



Cuatro formas de entender la educación de personas adultas

Four ways of understanding the adult education

Begoña Rumbo Arcas
begrum@udc.es

Resumen: Este artículo versa sobre la existencia de dos etapas claramente diferenciadas en el ámbito de la educación de las personas adultas. La primera etapa, denominada "precientífica", como su propio nombre indica, está determinada por la ausencia de investigaciones en este campo educativo. Después de la Segunda Guerra Mundial, se aprecia un interés por este campo de conocimiento, como así lo avalan las primeras investigaciones psicológicas que consideran la adultez como una característica singular de la educación de personas adultas. En esta segunda etapa, más "científica", la educación de las personas adultas, al igual que otros ámbitos sociales, tendrá que hacer frente a los mismos problemas epistemológicos sobre los diferentes modos de construir el conocimiento.

Palabras clave: adultez, experiencia, positivismo, humanismo, concientización.

Abstract: This article deals with the existence of two stages differentiated clearly in the scope of the adult education. The first stage, denominated "prescientific", is determined by the absence of investigations in the educative field. After World War II, an increasing interest by this field of knowledge is appraised. In this second stage, more scientific, the adult education, like other social scopes, will have to face same epistemological problems on the different ways to construct the knowledge.

Key words: adulthood, experience, positivism, humanism, awakening.

La etapa precientífica y la educación escolar de las personas adultas

Esta etapa se caracterizó por una ausencia total de estudios e investigaciones en el campo de la educación de personas adultas al considerar que no existía un concepto de educación de personas adultas como sector diferenciado de la educación en general.

El supuesto principal de esta etapa era que toda acción educativa giraba en torno a la escuela y a las leyes de aprendizaje que, en términos generales, funcionaban para las personas de todas las edades. Según esto, en la medida que las escuelas se han dedicado a la infancia y adolescencia, la concepción de la persona adulta se vincula a esta edad evolutiva y, consecuentemente, a la dependencia de la autoridad del profesor o profesora.

Por tanto, la idea que existe sobre el aprendizaje es la que se realiza en estos recintos cerrados. La función del profesorado será la de transmitir a las personas adultas un conjunto de conocimientos y destrezas, "empaquetadas de antemano", susceptibles de ser aplicadas según vayan surgiendo las necesidades para ser utilizados.

Se trata de un modelo curricular descontextualizado, sin conexión con el mundo real. El conocimiento se transmitirá a los estudiantes



adultos a través de unos materiales curriculares que serán idénticos a los que se utilizaban en la infancia y la adolescencia, mediante una metodología pasiva, centrada en la imitación y reproducción fiel de ese conocimiento.

La experiencia adquirida anteriormente, o la formación previa de los estudiantes adultos, no tienen valor como fuente de aprendizaje.

Esta concepción, esencialmente instruccional de la educación de las personas adultas, se ha visto legitimado por las teorías psicológicas que pronosticaban un declive progresivo de las cualidades intelectuales a medida que aumentaba la edad cronológica de las personas. Consecuentemente, el objetivo de la educación de las personas adultas se limitaba a compensar deficiencias.

El avance en las investigaciones y los cambios demográficos, producidos después de la Segunda Guerra Mundial, pondrán en entredicho los resultados de estas investigaciones al comprobar que el desarrollo humano no se detiene en la adolescencia, sino que, por el contrario, la adaptación a su entorno dura toda la vida.

Una nueva etapa en la educación de las personas adultas

La segunda gran etapa en el campo de la educación de las personas adultas viene avalada por los primeros estudios teóricos e investigaciones psicológicas que consideran la adultez como una característica singular de la educación de personas adultas que la hace diferente del resto de las educaciones.

Paradójicamente, lo que se convierte en su rasgo particular, acabará siendo un importante problema conceptual.

El problema de la conceptualización de la educación de personas adultas

Con frecuencia, el concepto de adultez, o bien se da por supuesto, o bien se limita a concluir lo que las investigaciones, básicamente psicológicas, han definido como tal; olvidándonos, frecuentemente, que es un concepto relativo y dinámico.

Esto es, la adultez no es un estado de la vida estático y ahistórico sino que, por el contrario, está enraizado en unas estructuras sociales, económicas y culturales, que han ido evolucionado y cambiando.

