

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XXVI, No. 3, pp. 117-127

SCHMELKES, SYLVIA y JUDITH KALMAN. *Educación de adultos: estado del arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México*, 1996, México, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.

El libro de Schmelkes y Kalman es de importancia y segura trascendencia. Representa un esfuerzo de sistematización y análisis que hoy, más que nunca, es necesario y bienvenido. El trabajo constituye un esfuerzo elocuente de la fructífera trayectoria académica de ambas investigadoras. En el campo de la educación de adultos, la actividad de la sistematización plantea urgencias particulares ante una realidad que demanda constantemente respuestas. Aquí se plasman experiencias, prácticas, reflexiones, discusiones, etc., en torno a una práctica educativa que ha estado sellada por el signo de la marginalidad. Irónico, como señala Weinberg (1994), que la modalidad educativa que se encuentra orientada a la población marginada sea la que cuente con los menores recursos.

Se trata de un trabajo esperado por todos aquellos interesados en la educación para los adultos, como investigadores, instructores, coordinadores de experiencias, instituciones y, fundamentalmente, sin que ellos lo perciban así, por la población a la que se destinan estos programas: jóvenes y adultos, hombres y mujeres, en las más heterogéneas condiciones sociales y económicas, por lo general siempre de pobreza y con múltiples y diversos requerimientos educativos. Esta población es la que requiere y demanda servicios educativos de calidad, un concepto clave que recorre el documento y corolario fundamental del análisis que se realiza. En este libro, sin duda, se plantean estrategias que permitirían dar respuesta a sus necesidades e intereses. La utilidad, por tanto, de un trabajo de estas características es enorme, particularmente en el contexto de un país urgido por contar con políticas con una clara orientación social y que hagan justicia a las necesidades de nuestras poblaciones mayoritarias.

En el terreno de la investigación educativa, la riqueza del trabajo es contundente. Provee un esfuerzo de sistematización y análisis necesario en este campo de la educación. No quiere decir que no haya otros esfuerzos, la ventaja de éste es su carácter propositivo —lo que se percibe desde el título—, su discusión conceptual, su búsqueda de nuevas alternativas, el señalamiento —más bien subyacente— de los nichos por investigar, de las cajas ocultas en los diferentes procesos y prácticas de la educación de adultos.

En el ámbito del quehacer de las instituciones, el estado del arte hace patente el privilegio tradicional de la perspectiva institucional por encima de la de los destinatarios. El documento insiste sobre la necesidad de rescatar la perspectiva del sujeto, de atender el proceso de aprendizaje y la efectividad e impacto de los programas más que los criterios donde ha predominado la acreditación y el número de programas otorgados. Las enseñanzas que se pueden derivar para reorientar la actuación de las instituciones son, a todas luces, claras, lo mismo que los aprendizajes.

El documento contempla cuatro capítulos. Se parte de un diagnóstico de la educación de adultos en el que se señalan, en líneas generales, varias críticas fundamentales en torno a su falta de correspondencia con las necesidades de los adultos, el privilegio tradicional que se otorga a la alfabetización y la educación básica, su falta de profesionalización, la ausencia de espacios duraderos de concertación institucional y su vulnerabilidad sexenal. Se plantea claramente el problema de la falta de una demanda social real por los servicios de educación de adultos, donde la oferta excede la demanda, particularmente en las áreas de la alfabetización y la educación básica. Faltaría puntualizar, sin embargo, que en el campo de la capacitación para el trabajo, lo mismo que en el terreno de la educación comunitaria —áreas tradicionalmente relegadas en el campo de la educación de adultos, a pesar de ser las que más interesan y motivan a la gente (García Huidobro, 1986)—, existe una demanda significativa por parte de la población. Se trata de cursos que, aunque marginales, representan una alternativa educativa de la cual derivan utilidades domésticas importantes que, en muchas ocasiones, rebasan el potencial inherente de los cursos. La ausencia de demanda no es, por tanto, la misma en los distintos campos de la educación de adultos.

En el terreno de la alfabetización, el cuestionamiento fundamental es respecto de una actividad claramente inefectiva en sus resultados y cuya práctica se ha caracterizado por la utilización de métodos obsoletos. ¿Qué es lo que se logra por medio de los programas de alfabetización? ¿En qué medida el sistema educativo ha sido más eficiente para abatir los niveles de analfabetismo? ¿Para qué han servido los esfuerzos realizados a lo largo de

los años, hoy cuando contamos con 35 millones de la población de 15 años y más que no cuentan con la primaria terminada? Éstos constituyen cuestionamientos que se desprenden inevitablemente del análisis que realizan las autoras.

