

*estrategias europeas de aprendizaje permanente,
ciudadanía y perspectiva gelpiana*

licínio c, lima, inés massot, ángel marzo,
paqui borox y pep aparicio guadas



11

27/28 · 05 · 2015

L a b o r a t o r i d'iniciatives ciutadanes *Ettore Gelpi*

*estrategias europeas de aprendizaje permanente,
ciudadanía y perspectiva gelpiana*

licínio **c. lima**, inés **massot**, ángel **marzo**,
paqui **borox** y pep **aparicio guadas**

11

27/28 05 2015

L a b o r a t o r i d'iniciatives ciutadanes *Ettore Gelpi*

Edita: *Laboratori* d'iniciatives ciutadanes *Ettore Gelpi*



Impreso en Novetlè, 2015

ISSN: 1699-5767

Depósito Legal: V-3931-2005

Imprime: PAPER PLEGAT Indústria Gráfica, S.L.

Pol. Industrial «La Vila», calle La Vall d'Albaida, 3 - 46819 NOVELLE

APRENDER A SER UN RECURSO HUMANO ÚTIL: CRÍTICA DESDE LA PERSPECTIVA GELPIANA
LICÍNIO C. LIMA, UNIVERSIDAD DEL MIÑO, PORTUGAL

“La educación que considera a los individuos (a todos los individuos) como seres humanos y no como ‘recursos humanos’ es siempre un proyecto peligroso [...]”.

Ettore Gelpi (2009: 35)

1. Introducción: tres modelos de análisis

Con el objetivo de comprender las estrategias de educación y aprendizaje permanentes presentamos, brevemente, tres modelos de análisis de políticas sociales. Se remite al lector que esté interesado en estudiar esta propuesta con una mayor profundidad a la consulta del libro de Lima y Guimarães (2012). Los tres modelos que en este caso nos ocupan son: *modelo democrático-libertador*, en el que la participación democrática y la educación crítica cobran una importante relevancia, especialmente a través de iniciativas de educación popular y comunitaria; *modelo de modernización y control del Estado*, basado en la provisión pública, en la intervención del Estado-providencia y, en general, dominado por orientaciones escolarizantes de segunda oportunidad; *modelo de gestión de recursos humanos*, en busca de la modernización económica y de la producción de mano de obra cualificada, comandado por orientaciones de tipo vocacionalista y de producción de capital humano.

A pesar de la identificación de estos tres distintos modelos de políticas públicas de educación y aprendizaje permanentes, independientes entre sí, es importante destacar que su construcción se circunscribe en un *continuum* o línea teórica imaginaria en la que cada uno de los modelos ocupa una posición específica. Esto quiere decir que los tres modelos, aunque distintos, no son mutuamente exclusivos y pueden incluso coexistir. Así, en la actualidad, a pesar de que tengan lugar en varios países políticas basadas en el abordaje de la gestión de recursos humanos, y en las llamadas al mercado y a la sociedad civil, podemos identificar en ellos otros modelos de análisis, como son aquellos que se vinculan a la fuerte intervención del Estado en el desarrollo de los sistemas de educación y formación de adultos, o los que ponen el acento en la implicación de entidades de la sociedad civil en la promoción de diversas ofertas públicas de educación. Debido a la posibilidad de que en la práctica se pueda dar la articulación entre diferentes proyectos educativos y distintas medidas políticas, la realidad puede revelarse marcada por un considerable hibridismo de orientaciones, que es importante cuestionar a la luz del eventual cruce de los modelos teóricos propuestos.

La caracterización de modelos de políticas públicas de educación y aprendizaje permanentes ha sido realizada a partir de diferentes categorías de análisis, cada una de las cuales comprendiendo varias dimensiones congruentes en su interior. Estas categorías analíticas incluyen: orientaciones políticas y administrativas, prioridades políticas, dimensiones organizacionales y administrativas, que acaban por ser los principales componentes conceptuales de las políticas públicas (ver Lima y Guimarães, 2012: 66-67) y cuyas principales dimensiones se han presentado en un cuadro de síntesis que se puede consultar en aquella obra (*Id., ibid.*: 99-101).



1.1 Modelo democrático-libertador

Los elementos más significativos de este modelo resultan de la influencia de las pedagogías críticas y de una concepción de la educación como práctica de la libertad (Freire, 1967), orientada a la transformación de la democracia en todas las esferas políticas, sociales y económicas (Lima, 2005). La construcción de una sociedad democrática y participativa representa uno de los objetivos centrales de la educación permanente, entendida como un derecho humano fundamental. La solidaridad, la justicia y el bien común influyen en el establecimiento de políticas públicas de educación orientadas a la ciudadanía democrática, el pensamiento crítico y la participación activa (Guimarães, 2011).

Las dimensiones educativas y culturales relacionadas con las tradiciones locales, las experiencias de vida de los adultos y sus interpretaciones del mundo social son un recurso epistemológico y metodológico inseparable del trabajo educativo, basado en principios ético-políticos claramente asumidos y discutidos a través de metodologías participativas y, especialmente, de proyectos de investigación-acción participativa. La educación y los contextos de aprendizaje se extienden a todas las áreas, más allá de la escuela, buscando una mayor flexibilidad de tiempo y espacio, mayor libertad de organización, de decisión sobre el conocimiento y los contenidos, los métodos y la evaluación (Sanz Fernández 2006: 82).

En lo que se refiere a las orientaciones político-administrativas, las acciones plausibles de interpretación a la luz de este modelo se caracterizan por el control descentralizado de la política y la administración de la educación, y por una elevada autonomía de las organizaciones que dinamizan acciones de educación permanente, de entre ellas, las que se encuentran vinculadas a la sociedad civil y a los movimientos sociales. De la educación popular nórdica (*Folkbildning*) con sus escuelas superiores populares y sus círculos de estudio, a la acción de ateneos y asociaciones populares en España y en Portugal, pasando por la educación popular (*Volksbildung*) alemana y por la tradición de la educación popular y de la intervención de movimientos sociales en América del Sur, es posible encontrar en el pasado y en el presente una miríada de formas y métodos de educación y aprendizaje permanentes y, en especial, de educación de jóvenes y adultos, que pueden comprenderse según el modelo democrático-libertador y su vocación para la emancipación, en las perspectivas por ejemplo de Paulo Freire y de Ettore Gelpi.

