

## EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

**Peter Mayo, *Universidad de Malta***

El aprendizaje durante toda la vida es probablemente el concepto más difundido en la actualidad en lo relacionado con la educación y la capacitación. Es una palabra clave que se utiliza en cualquier documento sobre educación y capacitación que pretenda estar en la vanguardia. Es un término clave que se utiliza en las propuestas educativas que se presentan con fines de financiamiento de proyectos, a varias agencias nacionales e internacionales, como por ejemplo a la U.E. El concepto tiene una larga historia con diferentes etapas que marcan en cambio de énfasis en el discurso que rodea al concepto.

En un artículo muy comprehensivo, John Field (2001) indica que “las discusiones sobre el aprendizaje durante toda la vida preludiaban un surgimiento de interés a finales de los sesenta y principios de los setenta del siglo XX y remonta la idea al fermento intelectual que caracterizó los años de la postguerra mundial (la primera) (p.5). Uno de los principales exponentes de la filosofía de la educación para toda la vida de finales de los 60 y principios de los 70, Ettore Gelpi, que dirigió la unidad de Educación a lo largo de toda la vida de la UNESCO en París, y escribió importantes libros en este campo (véase, por ejemplo, Gelpi, 1985), además de la existencia de libros escritos sobre él en relación al tema (Irlanda 1978) indica:

Opino que la educación a lo largo de la vida, pertenece fundamentalmente, a la historia de la educación de todos los países, por consiguiente no es una idea nueva. Está enraizada en la tradición china, en el budismo hindú; en la filosofía griega y en el espíritu de Renacimiento europeo. La verdadera revolución actual se sustenta en la *demanda popular* de educación a lo largo de la vida, no en la idea en sí... “ Gelpi, 1985, p.18).

El concepto de educación a lo largo de la vida fue promovido a finales de los 60 y en los setenta por la UNESCO. También aquí fue introducido en un período de fermento intelectual.. John Field (2001) señala que, como tantas ideas de los años

**EL CONCEPTE D'APRENTATGE PERMANENT I LES SEUES PRÀCTIQUES**  
**Seminari Internacional de FPA: tres cercles de cultura; 13, 14 i 15 de setembre de 2004**  
**CR<sup>e</sup>C / Diputació de València**

*Laboratori* d'iniciatives sindicals i ciutadanes *Ettore Gelpi*

sesenta: “influyó en el pensamiento radical del movimiento estudiantil, en las ideas de los intelectuales tras la independencia del Tercer Mundo y en las teorías futuristas y postindustriales de personas como Alvin Toffler(p. 4)”. También señala este período como el que ha marcado el punto alto de “difusión terrestre” (ibid). También podemos añadir que existía un clima caracterizado por la desilusión en lo que concierne a las escuelas y a la promesa que mantuvieron de convertirse en instituciones que conllevarían un cierto grado de nivelación social, de justicia social y de cohesión social, la promesa del liberalismo de los sesenta. Este fue un período donde se planteaban cuestiones sobre la escuela y otras instituciones educativas referentes a su capacidad para ayudar a lograr una distribución más equitativa de los recursos, la democratización del conocimiento y la creación de una sociedad más “meritocrática” En este período emergieron los denominados “Deschoolers” encabezados por Ivan Illich. En sociología de la educación, los rasgos fundamentales de la perspectiva estructural funcionalista fueron rechazados en sus interpretaciones sociológicas por la emergencia del pensamiento marxista, ejemplificados muy bien en los trabajos de Baudelot y Establet en Francia y Bowles y Gintis en los EE.UU. En 1970 se publicó, en inglés, el trabajo pionero de Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido*, un vademecum para educadores radicales comprometidos por la justicia social. Algunos años antes, la Escuela de Barbiana en Toscana, dirigida por Don Lorenzo Milani, escribió *Lettera a una professoressa*. (Carta a una profesora).

Esta crítica a la escuela tradicional, considerada por muchos como una escuela burguesa, constituye parte del trasfondo social e intelectual para que la UNESCO considerara la adopción de la “educación a lo largo de la vida” como un “concepto clave para las políticas educativas”(Skager, 1978,p.3). El informe de Edgar Faure y otros, *Learning to Be* (Faure et al, 1972) fue un elemento catalizador de esta perspectiva. La educación debía ser reconceptualizada (Wain, 1984, p.4) dada la desilusión con la escuela tradicional que uno encontraba por todas partes.

Algunos escritores descritos por Kenneth Wain y otros como “un movimiento en la educación mundial” gravitaron alrededor de este concepto de educación a lo largo de la vida, dando vida a un verdadero movimiento en el mundo de la educación.

**EL CONCEPTE D'APRENTATGE PERMANENT I LES SEUES PRÀCTIQUES**  
**Seminari Internacional de FPA: tres cercles de cultura; 13, 14 i 15 de setembre de 2004**  
**CR<sup>e</sup>C / Diputació de València**

*Laboratori* d'iniciatives sindicals i ciutadanes *Ettore Gelpi*

Entre estos habían escitores que se inspiraron en el Humanismo científico , en el que se posicionó la UNESCO en torno a Julián Huxley, su primer Director General (véase Finger y Asún, 2001, p.22). En este movimiento había corrientes liberales y corrientes radicales , y entre los radicales destacaban Ettore Gelpi (véase de M. Mayo, 1997, pp.28, 29) y Bogdan Suchodolski.

El movimiento se centró y puso énfasis en la necesidad de adoptar la educación a lo largo de la vida como una filosofía que ofrece las líneas maestras para la política de la educación (véase Wain, 1982, p. 7). Abarca todos los períodos de la vida de la persona humana “desde la cuna a la tumba” por utilizar una expresión que haga de cliché, adoptada también en el principio de Memorandum. Algunos autores tuvieron dificultades para diferenciar la educación a lo largo de toda la vida de la educación de adultos que constituye un componente importante, aunque uno más entre tantos, que incluye la escolarización.

En mi opinión “ ...la educación a lo largo de la vida no es la educación de los adultos , ni la capacitación o recualificación. En el pasado confundimos muchas veces el concepto de educación a lo largo de la vida con la escuela. La educación a lo largo de la vida no debe estar constreñida a la escuela. La educación a lo largo de la vida representa una política educativa total. En mi opinión , es igual a la educación en sentido general” (Gelpi, 1985, p. 17).

