

---

# **COMPARACIÓN DE DOS DISEÑOS CURRICULARES DE EDUCACIÓN DE ADULTOS: ANDALUCÍA, ESPAÑA Y MICHOACÁN, MÉXICO**

*Jaime Calderón López-Velarde*

---

## **INTRODUCCIÓN**

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia acerca de la política y modelo de educación de adultos en las regiones mencionadas durante el período 1982-1992.

El propósito del estudio obedece a la necesidad de valorar la importancia que reviste la investigación comparada en la educación de adultos como recurso teórico y metodológico de las ciencias sociales para conocer las diferentes estructuras y funcionamiento de los sistemas educativos. Asimismo, para aportar elementos que permitan ubicar políticas, tendencias, problemáticas e innovaciones curriculares que ayuden a orientar las políticas y a mejorar los modelos y prácticas educativas.

Para los fines de la investigación, tomamos como unidad de comparación el nuevo diseño curricular de educación de adultos de Andalucía, España (1988) y el Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos (MPEPA, 1990) aplicado en Michoacán, México. Ambos diseños forman parte de los programas de educación de adultos impartidos por el Estado a través de las instituciones públicas responsabilizadas de los mismos: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía e Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), Delegación Michoacán.

Los criterios para la comparación global fueron desarrollados en el proyecto correspondiente. Por razones de espacio se

prescinde de las especificidades de cada diseño curricular,<sup>1</sup> así como de la descripción en detalle de los elementos contrastados y la caracterización del contexto social de cada unidad de comparación.

El orden expositivo comprende tres partes: la primera presenta brevemente los antecedentes de cada diseño curricular; la segunda, los principales puntos convergentes y divergentes de ambos diseños curriculares; la tercera, una síntesis interpretativa de los mismos, y finalmente, las conclusiones correspondientes.

## ANTECEDENTES

Andalucía se constituyó en 1981 en una de las 17 Comunidades Autónomas del Estado Español en el marco del proceso de transición democrática de este país iniciado en 1976. Se localiza al sur de España y su situación socioeconómica se caracterizaba por un débil desarrollo industrial aunado a bajos índices de escolaridad de la población andaluza, ubicándose como una de las regiones económicas más atrasadas de España.

Durante los primeros años de la década de los ochenta a lo largo y ancho de la geografía andaluza emergieron diversos grupos y experiencias renovadoras de educación de adultos (voluntarios, colectivos de base, asociaciones civiles, y grupos cristianos progresistas) que rebasaron los planteamientos rígidos y tradicionales del Programa Educación Permanente de Adultos que el Ministerio de Educación y Ciencia había instrumentado desde 1973.

La transferencia de los esquemas y prácticas del sistema escolar infantil a la educación de adultos con la consecuente falta de adecuación a las características y necesidades de las personas adultas, llevó a las autoridades educativas del nuevo gobierno socialista a la revisión y cambio de las viejas estructuras y modelos de educación de adultos ante las exigencias de renovación educativa de los educadores.

A nivel nacional, el Ministerio se propuso realizar una refor-

ma profunda de la educación de adultos para lo cual desarrolló un amplio debate mediante los documentos: "Bases para una revisión de las orientaciones pedagógicas para la educación permanente de adultos" (MEC, 1982), y el "Documento de trabajo para facilitar el diálogo preparatorio al libro blanco de la educación de adultos" (MEC, 1984).

En este marco de discusión sobre la educación de adultos y de transferencia de competencias educativas del gobierno central a la Comunidad Autónoma de Andalucía, la Consejería de Educación y Ciencia respectiva conformó un equipo multidisciplinario de profesionales vinculados a la práctica de la educación de adultos para responsabilizarse de la elaboración de un nuevo diseño curricular.

El fruto de este trabajo se dio a conocer a principios del año 1985 por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía a través de la publicación intitulada: *Educación de adultos. Nuevo diseño curricular*, que significó una propuesta curricular innovadora.<sup>2</sup>

Tres años después (1988), esta Consejería publicó una edición revisada del mismo, considerando la experiencia adquirida en el Programa de Educación de Adultos.<sup>3</sup>

Por otra parte, en la región centro-occidente de México en donde se localiza la entidad federativa de Michoacán, caracterizada por un débil desarrollo económico y altas tasas de analfabetismo, operan desde 1981 los programas del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos,<sup>4</sup> el cual ofrece entre sus principales servicios, la alfabetización y los niveles de primaria y secundaria mediante estrategias de enseñanza abierta y a distancia.

Las inconsistencias desde el punto de vista del análisis curricular de la Primaria Intensiva para Adultos (PRIAD) que se aplicaba desde 1975, así como de su orientación ideológica y modalidad abierta, fueron señalados en diferentes estudios (Chaparro, 1983: 39; Ezcurra, 1983: 45-57; De Lella, 1983: 59-80).

Entre los obstáculos que se derivaron del modelo de la PRIAD se encontraban los siguientes:

- Un plan de estudios con programas de carácter único y obligatorio para todo el país cuyos contenidos pasaban por

alto la diversidad regional y cultural de los diferentes estados de la República.

- La desatención de los grupos étnicos del país y de sectores sociales con necesidades e intereses particulares como la población femenina, de migrantes, de jóvenes, etcétera.
- Incongruencias entre las bases teóricas y objetivos generales, así como entre la selección y organización de los contenidos, y la metodología y evaluación.
- Un excesivo manejo de contenidos y de exámenes, aprendizaje memorístico y desarticulación entre niveles educativos y áreas de aprendizaje.

Estos problemas y limitaciones de la PRIAD impidieron avanzar en la consecución de los objetivos y metas institucionales, emprendiendo el INEA un proceso de revisión de los planes de estudio para diseñar un nuevo modelo pedagógico para la educación de adultos.

La primera propuesta realizada en 1984 se concretó mediante un modelo curricular integrado, pero su aplicación experimental fue inconsistente.

Para 1986 se diseñó el Modelo General de Innovación (MGI), experimentándose desde aquel año hasta finalizar 1989 en siete delegaciones estatales del INEA en el país (INEA, 1988).<sup>5</sup>

A partir de 1990 este modelo comenzó a aplicarse a nivel nacional bajo el nombre de Modelo Pedagógico de Educación Primaria (MPEPA).

## CONVERGENCIAS

1. Contexto. La introducción de cambios curriculares en la educación de adultos de Andalucía y Michoacán se enmarcaron en procesos de reforma educativa nacionales desarrollados en una coyuntura histórica (1984-1990), y contexto económico similar (crisis, descentralización, modernización y cambio estructural) (véase cuadro 1).

