

## **SOCIAL PEDAGOGY IN SOUTH AFRICA: HOLDING THE TENSION BETWEEN ACADEMIA AND ACTIVISM**

## **PEDAGOGÍA SOCIAL EN SUDÁFRICA: MANTENIENDO LA TENSIÓN ENTRE ACADEMIA Y ACTIVISMO**

## **PEDAGOGIA SOCIAL NA ÁFRICA DO SUL: ALCANÇANDO A TENSÃO ENTRE ACADEMIA E ATIVISMO**

**Astrid Von Kotze**

UNIVERSITY OF KWAZULU NATAL (SOUTH AFRICA)

**Salma Ismail & Linda Cooper**

UNIVERSITY OF CAPE TOWN

---

**ABSTRACT:** ‘Social pedagogy’ is not a familiar term in South Africa. Instead, everything to do with education outside or beyond schooling is subsumed under ‘adult education’. Community education or alternatives are generally known as ‘radical’ or ‘popular’ education’ concerned with social, economic and political transformation. Based on the pedagogy of Paulo Freire and participatory development paradigms these are rooted in the mass democratic struggles against apartheid. This paper is based on extensive research by the authors as participant observers and activists, conducted over many years into university-based adult education on the one hand, and praxis outside academic institutions, on the other. The authors have a history of engagement in worker education, and key elements of education in the non-racial trade union movement as one of the most important organised forces of internal political resistance are suggested as informing curricula of university-based adult education.

Since 1994 and the change to democracy, adult education departments in universities have increasingly been eroded or disappeared as separate departments or programmes. Like elsewhere in the north, we have witnessed the undermining and increased professionalization and institutionalization of adult education across contexts – and with it a marked reduction in radical outlook and purpose. However, the methodological approach has remained committed to participation and dialogue, and, with the waning of community-based students who bring with them extensive experience from the field, there is a consistent emphasis on other, practice-based knowledges through guest educators, and by sending students to design and conduct research and small interventions, at community level.

Popular education outside the university takes numerous forms, and as an 18-month research project has shown, there are still many initiatives that target members of working class communities who have no other access to education. Much of this work is based on a ‘pedagogy of contingency’ in that it responds di-

rectly to local needs and concerns. However, not all of the popular education practices continue the tradition of radical, conscientising education. We describe three tensions or contradictions experienced by educators concerned with transformation; firstly, the tension between participation as a principle or a technique; secondly, the tension between individual or collective change; thirdly, the tension between working 'bottom-up' or 'top-down' in designing curricula and asking 'Who leads, and who follows?' in attempts to work democratically. We conclude that constraints and demands informed by neoliberal politics have made the work of activist academics and academic activists increasingly difficult. The paper concludes by suggesting that building global solidarity amongst adult educators who have carried their struggles from the past into the future, and younger educators who create new forms of radical pedagogy forward, are important ways of keeping social justice agendas and practices alive.

**KEYWORDS:** Adult and popular education; activism; academics, social justice; social transformation

**RESUMEN:** La Pedagogía Social no es un término común en Sudáfrica. En su lugar, todo cuanto hace referencia a la educación que quede fuera o más allá de la escolaridad se integra en la enseñanza de adultos. La educación de la comunidad u otras alternativas son conocidas generalmente como educación radical o popular, y se ocupa de la transformación social, económica o política. Según la pedagogía de Paulo Freire y paradigmas de desarrollo participativo, esta pedagogía hunde sus raíces en la lucha democrática de masas contra el apartheid. Este artículo se basa en una extensa investigación realizada por los autores como observadores participantes y activistas, llevada a cabo durante varios años en la educación de adultos con base universitaria por una parte, y en la praxis fuera del ámbito académico por la otra. Los autores han estado comprometidos con la educación obrera, y los elementos esenciales de la educación en el movimiento sindicalista anti-racista, considerado como una de las fuerzas organizadas de resistencia política interna más importantes, son sugeridos como planes de estudio de la educación de adultos con base universitaria.

Desde 1994 y el cambio hacia la democracia, los departamentos de educación para adultos en las universidades se han visto cada vez más mermados o directamente han desaparecido en otros departamentos o programas diferentes. Como en cualquier otro lugar en el norte, nosotros hemos sido testigos de una extenuante e incrementada profesionalización e institucionalización de la educación de adultos independientemente del contexto -y, con ello, de una notable reducción en punto de vista y propósito. Sin embargo, el enfoque metodológico ha permanecido comprometido con la participación y el diálogo, y, con la disminución de estudiantes localizados a nivel comunitario que aporten amplia experiencia obtenida en el terreno. Por ese motivo existe un continuo énfasis en otros conocimientos basados en la práctica a través de educadores invitados, y en enviar estudiantes a diseñar y realizar investigaciones y pequeñas intervenciones a nivel comunitario.

La educación popular fuera de la universidad presenta numerosas formas, y como un proyecto de investigación de 18 meses de duración ha mostrado, aún hay muchas iniciativas cuyo objetivo son miembros de comunidades de clase trabajadora que no tienen ningún otro acceso a la educación. Gran parte de este trabajo se basa en una 'pedagogía de la contingencia' que responde directamente a las necesidades y problemas locales. Sin embargo, no todas las prácticas de educación popular continúan la tradición de una educación radical y de concienciación. Describimos tres tensiones o contradicciones experimentadas por educadores preocupados por la transformación; en primer lugar, la tensión entre la participación como principio o como técnica; en segundo lugar, la tensión entre el cambio individual o colectivo; en tercer lugar, la tensión entre trabajar de arriba abajo o en sentido contrario a la hora de diseñar planes de estudio y preguntarnos '¿Quién lidera, y quién sigue?' en un intento de trabajar democráticamente. Concluimos que las limitaciones y las exigencias de los políticos neoliberales han hecho el trabajo de los académicos activistas y de los activistas académicos cada vez más difícil. El artículo concluye sugiriendo que construir la solidaridad mundial entre educadores de adultos que han transmitido sus luchas desde el pasado hasta el futuro,

y educadores más jóvenes que crean nuevas formas de pedagogía radical, es una manera importante de mantener vivas las agendas y prácticas de la justicia social.

**PALABRAS CLAVE:** Educación popular y de adultos; activismo; académicos; justicia social; transformación social.

**RESUMO:** “Pedagogia social” não é um termo familiar na África do Sul. Em vez disso, tudo que tem a ver com educação fora ou além da escolaridade está subsumida na “educação de adultos”. Educação comunitária ou alternativa são geralmente conhecidas como educação ‘radical’ ou ‘popular’ interessada com a transformação social, econômica e política. Com base na Pedagogia de Paulo Freire e paradigmas de desenvolvimento participativo, estão enraizadas nas lutas democráticas de massa contra o apartheid. Este artigo é baseado em extensa pesquisa pelos autores como observadores participantes e ativistas, realizada ao longo de muitos anos em educação de adultos de base universitária, por um lado, e na práxis fora de instituições acadêmicas, por outro. Os autores têm uma história de envolvimento com a educação do trabalhador e elementos-chave da educação no movimento sindical não-racial como uma das forças organizadas mais importantes de resistência política interna são sugeridos como informando currículos da educação de adultos universitária.

Desde 1994, mudança para a democracia, os departamentos de educação de adultos nas universidades cada vez mais têm sido erodidos e desapareceram como departamentos ou programas separados. Como em outros lugares no Norte, temos assistido o aumento da profissionalização e institucionalização da Pedagogia Social em vários contextos - e com ela uma redução acentuada na perspectiva e propósito radical. No entanto, a abordagem metodológica permaneceu comprometida com a participação e o diálogo, e, com a diminuição de estudantes enraizados em comunidades que trazem consigo uma vasta experiência no campo, há uma consistente ênfase sobre outros conhecimentos baseados em práticas através de educadores de hóspedes, enviando os alunos a projetarem e realizarem investigações e pequenas intervenções a nível comunitário.

A educação popular fora da universidade assume inúmeras formas e, como um projeto de investigação de 18 meses mostrou, ainda existem muitas iniciativas que têm como alvo os membros das comunidades da classe trabalhadora que não possuem outro acesso à educação. Muito desse trabalho é baseado em uma “pedagogia de contingência” a medida que responde diretamente às necessidades e interesses locais. No entanto, nem todas as práticas de educação popular continuam a tradição radical de educação conscientizadora. Nós introduzimos três tensões que descrevem as contradições para educadores preocupados com a transformação; em primeiro lugar, as tensões entre a participação como princípio ou a uma técnica; em segundo lugar, a tensão entre a mudança individual ou coletiva; em terceiro lugar, a tensão entre o trabalho “bottom-up” ou “top-down” na concepção de currículos e perguntando “quem lidera e quem segue” na tentativa de trabalhar democraticamente. Concluimos que as restrições e exigências informados por políticas neoliberais fizeram o trabalho de ativistas acadêmicos e acadêmicos ativistas cada vez mais difícil. O artigo conclui sugerindo que a construção de uma solidariedade global entre os educadores de adultos que tem carregado suas lutas do passado para o futuro e os jovens que criam novas formas de pedagogia radical para a frente, é uma forma importante de manter vivas agendas e práticas de justiça social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação popular e de adultos; ativismo; académicos; justiça social; transformação social.

## 1. Introduction

Some time ago Thuli, a former participant in a popular education programme who works in a Khayelitsha-based education organization in South Africa, greeted us excitedly. Thuli is working as an organizer; she earns a small stipend for running workshops around the campaigns of her organization and she wanted to tell us that she is loving the adult education course she has enrolled in at the University of Cape Town. They were studying Freire, she said, and now so much of popular education and also her own work were making more sense: 'We are talking about the principles underlying our practice!' she explained, and this allowed her to better understand why a radical approach to education was so important.

In a nutshell, Thuli's experience reflects the essence of adult education in South Africa: this heady and emotional mix of theory and practice, of bottom-up work in the field, with study at university. Her experience also reflects that of the many students and the authors of this article, involved in both popular and university-based adult education. Like her, they enter adult education studies in the hope for some theory to underpin and explain experimentation in action, they enjoy opportunities for reflection on how to work productively with adults who have a wealth of knowledge and skills related to daily survival in a hostile world, but often limited formal education.

Smith (2009) has commented that '[t]here is a marked shortage of English-language explorations of social pedagogy and animation'. Hämäläinen (2012:3) concurs: 'the concept of social pedagogy is largely a semantic mess and the theoretical self-conception of social pedagogy is incoherent', and, further, that there is no significant theoretical tradition based on the concept of social pedagogy in the English-speaking countries' (ibid:6). 'Social pedagogy' is not a familiar term in South Africa: pedagogy is generally associated with schooling and children's education and not a subject offered in the (applied) social sciences. There is no qualification for social or youth workers that includes 'social pedagogy', and education is not generally part of social science studies. Instead, everything to do with education outside or beyond schooling is subsumed under 'adult edu-

## 1. Introducción

Hace algún tiempo Thuli, una antigua participante en un programa de educación popular que trabaja en una organización educativa localizada en Khayelitsha en Sudáfrica, nos daba la bienvenida con entusiasmo. Thuli trabaja como organizadora; gana un pequeño salario por dirigir talleres en las campañas de su organización y quería contarnos que le encanta el curso de educación para adultos al que se ha inscrito en la Universidad de Ciudad del Cabo. Estaban estudiando a Freire, nos dijo, y ahora gran parte de la educación popular y de su propio trabajo está cobrando aún más sentido: '¡Estamos hablando de los principios subyacentes a nuestra práctica!' explicaba, y eso le permitía comprender mejor por qué un enfoque radical en la educación era tan importante.

