

# E S T U D I O S

## SISTEMAS SUPRA-NACIONALES, EDUCACIÓN DE ADULTOS Y CAMBIO SOCIAL OBSERVACIONES SOCIO-HISTÓRICAS EN EL CONTEXTO EUROPEO (\*)

KARI KANTASALMI (\*\*)

### 1. INTRODUCCIÓN

Esta ponencia parte de la premisa de que hay variaciones significativas en los estados europeos en cuanto a la relación entre la educación de adultos y los cambios sociales en los procesos de extensión de la modernidad. Dada la extrema complejidad del tema, ha retenido aquí sólo dos objetivos: 1) avanzar en una relevante perspectiva de análisis institucional y, 2) en relación con la primera tarea, sostener que es necesario incluir un concepto de «sistemas estatales supranacionales» en el análisis del desarrollo tras la Segunda Guerra Mundial.

En lo que respecta al primer propósito, bebo repetidamente en la obra de Anthony Giddens al concebir la educación adulta en el seno de las transformaciones de la modernidad.

En relación a la segunda tarea, el apoyo empírico para la reflexión proviene de mi proyecto de investigación en curso. La exposición es demostrativa y se nutre de dos extremos de Europa culturalmente muy diversos.

El contexto de integración europea es contemplado meramente como un sistema estatal supranacional dentro de un proceso de modernización más general. Se hace referencia a otras tres organizaciones de carácter supranacional en cuanto a su condicionamiento del ordenamiento de las instituciones de la educación de adultos tras la Segunda Guerra Mundial en Finlandia y España.

Puede ser importante reformular el asunto como un *problema general de carácter teórico y empírico*: ¿qué clase de instancias institucionales se reflejan en las prácticas de educación de adultos en relación con los cambios sociales de la moder-

---

(\*) Ponencia presentada en «European Society for Research on the Education of Adults» (ESREA), el 8 de noviembre de 1994 en Lahti (Finlandia).

(\*\*) Universidad de Helsinki. Departamento de Educación.

nidad? Trataré de este problema de manera general incidiendo en un aspecto específico de la modernización.

## 2. MODERNIZACIÓN Y EDUCACIÓN DE ADULTOS: CONCEPTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA

Comencemos citando a Giddens (1990, p. 1): «modernidad designa modos de vida social u organización que surgieron en Europa del siglo XVII en adelante y que posteriormente devinieron más o menos universales en su influjo». Tras esta noción preliminar, pasa a reconceptualizar qué es modernidad antes de todo.

Resumiendo su obra anterior, Giddens (1990, p. 59) presenta las cuatro *dimensiones institucionales básicas de la modernidad*: Capitalismo, Vigilancia, Industrialismo y Poder militar. El punto principal parece sostener que un análisis institucional de la modernidad requiere considerar todas las dimensiones citadas. Si aceptamos que es un error ver sólo un nexo dominante responsable de las modernas transformaciones, entonces estamos encarando la tarea de un específico análisis socio-histórico del estado nacional, al que los conceptos de Giddens podrían contribuir. Giddens, sin embargo, no ofrece ninguna consideración clara de la posición de la educación respecto de las dimensiones de la modernidad o de las dimensiones de la globalización. Así pues, en los límites de esta ponencia intentaré brindar esa clase de conceptos.

Contemplaré la «educación de adultos» en referencia a aquellas prácticas sociales que se proponen enseñar y son llevadas u organizadas por personas que en sus respectivos contextos nacionales son consideradas adultos.

Definir la *educación de adultos como práctica social* es evitar la posibilidad de contraponer conceptualmente los diferentes niveles de análisis institucional, que a menudo parece ser la consecuencia de definiciones como las «...formas institucionales de enseñanza...» de Jarvis (1993, p. 6). Preferiría reconocer la posición del aprendizaje como una consecuencia buscada de las prácticas de educación de adultos. Como es sabido, el aprendizaje a veces tiene lugar y otras no. Esto implica así mismo que en el propósito de explicar el sistema de reproducción de la educación de adultos es importante el análisis de las consecuencias no esperadas.

De lo que queda dicho se sigue que considero que las prácticas de educación de adultos tienen naturaleza sistemática, tal como cualquier otra práctica social. El sistema se constituye cuando existe interacción entre actores sociales. Esto es lo que fundamentalmente es la vida social por encima de todo. La continuación de la vida social lo hace necesario para reproducir su carácter sistémico, y esto nos conduce a qué quiere decirse básicamente con «cambio social».

Se considera *prácticas sociales institucionalizadas* aquellas constituidas en el curso de una larga duración temporal, y son céntricas para comprender el sistema de reproducción porque es donde puede ser vista más claramente la dimensión reversible de la temporalidad. El principal atractivo de la noción de instituciones en Giddens (1986) es su carácter fundamentalmente móvil. Así, el concepto de *«institución»* ancla en el azaroso decurso de la vida cotidiana y no se remite directamente a ciertos dispositivos organizacionales..

El continuo cambio de la educación de adultos y su contexto significan que los usos institucionales en que las prácticas de educación de adultos consisten, varían en el tiempo y en el espacio, pero dentro de dimensiones institucionales de la modernidad relativamente constantes. Además, como la manera en que la sistematicidad de la educación de adultos se constituye y reproduce puede variar entre la auto-determinación constructiva de los actores sociales y la determinación organizativa por otros, es necesario incluir este aspecto en la definición.

Hay un fenómeno implicado en el proyecto de modernidad que se vincula también más estrechamente con el desarrollo de la educación de adultos. Me refiero a la noción *«reflexividad institucional»* de Giddens. Tengo para mí que es un aspecto que, por ejemplo Usher y Bryant (1989) tratan de asir al reconceptuar la relación entre investigación, teoría y práctica en la educación de adultos. En todo caso, encuentro el tema demasiado complicado como para presentarlo metafóricamente como «triángulo cautivo». Siendo central para mis observaciones en este escrito, la noción de *«reflexividad institucional»* requiere alguna consideración.

Giddens (1991) ve la reflexividad institucional masivamente desarrollada como un *componente intrínseco de la modernidad*. Las prácticas de educación de adultos están tanto contribuyendo a la reflexividad institucional de la modernidad cuanto reproduciéndose de modo reflexivo, pero a esto no sólo contribuyen disciplinas académicas y prácticas educacionales socialmente implantadas. Además hay, por ejemplo, diferentes niveles y ramas de la administración que, cada vez más, acarrearán prácticas de planificación, evaluación, consultoría y marketing.

