

LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN EL MUNDO ANGLOAMERICANO

Francisco PALAZÓN / Juan SÁEZ

Universidad de Murcia

Hace ya casi veinte años que los españoles dejamos de vivir bajo una dictadura y comenzamos otra etapa histórica. La Educación de Adultos (E.A.), al igual que otros muchos movimientos sociales¹ (como por ejemplo, las Asociaciones de Vecinos), busca “desesperadamente” sus señas de identidad, su ajuste a la nueva situación, su definición como campo de conocimiento y como práctica educativa, su afirmación en el triángulo de la teoría, la práctica y la investigación². El presente trabajo pretende aportar algunos elementos importantes para conceptualizar la Nueva Educación de Adultos (N.E.A.). Para ello presenta una revisión de algunos de los autores más relevantes de la literatura angloamericana en el campo. Dicha revisión conlleva un claro inconveniente: *la distancia entre el mundo angloamericano y el español en éste y otros temas*; y una clara dificultad: *la gran cantidad de material disponible* que nos obliga a una cuidadosa selección.

El mayor problema a la hora de presentar un análisis de la literatura angloamericana sobre E.A. estriba en el escaso interés que suscitó, tanto en los educadores de adultos (que por facilidades lingüísticas y afinidades ideológicas se nutrieron de los trabajos latinoameri-

canos), como en los académicos universitarios (que en España no prestaron un especial interés a un campo de conocimiento difícil de encorsetar bajo modelos “científicos”). Pero este problema puede convertirse en un factor positivo en el momento actual que tan necesitado está de contrastes. Las obras de los autores angloamericanos comienzan a aparecer traducidas al español³, y de esta manera se amplían perspectivas, se vislumbran horizontes y se producen encrucijadas fructíferas para la reflexión y la acción. Sin embargo, queremos señalar que presentamos esta revisión con el ánimo de que *sirva como contraste, no como modelo*. De todos es conocida la situación y el estancamiento que provocó la aplicación mecánica de los modelos latinoamericanos (especialmente el modelo FREIRE), como si de un recetario o tecnología emancipadora se tratase. Si algo hay que tener en cuenta en E.A. (y en toda la Pedagogía Social en particular y en la Educación en general) es su carácter situacional. Las actuales discusiones entre los autores que defienden el paradigma hermenéutico (basándose en GADAMER), y los que defienden una ciencia social crítica (basada en los tres tipos de interés de HABERMAS) (Cf. SÁEZ, J., 1989), coinciden en la importancia de incluir la “historicidad” (Cf. USHER, R. y BRYANT, I., 1989, cap. 6)

de los agentes educativos -educadores y educandos- (aunque para los primeros la historicidad obliga a considerar los condicionamientos del aquí y el ahora postergando crónicamente la “emancipación”, y para los segundos sea posible una “comunidad racional con un discurso -encuentro y compromiso- libre de las distorsiones ideológicas”). Una Pedagogía Situacional no puede importar modelos y aplicarlos mecánicamente. En el triángulo Investigación-Teoría-Práctica, el “análisis de la realidad” (Cf. SÁEZ, 1991; PALAZÓN, F., 1991) debe utilizar todos los modelos disponibles y contrastarlos. En este sentido proponemos que la lectura del presente artículo se convierta en un punto de partida para que las numerosas personas interesadas en el campo puedan utilizarlo desde sus propias reformulaciones. El paso de una E.A. como movimiento social a una E.A. *como profesión* es un hecho que podemos rastrear en los últimos veinte años de la literatura angloamericana. Si analizamos este hecho cuidadosamente, si evitamos las posturas prefijadas de sobrevaloración (*los modelos angloamericanos son excelentes porque llevan trabajando mucho tiempo y además están escritos en la lengua del imperio*) y de infravaloración (*los ingleses y los yanquis no tienen nada que enseñarnos porque su E.A. sólo sirve a los intereses de una sociedad injusta*), podremos afrontar mejor nuestro propio proceso de devenir una profesión.

El desarrollo del artículo, para hacerse posible, debe reconocer y partir de sus limitaciones. En el trabajo de DAVIES y THOMAS sobre la Bibliografía de la Educación Continua y de Adultos⁴, encontramos 1735 libros clasificados en cinco apartados: I. General, II. The Social

and Educational Background, III. History and organisation of Adult Education, IV. Theory and Method, V. New Categories: Community Education, Counselling and Educational Guidance for Adults, Autonomous Learning. No nos proponemos un análisis exhaustivo⁵ de la bibliografía angloamericana sobre E.A., sino que pretendemos investigar el concepto, o mejor dicho, los conceptos de E.A. que se presentan, que subyacen, que fundamentan, y que se desarrollan en los diferentes autores del mundo angloamericano. Para ello nos parece más acertado dirigir nuestro trabajo a aquellos autores, que por su importancia y su influencia en la disciplina y en el campo de trabajo, sean representativos de una forma de entender la E.A.. Analizaremos pues, algunos autores y algunas obras, clasificadas tanto espacial como temporalmente. El espacio viene delimitado por la pertenencia a Gran Bretaña o a Estados Unidos. Veremos como la adscripción a uno u otro territorio influye en las distintas concepciones de E.A. (más humanista-filosófica en G.B., más pragmática-psicológica en U.S.A.). El tiempo es más difícil de delimitar. Hablaremos, aún aceptando la posible crítica de arbitrariedad del corte del continuo temporal, de aproximaciones históricas al referirnos a los autores cuya obra se ha realizado antes de la II Guerra Mundial, y de visiones actuales después de la II Guerra Mundial. El método que utilizaremos será la exégesis y presentación taxonómica de los materiales, autores y libros, que vertebran la idea central del capítulo: la concepción de E.A. en el mundo angloamericano. Los siguientes apartados: “*APROXIMACION HISTÓRICA*”, y “*VISIÓN ACTUAL*”, responden a la clasificación temporal y se

desarrollan teniendo en cuenta, tanto las dos tradiciones conceptuales imperantes en esta corriente de pensamiento (“*Liberal Adult Education*” -L.A.E.-y “*Radical Adult Education*” -R.A.E.-) como la clasificación espacial (autores y movimientos ingleses, autores y campañas americanas). Este texto, pues, intenta profundizar en las líneas abiertas en nuestros trabajos anteriores sobre la E.A. (SÁEZ y PALAZÓN, 1993).

I. APROXIMACION HISTÓRICA

I.1. “LIBERAL ADULT EDUCATION” (L.A.E.)

La tradición “liberal” de la E.A., ha venido contraponiéndose bien a la E.A. vocacional o profesional, bien a la E.A. radical. Frente a ambas, los valores que la L.A.E. esgrimía eran los del desarrollo integral del individuo (versus el aprendizaje técnico-profesional, propio de la E.A. vocacional), y la libertad individual (versus el cambio social, propio de la E.A. radical). *En términos filosóficos y/o políticos la polémica puede resumirse en el binomio libertad-igualdad (libertad desde donde luchar por la igualdad versus igualdad desde donde luchar por la libertad). En términos educativos, la polémica toma el nombre de educación centrada en el cliente o educación centrada en el cambio social.*

Aún partiendo de los mismos presupuestos filosófico-político-educativos, los autores ingleses y americanos divergen en el desarrollo de los mismos. Para los primeros, el individualismo y el liberalismo están fuertemente marcados por los aspectos humanistas y sociales del cristianismo. Para los segundos, el pragmatismo, las ciencias de la conducta,

el reformismo social, son las orientaciones y las líneas maestras de su trabajo. Veamos más detenidamente sus presupuestos compartidos y sus diferencias.

I.1.1. Autores ingleses: A. MANDSBRIDGE, B. YEAXLEE, R.H. TAWNEY

Vamos a analizar los aspectos ideológicos, organizativos y conceptuales de la E.A. en cada uno de estos tres autores significativos en el campo de la educación en que nos movemos. Podríamos “calificarles”, y así lo han hecho algunos estudiosos, como *humanista* (Mandsbridge), *misionero* (Yeaxlee), y “*santo patrón*” de la E.A. (Tawney); pero veremos que las diferencias son menores que las similitudes. *La personalidad* de cada uno de los tres explicará, sin duda, las diferencias. Retomaremos, en aras de una mayor comprensión de los mismos, una pequeña reseña biográfica de cada uno. El clima social, la ideología liberal, las raíces cristianas, explicarán, claramente, las similitudes. Si nos detenemos en la biografía de cada uno de estos representantes de la E.A., insistimos, es en la medida en que aclara su obra posterior en este campo.

A) *Albert MANSBRIDGE* nace en 1876. Es el cuarto hijo de un carpintero. Abandona la escuela a los 14 años, para empezar a trabajar. En su juventud se hace profundamente religioso. Gran parte de su tiempo libre lo dedica a tareas de educación religiosa y propaganda, en la Abadía de Westminster. Se le conoce fundamentalmente como padre fundador de la WEA (Asociación de los trabajadores de la enseñanza). Se le ha llamado “el mayor revolucionario de la educación de su tiempo”, “el arquitecto de la moderna

educación de adultos". Sus ideas educativas se nutren en tres corrientes: el cristianismo, el idealismo ético y la extensión universitaria y el movimiento cooperativo. Muere en 1952.

Para entender al *Mansbridge organizador*, nos enmarca ALFRED (1987:21), la creación de la WEA como "*contrapartida educativa de cambios políticos más globales*". Estos cambios políticos, que más allá de las innegables cualidades personales de compromiso, energía y persuasión del fundador, explicarían el inexplicable desarrollo de una organización que comenzó con 2 chelines y 6 peniques en 1903, y que actualmente es quizás, la más importante agrupación de profesionales de la enseñanza en Gran Bretaña; estos cambios políticos, decíamos, son los que llevaron, como resultado de un compromiso entre una parte de la clase obrera (principalmente los trabajadores semicualificados o no cualificados agrupados en secciones sindicales), y otra parte (proveniente de los gremios y el ala radical del Partido Liberal), a la creación de un Partido Laborista independiente y no-socialista. El principal trabajo de la WEA fue la organización de clases tutoriales de la universidad (antecedente de la Universidad Abierta), como afirma el propio Mansbridge⁶. En ellas se pretende conjugar la experiencia de los estudiantes con el conocimientos adquirido en las clases.

El Mansbridge ideólogo, parte del humanismo cristiano y el igualitarismo espiritual. Cree en la educación como "*fuerza que permite al hombre desarrollar los límites superiores de sus potencialidades... del cuerpo, de la mente y del espíritu... para cumplir el trabajo que*

Dios pretendía que hiciera" (MANSBRIDGE 1920:54, xv, en ALFRED, D., 1987:24). Los aspectos centrales de la visión social y política de nuestro autor son la "democracia" y la "ciudadanía". Su perspectiva, aunque mitigada por el igualitarismo espiritual, puede calificarse de idealista, organicista y funcionalista (propias del capitalismo e imperialismo británicos de la época). Era hostil al socialismo como modelo social alternativo, y aceptaba la jerarquización social y la meritocracia (definición convencional del contenido liberal y humanista de la educación) como posibilidad de cada persona para desarrollar sus oportunidades y ventajas. *La concepción de E.A. de Mansbridge*, puede deducirse fácilmente de su ideología. Si diferenciamos los aspectos individuales y los aspectos sociales, podemos ver, en los primeros, la distinción entre educación liberal y educación vocacional, y la defensa de la primera frente a la segunda. No se opone a la educación vocacional, que considera necesaria para que todo el mundo haga bien su trabajo; pero defiende como objetivo último de la educación la sabiduría, la integración del conocimiento, la comprensión y la acción. Para él, la educación vocacional propuesta por los grupos dominantes frente a la orientación humanista, es sólo "*educación de pan y mantequilla*". Incluso, en el terreno de los aspectos sociales, utiliza una terminología cercana a FREIRE, cuando defiende el "*conocimiento para la acción*" y la "*educación para la emancipación*"; y cuando nos habla del modelo de relaciones entre los profesores de las clases tutoriales ("*que deben ser de hecho estudiantes*"), y los estudiantes ("*que deben ser profesores*"). En ese sentido, la

WEA ha protagonizado una educación dirigida a los llamados eufemísticamente grupos desfavorecidos o privados social y culturalmente, con el fin de lograr una mayor participación social y política. Pero, para Mansbridge, a diferencia de Freire, la educación es emancipación dentro de un sistema democrático, jerárquico y que debe procurar la igualdad de oportunidades.

B) *Basil YEAXLEE*, nació en 1883 y murió en 1967. Estuvo muy implicado en la Educación Religiosa y en la Educación de Adultos, como podemos apreciar en los cargos que ocupó en su trayectoria profesional: Secretario del Consejo Nacional de Asociaciones Cristianas de Jóvenes Hombres (1915-18), Miembro del Comité de Reconstrucción de la Educación de Adultos (1917-19), Secretario de la Asociación de Establecimientos Educativos (1920-28), Director del "College" de Formación de Westhill (1930-35), Editor de "La Religión en la Educación" (1933-57), Lector de Psicología de la Educación, y Tutor en el Departamento de Educación de la Universidad de Oxford (1935-49), Secretario del Consejo Central Consultivo para Educación de Adultos en las Fuerzas Armadas (1940-48), Secretario del Comité para la Educación del Consejo Británico de las Iglesias (1949-51).

La ideología de Yeaxlee, imbricada en su propia biografía, es profundamente religiosa. Para él, las relaciones entre educación de adultos y religión no son sólo cercanas, sino orgánicas. Su ideología religiosa no le lleva a organizar la clase trabajadora bajo el estandarte de un socialismo cristiano, como a Mansbridge, sino que prefiere "el desarrollo y la evolución de cada ciudadano, más que una

estrategia de masas, políticamente llevada. Sus creencias religiosas le hacían pensar que el respeto y la responsabilidad emanan del espíritu individual" (CROSS-DURRANT, A., 1987:55). Sus ideales, como propuestas para el desarrollo de la nación, son la libertad y la responsabilidad (versus la igualdad y la solidaridad). Su concepción de la educación de adultos como movimiento que conseguiría un mundo más armónico y un estilo de vida más democrático, era optimista. Para Yeaxlee, la ciudadanía no era sólo la expresión de la vida cristiana, era la vida cristiana misma. En un clima social en el que la Iglesia iba perdiendo poco a poco el control sobre la educación, donde la opinión pública y muchos educadores miraban desconfiados las relaciones entre la educación y la Iglesia o la religión en general, donde las huelgas dejaban a los obreros hambrientos, exhaustos, y más preocupados por las cosas materiales que por una formación espiritual o metafísica... la defensa de Yeaxlee de una educación permanente, decididamente religiosa, con el ambicioso fin de "ayudar a los jóvenes y a los adultos a desarrollar recta y conscientemente sus personalidades ligadas a la sociedad y al universo", puede calificarse como misionera.

