

El principio revolucionario de la educación permanente

Nicolás BAJO SANTOS
Real Centro Universitario
«Escorial-María Cristina»
San Lorenzo del Escorial

Resumen: Los conceptos de *educación permanente* y *aprendizaje a lo largo y ancho de la vida* constituyen el principio más revolucionario que guía la política educativa de los organismos internacionales (Consejo de Europa, UNESCO, OCDE) y de la Unión Europea, pero no siempre tienen el mismo significado.

Abstract: The concepts of *permanent education* and *lifelong and lifewide learning* are the most revolutionary guiding principle of the policies on education in the International Organizations (Europe's Council, UNESCO, OECD) and the European Union, but their meaning is not always the same.

Palabras clave: Educación Permanente. Aprendizaje a lo largo de la vida. Aprendizaje a lo ancho de la vida. Políticas educativas. Consejo de Europa. UNESCO. OCDE. UE. Sociedad del Conocimiento. Ciudad educadora.

Keywords: Permanent Education. Lifelong Learning. Lifewide Learning. Educational Policy. Europe's Council. UNESCO. OECD. EU. Knowledge-based Society. Educational City.

Sumario:

I. Introducción.

II. Antecedentes históricos.

III. Concepciones de la educación permanente.

- 3.1. *La educación permanente como alternativa a la educación escolar.*
- 3.2. *La éducation permanente en el Consejo de Europa: igualdad, participación y globalidad.*
- 3.3. *La educación permanente y la educación a lo largo de la vida en la UNESCO: el nuevo humanismo de «Aprender a ser».*
- 3.4. *La educación recurrente en la OCDE: visión economicista*
- 3.5. *El aprendizaje a lo largo de la vida en la Unión Europea.*

IV. Del principio a la acción en la educación permanente.

V. Hacia una cultura de la educación permanente: la «ciudad educativa».

VI. Conclusión.

VII. Bibliografía.

I. INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es desarrollar la idea de que la *educación permanente* no es un tipo o modo de educación más, al lado de los tipos y formas de educación conocidas (formal, no formal o informal, presencial y no presencial), sino un *principio* capaz de renovar, transformar, complementar todos los tipos de educación o de suscitar múltiples iniciativas nuevas de enseñanza y aprendizaje; capaz, por encima de todo, de orientar y guiar los esfuerzos educativos *de la cuna a la tumba* desde la perspectiva y el compromiso por la constante realización humana, que implica no sólo la disposición *continua* a la educación y el aprendizaje (*lifelong education, lifelong learning*), sino también y simultáneamente la vivencia en clave educadora de todos los aspectos, ámbitos y dimensiones de la vida cotidiana (*lifewide education*). No siempre, sin embargo, la educación permanente tiene este amplio y profundo significado.

II. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Aunque suele presentarse como algo reciente y, desde luego, de máxima actualidad, la idea de que la educación, la enseñanza y el aprendizaje no están limitados a un período de la vida es bastante antigua, así como también el reconocimiento de todas las posibilidades educativas que ofrece la vida, como queda magistralmente expresado por Comenius (1592-1670), que, además de orientar su vida por la premisa de «enseñar todo a todos», escribió: «Toda la vida es una escuela para los hombres, del nacimiento a la tumba». Muchos siglos antes, ya encontramos en Sófocles (496-406 a.C.) la exaltación del aprendizaje de los mayores: «Noble cosa es, aun para un anciano, el aprender.» Y también Platón abogó por la educación a lo largo de toda la vida del hombre, como puede verse en *La República*. Varios siglos después, Cicerón (106-43 a.C.) proclamó la necesidad permanente de instrucción: «Instruirse, instruirse siempre. Éste es el verdadero alimento del alma.» La continuidad de la educación volverá a ser destacada por Condorcet en su célebre *Rapport*, presentado a la Asamblea Legislativa en 1792. Por su parte, Séneca (4 a.C. - 65 d.C.), el preceptor de Nerón, vinculó estrechamente la educación y el

aprendizaje a la vida: «Mientras vives, sigue aprendiendo a vivir», y también: «No aprendemos gracias a la escuela, sino gracias a la vida.» «Nuestro defecto, se lamenta en otro lugar, es aprender más por la escuela que por la vida.» En esta misma dirección cabe citar al filósofo y escritor estadounidense E. Hubbard (1856-1915) cuando afirma que «la escuela no debe ser una preparación para la vida; la escuela debe ser la vida misma»; afirmación que podemos complementar con esta otra del gran novelista francés G. Flaubert (1821-1880): «La vida debe ser una continua educación.»

En el siglo XIX surgieron los primeros movimientos organizados para el apoyo y la promoción del aprendizaje de los adultos *fuera* del entorno escolar. Se trató principalmente de programas educativos para la nueva clase trabajadora industrial, que siguieron desarrollándose en las primeras décadas del siglo XX, bajo las etiquetas de «educación para los obreros» o de «educación popular»; y es precisamente en este marco de la educación de adultos donde emerge el concepto de educación permanente, aunque no haya que confundir ambas cosas, como veremos más adelante. La primera vez que figura en un texto oficial la idea de la permanencia del proceso educativo es precisamente en un Informe del Comité de Educación de Adultos del Reino Unido, en 1919, donde se afirma que la educación de adultos es «una necesidad permanente, un aspecto imprescindible de la ciudadanía y, por tanto, debe ser general y durar toda la vida». En 1926, E. Lindeman, un brillante educador de adultos asociado con J. Dewey, afirmó que «education is life, ... not merely preparation for an unknown kind of future living... the whole of life is learning, therefore education can have no endings...». Y otro ilustre educador de adultos, el británico Basil Yeaxlee, escribió en 1929 el libro *Lifelong Education*, la primera obra consagrada explícitamente al tema.

No obstante estos y otros antecedentes históricos, hay que reconocer que la conceptualización más precisa, la revalorización y la popularización del concepto de educación permanente, hasta convertirla casi en una especie de «nueva religión» (Rubenson, 2004), han tenido lugar en las últimas décadas del siglo XX.