Resumiendo, la experiencia de Thuli refleja la esencia de la educación para adultos en Sudáfrica: esta estimulante y emotiva mezcla de teoría y práctica, de trabajo 'de abajo hacia arriba' sobre el terreno, con estudios en la universidad. Su experiencia también refleja la de muchos estudiantes y autores de este artículo, involucrados tanto en la educación popular como en la educación de adultos enmarcada en el ámbito universitario. Como ella, ellos ingresaron en estudios de educación para adultos con la esperanza de que alguna teoría apoyara y explicara la experimentación en la acción, disfrutaron de oportunidades para la reflexión sobre cómo trabajar productivamente con adultos que tienen una riqueza de conocimiento y habilidades relacionadas con la supervivencia a diario en un mundo hostil, pero a menudo tienen una educación formal limitada.

Smith (2009) ha comentado que 'hay una señalada escasez de exploraciones en lengua inglesa de pedagogía social y animación'. Hämäläinen (2012:3) está de acuerdo: 'el concepto de pedagogía social es en gran medida un embrollo semántico y la autoconcepción teórica de la pedagogía social es incoherente', y, lo que es más, no hay una tradición teórica significativa basada en el concepto de pedagogía social en los países de habla inglesa (ibid:6). 'Pedagogía social' no es un término común en Sudáfrica: la pedagogía se asocia generalmente con la escolaridad y la educación de los niños y no es una materia ofrecida en las ciencias sociales (aplicadas). No hay cualificación para asistentes sociales o mediadores juveniles que incluya

cation', a discipline that has always struggled with a marginal status and limited resource allocation and recognition within higher education studies.

Hämäläinen (2012:5) has identified two developmental lines of social pedagogical thought: 'On the one hand, social pedagogy deals with the problem of social exclusion by aiming to improve social inclusion and the welfare of those who are at risk of becoming excluded. On the other hand, social pedagogy aims to contribute to active citizenship in terms of citizenship education'. Both these lines of thought exist strongly in the South African tradition of adult education. In the following, we will therefore use the term adult education to denote 'social pedagogy'.

Adult education in South Africa – both as a university discipline and field of practice – has always been deeply contextualized within the tensions arising from massive social, economic and political inequalities, in evidence in housing and transport, employment and work opportunities, in access to nutrition and health care, education and political representation. This means community or adult education work often happens in very poor communities under taxing conditions, with people whose daily lives are punctuated by violence and abuse, oppression and exploitation – but also by hope and humour, positive energy and optimism.

Community education or alternatives that place value on collectivity, the formation of democratic communities and notions of humanizing are not generally known as 'social pedagogy' but rather as 'radical' or 'popular' education', and the pedagogues involved are less concerned with 'social welfare' than with social transformation. Lorenz (1994:93) has asked whether social pedagogy is 'essentially the embodiment of dominant societal interests' or whether it is 'the critical conscience of pedagogy, the thorn in the flesh of official agenda, an emancipatory programme (...) geared towards the transformation of society?' In anti-apartheid South Africa, it was the latter, and this orientation continues. Here, we will use the terms 'adult education' and 'social pedagogy' interchangeably to denote education with a social justice orientation.

In this article we focus on the radical tradition of adult education. The article is in four parts: Firstly, we outline the origin of adult education departments,

la pedagogía social, y la educación no es generalmente una parte de los estudios de ciencias sociales. En su lugar, todo cuanto hace referencia a la educación que quede fuera o más allá de la escolaridad se integra en la 'enseñanza de adultos', una disciplina que siempre ha luchado contra una asignación de estatus marginal y de recursos limitados y por un reconocimiento dentro de los estudios de educación superior.

Hämäläinen (2012:5) ha identificado dos líneas de desarrollo de pensamiento pedagógico social: 'Por una parte, la pedagogía social lidia con el problema de la marginación social buscando mejorar la inclusión social y el bienestar de aquellos que están en riesgo de exclusión. Por otro lado, la pedagogía social pretende contribuir a una activa ciudadanía en clave de educación cívica'. Ambas líneas de pensamiento existen poderosamente en la tradición sudafricana de educación de adultos. A partir de ahora, utilizaremos por lo tanto el término educación de adultos para indicar pedagogía social.

La educación de adultos en Sudáfrica –ya sea como disciplina universitaria o como campo de práctica– ha estado siempre profundamente contextualizada dentro de las tensiones nacidas de las masivas desigualdades sociales, económicas y políticas, en viviendas y transporte, empleo y oportunidades de trabajo, en el acceso a la nutrición y a la asistencia médica, en la educación o en la representación política. Esto significa que el trabajo de la educación comunitaria o de adultos a menudo ocurre en comunidades muy pobres en arduas condiciones, con gente cuyas vidas están marcadas a diario por la violencia o los abusos, por la opresión y la explotación – pero también por la esperanza y el humor, la energía positiva y el optimismo.

La educación de la comunidad u otras alternativas que valoran la colectividad, la formación de comunidades democráticas y las nociones sobre humanidad no son generalmente conocidas como pedagogía social sino como educación radical o popular, y los pedagogos involucrados están menos interesados en asistencia social que en transformación social. Lorenz (1994:93) ha preguntado si la pedagogía social es 'esencialmente la personificación de los intereses sociales dominantes' o si es la 'conciencia crítica de la pedagogía, la espina clavada de la agenda oficial, un programa emancipador (...) orientado hacia la transformación de la sociedad'.

the intellectual influences that shaped the creation of curricula and the clear social-justice purpose that informed them.

Secondly, we illustrate this brief historical overview with a description of traditions of worker education as one of the longest strands of adult education.

Third, we consider how the orientation of university adult education changed after 1994 and briefly allude to the erosion and closure of adult education programmes.

Lastly, we reflect on current practices of adult education and ways in which formal academic-based adult education is informed by knowledge from the field through research or small project-based interventions, on the one hand, and activist adult education such as popular and worker education that takes place in spaces between university and civil society and that aims to directly strengthen citizen-participants' ability to affect change, on the other.

This article is based on research carried out by the authors over the last few years and reflections of their collective experiences in the field. The research also draws on similar studies across the globe.

## **2. The origins of radical adult education in the struggle against apartheid**

Within the context of the South African liberation struggle there are long traditions of radical education - partially a legacy of British influences (Williams, 1977), of looking towards Latin-American and Cuban examples (Sandinista literacy), and of Black Consciousness and the writings of Paulo Freire (1973;1983) smuggled into the country in the seven-

En la Sudáfrica anti-apartheid, ocurría la última, y esta orientación aún continúa. Aquí, utilizaremos el término 'educación de adultos' y 'pedagogía social' indistintamente para referirnos a la educación con una orientación hacia la justicia social.

En este artículo, nos centramos en la tradición radical de educación de adultos. El artículo presenta cuatro apartados: primero, destacamos el origen de los departamentos de educación de adultos, las influencias intelectuales que moldearon la creación de los planes de estudio y del claro propósito de justicia social que los conforma.

En segundo lugar, ilustramos una breve visión de conjunto histórica con una descripción de las tradiciones de la educación obrera como una de las facetas más importantes de la educación de adultos.

En tercer lugar, consideramos cómo la orientación de la educación de adultos universitaria cambió después de 1994 y aludiremos brevemente al desgaste y cierre de los programas de educación de adultos.

Por último, reflexionaremos sobre las prácticas actuales de la educación de adultos y maneras en las que la educación de adultos dentro del sistema educativo oficial viene dada por el conocimiento obtenido en el terreno a través de investigaciones o intervenciones basadas en pequeños proyectos, por un lado, y en la educación activista de adultos tal como la educación popular y obrera que tiene lugar en espacios entre la universidad y la sociedad civil y que busca directamente fortalecer la capacidad de los ciudadanos-participantes para afectar cambio, por otro.

Este artículo se basa en una investigación llevada a cabo por los autores en los últimos años y en reflexiones de sus experiencias de campo colectivas. El estudio también recurre a estudios similares de todo el mundo.

## **2. Los orígenes de la educación radical de adultos en la lucha contra el apartheid**

Dentro del contexto de la lucha por la liberación de Sudáfrica hay largas tradiciones de educación radical -parcialmente un legado de las influencias británicas (Williams, 1977), de mirar hacia los ejemplos de Latinoamérica y Cuba (alfabetización sandinista), y del Movimiento de la Conciencia Negra y los escritos de Paulo Freire (1973;1983) introduci-

ties. Starting with political education in night schools in the early twentieth century (Bird, 1980), and in calls for People's Education in the seventies and eighties, the mass democratic movement witnessed a mushrooming of alternative education (Aitchison, 2003). Marxist reading groups sprouted and engaged critically with the texts of Fanon, Ngugi Wa'thiongo (whose 'Decolonising the mind' in 1981 was an important challenge to western discourses that were often uncritically accepted). All this strongly influenced the education and cultural work.

Freire was central to many discussions: the 'Pedagogy of the Oppressed' resonated and was taken up, in particular the idea of learning democracy by doing it, of dialogue between subjects rather than depositing information into the heads of learners as objects, and of inclusion of other knowledges influenced by feminist education (Thompson, 2000) and the re-discovery of indigenous knowledge systems. The critique of modernism in development (Rodney, 1981) on the one hand, and the need to bring in excluded and silenced voices – those of the multiply oppressed – on the other, gave rise to the invention and development of a host of research and teaching tools. Participatory Rural Appraisal (Chambers, 1983) was a methodology developed largely in the global south and development and education practitioners experimented with alternative approaches until they could stand up to any critique that challenged them as not being 'scientific' enough (see for example Participatory Research in Asia, <http://www.pria.net>).

The mix of research and education in which the educator/researcher was a facilitator of others' voices and perspectives is critical to understanding adult education in South Africa. Pedagogues had to build relationships of respect and trust, and construct a new sense of equality amongst learners and teachers and their respective knowledges. The result was an education firmly committed to radical change and transformation, beyond the notion of altered 'meaning frameworks' (Mezirow, 1991) and towards collective action for social justice.

dos de contrabando en el país. Partiendo de una educación política en escuelas nocturnas a principios del siglo XX (Bird, 1980) y de la demanda de una educación para la población en los setenta y ochenta, el movimiento de masas democrático fue testigo de un crecimiento vertiginoso de la educación alternativa (Aitchison, 2003). Grupos de lectura marxista brotaron y se comprometieron críticamente con textos de Fanon o Ngugi Wa'thiongo (cuyo libro 'Decolonising the mind' de 1981 fue un importante desafío al discurso occidental que era aceptado a menudo sin sentido crítico). Todo esto influyó fuertemente la educación y la labor cultural.