1.2 Modelo de modernización y control del Estado

Este modelo tiende a valorizar la educación y el aprendizaje en un contexto de modernización económica y social, buscando alcanzar una relación funcional entre legitimación y acumulación del capital, enfatizando el papel intervencionista del Estado. La acción estatal, que resulta indispensable para la concertación social entre capital y trabajo y para la intervención en la esfera económica, busca la promoción de la igualdad de oportunidades, de la justicia social y de las medidas de política social de tipo redistributivo. Siendo la educación uno de los pilares considerados fundamentales para las políticas sociales más típicas de los Estados capitalistas democráticos, en sus diferentes configuraciones históricas de Estado-providencia o Estado de bienestar social, deberá dicha educación participar en un conjunto de procesos orientados a la cohesión y la movilidad social. La provisión pública de educación y formación contribuye, por un lado, a la democratización del acceso a dicha educación, a pesar de que deje de manifiesto muchas dificultades en la democratización de la permanencia y del éxito educativo por

parte de los nuevos participantes en acciones de educación permanente. Por otro lado, esta provisión pública de educación y formación, adopta generalmente políticas y modalidades de educación formal, de naturaleza escolar, como es el caso de la educación de segunda oportunidad. Una segunda oportunidad que, y dicho sea de paso, siendo indispensable para públicos poco escolarizados como una medida elemental de justicia socioeducativa, no deja por otra parte de revelar el fracaso de las políticas escolares dirigidas a niños y jóvenes.

Este modelo refuerza la naturaleza funcional y adaptativa de la educación y del aprendizaje, al servicio de objetivos de formación de mano de obra cualificada, de crecimiento económico y de la tentativa de alcanzar el pleno empleo. Vista principalmente como escolarización, la educación se considera esencial para la formación de los ciudadanos y su inclusión en su mercado de trabajo (Griffin, 1999a).

Tendencialmente, la formación profesional, la educación recurrente y otras formas de educación y formación técnico-vocacional orientadas a la productividad, el crecimiento y el empleo, pasan a dominar las políticas públicas y a contribuir a una reducción, más o menos drástica, del campo plural y polifacético de la educación permanente para jóvenes y adultos. La disciplinación de la población adulta, educada para la subordinación a través de la adquisición de competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, a las que hoy se les suma la literacia informática, refuerza el carácter instrumental, de control social y de reproducción de desigualdades sociales (Sanz Fernández 2006: 75 ss).

En los países europeos que comparten la forma de Estado-providencia, la educación de adultos ha asumido trazos que sugieren la centralidad del Estado en el cuadro de circunstancias históricas específicas (Guimarães, 2011). Estas circunstancias llevaron a que diversos países estableciesen mecanismos de educación formal (por ejemplo, de instrucción y de educación compensatoria) y de educación no formal (de reconversión y de adaptación profesional, de promoción de la participación social, etc.) más estructurados que aquellos que se conocían hasta la II Guerra Mundial.

Complementaria al esfuerzo de modernización económica, esta lógica desvalorizó cuestiones relativas a la alfabetización crítica, la educación para la ciudadanía democrática y la educación popular. Éstas fueron áreas de intervención representadas, desde el punto de vista de las políticas públicas (por ejemplo en Portugal), como materias genéricamente incompatibles con el lugar idealizado y con el estatuto establecido para países semiperiféricos cuyos mayores desafíos se identificaron con su modernización económica, de todo lo referente a infraestructuras, la eficacia y eficiencia de la gestión pública y privada, el aumento de la productividad, la internacionalización y la competitividad de la economía (Lima, 2005).

1.3 Modelo de gestión de recursos humanos

La erosión del papel del Estado y su retirada del ejercicio de varias funciones sociales, justificada por la internacionalización de la economía, por la competitividad en el mercado global y también por una disminución de los recursos públicos, representa la lógica dominante del modelo de gestión de recursos humanos (Guimarães, 2011). Se busca, aún así, preservar el papel del Estado en la promoción de estrategias educativas, programas de formación continua y de aprendizaje permanente – aunque más raramente el papel de promotor de políticas estructurales de educación-, especialmente mediante colaboraciones con los sectores económicos y con ciertas



organizaciones de la sociedad civil. En cualquier caso el Estado ha venido perdiendo protagonismo en la definición de los fines y objetivos de la educación, centrándose más en procesos estratégicos (Griffin, 1999a, 1999b) de regulación y de evaluación.

A pesar de que la educación implique una dimensión social importante, se verifica un proceso de individualización de la educación y del aprendizaje permanentes, responsabilizándose cada individuo por la promoción de su portafolio competitivo de competencias y habilidades orientadas hacia el mercado de trabajo y la competitividad. Aprender a adaptarse, a ser empleable o emprendedor, aprender a ser un recurso humano útil, constituye un sinónimo de responsabilidad individual, de capacidad racional de escoger, de asertividad y de competitividad en términos psicológicos y morales. La subordinación de la educación a la economía de un nuevo capitalismo, en la sociedad del aprendizaje y en la economía del conocimiento, con vistas a la flexibilidad y a la movilidad de los trabajadores, mediante inversiones reproductivas y bien adaptadas a los requisitos de la crisis y las políticas de austeridad y de ajuste, representan un elemento estratégico en la lógica que persigue la constitución de un capital humano y de un capital inmaterial, que incluye el conocimiento y la innovación, las patentes y la propiedad intelectual. Aprender para ganar y conocer para competir. Éste es el lema pedagógico que justificadamente se puede inferir de las actuales políticas públicas (cf. Lima, 2012a). Y ésta es hoy la nueva expresión pos-pedagógica del aprendizaje permanente, que la Unión Europea propaga de manera hiperbólica. De ahí que la transición del uso del concepto de educación para el concepto de aprendizaje, en los grandes textos elaborados por instituciones internacionales, esté lejos de resultar de un renovado interés pedagógico o didáctico, o de una nueva teoría del aprendizaje. Se trata en mayor medida de un indicador político de la inducción de nuevas responsabilidades por parte de cada individuo, ahora repensado como un recurso humano en constante proceso de aprendizaje, según un patrón económico de utilidad. Por esta razón se puede afirmar que la educación y el aprendizaje no son ya realidades extraeconómicas, sino instrumentos técnico-rationales y ventajas competitivas en el contexto de la rivalidad dominante entre continentes, naciones, regiones, organizaciones, grupos e individuos, todos vistos como grandes agentes económicos cuya productividad depende de la aplicación efectiva del conocimiento (Sanz Fernández, 2006: 94).