Consecuentemente, el reconocimiento de la adultez como una etapa diferenciada de la infancia y la juventud, no es una tarea fácil, pues este constructo depende de multitud de variables: fisiológicas, psicológicas, sociales, culturales, políticas, económicas,..., las cuales a su vez difieren según las sociedades y épocas históricas en las que nos situemos.

En este sentido, mantenemos que una persona se puede considerar adulta cuando ha sido aceptada, como tal, en el contexto social y cultural al que pertenece.

En cualquier caso, no poder ofrecer una definición universal de la adultez, no conlleva la negación de la condición de personas adultas como característica distintiva de este tipo de educación y, por tanto,

necesaria a tener en cuenta en la praxis educativa.

Frente a los modelos tradicionalistas que habían conducido a una fuerte “escolarización” de este ámbito, ha sido la consideración de adultez la que ha llevado a autores como Malcolm Knowles (1970), a defender una ciencia diferente para las personas adultas, la Andragogía¹.

Entre los defensores de la Andragogía y, por otra parte, los que han visto a la educación de personas adultas como un ámbito de la práctica semejante a la realizada con infantes y adolescentes, nuestra postura se sitúa en un lugar intermedio. Esto es, sostenemos que, si bien la adultez es una particularidad a considerar en la educación de las personas adultas, ello no es óbice para que no comparta las mismas finalidades con la educación de otros niveles y ámbitos educativos.

Entendemos que, básicamente, lo que diferencia a la educación de las personas adultas de otras educaciones reside en cuestiones de carácter metodológico.

Consecuentemente, más que una ciencia aparte, la concebimos como un ámbito de estudio de las Ciencias Sociales; y, de las Ciencias de la Educación, en particular. De esta forma, la manera en cómo se ha ido construyendo el conocimiento en esas ciencias tendrá repercusiones directas en la manera de comprender y actuar en la práctica educativa con las personas adultas. Así, podemos distinguir cuatro modelos educativos de las personas adultas, cada uno de los cuales se fundamenta en una teoría educativa que legitima una racionalidad de la acción y un enfoque curricular de la educación

¹ La Andragogía (Knowles, 1970) pone su énfasis en la diferenciación del aprendizaje de las personas adultas, con el de los niños, niñas ya adolescentes. Sus principios fundamentales son resumidos por Mark Tennant (1991, p. 17):

- a. El autoconcepto se desplaza de la dependencia hacia la autodirección.
- b. La experiencia es el recurso más importante del aprendizaje.
- c. El aprendizaje en las personas adultas se dirige hacia los roles sociales.
- d. El aprendizaje adulto se centra más en la resolución de problemas que en las asignaturas del *currículum*.
- e. En las personas adultas, las motivaciones internas son más importantes.



de las personas adultas que sirve a distintos intereses habermasianos.

La perspectiva técnica de la educación de las personas adultas

A mediados de los 1960, el paradigma predominante en las ciencias sociales era de naturaleza empírico analítica, basado en una definición conductista del aprendizaje. Esta filosofía parte del supuesto de que la realidad existe al margen del que la conoce, es cuantificable y observable, a través de los sentidos.

El proceso de enseñanza para las personas adultas se centraba en la consecución de unos objetivos predeterminados y expresados en términos de competencias cuantificables.

En este contexto, el profesorado de las personas adultas se convierte en informador y ejecutor de lo que las autoridades educativas y los expertos así le asignan y los estudiantes adultos en procesadores pasivos de la información.

Al tiempo que el valor de la experiencia, como recurso didáctico por excelencia en la educación de las personas adultas, se reduce a un

“reflejo mecánico de las contingencias externas que durante la biografía de cada individuo han actuado como condicionantes o reforzadores de sus conductas de supervivencia” (Pérez Gómez, 1998, p. 203).²

La enseñanza es una cuestión técnica, se trata de convertir a los estudiantes adultos en ejecutores “profesionales”. En definitiva, se trata exclusivamente de aprender haciendo.

La perspectiva humanista: el modelo liberal de la educación de las personas adultas

Hacia los años 1970, la tradición liberal de la educación de las personas adultas ha tenido una gran repercusión en los países anglosajones, desde donde se extenderá al resto del mundo².

Dos corrientes son importantes destacar en este modelo, el llamado *liberalismo tradicionalista* y el *humanismo progresista*.