Freire era fundamental en muchos debates: su 'Pedagogía del oprimido' tuvo mucho éxito y fue ampliamente aceptada, en particular la idea de aprender la democracia llevándola a cabo, de diálogo entre sujetos más que de depósito de información en las cabezas de los estudiantes como objetos, y de inclusión de otros conocimientos influenciados por la educación feminista (Thompson, 2000) y el redescubrimiento de sistemas de conocimiento indígena. La crítica del modernismo en desarrollo (Rodney, 1981) por una parte, y la necesidad de sacar a la luz voces acalladas y excluidas –las de los oprimidos– por otra, dio origen a la invención y el desarrollo de una horda de herramientas educativas y de investigación. La Evaluación Rural Participativa (Chambers, 1983) fue una metodología desarrollada en gran medida al sur del globo y profesionales del desarrollo y de la educación experimentaron con enfoques alternativos hasta que pudieron plantarle cara a cualquier crítica que los desafiara por no ser suficientemente 'científicos' (ver por ejemplo la Evaluación Rural Participativa en Asia, <http://www.pria.net>).

La mezcla de investigación y educación en la que el investigador o educador es un facilitador de las voces y perspectivas de otros es fundamental a la hora de entender la educación de adultos en Sudáfrica. Los pedagogos tuvieron que construir relaciones de respeto y confianza, y crear un nuevo sentido de la igualdad entre estudiantes y profesores y sus respectivos conocimientos. El resultado fue una educación firmemente comprometida con el cambio radical y la transformación, más allá de la noción de 'esquema de significado' (Mezirow, 1991) hacia la acción colectiva por la justicia social.

### 3. The influence of Workers' Education on adult education

The authors' engagement with adult education was rooted in early support for worker education initiatives in the eighties and nineties: one of us worked with union members in workers' theatre and culture; one worked in a labour-oriented NGO which produced booklets for a worker readership on struggles of workers internationally; and two of the authors were involved in Freirean, worker literacy programmes. Our early experiences in this work helped to shape our understandings of what education could and should be – collective, democratic and transformative – as well as a set of approaches and methodologies that take as their starting point the everyday experiences of working class people, and that promote spaces for them to debate and determine their own futures.

During the height of the struggles against apartheid in the 1980s, the non-racial trade union movement was one of the most important organised forces of internal political resistance, and workers played an intellectual and political leadership role within working class communities and more widely. Trade union education at the time reflected the militant mood and radical political consciousness of workers; in-house courses dealt with political education, labour history, labour law, political economy and international trade unionism (Cooper, Andrew, Grossman & Vally, 2002a). This was a period of intellectual revival which also generated in workers a 'hunger' for new knowledge; a wide range of literature emerged aimed at a worker readership, including trade union newspapers, pamphlets and calendars, as well as a range of booklets celebrating or commemorating working class experience.

Education did not only take place in seminars or through books, however. There also emerged a vibrant working class cultural movement: through music, workers theatre, choirs and the adaptation of historic, cultural forms such as praise poems, ordinary trade union members gave expression to their experiences of exploitation and oppression, and reached out to a wide range of unorganised workers and working class communities (von Kotze, 1984; Sitas, 1986). As noted by one of the trade union educators at the time:

### 3. La influencia de la educación obrera en la educación de adultos

El compromiso de los autores con la educación de adultos hundía sus raíces en un previo apoyo a iniciativas de educación obrera en los ochenta y noventa: uno de nosotros trabajó con miembros sindicales en teatro y cultura; otro trabajó en una ONG con orientación laboral que producía folletos para lectores obreros sobre luchas de trabajadores en otros países; y dos de los autores estaban involucrados con programas de alfabetización de trabajadores inspirados en Freire. Nuestras primeras experiencias en este trabajo nos ayudaron a dar forma a nuestro conocimiento sobre lo que la educación podría y debería ser –colectiva, democrática y transformadora– además de una serie de enfoques y metodologías que toman como punto de partida las experiencias diarias de la clase trabajadora, y que promovía espacios para debatir y determinar su futuro.

Durante el punto álgido de las luchas contra el apartheid en los años ochenta, el movimiento sindicalista antirracista fue una de las fuerzas organizadas de resistencia política interna más importantes, y los obreros jugaron un papel de liderazgo político e intelectual en las comunidades de clase trabajadora y también en un ámbito más amplio. La educación sindical en aquel momento reflejaba el espíritu militante y la conciencia política radical de los trabajadores; los cursos internos se ocupaban de la educación política, historia del trabajo, derecho laboral, economía política y el sindicalismo internacional (Cooper, Andrew, Grossman & Vally, 2002a). Este fue un periodo de renovación intelectual que también generó en los obreros un 'hambre' de conocimiento; emergió una amplia gama de literatura dirigida a la clase obrera, incluyendo periódicos sindicalistas, panfletos y almanaques, además de una gran variedad de folletos que celebraban o conmemoraban la experiencia de la clase trabajadora.

Sin embargo, la educación no tuvo lugar únicamente en seminarios o a través de libros. También surgió un dinámico movimiento cultural en la clase trabajadora: a través de la música, del teatro de trabajadores, de los coros o de la adaptación de formas culturales o históricas tales como poemas de alabanzas, los miembros de los sindicatos dieron expresión a sus experiencias de explotación y opresión, y esas iniciativas alcanzaron a un gran número de trabaja-



....education cannot and must not be separated from organisation ... education can take place anywhere, at any time ... Any meeting, any strike, any wage negotiation, and any lunch break can be used as places where education takes place (quoted in Baskin, 1991: 244).

In union meetings, local experience was subjected to critical reflection in the light of information brought from outside workers' immediate experience in order for them to 'see the bigger picture'. Strikes functioned as particularly condensed forms of learning - not only of a practical but also theoretical nature: they presented the opportunity for union members to learn about and articulate their understanding of how social power is exercised and how they are located in relationship to key nodes of power (Cooper, 2005, Chapters 5 & 6).

There was a distinct ideological orientation to workers education at this time:

- Education was closely linked to organisation: the union itself was seen as a 'school for workers', using 'struggle knowledge' (Choudry, 2014:253) where experiences of organising, meeting, planning, strategising and taking decisions collectively were regarded as deeply educational.
- Primary emphasis was placed on knowledge being socially *useful* (Johnson, 1988)<sup>1</sup> in particular, in the building and consolidation of the organisation.
- Education was seen as taking place 'anywhere, anytime'. It took not only organised forms such as seminars or workshops but also took place informally - through meetings, rallies and 'siyalala's' ('sleep-overs') - where workers debated their political future deep into the night, as well as through the day-to-day struggles of workers, including strikes.
- Workers education at this time saw itself as playing a vital role in building democratic participation, and emphasised the importance of workers controlling their own education.
- Workers education was based on respect for workers' knowledge and skills: its aim was to give voice to the experiences of workers.

Workers education saw education as political: it promoted a black, working class view of the world and an ideological commitment to the radical trans-

dores desorganizados y comunidades de clase obrera. (von Kotze, 1984; Sitas, 1986). Como apuntaba uno de los educadores sindicalistas del momento:

...la educación no puede ni debe separarse de la organización... la educación puede tener lugar en cualquier sitio, en cualquier momento... Cualquier reunión, cualquier huelga, cualquier negociación salarial, o cualquier descanso para comer puede utilizarse como lugar en el que la educación tenga lugar (Baskin, 1991;244).

En las reuniones de los sindicatos, la experiencia local era sometida a una reflexión crítica a la luz de la información brindada por la cercana experiencia de sus mismos trabajadores para tener una mayor amplitud de miras. Las huelgas funcionaban como formas de aprendizaje particularmente concentradas - tanto de naturaleza práctica como teórica, pues representaban para los miembros del sindicato una oportunidad para aprender y articular su conocimiento acerca de cómo podía usarse el poder social y cómo ellos se localizaban en relación a puntos clave de poder (Cooper, 2005, capítulos 5 & 6).

- Existía una orientación ideológica diferente de la educación obrera en la época:
- La educación estaba fuertemente vinculada con la organización: el sindicato en sí mismo estaba visto como una 'escuela de trabajadores', que usaba el 'conocimiento de la lucha' (Choudry, 2014:253) donde las experiencias de la organización, reunión, planificación, estrategias y toma de decisiones colectiva se consideraban profundamente instructivas.
- El acento primordial se colocaba en el conocimiento que era socialmente útil (Johnson, 1988) en particular, en la construcción y consolidación de la organización.
- La educación se consideraba que podía tener lugar en cualquier sitio y en cualquier momento. No se trataba sólo de formas organizadas como seminarios o talleres sino también de otras más informales -a través de reuniones, mitines y 'siyalalas' (sesiones nocturnas) - donde los trabajadores debatían su futuro político hasta altas horas de la noche, además de durante el día como las luchas de trabajadores cotidianas, incluyendo huelgas.

La educación de los trabajadores en aquel momento consideraba que tenía un papel vital en la cons-

formation of South African society towards a socialist future (Cooper et al, 2002).

#### 4. University-based adult education

It is in this climate that a particular form of adult education was created and thrived in formal spaces within South African higher education institutions in the eighties and early nineties. Programmes were developed to support political and community activists who had had no or little previous access to higher education. These programmes were self-consciously aligned with radical social change and addressed students primarily as part of collectives. Some adult education departments were 'sites of struggle' where academics took on responsibility as public intellectuals within the larger anti-apartheid movement, using the relatively autonomous spaces within the university to invite workers and political activists to attend classes, organize events and workshops, and draw on resources that facilitated their work (von Kotze, 1998).

Activism and adult education work within the academy were not mutually exclusive as both targeted change: change in the relations between participants in the education encounter, change in the process of knowledge generation (constructed in everyday struggles rather than transmitted by 'experts'), and engagement in purposive alliance-building and advocacy work. As both academics and as activists, the authors worked to support the formation and maintenance of civil society associations, echoing Newman's (2013:14) claim that,

Good non-credit adult education (...) classes are exemplars of civil society associations. They are egalitarian, voluntary groupings of people who collaborate in pursuit of common interests. Freed from competition, we can trust each other.

trucción de la participación democrática, y enfatizaba en la importancia de que los trabajadores controlasen su propia educación.

La educación de los trabajadores se basaba en el respeto al conocimiento y las habilidades de los trabajadores: su objetivo era dar voz a las experiencias de los obreros.

La educación de los trabajadores vio la educación como política: promovía la visión del mundo de la clase trabajadora negra y un compromiso ideológico con la transformación radical de la sociedad sudafricana hacia un futuro socialista (Cooper et al, 2002).

