

La educación de las personas adultas: la complejidad de un campo y de una práctica social

Begoña Rumbo Arcas

Universidad de A Coruña. Facultad de Ciencias de la Educación

CORUNA, 15705, A CORUÑA, GALICIA, SPAIN

Find similar papers at core.ac.uk

provided by Diigo

Resumen

La educación de las personas adultas, al igual que ocurre con otras ciencias de la educación, se enfrenta a los mismos problemas epistemológicos sobre el grado de dependencia o independencia que ésta tiene respecto a las demás ciencias sociales.

Dos son los principales problemas epistemológicos que debemos tratar en la educación de las personas adultas. El primero trata de abordar si existe una base teórica específica de este ámbito de estudio. Una vez aclarado este punto, el segundo aspecto que hay que considerar es intentar delimitar qué tipo de conocimiento es el que configura este campo. El intentar dar respuesta a estos dos interrogantes será el objetivo de este artículo.

Palabras clave: epistemología, el poder de las disciplinas, educación de personas adultas, reflexión práctica, reflexión crítica.

Resum

L'educació de les persones adultes, igual com passa amb altres ciències de l'educació, s'enfronta als mateixos problemes epistemològics sobre el grau de dependència o independència que aquesta té respecte de les altres ciències socials.

Dos són els principals problemes epistemològics que hem de tractar en l'educació de les persones adultes. El primer tracta d'abordar si existeix una base teòrica específica d'aquest àmbit d'estudi. Un cop aclarit aquest punt, el segon aspecte que cal considerar és intentar delimitar quin tipus de coneixement és el que configura aquest camp. Intentar donar resposta a aquests dos interrogants serà l'objectiu d'aquest estudi.

Paraules clau: epistemologia, el poder de les disciplines, educació de persones adultes, reflexió pràctica, reflexió crítica.

Abstract. *The adult education: the complexity of a field and a social practice*

The adult education, like it happens with other sciences of the education, it faces the same epistemologic problems on the degree of dependency or independence that this one has respect to other social sciences.

Two are the main epistemological issues that we must treat in the adult education. First it tries to approach if there is a specific theoretical base of this field of knowledge. Once clarified that point, the second aspect to consider is to delimit what foundational knowledge constitute the field. Gve answer to these two questions will be the objective of this article.

Key words: epistemology, disciplinary power, adult education, reflective practice, reflective critical.

Sumario

- | | |
|---|--|
| 1. La educación de personas adultas como un campo de conocimiento en busca permanente de su especificidad | 2. Reconsiderar la naturaleza de la práctica como fuente de conocimiento |
| | Bibliografía |

1. La educación de personas adultas como un campo de conocimiento en busca permanente de su especificidad

Boshier (1971) caracteriza la base teórica de la investigación de la educación de adultos como «un desierto conceptual» (p. 3); otros, como Cross (1981), dicen que es prácticamente «inexistente» (p. 109). Pero lo que orienta los discursos teóricos en la construcción de este ámbito de conocimiento será la controversia en torno a tres aspectos: 1) la educación de las personas adultas es una «disciplina científica» o campo de conocimiento específico¹, ya que posee una autosuficiencia teórica que le otorga su propia especificidad; 2) la educación de las personas adultas es un campo integrado de disciplinas, y 3) la educación de las personas adultas es un campo de conocimiento multidisciplinario de la práctica.

De esta forma, mientras Boyd y Apps (1980) defienden la especificidad de la disciplina afirmando que es un error solicitar la ayuda de otras disciplinas para configurar nuestro campo de conocimiento, hasta que nosotros claramente entendamos la estructura, la función, los problemas y los objetivos de la educación de las personas adultas en sí misma; Boshier y Pickard (op. cit. Nordhaug, 1991, p. 69) defienden que en las primeras fases de la construcción teórica necesariamente habrá que utilizar una cierta cuantía de préstamos disciplinarios, a partir de los cuales es de esperar un aumento de producción interna; y Usher, Bryant y Johnston (1997), siguiendo la formulación clásica de Hirst entre «formas de conocimiento» (disciplinas) y «campos» de conocimiento construidos como elementos integrados de las disciplinas, consideran que la educación de personas adultas es un campo de conocimiento constituido por disciplinas apropiadas para su orientación práctica.

