
«EDUCACIÓN PERMANENTE» Y «APRENDIZAJE PERMANENTE»: DOS MODELOS TEÓRICO-APLICATIVOS DIFERENTES

Carmen Sabán Vera *

SÍNTESIS: El presente artículo analiza la evolución del concepto de educación permanente, las semejanzas y diferencias que sobre él tienen la UNESCO y la Unión Europea, cómo se han ido configurando dos concepciones distintas, y su papel actual en las políticas educativas a nivel nacional e internacional.

En el caso de la UNESCO, dos son los postulados que condicionan su concepción de la educación permanente: la democratización de la educación (educación para todos) y la educación a lo largo de toda la vida; en la Unión Europea aparecen otros dos elementos fundamentales: la empleabilidad y la ciudadanía activa y participativa en la Europa que se está construyendo.

El artículo recorre, tanto a nivel diacrónico como sincrónico, las distintas etapas de ambas organizaciones, para concluir en que, a pesar de que educación permanente y aprendizaje permanente se suelen usar a menudo como sinónimos para referirse a un proceso educativo continuo a lo largo de toda la vida, sin limitaciones espacio-temporales, ambos conceptos responden a dos realidades claramente definidas y diferentes, en relación tanto con la evolución histórica como con el ámbito geopolítico de la UNESCO y de la Unión Europea.

Palabras clave: educación permanente; aprendizaje a lo largo de toda la vida; competencias; UNESCO, Unión Europea.

«EDUCAÇÃO PERMANENTE» E «APRENDIZAGEM PERMANENTE»: DOIS MODELOS TEÓRICO-APLICATIVOS DIFERENTES

SÍNTESE: O presente artigo analisa a evolução do conceito de educação permanente, as semelhanças e diferenças que sobre ele têm a UNESCO e a União Europeia, como foram se configurando duas concepções diferentes e seu papel atual nas políticas educativas em nível nacional e internacional.

No caso da UNESCO, dois são os postulados que condicionam sua concepção da educação permanente: a democratização da educação (educação para todos) e a educação ao longo da vida; na União Europeia

203

* Profesora en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, España.

aparecem outros dois elementos fundamentais: a empregabilidade e a cidadania ativa a participativa na Europa que se está construindo.

O artigo percorre, tanto em nível diacrônico como sincrônico, as distintas etapas de ambas as organizações, para concluir que, apesar de que educação permanente e aprendizagem permanente sejam usadas, normalmente, como sinônimos para se referir a um processo educativo contínuo ao longo da vida, sem limitações espaços-temporais, ambos os conceitos respondem a duas realidades claramente definidas e diferentes, em relação, tanto com a evolução histórica como com o âmbito geopolítico da UNESCO e da União Europeia.

Palavras-chave: educação permanente; aprendizagem ao longo da vida; competências; UNESCO, União Europeia.

«PERMANENT EDUCATION» AND «PERMANENT LEARNING»: TWO DIFFERENT THEORETICAL AND PRACTICAL MODELS

ABSTRACT: This paper analyzes the evolution of the concept of permanent education; the similarities and differences between the point of view of UNESCO and the European Union; the evolution of these two different points of view; and its current role in national and international educative policies

In the UNESCO case, there are two premises that condition its conception of permanent education: democratization of education (education for everyone) and life-time education. In the European Union case, there are two other key elements: employability and active participative citizenry in the Europe that is being built.

The article goes, in a diachronic and a synchronic fashion, through the different stages of both organizations to conclude that, despite the fact that permanent education and permanent learning are often used as synonyms that refer to a life-time on-going educative process without space or time boundaries, both concepts refer to clearly different and defined realities, related to both the historic evolution and the geopolitical sphere of UNESCO and the European Union.

Keywords: permanent education; life-time learning; UNESCO; European Union.

1. INTRODUCCIÓN

Entre los hitos educativos que caracterizan la historia de la educación, el de la educación permanente ocupa un lugar relevante. Desde sus distintas perspectivas abarca una gran variedad de objetivos, persigue un alto grado de bienestar y está vinculado a múltiples causas. Sus fuentes de legitimación alcanzan tanto a simples revisiones de la política educativa y social como a concepciones de carácter profundamente innovador e incluso revolucionarias. Abarca una amplia gama de objetivos sociales, desde los radical-igualitarios hasta los conservadores

del orden existente. Los grupos a los que se dirige están formados por jóvenes y viejos, trabajadores y jubilados. Sus modelos estructurales comprenden desde un entramado de programas de educación de adultos de carácter humanista y de propuestas enfocadas al mundo del trabajo, dirigidas a la formación profesional (el actual sector de «formación en la empresa»), hasta modelos que combinan educación y formación. La explicación de esta capacidad para representar tantas y tan diferentes legitimaciones, incluso contradictorias, y de servir a tantos intereses radica en la propia naturaleza de las variables de un modelo que abarca toda la vida.

Estas variables acogen una serie de conceptos, tanto existentes como nuevos, y adquieren un carácter híbrido, con una asombrosa capacidad para movilizar los intereses más diversos y adaptarse a las nuevas necesidades y tendencias. Como señala Lederach (2007, p. 117), la acción creativa alumbró procesos que no han existido anteriormente, y para sostenerse en el tiempo los procesos de cambio requieren una constante innovación, y es ahí donde radica su principal debilidad: corre el riesgo de perder su esencia en el proceso y separarse de quienes la concibieron.

En síntesis, esto es lo que ha ocurrido con las principales concepciones del aprendizaje permanente, en las que se profundizará más adelante, y posiblemente sea esta una de las primordiales razones por la que ninguna ha llegado a situarse como objetivo prioritario de los programas políticos. Más aún: aquellos elementos que han alcanzado una madurez política y que realmente se han puesto en práctica son, en el mejor de los casos, versiones reducidas de los conceptos originales. Ninguno de los organismos intergubernamentales que participaron en su nacimiento ha asignado a su modelo de aprendizaje permanente un lugar predominante en su propio programa, circunstancia que a veces es comentada amargamente por los «padres fundadores». Por ejemplo, Paul Lengrand, una de las personas clave en la concepción del pensamiento de la UNESCO sobre educación permanente, señalaba que «no se ha realizado ningún cambio significativo en los programas de la UNESCO desde entonces» y que, si ha habido cambios, han sido más bien de carácter negativo (Lengrand, 1994, p. 115).

La UNESCO y la Unión Europea reflejan, con semejanzas e importantes diferencias, la evolución del concepto de educación permanente en algunas de sus principales configuraciones y su papel en la actual política educativa nacional e internacional.

En el caso de la UNESCO no es posible entender su acción en educación sin tener en cuenta los dos postulados que van a condicionar toda su labor educativa, es decir, la democratización de la educación y la educación permanente.

En relación con la Unión Europea se sostiene que una educación a lo largo de toda la vida es la base fundamental para la ciudadanía activa y la empleabilidad en la Europa del siglo XXI.