III. CONCEPCIONES DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE

En el clima de optimismo y euforia por los avances científicos, la carrera espacial y la bonanza económica de los años sesenta, empieza a ser criticada la escuela tradicional por obsoleta e inadaptada a los nuevos tiempos y por su escasa contribución a la creación de sociedades más igualitarias¹. Esta crítica

1. Ver: COOMBS, Ph, *La crisis mundial de la educación. Nuevas perspectivas*. Madrid, Santillana, 1985 (original, 1968). Esta obra, basada en un estudio comparado de los sistemas educativos en diferentes regiones, puso definitivamente sobre la mesa la crítica a la escuela y planteó la necesidad de una reestructuración global de los sistemas educativos.

se expresa en un abanico de posiciones, que van desde diferentes propuestas de «reforma» de la institución educativa hasta las propuestas más radicales que buscan su «desaparición» como tal institución. Éste es el contexto en que hay que situar las primeras conceptualizaciones de la educación permanente. En las visiones posteriores veremos también la huella de los principales fenómenos –económicos, políticos y sociales– de las últimas décadas del siglo xx, en particular el desarrollo tecnológico (TIC) y la globalización.

3.1. *La educación permanente como alternativa a la educación escolar*

Aunque con algunas diferencias entre ellos, Illich, Reimer y Goodman coinciden en vincular la crítica de la escuela con la de la sociedad industrial avanzada y en hacer propuestas no para reformar los sistemas educativos, sino en el sentido de la *desinstitucionalización* de la educación y la *desescolarización* de la sociedad. Propuestas que, por otra parte, apelan a la educación permanente como alternativa a los actuales sistemas educativos, instituciones que «prometen la salvación» de la igualdad y del progreso sin límites para todos, cuando en realidad están muy lejos de ofrecer las mismas oportunidades a los niños pobres que a los niños ricos; y su pretendida «eficacia» radica, sobre todo, en el adoctrinamiento de consumidores dóciles y manejables. La escuela tiende a perpetuar las jerarquías sociales existentes, además de matar la iniciativa y la curiosidad innata de los niños. En su *Deseducación obligatoria*, Goodman recoge esta cita de Einstein: «De hecho, es casi un milagro que los modernos métodos de instrucción aún no hayan sofocado por completo la sagrada curiosidad de investigar» (Goodman, 1962). Illich y Reimer, considerados como los representantes más radicales de esta corriente, insisten en dos ideas interconectadas y muy próximas al concepto de educación permanente: a) el establecimiento de «redes –o tramas– de *objetos* educativos» (recursos educacionales) y de *personas* (educadores, compañeros de aprendizaje...), de tal forma que quien quiera aprender algo, en cualquier momento de su vida, pueda efectivamente acceder a los recursos necesarios para lograrlo; b) la responsabilidad individual de la propia educación, para poder desarrollar la creatividad y la espontaneidad que la escuela reprime. Ambas ideas se basan en un decidido optimismo sobre el deseo innato de aprender y sobre la capacidad del ser humano para reunirse con las personas adecuadas y crear por sí mismo las condiciones necesarias para el aprendizaje. Aunque este optimismo fue considerado por muchos como muy «utópico» en su momento, algunas de las propuestas de Illich y Reimer parecen algo menos «fantasiosas» en los actuales tiempos de internet y de las «Comunidades virtuales de aprendizaje». Por otro lado, los ecos desescolarizadores no han cesado de oírse (Pichette, 1985), e inspiran, al menos parcialmente, el movimiento del *homeschooling* o escolarización en casa.

3.2. *La «éducation permanente» en el Consejo de Europa: igualdad, participación y globalidad*

En los años sesenta el Consejo de Europa empieza a incluir en sus programas el tema de la educación permanente, y quiere que juegue un papel importante en las actividades educativas, culturales y políticas de la organización, de suerte que «marque un giro» en la historia de la política educativa. La educación permanente se concibe aquí como «un concepto fundamentalmente nuevo y de gran amplitud, un patrón educativo general capaz de dar respuesta al rápido crecimiento y a la diversificación cada vez mayor de las necesidades educativas de cada individuo, joven y adulto, en la nueva sociedad europea» (Consejo de Europa, 1970). Los tres principios o fundamentos de esta nueva política del Consejo de Europa son «igualdad», «participación» y «globalidad». Se espera que la educación permanente promueva con mayor eficacia que el sistema educativo vigente la igualdad de oportunidades en el campo educativo; que se organice con el acuerdo e intervención de los participantes y que integre teoría y práctica, conocimientos y habilidades, que sirva para aprender y para hacer. Esta misma filosofía es mantenida por el Consejo de Europa en las décadas siguientes (Consejo de Europa, 1977 y 1978) y hasta el momento actual, con mucha fidelidad a su idea originaria, promoviendo de manera especial la educación para la ciudadanía democrática, la cual «debe abarcar cualquier actividad educativa formal, no formal o informal, incluida la de la familia, permitiendo que el individuo actúe durante toda su vida como un ciudadano activo y responsable, respetuoso con los derechos de los demás» (*Recomendación del Comité de Ministros del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática*, 2002).

3.3. *La educación permanente y la educación a lo largo de la vida en la UNESCO: el «nuevo humanismo» de «Aprender a ser»*

En el seno de la UNESCO, por la misma época, se hace sentir con fuerza la necesidad de un concepto dinamizador que inspirara y guiara todo su programa educativo y de un marco conceptual común, capaz de conectarlo mejor con los programas científicos, sociopolíticos y culturales de la organización. Este marco vino dado por el concepto de *educación permanente*, desarrollado por P. **Lengrand** (1970), con interesantes precedentes en varias Conferencias Internacionales sobre Educación de Adultos (Elsinor, 1949, y Montreal, 1960) y corroborado por el Informe de la *Comisión Internacional de Desarrollo Educativo* presidida por E. **Faure** (Faure 1973), titulado *Aprender a ser*. La propia Comisión declara en el Preámbulo que puso todo el acento en dos nociones fundamentales: la *educación permanente* y la *ciudad educativa* (o educadora) como los verdaderos retos de la educación del mañana. Aduciendo diversos argumentos de carácter psicológico, pedagógico y sociológico, el Informe afirma que «actualmente la educación ya no se define en relación a

un contenido determinado que se trata de asimilar, sino que se concibe, en su verdad, como un *proceso del ser* que, a través de la diversidad de su experiencia, aprende a expresarse, a comunicar, a interrogar al mundo y a devenir cada vez más él mismo... La educación tiene un sitio en todas las edades de la vida y en la multiplicidad de las situaciones y de las circunstancias de la existencia. Recobra su verdadera naturaleza, que es la de ser global y permanente, y franquea los límites de las instituciones, de los programas y de los métodos que le han sido impuestos en el curso de los siglos» (1973: 220). Se recalca la importancia del aprendizaje personal, la autodidaxia, la autoformación *a lo largo de toda la vida del hombre*², trascendiendo los espacios escolares (*ib.* 267).