Estas últimas pueden ser concebidas como organizaciones establecidas que alcanzan cierto dinamismo autónomo. Como observaron Lullman y Schorr (1988, pp. 343-344), no existiría ningún sistema educativo si no hubiera enseñanza, pero la existencia y crecimiento del sistema no dependen de mejoras o deterioros cualitativos o cuantitativos de las enseñanzas. La expansión del sistema depende solamente de la posibilidad de que podamos demandar mejor enseñanza y alertar de su empeoramiento. Por así decir, el auge del sistema es cierto cuando el futuro es incierto. De cualquier manera, no es necesario ver este fenómeno, como Luhman y Schorr (1988), como resultado de la diferenciación funcional.

Giddens (1990, p. 28) y (1991, pp. 17-18) se refiere al fenómeno aludido de una forma más general, relacionándolo con el proceso de desplazamiento en el cual tiene lugar el establecimiento de los sistemas expertos y los signos simbólicos. Llama a estos mecanismos «sistemas abstractos». De hecho, la moderna administración educativa se combina con planeamiento y otras prácticas que son claramente sistemas expertos. Por otra parte, las administraciones conexas a la política pueden ser vistas más en el sentido weberiano de poder burocrático. El «establecimiento» puede ser referido en primer término a estos dos aspectos.

Finalmente, como «ser adulto» es histórica y culturalmente variable, la definición debe anclar en el tiempo y el espacio. Como encuentro inútil para mis propósitos la abstracción de sociedad, mi término amplio de referencia es el *estado-nación*. Así, donde «estados» remite a cierto orden sociopolítico, «nación» remite al orden cultural. El nacimiento de los estados-nación es un proceso vinculado a la modernidad.

En esta medida, no he considerado propiamente qué posición pueden tener en la concepción giddensiana ni la educación en general ni la educación de adultos en particular. Me parece que las prácticas de educación (de adultos) deben estar relacionadas, de alguna manera, con la dinámica de la modernidad. La *dinámica de la modernidad* de Giddens (1990) proviene de tres fuentes básicas: 1) La separación de tiempo y espacio y su recombinación en formas que permiten la zonificación de tiempo-espacio de la vida social precisa; 2) El desprendimiento de los sistemas sociales, y 3) el ajuste y desajuste reflexivos de las relaciones sociales a la luz de continuos ingresos de conocimiento.

Si consideramos cómo la educación (de adultos) toca a cada uno de los arriba mencionados procesos, pareciera que contribuyen a todos los procesos de dinamismo a los que Giddens se refiere. Esto se comprende dado el lugar central que el distanciamiento tiempo-espacio tiene en la concepción de la modernidad de Giddens. Las prácticas de educación (de adultos) se presumen condición primordial, en el sentido de distribución del alfabetismo, por la extensión de las recombinaciones abstractas de tiempo-espacio y por mecanismos de encaje de varias clases.

En efecto, podría considerar centrales para la modernidad las prácticas educativas y la *educación de adultos en, cierto sentido, como continuación de la educación como céntrica para la modernidad tardía*. Serían céntricas en la concepción giddensiana de la modernidad por cuanto se presuponen en los tres procesos dinámicos y porque los dispositivos institucionales de la educación (de adultos) se transforman en contextos culturalmente definidos de las naciones-estados sobre las cuatro dimensiones institucionales básicas de la modernidad.

Dicho esto, paso a considerar el proceso de globalización de la modernidad. Giddens (1991, p. 71) expone *cuatro dimensiones de la globalización*: Economía capitalista mundial, Sistema de Estado-nación, Orden militar mundial y División internacional del trabajo. Esto sigue su presentación de las cuatro dimensiones de la modernidad. De hecho, cuando Giddens (1990, p. 63) dice que «la modernidad

es intrínsecamente globalizadora», podemos entender que las dimensiones de la modernidad se extienden a todo el globo. Esto implica que en la modernidad radical se produce una creciente uniformidad institucional.

Aunque Giddens (1991, p. 22) subraya la «dialéctica global/local» de manera que sucesos ocurridos en un polo de relaciones distanciadas, a menudo producen ocurrencias divergentes en el otro, podemos contemplar en el contexto europeo diversos cambios sociales mostrando cierta uniformidad producida respecto de las dimensiones institucionales de la modernidad. Comoquiera, cuando el proceso de globalización condiciona los concretos órdenes institucionales específicos de un estado nación, la resistencia o promoción culturales entretejen el proceso. En otras palabras, la uniformidad institucional no produce unilinealmente uniformidad cultural.

Considerar el aumento de uniformidad institucional en Europa me lleva a preguntarme hasta qué punto en condiciones de modernidad radical, podría ser crecientemente uniforme el ordenamiento institucional de la educación de adultos. Después de todo, la educación de adultos es central en la modernidad madura.

En orden a analizar esta clase de problema necesitamos estudios socio-históricos de condiciones nacionales concretas. La abstracción sociedad no es válida, porque lo que se requiere es captar el engarce cultural de las prácticas de educación de adultos. Y eso es lo que he hecho, en la perspectiva del análisis institucional, incluyendo comparaciones trans-culturales de Finlandia y España.

Tal como lo entiendo, el proceso de mundialización presentado en Giddens (1990, p. 71) conduce al punto donde es necesario centrarse en el cruce de las cuatro dimensiones con una primera. Esa primera dimensión puede entenderse en términos de la distanciamiento tiempo-espacio, lo que implica un proceso de desmontaje: parte de la información controlada y de las relaciones sociales de un estado nacional es liberada de su encuadre cultural y recombinada en una perspectiva global.

Es lo que Jessop (1992) llama «el desfondamiento del estado-nación». La esquina opuesta es la aparición y expansión de sistemas estatales supra-nacionales. Esto puede ser visto como una extensión de los estados-nación en la modernidad radical, extensión que se manifiesta en diferentes organizaciones que adoptan tareas del estado en materias que sobrepasan claramente los límites del estado nacional. Esta observación lleva a considerar sus posibles implicaciones en materia de asuntos educacionales.

Esto es por lo que he adoptado el concepto de «sistemas supranacionales de estado» como una herramienta para acoger algunos rasgos de la modernidad expansiva en relación con prácticas sociales de educación de adultos significativamente condicionadas culturalmente. Para el propósito de esta ponencia, enmarcada en el contexto europeo, «Sistemas supra-nacionales de estado» se refiere a cuatro modernas organizaciones que interviene en materia de educación: 1) Las Na-

ciones Unidas con sus sub-organizaciones y especialmente la UNESCO; 2) La Organización Europea para la Cooperación Económica (OECE), y desde 1961 en adelante su continuadora la Organización para la Cooperación y el Desarrollo en Europa (OCDE); 3) El Consejo de Europa, y 4) La Comunidad Europea.