No podemos negar que todos estos cambios han ido propiciando, para bien o para mal, esa evolución del concepto de educación permanente. Por un lado, sus principios generales han sobrevivido puesto que la idea general ha ido penetrando en los planteamientos políticos y también en muchos programas educativos de educación y aprendizaje, pero, por otro, la connotación ha cambiado profundamente. De un generoso y equilibrador concepto de educación permanente, tal y como fue concebido en sus primeras etapas, se va adaptando hasta ceñirse a las eficaces y «correctas» economías de mercado que priman en la actualidad.

2. ANTECEDENTES

En el período de entreguerras se había concluido en una crítica generalizada a la educación formal, que se centraba en:

- El escaso impacto de la institución escolar sobre el nivel profesional y los ingresos, en comparación con la situación socioeconómica de los alumnos y con las aptitudes innatas.
- La reducida capacidad de la escuela para conseguir sus metas, ya fuese en cuanto a igualdad de oportunidades, competencias del profesorado, capacidades y competencias o cualificación para el mercado de trabajo.
- El rol como institución monopolizadora de la transmisión del saber, que en muchos casos había sido como instrumento de adoctrinamiento y opresión de estados obsesionados con la necesidad de enseñar a los niños el respeto por la ley, la disciplina y otras virtudes que sus «buenos» ciudadanos debían poseer.

- La tendencia a perpetuar las jerarquías sociales existentes, a entrenar a la dócil fuerza de trabajo que los empresarios querían, lo cual anulaba la iniciativa y la curiosidad innata de los niños.

En la década de 1960 se produjeron un vivo debate y reflexión sobre el futuro de la educación de adultos, sobre los méritos de lo ya conseguido y sobre la mejor manera de satisfacer el rápido aumento de las necesidades. Paralelamente a los esfuerzos pertinentes a escala nacional, los principales organismos intergubernamentales se encontraron con el reto de conseguir una mayor coherencia en sus programas y, en particular, de esbozar una nueva relación entre educación y formación, por un lado, y sus actividades en el campo social, cultural y económico, por otro. En este contexto, en un primer momento fueron desarrollados por el Consejo de Europa, la UNESCO y la OCDE los tres principales paradigmas del aprendizaje permanente. Aunque cada una de estas organizaciones tenía sus enfoques concretos respecto a la política a realizar en los sectores arriba mencionados, retrospectivamente cabe destacar que las tres desarrollaron, casi al mismo tiempo, un concepto de educación permanente que perseguía los mismos objetivos generales (Kallen, 1996, p. 18).

El propio modelo de educación recurrente fue defendido como una alternativa al período de educación inicial, cada vez más largo, que retenía a los jóvenes en la escuela alejados de la vida «real» (Kallen, 1996, p. 19), como mínimo hasta la última etapa de la adolescencia. La crítica al sistema educativo existente representó un papel importante en el pensamiento de la OCDE. Gran parte de la ineficacia de la educación se debía –así se pensaba– a la orientación de la escuela en favor de mucha información pero poca acción. La alternancia entre educación y trabajo u otra actividad era un elemento esencial en la nueva estrategia propuesta. De conformidad con el conjunto de la tarea de la OCDE, la educación recurrente tenía una fuerte connotación económica. Permitía reunir la educación formal inicial, la formación de adultos y el trabajo en una única política encaminada a conseguir una serie de objetivos comunes educativos, económicos y sociales. Uno de los resultados que se consideraba más importante era el establecimiento de una relación más flexible entre educación y formación, por una parte, y trabajo, por la otra, a fin de que la educación y la formación sintonizaran con las necesidades reales del mercado de trabajo y de las personas.

Aunque no se vieron reflejadas en políticas educativas concretas, estas nuevas ideas fueron bien aceptadas tanto por países desarrollados como en vía de desarrollo. Los primeros porque vieron en ellas una manera de contrarrestar la duración cada vez mayor y el aumento de los costes de la educación inicial, así como un medio para una mejor adaptación de la educación a las necesidades del mercado laboral; los segundos porque la noción de *aprender a ser* (Faure y otros, 1978) respondía a su demanda de un enfoque totalmente nuevo de la educación desde la perspectiva de un desarrollo global. Tanto la OCDE como la UNESCO suscribieron el concepto y lo incluyeron sistemáticamente en sus conferencias, declaraciones, documentos, etcétera.

En el Consejo de Europa con un planteamiento general que ha permanecido fiel al principio de la educación permanente, poco a poco y a lo largo de los años, la preponderancia en sus programas ha sido en cierta manera relegada. Y en este proceso influye en gran medida la aparición de la Unión Europea y de sus políticas educativas (Marques y otros, 2008, pp. 93-110).

3. LA EDUCACIÓN PERMANENTE EN LA UNESCO

La UNESCO se enfrenta desde sus orígenes al hecho de que, salvo excepciones, los teóricos principales de la historia de la educación consideran que la enseñanza se ciñe a la infancia-adolescencia y la juventud. Se consideraba a la educación compartimentada en el espacio y el tiempo y, por esa misma razón, finita.

Tradicionalmente la enseñanza había tenido por misión preparar para funciones tipo, para situaciones estables, para un momento de la existencia, para una profesión determinada o un empleo dado, para absorber un saber convencional, ancestralmente delimitado.

La UNESCO se va enfrentando a una nueva realidad generada en la crisis de valores y esquemas producida por el impacto de la Segunda Guerra Mundial. Así, considera que la educación es «uno de los medios esenciales para fundar una vida democrática de pueblos», y, en esta línea, una de sus principales aportaciones en materia de educación es la noción de educación de base (en inglés *fundamental education*) (Monclús y Sabán, 1997).

De esta forma va delimitándose un objetivo general nuevo: «la lucha contra la ignorancia y el analfabetismo», caracterizada por ser «tan completa como sea posible y tan continua como sea posible», es decir, «una educación continua después de la escuela».

3.1 LA EDUCACIÓN COMO PERMANENTE

Comienza a percibirse que la democratización no puede ser concebida, en las sociedades actuales, sino desde la perspectiva de una educación permanente para todos, idea avalada por gran cantidad de documentos, algunos incluso de gran repercusión internacional como la *Introduction à l'éducation permanente*, publicada por Paul Lengrand, o el informe antes mencionado de Edgar Faure, *Aprender a ser*.

Es aquí donde comienza la utilización de un término nuevo aplicado a la educación de adultos, el de educación continua, hasta convertirse en un principio (Faure, 1978), en la «idea matriz de las políticas» que habrá que poner en marcha en los años siguientes.

3.2 DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE: EDUCACIÓN PERMANENTE Y EDUCACIÓN DE ADULTOS

La educación permanente se afirma con el desarrollo de la educación de adultos, y esta es a menudo confundida con la primera (Thomas, 1975). Aunque es innegable que la educación permanente supone un amplio desarrollo de la educación de adultos, esta última no es ni un simple «suplemento» del sistema de educación escolar, ni un «sustituto» degradado de la escuela. La educación de adultos tiene una existencia propia que no debe ser confundida con la educación permanente, sino al contrario, debe constituir parte integrante de la misma.

A lo largo de las distintas conferencias internacionales de educación de adultos podemos ir comprobando la evolución del propio concepto de educación de adultos y su relación con la educación permanente.

