

LA EDUCACIÓN DE ADULTOS, FRONTERA INEXPLORADA DE LA INVESTIGACIÓN PSICOEDUCATIVA

Manuel GARCÍA CABERO

Universidad de León

RESUMEN

La Educación de Adultos (EA) ofrece, sin duda, un campo novedoso a la investigación psicoeducativa. La Pedagogía Social lleva años ocupándose de tema. Sin embargo, un ámbito de estudio tan amplio desborda los límites de una disciplina concreta o de un solo campo de estudio. Las materias específicas que quieren abordarlo se suelen centrar en un área y encuentra dificultad para responder metodológicamente a las demandas de otras materias. La EA supone un espacio tan amplio que se hace necesaria la concurrencia de múltiples campos de estudio para abordarlo, aunque sea superficialmente. Un planteamiento de la cuestión que pretendiese un mínimo rigor habría de tener en cuenta dos ejes fundamentales, extraordinariamente complejos, como opinan Usher y Bryant (1992): el de la teoría-práctica-investigación y el histórico-social/político-administrativo. Para responder a aquello que nos hemos propuesto en la cuestión, resumiremos nuestro trabajo en los siguientes puntos.

1. Pretendemos un planteamiento realista. En consecuencia, ofrecemos, en primer lugar, una *lectura de la literatura* sobre EA. Esta primera aproximación pone en evidencia lo difícil que resulta definir el campo que se denomina EA. Se constatan las sucesivas aproximaciones a lo que hoy entendemos por EA, las dificultades en hacer coincidir las demandas de la población adulta con las ofertas de los poderes públicos, instituciones, empresas... La alfabetización, por ejemplo, es objetivo perseguido por todos; la motivación, sin embargo, varía atendiendo a los distintos intereses. Este hecho se repite de manera tozuda siempre que se plantea un nivel educativo nuevo entre quienes demandan y entre quienes ofertan. Se puede afirmar que el momento actual no ha superado la situación. La misma legislación que va acompañando las sucesivas propuestas educativas suele adolecer de timidez, de falta de concreción y, sin duda alguna, de garantías presupuestarias que dejen de lado el voluntarismo y acometan una verdadera planificación.
2. Los *modelos teóricos* que guían la investigación sobre EA resultan excesivamente confusos y hasta ambiguos. No es sorprendente si pensamos en lo indefinido del objeto y en lo inapresable del mismo. Existen modelos con excepcional carga teórica que se convierten en peligrosamente sospechosos para el poder constituido y pacífico, que entiende este tipo de educación como resultado de la generosidad del poder y no como derecho del alumno adulto. Otros modelos insisten en la práctica como criterio decisivo. Otros creen necesario romper el paradigma cognitivo dominante y construir una nueva racionalidad que haga posible comprender la tarea de la

educación del adulto. Es evidente que la investigación en EA presenta connotaciones muy diversas según qué modelo se utilice.

3. El *proceso educativo del adulto* merece una atención especial. Aquí se abre un campo de investigación extraordinariamente prometedor para las ciencias de la conducta. El acto de aprender se relaciona con la edad del sujeto, con su desarrollo mental, con las experiencias vividas, con toda la historia del sujeto... Por consiguiente, el aprendizaje adulto es analógico, no unívoco, al del estudiante habitual. Se puede hablar de un pensamiento adulto que vaya más allá de la lógica formal piagetiana para entrar en otra lógica que puede definirse como dialéctica y relativista (Corral Iñigo 1998). La cuestión será descubrir en qué medida ese proceso mental se encuentra presente en el alumno concreto que compone la masa de la educación de adultos. Un planteamiento riguroso de la EA no puede dejar de plantearse esta cuestión. El desafío a la investigación psicoinstruccional es evidente.
4. Las *didácticas específicas* derivan de la solución que se obtenga del desarrollo del pensamiento del adulto. Es evidente que la historia personal del sujeto decide, dado el abanico enorme que se abre en la tarea de educación de adultos, que puede ir desde la alfabetización al dominio de las nuevas tecnologías y la robótica. La complejidad, pues, del acto docente propuesto no ofrece dudas. Las investigaciones de que disponemos son escasas y se refieren normalmente a la lectoescritura y a la matemática. Si la EA se entiende como una concreción de la EPA, la investigación didáctica presenta oportunidades extraordinarias.
5. La *formación de un profesorado* especialista en EA debería ser una demanda irrenunciable por parte de la sociedad y, en especial, de la comunidad universitaria. No es fácil definir el currículo preciso, dadas unas necesidades múltiples y siempre crecientes. Sin embargo, entendemos que, sin plantearse esta cuestión y procurarle una solución progresiva, no se saldrá de un voluntarismo tanto administrativo como de los agentes sociales restantes.
6. La *planificación de la EA* es una necesidad urgente. La situación actual, que la hace depender de tan variados organismos, instituciones, grupos e iniciativas es poco eficaz. Se impone llegar a una estructura unificada, que defina las situaciones, consiga los recursos necesarios y los gestiones adecuadamente.

En definitiva, la EA, integrada en la Educación Permanente, se presenta como parte importante de la salud de la sociedad, del interés de la misma por el bien de todos los ciudadanos, de su progreso personal y social. Para los educadores es un reto sugestivo y para los investigadores psicoeducativos un campo prometedor.

1. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS. LA DEFINICIÓN.

En el *Rapport Général*, publicado por la OCDE en 1977, en el vol. 1. Titulado *Possibilités de formation pour les adultes*, se define la educación de las personas adultas en los términos siguientes:

Se llama *educación de adultos* a toda actividad o programa deliberadamente puesto en práctica por un organismo con la finalidad de satisfacer el aprendizaje que pueda desarrollar, en cualquier momento de su vida, el individuo que ha sobrepasado la edad escolar normal y cuya ocupación principal no es de naturaleza educativa. Esta definición engloba la enseñanza profesional, general, institucional y no institucional, así como la enseñanza adaptada a los deseos de la colectividad.

Esta definición pone el énfasis en el aprendizaje a desarrollar “en cualquier momento de la vida”, a partir de la educación inicial, sin límite temporal.

La Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA V), celebrada en Hamburgo los días 14-18 de julio de 1997, en el punto 3 de su *Declaración* final, define la *educación de adultos*:

Por *educación de adultos* se entiende el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La *educación de adultos comprende la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica.*

Esta definición recoge casi literalmente la más famosa de la Conferencia de Nairobi de 1976, que sigue siendo el marco de referencia de todas las aportaciones posteriores. Es, precisamente ésta, la definición que recoge el *Libro Blanco de Educación de Adultos* del MEC, de 1986. Existe una diferencia terminológica que nos parece importante. La definición de Hamburgo habla de “conjunto de procesos de aprendizaje”. La de Nairobi de “procesos organizados de educación”. Pensamos que las palabras son significativas y no se dicen por casualidad. Nuestra idea personal es que Nairobi se aproxima más a lo que entendemos por Educación de Adultos, mientras en Hamburgo se está más pendiente de hacer patente un concepto de aprendizaje. Por lo demás, todas las definiciones insisten en la educación formal e informal, la permanente y la ocasional, sin distinción de edades y sexos. Todo ello supone un avance importante en el momento de definir el concepto que nos ocupa. (Baste recordar a J.W. Apps –1982- para constatar la pluralidad de denominaciones que ha tenido el contenido del que tratamos: educación vitalicia, educación continua, educación postsecundaria, educación recurrente, educación informal, andragogía, estudio no tradicional, educación básica de adultos, educación secundaria para adultos, educación vocacional y técnica de adultos, extensión educacional, desarrollo comunitario, educación no dirigida, aprendizaje autodirigido, educación no escolar, educación a distancia, educación profesional permanente, educación sin paradas, alfabetización de adultos, educación para la tercera edad, entre otros).

1.1. Educación de adultos y educación permanente

Este abanico de términos obliga a ser más precisos, aunque, en lo referido a Educación de Adultos, no sea fácil. El recurso a la historia de la cuestión puede facilitar la tarea para deslindar dos tipos de lenguaje: el empleado por los Organismos competentes y el usado por la sociedad.

Es un hecho que la Educación de Adultos, en las acepciones que se quiera, ha sido ocupación de los más diversos grupos sociales casi desde la antigüedad. Uno de los conceptos que mejor definen lo que se ha entendido por este término es el *Educación Permanente*. De hecho, el *Libro Blanco* indica que “la Educación de Adultos no puede ser considerada intrínsecamente sino como un subconjunto integrado en un proyecto global de *educación permanente*”. Este concepto es usado por Organismos oficiales ya en el segundo decenio del siglo: “La educación de adultos no es un lujo para un grupo limitado y privilegiado de individuos especialmente seleccionados, sino que es parte integrante de la vida social. Precisamente por esta razón la *educación de adultos deberá ser asequible a todos a la vez que permanente*”. Es la propuesta del *Memorandum A.L. Smith Report*, de

1919, del Comité para la Educación de Adultos del Reino Unido. En el mismo año publica A.B. Yeaxlee la obra titulada *Educación permanente*.

No siempre la Administración ha hecho distinción entre Educación de Adultos y Educación Permanente, sino que los ha identificado. Baste recordar que la *Ley General de Educación* de 1971 acuña el término *Educación Permanente de Adultos*, lo que no deja de entrañar un error de denominación. Y esto sucede cuando ya el Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa viene tratando de la *Educación Permanente* desde el 1967, si bien es cierto que la idea culmina en 1979, en el Symposium de Siena, que trata de “Una política de educación permanente para hoy”. En este Symposium ya se plantea la educación permanente como el “sistema de los sistemas educativos”, sin distinguir entre etapas educativas, aunque reconociendo las características evolutivas. Va a ser en 1980, en la Conferencia de Estrasburgo, patrocinada por el Consejo de Europa, bajo el lema “*Educación de adultos: diez años de cambio, perspectivas para los años 80*”, cuando este concepto y este tema reciban un gran impulso, especialmente porque la UNESCO lo hace suyo.

