

‘A lo largo de la vida’: ¿educación o aprendizaje?

Paula Guimarães

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa,
Portugal

Abstract: This article includes a theoretical discussion on lifelong education, throughout life education and lifelong learning in policy discourses of international organisations such as UNESCO and the European Union since the 1970s. Changes in the use of these expressions in policy discourses point at differences in aims concealed to public policies of adult education. Among these changes, the increasing valuing of lifelong learning as an economic development and human resources management strategy is highlighted. At the same time it can be noted an increasing absence of meanings referring to democratic and emancipatory adult education policies.

Keywords: UNESCO, European Union, lifelong education, throughout life education, lifelong learning, adult education policies

Resumen: En este artículo de investigación se discute sobre las expresiones educación permanente, educación a lo largo de la vida y aprendizaje a lo largo de la vida en los discursos proferidos por organizaciones internacionales como la UNESCO y la Unión Europea en diversos documentos producidos desde la década de 1970. La variación en las expresiones utilizadas apunta a diferencias en las finalidades concedidas a las políticas públicas de educación de adultos. En estas alteraciones, se destaca la progresiva valorización del aprendizaje a lo largo de la vida entendido como una estrategia de desarrollo económico y de gestión de recursos humanos, en paralelo con la progresiva ausencia de sentidos que remitan a políticas públicas de educación de adultos de carácter democrático y emancipatorio.

Palabras clave: UNESCO, Unión Europea, educación permanente, educación a lo largo de la vida, aprendizaje a lo largo de la vida; políticas de educación de adultos

Introducción

La educación y, en concreto, la educación de adultos han sido campos de intervención en el ámbito de las políticas públicas marcados por la globalización (Nóvoa & Schriewer, 2000). Desde mediados del siglo XX esta situación ha ido acompañada por referencias en las políticas dirigidas a los adultos a la educación/aprendizaje a lo largo de la vida que, habiendo adquirido diferentes sentidos en el seno de organizaciones internacionales, asumió especial relevancia en las últimas décadas en diversos países, principalmente en los occidentales. Una vez que estas organizaciones pueden ser vistas como actores-clave en el ámbito de la educación, ya que divulgan orientaciones e influyen en las políticas públicas nacionales, algunos autores han llamado la atención sobre el hecho de que esta expresión se presente

cada vez más como una idea ‘que llegó para quedarse’ (Field, 2006). En términos políticos, la expresión ha sido incluso considerada un ‘motor de innovación política’ (Lee & Friedrich, 2011) y una ‘nueva moda’ (Field, 2001) en el marco de las políticas públicas de educación de adultos.

Sin embargo, muchos otros autores han acentuado las diferencias en los significados políticos atribuidos a la educación/aprendizaje a lo largo de la vida (Bagnall, 2000; Millana & Holford, 2014), evidenciando la complejidad de la terminología, principalmente en lo que se refiere a las finalidades (Gravani & Zarifis, 2014). Por este motivo, Aspin y Chapman argumentan que ésta es una idea vaga a la cual le falta claridad conceptual (Aspin & Chapman, 2007). Esta situación se refleja en las diferentes palabras utilizadas, en concreto las proferidas por organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Unión Europea (UE). Si en los textos producidos aún en la década de 1970 se podía encontrar la expresión educación permanente en los documentos bajo la responsabilidad de la UNESCO, más recientemente la expresión aprendizaje a lo largo de la vida se impuso en los textos tanto de la organización referida como de la Unión Europea.

Estas diferencias se deben a la variedad de finalidades que encierra la expresión, integrándose la educación de adultos ‘en un marco global de referencia que contempla en un *continuum* la alfabetización y la educación de base, la formación profesional continua, la valorización personal y el desarrollo social, así como la formación inicial y el desarrollo de recursos humanos’ (UIL, 2009: 40). Basada en una concepción más vasta que el de la educación de adultos, un paraguas bajo el cual se pueden encontrar orientaciones políticas muy diferentes, el aprendizaje a lo largo de la vida sugiere por eso un concepto complejo que abarca toda la vida de los individuos, desde ‘el nacimiento hasta la muerte’, y ocurre en contextos muy variados, formales, no formales e informales (Field, 2006; Morgan-Klein & Osborne, 2007), pudiendo contener objetivos muy variados.

En este artículo, se discute sobre los sentidos atribuidos a la idea de que es posible educarse y aprender a lo largo de la vida por parte de la UNESCO y la UE desde mediados del siglo XX. Para ello, en un primer momento, se aclaran las cuestiones de partida, las opciones metodológicas realizadas y el marco de análisis que soporta esta discusión. En un segundo momento, se aborda la contribución de la UNESCO, concretamente a través de expresiones como educación permanente (*lifelong education*, en inglés y *éducation permanente* en francés) y educación a lo largo de la vida (*learning throughout life*, en inglés y *éducation tout au long de la vie*, en francés) en el Informe Faure (Faure et al., 1981) y en el Informe Delors (Delors et al., 1996), respectivamente. En un tercer momento, se debate sobre los sentidos atribuidos por la UE al aprendizaje a lo largo de la vida en diversos documentos (*lifelong learning*, en inglés, *apprentissage tout au long de la vie*, en francés). Se concluye, en un cuarto momento, que si la UNESCO se asocia frecuentemente a concepciones más humanistas de educación de adultos, más evidentes en la expresión educación permanente (Finger & Asún, 2001; Lee & Friedrich, 2011), la UE ha utilizado el aprendizaje a lo largo de la vida en el ámbito de orientaciones y programas que visan promover la cohesión social y, sobre todo, el desarrollo económico (Hake, 2005). En estos diferentes discursos, la reflexión crítica llevada a cabo en este texto enfatiza el hecho de haber sido olvidados los sentidos que remiten a políticas públicas de educación de adultos de carácter democrático y emancipatorio (Guimarães, 2011).