En el ámbito político, la transición a un régimen democrático constitucional en España y su configuración como Estado de las Autonomías, permitió que Andalucía, con una amplia mayoría del partido socialista y ante un escenario de grandes desigualdades educativas y de dependencia socioeconómica, emprendiera en 1983 el Programa de Educación de Adultos para responder a las demandas de numerosos grupos y sectores sociales que pugnan por una nueva educación para las personas adultas.

En México se presentó una situación de efervescencia política ante tres hechos históricos: *a)* La separación en 1987 de grupos del partido hegemónico con más de 65 años en el poder (PRI) que cuestionaron las prácticas antidemocráticas de este instituto político, surgiendo nuevas fuerzas políticas, *b)* La coyuntura de la elección presidencial de 1988 y *c)* El conflicto postelectoral de Michoacán en 1989.

La educación de adultos en Michoacán se vio afectada por las políticas de reducción del gasto social durante el gobierno de Miguel de la Madrid y las instituciones educativas públicas responsables de este sector (INEA y Dirección de Educación Extraescolar) se limitaron a la aplicación de los programas educativos en el marco de la desconcentración administrativa.

En la anterior coyuntura surgieron y posteriormente se generalizaron los dos modelos curriculares: en Andalucía en 1986 luego de una fase de experimentación del nuevo diseño curricular y en Michoacán en 1991.<sup>6</sup>

2. Fundamentación. En los dos diseños curriculares se planteó la necesidad de reestructurar y/o reorientar las políticas y programas de educación de adultos para superar su ineficacia e inconsistencia y afrontar los procesos de cambio económico y social mediante una mayor y mejor oferta educativa dirigida a los sectores sociales más desfavorecidos.

2.1. Cada diseño curricular justificó, en mayor o menor grado, el imperativo de elevar los niveles de escolaridad de la población y contribuir al mejoramiento de sus condiciones de vida. Estas aspiraciones fueron reiteradas con diferentes matices en las finalidades, así como en los principios y objetivos generales formulados en los dos currículos (véase en lo sucesivo cuadro 2).

2.2. Las decisiones que fundamentaron los nuevos diseños curriculares fueron apoyadas con la realización de diversos estudios y diagnósticos nacionales.

3. Estructura. El segundo ciclo de la estructura curricular de Andalucía (pregraduado) equivale al nivel de la enseñanza primaria de Michoacán.

Este ciclo es considerado como una etapa puente que consolida los conocimientos de los adultos recién alfabetizados y conduce en términos de certificación a una titulación primaria (título de pregraduado) para continuar en el sistema educativo.

Cabe mencionar que en las dos situaciones, trátase de ciclo o nivel, la educación de adultos es equiparada con la enseñanza general básica del sistema regular.

3.1. Contenidos. En el currículo de Andalucía, España, la organización de los contenidos se integraron por tres sectores formativos: 1) Instrumental; 2) Realización personal; 3) Ocupacional; y se incluyó un espacio destinado a "otras actividades" que da cabida al desarrollo de cursos monográficos abiertos y cualquier otro que sea de interés para los adultos (véase cuadro 3).

El primer sector es equivalente con el currículo de Michoacán, México, en sus dos áreas instrumentales: español y matemáticas y, el segundo, equivale a las áreas de socialización propuestas en el currículo de Michoacán que comprende el estudio de temas de vida familiar, comunitaria, y educación para el nacionalismo.

3.2. Evaluación. En los dos modelos curriculares se enfatizó la conveniencia de evaluar el currículo de manera global. Asimismo, se planteó la necesidad de adecuar e introducir cambios con fines de realimentación pero con estrategias diferenciadas a las que nos referiremos más adelante.

## DIVERGENCIAS

Más allá de la denominación con que se identifica cada currículo (Nuevo Diseño Curricular de Educación de Adultos y Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos), prevalecen diferencias importantes cuyas consecuencias prácticas son decisivas a la hora de examinar los resultados educativos:

1. Forma operativa. En Andalucía la forma operativa del currículo es descentralizada, ocupándose la administración central de la normatividad de los contenidos del área instrumental para fines de certificación o titulación académica.

En este sentido, cabe señalar que los resultados del debate acerca de la nueva política y modelo de educación de adultos que culminó con las "Diez directrices para una reforma de la educación de adultos en España", fueron retomadas en gran medida en el nuevo diseño curricular andaluz. En cambio, en la Delegación Michoacán del INEA la operación de los programas educativos es de carácter desconcentrado, dependiendo la normatividad académica de la administración central.

2. Actores. En Andalucía, la elaboración del diseño curricular se dio a través de un equipo de trabajo interdisciplinar conformado por las autoridades educativas correspondientes y no menos de 15 profesores en servicio provenientes de diversas provincias de esta comunidad autónoma.

En el MPEPA aplicado en Michoacán, participaron en su diseño los especialistas y las autoridades educativas centrales. Los educadores y técnicos-docentes, así como otros actores sociales son "consultados" pero no intervienen en este tipo de decisiones.

3. Validación. La generalización e institucionalización de los dos diseños curriculares estuvo precedida de una fase experimental (Nuevo Diseño Curricular de Educación de Adultos para Andalucía, 1985, y Modelo General de Innovación en México, 1986) con estrategias metodológicas diferenciadas.

Esto es, la etapa experimental del currículo en Andalucía, incluyó la selección de centros de educación de adultos de cada una de sus ocho provincias y, en el caso de Michoacán, este proceso como ya se mencionó, sólo tuvo lugar en siete de los 31 estados de la República Mexicana.

4. Enfoque. En cuanto al enfoque curricular, el modelo andaluz manifestó ser abierto, flexible e integral y con una posición hacia una tendencia específica identificada como creativa (investigación participativa); asimismo, explicita la teoría constructivista como eje del aprendizaje.<sup>7</sup>

En Michoacán no existe una explicitación a este respecto ni tampoco referencias a textos o autores que suscriban los planteamientos curriculares propuestos.<sup>8</sup>

5. Desarrollo conceptual. En el modelo curricular de Andalucía existe en general un amplio desarrollo de sus diferentes componentes (123 páginas), cayendo en reiteraciones y arbitrariedad en el uso terminológico en varias partes del marco referencial: finalidades, aspectos, metas, filosofía, principios, etcétera.

Ante este afán excesivo de clarificación, existe una saturación de conceptos en la parte metodológica que terminan por dificultar su interrelación y tornarse confusos.