#### 4. Educación para adultos en el ámbito universitario

En este clima es donde una forma particular de educación de adultos fue creada y desarrollada en espacios formales dentro de las instituciones de educación superior sudafricanas en los ochenta y principios de los noventa. Surgieron programas para apoyar activistas políticos y comunitarios que habían tenido poco o ningún acceso previo a la educación superior. Estos programas estaban de acuerdo con el cambio social radical y estaban dirigidos fundamentalmente a estudiantes como parte de colectivos. Algunos departamentos de educación de adultos eran 'sitios de lucha' donde los académicos asumían la responsabilidad como intelectuales públicos dentro de un movimiento anti apartheid más grande, y utilizaban los espacios relativamente autónomos de la universidad para invitar a trabajadores y a activistas políticos para asistir a clase, organizar eventos y talleres, y valerse de recursos que facilitarían su trabajo (von Kotze, 1998).

El activismo y el trabajo de la educación para adultos dentro del ámbito académico no eran exclusivos el uno del otro puesto que el objetivo de ambos era el cambio: cambio en las relaciones entre participantes en el encuentro educativo, cambio en el proceso de generación de ideas (construido a partir de la lucha diaria en lugar de transmitido por 'expertos'), y compromiso en la creación de alianzas y trabajo de apoyo. Tanto como por ser académicos como por ser activistas, los autores trabajaron para apoyar la formación y el mantenimiento de asociaciones de la sociedad civil, haciendo eco de la declaración de Newman (2013:14):

University spaces allowed for open dialogue and critical examination of issues such as racism, sexism, inequality, wealth and poverty, capitalism and the class and other social divisions that kept solidarity at bay.

## 5. Weakening of radical adult education post 1994

Since the transition to democracy in 1994, however, radical approaches to education have undergone significant changes. The labour movement and other mass-based organizations (such as the SA Communist Party, youth and women's organizations) entered an alliance with the African National Congress (ANC) government. Despite this popular alliance, the government's neo-liberal economic policies have hit the poor and working classes extremely hard, and have led to growing unemployment and deeper exploitation. The old racially defined inequalities in South Africa are growing, and we are now one of the most unequal countries in the world. This is shown by the latest Gini-coefficient which measures income inequality between countries and the gap between the rich and poor within countries, where South Africa's scores 0.65 and Denmark scores 0.269 (<http://worldbank.org/indicator/slpoj.gini>).

Between 1994 and 2000, under the new, legitimate government, a new adult education policy was formulated which aligned itself to shifts in the global economy which linked education to market outcomes. Included in the new policy was an emphasis on training, lifelong learning through flexible, modular learning, and growing formalization and professionalization of adult educators who were promised an upward career trajectory. New, national education and training policies put in place a National Qualification Framework which foregrounds institutionalization and formal accreditation; there have been growing pressures to focus on human resource development rather than critical citizenship education, and on developing vocational / technical skills in the interests of making South African more competitive in the global capital-

Buenas clases sin créditos de educación de adultos son ejemplos de asociación de sociedad civil. Son grupos voluntarios e igualitarios de gente que colabora en la búsqueda de intereses comunes. Liberados de la competición, podemos confiar unos en otros.

El espacio universitario permitió el diálogo abierto y el análisis crítico de asuntos como el racismo, el sexismo, la desigualdad, la riqueza y la pobreza, el capitalismo y las clases y otras divisiones sociales que mantienen la solidaridad a raya.

## 5. Debilitamiento de la educación de adultos radical posterior a 1994

Desde la transición a la democracia en 1994, sin embargo, acercamientos radicales a la educación han experimentado cambios significativos. El movimiento obrero y otras organizaciones de masas (tales como el Partido Comunista Sudafricano, u organizaciones de jóvenes y mujeres) establecieron alianzas con el gobierno del Congreso Nacional Africano. A pesar de esta alianza popular, las políticas económicas neoliberales del gobierno han asolado las clases pobres y trabajadoras duramente, y han conducido a un desempleo creciente y a una explotación más profunda. Las antiguas desigualdades raciales en Sudáfrica están aumentando, y somos hoy día uno de los países más desiguales del mundo. De ello tenemos prueba en el coeficiente de Gini que mide la desigualdad de ingresos entre países y la diferencia entre ricos y pobres dentro de los países, en la que la puntuación de Sudáfrica es de 0.65 y la de Dinamarca 0.269 (<http://worldbank.org/indicator/slpoj.gini>).

Entre los años 1994 y 2000, bajo el nuevo y legítimo gobierno, se formuló una nueva política de educación de adultos acorde con ciertas corrientes de economía global que relacionaban la educación con los resultados del mercado. Esta nueva política hacía hincapié en la educación permanente a través de un programa de aprendizaje flexible y modular y una nueva formalización y profesionalización de educadores de adultos a quienes se les prometía una trayectoria profesional ascendente. La nueva educación nacional y sus políticas de formación pusieron en práctica un Marco Nacional de Cualificaciones que da importancia a la institucionalización y a la acreditación oficial; ha habido presiones crecientes para que primara el desarrollo de los recursos humanos en lugar

ist market, rather than critical thinking and analytical skills. In recent years, cost-benefit calculations have replaced the basic tenet of education: that it is a fundamental human right (von Kotze, 2005).

For many South Africans, these policies of life-long learning and 'vertical and horizontal mobility' had initially spoken to their 'faith and optimism in education to transform lives and bring about social and economic prosperity' (Barr, 1999:8). However the optimism was short lived as resource allocation (both financial and in staffing) for adult education was minimal in tertiary institutions, in night schools and in communities (in the early 2000s, only 1% of the education budget was allocated to adult education - (Aitchison, 2003)).

There has been a decline in the participatory, democratic culture of mass-based organizations such as trade unions and community-based organizations and a growing ethos of individualism and individual upward mobility. All this has led to a significant change and/or weakening of radical education traditions, as outlined below. This has been exacerbated by the underfunding and insecure nature of employment in the development and social movement sector due to donor funding being shifted away from NGOs to government, and the recent global crises which have impacted on overseas funding to both government and to NGOs (Ismail, 2012).

Increasingly, the constraints imposed by credentializing and market-oriented education create tensions and contradictions in enacting radical education within the academy. Since 1994, adult education departments in universities have increasingly been eroded and in many cases, disappeared as separate departments or programmes. Like elsewhere in the north we have witnessed the undermining and increasing professionalization and institutionalization of adult education across contexts (adapted from Choudry, 2014:273).

Within universities, the students enrolled in adult education have changed too: given limited employment opportunities on the one hand, and the pressure to obtain formal qualifications, on the other hand, more and more participants in our classes do not bring with them a history of activism or engagement in social justice projects, but rather expectations of professional development and career opportunities.

de una crítica educación para la ciudadanía, y el desarrollo de habilidades vocacional / técnicas para de hacer de Sudáfrica un país más competitivo en el mercado capitalista global, en vez del pensamiento crítico y la capacidad analítica. En los últimos años, los cálculos de la relación coste - beneficios han puesto el principio básico de la educación en su lugar: que es un derecho humano fundamental (von Kotze, 2005).

Para muchos sudafricanos, estas políticas de aprendizaje continuo y 'movilidad vertical y horizontal' fueron en principio evidencia de su 'fe y optimismo en la educación como método para transformar sus vidas y ocasionar prosperidad social y económica' (Barr, 1999:8). Sin embargo, el optimismo fue efímero ya que la asignación de recursos (tanto financiera como de dotación de personal) para la educación de adultos fue mínima en instituciones de enseñanza superior, en escuelas nocturnas y en comunidades (a principios del siglo XXI, únicamente el 1% del presupuesto para la educación tuvo como destino la educación de adultos - (Aitchison, 2003)).

Ha habido un declive en la cultura democrática y participativa de las organizaciones de masas tales como sindicatos y organizaciones comunitarias y unos crecientes valores de individualismo y movilidad individual ascendente. Todo ello ha llevado a un cambio significativo y/o a un debilitamiento de las tradiciones de educación radical, como se indica a continuación. Esto se ha visto empeorado a causa de la indotación y de la naturaleza inestable del empleo en el sector del desarrollo y del movimiento social debido a que los fondos de los donantes han sido desplazados de las ONG a los gobiernos, y las recientes crisis globales que han tenido su impacto en la financiación extranjera destinada tanto a diferentes ONG como al gobierno (Ismael 2012).

Cada vez más, las limitaciones impuestas por la educación orientada al mercado crean tensiones y contradicciones a la hora de representar la educación radical a nivel universitario. Desde 1994, los departamentos de educación para adultos en las universidades se han visto cada vez más mermados y en muchos casos, directamente han desaparecido en otros departamentos o programas diferentes. Como en cualquier otro lugar del norte hemos sido testigos de una extenuante e incrementada profesionalización y una institucionalización de la educación de adul-

However, radical traditions of adult education still survive – both inside and outside of the academy.

## 6. Current practices in University-based adult education

Through our formal education programmes, students are exposed to how knowledge is constructed, and how knowledge is located differently in diverse cultures, settings and personal histories. We encourage students to review the literature from radical and feminist educators such as Freire (1973, 1983), Gramsci (1971), bell hooks (1994), Ismail (2015), Walters (1996), Youngman (2000), and authors cited in this article who value transformative education and critical reflection.

We use interactive and participatory teaching methodologies such as small group discussions, role plays and problem posing exercises. Students are encouraged to raise questions about critical social issues within their communities, such as violence and unemployment. Starting with their first-hand experiences, we add theory and readings and facilitate dialogue that both affirms their knowledge and extends this in new ways to plan strategic action in their practices at work and in communities.

We also invite our former students, social movement activists and feminist and popular education practitioners to present their work. Previously, many of our students had this knowledge but increasingly we have to bring it in from the outside. In these ways students are exposed to different educational practices and forms of learning as well as new ways of seeing and knowing. They learn different interpretations of knowledge and how to engage with their own

tos independientemente del contexto (adaptado de Choudry, 2014:273).

Dentro de las universidades, los estudiantes inscritos en la educación para adultos han cambiado también; dadas las limitadas oportunidades de empleo por un lado, y la presión para obtener cualificaciones oficiales por otro, cada vez más participantes de nuestras clases no traen con ellos una historia de activismo o de compromiso en proyectos de justicia social, sino expectativas de desarrollo profesional y oportunidades profesionales.

Sin embargo, las tradiciones radicales de educación de adultos aún sobreviven –tanto dentro como fuera de las universidades.

## 6. Prácticas actuales en la educación de adultos en ámbito universitario

A través de programas de educación oficial, los estudiantes son puestos al corriente sobre cómo se construye el conocimiento, y cómo el conocimiento es tratado de manera diferente en diversas culturas, condiciones e historias personales. Animamos a los alumnos a leer críticamente literatura de educadores radicales o feministas como Freire (1973, 1983), Gramsci

(1971), bell hooks (1994), Ismail (2015), Walters (1996), Youngman (2000), y autores citados en este artículo que valoran la educación transformadora y la reflexión crítica.