La formatividad es ahora decisiva, tal como la competencia para competir y la adquisición de habilidades económicamente valorizables, designadamente a través de los nuevos procesos vocacionales de formación para el trabajo y de reconocimiento de competencias y saberes experienciales con potencial económico. La hegemonía de la formación profesional se encuentra ahora bajo la novel designación de educación y formación vocacional. Y resulta de la escisión entre educación general y educación profesional, como si la segunda pudiese ganar sentido sin la contribución de la primera y como si las dos no fuesen, al final, una sola, bajo el ideal de una educación permanente en cuanto proceso de humanización, rechazando, en palabras de Gelpi (2005: 169), “un sistema de formación unidimensional que fracasa en la integración de los aspectos culturales y profesionales”.

2. Estrategias europeas: invertir en capital humano

A pesar de la gran diversidad educacional, histórica y cultural que marca profundamente cada uno de los Estados miembros de la Unión Europea, en las dos últimas décadas han destacado sobre todo los crecientes

esfuerzos de armonización y de coordinación, en concreto mediante las llamadas reglas o legislación “soft”, del “método abierto de coordinación”, de los procesos de integración y de la constitución de espacios comunes en el interior de la Unión, incluso comprendiendo terceros países. Un “nuevo orden educacional” se encontrará en construcción, bajo el signo de un “espacio europeo de educación y aprendizaje permanente”, con sus agendas específicas y sus modos de organización y gobierno particulares (ver, entre otros análisis, Antunes, 2008).

Siendo correcto que los discursos oficiales de la Unión insisten en las ventajas del “modelo social europeo”, en las políticas de inclusión y cohesión social, en el combate al desempleo estructural, atribuyendo al aprendizaje permanente o a lo largo de la vida un papel central, tales principios surgen subordinados a los objetivos de la competitividad económica en el mercado global. Son objetivos inscritos en un cuadro de referencia en el que la Unión Europea declara, repetidamente, sus recelos en poder acabar por no conseguir realizar una transición adecuada y oportuna para una economía basada en el conocimiento, no solamente en comparación a los Estados Unidos de América o a Japón, sino también mirando los nuevos actores emergentes, especialmente en Asia. En este contexto, el concepto de educación se ha ido diluyendo en los textos doctrinarios y orientadores de la Unión, tendencialmente sustituido por el aprendizaje permanente, a lo largo de la vida, y por toda una constelación semántica que gravita a su alrededor: competencias, cualificaciones, habilidades, formación vocacional para la empleabilidad y el emprendedurismo... entre otros conceptos.

Efectivamente, resulta poco probable que, de entre los principales documentos políticos producidos a lo largo de las últimas dos décadas, aunque con intensidad diferenciada según las instancias y los momentos históricos de producción discursiva, la formación y el aprendizaje se encuentren ausentes y, confirmandose su presencia, que tenga lugar fuera de un raciocinio económico en el que abulte la lógica de la formación de capital humano como ventaja competitiva. La educación, ahora más raramente, y sobretodo el aprendizaje, se consideran instrumentos, herramientas indispensables para la constitución de una “fuerza de trabajo habilitada, formada y adaptable” (Unión Europea, 2001: 6), una inversión reproductiva en términos de empleabilidad, productividad y movilidad, configurando de esta forma aquello que se anuncia como un “nuevo abordaje” a la educación y formación a lo largo de la vida. Esto surge, reiteradamente, con la justificación de un clima económico incierto y turbulento, el cual conduce a que se plantee un renovado énfasis en la importancia del aprendizaje permanente, dado que la obtención de ventajas competitivas “es crecientemente dependiente de la inversión en capital humano”, transformando el conocimiento y las competencias “en un poderoso motor para el crecimiento económico” (Unión Europea, 2001: 6).

Ante los desafíos declarados de la competitividad y del rendimiento económico, el aprendizaje permanente debe pasar a dirigirse a dar respuesta a las necesidades y los problemas de Europa. Incluso porque, en este sentido, “nunca es tarde para aprender” (Unión Europea, 2006a), o sea, para promover la adaptabilidad y un “espíritu emprendedor” que garantice el desarrollo económico, la sostenibilidad, mejores empleos y mayor cohesión social (Unión Europea, 2006b: 21). Aquí se procede, conceptualmente, a la disyunción entre “formación vocacional”, como aquella que se dirige al trabajo, y “educación de adultos”, comprendiendo “todas las formas de aprendizaje de los adultos de tipo no vocacional, sean de naturaleza formal, no formal o informal” (*Ibid.*, artículo 2º). Pero incluso el concepto de educación de adultos, tal como concluye Gelpi (2009: 161), ha pasado a adquirir una con-



notación reductora, reproductiva y tecnocrática: “Para nada anticipadora, la educación de los adultos es a menudo heredera de una organización, de un lenguaje, de una práctica que han destacado en el ejército y en la fábrica”.

Las competencias clave de que cada individuo deberá aprovisionarse proporcionan valor añadido para el mercado de trabajo, flexibilidad y adaptabilidad, resultando de una combinación de conocimiento, habilidades y actitudes adecuadas y funcionalmente adaptadas a cada contexto: más flexibilidad, más adaptación, innovación, productividad, competitividad y calidad del trabajo (Unión Europea, 2006c). Estos principios estratégicos se formulan con el sentido de garantizar que “los estados miembros permanezcan libres para desarrollar sus estrategias coherentes y comprensivas, y para diseñar y gestionar sus propios sistemas, al mismo tiempo en que se mueven globalmente en la misma dirección. Esto debe realizarse de una manera coherente, coordinada y económica” (Unión Europea, 2001: 25). En la práctica, sin embargo, la armonización y coordinación anunciadas dan frecuentemente lugar a procesos de uniformización y estandarización, concretamente a través de la creación de dispositivos de convergencia, de conceptos y categorías comunes, de patrones y metas compartidas, de la diseminación de las “mejores prácticas”, de la imposición de modalidades de evaluación y monitorización, de la selección de “*benchmarks*”, etc.