1.1. El papel de las disciplinas en la configuración del campo de la educación de las personas adultas

Según Usher, Bryant y Johnston (1997), el cuerpo de conocimiento dentro del campo tiene su origen fuera de éste, en sus disciplinas fundamentales. Por ejemplo, en el campo de conocimiento de la educación de las personas adultas, la psicología de éstas no se generó dentro del campo del aprendizaje adulto, sino dentro de la disciplina de la psicología. Este hecho no sólo ha contribuido

1. Este punto de vista es representativo de la investigación norteamericana de las personas adultas, mientras que, en el resto del mundo, los estudios internacionales reflejan varios puntos de vista respecto a si puede o no ser considerada una disciplina (Rubenson, 1996).

a rechazar la aportación de las disciplinas para la configuración del campo, sino que también ha venido a traer más confusión en el campo de la educación de las personas adultas. De tal forma que, como señala Mader (1992), la relación entre la educación de las personas adultas y otras disciplinas ha sido «un modelo de importación-exportación» (p. 145).

Los conceptos de otras disciplinas se aplicaron directamente a la educación de las personas adultas, sin considerar variables específicamente situacionales propias de esta educación. Esto ha provocado un intrusismo del conocimiento disciplinario, al pensar que disciplinas teóricas como la psicología y la sociología, al ser aplicadas al campo, podían definir la educación de las personas adultas².

Además, en ese proceso de importación, se toman prestadas las disciplinas como si éstas fuesen independientes del trabajo de los investigadores e investigadoras y del marco teórico en el que fueron desarrolladas. No obstante, dentro de cada una de las disciplinas, existen paradigmas en conflicto. Así, por ejemplo, en relación con la psicología, nos encontramos con diferentes psicologías. Cada una de ellas nos ofrece una perspectiva diferente. Por esta razón, las explicaciones y descripciones que el conocimiento psicológico nos ofrece de la práctica educativa con personas adultas es, en sí mismo, problemático, lo que hace discutible que la psicología pueda considerarse una disciplina fundacional de nuestro campo.

Pero el papel que determinadas disciplinas han desempeñado en la construcción de nuestro campo de conocimiento no se ha impuesto sin más a los educadores y educadoras, sino que, detrás de ello, se oculta el poder del que se han revestido ciertas disciplinas.

De esta forma, el poder de la psicología de ofrecer un enfoque más racional y eficiente es lo que la ha hecho atractiva para la educación de las personas adultas (Usher, Bryant y Johnston, 1997, p. 73). Las «verdades» de la psicología, presentadas como cuerpos neutrales de conocimiento que existen a priori de las prácticas educativas particulares, han servido para proporcionar la base «objetiva» que legitima ciertas prácticas educativas, como, por ejemplo, las fundamentadas en la psicología humanista: el aprendizaje autodirigido, la pedagogía centrada en el estudiante adulto... Lo mismo ocurre con la influencia que el paradigma biológico madurativo ha tenido en nuestro campo para explicar «científicamente» el declive cognitivo irreversible que parecía producirse a partir de una determinada edad, legitimando los discursos y las prácticas educativas que defendían la incapacidad de las personas adultas para aprender.

Ante esto, se podría decir que la educación de las personas adultas está construida como un ámbito de conocimiento complejo en busca permanente de su especificidad. Y, en esa búsqueda, está empezando a descubrir que el

2. La educación de las personas adultas se concibe como un mosaico compuesto por la suma de las disciplinas (Kranjc, 1987, op. cit.; Rubenson, 1996).

cuerpo de conocimiento disciplinario, producto de una investigación científica, convencionalmente entendida como investigación positivista, comienza a ser incongruente con la forma en que se desarrolla la práctica de la educación de las personas adultas. Por eso, investigadores como Usher y Bryant (1992), en lugar de concebir el campo de la educación de las personas adultas como un ámbito de aplicación de las disciplinas, se posicionan afirmando que este tipo de educación es un campo de conocimiento práctico. Esto es, es el campo y no la disciplina lo que configura nuestro marco epistemológico. En esta dirección, se trata de ver la «implicación» de las disciplinas en la teoría y las prácticas educativas con las personas adultas, de forma que aseguramos que este campo de conocimiento esté informado por las disciplinas, pero no formado por ellas.