Esto es, por un lado, se plantea una serie de características que se relacionan con cualidades de modelos didácticos que privilegian dinámicas de aprendizaje basadas en la interacción activa-participativa de los usuarios y, por otro, se recurre al empleo de métodos cuyo nivel de generalidad no permite ubicar cuáles son éstos y en qué técnicas se apoyan, así como la concepción teórica que los sustenta.

En cambio, para el ciclo de alfabetización no se abunda acerca del tratamiento metodológico de palabra generadora.

A diferencia del enfoque curricular andaluz, el MPEPA que opera en Michoacán, es inflexible, no explicita una posición con respecto a su enfoque y su desarrollo conceptual es restringido.

La difusión masiva del MPEPA estuvo presentada en forma sintética (21 páginas), lo cual no permitió captar en lo fundamental diversos aspectos que vertebran al mismo; en particular, la metodología y la caracterización de los sujetos pedagógicos.<sup>9</sup>

Sin embargo, con posterioridad fue planteada en diferentes materiales autoformativos la metodología de la asesoría basada en las fases de "descubrimiento -aprendizaje- y aplicación" la cual enfatiza su carácter participativo pero su fundamentación está presentada de manera fragmentada y simplista.<sup>10</sup>

6. Estructura. La estructura curricular en Andalucía está integrada con respecto a los diferentes ciclos de la Educación Básica de Adultos y los denominados sectores formativos (véase cuadro 2).

En el MPEPA existe por un lado una separación curricular de cada nivel educativo y, por otro, los aspectos relacionados con la capacitación ocupacional están contemplados únicamente en el programa de educación comunitaria.<sup>11</sup>

6.1. Objetivos. En Andalucía, los objetivos de aprendizaje para cada uno de los ciclos y sectores se enuncian en términos expresivos. En Michoacán, se formula un propósito para las distintas unidades temáticas que integran los libros de texto.

Los ejercicios (de reflexión y aplicación) y comprobaciones de avance de los adultos no implican respuestas unívocas, sugiriéndose a los adultos que los comparen con las soluciones que ofrece el texto.

7. Contenidos. En cuanto a los contenidos del currículo se refiere, en Andalucía aparece una prescripción de los mismos, incluyendo los núcleos temáticos de investigación.

Este tipo de contenidos, relacionados principalmente con los aprendizajes instrumentales, se corresponde con la posición universalista que plantea la necesidad de adquirir mínimos básicos de conocimiento. Paralelamente, se encuentra formulada una postura particularista que integra los contenidos relacionados con el entorno regional y local en donde se desenvuelven los usuarios de los programas educativos (Gimeno, 1989).

Por último, queda abierto un espacio para incluir los tópicos o problemas propuestos por los adultos, permitiendo de este modo diversificar la gama de núcleos temáticos de investigación.

En el MPEPA aplicado en Michoacán, también se declara que los adultos pueden proponer contenidos que sean de su interés, permitiendo su flexibilidad pero esta posibilidad está casi cancelada por las razones que más adelante expondremos.

7.1. Organización. En ambos currículos los contenidos instrumentales están organizados por áreas y temáticas afines y con una tendencia integrativa. Sin embargo, en el modelo anda-

luz, los temas son motivo de investigación y problematización por parte de las personas adultas.

8. Metodología. La metodología sugerida por el currículo de Andalucía es de tipo participativo e implica la investigación y dinámicas grupales.

En el MPEPA, a la asesoría grupal se le otorga mayor importancia que a la de tipo individual y se asume el autodidactismo como principio y objetivo prioritario para que el adulto se apropie en forma continua y autónoma de los conocimientos, actitudes y valores.

Asimismo, se propone la metodología de la asesoría basada en las fases de descubrimiento-aprendizaje y aplicación que pretende que las personas adultas encuentren relevancia en los contenidos de aprendizaje.

9. Modalidad. En Andalucía, la enseñanza presencial se constituye en la modalidad dominante, no obstante coexiste con la educación semipresencial que inició en el curso 1988-1989 en 25 centros de adultos. En cambio en Michoacán predomina la modalidad semipresencial y a distancia.

10. Tipo de textos y función que cumplen. En el modelo curricular de Andalucía, los adultos y los educadores elaboran guías didácticas u otros recursos de este tipo para estimular los procesos de investigación educativa.

En Michoacán, los textos nacionales de distribución gratuita con estructuras y formatos uniformes (unidades, lecciones, ilustraciones, ejemplos, etc.) y con contenidos homogéneos, constituyen el principal recurso didáctico de que se vale el adulto y educador en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

10.1. Diseño. En Andalucía, las guías y/o núcleos temáticos de investigación son elaboradas por comisiones regionales y provinciales con la participación de los educadores de adultos y son motivo de concurso para su publicación,<sup>14</sup> en tanto que en Michoacán los textos nacionales y regionales son realizados por los especialistas de la administración central y estatal sin mediar convocatorias públicas o mecanismos de selección.

11. Evaluación. En el currículo de Andalucía, el tema de la evaluación de los aprendizajes se focaliza como un proceso en

el que intervienen múltiples variables (participación, asistencia, actitudes, resultado de pruebas objetivas, etc.) que deben ser analizadas mediante la aplicación de instrumentos de tipo cuantitativo y cualitativo.

Esta estrategia requiere de una constante búsqueda de mecanismos que permitan recabar datos cualitativos para rebasar los esquemas que equiparan la evaluación con la medición mediante los exámenes estandarizados.

A este respecto, las guías didácticas presentan diferentes pautas y experiencias para orientar este proceso.

Por lo que a la evaluación global del currículo se refiere, en este diseño se plantea la posibilidad de dar cabida a un equipo externo para intervenir en este proceso; situación que refleja una postura más abierta para enriquecer los resultados de la evaluación.

En contraste, la evaluación de los aprendizajes en el MPEPA se constriñe a la adquisición de contenidos mediante la evaluación formativa y sumativa, conforme al esquema de la enseñanza regular, preocupándose fundamentalmente por el logro de las metas de acreditación y certificación antes que de la valoración de los procesos cognitivos generados en la construcción de los conocimientos por parte del adulto.<sup>13</sup>

En cuanto a la evaluación general del currículo, no se explicita en el desarrollo del MPEPA la estrategia a seguir, no obstante se desprende que esta función recae en la administración central del INEA la cual selecciona delegaciones que ofrezcan condiciones favorables para su ejecución.<sup>14</sup>

## SÍNTESIS INTERPRETATIVA

Se puede apreciar en ambos diseños curriculares la confluencia en sus respectivos marcos referenciales de elementos comunes

que los fundamentan y justifican (reestructuración ante nuevas políticas educativas, ampliación de la oferta, equidad social, mejoramiento de la calidad de vida, diagnósticos, etc.), y se manejan en su conjunto, componentes análogos en cada diseño curricular.