Opciones metodológicas y marco de análisis

En este artículo, se intenta responder a las siguientes cuestiones: ¿Qué expresiones han sido utilizadas por estas organizaciones internacionales para designar esta idea? ¿Cuáles son los sentidos atribuidos por la UNESCO a la idea de que los sujetos se educan y aprenden a lo largo de la vida? ¿Cómo interpretar los cambios en las expresiones utilizadas y en los sentidos atribuidos a esas expresiones? A partir de estos interrogantes, este artículo de investigación implicó el análisis de contenido de los siguientes textos: *Informe Faure* (Faure et al., 1981) e *Informe Delors* (Delors et al., 1996), bajo la responsabilidad de la UNESCO; y los documentos llamados *Estrategia de Lisboa* (Conselho Europeu de Lisboa, 2000), *Estrategia Europa 2020* (Comissão Europeia, 2010), *Educación y Formación 2010* (Conselho da União Europeia, 2001), *Educación y Formación 2020* (Conselho da União Europeia, 2009), *Memorando del Aprendizaje a lo Largo de la Vida* (Comissão das Comunidades Europeias, 2000), *Educación de Adultos: nunca es tarde para aprender* (Comissão das Comunidades Europeias, 2006 y 2007) y *Agenda renovada en el campo de la educación de adultos* (Conselho da União Europeia, 2011).

Estos documentos, por su naturaleza, se constituyen como textos fundamentales en una base de trabajo para otros producidos posteriormente y, en el caso de la UE, también para la concepción de programas de intervención. A pesar de ser textos fundamentales, Lee y Friedrich (2011) afirmaron que merecen poca atención por parte de los investigadores en lo que se refiere a los significados que contienen. Por este motivo, este artículo se justifica al intentar debatir los *discursos* proferidos por estas organizaciones internacionales, caracterizadas por condiciones y procesos de producción diferentes, concretamente en cuanto a sus finalidades y estructuras de producción de discursos y de decisión. De forma complementaria, debido a su naturaleza, estos textos permiten el *análisis semántico* de su contenido, de las palabras y de los significados políticos que sugieren, concretamente en lo que se refiere a las finalidades, lo que favorece la inferencia de *relaciones de sentido* (Bardin, 1977). A través de esta estrategia, se intenta debatir sobre los sentidos de los discursos que informaron la educación/aprendizaje a lo largo de la vida, como expresión semántica (Bagnall, 2000). En esta perspectiva, las relaciones de sentido emergen en este artículo como la estructura profunda de los discursos en análisis (Bardin, 1977).

La discusión de estos discursos será efectuada en función de un marco de análisis construido en la senda de trabajos anteriores (Guimarães, 2011), así como de otros autores (Griffin, 1999a y 1999b; Bagnall, 2000; Salling Olesen, 2004; Aspin & Chapman, 2007; Sáenz Fernández, 2006; Lee & Frierich, 2011). Presentamos aquí tres modelos de análisis de políticas de educación de adultos que permitirán posteriormente debatir las relaciones de sentido identificadas en los documentos ya indicados.

Las *políticas de educación de adultos democráticas y emancipatorias* se apoyan en el compromiso con el desarrollo social, la justicia social, la libertad y la participación social (Aspin & Chapman, 2007; Guimarães, 2011). Este abordaje se asienta en una profunda crítica a la escuela y a la educación formal; valoriza por eso la educación y el aprendizaje que se dan en contextos no formalizados, integrados en entidades estatales, organizaciones no gubernamentales y movimientos sociales que, con apoyo del Estado, dinamizan iniciativas con finalidades y estrategias de intervención muy variadas (Griffin, 1999a y 1999b). Estos proyectos y actividades favorecen la transformación social, a través de la acción individual y colectiva, así como de la reflexión crítica sobre la intervención social (Lee & Friedrich, 2011). La prioridad política de esta idea pasa por la construcción de una sociedad democrática en la cual la educación y el aprendizaje son fuertemente valorizados, teniendo como fin la

formación de sujetos capaces de intervenir socialmente a favor del bien común (Bagnall, 2000). La relación entre el conocimiento y el desarrollo de sujetos autónomos es promovida (Olesen, 2004) y se verifica el nexo entre la dimensión individual y la dimensión colectiva de la acción social. Por eso, los objetivos de la educación de adultos y del aprendizaje son sobre todo sociales, dado que es en las relaciones sociales donde los individuos se educan y aprenden (Sanz Fernández, 2008: 82).

Las *políticas de educación de adultos para la modernización y el control estatal* valorizan la educación y su contribución en el desarrollo personal y social de los sujetos en el marco de contextos formalizados promovidos y apoyados por el Estado (Griffin, 1999a), como, por ejemplo, de educación de base, de compensación y de segunda oportunidad, y de formación profesional. El desarrollo intelectual y cognitivo es enfatizado, teniendo la educación y el aprendizaje el propósito de hacer a los sujetos más responsables de sí mismos y de los otros, en el ámbito de la estructura social existente (Bagnall, 2000). Considerando la educación como un derecho social (Lee & Friedrich, 2011), por lo tanto una obligación del Estado, la igualdad de oportunidades se traduce con frecuencia en la obligación de existencia de actividades y programas, acompañándose de mecanismos de control y de la formalización de los procesos educativos (Guimarães, 2011; Olesen, 2004). Sanz Fernández (2008: 75) afirma incluso que este enfoque visa disciplinar la población adulta, recurriendo para ello a la educación como estrategia de conformidad social.

Las *políticas de educación de adultos de gestión de recursos humanos* procuran adaptar los sujetos a los cambios que suceden en diversas esferas de la vida (individual, familiar, social, cívica, etc.) en particular las relacionadas con el trabajo y la profesión. En un mundo cada vez más globalizado los sistemas de educación y formación tienen como finalidad preparar individuos productivos, competitivos y flexibles (Griffin, 1999a, 1999b). Más allá de la acción de los sistemas de educación y formación, cabe al propio sujeto adquirir conocimientos y desarrollar competencias que le permitan gestionar su vida, haciéndose de esa forma un aprendiz a lo largo de la vida, teniendo las políticas públicas la finalidad de apoyar la iniciativa individual de buscar formación y de fomentar el aprendizaje (Bagnall, 2000; Lee & Friedrich, 2011). En este ámbito, la educación y el aprendizaje se traducen en inversiones efectuadas por los sujetos, en una analogía con la economía y al capital financiero. Según esta perspectiva, el sujeto es visto como un inversor de su vida, responsable y responsabilizable de sus opciones biográficas (Olesen, 2004). En este enfoque, el conocimiento posee una fuerte dimensión privada y tiene sobre todo un valor económico. En consecuencia, las políticas de educación de adultos visan la gestión de recursos humanos (Guimarães, 2011) y permiten convertir a cada individuo en una inversión interesante para empresarios y en una prioridad en las exigencias de trabajadores competitivos (Sanz Fernández, 2008: 94).