No hay que olvidar que las cuestiones político-administrativas a las que nos estamos refiriendo no sucederían sin que, previamente, la investigación psico-educativa hubiese realizado sus aportaciones. No es necesario acudir a Kotasek (1972) para recordar algo que la Historia de la Psicología nos aporta. En efecto, la elaboración de los nuevos conceptos tiene que ver con la evolución de la investigación psicológica que supera la idea de la diferencia y contradicción esencial entre educación de niños y de adultos, la cual sostenía una adaptación radical cuando se trataba de la educación de adultos. La investigación y la práctica ha demostrado que se da continuidad en el desarrollo intelectual, que no hay barreras infranqueables entre infancia, juventud y adultez. El adulto es aducible: el hombre, en toda edad, es el protagonista de su propia educación, gracias a la interacción permanente con el ambiente y a su propia reflexión; la educación permanente se ha de entender, en consecuencia, como un proyecto global, tendente a reestructurar el sistema educativo con el fin de desarrollar todas las posibilidades de formación; la educación permanente ha de abarcar todas las dimensiones de la vida y todas las ramas del saber, así como los conocimientos prácticos: el desarrollo de la personalidad ha de realizarse por todos los medios; la educación permanente se presenta así como un concepto global que envuelve toda la vida, lo que conduce a distinguir claramente entre Educación de Adultos y Educación Permanente. Esta es la idea de la Conferencia General de Nairobi de 1976, y es también la propuesta del *Libro Blanco* de Educación de Adultos del MEC de 1986. La Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos de Hamburgo, lo explica así en su punto 5:

Los objetivos de la educación de los jóvenes y de los adultos, considerada como un proceso que dura toda la vida, son desarrollar la autonomía y el sentido de responsabilidad de las personas y comunidades, reforzar la capacidad de hacer frente a las transformaciones de la economía, la cultura y la sociedad en su conjunto, y promover la coexistencia, la tolerancia y la participación consciente y creativa de los ciudadanos en su comunidad; en una palabra, entregar a la gente y a las comunidades el control de su destino y de la sociedad para afrontar los desafíos del futuro. Es esencial que los enfoques de la educación de adultos estén basados en el patrimonio, la cultura, los valores y las experiencias anteriores de las personas y que las distintas maneras de poner en práctica estos enfoques faciliten y estimulen la activa participación y expresión del educando.

La bibliografía habitual se sirve de algunas denominaciones que obligan a recordar su significado. Nos encontramos así, entre otros, con los conceptos de *educación recurrente*, cuando se hace referencia a la alternancia de estudio y trabajo con el tiempo libre y la jubilación (OCDE/CERI);

educación continua, en referencia a la formación en empresas “a través de modalidades previstas en convenios, dirigidos tanto a la mejora de competencias y cualificaciones como a la recualificación de los trabajadores ocupados, que permitan compatibilizar mayor compatibilidad de las empresas con la formación individual del trabajador” (BOE, 10-3-1993);

educación comunitaria, en referencia a la organización y desarrollo de la participación en la promoción individual y social de la comunidad;

andragogía, que es el “arte y ciencia de ayudar a los adultos a aprender, así como el estudio de la teoría de la educación de adultos, procesos y tecnología para conseguirlo” (Krajnc, 1989).

Entendida ya la Educación Permanente como un concepto fundamental, que exige planteamientos innovadores en política educativa, y fijándonos en exclusiva en la Educación de Adultos, recogemos su descripción realizada por la Conferencia General de Nairobi del 1976, asumida por el *Libro Blanco*:

La expresión Educación de Adultos designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual fuere el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada de las escuelas y universidades y en forma de aprendizaje profesional, gracias a los cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales, o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente. La educación de adultos no puede ser considerada intrínsecamente sino como un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente”.

Una clasificación de la Educación de Adultos, atendiendo una perspectiva pedagógica, ha sido realizada por Viladot en su tesis *Aproximación a la educación de adultos. Su estado en Cataluña*, presentada en la Universidad de Barcelona en 1985. En ella no aparece desarrollado el concepto de *educación permanente* –asignatura pendiente de planteamientos político-administrativos-; sin embargo, es suficientemente completa y pone de manifiesto los ámbitos de la Educación de Adultos:

Educación de Adultos

FUNCIONE	Acciones
Ociosa	Ociosa recrear cultivar autoeducar
Personal Psicológica	eliminar desarrollar
Social	Relacionar Participar Integrar
Compensatoria	Compensar Reparar Rehabilitar
Resurrente	Iniciar Complementar Promocionar readaptar

Entre las distintas funciones que Viladot atribuye a la Educación de Adultos, seleccionamos tres por la importancia que han adquirido en nuestro entorno: la *social*, la *compensatoria* y la *recurrente*.

La *función social* pretende que el adulto se convierta en protagonista de su grupo o comunidad, interactuando de manera consciente, responsable y crítica en el mundo en que está inserto.

La *función compensatoria* se presenta como excepcionalmente amplia, versátil y pormenorizada: es la oferta de una segunda oportunidad: pretende que quienes no pudieron realizar estudios en el momento oportuno del desarrollo los realicen, proporcionando los medios culturales y académicos necesarios. Por ello esta función compensatoria suele articularse en cinco niveles: alfabetización, neolector, certificado de escolaridad, pregraduado y graduado. (No es el momento de entrar a valorar un tipo de tarea en la que se centran los mayores esfuerzos educativos de este tipo de aprendizaje; sin embargo, no se puede dejar de reconocer que nos encontramos ante una educación reglada, desconexionada de la realidad vital del alumno y de sus intereses formativos, que es lo que pide precisamente la UNESCO y recoge el Libro Blanco: “La función de la alfabetización se sitúa y se manifiesta en relación con el conjunto de las actividades de la persona, ya sean las del ciudadano, del trabajador, del hombre individual inserto en su familia, en su pueblo o barrio, del individuo a la búsqueda de respuestas a las preguntas que él mismo se formula sobre los datos del mundo físico, social, moral o intelectual en el que vive. En esta perspectiva es donde la alfabetización funcional se vincula con la educación permanente, en la medida en que esta noción abarca todas las dimensiones de la existencia”).

La *función recurrente* tiene una extraordinaria importancia en la Educación de Adultos, ya que supone que el sujeto adulto en situación laboral puede incorporarse al sistema educativo siempre que lo necesite. Esto significa que el modelo recurrente se adapta mejor que ninguno a la hora de solucionar la demanda educativa del adulto y a facilitar su mejor adaptación a los cambios de la sociedad.

1.2. Algunas anotaciones históricas

La historia de la Educación de Adultos tiene que ver, sin duda, con el interés por una mejora cultural y laboral de los ciudadanos. La *Ilustración*, época que coincide, en parte, en España, con el reinado de Carlos III, fomenta este interés cultural. Los ilustrados se interesan porque haya una educación elemental común para todos los ciudadanos, y saberes técnicos. Jovellanos lo expresó: “Con instrucción todo se mejora y florece; sin ella todo decae”. Surgen así las *Sociedades Económicas de Amigos del País*, que contribuirán a proporcionar estudios teóricos a una fuerza de trabajo sin cualificar para que pueda responder a las necesidades de una incipiente industria (la primera educación de adultos trata, pues, de responder a las demandas de la industria). Comienza, al mismo tiempo, una legislación educativa que va a continuar hasta nuestros días. Aunque se trate de Educación de Adultos en sentido muy lato, hay que recordar esquemáticamente algunas disposiciones legales significativas:

En 1821, el *Reglamento General de Instrucción* es el primer texto legal que usa el término *educación de adultos*.

En 1938, la ley *Someruelas*, en su art. 37 lo repite: “Asimismo procurará el gobierno la conservación y fomento de las escuelas de adultos”.

En 1857, la *Ley Moyano*, art. 106: el Gobierno “fomentará el establecimiento de secciones de noche o de domingo para los adultos cuya instrucción haya sido descuidada o que quieran adelantar en los conocimientos”

Quizás como paréntesis, sea interesante señalar que la Educación de Adultos se convierte, en nuestro país, en un campo goloso para las diversas ideologías. Podemos recordar lo más significativo: los conservadores, los liberales y los socialistas románticos:

Los *conservadores* están dirigidos, en este terreno, por la Iglesia que actúa “en nombre de Dios”. El *Boletín Eclesiástico* (14-01-1893):

“A fin de atenuar en lo posible las funestas consecuencias de la actual organización de la Instrucción Pública en España, en su aspecto moral y religioso, es por todo extremo conveniente inaugurar un sistema de propaganda bajo el patronato de los preladados, con el auxilio y subvenciones individuales y colectivas de los católicos estableciendo en los centros fabriles y poblaciones de cierta importancia escuelas nocturnas parroquiales para obreros, con premios y otros estímulos a la aplicación y a la virtud, los cuales sirvan de plantel para la formación de Círculos y otros establecimientos de honrado recreo”.

Si hay que destacar algo, es que el modelo parte de una idea estática del conocimiento y de la sociedad —están fijados ya—. La educación de adultos consistirá en ayudar a las clases ignorantes (campesinos y obreros) a reproducir el conocimiento.

Los *liberales*, iniciadores en España de la Educación de Adultos, actúan “en nombre de la razón”, y entienden que la ignorancia de la población es la causa de los males del país (no se piensa en las formas de propiedad, ni en la distribución de la riqueza, ni en otros determinantes de las desigualdades sociales y económicas). Y “para cambiar la sociedad hay que comenzar por la escuela”. Se crean instituciones que puedan transmitir la cultura al pueblo. Se pueden recordar dos tipos:

Los *Ateneos*, continuadores del espíritu de la Ilustración, dirigidos a las clases medias, a su cultivo científico y cultural. No sabían responder a las demandas de los obreros, por lo que con el tiempo se van a crear Ateneos con otros intereses.

Las *Universidades populares*, más tardías, con intereses más populares.

Surgen otras iniciativas, como la *ILE*, creada en 1876; la *Asociación para la Enseñanza de la Mujer*, el *Museo Pedagógico*, la *Junta para la Ampliación de Estudios*, la *Residencia de Estudiantes*, la *Escuela Superior de Magisterio*, las *Misiones Pedagógicas*... Es evidente que muchas de ellas se relacionan con la Educación de Adultos.

En la filosofía liberal está presente el reconocimiento del saber popular, no la idea del saber como poder.

Los *socialistas utópicos* presentan una perspectiva sugerente y, en muchos casos, bastante moderna. La idea de que las reivindicaciones políticos-sociales han de ir acompañadas de cambios culturales, iniciada por los *Ateneos obreros* de clase del XIX, se halla, en nuestro país, en las tradiciones anarquista y socialista (piénsese en las Casas del Pueblo, Ateneos Racionalistas...). El modelo de la división social del conocimiento no es admisible para esta tendencia.

Algunos principios básicos son inspiración de planteamientos educativos:

la educación no es neutra, está sujeta a relaciones de dominio social y simbólico (la educación va unida al concepto de clase);

hay culturas dominadas cuyo saber se ignora; la clase obrera reivindica potenciar la cultura y el saber de los trabajadores;

la educación es creación cultural en la que todos son actores;

no se puede perder el sentido crítico, la autogestión, la participación en los procesos educativos, la resistencia activa ante el dominio cultural...

(No es difícil identificar en esta tendencia experiencias que, en nuestros días, se ligan al *Movimiento educativo popular*: coordinadoras de escuelas populares, universidades populares, asociaciones para la inserción en la sociedad o en el trabajo de grupos marginados, escuelas campesinas... y otros colectivos asociados a FAEA).

De 1900 a 1973, la Educación de Adultos atraviesa vicisitudes de todo orden. Brevemente: A principios de siglo la Administración se niega a invertir en este tipo de educación, aunque sugiere que se imparta a los necesitados “instrucción” básica, en Institutos, Escuelas de Artes y Oficios, Escuelas Normales y Escuelas Primarias.

1911: se regulan las clases de adultos, sin partidas de los Presupuestos del Estado.

1922: en agosto se crea la Comisión Central para combatir el analfabetismo. Surgen escuelas de multitud de modalidades - diurnas, nocturnas, ambulantes, de temporada- y en todo lugar disponible -mar, sierra, fábricas, buques, cuarteles.. De este espíritu nacen las Misiones Pedagógicas.