En la Primera Conferencia Internacional (Elsinor, 1949) se destacó la importancia de la reconstrucción durante la posguerra y se señaló una falta de organización en los sistemas educativos. La

definición de educación de adultos que allí se estableció era todavía imprecisa, muy vinculada a la alfabetización.

En la Segunda Conferencia Internacional (Montreal, 1960), que coincidió en el tiempo con el acceso a la independencia de antiguas colonias y con un avance de la tecnología acaparado por la televisión, se reconoció que los sistemas educativos debían constituir un elemento esencial en la educación de adultos. Por ello, se sostenía que la educación de adultos no se debía agotar en las campañas de alfabetización.

En la Tercera Conferencia Internacional (Tokio, 1972) se considera la educación de adultos como un factor de democratización de la educación, un factor de desarrollo económico, social y cultural, un elemento dentro de los sistemas integrados de la educación, desde la perspectiva de la educación permanente y, sobre todo, se va definiendo el concepto de una educación de adultos «para todos».

No será hasta la *Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos* (Nairobi, 1976) cuando se defina la educación de adultos como el conjunto de todos los procesos organizados de educación, sea cual fuere el contenido, el nivel, el método, formales o no formales, que prolonguen o reemplacen la educación inicial, ya sea en escuelas, universidades o formación profesional.... con el fin de que las personas adultas desarrollen sus aptitudes, acrecienten sus conocimientos, mejoren sus competencias técnicas o profesionales en la perspectiva de un enriquecimiento integral de la persona. En definitiva, se habla de una educación de adultos sin fronteras.

210

En la Cuarta Conferencia Internacional (París, 1985) se señalaba la importante relación entre educación de adultos y justicia social, bajo el principio básico de la igualdad en educación (UNESCO, 1985). Por ello, se destacaba la importancia de la educación de adultos en la contribución al desarrollo económico y social, y se la definía como condición esencial de la educación permanente.

En la Quinta Conferencia Internacional (Hamburgo, 1997) la educación de adultos es definida como un derecho fundamental, como necesaria condición para alcanzar una participación plena en una sociedad, fomentar el desarrollo ecológicamente sostenible, promover la democracia, la justicia social y la igualdad, contribuir a la emancipación individual y a la transformación social. En definitiva, una educación de adultos para la democracia y para la paz (UNESCO, 1997).

Por último, la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (Belén, 2009) se convirtió en una plataforma para las actividades de sensibilización y el diálogo sobre políticas relacionadas con el aprendizaje, centrándose especialmente en la educación no formal e informal de las personas adultas a escala mundial y en establecer caminos para permitir que las personas entren y salgan de los sistemas formales en las diversas etapas de su vida privada, profesional y comunitaria (Burnett, 2009). En el *Marco de Acción de Belén* se subraya que «el aprendizaje y la educación de adultos desempeñan un papel fundamental en la respuesta a los problemas culturales, económicos, políticos y sociales del mundo contemporáneo» y deben situarse en el contexto más general del desarrollo sostenible. Asimismo, se prestó especial atención a la alfabetización como llave de acceso al aprendizaje a lo largo de toda la vida y parte integrante del derecho a la educación, enfatizando el hecho de que la alfabetización es considerada por la UNESCO¹ un componente de la educación permanente y una parte integrante de todo plan de educación de adultos, para poder contribuir de modo decisivo al desarrollo económico y cultural, al progreso social y a la paz en el mundo, y al desarrollo de los sistemas educativos (UNESCO, 2000).

La alfabetización –que no se puede contemplar al margen de su contexto social, cultural y económico porque está ligada íntimamente a la pobreza, a la precariedad y a la exclusión social–, así concebida, es una acción eminentemente educativa que no debe solo contribuir a la enseñanza de la lectoescritura y el cálculo. Debe, además, crear las condiciones de una conciencia crítica de las contradicciones de la sociedad en la que vive el hombre y de sus fines, permitiendo estimular su iniciativa y su participación en la creación de proyectos susceptibles de obrar sobre el mundo, de transformarlo y de definir los propósitos de un auténtico desarrollo humano. En este sentido, las campañas de alfabetización deben ser transversales, a nivel de todos los organismos de Naciones Unidas implicados: PNUD, FAO, OMS, etcétera.

La profundización y actualización de la idea de formación continua parecen responder a una necesidad personal tanto como a un imperativo económico debido, a la vez, a la evolución rápida de la

¹ A partir de 1990, declarado Año Internacional de la Alfabetización, se había planteado una campaña de todo el sistema de Naciones Unidas para la eliminación del analfabetismo cara al año 2000.

tecnología –con lo que dicha evolución supone para el empleo– y a un deseo natural de promoción profesional y social. La noción de educación permanente, aunque coincidente con la formación continua en su objeto material, se distingue claramente por su objeto formal. Esta última se caracteriza por su carácter puramente funcional, mientras que la educación permanente se distingue por la voluntad de asegurar el desarrollo de la persona en todos sus aspectos, como individuo y como miembro de la sociedad, para la producción y la participación política, para la cultura y el ocio (UNESCO, 2004).

Asimismo, a partir de 1989 se enriquece y actualiza con la celebración de la Convención sobre la Enseñanza Técnica y Profesional y, posteriormente, en el año 2001 en una Recomendación sobre la citada Convención. Con el fin de fortalecer este tipo de formación la UNESCO, en su Conferencia General de 1999, decidió crear el Centro Internacional de la UNESCO para la Enseñanza y la Formación Técnica y Profesional (UNEVOC), que iniciaría sus actividades en Bonn en el año 2002.

Se va destacando que la oportunidad de formarse es el elemento más importante que se puede proporcionar a cualquier persona, cualquier grupo humano o cualquier sociedad. Ello requiere una ampliación del concepto de educación así como una revisión del compromiso con la inversión educativa que reclama el desarrollo de la economía, pero, sobre todo, es preciso comprender que en el núcleo de esta transformación se encuentra la persona que se forma.

Y es en esta dimensión donde se enmarca toda una serie de términos que giran en torno a la formación técnica y profesional: definición y evolución del concepto de competencias, la formación en el centro de trabajo, la economía del conocimiento, así como nuevas definiciones de los contenidos (UNESCO, 2005).

En definitiva, se trata de formar a las personas para pensar críticamente, resolver problemas, trabajar en equipo, ser analíticas y para comprender la forma en que aprenden, de suerte que puedan aprender más. Todas estas personas deberán tener una educación que les permita afrontar situaciones ambiguas y difíciles en su vida o en su lugar de trabajo (Smith, 2005, p. 3).

Siguiendo la estela de la educación para todos (EPT), esta formación profesional deberá ser una «formación permanente» y una «formación para todos» dentro de una perspectiva del «desarrollo sostenible» (Arenas, 2005).

La educación permanente va ampliando o profundizando diferentes dimensiones, y va ya presentándose como un proyecto global. Es la idea de «proyecto global» encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo. En este enfoque es fundamental el *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, coordinado por Delors (1996), con sus famosos cuatro pilares que deben ayudar a concebir la educación como un proceso permanente a lo largo de toda la vida del individuo, y se proponen como la clave para entender la educación en el siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y con los otros y, en definitiva, aprender a ser. Una educación permanente que supere el concepto inicial de reciclaje profesional para intentar responder no solamente a una necesidad cultural, sino también, y sobre todo, a una exigencia nueva, capital, de autonomía dinámica de los individuos en una sociedad en cambio constante. La educación, sin compartimentar en el tiempo y en el espacio, se convertirá, así, en una dimensión de la vida misma.