Su concepción de la Educación en general, y de la Educación de Adultos en particular, tiene dos aportaciones muy importantes. La primera, el concepto de Educación Permanente ("lifelong education"), que fue adoptado por la UNESCO en 1972, y que aparece en su obra en 1929. Según CROSS-DURRANT (1987:39), la obra de Yeaxlee Lifelong Education, significa el primer intento formal de integrar "el aprendizaje y la

vida, tanto horizontalmente en los espacios vitales del trabajo, el ocio o la comunidad, como verticalmente desde la cuna hasta la tumba." Ese intento suponía un desafío al sistema educativo que éste no estaba dispuesto a asumir. Así, la idea estuvo dormida y casi olvidada durante cincuenta años. La segunda aportación de Yeaxlee, es la defensa de una E.A. que superase las concepciones compensadoras, las rivalidades con la educación técnica, y la situación de hermana pobre del sistema educativo. Propuso una E.A. orientada a la autorrealización, al desarrollo de la personalidad como globalidad de "cada persona consigo mismo, su sociedad, el universo y finalmente con Dios"; que utilizase la sociología como puente entre la educación liberal y la educación técnica, y que prestase atención a las motivaciones de aprendizaje de los adultos.

C) *Richard Henry TAWNEY* nació en 1880 en Calcuta, en una familia de la clase alta (su padre era un especialista en sánscrito, y después de su trabajo en el Servicio de Educación de la India, llegó a ser profesor y director del "Presidency College"). Su formación se llevó a cabo en colegios privados de élite. Sin embargo, y a pesar del malentendido que puede provocar el calificativo de *Santo Patrón de la E.A.* que ELSEY le da, es el autor más socialdemócrata de los tres. Supo combinar los aspectos académicos con las acciones prácticas en una gran variedad de frentes educativos y políticos. De la misma forma supo integrar sus creencias religiosas con el compromiso político con la clase obrera. Murió en 1962, dejando una valiosísima contribución a la teoría y a la práctica de la E.A.

Ideológicamente, Tawney compartía los presupuestos de Mansbridge (con quien trabajó en la WEA durante 42 años, -fue su presidente desde 1928 hasta 1945), sobre la importancia de las clases tutoriales de la universidad para ofrecer a la clase obrera un correcto conocimiento y un riguroso aprendizaje; pero además Tawney creía que el camino para el socialismo pasaba por la educación política de la clase obrera⁷. De la misma forma que su biografía está marcada por numerosos equilibrios, también su ideología muestra la tensión entre los valores liberales y las aspiraciones socialistas. En palabras de ELSEY (1987:71):

"la marca del socialismo de Tawney estrechamente asociada a sus valores religiosos, simpatías humanas y prácticas educativas liberales, hicieron de él un ardiente socialdemócrata. Básicamente concebía la educación de adultos para la clase obrera como un vehículo de varias formas de emancipación -intelectual, cultural y política-. Pero no para crear la hegemonía de la clase trabajadora, reemplazando una tiranía de dominación de clase por otra, sino como medio de fomentar una genuina sociedad plural basada en los principios democráticos".

La concepción de E.A. de Tawney, resumida en cuatro pilares básicos, ha dejado una profunda huella en la L.A.E. inglesa hasta nuestros días. Los cuatro pilares básicos son los siguientes: 1) el espíritu humanitario de la E.A.; 2) la idea de la educación liberal de la enseñanza de adultos como un gran arte; 3) la creencia en la E.A. como capaz de asegurar la ciudadanía democrática basada en mentes críticas y educadas; 4) la relación entre E.A. y los valores del socialismo. Como podemos apreciar, los dos prime-

ros se refieren más al método y a la figura del educador, y los dos últimos a las finalidades. La coherencia entre unos y otros es muy considerable. Así, vemos como defiende unas relaciones entre el tutor y los estudiantes adultos de mutuo respeto, un aprendizaje basado en relaciones informales y amistosas (empáticas), y en una enseñanza basada en la empatía, la habilidad para comunicar el conocimiento y la capacidad para motivar el aprendizaje de los alumnos⁸.

I.1.2. Autores Norteamericanos: J. DEWEY, E.L. THORNDIKE, E. LINDEMAN

Los autores norteamericanos de principio de siglo, no están relacionados estrechamente con los movimientos sociales auspiciados por la Iglesia. Podemos intuir un denominador común en su obra, que vendría explicado por el proceso de secularización debido a la Ilustración. La L.A.E. que proponen, comparte con la de sus colegas británicos las raíces liberales-individualistas (u orientación centrada en el cliente). Aunque éstos veían matizado su liberalismo por el igualitarismo cristiano, mientras que aquéllos lo adaptarán a las filosofías ilustradas, al pragmatismo y al cientificismo. Podríamos calificarles como *pragmático* (Dewey), *científico* (Thorndike), y *reformista* (Lindeman). Daremos razones, siempre relativas, de tal denominación.

A) *John DEWEY* nace en 1859. Se le considera un “padre fundador” del pragmatismo y de la pedagogía activa. El pragmatismo aparece a principios del siglo XIX (en un mundo dividido entre ciencia y religión, romanticismo y positivismo, ideales democráticos y rancias aristocracias) como una filosofía que

trata de unir ciencia y religión, pensamiento especulativo y análisis, conocimiento y acción. La pedagogía activa resulta de aplicar los principios del pragmatismo a la educación. Dewey se eleva en la escena cultural americana ocupando una amplia franja que va desde la filosofía a las ciencias sociales. Su aportación a la pedagogía es tan amplia que se ha convertido en cita obligada. Algunas de sus ideas tienen un claro acento ilustrado, y casi nos atreveríamos a decir renacentista (como el énfasis en la base empírica del conocimiento). No escribió específicamente sobre Educación de Adultos, pero se refirió en varias ocasiones al aprendizaje de los adultos. Vamos a detenernos en sus aportaciones sobre el *aprendizaje* y el *crecimiento* (conceptos básicos de una concepción de la Educación Permanente actual). Podemos resumir las aportaciones de Dewey a la Pedagogía en sus trabajos sobre *Creimiento* y *Métodos activos*. El crecimiento constituye la finalidad de la educación. Dewey define así el crecimiento⁹:

“un general y continuo equilibrio de las actividades del organismo con el medio, y de las capacidades activas en el reajuste al encontrarse con nuevas condiciones. El primero proporciona el medio del crecimiento, el último constituye el crecimiento”.

Su idea de crecimiento a través de las experiencias de la vida le sirve de puente entre sus concepciones filosóficas (pragmatismo), y sus concepciones pedagógicas (métodos activos). Frente a los libros de texto, la erudición, la metodología pasiva que hace de los alumnos depositarios de la sabiduría del profesor, propone una educación que ofrezca a los alumnos algo que hacer, no algo que

aprender, y haciéndolo, necesitarán reflexionar, analizar, sintetizar, construir de nuevo el conocimiento, reinventarlo, poner en marcha la imaginación y la creatividad.

Sus aportaciones a la E.A. pueden inferirse fácilmente. El crecimiento como una finalidad humana es permanente a lo largo de toda la vida y *“la educación como crecimiento o madurez debería ser un proceso siempre presente”* (Dewey, 1971:50, en CROSS-DURRANT 1987:93). Su metodología activa, basada en la experiencia, y convertida a través de la reflexión en un *“aprender a aprender”*, supone una posibilidad de romper el debate entre una E.A. humanista (erudita) y una E.A. vocacional (mecánica). La primera no sería verdadero aprendizaje puesto que no significaría crecimiento. Tampoco lo sería la segunda, si no reflexiona sobre la actividad que realiza. En palabras de CROSS-DURRANT (1987:93):

“...su creencia en la continuidad del aprendizaje, su aceptación de un amplio espectro de actividades educativas en contra de la tradicional división entre académicas-vocacionales, su confianza en el valor educativo de una amplia integración de la escuela y la comunidad, su perspectiva igualitaria y su filosofía fuertemente pragmática y holística, marcan claramente sus trabajos sobre educación con el espíritu de la educación permanente.”

B) Edward Lee THORNDIKE nació en 1874. Doctor de la Universidad de Columbia, trabajó en ella como profesor durante 42 años. Su énfasis en el método científico le convierte en una figura de transición entre la perspectiva filosófica (el asociacionismo) y la perspectiva cien-

tífica (método experimental) en educación. Aplicó la psicología (observaciones “estímulo-respuesta”) a numerosos campos (aritmética, álgebra, lectura, escritura, lenguaje). Influenciado por Darwin (*“El Origen de las Especies”* fue publicado en 1859), y por los estudios de Wundt, Ebbinghaus, Morgan, Hall, James, y Cattell, se sitúa como pionero de un movimiento de la *“nueva psicología”*, que utiliza métodos descriptivos de investigación sobre el comportamiento animal para comprender el aprendizaje humano y aplicarlo a la psicología de la educación.

La pedagogía de Thorndike concibe la mente como la *“suma total de las conexiones entre las situaciones que la vida ofrece y las respuestas que el hombre da”* (THORNDIKE, 1917, p. 164, en SMITH, W.A., 1987:103). De ahí su fórmula *“S-R”* (Estímulo-Respuesta), y su búsqueda de leyes que expliquen el aprendizaje cuyo objetivo básico es *“la satisfacción de deseos”*. El aprendizaje por ensayo y error (común a animales y a hombres), los refuerzos positivos y negativos, la ley del efecto, las leyes secundarias de aprendizaje (múltiples respuestas en la misma situación, ley de asimilación o analogía, ley del cambio asociativo...), son valiosas aportaciones que permitieron un enfoque determinado de la Educación en general, y de la Educación de Adultos en particular.

En Educación de Adultos, las teorías de Thorndike trataron de establecer *“cómo”* y *“cuánto”* aprenden los adultos. Para ello centró su investigación en temas como la Inteligencia (estudios transversales y longitudinales) y la Memoria (a corto y a largo plazo). Pueden calificar-

se de teorías “objetivas” (versus teorías del aprendizaje “relacionales”, basadas en la psicología de la gestalt). En aquel tiempo, dichas teorías preocupadas sólo por las conductas que puedan ser observables (estímulos y respuestas), tuvieron un gran éxito, debido quizás a la esperanza que depositó el hombre en la ciencia no sólo para ser capaz de resolver sus problemas técnicos sino también de resolver sus problemas humanos. Las críticas a estas teorías del aprendizaje, han sido muy numerosas (Cf. MEZIROW, GRABOWSKI, TENNANT...), y se han basado en el reduccionismo que conlleva enfatizar estímulos y respuestas, olvidando la persona que aprende (organismo o caja negra).

C) *Eduard Christian LINDEMAN* nació en 1885. Era hijo de padres inmigrantes. Tenía nueve hermanos. Se quedó huérfano muy joven, y comenzó a trabajar en la agricultura, la construcción naval, y la construcción. Asistió de forma irregular a la escuela. A los veintidós años fue admitido en un programa de formación del “College” de Agricultura de Michigan (según sus biógrafos su nivel de lectoescritura estaba por debajo de la media). Durante los nueve años posteriores a su graduación desempeñó diferentes trabajos (editor de un periódico, instructor...). En 1920 comienza a dar clases en la universidad (“College” para Mujeres en Carolina del Norte). Fue profesor de Filosofía Social desde 1924 hasta su retiro en la Escuela de Trabajo Social de Nueva York (Universidad de Columbia).

Lindeman tenía una ideología reformista. Queremos decir con ésto que denuncia el capitalismo¹⁰, y propone la

reforma de la sociedad a través de la educación (no hay que olvidar que los trabajadores eran los más directamente afectados por la E.A.), donde la producción sea más participativa, donde el poder y las decisiones no se tomen sobre los trabajadores sino con ellos, donde los sindicatos fueran organizaciones creativas más que de lucha. A pesar de su tono reformista, y dada la presión social de la cultura norteamericana (que liga estrechamente la democracia política con la economía de la libre empresa), fue acusado públicamente en varias ocasiones de ser un ateo y un comunista subversivo.

La Educación de Adultos para Lindeman, se caracteriza por: 1) está dentro de un proceso que dura toda la vida (*educación como “lifelong process”*); 2) empieza donde termina la formación profesional o vocacional (*educación de adultos como un “acto de libre voluntad”*); 3) el aprendizaje es para responder a situaciones, no para aprender temas (*educación de adultos como ajuste a las nuevas situaciones en el trabajo, la familia y la sociedad*); 4) la valoración de la experiencia (LINDEMAN decía que la experiencia es el manual del educando adulto) (*la educación como acción y reflexión*). En resumen, conceptualizaba la E.A. como una actividad de colaboración, informal, crítica, con un carácter decididamente no vocacional. En palabras de LINDEMAN (1925, p. 3, en BROOKFIELD, S., 1987:122), la Educación de Adultos es:

“una aventura cooperativa en un aprendizaje informal y no autoritario, cuya finalidad principal es descubrir el significado de la experiencia; una búsqueda de la mente que profundiza en las

raíces de las preconcepciones que formulan nuestra conducta; una técnica de aprendizaje para adultos que concibe la educación durante toda la vida, y así eleva la propia vida al nivel de un experimento."

Defendía un método flexible y ecléctico, basado en el grupo de discusión, con profesores más preocupados de actuar como investigadores o facilitadores que como oráculos. Es el primer autor norteamericano, junto a Anderson, que utiliza el término de "andragogía" (en la obra de ambos "Educación a través de la Experiencia", 1927). Desde la extensión de los grupos de discusión (en los barrios, en las empresas...) se proponía una democratización de la sociedad¹¹. Consideraba la E.A. como una alternativa frente a la dictadura, la opresión y la violencia. BROOKFIELD, lo sitúa como precursor de la teoría crítica de la E.A., y señala un paralelismo de su trabajo tanto con FREIRE como con MEZIROW.

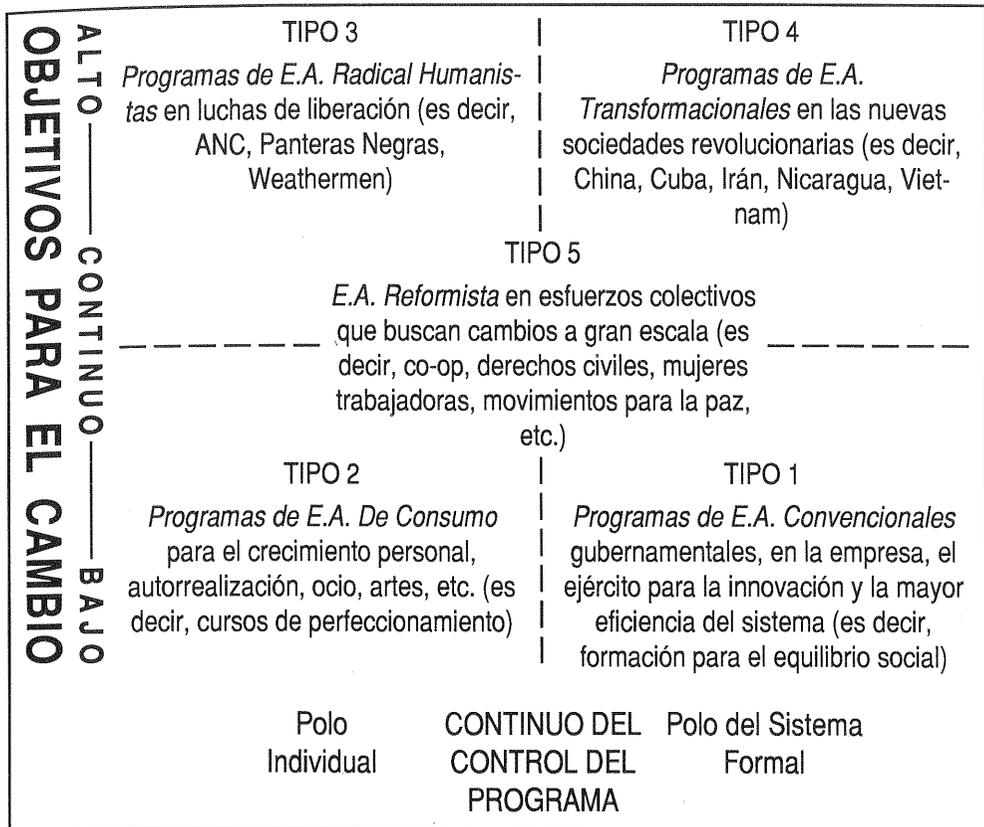
I.2. "RADICAL ADULT EDUCATION" (R.A.E.)

