

La alienación de la esperanza: el aprendizaje permanente y la educación de adultos en la política educativa europea (2000-2021)

The alienation of hope: lifelong learning and adult education
in European education policy (2000-2021)

 **Marco Ramos Ramiro**¹

Resumen

El presente artículo cuestiona la idea del aprendizaje permanente que ha dominado la política educativa europea durante los últimos veinte años y su influencia sobre la educación de adultos que se propone desde la UE, más orientada a hacer eficaz una estructura productiva neoliberal que a favorecer procesos de emancipación personal y ciudadana. Para ello, se analiza cómo se ha expresado el aprendizaje permanente dentro de la política educativa europea y su proyección en la educación de adultos. Por otro lado, el artículo propone una redefinición de las políticas de aprendizaje permanente y de educación de adultos en términos más justos y democráticos que permita enfrentar los retos que se derivan de la crisis ecosocial y sanitaria que vivimos actualmente.

Palabras clave: Aprendizaje permanente; educación permanente; educación de adultos; Unión Europea; política educativa.

¹ Profesor de la Universidad Autónoma de Madrid y de la Universidad a Distancia de Madrid. Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Email: marco.ramos@udima.es

Abstract

This article questions on the idea of lifelong learning that has dominated european educational policy over the last twenty years and its influence on adult education proposed by the EU, more aimed at making a neo-liberal productive structure effective than towards favoring processes of personal and citizen emancipation. For this, it analyzes how lifelong learning has been expressed within european educational policy and its projection in adult education. On the other hand, the article proposes a redefinition of the principle of lifelong learning and adult education policies in fairer and more democratic terms in order to face the challenges arising from the current eco-social and health crisis.

Keywords: Lifelong learning; lifelong education; adult education; European Union; education policy.

1. Introducción

Durante las últimas décadas el aprendizaje a lo largo de la vida ha gozado de un papel predominante en las propuestas educativas de los principales organismos internacionales, tan fundamentales a la hora de dirigir las agendas políticas de los estados (García y Egido, 2006; López-Noguero, 2008; Medina y Llorent, 2017). Debido a las transformaciones del sistema productivo, ya desde hace décadas, se viene señalando su importancia como estrategia para el desarrollo y la mejora de la competitividad de los países, las empresas y los individuos. Del mismo modo, el valor que ha adquirido la gestión de la información y la incorporación de las tecnologías digitales a los procesos productivos han provocado la emergencia del aprendizaje a lo largo de la vida como motor de desarrollo económico y cohesión social con objeto de responder y conformar un nuevo sistema productivo *antiindustrial* (Beck, 2006). Esta concepción del aprendizaje a lo largo de la vida se ha fundamentado en un imaginario neoliberal que demanda adaptabilidad, productividad, flexibilidad, innovación, eficacia, excelencia y rentabilidad en los individuos, en cuanto valores de *buena vida* (Edwards, 2010). Por esta razón,

podemos caracterizarlo como *policy*, en tanto principio de un paradigma educativo al servicio del desarrollo económico y la empleabilidad.

El aprendizaje permanente de la Unión Europea se enmarca en este paradigma (Rizvi, 2010). Su concepción queda lejos de todos aquellos presupuestos que lo ligaban al continuo devenir de la persona, a la capacidad de poder crecer y de salir de uno mismo. Mientras la tradición humanista nos enseñaba que el *aprender a aprender* y *aprender a lo largo de toda la vida* tenían por objeto “la conquista que cada uno debe efectuar por cuenta propia: *conócete a ti mismo* (*gnothi seautón*) en la que cada cual debe reconocer sus propias razones de ser” (Gusdorf, 1973, p. 20), el aprendiz eterno del capitalismo cognitivo nos presenta la imagen de un individuo empleable, flexible, mudable... a imagen y semejanza de un mundo ahogado por la velocidad y el exceso que exige una constante *puesta al día*. En virtud de ello la educación de adultos experimenta un renovado interés en el seno de las políticas educativas de la institución, pues:

Dado que el entorno laboral y el social están cambiando a mucha velocidad, las personas adultas tienen la necesidad emergente de actualizar y mejorar sus competencias a lo largo de su vida. (...). Hoy en día las personas se enfrentan a situaciones muy diferentes: es probable que tengan varios trabajos durante su vida laboral y que cambien de un sector a otro. Incluso durante el periodo en el que permanezcan en un mismo trabajo, la naturaleza de ese trabajo cambiará con rapidez. Todo esto genera la necesidad de que las personas actualicen y perfeccionen sus competencias durante toda la vida. (OCDE, 2019, p. 31)

La perversión de esta retórica son sus consecuencias: ¿qué hacer cuando en el conjunto de la UE apenas un 4,3% de las personas adultas con un bajo nivel de cualificación² (población entre 25 y 64 años, lo que supone más de 60 millones de europeos) participan en iniciativas enmarcadas en la educación de adultos?