Utilizamos metodologías de enseñanza interactivas y participativas tales como pequeños grupos de discusión, juegos de roles y ejercicios de planteamientos de problemas. Los alumnos son animados a hacerse preguntas sobre temas sociales de importancia en sus comunidades, tales como la violencia o el desempleo. Comenzando con sus propias experiencias, nosotros añadimos teoría y lecturas y facilitamos el diálogo para afirmar su conocimiento y conseguir ampliarlo a nuevas maneras de planear acciones estratégicas en sus trabajos o comunidades.

También invitamos a nuestros antiguos alumnos, a activistas de movimientos sociales y a profesionales de educación popular y feminista a presentar sus trabajos. Previamente, muchos de nuestros alumnos tienen este conocimiento pero poco a poco hemos de brindárselo del exterior. De este modo los estu-

educational practices and social issues (Ismail 2012).

In addition, as part of their coursework, students are encouraged to move outside the university, conducting research and initiating small interventions that can make a difference to a community or organization. For example, one of our students worked with informal traders to make business cards using computers while another student showed otherwise unemployed people who sell a magazine called *The Big Issue* at the roadside, how to improve their stories by setting them in pictorial collages, thus enhancing the attractiveness of the magazine and increasing their sales. These might not seem very radical, but are important interventions aimed at helping members of very poor communities to survive in an economy with limited growth and high unemployment. One student is running workshops for outsourced workers at the University of Cape Town about their basic, labor rights such as maternity leave and occupational health and safety issues, while another - a school teacher in a poor farming community - is running a program for parents on how to engage with their children's school work. In the context of a decline in activism in many communities, our programmes aim to promote new connections between students and communities, and help students to acquire the core values and methodologies of popular and feminist education and to work creatively with these ideas and principles (Ismail, 2012).

As noted above, we also continue to bring activist groupings into the academy. For example, one university programme has drawn in six consecutive cohorts of trade union educators over the last 12 years into a specially designed version of its diploma programme. In a context where many trade unions have increasingly become part of an industrial relations system that acts to curb militant action, and where new generations of trade unionists know very little about the history of their own labour movement, this course acts to reintroduce them to the radical, historical traditions of worker education in South Africa, and to rebuild a pedagogic space where a range of political positions and workers' voices might legitimately make themselves heard (Cooper, 2002b).

diantes están expuestos a diferentes prácticas educativas y formas de aprendizaje además de a maneras nuevas de ver y conocer. Pueden aprender diferentes interpretaciones de conocimiento y cómo enfrentarse a sus propias prácticas educativas y problemas sociales (Ismael 2012).

Además, como parte de su trabajo de curso, los alumnos son alentados a salirse del ámbito universitario, llevando a cabo investigaciones y pequeñas intervenciones que puedan marcar la diferencia en una comunidad u organización. Por ejemplo, uno de nuestros alumnos trabajó con comerciantes irregulares para hacer tarjetas de visita utilizando ordenadores mientras otro por otra parte enseñó a desempleados que vendían una revista llamada *The Big Issue* al borde de la carretera a mejorar sus historias colocándolas en collages pictóricos, para así realzar el atractivo de la revista e incrementar sus ventas. Esas iniciativas pueden no parecer muy drásticas, pero son intervenciones importantes dirigidas a ayudar a miembros de comunidades muy pobres a sobrevivir en una economía con un crecimiento limitado y una alta tasa de desempleo. Un alumno instruye en talleres de trabajadores precarios en la Universidad de Cabo Verde sobre sus derechos básicos de trabajo como la baja por maternidad y asuntos de salud y seguridad en el trabajo, mientras otro -un profesor de escuela en una comunidad agrícola- dirige un programa para padres acerca de cómo implicarse con el trabajo escolar de sus hijos. En el contexto del declive del activismo en muchas comunidades, nuestros programas buscan promover nuevas conexiones entre los estudiantes y sus comunidades, y ayudar a los alumnos a adquirir los valores y la metodología básica de la educación popular y feminista y trabajar creativamente con estas ideas y principios (Ismail, 2012).

Como se ha indicado anteriormente, también continuamos trayendo agrupaciones de activistas a la universidad. Por ejemplo, un programa universitario ha acogido a seis series consecutivas de educadores sindicalistas durante los últimos doce años en una versión especialmente diseñada de su programa de diplomas. En un contexto en el que muchos sindicalistas han pasado progresivamente a formar parte de un sistema de relaciones industriales que actúa refrenando la acción militante, y donde nuevas generaciones de sindicalistas conocen muy poco so-

A further re-design of this programme was also made for a group of trade union gender activists, where we drew on feminist pedagogies to help them make a radical critique of how patriarchy is implicated not only with capitalism, but is often also reproduced within their own trade union organizations.

While the National Qualifications Framework may have had the intention to 'open the doors of learning' (Freedom Charter, 1955), in reality, the majority of working class people have not gained access to education beyond schooling. A four-year research project around Recognition of Prior Learning (RPL) focused (amongst others) on the model of RPL at a Workers' College, which we argue may be seen as a form of 'radical pedagogy' (Bofelo, Shah, Moodley, Cooper & Jones, 2013).

The Workers' College attempts to mediate between the struggle for knowledge of activists who come into their diploma programs, and a set of theoretical frameworks whose concepts relate to activists' experiences. It attempts to facilitate a process for activists to understand their current existence and develop their own independent worldview in opposition to the dominant knowledge system and culture that prevails in our globalized society.

Of key importance is that the participants also learn to think critically, to 'turn the lens on themselves'. Activism is the 'golden thread' that weaves itself through the curriculum. Participants are oriented to the principles, values, and ethics of activism, which they then apply in the context of the College, actively learning these roles in social interactions and 'conscientizing others not to oppress them'. The college aims to build understanding not only of social structure but also of agency, so that the learners deepen their understanding of their role as agents in their organizations (all quotes from Bofelo et al, 2013).

Through a recognition agreement with a local university, the College seeks not only to provide an access route for activists into the academy, but also by sending activists into the academy, to challenge dominant knowledge paradigms. This research has highlighted an innovative model of RPL, and has enriched our understandings of the value

bre la historia de su propio movimiento laboral, este curso los reintroduce a la tradición radical histórica de la educación obrera en Sudáfrica, y reconstruye un espacio pedagógico donde una variedad de posiciones políticas y voces obreras puede legítimamente hacer que sean escuchados (Cooper, 2002b). Un diseño más exhaustivo de este programa fue hecho también para un grupo de sindicalistas de la cuestión de género, en el que nos valimos de pedagogías feministas para ayudarles a hacer una crítica radical sobre cómo el patriarcado está implicado no únicamente con el capitalismo, sino que también está a menudo reproducido en sus propias organizaciones sindicales.

Mientras que el Marco Nacional de Cualificaciones puede haber tenido la intención de 'abrir las puertas del aprendizaje' (Freedom Charter, 1955), en realidad, la mayoría de gente en la clase trabajadora no han ganado acceso a la educación aparte de en la etapa escolar. Un proyecto de cuatro años de investigación acerca del Reconocimiento de Aprendizaje Previo (RPL) se centraba (entre otros) en el modelo de RPL del Worker's College, que discutimos que pueda ser visto como una forma de 'pedagogía radical' (Bofelo, Shah, Moodley, Cooper & Jones, 2013).

El Worker's College trata de mediar entre la lucha por el conocimiento de los activistas que se inscriben en sus programas de diplomas, y una serie de marcos teóricos cuyos conceptos hacen referencia a las experiencias de los activistas. Intenta facilitar un proceso para que los activistas comprendan su existencia actual y desarrollen su propia visión del mundo en contraposición al sistema de conocimiento dominante y la cultura que prevalece en nuestra sociedad globalizada.

De vital importancia es que los participantes también aprendan a pensar críticamente, para 'girar el objetivo' hacia ellos. Activismo es el 'hilo de oro' que los entrelaza a través del plan de estudios. Los alumnos son orientados hacia los principios, valores, y moral del activismo, que más tarde aplican en el contexto del College, aprendiendo activamente estos roles en las interacciones sociales y 'concientizando a otros a que no los opriman'. Esta universidad apunta a construir entendimiento no solo de estructura social pero también de acción, de modo que los alumnos profundizan el conocimiento de su rol

of knowledge produced and reproduced outside of the academy.

## 7. Adult education beyond the university

There are limited state-run adult learning centres in the country, and in the past, these have mainly offered basic education/ literacy. Education in the areas of social justice, health, community and youth development are generally run by NGOs or social movements. Thuli, introduced in the opening paragraph of this article, found her way into popular education classes through her organization. Like other activists in post-apartheid civil society, she had limited first-hand experience of alternative educational approaches and methodologies and, like them, she often resorted to the only pedagogy she knew from her experiences of schooling.

One of the authors runs popular education programmes with members of community-based organizations. Described as a 'pedagogy of contingency' (von Kotze, 2013), the curricula are co-designed and negotiated with participants who are recruited largely by word of mouth. Subject matter ranges from historical investigations of slavery, to critical analyses of gender, from issues of food (in)security and GMOs, to violence against children, from the culture of drugs and gangs, to human rights and democracy. These courses for community groupings generally take place within the geographic area of participants – in this way minimizing transport costs and ensuring the safety of (women) participants – and span approximately 12 sessions over three months. They are highly participatory and creative, require minimum levels of literacy and aim at conscientization in the Freirean mold of learning to 'read the world'. For example, participants may explore the notion of 'democracy' through blowing pieces of plumber's

como agentes en sus organizaciones (todas las citas de Bofelo et al, 2013).

A través de un acuerdo de reconocimiento con una universidad local, el Worker's College busca no solo proveer una vía de acceso para los activistas dentro del ámbito aniversario, sino también enviar activistas a la universidad, para desafiar los paradigmas de conocimiento dominantes. Esta investigación ha resaltado un modelo innovador de RPL, y ha enriquecido nuestra comprensión del valor del conocimiento producido y reproducido fuera de la universidad.

## 7. La educación de adultos más allá de la universidad

Existen limitados centros estatales de aprendizaje para adultos en el país, y en el pasado, estos han ofrecido principalmente educación básica / alfabetización. La educación en áreas como justicia social, salud, comunidad y desarrollo de la juventud está dirigida por distintas ONG o movimientos sociales. Thuli, presentada en el párrafo inicial de este artículo, encontró su camino hacia las clases de educación popular a través de su organización. Como muchos otros activistas en la sociedad civil post-apartheid, ella tenía limitada experiencia de primera mano en cuanto a enfoques educativos alternativos y, como ellos, a menudo tuvo que recurrir a la única pedagogía que conocía de sus propias experiencias en sus años escolares.