Así entendida, la educación permanente se convierte en «la expresión de una relación envolvente entre todas las formas, las expresiones y los momentos del acto educativo» (*ib.* 220) o, en otras palabras, se concibe como un *principio* que fundamenta e infunde permanencia a todo y a todos los aspectos y dimensiones del hecho educativo: «El concepto de educación permanente se extiende a todos los aspectos del hecho educativo; engloba a todos, y el todo es mayor que la suma de las partes. En la educación no se puede identificar una parte distinta del resto que no sea permanente. Dicho de otro modo: la educación permanente *no es ni un sistema, ni un sector educativo, sino el principio en el cual se funda la organización global de un sistema y, por tanto, la elaboración de cada una de sus partes*» (*ib.* 265, cursiva mía).

Varios autores (Kallen, 1980; Rubenson, 2004, García Garrido, 2005, entre otros muchos) coinciden en calificar a este concepto de la educación permanente, a lo largo de toda la vida, como «humanista» y en consonancia con las ideas que inspiraron la creación de la propia UNESCO, en particular, con su compromiso por el entendimiento y la paz mundiales, y con el avance cultural y científico en beneficio de la humanidad. Kallen, por su parte, añade que se trató de un concepto en torno al cual la UNESCO logró aglutinar a todos los Estados miembros, desarrollados y en proceso de desarrollo, con regímenes democráticos y no democráticos. Más críticos se muestran Rubenson, que habla de una «extraña mezcla de abstracciones globales, aspiraciones utópicas y estrechas cuestiones prácticas que con frecuencia oscurecen la idea general», y Wain (1987), para quien «las cuestiones prácticas nunca fueron realmente respondidas y la discusión se mantuvo en el nivel de las ideas imprecisas».

Estas críticas al Informe Faure no deben hacernos pasar por alto las aportaciones de la XIX Conferencia General de la UNESCO (Nairobi, noviembre de 1976), cuya *Recomendación relativa al desarrollo de la Educación de Adultos* ofrece importantes precisiones conceptuales:

2. «Todo individuo debe tener la posibilidad de aprender durante toda su vida», se afirma con contundencia en otro lugar (*op. cit.* 265). Se advierten aquí claros ecos de Illich y Reimer.

La educación de adultos debe considerarse «como un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente», encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo. Un proyecto, por otra parte, en el cual «el hombre es el agente de su propia educación por medio de la interacción permanente de sus acciones y de su reflexión».

Lejos de limitarse al período de escolaridad, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad. Los procesos educativos que siguen a lo largo de la vida de los niños, los jóvenes y los adultos, cualquiera que sea su forma, deben considerarse como un todo».

En lo referente a *finalidades y estrategias*, se señala entre otras cosas que la educación de adultos debería contribuir a desarrollar la capacidad de «aprender a aprender» y basarse en principios como confiar en las posibilidades y en la voluntad de todo ser humano de progresar durante toda su vida, adaptarse a las condiciones concretas de la vida cotidiana y del trabajo, teniendo en cuenta las características principales del adulto en formación, su edad, su medio familiar, social, profesional o residencial y las relaciones que les vinculan, o reconocer que cada adulto, en virtud de su experiencia vivida, es portador de una cultura que le permite ser simultáneamente educando y educador en el proceso educativo en que participa.

Esta visión de la educación permanente sirve para diferenciarla claramente de la educación de adultos, así como de la educación *continuada* o, mejor, *formación continuada*. La primera, como acabamos de señalar, no es más que una parte o dimensión de la educación permanente y la formación continuada, aunque a veces se la denomine «educación», en realidad suele estar limitada al aspecto profesional (*training*) de la educación, en tanto que el concepto de educación permanente considera la educación en su sentido más amplio.

Esta rica tradición de la UNESCO sobre la educación permanente tiene su continuidad en el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques **Delors**: *La educación encierra un tesoro* (1996). Este Informe prefiere hablar de *educación a lo largo de la vida* (cap. 5), aunque para referirse esencialmente a lo mismo. Por un lado, afirma que «la rápida evolución del mundo exige una actualización permanente del saber, en un momento en que la educación básica de los jóvenes tiende a prolongarse. Por otra parte, el acortamiento de la actividad profesional, la disminución del volumen total de horas remuneradas y la prolongación de la vida después de la jubilación aumentan el tiempo disponible para otras actividades. Paralelamente, la propia educación está en plena mutación; en todos los ámbitos se observa una multiplicación de las posibilidades de aprendizaje que ofrece la sociedad fuera del ámbito escolar... Así, pues, es indispensable refle-

xionar nuevamente acerca de la distinción tradicional entre educación básica y educación *permanente*» (cursiva mía).

En este punto, la Comisión habla de la educación *permanente* como referida a un período particular de la vida (por ejemplo, la educación de adultos como contrapuesta a la educación de los jóvenes) o a una finalidad demasiado circunscrita (por ejemplo, la formación profesional como distinta de la formación general). Y a esa educación permanente contrapone la «educación a lo largo de toda la vida», cuyas características fundamentales son: que el período de aprendizaje abarca desde la infancia hasta el final de la vida, y que la educación comprende todos los medios que permiten a una persona adquirir un conocimiento dinámico del mundo, de los demás y de sí misma, combinando con flexibilidad los cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Se trata, en definitiva, de un proceso continuo de educación que abarca toda la existencia y se ajusta a las dimensiones de la sociedad (1996: 111-112).