Quizás una de las razones por las que se confunde la educación a lo largo de toda la vida con la educación de los adultos es porque el primer concepto destaca todos aquellos aspectos del aprendizaje y de la pedagogía que existen fuera del sistema formal: “No comoce condicionamientos temporales ni espaciales” . (Gelpi, 1985c). A.J. Cropley et al., utilizaron la frase ‘lifewide learning’, (aprendizaje a lo ancho de la vida) que encontró cierta polpularidad recientemente en el discurso de aprendizaje a lo largo de la vida, con referencia a otras fuentes educativas que contribuyen a la educación de la persona en cualquier etapa de su vida :

“El segundo gran principio es el de “lifewide learning”. Muchas de las oportunidades de aprendizaje no se encuentran en la escuela o en otras instituciones educativas formales , sino que son parte de las experiencias que las

personas han tenido en el curso de sus vidas. Por ejemplo, aprenden mucho viendo la televisión, en el trabajo, cuando participan en actividades recreativas, o a través de contactos sociales con los amigos” (traducción libre de Cropley, 1980, p.4).

Muchas de las personas implicadas en el ámbito educativo habían reconocido esto desde hacía tiempo. Algunos consideraban estos recorridos educativos como una auténtica alternativa a un sistema escolar que no representaba los intereses de todos. No representaba los intereses de algunos sectores (por ejemplo los de la clase obrera) por los que estaban comprometidos en su trabajo política y educativamente. La revisión de Rachel Sharp et als. (1989) ha contribuido aclarar aspectos de la educación independiente de la clase obrera (independent working class education), a la que denominaron “una alternativa histórica reprimida” Antonio Gramsci, figura destacada en el mundo de la izquierda italiana y también comprometido en el sector de la educación de adultos primero con el Partido Socialista Italiano e posteriormente con el Partido Comunista de Italia, escribió sobre la presencia de “altre vie” (otras vías) en lo que hace referencia a la educación y a la capacitación. En estas otras vías, Gramsci encontró espacios educativos con el potencial de complementar el tipo de escuela unitaria que proponía.

Gramsci tenía una visión de la sociedad muy similar a la que Suchodolski llamó la sociedad centrada en la educación, o según la terminología de aquellos tiempos la sociedad del aprendizaje<sup>1</sup>. Gramsci mostro los elementos de progreso y emancipadores dentro del tipo de escuela que él proponía. Era una escuela dirigida a mejorar las condiciones y las posibilidades de la clase obrera (ver Aronowitz, 2000; Baldacchino, 2000; Borg y Mayo, 2000; Buttigieg, 2000b; Giroux, 2000). Gramsci mantuvo una perspectiva similar que subyacía en el centro del movimiento de la educación a lo largo de la vida

Joseph A. Buttigieg da en el clavo del concepto cuando escribe: “... el rol de la educación en el pensamiento de Gramsci no puede apreciarse adecuadamente a menos

---

<sup>1</sup> El autor, asociado con el movimiento de la educación a lo largo de la vida, que está cercano a la concepción de Gramsci es Bogdam Suchodolski, un marxista polaco, quien se basa en y cita a Gramsci cuando trata ciertos aspectos de la educación durante toda la vida (Suchodolski, 1976, p.78).

que se reconozca que reside en la misma base de su concepto de hegemonía “. “cada relación de “hegemonía” es necesariamente una relación educativa” (Buttieg, 2000a, pp. 69,70) . Para Gramsci una sociedad del aprendizaje ya existe. Sobre todo es en el terreno de sociedad civil<sup>2</sup> donde se consolidan las relaciones educativas/hegemónicas, y este es el caso , en la mayor parte de la sociedad contemporánea, lo que supone un desafío. En última instancia, el desafío posiblemente puede formar parte de lo que Raymond Williams denominaría una “larga revolución”, que debería dar vida a la “reforma intelectual y moral” que Gramsci tanto ansiaba. , una reforma que implica una emergencia gradual de una sociedad del aprendizaje alternativa, que generaría un “intenso trabajo de criticismo” y que eventualmente puede ayudar a transformar las relaciones sociales capitalistas.

Como ya se ha indicado , para Gramsci, la Escuela juega un papel importante , en el pensamiento revolucionario en lo que se refiere a la reforma intelectual y moral. Los miembros del movimiento de la educación durante toda la vida también dan mucha importancia a la Escuela en relación con su conceptualización de la “sociedad del aprendizaje”.

Las escuelas deberán convertirse en lugares en donde se puedan poner las bases para una educación durante toda la vida. (traducción libre de Cropley e Dave, 1978, p. 21).

Argumentan que, mas que dar a los alumnos conocimientos que pueden ser obsoletos, la escuela puede acentuar la capacidad de tomar decisiones, el diálogo la participación y la capacidad de las personas para hacerse cargo der su aprendizaje. El aprendizaje auto- dirigido es uno de los conceptos más populares del discurso relacionado con la educación a lo largo de la vida. Es una noción individualista que responsabiliza a las personas de su propia educación, una noción que en los últimos años ha sido ligada a la de autonomía.

---

<sup>2</sup> Gramsci utiliza “Sociedad Civil” de un modo diferente a como se usa en la actualidad. El termino se refiere al complejo de instituciones ideológicas (medios de comunicación de masas, instituciones religiosas, organizaciones de masas, partidos, sindicatos, consejos de fábrica, etc.) que primariamente sirven para apoyar y cimentar las relaciones hegemónicas actuales pero que también contienen espacios dentro de ellas en los que estas relaciones pueden ser desafiadas y gradualmente, y probablemente a través de una “larga revolución”, ser transformados.

**EL CONCEPTE D'APRENTATGE PERMANENT I LES SEUES PRÀCTIQUES**  
**Seminari Internacional de FPA: tres cercles de cultura; 13, 14 i 15 de setembre de 2004**  
**CR<sup>e</sup>C / Diputació de València**

*Laboratori* d'iniciatives sindicals i ciutadanes *Ettore Gelpi*

Para muchos autores que pertenecen al movimiento de educación para toda la vida, la sociedad del aprendizaje suministra el contexto donde se desarrollan los procesos de aprendizaje autodirigido y del aprendizaje a lo largo de la vida.