UNESCO y la educación permanente

La idea de que se aprende a lo largo de la vida forma parte del sentido común. En términos de discursos políticos, ya durante la Revolución Francesa Condorcet se refería a esa idea (Canário, 1999) y, más tarde, al final de la I Guerra Mundial, en 1919, en Gran Bretaña, se encontraban en documentos oficiales referencias a la importancia de desarrollar la educación de adultos a lo largo de la vida como forma de promover la paz, la ciudadanía y la implicación cívica (Field, 2001). Es más, esa idea ganó una formulación más detallada en el seno de organizaciones internacionales. Entre esas organizaciones la UNESCO tuvo un papel precursor. Debido a las finalidades y a la estructura interna que posee, esta entidad ha

defendido un desarrollo global más igualitario y socialmente justo. En esta andadura ha intentado resistir, unas veces con más éxito que otras, a las reglas del capital y a la concepción de la educación como un bien privado propuesta por el neoliberalismo (Millana & Nesbit, 2015), preservando así su legitimidad organizacional, a través, por ejemplo, de la apuesta en la educación para todos y en políticas social-demócratas en las que el Estado aún representa un papel relevante (Griffin, 1999a y 1999b; Field, 2000; Lee & Friedrich, 2011).

Estableciendo la primera definición consistente de esta idea, la UNESCO propuso el concepto de educación permanente. En este ámbito, el *Informe Faure* (Faure et al., 1981) es apuntado como un documento fundamental que permitió un viraje en los discursos sobre educación de adultos (Field, 2001). En él emergió una fuerte crítica a la educación, concretamente la formal, siendo la escuela acusada de mostrar profundos desequilibrios a nivel de la expansión de la provisión en diversos países y de no conseguir acompañar los cambios que el mundo de entonces enfrentaba (Canário, 1999; Tuijnman & Bostrom, 2002; Centeno, 2011; Spolar & Holford, 2014). Aunque revelando progresos significativos en términos de ampliación del acceso, desde el final de la II Guerra Mundial, pero igualmente acusada de causar injusticias, la escuela fue tenida en ese documento como una entidad rígida, burocrática y discriminatoria, exigiéndose su reconceptualización (Borg & Mayo, 2005). Como se dijo en el documento en análisis, 'la expansión cuantitativa de la educación, la democratización de la enseñanza, la diversificación estructural de los sistemas educativos, así como la modernización de los contenidos y de los métodos pedagógicos' surgían como desafíos que exigían nuevas respuestas (Borg & Mayo, 2005: 69). En esta línea de ideas, el propio Informe afirmó:

Podemos y debemos, en el estado actual de las cosas, interrogarnos sobre el sentido profundo del que se reviste la educación en el mundo contemporáneo, sus responsabilidades con las generaciones actuales, que tiene que preparar para el mundo de mañana, sobre sus poderes y sus mitos, sus perspectivas y finalidades. (Faure et al., 1981: 69)

El sentido propuesto ampliaba el ámbito de la educación más allá de los procesos formales, apostándose en este documento por la importancia de la educación no formal y de la educación informal (Canário, 1999). Se defendía así que 'el fin de la educación es permitir al hombre ser él mismo el que "llegue a ser"' (Faure et al., 98: 31).

Siendo ésta una idea innovadora, vino sin embargo acompañada de otras que favorecían la articulación entre educación y desarrollo económico, a través de una fuerte acción del Estado. En este sentido, se afirmó:

En relación al empleo y al progreso económico, el fin de la educación debería ser no solo preparar a los jóvenes y adultos para un oficio determinado para la vida sino también para la movilidad profesional y suscitar el deseo permanente de aprender y formarse. (Ibidem: 31-32)

Este informe presentaba de este modo preocupaciones con el desarrollo individual, al apostar en la importancia de aprender a ser, pero igualmente con una fuerte intervención del Estado en la educación, llevada a cabo en contextos más o menos formalizados, teniendo como meta el desarrollo social y económico. Esta inscripción se asentaba en dos presupuestos (Lee & Friedrich, 2011): una concepción humanista de la educación, promovida sobre todo por estructuras estatales escolares nacionales, y la defensa de la

educación para todos (Bagnall, 2000; Tuijnman & Bostrom, 2002); y una concepción holística de la educación, que podría darse en todos los lugares y momentos de la vida, destacándose por esa vía la educación no formal e informal. Paralelamente, se debe añadir que este Informe no dejó de reforzar el papel de la educación pública, principalmente de la educación de base de adultos y de la formación profesional continua para el desarrollo de la economía, mostrándose de este modo a los lectores más atentos como un texto ambiguo en lo que se refiere a las finalidades de esta expresión.

Si esta idea fue considerada por algunos como un concepto maximalista (Aspin & Chapman, 2007), fue igualmente referida por otros como demasiado optimista, dado que fue propuesta por organizaciones, como la UNESCO, con poca influencia en las decisiones políticas nacionales (Field, 2001). De forma adicional, la educación permanente recibió críticas de diversos ámbitos, siendo incluso acusada de favorecer un debate teórico y político poco concluyente y propuestas de intervención poco asequibles (Morgan-Klein & Osborne, 2007), de promover la formalización de las prácticas (Finger & Asún, 2001) o incluso de presentarse como una idea conservadora (Lee & Friedrich, 2011) vista desde el contexto social de finales de la década de 1960.

Estas críticas fueron acompañadas por la invasión en los discursos políticos de las preocupaciones por la economía y el mercado a lo largo de las décadas de 1970 y 1980, debido a la ocurrencia de problemas sociales como el desempleo, los cuales la educación de adultos poco ayudaban a solucionar (Field, 2001; Aspin & Chapman, 2007). Esta dificultad se hizo particularmente evidente en el *Informe Delors* (Delors et al., 1996) habiendo influenciado los sentidos en él atribuidos a la educación a lo largo de toda la vida, expresión usada en ese documento.