En cierto modo, algunos de los más importantes desarrollos en las estrategias europeas de aprendizaje permanente, que cada vez atribuyen una mayor centralidad al aprendizaje como un deber de cada individuo teniendo en vista el crecimiento y la competitividad económicos, se derivan originalmente del “Memorandum sobre el Aprendizaje Permanente”, publicado en el año 2000 por la Comisión de las Comunidades Europeas. Así tuvo lugar el inicio, con mayor claridad, del proceso de individualización de las responsabilidades en educación y formación para la cualificación y el crecimiento, y se avanzó en el concepto de “motivación económica” para un aprendizaje permanente, convenientemente “ajustado” y adaptado a las necesidades de los individuos y de la economía (Unión Europea, 2000), en una lógica que claramente puede interpretarse a la luz del “modelo de gestión de recursos humanos”. El Memorandum es, efectivamente, un marco de una nueva perspectiva estratégica para el aprendizaje permanente, orientado según una visión utilitarista que nunca llega a cuestionarse o debatirse, dado que la lógica política del desarrollo de la gestión de recursos humanos, orientada al crecimiento económico y a la competitividad, se toma como un designio societario indiscutible y compartido: es parte fundamental del proyecto europeo. El cambio vocacionalista y técnico-gestionario, racionalmente justificado según los términos y los requisitos de la economía en el nuevo capitalismo, conducirá aún con recepciones distintas en cada país y con traducciones variables según la historia y cultura educacional de cada uno de ellos, a una orientación hegemónica y pragmática, en profunda contradicción con los modelos de políticas sociales de tipo “modernización y control del Estado” y, especialmente, de tipo “democrático-libertador”. Ya en el año 2006 un importante informe publicado por la Asociación Europea de Educación de Adultos (EAEA) concluía: “La mayoría de los países europeos favorece la educación y formación vocacional formal para superar desventajas y discriminación, dado que esos cursos conducen a cualificaciones relevantes para el empleo. Este énfasis y esta prioridad tiende a negligenciar el papel de la educación de adultos, general y no vocacional, en el combate contra la exclusión social (EAEA, 2006: 30).

Pero es a partir de dicha perspectiva vocacionalista que se mantendrán las estrategias europeas en el ámbito de la educación y formación hasta el 2020 (EF 2020), según las conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 (Unión Europea, 2009: 2 y ss):

“Invertir eficazmente en capital humano a través de los sistemas de educación y formación constituye un componente esencial de la estrategia adoptada por Europa [...]”. Nuevamente, y de una forma más intensa, surgen los designios de la empleabilidad y de la adaptabilidad de las personas, la adquisición de competencias clave para la excelencia y para la atractividad, la necesidad de incentivar la creatividad y la innovación, incluyendo el “espíritu emprendedor”, sin perder de vista el desarrollo de las empresas y la competitividad de Europa a nivel mundial. Y, sin embargo, el trabajo rearea para muchos y nuevos estratos de la población, incluso entre los más formalmente cualificados, pareciendo compensarse discursivamente mediante el apelo a la productividad, la optimización y el rendimiento, criterios legitimadores de nuevas formas de discriminación de los puestos de trabajo bajo el signo de la adaptación/desadaptación de los trabajadores (Gelpi, 2009: 121).

La actividad de producción doctrinaria y, especialmente, los comunicados, las recomendaciones y las solicitudes de diverso tipo por parte de las diferentes instancias de la Unión Europea es particularmente intensa. Dejan por otra parte en evidencia estrechas articulaciones con otras organizaciones y agencias (los casos de la OCDE y, en el interior de la Unión, del CEDEFOP son especialmente evidentes). Además de esto, como existe una fuerte intertextualidad entre los documentos, el resultado es que determinados conceptos o ideas clave y expresiones tienden a ser transformados en *slogans*. En determinados casos, la lectura de los documentos de la Unión Europea se revela fastidiosa, repleta de repeticiones y del recurrente apelo a los mismos recursos retóricos. Aparentemente es una documentación apócrifa en lo que se refiere a los conceptos, con tendencia a la superficialidad y la no reiteración en las expresiones más usadas, cuyas fuentes primarias son casi siempre omitidas y cuyos debates teóricos y políticos son silenciados. Se trata en la mayoría de los casos de un discurso redondo, aparentemente consensual, asertivo y en ocasiones, de un estilo imperativo y vanguardista. E incluso cuando lo racional es complejo, exigiendo del lector el conocimiento de reglas y procesos sofisticados de organización de la propia Unión y de sus modos de funcionamiento, raramente los textos son explícitamente informativos, raramente argumentan fuera de su universo de referencia o dedican esfuerzos dirigidos a la crítica o la refutación de las orientaciones y tesis divergentes. La Unión, a través de sus producciones discursivas, parece nunca tener dudas, sabe el camino, conoce los procesos, lo que en el campo específico de la educación y de la formación contrasta fuertemente con la tradición del pensamiento educacional y de sus debates. Sin embargo, esto no es nuevo. La desvinculación con el pensamiento pedagógico y con la investigación educacional tiene lugar desde hace ya mucho, siendo en ocasiones posible identificar algunos de los datos que sustentan las evidencias especialmente valorizadas por la producción de políticas públicas. Pero, en la mayor parte de los casos, son los universos típicos de la formación profesional, de las empresas, de la economía y de la gestión de recursos humanos los que marcan los racionales, los conceptos y los objetivos enunciados por la Unión para la educación y el aprendizaje permanentes. También revalorizando ciertas pedagogías científicas y racionalizadoras, que muchos pensaban ya olvidadas por la crítica, como puede ser el caso de la taxonomía de los objetivos educacionales de Benjamin Bloom y cols. (1977), pasando por las omnipresentes “cualificaciones”, “habilidades”, “competencias”, hasta los actuales “resultados de aprendizaje” (*learning outcomes*), en una genealogía o evolución que se recoge adecuadamente en el estudio realizado por el CEDEFOP (2009), que considera el recurso generalizado a los “resultados de aprendizaje” como parte de los abordajes innovadores en educación y formación vocacional.



Dentro de la referida lógica de acción político-estratégica, y siguiendo de cierto modo con el propio proceso repetitivo tan empleado por la Unión como recurso discursivo, se puede afirmar que de sus textos destaca una concepción del individuo en permanente proceso de constitución como recurso humano útil, dotado de una gran flexibilidad y movilidad. Se trata de mujeres y hombres a quienes ya no les basta “aprender a ser”, en el ámbito de los abordajes de corte socialdemócrata, de talante humanista e integral, buscando el uso creativo y cultural de los tiempos libres y el perfeccionamiento humano, aún bajo inspiración vagamente iluminista, como proponían algunos adeptos de la educación permanente en el inicio de la década de 1970 (por ejemplo Lengrand, 1981; Faure et al., 1977). Ahora, sin embargo, el lema “aprender a ser” parece demasiado genérico y deficitario, incluso después del proceso de actualización y ampliación emprendido por Jacques Delors y cols. (1996) - a aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos -, siendo objeto de una extensión acumulativa y, tal vez, interminable: aprender a ser... relevante, atractivo, empleable, emprendedor, adaptado, flexible, competente, competitivo, eficiente, hábil, cualificado, innovador, productivo..., es decir, insistiendo a penas en aquello a lo que en otro trabajo denominé como la “mano derecha” de la educación permanente (Lima, 2012b) y que Ettore Gelpi (1998: 134) asoció a la “educación-adiestramiento”, por oposición al concepto de “educación-cultura”.