Respecto de la educación básica para adultos (EBA) el señalamiento fundamental refiere a una oferta educativa para lo cual no existe demanda por parte de la gente. El problema reside en que no hay relación entre los programas y las necesidades fundamentales de la población y su falta de orientación hacia el empleo, más si se considera que en este campo la demanda proviene generalmente de población joven, con inquietudes a veces más encaminadas al mercado de trabajo. Un indicador de estos problemas es la baja eficiencia terminal de los programas, la que no rebasa el 32%. A partir de esta realidad se entiende el énfasis dado a la necesidad de vincular los programas con la cotidianidad de los adultos. Ésta pareciera ser justamente la intención del planteamiento del INEA en su nuevo modelo de educación básica, donde se intenta vincular el trabajo en el currículo de los programas de educación básica para adultos.

Finalmente, llama la atención el poco énfasis que se dedica al campo de la capacitación para el trabajo en esta sección, indicador, sin duda, del poco peso que tiene esta área. Sin embargo, si bien resulta claro que la capacitación para el trabajo, particularmente en el medio rural, se otorga bajo la modalidad de la educación no formal, con programas que se encuentran más bien orientados al desarrollo de habilidades domésticas y a la práctica de un autoempleo modesto, hubiera sido deseable un mayor tratamiento de las tendencias de esta modalidad en nuestro país y del escaso apoyo hacia este tipo de programas que, como ha sido señalado por diversos autores, resultan de mayor interés para la población adulta.

El documento realiza una apología insistente de la importancia de vincular los programas con la cotidianidad de los adultos, aunque no lo suficientemente explícita, cuando es esta orientación la que pareciera marcar los nuevos horizontes en el campo de la educación para los adultos. Esta relación constituye el argumento central del abordamiento conceptual del segundo capítulo.

En este capítulo se mencionan dos cuestiones importantes: i) los peligros de absolutizar el concepto de la alfabetización, y ii) la inevitable inclusión mutua de la alfabetización y la posalfabetización. En cuanto a la primera, se advierte de nuevo la urgencia de relativizar el concepto, de romper con nociones conceptuales que poco ayudan a una práctica alfabetizadora, que poco explican la complejidad del problema y en nada contribuyen al desarrollo de estrategias que faciliten una práctica y recuperación efectiva de

la alfabetización. Es desde esta perspectiva que se señala la importancia de abordar la alfabetización como práctica social. Llama la atención, sin embargo, que no se comente la necesidad de rescatar estas otras formas de alfabetización (*literacies*) que existen en los sectores informales y que continúan siendo socavados por prácticas “alfabetizadoras” despreocupadas por rescatar este tipo de conocimientos y que terminan destruyendo “saber-haceres” válidos y útiles para la población que habita en estos medios. El señalamiento de los peligros de absolutizar el concepto de alfabetización, lleva a trascender los encuadres tradicionales que ubican la actividad alfabetizadora como el simple aprender a leer y escribir, lamentablemente una definición y una práctica comunes todavía en nuestro país. Sin duda, en una nueva noción de alfabetización (*¿literacies?*) está la posibilidad de redimensionar la concepción y prácticas actuales de la educación de los adultos.

En lo que se refiere a la segunda cuestión, se destaca la imposibilidad de escindir la alfabetización de la posalfabetización, de realizar una práctica alfabetizadora que se desligue de la cotidianidad de los sujetos, de ahí la importancia de entenderla como una práctica social. Esta necesidad de vincular los programas educativos con la realidad de los adultos, se expresa en la educación básica en términos de la relación obligada que deben mantener los programas con el mejoramiento de las condiciones de vida, lo mismo cabría decir para el campo de la capacitación para el trabajo. Sobre este último, se hace hincapié en que el trabajo representa, para la población adulta, una necesidad y un interés muy claros, de ahí que la educación de adultos precise incorporar el tema del trabajo en sus programas, si se pretende ofrecer una respuesta a los intereses de sus beneficiarios. El documento destaca la importancia de que los programas se articulen con las actividades productivas de la gente, lo que lleva a entender que el trabajo en los sectores marginales contiene una especificidad propia a la cual deben adecuarse los programas.