Es meridianamente claro que el comienzo de un auge masivo de la educación de adultos coincide con la aparición de las mencionadas organizaciones. Opino que ésta es una observación básicamente válida, pero aquí no busco consideraciones generales de esa coincidencia; en su lugar intento demostrar cómo los sistemas supranacionales han condicionado la ordenación institucional de la educación de adultos en dos límites de Europa culturalmente muy diferentes.

### 3. TRANSFORMACIONES DEL ORDENAMIENTO DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN FINLANDIA Y ESPAÑA

Al considerar el papel de los sistemas supranacionales, debemos ser cautos para no tener sus actividades como responsables de lo que podría ser resultado de una globalización más general de la modernidad. Este problema exige una breve *disgresión socio-histórica*, y en otra ocasión se ofrecerá consideraciones más detalladas en ese campo (Kantasalmi, 1994).

Pienso que es algo descuidado por parte de Panzar (1994) afirmar que «las raíces de la educación de adultos en Europa entroncan en el siglo pasado». Sabemos que la educación de adultos entró en la agenda legislativa de los estados ya en el curso de la revolución francesa y, seguramente existieron prácticas de educación de adultos incluso más tempranas.

Obviamente, Panzar (1994) no habla de los orígenes de la educación de adultos sino de la fase cuando en algunas naciones europeas las prácticas de educación para adultos comenzaron a ser distinguidas de la educación general y empezaron a ser públicamente discutidos y dispuestos aparatos específicos para la educación de adultos.

A efectos de la distanciación tiempo-espacio, la condición primera para el paso desde el orden pre-moderno a un orden más específicamente moderno fue la difusión amplia del alfabetismo. Es decir, en el sentido general de ampliar la provisión para la capacitación de las masas en la lectura. En el contexto europeo, el camino y el alcance de este proceso han tenido grandes diferencias. Para el tiempo que nos ocupa, cuando Estado e Iglesia actuaban de consuno, la difusión de las letras se concibió de maneras distintas por muchos aspectos en Finlandia y España.

Tal como parece pensar Houston (1988, p. 199), es muy plausible que la información sistemática utilizada en archivos religiosos de los países nórdicos «nos cuenta sobre niveles ínfimos de alfabetismo, pero no puede ser interpretada como prueba de una perspectiva crítica». La competencia para la escritura era incluso más escasa. Para la mayoría campesina finohablante la escritura y la lec-

tura crítica de la Biblia debió ser escasa en condiciones en que, aun todavía después de la incorporación de Finlandia al imperio ruso, el sueco continuó siendo la lengua oficial de las transacciones legales y administrativas.

Coincido con Houston (1988) en que debemos ser cuidadosos al yuxtaponer los logros de la iglesia luterana de Suecia en Finlandia y los de la iglesia católica y sus variadas órdenes religiosas en España. Parece claro, en todo caso, que la Iglesia en España participó en la distribución de la alfabetización sin una urgencia política similar a la Iglesia de Suecia en Finlandia. Esto es importante si consideramos, justamente, largos períodos de tiempo tales como desde 1686 hasta la segunda mitad del siglo diecinueve, cuando prácticas específicamente modernas de educación de adultos empezaron a cobrar forma organizativa.

En doscientos años la alfabetización en Finlandia generó importantes instituciones, mientras que en España mantuvo un carácter más esporádico. Esto da base para comprender por qué las prácticas específicas de la modernidad en educación de adultos fueron impulsadas de modos muy distintos en los siglos XIX de Finlandia y España. Me parece que en esta última, la alfabetización continuó condicionando predominantemente la educación de adultos al menos hasta el final de los últimos cincuenta, mientras que en Finlandia casi al final del diecinueve la educación de adultos era condicionada predominantemente como una «ilustración de individuos libres» más específicamente moderna.

Uno de los factores que explican esta diferencia puede ser encontrado en diferentes posiciones tomadas por la Iglesia en relación con el Estado y el conservadurismo. Así, Flecha et al. (1990, pp. 32-33) afirman que la Iglesia estuvo fuera de los asuntos de educación de adultos hasta el «Congreso Católico de Sevilla» que en 1988 comenzó reaccionando al desarrollo de las prácticas de educación de adultos del sector laico. El contexto español lleva a Fernández (1990, p. 47) a ver la «alfabetización» [esp. en orig.] todavía como un acceso al campo de la educación de adultos, donde las nuevas demandas de aprendizaje eran vistas como «equiparadas al proceso alfabetizador» [id.]

La posición arriba mencionada permitiría abrir la inconclusa discusión de definir el analfabetismo. No entraré en ella por el motivo de que la educación de adultos relacionada con el orden institucional de la modernidad, adquiere su expresión en el proyecto de la Ilustración. La educación de adultos fue una expresión práctica de la ilustración filosófica. Estos dos aspectos fueron combinados en el movimiento histórico de la Ilustración que, por ejemplo, Harris (1979) sitúa entre la publicación de los «Ensayos sobre el Entendimiento Humano» de Locke y la Revolución Francesa.

Veo claro lo que Giddens (1990, p. 7) quiere significar al afirmar que la modernidad es un fenómeno doblemente acotado. Lo mismo puede decirse de la Ilustración. Tras la Revolución Francesa, en todo caso, podemos contemplar la Ilustración no como un movimiento histórico sino más bien como un proyecto que conlleva transformaciones (ver, por ejemplo, Schmid Noerr ed., 1988). En el centro de la Ilustración estaba la intención de proveer el sostén de la ciencia

moderna para las apelaciones de «La Razón» a contestar la tradición. Es por tanto importante reconocer las diferentes interpretaciones dominantes acerca de este esquema básico. Estas son sustentadas por los movimientos sociales modernos que normalmente vieron en las prácticas de educación de adultos un instrumento de transformación social respecto de las dimensiones institucionales de la modernidad. Estos instrumentos tuvieron giros muy distintos bajo las égidas del alemán «Geist» o del francés «éspirit».

Las transformaciones del proyecto ilustrador condicionaron las educaciones de adultos entrelazando con cambios sociales de la modernidad, al contribuir diferentes conexiones en diferentes ámbitos nacionales respecto de, por ejemplo, los campos de la sociedad civil y del estado. La burguesía liberal española se orientó primero por influencias francesas, como en las medidas legislativas del gobierno de Cádiz en 1812 y en la fundación de los «Ateneos» [esp. en ori.] (Fernández, 1990, p. 55 y Flecha et al. 1988, pp. 27-28).