1.2. La educación de las personas adultas como un campo de conocimiento práctico

El objeto de la educación de las personas adultas está comprometido, tanto en la comprensión como en la intervención de los procesos educativos. Es este doble componente, como explicación y como intervención, lo que hace que el objeto de conocimiento de la educación de las personas adultas se vaya construyendo en la práctica.

La intervención en los procesos de enseñanza-aprendizaje con las personas adultas está revelando los fines que queremos alcanzar con esa intervención educativa. Consecuentemente, nos compromete moral y éticamente en un doble sentido. En primer lugar, porque las relaciones entre las personas son siempre realizadas, guiadas y valoradas por criterios éticos. En segundo lugar, porque la intencionalidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen como cometido específico influir en la vida social y personal de las personas adultas que aprenden en relación con unos fines deseables.

Ahora bien, no hay una única y predeterminada forma de actuar, sino muchas formas diferentes, dependiendo de las situaciones contextuales en que actuamos. Este hecho hace que tengamos que optar o elegir entre los diferentes fines, objetivos y propósitos, que deben orientar nuestra intervención educativa con las personas adultas en el contexto específico de nuestra práctica educativa.

No obstante, la educación de las personas adultas se encuentra en una encrucijada. Históricamente, el campo de la educación de las personas adultas, al igual que la educación en general, se ha centrado más en la valoración de la práctica y la experiencia. Y, al mismo tiempo, la educación de las personas adultas quiere ser considerada seriamente como una actividad profesional, para lo cual descubre que no puede permanecer completamente en el ámbito de la práctica, sino que necesita de una teoría públicamente establecida en la que los educadores y las educadoras puedan creer y justificar sus intervenciones.

El problema surge en la forma como esa teoría es entendida y construida. Es decir, si dicha teoría debe basarse en un conocimiento disciplinario abs-

tracto y ajeno a las intenciones educativas de sus educadores o, por el contrario, entendemos la teoría como el conocimiento que está presente en la práctica, fundamentándola:

Buscando vanamente un conocimiento en disciplinas (la educación de las personas adultas), no ha logrado advertir que existe un conocimiento en su práctica y que la generación de su propia teoría debe partir de ese conocimiento. Por tal motivo, la educación de adultos como campo de estudio debe localizarse en lo «práctico». (Usher y Bryant, 1992, p. 167)

En este sentido, la forma como se entiende la educación de las personas adultas depende de como se conciba la relación entre la dimensión normativa y explicativa de la enseñanza, en definitiva, entre la teoría y la práctica educativa.

2. Reconsiderar la naturaleza de la práctica como fuente de conocimiento

Una forma de evitar caer en la trampa profesionalizadora de elegir entre el rigor del conocimiento teórico o la relevancia del conocimiento práctico, es intentar clarificar la naturaleza de lo que entendemos por teoría.

La forma dominante de entender la relación entre teoría y práctica reflejo de la forma de entender, desde el modelo racional-técnico, la relación entre el conocimiento y su aplicación práctica, ha supuesto que muchos profesionales de la educación de las personas adultas se hayan refugiado en la práctica y la experiencia profesional.

De esta forma, la educación de personas adultas se redujo a un puro pragmatismo irreflexivo que hizo un gran daño a este campo de conocimiento por varios motivos: 1) legitimó una infravalorada imagen social del campo y de sus profesionales que todavía perdura en la actualidad; 2) su predilección por la práctica en perjuicio de la teoría, ha reforzado un sentimiento de resignación ante las dificultades que presenta la acción educativa con las personas adultas, y 3) ha limitado las percepciones de la realidad y, consiguientemente, otras posibilidades de actuación en la acción.