No es sorprendente que el tercer apartado se dedique a los aspectos educativos, justamente uno de los elementos menos considerados en la práctica de la educación de adultos y uno de los ejes de la V Conferencia de Hamburgo. Se dirige la atención al proceso de aprendizaje de los adultos y a las diferentes metodologías pedagógicas utilizadas en la alfabetización y la educación básica. Se destaca la importancia que se da al aprendizaje significativo y a la necesidad de reconocer en el adulto a un ser culto, con conocimientos y habilidades que ha desarrollado a lo largo de su vida, uno de los principios más claros en la pedagogía de los adultos. Se señalan diferentes experiencias —métodos alternativos de enseñanza— que delinear caminos

hacia prácticas educativas más efectivas. En estas experiencias, los procesos de aprendizaje se enmarcan en las necesidades reales de la población, se la hace partícipe, se parte de la propia experiencia, de la reflexión, de relaciones dialógicas entre maestro y alumno, de la necesidad de expresión vía la oralidad –la expresión *versus* la pasividad. Se señalan diversas posturas donde se destaca la motivación, la importancia de que el aprendizaje sea de utilidad, que brinde satisfacción, todas ellas premisas básicas de una práctica educativa, lamentablemente tan ausentes en muchos de los programas. En el mismo sentido, cuando se habla del currículo se menciona la importancia de incorporar la cotidianidad, el aquí y el ahora en el diseño curricular, con objeto de construir experiencias de aprendizaje significativas en los adultos (citando a Magendzo). Se mencionan, posteriormente, distintas propuestas curriculares: aquella que enfatiza la distinción entre la acreditación equivalente y la no equivalente (Latapí, 1986); la que se centra en la satisfacción de las necesidades básicas y las competencias que permitan hacer frente a éstas (Schmelkes, 1994); aquella que propone un modelo curricular fundamentado en tres sectores formativos: el de formación instrumental, el de realización personal y el de formación ocupacional (CREFAL, 1991); y, finalmente, la que establece distintos tipos de cultura, y por ende distintas necesidades educativas, dentro de la cultura popular, de ahí el énfasis en lo instrumental, lo interpretativo, los contenidos cívico-políticos, la cultura productiva y la necesidad de expresión.

Aquí la evaluación merece una mención especial. Necesariamente se ve afectada por las consideraciones anteriores que son las que han caracterizado su práctica, así como las que definen el nuevo perfil en el marco de una reconceptualización de la práctica de la educación de adultos. En este subapartado se destaca el retraso en la evaluación de la educación de adultos respecto de la evolución que se ha dado en el campo conceptual, de ahí el predominio de esquemas formales y escolarizantes tan lejanos de una práctica educativa cuyos resultados no son fácilmente encasillables. Hay una gran caja negra en este campo que urge considerar, más elocuente sin duda que el altero de evaluaciones institucionales tan desvinculadas de los procesos de planeación. Como señala el documento, es mucho más lo que se hace y se logra que lo que aparece en las evaluaciones. La perspectiva del sujeto –la riqueza de la etnografía–, dentro de un proceso de evaluación es aún muy incipiente, sin embargo, la poca investigación existente (Martinic, 1988; Pieck, 1996; Silva, 1996) marca rumbos para la evaluación que permiten contar con perspectivas diferentes de las institucionales, que han caracterizado hasta ahora los procesos de evaluación.

En este apartado, hay un fuerte contraste entre las ideas y métodos novedosos de programas de alfabetización, educación básica y capacitación para el trabajo y los rasgos que delinear la práctica lamentable de muchos programas. Existe un hilo desmitificador en las diferentes áreas, en el sentido de que cuestiona nociones y prácticas obsoletas que poco han contribuido a proveer un servicio educativo efectivo para la población marginada adulta del país. Por lo tanto, resulta sumamente enriquecedor el recorrido que se realiza por metodologías educativas novedosas que definen la práctica de la educación de adultos en numerosos contextos. El documento contribuye en este sentido, ya que aporta metodologías y recursos que permiten orientar una práctica diferente, que deje atrás experiencias institucionales ineficaces.