La Educación de Adultos Radical se define por oposición a la Educación de Adultos Conservadora, Convencional o Liberal (Cf. EVANS, B., 1987). Se caracteriza por estar estrechamente asociada a los movimientos sociales ("*La educación de adultos radical es quizás mejor comprendida como radical por sus servicios a los movimientos radicales*" - PAULSTON, R.G., y ALTENBAUGH, R.J., 1988:134-). En el pasado, a los llamados "*viejos movimientos sociales*" tales como la clase obrera y el feminismo. En el presente, a los "*nuevos movimientos sociales*": pacifistas, ecologistas,

minorías étnicas, grupos de liberación sexual...

Sin embargo, nos encontramos a veces que movimientos sociales radicales, cuyas finalidades explícitas son el cambio social, utilizan metodologías, contenidos y formas organizativas de educación más tradicionales que organizaciones reformistas (Cf. DELEUZE y GUATTARI). Así por ejemplo, LOVETT (1988), comparando la educación de adultos de la WEA ("Workers' Educational Association"), organización claramente reformista -como ya hemos visto-, y la educación de adultos del NCLC ("National Council of Labour Colleges"), organización claramente radical, con explícita orientación marxista, hacia los años 1930, nos dice que los alumnos preferían las orientaciones más liberales, más flexibles, más objetivas, más democráticas en los métodos de aprendizaje... de la WEA, a los métodos y técnicas conservadores de la NCLC.

Una tipología de Programas de Educación de Adultos, que nos ayuda a situar la Educación de Adultos Radical, es la formulada por PAULSTON y ALTENBAUGH (1988:119). (Aunque no estemos de acuerdo en situar a ETA como lucha de liberación). En ella se establecen cinco tipos de programas, situados en dos ejes. En la ordenada aparecen los Objetivos para el Cambio (Bajo-Alto), y en la abscisa aparecen los Controles del Programa (Individual-Sistema Formal). Los cinco tipos son: *convencionales* (tipo 1), *de consumo* (tipo 2), *radical* (tipo 3), *transformacional* (tipo 4) y *reformista* (tipo 5).



I.2.1. Movimientos Sociales en Gran Bretaña: Clase Obrera y Feminismo

El análisis histórico de la Educación de Adultos Radical en Gran Bretaña, va unido al análisis histórico de la Clase Obrera y del Feminismo. En la primera, nos encontramos dos fases diferentes, desde 1790 hasta 1850, y desde 1850 hasta 1930. La Educación Radical, o dicho de otro modo, la concepción radical de entender la educación, aparece como un movimiento de oposición secular y racionalista, como un movimiento contrahegemónico frente a la Iglesia y al liberalismo urbano de la clase media. Su historia, según ARMSTRONG (1988:38) "es una parte integral de la historia del

socialismo". Pero es difícil, sobre todo hasta 1850, hablar de Educación Radical de Adultos, o de Educación de Adultos, ya que la diferenciación entre niño y adulto no aparece tan clara y tan delimitada como en nuestros días¹². Los movimientos radicales organizan sus propias prácticas educativas, con características profundamente desescolarizantes¹³, ideológicas¹⁴, y realmente útiles¹⁵. Esta forma de responder a una situación -en la que la escuela pública aparece como escuela "supervisada" bien por la Iglesia, bien por el Estado-, auto-organizándose, conlleva debilidades y fuerzas. Las primeras, debidas al carácter improvisado, azaroso y efímero de las organizaciones educativas obreras. Las segundas, debidas al

carácter informal, ligado a la práctica y a la cultura oral y colectiva (como en la lectura, análisis y discusión colectiva de los periódicos¹⁶). En ese sentido, y desde una perspectiva muy general de Educación como Socialización, creemos que debe entenderse la siguiente afirmación de JOHNSON (1988:8): “*la proletarización de los trabajadores fue profundamente formativa*”.

A) Clase obrera y Educación de Adultos

Centrándonos más en el tema de nuestro trabajo, el concepto de E.A., nos encontramos con una educación cuya finalidad es cambiar el mundo, cambiar la vida, hacernos libres. La perspectiva de la clase obrera engloba “*una teoría de la naturaleza de clase del estado, una teoría de la explotación económica y una teoría de la dominación cultural*” (JOHNSON, R., 1988:25). Por tanto, la educación (de adultos también) va a estar ligada, a nivel de contenidos y de currículum, a temas económicos y políticos. Los “owenistas” además, proponen una teoría del “carácter”, que liga la educación a lo que hoy llamamos “*subjetividad*” o “*personalidad*”. Con la extensión de la escolarización hacia 1840, se da una ruptura o discontinuidad. La escuela como institución de control, orden y regulación moral, se convierte en la metáfora de un proceso global cuyo objetivo es evitar los conflictos, domesticando a la clase obrera¹⁷. Frente a esta nueva situación, la respuesta radical fue en un doble sentido, bien siguiendo las experiencias contra-escolarizantes y auto-organizadas, bien utilizando los recursos de la escuela pública.

P.F. ARMSTRONG (1988), comienza su trabajo sobre la E.A. y la Clase

Obrera (“*La Larga Búsqueda de la Clase Obrera: Socialismo y Educación de Adultos, 1850-1930*”) retomando y enfatizando algunas de las características de la educación radical de adultos anterior a 1850, señaladas por JOHNSON (1988), tales como el estar basada en movimientos de oposición religiosos (metodistas) o socialistas (cartistas), y ser independiente tanto del Estado como de la Iglesia oficial. La pregunta que intenta responder, y que le sirve de hilo conductor, es la siguiente: “*¿Es posible para la clase obrera acceder a la educación, sin convertirse en clase media?*”. Tres mitos sustentan una respuesta afirmativa: *la educación gratuita y obligatoria* como logro de las luchas de la clase obrera¹⁸, la educación como una “*cosa buena*”, y la educación como *desarrollo positivo del capitalismo industrial*. Frente a estos tres mitos, tres respuestas la niegan: las teorías de la *función reproductora de la escuela*¹⁹, las teorías sobre la *movilidad social* (meritocracia)²⁰, la *incorporación de los intelectuales obreros al estilo de vida burguesa*. Para situarse frente a la tensión entre educación y reproducción, entre mitos y negaciones, entre visiones radicales y liberales de la escuela y la educación, nuestro autor analiza el Movimiento Cooperativo (1885), el Ruskin College (1899), la WEA (1903), la Plebs League (1908), el Central Labour College (1909), y el National Council of Labour Colleges (NCLC) (1921). Señalando la fecha de 1929 como el fin de una era de optimismo.

El Movimiento Cooperativo, movimiento independiente de la clase trabajadora, se propone una educación reformista cuyos objetivos principales sean “*la educación técnica para la cooperación, y la*

formación de los cooperativistas" (Comité Central para la Educación de la Unión Cooperativa, 1885). En sus declaraciones no aparece ni una sola palabra sobre revolución social. Frente a este movimiento, los artistas enfatizaban la autoayuda y la educación independiente, principios que influyeron en la creación de colegios para trabajadores en Londres, 1854. De la misma manera, encontramos estos principios en la creación del Ruskin College, institución para estudiantes adultos de la clase trabajadora (Oxford, 1899). Por un lado tenemos pues, los movimientos "extensionistas"²¹ que *"no buscaban desarrollar una educación proletaria independiente y autónoma, sino más bien llevar la educación universitaria a las masas, a la población"* (ARMSTRONG, P.F., 1988:45); por otro, los que reafirmaban las exigencias socialistas de una educación independiente para la clase obrera, en la que independiente significa: *"libre del control financiero del estado, de la influencia universitaria, de los intereses del capitalismo, de aquellos "que blandiesen el reaccionario bastón de mando sobre la vida mental de la clase trabajadora".*" (Ibídem, p. 48). El representante más claro de los primeros será la WEA (Workers' Educational Association). La organización que representa a los segundos será el NCLC (National Council of Labour Colleges). La disputa entre ambos duró más de cincuenta años.

En esta disputa se pusieron en juego, además de condiciones económicas-financiación de las organizaciones- y políticas-apoyos del estado y los sindicatos-, concepciones educativas. Para la WEA, la E.A. tenía que responder a un modelo liberal e independiente. Sin em-

bargo, para la Plebs League, la E.A. no podía ser neutral ni imparcial²², sino que tenía como objetivo la concienciación de la clase trabajadora a través de la agitación política y el trabajo de propaganda²³. En 1919, el Informe de Educación de Adultos del Ministerio de la Reconstrucción, supone un reconocimiento oficial a la WEA por parte del Estado y los Sindicatos, lo que supone el aislamiento de la orientación marxista del NCLC. En 1929, se cierra el último colegio-residencia dependiente del NCLC, y aunque la organización continua hasta 1964, va perdiendo soporte y credibilidad debido al sentimiento anticomunista de los sindicatos. ARMSTRONG (1988:53) concluye reconociendo que *"la teoría y la práctica del socialismo no ha avanzado mucho gracias a la educación de adultos"*. Este fracaso quizás pueda ser explicado por la fragmentación de la clase obrera, por el dogmatismo y la rigidez de los análisis de la clase gobernante (que provocaba una fuerte oposición a cualquier iniciativa o apoyo por parte del estado), y por olvidar que:

"la hegemonía burguesa no existe sólo en el control financiero ni en el control del currículum, sino que funciona bajo formas mucho más sutiles y persuasivas, como la creación y satisfacción de necesidades, la aceptación de la existencia de expertos y profesionales, y otras similares" (Ibídem, p. 55).

B) Feminismo y Educación de Adultas

Si la relación entre Clase Obrera y Educación de Adultos es compleja, y muestra las tensiones entre las distintas concepciones de hombre y de sociedad que se ponen en juego en un determinado

momento sociohistórico, las relaciones entre Feminismo y Educación de Adultas aún aparecen más difíciles de comprender, en una época, 1870, en la que *“las mujeres no eran aún ciudadanos con derecho a la educación, al voto, a la propiedad o a sindicarse”* (WESTWOOD, S., 1988:62). En su trabajo *Domesticidad y sus Insatisfacciones: Feminismo y Educación de Adultos en el Pasado (1870-1920)*, S. WESTWOOD, utilizando la orientación de FOUCAULT en el análisis de los discursos de distintas instituciones (la prisión, el manicomio, el cuerpo médico...), nos muestra las contradicciones de la E.A. del siglo XIX en el tema feminista. Veremos como la E.A. construye la *mujer invisible*, la *mujer sujeta*, la *mujer madre* y la *mujer luchadora*.

La *primera crítica* es hacia la WEA, en donde *“el evidente paternalismo fue ejercido de hombres hacia hombres”* (Ibídem, p. 64). La mujer no existe en el discurso de Mansbridge, a pesar de que el 50% de los socios fundadores -Albert y Francis Mansbridge- de la WEA era una mujer, y a pesar de la presencia de mujeres en el movimiento de extensión universitaria. Mrs Bridges Adams, oponente de Mansbridge, representa y hace público el tema de la mujer trabajadora y su rol en relación con el conocimiento y el poder. Hacia 1909, la WEA decide atender el tema de la mujer, debido tanto a presiones dentro de la organización, como a presiones externas (del National Labour College Movement)²⁴.

La *segunda crítica* es hacia la NCLC, donde a pesar de la existencia del Women's Labour College, defendido por la Women's Labour League (WLL), se le

presta escasa atención al tema de las mujeres estudiantes. Sin embargo, a pesar de la escasa atención de la WEA y la NCLC al tema de la Educación de la Mujer, los objetivos de la WLL (Liga de Mujeres Trabajadoras) son ambiciosos:

“La Women's Labour League (1906) llamó a sus miembros a “educarse a sí mismos en cuestiones políticas y sociales, trabajar en trabajo social, fomentar los derechos sociales para hombres y mujeres. Despertarán los intereses de las mujeres trabajadoras en su propio barrio y lucharán, donde sea posible, para mejorar sus condiciones sociales e industriales”.” (Ibídem, p. 68).

La *tercera crítica* es al Movimiento Cooperativo (Co-op Movement), donde la mujer fue considerada como consumidora. Dentro del movimiento, se creó una asociación de mujeres, la “Cooperative Women's Guild”. Esta asociación defendió los derechos de las mujeres a mejores salarios (aunque no a igual salarios que los hombres en iguales trabajos), a un sistema de cuidados maternos, y a un divorcio por mutuo acuerdo después de dos años de separación. Muchos hombres del movimiento, así como la Junta Central no estaban de acuerdo con sus propuestas²⁵.

Después de la primera guerra mundial, y con el respaldo institucional que dió a la E.A. el Informe de 1919, la Educación para las Mujeres adultas se enfocó hacia la maternidad²⁶. Las organizaciones como la “Cooperative Women's Guild” insistieron en enfocar el tema de la salud y el bienestar de las madres relacionándolo con las privaciones y los daños que sufrían las mujeres trabajadoras. En general, y bajo una ideología que

producía eslóganes como “*la maternidad es el verdadero destino de la mujer*”, o “*demasiada estimulación intelectual es malo para la fertilidad femenina*”, la E.A. se organizó como “Escuelas para Madres”, donde asistían las jóvenes obreras para aprender las labores domésticas. En el Informe de 1919, se diferencian *tres tipos de mujer*: quienes buscan en la educación el desarrollo personal, quienes buscan el aprendizaje de los cuidados para el marido y los hijos, y las que influenciadas por sociedades políticas o propagandísticas toman conciencia de su falta de conocimientos intelectuales.

Para terminar queremos recoger una crítica global a la E.A., o mejor dicho, a la noción que la E.A. ha tenido sobre la mujer:

“Una educación emancipatoria para mujeres fue sólo soñada y realizada en pequeños huecos gracias a la energía de las mujeres de la clase obrera y de la clase media. Finalmente, la educación de adultos trabajó con una noción de mujer incompetente que necesitaba mejorar con la educación de adultos. (...) El feminismo se oponía radicalmente a esto. La mujer del discurso feminista era competente, activa y luchadora contra el estado, y contra los discursos que definen su mundo personal y público. Esas luchas continúan.” (Ibidem, p. 80).