También hubo influencias foráneas tras el proyecto erigido por la «Institución Libre de Enseñanza» en 1875. Este proyecto se reclama del filósofo alemán Karl Krause (1781-1832) que realmente no sentó tradición en otra parte de Europa más que en España, donde sin duda «los krausistas» tuvieron su importancia desde 1860 en adelante. Al desarrollar sus ideas y prácticas pedagógicas tuvieron en mente las experiencias de Oxbridge como extensión universitaria y modelo de atmósfera apropiada para educación vocacional. Además, pusieron las bases de los notables proyectos de educación de adultos de la Segunda República, como las «misiones pedagógicas» [esp.], que integran diversas clases de prácticas culturales de manera bastante original.

Las organizaciones de trabajadores autodeterminaron prácticas educacionales trazadas sobre las influencias anarcosindicalistas y también sobre los ejemplos de la Internacional Social Demócrata. Así mismo, al principio de esta centuria las organizaciones de «Universidades Populares» [esp.] fueron puestas en pie, donde puede rastrearse el ejemplo de las universidades populares francesas. En suma, existieron varios planes y proyectos, pero más bien modestos avances prácticos si pensamos, por ejemplo, que la tasa bruta de analfabetismo era del 42,88 por 100 en 1920 para población mayor de diez años. Evidentemente, el cruce por sexos da una imagen aún más triste (Flecha et al. 1988, p. 52).

Para explicarlo, Flecha et al. (1988, pp. 61-62) se refieren a turbulencias políticas, planes equivocados, aislamiento geográfico en las organizaciones de educación de adultos y factores pedagógicos. A mi entender, Puelles Benítez (1991, pp. 36-37 y 42-46) da más en el clavo cuando afirma que el conservadurismo español no desarrolló alternativas activas en el campo de la educación. Contrariamente, parece haber ejercido una suerte de acción dilatoria contra la influencia de París que fue visto como «la Nueva Babilonia» tanto como los liberales de Cádiz en 1812. Estoy tentado de ver continuidad en esta línea hasta las condiciones de la modernidad avanzada en los años cincuenta, cuando el influjo de los sistemas supra estatales requiere ser considerado como un nuevo factor emergente.

Las reacciones conservadoras ante las distintas transformaciones del proyecto ilustrador en España parecen atenerse a un patrón nihilista. Esto se ilustra rápidamente en la serie de cierres y reaperturas de organizaciones educacionales que culminó en la Dictadura de Primo de Rivera. Finalmente, en el transcurso de la Guerra Civil y la represión de los años cuarenta la principal ocupación cultural del régimen de Franco fue demoler los logros alcanzados en la Segunda República y eliminar las distintas interpretaciones de las prácticas educacionales autónomas de los trabajadores.

En Finlandia, los primeros estadios de la «ilustración ciudadana» del diecinueve fueron influidos por pasos previos recorridos en Dinamarca y Suecia. Cuando las prácticas de educación de adultos comenzaron a tomar una forma más organizativa en la última mitad del siglo XIX, fueron predominantemente solidarias del movimiento nacionalista. En ese proceso fue importante la rancia influencia hegeliana. A cualquiera que se fije en la única universidad del país entre 1820 y 1852 le sería imposible evitar cierto aroma hegeliano en los estudios filosóficos obligatorios, y éste fue un período muy importante para la constitución del movimiento nacionalista (Pulkkinen, 1989).

Así, el desarrollo industrial y las relaciones del capitalismo emergente con los liberales llevaron las ideas «Bildungsbürger» (1) de orientación nacionalista a considerar la relación entre el trabajo de la Ilustración y la empresa económica del país. Al influir las interpretaciones filandesas, la noción germánica de «Bildung» [Ilustración] fue vista como intrínsecamente conectada con el desarrollo económico, y su consecuencia, la polarización de las clases. Esto implica que las tareas de la Ilustración fueron firmemente conectadas a la mejora de las capacidades de los campesinos y a la elevación patriótica de la «Bildungsbauernschaft» [«construcción de la instrucción campesina», ídem]. El intervencionismo estatal fue también ampliamente aceptado en el proyecto de construcción de la nación independiente.

El conservadurismo, entroncado con el imperialismo cultural sueco residual, se afincó en la educación formalmente estratificada y sus estamentos institucionales burocráticos, pero no se opuso particularmente a la labor de la ilustración de adultos. Al final del siglo XIX, el sistema de Educación formal comenzó a tener más estudiantes finoparlantes que suecoparlantes en todos los niveles.

En condiciones predominantemente agrarias las prácticas educacionales obreras fueron iniciadas por miembros de la clase superior «ilustrada», y sólo este siglo llevó la educación obrera auto-determinada a las orientaciones que socialdemócratas alemanes designan al referirse al «Bildungspartei» [«Partido de la Educación»]. El peculiar carácter «patriótico» continuó dominando la provisión de «ilustración libre» finesa hasta las primeras décadas del presente siglo.

---

(1) «Ciudadano de la Enseñanza» sería una aproximación a esta noción. Nota del traductor.

Aunque por razones históricas distintas, Finlandia y España fueron países pobres en el temprano siglo XX. Incluso cuando el problema agrario acabó en guerra civil en ambos países —aunque en contextos notablemente distintos— los efectos de la guerra fueron diferentes en cuanto a la educación adulta. El resultado español se ajusta al ya señalado panorama nihilista, mientras que en Finlandia la evaluación del futuro de los «Institutos Obreros» en 1910 fue que deberían ser capaces de desarrollar sus prácticas sobre básicamente las mismas bases de antes de la guerra. Sólo la agitación política fue proscrita en la educación de adultos. Pero mientras que el régimen franquista suprimió la educación autónoma obrera, en Finlandia el número de instituciones obreras creció significativamente entre 1919 y 1926 (Huuhka, 1990, pp. 129 y 195).

Termino mi digresión anotando que en el proceso de globalización de la modernidad, ha existido una tendencia hacia la uniformidad en la organización de las prácticas de educación adulta en Europa. Esto a menudo sucede por experiencias de vecindad o prolongadas influencias culturales, que fueron moldeadas en contextos nacional-estatales en el curso de un decurso temporal palmariamente largo, en el cual las particularidades culturales tuvieron gran importancia. A pesar de algunos parecidos organizacionales, las prácticas de educación de adultos han reflejado despliegues institucionales muy diversos en cuanto a su ensamble con los cambios sociales de la modernidad.

Bajo las circunstancias de la radicalización de la modernidad a través de las cuales, creo, vivimos en la Europa de la segunda postguerra mundial, la aparición y expansión de sistemas supra-nacionales de estado constituye una condición estructurante que difiere en importantes aspectos del esquema «tomar prestado del vecino» anteriormente descrito. Las diferencias principales parecen derivar de al menos tres aspectos: 1) *La fuente* de la influencia externa es por definición globalizadora; 2) *La lógica de entrada* de la influencia externa es distinta, y 3) *El camino de entrada* de la influencia externa es más rápido.