Tal como en el *Informe Faure*, en el *Informe Delors*, mejor recibido que el documento anterior (Field, 2001), se partió del presupuesto de que el mundo se había complejizado, como resultado de diversos factores, como la globalización, un fenómeno no exclusivamente económico, sino también tecnológico, científico, etc., con un papel decisivo en el reconocimiento de problemas diversos como las migraciones, la diversidad cultural, etc. Con la globalización llegaban riesgos, incertidumbre, inseguridad respecto al trabajo y al empleo, que hacían peligrar la democracia. En un mundo marcado por fuertes desigualdades sociales, unas que se mantenían, otras que surgían, y por la exclusión social y educativa, la educación no se constituía en una estrategia real de promoción de la igualdad. Revelando una crítica a la intervención del Estado, principalmente del Estado del Bienestar (Crowther, 2006; Guimarães, 2011) en la educación, al contrario del documento anterior, en este *Informe* se concedió a esta entidad un papel más restringido y se apuntó a la importancia de otras organizaciones sociales, no gubernamentales y con fines lucrativos, en el desarrollo de aprendizajes no formales e informales (Field, 2001; Centeno, 2011).

En este documento se defendía que la educación se apoyaba en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Estos pilares favorecían la valorización de otros espacios y tiempos (y no sólo los espacios y el tiempo de la escuela) y de nuevos aprendizajes, principalmente aquellos relacionados con el trabajo. En este sentido, se consideró que las distinciones tradicionales entre educación inicial y educación continua, educación de jóvenes y educación de adultos no tenían sentido e importaba pensar en un ‘*continuum* educativo, coextensivo a la vida y ampliado a las dimensiones de la sociedad’ que abarcaba otras modalidades educativas y no exclusivamente la educación escolar (Delors et al., 1996: 90). En este *Informe* se argumentaba igualmente que las políticas educativas traducían un proceso permanente de enriquecimiento de los conocimientos y de saber hacer. Se presentaban como una vía

privilegiada para la construcción del propio sujeto, para el establecimiento de relaciones de colaboración entre los individuos, los grupos y las naciones. Sin embargo, estas finalidades políticas representaban una limitación cuando eran comparadas con las expectativas que los individuos expresaban en relación al desarrollo social y al progreso social. Por ello, la educación debía adaptarse a los cambios resultantes de la globalización. La importancia de la economía y los cambios en el trabajo fueron enfatizados de cara al aumento del desempleo y de los fenómenos de exclusión social, de la creciente tensión entre lo global y lo local, lo universal y lo singular, la tradición y la Modernidad. En este contexto específico se hacía esencial pensar en la educación a lo largo de toda la vida (y no ya la educación permanente). Esta otra educación emergía así como la panacea para los problemas económicos y, por ello, debía ser capaz de hacer a los individuos más productivos y competitivos en el marco del desarrollo humano. En este sentido, se afirmaba en este *Informe* que la educación a lo largo de toda la vida

[...] es la llave que abre las puertas del siglo XXI y, más allá de una adaptación necesaria a las exigencias del mundo del trabajo, es condición para un dominio más perfecto de los ritmos y de los momentos del ser humano. (Delors et al., 1996: 89)

Cuando lo comparamos con el documento anterior, el *Informe Delors* también apostaba en la educación como estrategia de promoción de la igualdad de oportunidades y de democracia. Pero en este último documento se defendían reformas de los sistemas de educación y formación, así como del propio Estado, siendo valorizada la existencia de colaboración entre las organizaciones públicas y las entidades no gubernamentales y con fines lucrativos. Dado que el Estado no debía mantener el monopolio de la educación, estas colaboraciones serían fomentadas como vías de 'nuevas energías para la educación' (Delors et al., 151), entre ellas las que derivaban de la relación entre educación y trabajo. En esta línea de ideas, este *Informe* se inscribió de modo más evidente en las políticas de modernización y control estatal y en otras de educación de adultos para la gestión de recursos humanos, vistas como una fuente de ventajas competitivas.

Estudios más recientes (Bélanger & Federighi, 2001; Desjardins, Rubenson & Millana, 2006) demostraron la importancia de la formación profesional continua en las políticas públicas nacionales. Esta situación llevó a Field (2000) a defender que mucho de lo prometido en el dominio público de la educación permanente e incluso de la educación a lo largo de toda la vida acabó por no ser cumplido, dado que fue a nivel privado, como resultado de las opciones de los propios sujetos, y de las organizaciones del trabajo donde se verificaron resultados más expresivos referidos a la participación en la educación de adultos (principalmente en la formación profesional). De forma complementaria, si en el *Informe Faure* cuando se defendió la importancia de la ciudad educativa se denotaban preocupaciones próximas a políticas de educación de adultos democráticas y emancipatorias, no es posible identificar lo mismo en el *Informe Delors* (Field, 2000 y 2001; Centeno, 2001; Lee & Friedrich, 2011). De alguna forma, las diferencias entre estos informes, evidentes en la deriva hacia preocupaciones economicistas y de gestión de recursos humanos pueden ser explicadas debido a las desilusiones respecto a las promesas hechas en la década de 1960 de movilidad social ascendente, justicia y cohesión social a través de la educación, como la educación permanente parecía apuntar. Esta situación, designada por Griffin (1999a) como desencanto respecto al progreso, como resultado de la crisis social y económica y del Estado de Bienestar, justificaron la erosión progresiva y continuada de las referencias iniciales de la educación (Canário, 1999). En cierto modo, según Field (2001),

atribuyeron un tono nostálgico a estas expresiones, en concreto a la de educación permanente, y favorecieron la valorización de las políticas de educación de adultos como estrategias de gestión de recursos humanos y de responsabilización individual por las elecciones biográficas de los sujetos en la educación, en la formación y en el aprendizaje.

UE y aprendizaje a lo largo de la vida

La UE se presenta como una organización internacional con mayor poder de decisión que la UNESCO, lo que marca una importante diferencia en términos políticos debido al mayor impacto que las orientaciones y programas de esa entidad tienen en los Estados miembros (Field, 2001) y en los sentidos atribuidos al aprendizaje a lo largo de la vida (Alves, 2010). El análisis de documentos políticos de la UE sobre educación de adultos permite afirmar que este dominio poseía un parco relieve en esta organización en el momento de su creación (Antunes, 2008; Rasmussen, 2014; Spolar & Holford, 2014). Pero si atendemos a algunos documentos políticos publicados en las últimas dos décadas, se verifica que, a lo largo de los años de 1990, la UE pasó a mostrar preocupaciones más obvias con la formación, la educación y el aprendizaje, en el marco de una crítica a los sistemas educativos nacionales. En 2000, la *Estrategia de Lisboa* marcó una definición más clara de las finalidades y de la intervención de la UE en la formación, la educación y el aprendizaje. Asumiendo como objetivo estratégico ‘la construcción, hasta 2010, de la economía más dinámica y competitiva del mundo, basada en el conocimiento y, simultáneamente, capaz de garantizar un crecimiento económico sustentable, con más y mejores empleos y mayor cohesión social’ (Conselho Europeu de Lisboa, 2000), este documento se basaba en la convicción de que la globalización de la economía y la creciente importancia atribuida a las tecnologías de la información y de la comunicación exigían la necesidad de reformar los sistemas de educación y formación europeos y obligaban a la búsqueda de mecanismos que garantizaran el acceso a la formación, la educación y el aprendizaje, teniendo en mente encontrar formas de superar el desempleo.