Uno de los autores dirige programas de educación popular con miembros de organizaciones comunitarias. Descrita como 'pedagogía de la contingencia' (von Kotze, 2013), los planes de estudio son codiseñados y negociados con alumnos que son reclutados en gran parte a través del boca a boca. La temática va desde investigaciones históricas como la esclavitud, a análisis críticos de género, desde inseguridad alimentaria y organismos genéticamente modificados, hasta violencia infligida a niños, desde la cultura de las drogas y las pandillas, a la democracia y los derechos humanos. Estos cursos para agrupaciones comunitarias generalmente tienen lugar dentro del área geográfica de los estudiantes –de este modo se minimizan los costes de transporte y se garantiza la seguridad de las mujeres estudiantes– y duran aproximadamente doce sesiones durante tres meses. Son altamente participativos y creativos, re-



pipes and turning individual sounds into orchestrated pieces of music (von Kotze, 2012).

Other workshops target members of organizations and social movements engaged in community-based action and focus on the popular education approach itself. They create opportunities to experience and reflect on popular education: the underlying principles of interaction, the ethical and moral considerations that go into change interventions, and the tools and processes that assist organizations' membership and constituencies to critically explore relations of power and question authority and interests. For example, a group of women from a civic based organization in a very violent, gang-riddled community do a paper weaving exercise that leads to insights about 'the social fabric' that makes up their community, and they imagine what 'threads' - that is, kinds of interventions and actions - may bring about changes towards a more convivial and supportive community.

Participants in popular education reflect critically on the links between their actions and the moral, ethical and political beliefs underpinning these; they question relations and conditions that appear normal and hence remain invisible and often untouchable and unchangeable; they examine what are proposed, culturally accepted norms and question whose interests they serve (best) and whom they may oppress; and they work creatively to throw their imagination where it has not yet been, in order to conjure alternatives and then attempt to translate those dreams into paths of realization. Popular education builds on experiential and culturally specific and gendered knowledges, it playfully engages the imagination, and it is firmly oriented towards alternative futures that step or leap towards social justice.

One illustration of how the changed political landscape has, in recent years, contributed to the weakening of radical education in the field can be seen in the South African Homeless Peoples Federation. This is a housing movement led mainly by poor, African women in the early 90s. Initially they followed a popular education approach to development to explore ways to improve their living conditions. The women learnt how to access land and build their own homes. Initially the pedagogy in the movement was collective, and learning encour-

quieren unos niveles mínimos de alfabetización y tienen como objetivo la concienciación en el modelo de aprendizaje inspirado en Freire. Por ejemplo, los estudiantes han de explorar la noción de 'democracia' a través de pedazos de tuberías de fontaneros y convertir sonidos individuales en piezas de música orquestada (von Kotze, 2012).

Otros talleres tienen como objetivo a miembros de organizaciones y movimientos sociales insertos en acciones comunitarias y se centran en el acercamiento a la educación popular. Crean oportunidades para experimentar y reflexionar sobre la educación popular: los subyacentes principios de interacción, las consideraciones éticas y morales que conllevan las intervenciones para lograr cambios, y las herramientas y procesos que asisten a los miembros de las organizaciones y al electorado para explorar críticamente las relaciones de poder y cuestionarse la autoridad y los intereses. Por ejemplo, un grupo de mujeres de una organización cívica en una comunidad violenta plagada de bandas hace un ejercicio que las conduzca a conocer el 'tejido social' que conforma su comunidad, e imaginan qué temas -esto es, qué tipos de intervenciones y acciones- pueden ocasionar cambios hacia una comunidad más sociable y comprensiva.

Los estudiantes de la educación popular reflexionan críticamente en las relaciones entre sus acciones y las creencias morales, éticas y políticas que las respaldan; se cuestionan las relaciones y condiciones que parecen corrientes y por tanto se mantienen invisibles y a menudo intocables e inalterables; examinan cuáles son las normas propuestas y culturalmente aceptadas y se cuestionan a los intereses de quién están sirviendo y a quién pueden estar oprimiendo; y trabajan creativamente para arrojar su imaginación a aquellos lugares donde aún no ha estado, para idear alternativas y luego intentar traducir esos sueños en caminos de realización. La educación popular se construye sobre conocimientos según género y vivencial y culturalmente específicos, estimula alegremente nuestra imaginación, y está firmemente orientada hacia futuros alternativos en los que dan un paso adelante hacia la justicia social.

Un ejemplo de cómo el nuevo panorama político ha contribuido, en los últimos años, al debilitamiento de la educación radical en dicho campo puede verse en South African Homeless Peoples Federation (la

aged consciousness raising through participatory struggle, mobilization and advocacy. The educational work led to tangible benefits like a plot of land and houses, and initiated questioning wider political realities. However, as the movement grew the demands from poor people for a quicker delivery of housing increased. Under pressure from its constituency, in 2001 the Federation formed a partnership with the state to provide housing. This led to changes in the Federation's pedagogy, from a participatory approach to a more instructional and directive one. The partnership impacted negatively on the vision, philosophy and pedagogy of the movement and the Federation no longer sustained a popular education model (Ismail, 2015).

The South African constitution has enshrined in it human rights such as the right to a free education, housing, the right to protest and many civic rights to improve and secure the well-being of the poor. However, many of these rights are not enjoyed by the majority of people and social movements such as the Federation mentioned above, the Treatment Action Campaign, Social Justice Coalition and Equal Education mobilize people to fight for the realization of their rights through access to resources such as land, housing and free medicines for HIV/AIDS patients. These movements have had various successes and use both old and new methods of organizing and mobilizing for action against the state.

These methods include using the courts, mass marches, sit ins and petitions. For example the Treatment Action Campaign (TAC) took legal action against the government to make it provide free medicines to HIV-positive people. However, in some cases, these movements are so poised to obtain resources from the state that they 'have been unable to develop a structural analysis of poverty and are therefore unable to return the state back to its development agenda' (Ismail, 2015: 140).

Radical adult education that links education to organizing and mobilizing is the form of adult education that we, the authors, wish to practice with participants both inside and outside of universities. However, this is an undertaking that has become increasingly difficult within formal education, as pre-defined and registered 'outcomes' restrict

Federación Sudafricana de Gente Sin Hogar). Se trata de un movimiento para la vivienda dirigido por mujeres africanas pobres a principios de los noventa. Inicialmente seguían los planteamientos de la educación popular para desarrollar y explorar maneras de mejorar sus condiciones de vida. Las mujeres aprendieron cómo acceder a la tierra y a construir sus propios hogares. En un principio la pedagogía del movimiento era colectiva, y el aprendizaje animó a la sensibilización a través de luchas, movilización y apoyo. El trabajo educativo llevó a beneficios tangibles como parcelas de terreno y casas, y dio paso al cuestionamiento más amplio de las realidades políticas. Sin embargo, mientras el movimiento crecía, las demandas de los pobres para acelerar el ritmo de entrega de las viviendas aumentó. Bajo presión del electorado, en 2001 la Federación formó una sociedad con el estado para promover las viviendas. Esto dio lugar a cambios en la pedagogía de la Federación, desde un enfoque participativo a otro más instructivo y directivo. La asociación impactó negativamente en la visión, en la filosofía y en la pedagogía del movimiento y la Federación no pudo mantener por mucho tiempo el modelo de educación popular (Ismail, 2015).

La constitución sudafricana ha consagrado en ella derechos humanos tales como el derecho a una educación libre, a la vivienda, el derecho a la protesta y otros derechos cívicos para mejorar y asegurar el bienestar de los pobres. Sin embargo, muchos de estos derechos no son disfrutados por la mayoría de la gente y movimientos sociales como la Federación mencionada antes, la Treatment Action Campaign (organización activista contra el sida), la Social Justice Coalition (centrada en seguridad en guetos de Cabo Verde), y Equal Education (organización a nivel comunitario por la igualdad), movilizan a gente para luchar por la realización de sus derechos a través del acceso a recursos como tierra, vivienda o medicinas gratis para los pacientes de sida. Estos movimientos han tenido varios éxitos y utilizan tanto nuevos como antiguos métodos de organización y movilización para la acción contra el Estado.

Estos métodos incluyen el uso de las cortes, marchas multitudinarias, sentadas y solicitudes. Por ejemplo, el Treatment Action Campaign (TAC) emprendió acciones legales contra el gobierno para obligarlo a suministrar medicinas gratis para personas seropositivas. Sin embargo, en algunos casos, estos movi-

our capacity to negotiate and adjust the focus of sessions in line with particular participant groups' interests and needs.

## 8. Tensions and contradictions in current radical education

In order to establish what kind of alternative education still exists today, an 18-month research project investigated how 'traditions of popular education' survived or surpassed the 1990s. The 'traditions project' invited individuals and groups to contribute to a website (<http://www.populareducation.co.za>) that offers access to local initiatives running alternative and radical education. Rather than finding a coherent narrative of radical education, the research was confronted with a range of tensions and contradictions – all of which reflect the changing landscape and priorities of South Africa. This illustrates both how much erstwhile radical education has shifted, often imperceptibly, towards more conservative and conserving agendas, what kinds of new initiatives have emerged, and what radical practices have survived across the time.

Currently, in the larger cities of South Africa, a popular education approach is consciously being reintroduced as a proven way of enacting democratic processes and values and exposing young people to other ways of learning, teaching and knowledge production. Yet, while all sorts of programmes claim to be doing 'popular' or radical education, there are great variations amongst their practices – and what used to be radical education has undergone fundamental shifts. Ways in which people / organizations work educationally reveal ideological differences

mientras están tan dispuestos a obtener recursos del estado que son 'incapaces de desarrollar un análisis estructural de pobreza y son por lo tanto incapaces de devolver al estado a su programa de desarrollo' (Ismail, 2015:140).

La educación radical de adultos que relaciona la educación con la organización y la movilización es la forma de educación para adultos que nosotros, los autores, deseamos practicar con los estudiantes tanto dentro como fuera de las universidades. Sin embargo, se trata de un proyecto que se ha ido haciendo más y más difícil dentro de la educación oficial, ya que los resultados predefinidos y registrados restringen nuestra capacidad de negociar y ajustar el objetivo de las sesiones a los intereses y necesidades específicas de grupos de estudiantes.

## 8. Tensiones y contradicciones en la educación radical actual

Para establecer qué tipo de educación alternativa existe aún hoy día, un proyecto de investigación de 18 meses de duración investigaba cómo 'las tradiciones de la educación popular' sobrevivieron o sobrepasaron los años noventa. El 'proyecto de las tradiciones' invitaba tanto a personas como a grupos a contribuir en una página web (<http://www.populareducation.co.za>) que ofrece acceso a iniciativas locales de educación radical y alternativa. Más que encontrar un relato coherente de educación radical, el estudio fue confrontado con una serie de tensiones y contradicciones –que reflejan el panorama cambiante y las prioridades de Sudáfrica. Esto ilustra cuánto ha cambiado la educación radical de antaño, a veces de manera imperceptible, a unos programas más conservadores y conservativos, qué tipos de nuevas iniciativas han emergido y qué prácticas radicales han sobrevivido a lo largo del tiempo.