Otro paso significativo en la evolución de la caracterización de la educación permanente, en el campo de la educación en general y a nivel internacional, lo supuso la Conferencia Mundial de Jomtien de la Educación para Todos que llevaba por subtítulo: «Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje» (WCEFA, 1990). A pesar de los casi cuarenta años de trabajo específico por la educación de la UNESCO, en 1990 se contempla la necesidad de un retorno a aquel concepto abandonado en los años cincuenta: la educación de base, cuyo objetivo principal era proporcionar a las personas los conocimientos, habilidades, valores y actitudes necesarios para vivir con dignidad, seguir aprendiendo, mejorar la calidad de sus propias vidas y contribuir al desarrollo de sus comunidades.

El alcance de dicha conferencia puede resumirse en lo que algunos autores han denominado como el *après Jomtien*, queriendo señalar las dos aportaciones siguientes como las fundamentales:

- El concepto de necesidades fundamentales de aprendizaje, o necesidades básicas de aprendizaje para todos, supera al concepto tradicional de alfabetización.
- El concepto de visión ampliada de la educación básica, sin ser exclusivo de la educación de adultos, orienta hacia una buena práctica educativa de las personas adultas (Sanz, 2000, pp. 63-89).

Posteriormente, surge la creación de un movimiento mundial a favor de la EPT: El Foro Mundial sobre la Educación, celebrado del 26 al 28 de abril de 2000 adoptó el *Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes* (UNESCO, 2000). El *Marco de Acción de Dakar* supuso un compromiso de actuación a todos los niveles y de diferentes administraciones públicas y privadas, así como de organismos de carácter no gubernamental. Se establece una serie de estrategias concretas de acción y de objetivos a lograr, pero lo más importante es el compromiso de dar seguimiento a todas estas acciones (Torres, 2000). De hecho, desde el año 2000 se han publicado informes de seguimiento sobre educación para todos que intentan revisar y alertar sobre la situación de la misma en el mundo (ver, por ejemplo, UNESCO, 2007 y 2007b).

4. EL APRENDIZAJE PERMANENTE EN LA UNIÓN EUROPEA

4.1 FORMACIÓN PARA EL TRABAJO Y EMPLEABILIDAD

214

A lo largo del análisis de los programas, documentos, etc. de la Unión Europea se ha podido constatar la evolución que ha sufrido el propio concepto de formación de adultos en sus finalidades, formas, instrumentos, estructuras, contenidos, etcétera.

Mencionamos a continuación tres tendencias en la evolución de esta formación (Caspar, 1998, pp. 51-57; García Fraile y Sabán, 2008):

- Pasaje progresivo de la formación de adultos de lo social a lo económico (economía de servicios).
- Complejidad del amplio campo de la formación, cada vez más sistematizada en lo económico, lo tecnológico y lo organizacional.
- Evolución de los tiempos y espacios de la formación. Revalorización de todo un conjunto de actividades en relación con las competencias y una evolución de los espacios (formación en y por el trabajo) que relaciona la actividad productiva y el desarrollo de competencias.

Por lo tanto, el marco en el que se mueve la Unión Europea para enfrentar la relación entre enseñar y aprender plantea en todo momento la relación entre el trabajo y la vida profesional (Ibarrola, 2004).

Estos son algunos elementos que ayudan a comprender la posición de dicha organización:

- Se da la interacción de múltiples actores en la formación para el trabajo redefiniendo las funciones de cada uno de ellos: transferencia de competencias a las regiones, participación de empresas y otras organizaciones, sindicatos, etc. (Jacinto, 2002).
- Se reconoce que toda población es sujeto de la educación, partiendo del principio de equidad. No se trata de ofrecer una educación igual para todos sino de responder a necesidades concretas de grupos prioritarios: jóvenes, mujeres, migrantes, etcétera.
- Se otorga prioridad a las transformaciones del mercado de trabajo como referente de la formación, el que deberá redefinir la orientación y el contenido de los programas de formación frente a programas obsoletos o ineficientes (ver Tokman, 2004, pp. 9-31; Gallart, 2004, pp. 33-75).
- Se da prioridad al desarrollo local y/o regional con lo que se permite identificar nuevos actores implicados en este tipo de desarrollo (Casanova, 2004).
- Se revaloriza el concepto de la educación a lo largo de toda la vida, de tal manera que se abra paso a la creación de «pasarelas» entre las distintas modalidades de formación, y el reconocimiento y la certificación de conocimientos adquiridos por otras vías, incluida la experiencia laboral (Ibarrola, 2004).

Así, el de la empleabilidad es un concepto clave que resultará protagonista de muchas de las decisiones de política educativa de la Unión Europea (UE, 2000). Respecto del mismo cabe decir que no implica solo la lucha contra el desempleo sino también el acercar la demanda a las empresas, especialmente con mecanismos como la formación en los centros de trabajo (pasantías, prácticas de formación),

aunque ello puede constituir un riesgo, no actuar como si se tratara de una estrategia formativa sino como subsidios a la contratación privada (Lasida, 2004).

Entre los principales hitos y logros de la Unión Europea cabe destacar el *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva* (UE, 1995), cuyos objetivos prioritarios son:

- Fomento de la adquisición de nuevos conocimientos: mayor acceso, diversificación de medios y métodos, multiplicidad de espacios, etcétera.
- Acercamiento de la escuela a la empresa: implementar diversas modalidades de formación (dual o en alternancia), fomento de la movilidad (programa ERASMUS²).
- Lucha contra la exclusión: desarrollar mecanismos de inserción mediante la formación, la discriminación positiva y la atención especial de barrios/zonas deprimidas.
- Conocimiento de lenguas comunitarias: favorecer la comunicación, el intercambio y la movilidad.
- Inversión: apoyar a empresas, fórmulas de «planes de ahorro-formación».

216

En 1996 y con motivo del Año Europeo de la Educación y la Formación Permanentes, la Unión Europea reconoce que la educación y la formación son factores de progreso social y de consolidación de la democracia. Su importancia es fundamental para la competitividad y el crecimiento (Cresson, 1996, pp. 9-12).

En 1997, con la firma del Tratado de Ámsterdam, se reconoce expresamente la importancia de la ciudadanía activa como elemento primordial para la construcción de Europa (Marques y otros, 2008, pp. 93-110).

² ERASMUS: *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*, Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios.

Posteriormente, en el año 2000, el Consejo Europeo de Lisboa se vislumbra como un momento crucial para el futuro de la Unión Europea. Se establece la educación permanente dentro del marco de la sociedad del conocimiento y se define el concepto de competencias básicas que se retomarán a continuación en el *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*.

En la actualidad, la Unión Europea orienta su estrategia hacia Lisboa 2010. Nos situamos en un momento clave en el que la educación y la formación se están construyendo sobre dos pilares fundamentales: la economía del conocimiento y el mercado de la educación.