En esta dirección, Usher, Bryant y Johnston (1997, p. 133) argumentan que hay dos tipos de teorías. Las denominadas «teorías formales» y las «teorías no-formales» o «informales». Las teorías formales se identifican con las teorías en el sentido convencional del término, es decir, son teorías organizadas y codificadas en campos de conocimientos o disciplinas académicas, producto de investigaciones científicas.

Las teorías no-formales o informales son las teorías implícitas que fundamentan el trabajo de los prácticos dentro de los contextos en que se encuentran. El supuesto de partida que explica la existencia de las teorías no-formales radica en la intencionalidad de la acción de los educadores y las educadoras. En la medida en que todas las acciones implican intenciones y que éstas sólo pueden explicarse en relación con el marco referencial a través del cual comprendemos y actuamos, cualquier educador o educadora cuando actúa posee ya

alguna «teoría». Son estas teorías, que están fuertemente enraizadas e implícitas en la práctica educativa de los educadores y las educadoras, las que denominamos «teorías no-formales».

Estas teorías no-formales no son teorías generalizables ni rigurosas, en el sentido más convencional. Tampoco significa que sean abstractas o meramente intuitivas, sino que forman parte del mundo experiencial del profesorado. Son el *repertorio situacional*, por medio del cual el educador o la educadora relaciona las situaciones nuevas y desconocidas con situaciones similares.

Pero el trabajo de los repertorios situacionales va más allá de las situaciones conocidas. Funcionan como un punto de partida para la comprensión y la acción; para diferenciar entre lo mismo, lo diferente. Cualquier situación práctica puede ampliar y reconstruir ese repertorio. Por tanto, la teoría está situada «dentro» y «emergiendo» de la práctica. Teorizar la práctica no es una actividad abstracta, sino una actividad que el profesorado puede hacer.

En este sentido, podemos diferenciar tres procesos de teorizar: *a)* una «teorización para la práctica» que hacen los teóricos; *b)* una «teorización en la práctica» que hacen los prácticos, y *c)* la «teorización de la práctica» que los educadores y las educadoras pueden o no hacer.

Por ello, los teóricos, como convencionalmente se entienden, están también implicados en la práctica, porque toda teorización es una práctica y, al mismo tiempo, los educadores y las educadoras están implicados en la teoría, puesto que toda práctica implica una teoría.

El problema que ha venido arrastrando nuestro campo de conocimiento es que, al ser concebida la educación de las personas adultas como un campo práctico, en los estudios de la enseñanza y el aprendizaje de las personas adultas se ha sobreenfatizado el desarrollo de las teorías no-formales, mientras las teorías formales se rechazaban, acusándolas de ser demasiado abstractas, olvidando que las teorías no-formales también presentan ciertas limitaciones, como nos recuerdan Usher y Bryant (1992, p. 88-89):

1. Aunque están siempre presentes, no significa que el educador y la educadora sean conscientes de ellas.
2. Frecuentemente, el conocimiento que se desprende de la teorías no-formales es, a menudo, caracterizado como un conocimiento anecdótico o del «sentido común» que se desprende de la experiencia personal. Por ello, desde posiciones más convencionales, estas teorías se rechazarán por asistemáticas e inciertas. Y, desde posturas más críticas, las teorías no-formales serán igualmente atacadas por ser producto de la experiencia y desconsiderar los procesos de socialización profesional del educador o la educadora que, a su vez, la están determinando.
3. Como Donald Schön admite, los prácticos pueden comprometerse con la reflexión en la acción, pero no siempre lo hacen. Esto es debido, principalmente, a que esta reflexión se basa en la experimentación de situaciones únicas e inciertas, lo que provoca incertidumbre, despertando en el profesorado un sentimiento de amenaza y pérdida de control de la situa-

- ción, que le conduce a utilizar sus teorías no formales para eliminar los problemas de la práctica, más que para reflexionar sobre ella y mejorarla.
4. Incluso cuando se comprometen con los procesos de reflexión en la acción, los educadores y las educadoras no siempre son capaces de encontrar una explicación a lo que hacen.