² Según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 2011 o por sus siglas en inglés ISCED 2011) adoptada por la UNESCO en el año 2011 las personas con un bajo nivel de cualificación son aquellas que se encuentran en los niveles 0-2, es decir, personas que no han superado la secundaria inferior (en términos generales, podríamos decir que en España son aquellas personas que no han obtenido el título de la ESO, aunque debemos tener en cuenta que 4º de la ESO ya se sitúa dentro del nivel CINE 3) (UNESCO, 2011).

(Comisión Europea, 2019); ¿cómo transformar el aprendizaje permanente para evitar estos procesos de exclusión? En un mundo en el que no todas las personas pueden o quieren participar continuamente en procesos de aprendizaje permanente, ese tipo de aprendizaje exigido cada vez de forma más acuciante por los estados y la economía (Biesta, 2006), ¿qué cabe esperar de las políticas que emergen a su amparo? ¿Es posible una narrativa del aprendizaje permanente que se encamine a superar estos procesos de exclusión? (Fejes, 2010).

El ensayo que aquí se presenta pretende cuestionar el modelo del aprendizaje permanente que ha dirigido la política educativa de la Unión Europea durante los últimos veinte años, conformando un nuevo paradigma de la educación de adultos, que lo distancia de su tradición emancipadora y de transformación social. Por otra parte, proponemos una redefinición de las políticas de aprendizaje permanente y de educación de adultos en términos más justos y democráticos con objeto de enfrentar una crisis multifacética que, a estas alturas, parece de modelo, incluso de civilización.

Para ello, comenzaremos planteando una breve referencia a los conceptos de educación permanente, educación recurrente y aprendizaje permanente. Como veremos, estas expresiones se insertan en un proceso histórico que significó la construcción de un paradigma educativo alineado con el desarrollo económico de los países y la configuración de un sistema laboral de subempleo descentralizado, flexible y diversificado (Beck, 2006; Castells, 2005).

Posteriormente, nos detendremos a examinar la presencia y enfoque del principio de aprendizaje permanente que se propone desde la UE. En esta aproximación tomaremos como referencia los principales documentos que se han elaborado desde la institución. Ello nos permitirá apuntar los hitos que han marcado la trayectoria de este principio en la política educativa de la UE desde el Consejo de Lisboa (año 2000) hasta la actualidad. A su vez, de forma paralela, iremos señalando el modo en que este principio se irradia en la educación de adultos, a la manera en que se expresa en la política educativa europea, ya como una herramienta para la construcción del *homo oeconomicus* neoliberal (Foucault, 2009).

Considerando las limitaciones de este discurso, terminamos por subrayar la necesidad de apostar por un relato alternativo del aprendizaje permanente y de la educación de adultos que se propone en el seno de las políticas de la UE. Ahora, más que nunca, debemos resignificar sus principios en estos tiempos de emergencia sanitaria, climática, económica y social que demandan, ya de forma urgente e imperativa, nuevas formas de ser y estar en el mundo.

En este punto, coincidimos con Madorrán (2020) en que no podemos renunciar, como seres humanos, a la posibilidad de imaginar y realizar futuros deseables que encarnen alternativas a aquello que hoy parece definitivo, ese único mundo posible a cuyo fatal destino parece que nos hemos encadenado. Hablamos, pues, de encarnar cierta esperanza, pero sin ingenuidad: una esperanza armada (Freire, 2002). Ello significa saber de la realidad de otros mundos posibles; adquirir la conciencia que la vida podría ser mejor. Pero también significa abrazar lo que Freire llamaba *inédito viable*: el planteamiento de prácticas utópicas, o si se prefiere, alternativas realizables y deseables que posibiliten “resituación nuestros sistemas sociales y económicos dentro de los límites ecológicos del planeta” (Madorrán, 2020, p. 43). En este marco, lo deseable es recuperar un orden social habitable que posibilite fortalecernos en un nuevo orden democrático que necesitaremos para afrontar turbulencias cuya forma y consecuencias no podemos adivinar (Sempere, 2019). El reciente Manifiesto por el aprendizaje a lo largo de la vida adulta (2022) señala esos valores éticos-políticos (tolerancia, equidad, justicia, participación, salud, etc) a los que debe aspirar el ecosistema de la educación permanente en cualquiera de sus formas y subsistemas en pos de la mejora social de las comunidades a las que pertenecemos y el desarrollo de una vida sana, digna, feliz y buena (Fadultos, 2022). Cuando la alternativa se torna inevitable, lo deseable debe mostrarnos un mundo apto para que el ser humano lo habite y una humanidad digna de su nombre que deba habitar ese mundo (Jonas, 1995). En otras palabras, debe facultar la vivencia de un nuevo paradigma social, un nuevo relato de responsabilidad individual y social ante ciertas narrativas (capitalistas, neoliberales) cuya aceptación certificaría nuestro fracaso como humanos (Zafra, 2017).