(a) Las raíces del *liberalismo tradicionalista* se encuentran en la sociedad industrial y en los planteamientos filosóficos de Platón, Locke, Kant y Hegel. Su visión de la sociedad es aristocrática, una sociedad regida por un grupo de élite que actúa como custodio de los valores tradicionales y de verdades universales.

La función principal de la educación consistía formar a una élite de ciudadanos, idea que se manifiesta en un *currículum* centrado exclusivamente en los estudios liberales (filosofía, idiomas clásicos, arte y religión) e indiferente a las necesidades de las personas adultas.

Se trataba de “favorecer la cabeza más que las manos”, de manera que los bien educados, estuviesen preparados para dirigir y solucionar los problemas, incluidos los del cambio social³.

La educación liberal había servido para institucionalizar la tradicional división del *currículum* escolar entre el conocimiento de alto status (académico) y el de bajo status (laboral).

(b) El enfoque *progresista liberal* tiene sus orígenes en los siglos XVIII

y XIX, con la aparición de las sociedades liberales de Europa Occidental, aunque será principios del XX, cuando alcance su mayor esplendor de la mano de la corriente más dura de la filosofía del humanismo, la psicología humanista⁴.

Los principales presupuestos de esta corriente son descritos por Sharan Merriam y Ralph Brockett (1997, p. 38-41):

1. La naturaleza humana es intrínsecamente buena. Los seres humanos son criaturas libres y autónomas.

2. Cada persona es un individuo único con un potencial ilimitado para crecer y desarrollarse.

3. Los individuos poseen un impulso hacia la autorrealización.

4. Los individuos poseen un sentido de responsabilidad hacia sí mismos y hacia los demás.

Dentro de esta ideología, la educación es un proceso de desarrollo racional basado en la humanidad, que es común a todos, y no un proceso de adquisición cognitiva basado en el saber autorizado de una élite intelectual.

Desde este enfoque, el concepto de adultez se centra en el potencial de los individuos para aumentar su autonomía y la participación. La idea principal es que la educación de las personas adultas tiene como finalidad mejorar la calidad de vida de todos los individuos.

La enseñanza con personas adultas consiste en un proceso basado en las necesidades existenciales de los participantes que les conducirían a un aumento de las habilidades personales y de acción social. Sus máximas preocupaciones se centran en cómo las personas perciben la instrucción, su motivación para aprender, sus estados afectivos...

² R. H Tawney es el primer ejemplo de tradición liberal, el decía en 1914: “para aquellos mineros y textiles e ingenieros que continúan educándose con la pasión nacida de las dificultades, el conocimiento nunca puede ser un medio sino un fin” (Entwistle, 1996).

³ Esta educación será, irónicamente, defendida por Antonio Gramsci, fundador del partido comunista italiano. Para Gramsci, la sustitución de la hegemonía de la clase dominante depende de la formación de una elite, los líderes de las clases desprivilegiadas (Entwistle, 1996).

⁴ Esta psicología florece, especialmente, en la atmósfera optimista de la posguerra, en los EEUU. Allí, particularmente en California, una serie de terapias alternativas dedicadas al desarrollo del “potencial humano” emergen, desde la psicología de la Gestalt de Fritz Perls, al trabajo de Patricia Rolfe (Foley, 1995).



Existe una total igualdad entre el profesorado y el alumnado, los cuales comparten su común humanidad y condición de personas adultas. De esta forma, la enseñanza se construye como una conversación y un intercambio de ideas. Se parte del supuesto de que el aprendiz adulto está internamente motivado, por consiguiente, puede identificar sus propias necesidades y tomar decisiones sobre el contenido, el método de instrucción y la evaluación.

La participación y la igualdad comienzan a ser las características que guían los discursos de la educación de las personas adultas de la época. La idea central es que cada ser humano es libre para elegir lo que quiera ser⁵.

El sistema curricular por módulos será el que mejor represente las ideas de este enfoque, en el que los sujetos autónomos y libremente eligen de entre una gama de opciones que se consideran neutrales.

Muchos educadores e investigadores de educación de personas adultas se inscriben a esta perspectiva. El modelo andragógico de Malcolm Knowles (1970) es uno de los ejemplos más claros de la educación de las personas adultas liberal.

El centro de atención de la tradición andragógica giró, básicamente, alrededor de los dos grandes tópicos de la educación de personas adultas: el valor de *la experiencia* y el *aprendizaje autodirigido*.