El primer punto es fundamental. Hay una amplia discusión sobre el aspecto social en ello implicado, pero pocos estudios socio-históricos con la acentuación apropiada. Los orígenes de estas organizaciones están en la tarea inicial de la *reconstrucción post-bélica europea*. En cuanto compete a UNESCO, el objetivo es más amplio, abarcando también situaciones postcoloniales. Por definición, los sistemas supranacionales han tenido *perspectivas globalizadas en cuestiones de desarrollo*. En otras palabras, estas organizaciones contemplan experiencias en una variedad de contextos nacionales y por consiguiente las recombinan en una perspectiva globalizada. Esa es la forma en que fueron acuñadas las nociones de «educación vitalicia» («lifelong education», UNESCO), «educación permanente» (Consejo de Europa) y «educación recurrente (OCDE), (ver Alanen, 1981).

Estas *concepciones estratégicas*, sin embargo, son sólo una parte de la influencia estructurante de estas organizaciones. Se ha prestado poca atención a la contribución de estas organizaciones a la producción de información masiva, y a la reflexión institucional de la modernidad. La producción informativa adopta todas las formas, pero, debido a la perspectiva global inherente a estas organizaciones,

*pretende estandarizar, de donde información específica de alguna nación-estado se pierde* (Raivola, 1985).

La perspectiva global para la educación de adultos anterior a la Segunda Guerra Mundial fue suministrada por estudios comparativos limitados o experiencias descriptivas, y por movimientos internacionales modernos que llevan a cabo alguna interpretación del proyecto ilustrador. Estas fuentes todavía existen, pero la visión que ofrecen difiere fundamentalmente de la perspectiva globalizada ofrecida a la reflexividad institucional por los sistemas supranacionales. Esto se aclara más cuando hago algunas consideraciones de segundo y tercer puntos dando ilustración demostrativa de los casos español y finlandés.

El número de analfabetos después de la Guerra Civil española fue un problema menor comparado con la persecución de varios tipos y con el hambre. Así, sólo en los primeros años cincuenta el régimen de Franco empezó a tomar más interés en la enseñanza de las letras para adultos. Esto coincide con la entrada de España como miembro en UNESCO y las NU en la primera mitad de los cincuenta. Esto puede ser puesto en relación sobre todo con los intentos de pulir la dañada reputación internacional del Régimen. El proceso de adhesión, no obstante, llevó consigo una activación en la difusión del analfabetismo, al menos en el sentido de presentar estadísticas a la UNESCO (Flecha *et al.*, 1988).

El segundo período importante concierne a la incorporación de España al Fondo Monetario Internacional (FMI), al Banco Internacional de Reconstrucción y Desarrollo (BIRD) y a la OECD. Hubo también un intento de ser miembro asociado de la CEE. Esto sucedió entre 1958 y 1962, cuando las cifras de analfabetismo todavía eran, de acuerdo con Flecha *et al.* (1988, p. 52) del orden de 13,64 por 100 sobre el total de la población mayor de diez años.

La responsabilidad política de los cambios conexos con el nuevo período de desarrollo cayó ampliamente en las manos de la «Secretaría General Técnica de la Presidencia del Gobierno» [esp.], unidad administrativa creada el 14-12-1956, y de su cabeza Laureano López Rodó. A partir de aquí, el régimen de Franco marchó por mecanismos de desarrollo planificado de tipo moderno. Con todo, se dio poca atención a la planificación educativa en la Oficina del Plan durante los años sesenta, como observa Horowitz (1974).

Así y todo, es importante que la educación fuera incluida hasta cierto punto como parámetro en la planificación económica desde el principio del período que abarca tres Planes de Desarrollo Económico y Social entre 1964 y 1975. Esto fue en parte resultado de la influencia de los sistemas supranacionales; primero del BIRD, y después de la OECD.

Está, pues, claro que la planificación educativa en sentido moderno era prácticamente inexistente en España antes de su incorporación a la OECD en 1961 (véase, por ejemplo, García de Cortázar, 1987, pp. 45-54 y De Miguel, 1976, p. 15). La influencia de OECD tomó varias formas bastante directas en España tales como el programa conjunto «Proyecto Regional Mediterráneo». También durante los sesenta fue organizada supervisión consultora en forma de cursos de planificación educativa para administradores de la educación. Los especialistas provenían de OECD y UNESCO. Todo ello contribuyó a la produc-

ción de bases de datos normalizadas y sistemas modernos de planificación. Esta es la primera condición para la toma de control de la información y relaciones sociales por los sistemas supranacionales.

Los marcos políticos post bélicos fueron muy diferentes en Finlandia y España. Es por esto por lo que en términos globalizados he visto estos países como dos orillas opuestas de Europa. Como los bordes estratégicos al suroeste y nordeste. Así como muestra la situación española. J. L. Berlanga en su paródico filme «Bienvenido Mister Marsall» (1954), la situación de Finlandia pudo verse en el rechazo de la ayuda del plan Marsall en 1947 y en el pago de indemnizaciones de guerra a la Unión Soviética.

Por su posición oriental Finlandia no ha apresurado su incorporación a los sistemas supranacionales de estado, pero sin suda ha establecido un estrecho vínculo con ellos. Finlandia fue miembro de la OECD ocho años después que en España, en 1969, pero estuvo como observadora en sus comités de ciencia y educación ya en 1965. De cualquier modo, la pertenencia no es condición necesaria para el ascendiente de los sistemas supranacionales sobre las disposiciones educacionales. De hecho, procesos de transformación de clase similar a los descritos antes para España comenzaron en los cincuenta y se expandieron masivamente en los sesenta.

En España existía menos infraestructura adecuada que en Finlandia para el arranque de planificación administrativa moderna en educación. Por ello, la intervención supranacional fue más directa en los comienzos. En Finlandia, este proceso empezó constituyendo primero un aparato moderno de política científica que fue entonces seguido de transformaciones de las instituciones educativas en los sesenta. (2).

En España no hubo discusión pública democrática sobre estos primeros pasos conformadores. Sin embargo, se dispuso de reflexión crítica en el período planificador entre 1964 y 1974, por ejemplo de fundaciones como FOESSA, que en sus Informes (esp.) prestó mucha atención a los defectos sociales de los Planes de Desarrollo Económico y Social. También la oposición en el exilio produjo crítica al respecto, como «Ruedo Ibérico» desde París.