2. Una breve reseña histórica: de la educación permanente al aprendizaje permanente

A finales de la década de los sesenta y comienzos de la década de los setenta del siglo pasado la educación permanente nace y se desarrolla como una política genuinamente humanista orientada a promover y difundir la democracia y la cohesión social. El famoso y controvertido *Informe Faure* (1972), *Aprender a ser*, promovido por la UNESCO, fue el primer trabajo que sentó las bases de una nueva política global que anhelaba conformar una verdadera sociedad educativa, más justa y democrática. Para materializar este ambicioso objetivo, tan utópico en sus términos (Boshier, 2012; Elfert, 2018; García y Egido, 2006; Sabán, 2009; Wain, 2004), lo que para algunos significó la institucionalización de una ideología antiliberal (Bagnall, 1990), se necesitaba conformar un sistema que articulase de un modo efectivo todos los escenarios educativos: formales, no formales e informales.

La UNESCO no fue el único organismo internacional que fijó los principios y fines de esta política. También a comienzos de la década de los setenta del siglo pasado la OCDE planteó su propia versión de la educación permanente, aunque desde una visión más pragmática. La propuesta de educación recurrente (la OCDE empleó este término en vez de permanente) de la OCDE presentaba un modelo con un marcado carácter economicista en el que la formación debía responder a las necesidades laborales del individuo y la sociedad en su conjunto con objeto de mejorar la competitividad de los países y el nivel de vida de los individuos. La educación recurrente de la OCDE planteaba un sistema en el que la educación se debía repartir a lo largo de la vida del individuo, quien pudiera acceder a ella recurrentemente, alternándose con el trabajo u otras actividades, como el ocio o la jubilación (Kallen y Bengtsson, 1973).

En cualquier caso, el paso de las décadas no disminuyó el interés por la educación permanente. En 1996 la UNESCO publicó el archiconocido *La educación encierra un tesoro*, el *Informe Delors*, que supuso una actualización acorde a los tiempos del principio de educación permanente, ahora reformulado en la expresión de *aprendizaje a lo largo de toda la vida* (*lifelong learning* -LLL-). En este documento

se volvía a ampliar un discurso que ya comenzaba a ser cercado por una retórica acorde a los tiempos, “realista”, dirigida por el sino de una época marcada por el triunfo de un modelo capitalista que se construye en la década de los ochenta a partir de las políticas neoliberales de Reagan y Thatcher (Elfert, 2018). En cierto modo, los esfuerzos de Delors y su equipo se orientaron a contrarrestar una agenda política internacional conducida por el pragmatismo que exigían la economía y el mercado de trabajo en un contexto cada vez más globalizado y competitivo. De acuerdo con Boshier (2012), los famosos cuatro pilares de la educación (*aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*) fueron razonablemente comprensivos y desenmarañaron buena parte de la confusión y el rechazo que había generado el *Informe Faure* veinte años antes. Aunque Jacques Delors y su equipo (1996) respetaron el enfoque tradicional de la UNESCO, subrayando el papel que habitualmente había otorgado a la sociedad civil, el humanismo científico, el respeto por la diferencia y la vida en paz, adoptaron un enfoque más realista y pragmático. A decir verdad, el Informe Delors ya se expresaba en los términos del lenguaje del aprendizaje, que permite describir el proceso educativo como una transacción económica (Biesta, 2004) y, ciertamente, el documento destilaba un estado de ánimo posmoderno, mostrando un optimismo mucho más moderado que su predecesor (Elfert, 2018).