3.4. *La educación recurrente en la OCDE: visión económica*

Los ideales humanistas inspiradores de la educación permanente y la educación a lo largo de toda la vida de la UNESCO son sustituidos, en el seno de la OCDE, por la educación «recurrente» –término utilizado por la Comisión Sueca U'68 y conocido internacionalmente gracias a Olof Palme, entonces ministro de educación en Suecia– como una *estrategia para el aprendizaje permanente* (Kallen y Bengtsson, 1973). Su objetivo es extender la oferta de oportunidades educativas básicas a lo largo de la vida del individuo, de manera que estén disponibles cuando se necesiten. El modelo de educación recurrente, en opinión de Kallen, fue defendido como una alternativa al período de educación inicial, cada vez más largo, que retenía a los jóvenes en la escuela alejados de la vida «real». La OCDE trataba de romper ese ciclo, dada la evidencia de su ineficacia y sus costes cada vez mayores, unidos a los desilusionantes bajos resultados que los Informes de la organización habían contribuido a confirmar (Kallen, 1996).

La fuerte connotación económica de la educación recurrente no debe ocultar la crítica al sistema educativo existente que también comportaba. Lo que hizo, de conformidad con el conjunto de las tareas de la OCDE, fue colocar en el centro del debate la relación entre educación y economía, en un momento de cambio e incertidumbre (crisis energética y elevadas tasas de desempleo, a comienzos de los setenta), impulsando una política educativa que hiciera posible tanto la alternancia entre educación/formación y trabajo como el retorno efectivo a la educación, formal o no formal, cuando se necesitara. No cabe duda de que el objetivo era proveer una fuerza laboral más productiva y eficiente, destinada a incrementar la competitividad económica y mejorar el

nivel de vida de los países miembros. Ahora bien, el Informe «Educación recurrente: una estrategia para el aprendizaje» (1973) destacó también la importancia de mejorar la calidad del ocio y la jubilación con el aprendizaje recurrente. De este modo la educación recurrente remediaría algunos de los principales fallos del sistema educativo, al tiempo que «ofrecería una alternativa educativa a gran escala, que se adecuaría a las necesidades de la sociedad del futuro» (*ib.* p. 7). Más tarde, el Informe *Education and the Economy in a changing society* (1989) siguió inspirándose en lo que algunos han denominado el pensamiento de la segunda generación del capital humano. Orientación que ha sido muy criticada, por reducir la educación permanente o a lo largo de la vida a las cuestiones de empleabilidad, competitividad, adaptabilidad a las nuevas tecnologías, eficiencia productiva y similares, en el marco del pensamiento neoliberal (Marginson, 1997).

3.5. *El «aprendizaje a lo largo de la vida», en la Unión Europea*

En el Consejo Europeo de Lisboa, de marzo de 2000, se establece el objetivo estratégico de que la Unión Europea llegue a ser la «economía basada en el conocimiento más dinámica del mundo», lo que incluye elementos clave, como el desarrollo de una «educación y formación permanente para todos». Las conclusiones de este Consejo confirman que la tendencia a un *aprendizaje a lo largo de la vida* debe acompañar la transición hacia una economía y una sociedad basadas en el conocimiento para que ésta pueda tener éxito. Impulsada por el Consejo Europeo de Feira (junio de 2000), la Comisión pública, en octubre de 2000, el *Memorandum on Lifelong Learning*, con el objetivo de abrir el debate sobre una estrategia global para que el aprendizaje permanente se haga realidad a nivel individual e institucional, y en todos los ámbitos de la vida pública y privada, entendiendo por aprendizaje permanente «toda actividad de aprendizaje útil realizada de manera continua con objeto de mejorar las cualificaciones, los conocimientos y las aptitudes». Ésta es la definición que adopta el citado *Memorandum* como punto de partida para el debate y la actuación posteriores.

Esta definición siguió completándose en los diferentes ámbitos de la UE hasta la *Resolución del Consejo de la Unión Europea*, de 27 de junio de 2002, en el que se subraya que «la educación permanente tiene que comprender el aprendizaje desde la etapa preescolar hasta después de la jubilación, incluyendo todo el espectro del aprendizaje formal, no formal e informal». Además, sigue diciendo la Resolución, «la educación permanente debería ser entendida como toda actividad de aprendizaje emprendida a lo largo de la vida, con el ánimo de mejorar el saber, las destrezas y las aptitudes desde una visión personal, cívica, social o laboral». Los principios en que se debe basar esta educación, se afirma finalmente, deben ser: «el individuo como sujeto del apren-

dizaje, resaltando la importancia de una auténtica igualdad de oportunidades, y la calidad en el aprendizaje».

En el capítulo 2 del citado *Memorandum*, por su parte, se subrayan los dos principales *objetivos* interrelacionados del aprendizaje a lo largo de la vida (ALV): la promoción de la ciudadanía activa y el fomento de la capacidad de inserción profesional. Se subraya que las personas constituyen en Europa el principal activo, por lo que deberían convertirse en el centro de las políticas de la Unión, concluyendo que «la educación permanente constituye una política esencial para el desarrollo de la ciudadanía, la cohesión social y el empleo».

Para trazar un marco estructurado para el debate sobre estos cambios económicos, sociales y educativos, el *Memorandum* propone una serie de mensajes encaminados a despertar una responsabilidad compartida sobre el aprendizaje permanente entre todos los protagonistas: los Estados miembros, las instituciones europeas, los interlocutores sociales y el mundo empresarial, las autoridades regionales y locales, las personas que trabajan en toda clase de actividades de educación y formación, las organizaciones, las asociaciones y los grupos de la sociedad civil y, por último, pero no por eso menos importantes, los propios ciudadanos. El objetivo común es construir una Europa en la que todos tengan la oportunidad de desarrollar al máximo su potencial y de sentir que aportan su contribución y son miembros de la sociedad.

