **cultivo de la lectura silenciosa**. Resueltos los dos puntos de apoyo básicos en todo proceso lector —pronunciación y comprensión—, se impone la ejercitación en el tipo de lectura que es más normal y corriente en la vida del individuo adulto: la lectura silenciosa. Constantemente

hacemos uso de ella en la consulta de libros, en el estudio, en la información, en nuestra distracción y recreación literaria, etc. En cambio, la lectura oral, en voz alta, queda reducida a un mínimo.

Por otra parte, la lectura silenciosa facilita la rapidez. Conviene que el alumno quede implicado en la experimentación de su progreso en velocidad lectora, a través de la lectura silenciosa, bien contabilizando las palabras leídas por minuto en una y otra lectura, bien midiendo los tiempos empleados en la lectura repetida de un mismo texto.

A la vez puede comprobar su capacidad de comprensión escribiendo, resumido, el asunto que trata el texto, y viendo después su correspondencia.

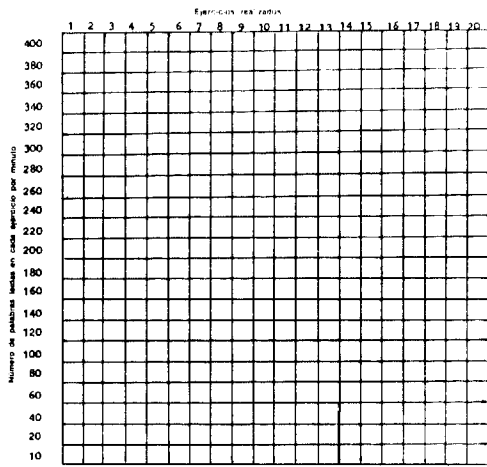
La repetición de actividades de este tipo será un eficaz entrenamiento personal que deberá realizarse en el segundo ciclo y también, bastante, en el tercero.

Como pauta de autocontrol, podría facilitarse a los alumnos, la siguiente tabla de velocidad lectora, que servirá para ejercitarse. Pueden ayudarse dos alumnos cronometrándose mutuamente, contando las palabras leídas en un minuto, por ejemplo. La tabla de velocidad lectora, indica de menos a más, las "marcas" que hay que ir superando.

Velocidad: Palabras leídas	TIEMPO EMPLEADO	
	Minutos	Segundos
100	8	48
120	7	20
140	6	16
170	5	10
200	4	24
240	3	40
280	3	8
320	2	44
360	2	26
400	2	12

Para que el alumno pueda gráficamente comprobar su progreso, puede realizar, en el siguiente cuadro, el perfil de su ritmo lector en los distintos ejercicios que día a día va realizando.

Respecto al cuarto apartado: **aplicación de la técnica lectora**, comporta ya el pleno uso y rendimiento de la lectura. Una vez conseguidos y superados los tres puntos anteriores, éste supone la llegada a un comportamiento que debe ser el normal en toda persona adulta.



GRAFICA DE VELOCIDAD LECTORA (3)

En el tercer ciclo debe tener su máxima aplicación y unas consecuencias realmente prácticas en el trabajo personal de los alumnos y en la situación de autoaprendizaje.

Con este fin se organizarán actividades que supongan lectura para:

- Estudio.
- Consulta e información (libros, diccionarios, periódicos, revistas...).
- Lecturas literarias, de entretenimiento.
- Lecturas para enjuiciar personalmente lo leído.
- Etcétera.

ALGUNOS CONSEJOS QUE DEBEN DARSE A LOS ALUMNOS PARA MEJORAR LA TECNICA DE UNA LECTURA SILENCIOSA

- Buscar siempre en el diccionario el significado de las palabras que se desconozcan.
- Ser capaz de leer sin **pronunciar** las palabras; leerlas sin movimiento de los labios, pues esa articulación dificulta una lectura rápida. (En exámenes de laboratorio se ha demostrado que la lectura visual es mucho más rápida que la articulada.)
- No retroceder en la lectura de palabras o letras, cosa propia de una lectura lenta que entorpece la comprensión.
- Centrarse en la lectura, evitando distracciones que puedan perturbar la atención lectora: transistor, televisión...
- Practicar diariamente la lectura; a leer se aprende leyendo.

(3) Cfr. J. L. Rodríguez Diéguez: *Técnicas de trabajo intelectual*, Ediciones Didascalla, Cuadernos "Nuevo Horizonte Educativo".

- Procurar abarcar un campo visual amplio, es decir, leer cada vez más palabras en un solo golpe de vista. Esto también hay que practicarlo hasta conseguir un hábito.
- Realizar los ejercicios de rapidez ya señalados, llevando una gráfica de control.
- Hacer resúmenes de lo leído en una primera lectura, y comprobar de nuevo en otra, si el resumen responde al contenido del texto.
- Conseguir una actitud de superación ante las dificultades lectoras.
- Tener confianza en sí mismo y en las propias posibilidades.

Otra sugerencia al docente: Para tener una referencia de la motivación lectora de sus alumnos, sería conveniente realizar un sondeo (previo a un posible consejo orientador posterior), del **contenido** de sus lecturas.

En forma de cuestionario, podrá plantear éstas u otras cuestiones análogas:

— ¿Qué han leído en el último mes o año?

Títulos de las obras:

.....

Autores:

.....

Asunto:

.....

— ¿Qué les ha interesado más en cada obra de las que citan?

.....

— ¿Qué piensan o desean leer?

.....

etcétera.

Si el profesor lo considera interesante, puede preparar, con la participación de grupos de alumnos, la lectura de alguna obra breve en la clase, comentándola después.

primeras ediciones



Reproduce obras prácticamente desconocidas, por haber sido editadas una sola vez en siglos pasados y de las que, en algunos casos se conserva un sólo ejemplar.

Serie Folio

1. Libro de la anathomía del hombre (agotado)
2. Viaje de la Tierra Santa
3. Nobiliario Vero
4. De varia commesuración para la escultura y arquitectura

Precio del ejemplar: 1.000 Ptas.

Serie Cuartilla

1. Ortographia Práctica (agotado)
2. Arte de navegar (agotado)
3. El secretario del rey (agotado)
4. El más desdichado amante y pago que dan mujeres
5. Qvilatador de la plata, oro y piedras
6. Repertorio de caminos

Precio del ejemplar: 500 Ptas.

replisa



Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n Teléfono: 449 77 00

6

Material didáctico y educación de adultos

Por Santiago ALONSO, Matilde GONZALEZ y Jesús JIMENEZ

Se intenta recoger aquí una reflexión sobre el material didáctico en su relación con la educación de adultos dejando constancia previa que quienes nos hacemos estas reflexiones no somos profesionales del material, sino de la educación; es decir, no somos tanto sus creadores de un día, cuanto sus aplicadores de cada día. Nuestra atención, por tanto, se centra más en los aspectos esenciales y de contenido que en los formales y técnicos.

Para ello, partimos de las características del material actual para, a continuación, confrontarlas con las de otro ideal que vendrá determinado por el concepto amplio de Educación Permanente y que, desde nuestra experiencia, vamos a tratar en tres puntos: adulto, educador, proceso educativo.

CONSIDERACIONES SOBRE EL MATERIAL ACTUAL

El material actual, en general, no nos satisface, y no por razones de gusto, sino de ne-

cesidad. La extinta Campaña de Alfabetización contó a este respecto con una mayor atención que el presente Programa de Educación Permanente de Adultos. Teniendo en cuenta la consideración merecida en el texto de la Ley General de Educación, la Educación Permanente de Adultos vive en la actualidad un flagrante desequilibrio entre efectivos personales movilizados —alumnos matriculados y aspirantes— y medios materiales disponibles. Al decir que el material actual no satisface completamente las necesidades no nos referimos sólo al material disponible en centros y aulas oficiales, nos referimos en general al existente en el mercado. Este conjunto de medios —libros, fichas, diapositivas, etc.— se nos presenta hoy con estas características:

a) Escasez

Escasez que debe referirse a su aspecto absoluto —dificultades en el abastecimiento por tratarse de series de carácter muy limitado—, y a su

aspecto relativo —pobreza de surtido por ser el número de las series muy reducido—.

Ciñéndonos a los libros: ¿Puede encontrarse con facilidad un libro de Graduado Escolar en las librerías? ¿Existe un abanico de textos de Cultura Básica entre los que elegir? He aquí una parte del problema.

b) Inadaptación

Se dice a menudo que la Psicología ha descubierto al niño al otorgarle una entidad propia y diferente de la del adulto. Sin embargo, está aún por nacer la ciencia que nos introduzca en el fenómeno del adulto. Si el niño ya no es considerado un hombre en versión reducida, y la educación ha realizado un serio esfuerzo por acomodarse al universo infantil, el adulto —entidad sobreentendida, nunca definida— es tratado por esa misma educación como la versión grande de un niño.

Volviendo a nuestro tema, el material para niños ha conseguido una especialización plausible; el material para

adultos es una burda copia. Es cierto que se ha intentado una "adaptación" al nuevo sujeto —se ha comprimido el texto, se han variado las ilustraciones, se han retocado los ejemplos—, pero independientemente de que esto se consiga no dejará de ser una "adaptación". Lo que atacamos es que parta de unas premisas infantiles.

Las consecuencias de este hecho son muchas; quizá la menos notoria sea que, salvo excepciones, el material didáctico se concibe con arreglo al único tipo de enseñanza que se da en el niño: la enseñanza de presencia.

En justicia, al enumerar estos rasgos negativos del material que tanto lastran nuestra labor debemos hablar también de sus causas, que no son únicamente, y contra lo que en principio pudiera pensarse, la falta de rentabilidad para las casas editoriales o la imprecisión del mercado de referencia. Hemos de aludir forzosamente, y entre otras, a la falta de normativa precisa, a la carencia de unos cuestionarios —durante tanto tiempo fuente de desigualdad de criterios—, a la misma novedad del fenómeno y sobre todo a la no existencia de unos cuestionarios independientes de la E. G. B. para niños. El abstencionismo y la incertidumbre de las empresas sólo se ha roto ante determinados concursos de la Administración. Huelga imaginarse el panorama sin tales llamadas: infantilismo, abuso de los apuntes, improvisación...

2. PRECISIONES SOBRE UN MATERIAL NUEVO

Frente a esta realidad abogamos por una diversificación

y propiedad del material didáctico para adultos. Enriquecer posibilidades, multiplicar alternativas, crear para el adulto, éste es nuestro ideal. Pero ante el peligro que supone la urgencia de esta tarea llamamos la atención hacia una reflexión previa a la acción. Se trata de evitar que un trabajo compulsivo y contra reloj incurra en vicios similares a los ya señalados. Antes que cualquier realización práctica se impone una conceptualización general; unas coordenadas donde situar cada proyecto concreto. Estas coordenadas podrían ser: el adulto, el educador de adultos y el proceso educativo. Todo lo demás, especialmente el material, se encuentra condicionado por esta idea anterior. Sin ánimo de agotar el tema, creemos que las siguientes puntualizaciones pueden servir de ejemplo a estos efectos.

a) Es evidente que el primer condicionante del material es el sujeto mismo que lo usa. Cuanto más clara sea la idea de ese sujeto en la persona que elabora el material más adecuado será el resultado. Prescindimos aquí de consideraciones antropológicas del adulto por lo ambiguo y extenso del tema. Como sujeto de la educación nos interesa resaltar que:

— El adulto posee un saber empírico que aspira a convertir en científico.

No parte de cero, no es una "tabla rasa"; arrastra por el contrario una "biografía", más o menos rica, que necesita actualizar, ordenar y sistematizar. El material para adultos debe aprovechar estas experiencias y conocimientos.



— Inserto en una sociedad de masas, tiene fácil acceso a los medios de difusión de la cultura.

Al pensar en material no deben olvidarse algunos recursos que vienen dados en nuestra sociedad y, especialmente, prensa, cine, radio y televisión.

— El adulto dispone de poco tiempo libre.

La programación de cualquier tarea con adultos ha de pasar por un estudio de tiempos —ocios, semioocios, trabajo, necesidades fisiológicas, etcétera—. La elaboración de material tampoco debe ser ajena a estos datos.

b) El profesor es la segunda parte condicionante del material. En unos casos porque lo utiliza en exclusiva o conjuntamente con el alumno; en otros porque, a través de su trabajo, selecciona y orienta sobre esta materia.

La figura del profesor de adultos se segrega de la clásica.



sica para mezclarse con la del animador sociocultural. Hoy al educador de adultos se le exige:

- Conocer la psicología y comportamiento del adulto.
- Saber explorar el medio social de su trabajo, descubrir sus necesidades culturales y elaborar planes de actividades acordes con las mismas.
- Contar con un repertorio amplio y actualizado de material didáctico específico para adultos.
- Dominar las técnicas de animación social, dinámica de grupos, planificación educativa, etc.
- Facilitar al adulto técnicas de estudio y aprendizaje (cómo leer, sacar apuntes, resumir, analizar...).
- Orientar y controlar el trabajo del alumno.

Como se puede observar, pocas de estas notas tienen que ver con lo que ordinariamente se entiende es la labor del profesor. El educador de adultos echa en falta cursos de dinámica de grupos, técnicas de trabajo intelectual;

necesita urgentemente guías que periódicamente le informen de las novedades que se producen en material; demanda fichas de control, evaluación y orientación pensadas para el adulto; no le vendría mal un tratado de psicología del adulto, etc.

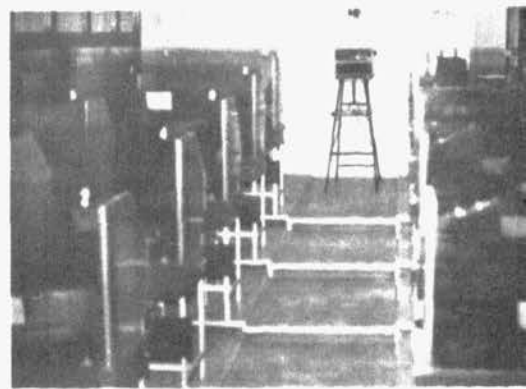
c) El proceso educativo, con las peculiaridades del sector que tratamos, es el tercer condicionante del material. Lo analizamos en dos partes:

1.^a La enseñanza reglada, que comprende la E. G. B. condensada en tres niveles según las Orientaciones Pedagógicas de febrero del año 1974.

2.^a La enseñanza abierta, que intenta ofrecer alternativas funcionales a la amplia acasística que presenta el adulto. Esta modalidad corrige los excesos de rigidez de la enseñanza reglada en un doble sentido. Desde el punto de vista metodológico, comprende la enseñanza de presencia, a distancia y todas las formas intermedias. Desde el punto de vista de contenido, la enseñanza abierta rompe los programas monolíticos preparando cursos monográficos y otras actividades. Todo esto puede verse englobado en los cuestionarios oficiales —“Matemática Moderna para Padres”, “Ortografía”, etc.— o bien en el concepto más general de Educación Básica —“Escuela de Padres”, “Educación para el Tiempo Libre”, etc.—.

Las incidencias de tales precisiones en el material son claras:

- El aula pierde exclusividad como medio donde se desarrolla el proceso de aprendizaje.



- El medio, lo más pluralista posible, debe ser acorde con el mundo del adulto (mobiliario, configuración del aula, decoración...).
- El “aula de trabajo” —híbrido de biblio-vídeo-fono-...teca— se nos presenta como elemento fundamental en esta concepción de la enseñanza como proceso abierto.
- Los contenidos deben cribarse hasta ser todo lo funcionales que el adulto aspira.
- Las actividades y experiencias programadas han de aprovechar el caudal de material gratuito —objetos domésticos, cocina, campo, etcétera— que rodea la vida ordinaria del adulto.

En resumen: dado el estado actual de cosas, imaginamos una etapa cercana de cambio en la elaboración de material didáctico con destino a adultos. Por nuestra parte desearíamos se aprovechara esta coyuntura para sentar bases y aclarar conceptos generales previos.

7

Una experiencia: Centro Cultural de Moratalaz

Por Jesús JIMENEZ CAÑAS

La educación permanente, a nivel institucional, es una de esas realidades nuevas que gradualmente se va consolidando. Y dentro del marco de la educación permanente, uno de los sectores destacados —del que vamos a ocuparnos en este artículo—, es el de la educación de adultos. Lo que nos interesa en esta educación, es ver cómo funciona en la práctica; cuáles son sus problemas cotidianos. Quizá pueda servir de algo traer la experiencia concreta de uno de sus centros: el Centro Cultural de Moratalaz. Madrid.

Este Centro se aloja en un moderno edificio rodeado de una zona ajardinada y un anfiteatro descubierto con capacidad aproximada para 500 personas. Consta de dos plantas, en la primera de las cuales se encuentran secretaría, dirección, sala de profesores, laboratorio de idiomas y ocho aulas y, en la segunda, salón de actos, cabina de proyección y biblioteca, dependiente de Bibliotecas Populares.

Por este limitado espacio —1.000 m.²— pasan diariamente más de mil alumnos sin contar socios y lectores de la biblioteca ni asistentes a otras actividades abiertas. El visitante que por primera vez se acerque allí, notará desde la entrada una animación especial: en sus tabloneros se encuentran convocatorias de actos culturales, anuncios de clases, carteles de cine y teatro; para muchos jóvenes el Centro es el lugar donde habitualmente "se queda" con los amigos; las entidades sociales acreditadas de la zona suelen reunirse en su salón de actos; el Cen-



tro, en definitiva, al tiempo que presta un servicio específico a los adultos, se configura como un aglutinador de las inquietudes culturales de un barrio.