1931: la república se encuentra con un 30% de analfabetismo, escolarización deficitaria de niños que propicia ese analfabetismo. Responde creando, entre otras, el Patronato de las Misiones Pedagógicas; unifica las escuelas de adultos sin diferenciar entre sexos, fomenta las escuelas de oficios, crea secciones de adultos en Ateneos, Casas del pueblo, Centros obreros... Con la Guerra Civil se interrumpe la tarea.

1939, finalizada la Guerra Civil, el Ministerio de Educación Nacional realiza unas recomendaciones sobre la enseñanza de adultos en las que prima el carácter patriótico frente al educativo.

1945: Ley de Enseñanza Primaria.

1950: creación de la Junta Nacional contra el analfabetismo. *El Boletín de la Junta Nacional* (15-01-1951) indica que los fines de la misma son dar a conocer a las gentes olvidadas y dispersas por la geografía del país “quién ocupa por derecho y por mandato su más alta magistratura”, no precisamente la erradicación del analfabetismo.

1960: la Administración es consciente del peso negativo del analfabetismo en la economía. En el *Boletín de la Junta Nacional* (junio 1960), J. Tena Artigas, Director de Enseñanza Primaria, escribe: “El bajo nivel de educación, en efecto, constriñe al hombre a la triste condición de peonaje y le condena a una perpetuación de la miseria. Un analfabeto o semianalfabeto tendrá siempre una capacidad muy limitada de rendimiento y, por consecuencia, un nivel de vida muy bajo que le prohibirá en todo instante el acceso incluso a los bienes de consumo más elementales”. Se decide una campaña de alfabetización, cuyos objetivos son:

- alfabetizar rápidamente analfabetos absolutos, atendiendo también a los neolectores;
- elevar el nivel cultural básico exigido para obtener el certificado obligatorio de estudios primarios;
- contribuir a que todo forme parte de la e. permanente en continua perfección y actualización acorde con el progreso de los tiempos.

1970: *Ley General de Educación*. Escolarización obligatoria y gratuita, igualdad de oportunidades y formación profesional, perspectiva en la que entra la Educación de Adultos. De hecho la formación profesional de los trabajadores desde el 50 a bien entrados los 70 responde a dos ideas sucesivas, dependientes del desarrollo industrial: entre 50-70, se busca la cualificación de la fuerza de trabajo excedente del medio campesino para integrarlo en la industria nacional o extranjera. Surgen las Escuelas Sindicales de Formación Profesional y el PPO. Cuando a partir de los 70 se reducen los puestos de trabajo en la industria y en la agricultura, se comienza a pensar en la ayuda social al parado y al subvencionado. Se crea el INEM. La nueva situación sociolaboral supone que la formación de las personas adultas –trabajadores o no- cobre dimensiones nuevas. Se pueden señalar algunas (L.Palma y R.Flecha 1997):

-*función cualificadora de la fuerza laboral*. Los cambios tecnológicos y laborales provocados por la sociedad de la información obliga a reciclar la fuerza de trabajo;

-*función legitimadora*. Se legitima la desigualdad: quienes trabajan pueden mejorar y promocionarse socialmente; quien está en paro se argumenta que no está formado (no se cuestiona si existen problemas de política económica o de modos de producción);

-*función de inserción social y de justificación de ayudas*. Se reconoce la necesidad de crear instrumentos que posibiliten la inserción social de los parados. Se nombran Organismos que controlen las subvenciones o los Seguros de desempleo.

El tratamiento que la Educación de Adultos ha recibido en los años 70 conduce a resumir que los cambios sociales y económicos de los 70 crean las condiciones para que la Educación de Adultos prospere: es obligado acabar con el analfabetismo, todos los ciudadanos han de certificar estudios primarios para acceder a un contrato laboral o un título. Didácticamente, la Educación de Adultos es una reproducción de la escolarización. Con posterioridad, los proyectos culturales alternativos, llevados a cabo por diversas asociaciones y colectivos han contribuido a reactivar la Educación de Adultos.

En 1986 el *Libro Blanco de la Educación de Adultos* define una línea de actuación, con la que se pretende desarrollar y transformar lo que hasta el momento se viene entendiendo por Educación de Adultos. El paso que da el *Libro Blanco* supone un paso importante en la concepción de la educación de adultos como educación compensadora a otra en la que se entiende como formación integral “sirviendo simultáneamente para la maduración y autodeterminación personal, para la inserción productiva en el mundo laboral, para el uso y creación de bienes culturales y para encontrar sentido a la vida”. Se trata, pues, de integrar distintas áreas de conocimiento, de asumir las actividades educativas en la experiencia personal y global de los alumnos y en relacionar la formación con el medio social.

Las directrices del *Libro Blanco* basan, pues, la reforma en algunas características significativas:

- formación integral
- división en diversas áreas de conocimiento:
 - formación orientada al trabajo,
 - formación para el ejercicio de derechos y responsabilidades cívicas,
 - formación para el desarrollo personal,
 - formación general o de base;
- formación sobre el medio social,
- formación basada en módulos,

- métodos y evaluación adaptados a los adultos,
- articulación de la enseñanza presencial y a distancia,
- organización basada en proyectos territoriales

Cuando se accede a la información que fue utilizada para la elaboración del *Libro Blanco*, llama la atención la estadística sobre población analfabeta. No entramos a valorar los métodos y definiciones de la misma. Lo presentamos como un dato que puede servir de referencia a la importancia de una Educación de Adultos. Se indica que 2.044.661, de los que 914.675 son mayores de 65 años, son analfabetos, es decir, no saben utilizar la lectoescritura y el cálculo. 5.947.378 son personas sin estudios. 3.426.685 son personas con el primer grado escolar incompleto. La suma total registra 11.418.724 (36,4% de la población) analfabetos funcionales (Este porcentaje parece excesivo a todas luces).

1.3. La sociedad de la información define la educación de adultos

En el momento actual se agudiza la cuestión a causa de los enormes cambios que la *sociedad de la información* está produciendo. De hecho, la sociedad de la información está sustituyendo a la sociedad industrial. La selección y el procesamiento de la información relevante en todas las áreas de la vida social son las características de la nueva sociedad. Quien domine la informática, la robótica, en definitiva, las nuevas tecnologías poseen la clave para incorporarse al mundo del trabajo y participar en los distintos aspectos de la vida social. En este contexto, la Educación de Adultos se impone como una necesidad para evitar el desfase y hasta el aparcamiento de generaciones enteras de su actividad. No es extraño que las sociedades más avanzadas propicien la formación de adultos en estos temas. Así en Japón, Suecia o Dinamarca más del 50% de la población participa anualmente en cursos programados de formación de adultos, mientras en España apenas se supera el 16% (CREA 1995). A escala mundial son más de 500 millones los alumnos inscritos en estos cursos.

La respuesta de la Administración hasta el momento se centra en cuatro grandes tipos de ofertas:

1. Los antiguos Centros, denominados EPA, CENEBA, INBA, radio ECCA, etc., que posibilitan la consecución de un título o la mejora del nivel de estudios.
2. Ofertas dirigidas a los campos ocupacionales, en las que se encuentran implicados varios Ministerios y el INEM.
3. Ofertas en las que prima el desarrollo sociocultural: universidades populares, centros cívicos, ateneos...
4. Experiencias de desarrollo comunitario.

Es posible que la respuesta administrativa sea no sólo insuficiente sino que la rápida revolución informática la aleje cada día más de la realidad si no se de inmediato a la nueva situación. Basta observar cómo, en la sociedad de la información, quienes acaparan los puestos laborales estables son, además, competentes culturalmente; y viceversa: son excluidos del mundo laboral y social quienes no gozan de esa cultura o del título acreditativo (Habermas 1988). (Baste recordar que en los cursos de puesta al día en estas cuestiones suele participar un 40% o más de personas con título universitario y no más de un 5% de quienes no han superado los estudios primarios. Los estudios comparados confirman esta situación).

Un planteamiento más actualizado de la Educación de Adultos ha de superar la idea compensatoria de la alfabetización y de la educación básica de las personas adultas y asentar las bases de un nuevo concepto. Veamos: La *idea compensatoria* de educación de adultos entiende que se hace necesario escolarizar a aquellos adultos que no lo fueron en su momento; que con educación básica obligatoria los adultos del futuro tendrán escolarización suficiente; que los adultos aprenden con más dificultad, porque su tiempo de aprender ya ha pasado; que, de todos modos, hay que proporcionar a los adultos aquellos currículos que no aprovecharon en la edad apropiada, por lo que hay que adaptarse a las características temporales de los sujetos de aprendizaje; y, en este sentido, hay que formar profesorado que responda a esas demandas.

Una *nueva concepción de la educación de las personas adultas* supone, al menos, cambios sustanciales en su alfabetización y en su educación básica. Coincidimos con otros autores (Palma y Flecha 1997) en señalar algunos datos a tener en cuenta:

1º Las actuales necesidades de educación básica son producto de la situación de la actual y de la futura evolución de la sociedad de la información. Se está exigiendo una mayor capacidad de aprendizaje y una mayor flexibilidad mental.

2º La reforma del sistema escolar aumenta el número de aquellas personas que se colocan bajo el nivel de escolarización básica y obligatoria de un país. (En efecto, si se aumenta el nivel educativo de niños y adolescentes, automáticamente se coloca bajo ese nivel a aquellas personas que antes de ese aumento se encontraban en el mismo nivel. El cambio de la EGB por la ESO aumenta el número de personas españolas situadas bajo el nivel de la enseñanza obligatoria).

3º Los adultos tienen dificultad de aprender con sistemas diseñados para niños o adolescentes, no con métodos ajustados a las características del adulto.

4º Dado que las motivaciones y necesidades de aprendizaje de las personas adultas se producen en relación con sus necesidades sociales más perentorias (encontrar trabajo, ayudar a los hijos, participar en la vida social), su educación básica ha de ajustarse a los procesos sociales y desarrollarse profesionales que actúen desde el conjunto de los contextos sociales de las personas adultas.

2. ENFOQUES TEÓRICOS DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Existen varios, cuya característica fundamental es su pretensión de ajustarse a los contextos concretos en los que se desarrolla. Seleccionamos los más conocidos y tratamos de exponerlos de manera esquemática, pues cada uno de ellos exigiría un estudio detenido (alguno se asienta en planteamientos filosóficos muy desarrollados).

2.1. El movimiento “Ilustración Popular” (“folkeoplysning”).

Se ha denominado así al movimiento danés *Folk High Schools*, iniciado por Grundtvig (1783-1872). Tiene profundas connotaciones románticas en su origen, ya que trata de liberar la educación danesa del momento del dominio del latín potenciando la propia lengua. Lo importante, como método de Educación de Adultos, es su enraizamiento en los contenidos de la cultura popular, colocados como punto de partida para dialogar. Va a ser precisamente el diálogo en la propia lengua y la participación activa en ese diálogo el eje sobre el que se va a construir el proceso educativo. Por

otra parte, se rechaza todo elemento coercitivo y hasta los mismos exámenes, por lo que el sentido de la propia libertad y de la responsabilidad individual reciben todo el apoyo. Los temas sobre los que se asienta el movimiento no son los coyunturales sino los que surgen de la “cultura popular”, lo que ha funcionado como una auténtica filosofía.