Se defendió, por tanto, que la adaptación y el refuerzo de los procesos de desarrollo económico existentes, de creación de empleo y de mayor cohesión social, eran esfuerzos importantes que debían ser garantizados por una intervención más ambiciosa que la llevada a cabo hasta entonces. De esta forma, esta estrategia, sugirió innovaciones en los sistemas educativos europeos que contemplaron, por ejemplo, la introducción del método abierto de coordinación (Conselho Europeu de Lisboa, 2000), un elemento crucial de formulación política de la UE desde 2000 (Lee et al., 2008). Este método tuvo como finalidades la identificación y divulgación de buenas prácticas, como actividades que pudiesen ser replicadas en otros contextos y países. Buscó también la concretización de los objetivos establecidos por la UE en las áreas económica, social y educativa, así como la creación de indicadores que debían promover la convergencia de acciones y de resultados. Este método estableció también un abordaje descentralizado, coherente con el principio de subsidiariedad y con el establecimiento de redes entre los diversos actores implicados, estatales, privados y/o ligados a organizaciones no gubernamentales, con los propósitos de identificar, divulgar y promover buenas prácticas.

En el mismo año fue aprobado el *Memorando del Aprendizaje a lo Largo de la Vida* (Comissão das Comunidades Europeias, 2000). Este documento estableció dos grandes orientaciones: ‘la dinamización de la ciudadanía activa y la promoción de la empleabilidad’. Estas orientaciones se cruzaron con políticas sociales que combinaban la participación de los individuos en diversas esferas de la vida social y económica, la construcción de un

sentimiento de pertenencia a una sociedad europea, el establecimiento de mecanismos de inclusión, en cuanto a la empleabilidad y a la capacidad de asegurar un empleo y de mantenerlo (ibidem). Estas condiciones eran así consideradas decisivas para la construcción del espacio europeo de educación, así como de una sociedad en la que el empleo, la competitividad y la prosperidad, basados en la economía del conocimiento, eran dimensiones centrales.

Borg y Mayo (2005) sostuvieron que las dimensiones individuales y colectivas del aprendizaje a lo largo de la vida en este documento se hacían notar, pero que las finalidades contenidas en él se encontraban cada vez más próximas a las políticas económicas, principalmente al aumento de la productividad y la competitividad, la preservación y la creación de empleo. Por eso, se hizo más evidente la importancia de sentidos atribuibles a las políticas de educación de adultos de gestión de recursos humanos. En consecuencia se registró una tendencia hacia la instrumentalización del aprendizaje, asociada a la economización de la vida social (Lima, 2005; Guimarães, 2011) y contemplada como una contribución al crecimiento económico de las empresas y a las posibilidades de que los individuos participen en el mercado de trabajo.

Se acentuó el surgimiento de una nueva economía educativa caracterizada por la individualización del conocimiento. Por eso, de acuerdo con Olssen (2004), el aprendizaje favorecía de ese modo la promoción de la adaptabilidad y de la movilidad de los trabajadores en el mercado de trabajo, pues facilitaba el cambio de empleo, en el marco de un sector de actividad y de sectores distintos. Asimismo, promovía la flexibilidad que conllevaban niveles elevados de formación general y técnica. Permitía, además, el desarrollo de competencias, como capacidades operativas, que se articulaban con la disminución de los constreñimientos legales sobre el trabajo y el empleo. Al mismo tiempo, apostaba por la transferencia de esas competencias de la esfera económica a la esfera social (Borg & Mayo, 2005). En esta línea de ideas, en un nuevo ambiente económico, la formación, la educación y el aprendizaje podían ser entendidas como tecnologías de adaptación flexible (Olssen, 2004), ya que llevaban a que los sujetos luchasen individualmente y bajo su responsabilidad por el mantenimiento de sus empleos.

En este marco, el documento *Educación y Formación 2010* (European Commission, 2004) estableció diversas metas que deberían ser alcanzadas a finales de la primera década de este siglo, de entre las cuales la meta de participación del 12,5% de adultos en actividades de aprendizaje a lo largo de la vida, contribuyendo decisivamente a la europeización de las políticas públicas (Antunes, 2008). El propósito de esta y otras metas se conectaba con la necesidad de hacer los sistemas europeos de educación y formación una referencia mundial, confiriendo una mayor visibilidad política y social a esos dominios. De los objetivos que esas metas contemplaban, los siguientes tenían especial relevancia para la educación de adultos: el desarrollo de competencias-clave definidas por la UE; el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación; el desarrollo de la educación a distancia; la promoción de la ciudadanía activa, de la igualdad de oportunidades y de la cohesión social; y el refuerzo de las conexiones entre el mundo del trabajo, la investigación y la sociedad. Para la concretización de estos objetivos, se adoptaron decisiones específicas y calendarios determinados, indicadores más adaptados a los problemas y a las necesidades entre tanto identificados en los diferentes Estados miembros, procesos de monitorización y evaluación de los resultados obtenidos según el método abierto de coordinación, en el marco de un fuerte llamamiento a la traducción de las orientaciones europeas a las políticas nacionales (Rasmussen, 2014). También en este caso, las relaciones de sentido contenidas en este documento apuntan a la valorización de la inversión en capital humano (Morgan-Klein &

Osborne, 2007), denotando la importancia atribuida al aprendizaje a lo largo de la vida para el desarrollo económico.