En este sentido, el medio es un determinante de gran importancia. Moratalaz es un barrio periférico de la capital de España con una población superior a los 150.000 habitantes. A pesar de su nueva planta, ha adquirido pronto una personalidad y entidad propias. A diferencia de otras zonas anejas, eminentemente obreras, aquí se amalgaman diferentes categorías y estratos pertenecientes en su mayoría a las clases medias y media-baja. Cuenta con un Instituto de Bachillerato, un Centro de Formación Profesional, una Escuela de Artes y Oficios, siete iglesias, dos cines... y numerosas asociaciones de veci-

nos, entidades culturales, federaciones de padres, clubs juveniles, delegaciones de partidos, etc. Un centro de educación de adultos no puede sustraerse a esta realidad.

Su esquema organizativo es, en principio, similar al de cualquier otro centro: dirección de la que dependen Secretaría y demás elementos subalternos; Consejo Educativo, órgano clave en la política y organización del Centro y en el que se integra el cuadro de profesores en bloque y una representación de los alumnos; Departamentos según especialidades y distintas comisiones. Las diferencias comienzan en el programa de actividades que, en nuestro caso, abarca tres grandes ramas:

1. ACTIVIDADES BASICAS

A ellas dedica sus preferencias. Programa los contenidos de los ocho cursos de la E. G. B. condensados en tres niveles con arreglo a las orientaciones pedagógicas oficiales. El primero, o de neolectores, trata de afianzar las técnicas básicas de toda instrucción: lectura, escritura y cálculo. El segundo amplía sus objetivos a contenidos más específicamente culturales y a su término se obtiene el certificado de estudios primarios. El tercero es continuación del anterior hasta completar los contenidos de la segunda etapa que acredita el título de graduado escolar.

En todos estos niveles se practica la evaluación continua que comienza, para todo alumno, con una "prueba inicial" que orienta y decide sobre el nivel de comienzo. No es raro encontrarnos con alumnos que vienen con una falsa idea alimentada por una publicidad inmorale, la de "graduado escolar en pocos meses". Nuestra experiencia nos dice que una información sincera desde el primer momento, aun cuando suponga cierta desilusión, es valorada justamente por el adulto. Una comisión de programación y evaluación, formada por profesores de las distintas especialidades, es la competente en esta materia debiendo además coordinar objetivos, contenidos, programas y fechas.

Estas actividades se reparten a lo largo del día en tres turnos: mañana, de 9 a 13; tarde, de 4 a 7, y noche, de 7 a 10. Mención aparte merece la unidad de apoyo pensada para todos aquellos que tienen dificultades con el horario. En realidad es un sistema mixto —presencia/distancia— por el que personas

que sin esta circunstancia asistirían irregularmente y entorpecerían la buena marcha de su grupo, se integran a una unidad especial trabajando individualmente con un material y orientaciones elaborados por el Centro Provincial de Apoyo y asistiendo semanalmente al Centro para aclarar dudas, corregir su trabajo y ser evaluados.

Completan estas actividades básicas unas tutorías y unos cursos de recuperación. Las primeras son personales y recomendablemente obligatorias intentando que todos los alumnos tengan un contacto personal con el profesor; los segundos se realizan en pequeños y medianos grupos, programando temas específicos de corta duración —dos a cuatro semanas— para quienes lo necesitan.

2. ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

Comprenden una serie de cursos que, si bien dentro del concepto amplio de "cultura básica", no tienen un carácter académico ni vienen regulados especialmente. Estas actividades en nuestro Centro son:

2.1. Idiomas

Enseñanzas de inglés y francés por medio de modernas técnicas audiovisuales y audio-linguales. (New Concept English de Alexander y Voix et Images de France de CREDIT).

2.2. Taquimecanografía

Cursos dirigidos a la adquisición de técnicas imprescindibles para cualquier actividad administrativa y de gran ayuda para trabajos intelectuales.

2.3. Aula de expresión escrita

Pretende enriquecer el vocabulario, afianzar la ortografía, entender la morfosintaxis, perfeccionar el estilo literario, etc.

2.4. Aula de las artes

Intenta divulgar la música, artes plásticas y literatura.

2.5. Aula de las ciencias

Trata de aspectos científicos y técnicas muy cercanos a la vida cotidiana, tales como mecánica del automóvil, reparaciones case- ras, medicina preventiva, etc.



2.6. Aula de la sociedad.

Organiza charlas, mesas redondas, paneles, etc., sobre temas relacionados con psicología, sociología, política, economía y educación. (Cursos para padres, sexología, problemática juvenil...)

Con todo esto —las aulas funcionan semanalmente y de forma simultánea—, pretende ofrecer un abanico, lo más amplio posible, de actividades dirigidas a la educación del adulto, de manera que se pueda "elegir a la carta" sin por ello tener que adquirir un lote en el que entren materias que no le interesen. Tal es el caso del Curso de Expresión Escrita que responde a unas apetencias muy concretas y que, aunque se contenga en un curso completo de cultura general, no tiene por qué identificarse con él.

3. ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

Insistir en la importancia de tales actividades es algo superfluo —en especial, si consideramos la gran masa de jóvenes que asiste al Centro— y nos llevaría muy lejos de nuestro objetivo. Nos interesa aquí tan sólo reseñar el amplio programa de actividades extraescolares con una capacidad de convocatoria que, a menudo, supera nuestras posibilidades:

3.1. Cine-club

Funciona asociado a una federación de cine-clubs programando ciclos de grandes autores, como Bergman, Kazan, Truffaut, etc.

3.2. Teatro

Sin duda, es la actividad de mayor éxito. Por nuestro cartel han pasado grupos de teatro independiente como Els Comediants, Tá-bano y numerosos grupos aficionados del barrio.

3.3. Recitales musicales

Fundamentalmente dirigido a la música popular y folklórica. En este sentido, junto a autores desconocidos han actuado Agua Viva, Pablo Guerrero y otros.

3.4. Concursos

Se aspira a fomentar y, al mismo tiempo, premiar el cultivo de determinadas actividades necesitadas de estímulo. Cuatro son los concursos que organiza el Centro y que, con el tiempo, van adquiriendo cierta tradición como lo demuestran las cifras de participación cada vez mayores: "tarjetas de Navidad", limitado a alumnos; "literario", con dos modalidades, poesía y relato, abierto a autores noveles; "dibujo y pintura", dirigido a alumnos de centros de E. P. A. y "fotografía", abierto.

Con los trabajos que concurren suelen realizarse exposiciones que se montan en uno de los pasillos especialmente acomodado para ello.

3.5. Visita a Museos

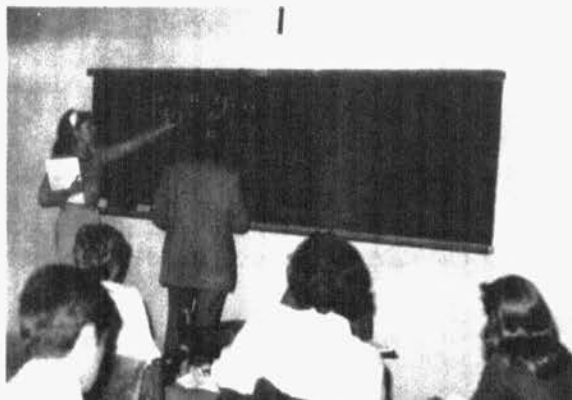
Casi todas las semanas se realizan estas visitas que, en ocasiones, se dirigen a fábricas o empresas.

3.6. Excursiones

Son un factor muy positivo para el establecimiento de un clima de auténticas relaciones humanas. Suelen restringirse al último trimestre, por razones meteorológicas, terminando siempre con una excursión final que incluye otras diversiones, como capea, discoteca, baño, etc.

3.7. Revista

El Centro edita un boletín de circulación interna que, además de cauce informativo y educativo, exige a sus realizadores —profesores, alumnos y colaboradores— un serio trabajo de equipo.



Estas actividades se completan con conferencias y actos académicos; sin embargo, cabe resaltar que sus resultados, comparados con el teatro o los recitales de música, son muy pobres. La Comisión de Actividades Extraescolares es la encargada de confeccionar y gestionar este programa. Además, se colabora en este sentido con todas las entidades y grupos de la zona.

Hasta aquí, actividades; pero ¿quiénes son los alumnos?

La primera nota destacada es el predominio numérico de la mujer —70 por 100 del total—, lo que denota la gran inquietud y sentido de superación de la mujer de hoy. Este hecho nos habla también de la segregación cultural de la que durante mucho tiempo ha sido objeto y es una respuesta coherente a la oportunidad que le brinda este tipo de centros. La mujer ama de casa suele asistir al turno de la mañana y al primero de la tarde.

La segunda nota, que se refiere a la edad, nos muestra que se trata de una población joven. Inducidos por el vocablo "adulto" podemos pensar encontrarnos con personas bastante mayores; la realidad es que el 80 por 100 es menor de veintiséis años y tan sólo el 4 por 100 supera los cuarenta años. (68 por 100, entre quince y diecinueve; 12 por 100, entre veinte y veinticinco; 6 por 100, entre veintiséis y treinta; 10 por 100, entre treinta y uno y cuarenta; 3 por 100, entre cuarenta y uno y cincuenta; 1 por 100, mayor de 50.) Las razones de este hecho podrían ser: por un lado, que para estos efectos se considera adulta la persona que supera el período de escolaridad obligatoria; es decir, los catorce años; por otro, que es en los jóvenes en los que se da un deseo/necesidad más generalizado de formación. Su asistencia constituye a menudo un tránsito entre su vida escolar y la profesional que aprovecha para compensar una escolaridad irregular o aumentar y mejorar sus expectativas de trabajo. El estado civil es una nota en íntima conexión con la edad de la población: 86 por 100 solteros, 14 por 100 casados.

En cuanto a la profesión, lo más destacado es el gran porcentaje de no asalariados: aproximadamente las dos terceras partes se dedican a sus labores, son estudiantes, parados o en situación de búsqueda de empleo por vez primera.

Una programación de actividades, si quiere ser funcional, ha de conocer la realidad

social en que se mueve, descubrir sus características, sondear sus necesidades y elaborar una respuesta acorde a las mismas. En tal sentido, el Centro realiza numerosas investigaciones. Una encuesta realizada durante el curso 1974/75 entre 548 alumnos arrojó los siguientes resultados respecto a preferencias en actividades complementarias:

- 1.º Idiomas.
- 2.º Taquimecanografía.
- 3.º Técnicas intelectuales (aprender a estudiar, tomar apuntes, etc.).
- 4.º Expresión oral y escrita.
- 5.º Arte y música.
- 6.º Lectura (rapidez, comprensión, gustos literarios, etc.).
- 7.º Matemática moderna.
- 8.º Escuela de padres.
- 9.º Álgebra.
10. Formulación química.

Estos intereses se tuvieron en cuenta en la programación del curso 1975/76, si bien los resultados no fueron todo lo halagüeños que, a la vista de esto, cabría esperar. Así, mientras casi todas las preferencias expresadas obtuvieron una respuesta positiva, la Escuela de Padres que contaba ya con abundante material y la colaboración de especialistas, no consiguió un mínimo de interesados.

De esta forma llegamos a una constante, presente en toda labor dirigida al adulto: la falta de tiempo. En otra encuesta pasada en 1976 a 560 personas de distintas zonas de Madrid —51 por 100 mujeres de edad media, veintinueve años— se obtuvo que el tiempo disponible para el estudio era su mayor hándicap. Entendiendo por tiempo libre el re-



sultado de deducir de veinticuatro horas el que se dedica al trabajo, desplazamientos, comidas, sueño, etc., el 64 por 100 no disponía más que de dos horas diarias y fines de semana y los que disponían de media jornada diaria apenas llegaban al 8 por 100. El choque de esta realidad con el deseo/necesidad de superación es algo perfectamente conocido en nuestros centros aunque estén aún por hacerse comprobaciones empíricas: a) Por parte del alumno, una clara frustración —“querer y no poder”—. En determinados casos, el éxito en los estudios va acompañado del deterioro de los lazos familiares, de cierto abandono del trabajo y de no pocos ataques a la salud. Lo común es que esa sufrida mayoría consiga en dos unidades de tiempo lo que en mejores condiciones le costaría una. b) Por parte del Centro, la falta de tiempo impide trabajar con serenidad; los horarios se comprimen; el ritmo se acelera; los profesores se sienten insatisfechos...

Pero las dificultades no se agotan en la limitación del tiempo: ha de considerarse también su dispersión. Ello obliga al establecimiento de turnos —en nuestro caso se reparten de 9 de la mañana a 10 de la noche—, al aprovechamiento de espacios —de un pasillo muerto se ha obtenido un aula de mecanografía— y, en general, a unos horarios realmente complejos. En la misma encuesta de 1976 veíamos que entre quienes prefieren centros de presencia —casi el 75 por 100— la mitad elige la segunda parte de la tarde como hora más adecuada. Esta concentración en unas horas determinadas nos obliga a tomar medidas tendentes a conseguir que todo el que pueda asistir por la mañana no lo haga por la tarde. Una alternativa a estas dificultades viene constituida por la enseñanza a distancia, algunos de cuyos inconvenientes se palian con un sistema mixto, que en el caso que tratamos obtuvo las preferencias del 18 por 100 de los encuestados. En nuestro Centro viene funcionando como unidad de apoyo ya aludida.

En todas estas consideraciones de la circunstancia del adulto, es tema capital el de la motivación. Desde nuestra experiencia, éstos son los principales núcleos motivacionales:

a) Biografía.

Realizar lo que en otro tiempo no pudo. En ocasiones, la motivación actúa a un nivel



muy profundo, subconsciente, a modo de un “deseo insatisfecho” directamente vinculado a su infancia.

b) Trabajo

Ya sea para garantizar un puesto, ya para facilitar una promoción laboral mediante el requisito de un título.

c) Familia

Los primeros síntomas de un “cultural lag” (desfase cultural) los siente el adulto en contacto con sus hijos. Su sentido del ridículo, el interés por la educación de sus hijos y el deseo concreto de ayudarles en las tareas escolares, son otros tantos acicates hacia el estudio. Pero el desfase no siempre se produce entre padres e hijos; también se da en la propia pareja.

d) Sociedad

Las necesidades globales de la vida moderna son cada vez mayores. Lo que se exigía hace diez o veinte años para desenvolverse en la vida es hoy insuficiente, y a su vez, lo de hoy será poco para un mañana cada día más inmediato. El adulto presente ese “shock del futuro” del que recientemente se ha hablado.

La suma de todas estas motivaciones es una idea más abstracta y que frecuentemente suele obtenerse bajo la respuesta “adquisición de cultura” o “deseo de saber”. Por parte del sujeto, este complejo se vive como un estado de carencia o insatisfacción.

Los centros de educación de adultos se mueven en esta dinámica; esperamos haberlo mostrado en uno de ellos aunque a grandes rasgos.

PROGRAMACIÓN

Con objeto de lograr una programación de las actividades del próximo curso lo más congruente posible con los intereses del alumnado en el mes de Abril se pasó un cuestionario a una muestra de 548 personas algunos de cuyos resultados traemos aquí. Con todo, basar una programación en los actuales alumnos sin sondear los intereses de la población global —en este caso Moratalaz— resulta algo aleatorio. Hemos de pensar, que si así se hiciera, irían desapareciendo de un año para otro los cursos más inferiores. Esta es la razón también por la que a la hora de elegir curso para año próximo los resultados puedan infraestimar los EGB-1 y EGB-2.

Se preguntaba al principio sobre el grado de satisfacción respecto a seis puntos del presente curso.

ESTA VD. SATISFECHO CON

	MUCHO	REGULAR	POCO
horario	72	19	9
condic. mater. DEL centro	32	47	18
contenido DEL curso	63	26	11
Profesorado	71	19	10
compañeros	75	16	8
material escolar	36	38	21

Se observa un buen índice de satisfacción con el horario, el contenido del curso, el profesorado y los compañeros. No tan bueno con las condiciones materiales del Centro y el material escolar. Se aprecian además diferencias por departamentos —y es de suponer que también las habrá en función de los distintos turnos, grupos, profesores, etc.— de las que destacan las siguientes:

- Los alumnos de Taquimecanografía son los menos contentos con las condiciones materiales del Centro (24% poco satisfechos), y con el material escolar (28% p. s.).
- Los de idiomas son los más contentos con el contenido del curso (80% muy satisfechos), y con el material (50% m.s.).
- Los de E.G.B. muestran su mayor grado de satisfacción con respecto a sus compañeros (79,2 muy satisfechos), y abundan en respuestas de tipo “regular” (43% para las condiciones materiales del centro, y 46% para material escolar).

Se preguntaba a continuación sobre el horario más adecuado para el próximo curso

	O/O
9-13	25
16-19	17,5
17-20	11,5
18-21	10,5
19-22	25
HORAS SUeltas	8

Está claro que tres de cada cuatro alumnos prefieren la tarde o noche frente a uno que prefiere la mañana. Si se comparan estos datos con el horario que esta misma muestra sigue en la actualidad (34% por la mañana) se puede pensar que parte de ellos (ese 9% de diferencia) preferiría venir por la tarde.

Por departamentos, las preferencias de idiomas se reparten más uniformemente a lo largo del día; las de taquimecanografía se dirigen sobre todo a la mañana (36%) y la de E.G.B. se polarizan entre la mañana (21,8%) y la noche (40%). Común a todos es el interés por las últimas horas del día que obliga al Centro a realizar verdaderos esfuerzos para compaginar aulas, profesores y cursos a pleno rendimiento.



La última era una de las preguntas más interesantes

A QUE CURSOS DE ENTRE LOS SIGUIENTES ESTARIA VD. DISPUESTO A SEGUIR EL PROXIMO AÑO ACADEMICO (curso 1975-76).