2.2. *Pedagogía de los movimientos sociales*

Si los propulsores de la Educación de Adultos poseen una característica común, es un gran sentido de la justicia social y de la educación como bien común a servicio de los ciudadanos. En este sentido M. Harlen es un modelo. En 1932 funda la “Highlander Folk School” en Tennessee. Es posible que sea la experiencia de Educación de Adultos más avanzada a escala mundial. Su objetivo era la formación de líderes que pudieran ponerse al frente de movimientos industriales y campesinos. Su método educativo es la comunicación, el diálogo, la tertulia, siempre en un plano horizontal, excluyendo todo verticalismo. Los participantes se distribuyen en grupos pequeños, para facilitar la conversación sobre el tema escogido. Se huye de todo dogmatismo, y se acude a expertos cuando la salida teórica o práctica no es entrevista por el grupo de discusión. Este método de alfabetización y de formación social resultó altamente eficaz. En 1970 habían pasado por Highlander más de 100.000 afroamericanos.

No puede extrañar que una formación de adultos, que procuraba que los alumnos consiguieran mejoras económicas, derive en la procura de la justicia social, lo que hace sospechosa para el poder la experiencia educativa, especialmente cuando M. Luther King se declara colaborador de la misma. Así en el año 1959 el Estado de Tennessee expropió Highlander. El Centro se reabre en Knoxville y más tarde en New Market, donde se encuentra en la actualidad.

En 1982 Highlander es propuesto para el premio Nobel. En 1990 muere Harlen, precisamente cuando había iniciado conversaciones con Freire sobre sus teorías y experiencias. (En 1990, Bell publicó esas conversaciones en la obra titulada *We Make the Road by Walking*, título que no hubiese desagradado a Dewey)

2.3. *Pedagogía del diálogo*

Es posible que P. Freire sea el teórico más paradigmático de la Educación de Adultos. Su modelo de trabajo merece amplias reflexiones, ya que su método de alfabetización ha servido para alfabetizar adultos en las más distintas partes del mundo, especialmente en los ambientes de exclusión cultural o de opresión del poder.

El punto de partida es la *palabra generadora*, o sea la palabra significativa, que suscita diálogo, gracias a la que los interlocutores (educandos y educadores) van construyendo su visión de la realidad, o sea su alfabetización. Esta alfabetización no tiene sentido sin la *concienciación*, entendida como proceso en el que los educandos se hacen conscientes de su situación, de su realidad cultural y deciden pasar de objetos de transmisión de una cultura a sujetos de su propia educación.

Las “palabras generadoras” no son accidentales sino escogidas por los educandos y representativas de su universo mental, de sus experiencias. Se presentan plásticamente, con sus sonidos y grafemas. Tomemos un ejemplo de Romans (1985):

“Palabra generadora: mujer
vivencia: desigualdad física/condicionamientos

universo mental sugerido: superioridad, inferioridad, igualdad/relación
 mujer-hombre/relación mujer-trabajo-hijos/ mujer y sociedad/reivindicaciones
 mujer, amistad, sexo, abusos/ mujer y barrio/ organizaciones, etc.”

No hace falta insistir en que el método exige ausencia de manipulación y extraordinario respeto a los protagonistas de la educación.

2.4. *Andragogía*

Se trata “del arte y la ciencia de ayudar a los adultos a aprender”. Su propulsor es M. S. Knowles, quien introduce este método en el mundo norteamericano en 1980. Su finalidad y casi exclusividad es el aprendizaje adulto. Por ello parte de las características del adulto como aprendiz:

persona madura, con un autoconcepto que puede ir desde la dependencia hasta la autonomía decidida;
 con experiencias personal amplia;
 con motivación interna por aprender, pero en relación con su rol social;
 interesada por los problemas no por cuestiones curriculares.

Como otros enfoques, el de Knowles presenta sus carencias, algo de lo que aquí no nos ocupamos. Sin embargo, es posible que su preocupación predominante por las características evolutivas de la adultez no resulte beneficiosa a su teoría.

2.5. *Pedagogía del lenguaje total*

F. Gutiérrez, cuya labor se desarrolla fundamentalmente en Centroamérica, entiende por *lenguaje total*, “las diferentes formas o técnicas de expresión utilizadas por el hombre a través de las diferentes etapas históricas y que en nuestro siglo se han sustantivado en los medios de comunicación social”. El lenguaje total como método “ofrece al hombre las posibilidades de autorrealizarse permanentemente, haciéndose de acuerdo a lo más genuino y personal que cada uno lleva dentro de sí. Pero haciéndose de una forma totalmente consciente, volitiva, responsable y en un clima donde reine el mayor respeto por la persona humana” (Gutiérrez 1975).

El método se desglosa en varios apartados: Se selecciona un tema desafiante; a continuación se procede: estudio de la situación, núcleo, estudio de ese núcleo como generador de problemas, situación interdisciplinaria del mismo, síntesis, sugerencias creativas. Véase un ejemplo:

Tema desafiante: el paro

Noticias aparecidas en los medios de comunicación		—————	-lecto-escritura -expresión oral
--	--	-------	-------------------------------------

Cifras de parados

Porcentajes Estadísticas		—————	matemáticas
-----------------------------	--	-------	-------------

Distribución del paro por regiones y provincias Zonas más castigadas		—————	geografía
--	--	-------	-----------

Causas del paro: -la crisis económica -el sistema capitalista	 ————— 	economía historia política
Los productos energéticos: su influencia en el paro	 ————— 	ciencias naturales
Consecuencias del paro: -delincuencia -drogadicción	 ————— 	formación cívico-social

Con su método, Gutiérrez cree superar lo que denomina reduccionismo racionalista y potenciar facultades como la intuición, los sentimientos, la imaginación, la creatividad y, sobre todo, la conciencia.

3. EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

No se puede llevar a cabo la tarea educativa sin atender a los procesos de aprendizaje. Los educadores de adultos se sirven de didácticas selectiva para ese proceso, es decir, operan de manera significativa y diferencial según se trate de alfabetización, postalfabetización, graduado escolar o título de secundaria (Viladot y Romans 1988). En cualquier caso, cualesquiera que sean los métodos, los educadores suponen que el adulto es capaz de aprender, aunque no todos los adultos aprenden de igual modo. Los educadores de adultos suelen identificar una numerosa cantidad de variables que condicionan su tarea. Como la Educación de Adultos, en nuestro entorno, suele centrarse en cuestiones de serias carencias culturales, de las que el analfabetismo no es la menor, los educadores señalan algunas de esas *desventajas del pensamiento* del adulto analfabeto:

- la dificultad de jugar con ideas abstractas y el apego a lo pragmático,
- la dificultad de sintetizar,
- la dificultad de separar lo anecdótico de lo que es teoría,
- la imprecisión del lenguaje oral,
- la falta de agilidad mental.

Las consecuencias de estas desventajas del pensamiento se van a plasmar en la vida cotidiana y en *repercusiones para su personalidad*: el adulto analfabeto va a autoconsiderarse un ser inferior, dependiente, incapaz de cambiar, ansioso... El panorama de características de la personalidad que los estudios de Viladot y Romans presentan de grupos de adultos analfabetos, inferiores a los 25 años, es llamativo:

- incompreensión del mundo que les rodea,
- desconocimiento de sí mismos,
- desconocimiento de la realidad oficial e inmediata,
- depresión convertida en desánimo y ausencia de motivación,
- conflictividad material,
- visión mágica de las cosas,
- inadaptación social... (Viladot y Romans 1988, 75-82).

Una constatación de situaciones reales, como las aquí señaladas, no puede empañar los avances de la investigación psicoinstruccional sobre el aprendizaje sino precisamente tomarlos como un desafío a la labor educativa. Los educadores de adultos no hacen sino presentar los problemas de la población con la que están trabajando, que no es precisamente la que más ventajas sociales o culturales posee. Y no dejan de presentar también otra realidad: que se dan progresos significativos en el proceso de aprendizaje de los adultos. Esto confirma que el pensamiento humano no deja de evolucionar, que se renueva o se construye constantemente. Las investigaciones longitudinales sobre la inteligencia ponen en evidencia su mantenimiento y hasta su evolución con el tiempo (puede progresar hasta los 70 años). Las mismas investigaciones ponen en evidencia errores o carencias de algunas concepciones sobre la inteligencia. Dejando de lado algunas interpretaciones sobre la inteligencia que han tenido que ver sin duda con la práctica educativa, se puede recordar que D. Wechsler, que había ideado tests diferenciados para medir la inteligencia de los adultos y de los niños, sostenía que determinadas pruebas de su batería atestiguaban una cierta disminución en las aptitudes en relación con la edad (no todos presentaban la misma fiabilidad). R.B. Cattell retoma esa idea y su distinción entre *inteligencia cristalizada e inteligencia fluida* va a servir para investigar si las transformaciones de la inteligencia a lo largo de la vida se producen también con el envejecimiento. Las habilidades *fluidas*, más dependientes del desarrollo fisiológico, sufren una disminución, que no se produce con las habilidades dependientes de la inteligencia *cristalizada* por su conexión con la experiencia del sujeto. Pero la afirmación de Wechsler de que la inteligencia “declina con la edad” (Wechsler 1958, 135) va a crear una tradición negativa con repercusiones inevitables en la educación de adultos. Es posible que el error de los estudios de Wechsler se encuentre en que se trata de investigaciones transversales, las cuales mezclan el efecto edad con el generacional, lo que no sucede con las investigaciones longitudinales.

Este tipo de investigaciones también pone en evidencia los problemas de las investigaciones genéticas, como la piagetiana, que cubren una parte de la vida, dando por supuesto que la evolución intelectual ha concluido al conseguir determinado grado de desarrollo, como las operaciones formales. Piénsese que la influencia de Piaget en las políticas educativas de los países occidentales, especialmente en Europa, han sido extraordinarias y, en consecuencia, en la concepción de la educación de adultos.

La investigación psicoinstruccional actual no acepta esta situación. Las investigaciones de Sternberg y de Gardner han abierto nuevos caminos a la interpretación del desarrollo del pensamiento. Las investigaciones sobre la *inteligencia situada* y, en especial, de la inteligencia práctica, que interpreta la inteligencia cristalizada como un abanico de inteligencias diversas capaces de actuar en contextos sociales concretos, descubre el camino para plantearse la educación de adultos de modo más correcto. S. Scribner (1988, y Martin y Scribner 1991).