La visión de la educación permanente que se refleja en estos textos de la UE es considerada por algunos como una síntesis de la visión más humanista de la UNESCO y la más economicista de la OCDE. Otros la califican de «soft versión of the economic paradigm» (Rubenson, 2004) y ven en ella un reflejo del programa y del ‘ethos’ de la Tercera Vía (Giddens, 2000) que, si bien propone un equilibrio entre Estado, mercado y sociedad civil, no deja de reflejar la influencia hegemónica del pensamiento neoliberal, presente también en gobiernos de izquierdas (Ryner, 2002). Se subraya a este respecto el cambio que se ha dado de la «educación» al «aprendizaje», y se afirma que la palabra «educación» ha desaparecido prácticamente del mapa, siendo sustituida por «aprendizaje» (Jarvis et al. 2003:19-22). Por consiguiente, parece que las políticas educativas de la UE están muy influidas por las necesidades y las políticas económicas (Mandal 2008: 1). El estudio minucioso de Mandal sobre el proceso a través del cual la UE ha llegado a sus propuestas sobre el ALV y sobre los factores más importantes que afectan a las políticas europeas en el marco de la globalización y de las nuevas tecnologías, sin olvidar ciertos aspectos culturales, como la mercantilización de todo (incluida la educación) le lleva a concluir que la visión de la UE sobre la educación permanente está muy influida por la OCDE, por su visión de la educación al servicio de la globalización, el desarrollo económico, el empleo y el mercado laboral.

Distinta, pero igualmente crítica, es la reflexión que hace Rosa M.^a Torres, llamando la atención sobre la consolidación de la brecha entre países «desarrollados» (norte) y países «en desarrollo» (sur) en términos de educación y aprendizaje. El análisis en profundidad de lo ocurrido desde la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* (Jomtien, marzo de 1990) hasta el *Foro Mundial de Educación* (Dakar, abril de 2000) y los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* (2000) le lleva a las siguientes conclusiones:

- El ALV ha sido revitalizado y está siendo adoptado en el norte como un principio organizador de la economía, la sociedad y la educación en el siglo XXI. Al mismo tiempo, la Educación Básica –entendida de manera estrecha– viene aplicándose como el principio equivalente en los países del sur.
- Jomtien propuso una visión «ampliada» (abarcaba a niños, jóvenes y adultos, a la educación escolar y no escolar, adoptando asimismo una comprensión amplia y dinámica de las Necesidades Básicas de Aprendizaje) de la Educación Básica, entendida como el fundamento y el primer peldaño del ALV. Esta visión, sin embargo, no fue asumida ni llevada a cabo en el sur por los propios socios internacionales de Jomtien (UNESCO, UNICEF, PNUD y Banco Mundial). Sus políticas se centraron en niños y niñas, la educación formal y la escuela, e incluso el acceso a la escuela primaria, entendiendo «básico» como «mínimo».
- Dakar volvió a ratificar las metas de Jomtien, pero la visión ampliada de la educación básica dejó de ser central y se ha ido estrechando aún más desde entonces, pensando sólo en las niñas y en cuatro años de escolaridad primaria. La educación de jóvenes y adultos continúa siendo vista como remedial y compensatoria, focalizada en los extremadamente pobres, y fuertemente asociada a la alfabetización, antes que a una educación básica en sentido amplio. «Obviamente, éste no es el marco apropiado para desarrollar, ni conceptual ni operativamente, el paradigma del aprendizaje a lo largo de toda la vida» (Torres, 2003, 2004, 2005).

IV. DEL PRINCIPIO A LA ACCIÓN EN LA EDUCACIÓN PERMANENTE

Desde hace varias décadas la EP y el ALV están presentes, en una u otra de sus conceptualizaciones y con mayor o menor énfasis, en las políticas educativas de muchos países³, lo que es considerado por algunos como «la cuarta revolución educativa de la historia contemporánea de la educación» (Jones,

3. Para un análisis breve de las líneas actuales de reforma de los sistemas educativos desde el paradigma del ALV en Estados Unidos, Inglaterra, Alemania, Francia y España, ver: GARCÍA GARRIDO, J. L. y GARCÍA RUIZ, M. J., *Temas candentes de la educación en el siglo XXI*. Madrid, Ediciones Académicas, 2005, pp. 43-81.

1995). En el caso de España, la LOGSE (1990) proclama, en el artículo 2, que «el sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente», distinguiéndola claramente de la «educación de adultos» (Título tercero). La LOCE (2002) recoge también estos planteamientos, que son desarrollados de forma mucho más amplia en la LOE (2005), la cual dedica un artículo específico del Título Preliminar al «aprendizaje a lo largo de la vida», estableciendo que:

1. Todos los ciudadanos deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de toda la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional.
2. El sistema educativo tiene como principio básico propiciar la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitará a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas, favoreciendo la conciliación del aprendizaje con otras responsabilidades y actividades.

El concepto de ALV que aquí se refleja puede considerarse como bastante abierto. A la hora de establecer la responsabilidad de las Administraciones públicas en este campo y de pensar en las aplicaciones concretas del principio de ALV, la LOE se orienta casi exclusivamente por la compensación y complemento de la educación formal en «aquellos jóvenes y adultos que abandonaron el sistema educativo sin ninguna titulación» (& 3 y 4), promoviendo que «toda la población alcance una formación de nivel de educación secundaria postobligatoria o equivalente» (& 5). Sin negar la importancia de estos objetivos, es innegable que estamos ante una restricción significativa del concepto de EP.

En el ámbito de la UE está en marcha el *Programa de Aprendizaje Permanente 2007-2013* (PAP), por decisión del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de noviembre de 2006. Su *objetivo* general es «desarrollar y reforzar los intercambios, la cooperación y la movilidad para que los sistemas de educación y formación se conviertan en una referencia de calidad mundial con arreglo a la estrategia de Lisboa». La relación con otros programas y políticas de la UE debe estar presidida por «la coherencia y la complementariedad», en particular con el programa de trabajo «Educación y Formación 2010», las directrices integradas para el empleo y las políticas de cultura, juventud o empresa. De ahí que se dé cabida en este Programa al Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP), la Fundación Europea de Formación (ETF) y el Comité Consultivo de Formación Profesional.

Las diferentes *acciones* apoyadas por el Programa van dirigidas («beneficiarios») a: escolares, estudiantes, personas en formación y alumnos adultos; todas las categorías de personal docente; personas que se encuentran en el

mercado de trabajo; instituciones y organismos que presenten ofertas en el marco del programa; personas y organismos responsables de los sistemas y las políticas a nivel local, regional y nacional; empresas, interlocutores sociales y sus organizaciones a todos los niveles, incluidas las organizaciones profesionales y las cámaras de comercio e industria; organismos que presten servicios de orientación, asesoramiento e información; asociaciones de los participantes, de padres o de profesores; centros de investigación y organismos que trabajen sobre aspectos del aprendizaje permanente; asociaciones sin ánimo de lucro, organismos de voluntariado y organizaciones no gubernamentales (ONG).