Se asume que *la experiencia* proporciona un conocimiento diferente, un conocimiento del mundo real, precedente de la vida, que enriquece y complementa el conocimiento formal.

El segundo gran tópico en los procesos de aprendizaje de las personas adultas es el *aprendizaje autodirigido* (Self Directed Learning).

Esto es, se parte del supuesto de que las personas adultas asumen el control de su aprendizaje. El papel asignado al educador o educadora es el de facilitador o facilitadora de aprendizajes. Se trata de

“un proceso en el que los individuos diagnostican sus necesidades de aprendizaje, formulan las metas, identifican los recursos humanos y materiales para aprender e implementan estrategias adecuadas para aprender y evaluar los resultados” (Knowles, 1975, pág.18).

El principal problema de estos dos mitos en la educación de las personas adultas es la exaltación acrítica del valor formativo de la experiencia y el centrarse en las necesidades e intereses de los aprendices adultos en detrimento del contenido de enseñanza. Porque ni todas las experiencias tienen la calidad formativa adecuada para convertirse en fuente de conocimiento, ni los estudiantes proponen siempre proyectos educativamente valiosos.

La perspectiva crítica de la educación de las personas adultas

A finales de los 1970, especialmente en Latinoamérica y en Europa, los proyectos de educación de las personas adultas tuvieron a menudo una dirección básicamente crítica.

El principal enfoque en la perspectiva crítica es la ideología crítica cuyo objetivo es desenmascarar las creencias y prácticas que obstaculizan una sociedad más justa y democrática.

Este modelo de la educación de las personas adultas podría ser caracterizado por los siguientes principios teóricos (Foley, 1995, p. 45-46):

1. Sitúa la enseñanza y el aprendizaje en su contexto social. Se presta atención especial a la interacción entre enseñanza y relaciones de clase, género y raza.
2. Se preocupa por la forma en que los significados se construyen, mediatizan, legitiman y cambian en el contexto educativo más amplio (formal e informal).
3. Se centra en las relaciones de dominación, sobre las formas en que la sociedad capitalista, la cultura, ideología y el poder interseccionan y controlan a la gente en los lugares del trabajo, en las instituciones educativas y en los sistemas de mercado.
4. Permite ayudar a los estudiantes a ver las prácticas dominantes o hegemónicas, identificarlas y criticarlas, al tiempo que consideran las culturas populares y subordinadas.
5. Trabaja desde las experiencias de los estudiantes, pero va más allá, al analizar críticamente la dinámica de la realidad cotidiana en la que se construyen esas experiencias. El profesor o la profesora le devuelve a los estudiantes sus propias experiencias para que las analicen y debatan. Se trata de ayudar a los estudiantes a pensar por ellos mismos.

Dentro de esta perspectiva podemos señalar dos enfoques coincidentes con dos momentos históricos diferentes: la teoría reproductorista y la teoría radical o transformadora.

Fuertemente influenciado por los teóricos sociales norteamericanos, como Samuel Bowles y Herbert Gintis (1981), y europeos como, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1976), la teoría reproductorista de la educación de las personas adultas centraba su atención en los determinantes estructurales de clase social, así como de la fuerza del trabajo, teniendo como función principal el proporcionar a los aprendices adultos la información y los medios necesarios para poder comprender el contexto social, político, económico y cultural, en el que viven.

⁵“Por eso el currículum refleja las necesidades evolutivas de los alumnos, más que la cultura de la sociedad, y su contenido se define, en gran medida, sobre la base de las necesidades e intereses de los estudiantes” (Wilfred Carr, 1996, p. 80).



Se concibe la educación como un proceso reflexivo en el que la educación de las personas adultas actúa como un instrumento de concientización social.

Se asume que el conocimiento y el aprendizaje son, fundamentalmente, situacionales, es decir, se aprenden los conceptos porque se utilizan dentro del contexto de una comunidad social donde adquieren sentido.

Precisamente, ha sido la dicotomía entre los contextos escolares de la educación de personas adultas y la vida diaria de los destinatarios de esta educación, la causante del fracaso de muchas actividades educativas destinadas a las personas adultas al no verse reflejada su realidad adulta en los procesos y materiales educativos utilizados para su aprendizaje.

A nuestro modo de ver, el problema es determinar hasta qué punto es posible provocar aprendizajes relevantes⁶ para la vida de las personas adultas, sin legitimar y perpetuar la reproducción de la desigualdad, a través de la cultura experiencial de su vida cotidiana.