Las investigaciones postpiagetianas, por su parte, no siempre están de acuerdo en que las operaciones lógico-formales sean la culminación del desarrollo intelectual y, en consecuencia, no son tan firmes en sostener que quien no haya alcanzado ese nivel difícilmente podrá recibir una instrucción adecuada al mismo. Insisten, además, en la permanencia temporal de formas de pensamiento presentes en anteriores periodos de la vida; en la consistencia de otras formas de pensar, alejadas de la lógica formal y puestas de manifiesto por las investigaciones transculturales; en diferencias cualitativas entre el pensamiento masculino y el femenino, y en la existencia de otros tipos de operaciones entales, como la dialéctico-relativista, que ayudan a una mejor adaptación a la realidad.

La investigación del pensamiento adulto descubre características sugerentes para el educador, como, por ejemplo, la tolerancia de la ambigüedad, la importancia de las ideas adquiridas con la propia experiencia, los conceptos erróneos nunca sometidos a crítica, etc. Esta situación ofrece necesariamente ventajas e inconvenientes con los que el educador de adultos ha de contar.

3.1. El desconocimiento del límite evolutivo del pensamiento humano.

Es una primera afirmación ante las aportaciones de la investigación de la psicología actual. No es el momento de entrar en una temática que desborda cuanto aquí se pretende. Sin embargo, es un hecho que desconocemos los límites del pensamiento humano, aunque conozcamos sus formas de proceder. Es cierto que conocemos las líneas que conforman el pensamiento humano –la capacidad de resolver problemas, la posibilidad de ver problemas y la capacidad de reflexionar sobre sí mismo-. Sin embargo, la cuestión de la inteligencia artificial está abriendo nuevas fronteras, cuyos límites no son todavía previsible.

La investigación piagetiana presenta el pensamiento lógico formal como el estado de equilibrio final postulado por el sujeto desde la infancia. Las investigaciones postpiagetianas sienten la necesidad de un pensamiento *metaformal, postformal, sistemático o metasistemático*: “¿Las estructuras lógico-formales reflejan las estructuras cognitivas del propio Piaget? Es obvio que sí. Pero ¿tales estructuras explican la actividad metacognitiva del científico –Piaget y los demás psicólogos que le han seguido- que las elabora y de la cual proceden?. Dicho de otro modo: las operaciones formales son operaciones de segundo orden (o abstraídas) postuladas por los científicos para explicar el comportamiento del sujeto en la última fase de su desarrollo intelectual, pero ¿qué operaciones explican la actividad del científico cuando explica la del sujeto?, ¿esas mismas operaciones de segundo orden? Piaget no considera que tal situación entrañe paradoja alguna. Pascual-Leone parece situarse en la misma línea. Y, sin embargo, ¿no es verdad que un (meta)lenguaje no puede dar cuenta de sí mismo y necesita recurrir a otro de nivel superior que le contenga para poder superar la contradicción?” (Corral 1998, 17). Como se sabe, los sistemas formales suficientemente complejos no pueden demostrar su propia consistencia (Gödel 1931). Lo cual concluye en la dificultad de señalar término a la evolución del pensamiento.

Algunos autores han pensado encontrar una solución a estas dificultades recurriendo al *pensamiento dialéctico*, como forma de conocimiento más avanzada (Riegel 1978, 1981; Basseches 1984). Estos autores consideran que el pensamiento dialéctico explica el proceso de cambio de los sistemas evolutivos a través de su interacción temporal y su conclusión en la constitución del sujeto. Supone un equilibrio distinto del pensamiento formal, pues entiende que los sistemas no son cerrados sino abiertos y sujetos a la transformación y al cambio a través del tiempo. La *intuición* y la *formalización* son dos modos de conocer que coexisten en el tiempo y se juntan en el infinito. Forman parte de un proceso dialéctico, quizás inacabable. No es necesario insistir en las sugerencias que esta concepción tiene para la educación en general y para la educación de adultos en concreto. Otros autores ponen de manifiesto otras formas de pensar como *el pensamiento relativista* (Sinnott 1984, 1981), que no ha fecundado todavía la psicología evolutiva y sigue en el campo de la Física, y el *pensamiento analógico* que, según algunos autores (Gadner 1973, Gallagher 1978, Lunzer 1965, Sacksteder 1974), podría acercarnos a comprender la relación entre el pensamiento científico y el artístico. Todo ello no deja de sugerir lo difícil que se hace hablar de límites en la evolución intelectual. Los investigadores hablan de desarrollo del pensamiento postformal, pero también es claro que tal pensamiento no es *uno*.

3.2. Algunas interpretaciones del pensamiento postformal

Hoy los investigadores no hablan de un pensamiento adulto puro, es decir, de un pensamiento no contaminado por la subjetividad, ni por la pertenencia a una cultura o a un sexo, centrado en la búsqueda de la verdad. El pensamiento adulto sería, en ese caso, aquel del que habla la lógica formal: guiado por los principios de no contradicción, del tercio excluido y de la identidad. Si este tipo de pensamiento definiese al adulto, disminuiría probablemente la población de adultos.

Lo cierto es que en el pensamiento del adulto conviven diversas formas de pensar: los adultos son capaces de analizar los diversos planteamientos de un problema, los componentes afectivos que pueden condicionarlo. Y el significado de todo esto conduce a pensar que en el pensamiento del adulto siguen presentes formas de pensar que ha considerado válidas a través de su experiencia. Por lo que no es difícil encontrar rastros de intuición, de egocentrismo, de magia... de esas operaciones concretas que no desaparecen sino que se mantienen a lo largo de la vida.

El pensamiento dialéctico y relativista, propio del adulto según algunos autores que hemos recordado, merece unas líneas. La lógica dialéctica entiende las contradicciones como una operación básica del razonamiento. *El pensamiento dialéctico* se caracteriza por mantener la unidad y la lucha de contrarios, por el paso de los cambios cuantitativo a cualitativos y viceversa y por la ley de la negación de la negación. *El pensamiento relativista* entiende que las teorías científicas parten de presupuestos sobre conceptos del espacio, del tiempo y la causalidad que pueden ser cambiados por otros; que sólo es posible aproximarse a la verdad, nunca se dan verdades absolutas; que la historia de la ciencia y el desarrollo del pensamiento muestran que conceptos, ideas, presupuestos que hoy se consideran intocables probablemente no lo serán en un futuro no lejano. Algunos autores sostienen que el pensamiento dialéctico y el relativista se desarrolla en la vida adulta, lo que no sucede con el formal (Kramer y Woodruff 1986), aunque sí es básico para que se desarrollen los primeros. Algunos estudios han afinado hasta concluir que, si se analizan comparativamente los pensamientos dialéctico y relativista, el pensamiento dialéctico ofrece mayor consistencia que el relativista en el comportamiento del adulto. De todos modos los estudios siguen su curso y apuntan hacia una idea no nueva pero que va recibiendo un respaldo cada vez mayor por parte de los investigadores: el adulto no sólo construye su propio conocimiento, sino que es también constructor activo de su personalidad.

3.3. La polémica sobre el desarrollo del pensamiento del adulto

Hemos afirmado que el pensamiento se desarrolla a lo largo del ciclo vital. No se puede negar, sin embargo, que el ser humano llega a un momento de decadencia de que no se excluye el pensamiento. Parece, pues, el momento de recordar que los autores suelen distinguir dos periodos en la vida adulta: el primero hasta los 55 años, en que se habla de un cierto declive, y un segundo a partir de los 60 en el que ese declive sería notorio.

Existen datos cuyo análisis final no permiten una interpretación unánime, pues unos probaban el retroceso y otros el avance. Los favorables al *retroceso* se apoyan en una determinada literatura:

- estudios transversales, que sostienen que a partir de los 20 años bajan las puntuaciones medias en las pruebas (matrices progresivas de Raven). Se constata que el declive no es universal, sino que lo es la "media" de los grupos;
- la atención parece un punto débil en los sujetos adultos;

- los análisis electrofisiológicos constatan mayor lentitud de las ondas alfa, responsables de la actividad eléctrica del cerebro. Igualmente decrece la fuerza de inhibición neuronal;
- se pierde la capacidad de almacenaje automático de las actividades experimentadas a lo largo de la vida;
- empeora el recuerdo de palabras no relacionadas (aunque mejora el recuerdo libre de las palabras siempre que estén relacionadas).

En resumen, para estos autores parece innegable el decline del funcionamiento cognitivo entre un 30% y un 40% entre los 20 y los 65 años (Salthouse 1988).

Los defensores del *avance* sostienen que en el periodo de los 25 a los 55 años la vida adulta es progresiva, constructiva y creativa. Las conquistas de este periodo serían las siguientes:

- conciencia de los logros obtenidos hasta el momento, y su integración en la propia vida;
- la actividad mental se controla mejor por parte del sujeto;
- superior conocimiento de los propios límites;
- el pensamiento es menos contradictorio;
- se construyen principios generales interpretando la relación con el medio;
- se da una mayor competencia ante la complejidad de los problemas;
- se goza de mayor competencia a la hora de planificar, conducir y examinar la propia vida (Commons y otr. 1989, 190).

Los argumentos de quienes defienden esta segunda interpretación se basan en que la realidad de las pérdidas de las capacidades se suple con la experiencia y la capacidad a la hora de solucionar esas carencias. Y en ello juega un papel decisivo la historia personal a la hora de construir la propia vida y la propia interpretación mental del mundo.

4. ALGUNAS CONCLUSIONES APLICABLES A LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

La tarea de educar tiene siempre un componente artístico. La Educación de Adultos eleva categorialmente este dato. Las investigaciones sobre el desarrollo del pensamiento nos permiten indicar algunas ventajas y algunos inconvenientes de ese funcionamiento mental. Entre las ventajas se consideran: la tolerancia de la ambigüedad, la comprensión más abierta de toda situación, la idea de que no las cosas no son siempre como uno las ve, que pueden tener otras perspectivas, los resultados de la propia experiencia, la tolerancia ante las contradicciones, la idea de que la lógica no siempre sigue un camino único. Entre los inconvenientes se destacan dos fundamentales: 1) el adulto posee lagunas conceptuales importantes y no suele disponer de los conocimientos necesarios para enfrentarse con éxito a los nuevos campos; 2) suele poseer ideas o conceptos erróneos que pueden entorpecer la tarea de adquisición de nuevos conocimientos. Tampoco hay que olvidar la situación social y afectiva en la que se encuentra o de la que proviene que suele ser un condicionante importante a la hora de planificar su aprendizaje y educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Akroyd, S y Hughes, J.A. (1981): *Data Collection in Context*, Londres, Longman.
- Alarcón, P. y C. (1979): *Escuelas populares. La pedagogía de adultos en los barrios*, Madrid, Zero.