1.2.2. Clase Obrera y Alfabetización en EE.UU.

Durante el siglo XIX se produce una fuerte alfabetización en los EE.UU., fruto no sólo, ni siquiera principalmente, de la Educación de Adultos, sino de múltiples agentes y múltiples campañas, entre las que cabe destacar la escuela (aunque también haya que mencionar a los

periódicos, y a la industria editorial). A comienzos del siglo XX, y encabezado por inmigrantes fineses, aparece un movimiento de E.A. que podemos calificar de radical: Work People’s College (1903-1941). El análisis de *The Anatomy of Mass Literacy in Nineteenth-Century United States*, de STEVENS (1987) nos proporciona el marco histórico anterior al desarrollo de la E.A. radical en relación con la clase obrera, aunque sólo tiene para nuestro trabajo un interés secundario. PAULSTON y ALTENBAUGH (1988), en su trabajo *Adult Education in Radical US Social and Ethnic Movements: From Case Studies to Typology to Explanation*, nos ofrecen dos estudios de casos que ejemplifican una tipología en los programas de E.A.. El primero nos sirve para conceptualizar la R.A.E. en EE.UU. antes de la II Guerra Mundial y asociada al Movimiento Obrero.

A) Alfabetización y Educación de Adultos

La alfabetización del siglo XIX en EE.UU., estuvo ligada a la escolarización, y va a entenderse como un proceso de socialización que resuelva tensiones sociales, económicas y políticas. La escuela va a ser la institución clave para los reformadores (a diferencia de Suecia²⁷), y va estrechamente unida tanto a la alfabetización como a la socialización²⁸. Los precedentes de estas campañas hay que buscarlos en dos ideologías del siglo anterior, el protestantismo evangélico y el republicanismo constitucional. La prensa y las casas editoriales tuvieron una importancia decisiva en las campañas de alfabetización/escolarización²⁹. Los editores de periódicos también imprimían libros de textos. Los periódicos tenían un

alto contenido político (Cf. POSTMAN, N., 1991). Las dos grandes ideologías de la Educación americana eran la *Meritocracia* en los individuos y el *Equilibrio* entre opuestos en la sociedad. La meritocracia como ideal liberal y capitalista de la libre competencia, estaba ajustada a un modelo de hombre, un modelo puritano-americano de hombre hecho a sí mismo (“self-made man”), ahorrador, trabajador y que rechaza la frivolidad. En cuanto al equilibrio entre opuestos la escuela pública ofrecía mecanismos para superar la diversidad religiosa y étnica y solucionar las tensiones sociales, para “*así, el fin de la utilidad moral no era intentar destruir la diversidad, sin más bien definir sus límites*” (STEVENS, E., 1987:117). Como resumen y resultado de estas campañas, nos dice nuestro autor que la situación de 1870 era la siguiente:

“en 1870, los problemas de asistencia a la escuela, meritocracia, y el valor económico de la alfabetización eran virtualmente inseparables. El problema de la alfabetización se había convertido en un problema escolar -cualitativa y cuantitativamente-. La escuela había sido propuesta como panacea para los males nacionales y como cauce para el éxito individual.” (Ibídem, p. 122).

B) *Clase obrera y E. de Adultos en EE.UU.*

A principios del siglo XX fueron muchos los socialistas y anarquistas que huyeron de las tiranías europeas y se establecieron en EE.UU.. Así ocurrió con numerosos fineses, que huían de la represión zarista y que representaban la “nueva izquierda” europea de su tiempo³⁰. Su radicalismo, sus concepciones políticas, les llevaron a organizarse como trabajadores en “Industrial Workers of the

World” (IWW), y a poner en marcha un centro de E.A., el “workers’ college” en el Norte de Minnesota. La IWW aceptaba en sus filas a todos los asalariados sin distinción de raza, sexo, o cualificación (otros sindicatos como la “American Federation of Labor” no permitían la afiliación de los negros, de los extranjeros...).

Frente a la creación del “colegio de los trabajadores”, que PAULSTON y ALTENBAUGH (1988:122), consideran como “*el mejor ejemplo del Tipo 3 de educación de adultos en U.S.A.*”, la Iglesia Nacional Luterana Evangélica Finesa, abrió una escuela en Minneapolis (Minnesota), el 15 de Septiembre de 1903, para enseñar a los inmigrantes fineses la religión, la cultura de Finlandia y el nacionalismo. PAULSTON y ALTENBAUGH, señalan que este programa que era claramente del tipo 1 (convencional). La vida de esta escuela estuvo marcada por las disputas entre un profesorado religioso y anti-socialista y un alumnado socialista y anti-clerical. En 1907, los socialistas consiguen el control de la escuela y la llaman “Work People’s College”.

El “Work People’s College” alcanzó su mayor difusión antes de la I Guerra Mundial (130 alumnos en el curso 1911-12, 147 en 1913-14), después tuvo medias de 70 alumnos entre los años 1920 y 1925, de 48 entre 1926 y 1930, y finalmente cerró en 1941. Las finalidades de la educación que el “College” se proponía eran las siguientes:

“la educación de la clase obrera era vista como un componente integral del necesario cambio revolucionario que se esperaba tuviese lugar en el control de

los medios de producción y en la distribución de la riqueza. Así pues, el "Work People's College no educaba a los trabajadores para ascender fuera de su clase social, sino más bien los formaba para llegar a ser poderosos actores de la lucha de clases".

(PAULSTON, R.G., ALTENBAUGH, R.J., 1988:123).

Además de las finalidades claramente revolucionarias, que llevaban a sus líderes, Laukki y Sirola, a discutir la necesidad o no de los actos de sabotaje³¹, el "College" llevó a cabo programas educativos de formación básica³², que proporcionaron miles de graduados. Estos graduados se convirtieron en militantes activos de movimientos políticos y sindicales de los fineses, y trabajaron como organizadores, periodistas y propagandistas del movimiento finés de sindicalismo industrial.

II. VISION ACTUAL

En este apartado nos encontramos con muchos y muy variados autores, clasificaciones y movimientos sociales imbricados en la E.A.. Antes de comenzar con los dos puntos que desarrollan el apartado, "*Liberal Adult Education*" y "*Radical Adult Education*", queremos detenernos en las diferentes concepciones que los autores actuales tienen sobre esta primera clasificación.

JARVIS (1989), nos habla de tres interpretaciones diferentes del término "liberal", que determinan tres formulaciones diferentes de la L.A.E.. Liberal puede referirse a la "educación en las artes liberales", lo que significa que "*la educación liberal es similar a la educación general*" (JARVIS, 1989:56). La segunda

acepción del término sería la propia del liberalismo como ideología, y significa la educación de un "*individuo libre y capaz de actuar racionalmente para perseguir sus propios intereses*" (Ibídem, p. 57). Esta segunda acepción ha sido criticada por MARCUSE³³. La tercera interpretación o tercer enfoque de la educación liberal sería la de "*liberar la mente para que funcione de acuerdo con su verdadera naturaleza, liberando a la razón del error y la ilusión*" (Ibídem, p. 59). Para JARVIS, este tercer enfoque es superfluo ya que toda educación está orientada hacia el aprendizaje y la comprensión, y "*la comprensión incluye el conocimiento crítico, el prefijo "liberal" se hace superfluo, ya que un episodio de aprendizaje no es educativo a menos que conduzca a "liberar a la razón del error..."*" (Ibídem, p. 59). La educación radical de adultos parte de un análisis de las estructuras sociales que impiden la libertad del individuo, por lo que "*la educación de adultos debería liberar a las personas con el fin de que a su vez puedan obrar sobre esas estructuras y construir una sociedad más igual*" (Ibídem, p. 60). La R.A.E. critica a la L.A.E. acusándola de ser una ideología de la clase media³⁴ y de perpetuar y legitimar el status quo³⁵. La posición de JARVIS trata de "armonizar" o "compatibilizar" ambos términos, que han sido objeto de una fuerte polémica³⁶, diciendo que

"no necesariamente la educación de adultos liberal y la radical describen tipos diferentes sino que pueden reflejar diferentes formas de currículo, y que éstos pueden estar relacionados con los currículos de la educación desde arriba y la educación de iguales." (Ibídem, p.63).

LONG (1987), nos habla de tres perspectivas humanistas de la E.A. (asociadas con aprendizajes por descubrimiento, autoaprendizaje y fomento de la libertad y la independencia), opuestas a la concepción behaviorista o científica de la E.A. (con actividades educativas atomizadas y altamente estructuradas y controladas). Estas tres perspectivas serían: *Liberal, Progresista y Radical*. La Educación Liberal se caracteriza por considerar al ser humano capaz de “análisis lógicos, conducta racional y capacidad de generalización” (LONG, 1987:24). La Educación Progresista (que aparece asociada a la figura de J. DEWEY), se caracteriza por “un énfasis en el aprendizaje por descubrimiento o investigación personal” (Ibídem, p. 25). La Educación Radical, asociada al desarrollo comunitario, se caracteriza por su finalidad: el cambio social, así “alfabetización, habilidades ocupacionales, y otros temas de aprendizaje se perciben como instrumentos para cambiar de alguna forma la sociedad” (Ibídem, p. 25).

GRIFFIN (1983), diferencia la educación de adultos liberal, o educación de adultos propiamente dicha, de la educa-

ción vocacional. Y en otro trabajo posterior (GRIFFIN, 1987) nos habla de la Educación de Adultos liberal como ideología de la clase media: “educación de adultos orientada hacia los mismos valores dominantes de la clase media que están reflejados en el conjunto del sistema educativo” (GRIFFIN, 1987:60), y de la E.A. asociada a diferentes movimientos -parados, mujeres, minorías étnicas- como lucha contrahegemónica (R.A.E.): “la educación de adultos puede funcionar como un sitio de lucha contrahegemónica” (Ibídem, p. 105).

B. EVANS (1987), distingue entre una educación de adultos conservadora o “normal”³⁷, representada por la práctica de la mayoría de educadores de adultos que “no consideran el carácter social de su actividad y no plantean desafíos al status quo” (EVANS, 1987:4-5), y una educación de adultos radical definida en un sentido ecléctico, que abarca “aproximaciones reformistas y revolucionarias de la educación y la sociedad” (Ibídem, p. 6).

Para nosotros, las diferencias básicas entre L.A.E. y R.A.E., pueden esquematizarse en los siguientes puntos:

	LIBERAL A.E.	RADICAL A.E.
Modelo de Hombre	Libre, racional y con capacidad de desarrollarse.	Condicionado por las estructuras sociales.
Modelo de Sociedad	Se parte de la libertad para llegar a la igualdad.	Se lucha por la igualdad para llegar a la libertad.
Modelo de Educación	Centrado en el cambio individual.	Centrado en el cambio social.
Modelo de Educador	Humanista, cuida las relaciones interpersonales.	Implicado en los movimientos sociales.
Ideología	Liberalismo	Socialismo

II.1. "LIBERAL ADULT EDUCATION"

Nos encontramos ahora frente a la tarea de investigar el concepto de E.A. en las visiones actuales de la L.A.E., tanto en el mundo inglés como en el mundo norteamericano. Hemos elegido cuatro autores altamente significativos y representativos en ambos mundos. *Peter JARVIS*, de la Universidad de Surrey (Reino Unido), tiene más de un centenar de publicaciones sobre E.A., y es el editor de la Serie Croom Helm en Educación de Adultos Internacional³⁸. *Colin GRIFFIN*, profesor ("senior lecturer") del "College" de Hillcroft, y profesor asociado ("associate lecturer") del Departamento de Estudios Educativos de la Universidad de Surrey (Reino Unido), lleva trabajando en el currículo de la E.A. y la E. Permanente desde 1982, y sus investigaciones sobre la E.A. como Política Social nos aportan una nueva perspectiva. *Malcolm KNOWLES*, director ejecutivo desde 1951 de la Asociación de Educación de Adultos de los Estados Unidos de América, es conocido fundamentalmente por sus investigaciones en Andragogía. *Huey B. LONG*, primer presidente de la Asociación de Educación de Adultos de los Estados Unidos de América, y profesor de Educación de Adultos en la Universidad de Georgia (EE.UU.), es conocido por sus numerosos libros y artículos sobre E.A.. Otros autores podrían habernos servido en la investigación (MEZIROW -USA-, BROOKFIELD -USA-, MARSICK -USA-, TENNANT -USA-, HOULE -USA-, BRYANT -GB-, EVANS -GB-, USHER -GB-...), pero este trabajo no pretende ser exhaustivo puesto que en los

autores elegidos se encuentran recogidas las ideas del contexto. Por otra parte, utilizaremos sus trabajos de manera referencial continuamente.

II.1.1. Autores ingleses: P. JARVIS Y C. GRIFFIN

A) *Peter Jarvis*

El trabajo de JARVIS se caracteriza, a nuestro juicio, por tres aspectos: 1) enfoca el tema de la E.A. desde una perspectiva sociológica, 2) procura ofrecer taxonómicamente las diferentes opciones, definiciones, perspectivas y acercamientos al tema, sin mostrar un "apasionamiento" desmesurado por ninguna de ellas, sino más bien cifra su trabajo en un intento "conciliador" entre las diferentes posturas y 3) se muestra muy interesado en la construcción de una disciplina de la E.A. con lo que ello significa de salto cualitativo desde una E.A. concebida como práctica y asociada a los movimientos sociales y religiosos (origen de la misma en el mundo angloamericano), hacia una E.A. concebida como cuerpo de conocimientos reconocidos académicamente y posibilitadores de la formación de una nueva profesión. Los trabajos que vamos a analizar son *The Sociology of adult & continuing education* (1985)³⁹, *The Development of Adult Education Knowledge and Towards a Discipline of Adult Education?* (1987), y una *Entrevista* que tuvimos con el autor en Barcelona (1992).

JARVIS parte de las dificultades existentes a la hora de definir la E.A.. Así, si consideramos la E.A. como "cualquier serie planeada de incidentes, con una base humanista, dirigida hacia el aprendizaje y la comprensión por parte de los participantes a quienes se otorga el sta-

tus social de adultos" (JARVIS, 1989:48), nos encontramos con el problema de definir la adultez y/o delimitar las diferencias niño/adulto. La E.A. puede entenderse como un elemento de la E. Permanente, como defiende GELPI (1979). Igualmente diferencia entre educación liberal de adultos y educación vocacional⁴⁰, y desde su enfoque sociológico reconoce la perspectiva ideológica⁴¹ subyacente en cualquier teorización o práctica de E.A.. Propone entonces, una diferenciación entre "educación desde arriba", y "educación de iguales", que serían similares a la educación bancaria y la educación liberadora analizadas por FREIRE.

Dos conceptos condicionan que la educación sea de uno u otro tipo: *necesidad y demanda*. Si la E.A. responde a la necesidad de la gente (o como dice KNOWLES -1980- a las necesidades de los individuos, de las instituciones y de la sociedad) puede convertirse en prescriptiva y reforzar ideológicamente los valores de las clases medias⁴², lo que la convierte en una "educación desde arriba". Si por el contrario responde a la demanda, podría considerarse una "educación de iguales", pero se consideraría una semi-profesión⁴³. JARVIS enmarca como educación desde arriba a la educación vocacional, la educación liberal de adultos, y la educación a distancia; y como educación de iguales, el aprendizaje por contrato y el aprendizaje autodirigido.