En este sentido se posiciona Jack Mezirow (1983) con el desarrollo de su teoría de la reflexividad crítica de la experiencia. Este autor, basándose en el trabajo de Jürgen Habermas (1982, 1987), defiende que cada individuo funciona dentro de un sistema de significados, de complejas y dinámicas estructuras de creencias. Este sistema de significados funciona como un filtro que interviene en la experiencia personal y la interpreta.

Según Mezirow (1983), las personas adultas poseemos una capacidad para ampliar la comprensión y sentido de nuestras actuaciones que nos ayuda a hacernos conscientes de aquellas experiencias adquiridas de forma acrítica en la infancia⁷ y que, de alguna manera, organizan nuestra experiencia,

distorsionando y limitando nuestra percepción del mundo.

Consecuentemente, la experiencia como recurso educativo, necesita ser comprendida e interpretada en relación a los diferentes contextos socioculturales, porque el significado que le otorgamos a esa experiencia depende de cómo sea la relación que se establece entre el individuo y la realidad social que es percibida por ese individuo. Percepción que depende de la situación que éste ocupe en esa realidad social concreta.

Esta autor formuló un concepto distinto de Andragogía fundamentado en el concepto de “reflexividad crítica”. Ésta capacita a las personas adultas a ser conscientes de esas estructuras de creencias interiorizadas en la infancia y la adolescencia, convirtiéndose en “hábitos de expectación” que, de alguna manera, organizan nuestra experiencia, distorsionando y limitando nuestra percepción del mundo.

Desde el posicionamiento crítico, la educación de las personas adultas necesita problematizar el valor de la experiencia como fuente de aprendizaje, ya que los aprendices pueden ser prisioneros de sus propias experiencias.

El modelo radical de la educación de personas adultas

A finales de los años 1970, la perspectiva crítica estructuralista-reproduccionista evoluciona hacia una perspectiva curricular más radical o transformadora.

Inspirada en autores de la Escuela de Frankfurt como Theodor Adorno, Walter Benjamin, Max Horkheimer o Herbert Marcuse, esta nueva teoría, conocida como teoría de la resistencia o teoría radical, defiende

una postura que va más allá del lenguaje de la crítica, la cual acaba siendo descrita como individualista y reproductora.

Las razones que les permiten a sus defensores hacer la afirmación anterior son, en primer lugar, que la concienciación sólo funciona para negar o afirmar discursos y prácticas dominantes y, en algunos casos, aceptar de forma derrotista las diferentes formas de dominación. En segundo lugar, el lenguaje de la crítica les impide reconocer que la lucha por la democracia es una tarea lógica y éticamente anterior a hacer profesores y profesoras reflexivos y críticos.

Por esos motivos autores comprometidos con esta perspectiva, como Henry Giroux y Peter McLaren (1990) o Michael Apple (1986, 1996), buscan un discurso alternativo que les permita elaborar una teoría y un espacio social nuevo de cara a conseguir su proyecto político de democracia radical.

La educación en general y, en particular, la educación de las personas adultas, tiene como principal objetivo crear una sociedad más justa y democrática, para lo cual, la educación no sólo debe comprometerse con un análisis crítico de las formas de dominación, sino también debe luchar por transformar esas estructuras sociales de dominación.

La teoría dialógica de Paulo Freire (1975) y su educación problematizadora es la mejor representación de la perspectiva radical en la educación de personas adultas latinoamericana, tanto en su dimensión epistemológica, como en su dimensión didáctica.

Para Freire (1975), la distinción entre Andragogía y Pedagogía, como algo específico a un grupo de edad de los aprendices, se pierde. Él creó una teoría fundamentada en que todos los hombres son capaces de aprender.

⁶ Entendiendo por aprendizaje relevante “aquel aprendizaje significativo que, por su importancia y su utilidad para el sujeto, provoca la reconstrucción de sus esquemas habituales de conocimiento...” (Pérez Gómez, 1998, p. 261).

⁷ La experiencia es esencial para entender el aprendiz adulto. No obstante, no se trata de una mera acumulación de experiencias, sino de la forma en que los individuos significan sus experiencias.