Por su parte, la OCDE incidió en la visión más económica de la educación permanente, reduciendo su orientación a cuestiones más dirigidas a mejorar el capital humano de los individuos y los países, ya en el marco del pensamiento neoliberal. Con la entrada en el nuevo milenio la visión más economicista de la OCDE no ha hecho más que refrendarse. Durante las dos últimas décadas se ha acrecentado su proyección e influencia, especialmente si tenemos en cuenta la relevancia que a lo largo de este tiempo ha adquirido su enfoque por competencias y el crédito que se le ha otorgado como agencia evaluadora global de los sistemas educativos internacionales.

La Unión Europea también fue permeable a estas tendencias, aunque plantea un modelo propio que resulta una síntesis entre la tradición humanista de la UNESCO y la visión economicista de la OCDE (Bajo, 2009). Es a partir del Consejo

de Lisboa (2000) cuando se comienzan a formalizar sus políticas de aprendizaje permanente, a la estela de las recomendaciones y principios que se comenzaron a plantear en el *Informe Delors*. Este Consejo significó un punto de inflexión en las políticas educativas de la UE al fundar un rotundo compromiso por transitar hacia una sociedad y una economía basadas en la *gestión* del conocimiento (Matarranz, Valle y Manso, 2020). El objetivo, entonces, fue “convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social” (Consejo Europeo, 2000). Ello motiva a la Unión Europea a alinear su política educativa con su política económica en una estrategia que sitúa al aprendizaje permanente como el elemento que vincula la educación con el desarrollo económico para favorecer la competitividad europea y la adaptabilidad de los individuos a un mercado de trabajo en constante cambio.

En síntesis, el discurso político de la educación permanente ha evolucionado, transitando desde un enfoque humanista y democrático hacia concepciones que lo identifican más con una tarea individual que con un proyecto colectivo. Si de forma primigenia la educación permanente designaba un proyecto político que situaba a la *educación* como centro de la sociedad, “una educación para todos y por todos” (Gelpi, 1990, p. 94), estableciendo una agenda política orientada a la democratización de las sociedades y a la emancipación personal de los individuos, su discurso comenzó por ligarse a un término menos ambiguo y problemático que el de *educación*, a priori no tan preñado de connotaciones políticas y escolares y que focalizaba su atención en el individuo: *aprendizaje*. Se pasa, pues, de la democracia de la educación a la economía del aprendizaje (Biesta, 2006; Biesta y Leary, 2012). En este marco, cuyo valor intrínseco es el crecimiento económico, el aprendizaje permanente no se refiere tanto a un derecho o un servicio que deba ser provisto, de una reforma o un proyecto político que elimine barreras de acceso (personales, materiales) para disfrutar de una educación (o aprendizaje) permanente abierta a todo el mundo, en último término como un factor democratizador de las sociedades. Por el contrario, alude a un deber que apela al propio sujeto (puesto que el aprendizaje es un fenómeno exclusivamente personal),

quien debe propiciarse oportunidades, de entre las opciones que ofrece el mercado educativo, para adaptarse a las necesidades y exigencias de la economía global.

Ahora bien, ¿de qué forma se proyecta el principio de aprendizaje permanente en la educación de adultos que se propone desde la UE? ¿Cómo se define y se desarrolla la educación de adultos en el marco institucional de la UE? ¿Podemos hablar de una *europaización* de la educación de adultos (Barros y Belando-Montoro, 2013), un hecho que lo aleja de su tradición popular y que reorienta sus fundamentos y fines?

3. El aprendizaje permanente y la educación de adultos en la política educativa de la Unión Europea (2000-2021)

3.1. Primera década del milenio: la Agenda de Lisboa

Como ya se ha dicho, el modelo de aprendizaje permanente de la Unión Europea tiene su origen a comienzos del nuevo milenio cuando los jefes de gobierno de sus Estados Miembros se reúnen en el Consejo de Lisboa celebrado en el año 2000. A partir de entonces, este paradigma conforma el marco y fundamento de la política educativa de la Unión, inspirando todo tipo de recomendaciones, programas e iniciativas impulsadas desde la institución. Debemos tener en cuenta que la educación pasa a ser una preocupación fundamental de la UE y de sus países miembros para competir con garantías en la nueva economía global que ya se comenzaba a vislumbrar. No en vano, el propio Consejo reconocía que “la Unión Europea sólo podrá convertirse en la principal economía mundial del conocimiento si cuenta con la aportación crucial de la educación y la formación” (Consejo Europeo, 2002). Es por ello por lo que la UE establece una Estrategia de Trabajo (E&T, 2010) para la nueva década del nuevo milenio. En ella se comienzan a señalar y a cuantificar las principales metas e indicadores de logro en materia educativa para el periodo 2000-2010. Sus grandes objetivos estratégicos son: lograr una mayor calidad y eficacia en la educación; facilitar y democratizar el acceso a la educación; y abrir los sistemas de educación al exterior (Consejo Europeo, 2002).