La educación durante toda la vida está vinculada al desarrollo individual y al progreso social. Lo que explica porque ideas como “aprender a ser” y “sociedad del aprendizaje” o “una sociedad educativa” se asocian a este concepto. (traducción libre de Dave, 1976, p. 34)

En casos como a los que Dave hace referencia, la sociedad del aprendizaje es concebida como futurista y utópica, y puede ser fácilmente criticada sobre la base de que provee una visión muy optimista de una “humanidad común” en la que se deja poco espacio a las consideraciones que plantean diferencias sociales., considera que la diferencia se incluye en un destino común, dentro de un modelo único (Wain, 1987, p.230). Wain hace referencia a un modelo alternativo de la sociedad del aprendizaje:

El enfoque contrario es el propuesto por los pragmáticos que están dispuestos a invertir todas estas tendencias, a ver las sociedades como son en realidad y adoptar un enfoque pragmático hacia el concepto de la “sociedad del aprendizaje”. Por consiguiente argumentan fácilmente que no existe un modelo de tipo de sociedad que pueda ser impuesto universalmente, y que la forma que una “sociedad del aprendizaje” pueda tomar depende de un proceso continuo de relaciones dialécticas entre las características ideológicas, económicas, culturales y políticas que ya posee y del programa de educación a lo largo de la vida que compromete a individuos y grupos progresistas en esa misma sociedad que están dispuestos a emprender un largo recorrido dentro de las instituciones que estas sociedades requieren.(traducción libre de Wain, 1987, p. 230)

El movimiento de educación durante toda la vida es un movimiento con muchas variantes. Dentro de este movimiento encontramos conceptualizaciones alternativas de la educación durante toda la vida y de la sociedad del aprendizaje. En las versiones más

naif, nos encontramos frente a declaraciones problemáticas como, por ejemplo, la de que el proceso educativo está caracterizado tanto por la integración “vertical” como por la “horizontal”. Declaraciones que fueron criticadas. Por ejemplo, Gelpi destacó la presencia de conflictos en la sociedad al referirse a la oposición que podría existir entre la educación formal y la informal en contextos como los de América Latina. (Gelpi, 1985c).

Es imposible en un espacio tan limitado hacer justicia a toda la literatura sobre educación durante toda la vida que emerge a principios de los sesenta y que continuó hasta mediados de la década de los ochenta. El concepto central es el del ser humano (o del “hombre” como él escribió entonces” visto como un concepto humanista de crecimiento individual. Se trataba de desarrollar el concepto del “ser” en un mundo destinado por la ideología del consumismo que ponía el acento sobre el “tener”. Paul Lengrand (1970), uno de los principales exponentes declara en relación a este tema:

La educación no es un añadido a la vida impuesto desde fuera. Es un poco como la cultura. Utilizando un lenguaje filosófico podríamos decir que reside no en el mundo del “tener”, sino el de que hacer con el “ser”. El verdadero tema de la educación es el de estar en el proceso de convertirse en más en cada etapa diferente de la vida y en las variadas circunstancias de la (traducción libre de Lengrand, 1970, p.59)

El documento Faure representa una visión similar. La educación en el sentido normativo puede permitir que las personas lleguen a más (becoming). En muchos ensayos de este tipo sobre la educación durante toda la vida tenemos la sensación de que el concepto de educación durante toda la vida tiene connotaciones individualistas, incorporando la noción de aprendizaje auto-dirigido (self-directed learning). Sin embargo Dave, hace una breve referencia al “colectivo” (Dave, 1976, p.4). Sería oportuno preguntarnos si deberíamos encontrar en este contexto, referencias a la noción del aprendizaje dirigido a la colectividad, además del concepto individualizado del aprendizaje auto-dirigido. El primero de los conceptos pone énfasis en la dimensión colectiva del saber, con el objetivo de transformación social, que suscriben autores como

**EL CONCEPTE D'APRENTATGE PERMANENT I LES SEUES PRÀCTIQUES**  
**Seminari Internacional de FPA: tres cercles de cultura; 13, 14 i 15 de setembre de 2004**  
**CR<sup>e</sup>C / Diputació de València**

*Laboratori* d'iniciatives sindicals i ciutadanes *Ettore Gelpi*

Freire. El elemento colectivo se encuentra también en la noción de educación como participación , de Joan Bofill (1985), concebida en el contexto de la participación comunitaria en una región que estaba emergiendo de una historia reciente de totalitarismo y sometimiento cultural (la Cataluña del período inmediato al postfranquismo).

Algunos autores vinculados al movimiento suministraron versiones radicales del aprendizaje como “llegar a ser” que nos recuerda la afirmación Paulo Freire de que la vocación ontológica de la persona es la de hacerse más humano. En una versión más radical de la educación durante toda la vida , Bogdan Suchodolski (1976, p.95) subraya la necesidad de que la educación no esté predeterminada, obviamente aludiendo a la necesidad de un proceso educativo basado en la praxis y de un proceso de desarrollo producido a través de actividades creativas y el pleno desarrollo de las facultades humanas . Defendía que la producción en términos marxistas , debía caracterizarse por un proceso de “ahorro” (economising). Según Marx , la producción debía organizarse de tal modo que permitiese el desarrollo total de las facultades de la persona. Esta idea se dirigía a hacer frente a la situación de *anomia*, o en términos marxistas, la alienación que según Suchodolski et als. , aflige a la sociedad de nuestra época.. En este contexto, trató temas como los medios de comunicación de masas y el consumo, términos que también trató Gelpi (1985b) y además trató la necesidad de oponerse a la imagen bidimensional de la persona en la perspectiva contemporánea, es decir productores/consumidores .

El concepto de “sociedad centrada en la educación” ofrece una vía de salida de esta situación desesperada causada por la sociedad que produce y la sociedad que consume. Manteniendo dentro de los límites de la racionalidad las limitaciones y obligaciones impuestas por la producción y consumo , este nuevo concepto manifiesta los valores profundos de la existencia humana, gracias a una intensificación de todas las capacidades y energías humanas que ayudan al desarrollo de la personalidad plena ( Suchodolski, 1976, p. 64)

Con referencia a esto podemos decir , que existe material de los escritores asociados con el movimiento de educación durante toda la vida (no necesariamente todos



**EL CONCEPTE D'APRENTATGE PERMANENT I LES SEUES PRÀCTIQUES**  
**Seminari Internacional de FPA: tres cercles de cultura; 13, 14 i 15 de setembre de 2004**  
**CR<sup>e</sup>C / Diputació de València**

*Laboratori* d'iniciatives sindicals i ciutadanes *Ettore Gelpi*

ellos) que anticiparon algunas de las concepciones más radicales alternativas del aprendizaje durante toda la vida que ha emergido recientemente, en el que los seres humanos son presentados como actores sociales más que como simples productores/consumidores (Martin, 2001).