En cuanto concierne a la educación española de adultos, las condiciones arriba citadas abocaron a una clara desviación entre los sectores estatal y no gubernamental en los sesenta. El último de ellos gestó una interpretación más democrática y político-social de la educación adulta. *El sector estatal estuvo mayormente interesado en la sistematización de las prácticas de educación de adultos, de conformidad con el orden institucional corporativista autoritario.* Los programas nacionales de alfabeti-

---

(2) Esta clase de procesos han sido muy bien explicados poniendo el acento en la dimensión capitalismo de la modernidad. Como Hirsch (1974), que se refiere a las limitaciones inherentes del modo capitalista de producción en cuanto a organizar la infraestructura tecnológica científica necesaria. La intervención del estado deviene así inevitable.

zación continuaban siendo el modo dominante de entender la educación de adultos hasta el 1973, cuando se creó el «Programa de Educación Permanente de Adultos». Sin embargo, el problema del analfabetismo no estaba en modo alguno solucionado en la época, como comentan Flecha *et al.* (1988). La instauración del mencionado Programa indica que el sector estatal intentaba moverse a otra fase en la sistematización de la educación de adultos. Esto fue claramente condicionado por la influencia supranacional.

En cuanto a Finlandia, sus prácticas políticas han tenido un cerrado carácter peculiar. Existió una fuerte tradición burocrática creada en difícil posición periférica de dos grandes potencias de su tiempo. Las guerras también crearon bases para un duradero carácter cerrado de la economía. Estos rasgos encuentran algún parecido con la España de Franco. En Finlandia, las condiciones de una democracia existían, y el orden institucional de postguerra fue constituido con los lineamientos que describiría como *democracia corporativista*.

Pienso que la posición especialmente fuerte que las organizaciones estatales tipo comité tienen en las prácticas administrativas y legislativas finesas arranca también de aquellas condiciones. Traer a colación la influencia del sistema supranacional en la ordenación institucional de la educación finlandesa de adultos entre los últimos cincuenta y los sesenta requiere necesariamente el análisis atento de la práctica de los comités consultivos. Esto no es un tema de mero análisis político, más bien podrían ser vistos como modalidades de estructuración al interior de los distintos órdenes institucionales de significación-dominación-legitimación (ver Giddens, 1986, pp. 29-33).

Esta es la manera de ver cómo a través de las prácticas de negociación corporativa se producen las transformaciones conceptuales y cómo la influencia supranacional interviene en la educación de adultos. En mi disgresión me he referido a la fuerte tradición nacionalista de educación de adultos y al amplio acuerdo inicial sobre la necesidad de intervención estatal en las dimensiones de la modernidad. Quisiera exponer el desarrollo de la educación de adultos en la postguerra mundial, cuando comenzaron a intervenir los sistemas supranacionales aproximándome parcialmente a ese antecedente.

Así, pues, en Finlandia no se produjo una clara desviación entre los sectores estatal y no gubernamental en educación de adultos. Lo que ocurrió a la sociedad civil respecto de las prácticas de educación de adultos parece constituir sus dispositivos institucionales, predominantemente en las dimensiones del industrialismo y del capitalismo, donde la economía mixta [commodified market] es el principio estructurante clave. Esta clase de educación de adultos mixta, no obstante, tiende a procurar conexiones más constantes con el ámbito institucional, tal como el carácter estratificado de la educación formal. Así, la oferta de cursos tiende a legitimarse mediante promesas con valor de uso dirigidas a los participantes que mejoren su competitividad laboral; o buscan homologación oficial para dar valor de cambio a los diplomas que confiere (ver, por ejemplo, Parjannen, 1986). Sin embargo, esto es un fenómeno reciente en Finlandia.

Los programas de educación de adultos en el sector de la empresa privada también procuran conexiones estatales o municipales. El enlace se produce por funcionarios del desempleo y son financiados parcialmente por esas fuentes, o por fondos para el desarrollo regional. Hay diversos canales de financiación pública. Pienso que, de lo visto, se debe concluir que el control del estado ha estado presente hasta cierto punto en la mayoría de las prácticas educativas en Finlandia. Sin embargo, una estricta regulación superior de los currículums no ha sido ejercida necesariamente. El estado simplemente interviene a través de la financiación.

Las condiciones arriba mencionadas son significativas en la medida en que tiene que ver la influencia supra-nacional. Sobre ésta *insistiré en que la influencia del sistema supranacional ha sido más abrumadora en Finlandia que en España*. Ello es así porque la forma más directa de influencia supra-nacional va dirigida a la institución administrativa planificadora de un estado. En los años setenta esto quedó claro, cuando los primeros Comités para la educación de adultos general encuadran a todas las organizaciones de educación de adultos como parte del sistema educativo general. Esto es, de hecho, que todas las concepciones estratégicas supranacionales, cristalizadas como «educación permanente» o «educación recurrente», etc., están presentes en todas partes. Estas concepciones estratégicas manifiestan la última perspectiva moderna que redefine el lugar de la educación en las dimensiones de la modernidad. Obviamente, todas estas concepciones de educación implican en cierto sentido re-cualificación continua (ver Giddens, 1991).

Lo que se ha señalado más arriba es importante. Si existe, como en España, un amplio y vital sector no-gubernamental en educación de adultos que se distancia activamente de la supervisión del estado, entonces es posible que esa sociedad civil reproduzca más en sus prácticas de educación de adultos aspectos de crítica política y ludismo cultural. Esto podría explicar cómo en el período crucial entre el final de los sesenta y durante los setenta la influencia supranacional penetró en España siguiendo más la estrategia de «educación permanente» del Consejo de Europa que la estrategia de «educación recurrente» de la OCDE, que estuvo clara en Finlandia.

Teniendo en cuenta la fuerte influencia inicial de la OCDE en el contexto español, es interesante que tras el Marzo de 1968 en París, el régimen de Franco estuviera listo para la reforma universitaria que fue la tarea original del Ministerio de Educación a la sazón. De todas formas Villar Palasi revisó su intención inicial después de la incorporación de Ricardo Díez Hochtleitner al Ministerio. Hochtleitner era en aquel momento director de planificación y finanzas educativas de la UNESCO y su condición para aceptar el cargo fue «o reforma total de la educación o nada». La condición fue aceptada.

Así fue como al final de los sesenta la concepción planificadora total del «Planeamiento Integral de la Educación» [esp.] fue llevada a la práctica en la primera reforma general de la educación en España desde la «Ley Moyano» de 1857. En este proceso, extremadamente rápido desde la firma por Franco el 4-8-1970 de la nueva «Ley General de Educación», la concepción estratégica de

«Educación Permanente» [esp.] se asumió como idea-clave para estructurar el sistema educativo.