La constitución de un nuevo ser humano sujeto de aprendizaje se presenta, no en la línea del proceso de humanización de los seres humanos como resultado de su curiosidad epistemológica, no como en la perspectiva freiriana, no como agente político y cultural con capacidades de interpretación y transformación del mundo social, sino más bien como un imperativo de supervivencia y de adaptación a un nuevo y complejo mundo que escapa a nuestro control. *Aprende a adaptarte, y tal vez sobrevivas*, que podría ser el lema. Caso contrario serás vencido por ausencia - o insuficiencia - competitiva de competencias clave, sin armas para afrontar un ambiente hostil que acabará por rechazarte en cuanto recurso humano, pasando a considerarte un problema social e incluirte, de forma obligatoria, en procesos de integración subordinada, de inclusión para los excedentes, de asistencia, de resocialización, de entrenamiento o, en última instancia, de una especie de aprendizaje paliativo en el que se permanece indefinidamente, o durante periodos alternos, “en formación”. En algunos casos, “en formación” a penas para satisfacer un pre-requisito y poder acceder a determinados estatutos o categorías legales y sus correspondientes subsidios pecuniarios, ofrecidos por servicios de seguridad social. Se trata, metafóricamente, de un dispositivo formativo del tipo “sala de espera”, del que en la mayor parte de los casos muy difícilmente se conseguirá salir, y donde se trabaja sobre la reestructuración del *self* de cada desempleado, descualificado o excluido, gestionando la esperanza y combatiendo la desesperanza de quien tiende a interiorizar los déficits personales y la culpa individual, sin comprender las dimensiones estructurales que lo condenan a condición de vencido por la vida, de “redundante” o de “desperdicio” (Bauman, 2005), siendo por ello incapaz de intervenir, de decidir, o de actuar. El aprendizaje permanente para la asimilación y la adaptación funcional y aquiescente no es solamente considerada una obligación cívica y moral de cada individuo, sino también un proceso institucional de control social y de combate a la anomia, mediante la acción de viejas y nuevas agencias especializadas de encuadramiento, de disciplinamiento y de pasividad.

Dentro de la lógica renovada de la formación de capital humano, pensamiento central en los textos de la Unión Europea, se destaca la importancia de la búsqueda de la mejor combinación entre conocimiento, com-

petencias y actitudes, necesaria para la consecución del éxito en el mercado de trabajo. Un mercado implícitamente representado como un dato incuestionable, previsible y bien conocido; como una realidad homogénea y autónoma, que manifiesta necesidades propias que se aceptan como legítimas y, casi siempre, también como neutras y consensuales. Es ante esta objetividad e imperatividad de las necesidades del mercado de trabajo que cada individuo concreto tiene de identificar sus “déficits de competencias”, e intentar compensarlos o vencerlos a través del acceso a “productos de formación” efectivos en términos de empleabilidad, productividad y crecimiento económico, garantizando de esa forma y en simultáneo una mayor competitividad y cohesión social. Sin embargo, tal ecuación no se revela tan fácil de resolver. Para el individuo, la perspectiva, de acuerdo con Anna Maria Piussi (2015: 24-25), “[...] es la de una vida compuesta por interminables módulos de aprendizaje, empujada cada vez más allá por el ansia de prevenir el riesgo de vivir y por la necesidad de invertir en sí mismo, cual mercancía que se puede vender en el mercado, para participar al máximo de sus posibilidades en la gran competición”.

Los protagonistas, ahora, pasan a ser cada individuo y sus familias, así como las empresas y el mercado de formación, reservando para el Estado un papel estratégico de regulación, de establecimiento de colaboraciones y de promoción de programas compensatorios. El local de trabajo emerge como el lugar de aprendizaje por excelencia, especialmente en los casos en que una cultura organizacional de formación profesional continua de perfil empresarial y de tipo integrador socializa y prepara a quien trabaja de acuerdo con la misión y los objetivos de la organización: acuña a los “colaboradores”. Los intereses divergentes, las relaciones de poder, los conflictos, las luchas por más y mejor democracia parecen residuales y limitadas a la condición de disfunciones momentáneas, déficits de comunicación y de aprendizaje. Una participación activa y regular en acciones de formación permanente es un objetivo considerado prioritario pero, paradójicamente, entendido de una forma despolitizada, desconectada del ejercicio de la ciudadanía democrática y del refuerzo de formas de participación activa en los procesos de toma de decisiones en el interior de las organizaciones y de las correspondientes tentativas de no alienación del trabajo y de la propia formación profesional.

Esta visión reduccionista del aprendizaje y de las competencias, en la perspectiva del desarrollo de los recursos humanos, como ha observado Peter Mayo (2014: 9), “[...] supone el alcance de aquellas competencias que atraen inversiones y permiten que la mano de obra facilite una industria más competitiva. Éstas son competencias estrechamente definidas, competencias que satisfacen el mercado laboral y las posibles demandas de la economía”.

Subordinados a los intereses del mercado y a la creación de valor, el aprendizaje y la formación profesional continua se han transformado en mercancías sometidas al principio de la rentabilidad. La formación profesional se constituye como una actividad comercial relevante, integrando hoy un poderoso y creciente mercado de aprendizaje que, en buena parte, resulta de la internacionalización de la economía, que “[...] parece haber cegado a los responsables de la educación, los cuales no ven más que la dimensión profesional” (Gelpi, 2009: 144). Más paradójicamente, según Gelpi (2004: 100), el nuevo mercado de formación profesional llega a revelarse, con frecuencia, tan indiferente a los intereses de los trabajadores cuanto a los intereses de los empresarios. Se encuentra cerrado en sus lógicas empresariales competitivas, en el *marketing* y en la publicidad, en la conquista de nuevos mercados y de más aprendientes: clientes, persiguiendo diligentemente el beneficio, diseminando la ideología de los déficits, produciendo pedagogías emprendedoras, *kits* de formación y sistemas didácticos propios,



o suscribiendo sistemas de *franchising*. En tales casos la formación-mercancía adquiere vida propia y se eleva a la condición de actor principal, relegando tanto a los sujetos en formación como a los formadores asalariados e incluso a los propios líderes organizacionales a la condición de objetos, primarios o secundarios, de la formación como prestación de un servicio y del aprendizaje como adquisición de un producto, ambas integradas en un ambiente mercantil que produce, y forma, a los seres humanos del futuro: recursos técnico-racionales flexibles, competitivos, útiles.