El movimiento de escritores que abordaron la educación durante toda la vida finalizó a finales de los ochenta. En los setenta, la UNESCO, no fué la única en promover la idea de aprendizaje durante toda la vida, o mas específicamente la educación para toda la vida, también lo hizo la OCDE. John Field (2001) nos da una buena y útil visión general del desarrollo de este concepto promovido por diversas organizaciones intergubernamentales. Mientras la UNESCO transmitía una versión amplia del concepto, la OCDE lo utilizaba en términos de teoría de "capital humano" con algunos retoques de cuño social-democrático (p.6). Además la OCDE tradujo "el aprendizaje durante toda la vida" a "meta política" (Field, 1998, p.31). Los cambios en el clima económico a finales de los 70 "con un mercado laboral más fragmentado y turbulento" y con el crecimiento del consumismo en las sociedades occidentales, hizo que el concepto de aprendizaje durante toda la vida perdiese mucho (Field, 2001, p. 8). Sin embargo, el concepto resurge en los noventa en una organización supranacional con el poder de influenciar directamente las políticas educativas de los estados soberanos, esta institución es la Unión Europea.

Murphy (1997), Field (2001) y Brine (2001), entre otros, trazaron el desarrollo de la implicación de la Unión Europea en el aprendizaje durante toda la vida. Murphy (1997) señala en documento *Education for Life: a European Strategy* elaborado por la European Roundtable of Industrialists (La mesa redonda europea de industriales) como el que dió inicio a este proceso. Todo esto coincidió con un escenario mundial caracterizado por una intensificación de la globalización que conllevaba la movilización del trabajo y del capital cruzando diferentes fronteras. El impacto de las políticas neoliberales sobre varios sectores de la vida llevó a conceptualizar la educación en términos principalmente vocacionales, y en el caso de la Unión Europea como un medio de hacer que todas las naciones conjuntamente pusieran en común sus recursos educativos e infraestructuras con la finalidad de hacer que sus sociedades fueran mas competitivas frente a la

**EL CONCEPTE D'APRENTATGE PERMANENT I LES SEUES PRÀCTIQUES**  
**Seminari Internacional de FPA: tres cercles de cultura; 13, 14 i 15 de setembre de 2004**  
**CR<sup>e</sup>C / Diputació de València**

*Laboratori* d'iniciatives sindicals i ciutadanes *Ettore Gelpi*

capacidad de las corporaciones transnacionales y multinacionales, que pueden sacar ventajas a la escala en que operan gracias a las expansión de la movilidad del capital internacional (Murphy, 1997, p.363). en el sumario de su documento , ‘Making the European Area of Lifelong Learning a Reality’(“Convirtiendo el Area Europea del aprendizaje durante toda la vida en un realidad”), la Comisión europea declara que “ el clima actual de incertidumbre induce a dar mucha impoprtancia y un renovado énfasis al aprendizaje durante toda la vida.Las instituciones y políticas tradicionales están cada vez más enfermamente -equipadas para permitir que los ciudadanos traten activamente las consecuencias de la globalización, del cambio demográfico, de la tecnología digital y del deterioro ambiental (CEC, 2001, p. 3)

Las preocupaciones resultantes de las transformaciones del escenario internacional a causa de la intensificación de la globalización quedaron reflejadas en el documento de la UE sobre la competitividad, un documento de 1994. El concepto de aprendizaje permanente alcanza una posición destacada en este documento que afirma que la preparación para la vida en el mundo de mañana no puede quedar limitada a una adquisición de conocimientos y experiencias en un período único y específico. El documento declara que hay que tomar todas las medidas necesarias para desarrollar y sistematizar el aprendizaje y la capacitación para toda la vida (Field, 2001, p. 10).

El Tratado de la Unión Europea de 1992, mas conocido como tratado de Maastricht, acordó darle a la U.E. “jurisdicción parcial sobre asuntos educativos” (Murphy, 1997, p.362). Dale y Robertson (2002) señalan que, desde mediados de los noventa, ha habido “ un énfasis creciente en todos los niveles de trabajo de la U.E. de promoción de la economía del conocimiento y del aprendizaje a lo largo de la vida, en el que la educación ocupa un puesto central. (p. 28). Este período sacó el Libro Blanco sobre formación y educación , titulado “ Enseñando y aprendiendo. Hacia la sociedad del Aprendizaje”que llevó a los eventos de 1996, designado por la U.E, como el Año Europeo del Aprendizaje a lo largo de la vida. El concepto de Sociedad del aprendizaje , un concepto que fué central para que el movimiento de educación a lo largo de la vida reconceptualizase la educación , pasó a ser un concepto clave en un importante

**EL CONCEPTE D'APRENTATGE PERMANENT I LES SEUES PRÀCTIQUES**  
**Seminari Internacional de FPA: tres cercles de cultura; 13, 14 i 15 de setembre de 2004**  
**CR<sup>e</sup>C / Diputació de València**

*Laboratori* d'iniciatives sindicals i ciutadanes *Ettore Gelpi*

documento de políticas de la U.E. y desde entonces se ha mantenido, como se mostrará en nuestra discusión del Memorandum. Como ya indicamos la Comisión estableció que en base a las “conclusiones” alcanzadas durante los acontecimientos del año europeo del Aprendizaje a lo largo de la vida el memorandum saldría en noviembre del 2000.

El Memorandum tiene seis mensajes claves: a) nuevas competencias b) inversión en recursos humanos c) innovación en la enseñanza y en el aprendizaje d) evaluación del aprendizaje e) orientación e información y f) acercamiento del aprendizaje a los hogares.

Con referencia al primer mensaje clave, el Consejo Europeo de Lisboa identificó estas nuevas competencias: competencias en tecnologías informáticas, lenguas extranjeras, cultura tecnológica habilidades empresariales y sociales. Algunos se refieren a estas competencias como “nuevos tipos de alfabetización” (véase Doukas, 2000 en su referencia a Grecia). Algunos en este contexto, insisten aún en el alfabetismo básico y en aquellos instrumentos que tradicionalmente han constituido la educación básica del adulto.

Según el Memorandum, las competencias sociales deberían incluir el tener seguridad en sí mismos y las capacidades de auto-dirección y de asumir riesgos. En este listado falta aquello Paulo Freire y otros (Lankshear and McLaren, 1993, Shor, 1999) llamaron alfabetización crítica (critical literacy), en el sentido de “capacidad de leer la palabra y el mundo”. La presencia de este atributo podría hacer que el discurso en el Memorandum sobre nuevas competencias estuviese menos dominado por la ideología del individualismo competitivo. También en este mensaje clave está incluida la competencia de ser capaz de tomar la responsabilidad de nuestro propio aprendizaje, un concepto clave en el discurso de la educación durante toda la vida, como ya indicamos anteriormente.