Además de los clásicos (EGB-3 o Graduado Escolar, Inglés francés, mecanografía y taquígrafía, destacan por este orden:

%	
25,8	Aprender a estudiar (tomar apuntes, sinopsis etc.)
22,9	Expresión oral y escrita (ortografía, vocabulario, redacción, conversación...)
22,0	Arte y música
21,0	Lectura (rapidez, comprensión, gustos literarios...)
17,0	Matemática Moderna
16,5	Escuela de Padres (psicología infantil, sexología, puericultura...)
11,0	Álgebra
9,4	Formulación
10,5	Física
8,9	Sintaxis

A la vista de esto, y en función de nuestras posibilidades, esperamos poder ofrecer para septiembre una programación que junto a los cursos que llamamos "clásicos" y que exigen una dedicación intensiva durante todo el año, admita estos otros de duración más corta e intensidad menor.



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

EDUCACION PERMANENTE DE ADULTOS

M A D R I D

Con objeto de sondear las necesidades de Educación Permanente y lograr una mejor adecuación a ellas, estamos realizando una encuesta en la que Vd. puede colaborar contestando a este cuestionario.

Para ello basta con marcar con una cruz la casilla o casillas correspondientes a sus respuestas a cada pregunta. Los cinco primeros son de respuesta única, las restantes admiten múltiples contestaciones.

1 - SEXO

- Hombre
10
- Mujer
11

2 - EDAD

- de 14 a 19 años
13
- de 20 a 24
14
- de 25 a 34
15
- de 35 a 44
16
- más de 44
17

3 - PROFESION

4 - NIVEL DE ESTUDIOS

- primarios incompletos (menos de 6 años de escolaridad)
19
- primarios completos
20
- bachillerato elemental
21
- bachillerato superior
22
- otros (indíquense)
23

5 - TIEMPO LIBRE DISPONIBLE (cálculos aproximados descontando desplazamientos, comidas etc.)

- fines de semana
25
- 2 horas diarias y fines de semana
26
- más de 2 horas diarias pero menos de media jornada y fines de semana
27
- media jornada diaria y fines de semana
28
- otras (indíquense)

- diccionario lengua española
32
- diccionario lengua extranjera
33
- enciclopedia (temática, de autores, etc.)
34
- libros de arte y literatura
35
- libros de ensayo
36
- otros libros
37
- habitación independiente para trabajar o estudiar
38

6 - EQUIPAMIENTO ESCOLAR

Señale, de entre las siguientes categorías, las que posee en su casa

- Libros de texto
31

- mesa de trabajo amplia
39
- buena luz en el lugar donde suele trabajar o estudiar
40

7 - ESTUDIOS QUE EN LA ACTUALIDAD SIGUE O LE GUSTARIA SEGUIR

- Cultura Básica (escribir y redactar correctamente, dominar el cálculo cotidiano, etc.)
42 54

- Certificado de estudios Primarios
43 55

- Graduado escolar
44 56
- Bachillerato (B. U. P.)
45 57
- Formación profnal., ¿qué especialidad?
46 58

- Idiomas ¿cuál?
47 59

- Mecnografía
48 60
 - Taquigrafía
49 61
 - Estudios Técnicos Superiores
50 62
 - Estudios Universitarios
51 63
 - Otros (indíquese)
52 64
-

8 - OTRAS ACTIVIDADES QUE TAMBIEN LE INTERESAN

- Manejo Peca**
- Cine-club, teatro, música
66 70
 - Cursos de padres, temática familiar
67 71
 - Conferencias, charlas y coloquios sobre temas de actualidad. Otros (indíquese)
68 72
-

9 - SISTEMA DE ENSEÑANZA QUE PREFERE

- De presencia (asistencia diaria a un centro con profesores) en este caso ¿qué horario prefiere?
74
- mañana
75
- tarde (a partir de las 4 ó 5)
76
- tarde (a partir de las 7 ó 8)
77

- a distancia (enseñanza postal, por radio, etc.)
79
- mixto (enseñanza a distancia y asistencia periódica para controlar, evaluar, aclarar dudas etc.)
80

10 - QUE ES LO QUE LE MUEVE O LE MOVERIA A ESTUDIAR

- Adquisición de cultura, deseo de superación, satisfacción interior
82
- exigencias del trabajo
83
- Mejores posibilidades de promoción en el trabajo
84
- Realizar lo que en otro tiempo no pudo
85
- deseo de ayudar a sus hijos en tareas escolares y similares
86

- necesidades globales de la vida moderna
87
- otras (indíquense)
88

11 - OBJETIVO CONCRETO POR EL QUE ESTUDIA O LE GUSTARIA ESTUDIAR

Muchas gracias por su colaboración

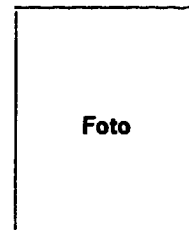
MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

EDUCACION PERMANENTE DE ADULTOS

CENTRO CULTURAL DE MORATALAZ

Corregidor Alonso de Tobar, s/n.

M A D R I D



DATOS PERSONALES DEL ALUMNO

Apellidos , Nombre

Nacido el de del en (.....)

Domicilio n.º D. P. Teléf.

Estado Civil Número de hijos

Profesión Categoría profesional.....

ESTUDIOS REALIZADOS

Primarios: Completos Incompletos

Bachillerato Elemental: Cursos Completos aprobados.....

Bachillerato Superior: Cursos Completos aprobados.....

Formación Profesional: Especialidad

Universitarios: Centro

Cursos Completos aprobados.....

Otros Estudios:

.....
.....
.....

TITULOS QUE POSEE

.....
.....
.....
.....

CONTROL DEL CENTRO

Ingreso en el Centro Curso/.....

CURSOS									
ACTIVIDADES	actividad	horario	nivel	actividad	horario	nivel	actividad	horario	nivel
GRADUADO ESCOLAR									
BACHILLERATO									
SECRETARIADO									
MECANOGRAFIA									
TAQUIGRAFIA									
FRANCES									
INGLES									
ALEMAN									

Baja en el centro Curso/.....

Causas de la baja

OBSERVACIONES:

Interés

Asistencia

Rendimiento

Generales

.....

.....

.....

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

CENTRO CULTURAL DE MORATALAZ
EDUCACION PERMANENTE DE ADULTOS

PUNTUACIONES OBTENIDAS

Trimestre del curso.....

<u>E. G. B. Nivel</u>	
Area de Matemáticas .....	.....
Area de Ciencias de la Naturaleza .....	.....
Area de Ciencias Sociales .....	.....
Area de Comunicación (Leng. y Liter. Españ.) .....	.....
Area de Comunicación (Leng. Inglesa) .....	.....
<u>TAQUIGRAFIA</u> .....	.....
<u>MECANOGRAFIA</u> .....	.....
<u>SECRETARIADO</u> .....	.....
<u>IDIOMAS</u> .....	.....
Francés .....	.....
Inglés .....	.....
<u>OTROS</u>	
.....	
<u>OBSERVACIONES:</u>	
.....	
.....	

- MD Muy deficiente (0-2)
- I Insuficiente (3-4)
- S Suficiente (5)
- B Bien (6)
- N Notable (7-8)
- SB Sobresaliente (9-10)

Madrid,

Visita al Museo de Sorolla (domingo 16 de diciembre)

BIOGRAFIA DEL PINTOR Y CARACTERISTICAS DE SU PINTURA

Pintor español nacido en Valencia. Fue discípulo de Muñoz Degraín, y estuvo en Roma, donde recibió las enseñanzas de Pradilla.

Inicia su carrera con el cuadro de Historia. Sus primeras obras de importancia: "Dos de Mayo", "Entierro de Cristo" y "El palleteo", levantamiento de Valencia contra Napoleón.

A principios del siglo XIX y después de su visita a París, crea cuadros de contenido social como "La trata de blancas" y "Aún dicen que el pescado es caro".

Posteriormente su pintura se despreocupa del contenido literario y de los asuntos de tesis y se dedica a representar la luz deslumbradora de las playas levantinas, con una técnica cada vez más suelta. Barcas de blancas velas que llegan a tierra, bueyes que tiran de ellas, pescadores, niños jugando en el baño, madres contemplándolos bajo sus sombrillas; en suma: la alegría del agua —este es el título de uno de sus cuadros— y de la luz cegadora mediterránea son los verdaderos temas en torno a los cuales gira el resto de su vida fecunda. En-

tonces produjo sus obras más discutidas, manchas de color que muchas veces no acaban de manifestarse en formas claras y comprensibles, y de que es ejemplo "La elaboración de la pasa". Es éste el período de sus grandes conquistas como artífice del color, aspecto de su arte en que logró resultados prodigiosos.

Muchas de sus obras fueron premiadas en el extranjero: "La vuelta de la pesca" (1894), premiada en París; "Pescadores valencianos" (1896), premiada en Berlín; "Cosiendo la vela", galardonada en Munich y Viena, y "Triste herencia", obra maestra que obtuvo el premio de honor en París y Madrid.

Por último, llegó a desentenderse de la preocupación por el color y la forma, y se propuso dar la sensación visual de la naturaleza con la mayor intensidad expresiva posible, penetrando hasta lo más hondo de la vida, de los hechos y de las cosas.

Otros aspectos interesantes de su producción son los cuadros en que cultiva el pintoresquismo regional, los más popularizados y, sin embargo, los de tónica más

baja (a la grupa), y retratos, como los del doctor Sandoval, el crítico de arte y pedagogo Cossío, el fotógrafo Franzen, etc.

Las varias facetas de su arte se funden en la obra fundamental y monumental que pintó para la Hispanic Society de Nueva York: el grandioso friso de las regiones españolas. Como es lógico, lo regional, con sus trajes y sus tipos, está impuesto por el encargo, pero lo literario se encuentra plenamente subordinado a su rebosante entusiasmo por la luz y el color.

Sorolla inicia en España la corriente naturalista, aunque en visión restringida y enfocada a su región valenciana. El aire libre del impresionismo, el color y la luz han tenido en él un apasionado intérprete, animado de un ímpetu innovador y extraordinario y de un acusado sentido de sensualismo artístico. Su influjo en la pintura española del siglo XIX ha sido tan hondo que su nombre inicia la renovación de nuestro arte pictórico contemporáneo. La casa del artista en Madrid, donde se conservan muchas de sus pinturas y obras de arte por él reunidas es hoy el Museo de Sorolla.

Algo sobre las expresiones del lenguaje

A partir del próximo mes de enero vamos a iniciar un cursillo de "Expresión Escrita", distribuido en 10 clases, a razón de dos horas semanales.

Su finalidad es la de que lleguéis a dominar las técnicas lingüísticas con la mayor perfección posible.

Ya sabéis que la importancia del lenguaje radica sobre todo en que es instrumento imprescindible de expresión humana y de comunicación social. Por lo tanto, este cursillo, bien aprovechado, puede ser muy útil a todas aquellas personas que encuentren dificultades en ambos terrenos.

Desde el punto de vista de la expresión humana personal el cursillo, al cultivar vuestro vocabulario, os ayudará a saber encontrar la palabra exacta con la que nombrar un sentimiento, un estado de ánimo, una situación, cooperando de esta manera a la adquisición de una mayor seguridad en vosotros mismos y en vuestra capacidad léxica.

Bajo el aspecto de la comunicación social os enseñará a vencer la timidez y el miedo al ridículo cuando tengáis que hablar con una persona a la que conocéis por primera vez o tengáis que leer un ejercicio o realizar un examen oral, pues cuántas amistades, cuántas relaciones no se han perdido por no saber qué decir, ni de qué hablar en un momento determinado. ¿Y cuántas veces no hemos fallado en un examen por no saber expresarnos?

Como veis, el dominio del lenguaje es fundamental en el desarrollo de nuestra personalidad, pero no debéis olvidar otra faceta importante de él: esta es la de su utilización como técnica básica en el mundo de la cultura. Es evidente que todos los conocimientos culturales los adquirimos por vía lingüística,

ya escuchando a un profesor que explica una lección, ya leyendo un libro. Si no nos esforzamos en dominar el lenguaje no podremos comprender con claridad y, por tanto, nuestra cultura habrá fallado por la base. No me servirá de nada escuchar al profesor si no puedo entender parte de lo que dice, y será totalmente inútil que intente leer un libro, asimilar una lección si primero no sé claramente qué quiere decir cada una de las palabras del texto.

El cursillo ha sido programado pensando en vuestras necesidades, dándole la orientación práctica que será más provechosa, intentando hacerlo ameno y con un horario flexible, teniendo en cuenta vuestros problemas que, como los nuestros, siempre son de tiempo.

Quisiéramos sobre todo que resultara muy útil, para lo que contamos con vuestra colaboración y esperamos vuestras sugerencias.

Estos serán sus objetivos y contenido:

OBJETIVOS

- a) Enriquecimiento de vocabulario.
- b) Adquisición de una ortografía correcta.
- c) Dominio del análisis morfo-sintáctico.
- d) Redacción. Perfeccionamiento del estilo.

CONTENIDOS PARA CADA GRUPO

Grupo "A"

- 1. Palabras mal utilizadas.
- 2. Palabras antiguas y modernas.

3. *Palabras equívocas.*
4. *Palabras por centros de interés.*

Grupo "B"

1. *Normas generales de ortografía.*
2. *Particularidades ortográficas.*
3. *Palabras homógonas.*

Grupo "C"

1. *Elementos de gramática.*
2. *La oración. Sus partes.*
3. *Oración simple. Sus clases.*
4. *Oración compuesta.*

Grupo "D"

1. *Redacción: normas generales.*
2. *Cartas formales e informales.*
3. *Telegramas, impresos oficiales.*
4. *Notas, avisos, tarjetas.*

Y nada más. Ya lo sabéis todos los que tenéis dificultades en esta materia, en enero y en el cursillo de expresión escrita os esperamos. Animo y veréis como entre todos conseguimos unos resultados estupendos.

NORMAS PARA LOS ALUMNOS OFICIALES DEL CENTRO CULTURAL

1. INCORPORACION A LAS CLASES

Fecha límite 15 de octubre. Los alumnos que se incorporen posteriormente a esta fecha para obtener el título de C. E. deberán superar la evaluación correspondiente, más una evaluación final.

2. CLASIFICACION

Mediante la evaluación final los alumnos serán clasificados y encuadrados según sus conocimientos en el curso correspondiente.

Esta clasificación inicial tiene carácter flexible: la comisión determinará en casos especiales el traslado a otro curso y siempre dentro de las dos semanas de curso o a la vista del resultado de la primera evaluación.

3. ASISTENCIA

El alumno que falte a clase injustificadamente quince días alternos al año perderá el derecho a obtener el título de C. E. por evaluación continua.

En caso de falta de asistencia prolongada y justificada, el alumno deberá superar la evaluación final.

Los alumnos que no asistan a la primera hora de clase tendrán que presentar un justificante de la empresa en la que trabajan al Departamento de Programación y Evaluación, deberán recuperar las asignaturas a las que falten y tendrán un control semanal con el profesor correspondiente en la hora del área civico-religiosa.

4. EVALUACIONES

Se realizarán cuatro evaluaciones parciales y una final.

El alumno que suspenda una evaluación podrá recuperar en la evaluación siguiente y tendrá oportunidad de nuevo en la evaluación final.

La última evaluación se realizará antes o en la primera semana de junio.

La recuperación final no podrá realizarse antes del 15 de junio, con la finalidad de dar tiempo al alumno a preparar las áreas pendientes.

Las actas finales se harán antes del 1 de julio.

El alumno que domine un idioma y no considere necesario la asistencia a clase, deberá notificarlo al profesor, a la Comisión Evaluadora y superar las evaluaciones correspondientes.

AULA DE LAS ARTES

El curso pasado iniciamos actividades de un "aula musical". Basándonos en esa experiencia, este año hemos decidido no ya continuar, sino ampliar nuestros objetivos y diversificar los temas. En el "Aula de las Artes" pretendemos en este curso que estén presentes: la música, la pintura, la arquitectura, la escultura, la literatura...

Nuestras pretensiones no son de alta

especialización, sino charlas muy sencillas que sirvan de iniciación, que nos ayuden a dar los primeros pasos en el camino del gusto por estas manifestaciones del hacer humano.

El "Aula de las Artes" queremos que esté abierta a todos, no sólo a los alumnos, sino a cualquier persona que esté interesada en estas actividades.

Abierta no sólo para escuchar, sino para hablar. No es una "clase", no es una "conferencia", tiene que ser un trabajo por aquello que se siente como afición.

Los asistentes deben proponer temas y prepararlos y exponerlos. No importa la altura de sus conocimientos, sino el esfuerzo por acercar a los demás a los temas que a nosotros nos gustan.

Hasta ahora el AULA ha desarrollado unas sesiones sobre las "formas musicales" que no han tenido demasiado éxito, por lo que decidimos pasar a otros campos. Hemos tenido una charla sobre "Arte griego" y la próxima será sobre "La pintura de F. Goya". De todas formas tanto el programa como la participación están abiertos al interés y al gusto de todos los asistentes. Vosotros sois los que debéis proponer temas, preparar charlas, aportar vuestros conocimientos...

El "Centro" está para colaborar, para coordinar.

Que entre todos logremos unos ratos más agradables.