La parte IV, "La Educación continua y de adultos en el contexto organizativo", de su trabajo *Sociología de la educación continua y de adultos*, peca a nuestro juicio, de un cierto localismo⁴⁴. En ella, aparecen problemas de la E.A. en las sociedades avanzadas,

muy diferentes a los del Tercer Mundo, como por ejemplo: 1) la clientela de la E.A., y la doble constatación de que "*la imagen estereotipada de la educación liberal de adultos es que se trata de una actividad de tiempo libre de las mujeres de la clase media*" (JARVIS, 1989:237), y las dificultades para el acceso de la clase trabajadora a la educación continua; 2) la fortaleza de la educación básica de adultos (educación compensatoria) debido a que "*es instrumental y se ofrece gratuitamente a los que no poseen ni capital cultural ni dinero para pagar ese servicio*" (Ibídem, p. 242); 3) el rol del educador de adultos, tema que ocupa la mayor parte de la bibliografía de E.A.⁴⁵, y que se encamina hacia la profesionalización, desde una situación en la que "*los educadores de adultos continuamente han considerado la educación de adultos como un movimiento y su papel como una misión*" (Ibídem, p. 232).

En 1987, aparecen dos trabajos de JARVIS, en los que centra su atención en la construcción de la E.A. como disciplina teórica. Los títulos son suficientemente expresivos: *The development of Adult Education Knowledge y Towards a Discipline of Adult Education?*. Parte de la constatación de que nos encontramos con una nueva ocupación que busca un estatus profesional, y para ello necesita articular y estructurar un "conocimiento base". Utilizando las teorías de BERGER y LUCKMANN (1967), y MANNHEIM (1936), nos habla de la producción de nuevos conocimientos como *fisión y fusión* del conocimiento: fisión de una disciplina troncal de la que nacen subdisciplinas (por ejemplo de la pedagogía, la pedagogía comparada, la historia de la pedagogía, la pedagogía so-

cial...), y fusión de disciplinas (por ejemplo los distintos acercamientos al campo de la E.A. desde la psicología, la sociología, la filosofía...). En el caso de la E.A., y después de recoger la postura de BRIGHT (1985:170): *"la educación de adultos ... representa una colección de diferentes clases de epistemologías y métodos"*, nos dice que el campo de la E.A. es principalmente una combinación de la filosofía, algunas ciencias sociales y elementos de psicología. Pero se pregunta si este campo de práctica puede ser considerado una disciplina o subdisciplina del campo educativo⁴⁶. Consta igualmente la procedencia sociohistórica del conocimiento que se ha ido desarrollando en el campo de prácticas de la E.A.: los movimientos sociales y religiosos (la E.A. como un servicio). Diferencia entre campos teóricos y campos prácticos de conocimiento (también en la entrevista nos habla de teorías teóricas y teorías prácticas como veremos). La E.A. tiene dificultades a la hora de configurarse como un campo teórico, ya que *"debe reconocerse que el conocimiento que se utiliza en la educación de adultos es, fundamentalmente, conocimiento de otras disciplinas que se aplica al campo de la educación de adultos. (...) es una integración de ramas de disciplinas, más que una disciplina propiamente dicha"* (JARVIS, 1987:311), pero podemos considerarla un complejo campo de estudio.

En la *Entrevista*, Peter JARVIS nos habla de la diferencia entre teoría práctica y teoría teórica. La primera como conocimiento de cómo hacer las cosas, la segunda enmarcada en la sociología y/o la filosofía:

"Yo creo que la educación y el conocimiento están contruidos sobre la

práctica; y el otro conocimiento teórico proviene de las disciplinas comparadas con la práctica." (JARVIS, 1992)

También nos dice que la L.A.E. se da en los países democráticos, aunque *"los nuevos gobiernos de derechas no están creando una E.A. liberal"*, y que la R.A.E., (principalmente cuando se da en el Tercer Mundo) puede convertirse en un movimiento revolucionario, de acción directa.

B) Colin Griffin

C. GRIFFIN nos ofrece dos estudios sobre la E.A., relacionándola con la Teoría del Currículo (1983), y con la Política Social (1987). *En el primero*, intenta conceptualizar el marco de la E.A. en términos de "necesidad, acceso y provisión", frente a la E.A. definida en términos de "conocimiento, cultura y poder". Define la E.A. como *"un "campo" de conocimiento que aspira al estatus de una "forma" de conocimiento"* (GRIFFIN, 1983:40). El resultado de la utilización de métodos conceptuales y analíticos, ha sido la separación entre "teorías acerca de la E.A." (prescriptivas y teóricas), y "teorías de la E.A." (interpretativas y prácticas). Define y clasifica los campos de la E.A. en: la educación permanente, la educación recurrente, la educación continuada, la educación continua, la educación superior y la educación de adultos. Esta última incluye todo aprendizaje sistemático procurado a los adultos, excepto la educación superior a tiempo completo. La Educación permanente la entiende como un *"sistema de institucionalización en el que las escuelas tendrían un lugar importante pero, en términos curriculares, estarían englobadas en un rol funcional bastante*

diferente con respecto al aprendizaje adulto” (Ibídem, p. 150) que se caracterizaría por tener los siguientes atributos: totalidad, integración, flexibilidad, democratización, oportunidad y motivación, educabilidad, modalidad operacional, calidad de vida y aprendizaje⁴⁷.

En su *segundo trabajo*, GRIFFIN (1987) define la E.A. en relación con tres modelos de política social: modelos de mercado (Market Models), modelo del estado de bienestar (Progressive-Liberal-Welfare Model) y modelos de control social (Social Control Models). *En los primeros*, caracterizados por el liberalismo y el no intervencionismo a nivel social, y por el individualismo a nivel educativo, la E.A. reproduce los valores de la clase media, y enfatiza su similitud con el resto del sistema educativo⁴⁸. *En los segundos*, la E.A. muestra la tensión entre las libertades individuales del liberalismo y la intervención estatal para la redistribución de los bienes sociales (salud, educación...), lo que le lleva al un concepto de “aprendizaje” en lo individual (“adult learning versus adult education”), y de ingeniería social en lo social⁴⁹. *En los terceros*, la E.A. aparece bajo la interpretación de las teorías marxistas y neomarxistas (LASKI, STRACHEY y MILIBAND), y se define como lucha contrahegemónica (GRAMSCI, APPLE, GIROUX, FREIRE)⁵⁰. Como conclusión GRIFFIN (1987:188) afirma que

“la teoría de E.A. es realmente una teoría del aprendizaje adulto en un contexto social, construida ampliamente como “conocimiento de educación de adultos” según las exigencias e ideologías de la práctica profesional.”

II.1.2. Autores Norteamericanos: H. LONG Y M. KNOWLES

A) Huey B. Long

El libro de H. LONG, *New Perspectives on the Education of Adults in the United States*, (1987) aparece como una obra de capital importancia para comprender el concepto de E.A. actualmente en los EE.UU.. En la bibliografía del mismo nos encontramos con treinta y seis publicaciones de LONG, que comienzan veinte años antes, 1967. Las cuatro partes en las que se divide (Introducción, Clientela de la E.A., Investigación y Teoría, El Futuro), merecen un análisis detallado. Para el tema de nuestra investigación vamos a centrarnos en “Filosofías, Finalidades y Conceptualizaciones de E.A.” (Punto 2 de la Primera Parte), y en la Tercera Parte “Investigación y Teoría”.

En la introducción de este apartado ya hemos recogido las tres orientaciones humanistas, E.A. liberal, E.A. progresista y E.A. radical, que señala LONG como opuestas a la orientación behaviorista de la E.A.. En la finalidades, señala nuestro autor dos series diferentes según se trate de finalidades de desarrollo personal (“self-improvement”), o finalidades de cambio social (“Education for social change”). *Las primeras* serían:

- “1. desarrollo personal en el área de la salud
2. desarrollo personal en el área de la personalidad y el ajuste psicológico
3. desarrollo personal en el área de la competencia cívica
4. desarrollo personal para finalidades pre-ocupacionales
5. desarrollo personal como práctica profesional

6. desarrollo personal en el área de las artes, las humanidades y la literatura”.

(LONG, 1987:31).

El cambio social puede basarse en 1) actividades de aprendizaje de usos democráticos; 2) en la resistencia no violenta; y 3) en los modelos de conflictos de poder (Ibídem, pp. 31-32).

Frente a la dificultad de definir la E.A. (“la educación de adultos se ha mostrado firmemente difícil de conceptualizar” -Ibídem, p. 38-), analiza seis caminos diferentes desde los que se ha intentado conceptualizarla: como movimiento social⁵¹, voluntariado⁵², profesión⁵³, estructura⁵⁴, marginal⁵⁵, periférica⁵⁶, y difusa⁵⁷.

En el tema de la investigación y el desarrollo teórico de la E.A. (volvemos a encontrar la preocupación de JARVIS y GRIFFIN por darle a la E.A. un estatuto de disciplina dentro de las Ciencias Sociales), LONG señala las características de estas investigaciones:

“1. La duración del periodo adulto de la vida.

2. Las diferentes definiciones del adulto.

3. Las diferentes definiciones de la educación de adultos.

4. La ética y los valores en educación de adultos.

5. La naturaleza de las muestras adultas y la extensión de las mismas.

6. La sofisticada naturaleza de los sujetos adultos.

7. *La plural, ingenua e incompleta naturaleza de los paradigmas teóricos*” (Ibídem, p.137),

proponiendo, en última instancia, la construcción de un paradigma teórico que sepa integrar los estudios cuantitativos con los cualitativos, que tienda a un desarrollo científico no newtoniano sino heisenbergiano⁵⁸, que ofrezca un marco de referencia a las microteorías que se van desarrollando en E.A. (participación en el aprendizaje en grupos, motivación, aprendizaje desde la experiencia...). Señala que las teorías de MEZIROW (1981), y las de LONG (1984) pueden complementar dicho paradigma.

B) *Malcom Knowles*

Malcolm KNOWLES, nacido en 1913, tiene una amplia bibliografía sobre E.A., comenzada en 1950 con su libro *Informal Adult Education*. Como muchos otros autores, sus primeros contactos con la E.A. fueron prácticos y no académicos. En su obra podemos encontrar la influencia de tres grandes pedagogos: LINDEMAN y HOULE en el campo de la E.A., y ROGERS en el campo de la no-directividad. Su obra oscila, a nuestro juicio, entre lograr un reconocimiento académico para la E.A. (creemos que la influencia de Cyril O. HOULE ha sido decisiva en dicho intento), y aplicar la dinámica de grupo, el aprendizaje informal y el autoaprendizaje (influencia de ROGERS) en la práctica (influencia de LINDEMAN). Dicho intento se plasma fundamentalmente en la acuñación (más bien en la revitalización, puesto que el término ya existía desde 1833⁵⁹) del concepto “Andragogía”.

Andragogía es, para KNOWLES (1980:43), “*el arte y la ciencia de ayudar a los adultos a aprender*”, frente a la pedagogía que es “*el arte y la ciencia de enseñar a los niños*”. En esta escueta

definición podemos ver aquello que, según KNOWLES, permite hablar de una disciplina diferente a la pedagogía, cuando nos referimos a la E.A.: los niños tienen que ser enseñados, los adultos ayudados en su aprendizaje. A nivel de las finalidades educativas, significa un cambio de la transmisión del conocimiento al desarrollo de la capacidad de aprender. A nivel de currículo, significa pasar de considerar prioritarias las temáticas fundamentales a enfatizar el aprendizaje de habilidades. A nivel del educador, significa convertirse en una ayuda para que los educandos investiguen, en lugar de ser un trasmisor del saber. El intento de KNOWLES, de conjugar los enfoques objetivos y los enfoques relacionales ya lo hemos visto anteriormente.

Pero el nuevo concepto provocó y desató una polémica en el mundo académico. Defensores como McKENZIE (1977), se esforzaron para dotar a la formulación pragmática de KNOWLES, de una fundamentación filosófica (analizando las diferencias existenciales entre los adultos y los niños). Otros, como ELIAS (1979), sugerían que también las mujeres son existencialmente diferentes de los hombres, y sin embargo no existía una "ginegogía". LABEL (1978), acuñó el término "gerogogía" (aprendizaje de los mayores). KNUDSON (1979) englobaba la andragogía, la pedagogía y la gerogogía, con el concepto de "humanogogía". COURTENAY y STEVENSON (1983) criticaron la "gogía-manía". En 1984, KNOWLES publica *Andragogy in Action*, donde desarrolla la escueta definición de andragogía como "ayudar a los adultos a aprender", señalando siete elementos:

"ajustar el clima (físico, psicológico y humano); implicar a los educandos en la planificación común; implicar a los educandos en el diagnóstico de sus propias necesidades de aprendizaje; implicar a los educandos en formular sus propios objetivos educativos; implicar a los educandos en diseñar sus propios planes de aprendizaje; ayudar a los educandos a llevar a la práctica sus planes; implicar a los educandos en la evaluación de su propio aprendizaje" (KNOWLES, 1984:14-18).

Este debate ha sido innegablemente fructífero, ya que ha dado lugar a un gran desarrollo teórico de la E.A.. El debate queda abierto, quizás porque en E.A. no sea posible aún conjugar las aspiraciones académicas y las exigencias de la práctica. JARVIS, reconociendo la importancia del autor⁶⁰, plantea la siguiente pregunta acerca de la "andragogía": "¿es una posición psicológica basada en la investigación o es una filosofía de la E.A. basada en sus ideales humanísticos?" (JARVIS, 1987:184).

II.2. "RADICAL ADULT EDUCATION"

Vamos a investigar, en este apartado, el concepto actual de E.A. en la "Radical Adult Education". Ésto significa dirigir nuestra atención hacia los movimientos sociales, hacia los *nuevos movimientos sociales* (pacifistas, ecologistas), y hacia los *viejos movimientos sociales* (feministas, clase obrera).

Nos apoyaremos en los trabajos de B. HALL, secretario general del Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE) y conocido por sus trabajos en "investigación participativa"; B.

MARTIN, doctor en física teórica y profesor de matemáticas aplicadas en la Universidad Nacional Australiana; J. FIELD, ex-soldador, sindicalista, profesor del Departamento de Educación Continua de la Universidad de Warwick; J.L. THOMPSON, profesora de Educación de Adultos en la universidad de Southampton.

II.2.1. E.A. y Movimiento para la Paz

Con este título (*Adult Education and the Peace Movement*), Budd L. HALL (1988) desarrolla, con un tono profundamente personal y emocionalmente implicado⁶¹, las estrechas relaciones entre la E.A., y el movimiento para la paz. Estas relaciones aparecen históricamente en las diferentes Conferencias Internacionales que la UNESCO ha promovido sobre Educación de Adultos.

El Movimiento para la Paz tiene una triple tarea: *movilización, investigación y educación*. Esta última, la educación (de adultos) para la paz, puede dividirse en Conciencia, Análisis y Acción (en inglés las tres Aes: "Awareness, Analysis and Action"). La primera, *tomar conciencia del problema*, necesita información⁶². La segunda, *análisis de la información*, puede apoyarse con numerosas técnicas de E.A., como el trabajo en pequeños grupos. La tercera, *acción*, puede ser física (manifestaciones contra el despliegue de misiles...) o simbólica (atar una cinta amarilla alrededor del Pentágono...).