- Albert, M. y otr.(1987). "Nonlinear changes in cognition with age and their neuropsychology correlates", *Canadian Journal of Psychology*, 41 (2), 141-157.
- Allman, P. (1983): "The nature and process of adult development", en M. Tigh (ed.): *Adult Learning and Education*, Londres, Croom Helm.
- Alvarez, V. (1979): *Pedagogía popular en grupos marginados*, Madrid, Zero
- Anderson, R.J.; Hughes, J.A. y Sharrock, W.W. (1986): *Philosophy and the Social Sciences*, Londres, Croom Helm
- Anyon, J. (1982): "Adequate social science, curriculum investigations and theory", *Theory into Practice*, 21(1), 34-37.
- Apps, J. W. (1982): *Problemas de la educación permanente*, Buenos Aires, Paidós.
- Arenberg, D. (1988): "Analysis and synthesis in problem solving and aging", en M.L. Howe, M.L. y Brainerd, C.J. (eds.): *Cognitive development in adulthood*, Nueva York, Springer-Verlag.
- Argyris, C. (1982): *Reasoning, Learning and Action*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Argyris, C. y Schön, D.A. (1974): *Theory in Practice*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Arlin, P.K. (1975): "Cognitive development in adulthood: a fifth stage?", *Developmental Psychology*, 11, 602-606.
- Ashcroft, R. y Jackson, K. (1974): "Adult education and social action", en D.Jones y M. Mayo (eds.), *Community Work One*, 44-65, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Axford, R.W. (1976): *Fundamentos y propósitos de la educación de adultos*, Buenos Aires, Troquel.
- Baldamus, W. (1977): "The category of pragmatic knowledge in sociological analysis", en M. Bulmer (ed.): *Sociological Research Methods*, 283-300, Londres, Macmillan.
- Baltes, P.B. y Brim, O.G. (eds.) (1983): *Life-span development and behavior* (vol.5), Nueva York, Academic Press.
- Bannister, D. (1981): "Personal construct theory and research method", en P. Reason y J. Rowan (eds.): *Human Inquiry: A Sourcebook of New Paradigm Research*, Londres, Wiley.
- Bell, B.; Gaventa, J. y Peters, J. (1990): *We Make the Road by Walking. Conversations on Education and Social Change*, Filadelfia, Temple University Press.
- Besnard, P. y Liétard, B. (1979): *La educación permanente*, Barcelona, Oikos-tau.
- Berstein, R. J. (1985): *Beyond Objectivism and Relativism*, Oxford, Blakwell.
- Berstein, R.J.(1986): *Philosophical profiles*, Oxford, Polity Press.
- Bickley, P.G., Keith, T.Z. y Wolfle, L.M. (1995): "The three-stratum theory of cognitive abilities: test of the structure of intelligence across the life span", *Intelligence*, 20, 309-328.
- Bleicher, J. (1980): *Contemporary Hermeneutics*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Blumer, H. (1982): *Interaccionismo simbólico*, Barcelona, Hora.
- Bohmer, G. (1983): "Knowledge and higher education", *Studies in Higher Education*, 2, Estocolmo, NBUC.
- Bors, D.A. y Forrin, B. (1995): "Age, speed of information processing, recall, and fluid intelligence", *Intelligence*, 20, 229-248.
- Botkin, J.N. y otros. (1979): *Aprender, horizonte sin límite*. Informe al club de Roma, Madrid, Santillana.
- Boxer, P. (1985): "Judging the quality of development", en D. Boud, R. Keogh y D. Walker (eds.): *Reflection: Turning Experience into Learning*, Londres, Kogan Page.
- Bright, B.P. (1985): "The content-method relationship in the study of adult education", *Studies in the Education of Adults*, 17(2), 168-183.
- Brookfield, S.D. (1987): *Developing Critical Thinkers*, Milton Keynes, Open University Press.

- Bruner, J. (1988): *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.
- Calatayud, J.M. (1982): "Envejecimiento: ciencia y ficción", *Mundo Científico*, 7, 794-804.
- Carr, W. (1990): "La distancia entre la teoría y la práctica", en W. Carr: *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Barcelona, Laertes, 41-53.
- Carr, W. (1990): "Diagnóstico del problema de la teoría y la práctica", en W. Carr: *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Barcelona, Laertes, 55-69.
- Carr, W. (1990): "Teorías de la teoría y la práctica", en Carr, W.: *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Barcelona, Laertes, 71-89.
- Carr, W. Y Kemmis, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca.
- Castells, M.; Flecha, R.; Freire, P.; Giroux, H.; Macedo, D. y Willis, P. (1994): *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós.
- Castrejón Díez, J. y Angeles Gutiérrez, O. (1974): *Educación permanente. Principio y experiencia*, México, FCE.
- Cattel, R.B. (1971): *The Discovery of Fluid and Crystallized General Intelligence. Abilities: Their Structure, Growth and Action*, Boston, Houghton Mifflin.
- Cavanaugh, J.C. y otr. (1985): "On missing links and such: Interfaces between cognitive research and every day problem-solving", *Human Development*, 28, 146-168.
- Chickering, A.W. y cols. (1981): *The Modern American College*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Cicoski, J.S. (1975): "On standards of analogic reasoning in the late Chou", *Journal of Chinese Philosophy*, 2, 35-357.
- Clark, C. (1976): "Education is not an academic discipline", *Educational Studies*, 2, (2), 11-19.
- Clark, P. A. (1972): *Action Research and Organisational Change*, Londres, Harper & Row.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*, Madrid, La Muralla.
- Commons, M.L., Richards, F.A. y Arnon, Ch. (1984): *Beyond Formal Operations: late Adolescent and Adult Cognitive Development*, Nueva York, Praeger Press.
- Commons, M.L., Richards, F.A. y Kuhn, D. (1982): "Systematic and Metasystematic Reasoning: A case for Levels of Reasoning beyond Piaget's Stage of Formal Operations", *Child Development*, 53, 1058-1069.
- Commons, M.L. y otros. (eds.): *Adult Development*, vol. 1., Nueva York, Praeger Press
- Commons, M. L. y otros. (1990): *Adult development*, vol. 2, *Models and methods in the study of adolescent and adult thought*, Nueva York, Praeger Press.
- Corral, A. (1994): *Capacidad mental y desarrollo*, Madrid, Visor.
- Corral Iñigo, A. (1998): *De la lógica del adolescente a la lógica del adulto*, Madrid, Trotta.
- CREA (1995): *Adult Education Participation in Spain*, Centre de Recerca en Educació de Persones Adultes (UB) y Unesco Institute of Education.
- Cross, K.P. (1982): *Adults as Learners*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Datan, N., Rodenheaver, D. y Hughes, F. (1987): "Adult development and aging", *Annual Review of Psychology*, 38, 153-180.
- Dave, R. H. (dir.) (1979): *Fundamentos de la educación permanente*, Madrid, Santillana.
- Demetriu, A. y Efklides, A. (1985): "Structure and sequence of formal and postformal thought: general patterns and individual differences", *Child Development*, 56, 1062-1091.

- De Castell, S. y Freedman, H. (1978): "Education as socio-practical field: The theory-practice question reformulated", *Journal of Philosophy of Education*, 12, 12-28.
- Denzin, N.K. (1970): *The research Act in Sociology*, Londres, Butterworth.
- DeRibaupierre, A. y Pascual-Leone, J. (1979): "Formal operations and M. power: a neopiagetian investigation", en D. Kuhn, *Intellectual development beyond childhood*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Derrida, J. (1989): *La escritura y la diferencia*, Barcelona, Anthropos.
- Dreyfus, H. L. y Rabinow, P. (1982): *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, Brighton, Sussex, Harvester Press.
- Ebbutt, D. (1985): "Educational action research: some general concerns and specific quibbles", en R.G. Burgess (ed.): *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*, Lewes, Falmer Press.
- Egan, K. (1984): *Education and Psychology*, Londres, Methuen.
- Einstein, A. (1980): *El significado de la relatividad*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Elsy, B. (1986): *Social Theory Perspectives on Adult Education*, Nottingham.
- Emler, N.P. y Heather, N. (1980): "Intelligence: an ideological bias of conventional psychology", en P. Salmon (ed.): *Coming to Know*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Endler, N.S. y Edwards, J.M. (1987): "the 'stars' revisited: What are the 'stars' of the 1970s doing in the 1980s?", *Canadian Psychology*, 28, 2.
- Eraut, M. (1985): "Knowledge creation and knowledge use in professional contexts", *Studies in Higher Education* 10 (1), 117-137.
- Erikson, E.H. (1981): *Adulthood*, Buenos Aires, Paidós.
- Faufman, A. S. (1990): *Assesing adolescent intelligence*, Boston, Allyn & Bacon.
- Faure, E. y otros.(1975): *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid, Alianza
- Fay, B. (1987): *Critical Social Science*, Oxford, Polity Press.
- Fernández Fernández, J.A. (coord., adapta. y redacc. final) (1986): *La educación de adultos. Un libro abierto*, Madrid, MEC.
- Ferrer i Guardia, F. (1979): *La escuela moderna*, Madrid, Zero
- Finch, J. (1986): *Research and Policy*, Lewes, Falmer Press.
- Flecha, R. (1990): *Educación de personas adultas. Perspectivas para los noventa*, Barcelona, El Roure.
- Flecha, R.; López Palma, F. y Saco, R. (1988): *Dos siglos de educación de adultos. De las Sociedades de Amigos del País a los modelos actuales*, Barcelona, El Roure.
- Foucault, M. (1986): *Vigilar y castigar*, Madrid, Siglo XXI.
- Freire, P. (1990): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, Barcelona, Paidós.
- Freire, P. (1993): *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI.
- Freire, P. (1969): *La educación como práctica de libertad*, México, Siglo XXI.
- Freire, P. (1970): *La pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- Gadamer, H.G.(1984): *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme.
- Gallagher, J. Mc. (1978): "The future of formal thought research: the study of analogy and metaphor", en Presseisen, Goldstein y Appel (eds.): *Topics in cognitive development*, vol.2. *Language and operational thought*, Nueva York, Plenum Press.