Por todo ello, como argumentan Carr y Kemmis (1988, p. 42), la teoría no-formal y la práctica han de ser problematizadas y sometidas a escrutinio crítico. Para ello, la teoría formal puede jugar un papel muy importante al constituirse como un medio que nos permite enfocar y revisar críticamente nuestras teorías no-formales.

Consecuentemente, más que rechazar la teoría formal o académica, se trata de rechazar el vacío existente entre teoría y práctica educativa³, que durante tanto tiempo ha invadido nuestro campo de conocimiento.

Actualmente existen varias razones, de acuerdo con Brookfield (1992), por las cuales la intención de construir una teoría formal no debería ser abandonada:

1. La educación de las personas adultas, como una práctica académica, tiene que orientar los contextos de esa práctica hacia unos fines deseables, lo que implica un compromiso moral⁴.
2. La teoría formal puede ayudarnos a transformar las teorías no-formales en teorías de la práctica bien estructuradas, lo que ampliaría sus horizontes más allá de lo anecdótico. En este sentido, la teoría formal nos ayuda a emanciparnos de la dependencia de las costumbres y las tradiciones, analizando y examinando las creencias, los valores y las suposiciones implícitas de nuestra práctica. En definitiva, se trata de un proceso de desnormalización de la práctica, desde el momento en que nos permita que esa práctica deje de verse como «normal» o «rutinaria».
3. Como educadores de personas adultas, necesitamos analizar aquellos aspectos de nuestra práctica que trascienden a las diferencias particulares. La teoría formal nos ayuda a comunicarnos con otros investigadores, educadores, administradores, políticos, que, si bien tienen en común su interés por la educación de las personas adultas, se diferencian entre sí por actuar en diferentes contextos prácticos, con diferentes teorías no-formales.

Pese a todo, la relación entre teoría y práctica que defendemos es una relación dialéctica. De esta manera, el profesorado no puede ignorar la teoría formal, porque ésta proporciona una perspectiva crítica que le permite tomar conciencia de la existencia de su teoría no-formal y trascender al puro prag-

3. Como señala Wilfred Carr (1980, p. 62), la inexistente relación entre teoría y práctica tiene su causa en la conceptualización positivista de la teoría educativa, es decir, teorías educativas que se originan externamente a la práctica.
4. De ahí que se sostenga que la teoría es una «ciencia moral» (Carr, 1996).

matismo. Y los educadores y las educadoras, en la medida en que poseen una teoría no-formal que orienta su práctica, llevan siempre consigo una teoría formal que regula normativamente esa práctica⁵.

En este sentido, Usher (1991) admite que se trata de un «proceso dialógico que media entre la teoría formal y no-formal, posibilitando la contraposición y el cuestionamiento recíproco; es una fusión de horizontes entre ambas teorías que profundiza la comprensión y abre la posibilidad de nuevas experiencias y nuevos caminos en la práctica. La teoría no-formal va más allá del sentido común; la práctica, más allá de la rutina; y la teoría formal se considera pragmática y edificante» (p. 175).

No obstante, la solución planteada al problema teoría-práctica, aunque altamente iluminadora, puede ser finalmente problemática si no aclaramos las condiciones sociales que sirven de marco de referencia a nuestras teorías no-formales y los intereses que están implícitos en nuestros procesos reflexivos como docentes.

De esta manera, Edwards (1997) y Louden (1991, op. cit. Elliott, 1999), siguiendo la tipología de Habermas sobre los tres tipos de racionalidad, consideran que: en primer lugar, la reflexión puede ser vista, desde la racionalidad técnica, como un proceso neutral, es decir, una actividad cognitiva de entrada, procesamiento y resolución de problemas. En segundo lugar, desde la racionalidad práctica, puede ser construida trabajando en interés de la comunicación y comprensión, aumentando la competencia comunicativa. En tercer lugar, desde la racionalidad crítica, la reflexión puede estar en el interés de la acción y el cambio.