Finalmente, en el último capítulo, donde se esbozan las grandes estrategias para orientar una nueva actividad alfabetizadora, destacan los aspectos de calidad y diversificación. El contar con una oferta diversificada es reiteradamente señalada en los diferentes foros sobre la educación de los adultos: la necesidad de reconocer que la población objetivo de estos programas se caracteriza, precisamente, por su heterogeneidad, por habitar en contextos diferentes, por plantear necesidades educativas diversas, que precisan ofertas igualmente diversas que contemplen la especificidad de los sujetos, de sus contextos y demandas. Se destacan las mujeres, los jóvenes y la población indígena, como tres grupos claves de nuestra sociedad que requieren ofertas educativas que respondan a sus muy particulares demandas y necesidades.

En el mismo sentido, se reitera el vínculo entre la calidad de los programas y la relevancia de éstos para las poblaciones que habitan en sectores de pobreza; la calidad en términos del proceso de aprendizaje, en función de la posibilidad que brinde a la gente de poder expresar su voz y de participar en lo suyo. Finalmente, como bien señalan la autoras, de poco sirve todo lo dicho si no existe calidad en el servicio educativo, de ahí la reiterada insistencia en la profesionalización de los educadores y, como bien apunta la primera estrategia que se menciona, la importancia de la valoración social y política de la educación de adultos. Tal vez sea necesario, como se señala al final del documento, realizar experiencias de educación de adultos de mucha calidad y de gran efectividad para devolverle así el prestigio social, quizás recurriendo a experiencias que tuvieron mucho éxito, como las Misiones Culturales. Latapí (1982) apunta la importancia de aprender del pasado, que en eso antiguo hay contenidos esencialmente nuevos que tan sólo requieren ser traducidos a los lenguajes de una época distinta.

Ahora bien, cuáles son las hebras que recorren el trabajo, que sustentan sus planteamientos y que definen los nuevos horizontes de actuación. Sobre esto interesa resaltar algunos aspectos.

Estoy de acuerdo con un comentario previo a este trabajo, señalado hace dos años, acerca de que el título debiera referir a la educación de adultos en México y no simplemente a la estrategia alfabetizadora. Aquí hay dos razones fundamentales; la primera es que el libro no sólo aborda la alfabetización, sino –inevitablemente– las otras áreas del gran campo de la educación para los adultos: la educación comunitaria, la capacitación para el trabajo y la posalfabetización. Ello muestra, por un lado, que hablar de alfabetización lleva, necesariamente, a tocar los otros campos; por otro lado, hace que el documento se ubique en otra dimensión: aquella que rebasa, que trasciende el concepto simple de la alfabetización, que busca nuevas nociones que respondan a nuevas realidades y que, finalmente, lleva a enfatizar esa insistencia añeja, tan poco llevada a la práctica, de que los programas de educación para los adultos se vinculen con las actividades productivas de la gente, con su cotidianidad; la urgencia de que brinden respuestas efectivas a las necesidades que, de manera cada vez más creciente, plantean los sectores mayoritarios de nuestras sociedades: alimentación, vivienda, empleo, producción. Ello toca al campo de la educación básica vinculada al trabajo, así como a la propia capacitación para el trabajo, la gran ausente en los programas de educación para los adultos. No cabe pues particularizar en la alfabetización, sino que sería deseable hablar del amplio campo de la educación de adultos y del papel que les toca desempeñar a la alfabetización, a la educación básica y a la capacitación para el trabajo, en una estrategia que lleva a redimensionar la alfabetización, así como los otros campos.

El documento revela así una imprecisión, propia del campo de la educación de los adultos y que acarrea implicaciones importantes en cuanto al diseño de nuevas estrategias. No cabe hablar de una estrategia alfabetizadora, a menos que la noción de alfabetización trascienda el concepto tradicional. En este sentido, en el libro pareciera haber una inconsistencia entre las premisas sobre las que se parte y el tono que se maneja en las conclusiones. Si bien se apunta la necesidad de abordar la alfabetización desde una perspectiva amplia y estrechamente vinculada con los procesos de transformación de las condiciones de vida –que le permita traducirse en práctica social cotidiana–, se extraña la falta de mención a los otros campos de la educación de adultos, que son justamente los que inciden y se vinculan con la problemática de la gente –que constituye, como se ha visto, uno de los planteamientos fundamentales de este estado del arte– y que

llevan a reconceptualizar la noción de alfabetización. Como se cita en el documento, la práctica alfabetizadora ha de concebirse como inserta en, y no separada de, una concepción más amplia de la educación de adultos.