Esta competencia es muy importante en cuanto permite a las personas ser menos dependientes de los otros y buscar activamente las oportunidades y recursos para el aprendizaje en cualquier período de su vida. En común con la “vieja” literatura este

concepto viene presentado de una manera que refleja la ideología del individualismo con la implicación de que toda la responsabilidad del aprendizaje recaiga sobre el individuo que muchas veces debería realizar grandes esfuerzos para alcanzar este objetivo. Cualquier falta de éxito en este aspecto podría ser atribuida al individuo. La culpa es de la víctima. En estos tiempos caracterizados por la ideología neoliberal, la noción de aprendizaje auto-dirigido contiene en si un discurso que permite al estado abdicar de sus responsabilidades en la provisión de una educación de calidad a la que cualquier ciudadano tiene derecho, delegando la responsabilidad al propio individuo o a las ONGs. Como ya indicamos, el giro terminológico de “educación” durante toda la vida a “aprendizaje” durante toda la vida no es casual. La palabra “educación” ponía el énfasis sobre la provisión de estructuras y oportunidades entre ambos conceptos como bienes públicos y no como bienes de consumo. Todo esto demuestra que el nuevo énfasis sobre el individuo como persona responsable de su educación está ligado a la ideología del neoliberalismo. Reitero que el aprendizaje es un acto social y debería añadirse la dimensión “colectiva” del concepto de aprendizaje autodirigido, lo que nos remite a una aproximación educativa que permita a las personas aprender a hacerse cargo de su propio aprendizaje tanto individual como colectivamente. Una vez más podemos quizás empezar a hablar en términos de aprendizaje autodirigido y colectivo. En este contexto, el término que aparece en el Memorandum “competencias sociales” asume un significado más amplio.

El mensaje clave número 2 “Mayor inversión en recursos humanos” con el objetivo “aumentar de una manera visible los recursos humanos, para darle prioridad a lo que según el documento es lo más valioso- su gente” (CEC, 2000, p. 12). Esta sección pone el énfasis en la necesidad de una responsabilidad compartida para la educación de los empleados presentes y futuros. Esto toma la forma de incentivos individuales, tales como abrir cuentas de aprendizaje, (learning accounts), permisos pagados con fines de estudios, y la afirmación de del derecho de la persona a la capacitación. También habla de la necesidad de obtener mayor “flexibilidad” en la organización de los horarios laborales que permitan a los empleados aprender y de este modo mejorar su perfil.

También se presenta la educación de los empleados de tal modo que favorece los intereses del patrón en cuanto que parcialmente responsabiliza a los trabajadores de mejorar su cualidad profesional y exime a los patronos de parte de su responsabilidad en la provisión de oportunidades de formación. Esta responsabilidad se comparte con las otras partes sociales. Se habla muy poco en esta sección de los derechos de los empleados y de sus representantes (partes sociales importantes) para negociar el permiso pagado en el trabajo por motivos educativos – una educación que como en el caso de las denominadas 150 horas en Italia (Yarnit, 1980) que fueron negociadas por los trabajadores de la metalurgia-acero, a través de sus representantes sindicales, posteriormente por los Trabajadores Canadienses del Automóvil (Marshall, 1997, Livingstone, 1997, Spencer, 1998a,1998b) de permisos educativos pagados para sus miembros que se utiliza para cursos en el dominio amplio de formación de los trabajadores que van más allá de su formación profesional..

El mensaje clave 3 trata de “Innovación en enseñanza y aprendizaje” con el objetivo de desarrollar metodos de enseñanza efectivos y contextos para el continuum de aprendizaje a lo largo y ancho de la vida”. (CEC, 2000, p. 13) El mensaje hace un llamamiento “hacia un cambio importante de orientación del aprendizaje centrado en el usuario que permeabilice las fronteras entre sectores y niveles”. Hace referencia a la necesidad de que “los individuos aprendan de un modo activo”, con la indicación de mejorar las instalaciones existentes y “sacar ventajas de las oportunidades ofrecidas por las tecnologías de comunicación informáticas y de toda la gama de contextos de aprendizaje” (CEC, 2000, p.13). Añade “los sistemas de aprendizaje deben adaptarse a los cambios actuales los modos de vida y de aprendizaje”. Esto es especialmente importante para lograr la igualdad de género y también para conseguir una ciudadanía más activa entre las personas de la tercera edad (CEC, 2000, p.14). El documento también destaca el desarrollo profesional de los educadores en los medios de aprendizaje formales y no-formales, ya sean profesionales pagados o voluntarios o aquellos para los que la educación es una función secundaria. (ibid).

En esta sección encontramos ideas que nos recuerdan un poco a lo que fue escrito en otros tiempos por los escritores del movimiento de educación para toda la vida. Como en las secciones precedentes, podríamos encontrar mucho vino viejo en botella. También es digno de destacar una sensibilidad hacia la diferencia basada en el reconocimiento de que la pedagogía tradicional ignora estas diferencias, utilizando un discurso conservador en lo que se refiere a la feminidad, masculinidad y la edad, además no incluye ninguna referencia a las diferencias étnicas. La palabra utilizada en este contexto es “igualdad” en vez de “equidad” y esto refleja un poco la política de consenso que caracteriza al documento. También destaca el documento que los educadores deberían asumir el rol de facilitadores, lo que con toda certeza, es fruto del descontento con los métodos pedagógicos tradicionales que alienan a los estudiantes que pertenecen a estratos sociales subalternos (en términos de clase, capacidad/discapacidad, género, etnicidad, orientación sexual y otras formas de diferencias sociales) tratándolos como “objetos” en lugar de como “sujetos”, hay que ser precavidos con el riesgo de que este enfoque pedagógico se convierta en una pedagogía del *laissez faire* que siempre acabe favoreciendo a aquello que tienen un mayor acceso a los recursos.<sup>3</sup>

La sección debería ser aplaudida por reconocer que toda una gama de sitios podría ser concebida como de espacios educativos— diferentes lugares de prácticas educativas.<sup>4</sup>

Lo que incluye a escuelas, centros de educación, museos, iglesias, mezquitas y otras instituciones religiosas, lugares de trabajo, bibliotecas, medios de comunicación, centros de juventud, hospitales, hogares de personas mayores y otros — con esto no se

---

<sup>3</sup> Como Freire ha argumentado convincentemente, los educadores no deberían eludir su responsabilidad de enseñar mientras que hacen el proceso interactivo de enseñanza/aprendizaje. A los profesores no hay que negarles *autoridad*, que no debe ser confundida con *autoritarismo*, una autoridad que deriva de su competencia en el área y como pedagogos. Es un desafío tanto para educadores como para los que aprenden hacer que el conocimiento sea *dinámico*, en vez de estático, a través de un proceso interactivo en el que el asunto tratado se convierta en un objeto de *co-investigación* entre el educador y los que aprenden, un proceso que, en términos de paulo Freire podría despertar “curiosidad epistemológica”