Debido a los resultados obtenidos entre 2000 y mediados de la década, parcos y heterogéneos (Zarifis & Gravani, 2014), evidentes, por ejemplo, en las diferentes tasas de participación en los diferentes estados miembros (EUROSTAT, 2014), se consideró necesario ‘relanzar la estrategia de Lisboa’, reforzando las finalidades de mayor crecimiento económico y de empleo y una más expresiva cohesión social (Conselho da União Europeia, 2005). La fragilidad de la agenda de la UE (Hake, 2005) obligó a la adopción de nuevas orientaciones, principalmente aquellas que constaban en el documento y del plan de acción *Educación de Adultos: Nunca es tarde para Aprender* (Comissão das Comunidades Europeias, 2006 y 2007). En este texto, la argumentación se hizo más radical, en el sentido en que pasaron a ser más evidentes las relaciones de sentido con políticas de educación de adultos de gestión de recursos humanos. En este documento se defendió que el empeño de la UE debería pasar por promover la competitividad económica, recurriendo para ello a la elevación de los niveles de competencias de los individuos, con el objetivo de contribuir al crecimiento, el empleo y la cohesión social. Además, este objetivo surgía como especialmente importante, si se piensa que, como fue afirmado, los empleos creados en UE obligaban a que los sujetos poseyesen niveles más elevados de cualificación que les permitiesen lidiar con las crecientes exigencias del trabajo (debido, por ejemplo, a la proliferación y complejización de la información escrita y de las tecnologías de la información y de la comunicación en el lugar de trabajo). De forma adicional, se defendió la búsqueda de soluciones para problemas que derivaban de los cambios demográficos, asociados al envejecimiento de la población, por un lado, y al impacto de la migración, por otro. Se argumentó, además, la necesidad de luchar contra la pobreza y la exclusión social, siendo en este caso nítida la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida en la disminución de los bajos niveles de escolaridad, en el combate contra el aislamiento rural, en la promoción de oportunidades de alfabetización, etc. (Comissão das Comunidades Europeias, 2006). Una vez más, más allá de las preocupaciones sociales, la agenda económica de la UE reveló una mayor preponderancia (Morgan-Klein & Osborne, 2007), permitiendo el registro de sentidos atribuibles al aprendizaje a lo largo de la vida para el desarrollo económico y la gestión de recursos humanos.

En el marco de una fuerte crisis económica y social, entre 2010 y 2012, se sucedieron diversos debates sobre el estatuto de la UE y sobre su papel en dominios como la formación y la educación. Siendo evidente el fracaso de los objetivos establecidos en la primera década del siglo XXI, en años más recientes algunas continuidades (Nóvoa, 2013) pudieron ser observadas en el ámbito del aprendizaje a lo largo de la vida. Así, el documento *Estrategia Europa 2020* mantuvo las finalidades de la *Estrategia de Lisboa* (2000) y enfatizó una conexión más estrecha entre educación, aprendizaje y economía. En este documento se establecieron objetivos que deberían ser concretizados a finales de la década que vivimos: principalmente desarrollar programas de educación y aprendizaje a lo largo de la vida que faciliten la movilidad de los trabajadores en los diferentes Estados miembros; mejorar la calidad y eficiencia de la educación y la formación; promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa; y fomentar la creatividad y la innovación, así como el emprendimiento, en todos los niveles de la educación y la formación. De forma complementaria se actualizaron los indicadores, entre ellos la media de participación del 15% de los adultos en actividades de aprendizaje a lo largo de la vida (Comissão Europeia, 2010).

A pesar de incluir aún objetivos generales, relacionados, por ejemplo, con la cohesión social y la ciudadanía activa, la *Agenda Renovada en el Dominio de la Educación de Adultos*

(Conselho da União Europeia, 2011) retomó los objetivos estratégicos del texto *Educación y Formación 2020* (Conselho da União Europeia, 2009), en especial hacer del aprendizaje a lo largo de la vida y de la movilidad una realidad, mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación, así como incentivar la creatividad y la innovación, incluyendo el espíritu emprendedor en todos los niveles de la educación y la formación. En este sentido, se apostó en el desarrollo y el perfeccionamiento de aptitudes y competencias, como las de alfabetización, cálculo y las de carácter más transversal incluidas en la educación general, así como otras más de (re)cualificación profesional (Conselho da União Europeia, 2011). Como refieren Alves (2010), Rasmussen (2014), y también Spolar y Holford (2014), a pesar de incluir otros objetivos, sociales, culturales, cívicos, etc., fue, una vez más, la promoción del crecimiento económico la que se destacó en este último documento, evidenciando la fuerte conexión entre la adquisición de competencias-clave y la instrumentalización de la educación de adultos con finalidades economicistas (Lima, 2005). A este respecto, se asistió a un refuerzo de temas relacionados con el desarrollo económico y con el (des)empleo, favoreciendo la legitimización del destacado papel político concedido al aprendizaje a lo largo de la vida, en el marco de la adaptabilidad y de la empleabilidad (Gravani & Zarifis, 2014).

Notas finales: cambios en los sentidos atribuidos a la educación y al aprendizaje a lo largo de la vida

El análisis efectuado en este artículo denotó cambios significativos en los sentidos atribuidos a la educación/aprendizaje a lo largo de la vida por diversas organizaciones internacionales como la UNESCO y la UE en las últimas décadas de forma complementaria y como resultado de la globalización. Si la UNESCO puede ser asociada a concepciones más humanistas de educación, más evidentes en la expresión educación permanente, la UE estableció claramente un lazo entre el aprendizaje a lo largo de la vida y el desarrollo económico. En este sentido, la globalización surge como una causa y un efecto de la intervención de estas entidades en el ámbito de las políticas de educación de adultos. En realidad, la idea de educación/aprendizaje a lo largo de la vida se inscribe en enfoques teóricos diferentes (Bagnall, 2000; Tuijnmann & Bostrom, 2002; Lee & Friedrich, 2011). Paralelamente, los discursos proferidos por estas entidades, no estando claramente inscritos en esos abordajes, revelaron alteraciones que, aunque con diferentes intensidades, acentuaron un mayor destaque concedido al aprendizaje y una progresiva desvalorización de la educación. Ahora bien, la expresión más utilizada, aprendizaje a lo largo de la vida, se centra en el sujeto (y en el aprendizaje) y en sus opciones educativas, formativas y de aprendizaje, mientras que parece haberse retirado protagonismo al Estado y a su intervención. Consecuentemente, en los documentos más recientes, se hizo más difícil encontrar relaciones de sentido atribuibles a políticas de educación de adultos democráticas y emancipatorias, así como resulta más claro un cambio en lo que se propone para la intervención del Estado en la educación y la formación, registrándose una menor preocupación por políticas de educación de adultos de modernización y control estatal.