Asimismo, la fuente psicopedagógica enfatiza el desarrollo de aprendizajes significativos con los presupuestos que implican estos procesos y se alude por otra parte a la necesidad de evaluación global del currículo y de su constante realimentación.

Sin embargo, la coincidencia más importante que constatamos reside, a nuestro modo de ver, en que los ciclos y/o niveles de las dos estructuras curriculares fueron concebidos en términos equivalentes a los del sistema regular, estableciéndose contenidos de aprendizaje mínimos para acreditar y obtener la certificación de los mismos.

Los anteriores rasgos comunes se vieron afectados por una diferencia fundamental a partir de la cual se explican y derivan las divergencias ya apuntadas, es decir, el carácter descentralizado del currículo y de sus estructuras operativas.

En efecto, el régimen de autonomías y la consecuente descentralización educativa sentó las bases para el surgimiento de una visión de la educación de adultos renovada y más ajustada a las características socioculturales de los adultos andaluces.

Este hecho contrasta con la situación de la delegación del INEA en Michoacán que excluye la existencia de un modelo curricular de educación de adultos autónomo que dé cuenta de las especificidades regionales en esta entidad federativa, no obstante el reconocimiento e inclusión complementaria de los contenidos de este tipo.

Estas diferencias se reflejaron claramente en la mayor cuota de participación de los actores en el diseño curricular en Andalucía, principalmente de los educadores de adultos, a diferencia de Michoacán, en donde los agentes operativos son excluidos de este tipo de decisiones.

A continuación abundaremos en otros puntos discrepantes que sobresalen de este análisis comparativo.

Concordamos con Barquera (1988: 46) en que la importancia y papel que adquiere el desarrollo conceptual en los marcos

referenciales del currículo y la profundidad de las elaboraciones de método resultan determinantes porque permiten conocer la importancia y perspectiva de las propuestas educativas.

En este sentido, los desequilibrios que se presentan en el desarrollo terminológico del nuevo diseño curricular andaluz, si bien restan nitidez conceptual en las partes señaladas, no invalidan los planteamientos centrales que fundamentan las decisiones asumidas, ni la perspectiva crítica que la acompaña, pues se reconoce por otra parte, la perfectibilidad del mismo.

Desde nuestro punto de vista, estos rasgos explican el interés de los educadores por renovar las rígidas y tradicionales prácticas ejercidas en la educación de adultos durante la dictadura franquista, reducida a la reproducción de los esquemas de la enseñanza regular. Por esta razón, a lo largo del diseño curricular se manifiesta la incesante necesidad de renovación y participación de educadores y educandos, en congruencia con la tendencia ya señalada.

En contraste, la versión difundida del MPEPA fue sumamente esquemática e inconsistente en varias de sus partes, dejando vacíos conceptuales y dificultándose la ubicación de las posturas teóricas manejadas al carecer de textos ilustrativos o referentes bibliográficos.

Desprendemos, por tanto, la necesidad de no caer en la excesiva amplitud y detallado manejo terminológico -riguroso o ambiguo- que coarte la creatividad del educador y, por otro, de evitar el riesgo de hacer poco inteligibles los conceptos con planteamientos demasiado esquemáticos que en poco favorecen la comprensión y desempeño educativo de los educadores de adultos.

Un aspecto fundamental de la estructura curricular en Andalucía consiste en la integración de sus diferentes ciclos y los sectores formativos que lo conforman.

La división de estos sectores en aprendizajes instrumentales; realización personal que incluye: ámbitos de conocimiento no disciplinar, problemas vitales, actitudes, valores, etc., y el sector de la formación ocupacional mediante talleres polivalentes, permite ofrecer a las personas adultas un programa más diversificado que puede influir en su motivación y continuidad.

Podríamos afirmar que el currículo de la educación de adul-

tos no privilegia la certificación de los conocimientos. Es decir, muchos usuarios participan en los centros de adultos en planes específicos de desarrollo comunitario, ocupacional y en aquellos en donde intervengan otras instituciones sin que se condicione esta participación a la inscripción en algunos de los ciclos.

En el MPEPA de Michoacán -como hemos visto- no están integrados los niveles educativos, y la capacitación no formal para el trabajo solamente se incluye en el programa de educación comunitaria.

En consecuencia, el MPEPA enfatiza los aspectos cognitivos y otorga mayor importancia a los procesos de certificación académica que se insertan en la lógica de la obtención de metas educativas. De hecho, en los círculos de estudio únicamente tiene cabida el aprendizaje formal de los contenidos prescritos por los textos.

Podríamos conjeturar que en el fondo de esta decisión política influyó el marco de recesión y ajuste del gasto público, viéndose obligadas las autoridades a dar prioridad a la primaria por constituir el primer nivel de la educación básica y concentrar en éste el rezago educativo, postergando así la reestructuración curricular en el nivel secundario que hasta la fecha no ha sido modificada.

Asimismo, en el MPEPA aplicado en Michoacán, la pretensión de que los adultos sugieran contenidos que sean de su interés para dar flexibilidad a este modelo, encuentra serias dificultades por las siguientes razones:

En primer lugar, estos contenidos y el conjunto de orientaciones educativas (objetivos, actividades, evaluación) son programados desde las oficinas centrales.

En segundo lugar, en la selección de los contenidos prima la universalidad de los mismos, relegando los textos monográficos estatales cuyos contenidos regionales son de carácter complementario. Su inclusión resultó intrascendente porque como ya hemos visto, carecen de lineamientos curriculares que realmente les otorguen la importancia que merecen (Aquino, 1994; Calderón, 1994); además de que los programas de capacitación no proporcionan una sólida formación a los técnicos-docentes y educadores para manejar este aspecto.

Y, en tercero, los textos autoinstruccionales constituyen el principal medio de aprendizaje de los adultos.

En los sistemas abiertos y a distancia, la directividad del maestro es reemplazada por los textos autoinstruccionales que "le enseñan" cómo adquirir los contenidos de aprendizaje. La uniformidad en su programación excluye otros recursos didácticos y ámbitos de conocimiento de interés para las personas adultas.