En el contenido de la Educación para la Paz, y tomando el trabajo de Helena KEKKONEN (1983), nos habla de seis áreas: 1) *Educación cultural* (com-

presión y respeto a las diferentes culturas de las personas de nuestro país u otros países); 2) *Educación ambiental* (respeto al medio ambiente); 3) *Educación en los Derechos Humanos* (derechos cívicos y políticos subrayados en los países occidentales, derechos sociales y económicos subrayados en los países del este, y derechos de justicia social y desarrollo subrayados en los países del tercer mundo); 4) *Educación para el Desarme* (utilización de los medios humanos y materiales de la industria militar en fines sociales); 5) *Educación para la Igualdad* (énfasis en las discriminaciones de la mujer y punto de partida de que "la paz empieza en el hogar"); 6) *Educación para el Desarrollo* (la violencia ejercida sobre los desposeídos, los dos tercios de la humanidad del planeta⁶³). Por último, señala humildemente que el movimiento de la E.A. no es la vanguardia del movimiento para la paz, y que la mayoría de los educadores de adultos comprometidos con el movimiento para la paz son "a menudo, los voluntarios, los activistas, los educadores informales o marginales" (HALL, 1988:178).

II.2.2. E.A. y Movimiento Ecologista

El trabajo de B. MARTIN (1988), nos habla de las relaciones entre el movimiento medio ambiental ("Environmental Movement") y la Educación. Para ello utiliza el estudio de un caso: el tema de las minas de uranio en Australia, en el que "la alianza entre sindicalistas y ambientalistas es mucho mayor que en la mayoría de los otros países" (MARTIN, 1988:206).

La educación fue un primer paso vital dentro del movimiento. El autoa-

prendizaje y el aprendizaje informal fueron las dos principales vías de un “*aprendizaje siempre directo. Para usarse en el debate público, no para ensayos académicos*” (Ibídem, p. 207). Cada vez más se fue implicando a los grupos en escribir cartas y folletos, en hablar a otros grupos y en preparar las conferencias del movimiento. Pero la educación dentro del movimiento no fue el único aspecto educativo, sino que también el movimiento proyectó una educación exterior, a través principalmente de folletos y charlas. También los defensores de las nucleares creían que “*el conocimiento por sí sólo conduciría a los cambios de actitud y conducta*” (Ibídem, p. 210). Los “mass media” se ocuparon del tema, pero su tarea no fue positiva en la medida en que “*convirtieron el tema en un espectáculo, algo ajeno para ser visto*” (Ibídem, p. 212). Hace una crítica muy dura a la Educación Formal, a la que acusa de ocuparse poco del tema, y de hacerlo de una manera “descafeinada”, presentándolo como si fuera algo “soft”⁶⁴. Frente a las investigaciones medioambientales tecnológicas, auspiciadas por el poder, los programas críticos fueron acusados de falta de rigurosidad, de deficientes y de innecesarios, y los investigadores vieron peligrar sus puestos de trabajo. MARTIN (1988:214) afirma que

“la razón real para los ataques es que la transdisciplinariedad de los programas de estudios medioambientales significa una seria amenaza al sistema académico de poder, que se construye en la jerarquía y la especialización del conocimiento.”

La educación institucionalizada sobre el medio ambiente está orientada,

según MARTIN, hacia la comprensión social, y sólo raras veces hacia la acción social. Por ello, señala que los trabajos de FREIRE serían de gran utilidad para desarrollar estrategias que lleven a un compromiso a largo plazo y que conduzcan a superar las dificultades que encuentran la mayoría de los movimientos sociales para ir más allá de las protestas reactivas y organizar campañas más duraderas.

II.2.3. E.A. y Sindicalismo

Con el título *Workers' Education and the Crisis of British Trade Unionism*, J. FIELD nos ofrece un excelente análisis de las relaciones entre la E.A. y la clase trabajadora. Análisis que parte de la siguiente cuestión: si podemos ver, en la historia de la E.A. como movimiento (Cf. JOHNSON, ARMSTRON, PAULSTON, ALTENBAUGH...), un constante esfuerzo por centrar su trabajo en la clase obrera como motor del cambio social, ¿qué ocurre en la actualidad para que haya tan poca presencia del sindicalismo en la E.A.?

El sindicalismo tiene que afrontar una nueva crisis que no se explica sólo por la burocratización de las élites y la pureza de las masas. La nueva situación creada por la crisis del Estado del bienestar, la individualización y la competitividad como valores frente a lo colectivo y la solidaridad, el paro estructural frente al paro coyuntural... hace necesario buscar respuestas nuevas. A pesar del declive de la afiliación y de los cursos de E.A. que habitualmente gestionaban los sindicatos, éstos siguen siendo “*para muchos hombres y mujeres de la clase obrera, su sindicato es aún el medio más efectivo y abierto de participar en una organización democrática que perte-*

nece no al estado ni a los patronos, sino a ellos" (FIELD, 1988:226). Junto a la crisis del sindicalismo, y desde dentro de esta misma crisis, nos encontramos con las dificultades de los sindicatos para gestionar y organizar un currículo coherente y flexible, que vaya más allá de la mera formación técnica⁶⁵, que sea autocrítico y que sepa integrar los métodos participativos de la E.A. como desarrollo comunitario (que parece mucho mejor adaptada a nuestro tiempo que la E.A. propuesta tradicionalmente por los sindicatos). Este desafío no tiene fácil respuesta, sobre todo si los sindicatos responden a las críticas excluyendo a los que las hacen⁶⁶ y considerando las alternativas como irrelevantes y efímeras.

En el análisis comparativo de los sindicatos de Sudáfrica, Norteamérica y Canadá (con los de Gran Bretaña), encuentra bastante semejanzas, y nos habla de "*un sentido de solidaridad y optimismo en los Tiempos Duros*" (Ibídem, p. 233). Señala igualmente la importancia de la "investigación participativa"⁶⁷. Como conclusión nos dice que necesitamos una educación de adultos que abra un diálogo entre las diferentes formas de lucha, respetando las diferencias, y buscando una comprensión global, ya que "*para las personas de la clase obrera, las crisis -económica, política o cultural- se vive principalmente a nivel local aunque sea el resultado de unas fuerzas globales sin precedentes. El rol de la red de educación de adultos y de las instituciones cuya misión abarca una fuerte finalidad social es ahora un tema urgente*" (Ibídem, p.238).

II.2.4. E.A. y Feminismo

Ya vimos como el feminismo tiene

unas raíces históricas ligadas a la E.A. (al igual que la clase obrera). En la actualidad, THOMPSON (1988) nos muestra una situación conflictiva entre los intereses de las mujeres y la E.A. diseñada por hombres y defendiendo los valores de los hombres. Su primera crítica es a la Nueva Izquierda, que le parece "*casi tan mala como la Vieja Izquierda*" (THOMPSON, 1988:182). También critica la falsa imagen que se le da a los movimientos feministas como radicales y extremistas, y a las mujeres que pertenecen a ellos como agresivas, poco femeninas, feas y pervertidas. En la E.A., encuentra un campo de resistencia mejor que la escuela o que la educación superior, debido a la no obligatoriedad de la misma. En el desarrollo de su trabajo encontramos cuatro tipos de relaciones entre la E.A. y los movimientos feministas: 1) *la total ignorancia* por parte de la E.A. sobre los temas de la mujer (lo que WESTWOOD llamaba la "mujer invisible"); 2) *la filantropía o paternalismo* propios del XIX, reconvertidos (podría ser la "mujer sujeto" y sujeta a los hombres); 3) *el feminismo "respetable"* que lucha por la igualdad de derechos pero desde las condiciones que impone el sistema (reformismo); 4) *la libertad del control de los hombres*, en la que la E.A. es "*sólo una arena más en la batalla para la liberación de las mujeres*" (Ibídem, p. 185). En el primer tipo de relación, la mujer no está en los puestos de gestión y organización de la E.A., se la ignora en publicaciones, conferencias, comités..., y la noción de mujer que se utiliza está centrada en el hogar y en el consumo. En el segundo tipo de relación, la mujer aparece como un problema al que hay que atender, pero los profesores de E.A., los trabajadores socia-

les... no pretenden compromisos con la crítica social y la acción, sino que facilitan, dirigen, contienen... y domestican. La E.A. que practican está mediatizada por los centros comunitarios, los barrios, los grupos de madres, y *“el énfasis está en el contacto y en una posibilidad de hablar: actividades no-formales centradas en los hijos, habilidades domésticas y alfabetización básica”* (Ibídem, p. 188). En el *tercer tipo*, muchos trabajadores en E.A., que son también feministas, luchan por un currículo para mujeres. El problema aparece, según THOMPSON, porque esta relación se basa más en el oportunismo que en el compromiso: *“sólo porque los cursos sean atendidos por mujeres, aprendidos por mujeres y hablen sobre las mujertes, no significa que sean feministas”* (Ibídem, p. 191). En el *cuarto tipo*, defiende una E.A. sólo para mujeres, separadas de los hombres. Se pregunta algo que no llegamos a comprender: *“¿por qué gastamos tanto tiempo y tanta energía emocional en relaciones con hombres que nos causan tanto dolor?”* (Ibídem, p. 198). Y hace una dura crítica a los hombres que enmascaran su rol opresor bajo la retórica de la liberación freiriana.

NOTAS

¹ Utilizamos deliberadamente el término de movimiento social a la hora de presentar la E.A. de aquella época. En otro trabajo hemos analizado más explícitamente el paso de una E.A. como movimiento social a una E.A. como profesión (SAEZ, J., PALAZÓN, F., (ed.), *La Educación de Adultos, ¿una nueva profesión?*, en prensa).

² Cf. USHER, R., BRYANT, I., 1989.

³ Podemos citar como ejemplos a MARSICK, V., y USHER, R., en la Revista de Educación nº 294 del M.E.C.; y JARVIS, P., y TENNANT, M., en la Ed. Roure.

⁴ DAVIES, J.H. y THOMAS, J.E. (ed.), 1988.

⁵ Una crítica sobre la exhaustividad de los análisis académicos, la encontramos en IBAÑEZ, J., 1985, p. 21: *“El sistema académico suele cargar la memoria, lo que no acrece su valor de supervivencia. Impone un modelo de competencia que exige la exhaustividad, leerlo todo sin tener en cuenta que hay pocas cosas que merezcan ser leídas, leerlo todo sin integrar nada, suplir el pensamiento por la erudición.”*

⁶ ALFRED, D., 1987, p. 25: *“Por un lado, elogiaba las clases tutoriales de la universidad como el “más importante trabajo constructivo de la WEA”, por otro, enfatizaba la necesidad de unificar la experiencia vital de los estudiantes con el conocimiento adquirido en las clases”*.

⁷ ELSEY, B., 1987, p. 64: *“Mansbridge creía apasionadamente en las virtudes de un estudio regular e ininterrumpido junto a las discusiones de clase, las lecturas privadas y los ejercicios escritos, a la manera de la educación superior de nivel universitario. Estas eran las vías para el desarrollo individual, la emancipación cultural y la igualdad de clases. Tawney trabajaba dentro del amplio marco de estas ideas y añadía una dimensión más a la educación erudita con las ideas de la teoría política y la historia económica.”*

⁸ En Educación de Adultos es necesario, a nuestro juicio, una metodología y

una figura de educador, que sepa conjugar las diferentes expectativas de la gente. La propuesta de Tawney de armonizar la empatía, la habilidad para comunicar el conocimiento y la capacidad de motivar el aprendizaje de los alumnos, en torno a una mesa con té y pastas, nos parece muy adecuada y muy actual. Siempre nos ha parecido que el empeño en la formación de un profesorado insistiendo en las didácticas y olvidando los climas grupales, los liderazgos, la cohesión, las relaciones humanas..., está condenado bien al fracaso, bien a un reaprendizaje en la práctica profesional.

⁹ DEWEY, J., 1964, p. 52, en CROSS-DURRANT, A., 1987:85.

¹⁰ BROOKFIELD, S., 1987, p. 135: *"su condena del capitalismo figura como la más vigorosa declaración en este tema de entre los principales educadores de adultos americanos"*.

¹¹ BROOKFIELD, S., 1987, p. 137: *"Del modo más inequívoco Lindeman escribió sobre la irreductible conexión entre la acción social y la educación de adultos, lo siguiente: "cada grupo de acción social debería ser, al mismo tiempo, un grupo de educación de adultos, y voy aún más lejos hasta creer que todos los grupos de educación de adultos con éxito en su trabajo llegan, más pronto o más tarde, a convertirse en grupos de acción social" (1945a:12)"*.

¹² En varios autores dedicados a la Historia de la Alfabetización y/o la Educación de Adultos, aparece la dificultad de especificar conceptualmente la misma, antes de finales del XIX, debido a la dificultad de definir el término adultez en aquella época. Así por ejemplo, en el trabajo de J.A. FERNANDEZ, 1990, p.

53: *"No existió al principio una gran diferencia entre niños y adultos en el proceso de aprendizaje"*.

¹³ La desescolarización tal como fue formulada por los autores de principios del XIX, como por ejemplo COBBETT (1818), era una denuncia y una resistencia al papel reproductor y controlador de una institución naciente: la escuela gratuita y obligatoria. En palabras del propio Cobbett: *"Ellos desean abaratarnos el asunto de aprender a leer, si ese asunto se lleva a cabo en sus escuelas; y así embaucan a los hijos de los pobres en esas escuelas; y allí enseñan, junto con la lectura, todas aquellas nociones que están calculadas para convertirlos en felices dentro del estado de esclavitud"* (en JOHNSON, R., 1988, p. 13). El intento de la clase obrera fue construir organizaciones educativas independientes para educarse a sí mismos, a sus hijos, a sus hermanos... La historia de la R.A.E., es la historia de dicho intento.

¹⁴ JOHNSON, R., 1988, p. 24: *"La moral económica y el conocimiento político incorporaban criterios de juicio político: justicia económica y derechos naturales. No pretendían la neutralidad. También contenían una teoría, o principio de explicación."*

¹⁵ *Ibidem*, pp. 18-19: *"La moderna distinción entre educación (es decir, escolarización) y vida (todo lo que hay fuera de los muros de la escuela o fuera del campus) estaba ciertamente, en proceso de producirse, durante este periodo (...) Todas las descripciones de Cobbett sobre el aprendizaje, enfatizan la inseparabilidad de la educación y la práctica"*.

¹⁶ En POSTMAN, N., 1991, cap. 4,

encontramos un estudio interesante de la mente tipográfica, que enlaza con lo que JOHNSON, R. 1988, p. 20 nos dice de los periódicos radicales y su función formativa: “*Los periódicos radicales no se compraban y se leían individualmente en casa, sino que se pasaban de mano en mano y se discutían en un modelo de múltiple si no comunal lectura*”.