<sup>4</sup> las partes restantes de esta sección en el mensaje 3 se han reproducido de una presentación corta realizada por Peter Mayo en la conferencia nacional de Consulta Sobre Aprendizaje a lo largo de la vida celebrada en Malta en mayo del 2001.

agota el listado. Este reconocimiento está en el mantenimiento de las ideas referentes al aprendizaje durante toda la vida expresada en la “vieja” literatura patrocinada por la UNESCO, como la idea de que el personal contratado en estos centros puede ser concebido como educador en sentido amplio. Ellos con frecuencia contribuyen directamente, a la educación de los que utilizan sus servicios en diferentes sitios. La preparación pedagógica debería por consiguiente constituir un aspecto de cursos iniciales y en los servicios en su área específica de educación (ej. Periodismo, bibliotecario, enseñanza universitaria, trabajo social, museología, etc). Además la certificación académica tradicional no se ajusta a la realidad de que existen diferentes vías de aprendizaje/conocimiento que emergen de múltiples espacios de aprendizaje (formal, no-formal, informal) a los que una persona esta expuesta y este tipo de certificación cada vez mas está considerada como la provisión de una medida inadecuada de las capacidades de la persona y del perfil (Tuijman, 2002).<sup>5</sup>

El uso de TCI en educación es una de las realidades a las que se enfrentan los educadores en los diferentes sitios de aprendizaje. La conexión a la red es un importante desarrollo que permite posibilidades para el aprendizaje colectivo, a menudo con un propósito social, a través del mundo. Por el contrario una nota menos optimista, es que el uso excesivo de tecnologías de comunicación informáticas puede continuar haciendo que el aprendizaje se convierta en una actividad aislada del individuo. Puede disminuir el elemento de interacción humana entre profesor y enseñado considerada como un elemento clave de un proceso dinámico, en el que el conocimiento es creado y recreado a través de la co-investigación entre educadores y alumnos.

El mensaje clave 4 se centra en la “Valoración del aprendizaje”. El objetivo es el de “mejorar significativamente las vías en las que la participación en el aprendizaje y los

---

<sup>5</sup> Albert Tuijman (2002) provee una interesante discusión sobre este asunto abogando por el desarrollo de un conjunto integral e inclusivo de indicadores para el aprendizaje durante toda la vida que tenga en cuenta la existencia de diferentes y complejas fuentes de aprendizaje. Sin embargo en consonancia con el discurso dominante relacionado con el aprendizaje durante toda la vida, desarrolla su argumentación en el contexto de aprendizaje para la “nueva economía”.

---

resultados son comprendidos y apreciados, particularmente en el aprendizaje no-formal e informal” (CEC,2000,p.15). El mensaje resalta la necesidad de dirigir la situación actual en la que se establece “Que la creciente demanda de mano de obra cualificada por los empleadores y la competitividad creciente entre los individuos para alcanzar y mantener un empleo ha llevado a una demanda mas alta del aprendizaje reconocido, como nunca había sucedido”. También establece que se necesita mas en términos de “transparencia y de acuerdos mutuamente reconocidos”, especialmente en el sector de la educación superior y en la regulación de profesiones y trabajos técnicos”. También destaca la necesidad de “desarrollar sistemas de alta calidad para la acreditación del aprendizaje previo y de la experiencia (AAP E) y promover su aplicación en una amplia variedad de contexto”n (CEC, 2000,p.15).

Las preocupaciones relacionadas con el (AAPE) merecen ser tenidas en cuenta dada la necesidad de reconocer diferentes formas de aprendizaje, especialmente aquellas que ocurren que, a primera vista, no son consideradas como lugares que sean “educativos”. ¿En que medida es inclusivo el proceso AAPE, en la línea sugerida por Tuijman? 82002). Otras cuestiones a plantear son: ¿Quién decide que una actividad debe ser considerada o no como educativa? ¿Y con qué criterios? ¿Existe un peligro real de que estos criterios estén únicamente determinados por los actuales y poderosos intereses industriales? ¿Existe un peligro, a menudo sobredimensionado en relación a NVQS, de que solo la competencia basada en el aprendizaje, a menudo implicando un rango limitado de competencias) gana reconocimiento en este proceso de evaluación?.

Estas cuestiones surgen como resultado del sesgo vocacional que caracteriza esta sección particular. El punto relacionado al aumento de la demanda de aprendizaje, citado previamente en esta sección, es un ejemplo perfecto. En esta sección esperábamos encontrar el tipo de discusión filosófica referente al “valor del aprendizaje”, evocador de la “vieja” literatura de educación durante toda la vida. Las advertencias de Bogdam Suchodolki sobre el peligro de poner demasiado énfasis en la producción y en el consumo parecen haber caído en oídos sordos, dado el modo en que se plantea aquí este aspecto.



**EL CONCEPTE D'APRENTATGE PERMANENT I LES SEUES PRÀCTIQUES**  
**Seminari Internacional de FPA: tres cercles de cultura; 13, 14 i 15 de setembre de 2004**  
**CR<sup>e</sup>C / Diputació de València**

*Laboratori* d'iniciatives sindicals i ciutadanes *Ettore Gelpi*

En su escrito, presentado al seminario Nacional de consulta sobre aprendizaje durante toda la vida, que se realizo en Malta en Mayo del 2001. Kenneth Wain señaló con respecto al Mensaje 4 del Memorando que:

Todo el tono de la sección podría mandar el mensaje equivocado a los gobiernos, instituciones e individuos, de que lo que se valora es únicamente este tipo de aprendizaje, el aprendizaje vocacional para los propósitos de la economía y del mercado laboral. Mientras que reconoce la gran importancia de este tipo de aprendizaje, el comité siente que el aprendizaje para otros propósitos que no sean los vocacionales debería haber sido notablemente reconocido y tener un espacio en el memorando, dado que el propio memorando habla de “promover la ciudadanía activa” como “igualmente importante”.<sup>6</sup>

El Mensaje 5 es “Repensar la dirección y el Asesoramiento” y su objetivo es el de “Asegurar que cada uno pueda tener acceso a información de buena calidad y consejo sobre las oportunidades de aprendizaje a través de Europa y a través de sus vidas” (CEC, 2000, p.17). Este Mensaje es de gran importancia para países europeos que todavía restringen los recursos de dirección y asesoramiento a las escuelas e instituciones terciarias, así como al mercado publico de trabajo y entidades privadas. Dada la amplia y abigarrada naturaleza del campo educativo, que abarca tanto a los sectores formales y no-formales, no mencionando el aprendizaje informal, es necesario un abordaje holístico de la dirección y asesoramiento. El Memorando, merece ser aplaudido por darle importancia al desarrollo de este tipo de servicio intentando que sea accesible en términos de conste, de localización y de disponibilidad para las personas de diferentes edades, incluidos jóvenes y adultos. La noción de ampliación es extraordinariamente importante en la medida en que se dirige a adultos que normalmente este asesoramiento sobre oportunidades de aprendizaje en el primer lugar. Cualquier intento genuino de suministrar