Si bien en el apartado del diagnóstico la mención a este tema es pobre, en la discusión conceptual se abunda en este campo y se subrayan la importancia y las grandes ventajas de vincular los programas educativos a los proyectos productivos de la gente; el reconocimiento de que el trabajo constituye la demanda fundamental entre la población adulta. Sin embargo, de nuevo, en el apartado en que se discuten los aspectos educativos, se mencionan poco los procesos pedagógicos en los sectores informales. Afortunadamente, las conclusiones retoman la preocupación por una nueva práctica de la educación de adultos vinculada con las necesidades de la gente, aunque quizás no con el énfasis necesario. Tal vez habría que darle otro título y lugar especiales si se pretende que esta idea trascienda y que de ella se deriven nuevos planteamientos. Sin embargo, considero que su señalamiento es una de las virtudes más importantes del documento y que orienta los caminos en el quehacer de la educación para los adultos, inquietud presente en la reunión preparatoria de Brasilia y tema principal de la V Conferencia de Hamburgo.

Hay muchos otros ejes presentes a lo largo del documento, tales como el contexto de pobreza que enmarca las acciones de la educación de adultos en nuestro país; la necesidad de participación como condición *sine qua non* para el éxito de cualquier programa; la incorporación de la perspectiva de los sujetos; la necesidad de contar con una educación eficaz, útil y significativa. Estos hilos que recorren este estado del arte —que sostienen el documento— llevan a resaltar la importancia tanto de redimensionar la noción y prácticas de la alfabetización, como de pensar en una educación de adultos estrechamente vinculada con la cotidianidad, en resumidas cuentas, con el trabajo e intereses muy concretos de sus destinatarios. Por tanto, faltaría hablar más de la educación de adultos centrada en el trabajo, de estrategias metodológicas que permitan articular programas educativos y prácticas cotidianas, de procesos pedagógicos que incorporen el saber-hacer acumulado en la población adulta que habita en regiones de pobreza.

Sin embargo, hay un énfasis particular en este estado del arte que permea el documento: la necesidad de ruptura con la forma de concebir y operar la educación de adultos, necesidad que, según las autoras, se sustenta en tres situaciones fundamentales:

- las condiciones de los adultos analfabetas, que se expresan en los altos niveles del rezago educativo y en la situación de pobreza que caracteriza a esta población (como ha sido señalado reiteradamente, imposible

separar la educación de adultos en América Latina de la situación de pobreza que vive esta región, ya que a partir de ella se define y explica la educación de adultos en nuestros países. Es una de las hebras centrales que recorren permanentemente el documento y que, a mi juicio, sustentan las consideraciones que se realizan y marcan los nuevos derroteros);

- el agotamiento del modelo de la educación de adultos;
- la existencia de experiencias que ofrecen bases para reorientar una nueva práctica de la educación de adultos a estos sectores.

En el documento está presente una consideración fundamental que refiere al agotamiento de una práctica que parece no interesar al gobierno ni responder a las expectativas de la gente, que no cuenta con recursos, que no tiene un lugar en los procesos de desarrollo, que opera con estructuras burocráticas, que no cuenta con instructores profesionalizados, que opera con un currículo que data ya de varias décadas y cuyo impacto es lamentable en su propósito de alfabetizar, proporcionar educación básica y contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los sectores pobres. Pareciera claro que se ha estado ofreciendo a la gente un servicio que no desea, con falta de metodologías apropiadas, contenidos irrelevantes, ausencia de modelos diversificados y a partir de enfoques que poco tienen que ver con la realidad e intereses de los adultos. El gran cuestionamiento que subyace es: ¿en qué ha contribuido la educación de adultos hoy en día?

Imposible no reconocer aspectos positivos y logros en programas como el Modelo de Educación Diversificada para Adultos (MOEDA) y las diversas experiencias de capacitación para el trabajo en los primeros años del INEA. Sin embargo, como menciona el documento, y lo reiteran las investigaciones, los éxitos no han sido suficientes ni han tenido la fuerza para compensar una práctica lamentable de educación de adultos en nuestro país y que recoge en su diagnóstico el Plan Nacional de Desarrollo Educativo en el apartado correspondiente. Los retos, sin duda, continúan siendo los mismos que en 1981, año de creación del INEA; muchos de ellos incluso se han agravado ante una situación económica que brinda poco bienestar a grandes sectores de la población que habitan en situaciones de extrema pobreza. Las nuevas condiciones sociales y políticas plantean nuevos retos a la educación de adultos. Hoy, más que nunca, se precisa una actividad educativa efectiva, que dé respuesta auténtica a los intereses y necesidades de los grupos marginados. Las perspectivas institucionales han mostrado su fracaso ahí donde experiencias que parten de la realidad y necesidades de la gente han tenido logros innegables. Sin embargo, son experiencias pequeñas y aisladas, con poca posibilidad de trascender más allá de los micro

espacios. Hay que reconocer que es indispensable la actividad del Estado ante empresas educativas de gran magnitud.