¹⁷ *Ibidem*, p. 26: “*La escolarización correspondía a las nuevas condiciones: regularización de los modelos de trabajo para adultos e intensificación del control capitalista sobre la especialización en el trabajo. Pero la escuela también tuvo sus propios efectos: especialmente acentuando la distinción niño-adulto, favoreciendo las formas familiares más burguesas y las divisiones en el trabajo como las separaciones según los sexos; y, efectos indirectos, compitiendo con los recursos educativos anteriores, especialmente con las escuelas privadas y el aprendizaje basado en la familia y en el barrio.*”. En APPLE, M., 1987, encontramos un interesante análisis que coincide con el de JOHNSON, al señalar como formas de resistencia de la clase trabajadora frente a la función reproductora de la escuela, el abandono de la misma (“cut-and-run”), o su utilización (credencialismo). También es muy interesante, en el mismo sentido, la obra *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*, de FERNANDEZ ENGUITA.

¹⁸ En GOUGH, I., 1979, podemos encontrar una interesante discusión sobre las diferentes posturas que los marxistas han tomado frente a las ventajas sociales, (educación y sanidad principalmente, aunque también viviendas, paro, jubilaciones...), del Estado del Bienestar. De rechazo y de denuncia como medios

del sistema capitalista para controlar a la clase trabajadora. De aceptación y reconocimiento como conquistas de las luchas obreras.

¹⁹ Cf. BOURDIEU, ALTHUSSER, BAUDELLOT y ESTABLET en Francia; BERNSTEIN, YOUNG, WILLIS en Inglaterra, KALLOS Y LUNDGREN en Suecia; BOWLES y GINTIS en Estados Unidos.

²⁰ La escuela como legitimación del sistema, como posibilidad de alcanzar la igualdad social (respetando las libertades), ha sido una poderosa coartada para el Estado del bienestar. Los autores anteriormente citados han demostrado la falacia de la meritocracia, y los condicionantes socioeconómicos del éxito académico.

²¹ El movimiento “extensionista” también se dió en España, organizado en las Misiones Pedagógicas (Cf. VIÑAO FRAGO, 1983).

²² En el Boletín de Estudiantes de Abril de 1925: “...*debemos limpiar nuestras mentes del canto de la imparcialidad y la superioridad académica. No existe un maestro imparcial. Cada maestro está obligado a enseñar los hechos bajo la luz de su interpretación de los mismos. Un buen maestro no puede, honestamente, ni suprimir su propia interpretación, ni guardarla en un segundo plano*”. En la página 136, del Vol. 1, nº 7 de *The Plebs* (1909): “*los planteamientos de los movimientos educativos no-partidistas que pretenden que la actividad educativa es neutral, no son sino una trampa para la clase obrera. Las altisonantes contraseñas de “educación humanista para los trabajadores”, “apertura de las universidades para el obrero”, “la unión de*

una clase con otra clase” son las últimas reliquias de una ideología incompatible con la misión histórica de los trabajadores” (Ambas citas en ARMSTRONG, P.F., 1988, p. 49).

²³ En el tema de la educación y la propaganda, ARMSTRONG, P.F., 1988, p. 49, señala irónicamente: “...y frecuentemente, aún hoy, algo asociado con el socialismo se ve como propaganda, y algo que apoya la hegemonía cultural se considera como educativo”.

²⁴ Hablando de las mujeres que aquellos años trabajaron en la WEA, WESTWOOD, S., 1988, p. 67, afirma: “La mujeres dentro de la WEA en aquellos tempranos años lucharon batallas en nombre de sus hermanas”.

²⁵ No sólo no estaban de acuerdo sino que la Junta Central veía que la lucha por los derechos de las mujeres y la reforma de la ley de divorcio podía socavar la vida familiar. Los miembros masculinos cooperativistas se mostraban francamente hostiles, y ridiculizaban sus propuestas.

²⁶ Ibídem, p. 73: “Se llamó a la Educación de Adultos para servir a la nueva maternidad, y la educación de las nuevas madres fue muy discutida”.

²⁷ Según E. JOHANSSON (1987), la campaña de alfabetización de 1700 en Suecia se caracterizó por llevarse a cabo sin escuelas.

²⁸ STEVENS, E., 1987, p. 101: “El proceso de alfabetizarse en la escuela pública debe entenderse como parte de un intento de la escuela para imponer una forma particular de socialización a los jóvenes”.

²⁹ Ibídem, p. 108: “La relación inversamente proporcional entre

analfabetismo y trabajo de imprentas era del orden de 5:1, así que en un estado con aproximadamente cinco veces más producción de periódicos, podía esperarse una tasa de analfabetismo de un quinto.”

³⁰ ROSS, C., 1977, p. 49: “Ellos representaban la “nueva izquierda” en el socialismo europeo: el radicalismo posterior a 1905 que tenía poca confianza en el proceso electoral y ninguna en conseguir el socialismo por medio de reformas graduales. Ellos trajeron a América, y al movimiento socialista finés-americano la convicción de que sólo la acción revolucionaria de los trabajadores, y no los políticos socialistas solos, podría establecer el socialismo”.

³¹ Ibídem, 1988, p. 123: “Laukki sugería que el sabotaje era necesario a veces para conseguir el éxito de la revolución industrial. Sirola pretendía una posición menos militante”.

³² Ibídem, p. 122: “Debido al alto porcentaje de fineses que tenían poca o nada educación formal, el primer objetivo del colegio era procurar habilidades educativas básicas, especialmente en el uso de la lengua inglesa.”

³³ MARCUSE, H., 1971, critica la ideología liberal afirmando que “si todo el mundo fuera libre de seguir sus propios intereses y pareciera racional hacerlo, el resultado social sería el caos, como reconoció Hobbes muchos siglos atrás”.

³⁴ S. WESTWOOD, 1980, p. 4, autora que ya hemos visto en el tema de la R.A.E. y el Feminismo, señala que “la educación liberal de adultos tiene una desviación hacia la clase media “en términos de capital cultural y competencia cultural”.

³⁵ JARVIS, P., 1989, p. 60, señala que “*los educadores radicales de adultos, y otros analistas sociales, consideran que una de las funciones de la educación formal de adultos es perpetuar y legitimar el status quo*”. Y cita a THOMPSON, 1980, que ya hemos comentado en el apartado anterior.

³⁶ En dicha polémica las acusaciones más típicas han sido las de subjetividad, dogmatismo, acientificidad, y propaganda (a la R.A.E.), y de conformismo, falsa neutralidad y servir a los intereses de una clase (a la L.A.E.).

³⁷ El trabajo de Brendan EVANS, *Radical Adult Education: A Political Critique*, está fuertemente sesgado por una toma de partido previa. Dicho sesgo puede apreciarse en los calificativos que usa (por ejemplo al llamar “normal” la E.A. conservadora).

³⁸ En la Nota del Editor que aparece al principio de cada libro, encontramos: “*La Serie Croom Helm en Educación de Adultos Internacional aporta al lector de habla inglesa un amplio panorama de la educación de adultos en el mundo. Algunos libros han sido ya publicados, y muchos otros se han planeado para esta serie. Básicamente hay cuatro clases diferentes de libros:*

(a) sobre la educación continua y de adultos en un país;

(b) tomando una perspectiva comparada de dos o más países;

(c) estudios que toman una perspectiva internacional;

(d) *simposios de diferentes países sobre un tema.*”

(Peter Jarvis, Editor de la Serie).

³⁹ Traducido al español en 1989, en

Ed. El Roure, con el título “Sociología de la Educación continua y de adultos”.

⁴⁰ *Ibídem*, p. 49: “*Un informe posterior (ACACE, 1981) dejó claro que la educación general se refiere a la forma que tradicionalmente se considera educación liberal de adultos, mientras que la educación vocacional es la que está orientada hacia fines ocupacionales.*”

⁴¹ *Ibídem*, p. 36: “*Sin embargo, hay que reconocer que cualquier análisis de los fenómenos sociales lo hace desde una perspectiva sociológica específica, y también, invariablemente, incorporará una perspectiva ideológica, ya sea de un modo abierto, ya sea de un modo encubierto.*”

⁴² JARVIS, P., 1989, p. 88: “*Sin embargo, los que realmente responden y asisten a estas clases de educación de adultos con mayor frecuencia pertenecen a la clase media, por lo que parece que esta aproximación simplemente permite responder a los individuos que pueden pagarlo y que tienen inclinación al estudio en su tiempo libre, y las necesidades educativas, si existen, del resto de la población no son atendidas.*”

⁴³ *Ibídem*, p. 97: “*la necesidad es un concepto muy complejo que, cuando está operacionalizada, conduce a la prescripción por parte del profesional, y, finalmente, tiene matices de una educación desde arriba. Sin embargo, si el educador de adultos tiene que responder a la demanda, lo que podría tener implicaciones para la educación de iguales, su ocupación se consideraría como una semi-profesión solamente.*”

⁴⁴ En el trabajo de análisis y elaboración de fichas del libro de JARVIS, habíamos anotado: Parte IV, muy

etnocéntrica, muy alejada de otras realidades, como por ejemplo del Tercer Mundo. Habla de la organización de la E.A. en G.B.. Pensamos que esa realidad va a ir produciéndose cada vez más en España.

⁴⁵ El tema del educador de adultos aparece en repetidas ocasiones tanto en la obra de JARVIS, como en la de GRIFFIN. Tanto que a veces parece que el problema de la E.A., es el problema de los educadores de adultos. JARVIS, 1989, p. 263, afirma: "*El educador de adultos ha sido objeto de más investigación y más literatura que casi cualquier otra área de la educación de adultos, aunque parte de ello no posee una base teórica amplia o firme.*"

⁴⁶ En el trabajo de USHER, R., 1991, *Situación de la Educación de Adultos en la Práctica*, nos encontramos un planteamiento similar al considerar la E.A. como un campo de estudio y un campo de práctica, pero no una disciplina autónoma. También en USHER y BRYANT, 1989, *Adult Education as Theory, Practice and Research. The Captive Triangle*, en el capítulo tercero podemos encontrar una discusión sobre las "supuestas disciplinas básicas -psicología, sociología-" que no coincide con las opiniones de JARVIS.

⁴⁷ *Ibíd*em, p. 151: "1) *Totalidad*, o considerar la educación en todas sus formas y manifestaciones;

2) *Integración*, o coordinación de las opciones educativas disponibles tanto en un momento dado en las vidas de los individuos, como a lo largo de toda su existencia;

3) *Flexibilidad*, o variación y di-

versidad de contenidos educativos, modos de aprendizaje y tiempo de aprendizaje;

4) *Democratización*, o acceso universal a las oportunidades educativas para todos los miembros de una sociedad;

5) *Oportunidad y Motivación*, que tomen en cuenta los prerrequisitos sociales y personales para el desarrollo de la educación permanente.

6) *Educabilidad*, o el objetivo central de la educación permanente en el desarrollo de lo individual...;

7) *Modalidad Operacional*, o el reconocimiento de que la educación puede darse a través de medios formales, no-formales e informales, y que la calidad del aprendizaje se define en sus propios términos más que en términos de medios por los que fue adquirido; y

8) *Calidad de Vida y Aprendizaje*, o el reconocimiento de que la función social central de la educación es la de incrementar la experiencia humana."

⁴⁸ Refiriéndose a la E.A. en los modelos liberales de mercado, GRIFFIN, C., 1987, p. 60, señala: "*la educación de adultos se orienta hacia los mismos valores dominantes de la clase media que se reflejan en el conjunto del sistema educativo y se evidencian en su clientela.*"

⁴⁹ Refiriéndose a la E.A. en los modelos de bienestar social, GRIFFIN, C., *ibíd*em, pp. 87-88, afirma que: "*La teoría del aprendizaje adulto puede ser realmente individualista, pero el discurso de política social de la educación de adultos es mucho más de ingeniería social.*"

⁵⁰ Refiriéndose a la E.A. en los modelos de control social, GRIFFIN, C.,

ibídem, pp. 110-113, analiza los seis temas más importantes para los autores críticos. A modo de resumen serían los siguientes: "1) *La relación entre el control de los medios de producción y las formas de control político y social (...)* 2)

La propiedad privada de los medios de producción y los imperativos de la acumulación capitalista determinan la naturaleza de clase de todas las instituciones sociales en las sociedades capitalistas. 3) *El rol del Estado es sólo relativamente autónomo respecto a los intereses de la clase dominante.* 4) *Los conceptos de producción y reproducción de las formas de dominación son fundamentales. (...)* 5) *La noción de "hegemonía" desvela la naturaleza de la sociedad capitalista no sólo en términos morales e intelectuales que hacen que los dominados consientan su propia dominación.* 6) *El análisis ideológico de la educación, muestra su no neutralidad y el juego de fuerzas entre la reproducción de los modelos de dominación (hegemonía) y la reproducción de los modelos de lucha y resistencia (contrahegemonía)."*

⁵¹ Ibídem, p. 38: "El concepto de movimiento social es probablemente la conceptualización dominante de educación de adultos en los programas de graduado y entre los graduados en E.A." Pero le hace una crítica a esta conceptualización (Ibídem, pp. 41-42): "Referirse al movimiento de educación de adultos en los EE.UU. parece atribuir una coherencia ideológica a la E.A. que no existe hoy, si acaso alguna vez existió."

⁵² Ibídem, p. 42: "La naturaleza de voluntariado de la E.A. en los EE.UU. parece ir perdiendo importancia".

⁵³ Ibídem, pp. 42-43: "La E.A. es principalmente un campo "amateur" con numerosas posiciones ocupadas por voluntarios u otros que no están formalmente formados según este concepto".

⁵⁴ Hace referencia LONG a la organización de la E.A. como estructural formal (escuela pública, educación superior, o diferentes agencias u organizaciones que ofrecen cursos de E.A.).

⁵⁵ Ibídem, p. 45: "La idea de marginalidad entre los educadores de adultos no es, desgraciadamente, nueva. Ha sido discutida por los educadores de adultos aún antes de alcanzar el estatuto "profesional".

⁵⁶ Ibídem, p. 45: "Periférico es el término que usa Moses (1971) para darnos otra popular descripción conceptual. En su estudio de la educación en U.S.A. se refiere a la E.A. como la "periferia" de la fuerza de aprendizaje, en contraste con el centro representado por el sistema escolar tradicional".

⁵⁷ Ibídem, p. 46: "No hay un tronco principal de E.A.. Los diferentes programas, agencias, organizaciones, e instituciones relacionadas con la E.A. tienen a menudo áreas limitadas de acuerdos o convergencia."

⁵⁸ Ibídem, p. 199: "Los educadores de adultos se encuentran frente al desafío de reconsiderar sus opiniones sobre la ciencia como han hecho los científicos. Nuestros modelos de sociedad y de organismo humano son demasiado simplistas para permitirnos la clase de predicciones y de desarrollos teóricos que necesitamos para comprender y explicar adecuadamente el proceso significativo englobado en la educación de adultos."

⁵⁹ JARVIS, P. 1987, p. 174: "El

término "andragogía" fue formulado originalmente por un profesor alemán, Alexander Kapp, en 1833, quien acuñó la frase para describir la teoría educativa de Platón".

⁶⁰ JARVIS, P., 1987, p. 185: "Como profesor, escritor y líder en el campo, Knowles ha sido un innovador, respondiendo a las necesidades del campo como él las percibía, y como tal, ha sido una figura clave en el crecimiento de la teoría y la práctica de la educación de adultos en todo el mundo occidental durante el presente siglo."