La importancia que el aprendizaje a lo largo de la vida ganó en los discursos políticos en tiempos más recientes se produce en el marco de fuertes críticas a las viejas formas de actuar en la educación de adultos (Canário, 1999; Field, 2000), de carácter nacional, consideradas ineficaces. En este sentido, es interesante verificar que la emergencia de esta idea viene asociada al debilitamiento del Estado-nación, en concreto del Estado del Bienestar (Crowther, 2006) en la educación. Esta expresión surge así en el ámbito de la

necesidad de pensar y concebir nuevos valores, finalidades educativas y estrategias de intervención política supranacional y nacional (Field, 2001; Guimarães, 2011). Esta necesidad implicó la creación de una expresión que traspasó los enfoques más tradicionales (de carácter nacional) de la educación de adultos. A pesar de las características de la expresión, principalmente su carácter fluido (Lee et al., 2008), ambiguo y simultáneamente consensual (Millana & Holford, 2014), el aprendizaje a lo largo de la vida pasó a valer más que la educación de adultos en los discursos políticos: atribuyó nuevas finalidades y estructura al referido campo de políticas y de prácticas y pasó a incluir saberes y capacidades desarrollados en momentos muy diversos de la vida de los sujetos, en contextos con diversos grados de formalización (Morgan-Klein & Osborne, 2007; Alves, 2010). En el marco de la retracción del Estado, cabe de este modo cuestionar el hecho de utilizarse cada vez más la expresión aprendizaje a lo largo de la vida en detrimento de expresiones como educación a lo largo de la vida, educación permanente o incluso educación de adultos.

La utilización de educación/aprendizaje a lo largo de la vida podría sugerir una concepción de la educación de adultos amplia y en el ámbito de una concepción de educación global e integral. Incluso, la utilización de la expresión aprendizaje a lo largo de la vida con sentidos que apuntan a políticas de educación de adultos de gestión de recursos humanos resultó en gran medida de importantes cambios de los contextos políticos y culturales de las sociedades contemporáneas occidentales de cariz neoliberal. De esta forma, más allá de contener sentidos economicistas sobre el individuo, las sociedades, los contextos de trabajo, el aprendizaje a lo largo de la vida favorece posibilidades de participación de los sujetos adultos de carácter más individualizado en la vida social, y la retracción del Estado en el ámbito de la educación y la formación (Morgan-Klein & Osborne, 2007). En consecuencia, las orientaciones de la UNESCO y de la UE sobre el aprendizaje a lo largo de la vida han permitido la reconfiguración de la educación y de la formación, principalmente debido a las reformas llevadas a cabo en los respectivos sistemas, así como un cambio de enfoque, ya no en el apoyo público, sino en la iniciativa y responsabilidad individual (Guimarães, 2011). De este modo, las finalidades economicistas que ganaron relieve en los discursos (Rasmussen, 2014; Millana & Holford, 2014; Spolard & Holford, 2014; Hake, 2005) expresan los cambios de equilibrio entre reproducción capitalista y emancipación, desarrollo económico y desarrollo personal y social. Indican igualmente cambios en el papel del Estado, de la sociedad civil y de entidades privadas, principalmente las ligadas al trabajo. Por eso, las notas finales de este artículo no pueden dejar de problematizar la intervención cada vez más expresiva de las organizaciones internacionales en las políticas nacionales, a pesar de asistirse en la actualidad a desarrollos muy diversos (Crowther, 2006; UIL, 2009; Guimarães, 2011). Aunque como resultado de contribuciones de especialistas de diversos países (Field, 200), estas entidades expresan una influencia de tipo *top/down* que apunta a procesos de homogeneización en las políticas públicas, principalmente en lo que se refiere a la modernización de los sistemas de educación y formación, para la preponderancia de la formación profesional y la valorización de la educación y la formación para la gestión de recursos humanos. Presentando un pasado amplio, en términos de discusión de valores y finalidades, y una historia corta, en lo referente a la implementación de políticas públicas (Centeno, 2011), no deja de ser importante problematizar el impacto de los discursos de las organizaciones internacionales en las políticas de educación de adultos nacionales y la circunstancia de que estos discursos reflejan y contribuyen a la transformación económica en curso de raíz neoliberal. En este sentido, la educación, la formación y el aprendizaje son vistas cada vez más como mercancías plausibles de consumo por individuos que racionalmente realizan elecciones

educativas y formativas con impacto en sus biografías, principalmente en los dominios profesionales. Ahora bien, esta deriva neoliberal es especialmente preocupante cuando se considera la ausencia de principios y objetivos de educación democrática y emancipatoria y para la transformación social, tan significativos para la afirmación de la educación de adultos como campo de práctica, de intervención política y de reflexión teórica.