E. N.

Concurso de dibujo y pintura para alumnos de Educación Permanente de adultos

B A S E S

1. El concurso comprenderá dos modalidades: dibujo y pintura, ambos sobre tema libre.
2. El tamaño mínimo de los trabajos no será inferior al de un folio.
3. Podrán participar cuantas personas estudien el presente curso en alguno de los centros de Educación Permanente de Adultos de la provincia de Madrid.
4. Cada participante podrá presentar cuantas obras desee.
5. Las obras se presentarán en el Centro Cultural de Moratalaz, calle del Corregidor Alonso de Tobar, 7, antes del día de de 197.... En sobre aparte constará el nombre completo del autor, dirección y centro de E. P. A. en el que sigue estudios.
6. Se otorgarán dos primeros premios de 3.000 pesetas (uno por modalidad), dos segundos de 1.500 pesetas y placas honoríficas.
7. El fallo del jurado, así como la entrega de premios y exposición de trabajos tendrá lugar dentro del mes de junio.

Madrid, de de 197.....

guias y catálogos de museos y conjuntos



GUIAS DE MUSEOS

Museo de Cuenca	200 Ptas.
Museo de Zaragoza	250 Ptas.
Museo Arqueológico de Burgos (segunda edición)	200 Ptas.
Museo de Zabaleta (Quesada, Jaén)	200 Ptas.
Museo Colegial de Daroca	200 Ptas.
Museo de Mallorca. Salas de Oficios Artesanos	200 Ptas.

CATALOGOS DE MUSEOS

Museo de Cáceres	300 Ptas.
Museo de Mallorca. Salas de Arte Medieval	300 Ptas.
Museo Cerralbo. Catálogo de dibujos	300 Ptas.
Museo de Arte Contemporáneo de Toledo	300 Ptas.
Museo Español de Arte Contemporáneo de Madrid	300 Ptas.

GUIAS DE CONJUNTOS ARQUEOLOGICOS

Tiermes (segunda edición)	100 Ptas.
Numancia (segunda edición)	100 Ptas.
Murallas romanas de Lugo	100 Ptas.
Segóbriga	100 Ptas.



Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n Teléfono: 449 77 00

La educación permanente de adultos en Salamanca

Dos experiencias:

- En el centro «Padres Trinitarios»
- En el barrio de «Pizarrales»

1. CENTRO DE ADULTOS DE PADRES TRINITARIOS

Suponemos que algunos años antes de en los que vamos a situar nuestro punto de partida, ya existía en nuestra ciudad algún tipo de clases de adultos; sin embargo, es a partir del curso 1969-70 cuando abren por primera vez sus puertas los actuales Centros de Promoción de Adultos con profesorado estatal.

Estos Centros, pertenecientes a Instituciones Religiosas, surgieron con la finalidad de promocionar la cultura entre los jóvenes y adultos de barrios periféricos de un bajo nivel socioeconómico y cultural, donde domina la clase obrera.

Durante los cursos 1969-70 y 1970-71, la plantilla era de diez profesores, pertenecientes a la entonces denominada Campaña de Alfabetización.

A partir del curso 1971-72 fue creada la Educación Permanente de Adultos, en sustitución de la extinguida Campaña de Alfabetización, teniendo entre sus objetivos el proporcionar al adulto los conocimientos, actitudes, hábitos, etc., de una educación que al no haberla adquirido en su día le capaciten para su perfeccionamiento integral y le permitan su adaptación a las exigencias que la sociedad actual le demanda.

Esta parcela de la educación —que no por menos conocida es menos interesante— ha sido objeto, por parte de los estamentos educativos, de cierto desinterés; pensamos que puede y debe ser tratada al menos en idén-

tica medida que las demás enseñanzas, puesto que si la educación es para todos sin exclusión, a ésta ha de prestársele la ayuda y apoyo necesarios para que pueda desarrollar las funciones establecidas en la Ley de Educación y lograr abrir nuevos horizontes a todas aquellas personas adultas que en su día no pudieron o no quisieron hacerlo.

Muchos y graves son los problemas que la Educación de Adultos arrastra, pero no vamos a referirnos a ellos, sino a las experiencias que como Educadores de Adultos hemos realizado en estos últimos años.

Nuestro objetivo no es otro que el de aportar, en la me-

Por el Equipo de Profesores de E. P. A.

dida de lo posible —y teniendo en cuenta nuestras limitaciones— algunas de las experiencias que en el transcurso de estos años hemos realizado en el Centro "PP. Trinitarios" de Salamanca, relativas, todas ellas, a la Educación Permanente de Adultos.

En el mes de septiembre de cada año da comienzo nuestra actividad, cuya duración es semejante a la de otras enseñanzas.

Se procede, en principio, a la comunicación a los posibles interesados de las fechas y requisitos para la inscripción. Esto se hace mediante el tablón de anuncios del Centro, carteles, prensa hoja parroquial, etc.; es decir, empleamos todos los medios a nuestro alcance a fin de conseguir la mayor difusión posible.

Se fijan fechas de matrícula, teniendo en cuenta que los primeros días se destinan para todos aquellos que han estado matriculados en el Centro en años anteriores y para los residentes en el barrio. Los días posteriores se realiza la matrícula de los no comprendidos en los apartados anteriores, fijándose dos plazos de ocho días cada uno para las dos opciones.

Tanto a unos como a otros se les exigen los siguientes requisitos: Fotografía tamaño carnet (para unir a la ficha), D. N. I. o Libro de Familia y haber cumplido los catorce años.

Se procede a rellenar la ficha personal. Hemos de hacer constar al respecto que el Ministerio de Educación y Ciencia, hasta el presente curso, no ha editado fichas en modelo oficial para esta inscripción, pero que en

años anteriores ya había confeccionado una el equipo de Profesores de E. P. A. tal vez más completa que ésta, puesto que se hacía constar en el anverso los datos personales y familiares, laborales y culturales y, en el reverso, las evaluaciones por áreas, faltas de asistencia y observaciones.

En las fichas se indica el turno preferido por el alumno (tarde o noche), y una vez completa con todos los datos, se convocan para la realización de una prueba de conocimientos y aptitudes, prueba elaborada en el mismo Centro, basada en los contenidos de la E. G. B. para adultos. La finalidad de esta prueba es la de encajar a los alumnos en el nivel que les corresponda, procurando que éstos sean lo más homogéneos posible.

Se establecen así tres ciclos de E. G. B. para adultos y un curso de preparación para los que no pudieron ser englobados en ninguno de estos tres.

Realizada y evaluada la prueba, se procede a la distribución por niveles y clases mediante una lista, en la que se hace constar su nombre, apellidos y puntuación obtenida; se coloca a la entrada de la clase que a cada uno corresponde, dándose un plazo de reclamación.

Estos niveles no son campos cerrados, sino flexibles, pudiéndose pasar de unos a otros, previa comprobación de trabajo, interés, etc., del alumno. Con ello pretendemos fomentar el espíritu de superación de los alumnos de los niveles más bajos, obteniéndose resultados altamente satisfactorios.

Mediante una programación adecuada a cada nivel y cada área, y teniendo en cuenta la disponibilidad de tiempo, se confecciona un horario para cada uno, que regirá a lo largo del año, de tal forma que no coincida el mismo profesor dos horas seguidas en el mismo grupo, sino adaptado al sistema de rotación.

En el aspecto metodológico se han ensayado diversas técnicas, contrastando las tradicionales con las de Paulo Freire, Técnicas de Grupo, etcétera.

Se ha realizado eligiendo un grupo de control y otro de experimentación, a los que les era expuesto el mismo tema por ambos métodos, en clases distintas pero homogéneas y contrastando al final los resultados. Se ha podido observar que el rendimiento del alumno es superior en las clases en que se realizaron las técnicas modernas.

Asimismo se han aplicado pruebas de aptitudes, cuestionarios de intereses, etc., muchas de ellas para tesis doctorales o tesinas, y cuyos resultados son entregados al Centro, aportando una experiencia valiosa para el mejor conocimiento del "material humano" con el que trabajamos, y cuya utilidad es grande como correctora de posibles deficiencias en sucesivas etapas.

Los profesores del Centro ejercen la misión de tutor en cada uno de los grupos, procurando de este modo conocer mejor cada uno a su grupo, sirviendo al mismo tiempo de orientador.

Los alumnos, una vez transcurrido un tiempo prudencial para su mejor cono-

cimiento, nombran democráticamente un compañero que les represente como delegado, que será portavoz de las sugerencias, consultas, opiniones, etc., de la clase, y con los que se mantienen periódicas entrevistas y cambios de impresiones, intentando solucionar entre todos los problemas planteados.

Se prevé para el período escolar una serie de actividades culturales complementarias, que se dan a conocer de antemano, aceptándose todas las sugerencias y opiniones que al respecto puedan aportar los alumnos. Por su importancia, vamos a citar algunas de ellas:

Conferencias - coloquios, viajes de estudios, mesas redondas, teatro, recitales, visitas, trabajos individuales o en grupos, etc.

Bien entendido que no se imponen ni las actividades ni los temas, sino que se sugieren para su conformidad, siendo, en definitiva, los propios alumnos los que, de una manera democrática, eligen todas ellas, supeditadas a sus preferencias.

Conferencias. — Se elige por mayoría el tema y el día, encargándose el Centro de buscar a la persona idónea para su desarrollo.

Por término medio se han realizado tres por curso, una en cada trimestre, abriéndose en todas ellas, al final de la exposición, un coloquio.

Cuando por alguna circunstancia se produce un tema de suma actualidad, provincial, nacional, etc., que acapare la atención, se realizan en las clases que lo deseen mesas redondas, donde cada uno aporta sus conocimientos, haciendo de moderador el profesor.

Viajes de estudios. — Se programan al principio de curso, uno como mínimo, eligiéndose por mayoría de los alumnos el lugar y el día.

A fin de obtener fondos con los que financiarlos o al menos paliar en parte los gastos, se encargan los propios alumnos de realizar actividades de diversos tipos, como festivales, sorteos, etcétera, obteniéndose buenos resultados.

Se intenta buscar un lugar que, por su historia, cultura, monumentos, etc., suscite su curiosidad y aporte algo nuevo a sus conocimientos.

De los viajes realizados cabe destacar: León (Cuevas de Valporquero), Segovia (La Granja), Cáceres (Mérida), Santander (Cuevas de Altamira), Toledo y, en en proyecto para el presente curso, Granada.

Teatro. — Vehículo importante de difusión de la cultura, no muy arraigado entre el pueblo, es un medio valiosísimo de expresión de ideas, hacia el cual en principio se sienten un poco escépticos.

Se les explica su importancia y las grandes aportaciones que este medio ha proporcionado y les proporcionará a su formación integral.

Suelen ser obras cortas, que unas veces los propios alumnos ponen en escena o que a veces son puestas por grupos experimentales o independientes que nos prestan su colaboración. Cabe hacer mención especial al grupo de teatro del Aula "Juan de la Encina", cuya aportación ha sido valiosa.

Los profesores del Centro, junto con los de los otros Centros existentes, mantenemos reuniones periódicas en

las que se aportan las experiencias particulares, e intentamos aunar criterios, ateniéndonos a las peculiaridades propias de cada Centro.

Estas son, entre otras, las experiencias realizadas. Los resultados aceptables desde nuestro punto de vista. Más se podría hacer, pero hemos de tener en cuenta (y sin que esto sirva de atenuante) que nuestras limitaciones son muchas, y sin falsa modestia pensamos que hemos contribuido en gran medida a mejorar la condición intelectual de gran número de nuestros alumnos, a su formación integral e incluso a su condición social y económica.

2. EN EL BARRIO DE PIZARRALES

Barrio en las afueras de la ciudad, nacido anárquica y marginalmente en los años veinte, fue considerado en la ciudad **antes, en y después** de la guerra civil como el foco más conflictivo.

Pizarrales era el elemento negativo de una ciudad pacífica, el reducto, el abandono, centro de experiencias caritativas, tumor que resultaba molesto y en torno al cual se había creado toda una leyenda.

Sus casas, nacidas de noche, sin ningún permiso del Ayuntamiento, sin ningún plan urbanístico, sin asfalto, sin agua, sin iglesia, sin centro sanitario, sin escuelas, crecían sin cesar con la emigración de los pueblos que en la posguerra acuden a la ciudad mendigando empleo.

Pizarrales nació así y se hizo grande en los años del hambre; sus habitantes frente a la gran ciudad sólo tu-

vieron una preocupación: "El pervivir".

Las escuelas nacieron mucho después como parche, y en locales no apropiados y, por supuesto, como escuelas unitarias, con todos los problemas que plantea este tipo de escuelas.

Analfabetismo

En este medio sociológico el analfabetismo constituía un elemento natural, puesto que las escuelas eran pocas y no cubrían las necesidades ni por el número de alumnos ni por las condiciones de los locales; pero además a esto se unía otro problema, pues la asistencia no era continuada; las necesidades que tenían les obligaban a abandonar la escuela a los diez, once y doce años para poder ayudar con su trabajo al sustento de la familia.

Y todo esto unido a la poca valoración, por parte de los padres, del hecho educativo de sus hijos; esto traía como consecuencia un analfabetismo total o relativo, según las circunstancias.

Se imponían necesariamente como remedio unas soluciones:

a) Un trabajo seguro y remunerado que diera a la familia la posibilidad de mantenerse sin tener que acudir a la ayuda que suponía el trabajo de su hijo.

b) Una urbanización que cubriera las primeras necesidades, como la traída de agua, desagües y pavimentación, etc., para cubrir las necesidades higiénicas.

c) Una culturización que atacase los problemas, con la creación de puestos escolares y la mitigación, en lo posible, del analfabetismo, tanto de niños como de mayores.

Culturización de adultos

Fue la Parroquia y los movimientos parroquiales (J. O. C., Acción Católica) los que se preocuparon por este problema, y solamente por la razón de vivir dentro del mismo barrio y como una realidad condicionante dentro de sus propios miembros.

Esto constituyó un motivo fundamental en la promoción humana del barrio, y se organizaron grupos de reflexión, actos culturales, clases atendidas por universitarios, caballeros de San Ignacio, etcétera, y todo ello a título un poco particular, sin continuidad y sin programación a largo plazo.

Se tomó como base de funcionamiento los grupos de J. O. C., en cuyo seno había surgido la necesidad de una formación más intensa y el deseo de algunos de preparar el ingreso en el Bachillerato Nocturno.

El grupo está abierto a todos los chicos y chicas del barrio; se utilizaron locales de la parroquia y las clases fueron impartidas por universitarios en conexión con la misma.

Este grupo tuvo como ventajas:

Que fue una llamada de atención a los jóvenes del barrio para que descubrieran y superasen su analfabetismo total o relativo.

Un modo de encauzar las aspiraciones de algunos grupos universitarios hacia la culturización más profunda.

El contacto de un mundo universitario normalmente alejado de esta realidad.

Por parte del profesorado, la mayoría universitarios, el conocimiento del barrio, contacto con el mundo obrero,

colaboración entre mundos distintos, pero no dispares.

Inconvenientes:

Se tomó como deporte el ir a clase.

Se tomó como punto de reunión y de cita.

Se tomaron las clases como algo no serio donde se podía acudir o faltar.

Se tomaron como un favor a los universitarios a quienes se les brindaba la posibilidad de unas experiencias.

Por parte del profesorado:

Se tomó como un deporte.

Se tomó como una justificación a su culpabilidad de burgueses.

Se tomó como una cosa que se podía ir o no, pues bastante agradecidos debían de estar del esfuerzo que realizaban para ir algunos días a clase.

Estas acciones, que se consideraban de caridad y de "Mesianismo", que inconscientemente anidaba en esta moda de acudir a los Pizarrales, trajo como consecuencia:

a) Levantar castillos en el aire.

b) Quemar a aquellos individuos más serios.

c) Demagogias inútiles

d) La crítica por la crítica, el destruir por destruir.

Se imponía, pues, una revisión, tanto por parte del profesorado como por parte del alumnado, terminando una etapa nueva y la apertura de otra:

Más seria.

Más organizada.

Más responsable.

Menos masiva.

Con un profesorado menor en número y más comprome-

tido con la labor educativa a lo largo de todo el año.

Para esto se pidió a la Delegación y a la Inspección unos "maestros" e s t a b l e s que fuesen la base del funcionamiento de estas clases en unión de aquellas personas que gratuita, responsable y desinteresadamente se ofrecieran.

Había un dato: la existencia del analfabetismo total en muchas personas; sin embargo, toda esta gente no quería acudir a la escuela con la etiqueta pública de analfabeto; en los jóvenes ocurría otro tanto, por lo que no hubo más remedio que acudir a lo que pudiéramos llamar las Escuelas Domésticas, es decir, la formación de grupos muy pequeños, de 2, 8 y 10 alumnos para, trabando amistad con ellos, una amistad que nos llevaría a perder las barreras, a perder ese miedo, a que naciera una corriente de necesidad de ir a clase sin ningún prejuicio.

Esta experiencia fue muy rica, pues la relación que implica familia-profesores-vida-problemas-enseñanza-alumno fue muy intensa.

Así surgió el primer centro dependiente del Ministerio de Educación que funcionaba con dos maestros designados por la Inspección y los colaboradores.

Este grupo procuró tener paciencia, trató de conquistar la confianza del alumno, admitiendo el mayor número posible, pero algunos no tenían interés, por lo que no se tomaban en serio las clases; asistían con intermitencia, lo que perjudicaba a la continuidad de la clase. Se pensó en reducir el número de alumnos, hacer grupos pequeños donde la eficacia fue-

ra mayor; esto nos demostró que muchos de los que al principio no se lo tomaban muy en serio después se volvieron con un gran aprovechamiento, con asiduidad asistían a las clases, y crearon un clima de seriedad y de no perder el tiempo.