4.2 MEMORÁNDUM SOBRE EL APRENDIZAJE PERMANENTE

En el año 2000 la Unión Europea lanza el Memorándum que significativamente no se proclama sobre «la educación permanente» sino sobre «el aprendizaje permanente», y desde el principio deja clara su intención: una educación a lo largo de toda la vida es la base fundamental para una ciudadanía activa y para la empleabilidad en la Europa del siglo XXI (UE, 2000).

Para ello el Memorándum define las nuevas cualificaciones básicas como las requeridas para una participación activa en la sociedad y en la economía del conocimiento, en el mercado laboral y en el trabajo, en la vida real y en contextos virtuales, en una democracia y como individuo con un sentido coherente de su identidad y de su dirección en la vida.

Dentro de estas cualificaciones algunas son nuevas, como las relativas a la informática y nuevas tecnologías, mientras que otras reaparecen con mayor fuerza y sentido que antes, como es el caso de los idiomas. Por otro lado, cabe destacar la importancia de aptitudes sociales como la confianza, la capacidad de toma de decisiones, de asunción de riesgos, pues se espera que los individuos tengan un comportamiento más autónomo. Todas las personas deberán adquirir aptitudes de carácter general como aprender a aprender, a adaptarse a los cambios y a gestionar enormes flujos de información (Monclús, 2005).

Siendo el dominio de estas cualificaciones básicas importante, solo supone un primer paso dentro de un aprendizaje continuo durante

toda la vida (García Fraile y Sabán, 2008), porque los perfiles de aptitudes, capacidades y experiencia que exigen los mercados laborales de nuestro tiempo cambian sin cesar. La carencia o inadecuación de las competencias, particularmente en el campo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, se puede considerar una justificación de la persistencia de altos niveles de desempleo.

La Unión Europea es consciente de que a medida que nos internamos en la era del conocimiento cambian los conceptos de lo que es el aprendizaje, de dónde y cómo se realiza y para qué sirve.

Es preciso adaptar los sistemas de aprendizaje al modo en que los ciudadanos viven y organizan su existencia, pues la mayoría de las prestaciones de los sistemas educativos y de formación sigue estando organizada y siendo enseñada como si los modos tradicionales de planificar y organizar las vidas no hubieran cambiado. Esta cuestión es de vital importancia a la hora de lograr la igualdad entre hombres y mujeres y de canalizar una población de la tercera edad cada vez más activa.

218

Enfocar la enseñanza no desde los contenidos sino buscando la formación en competencias implica un aprendizaje activo que presupone la motivación para aprender, la capacidad para emitir un juicio crítico y la facultad para saber cómo aprender.

4.3 EL PROGRAMA DE APRENDIZAJE PERMANENTE (PAP-LLL³ 2007-2013)³

La actual estrategia formativa de la Unión Europea pasa por la aprobación y puesta en marcha de un programa de aprendizaje permanente, con el objetivo general de contribuir, precisamente mediante el aprendizaje permanente, al desarrollo de la comunidad como sociedad del conocimiento avanzada, con un crecimiento económico sostenible, más y mejores puestos de trabajo y una mayor cohesión social, garantizando al mismo tiempo una buena protección del medio ambiente en beneficio de las generaciones futuras.

La política del aprendizaje permanente tiene una triple dimensión (UE, 2006):

³ PAP: *Programa de Aprendizaje Permanente*; LLLP: Long Life Learning Programme.

- *El aprendizaje permanente y la innovación tecnológica.* En la sociedad de la información y en la economía basada en el conocimiento se producen transformaciones tecnológicas, económicas y sociales a una velocidad vertiginosa. Estas transformaciones son tan radicales que resulta crucial dotar a las personas de las necesarias capacidades o habilidades básicas que les permitan actualizar, asimilar, transferir y compartir conocimientos que aumenten su capacidad de adaptación a situaciones en constante cambio.
- *El aprendizaje permanente y la inclusión social.* Permite otorgar más autonomía a la persona ayudándole a tomar decisiones y asumir responsabilidades en el diseño de sus proyectos vitales, en su desarrollo personal y profesional. En este sentido, la estrategia del aprendizaje a lo largo de toda la vida puede y debe atender especialmente a las personas desfavorecidas (por razones de sexo, edad, origen social o étnico) que normalmente cuentan con menor grado de formación o educación, dotándoles de las competencias básicas actualizadas necesarias para aumentar su empleabilidad y facilitar así su inclusión social.
- *El aprendizaje permanente y la ciudadanía activa.* Contribuye a una mejor comprensión de la sociedad, de los derechos y deberes de los ciudadanos, y del funcionamiento del sistema político y económico, local, estatal, europeo, con lo que las personas podrán influir más eficazmente en las decisiones que les afectan directamente y así fomentar su participación en asociaciones, partidos políticos, sindicatos, ONG y medios de comunicación de masas, entre otros.

El aprendizaje permanente debe garantizar que los ciudadanos europeos tengan las mismas oportunidades para adaptarse a las demandas que impone la transformación social y económica y, de este modo, poder participar activamente en la concepción del futuro de Europa (Jütte y Kloyber, 2006, pp. 63-67).

A partir del Memorándum se van abandonando conceptos como formación continua, educación permanente de adultos, y otros, para hablar en términos de aprendizaje permanente. Algunos ejemplos los podemos encontrar en las publicaciones oficiales, recomendaciones, etc., que se hacen sobre este tema: Recomendación Conjunta del

Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (2006) sobre competencias clave para el aprendizaje permanente; Comunicación de la Comisión «Nunca es demasiado tarde para aprender» (2006): importancia del aprendizaje de adultos como componente clave del aprendizaje permanente; Plan de Acción sobre el Aprendizaje de Adultos (2007) «Siempre es buen momento para aprender».

De cara al futuro, y por medio de lo que se ha venido en denominar el proceso de Copenhague, la Unión Europea está inmersa en la elaboración de un marco europeo de cualificaciones, como paso fundamental para realizar los objetivos de Lisboa: una Europa más competitiva, con mayor cohesión social y dentro de una estrategia global de empleo.

5. EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN EL MARCO ACTUALIZADO DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE

220

No se puede soslayar que el análisis de la formación –y el de la enseñanza en general– en ocasiones ha estado mediatizado o condicionado por los retos de la empleabilidad. El «permanente» replanteamiento estructural de la educación permanente tampoco ha podido ser ajeno a esta cuestión central, tanto en el caso de la UNESCO, como hemos visto, como en el caso de la Unión Europea, particularmente en el Memorándum del año 2000, si bien con marcadas diferencias.

El actual enfoque por competencias de la formación responde en gran medida al reto de la empleabilidad, porque esta requiere una población activa dispuesta no solo a considerar el aprendizaje y el desarrollo como elementos normales y permanentes de la vida diaria, sino a reconocer el potencial de todo tipo de aprendizaje, con independencia del lugar en que se imparta, para incrementar el rendimiento de los individuos y su contribución como miembros de la sociedad económicamente activos (Berkeley, 1995, pp. 58-66). Con demasiada frecuencia, la enseñanza y la formación se han utilizado para expresar las divisiones de la sociedad y no como medios para unirla en busca de un objetivo común. Así, seguimos insistiendo en las diferencias existentes entre enseñanza y formación, entre lo académico y lo profesional, entre enseñanza obligatoria, complementaria y superior, entre el aprendizaje a tiempo completo y a tiempo parcial, etcétera.