- García Bacca, J.D. (1979): *Filosofía y teoría de la relatividad*, Valencia, Cuadernos teorema.
- García Carrasco, J. (1990): *Educación básica de adultos*, Barcelona, CEAC.
- Gardner, H. (1973): *The art and human development*, Nueva York, Wiley Interscience.
- Geertz, C. (1975): "On the nature of anthropological understanding", *American Scientist*, 63, 47-53.
- Giddens, A. (1987): *Las reglas del método sociológico*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Gilligan, C. (1985): *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*, México, Fondo Cultura Económica.
- Glaser, B.G. y Strauss, A.L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory*, Nueva York, Aldine.
- Goffman, E. (1974): *Frame Analysis*, Harmondsworth, Penguin.
- Goguelin, P. (1963): *Formación continua de adultos*, Madrid, Narcea
- Gouldner, A.W. (1957): "Theoretical requirements of applied social sciences", *American Sociological Review*, 92-102.
- Griffin, C. (1983): *Curriculum Theory in Adult and Lifelong Education*, Londres, Croom Helm.
- Gutierrez, F. (1989): *El lenguaje total. Una pedagogía de los medios de comunicación*, Buenos Aires, Humanitas.
- Gutierrez, F. (1991): *Educación como praxis política*, México, Siglo XXI.
- Gutierrez, F. y Prieto, D. (1992): *¿Qué significa aprender?*, Costa Rica, ILPEC.
- Habermas, J. (1986): *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus.
- Habermas, J. (1987): *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*, Madrid, Tecnos.
- Habermas, J. (1989): *Política conservadora, trabajo, socialismo y utopía hoy. Ensayos políticos*, Barcelona, Península.
- Hacking, I. (1983): *Representing and Intervening*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Handel, A. (1990): "Formative encounters in early adulthood: mentoring relationship in a writer's autobiographical reconstruction of his past self", *Human Development*, 33, 289-303.
- Hanson, N.R. (1985): *Patrones de descubrimiento. Observación y explicación*, Madrid, Alianza.
- Harre, R. (1980): "Man as rhetorician, en A.J. Chapman y D.M. Jones (eds.): *Models of man*, Leicester, British Psychological Society.
- Harre, R. (1985): "The language game of self-ascription: a note", en K.J. Gergen y K. E. Davis (eds.): *The Social Construction of the Person*, Nueva York, Springer-Verlag.
- Harris, K. (1979): *Education and Knowledge*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Hartley, A.A. (1992): "Attention", en F. Craik y T. Salthouse: *The handbook of attention and cognition*, Hillsdale, NJ., LEA.
- Hartnett, M. y Naish, A. (1975): "What theory cannot do for teachers", *Education for teaching*, 96 (1), 12-19.
- Hartnett, M y Naish, A. (1976): *Theory and the Practice of Education*, Londres, Heinemann.
- Hautecoeur, P. (dir.) (1996): "Formation de base et travail", Québec, IEU-Ministère de l'Éducation du Québec.
- Heaton, J.M. (1979): "Theory in psychotherapy", en N. Bolton (ed.), *Philosophical Problems in Psychology*, Londres, Methuen.
- Heckhausen, J. y Schulz, R. (1995): "A life-span theory of control", *Psychological Review*, 102, 2, 284-304.
- Heisenberg, W. (1979): *Encuentros y conversaciones con Einstein y otros ensayos*, Madrid, Alianza.

- Henriques, J. y cols (1984): *Changing the Subject*, Londres, Methuen.
- Hirst, P.H. (1974): *Knowledge and Curriculum*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Homans, G.C. (1964): "Bringing men back in", *American Sociological Review*, 5, 808-818.
- Hooper, F.H. y otros (1984): "Personality and memory correlates on intellectual functioning: young adulthood to old age", *Contributions to human development* (vol.11), Basel, S. Karger.
- Houghton, V. y Richardson, K. (1976): *Educación recurrente*, Madrid, Narcea.
- Howe, M.L. y Brainerd, C.J. (eds.): *Cognitive development in adulthood*, Nueva York, Springer-Verlag.
- Howe, M.L. y otros.(1990): *Cognitive and Behavioral performance factors in atypical Aging*, Nueva York, Springer-Verlag.
- Hughes, J. (1980): *The Philosophy of Social Research*, Londres, Longman.
- Jarvis, P. (1989): *Sociología de la educación continua y de adultos*, Barcelona, El Roure.
- Huyck, M.H. (1989): "Models of midlife", en R.A. Kalish (ed.): *Midlife loss. Coping strategies*, Newbury Park, CA, SAGE.
- Inhelder, B. y Piaget, J. (1972): *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, Buenos Aires, Paidós.
- Jarvis, P. (1992): *Perspectives on Adult Education and Training in Europe*, Leicester, National Institute of Adult and Continuing Education.
- Keagan, R. (1994): "In over our heads: the mental demands of modern life", Massachusetts, Harvard University Press.
- Kelly, A (1985): "Action research: What is it and what can it do?", en R.G. Burges (ed.), *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*, Lewes, Falmer Press.
- Kelly, G. A. (1963): *A theory of Personality: The Psychology of Personal Constructs*, Nueva York, Norton.
- Kelley, G.A. (1969): *Clinical Psychology and Personality: the Selected Papers of George Kelly*, Nueva York, Wiley
- Kemmis, S. (1985): "Action research and the politics of reflection", en D. Boud y cols (eds.), *Reflection: Turning Experience into Learning*, 139-163, Londres, Kogan Page.
- Kerlinger, F.N. (1975): *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodologías*, México, Interamericana.
- Kimamura, D. (1987): "Are men's and women's brains really different?", *Canadian Psychology*, 28,2.
- King, P.M. (1986): "Formal reasoning in adults: a review and critique", en R.A. Mines y D.S. Kitchener (eds.): *Adult cognitive development methods and models*, Nueva York, Praeger.
- Knowles, M.S. (1980): *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*, Nueva York, Cambridge Books.
- Knowles, M. S. (1984): *The Adult Learner: A Neglected Species*, Houston, Gulf.
- Kocklelmans, J. (1975): "Towards an interpretative or hermeneutics social science", *Graduate Faculty Philosophy Journal*, 5, (1), 73-96.
- Kotasek, J. (1972): *L'école et l'éducation permanente*, Paris, UNESCO.
- Krajnc, A. (1989): "Andragogy", en C. Titmus, *Lifelong Education for Adults. An International Handbook*, Oxford, Pergamon Press.
- Kramer, D.A. (1983): "Post-Formal Operations? A Need for further conceptualization", *Human Development*, 26, 91-105.
- Kramer D.A. y Woodruff, D.S. (1986): "Relativistic and dialectical thought in three adult age-groups", *Human Development*, 29, 280-290.

- Kuhn, T.S. (1980): *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo Cultura Económica.
- Labouvie-Vief, G., Orwoll, L. y Manion, M. (1995): "Narratives of mind, gender and the life course", *Human Development*, 38, 239-257.
- Leadbeater, B. (1986): The resolution of relativism in adult thinking: subjective, objective or conceptual", *Human Development*, 29, 291-300.
- Lengrand, P. (1973): *Introducción a la educación permanente*, Barcelona, Teide.
- León, A. (1985): *La historia de la educación en la actualidad*, Paris, UNESCO.
- León, A. y otros. (1986): *Formación continua y educación permanente*, Barcelona, Oikos-Tau.
- Lesser, R. y Paisner, M. (1985): "Magical thinking in formal operational adults", *Human Development*, 28, 57-70.
- Lewin, K. (1947): "Frontiers in group dynamics: channels of group life: social planning and action research", *Human relations*, 1, 143-153.
- Llacuna, J. (1984): *Enseñanza y desobediencia: para una enseñanza libre del adulto*, Madrid, Zero
- Loewe, J. (1978): *La educación de adultos. Perspectivas mundiales*, Salamanca, Sígueme
- López de Ceballos, P. (1987): *Un método para la investigación-acción participativa*, Madrid, Popular.
- López Palma, F. (1993): "La formación ocupacional", en J. Trilla, *La educación fuera de la escuela*, Barcelona, Ariel.
- Lopez Palma, F. (1995): "Formació, qualificació i mercat", Barcelona, Fundació de Serveis de Cultura popular – ICE (UB)- Horsori.
- Lopez Palma, F y Flecha, R. (1997): "Educación de personas adultas", en A. Petrus (Coord.): *Pedagogía Social*, Barcelona, Ariel, 154-177.
- Lorenzetto, A. (1976): *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Roma, Studium
- Louch, A.R. (1966): *Explanation and Human Action*, Oxford, Blackwell.
- Lovett, T. Y cols (1983): *Adult Education and Community Action*, Londres, Croom Helm.
- Ludjowski, R.L. (1981): *Andragogía, educación del adulto*, Buenos Aires, Guadalupe.
- Lunzer, E.A. (1965): "Problems of formal reasoning in tests situations", en P.H. Mussen (ed.) *European research in cognitive development. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 30, 19-46.
- Macdonals, J.B. (1982): "How literal is curriculum theory", *Theory into Practice*, 21,(1), 55-61.
- Maillo, A. (1969): *Educación de adultos. Educación permanente*, Madrid, Escuela Española.
- Marchioni, M. (1987): *Planificación social y organización de la comunidad*, Madrid, popular.
- Marchioni, M. (1994): *La utopía posible. La intervención comunitaria en las nuevas condiciones sociales*, Santa Cruz de Tenerife, Benchomo.
- Martin, L. y Scribner, S. (1991): "Laboratory for cognitive studies of work: a case study of the intellectual implications of a new technology", *Teachers College Record*, 92 (4), 582-602.
- McAdams, D.P. (1994): "Can personality change? Levels of stability and growth in personality across the life span", en T.F. Heatherton y J.L. Weinberg (eds.): *Can personality change?*, Washington, DC, APA.
- Mead, G.H. (1982): *Espíritu, persona y sociedad*, Barcelona, Paidós..
- MEC (1986): *Educación de adultos. Libro Blanco*. Madrid, MEC.
- Mee, G. y Wiltshire, H. (1978): *Structure and Performance in Adult Education*, Londres, Longman.

- Merriam, S.B. y Caffarella, R.S. (1991): *Learning in adulthood: A Comprehensive Guide*, San Francisco, Jossey Bass.
- Mezirow, J. (1996): "Contemporary paradigms of learning", *Adult Education Quarterly*, vol.46, nº 3, 158-172.
- Mills, C.W. (1986): *La imaginación sociológica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Mittler, P.J. (1982): "Applying developmental psychology", *Educational Psychology*, 2 (1), 1-5.
- Monclús, E.A. (1983): *Bases teóricas de la educación de adultos*, Madrid, OEI
- Moore, P. (1981): "Relations Between theory and practice: a critique of Wilfred Carr's view", *Journal of Further and Higher Education*, 5 (2), 44-56.
- Morgan, G. (ed.) (1983): *Beyond Method: Strategies for Social Research*, Londres, Sage Books.
- Mussen, P.H. (ed.) (1965): *European research in cognitive development. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 30, 19-46.
- Nottingham Andragogy Group (1983): *Toward a Developmental Theory of Andragogy*, Nottingham: University of Nottingham.
- OCDE (1977): *Possibilités de formation pour les adultes*, vol.1, *Rapport Général*, Paris, OCDE.
- OCDE/CERI (1977): *La educación recurrente*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Ootman, H. (1982): "Cognitive interests and self-reflection", en J.B. Thompson y D. Held (eds.): *Habermas: Critical Debates*, 79-97, Londres, Macmillan.
- Oser, F.K. y Reich, K.H. (1987): "The challenge of competing explanations. The development of thinking in terms of complementarity of theories", *Human Development*, 30, 178-186.
- Page, R.A. (1985): "Hypnotic age regression and moral reasoning", *Journal of Psychology*, 119(1), 71-80.
- Parkiyon, G.W. (1976): *Hacia un modelo conceptual de educación permanente*, Barcelona, Promoción cultural.
- Pascual-Leone, J. (1978): "La teoría de los operadores constructivos", en J.A. Delval (comp.): *Lecturas de psicología del niño*, vol.1., Madrid, Alianza.
- Paz Fernández, X.B. (1984): *Educación de adultos y educación permanente*, Barcelona, Humanitas.
- Perlmutter, M., Kaplan, M. y Nyquist (1990): "Development of adaptive competence in adulthood", *Human Development*, 33, 185-197.
- Piaget, J. (1970): *la epistemología genética*, Madrid, Debate.
- Piaget, J. y García, R. (1982): *Psicogénesis e historia de la ciencia*, México, Siglo XXI.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1971): *Psicología del niño*, Madrid, Morata.
- Perry, W. G. (1970): *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston.
- Picón Espinoza, C. (1982): *El desarrollo de la educación de adultos en América Latina en la década de los 80*, Madrid, OEI.
- Reuniones internacionales mundiales sobre educación de adultos*, OEI/EDA, Madrid, OEI.
- Phillips, D.C. (1987): *Philosophy, Science and Social Inquiry*, Oxford, Pergamon.
- Phillipson, M. (1981): "Sociological practice and language", en P. Abrams y cols., *Practice and Progress: British Sociology 1950-1980*, Londres, Allen & Unwin.
- Polanyi, M. (1958): *Personal Knowledge: Towards a Post-critical Philosophy*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Popkewitz, T. S. (1988): *Paradigma e ideología en investigación educativa*, Madrid, Mondadori.