Otro punto

Este año, al darle el Ministerio carácter de oficialidad, se tuvo una reunión con todos los profesores para revisar las actividades llevadas a cabo en estos años, llegándose a la conclusión de que era necesario continuar la tarea comenzada.

Se contaba con:

Una experiencia acumulada a lo largo de los siete cursos anteriores.

Un profesorado con titulación y experiencia en estas enseñanzas.

Un profesorado que por vivir en el barrio conocía sus problemas, y, además, se hallaba comprometido en la labor emprendida.

Se contaba, además, con un grupo de alumnos de años anteriores, unos que deseaban obtener algún título; otros, que aunque ya lo tenían seguían asistiendo.

Esto nos llevó a una serie de reuniones con los alumnos para orientar el curso entre todos. Tanto es así que un grupo se dividió por propia iniciativa al ver que había cierta homogeneidad en el grupo.

Al comienzo del curso, conjuntamente con los alumnos, se planteó:

La finalidad del Centro.

La autogestión del mismo, lo que nos llevó a:

a) Una programación

conjunta con revisiones periódicas tanto de la marcha del grupo, como de contenidos y nuevas orientaciones.

b) Responsabilidad en la disciplina; ellos mismos marcaban lo que debía ser la disciplina y cómo llevarla a la práctica; el control de asistencia por los propios alumnos (que después se ha comprobado que no hacía falta).

c) Fijación de un horario adecuado para todos, llegándose al convencimiento de que el mejor era de 6 hasta las 10 y media de la noche.

d) Programación conjunta de actividades complementarias que respondiesen a sus exigencias y deseos.

e) Creación, una vez hechos los grupos, de unos delegados que mantuvieran entrevistas entre los de distintos grupos.

f) Crear una conciencia de que esto no es una escuela, sino un centro formado por todos, tanto profesores como alumnos, donde se podía ofrecer lo que cada uno pudiera dar.

Actividades

A lo largo del curso se han desarrollado unas actividades que se han realizado de la siguiente forma: Primeramente con un sondeo de opinión en cada grupo. Después, a nivel de delegados, se estudian las posibilidades que hay de realizar lo que ha sido la opinión de la mayoría.

Ante los resultados se han llevado a la práctica conferencias sobre la persona humana que después se han concretado en mesas redondas sobre:

- Sindicalismo.
- Familia.
- La Iglesia hoy.

- Los partidos políticos.
- La España económica de hoy.
- La problemática laboral.

Estas mesas redondas se han venido desarrollando los sábados, pues no se querían interrumpir las clases y, además, a quienes no les intere-

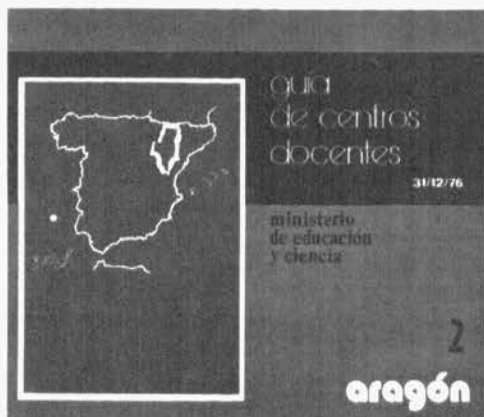
saba el tema no perdían el rato.

También se han dedicado algunos sábados a la confección de murales.

Se ha realizado asimismo una excursión de tipo cultural; se proyecta otra de tipo recreativo. Para sufragar los gastos de estas excursiones, desde principio de curso, se encarga un alumno de ir re-

cogiendo todos los meses una cantidad para que cuando llegue el día de la excursión todos puedan ir sin esfuerzo, teniendo en cuenta que es un barrio eminentemente obrero.

Todos estos logros hacen que nos sintamos animados a continuar la labor emprendida; creemos que es importante.



GUIA DE CENTROS DOCENTES

NOVEDAD EDITORIAL

El Ministerio de Educación y Ciencia ha elaborado esta Guía que comprende toda la relación de centros dedicados a impartir enseñanza en los niveles de: Educación Preescolar, General Básica, Formación Profesional y Bachillerato, así como de Educación Especial, tanto oficiales como privados.

El catálogo ofrece no sólo la ubicación de los Centros de enseñanza, sino también sus características, esto es, todos aquellos datos que pueden considerarse básicos e imprescindibles, con el fin de obtener una visión genérica de cada uno de los Centros, con lo que, de modo directo, se quiere posibilitar el ejercicio del principio de libertad de elección de Centros recogido en la Ley General de Educación.

La Guía de Centros Docentes comprende 15 tomos, cada uno de los cuales abarca una región geográfica.

PRECIO:

- Tomo núm. 2: ARAGON, 800 pesetas.
- Tomo núm. 9: EXTREMADURA, 800 pesetas.
- Resto de los tomos, en preparación.

VENTA EN:

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia, Alcalá, 34.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n. Teléfono 449 77 00.



Una labor en silencio

Por Angel ARROYO SOBERON

Quería desde hace algún tiempo dedicar un comentario a la gran labor que en materia de enseñanza viene desarrollando un equipo de hombres, profesionales de la materia, un equipo que con su director al frente está dejando en nuestra ciudad la hermosa huella del saber hacer, y hacer bien, un cometido verdaderamente humanitario, difícil de pagar con dinero y menos con palabras.

Getafe, que ya en los primeros años del siglo XVI constituía una de las mayores entidades urbanas por el número de población con que contaba, gozaba de poseer, aparte de la ganadería, un excelente campo para el cultivo de cereales que habría de cuidar cuatro siglos más tarde, pues los descendientes de los Alarnes veían con optimismo en el porvenir de sus tierras cubiertas de doradas espigas, salpicadas en algunas zonas de verdes hortalizas, entre las que llegó a destacar la famosa "alcachofa de Getafe", el medio de vida y el progreso de sus vecinos.

Nada más lejos de ese pensamiento estaba esa programación futura; Getafe había sido predestinado para otros horizontes bien distintos por cierto.

Así llegarían los primeros años del siglo XX. Y nacería la primera empresa y con ella la industria futura. Así, con la segunda empresa y las que fueron ubicándose detrás, de una manera vertiginosa, Getafe seguía

siendo ese gran núcleo de población, pero sus campos, salpicados de verdes zonas, ya no tienen espigas, han cambiado el dorado grano por la estructura de hierro y cemento. Y el labrador, entre la añoranza y el recuerdo, ve en su Getafe natal una gran masa obrera caminar hacia su centro laboral por aquellos parajes, hoy calles, que él en su día sembrara con tanto cariño.

Pero así es la historia de nuestro pueblo y nadie podrá cambiarla porque el destino estaba escrito. Ahora lo que hay que hacer es cuidarla y proporcionar al hombre, a nuestro hombre, que en definitiva, es el verdadero protagonista de ella, los medios necesarios para su adaptación.

Lógicamente, Getafe tenía que nutrirse de familias de fuera de nuestro territorio, había que cubrir un gran número de puestos de trabajo, y así en los años de 1950 a 1970 llegó a triplicarse la población.

Como consecuencia de esa emigración tan desorbitada y acelerada, los problemas crecieron en la misma proporción; calles de nueva creación, escasos servicios, necesidad de escuelas, etc.

Todo fue poco a poco equipándose; la mayoría comprendió que una transformación como la de Getafe requería comprensión y paciencia y nuestra ciudad iba cogiendo el ritmo que el destino le había marcado.

Pero si el destino de Getafe está en su industria, como medio de expansión y de vida futura, hay que pensar en el hombre de industria y adecuarle debidamente de unos conocimientos básicos para el mejor desenvolvimiento dentro de ella. Ese trabajador adulto y ese joven que ahora su futuro dentro de su trabajo precisa de alguien que le inculque el conocimiento necesario y le dote de una base sólida y eficaz dentro de su rama laboral.

Ese fue otro de los problemas con que se encontró Getafe, un problema que, aunque tarde ha empezado a resolverse gracias a ese equipo de hombres que empezaba apuntando en este comentario y que sin publicidad, en silencio y de manera increíble, están resolviendo.

Funcionan a pleno rendimiento tres centros de Educación Permanente de Adultos en Getafe. Tres ramas básicas componen el completo programa de enseñanza: Cultural, con once especialidades, entre las que podemos destacar los idiomas francés e inglés; Graduado Escolar, Dibujo Industrial, Taquigrafía y Mecanografía, así como Electrónica Industrial.

Quizá la rama más interesante la encontremos en el apartado de Formación Profesional, donde se comparten las enseñanzas básicas y más fundamentales dentro del contexto de nuestra industria local. Son, por ejemplo: Electricidad, Electrónica, Delineación, Mecánica, Administrativo y Secretariado

No podía faltar en este centro una formación complementaria, tan necesaria hoy en el ser humano; me estoy refiriendo a las Actividades Socioculturales, entre las que cuentan: Conferencias, teatro, visitas culturales, excursiones, etc.

Casa de la Cultura, Centro Ricardo de la Vega y nuevo centro de Formación profesional (primera fase) acogen hoy a DOS MIL DOSCIENTOS VEINTITRES alumnos (2.223), número éste que constituye uno de los mayores complejos de esta especie a nivel nacional.

No debemos olvidar que gracias a estas enseñanzas ininidad de trabajadores getafenses cuentan hoy con el Certificado de Estudios Primarios y el de Graduado Escolar.

Cuenta todo el complejo con 49 profesores, a los que conozco en su mayoría, y para los que no tengo más que palabras de elogio y agradecimiento, pues su labor callada ha venido a solventarnos uno de los grandes problemas, como decía anteriormente, que tenía planteado nuestro protagonista en cuanto al trabajo y ha colaborado en la humana tarea de darle al hombre el mejor de los regalos: Una base profesional. Enhorabuena por este centro, y felicidades, señor director; su trabajo, que no se ve, está lleno de éxitos inolvidables.

DOCUMENTOS IMPORTANTES DE LA HISTORIA DE ESPAÑA

**(Recopilación
de las Capitulaciones de Colón,
Testamento de Isabel la Católica,
Tratado de Tordesillas
y Leyes de Toro en un solo
volumen y con una
encuadernación especial.)**

Precio: 3.500 Ptas.

Venta en:

Planta baja del Ministerio
de Educación y Ciencia. Alcalá, 34.
Edificio del Servicio de Publicaciones.
Ciudad Universitaria, s/n. Madrid-3.
Teléfono 449 77 00.

Bibliografía sobre Educación de Adultos y Educación Permanente

Por Ramiro CASTRO SANTAMARIA,
Inspector Técnico de Educación

Si bien en el panorama bibliográfico nacional son hasta el momento bastante escasas y de discutible rigor científico las obras dedicadas al estudio de los complejos e inesquivables problemas de la educación de adultos y, en mayor medida, las relacionadas con el campo, conceptualmente difuso y operativamente inexistente de la educación permanente, contamos, sin embargo, con una amplia, variada y creciente bibliografía en el ámbito internacional, que nos obliga a realizar una selección y ordenación de las fuentes documentales, intentando armonizar criterios teóricos y prácticos. Nos resultan, de este modo, configurados los siguientes apartados en cada uno de los cuales incluimos, alfabéticamente, la bibliografía más significativa y actual.

Dedicamos, por último, un apartado específico para las revistas especializadas en estas materias que gozan de mayor difusión.

I. OBRAS Y TRATADOS GENERALES

1. "Adult Education Handbook".—Dar es Salaam Institute of Adult Education. Tanzania Publishing House, 1973.
2. Deighton, L. L. (ed.): "The Encyclopedia of Education". The Macmillan Company The Free Press. U. S. A., 1971, 10 vol. Varios artículos se refieren a esta temática.
3. "Essai de bibliographie générale sur l'éducation permanente". I Volet culturel: De l'éducation populaire à l'éducation permanente (560 titres). Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques. Paris, junio, 1972.
4. Kelly, T. (ed.): "A european bibliography of adult education". The National Institute of Adult Education. London, 1975.
5. Kelly, T. (ed.): "A select bibliography of adult education in Great Britain". National Institute of Adult Education. London, 1974.
6. Knowles, M. S. (ed.): "Handbook of adult education in the United States". Adult Education Association of the U. S. A. Illinois, 1960, 624 p.
7. Knowles, M. S.: "The modern practice of

- adult education". Association Press. New York, 1971 (2.º ed.), 384 p.
8. Kulich, J.: "Adult Education in Continental Europe: an annotated bibliography of english language materials 1970-74". I.C.A.E. Toronto (Canadá), 1975.
 9. Kulich, J.: "Adult Education in Continental Europe: an annotated bibliography of english language materials, 1945-1969". Vancouver 1971, 227 p.
 10. Lescar, P.: "De l'éducation populaire á l'éducation permanente". Bibliographie. Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques. Paris, 1972.
 11. Maíllo, A.: "Educación de adultos. Educación permanente". Escuela Española. Madrid, 1969, 244 p.
 12. Paulston, R. (ed.): "Non-formal education: an annotated international bibliography Praeger Publishers". New York, 1972, 332 p.
 13. Savicky, I.: "European selective bibliography on adult education (1966-1971)". European Centre for Leisure and Education. Prague, Czechoslovakia, 1973, 105 p.
 14. Smith, R. M., Aker, G. F., Kidd, J. R. (ed.): "Handbook of adult education". The Macmillan Company. U. S. A., 1970, 594 p.
 15. U. N. E. S. C. O.: "Bibliographie sur l'éducation permanente". Paris, 1973, 49 p.
 16. Vega y Relea, J.: "El hombre y su educación permanente". Escuela Española. Madrid, 1971, 196 p.

II. TEORIA Y MODELOS CONCEPTUALES

1. Alford, H. J.: "Continuing education in action". John Wiley-Sons. New York, 1968, 153 p.
2. Ardoino, J.: "Propos actuels sur l'éducation (contribution á l'éducation des adultes)". Gauthier-Villars. Paris, 1965, 320 p.
3. Axford, R.: "Adult Education: The Open Door". Sacrant, Pa.: International Textbook Co., 1969, 147 p.
4. Berger, G.: "L'homme moderne et son éducation". P. U. F. Paris, 1967 (2.º ed.), 368 p.
5. Bergevin, P.: "A Philosophy for adult education". Seabury. New York, 1967.
6. Bonnel, R.: "Enseignement en alternance et éducation permanente". En "Orientations", núm. 52. Paris, octubre, 1974.
7. Bonnel, R.; Verne, E.; Gourevitch, J. P.: "Formation permanente: points de vue". En "Pédagogie". Centre d'études pédagogiques, núm. 2. Paris, febrero 1975, 92-138 p.
8. Bonnet, Ch.: "La formation permanente: querelle de mots?". En "Informations sociales", núm. 10 (Francia), 1971, 4-29 p.
9. Camusat, P.: "L'éducation permanente: réussir avec ou sans diplôme". Ed. d'Organisation. Francia, 1964.
10. Capelle, J.: "Définition de l'éducation permanente". En "Les amis de Sèvres", número 1 (Francia), 1969, 86 p.
11. C. E. R. I.: "L'éducation récurrente: une stratégie pour une formation continue". O. C. D. E. Paris, 1973, 99 p.
12. Cercelet, R.: "Formation continue: problèmes et perspectives". En "Revue juridique et économique du S. O.", núm. 4. Francia, 1967, 743-754 p.
13. Champion, A.: "Towards an ontology of adult education". En "Studies adult education", 7, núm. 1. Inglaterra, 1975, 16-33 p.
14. Chenevier, J.: "A propos de l'éducation permanente". En "Education Permanente", núm. 1. Francia, 1969, 5-15 p.
15. Chenevier, J.: "L'éducation permanente". En "Cahiers du C. R. C.", núm. 13. Paris, 1969.
16. Cousinet, R.: "L'éducation permanente". En "Education et développement", núm. 15. Francia, febrero 1966, 3-12 p.
17. Darinskij, A. V.: "L'éducation permanente". En "Soviet Pédagogie", núm. 1, U. R. S. S., 1975, 16-25 p.
18. Dave, R. H. (ed.): "Foundations of lifelong education". Pergamon Press for Unesco Institute of Education, 1976, 382 p.
19. Deleon, A.: "Conception actuelle de l'éducation permanente et de sa planification". Peuple et Culture. Paris, 1966.
20. Delplancke, J. F.: "La Formation Permanente". Editions Retz. CEPL. Collection "Les Encyclopédies du savoir moderne". Paris, 1975.
21. Destanne de Bernis, G.: "Les contradictions de l'éducation des adultes". En "Education Permanente", núm. 1. Francia, 1969, 41-51.
22. "Dialogue sur l'éducation permanente". En "Dialoguer", núm. 20. Mai-Juin. Francia, 1971, 2-17.
23. Dumazedier, J.: "L'éducation permanente". En "Encyclopedie Universalis", vol. V. Francia, 1970.
24. "Educación Permanente y Especial". Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1972.
25. "La educación en la perspectiva de la educación permanente". Informe final de la reunión de expertos convocada por Unesco (20-25 de octubre de 1975). En "Revista de Psicología General y Aplicada", vol. 31, número 140. Madrid, mayo-junio, 1976, 507-516.
26. "L'éducation des adultes". Conférence européenne, organisée par la Commission allemande por l'Unesco. Institut de l'Unesco pour l'éducation. Hambourg, febrero, 1962.