De Puelles Benítez (1992, pp. 17-18) alude al período 1957-1973 y al contexto de la ley de reforma general de la educación de 1970 como la divisoria de los períodos nacional e internacional. Por este último se refiere más que nada a la actividad de la OCDE en los sesenta. Apuntaré que en orden a captar este «contexto internacional» se debe usar sistemáticamente la categoría de sistemas supraestatales y en la medida que concierne al principio regulador de la reforma, la influencia de la «Educación Permanente» acuñada por el Consejo de Europa parece ser evidente.

La educación permanente, como perspectiva estratégica, estaba más en consonancia con las condiciones reales de la educación de adultos en España que el modelo desarrollado desde los primeros setenta en adelante por el CERI de la OCDE. «Educación permanente» connota más auto-regulación local de la educación que la idea de origen nórdico —y quizá por ello— más centrada en el estado llevada adelante por la OCDE (Alanen, 1981).

Teniendo en mente mi excursión, sería bastante comprensible que en la situación de postguerra la cuestión obrera, por ejemplo, trajese la implicación estatal en educación de adultos a la temática de las políticas sociales. Así ocurrió, primero en Suecia, donde el proyecto de Estado de Bienestar se desarrolló sin la costosa intervención bélica y bajo la duradera hegemonía socialdemócrata, y luego en Finlandia. A diferencia de en Suecia, en Finlandia no puede identificarse ningún proyecto hegemónico de un partido político durante el crecimiento del estado del bienestar (Kosonen, 1987, p. 191).

Las ideas suecas sobre educación de adultos que contribuyeron mucho a la gestación de la estrategia OCDE de «educación recurrente» llegaron a Finlandia cuando al principio estaban conectadas de forma bastante poco elaborada con las ideas de enseñanza vitalicia propiciadas por UNESCO. Cuando la idea inicialmente vaga del proyecto sueco se hizo más clara, los caracteres del período de auge del estado de bienestar finlandés moldearon la idea.

En todos los modelos nórdicos de estado-bienestar durante el período de crecimiento la cuestión central fue cómo avanzar la acumulación y el crecimiento económico usando diferentes medios de intervención estatal. En comparación con otros países nórdicos, Finlandia expandió su estado bienestar más modestamente. El gasto público se incrementó solamente en los límites de los recursos económicos y su asignación fue supeditada a los objetivos de crecimiento económico y competitividad (Kosonen, 1987, p. 220).

En Finlandia las confusas ideas sobre prolongación educativa fueron conectadas en los sesenta a las tareas de equilibrar las fluctuaciones del mercado de trabajo. Por consiguiente, mientras que en Suecia la intervención estatal por medio de la educación podría ser relacionada con los objetivos de pleno empleo propuestos por el movimiento sindical, en Finlandia el objetivo de pleno empleo no era central, sino subordinado a la acumulación y crecimiento económicos (ver Kosonen, 1987, pp. 174-193).

La estrategia de «educación recurrente» comenzó a ganar influencia en Finlandia en la segunda mitad de los sesenta. Durante el mismo periodo fue característica de las disposiciones institucionales sobre prácticas de educación de adultos la creciente negociación colectiva sobre su financiación (ver, p. e., Alanen, 1986). Esta evolución del discurso oficial lleva consigo peculiares transformaciones conceptuales, por ejemplo, en relación con el tema de la democracia educativa. El núcleo de los Comités sobre educación general de adultos en los sesenta pone el énfasis en la educación adulta general y define lo «adulto» en relación con el trabajo asalariado. Aquellos extremos sobre la relación asalariada recayeron en el sistema de formación avanzada del empleo creado después de la legislación de 1965.

Hasta fines de los setenta no se advierte cambios claros en el seno del proyecto de estado bienestar. Los efectos de la crisis internacional de 1973-1974 en la acumulación no afectaron inmediatamente a la orientación política en Finlandia. Kosonen (1987, p. 241) lo explica distinguiendo los periodos de «transición a la depresión» entre 1974 y 1977 y el «periodo de re-evaluación» entre 1977 y 1978. Sólo después del último de ambos periodos ocurrieron cambios políticos más claros. Por lo que concierne a la educación de adultos, cambios correlativos pueden ser advertidos en las decisiones gubernamentales sobre los principios de la planificación y desarrollo de la educación de adultos publicados el 7-6-1978. En la financiación de la educación de adultos se puso el acento en la relación entre resultados alcanzados y recursos asignados.

Esta tendencia se clarificó en el transcurso de los ochenta, pero por las disposiciones institucionales relativamente constantes en educación adulta se produce rápidos aumentos coyunturales de provisión en condiciones tales como el rápido aumento del desempleo en los ochenta. Desde el principio de esa década ha habido una fuerte voluntad política para encontrar mecanismos organizativos que puedan responder con flexibilidad a las necesidades de la competitividad económica, de acuerdo con la estrategia de educación recurrente, pero parece ser una tarea difícil.

Concluiré diciendo que la educación de adultos en Finlandia se ha transformado bastante deprisa en las condiciones de la modernidad radical de una forma que parece estar por encima de cualquier tendencia en la reciente educación de adultos. *Me refiero a cierta sistematización organizativa en la medida en que la provisión estatal de educación de adultos está implicada.* Finlandia ha sido lenta en ingresar en las organizaciones referidas aquí, pero debido a su tradición de educación de adultos bastante centrada en lo público, la influencia supranacional ha contribuido a cambios rápidos y muy considerables en la articulación de las prácticas de educación de adultos.

En lo que a España se refiere los cambios no han sido de tanto peso, a pesar de la intervención supranacional bastante directa entre 1958 y 1973. Como ya se ha señalado antes, eso resulta del divorcio entre los sectores estatal y no gubernamental en educación de adultos. Así, el proceso español de transición a la democracia es un proceso en el que los proyectos como el «Programa de Educa-

ción de Adultos» [esp.] de 1973 no hicieron gran cosa porque llegaron demasiado tarde. Más pausiblemente el éxito del período de transición requiere ser comprendido en relación con las prácticas de corte no gubernamental en educación de adultos de la sociedad civil que comenzaron a aumentar en los sesenta (v. g., Pérez-Díaz, 1993 y Fernández, 1990).

Sin embargo, el concepto de «Educación Permanente» ha venido siendo, en alguna acepción del término, el concepto clave de la reflexión española sobre educación de adultos hasta el extremo de que Limón (1988, pp. 18-19) lo considera como la única perspectiva desde la que se puede contemplar la educación adulta. La primera evaluación estatal de «La transición», sin embargo, llama la atención acerca de las limitadas traducciones prácticas que produjo el programa mencionado. Parece como si hubiera continuado la dominación de los longevos programas de alfabetización (ver MEC, 1976, pp. 146-151).