Existe una necesidad urgente de cambiar estas actitudes, y el modelo de enseñanza / formación en y por competencias parece la vía de solución encontrada. La población activa del futuro deberá diferenciarse de la del pasado en varios aspectos clave: las personas tendrán que ser mucho más flexibles, capaces de responder con rapidez al cambio de circunstancias y demandas sin dejar de mejorar su contribución a la empresa. Las que deseen mantener su empleabilidad a largo plazo deberán asumir más responsabilidad en lo que respecta a sus propios aprendizajes y desarrollo personal. La consecución de estos objetivos no será fruto de la casualidad. Exige una intervención oportuna y eficaz de los principales agentes de los sectores afectados: educación, empresas, gobiernos.

Y es en este punto donde cobra su principal sentido el enfoque por competencias. En efecto, algunos autores sostienen que las competencias no son otra cosa que un planteamiento de la formación que refuerza la orientación hacia la práctica o desempeño y lo hace tomando como punto de referencia el perfil profesional. Frente a una orientación basada en el conocimiento –concebido en abstracto como un conjunto amplio e indeterminado de saberes disciplinares–, las competencias constituyen una aproximación más pragmática al ejercicio profesional concebido como el conjunto de acciones o funciones a desarrollar por un buen profesional en el desempeño de su actuación como tal (García y Sabán, 2008).

Si bien otros autores, más en línea con un análisis general de la educación reclaman, sin negar estas virtualidades del enfoque por competencias, que no se le reduzca a una mera respuesta al reto de la empleabilidad, sostienen que el concepto de educación permanente también reconoce, y debe reclamar como propio, el enfoque por competencias en la enseñanza y la formación.

6. CONCLUSIONES. DOS MODELOS DIFERENTES: UNESCO Y UNIÓN EUROPEA

Tras el recorrido realizado sobre el desarrollo de la educación permanente en la UNESCO y del aprendizaje permanente en la Unión Europea, y tras el análisis del modelo de competencias y capacidades / habilidades en dichas instituciones así como del marco contextual de ambas organizaciones, podemos establecer las siguientes conclusiones (Sabán, 2009):

- 1) En primer lugar, es necesario señalar que, aunque ambos conceptos se suelen usar como sinónimos para referirse a un proceso educativo continuo a lo largo de toda la vida, sin limitaciones de espacio y/o tiempo, tanto el concepto de educación permanente como el de aprendizaje permanente responden a dos realidades claramente definidas y diferentes.
- 2) En efecto, a lo largo del análisis documental y de la práctica educativa de las dos organizaciones internacionales, se puede comprobar que el significado de dichos conceptos se corresponde con la evolución histórica y con el ámbito geopolítico donde han ido surgiendo.
- 3) El concepto de educación permanente acuñado y desarrollado por la UNESCO y por su entorno directo de expertos responde a una realidad que representa la evolución y el propio carácter de la organización desde su fundación. A diferencia de otros organismos internacionales dentro del sistema de Naciones Unidas, la UNESCO no parece caracterizarse como una agencia especializada de asistencia técnica como pueden ser la OMS o la FAO, por citar algunas.
- 4) Una de las claves de esta diferencia entre ambas instituciones la podemos encontrar en su dimensión política, entendida en un amplio sentido del término. Esta dimensión se encuentra indisolublemente unida a su misión ética. Dicho compromiso queda inscrito desde su Acta Constitutiva: la idea de que es en la mente de los hombres, sin distinción de raza, sexo, religión, cultura, etc., donde hay que construir los baluartes de la paz otorga, además, a esta institución una clara dimensión utópica.
- 5) Es en este carácter utópico donde vemos cómo se va acuñando y desarrollando el concepto de educación permanente. La UNESCO, desde su fundación hasta mediados de la década de los ochenta (en que se sumerge en una profunda crisis institucional) ha proporcionado a la comunidad educativa y a la sociedad en general una vanguardia intelectual, pionera en cuanto a la reflexión internacional de la educación. En efecto, no hay más que recordar que es en el informe *Aprender a ser* en donde se comienza a hablar de una educación permanente para todos, dándosele paso a un

nuevo impulso en los programas de alfabetización, y especialmente en la educación de adultos. A partir de ese momento los sistemas educativos no pueden contentarse con el simple hecho del aprendizaje de conocimientos, sino que también deben estar orientados al logro del aprender a vivir, aprender a aprender y, en definitiva, aprender a ser. La educación permanente deberá abarcar todas las dimensiones de la vida y es aquí, en este punto, donde se concentra toda la fuerza utópica e idealista con que la UNESCO quiere caracterizar este concepto. Se trata de un proyecto global, encaminado a reestructurar todo el sistema educativo, llegando incluso a hablar de un «nuevo orden internacional de la educación».

- 6) Con el paso de los años, y especialmente con los nuevos retos y desafíos que debe afrontar la comunidad internacional de cara al siglo XXI, surge un nuevo impulso a favor de la educación permanente concretado en el informe Delors, en donde se establecen los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a vivir juntos y con los otros; y aprender a ser.
- 7) El informe Delors supone la reafirmación de la Organización en la idea de la educación permanente como única vía para responder a la exigencia de autonomía y de libertad de las personas en una sociedad en constante evolución. Por ello, así como la educación debe estar presente a lo largo de toda la vida, los espacios educativos y las oportunidades para aprender deben multiplicarse.
- 8) Sin embargo, la Unión Europea tiene otro devenir en el campo educativo, claramente distinto. La Unión Europea no posee vocación, desde sus inicios, de institucionalizarse como un organismo internacional que contribuya al progreso de «las mentes e ideas». Sus orígenes, incluso anteriores al Tratado de Roma, como fue el caso de la CECA (Comunidad Económica del Carbón y del Acero), están impregnados por la idea de una libre asociación de estados que facilite y elimine las trabas al comercio.
- 9) Esta idea mercantilista y su posterior vocación de querer convertirse en una organización de carácter supranacional

hace, en un primer momento, que la educación no figure dentro de sus prioridades.

- 10) Hay que llegar a épocas bastante más recientes para encontrar referencias claras a la educación en los documentos oficiales de la Unión Europea. A pesar de los programas que ya se habían puesto en marcha y del hito histórico que supuso la publicación del *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva* (1995), hay que esperar prácticamente hasta el año 1997 (Tratado de Ámsterdam) para encontrar una referencia explícita de carácter normativo en relación con la determinación de la Unión para «promover el desarrollo de un nivel de conocimiento lo más elevado posible [...] mediante un amplio acceso a la educación y mediante su continua actualización».
- 11) Ahora bien, la educación (y la formación) ha estado muy ligada a una estrategia europea coordinada en relación con el empleo (Sellin, 2007, pp. 4-20), desde la cual se entiende la preocupación por la educación como una estrategia más hacia la empleabilidad, y que se convierte así en el gran objetivo a lograr.
- 12) Por ello, las directrices, recomendaciones, programas, memoranda, etc. de la Unión se centrarán en la introducción de estrategias para la formación continua, entendida esta como un concepto de significado amplio y una gran variedad de aplicaciones prácticas, pero con dos dimensiones básicas: el mercado de trabajo y la ciudadanía activa.
- 13) En el año 2000, tras el Consejo Europeo de Lisboa, aparece un nuevo concepto: la idea de una sociedad basada en el conocimiento. El horizonte, cara al año 2010, será convertir a la Unión europea en esa sociedad global basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo. Para ello, la promoción de la empleabilidad mediante la inversión en los conocimientos y las competencias de los ciudadanos en cualquier etapa de su vida se convierte en elemento clave (UE, 2006b). Es en este marco donde se va configurando el concepto de aprendizaje permanente como el que mejor define la idea y la evolución en el ámbito europeo. La educación y la formación se convierten en herramientas

pragmáticas, garantes del pleno empleo, la cohesión social y la ciudadanía activa.