La formación solamente confirma su utilidad en tanto en cuanto valor de cambio, en tanto en cuanto se muestre capaz de dar una respuesta considerada positiva a las lagunas o déficits de formación del otro, en un escenario global en el que es siempre el otro quien revela su propia incompetencia y, en consecuencia, quien manifiesta claramente su déficit de competencias y sus necesidades de aprendizaje. En este escenario, quien evidencia un déficit de competencias tiende a ser representado como incompetente y quien es incompetente no es capaz de competir, siendo en consecuencia incapaz de progresar. No son casualidad las palabras críticas de António Simões (2001: 8) en las que declara que “[...] las tentaciones economicistas y la hegemonía reductora de la formación profesional” llaman la atención sobre el uso indiscriminado del concepto de “competencia” y para la raíz latina (*petere*) que comparte con los términos “competición” y “competitividad”, de manifiesta connotación bélica.

En un mundo social en permanente competición, bajo una generalizada e impiadosa rivalidad económica, no existiría alternativa a la adquisición de las mejores competencias para competir y para ganar. La formación sería ahora el núcleo estratégico de un nuevo “arte de la guerra” y el aprendizaje su arma más eficaz en el contexto más general de una pedagogía contra el otro que, al producir los vencedores, produciría necesariamente los vencidos y naturalizaría su existencia.

Más allá de la formación de recursos humanos: educación, cultura y participación democráticas

Gelpi adopta un concepto amplio y multidimensional de la educación permanente, en el que integra, entre otras, la educación de jóvenes y adultos. Para el autor, la educación permanente es en simultáneo, “[...] un concepto, una política, una práctica, un objetivo, un método”, comprendiendo la educación formal, no formal, la autoformación y el aprendizaje institucional, la educación a distancia y la educación presencial, la formación inicial y la formación continua, estando presente en todas las edades, tiempos y lugares, en el trabajo y en el no-trabajo (Gelpi, 1998: 125). Debería, por lo demás, entenderse no como una definición estable, más o menos cristalizada, sino como una realidad en permanente mutación – al igual que el mundo social –, hasta para conseguir evitar que la naturaleza “revolucionaria” del principio de la educación permanente pudiese venir a quedar reducido a un campo de prácticas “conservadoras” y meramente utilitaristas, coartado por agencias, gobiernos y empresas de una forma ambigua o incluso reduccionista (*Id., ibid.*: 125-126). Esta advertencia representa bien el eje de la concepción gelpiana de la educación permanente, por un lado de gran amplitud pero, por otro, rechazando cualquier apropiación de tipo pragmatista y fragmentario. En Gelpi, la multidimensionalidad de la educación y de la formación acepta la “pluralidad de las competencias” pero, exactamente por esta razón, rechaza verse limitada a las competencias profesionales, única forma de abrir espacio a las “competencias sociales, culturales, estéticas, efectivas y físicas que resultan indispensables para los individuos trabajadores-ciudadanos” (Gelpi, 2009: 133).

Efectivamente, ha sido el predominio de una concepción fragmentadora de la educación y la formación la que ha naturalizado las distinciones entre *formación para el empleo*, *formación para el trabajo* y *formación para el aprendizaje en la ciudad*, insistiendo en sus dimensiones individuales e ignorando sus dimensiones colectivas, que Gelpi consideró inherentes a cualquier acción formativa (*Id., ibid.*: 129). La escisión entre las tres dimensiones formativas indicadas habrá sido la responsable, en opinión de Gelpi, del “desastre y de la tragedia que se desarrolla ante nuestros ojos” (*Id., ibid.*) y, seguramente, de la hegemonía de una formación técnico-profesional en la que cada vez es más difícil encontrar componentes culturales y políticos. Donde la formación para el trabajo y para la producción mercantil llega a rechazar su inscripción en un proyecto educativo humanizador y orientado a la autonomía y la libertad de los trabajadores-ciudadanos, para la promoción de los derechos humanos, de la igualdad y de la justicia, del pensamiento crítico y de la transformación de la economía y de la sociedad, tal como sería exigible a un concepto de trabajo decente y contra toda forma de alienación. Ahora bien, una educación más allá de la formación de recursos humanos útiles implica, necesariamente, el desarrollo cultural y éste exige de manera concomitante la participación de los individuos, en cuanto sujetos activos, de su propio proceso de educación, “[...] que no se debería confundir con las políticas de los recursos humanos, instrumentos de ajuste, antes que motores de la cultura” (Gelpi, 2004: 121). En todo caso, según Gelpi (2006: 57), la educación ya no podrá continuar identificándose con formación técnico-profesional, porque el tiempo de trabajo cederá relevancia al tiempo de no trabajo “[...] mientras que la formación profesional beberá ampliamente en la formación general: matemáticas, filosofía, poesía, son disciplinas fundamentales para la formación profesional”. Sin ir tan lejos, pero atendiendo igualmente a las tendencias actuales para “[...] modalidades de formación a corto plazo, superficiales y tendencialmente orientadas para la tarea” en contexto empresarial, la investigación reciente ha identificado algunas prácticas en grandes empresas que buscan superar aquella orientación, con preocupaciones de movilidad profesional, de promoción de la autonomía de los trabajadores, de educación para la salud, los idiomas, las tecnologías de la información, para la educación cívica y los derechos del trabajo (Bernardes, 2013: 207, 189).