Sobre este particular, Arturo Macías (1989: 122) plantea que los libros de texto tienen una doble significación al señalar que:

[...] por un lado son sobrevalorados según sus grados de dificultad y subjetividad en la organización de sus contenidos y, por otro, son rechazados por la sencillez y la carencia de significación real del conocimiento según los intereses del adulto y del maestro; en ambos casos se considera que los libros carecen de una lógica en la organización del conocimiento que no se corresponde con las demandas sociales.

Por último, el cambio de contenidos por parte de los agentes operativos y las personas adultas está prácticamente descartado porque las evaluaciones estandarizadas únicamente toman en cuenta los conocimientos prescritos en los textos, limitándose la flexibilidad que se aduce en el modelo curricular y cancelando propiamente las posibilidades de innovación.

En cuanto a la metodología de investigación participativa propuesta por el diseño curricular andaluz, debe reconocerse que en la práctica educativa los problemas que implica son complejos y requieren diversos apoyos y una sólida formación de los educadores de adultos.

En este sentido es importante, entre otras cosas, valorar realmente el papel protagónico que se dice conceder a los adultos en la elaboración conjunta de los bloques temáticos o centros de interés, puesto que se puede cuestionar el principio de que éstos son el reflejo de los intereses de los adultos. Pero este asunto nos remite al tema del currículo vivido en donde es preciso conocer qué obstáculos se presentan y cómo son resueltos por los educadores y los usuarios.

Sin embargo, es indudable que esta metodología potencia

procesos de aprendizaje de mayor relevancia para los adultos y favorece su motivación y permanencia en el centro educativo o círculo de estudios. Asimismo, esta estrategia abre la posibilidad de gestar procesos de innovación e investigación que enriquecen no sólo el desarrollo de la propuesta metodológica sino la formación profesional de los educadores.

Ahora bien, la inclinación por la investigación participativa fue influida por la corriente anglosajona de L. Stenhouse, pero las ideas de P. Freire y la experiencia de la Cruzada Alfabetizadora de Nicaragua tuvieron un peso significativo en la aceptación de dicho enfoque.

Cabe señalar que en Andalucía se adoptó para el ciclo de la alfabetización el método de la palabra generadora bajo la asesoría del especialista mexicano en educación de adultos Félix Chaparro P., fluyendo constantemente la presencia de otros especialistas latinoamericanos cuyas aportaciones permitieron refrendar las estrategias del nuevo diseño curricular y advertir los riesgos durante su aplicación.

En el MPEPA, la asesoría grupal y el autodidactismo representan la base metodológica para el aprendizaje de los adultos.

En el anterior sentido, la asesoría grupal es el medio que permite coadyuvar en la resolución de los problemas de aprendizaje de los adultos que se derivan de los libros de texto.

Compete al asesor favorecer las condiciones que permitan al adulto adquirir la capacidad autodidacta, pero las bases del modelo de enseñanza dependen fundamentalmente de estrategias centradas en el aprendizaje individual del adulto antes que de su dimensión de sujeto colectivo.

Los enfoques de "atención individualizada", siguiendo a González (1989: 61-67), parten de considerar los aspectos diferenciales de los sujetos de aprendizaje, adaptándose a cada uno los programas y estrategias pedagógicas.

Se considera al aprendizaje como un proceso individual con ritmo, profundidad y modalidades diversas sin excluir las actividades grupales y los aspectos sociales. El interés del discente y la distribución del tiempo juegan un papel importante para determinar los ritmos en el aprendizaje.

Entre los diferentes movimientos de este enfoque de origen norteamericano se encuentra la "enseñanza prescrita individualmente", el "aprendizaje para el dominio", la "enseñanza guiada individualmente" y la "enseñanza programada".

Las fuentes que nutren el autodidactismo guardan relación con el anterior enfoque y comparten en alguna medida elementos de la enseñanza personalizada que surge como una manera de superar la antinomia individuo-sociedad y las limitaciones de la enseñanza individualizada que más que un método nuevo de enseñanza representa "[...] una relación educativa que busca convertir el proceso de aprendizaje en un elemento de formación personal a través de la acción participativa, presentándose como un camino de fortalecimiento de la persona y de mayor capacitación social" (González, 1989: 67-68).

La diferencia entre esta última y la individualizada estaría dada por el material de estudio que ésta emplea y la comprobación de los contenidos de aprendizaje.

Sin extendernos sobre este punto señalaremos tres aspectos que limitan a nuestro juicio la estrategia pedagógica cifrada en el autodidactismo con la población adulta que se incorpora a los programas de educación básica:

a) La viabilidad de procesos de esta naturaleza con adultos socializados con mínima o nula escolaridad que carecen de disposición al estudio disciplinado y cuentan con escasos recursos técnicos que favorezcan la autoinstrucción (Hernández, 1994: 24).

En particular, aquellos que se incorporan a la alfabetización y a la enseñanza primaria, a diferencia de quienes cursan la secundaria, por lo general jóvenes del medio urbano que se familiarizaron con el ambiente escolarizado el cual abandonaron no hace muchos años, por lo que presentan condiciones más favorables para el autoestudio.

b) El grado de interés que susciten en las personas adultas los contenidos formales de aprendizaje.

c) La interpretación que hacen los asesores del autodidactismo y sus posibilidades de fomentarlo ante la endeble capacitación que a este respecto reciben de los técnicos-docentes.

Así pues, el papel preponderante que se da al autodidactismo y al libro como el principal recurso didáctico implica que los aprendizajes dependan en gran medida del esfuerzo individual del adulto. A su vez, las dificultades para establecer los círculos de estudio orillan a la atención individualizada a través de las visitas domiciliarias que realizan los asesores a los usuarios de los programas educativos.<sup>17</sup>

La reunión en círculos de estudio sin duda favorece el aprendizaje grupal pero éste depende del manejo didáctico que haga el asesor.

Indagar este aspecto daría la pauta para esclarecer los estilos de asesoría que operan en las prácticas educativas y más aún la constitución del sujeto pedagógico en el sentido propuesto por Puiggrós (1992: 232-235). Dicho de otra manera, ¿Se trata de asesorías grupales o los asesores reproducen el esquema tradicional y escolarizante del profesor que transmite los contenidos prescritos en los textos?

La asesoría grupal está además condicionada por la formación de los círculos de estudio que requieren de un mínimo de usuarios (8-10); situación que, no obstante, puede ser flexible según el contexto en que se presente.

En cuanto a la inclusión de la metodología de la asesoría basada en las fases de descubrimiento-aprendizaje y aplicación, esta estrategia es tratada de manera superficial y contradictoria con respecto a la programación prescrita, pues se da por hecho que los contenidos son de interés y de aplicación general para los adultos sin importar el contexto social en el que se desenvuelven.