- 14) Más aún, en la Unión Europea no basta con hablar de una sociedad del conocimiento sino de que se está construyendo el futuro educativo europeo a partir de una economía del conocimiento, es decir, una economía basada en el uso de las ideas más que en la habilidad física, en la aplicación de tecnología más que en la transformación de las materias primas, y en el uso del trabajo a bajo coste. Esta futura educación además tendrá su propio «mercado» (el mercado de la educación), definido como el conjunto de los diversos ámbitos en los cuales los ciudadanos y las empresas adquieren educación y formación (Federighy, 2006, pp. 801-823).
- 15) Básicamente se trata de construir un modelo propio, de crear y hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente (Crouch, 2003).
- 16) Para crear este nuevo espacio europeo se pretende la transformación de los llamados sistemas tradicionales educativos hacia un nuevo sistema caracterizado por la apertura y la flexibilidad (ello explica la apertura de procesos de tanto calado, relieve y polémica como los de Bolonia o de Copenhague). Sin embargo, no hay que soslayar el hecho de que incluso la creación de este nuevo espacio europeo no está exenta de un gran pragmatismo. Antes aludíamos a los principios básicos de la Unión: la empleabilidad y la ciudadanía activa. Pues bien, si recordamos décadas anteriores en este proceso de construir una nueva Europa, vemos que uno de los pilares de esta apertura era la movilidad. Movilidad caracterizada por la libre circulación de capitales, mercancías e incluso personas. Para que se permita una libre circulación de personas es necesario, si en esas personas queremos incluir a trabajadores y profesionales, que los sistemas de homologación de titulaciones se hagan más flexibles y homogéneos y que no se conviertan en obstáculos a esa libre circulación. Una vez más nos encontramos con que una razón de origen mercantilista y pragmática nos está llevando a cambios profundos en los sistemas educativos.

- 17) Podemos concluir, en definitiva, que los conceptos de educación permanente en la UNESCO y de aprendizaje permanente en la Unión Europea tienen su origen y evolucionan de forma paralela, pero dan lugar a un desarrollo y a una concreción de modelos educativos diferentes que responden a realidades bien distintas aunque no lleguen a entrar en clara divergencia.

BIBLIOGRAFÍA

- ARENAS, Alberto (2005). «La formación técnica y profesional para el desarrollo sostenible: los desafíos de la práctica». *Suplemento 6. Foro UNEVOC*. Suplemento al *Boletín UNESCO-UNEVOC*, n.º 10, abril. Disponible en: <http://p19035.typo3server.info/fileadmin/user_upload/pubs/bulletin/Supplement-06-s.pdf>.
- BERKELEY, John (1995). «En busca de la empleabilidad durante toda la vida: prioridades en materia de formación inicial», en *Revista Europea de Formación Profesional*, n.º 5: «La generación de competencias en la empresa». Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP). Disponible en: <http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/133/5_es_berkeley.pdf>.
- BURNETT, Nicholas (2009). «Saludo del Subdirector General de Educación de la UNESCO», en *Boletín*, n.º 4. *Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA VI): Vivir y aprender para un futuro viable: el poder del aprendizaje de los adultos*. París: UNESCO / Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Disponible en: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/Bulletin/confinteavi_boletin_4_octubre2009_es.pdf>.
- CASANOVA, Fernando (2004). *Desarrollo local, tejidos productivos y formación*. Montevideo: Organización Internacional del Trabajo - Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (OIT-CINTERFOR). (Serie Herramientas para la Transformación n.º 22).
- CASPAR, Pierre (1998). «Bilan et perspectives en formation continue», en Jean-Claude Ruano-Borbaldán (dir.) *Éduquer et former*. París: Sciences Humaines.
- CRESSON, Edith (1996). «Hacia una política de educación y de formación permanentes», en *Revista Europea de Formación Profesional*, n.ºs 8 y 9: «La educación y formación permanentes: pasado y futuro». CEDEFOP. Disponible en: <http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/130/8-9-es.pdf>.
- CROUCH, C. (2003). *Commercialisation or Citizenship*. Londres: Fabian Society.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2006). Comunicación de la Comisión, de 23 de octubre de 2006, «Aprendizaje de adultos: nunca es demasiado tarde para

- aprender» (COM [2006] 614 final - no publicada en el Diario Oficial). Bruselas: Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=es&type_doc=COMfinal&an_doc=2006&nu_doc=614>.
- (2007). Comunicación de la Comisión, de 27 de septiembre de 2007, relativa al Plan de acción sobre el aprendizaje de adultos: «Siempre es buen momento para aprender» (COM [2007] 558 final - no publicada en el Diario Oficial). Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=es&type_doc=COMfinal&an_doc=2007&nu_doc=558>.
- DE IBARROLA, María (2004). *Paradojas recientes de la educación frente al trabajo y la inserción social*. Buenos Aires: redEtis (IPE-IDES). (Serie Tendencias y Debates n.º 1). Disponible en: <<http://www.redetis.org.ar/node.php?id=199&elementid=222>>.
- DELORS, Jacques (1996). *L'Éducation. Un trésor est caché dedans*. París: Odile Jacob / UNESCO. Traducción al español: *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO. Compendio disponible en: <http://www.unesco.org/delors/delors_s.pdf>.
- FAURE, Edgar y OTROS (1978). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza. (1.ª ed. 1972). Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf>>.
- FEDERIGHY, Paolo (2006). «La educación y la formación en Europa tras el 2010», en *Revista de Educación*, n.º 339: «Asesoramiento y apoyo comunitario para la mejora de la educación». Madrid: MEC. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_34.pdf>.
- GALLART, María Antonia (2004). «Habilidades y competencias para el sector informal en América Latina: una revisión de la literatura sobre programas y metodologías de formación», en *Boletín CINTERFOR/OIT*, n.º 155: «Formación en la economía informal». Montevideo. Disponible en: <<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/155/pdf/gallart.pdf>>.
- GARCÍA FRAILE, Juan Antonio y SABÁN VERA, Carmen (coords.) (2008). *Un nuevo modelo de formación para el siglo XXI: la enseñanza basada en competencias*. Barcelona: Davinci.
- JACINTO, Claudia y OTROS (2002). *Nuevas alianzas y estrategias en la formación para el trabajo de jóvenes desfavorecidos. Estudios de caso en América Latina*. París: IPE-UNESCO.
- JÜTTE, Wolfgang y KLOYBER, Christian (2006). «El educador de adultos en Alemania y Austria: ¿malabarista en la sociedad del conocimiento», en revista *Notas*. Monográfico: «El Profesorado de Educación de Personas Adultas». Madrid: Dirección General de Promoción Educativa. Disponible en: <http://www.madrid.org/edupubli/cgi-bin/WPUB_BD.exe?ACCION=RecogerPDF&CDDEPTNO=09&CDTEXP=PU&CDAEXP=2006&CDNEXP=65&CDDIGITO=1&CDESTADO=3&NMORDEN=2>.
- KALLEN, Denis (1996). «El aprendizaje permanente, en retrospectiva», en *Revista Europea de Formación Profesional*, n.º 8 y 9: «La educación y formación permanentes:

pasado y futuro». CEDEFOP. Disponible en: <http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/130/8-9-es.pdf>.