- Potter, J y Wetherell, M. (1987): *Discourse and Social Psychology*, Londres, Sage Books.
- Pring, R. (1970): "Philosophy of education and educational practice", *Proceedings of the Philosophy of Education Society*, 4, 61-75. Y (1977): "Common-sense and education", *Proceedings of the Philosophy of Education Society*, 11, 57-77.
- Puente, J.M. y Ferrández, A. (1986): *Perspectivas para la educación de adultos*, Barcelona, Humanitas.
- Quintana Cabanas, J.M. (coor.) (1986): *Investigación participativa, educación de adultos*, Madrid, Narcea.
- Quintana, J.M. (1991): *Pedagogía comunitaria. Perspectivas mundiales de educación de adultos*, Madrid, Narcea.
- Raphael, B. (1984): *El computador pensante*, Madrid, Cátedra
- Rapoport, R.N. (1970): "Three dilemmas of actions research" *Human Relations*, 23, 499-513.
- Reason, P. Y Marshall, J. (1987): Research as a personal process", en D. Boud y V. Griffin, *Appreciating Adults Learning*, 112-126, Londres, Kogan Page.
- Reason, P. y Rowan, J. (eds.) (1981): *Human Inquiry: A Sourcebook of New Paradigm Research*, Londres, Wiley.
- Rennie, D.L. y otros. (1988): "Grounded theory: a promising approach to conceptualization in Psychology?", *Canadian Psychology*, 29,2, 139-150.
- Requejo, A. (ed.) (1995): *Política de educación de adultos*, Santiago, Tórculo.
- Richardson, J.T.E. y cols (1987): *Student Learning*, Milton Keynes, Open University Press.
- Rickman, H.P. (ed.) (1976): *Dilthey Selected Writings*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Riegel, K.F. (1973): "Dialectical operation: The final period of cognitive development", *Human Development*, 16, 346-370.
- Riegel, K.F. (1979): *Foundation's of Dialectical Psychology*, Nueva York, Academic Press.
- Riegel, K.F. (1981): *Psicología, mon amour*, México, Nueva Editorial Americana.
- Rogers, C.R. (1972): *El proceso de convertirse en persona*, Buenos Aires.
- Rogers, C.R. (1980): *Libertad y creatividad en la educación*, Barcelona, Paidós.
- Rogoff, B. (1984): "Introduction: Thinking and learning in social context", en B. Rogoff y J. Lave (eds.): *Every cognition*, Cambridge, Harvard University Press.
- Romans Siques, M.M. (1981): *Así aprendemos los adultos*. Madrid, popular
- Rorty, R. (1983): *La filosofía y el espejo de la naturaleza*, Madrid, Cátedra.
- Rorty, R. (1982): *The Consequences of Pragmatism*, Brighthon, Harvester.
- Ruddock, R. (1972): *Sociological Perspectives on Adult Education*, Manchester, Monografía .
- Rybash, J.M., Hoyer, W.J. y Roodin, P.A. (1986): *Adult Cognition and Aging*, Oxford, Pergamon.
- Saljo, R. (1987): "The educational construction of learning", en J.T.E. Richardson y cols. (eds.): *Student Learning*, Milton Keynes, Open University Press.
- Sacksteder, W. (1974): "The logic of analogy", *Philosophy and Rhetoric*, 7, 234-252
- Salmon, P. (1980) : *Coming to Know*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Salmon, P. (1985): "Educational psychology and stances towards schoolong", en G. Claxton y cols.: *Psychology and Schooling: What's the Matter?*, Londres, Institute of Education, University of London.
- Sandford, N. (1981): "A model for action research", en P. Reason y J. Rowan: *Human Inquiry: A sourcebook of New Paradigm Research*, 173-181, Londres, Wiley.

- Salthouse, T.A. (1989): "Age-related changes in basic cognitive processes", en P. T. Costa y otros: *The adult years: continuity and change*, edited by M. Storand and G.R. VandenBos, Washington, APA.
- Schaie, K.W. (1994): "The course of adult intellectual development", *American Psychologists*, 49, 4, 304-313.
- Scheffler, I. (1986): *Four Pragmatics: A Critical Introduction to Pierce, James, Mead and Dewey*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Schön, D.A. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Londres, Temple Smith.
- Scribner, S. (1988): *Head and hand: An action approach to thinking*, Teachers College, Columbia University, National Center On Education and Employment.
- Sinnott, J.D. (1981): "The theory of relativity. A metatheory for development?", *Human Development*, 24, 293-311;
- Sinnot, J.D. (1984): "Postformal reasoning: the relativistic stage"., en Commons, R.L., Richards, F.A. y Armon, Ch. (1984): *Beyond Formal Operations: late Adolescent and Adult Cognitive Development*. N.Y., Praeger Press..
- Sjoberg, G. y Nett, R. (1968): *A Methodology for Social Research*, Nueva York, Harper & Row.
- Smail, D. (1980) : "Learning in Psychotherapy", en P. Salmon (ed.): *Coming to Know*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Solomon, R.C. (1988): *Continental Philosophy Since 1750*, Oxford, Oxford University Press.
- Squires, G. (1982): *The Analysis of Teaching*, University of Hull, Department of Adult Education.
- Squires, G. (1987): *The Curriculum Beyond School*, Londres, Hodder & Stoughton.
- Stanovich, K.E., West, R. y Harrison, M.R. (1995): "Knowledge grought and maintenance across the life span: the role of prin exposure", *Developmental psychology*, 31, 5, 811-826.
- Stevens, R. (1983): *Freud and Psychoanalysis*, Milton Keynes, Open University Press.
- Stewart, L. y Pascual-Leone, J. (1992): "Mental capacity constraints and the development of moral reasoning", *Journal of Experimental Child Psychology*, 54, 251-287.
- Suchodolski, B. (1993): *Education permanent en profondeur*, Hamburgo, Instituto Unesco para la Educación.
- Susman, G.I. (1983): "Action research: a socio-technical systems perspective", en G. Morgan (ed.): *Beyond Method: Strategies for Social Research*, Londres, Sage Books.
- Susman, G. I. y Evered, R. (1978): An assessment of the scientific merits of action research", *Administrative Science Quaterly*, 23, 582-603.
- Swann, W. (1985): "Psychological science and the practice of special education", en P. Reason y J. Rowan (eds.): *Psychology and Schooling: What's the Matter?*, Londres, Institute of Education, University of London.
- Schwartz, B. (1976): *Proyecto de educación permanente*, Madrid, ICCE.
- Titmus, C., Buttedahl, P. y Lengrand, P. (coord.) (1979): *Terminología de la educación de adultos*, Paris, UNESCO.
- Torbet, W. R. (1981): "Why educational research has been so uneducational", en P. Reason y J. Rowan (eds.): *Human Inquiry: A Sourcebook of New Paradigm Research*, 141-151, Londres, Wiley.
- Trilla, J. (1985): *La educación fuera de la escuela. Enseñanza a distancia, por correspondencia, por ordenados, radio, vídeo y otros medios no formales*, Barcelona, Planeta.
- Trilla, J. (1985): *La educación informal*, Barcelona, Biblioteca de Pedagogía Unversitaria.
- Turing, A.M. (1974): "¿Puede pensar una máquina?", *Cuadernos Teorema*

- UNESCO (1974): *propositions pour le rassemblement des statistiques de l'éducation des adultes dans le cadre de la classification internationale type de l'éducation*, Paris, UNESCO.
- Usher, R.S. (1985): "Beyond the anecdotal: adult learning and the use of experience", *Studies in the Education of Adults*, 17 (1), 59-74.
- Usher, R.S. (1987): "The place of theory in designing curricula for the continuing education of adult educators", *Studies in the Education of Adults*, 19 (1), 26-36.
- Usher, R.S. y Bryant, I. (1987): "Re-examining the theory-practice relationship in continuing professional education", *Studies in Higher Education*, 12 (2), 201-212.
- VV.AA.(1993): *Adult Education in Denmark and the concept of "folkeoplysning"*, Department of Adult Education (Ministry of Education) and Danish Research and Development Centre for Adult Education.
- Vallance, E. (1982): "Practical uses of curriculum theory", *Theory into Practice*, 21 (1), 4-10.
- Vanderberg, D. (1974): "Phenomenology and educational research", en D. Denton (ed.), *Existentialism and Phenomenology in Education*, Nueva York, Teacher's College Pres.
- Vigatosky, L.S. (1970): *Psicología del arte*, Barcelona, Barral.
- Vigotsky, L.S. (1978): *El desarrollo de los procesos superiores*, Barcelona, Crítica.
- Vigotsky, L.S. (1982): *La imaginación y el arte en la infancia*, Madrid, Akal.
- Viladot, G. y Romans, M. (1988): *La educación de adultos*, Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, Laia.
- Wain, K. (1987): *Philosophy of Lifelong Education*, Londres, Croom Press.
- Walkerdine, V. (1984): "Developmental psychology and child-centred pedagogy", en J. Henriques y cols.: *Changing in the Subject*, Londres, Methuen.
- Walkerdine, V. (1985): "Psychological knowledge and educational practice: producing the truth about schools", en Claxton, G. y cols.: *Psychology and Schooling: What's the Matter?*, Londres, Institute of Education, University of London.
- Walsh, D. (1978): "Sociology and the social world", en P. Worsley (ed.): *Modern Sociology*, Harmondsworth, Penguin.
- Warnke, G. (1987): *Gadamer: Hermeneutics, Tradition and Reason*, Oxford, Potity Press.
- Wechler, D. (1958): *The Measurement and Appraisal for Adult Intelligence*, Baltimore, William & Wilkins, 4ª ed.
- Weil, S. W. (1986): "Non-traditional learners within traditional higher educational institutions: discovery and disappointment", *Studies in Higher Education*, 11(3), 219-235.
- Welton, M.R. (1987): "Vivisecting the nighthale: reflections on adult education as an object of study", *Studies in the Education of Adults*, 19, 46-68.
- Woodley, A. y cols (1987): *Choosing to Learn: Adults in Education*, Oxford, Oxford University Press/SRHE.
- Zubiri, X. (1989): *La estructura dinámica de la realidad*, Madrid, Alianza.
- Zukier, H. Y Pepitone, A. (1984): "Social roles and strategies in prediction: some determinants of the use of base rate information", *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(2).