Es, aun así, objeto privilegiado de crítica aquello que Gelpi (2008: 80) define como “La ideología de la formación como respuesta al problema generado por la desestructuración del trabajo o por la ‘extinción’ del trabajo”, por varias razones, entre las que destacan dos. En primer lugar el fenómeno, no solamente típico de los países del sur, de “[...] cohabitación de organizaciones diferentes del trabajo [que] significa pre-taylorismo, taylorismo y post-taylorismo no solamente en el mismo país, sino en la misma ciudad y en la misma industria” (Gelpi, 2003: 126). En segundo lugar, la tesis de la educación y formación flexibles y su pretendida capacidad, aún no demostrada, de aumentar la ocupación y de luchar contra el desempleo (Gelpi, 2008: 91). Lo que por el contrario ha aumentado ha sido el grado de secundarización del papel de la educación de los trabajadores y, en especial, de una educación de adultos que sea capaz de contribuir a la comprensión de los más complejos problemas de las sociedades en que vivimos, y a la búsqueda de respuestas para las cuestiones de la crisis de desarrollo tecnológico, de desempleo y de alienación que enfrentamos (Gelpi, 2007: 224).

Y también la educación sindical debería, según Gelpi (2007: 101), no aceptar el verse reducida a la formación de sindicalistas, y pasar a abarcar la educación general, la alfabetización tecnológica y la propia capacidad



de autogestión en cuanto se trata de áreas que son relevantes para mujeres y hombres que trabajan, o que se encuentran en una situación de desempleo, o incluso que son inmigrantes.

En ambos casos indicados, la educación y la formación de adultos rechazan el estatuto de simple preparación para el trabajo heterónimo y subalterno, dado que asumen como su principal vocación la toma de consciencia crítica del poder de participar en la determinación de las condiciones de trabajo, ya que [...] los hombres y las mujeres no sólo son ‘recursos’, sino ‘seres humanos’ y capaces de actuar (Gelpi, 2009: 137).

A una concepción de formación gestonaria e instrumental, del tipo “formación *just in time*” – solamente aquella de que se precisa, en las cantidades necesarias, en el exacto momento en que es necesaria y con el mínimo gasto de recursos (Viviani, 2011: 97) –, se opone una educación y formación de adultos como proyecto integrado en una concepción humanista-crítica de educación permanente, en la que la participación en la definición de los contenidos, de las formas de organización pedagógica, de la evaluación, etc., no se reduce a una metodología o didáctica participativa. Es, más que esto, participación política, participación ciudadana, proceso y resultado, preparación y ejercicio concreto de toma de decisiones, contrariando de esta forma una ideología de educación de adultos que Gelpi (2009: 165-169) ve aún muy dependiente del “proyecto positivista de la modernidad”, y de la respectiva lógica de la formación para el desarrollo y el crecimiento, en detrimento de la ciudadanía democrática como preocupación principal. Una perspectiva de educación de adultos que, además, olvida o reniega de su propia historia de luchas sociales, de resistencias y de enfrentamientos con los poderes establecidos (Gelpi, 2004: 153), dejándose aprisionar por visiones estrechas, agendas tecnocráticas, programas compensatorios y además por oposiciones entre educación y cultura, formación y ciudadanía democrática, trabajo y autonomía. Por eso Gelpi (2005: 157) denuncia las aparentes “victorias sindicales” en materia de educación y formación, las cuales nos tienen habituados a convertirse en “derrotas” para los trabajadores: “[...] se obtiene el derecho a la educación y a la formación, pero en el proceso se descartan sus propias tradiciones de formación y la posibilidad de gestionar directamente las nuevas experiencias educativas”.

En un contexto tal de desvitalización simbólica y de erosión cultural, próximo del concepto de “invasión cultural” de Freire (1975), si la formación implica la exclusión, la competición entre adultos en el mundo de la producción, la transmisión de valores que le son extraños y contrarios a su cultura, entonces afirma Gelpi (2004: 123), “[...] es evidente que la resistencia es una manifestación cultural importante, para que a través de ella emerja una formación que permita la adquisición de una consciencia nueva por parte de los adultos”. Resistir activamente a una formación permanente fragmentada, meramente adaptativa y reactiva, jerárquicamente impuesta como deber funcional en lugar de ser construida de manera autónoma en cuanto derecho humano y cultural, implica para Gelpi (2006: 21) aceptar que el desarrollo humano democrático presupone las contribuciones de una teoría y práctica de educación de adultos simultáneamente cultural y profesional. Propósito que el autor ha asumido claramente: “Yo he querido desarrollar una teoría de la educación de adultos que reunifique la acción cultural, educativa, social, política y productiva” (*Id., ibid.*).

Tal reunificación, en todo caso, se ha hecho más difícil de realizar, – y por lo tanto más urgente –, con la redefinición del Estado, incluso considerando las contradicciones y los fracasos que históricamente tuvieron lugar en el contexto del Estado de bienestar social y de sus políticas de signo socialdemócrata, en el ámbito de

lo que antes denominamos como “modelo de modernización y de control del Estado”, hoy bajo enorme presión reformista del “modelo de gestión de recursos humanos”. Para Gelpi (1998: 135), la transformación del papel del Estado es el origen del mayor cambio al que la educación de adultos ha sido sometida: “[...] convertida en los últimos años, en gran parte, en sinónimo de formación profesional de cara a preparar mejor la competición entre individuos, países y macro-regiones”. A finales de la década de 1990 el autor ya apunta la confusión terminológica y el sincretismo conceptual que marcan este campo. Según él, esta confusión “(educación de adultos, formación profesional continua, educación permanente, educación permanente de adultos) disfraza una realidad en la que la formación profesional prima ampliamente sobre la formación de la educación de adultos” (*Id., ibid.*: 135-136). Por esta razón, la educación de adultos “como instrumento de lucha y de emancipación” históricamente forjado por movimientos populares, sociales y sindicales, nacida bajo el signo de la protesta, del deseo de cambio y de la frecuente necesidad de “aprender a desaprender”, termina demasiadas veces como administración, adaptación y control (*Id., ibid.*: 60-61).

Es para luchar contra una educación de adultos técnico-burocrática, bajo la hegemonía de la formación de recursos humanos útiles y la exportación de sus productos a través de la formación profesional y de la transferencia de tecnologías que Ettore Gelpi insiste en que es imprescindible considerar la educación de adultos como un proyecto político-cultural, como un bien público, una acción educativa realizada por sujetos en proceso de profundización de su ciudadanía democrática, participando con libertad y creatividad en las más importantes decisiones que les afecten, sea en el mundo laboral, o sea, desde luego, en el contexto de la educación y formación donde interviene; no en cuanto “recursos humanos” en proceso de adaptación y adiestramiento, sino más bien como “seres humanos” en proceso de humanización, autores individuales y colectivos de su propia formación.