Consecuentemente, la reflexión no puede ser considerada, simplemente, como una descripción universal de la práctica profesional de los docentes, individualmente considerados. Por el contrario, Kemmis (1989) ha sugerido que deberíamos entender la relación entre teoría y práctica como un proceso reflexivo que, más allá de ser un acto psicológico llevado a cabo por el profesorado, es una acción que tiene lugar dentro de unos determinados contextos sociales. Es decir, debemos preguntarnos a cuáles de los anteriores intereses habermasianos sirve nuestra práctica educativa.

2.1. Repensar la naturaleza de la reflexión práctica: la reflexión crítica

Kemmis se refiere a la reflexión crítica como un proceso que trata de desvelar el origen sociohistórico de las concepciones educativas que mantenemos y reflejamos en nuestra práctica. En este sentido, podemos decir que la reflexión crítica se pregunta cómo es la educación; cómo son sus relaciones con la economía, la sociedad, la naturaleza del currículo y su transmisión en la enseñanza; todo ello con una única finalidad, la emancipación social.

5. La práctica educativa consiste en una actividad intencional localizada en marcos conceptuales, a través de los cuales el profesorado adquiere un sentido de lo que hace.

[...] Esto supone, primero, favorecer un diálogo mediante el cual los enseñantes son capaces de reconocer y analizar aquellos factores que limitan su actuación y, segundo, darles la oportunidad de que se vean a sí mismos como agentes potencialmente activos y comprometidos en alterar las situaciones opresivas que los reducen a meros técnicos realizando ideas ajenas. (Contreras, 1997, p. 124)

Smyth (1991, p. 122) ha organizado este tipo de reflexión en cuatro fases, como indica la figura 1.

En cualquier caso, también parecen existir algunas dudas respecto al interés emancipador de la reflexión crítica. En esta dirección, se le acusa de caer más en la retórica que de conectar con la realidad social, al tiempo que corre el peligro de privilegiar la emancipación, cayendo en un determinismo emancipador. Así, desde posiciones posmodernas, autoras como Ellsworth (1989) han

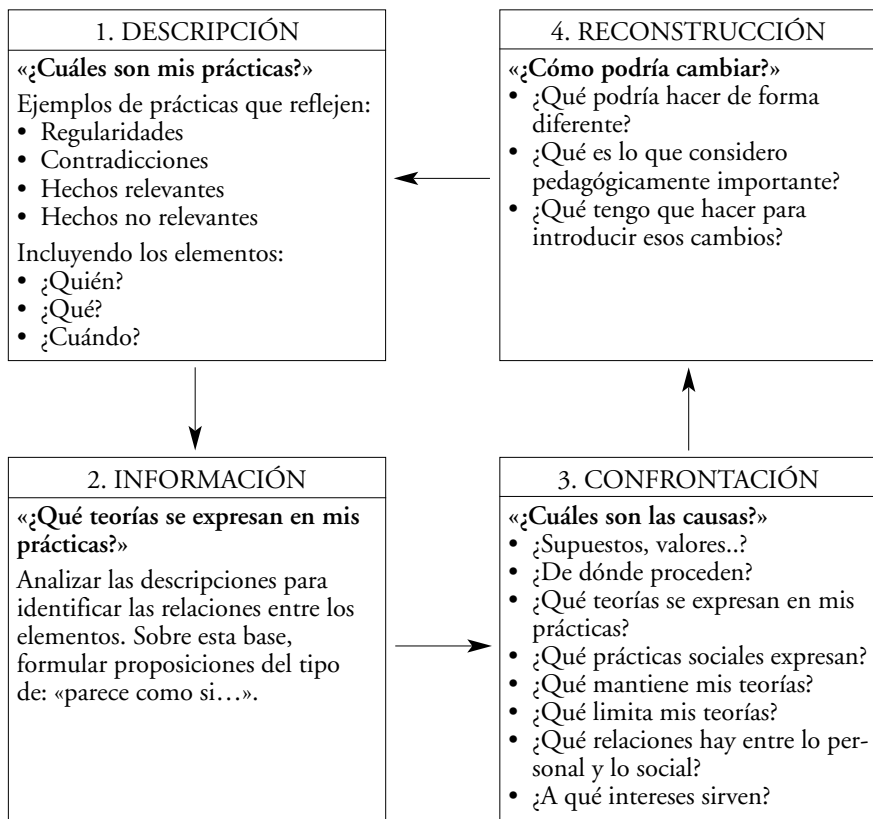


Figura 1. Proceso de reflexión crítica de la práctica docente.