27. "Education permanente". Conseil de l'Europe. Strasbourg, 1970, 544 p.
28. "Education permanente". En "Convergence", vol. 1. núm. 4, 1968.
29. "Education permanente et formation continue". En "Humanisme", núm. 105. Francia, 1975, 14-23.
30. "L'éducation permanente et ses concepts périphériques". Cujas. París, 1973, 450 p.
31. Enckevort, G. van.: "Andrology: a new science". Dutch Centre for adult education Amersfoort (Netherlands). March, 1971, 14 p.
32. Equipo de investigaciones del Development Education Centre (Toronto): "Mobral: ¿Un modelo para la educación de adultos?". En "Convergence", vol. VII, núm. 1. Canadá, 1974, 61-70.
33. "La formation permanente, idee neuve? idee fausse?". En "Sprit". número especial. París, octubre 1974.
34. Fritsch, Ph.: "L'éducation des adultes". En "Cahiers du Centre de Sociologie européenne". Mouton, Francia, 1971, 176 p.
35. "General education in a free society". Report of the Harvard Committee. Cambridge Mass. Harvard University Press, 1945.
36. Gideon, V., y otros: "Terminology about adult continuing education: a preliminary structure and a suggested development process". National Center for Educational Statistics. Washington, D. C., noviembre 1971, 180 p.
37. Goguelin, P.: "Formación continua de adultos". Narcea, S. A. de Ediciones. Madrid, 1973, 210 p.
38. Gregoire, R.: "De l'éducation des adultes á l'éducation permanente". En "Elites et responsabilites, l'avenir des sciences humaines". Francia, 1971, 73-91.
39. Guigou, J.: "Critique de l'analyse systématique des actions de formation". En "Education Permanente", núm. 17. Francia, 1973, 113-146.
40. Guigou, J.: "Critique des systèmes de formation. Analyse institutionnelle de diverses pratiques d'éducation des adultes". Anthropos. París, 1972, 226 p.
41. Hartung, H.: "La educación permanente". Ediciones Cid, S. A. Madrid, 1967, 268 p.
42. Houghton, V., y Richardson, K.: "Educación recurrente". Narcea, S. A. de Ediciones. Madrid, 1976, 183 p.
43. Houle, C.: "The design of education". Jossey-Bass, Inc. San Francisco, 1972.
44. Husen, T.: "L'éducation permanente dans une société éducatrice". En "L'enseignement technique". Juillet-Aout-Septembre, 1971. Francia, 23-36.
45. Iemery, I.: "Ambigüités de la formation permanente". En "Economie et Humanisme". Francia, 202, Novembre-Décembre, 1971, 38-47.
46. I. N. F. A.: "Objectifs et besoins dans l'éducation et la formation des adultes". Séminaire de l'Institut National pour la Formation des Adultes. Nancy, Octobre 1968, 2 vol., 400 p.
47. "International Symposium for Literacy. Declaration of Persépolis". En "Convergence", vol. VIII, núm. 4. Canadá, 1975, 5-10.
48. Irish, G. H.: "Reflections on means and ends in adult basic education". En "Adult Education", 25, núm. 2. U. S. A., 1975, 125-130.
49. Jensen, G.; Liveright, A. A.; Hallenbeck, W. (eds.): "Adult education. Outlines of an emerging field of University study". Adult Education Association of the U. S. A. Illinois, 1964, 334 p.
50. Kidd, J. R., y Maheu, R.: "Sur l'éducation permanente". En "Convergence". Toronto, 1968.
51. Krajnc, A.: "The system of values and adult education: goals and objectives". En "Convergence", vol. VII, núm. 4. Canadá, 15-23.
52. Labourie, R., y otros: "L'éducation permanente, tâche du XXe siècle". En "Vers la vie nouvelle", número especial. Francia, 1965, 63 p.
53. Lengrand, P.: "Introducción a la educación permanente". Teide-Unesco. Barcelona, 1973, 169 p.
54. Lengrand, P.: "L'éducation des adultes et la conférence de Montréal". En "Chronique Unesco". diciembre 1960.
55. Lengrand, P.: "L'éducation permanente". Peuple et Culture. París, 1966.
56. Lengrand, P.: "Significado de la educación permanente". En "Boletín de la Comisión Española de la Unesco". Madrid, julio-octubre 1969, núm. 8-9, 60-68.
57. Leveugle, J.: "Initiation á l'éducation permanente". Ed. Privat. París, 1968, 225 p.
58. Leveugle, J.: "Qu'est-cet que l'éducation permanente". Separata de "Coopérateur Suisse". 1966, 51 p.
59. Maheu, R.: "De la educación de adultos a la educación permanente". En "Revista de Educación", vol. LXXIII, núm. 209. Madrid, mayo-junio, 1970, 40-43.
60. Mauriras, M.: "L'éducation permanente vue par un usager". En "Education Permanente", núm. 4. Francia, 1969, 95-105.
61. Mauriras, M.: "Problemática de la educación permanente". En "Revista de Educación", núm. 232. Madrid, mayo-junio, 1974, 48-60.
62. Morin, M.: "Loimaginaire dans l'éducation

ediciones sobre música



Transcripción
e interpretación de la
polifonía española
de los siglos XV
y XVI...200 Ptas.

María Malibrán.....	1.500 Ptas.
Diez años de música en el Teatro Real.....	200 ”
Iniciación a la Música.....	500 ”
Gracias y Desgracias del Teatro Real.....	200 ”
Gracias y Desgracias del Teatro Real (edición especial, con nuevos textos y fotografías).....	3.500 ”
Estudios sobre Mahler.....	200 ”

Venta en:



- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia, Alcalá, 34.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n Teléfono: 449 77 00

- permanente". Gauthier-Villars. Paris, 1976.
63. Mushkin, S. J. (ed.): "Recurrente education". National Institute of Education. Washington, D. C., 1973.
 64. "Mythes et réalités de l'éducation permanente". En "Bulletin d'informations générales du Centre d'Information Civique", número 30. Mai-Juin, 1971. Francia, 59 p.
 65. Oeonomo, C.: "L'éducation permanente: une entreprise à l'échelle européenne?". En "Education Permanente", núm. 3. Francia, 1969, 119-130.
 66. Ohliger, J.: "Is lifelong adult education a guarantee of permanent inadequacy?". En "Convergence", vol. VII, núm. 2. Canadá, 1974, 47-59.
 67. Parkyn, G. W.: "Hacia un modelo conceptual de educación permanente". Promoción Cultural, S. A. Barcelona, 1976, 141 p.
 68. Paterson, R. W. K.: "Philosophical aspects of adult education". En "Studies in adult education", vol. 3. Great Britain, 1971, 101-117.
 69. Patin, J.: "La formation continue". En "Tendances", núm. 45. Francia, Février 1967.
 70. Pfniss, A. (ed.): "Erwachsenenbildung in dieser Zeit: Beiträge aus Österreich zur Theorie der Erwachsenenbildung". Graz-Wien: Leykan Pädagogischer Verlag, 1972, 351 p.
 71. Philip, A.; Janowski, J.: "Education permanente". En "L'enseignement technique". Janvier-Mars, 1971. Francia, 27-40.
 72. Poulain, L. F.: "Education permanente". En "Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle". Francia, Avril-Septembre, 1967, 49-57.
 73. "Pour connaître les bonnes pages de l'éducation permanente". En "Pour", número especial, 21-22, Juillet, 1971. Francia, 150 p.
 74. Raillon, L.: "L'éducation nouvelle, clé de l'éducation permanente". En "Education et développement", núm. 57, Avril, 1970. Francia, 3-14.
 75. "Recurrent education: trends and issues". Centre for Educational Research and Innovation. O. C. D. E., París, 1976, 60 p.
 76. "Report of the International Conference on Adult Education and Development". En "Convergence", vol. IX, núm. 3. Canadá, 1976, 7-15.
 77. Richta, R.: "La civilización en la encrucijada". Artiach. Madrid, 1972.
 78. Rodríguez, Ch.: "L'éducation permanente". En "Documentation et information pédagogique", núm. 185. Unesco, 1972.
 79. Roux, J.: "L'éducation permanente". En "Revue Française de Pédagogie", núm. 12, Juillet-Septembre, 1970, 18-26.
 80. Roux, J.: "La formation permanente". Ed. du Centurion. París, 1969, 192 p.
 81. Rován, J.: "Faut-il avoir peur de l'éducation permanente?". En "Education Permanente", núm. 1. Francia, 1969, 31-39.
 82. Sánchez, S.: "Freire, una pedagogía para el adulto". E. Zero. Bilbao, 1975, 92 p.
 83. Scheffnecht, J. J.: "Pour une clarification des composantes d'un système de formation continue". En "Education Permanente", núm. 25. Francia, 1974, 87-113.
 84. Schneider, Werner von.: "Freie Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Probleme und Konzepte ihrer Fortbildung im Verbindung mit Hochschulen". Branirschweig, Westermann, 1975, 220 p.
 85. Schwartz, B.; Roussel, M. P., y Migayrou, M.: "De la cohérence en matière éducative". En "Education Permanente", núm. 20. Septiembre-Octobre, 1973, 7-13.
 86. Schwartz, B.: "L'éducation permanente des adultes. Pourquoi? Comment?". En "Bulletin de l'A. C. A. D. I. Francia, abril, 1962, 10 p.
 87. Schwartz, B.: "Pour une éducation permanente". En "Education Permanente", número 1. Francia, 1969, 63-86.
 88. II Seminario de Educación Permanente. Conclusiones. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1972.
 89. "Seminario Nacional sobre Educación Permanente (conclusiones del primer...)". Buenos Aires. O. E. A. Unesco. En "Servicio", 17 abril 1972, 6-8.
 90. "Significations de la formation permanente". En "Connexions", núm. 17. París. Avril, 1976.
 91. "Table ronde sur la formation". En "Economie et Humanisme", 167. Mai-Juin, 1966. Francia, 48-62.
 92. "Le tournant de l'alphabétisation". En "Perspectives". Revue trimestrielle de l'éducation, vol. VI, núm. 1. Unesco. París, 1976, 1-145.
 93. "Towards a functional learning society". A Survey of a Plan for Non Formal Education in Tamil Nadu. The Tamil Nadu Board of Continuing Education. Madrás. India, 1975.
 94. Unesco: "Adult education. Education des adultes". París, 1966, 154 p.
 95. Unesco: "L'éducation des adultes dans le contexte de l'éducation permanente". Conférence internationale sur l'Education des Adultes. Tokio, 1972, 40 p.
 96. Vázquez Montalbán, M.: "Teoría y práctica de la formación permanente". En "Triunfo". Septiembre, 1973, 31-32.

III. HISTORIA Y EDUCACION COMPARADA

1. "Adult education legislation in ten countries of Europe". European Bureau of Adult

- Education. Amersfoort, The Netherlands, 1975, 72 p.
2. "Alphabétisation 1969-71. Progrés de l'alphabétisation dans les divers continents". Unesco, París, 1972.
 3. Becker, H.: "Capacitación de adultos a nivel internacional: formación y educación en perspectivas nuevas". En "Educación", volumen 2. Instituto de Colaboración Científica. Tübingen, Alemania Federal, 1970, 24-34.
 4. Bennett, C.; Kidd, J. R.; Kulich, J. (ed.): "Comparative studies in adult education: an anthology". I. C. A. E. Toronto (Canadá), 1975.
 5. Bonnet, C.; Escande, M.: "L'éducation des adultes en Suède, une population entière á l'étude". En "Objectif Formation", número 8. Francia, 1975, 26-34.
 6. Bordia, A.; Kidd, J. R.; Draper, J. A. (ed.): "Adult education in India". Nachikota Publications. New Delhi, 1973.
 7. Capelle, J.; Janne, H.; Schwartz, B., y otros: "9 Etudes du Conseil de l'Europe sur l'éducation permanente". En "Education et Culture", núm. 3. Strasbourg, 1969, 23-73.
 8. Capelle, J.: "Rapport sur l'éducation permanente en Europe". Conseil de l'Europe. Doc. 2817. Strasbourg, 1970, 35 p.
 9. Capelle, J.: "Rapport sur les tendances et les perspectives de la réforme scolaire en vue de l'éducation permanente". Conseil de l'Europe. Strasbourg, 4 octubre, 1971, 30 p.
 10. C. E. R. I.: "L'éducation recurrente: tendances et problèmes". O. C. D. E. París, 1975, 61 p.
 11. Coles, E. T.: "Adult education in developing countries". Pergamon Press Ltd. Oxford (England), 1969, 144 p.
 12. Conseil de l'Europe: "Recueil de textes législatifs et réglementaires relatifs aux congés-education pour animateurs de jeunesse, éducateurs d'adultes et moniteurs sportifs existant dans certains états membres". Strasbourg, 1970, 36 p.
 13. Dépienne, A.: "Réalizations et tendance de l'éducation des adultes en Amérique Centrale". "Convergence", vol. VI, núms. 3 y 4. Canadá, 1973, 85-90 p.
 14. "L'éducation permanente dans le monde". En "Convergence", 4. Canadá, 1970, 3-87 p.
 15. Gelpi, E.: Perspectives de l'éducation des adultes en Italie". En "Education Permanente", núm. 5. Francia, 1970, 9-18 p.
 16. Hely, A. S. M.: "Nouvelles tendance dans l'éducation des adultes. D'Élséneur à Montréal". Unesco. París, 1963, 149 p.
 17. Kelly, T.: "Histoire de l'éducation des adultes en Grande-Bretagne". En "Education Permanente", núm. 5. Francia, 1970, 21-34 p.
 18. Khoi, L. T.: "Literacy training and revolution: the Vietnamese experience". En "Convergence", vol. VIII, núm. 4. Canadá, 1975, 29-38 p.
 19. Knoll, J. H. (ed.): "L'année internationale de l'éducation des adultes". Bertelsmann Universitätsverlag. Düsseldorf, 1975, 279 p.
 20. Kong, S. L.: "China educates the people-ocean". En "Convergence", vol. VII, núm. 3. Canadá, 1974, 32-42.
 21. Le Veugle, J.: "Les nouvelles tendances de l'éducation des adultes". En "Notes et Studes", núm. 38. Francia, 1967, 7-25.
 22. Lowe, J.: "The education of adults: a world perspective". Unesco. Press. París, 1975, 229 p.
 23. Martín, A.: "Pedagogía y política: La educación de adultos en América Latina". En "Convergence", vol. IV, núm. 1. Canadá, 1971, 54-60 p.
 24. Nogueira, O.: "La campagne de lutte contre l'analphabétisme". Brésil, 1958-1961". En "Education Permanente". Boulogne, 5, enero-marzo 1970, 117-141 p.
 25. "Nouvelles tendances de l'éducation des adultes". Conseil de l'Europe. Strasbourg, août 1967, 21 p.
 26. "Present status of comparative studies in adult education". Unesco. París, 1975.
 27. "Projets d'alphabétisation. Rapport sur les réponses reçues au questionnaire de l'Institut". Institut International pour les méthodes d'alphabétisation des adultes". Teherán, 1971, 165 p.
 28. Shimbori, M.: L'éducation permanente, optique japonaise". En "Education Permanente", núm. 5. Francia, 1970, 85-98 p.
 29. Sito, N.: "Education et développement en Amérique Latine". En "Education Permanente", núm. 5. Francia, 1970, 101-116.
 30. Stokholm, P.: "Education des adultes au Danemark". En "Education Permanente", número 3. Suiza, 1975, 150-167 p.
 31. Sutter, D.: "Formation initiale et formation permanente en R. D. A. En "Objectif Formation", núm. 9. Francia, 1975, 44-50 p.
 32. Thomas, J.: "Les grands problèmes de l'éducation dans le monde". P. U. F. París, 1975.
 33. Titmus, C.: "Adult education in France". Pergamon Press. London, 1967.

IV. ASPECTOS SOCIOECONOMICOS, CULTURALES Y POLITICOS

1. Besnard, P.: "Sociopédagogie de la formation des adultes". Entreprise Moderne d'Édition. París, 1974.
2. Bueno Losada, J.: "Cultura obrera". Editorial Zero. Algorta, 1970, 87 p.