El Programa se subdivide en seis «subprogramas»:

- **Comenius:** para la enseñanza preescolar y escolar hasta el final del segundo ciclo de enseñanza secundaria, así como los centros y organizaciones que imparten esa enseñanza.
- **Erasmus:** para la educación superior formal y la formación profesional avanzada (antes, adscrita al Leonardo da Vinci), sea cual sea la duración de la carrera o cualificación, incluidos los estudios de doctorado.
- **Leonardo da Vinci:** para la formación profesional que no sea de nivel superior.
- **Grundtvig:** para todo tipo de educación de adultos.
- **Programa Transversal:** para actividades que superan los límites de los programas sectoriales.
- **Programa Jean Monnet:** para abordar específicamente las cuestiones relativas a la integración europea en el ámbito universitario y el apoyo a los centros y asociaciones activos en materia de educación y formación a escala europea.

A través de todas las acciones que se lleven a cabo en los diferentes subprogramas, siempre en el ámbito y en la perspectiva del aprendizaje permanente, la UE entiende que crecerá el intercambio, la cooperación y la movilidad entre todos los sistemas de educación y formación dentro de la Comunidad, de modo que se conviertan en una referencia de calidad mundial. Para medir esta calidad se utilizarán los *Indicadores de Calidad de la Educación Permanente*, documento que fue discutido y aprobado en la reunión de Ministros de Educación de la Unión, que tuvo lugar en Bratislava en junio de 2002.

V. HACIA UNA CULTURA DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE, BASE DE LA «CIUDAD EDUCATIVA»

En los textos que hemos analizado se habla de la EP o de la ALV como de una «idea», un «principio», un «paradigma» y hasta de un «sistema» o «modelo» educativo. Consideramos un poco excesivos los términos paradigma, sistema y modelo; nos parece más apropiado, por ahora, hablar de la EP

como de un *principio*, cuya virtualidad para inspirar y guiar acciones, programas y propuestas educativas es mucho mayor de la que reflejan las reformas educativas y los programas de la UE o, incluso, las iniciativas seguramente más avanzadas emprendidas en los países nórdicos y Canadá (Pichette, 1985; Kjellberg, 1998; Gustavson, 2002; Faris, 2004; Knapper, 2006; Hedegaard, 2007).

Es verdad que todas esas acciones revelan la gran vitalidad del principio para derribar los principales mitos del sistema educativo forjado, como algunos han dicho, según el «paradigma industrial-racional-tecnológico» (Pichette, 1985), y que C. Tünnermann describe así: «A la idea de la educación como preparación *para* la vida sucede la idea de la educación *durante* toda la vida. A la idea de la educación como fenómeno escolar sucede la idea de que la educación impregna todas las actividades humanas. El trabajo, el ocio, los medios de comunicación de masas, la familia, las empresas, las bibliotecas, las salas de cine, etc., son agentes que de un modo u otro afectan el proceso educativo de las personas durante toda su vida»⁴. De este modo, la idea de que el hombre se educa durante toda la vida rompe con el mito de la «edad escolar» o modelo biológico de la educación; y la idea de que la educación impregna todas las actividades y experiencias humanas rompe con el mito, complementario del anterior, del «espacio escolar».

Ahora bien, todavía queda una gran reserva de virtualidad en la educación permanente; es lo que nos permite imaginar su desarrollo como un renovado *espíritu*, constitutivo de un nuevo *ethos*, en el sentido que Weber atribuye a estos términos cuando analiza la relación entre la *ética* protestante y el *espíritu* del capitalismo moderno. Es el *ethos* que lleva a vivir la totalidad de la vida en clave y tensión educativas, como un proceso constante de enseñanza y aprendizaje, eje central de una más plena realización humana y fundamento de la sociedad del conocimiento y de la utopía de la *ciudad educativa*. Por eso creemos fundamental relacionar este principio de la educación permanente con el de la educación mutua (del que nos ocupamos el año pasado en esta misma revista), de suerte que no sólo destaquemos el carácter duradero e ininterrumpido (*lifelong*) de la actividad que nos hace precisamente «humanos» —*tan sólo por la educación puede el hombre llegar a ser hombre*, Kant dixit—, sino que hagamos igualmente hincapié en los dos procesos que configuran el acto educativo, la enseñanza y el aprendizaje, así como en su extraescolaridad (*lifewide*). Por eso, sin querer pretender entrar en el debate terminológico, preferimos hablar de «educación» y no sólo de «aprendizaje» permanente.

Entendidos así, el principio de la educación permanente y el de la educación mutua son, a nuestro modesto entender, los dos principios más revolu-

4. Ver: C. TÜNNERMANN, *La educación permanente y su impacto en la educación superior*. Nuevos Documentos sobre Educación Superior n° 11, UNESCO, 1995.

cionarios del pensamiento sobre la educación y, juntos, pueden ser el núcleo de una nueva cultura, precisamente la que puede sustentar un nuevo modo de vivir y de ser personas. En esta nueva cultura tienen que ser fundamentales no sólo los conocimientos, las capacidades y las competencias, sino también las actitudes y los valores. Tiene que ocupar un lugar central también la revalorización de los conocimientos y «sabiduría» populares, de los que suele andar tan alejada la institución escolar. El *aprender a ser* y el *aprender a vivir juntos* recobran aquí todo su valor e invitan a plantearse cuestiones como: ¿Qué se debería hacer para suscitar y promover esta nueva cultura? ¿Qué características ha de tener la persona apta para aprender y enseñar a lo largo y ancho de su vida? ¿Cómo contribuir a «vivir todas las situaciones, momentos y experiencias de la vida» en clave educativa, vale tanto como decir en clave «humanizadora»?