Tras la Constitución española de 1978, el período de gobierno del PSOE de 1982 a 1990 nos llevaría a considerar las realizaciones prácticas de «educación permanente» y una intensificación generalizada de la educación de adultos en relación con el creciente papel de la Comunidad Europea. Sin embargo, creo que mis propósitos han sido ya suficientemente ilustrados. De modo que tan sólo me referiré a un aspecto de la reciente andadura de la educación de adultos en España. La Constitución abre la posibilidad de crear legislación regional en educación de adultos. Esto pudiera ser entendido como una expectativa de redefinir lo que se venía comúnmente tratando de fijar en la dicotomía local/nacional.

Considerando el nuevo nivel de implantación que el sistema supranacional ofrece y la dialéctica global/local, las relaciones de los niveles administrativos regional y nacional pueden constituir interesantes ámbitos nuevos como indica el desarrollo español. No voy a interpretar esto, pero los sistemas supranacionales podrían muy bien tener también impactos liberadores regionales, en contextos en los que la estructura constitucional de la nación-estado conlleva autonomías regionales o federales fuertes o donde por razones históricas la legitimación de la nación-estado es regionalmente problemática, factores ambos que se dan en España.

En esta ponencia se ha intentado demostrar que varias organizaciones de la postguerra mundial conjuntamente, constituyen un *nivel supranacional del sistema educativo*, que ejerce control de la información y supervisión social sobre los estados europeos. El control es directo en las directivas de la Comunidad Europea y es indirecto, en el sentido de estandarizar impactos en las organizaciones administrativas y planificadoras estables de la educación. La consecuencia última sería estructurar las prácticas de educación de adultos nacionales en tanto se organicen bajo supervisión estatal. Considero que las prácticas de educación de adultos, tanto las estatales como las emanadas de la sociedad civil, están condicionadas por la reflexividad institucional de la modernidad, a la que el aparato educacional supraestatal contribuye crecientemente.

En algunos casos los productos globalizados han sido sencillamente recibidos como dispositivos internos por los complejos planificadores de las administraciones educativas nacionales. La reflexión puede ser más importante, no obstante, donde las experiencias nacionales han confrontado frecuentemente con presentaciones globalizadas de los sistemas supranacionales. Cuando esta reflexividad se regulariza, la perspectiva nacional sienta su posición en la estructuración de la más reciente educación de adultos moderna en los ámbitos nacionales.

(Traducción Ángel Carrión.)

## BIBLIOGRAFÍA

- ALANEN, A. (1981): «Elinikäinen kasvatus –jatkuva kasvatus– jaksottaiskoulutus», en A. Alanen & J. Sihvonen (ed.), *Elinikäinen kasvatus*. Helsinki, Gaudeamus.
- (1986): «Sivistysjärjestöjen tehtäväkuvan muuttuminen. Tampereen yliopisto», *Aikua ja Nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 23/1986*. University of Tampere.
- FLECHA, R., LÓPEZ, F. & SACO, R. (1988): *Dos Siglos de Educación de Adultos: De las Sociedades de Amigos del País a los modelos actuales*. Barcelona, El Roure.
- FERNÁNDEZ, J. A. (1990): «Contribución de la educación de adultos a la democratización: una perspectiva española en el contexto europeo», en Jorge Osorio (ed.), *Educación de adultos y democracia*. Madrid, Editorial Popular.
- GARCÍA de CORTÁZAR, M. L. (1987): «Educación superior y empleo en España». Tesis doctoral Universidad Complutense. Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- GIDDENS, A. (1986): *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge, Polity Press.
- (1990): *The consequences of Modernity*. Cambridge, Polity Press.
- (1991): *Modernity and Self-Identity*. Cambridge, Polity Press.
- HARRIS, M. (1979): *The Rise of Anthropological Theory*.
- HIRSCH, J. (1974): *Staatsapparat und Reproduktion des Kapitals*. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- HOROWITZ, M. A. (1974): *Manpower and Education in Franco Spain*. Hamden (Connecticut), Archon Books.
- HOUSTON, R. A. (1988): *Literacy in Early Modern Europe: Culture and Education 1500-1800*. New York, Longman.
- HUUHKA, K. (1990): *Kansalais- ja Töväenopistotoiminnan Historia 1888-1979*. Jyväskylä, Gummerus.
- JARVIS, P. (1993): *Adult education and the state: Towards a politics of adult education*. London, Routledge.

- JESSOP, B. (1992): «Structural Competitiveness and Strategic Capacities: Implications for the State and International Capital in the 1990s», en Kosonen, Pekka (ed.), *Changing Europe and Comparative Research*. Helsinki, Publications of the Academy of Finland. VAPK.
- KANTASALMI, K. (1994): «The Relation of University Extension and Popular Universities in Finland». Paper will be presented in the *ESREA IVth European Research Seminar*. Cross-cultural Influences in the History of Adult education in Europe. Salamanca, Spain, 5-9 September.
- KOSONEN, P. (1987): *Hyvinvointivaltion haasteet ja pohjoismaiset mallit*. Vastapaino, Tampere.
- LIMÓN MENDIZÁBAL, M. R. (1988): *Educación Permanente y Educación de Adultos en España*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Colección Tesis Doctorales n.º 409/88.
- LUHMAN, N. y SCHORR, K. E. (1988): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- MEC (1976): Comisión de Evaluación de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Volumen I. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Volumen no editado, puede encontrarse en la biblioteca del MEC.
- MIGUEL, A. de (1976): *Reformar la Universidad*. Barcelona, Ed. Euros.
- PANZAR, E. (1994): «Direction of Finnish Adult Education Policies within the Context of European Integration», en *Social Change and Adult Education Research. Adult Education in Nordic Countries 1992/1993*, Trondheim.
- PARJANEN, M. (1986): «Adult Studies for Status and Exclusiveness». Paper for the *Ninth European AIR Forum*. Enschede, The Netherlands. August 24-26, 1987.
- PÉREZ-DÍAZ, V. (1993): *The Return of Civil Society: The Emergence of Democratic Spain*. Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.
- PUELLES BENÍTEZ, M. de (1991): *Educación e Ideología en la España Contemporánea*. Barcelona, Editorial Labor.
- (1992): «Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1990», en *Revista de Educación*. Número Extraordinario. Madrid.
- PULKKINEN, T. (1989): *Valtio ja Vapaus*. Helsinki, Tutkijaliitto.
- RAIVOLA, R. (1985): «What is Comparison? Methodological and Philosophical Considerations», en *Comparative Education Review*, vol. 29, n.º 3, pp. 362-374.
- SCHMID NOERR, G. (ed.), (1988): *Metamorphosen der Aufklärung*. Tübingen, Edition Diskord.
- USHER, R. y BRYANT, I. (1989): *Adult Education as Theory, Practice and Research: The Captive Triangle*. London, Routledge.