3. C. E. R. F. I.: "La formation de la force collective de travail". En "Education Permanente", núm. 21. Francia, 1973, 35-53.
4. C. I. D. O. C.: "Le prix de l'éducation permanente". En "Orientations", núm. 52. Paris, Octobre 1974.
5. Collectif d'alphabétisation: "Alphabétisation, pédagogie et luttes". Masperó. Paris, 1973.
6. David, M.: "Dimension individuelle et dimension collective de la formation des travailleurs". En "Education Permanente", núm. 13. Francia, 1972, 85-125 p.
7. David, M.: "L'individuel et le collectif dans la formation des travailleurs". En "Education Permanente", núm. 30. Francia, 1975, 81-120 páginas.
8. Deshons, M.: "L'éducation des adultes dans la société industrielle". En "Education et Culture", núm. 8. Francia, 1968, 13-15 p.
9. "Le développement de l'éducation et l'éducation pour le développement socioéconomique". En "Travail de l'alphabétisation", tome 1, núm. 2. Francia, septembre. 1971, 1-102 p.
10. Dumazedier, J.: "Introduction à una sociologie de l'éducation permanente". Cours U. E. R. des Sciences de l'Education, Sociopédagogie des adultes. Francia, 1969-70, 65 p.
11. Dumazedier y otros: "Ocio y sociedad de clases". Ed. Fontanella. Barcelona, 1971, 223 p.
12. "Emploi et formation". En "Education Permanente", núm. 30. Francia, 1975.
13. Freire, P.: "Concientización". Ed. Asociación P. Educativas. Bogotá, 1972, 107 p.
14. Furter, P.: "Educación liberadora. Dimensión política". Ed. Asociación P. Educativas. Bogotá, 1973, 47 p.
15. Gräsbeck, K.: "La culture populaire en Finlandie". En "Education Permanente", núm. 5. Francia, 1970, 47-52.
16. Groupe de recherche d'économie de l'éducation: "La demande de formation professionnelle continue: analyse du comportement des directions d'entreprise". En "Education Permanente", núm. 23. Francia, 37-53.
17. Haines, N.: "Politics and continuing education". "Australian of Adult Education", XV, July, 1975, 64-71 p.
18. Hall, B. L.: "Adult education and the development of socialism in Tanzania". East African Literature Bureau. Nairobi, Kampala, Dar es Salaam, 1975, 144 p.
19. Harrison, G., y Callari, M.: "La cultura analfabeta". Dopesa. Madrid, 1972, 189 p.
20. Hoggart, R.: "La culture du pauvre" (traducción del original inglés). Les Editions de Minuit. Paris, 1970, 420 p.
21. I. N. O. D. E. P.: "Action culturelle et révolution culturelle". En "Convergence", vol. VI, núm. 1. Canadá, 1973, 85-92.
22. Institut National de Promotion Agricole. Rennes: "Journées et pédagogie populaire et de formation d'adultes. Rennes, 1964". Conférences et Communications. Rennes, 1964, 192 p.
23. Koechlin, H. F.: "Le droit de la formation continue". Librairie générale de droit et de jurisprudence. Paris, 1976.
24. London, J.: "The influence of social class behavior upon adult education participation". En "Adult Education", XX, núm. 3, U. S. A., 1970, 131-139 p.
25. Lorenzetto, A.: "The cultural dimension of adult education: permanent education". En "Convergence", vol. VI, núms. 3 y 4. Canadá, 1973, 67-77 p.
26. Lowe, J. (ed.): "Adult education and nation building". Edinburg University Press. Edinburg, 1970.
27. Luttringer, J. M.: "Le droit des travailleurs à la formation". Armand Colin Formation. Paris, 1975, 127 p.
28. Mallo, A.: "Cultura y educación popular". Editora Nacional. Madrid, 1967, 399 p.
29. Mariet, F.: "La formation continue: Essai de description sociologique". Saint-Cloud. Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud. Centre Audio-visuel, 1975, 63 p.
30. Markouchevith, A. I.: "La culture, l'école et la formation permanente". En "Education Permanente", núm. 5. Francia, 1970, 55-63 p.
31. Meignant, A.: "Formation et division du travail". En "Education Permanente", núm. 26. Francia, 1974, 3-26 p.
32. Mhaiki, P. J.: "Political education and adult education". En "Convergence", vol. VI, número 1. Canadá, 1973, 15-21.
33. Michon, F.: "La formation, cause et remède du chômage? Le cas des jeunes. En "Education Permanente", núm. 30. Francia, 1975, 33-63 p.
34. Montvalon, R. de: "El analfabetismo, problema de subdesarrollo". Nova Terra. Barcelona, 1967, 177 p.
35. Philips, H. M.: "Alphabétisation et développement". Unesco. Paris, 1970, 63 p.
36. "Philosophie de l'éducation permanente". Culture et Communauté, Politique de l'éducation permanente. Ministère de la Culture Française. Bruxelles, 1971, 13-31 p.
37. "Problèmes économiques de la formation continue". En "Education Permanente", número 15. Francia, 1972.
38. Rebé, J. F.: "Pour une approche consumériste de la formation des adultes. En "Education Permanente", núm. 35. Francia, 1976.

39. Riesman, D.: "Individuo, marginalidad y cultura popular". Paidós. Buenos Aires, 1974, 423 p.
40. Ruddock, R.: "Sociological perspectives on adult education". University of Manchester. Manchester (England), 1973.
41. Ruddock, R.: "The sociology of adult education: a plea for humanism". En "Studies in Adult Education", vol. 3, Great Britain, 1971, 15-27 p.
42. Schwartz, B.: "Pour un plan d'éducation permanente et de développement culturel". Groupe d'études et de recherche en éducation des adultes. G. E. R. E. A. Francia, 1969.
43. Sinistrero, V.: "Politiche di educazione permanente e sviluppo". En "Orientamenti pedagogici", 22, núm. 3. Italia, 1975, 424-446 p.
44. Stoikov, V.: "The economics of recurrent education and training". International Labour Office. Ginebra, 1975.
45. Thomas, J. E., Harries-Jenkins, G.: "Adult education and social change". En "Studies Adult Education", 7, núm. 1. England, 1975, 1-15 p.
46. Townsend, C. E.: "Adult education in developing countries". Pergamon Press. London, 1969.
47. U. N. E. S. C. O.: "Education in a rural environment". París, 1974, 64 p.
48. Valle, A. del: "Cultura popular". Marsiega. Madrid, 1973, 100 p.
49. Vaudiaux, J.: "La formation permanente en jeu politique". Collection U. Prime. Armand Collin. París, 1975.
50. Weil, S.: "La condition ouvrière". Gallimard. París. 1951. 372 p.
7. Douglass, M.: "Some perspectives on the phenomenon of participation". En "Adult Education", XX, núm. 2, U. S. A., 1970, 88-98 p.
8. Dubar, C, y Evard S.: "Recherche sur quelques facteurs sociaux des motivations à la formation collective d'adultes". En "Educa-tion Permanente", núm. 17. Francia, 1973, 3-27.
9. Dubin, S. S. y Okun, M.: "Implications of learning theories for adult education". En "Adult Education", XXIV, núm. 1, U. S. A., 1973, 3-19.
10. Dubois, E. Ph. H.: "Psychological research for adult learning". Technical Report, número 15. Washington University, 1968.
11. Gagne, R. M.: "A systems approach to adult learning". Washington University Department of Psychology. Technical Report, núm. 15, 1968, 1-14.
12. Gayraud, P.: "L'éducation des adolescents et des adultes dans le monde moderne". Centre Régional de Documentation Pédagogique. Toulouse, 1966, 49 p.
13. Hautekeete, M. y otros: "Transfert d'apprentissage et niveau opératoire". C. U. E. E. P. Lille, 1971, 112 p.
14. Hiemstra, R. P.: "Continuing education for the aged: a survey of needs and interests of older people". En "Adult Education", XXII, núm. 2, U. S. A., 1972, 100-109.
15. Houle, S. O.: "The inquiring mind. A study of the adult who continues to learn". The University of Wisconsin Press. Wisconsin, 1963 (3.^a ed.), 87 p.
16. Huberman, M.: "Looking at adult education from the perspective of the adult life cycle". En "Revue Internationale de Pédagogie", XX, núm. 2. Hamburgo, 1974, 117-137 p.

V. BIOPSIKOLOGIA DE LA ADULTEZ

1. "Adult education and changes in the way of life". En "Society Leisure", 6, núm. 2, Checoslovaquia, 1974, 1-186 p.
2. Bischof, L.: "Adult Psychology". Harper Row. New York, 1969, 310 p.
3. Boshier, R.: "Motivational orientations of adult education participants: a factor analytic exploration of Houle's typology". En "Adult Education", XXI, núm. 2, U. S. A., 1971, 3-26 p.
4. Boshier, R.: "The development and use of a dropout prediction scale". En "Adult Education", XXII, núm. 2, U. S. A., 1972, 87-99 p.
5. Carp, A. y otros: "Learning interest and experiences of adult americans". Educational Testing Service. Berkeley, California, 1973.
6. Dickinson, G. y Clark, K. M.: "Learning orientations and participation in self-education and continuing education". En "Adult Education", 26, núm. 1, U. S. A., 1975, 3-15 p.
17. Janne, H., y Geminard, L.: "The educational needs of the 16-19 age group". Council of Europe. Strasbourg, 1973.
18. Jessup, F. W. (ed.): "Lifelong learning". Pergamon Press. Oxford, 1969, 170 p.
19. Kidd, J. R. "How adult learn". Association Press. New York, 1965 (4.^a ed.), 324 p.
20. Léon, A.: "Psicopedagogía de los adultos". Siglo XXI. Méjico, 1972, 199 p.
21. McLeish, J. A. B.: "The Ulyssean Adult: creativity in the middle and later years". McGraw Hill Ryerson Lmited U. S. A., 1975, 309 p.
22. Neugarten, B. L. (ed.): "Middle age and aging". The University of Chicago Press. Chicago, 1968, 596 p.
23. O'Hara, M. y otros: "Creative memory: five suggestions for categorization of adult learning". En "Adult Education", 26, núm. 1, Estados Unidos, 1975, 32-52 p.
24. Philibert, M.: "L'échelle des âges". Editions du Seuil. París, 1968, 420 p.

25. Pressey, S. L. and Kuhlén, R. G.: "Psychological development through the life span". Harper-Row. New York, 1965, 653 p.
26. Symonds, P. M. and Jensen, A. R.: "From adolescent to adult". Columbia University Press. New York, 1961, 413 p.
27. Wroczynski, R.: "Learning styles and lifelong education". En "Revue Internationale de Pédagogie", XX/4. Hamburgo, 1974, 464-473.
16. Dumazedier, J.: "Réflexions sur l'entraînement mental". Peuple et Culture. Paris, 1963, 29 p.
17. "L'éducation des adultes et création d'une presse rurales pour les nouveaux alphabètes". En "Travail de l'alphabétisation", tome 1, núm. 4. Francia, janvier 1972, 1-149 p.
18. Elsdon, K. T.: "Training for adult education". National Institute of Adult Education. London, 1975, 202 p.

VI. METODOLOGIA

1. Adiseshiah, M. S.: "The place of literacy in education". En "Convergence", vol VI, número 1. Canadá, 1973, 9-14.
2. "L'alphabétisation fonctionnelle et les immigrants analphabètes". Travail de l'alphabétisation", tome 1, núm. 5, mars 1972. Teherán, 1-140 p.
3. "L'alphabétisation fonctionnelle. Pourquoi et comment". UNESCO. París, 1970 .
4. "Alfabetización funcional en América Latina (Seminario sobre...)" Lima (Perú), del 16 al 25 de marzo de 1970". Pátzcuaro. Méjico, 1970, 127 p.
5. "Alphabétisation intégrale: déclaration de Persépolis". En "Orientations", 15, núm. 56. Francia, 1975, 487-490.
6. Asensi, J.: "Iniciación cultural para adultos". Marsiega. Madrid, 1972, 160 p.
7. Avezuela, M.: "Formación de dirigentes y organización de grupos comunitarios". Sagitario. Barcelona, 1968, 290 p.
8. Benielli, J.: "La formación del personal en la empresa". Sagitario. Barcelona, 1965, 137 páginas.
9. Bergevin, P. y otros: "Adult education procedures". The Seabury Press. New York, 1966, 245 p.
10. Capa, J.: "Cómo descubrir las necesidades culturales del barrio". Marsiega. Madrid, 1971, 92 p.
11. Caspar, P.: "Pratique de la formation des adultes". Les Editions d'Organisation. Paris, 1975.
12. Catani, M.: "L'alphabétisation des travailleurs étrangers. Une relation dominant-dominé". París, 1973, 388 p.
13. Chosson, J. F.: "L'entraînement mental". Seuil-Peuple et Culture. París, 1975.
14. Dave, R. H., y Lengrand, P.: "De l'enseignement à l'apprentissage". En "Revue Internationale de Pédagogie", XX/4. Hamburgo, 1974, 447-463.
15. Dumazedier, J. y Gisors, H. de.: "Education permanente et autoformation par le livre". En "Education Permanente", núm. 20. Francia, 1973, 15-52 p.
19. Fondation pour la Recherche Sociale: "Techniques et méthodes de l'initiation économique des adultes". En "Recherches Sociales", 39-40. enero-abril. París, 1972, 1-104 p.
20. Freire, P.: "Pedagogía del oprimido". Siglo XXI. Montevideo, 1970, 243 p.
21. Freire, P.: "To the coordinator of a "cultural circle". En "Convergence", vol. IV, núm. 1. Canadá, 1971, 61-62 p.
22. "Guide pratique d'alphabétisation fonctionnelle. Une méthode de formation pour le développement. Unesco. París, 1972.
23. I. N. O. D. E. P.: "El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación". Marsiega. Madrid, 1973, 176 p.
24. Josse, M.: "Autoéducation des adultes en milieux populaires". En "Convergence", volumen VII, núm. 4. Canadá, 1974, 24-33 p.
25. Levine, J. y Butler, J.: "Méthodes de l'éducation des adultes. Cours formel ou travail de groupe en vue de modifications du comportement?" En "Education Permanente", núm. 3. Suiza, 1975, 135-137.
26. Liveright, A. A.: "Strategies of leadership. In conducting adult education programs". Harper-Brothers. New-York, 1959, 140 p.
27. López de la Viesca, E.: "El "forum" literario. Educación del adulto a través de la lectura". Marsiega. Madrid, 1972, 108 p.
28. Miller, H. L.: "Teaching and learning in adult education". The MacMillan Company. New York, 1965 (2.ª ed.), 340 p.
29. Morgan, B., Holmes, G. E., Bundy, C. E.: "Methods in adult education". The Interstate. Danville, Illinois, 1963 (2.ª ed.), 189 p.
30. Ohliger, J., y Gueulette, D.: "Media and adult learning: a bibliography with abstracts, annotations and quotations". Garland Publishing, Inc. New York and London, 1975.
31. Pérez-Rioja, J. A.: "Las bibliotecas y las casas de la cultura en la educación permanente". En "Revista de Educación", volumen LXIX, núm. 202. Madrid, marzo-abril 1969, 40-44 p.
32. Ramírez, M. del S.: "Métodos de educación de adultos". Marsiega. Madrid, 1972, 2 vol.
33. Rohrer, C.: "Méthodes de l'éducation des adultes. Cercles de lecture, combinés avec

cours par correspondance". En "Education Permanente", núm. 2. Suiza, 1975, 84-86 p.

34. "Seminario sobre alfabetización funcional en América Latina. Quito, 1969". Pátzcuaro. México, 1969.
35. Valle, A. del: "La animación social y cultural". Marsiega. Madrid, 1972, 114 p.
36. Varios: "Educación Permanente de Adultos (I)". Documentación Social. Tercera época, núm. 1. Madrid, enero-marzo, 1971, 89 p.
37. Varios: "Educación Permanente de Adultos (II)". Documentación Social, Tercera época, núm. 14. Madrid, abril-junio. 1974, 95 p.

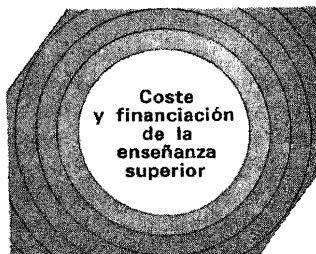
VII. TECNOLOGIA Y ASPECTOS CURRICULARES

1. Andrilovic, V.: "Adult education and programmed learning". En "Convergence", volumen VII, núm. 2. Canadá, 1974, 3-16.
2. Belargey, J. M.: "L'éducation récurrente. Politiques et évolution. Rapports par pays". France. Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (C. E. R. I.). París, 1976, 34 p.
3. Burleson, N. D.: "L'éducation en matière de population. Problèmes et perspectives". Documentation et information pédagogique. Bulletin du Bureau International d'Education, núm. 193. Ginebra, 1974, 1-108 p.
4. Cass, A. and Crabtree, A. P.: "Adult elementary education". Noble and Noble. New York, 1956, 275 p.
5. Council of Europe: "Workers in adult education. Their status, recruitment and professional training". Strasbourg, 1966, 102 p.
6. Davé, R.: "Lifelong education and school curriculum". U. I. E. Hamburg, 1973.
7. De Sanctis, F. M.: "Media et matériels pédagogiques dans le contexte de l'éducation permanente". En "Revue Internationale de Pédagogie", XX/4. Hamburgo, 1974, 474-485 p.
8. Dickinson, G. y Lamoureux, M. E.: "Evaluating educative temporary systems". En "Adult Education", 25, núm. 2. U. S. A., 1975, 81-89 p.
9. "Dinamización Cultural (La)". En "Educación Popular", núm. 1, serie B, año IV, núm. 7. Oruro (Bolivia), enero 1973.
10. Dominice, P., y Stroumza, J.: "Méthodologie de l'évaluation et l'éducation des adultes". En "Convergence", vol. IX, núm. 1. Canadá, 1976, 54-62.
11. Emmery, L.: "Le cas particulier de l'éducation récurrente". C. E. R. I.-O. C. D. E. París, 1971.
12. "Formation à l'Economie". En "Education Permanente", núm. 24. Francia, 1974.
13. "La formation en milieu rural". En "Education Permanente", núm. 16. Francia, 1972.
14. "La formation et l'éducation permanente pendant la vie de travail". Conférence O. C. D. E. Copenhague, juillet, 1970.
15. Fox, J.: "Criteria for evaluation of adult teaching". En "Studies Adult Education", 7, núm. 2. England, 1975, 117-127 p.
16. Freitag, F. O.: "Théorie de l'éducation des

Revista de EDUCACION

Revista de
re Educación

Enero-abril
1977
N.º 246-249



● AUTONOMIA FINANCIERA DE LAS UNIVERSIDADES
● SISTEMAS DE AYUDA A LOS ESTUDIANTES EN LOS PAISES EUROPEOS

En números anteriores:

- 238 Educación Secundaria.
- 239 Enseñanza Profesional.
- 240 Historia de la Educación en España (1857-1970).
- 241 Formación del Profesorado.
- 242 Tendencias educativas del siglo XX.
- 243 La Institución Libre de Enseñanza (1876-1976).
- 244 Educación para la salud en la escuela.
- 245-246 La educación de los hijos de los trabajadores emigrantes.
- 247 Educación personalizada.
- 248-249 Coste y financiación de la enseñanza superior.