Actualmente, en las ciudades más grandes de Sudáfrica, la educación popular se está reintroduciendo de manera consciente como una forma probada de establecer procesos y valores democráticos y dar a conocer a los jóvenes otras maneras de aprendizaje, formación y producción de conocimientos. Sin embargo, mientras todo tipo de programas claman estar haciendo educación radical o popular, hay grandes variaciones entre sus prácticas –y lo que solía ser educación radical ha sufrido cambios fundamentales. Las maneras en

and political disagreements. Current practices can be distinguished on the basis of a number of tensions and contradictions (von Kotze et al, 2015, forthcoming). Here, we want to raise just three.

*Tension 1: Participation as principle or technique?* Radical education tools have been adopted by many parties, left and right, progressive and repressive. This is not surprising: along with notions of 'empowerment' and 'sustainability', participation was adopted by the dominant discourse as the doctrine for development, and anyone requesting funding from the World Bank would have to comply with 'participation'. Participation became a disciplinary regime in itself - described as 'a tyranny' (Cooke & Kothari, 2001) that had to be 'reclaimed' (Chang & Grabel, 2004). In community development and education circles it has been generally accepted that a participatory approach activates and engages learners and has the most lasting, sustained impact. However, when participatory activities are employed as mere technology, divorced from their purpose of building democratic relations in a bid to adjust power imbalances, they can deepen unequal relations of power rather than challenge them. This, clearly, contradicts the moral base of radical education but illustrates how vulnerable a democratic approach is to abuse.

*Tension 2: Individual or collective change?* Historically, radical education has been concerned primarily with collective rather than individual change. Magendzo (1990) has distinguished between education for social mobility and education for social mobilization. Essentially, education for 'personal development' is education for social mobility, while 'social mobilization' is collective action. In education for social mobilization participants are addressed as socially located and potentially social transformative activists. Here, education accompanies processes of transforming structures, organizations, relations, and not just individuals. If we accept that radical education is a philosophy based on principles of equality and justice, it follows that it aims to primarily support and strengthen actions and movements of people engaged in social (not just personal) transformation. Programmes that encourage participants to improve their 'competitive advantage' over oth-

las que la gente o las organizaciones trabajan pedagógicamente ponen de manifiesto diferencias ideológicas y desacuerdos políticos. Las prácticas actuales pueden ser distinguidas en base a un número de tensiones y contradicciones (von Kotze et al, 2015, a continuación). Aquí, queremos destacar tres:

*Tensión 1: ¿La participación como principio o como técnica?* Las herramientas de educación radical han sido adoptadas por muchos partidos, de derechas y de izquierdas, progresivos y represivos. Esto no sorprende: junto con nociones de potenciación y sostenibilidad, la participación fue adoptada por el discurso dominante como la doctrina para el desarrollo, y quien demandara financiación del Banco Mundial habría de cumplir con la participación. La participación se convirtió en un régimen disciplinario en sí misma -descrita como tiranía (Cooke & Kothari, 2001) que había de ser reclamada (Chang & Grabel, 2004). En el desarrollo comunitario y los círculos de educación se ha venido aceptando de manera general que un enfoque participativo activa a los estudiantes y causa un impacto mayor y más duradero. Sin embargo, cuando las actividades de participación se emplean como mera tecnología, desvinculadas de su propósito de construir relaciones democráticas en el intento de ajustar desequilibrios de poder, pueden empeorar las desiguales relaciones de poder en lugar de desafiarlas. Esto, claramente, contradice la base moral de la educación radical pero ilustra lo vulnerable que es un planteamiento democrático ante el abuso.

*Tensión 2: ¿Cambio individual o colectivo?* Históricamente, la educación radical ha estado preocupada principalmente con el cambio colectivo más que con el individual. Magendzo (1990) ha hecho distinción entre educación para la movilidad social y educación para la movilización social. Esencialmente, la educación para el 'desarrollo personal' es la educación para la movilidad social, mientras que la 'movilización social' es la acción colectiva. En la educación para la movilización social los estudiantes son tratados como activistas socialmente localizados y como potenciales transformadores sociales. Aquí, la educación acompaña procesos de transformación de estructuras, organizaciones, relaciones, y no únicamente individuos. Si aceptamos que la educación radical es una filosofía basada en principios de igualdad y justicia, se desprende que se

ers, rather than co-construct knowledge and skills that advance social justice and equality for all, serve to reinforce the status quo rather than contribute to transformation.

*Tension 3: Bottom-up or top-down? Who leads, who follows?*

Radical educators begin by transforming their own relationships; recognizing and valorizing the other as equal, at best they take their lead from the participants who decide the agenda / curriculum – it is their reality (problems and knowledge) that is the starting point of Popular Education. On the other hand, popular educators come with a clear transformative agenda: the *raison d'être* for their work is the recognition that whole systems need to change. When and how hard to push beyond the familiar, how much discomfort is enough but not too much – these are some of the conflicts we face as we design and animate with deliberation, and sensibility. Often, this tension is agonizing: on the one hand, as a radical educator one does have to take political responsibility for one's own position and at the same time try to work democratically with that. But on the other hand, it requires one to 'background' oneself, realizing there is a huge amount of learning and circulation of knowledge happening which is beyond one, happening through organization and through action.

A pedagogy that wishes to remain relevant and useful to transformation for social justice needs to take a stand and constantly renegotiate how it aligns itself within those tensions. Constraints and demands informed by neoliberal politics have made the work of activist academics and academic activists increasingly difficult.

## 9. Conclusion

Marshal and Anderson (2009:11) have suggested that there is a rich history of educator activists around

busca sobre todo apoyar y fortalecer acciones y movimientos comprometidos con la transformación social (y no únicamente personal). Programas que animan a estudiantes a mejorar su 'ventaja competitiva' con respecto a otros, más que a co-construir conocimiento y habilidades que fomenten la justicia social y la igualdad para todos, sirven para reforzar el status quo en lugar de contribuir a la transformación.

*Tensión 3: ¿De arriba abajo o viceversa? ¿Quién lidera y quién sigue?*

Los educadores radicales comienzan transformando sus propias relaciones; reconociendo y valorando al otro como a un igual, en el mejor de los casos toman la iniciativa de mano de los estudiantes quienes deciden los planes de estudio –sus realidades (problemas o información) son el punto de partida de la Educación Popular. Por otro lado, los educadores populares traen una agenda transformadora: la razón de ser de su trabajo es el reconocimiento de que el sistema entero necesita cambiar. Cuándo y cuánto hay que ir más allá o cuánta molestia es suficiente pero no demasiada son algunos de los conflictos a los que nos enfrentamos mientras diseñamos y animamos con meticulosidad y sensibilidad. A menudo, esta tensión es muy angustiosa: por un lado, como un educador radical uno ha de tomar responsabilidad política de su propia posición y al mismo tiempo intentar trabajar democráticamente con ello. Por otro, se requiere tomar cierta perspectiva sobre uno mismo, para darnos cuenta de que hay una vasta cantidad de aprendizaje y circulación del conocimiento y que existe más allá de uno mismo, ocurriendo a través de la organización y la acción.

Una pedagogía que desea ser relevante y útil para la transformación en pos de la justicia social necesita tomar una postura y renegociar constantemente cómo nivelarse así misma dentro de esas tensiones. Las limitaciones y exigencias de los políticos neoliberales han hecho el trabajo de los académicos activistas y los activistas académicos considerablemente más difícil.

## 9. Conclusión

Marshal y Anderson (2009:11) han sugerido que existe una rica historia de activistas educadores en todo el

the world, and we would include our work in this history. For us, activism is an everyday practice involving engagement with the everyday contexts of peoples' lives. As activists, we seek to shape the world we live in and this involves critically questioning the forces that distribute and/or maintain power. Examples are the everyday oppressions of patriarchy, racism, class-based oppression and exploitation. We recognize that all knowledge is 'interested', that is, it serves to maintain or challenge existing relations of inequality. As researchers and educators, both within the higher education institution and within trade unions and civil society organizations, we promote production of knowledge that best serves the interests of working class communities. The education we teach and practice therefore actively opposes the shrinking of transformative action in favor of measured outputs in the form of economically quantifiable terms.

We return to the challenging question of what kind of adult education can be practiced in South Africa in the current context of the struggle for social transformation and a vision of a more equitable and just society. We have identified a range of radical education practices both within and outside the academy and we are mindful of the complexities involved in 'situations of hegemony and counter hegemony' (Mayo 1999; 155).

Hilary Wainwright (2002/3) suggests we need to return to the fertile and innovative ideas of radical practice of the 70s and 80s and turn this into a convincing strategy -one that would pave the way for a new kind of democracy and state. Manicom and Walters (2012, ix-x) in their edition on feminist popular pedagogy, offer a range of methodological strategies for educators interested in activist and emancipatory knowledge. They point to the day-to-day sustained and hard work of teaching and learning how to change the world. Ongoing research into, and action that realizes opportunities of radical and popular education keep counter-hegemonic agendas alive. In our description and analysis of what is possible and from our experience we agree with others who have explored how to retain radical practices in neo-liberal times. Forging links and alliances with NGOs and social movements not only in South Africa but on a global scale is one way. Offering active support for struggles underpinned by common

mundo, y nosotros podríamos incluir nuestro trabajo en esta historia. Para nosotros, el activismo es una práctica diaria que implica compromiso con los contextos cotidianos de la vida de las personas. Como activistas, buscamos moldear el mundo en el que vivimos y esto supone cuestionarse de manera crítica las fuerzas que distribuyen y/o conservan el poder. Ejemplos son las opresiones cotidianas como el patriarcado, el racismo, la opresión de la clase trabajadora y la explotación. Reconocemos que todo el conocimiento es 'interesado', esto es, que sirve para conservar o desafiar las relaciones de desigualdad existentes. Como investigadores y educadores, ambos dentro de las instituciones de educación superior, los sindicatos o las organizaciones de sociedad civil, fomentamos la producción de conocimiento que mejor sirva a los intereses de las comunidades de la clase trabajadora. La educación que enseñamos y practicamos por consiguiente se opone de manera activa a la mengua de acciones transformadoras a favor de la producción medida en forma de términos cuantificables económicamente.

Volvemos a la pregunta que nos reta a pensar en qué tipo de educación de adultos puede practicarse en Sudáfrica en el contexto actual de la lucha por la transformación social y la visión de una sociedad más igualitaria y justa. Hemos identificado una serie de prácticas de educación radical tanto dentro como fuera del ámbito universitario y somos conscientes de las complejidades involucradas en las 'situaciones de hegemonía y contra hegemonía' (Mayo 1999; 155).