LASIDA, Javier (2004). *Estrategias para acercar los jóvenes al trabajo*. Buenos Aires: redEtis (IIPE-IDES). (Serie Tendencias y Debates n.º 3). Disponible en: <<http://www.redetis.org.ar/node.php?id=199&elementid=237>>.

LEDERACH, John Paul (2007). *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Bilbao: Gernika Gogoratuz. (Red Gernika 9).

LENGRAND, Paul (1970). *Introduction à l'éducation permanente*. París: UNESCO.

— (1994). *Le Métier de vivre*. París: Peuple et Culture. (Histoires de vie). Colección creada por Peuple et Culture y la revista *Education Permanente*.

MARQUES, Fátima y OTROS (2008). «A unionização das políticas educativas no contexto europeu», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 48, septiembre-diciembre. Disponible en <<http://www.rioei.org/rie48a04.htm>>.

MONCLÚS, Antonio (coord.) (2005). *Las perspectivas de la educación actual*. Salamanca: Témpera.

— y SABÁN, Carmen (1997). *La escuela global: la educación y la comunicación a lo largo de la historia de la UNESCO*. Madrid/París: Fondo de Cultura Económica-UNESCO.

SABÁN, Carmen (2009). *La educación permanente y la enseñanza por competencias en la UNESCO y en la Unión Europea*. Granada: Grupo Editorial Universitario (GEU).

SANZ FERNÁNDEZ, Florentino (2000). «Necesidades básicas de aprendizaje de las personas adultas en el marco de la educación para todos: de Jomtien a Dakar», en *Educación XX1* (3). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Disponible en: <<http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/03-03.pdf>>. <<http://www.uned.es/educacionXX1/2000-03.htm>>.

SELLIN, Burkart (2007-2008). «Propuesta para un marco europeo de cualificaciones: posibilidades y límites de su aplicación en la realidad», en *Revista Europea de Formación Profesional*, n.ºs 42-43. CEDEFOP. Disponible en: <http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/491/42_es_Sellin.pdf>.

SMITH, Peter (2005). «El trabajador como estudiante, y el estudiante como trabajador: por qué la sociedad del conocimiento necesita una mano de obra reflexiva, y formas de conseguirlo». *Suplemento 7. Foro UNEVOC*. Suplemento al *Boletín UNESCO-UNEVOC* n.º 11, diciembre. Disponible en: <http://p19035.typo3server.info/fileadmin/user_upload/pubs/bulletin/Supplement-07-s.pdf>.

THOMAS, Jean (1975). *Les Grands Problèmes de l'éducation dans le monde*. París: Presses Universitaires de France (PUF) / Presses de l'UNESCO.

TOKMAN, Víctor (2004). «De la informalidad a la modernidad», en *Boletín CINTERFOR/OIT*, n.º 155: «Formación en la economía informal». Montevideo. Disponible en: <<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/155/pdf/tokman.pdf>>.

- TORRES, Rosa María (2000). *Una década de educación para todos: la tarea pendiente*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.
- UNESCO (1949). Primera Conferencia Internacional de la Educación de Adultos: «Educación de Adultos». Elsinor, 16 al 25 de junio. París: UNESCO.
- (1960). Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación de Adultos: «La educación de los adultos en un mundo en evolución». Montreal, 21 al 31 de agosto. París: UNESCO. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001338/133863so.pdf>>.
- (1972). Tercera Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos. Tokio, 25 de julio al 7 de agosto. París: UNESCO. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000017/001761SB.pdf>>.
- (1976). *Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos*. XIX Conferencia General de la UNESCO. Nairobi, 26 al 30 de noviembre. Disponible en: <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/nairob_s.pdf>.
- (1985). Cuarta Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos. Informe final. París, 19 al 20 de marzo. Disponible en: <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/paris_s.pdf>.
- (1989). Convención sobre la Enseñanza Técnica y Profesional, aprobada por la Conferencia General en su 25.ª reunión. París, 10 de noviembre. Disponible en: <http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13059&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html#STATE_PARTIES>.
- (1997). Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFITEA V). Hamburgo, Alemania, 14 al 18 de julio. París: UNESCO. Disponible en: <<http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/finrepsa.pdf>>.
- (2000). Foro Mundial sobre la Educación. *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Dakar, 26 al 28 de abril. París: UNESCO. Disponible en : <http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/PDF/Marco_accion_spa.pdf>.
- (2001). *Recomendación Revisada relativa a la Enseñanza Técnica y Profesional* aprobada por la Conferencia General en su 31.ª reunión. París, 2 de noviembre. Disponible en: <http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13145&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.
- (2004). *Apprendre pour le travail, la citoyenneté et la durabilité*. Bonn, 25 al 28 de octubre. Bonn: Centro Internacional UNEVOC.
- (2005). *Boletín UNESCO-UNEVOC*, n.º 11. Disponible en: <http://www.unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/pubs/bulletin/Bulletin-11-s.pdf>.
- (2007). *Educación para todos en 2015 ¿alcanzaremos la meta? Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Resumen*. París: UNESCO.
- (2007b). *Educación para todos en 2015 ¿alcanzaremos la meta? Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2008*. París: UNESCO. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820s.pdf>>.

- (2009). Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI). *Marco de acción de Belén*. Belén, del 1 al 4 de diciembre. Disponible en: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_es.pdf>.
- UNIÓN EUROPEA (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Bruselas: Comisión Europea. Disponible en: <http://europa.eu/documentation/official-docs/white-papers/index_es.htm#top>.
- (1997). Tratado de Ámsterdam. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Disponible en: <<http://www.europarl.europa.eu/topics/treaty/pdf/amst-es.pdf>>.
- (2000). *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*. Madrid: MEC.
- (2006). Decisión N° 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de noviembre de 2006, por la que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 24/11/2006. Disponible en: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=oj:l:2006:327:0045:0068:es:pdf>>.
- (2006b). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). *Diario Oficial de la Unión Europea*, 30/12/2006. Disponible en: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>>.
- WORLD CONFERENCE ON EDUCATION FOR ALL (WCEFA) *INTER-AGENCY COMMISSION* (1990). World Declaration on Education for All and Framework of Action to Meet Basic Learning Needs. (Declaración mundial de educación para todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje). Nueva York.