Referencias

- Alves, M. G. (ed.) (2010) *Aprendizagem ao longo da vida e políticas educativas europeias: tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de estados, instituições e indivíduos*. Monte da Caparica: UIED / FCT, Universidade Nova de Lisboa.
- Antunes, F. (2008) *A nova ordem educacional: espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida*. Coimbra: Almedina.
- Aspin, D. N. & Chapman, J. D. (2007) 'Lifelong Learning: Concepts and Conceptions', in D. N. Aspin (ed.) *Philosophical Perspectives of Lifelong Learning*. Dordrecht: Springer, 19-38.
- Bagnall, R. G. (2000) 'Lifelong Learning and the Limitations of Economic Determinism'. *International Journal of Lifelong Learning* 19(1): 20-35.
- Bardin, L. (1977) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bélanger, P. & Federighi, P. (2001) *Analyse transnationale des politiques d'éducation et de formation des adultes*. Paris: UNESCO-L'Harmattan.
- Borg, C. & Mayo, P. (2005) 'The EU Memorandum on Lifelong Learning: Old Wine in New Bottles?' *Globalisation, Societies and Education* 3(2): 203-225.
- Canário, R. (1999) *Educação de adultos: um campo, uma problemática*. Lisboa: EDUCA.
- Centeno, V. (2011) 'Lifelong Learning: a Policy Concept with a Long Past but a Short History'. *International Journal of Lifelong Learning* 30(2): 133-150.
- Comissão das Comunidades Europeias (2000) *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.
- Comissão das Comunidades Europeias (2006) *Educação e formação de adultos: nunca é tarde para aprender. Comunicação da Comissão ao Conselho, de 23 de Outubro de 2006, relativa à educação de adultos (COM/2006/614)* [documento WWW]. URL http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning [fecha de consulta 30 de septiembre de 2016].
- Comissão das Comunidades Europeias (2007) *Plano de Acção para a Educação e Formação de Adultos: Nunca é Tarde para Aprender. Comunicação da Comissão, de 27 de Setembro de 2007 (COM/2007/558)* [documento WWW]. URL http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning [fecha de consulta 30 de septiembre de 2016].
- Comissão Europeia (2010) *Estratégia Europa 2020: estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo (COM/2010/2020 final)*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Conselho da União Europeia (2011) *Resolução do Conselho sobre uma agenda renovada no domínio da educação de adultos (2011/C 372/01)* [documento WWW]. URL <http://www.igfse.pt/upload/docs/2012/Resolucao%20n%202011-C%20372-01.pdf>
- Conselho Europeu de Lisboa (2000) *Estratégia de Lisboa* [documento WWW]. URL <http://ue.eu.int> [fecha de consulta 6 de junio de 2009].
- Crowther, J. (2006) "'In and against" Lifelong Learning: Flexibility and the Corrosion of the Character'. *International Journal of Lifelong Learning* 23(2): 125-136.
- Delors, J., Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R.,

- Suhr, Myong, S. & Nanzhao, Z. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Lisboa: Edições Asa.
- Desjardins, R., Rubenson, K. & Millana, M. (2006) *Unequal Chances to Participate in Adult Learning: International Perspectives*. Paris: UNESCO - International Institute for Educational Planning.
- European Commission (2004) "*Education & Training 2010*" *The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms* (14358/03 EDUC 168 – COM(2003) 685 final). Brussels: Official Publication of the Council of the European Union.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M. & Ward, F. C. (1981) *Aprender a ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Field, J. (2000) 'Governing the Ungovernable: Why Lifelong Learning Policies Promise so much and yet Deliver so Little'. *Educational Management & Administration* 28(3): 249-261.
- Field, J. (2001) 'Lifelong Education'. *International Journal of Lifelong Learning* 20(1-2): 3-15.
- Field, J. (2006) *Lifelong Learning and the Educational Order*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Finger, M. & Asún, J.-M. (2001) *Adult Education at the Crossroads: Learning our Way Out*. London, Leicester: Zed Books, NIACE.
- Gravani, M. & Zarifis, G. (eds.) (2014) *Challenging the 'European Area of Lifelong Learning'. A Critical Response*. Dordrecht: Springer.
- Griffin, C. (1999a) 'Lifelong Learning and Social Democracy'. *International Journal of Lifelong Learning* 18(5): 329-342.
- Griffin, C. (1999b) 'Lifelong Learning and the Welfare Reform'. *International Journal of Lifelong Learning* 18(6): 431-452.
- Guimarães, P. (2011) *Políticas de Educação de Adultos (1999-2006). A Emergência da Educação e Formação para a Competitividade*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação/Cied.
- Hake, B. J. (2005) 'Fragility of the "Employability Agenda": Flexible Life Courses and the Reconfiguration of Lifelong Learning in the Netherlands', in A. Bron, E. Kurantowicz, H. Salling Olesen & L. West (eds.) *'Old' and 'New' Worlds of Adult Learning*. Wroclaw: Wydawnictwo Naukowe, 234-253.
- Lee, M. & Friedrich, T. (2011) 'Continuously Reaffirmed, Subtly Accommodated, Obviously Missing and Fallaciously Critiqued: Ideologies in UNESCO's Lifelong Learning Policy'. *International Journal of Lifelong Learning* 30(2): 151-169.
- Lee, M., Thayer, T. & Madyun, N. (2008) 'The Evolution of the European Union's Lifelong Learning Policies: An Institutional Learning Perspective'. *Comparative Education* 44(4): 445-463.
- Lima, L. C. (2005) 'A educação de adultos em Portugal (1974-2004)', in R. Canário & B. Cabrito (orgs.) *Educação e formação de adultos: mutações e convergências*. Lisboa: Educa, 31-60.
- Millana, M. & Holford, J. (eds.) (2014) *Adult Education Policy and the European Union. Theoretical and Methodological Perspectives*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Millana, M. & Nesbit, T. (2015) *Global Perspectives on Adult Education and Learning Policy*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Morgan-Klein, B. & Osborne, M. (2007) *The Concepts and Practices of Lifelong Learning*. Londres: Routledge.
- Nóvoa, A. & Schriewer, J. (eds.) (2000) *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2013) 'The blindness of Europe: new fabrications in the European educational space'. *Sisyphus, Journal of Education* 1(1): 104-123.

- Olesen, H. S. (2004) 'Shaping an Emerging Reality: Defining and Researching Lifelong Learning.' Paper presented at the Graduate School in Lifelong Learning, Roskilde University [document WWW]. URL http://www.ruc.dk/paes/forskerskolen/program/info/summer_school/summer2005/lectures2005/hso_2 [fecha de consulta 17 de noviembre 2008].
- Olsen, M. (2004) 'Neoliberalism, Globalisation, Democracy: Challenges for Education'. *Globalisation, Societies and Education* 2(4): 231-275.
- Rasmussen, P. (2014) 'Adult Learning Policy in the European Commission', in M. Millana & J. Holford (eds.) *Adult Education Policy and the European Union: Theoretical and Methodological Perspectives*. Rotterdam: Sense Publishers, 17-34.
- 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.
- Spolar, V. A. M. & Holford, J. (2014) 'Adult Learning: From the Margins to the Mainstream', in M. Millana & J. Holford (eds.) *Adult Education Policy and the European Union: Theoretical and Methodological Perspectives*. Rotterdam: Sense Publishers, 35-50.
- Tuijnman, A. & Bostrom, A.-K. (2002) 'Changing Notions of Lifelong Education and Lifelong Learning'. *International Review of Education* 48(2): 93-110.
- UIL (2009) *2nd Global Report on Adult Learning and Education: Rethinking Literacy*. Hamburgo: UNESCO ILL.