Hilary Wainwright (2002/3) sugiere que necesitamos volver a las fértiles e innovadoras ideas de las prácticas radicales de los setenta y ochenta y convertir esto en una estrategia convincente-una que pueda pavimentar el camino de un nuevo tipo de democracia y estado. Manicom y Walters (2012, ix-x) en su edición sobre pedagogía popular feminista, ofrecen una serie de estrategias metodológicas para educadores interesados en el conocimiento activista y emancipador. Señalan un trabajo de enseñanza duro y constante y un aprendizaje centrado en cambiar el mundo. Investigaciones en curso y una acción que se dé cuenta de las oportunidades de la educación popular y radical mantienen las agendas de la contra hegemonía vivas. En nuestra descripción y análisis de lo que es posible y desde nuestra experiencia, estamos de acuerdo con aquellos que han explorado cómo

purpose for social justice within universities, communities, organisations and movements, is another. We join international campaigns and ally ourselves to actions for radical transformation; and we contribute to radical education programmes for marginalised and working class groups. In these ways we hope to contribute to building a global solidarity amongst adult educators who have carried their struggles from the past into the future, and younger educators who create and take new forms of radical pedagogy forward

conservar prácticas radicales en tiempos neoliberales. Forjar vínculos y alianzas con organizaciones no gubernamentales y movimientos sociales no sólo en Sudáfrica sino también a escala global es una manera. Ofrecer un respaldo activo para luchas apoyadas por un propósito común por la justicia social dentro de las universidades, comunidades, organizaciones y otros movimientos, es otra. Nosotros unimos campañas internacionales y nos asociamos con acciones para la transformación radical; y contribuimos a programas de educación radical para grupos de clase trabajadora y marginal. Actualmente esperamos contribuir a la creación de una solidaridad global entre educadores de adultos que han transmitido sus luchas del pasado al futuro, y educadores más jóvenes que crean y nuevas formas de pedagogía y las llevan más allá.

## REFERENCES / BIBLIOGRAFÍA

- Aitchison, J. (2003). Struggle and compromise: a history of South African adult education from 1960 to 2001. *Journal of Education*, 29, 125-178.
- Baskin, J. (1991). *Striking Back: A History of Cosatu*. Johannesburg: Ravan Press.
- Barr, J. (1999). *Liberating knowledge: Research, feminism and adult education*. Leicester: NIACE.
- Bird, A. (1980). Black adult night school movements on the Witwatersrand, 1920 - 1980, *Africa Perspective*, 17, 63-88.
- Bofelo, M., Shah, A., Moodley, K., Cooper, L. & Jones, B. (2013). 'Recognition of prior learning as "radical pedagogy": A case study of the Workers' College in South Africa'. *McGill Journal of Education*, 48:3, 511-530.
- Chambers, R (1983). *Rural development: Putting the Last First*. Harlow: Longman.
- Chang, H., & Grabel, I. (2004). *Reclaiming development. An alternative economic policy manual*. London: Zed Books.
- Cooke, B., & Kothari, U. (2001). *Participation - The new Tyranny?* London: Zed Books.
- Cooper, L., Andrews, S., Grossman, J. & Vally, S. (2002a). "Schools of Labour" and "Labour's Schools": Worker Education Under Apartheid, In P. Kallaway (ed): *The History of Education Under Apartheid: 1948-1994*, New York: Peter Lang. 111 - 133.
- Cooper, L. (2002b). Union Education in the New South African Democracy, in B. Spencer (Ed.): *Unions and Learning in a Global Economy*. Toronto: Thompson Educational Publishing. 37 - 49.
- Cooper, L. (2005). *Towards a theory of pedagogy, learning and knowledge in an 'everyday' context: a case study of a South African trade union*. PhD. Thesis. Cape Town: School of Education, University of Cape Town.
- Choudry, A. (2012.) Building Counter-power from the Ground up: Contesting NGOisation through Social Movement Learning and Knowledge Production. In Budd L. Hall, D.E.Clover, J. Crowther & E. Scandrett (eds). *Learning and Education for a better World: The Role of Social Movements*. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers.141-155.
- Choudry, A. (2014). From struggle knowledge and movement learning to the university classroom. *Postcolonial Directions in Education*, 3(2), 252-291.
- Fanon, F. (2004). *The wretched of the earth*. Translated by Philcox, R. New York: Grove Press.
- Foley, G. (Ed.) (1999). *Learning in Social Action: A Contribution to Understanding Informal Education*. London: Zed Books.

- Freire, P. (1973). *Cultural Action for Freedom*. Harmondsworth: Penguin.
- Freire, P. (1983). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebook*, edited and translated by Q. Hoare, & G. Nowell-Smith. London and New York: Lawrence & Wishart, International Publications.
- Grossman, J. (2005). Workers, their Knowledge, and the University. In J. Crowther, V. Galloway & I. Martin (Eds.) *Popular Education: Engaging the Academy. International Perspectives*. England and Wales: NIACE. 77- 87.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress - education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- Ismail, S. (2012). Holding onto transformative practices in a university: musings of a feminist popular educator. In L. Manicom & S. Walters, S. (Eds.) *Feminist Popular Education in Transnational Debates: Building pedagogies of Possibility*. New York: Palgrave Macmillan. 177-191.
- Ismail, S. (2015). *The Victoria Mxenge Housing Project: women building communities through social activism and informal learning*. Cape Town: University of Cape Town Press.
- Johnson, R. (1988). 'Really useful knowledge 1770 - 1850: Memories for education in the 1980s', In Lovett, T. (Ed.), *Radical Approaches to Adult Education*. London: Routledge.
- Lorenz, W. (1994) *Social Work in a Changing Europe*. London: Routledge.
- Magendzo, S., & Vaccaro, L. (1990). *Popular Education in Chile*. Harvard Educational Review, 60(1), 48-78.
- Manicom, L., & Walters, S. (2012). *Feminist Popular Education in Transnational debates. Building Pedagogies of Possibility*. New York: Palgrave, Macmillan.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Marshall, C., & Anderson, A.,I. (2009). *Activist educators-breaking past limits*. New York: Routledge.
- Martin, I. (1999). Introductory Essay: Popular Education and Social Movements in Scotland Today. In J. Crowther, I. Martin and M. Shaw (Eds.) 1999. *Popular Education and Social Movements in Scotland Today*. Leicester: NIACE: 1-23.
- Mayo, P. (1999). *Gramsci, Freire and Adult Education. Possibilities for transformative action*. London: Zed Books.
- Nekhwevha, F. (2002). 'The influence of Paulo Freire's "Pedagogy of Knowing" on the South African Education Struggle in the 1970s and 1980s. In Kallaway, P. (ed.) 2002. *The History of Education under Apartheid 1948-1994*. South Africa: Pearson Education.
- Newman, M. (2013) Credit where credit is due on non-credit adult education. *Concept*, 4,2, Summer 2013
- Ngugiwa, T. (2013). *In the name of the mother-reflections on writers and empire*. Suffolk: James Currey.
- Rodney, W. (1981). *How Europe underdeveloped Africa*. Washington DC: Howard University Press.
- Smith, M. K. (2009). 'Social pedagogy' in the encyclopaedia of informal education, Retrieved from <http://infed.org/mobi/social-pedagogy-the-development-of-theory-and-practice/>. (10.5.2015)
- Sitas, A. (1986). Culture and Production: The Contradictions of Working Class Theatre in South Africa, *Africa Perspective*. 1 & 2:84- 100.
- Taylor, V. (1997). *Social Mobilisation: Lessons from the Mass Democratic Movement, SADEP*, Bellville: University of Western Cape and South African Policy Research Unit.
- Thompson, J. (1997). *Words in Edgeways. Radical Learning for Social Change*. Leicester: NIACE.
- Thompson, J. (2000). *Women, class and education*. London: Routledge.
- von Kotze, A.(1984). Workshop plays as worker education, *South African Labour Bulletin*, 9 (8): 92 - 111.
- von Kotze, A. (2005) People's education and the academy: an experience from South Africa. Engaging the academy. In J. Crowther, I. Martin, I. & M. Shaw (eds.). *Popular Education; engaging the academy*. Leicester, NIACE. 11-21.
- von Kotze, A. (2012). Composting the imagination in popular education. In B. Hall, D. Clover, J. Crowther & E. Scandrett. (Eds.). *Learning and Education for a better World: the role of social movements*, Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers. 101-113.



- von Kotze, A. (2013). A pedagogy of contingency for precarious work. In K. Lange (Ed.) *Technical and Vocational Skills development in the Informal sector. International Perspectives in Adult Education* IPE 68, 2013, 87-99.
- von Kotze, A., Walters, S., & Lockett, T. (2015). *Navigating our way; a compass for popular educators in South Africa*. (forthcoming)
- Walters, S., & Manicom, L. (eds.) (1996). *Gender in Popular Education, Methods for Empowerment*. London: Zed Books.
- Wainwright, H. (2002/3). *Notes towards a new politics -new strategies for people's power*. Amsterdam: Transnational Institute.
- Youngman, F. (2000). *The Political Economy of Adult Education and Development*. London: Zed Books.

## WEBSITES

- <http://data.worldbank.org/indicator/SLPOV.GINI> (accessed 28.05.2015) -World Bank Poverty Indicators by Gini-Coefficient.
- Freedom Charter, 1955. African National Congress core principles. <http://www.anc.org.za/show.php?id=72>
- <http://www.populareducation.co.za>
- <http://www.pria.net>

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO / HOW TO CITE THE ARTICLE

von Kotze, A., Ismail, S., & Cooper, L. (2016). Social Pedagogy in South Africa: holding the tension between academia and activism. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 281-305. DOI:10.7179/PSRI\_2016.27.13

Fecha de recepción del artículo / received date: 9.IX.2015

Fecha de revisión del artículo / reviewed date: 24.IX.2015

Fecha de aceptación final / accepted date: 06.X.2015

## DIRECCIÓN DE LAS AUTORAS/ AUTHORS' ADDRESS

**Astrid Von Kotze.** 20 Broadway Avenue, Newlands, 7700 South Africa. E-mail: [astridvonkotze@gmail.com](mailto:astridvonkotze@gmail.com)

**Salma Ismail.** University of Cape Town. School of Education. Private Bag, Rondebosch, 7700, Cape Town, South Africa. E-mail: [salma.ismail@uct.ac.za](mailto:salma.ismail@uct.ac.za)

**Linda Cooper.** University of Cape Town. School of Education. Private Bag, Rondebosch, 7700, Cape Town, South Africa. E-mail: [linda.cooper@uct.ac.za](mailto:linda.cooper@uct.ac.za)

## PERFIL ACADÉMICO / ACADEMIC PROFILE

**Astrid Von Kotze.** University of KwaZulu Natal, South Africa. Curriculum development; Adult Education in the context of development; popular education; global citizenship.

**Salma Ismail.** University of Cape Town, South Africa. Teach in Masters and Postgraduate Diploma and Advanced Certificate in Adult Education. Courses taught are: Adult Learning in Informal Social Contexts; Adult Learning for Social Change and Adult Learning in Development.

**Linda Cooper.** University of Cape Town, South Africa. Teach on Masters programme, Advanced Certificate and Diploma in Adult Education. Courses taught include: Adult Learning and Experience; Knowledge, Learning and the Organisation of Work.