Para Knapper, uno de los autores que se ha ocupado de algunas de estas cuestiones, los rasgos de una persona dispuesta a aprender a lo largo y en todos los momentos de su vida, debe ser muy consciente de los lazos entre aprendizaje y vida real, percibir la necesidad de ese aprendizaje, estar muy motivada y, en fin, tener una gran confianza en sí misma, supuestas las competencias básicas e indispensables de aprendizaje (Knapper, 2006). Ya Pichette, en los años 80, se planteó algunas de estas cuestiones, señalando la necesidad de «des-escolarizar la educación, redefinir el aprendizaje, crear y desarrollar un nuevo «entorno educativo». En esto centra él «el viraje» de la educación permanente (Pichette, 1985). Sus respuestas pueden resultarnos muy incompletas, pero al menos intentan responder a las verdaderas cuestiones de fondo, derivadas del principio de la educación permanente.

VI. CONCLUSIÓN

La concepción de la educación permanente que proponemos, derivada de las primeras «ideas» sobre la misma y de las posteriores visiones humanistas, intenta evitar su reducción a la dimensión institucionalizada y económica, o al reciclaje profesional de los adultos. Es una filosofía, capaz de modificar sustancialmente los «tiempos», los «ámbitos» o escenarios, las «funciones» y roles educativos, y los «procesos» mismos de la educación: educar y educarse es aprender y enseñar, en todo tiempo y lugar, a vivir y a convivir, a «estar-en-el-mundo» («ex istir», Freire), a percibir e interpretar con ojos humanos la realidad, resistiendo a todas las tentaciones unidimensionales, que pueden reducir nuestra condición de seres humanos a las parcelas económicas, técnicas o de otro tipo. Y es así como la educación se convertirá en el arte de transformar todo lo vivido por el ser humano, mediante el análisis y la reflexión, en experiencias enriquecedoras de su genuina condición.

Por otra parte, la educación permanente así entendida pretende contrarrestar ciertos efectos o consecuencias nada positivas de la educación escolar tradicional: la dependencia y pasividad de muchas personas, su incapacidad y falta de estímulo para la autoeducación, así como la atrofia de su conciencia política. La educación permanente impulsa la utopía de la *ciudad (sociedad) educativa* o educadora, donde cambian de sentido las relaciones entre educación y sociedad, haciendo que una no esté subordinada a la otra, sino que ambas se impliquen en la construcción de una sociedad verdaderamente humana. La utopía de la educación permanente representa, a nivel conceptual, la superación dialéctica del dilema individuo-sociedad y la pugna tradicional entre la concepción *esencialista* y la concepción *sociologista* de la educación. No se trata ya de enfrentar el desarrollo de la persona y su socialización metódica, sino de promover la autocreación y la construcción de la sociedad, al mismo tiempo; no se intenta adaptar el individuo a la sociedad, sino configurar la sociedad entre todos.

VII. BIBLIOGRAFÍA

- ALTAREJOS, F.; RODRÍGUEZ, A., y FONTRDONA, J.: *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*, EUNSA-Astrolabio, Pamplona 2003.
- BENTLEY, T., *Learning beyond the Classroom: Education for a changing world*, Routledge, London 1998.
- BROWN, P.; GREEN, A., y LAUDER, H., *High Skills: Globalization, Competitiveness and Skill Formation*, Oxford, Oxford University Press, 2001.
- CLAXTON, G., *Wise-up: The challenge of lifelong learning*, London, Bloomsbury, 2000.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, *A Memorandum on Lifelong Learning*, Commission Staff Working Paper, Brussels 2000.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality* (Communication from the Commission), Brussels 2001.
- CONSEJO DE EUROPA, *Permanent Education*, Estrasburgo 1970.
- CONSEJO DE EUROPA, *Contents and Methods of Adult Education*, Estrasburgo 1977.
- CONSEJO DE EUROPA, *Permanent Education. Final Report*, Estrasburgo 1978.
- CONSEJO DE EUROPA, *Recomendación del Comité de Ministros del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática*, Estrasburgo 2002.
- COOMBS, Ph., *La crisis mundial de la educación. Nuevas perspectivas*, Santillana, Madrid 1985 (original, 1968).
- CROPLEY, A. (ed.), *Towards a System of Lifelong Education, Some practical considerations*, Oxford, Pergamon Press, 1980.
- DAVE, R. (ed.), *Foundations of Lifelong Education*, Oxford, Pergamon, 1976.
- DELORS, J., *La educación encierra un tesoro*, Santillana/Ediciones UNESCO, Madrid 1996.
- DOMEN, G., *Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*, Bonn, Bundesministerium für Bildung und Forschung, 1996.
- EHLERS, D. (ed.), *Milestones towards Lifelong Learning Systems*, Danish University Press, Denmark 2006

- FARIS, R., «Lifelong Learning for the 21st Century: a Report on the Future Development of Adult/Continuing Education in British Columbia», Victoria, Ministry of Education, Skills and Training, 1992.
- FAURE, E., *Learning to Be*, Paris-London, Unesco-Harrap, 1972 (*Aprender a ser*, Alianza, Madrid 1973).
- FORQUIN, J-C., Les composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente. Analyse thématique d'un corpus international (UNESCO), Paris, L'Harmattan, 2003.
- GARCÍA GARRIDO, J. L., y GARCÍA RUIZ, M.^a J., *Temas candentes de la educación en el siglo XXI*, Ediciones Académicas, Madrid 2005.
- GARCÍA GARRIDO, J. L., *La sociedad educadora*, Fundación Independiente, Madrid 2000.
- GELPI, E., *Educación Permanente. Problemas laborales y perspectivas educativas*, Editorial Popular-OEI-Quinto Centenario, Madrid 1990.
- GIDDENS, A., *The Third Way and its critics*, Cambridge, Polity Press, 2000.
- GOODMAN, P., *Compulsory Miseducation*, London, Penguin, 1971 (1st ed. 1962).
- GUSTAVSON, B., «What do we mean by lifelong learning and knowledge?», in *International Journal of Lifelong Education*, 21 (2002) 13-23
- HAYES, C., *Beyond the American Dream. Lifelong learning and the search for meaning in a postmodern world*, Wasilla, Autodidactic Press, 1998.
- HEDEGAARD, W., Ministry of Education, *Denmark's strategy for lifelong learning, education and lifelong skills upgrading for all*, Report to the European Commission, April 2007.
- HUSÉN, Th., *The Learning Society*, Londres 1974.
- ILlich, I., *Deschooling Society*, New York 1970 (*La sociedad desescolarizada*, Barral, Barcelona 1974).
- INSTITUTO DE LA UNESCO PARA LA EDUCACIÓN, *V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA V)*, Hamburgo 1996.
- INSTITUTO DE LA UNESCO PARA LA EDUCACIÓN, *La Declaración de Mumbay sobre la Educación Permanente, la Ciudadanía activa y la Reforma de la Educación Superior*, Hamburgo 1998.
- JARVIS, P.; HOLFORD, J., y GRIFFIN, C., *The Theory and Practice of Learning*, London, Kogan Page, 2003 (2nd ed.).
- JONES, B., *Sleepers Wake! Technology and the Future of Work*, Melbourne, Oxford University Press, 1995.
- KALLEN, D., y BENGSSON, J., *Recurrent Education: a strategy for lifelong learning*, OCDE, París 1973.
- KALLEN, D., «University and Lifelong Education: a crisis of communication», in *European Journal of Education*, Vol. 15, n.º 1, 1980.
- KALLEN, D., «El aprendizaje permanente en retrospectiva», en *Revista Europea de Formación Profesional* n.º 8/9 (1996) 16-23.
- KJELLBERG, A., «Sweden: Restoring the model», en FERNER, A., y HYMAN, R. (eds.), *Changing industrial relations in Europe*, Oxford, Blackwell Publishers, 1998.
- KNAPPER, C. K., y CROPLEY, A. J., *Lifelong Learning in Higher Education*, Beckenham, Croom Helm, 1985 (reprinted 1989, London: Routledge).
- LENGRAND, P., *L'Éducation permanente*, Peuple et Culture, Paris 1966.
- LENGRAND, P., *An Introduction to Lifelong Education*, Paris, UNESCO, 1970 (*Introducción a la educación permanente*, Teide/UNESCO, Barcelona 1973).
- ID., *L'homme du devenir*, Editions Entente, Paris 1975.