⁶¹ En la Introducción, B. HALL, 1988, p. 164, nos habla del asesinato de una educadora de adultos amiga suya: "Hace dos semanas una muy buena amiga fue asesinada en Beirut. Su nombre era Nabila Breir. Tenía mi edad. Tenía una hija de doce años y un marido y hermanos y amigos. Tocaba el piano y cantaba. (...) Trabajaba para la UNICEF en el campo de refugiados del sur del Líbano como educadora de adultos.". Frente a dicho asesinato, y frente a las 20 millones de personas que han muerto desde la II Guerra Mundial en 150 guerras distintas, confiesa que su sentimiento, como un síntoma de nuestro tiempo, es de impotencia.

⁶² Ibídem, p. 171: "Las buenas películas han sido a menudo, el principio de una toma de conciencia de la amenaza del holocausto nuclear para los habitantes de las naciones industrializadas. Los elocuentes oradores del movimiento para la paz han jugado también un importante papel en llamar la atención de la gente por primera vez. Los buenos libros y programas de televisión han sido también fuertes herramientas motivacionales

en el movimiento para la paz."

⁶³ La Educación para el Desarrollo nos recordaba una antigua clasificación de la violencia, del obispo brasileño Helder CAMARA, en la que hablaba de una primera violencia que hacían los poderosos de la tierra sobre los oprimidos al arrebatarles el fruto de su trabajo, una segunda violencia que hacían los oprimidos luchando contra la primera, y una tercera que ejercen de nuevo los poderosos para mantener sus privilegios.

⁶⁴ Ibídem, p. 213: "Las declaraciones más estridentes pro- y anti-uranio son usualmente suavizadas u omitidas en los libros de texto. Los aspectos sociales y políticos importantes en el debate - tales como la posibilidad de ataques a las libertades civiles en una sociedad nuclear, y los cambios en los estilos de vida que pueden acompañar un futuro con energías blandas o duras- tienden a evitarse en favor de consideraciones sobre los peligros y eficiencias de las diferentes fuentes de energía."

⁶⁵ En muchos casos la E.A. gestionada por los sindicatos se ha centrado fundamentalmente en la "formación ocupacional", bien con cursos a parados, bien con cursos de perfeccionamiento a obreros. En el trabajo de MARSICK, V., 1991, encontramos alternativas válidas a la formación exclusivamente técnica.

⁶⁶ FIELD cuenta el caso de John McIlroy, que planteaba la siguiente crítica: "Las habilidades son importantes, pero en el violento mundo de los ochenta la batalla de ideas es aún más vital". La respuesta del TUC (Sindicatos británicos) a ésta y otras críticas, fue excluirlo como profesor de los cursos del TUC.

⁶⁷ Ibídem, pp. 233-234: "El creci-

miento del sindicalismo en el sector público presenta decididamente el tema de las alianzas entre los trabajadores como productores y los trabajadores como consumidores. Para los movimientos de educación de adultos que se proponen seriamente la educación para el cambio social, tales alianzas tienen una profunda importancia- como arenas donde el conocimiento realmente útil puede ser aprendido, como temas de aprendizaje, y como lugares de intervención práctica bajo la forma de investigación participativa y análisis independientes.”

BIBLIOGRAFIA

- ALEMA YEHU, R., (1988), “Adult Education and the Third World: An African Perspective”, en LOVETT, T., (ed.), *Radical Approaches to Adult Education: A Reader*, Routledge, London, pp. 281-299.
- ALFRED, D., (1987), “Albert Mansbridge”, en JARVIS, P. (ed.), *Twentieth Century Thinkers in Adult Education*, Croom Helm, London * New York * Sydney, pp. 17-38.
- APPLE, M.W., (1987), *Educación y poder*, Paidós/M.E.C., Barcelona.
- APPLE, M.W., (1989), *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*, Paidós/M.E.C., Barcelona.
- ARMSTRONG, P.F., (1988), “The Long Search for the Working Class: Socialism and the Education of Adults, 1850-1930”, en LOVETT, T. (ed.), *Radical Approaches to Adult Education: A Reader*, Routledge, London and New York, pp. 35-59.
- ARNOVE, R.F., GRAFF, H.J., (ed.), (1987), *National Literacy Campaigns. Historical and Comparative Perspectives*, Plenum Press, New York and London.
- BERTILSSON, M., (1990), “The welfare state, the professions and citizens”, en TORSTENDAHL, R. y BURRAGE, M. (ed.), *The Formation of Professions. Knowledge, State and Strategy*, Sage Publications, London * Newbury Park * New Delhi, pp. 114-134.
- BROOKFIELD, S., (1987a), *Learning Democracy: Eduard Lindeman on Adult Education and Social Change*, Croom Helm, London * Sydney * Wolfeboro, New Hampshire.
- BROOKFIELD, S., (1987b), “Eduard Lindeman”, en JARVIS, P., (ed.), *Twentieth Century Thinkers in Adult Education*, Croom Helm, London * New York * Sydney, pp. 119-146.
- CROSS-DURRANT, A., (1987a), “Basil Yeaxlee and the Origins of Lifelong Education”, en JARVIS, P., (ed.), *Twentieth Century Thinkers in Adult Education*, Croom Helm, London * New York * Sydney, pp. 38-62.
- CROSS-DURRANT, A., (1987b), “John Dewey and Lifelong Education”, en JARVIS, P., (ed.), *Twentieth Century Thinkers in Adult Education*, Croom Helm, London * New York * Sydney, pp. 79-98.
- DAVIES, J.H., THOMAS, J.E., (ed.), (1988), *A Select Bibliography of Adult Continuing Education*, NIACE, Worcester.
- DELEUZE, G., GUATTARI, F., (1974), *El Antiedipo. Capitalismo y Esquizofrenia*, Barral, Barcelona.
- ELSEY, B., (1987), “R.H. Tawney -Patron Saint of Adult Education-”, en JARVIS, P., (ed.), *Twentieth Century Thinkers in Adult Education*, Croom Helm, London * New York * Sydney, pp. 62-78.
- EVANS, B., (1987), *Radical Adult Education: A Political Critique*, Croom Helm, London * New York * Sydney.
- FIELD, J., (1988), “Workers’ Education and the Crisis of British Trade Unionism”, en LOVETT, T., (ed.), *Radical*

- Approaches to Adult Education: A Reader*, Routledge, London, pp. 224-242.
- GARDINER, J., (1986), "Working with Women", en TAYLOR, R. y WARD, K., (ed.), *Adult Education and the Working Class. Education for the missing millions*, Croom Helm, London * Sydney * Dover, New Hampshire, pp. 119-142.
- GRIFFIN, C., (1983), *Curriculum Theory in Adult and Lifelong Education*, Croom Helm, London.
- GRIFFIN, C., (1987), *Adult Education: As Social Policy*, Croom Helm, London.
- HALL, B.L., (1981), "El conocimiento como mercancía y la Investigación Participativa", en AA.VV., *Investigación Participativa y Praxis Rural*, Mosca Azul Editores, Lima.
- HALL, B.L., (1988), "Adult Education and the Peace Movement", en LOVETT, T., (ed.), *Radical Approaches to Adult Education: A Reader*, Routledge, London, pp. 164-180.
- IBAÑEZ, J., (1979), *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*, Siglo XXI, Madrid.
- IBAÑEZ, J., (1985), *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la Investigación social*, Siglo XXI, Madrid.
- JARVIS, P. (Comp.), (1987a), *Twentieth Century Thinkers in Adult Education*, Croom Helm, London * New York * Sydney.
- JARVIS, P., (1987b), "Paulo Freire", en JARVIS, P., (ed.), *Twentieth Century Thinkers in Adult Education*, Croom Helm, London * New York * Sydney, pp. 265-279.
- JARVIS, P., (1987c), "The Development of Adult Education Knowledge", en JARVIS, P., (ed.), *Twentieth Century Thinkers in Adult Education*, Croom Helm, London * New York * Sydney, pp. 3-15.
- JARVIS, P., (1987d), "Malcolm S. Knowles", en JARVIS, P., (ed.), *Twentieth Century Thinkers in Adult Education*, Croom Helm, London * New York * Sydney, pp. 169-187.
- JARVIS, P., (1987e), "Towards a Discipline of Adult Education?", en JARVIS, P., (ed.), *Twentieth Century Thinkers in Adult Education*, Croom Helm, London * New York * Sydney, pp. 301-313.
- JARVIS, P., (1989), *Sociología de la Educación Continua y de Adultos*, Ed. Roure, Barcelona.
- JOHNSON, R., (1988), "'Really Useful Knowledge' 1790-1850: Memories for Education in the 1980s", en LOVETT, T., (ed.), *Radical Approaches to Adult Education: A Reader*, Routledge, London, pp. 3-34.
- LEIRMAN, W., KULICH, J., (ed.), (1987), *Adult Education and the Challenges of the 1990s*, Croom Helm, London * New York * Sidney.
- LIDDINGTON, J., (1986), "One in Four: Who Cares? Education and Older Adults", en TAYLOR, R. y WARD, K., (ed.), *Adult Education and the Working Class. Education for the missing millions*, Croom Helm, London * Sydney * Dover, New Hampshire, pp. 143-157.
- LONG, H., (1987), *New Perspectives on the Education of Adults in the United States*, Croom Helm - Nichols Publishing Company, New York.
- LOVETT, T., (ed.), (1988), *Radical Approaches to Adult Education: A Reader*, Routledge, London and New York.
- MARSICK, V., (1991), "Aprendizaje en el Centro de Trabajo: el caso de la Reflexividad y de la Reflexividad Crítica", *Revista de Educación*, nº 294, pp. 141-154, Servicio de Publicaciones del M.E.C., Madrid.
- MARTIN, B., (1988), "Education and the Environmental Movement", en LOVETT, T., (ed.), *Radical Approaches to Adult Education: A Reader*, Routledge, London and New York, pp. 202-223.

- MEZIROW, J., (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey Bass, San Francisco-Oxford.
- MEZIROW, J., (ed.), (1990), *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A guide to Transformative and Emancipatory Learning*, Jossey Bass, San Francisco-Oxford.
- MILIBAND, R., (1973), *L'État dans la société capitaliste*, FM/Fondations, Paris.
- MILIBAND, R., (1978), *Marxismo y política*, Siglo XXI, Madrid.
- MURPHY, R., (1990), "Proletarianization or bureaucratization: the fall of the professional?", en TORSTENDAHL y BURRAGE, (ed.), *The Formation of Professions. Knowledge, State and Strategy*, Sage Publications, London Newbury Park New Delhi, pp. 71-97.
- PALAZON, F., (1987), *Educación de Adultos: Una tarea de Animación*, Dirección Provincial del M.E.C., Murcia.
- PALAZON, F., (1991), "Análisis de la Realidad (Dos propuestas desde el Paradigma Sociocrítico)", en *Revista de Pedagogía Social n° 6*, Universidad de Murcia, Murcia, pp. 71-79.
- PALAZON, F., (1991), "El educador, ¿tecnólogo o investigador?", en *ANALES DE PEDAGOGÍA n° 9*, Secretariado de publicaciones e intercambio científico, Universidad de Murcia, Murcia, pp. 197-241.
- PALAZON, F., (1992), "La investigación-acción como metodología puente entre la educación de adultos y el desarrollo comunitario", en *Revista de Pedagogía Social n° 7*, Universidad de Murcia, Murcia, pp. 51-61.
- PAULSTON, R.G., ALTENBAUGH, R.J., (1988), "Adult Education in Radical US Social and Ethnic Movements: From Case Studies to Typology to Explanation", en LOVETT, T., (ed.), *Radical Approaches to Adult Education: A Reader*, Routledge, London and New York, pp. 114-140.
- POSTMAN, N., (1991), *Divertirse hasta morir. El discurso público en la era del "show business"*, Ediciones de la Tempestad, Barcelona.
- SAEZ, J., (1988), "El debate Teoría-Praxis en Ciencias de la Educación y su repercusión en Pedagogía Social", *Revista de Pedagogía Social n° 3*, Universidad de Murcia, Murcia, pp. 9-47.
- SAEZ, J., (1989a), *La Construcción de la Educación (Entre la tecnología y la crítica)*, I.C.E., Murcia.
- SAEZ, J., (1989b), "La nueva Sociología de la Educación: El enfoque crítico", en GONZALEZ, A. (comp.), *La Investigación-Acción como Metodología en Ciencias Sociales*, Cossío, Murcia, pp. 105-134.
- SAEZ, J., (1991), "El Trabajo Social como práctica social crítica", *Revista de Pedagogía Social n° 6*, Universidad de Murcia, Murcia, pp. 7-25.
- SAEZ, J., (1992), "Los educadores sociales ¿tecnólogos o intelectuales?", en *Revista de Pedagogía Social n° 7*, Universidad de Murcia, Murcia, pp. 179-189.
- SAEZ, J., GONZALEZ, A., (1992), "De la teoría a la práctica: Análisis comparado de tres modelos de pensar la Educación", en *Anales de Pedagogía n° 9*, Secretariado de publicaciones e intercambio científico, U. de Murcia, Murcia, pp. 139-172.
- SAEZ, J. y PEREZ, C., (comp.), (1988), *Aspectos Sociales de la Educación*, Cossío, Murcia.
- SARFATTI, M., (1990), "In the matter of experts and professionals, or how impossible it is to leave nothing unsaid", en TORSTENDAHL y BURRAGE, (ed.), *The Formation of Professions. Knowledge, State and Strategy*, Sage Publications, London * Newbury Park * New Delhi, pp. 24-51.
- SMITH, W.A., (1987), "E.L. Thorndike", en JARVIS, P., (ed.), *Twentieth Century Thinkers in Adult Education*, Croom

- Helm, London * New York * Sydney, pp. 98-118.
- STEVENS, E., (1987), "The Anatomy of Mass Literacy in Nineteenth-Century United States", en ARNOVE, R.F. y GRAFF, H.J., (ed.), *National Literacy Campaigns. Historical and Comparative Perspectives*, Plenum Press, New York and London, pp. 99-122.
- TENNANT, M., (1991), *Adultez y Aprendizaje. Enfoques Psicológicos*, El Roure, Barcelona.
- THOMPSON, J.L., (1988), "Adult Education and the Women's Movement", en LOVETT, T., (ed.), *Radical Approaches to Adult Education: A Reader*, Routledge, London and New York, pp. 181-201.
- TORSTENDAHL, R., BURRAGE, M., (ed.), (1990), *The Formation of Professions. Knowledge, State and Strategy*, SAGE Publications, London * Newbury Park * New Delhi.
- USHER, R., (1991), "Situación de la Educación de Adultos en la Práctica", *Revista de Educación* n° 294, pp. 155-178, Servicio de Publicaciones del M.E.C., Madrid.
- USHER, R., BRYANT, I., (1989), *Adult Education as Theory, Practice and Research. The captive triangle*, Routledge, London & New York.
- WARD, K., TAYLOR, R. (ed.), (1986), *Adult Education and the Working Class. Education for the Missing Millions*, Croom Helm, London * Sydney * Dover, New Hampshire.
- WESTWOOD, S., 1988, "Domesticity and its Discontents: Feminism and Adult Education in Past Time (1870-1920)", en LOVETT, T., *Radical Approaches to Adult Education: A Reader*, Routledge, London and New York, pp. 59-84.