Finalmente, la evaluación de los aprendizajes y del currículo en Andalucía son vistos en la perspectiva de un proceso con la intervención de estrategias de tipo cuantitativo y cualitativo, a diferencia del planteamiento del MPEPA que se centra en los resultados del aprendizaje, enfatizando las pruebas de medición estandarizada.

## CONCLUSIONES

El currículo implica la selección de una propuesta cultural sistematizada en donde se pone en juego un conjunto de factores de orden académico, ideológico y político que lo determinan.

Cada proyecto curricular se corresponde a su vez con un modelo educativo y de desarrollo social con el que guarda una estrecha relación.

Al comparar los modelos curriculares de educación de adultos de Andalucía y Michoacán, encontramos más aspectos discrepantes que coincidentes. Sin embargo, existe un punto en común que sirve de contrapeso a estas diferencias: ambos planteamientos curriculares comparten un modelo centrado en la escuela cuya finalidad consiste en elevar niveles de alfabetización y escolaridad, confiriéndole a la educación de adultos una función compensatoria que por lo general se le presenta a los adultos como una "segunda oportunidad".

Este modelo escolar toma como referente en diversos grados, las formas y contenidos del sistema educativo regular. En particular, el establecimiento de equivalencias con los niveles y ciclos de la enseñanza general básica, así como los conocimientos instrumentales y la certificación de los mismos.

A su vez, retoma diversos principios liberales asumidos por la tendencia de la educación permanente (aprender a aprender, aprender a hacer, democratización, autonomía, autoaprendizaje, etc.) expresados en dos vertientes: en Andalucía a través de una "sobreescolarización" (ampliación de centros de educación de adultos) y en Michoacán mediante una "desescolarización" (sistemas abiertos y extraescolares).

A partir de este modelo escolar común en Andalucía y Michoacán se desprende un conjunto de diferencias que muestran las posibilidades de cada diseño y de los currícula respectivos para cumplir con sus finalidades propuestas (cuadro 2).

En Andalucía estas discrepancias las resumimos de la siguiente manera:

1. Los estilos de decisión y la operación: diseño curricular consensado con los educadores y descentralización (autonomía académica).

2. La concepción de la educación de adultos y el enfoque curricular: la primera, definida como práctica educativa y como trabajo social amplio y, el segundo, como proyecto de investigación en consonancia con la tendencia creativa o enfoque cultural.

3. Los contenidos: diversificados y contextualizados.

4. Las estrategias pedagógicas adoptadas: metodología basada en la investigación participativa y aprendizaje significativo.

Conforme a las categorías anteriormente referidas, en Michoacán los cambios experimentados a través del MPEPA se orientaron hacia la adaptación y corrección de las fallas del programa de enseñanza primaria precedente: Primaria Intensiva para Adultos (PRIAD), antes que a la reestructuración global del modelo de educación de adultos, caracterizándose por:

- La permanencia de un estilo vertical en la toma de decisiones y una forma de operación desconcentrada que limita la participación de los agentes operativos y de la delegación a "consultas" para legitimar las decisiones de carácter académico asumidas por la administración central.

- Se adoptó una concepción de educación de adultos en términos de extensión, es decir, como educación básica de adultos con niveles equivalentes a los del sistema regular, priorizando curricularmente la enseñanza primaria mediante el MPEPA. El enfoque curricular se redujo a la acepción tradicional de planes y programas de estudio.

- Los contenidos se mantuvieron uniformes y desconcontextualizados porque los textos regionales ocuparon un lugar marginal, dificultándose la pretensión de que las personas adultas adquirieran aprendizajes significativos.

- Las estrategias pedagógicas enfatizaron la asesoría grupal ante las limitaciones para potenciar los procesos de autodidactismo.

Al considerar los puntos convergentes y divergentes se puede afirmar que el diseño curricular de Andalucía presenta una

estructura más desarrollada en sus distintos componentes. A su vez, si tomamos en cuenta las características análogas de los usuarios, podemos conjeturar que el enfoque pedagógico adoptado resulta más acorde con las necesidades de aprendizaje de los destinatarios de los servicios educativos.

En síntesis, el enfoque curricular andaluz manifestó una tendencia abierta, flexible e integral, y centrado en el aprendizaje grupal, opera en forma descentralizada y con un estilo de decisión horizontal.

El enfoque del MPEPA en Michoacán presenta las características de un currículo cerrado, desarticulado con otros niveles, centrado en el aprendizaje individual y con una forma operativa desconcentrada y un estilo de decisión vertical.

Desde la experiencia andaluza y sin pretender transferir a la realidad educativa de México fórmulas o recetas pedagógicas, nos parece importante tomar en consideración los siguientes aspectos para la toma de decisiones en el desarrollo de propuestas curriculares para la educación de adultos:

- La importancia de vincular a los técnicos-docentes y otros agentes operativos como factor consensual de las decisiones curriculares.

- La integración en el currículo de los diferentes ciclos o niveles de la educación básica para adultos (alfabetización, postalfabetización, primaria y secundaria) como factor de articulación y de continuidad optativa entre los mismos.

- El manejo de contenidos disciplinares y la inclusión de temas y problemas no académicos, para que permitan la flexibilidad y relación con el entorno sociocultural de las personas adultas.

- El tratamiento metodológico de ejes temáticos y de problemas mediante la investigación participativa para favorecer la relevancia de los contenidos y propiciar, a su vez, procesos de innovación educativa.

- La recuperación de la relación educación y trabajo como eje fundamental a través del impulso y consolidación de la educación comunitaria como programa prioritario, lo que implica la multiplicación de los espacios educativos comunitarios para que

los usuarios se reúnan en un lugar común, estable y socialmente significativo.

- El establecimiento de planes de formación de los educadores de adultos descentralizados, diversificados, permanentes y congruentes con la metodología adoptada en el currículo; medida sin la cual las propuestas curriculares innovadoras se verían seriamente limitadas en la consecución de sus finalidades.

Se requiere, no obstante, partir del currículo vivido en cada sociedad para aportar mayores elementos y valorar así sus aportes al campo de la educación de adultos.