Referencias bibliográficas

- ANTUNES, Fátima (2008). *A Nova Ordem Educacional. Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida*. Coimbra: Almedina.
- BAUMAN, Zigmunt (2005). *Vidas Desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- BERNARDES, Alda (2013). *Políticas e Práticas de Formação em Grandes Empresas. A Dimensão Educativa do Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- BLOOM, Benjamin S. et al. (1977). *Taxonomia de los Objetivos de la Educación: la clasificación de las metas educativas*. Buenos Aires: Editorial “El Ateneo”.
- CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training (2009). *The Shift to Learning Outcomes: policies and practices in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- DELORS, Jacques et al. (1996). *Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO Publishing.
- EAEA – European Association for the Education of Adults (2006). *Adult Education Trends and Issues in Europe*. Bruselas: European Association for the Education of Adults. Consultado de http://www.ginconet.eu/sites/default/files/library/AE_trends_issues_Europe.pdf [24-08-2015].
- FAURE, Edgar et al. (1977). *Aprender a Ser*. Lisboa: Livraria Bertrand (1ª ed. 1972).
- FREIRE, Paulo (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.



- FREIRE, Paulo (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- GELPI, Ettore (1998). *Identidades, Conflictos y Educación de Adultos*. Palma: Universitat de les Illes Balears y Diálogos.
- GELPI, Ettore (2003). “Mutaciones del trabajo, economía del sur y economía del mundo”. In Ettore Gelpi (Org.). *Trabajo y Mundialización* (119-129). Xàtiva: Edicions del CREC.
- GELPI, Ettore (2004). *Trabajo Futuro. La Formación como Proyecto Político*. Xàtiva: Edicions del CREC.
- GELPI, Ettore (2005). *Educación Permanente. La Dialéctica entre Oposición y Liberación*. Xàtiva: Edicions del CREC.
- GELPI, Ettore (2006). *Conciencia Planetaria. Investigación y Formación*. Xàtiva: Edicions del CREC.
- GELPI, Ettore (2007). *Educación Permanente y Relaciones Internacionales*. Xàtiva: Edicions del CREC.
- GELPI, Ettore (2008). *El Trabajo: Utopía Cotidiana*. Xàtiva: Edicions del CREC.
- GELPI, Ettore (2009). *Formación de Personas Adultas: Inclusión y Exclusión*. Xàtiva: Edicions del CREC.
- GRIFFIN, Colin (1999a). Lifelong learning and social democracy. *International Journal of Lifelong Education*, vol. 18, n.º 5, pp. 329-324.
- GRIFFIN, Colin (1999b). Lifelong learning and welfare reform. *International Journal of Lifelong Education*, vol. 18, n.º 6, pp. 431-452.
- GUIMARÃES, Paula (2011). *Políticas de Educação de Adultos em Portugal (1999-2006). A Emergência da Educação para a Competitividade*. Braga: Universidade do Minho.
- LENGRAND, Paul (1981). *Introdução à Educação Permanente*. Lisboa: Livros Horizonte.
- LIMA, Licínio C. (2005) “A educação de adultos em Portugal (1974-2004)”. In Rui Canário & Belmiro Cabrito (Orgs.). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (pp. 31-60). Lisboa: Educa.
- LIMA, Licínio C. (2012a). *Aprender para Ganhar, Conhecer para Competir: Sobre a Subordinação da Educação na “Sociedade da Aprendizagem”*. São Paulo: Cortez.
- LIMA, Licínio C. (2012b). *Educación a lo Largo de la Vida*, Xàtiva: Ediciones del CREC y Denes Editorial.
- LIMA, Licínio. C. & Guimarães, Paula (2012). *Estrategias Europeas en el Aprendizaje Permanente. Una Introducción Crítica*. Xàtiva: Instituto Paulo Freire/Edicions del CREC.
- MAYO, Peter (2014). “Las competencias y el derecho a una educación permanente: elementos para un discurso crítico alternativo”. In Laboratori d’iniciatives ciutadanes Ettore Gelpi, nº 10. *Gelpi, Freire y el Aprendizaje Permanente* (7-10). Xàtiva: Laboratori d’iniciatives ciutadanes Ettore Gelpi/Instituto Paulo Freire.
- PIUSSI, Anna Maria (2015). “Por una nueva civilización de relaciones. Orientaciones para repensar la educación permanente”. In Marina Aparicio Barberán & Iolanda Corella Llopis (orgs.). *Nuevos Contextos y Prácticas en la educación Permanente: mujeres y hombres en el cotidiano educativo* (pp. 15-37). Xàtiva. Ediciones del Instituto Paulo Freire.
- SANZ FERNÁNDEZ, F. (2006). *As Raízes Históricas dos Modelos Actuais de Educação de Pessoas Adultas*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- SIMÕES, António (2001). “Discurso de Abertura das 2^{as} Jornadas Modelos e Práticas de Educação de Adultos”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, nº 35 (1), pp. 7-11.

- UNIÓN EUROPEA (2000) - Commission of the European Communities. *Commission Staff Working Paper. A Memorandum on Lifelong Learning*. Bruselas: SEC(2000)1832. Consultado de <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf> [12-11-2010].
- UNIÓN EUROPEA (2001) - Commission of the European Communities. *Communication from the Commission. Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Bruselas: COM(2001)678 final. Consultado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ> [12-11-2010].
- UNIÓN EUROPEA (2006a) - Commission of the European Communities. *Adult Learning: It is Never too Late to Learn*. Bruselas: COM(2006)614 final. Consultado de <http://eur-lex.europa.eu> [12-11-2010].
- UNIÓN EUROPEA (2006b) - European Parliament and Council of the European Union. *Decision N.º 1720/2006/EC of the European Parliament and of the Council of 15 November 2006 Establishing an Action Programme in the Field of Lifelong Learning*. Consultado de <http://eur-lex.europa.eu> [15-11-2010].
- UNIÓN EUROPEA (2006c) - European Parliament and Council of the European Union. *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning*. Bruselas: (2006/962/EC). Consultado de <http://eur-lex.europa.eu> [15-11-2010].
- UNIÓN EUROPEA (2009) - Council of the European Union. *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')*. Bruselas: (2009/C 119/02). Consultado de <http://eur-lex.europa.eu> [15-11-2010].
- VIVIANI, Loris (2011). *La Determinación del Mercado: Gelpi y las disonancias en las organizaciones educativas críticas*. Xàtiva: Laboratori d'iniciatives sindicals i ciutadanes Ettore Gelpi/Edicions del CREC.