Educación es crear una situación pedagógica en la que el hombre aprenda a tomar conciencia del mundo que le rodea, a reflexionar sobre el mundo y su lugar en él, a descubrir las posibilidades de reestructurarlo y actuar para modificarlo.

En el contexto europeo, Raymond Williams (1993), en su afán por crear un mundo mejor, convierte a la educación de las personas adultas en un auténtico movimiento social. El objetivo fundamental de Williams (1993) era expandir y revitalizar una educación de personas adultas como práctica cultural enraizada en los esfuerzos colectivos organizados de la clase trabajadora mediante un conocimiento emancipatorio, para extender la democracia y mejorar la cultura de la clase trabajadora.

De acuerdo con esta idea, la educación de personas adultas ya no se limita a la función alfabetizadora de la sociedad industrial, tampoco es sinónimo de formación laboral, ni un instrumento de desarrollo individual. Por el contrario, la educación de las personas adultas se concibe como una forma de política cultural en la que tienen cabida una pluralidad de discursos y culturas que, a veces, entran en confrontación, invitando a todos los implicados en esa educación (profesorado, estudiantes, administración, comunidad...) a debatir y comunicar sus diferentes visiones de la realidad, reconociendo el derecho que tienen los individuos y las comunidades a desarrollar sus propias diferencias y a dirigir y controlar las acciones

que les lleven a transformar las actuales relaciones de dominación en una sociedad más democrática.

En este sentido, el *currículum* de la educación de las personas adultas, como proyecto político cultural, subraya la importancia de hacer de lo social, lo cultural, lo político y lo económico, las categorías esenciales para la comprensión de la educación actual.

Se concibe la cultura como un proceso de comunicación entre iguales. Integrando el diálogo como un elemento clave en la búsqueda de un entendimiento y de una comprensión compartida de la realidad. Por ello, en nuestra práctica educativa con personas adultas, es preciso evitar deformaciones en la comunicación que pueden ser causadas, bien por prohibiciones o limitaciones contextuales, o bien por el mal ejercicio de la autoridad del profesorado en su relación didáctica con el estudiante adulto.

El clásico interrogante de cómo aprenden las personas adultas deja paso a un dilema más interesante "¿dónde, cuando, cómo, por qué y para qué somos formados?".

Referencias

- APPLE, M. 1986. *Ideología y currículum*. Madrid, Akal.
- APPLE, M. 1996. *Política cultural y educación*. Madrid, Morata.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. 1981. *La instrucción escolar en la escuela capitalista*. México, S. XXI.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. 1976.

La reproducción. Barcelona, Laia.

CARR, W. 1996. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, Morata.

ENTWISTLE, H. 1996. Ideologies in Adult Education. In: A.C. TUIJNMAN (ed.), *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. London, Pergamon Press, p. 182-186.

FOLEY, G. 1995. Teaching adults. In: G. FOLEY (ed.), *Understanding adult education and training*. Sydney, Allen & Unwin Pty Ltd., p. 31-53.

FREIRE, P. 1975. *Pedagogía del oprimido*. Madrid, S.XXI.

GIROUX, H. y McLAREN, P. 1990. La educación del profesorado como espacio contrapúblico: apuntes para una redefinición. In: T. H. POPKEWITZ (ed.), *Formación del profesorado. Tradición, teoría, práctica*. Valencia, Universitat de València, p. 244-271.

HABERMAS, J. 1982. *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus.

HABERMAS, J. 1987. *Teoría de la acción comunicativa*. V.I/II. Madrid, Taurus.

KNOWLES, M.S. 1970. *The modern practice of adult education. Andragogy versus Pedagogy*. Chicago, Associations Press.

KNOWLES, M.S. 1975. *Self-directed learning*. New York, Association Press.

MERRIAM, S.B. y BROCKETT, R.G. 1997. *The profession and practice of adult education*. S. Francisco, Jossey-Bass.

MEZIRROW, J. 1983. A critical theory of adult learning and education. In: M. TIGHT (ed.), *Adult Learning and Education*. London, Croom Helm, p. 124-138.

PÉREZ GÓMEZ, A. 1998. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.

WILLIAMS, R. 1993. Adult Education and Social Change. (págs. 255-264) In: J. McILROY y S. WESTWOOD (eds.), *Border Country*. Leicester, NIACE.

TENNANT, M. 1991. *Adultez y aprendizaje. Enfoques psicológicos*. Barcelona, El Roure.