## NOTAS

- 1) Entendemos por diseño curricular el proceso de toma de decisiones para la elaboración del currículo. A través de su exa-

**CUADRO 1**

**CARACTERÍSTICAS E INDICADORES DE COMPARACIÓN DE ANDALUCÍA, ESPAÑA Y MICHOACÁN, MÉXICO**

PARÁMETROS	ANDALUCÍA, ESPAÑA	MICHOACÁN, MÉXICO
Sistema político nacional	Monarquía parlamentaria constitucional	República federal presidencialista
División política	Comunidad autónoma: 8 provincias con 766 municipios	Estado federado: 113 municipios libres
Aportación al PIB nacional 1981	12%	4.12%
Tasa promedio de crecimiento PIB 1980-1990	3.9%	2.48%
Índice promedio de fecundidad 1970-1980	3.1%	2.8%
Población 1980	6,440.9	3,136.8
1990	7,040.6	3,548.1
Saldo migratorio 1971-1980	- 621,400	- 707.395
Tasa de analfabetismo 1980	13.0%	25.2%
1990	6.0%	17.2%
Grupos étnicos	Gitanos	P'urhépecha, náhuatl, otomí, mazahua

## CUADRO 2

### COMPARACIÓN DE LOS PRINCIPALES COMPONENTES DE LOS DISEÑOS CURRICULARES DE EDUCACIÓN PARA ADULTOS DE ANDALUCÍA, ESPAÑA, Y MICHOACÁN, MÉXICO

UNIDADES	Andalucía, España, nuevo diseño curricular de educación de adultos (edición revisada) 1988.	Michoacán, México, Modelo pedagógico de educación primaria para adultos, 1990.
COMPONENTES		
Forma operativa	Descentralizado-regional (autonomía académica).	Centralizado-Nacional (Dependencia Académica).
Actores ¿quién lo diseña?	Autoridad educativa regional con participación de educadores.	Autoridad educativa central y especialistas.
Validación	Etapa experimental en 16 Centros (dos por cada provincia) durante el curso 1985-1986.	Etapa experimental en siete estados durante 1986-1988. Michoacán, en 1991.
Fundamentación	Necesidad de reestructuración para aclarar el campo de actuación y funciones de la EDA en el marco de la Reforma Educativa Española.	Reorientación del modelo para responder a las prioridades fundamentales de la sociedad y a las características y expectativas de los adultos.
Finalidades	Creciente demanda educativa y democratización.	Incremento del rezago educativo.
Finalidades	Desarrollo integral y mejoramiento del nivel de vida.	Calidad, cobertura, autodidactismo y mejoramiento del nivel de vida.
Concepción de educación de adultos	La educación de adultos como un campo de trabajo social con entidad propia.	La educación básica para Adultos como forma extraescolar organizada de la educación básica nacional, fundamentada en el autodidactismo y en la solidaridad social.
Enfoque curricular	Tendencia creativa (participador-investigador).	Sin explicitar, Currículum igual a plan de estudios.
Desarrollo conceptual	Amplio	Restringido

TRES NIVELES NO INTEGRADOS:

Continúa...

	TRES CICLOS INTEGRADOS	Alfabetización
Estructura curricular	I. Alfabetización y Post-alfabetización. II. Pregraduado (titulación primaria). III. Graduado escolar (E.G.B.).	Primaria Secundaria
Objetivos	Metas y finalidades generales por ciclo.  Objetivos generales y específicos por ciclo.	Finalidades del Plan de Estudios de primaria a nivel nacional y regional.* Objetivos del Nivel Primaria  Propósitos
Enunciación	Objetivos expresivos	
Contenidos	TRES SECTORES FORMATIVOS:	PRIMERA PARTE: DOS ÁREAS** INSTRUMENTALES:
Características	Prescritos y abiertos Universalistas-particularistas.  A) Instrumental. cuatro áreas: (Comunicación, Matemáticas. Educación Medioambiental, Ciencias Sociales).	Prescritos Universalistas  Español y Matemáticas.
Organización	B) Realización personal. Cuatro núcleos temáticos de investigación.  C) Ocupacional. Talleres.  - Otras actividades.	SEGUNDA PARTE: (SEIS ÁREAS) CUATRO ÁREAS DE SOCIALIZACIÓN: Para la vida: - Familiar - Comunitaria - Laboral - Y para el nacionalismo.  DOS ÁREAS INSTRUMENTALES - Español - Matemáticas

\* Los contenidos de este nivel están incluidos en los materiales didácticos regionales.

\*\* Cada área contiene su respectivo programa de estudios que incluye: justificación; objetivos y unidades de aprendizaje. Los elementos de estos últimos son: temas; actividades y sugerencias para la evaluación.

Continúa...

Fuentes psicopedagógicas.	Teoría constructivista. Aprendizaje significativo.	Enseñanza prescrita y aprendizaje individual.
Metodología.	Investigación participativa.	Asesoría grupal e individual; autodidactismo.
Modalidad.	Presencial y semipresencial.	Semipresencial y a distancia.
Tipo de textos y función que cumplen.	Guías didácticas y/o núcleos temáticos.  De apoyo.	Libros de texto nacionales y monografías regionales complementarias.  Principal recurso didáctico.
¿Quién los diseña?	Comisiones regionales y provinciales con participación de educadores. Con concurso público.	Especialistas externos y de la administración central y estatal. Sin concurso público.
Evaluación.	Énfasis en el aprendizaje de conocimientos, actitudes y valores.	Énfasis en la acreditación.

men, desprendemos las características y componentes del modelo curricular implicado, así como las relaciones que se establecen entre sí.

- 2) Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia (1985): Nuevo Diseño Curricular. Sevilla, Fundación Paco Natera.
- 3) Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia (1988): Educación de Adultos. Nuevo Diseño Curricular (Edición Revisada), Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia.
- 4) El INEA se fundó en 1981 como organismo descentralizado de la administración pública federal constituyéndose en la principal institución que capta la demanda de servicios educativos en modalidad abierta. Su estructura organizativa está integrada por la administración central ubicada en la Ciudad de México y 32 delegaciones que corresponden a cada uno de los estados de la República y el Distrito Federal en donde operan los programas educativos. A su vez, cada delegación estatal está dividida por diferentes coordinaciones de zona.
- 5) Los estados en que tuvo lugar la fase experimental fueron: Colima, Campeche, Guanajuato, Morelos, Querétaro, Sinaloa y Durango. *Cfr.* INEA, Memoria del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos 1982-1988. México, 1988, pp. 54-56.
- 6) En el estado de Michoacán comenzó a aplicarse en 1991 en diferentes coordinaciones de zona. (Comunidad INEA, Delegación Michoacán, No. 1, junio, 1991, p. 30).
- 7) El Programa de Educación de Adultos de Andalucía difundió en calidad de material de apoyo para los educadores el enfoque sociocultural (Vygostky, Luria, Leontiev) mediante la investigación "Educación y procesos cognitivos: una aproximación sociocultural", de D. Ramírez Garrido, Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia, 1988.
- 8) El INEA declaró en otro momento y en un sentido general que para el desarrollo del modelo se tomaron en cuenta recomendaciones de la IV Reunión del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe 1990-1995 que puso énfasis en la adecuación del currículo a las necesidades básicas de aprendizaje conforme a las características de cada país, entre éstas, las de tipo instrumental. *Cfr. Comunidad INEA,*