---

<sup>6</sup> Comunicación breve presentada por Kenneth Wain en la conferencia de consulta Nacional sobre el aprendizaje durante toda la vida, realizado en Malta mayo del 2001

**EL CONCEPTE D'APRENTATGE PERMANENT I LES SEUES PRÀCTIQUES**  
**Seminari Internacional de FPA: tres cercles de cultura; 13, 14 i 15 de setembre de 2004**  
**CR<sup>e</sup>C / Diputació de València**

*Laboratori* d'iniciatives sindicals i ciutadanes *Ettore Gelpi*

oportunidades de aprendizaje en todas las etapas de la vida accesibles al mayor numero posible de personas debe exigir una considerable cantidad de actividad adicional.

El énfasis de situar “los intereses del cliente en primera línea” (CEC, 2000. p.17) es bastante adecuado dado la aproximación centrada en el que aprender, que esta continuamente apoyado en el contexto del aprendizaje durante toda la vida. Se debería tener en cuenta el riesgo, especialmente cuando se implican las agencias privadas, de que el ejercicio total pueda desarrollarse simplemente hacia un enfoque dirigido al mercado que continúe convirtiendo a la educación en un bien de consumo para el publico.

El propio Memorando apunta este peligro cuando establece “En los treinta últimos años, los servicios basados en el mercado han prosperado ampliamente, especialmente los de alta cualificación. En algunos Estados Miembros, muchos servicios de dirección y asesoramiento han sido plena o parcialmente privatizados” (CEC, 2000, p.18).

Mas que “definir simplemente los derechos” y “fijar consensuadamente los estándares mínimos” el sector público debería asumir por si mismo incrementar la provisión en esta área vital, provisión de calidad accesible para todos y cada uno.

Por ultimo el Mensaje nº 6 “Aproximar el aprendizaje al hogar” con el objetivo de proveer las oportunidades de aprendizaje lo mas próximo posible a los que aprenden, en sus propias comunidades, y apoyados con base Tecnológica de Comunicación Informática allí donde sea adecuado. (CEC, 2000, p19). Hay una sección muy interesante en el memorando que de nuevo destaca la noción de sobrepasar los recursos, que requiere utilizar la experiencia de las organizaciones y educadores que están implicados en las áreas relacionadas de educación comunitaria, acción y desarrollo, educación en prisiones, educación de adultos mayores y educación de personas discapacitadas. El aspecto de problemas en la movilidad concierne a las 3 ultimas áreas. Esta sección trata del uso Tecnológico de la Comunicación e Información en la oferta de “un gran potencial para

poblaciones dispersas y aisladas” (CEC, 2000. p19). También trata del desarrollo de la idea del “aprendizaje durante toda la vida como el conductor para la regeneración local y regional” y la creación de “tipos adecuados de centros de aprendizaje en las localizaciones diarias donde la gente se encuentra (ibid).

Como en el resto del documento, hay un exceso de énfasis en el uso del TCI, que sin duda es digno de merito pero, que si no se usa adecuada y creativamente, con educadores y los que aprenden como mediadores importantes y, mejor aun co-aprendedores utilizando los equipos TCI como un recurso complementario, que pueden servir de vehículo de transmisión del material pre-elaborado. Esto puede convertir el proceso de aprendizaje en un ejemplo perfecto de lo que Freire denomina “la educación bancaria”. También podría contribuir a convertir el proceso de aprendizaje en una actividad aislada.

La idea de tener “centros de aprendizaje" en las localizaciones diarias”, también debe ser recomendada puesto que se basa en el reconocimiento, de un aspecto muy destacado en los primeros escritos sobre la educación durante toda la vida, en la que el aprendizaje se sitúa en una variedad de centros, muchos de los cuales constituyen lugares de mucho de lo que ocurre en la educación durante toda la vida.

Es buena la idea de tener centros de aprendizaje en diferentes localidades. Esto recuerda la “vieja” literatura sobre la “educación a lo ancho de la vida” (‘lifewide learning’). Merece también ser aplaudida la idea de convertir a las escuelas en centros de aprendizaje comunitario una idea que se está popularizando en los pequeños estados europeos ,sobre como hacer un uso multifuncional adecuado de los recursos disponibles, en la medida en que cuestan más per cápita que en los países mas grandes. Este es el imperativo, pero estos lugares deben ser reestructurados para acomodar adecuadamente a gentes de todas las edades, y particularmente a los adultos. La provisión del aprendizaje a los adultos implicados no debería constituirse en otro ejemplo de escolarización de adultos. Además quisieramos destacar . Así, la escuela comunitaria debería tener

**EL CONCEPTE D'APRENTATGE PERMANENT I LES SEUES PRÀCTIQUES**  
**Seminari Internacional de FPA: tres cercles de cultura; 13, 14 i 15 de setembre de 2004**  
**CR<sup>è</sup>C / Diputació de València**

*Laboratori* d'iniciatives sindicals i ciutadanes *Ettore Gelpi*

espacios en los que un adulto se encontraría a sus anchas, sintiéndose tratado como un adulto. No debemos olvidar que un ambiente claramente infantil, además de constituir verdadero un insulto para el adulto, podría evocarle recuerdos brutos de un período escolar caracterizado por castigos y otras experiencias infortunadas. La cultura tradicional de la escuela no debería incidir en estos centros de aprendizaje multifuncional. Podríamos argumentar con algunas libertades tomadas del trabajo de Illich y de Verne (1976), que las personas implicadas podrían sentirse prisioneras en la comunidad de la clase.

El Memorandum hace referencia al proceso de aprendizaje durante toda la vida como motor para una regeneración local y regional. La UE ha puesto en marcha proyectos interesantes con este propósito que ofrece la posibilidad de partenariado entre diversos grupos de personas. ¿Cuáles son las condiciones que caracterizan al partenariado y a quién favorecen? Hay que aplaudir a los partenariados que impliquen a la Universidad y a movimientos y centros sociales que están plenamente justificados y auspiciados en cuanto que instituciones como la Universidad muchas veces son instituciones públicas cuya financiación depende en gran parte de las tasas de la gente que vive en la región. Este partenariado entre la Universidad y los movimientos sociales ¿podría cambiar poco a poco el modo como actúa la Universidad para hacerla más accesible a un número mayor de personas? ¿podría el partenariado servir para mejorar la actividad de los movimientos y organizaciones sociales en cuanto tuvieran un mayor acceso a los recursos de la Universidad?