- adultes. Au sujet de l'évaluation du rendement de l'apprentissage chez les adultes". En "Education Permanente", núm. 2. Suiza, 1975, 81-83 p.
17. Giffard, J.: "Problématique de l'orientation et de la guidance en éducation des adultes". En "Education Permanente", núm. 35. Francia, 1975.
 18. Gillette, A.: "Les jeunes et l'alphabetisation". UNESCO-CESI. París, New York, 1973, 84 p.
 19. Giscard, P.: "Formación y perfeccionamiento de los mandos intermedios". Sagitario. Barcelona, 1958, 338 p.
 20. Grotelueschen, Gooler and Knox: "Evaluation in adult basic education". Interstate Printers-Publishers. Danville, Illinois, 1976, 274 p.
 21. Grupo de trabajo para el estudio de los nuevos problemas de la ingeniería: "Enseñanza Técnica y Formación Permanente". Ayuso. Madrid, 1975, 137 p.
 22. Haukaa, R.: "Competence-building adult education for women". En "Convergence", volumen VIII, núm. 1. Canadá, 1975, 68-81.
 23. Kunz, A. C. y Stroumza, J.: "Evaluation et orientation andragogique". En "Scientia paedagogique experimentelle", 12, núm. 2. Bélgica, 1975, 248-260.
 24. La Forest, J. R.: "A model for program planning in adult education". Southern Regional Education Board. Atlanta, Ga., 1973, 78 p.
 25. Lanning, F. W. and Many, W. A. (ed.): "Basic education for the disadvantage adult. Theory and practice". Houghton Mifflin Company. Boston, 1966, 411 p.
 26. Lemonnier, J., Bernard, A. y Corpet, O.: "Intégration de la fonction formation dans l'entreprise". En "Enseignement et Gestion", número 12. París, 1975, 73-96.
 27. Lovett, Th.: "Adult education community development and the working class". Ward Lock Educational. London, 1975.
 28. Lovett, Th.: "Community adult education". En "Studies in Adult Education", vol. 3. Great Britain, 1971, 2-14 p.
 29. Morin, M.: "Evaluation et éducation des adultes, problèmes méthodologiques". En "Education Permanente", núm. 9. Francia, 1971, 21-38 p.
 30. Nafziger, D., Thompson, B. y otros: "Test of functional adult literacy". Northwestern Regional Educational Laboratory. Oregon (Estados Unidos), 1975, 110 p.
 31. Roux, B.: "Formation professionnelle et formation permanente". En "Confronter", número 5. Francia, février 1970, 29-37 p.
 32. Savoie, J. y Desrosiers, J.: "Sésame et l'évaluation des programmes de formation". En "Education Permanente", núm. 9. Francia, 1971, 57-72.
 33. Schade, G.: "Les femmes et l'éducation récurrente". En "Education Permanente", número 21. Francia. 1973. 5-33.
 34. Schwartz, B.: "De la formation des ingénieurs à l'éducation permanente des adultes". En "Prospective", núm. 6. Francia, 1960, 15-35.
 35. Simpson, P. F.: "Adult education for the mentally handicapped". En "Studies Adult Education", 7, núm. 2. Great Britain, 1975, 128-141 p.
 36. Stubblefield, H. W.: "Adult education for civic intelligence in the post world war I period". En "Adult Education", XXVI, núm. 4, U. S. A., 1976, 253-269 p.
 37. "The experimental world literacy programme: a critical assessment". Unesco Press. París, 1976, 198 p.
 38. Vaideanu, G.: "Le contenu de l'enseignement dans le contexte de l'éducation permanente". En "Revue Française de Pédagogie", octobre-décembre, 1976, 30-36.
 39. Venn, G.: "L'éducation professionnelle aux U. S. A.". En "Education Permanente", número 5. Francia, 1970, 67-81.
 40. Von Weizsäcker, C. C.: "La formación profesional permanente". En "Education". Instituto de Colaboración Científica. Tübingen. Alemania Federal, 1971, 107-112 p.

VIII. FORMACION DE FORMADORES

1. Ader, J. y Simonin, M.: "La formation continue des instituteurs et leur système de formation". En "Education Permanente", número 29. Francia, 1975, 69-100.
2. Agoston, G., y Nagy, J.: "Reorientation of teacher education in the framework of life-long education". En "Revue Internationale de Pédagogie", núm. 4. Hamburgo, 1974, 486-495 p.
3. Brix, Hurbertjean, Lambert: "Les enseignants et les adultes". En "Education Permanente", núm. 10. Francia, 1971, 23-34 p.
4. C. U. C. E. S.: "Le métier de formateur. Eléments d'introduction à la pratique de la formation des formateurs". Nancy, 1972, 60 p.
5. "Educatuers d'adultes: statut, recrutement et formation professionnelle". L'Education en Europe, série III. Education extrascolaire, núm. 5. Strasbourg, 1966, 113 p.
6. Faria e Silva, V.: "Education permanente et formation des enseignants au Portugal". En "Revue Internationale Enseignants", núm. 2, 1975, 30-32 p.
7. "La formation de formateurs". En "Education Permanente", núm. 12. Francia, 1971.
8. Griffith, W. S.: "Adult educators and poli-

- tics". En "Adult Education", XXVI, núm. 4, U. S. A., 1975, 270-297.
9. Malglaive, G.: "Formation de formateurs et société". En "Informations S. I. D. A., les idées, les faits", 24 (250). Lille, février, 1975, 53-58 p.
 10. Poilroux, J.: "Mission de formation de formateurs du crédit. La concentration pédagogique interorganismes: pourquoi? comment?" En "Vivre en France", núm. 20-21. Paris, may 1973, 41-44 p.

IX. ASPECTOS INSTITUCIONALES

1. Baraton, A., Berbain, J. M. y Le Boterf, G.: "La formation continue dans les établissements scolaires". En "Education Permanente", núm. 26. Francia, 1974, 29-53 p.
2. Baraton, A. y otros.: "Les problèmes posés par l'introduction de la formation continue dans les établissements scolaires". En "Education Permanente", núm. 26. Francia, 1974, 27-53 p.
3. Besnard, P.: "L'institution de formation d'adultes et son public". Thèse de 3ème cycle. Paris, Sorbonne. Sciences Humaines, 1971, 612 p.
4. Bonnell, R.: "Quelques indicateurs de la formation continue dans l'entreprise". En "Education Permanente", núm. 18. Francia, 1973, 79-97 p.
5. Boshier, R.: "Educational participation and dropout a theoretical model". En "Adult Education", XXIII, núm. 4. U. S. A., 1973, 255-282 p.
6. Conmes, A.: "Des centres de formation des adultes, pourquoi?" En "Education Permanente", núm. 10. Francia, 1971, 67-75 p.
7. Daoust, G.: "L'éducation permanente et l'Université Québécoise". Les Presses de l'Université de Montréal. Canadá, 1975. 300 páginas.
8. Daoust, G. y Bélanger, P.: "L'Université dans une société éducative". Les Presses de l'Université de Montréal. Canadá, 1974, 244 p.
9. Darinsky, A.: "People's Universities in the U. S. S. R." En "Convergence", vol. VII, núm. 1. Canadá, 1974, 51-57 p.
10. David, M.: "L'éducation ouvrière et les Universités en France". En "Convergence", vol. VII, núm. 1. Canadá, 1974, 39-50 p.
11. "L'école et l'éducation permanente: quatre études". Unesco. Paris, 1972, 272 p.
12. Ferrer Pérez, R.: "Experiencias novadoras en educación". En "Convergence", vol. VI, núm. 1. Canadá, 1973, 22-27 p.
13. "La formation continue dans les Universités". En "Education Permanente", núm. 27. Francia, 1975.
14. Gizard, X.: "Education permanente et collectivités locales". En "Education Permanente", núm. 33. Francia, 1973, 5-16 p.
15. Guigou, J.: "Evaluation et institution éducative". En "Education Permanente", número 9. Francia, 1971, 39-56 p.
16. Hameline, D.: "Les universitaires et la formation des adultes". En "Education Permanente", núm. 31. Francia, 1975, 27-36 p.
17. Johnstone, J. W. C. and Rivera, R. J.: "Volunteers for learning". Aldine Publishing. Co. Chicago, 1965, 624 p.
18. Lapassade, G.: "L'Université et la formation permanente". En "Orientations", núm. 50, Francia, 1974.
19. Lawson, K. H.: "Les Universités et l'éducation ouvrière en Grande-Bretagne". En "Revue Internationale du Travail", vol. 101, núm. 1. 1970, 1-15 p.
20. Luckham, B.: "The characteristics of adult education students". En "Studies in Adult Education", vol. 3, Great Britain, 1971, 118-139 p.
21. Morstain, B. R. y Smart, J. C.: "Reasons for participation in adult education courses: a multivariate analysis of group differences". En "Adult Education", XXIV, núm. 2. U. S. A., 1974, 83-98 p.
22. Ohliger, J. and Rosenberg, J. (compilers): "Compulsory adult education: a preliminary bibliography". Ohio State University, Center for Adult Education. Columbus, Ohio, 1973.
23. "Plein emploi des établissements scolaires dans le cadre de l'éducation permanente". En "Education et Gestion", núm. 4. Francia, 1969.
24. Rey, J., Dufour, J., Schwartz, B., Cordonnier, J. V.: "Formation continue, éducation permanente et Université". En "Education Permanente", núm. 19. Francia, 1973, 111-123 p.
25. Risman, A.: "Adult illiterate students". En "Studies Adult Education", 7, núm. 2, Great Britain, 1975, 142-149 p.
26. Sala, M., Esteban, M. A., Farre, R.: "Una educación permanente para adultos". Marsiega. Madrid, 1975, 141 p.
27. Simpson, J.: "Quel est le public de l'éducation des adultes?". En "Education Permanente", núm. 5. Francia, 1970, 37-44 p.
28. "Les Syndicats ouvriers et la formation". En "Education Permanente", núm. 11. Francia, 1971.
29. "The school and continuing education: four studies". Unesco. Paris, 1972.
30. "Townsend, C. E. K.: "Universities and adult education". En "Revue Internationale

de Pedagogie", XVIII/2. Hamburgo, 1972, 172-182 p.

31. "Université et éducation des adultes. Recommandations du cercle de travail pour l'éducation universitaire des adultes". En "Education Permanente", núm. 3. Suiza, 1975, 133-134 p.
32. "L'Université et l'éducation ouvrière en France". En "Revue Internationale du Travail", vol. 101, núm. 2, 1970, 119-144 p.

X. ASPECTOS PROSPECTIVOS

1. Adishesiah, M. S.: "L'éducation des adultes: stratégies pour l'avenir". En "Informations Unesco", núm. 590. París, janvier, 1971.
2. "Adult education: a plan for development". Russell Report. H. M. S. O. London, 1973.
3. Borrajo Dacruz, E.: Presente y futuro de la Promoción Profesional de Adultos en España". Dirección General de Promoción Social. Madrid, febrero 1973, 107 p.
4. Bouvard, M.: "La formation au XXIe siècle". Editions Universitaires. París, 1973.
5. Jones, H. A.: "Adult education. A plan for development". En "Convergence", vol. VI, núm. 2. Canadá, 1973, 20-27 p.
6. Lengrand, P.: "L'homme du devenir, vers une éducation permanente". Editions Entente. París, 1975.
7. Mandel, T. F.: "Alternative futures and adult education". En "Convergence", vol. VIII, núm. 3. Canadá, 1975, 53-63 p.
8. Masini, E. B.: "Experience of education towards the future". En "Convergence", volumen VIII, núm. 3. Canadá, 1975, 77-86 p.
9. O. C. D. E.: "Towards new structures of postsecondary education". París, 1971.
10. Schwartz, B.: "Comment préparer des adultes a la société postindustrielle?" En "Techniques d'instruction", núm. 2. Francia, 1970, 11-21 p.
11. Schwartz, B.: "L'éducation demain". Aubier-Montaigne. París, 1975.
12. Schwartz, B.: "Reflexiones prospectivas sobre la educación permanente". En "Revista de Educación", vol. LXXI, núm. 205. Madrid, 1969, 7-21 p.
13. Seminario Internacional de Prospectiva de la Educación. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1971, 56-66 p.
14. Simpson, J. A.: "Today and tomorrow in european adult education". Council of Europe. Strasbourg, 1972.

XI. INVESTIGACION

1. Bélanger, P.: "Recherche en éducation des adultes á Québec". En "Convergence", vo-

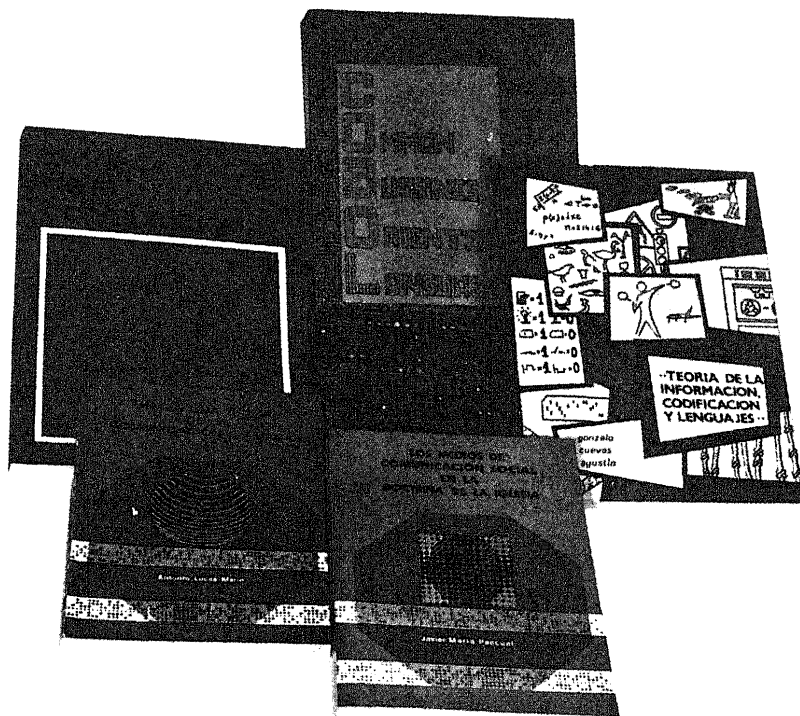
lumen VII, núm. 2. Canadá, 1974, 37-46 p.

2. Brunner, E. de S., y otros: "An overview of adult education research". Adult Education Association of the U. S. A. Illinois, 1959, 273 p.
3. Charnley, A. H.: Research in adult education in the British Isles". National Institute of Adult Education. London, 1974.
4. "L'éducation des adultes en tant qu'object de recherche". En "Education Permanente", núm. 3. Suiza, 1975, 120-123 p.
5. Grabowski, S. M.: "Research and investigation in adult education: 1972 annual register E. R. I. C. Clearinghouse in Adult Education. Syracuse University. New York, 1973, 240 p.
6. I. N. F. A.: "Rapport sur la recherche in France dans le domaine de l'éducation et de la formation des adultes". Nancy, 1969, 44 p.
7. Ohliger, J., y Niemi, J. A.: Annotated and quotational bibliography on participatory research". En "Convergence", vol. VIII, número 2. Canadá, 1975, 82-87 p.

XII. REVISTAS

1. "Education Permanente". Revista bimestral editada por la Agencia Nacional para el Desarrollo de la Educación Permanente (Francia).
2. "Adult Education". Revista bimestral editada por el Instituto Nacional de Educación de Adultos (Inglaterra).
3. "Society and Leisure". Publicada por el Centro Europeo para el Ocio y la Educación, radicado en Praga (Checoslovaquia).
4. "Studies in Adult Education". Revista editada por el profesor Thomas Kelly (Inglaterra).
5. "Australian Journal of Adult Education". Revista trimestral editada por la Asociación Australiana para la Educación de Adultos (Australia).
6. "Convergence". Revista trimestral editada por el Consejo Internacional para la Educación de Adultos (Canadá).
7. "Adult Education". Revista trimestral editada por la Asociación para la Educación de Adultos de los Estados Unidos de América (Estados Unidos).
8. "Adult Leadership". Revista mensual publicada por la Asociación para la Educación de Adultos de Estados Unidos (Estados Unidos).
9. "Adult Education and Development". Revista bimensual publicada desde 1973 por la Asociación Alemana de Educación de Adultos.

informática y ciencias de la información



- Cobol (lenguaje de Informática)	800 Ptas.
- Construcción de un traductor	800 "
- Teoría de la Conmutación	800 "
- Inglés I	200 "
- Teoría de la Información, codificación y lenguaje	800 "
Los medios de comunicación social en la doctrina de la Iglesia	300 "
Hacia una teoría de comunicación de masas	200 "



Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n Teléfono: 449 77 00

artistas españoles contemporáneos



ULTIMOS TITULOS

111. María Droc; 112. Ginés Parra; 113. Antonio Zarco; 114. Daniel Argimón; 115. Palacios Tardez; 116. Hidalgo de Caviedes; 117. A. Teno; 118. C. Bernaola; 119. Beulas; 120. Hermanos Algora; 121. Haro; 122. Celis; 123. Esther Boix; 124. Jaume Mercadé; 125. Echazuz; 126. Mompou; 127. Mampaso; 128. Santiago Montes; 129. Carlos Mensa; 130. Francisco Hernández; 131. María Carrera; 132. Muñoz de Pablos; 133. Angel Orensanz; 134. Nazco; 135. González de la Torre; 136. Eduardo Urculo; 137. E. Gabriel Navarro; 138. Boado; 139. Julián Martín de Vidales; 140. Alberto; 141. Luis Sáez; 142. Rivera Bagur; 143. Salvador Soria; 144. Eduardo Toldrá; 145. Andrés Cillero.

Venta en:



- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n Teléfono: 449 77 00