Sin duda hay ejemplos en otras latitudes, como el Programa de Educación para el Trabajo (POCET) en Honduras, los Talleres Públicos del Instituto Nacional de Aprendizaje (INA) en Costa Rica y tantas experiencias que han tenido éxito en nuestro país, y que lamentablemente no han trascendido a nivel nacional. Vayan de nuevo los ejemplos del MOEDA, el Proyecto del Añil y tantos otros desarrollados por organizaciones no gubernamentales que han podido brindar a la población marginada servicios educativos de calidad, como la experiencia del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) en Puebla, de Servicios Educativos, A. C. (SEDAC) en el Valle del Mezquital, de USDEC en Querétaro, del Centro de Estudios Justo Sierra (CEJUS) en Surutato, Sinaloa, y recientemente las experiencias educativas que se están desarrollando en Chiapas a raíz del conflicto y otras poco conocidas y con tanta riqueza en términos de aprendizaje.

Finalmente, cabe decir que el trabajo cumple con su objetivo de ser un aporte a la reflexión nacional en materia de política educativa de adultos. Es cierto, como señalan las autoras, que la defensa de la educación de adultos se encuentra ya en los planteamientos, así como la incorporación de aprendizajes derivados de la experiencia y la investigación; ello es claramente observable en el apartado sobre la educación de adultos en el Plan de Desarrollo Educativo 1995-2000. Sin embargo, queda traducirlo a nivel de la implantación, de las políticas y en la práctica de las instituciones. Hubiera sido deseable que el documento abundara más en este terreno y concretizara sobre las formas en que estos planteamientos pueden materializarse en una práctica institucional, la necesidad de dejar de seguir concibiendo la educación de adultos como un conjunto de prácticas inconexas.

Una cita del documento permite concluir siendo fieles a este estado del arte y al ánimo que guía este comentario:

[...] la necesidad central no es sólo alcanzar, sino ofrecer oportunidades de educación básica asociada con el mejoramiento de la calidad de vida, la equidad y la participación social del conjunto de la población (PROMEDLAC IV, 1991).

La cita refiere a una nueva noción de alfabetización y sintetiza lo que debe constituirse en los lineamientos de una futura estrategia en el campo de la educación de los adultos.

Enrique Pieck Gochicoa
El Colegio Mexiquense

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CREFAL. “Diseño curricular en el desarrollo de programas de educación de adultos”, Pátzcuaro, CREFAL, 1991, mimeo.

LATAPÍ, Pablo. *Política educativa y valores nacionales*, México, Nueva Imagen, 1982.

_____. “Una propuesta para integrar las acciones de educación de adultos”, Conferencia presentada en el Instituto de Investigaciones en Psicología y Pedagogía, Guanajuato, Universidad de Guanajuato, 1986, mimeo.

MARTINIC, Sergio. “El otro punto de vista. La percepción de los participantes en la educación popular”, en Martinic y Walker (Eds.). *Profesionales en acción: Una mirada crítica a la educación popular*, Santiago de Chile, CIDE, 1988.

PIECK, Enrique. *La función social de la educación no formal rural. Una sociología de la educación no formal*, México, UNICEF/El Colegio Mexiquense, 1996.

PROMEDLAC IV. “El proyecto principal de educación de adultos en América Latina y el Caribe: Avances, limitaciones, obstáculos y desafíos”, Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, No. 24, abril de 1991.

SCHMELKES, Sylvia. “Necesidades básicas de aprendizaje de los adultos en América Latina”, en UNESCO/UNICEF. *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*, Santiago de Chile, UNESCO/UNICEF, 1994.

SILVA, Yengny. “Los alcances de la educación para el trabajo en los centro-taller nuclearizados: el punto de vista de sus participantes”, Tesis de maestría, Universidad Iberoamericana, 1996.

WEINBERG, Pedro Daniel. “Educación de adultos y trabajo productivo”, en UNESCO/UNICEF. *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*, Santiago de Chile, UNESCO/UNICEF, 1994.