Por último quisiera decir que hay límites en lo relacionado con el desarrollo local y regional auspiciado por el Memorandum, tales como los desequilibrios en lo que respecta al desarrollo industrial de las regiones que son considerados endémicos en el modo de producción capitalista, que, si alguien necesita recordarlo, es el principal modo de producción del planeta en que vivimos.

## Referencias

- Bofill, J. (1985), 'Participatory Education' in Wain, K. (ed.), *Lifelong Education and Participation. Papers Presented at the Conference on Lifelong Education Initiatives in Mediterranean Countries, Nov. 5-7 1984*, Malta, The University of Malta Press.
- Brine, J. (1998), *Undereducating Women: Globalizing Inequality*, Milton Keynes, Open University Press.
- Buttigieg, J.A. (2002a), 'On Gramsci' in *Daedalus*, Summer, pp.67-70.
- Bron, M and Malewski, M. (eds.) (1995), *Adult education and democratic citizenship* Wroclaw, Poland, Wroclaw University Press.
- Bron, A., Field, J and Kurantowicz, E. (eds.) (1998), *Adult Education and Democratic Citizenship II*, Krakow, Impulse Publisher.
- CEC (2000), *Commission Staff Working Paper. A Memorandum on Lifelong Learning*, Brussels, European Commission.
- CEC (2001), *Communication from the Commission. Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, Brussels, European Commission.
- Cropley, A.J. (1980), 'Lifelong Learning and Systems of Education: An Overview' in Cropley, A.J. (ed.), *Towards a System of Lifelong Education. Some Practical Considerations*, Oxford, Pergamon Press; Hamburg, UNESCO Institute for Education.
- Dale, R and Robertson, S. (2002), 'The varying Effects of Regional Organizations as Subjects of Globalization of Education' in *Comparative Education Review*, Vol. 46, No.1, pp.10-36.
- Dave, R.H. (1976), 'Foundations of Lifelong Education: Some Methodological Aspects' in Dave, R.H. (ed.), *Foundations of Lifelong Education*, Oxford, Pergamon Press; Hamburg, UNESCO Institute for Education.
- Doukas, C. (2002), Presentation at the Conference, 'Exploring Possibilities of International Cooperation in the field of Adult Education in the Eastern Mediterranean Region', Ayia Napa, Cyprus, 24-25 May.
- Field, J. (2001), 'Lifelong Education' in *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 20, Nos. 1 & 2, pp. 3-15.

EL CONCEPTE D'APRENTATGE PERMANENT I LES SEUES PRÀCTIQUES  
Seminari Internacional de FPA: tres cercles de cultura; 13, 14 i 15 de setembre de 2004  
CR<sup>è</sup>C / Diputació de València

*Laboratori* d'iniciatives sindicals i ciutadanes *Ettore Gelpi*

- Field, J. (1998), 'Globalization, Social Capital and Lifelong Learning: Connections for Our Times?' in Bron, A., Field, J and Kurantowicz, E (eds.), *Adult Education and Democratic Citizenship II*, Krakow, Impulse Publisher.
- Finger, M and Asún, J.M. (2001), *Adult Education at the Crossroads. Learning our way out*, London and New York, Zed Books.
- Gelpi, E. (1985a), 'Lifelong Education and International Relations' in Wain, K. (ed.), *Lifelong Education and Participation. Papers Presented at the Conference on Lifelong Education Initiatives in Mediterranean Countries, Nov. 5-7 1984*, Malta, The University of Malta Press.
- Gelpi, E. (1985b), *Lifelong Education and International Relations*, London, Croom Helm.
- Gelpi, E. (1985c), 'Lifelong Education' in *The Teacher*, October issue.
- Ireland, T.D. (1978), *Gelpi's View of Lifelong Education*, Manchester, Manchester University Press.
- Lengrand, P. (1970), *An Introduction to Lifelong Education*, Paris, UNESCO.
- Martin, I. (2001). "Reconstituting the agora: Towards an alternative politics of lifelong learning' in *Concept*, Vol.2, No.1, pp. 4-8.
- Mayo, M. (1987), *Imagining Tomorrow. Adult Education for Transformation*, Leicester, NIACE.
- Murphy, M. (1997), 'Capital, class and adult education: the international political economy of lifelong learning in the European Union' in Armstrong, P., Miller, N and Zukas, M. (eds.), *Crossing Borders. Breaking Boundaries: Research in the Education of Adults*, Proceedings of the 27<sup>th</sup> Annual SCUTREA Conference, London: Birkbeck College - University of London.
- Sharp, R., Hartwig, M and O'Leary, J. (1989), 'Independent Working Class Education. A Repressed Historical Alternative', in *Discourse*, Vol. 10, No. 1, pp. 1 - 26.
- Suchodolski, B. (1976), 'Lifelong Education – Some Philosophical Aspects' in Dave, R.H. (ed.), *Foundations of Lifelong Education*, Oxford, Pergamon Press; Hamburg, UNESCO Institute for Education.
- Skager, R. (1978), *Lifelong Education and Evaluation Practice*, Oxford, Pergamon Press.

**EL CONCEPTE D'APRENTATGE PERMANENT I LES SEUES PRÀCTIQUES**  
**Seminari Internacional de FPA: tres cercles de cultura; 13, 14 i 15 de setembre de 2004**  
**CR<sup>e</sup>C / Diputació de València**

*Laboratori* d'iniciatives sindicals i ciutadanes *Ettore Gelpi*

Skager, R and Dave, R.H. (1978), *Curriculum Evaluation for Lifelong Education*, Oxford, Pergamon Press.

Wain, K. (1982), 'The Normative Foundations of Lifelong Education' in *Education* (Malta), Vol.1, No.1.

Wain, K. (1985), 'Lifelong Education and Participation. An Introduction' in Wain, K. (ed.), *Lifelong Education and Participation. Papers Presented at the Conference on Lifelong Education Initiatives in Mediterranean Countries, Nov. 5-7 1984*, Malta, The University of Malta Press.

Wain, K. (1987), *Philosophy of Lifelong Education*, London, Croom Helm.

Yarnit, M. (1980), 'The 150hrs. Italy's Experiment in Mass Working Class Adult Education' in Thompson, J. (ed.) *Adult Education for a Change*, Kent, Hutchinson.