- No. 34: 8 abril, 1992. En los documentos consultados tanto del MGI como del MPEPA no aparece la bibliografía consultada.
- 9) En la quinta etapa -referida al diseño de estrategias de capacitación de los agentes institucionales y educativos- se señala únicamente que a través de éstas, los educadores podrán manejar adecuadamente la metodología al igual que los materiales didácticos. *Cfr.* INEA. Dirección de Educación Básica, Modelo pedagógico de educación primaria para adultos. México, INEA, 1990, p. 5.
  - 10) Véase *Para aprender más, en el equipo local 1*, México, INEA, 1993.
  - 11) Cabe mencionar que en el sistema educativo nacional mexicano y en particular en el subsistema de educación de adultos se integra la denominada educación comunitaria, considerada en el INEA como una modalidad de educación no formal cuyos planteamientos contienen un marcado enfoque integral que coincide en gran parte con el currículo de Andalucía. En dicha modalidad se imparten los diferentes niveles de la educación básica de adultos y programas de capacitación no formal para el trabajo entre otros.
  - 12) El Programa de educación de adultos propuso que cada provincia andaluza realizara una "Guía Didáctica" que abordara un aspecto educativo cuyo interés y elaboración ameritara editarse y servir de apoyo a otros educadores.
  - 13) La evaluación del aprendizaje aparece desarrollada con mayor amplitud en el documento "Estructura general del Modelo General de Innovación Educativa", *Cfr.* INEA, 1998, pp. 26-33.
  - 14) *Cfr.* Solís, C. y Jiménez, H. "Evaluación. El modelo pedagógico de la educación primaria para adultos II", en: *Educación de Adultos*, No. 2, noviembre-diciembre, México, INEA/SEP, 1990, pp. 4-7.
  - 15) Así por ejemplo, en el programa de alfabetización del INEA en Michoacán se aseveraba que el 60% de la atención se daba de manera individual o en pequeños grupos de dos o tres personas, haciéndose más lento el aprendizaje del adulto e impli-

cando un mayor esfuerzo del alfabetizador para atenderlos "de casa en casa". *Cfr.* INEA Michoacán, Programa de Alfabetización, Situación actual, 1989.

## BIBLIOGRAFÍA

- AQUINO, Ma. J., 1995, "El proceso de regionalización educativa en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, en Tabasco", en: VALENZUELA, Ma. de Lourdes (Coordinadora) *Frente a la modernidad, el olvido. La realidad de la educación con la población adulta*, México, UPN, pp. 167-178.
- BARQUERA, H., 1988, *Reflexiones sobre la estructura y dinámica de programas de educación de adultos*, México, CREFAL.
- CALDERÓN, J., 1994, "Historia reciente de los estudios de educación comparada en Hispanoamérica con referencia a la educación de adultos", en: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 2, No.2, México, OEA/CREFAL/CEDeFT, pp.105-144
- . 1995, "La política del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) en las delegaciones estatales. El caso de Michoacán", en: VALENZUELA, Ma. de Lourdes (Coordinadora) *Frente a la modernidad, el olvido. La realidad de la educación con la población adulta*, México, UPN, pp. 179-187.
- Consejería de Educación y Ciencia, 1988, *Nuevo diseño curricular de educación de adultos* (Edición revisada), Sevilla, Junta — de Andalucía.
- CHAPARRO, F., 1983, "Modelo y currículum de la primaria intensiva para adultos", en: De Anda Ma. L. (Compiladora), *Educación de adultos: nuevas dimensiones en el sector educativo*, México, CNTE/CEE/GEFE.
- DE LELLA, C., 1983, "Segregación y mitos en la PRIAD", en: *Educación de adultos: nuevas dimensiones en el sector educativo*, México, CNTE/CEE/GEFE.

- EZCURRA, A., 1983, "Los textos en la PRIAD", en: De Anda, Ma. L. (Compiladora), *Educación de adultos: nuevas dimensiones en el sector educativo*, México, CNTE/CEE/GEFE.
- FERRANDEZ, A., 1989, *Modelos formales y no formales en la educación de adultos*, Barcelona, Humanitas.
- GIMENO, J., 1988, *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- GONZÁLEZ, A., 1989, *Formación de adultos. Un modelo de unidades modulares*, Barcelona, Humanitas.
- HERNÁNDEZ, G., 1994, "Reformas educativas recientes y nueva ley de educación", en: *Educación de Adultos*, Nos. 17, 18 y 19, México, INEA/SEP, pp. 19-25.
- INEA, 1988, *Modelo General de Innovación. Primaria para Adultos. Plan y Programa de Estudios, 1988*, México, INEA.
- .1990, *Modelo pedagógico de educación primaria para adultos*, México, INEA.
- LOVISOLO, 1988, "La educación de adultos entre dos modelos", en: *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, No. 16, pp. 7-29.
- MACÍAS, A. "Constitución de los sujetos sociales y relaciones pedagógicas en la educación de adultos", en: Rubio, M. y ——— Carbajal, Ma. P. (Coordinadoras), *Nuevas alternativas en educación de adultos*, México, Fundación Friedrich Ebert/Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, pp. 119-133.
- OREALC/CEAAL/Gobierno del Estado de Nuevo León, 1996, *Memoria del seminario internacional "Los nuevos desarrollos curriculares de la educación con jóvenes y adultos de América Latina"*, Monterrey, México, 22 al 25 de enero.
- PIECK, E., 1995, "Consideraciones y propuestas en torno al currículum de los programas de educación comunitaria", en: *Necesidades educativas básicas de los adultos*, Mexico, INEA, pp. 282-294.
- PUIGGRÓS, A., 1992, "Recaudos metodológicos", en: Puiggrós, A. y Gómez, M. (Coordinadoras), *Alternativas pedagógicas, sujetos y perspectiva de la educación latinoamericana*, Méxi-

co, Facultad de Filosofía y Letras, DGAPA-UNAM, pp. 217-237.