calificado de «mitos represivos» a las «pedagogías críticas» que prometen emancipación. Según sus planteamientos, la emancipación, como una racionalidad universalmente compartida, por ser impuesta bajo el presupuesto de su incuestionable perfección ideológica, estaría escondiendo una nueva forma de opresión, al excluir aquellas experiencias, sensibilidades, dilemas y contradicciones que no se dejan dominar bajo esos presupuestos.

Sin embargo, al igual que Contreras (1997) o Kemmis (1999-2000), sostengo que, en el contexto económico y social actual, todavía necesitamos valores utópicos o mitos, como el de la libertad y el de la justicia social. Ideales que también pueden ser leídos como una búsqueda desde la diferencia y el compromiso, a través de una metarreflexión crítica (análisis crítico de la teoría crítica) que nos impida caer en el dogmatismo de la homogeneidad de las experiencias y de los pensamientos del interés emancipador de la reflexión crítica.

Bibliografía

- BOSHIER, R. (1971). «Motivational orientations of adult education participants: A factor analytic exploration of Houle's typology». *Adult Education*, 21, p. 3-26.
- BOYD, R.D.; APPS, J.W. (1980). «A Conceptual Model for Adult Education». En BOYD, R.D.; APPS, J.W y otros. *Redefining the Discipline of Adult Education*. Washington: The Jossey-Bass, p. 1-13.
- BROOKFIELD, S.D. (1992). «Developing Criteria for the Formal Theory Building in Adult Education». *Adult Education Quarterly*, 42, p. 79-93.
- CARR, W. (1980). «The gap between theory and practice». *Journal of Futher and Higher Education*, 1, p. 60-69.
- (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- CARR, W.; KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CONTRERAS, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- CROSS, K.P. (1981). *Adults as learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ELLIOTT, J. (1999). «La relación entre "comprender" y "desarrollar" el pensamiento de los docentes». En PÉREZ GÓMEZ, A.; BARQUÍN RUÍZ, J.; ANGULO, F. (eds.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, p. 364-378.
- ELLSWORTH, E. (1989). «Why does'nt this Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy». *Harvard Educational Review*, 3, p. 297-324.
- JOHNSTON, R.; USHER, R. (1997). «Re-theorising experience: adult learning in contemporary social practices». *Studies in the Education of Adults*, vol. 29, nº 2, p. 137-153.
- KEMMIS, S. (1999-2000). «Aspiraciones emancipadoras en la era posmoderna». *Kiki-riki*, 55-56, p. 14-34.
- MADER, W.N. (1992). *Adult Education in the Federal Republic of Germany*. Vancouver: Center for Continuing Education, University of British Columbia.
- NORDHAUG, O. (1991). «Educación de adultos y sociología. Un marco teórico». *Revista de Educación*, 294, p. 67-78.

- RUBENSON, K. (1996). «Adult Education: Disciplinary Orientations». En TUIJNMAN, A.C. (ed.). *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Great Britain, Pergamon Press, p. 107-114.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós/MEC.
- SMYTH, J. (1991). *Teachers as collaborative learners*. Buckingham: Open University Press.
- USHER, R.; BRYANT, I. (1992). *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*. Madrid: Morata/Paideia.
- USHER, R.; EDWARDS, R. (1996). *Postmodernism and Education*. Londres: Routledge.
- USHER, R.; BRYANT, I.; JOHNSTON, R. (1997). *Adult Education and the postmodern challenge*. Londres: Routledge.