- ID., *Le métier de vivre*, Peuple et Culture, Paris 1994.
- LONGWORTH, N., and DAVIES, W. K., *Lifelong Learning. New vision, new implications, new roles for people, organizations, nations and communities in the 21st century*, Kogan Page, London 1996.
- LÓPEZ CAMPS, J., y LEAL FERNÁNDEZ, I., *Cómo aprender en la sociedad del conocimiento*, Gestión, Barcelona 2000.
- MANDAL, S., «From Education to Learning. The ‘Paradigm Shift of European Union’s policies on education in the context of globalization» (texto de 13 páginas, con fecha de 2008, localizado en internet).
- MARGINSON, S., *Markets in education*, Allen & Unwin, St. Leonards 1997.
- OECD, *Recurrent Education: a Strategy for Lifelong Learning*, Paris 1973.
- OECD, *Education and the Economy in a changing society*, Paris (1989)
- OECD, *Lifelong Learning for All*, Paris 1996.
- OECD, *High-Level Seminar on Competitive Strength and Social Cohesion through Learning Cities and Regions: Concepts, Developments, Evaluation*, Centre for Research and Innovation, Paris 1998.
- OECD, *Cities and Regions in the New Learning Economy*, Paris 2001.
- OECD, *The Well-being of Nations: the Role of Human and Social Capital*, Centre for Educational Research and Innovation, Paris 2001.
- PAPADOPOULOS, G., *Education 1960-1970. The OECD Perspective*, OECD, París 1994.
- PARLAMENTO EUROPEO Y CONSEJO, *Programa de Aprendizaje Permanente 2007-2013* (Decisión 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo).
- PICHETTE, M., «Prendre le virage de l’éducation permanente. Un enjeu fondamental de la ‘nouvelle revolution technologique’ en cours», *Page Documentaire* 51, Commission Canadienne pour l’UNESCO, mai, 1985.
- RAGGETT, P.; EDWARDS, R., y SMALL, N. *The Learning Society: Challenges and Trends*, Routledge, London 1995.
- RANSON, S (ed), *Inside the Learning Society*, Cassell Education, London 1999.
- REQUEJO OSORIO, A., *Educación permanente y educación de adultos*, Ariel Educación, Barcelona 2003.
- REIMER, E., *La escuela ha muerto*, Madrid, Guadarrama, 1981 (original inglés, 1970).
- RUBENSON, K., «Education for social capital», en *Lifelong Learning in Europe*, VIII (1) (2003) 23-31.
- RUBENSON, K., «Lifelong learning: A critical assessment of the political project» (texto difundido por University of British Columbia, 2004).
- RYNER, M. J., *Capitalism restructuring. Globalization and the Third Way*, Routledge, London 2002.
- SCHWARTZ, B. , *Permanent Education. Educating man for the 21st century*, The Hague, Martinus Nijhoff, 1974.
- SMITH, M. K. (1996, 2001), ‘Lifelong learning’, *the encyclopedia of informal education*, <http://www.infed.org/lifelonglearning/b-life.htm>.
- TORRES, Rosa M.^a, *Lifelong Learning in the South*. Stockholm: Sida Studies, n.º 11, 2004.
- <http://www.fronesis.org/libreriarmt.htm>
- TORRES, Rosa M.^a, *Justicia educativa y justicia económica: 12 tesis para el cambio educativo*, Madrid, Movimiento Internacional Fe y Alegría/Entreculturas, 2005.
- <http://www.fronesis.org/libreriarmt.htm>

- TORRES, Rosa M^a, *Aprendizaje a lo largo de toda la vida: Un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de adultos (AEBA) en el Sur*, ADI (Estocolmo), IIZ-DVV (Bonn) e IIEP-UNESCO (Paris), 2003
- TÜNNERMANN, C., *La educación permanente y su impacto en la educación superior*, Nuevos Documentos sobre Educación Superior n° 11, UNESCO, 1995.
- UNESCO, *Learning to Be: the World of Education Today and Tomorrow*, Paris, 1972.
- UNESCO, Recomendación relativa al desarrollo de la Educación de Adultos (XIX Conferencia General, Nairobi, 1976).
- UNESCO, *Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000*, Narcea, Madrid 1990.
- WAIN, K., *Philosophy of Lifelong Education*, Croom Helm, London 1987.
- YEAXLEE, B. A., *An Educated Nation*, Oxford University Press, Oxford 1921.
- YEAXLEE, B., *Lifelong Education*, Cassell, London 1929.