Aunque ya en el año 2002 encontramos diversos documentos e iniciativas que comienzan a señalar la importancia del aprendizaje permanente como principio

rector de la política educativa de la UE (véase por ejemplo la Resolución del Consejo sobre la educación permanente -DO, C163, 2002- o la Encuesta muestral sobre la población activa en la Comunidad Europea -DO, L192, 2002- para recabar información a fin de generar estrategias y mecanismos que favorezcan el aprendizaje permanente) no es hasta el año 2007 cuando ven la luz sus dos iniciativas más emblemáticas: el *Programa de Aprendizaje Permanente* (DO, L327, 2006) para el periodo comprendido entre 2007 y 2013 y la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente (DO, L394, 2006). Las líneas de actuación que señalan ambos documentos terminan por situar al aprendizaje permanente como principio rector de la política educativa de la Unión. Este se concibe como un “componente indisociable del apoyo a la competitividad europea, favoreciendo la capacidad de empleo y la adaptabilidad de los trabajadores” (Comisión Europea, 2007).

De forma paralela y como un efecto de esta estrategia la educación de adultos experimenta un renovado interés en el seno de la política educativa de la UE, aunque el término *educación* deja paso a la palabra *aprendizaje*. Se habla, por tanto, de *aprendizaje adulto*, concebido como “toda forma de aprendizaje realizado por los adultos después de la educación y la formación iniciales” (Comisión Europea, 2006). Desde entonces se convierte en un componente fundamental del aprendizaje permanente, una herramienta decisiva para su consecución. Así ve la luz el *Plan de Acción sobre el aprendizaje de adultos: siempre es buen momento para aprender* (Comisión Europea, 2007). Este documento demuestra el afán por construir un sistema de aprendizaje de adultos de alta calidad y accesible. Ello posibilitaría lograr unas metas ambiciosas, tal como se recogen en las Conclusiones elaboradas por el Consejo sobre el aprendizaje adulto (Consejo Europeo, 2008): (i) aumentar los niveles de competencias a fin de adaptarse a la transformación tecnológica; (ii) dar respuesta a los elevados índices de abandono escolar prematuro; (iii) luchar contra la exclusión social que comporta la falta de formación las migraciones; y (iv) atraer las inversiones públicas y privadas para potenciar el aprendizaje adulto en el lugar de trabajo y la empresa.

3.2. Europa 2020: consolidación de las políticas de aprendizaje permanente

La finalización de la Estrategia de Lisboa no minimiza el papel del aprendizaje permanente y la educación de adultos dentro de la política educativa de la Unión Europea. No en vano, el relevo de la Agenda de Lisboa para la segunda década del milenio, la *Estrategia Europa 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador* (Comisión Europea, 2010), significa su consolidación como dos de los puntales estratégicos de las iniciativas educativas y económicas de la UE. Gracias a ello se da continuidad a las líneas de actuación en las que ya se venía trabajando desde entonces.

La nueva estrategia pretende dirigir su plan de acción a través de siete iniciativas emblemáticas. Entre ellas se contemplaba la creación de una *Nueva Agenda de nuevas calificaciones y empleos*, donde se sigue subrayando la importancia del aprendizaje de adultos con el propósito de “modernizar los mercados laborales y potenciar la autonomía de las personas” y promover “(el) desarrollo de capacidades a lo largo de su vida con el fin de aumentar la participación laboral y adecuar mejor la oferta y la demanda de trabajos, en particular mediante la movilidad laboral” (Comisión Europea, 2010). Incluso tratándose de un documento que no puede encuadrarse dentro de la política educativa de la Unión, su referencia resulta interesante porque nos permite comprobar cómo se alinea el principio de aprendizaje permanente con la política económica y de empleo de la UE y el modo en que esta se proyecta sobre la educación de adultos.

De esta forma, en coherencia con el conjunto de prioridades, metas e iniciativas delimitadas por la agenda para el periodo 2010-2020, se impulsa un nuevo marco para orientar la política educativa de la Unión en la segunda década del milenio: el *Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación 2020 (E&T 2020)* (DO, C119, 2009). Esta estrategia supone la continuación de muchos de los caminos que ya se emprendieron en la década anterior y la apuesta por lograr las principales metas que se establecieron en el Consejo de Lisboa. Por esta razón, se sigue incidiendo en el aprendizaje

permanente como uno de sus objetivos prioritarios, prestando especial atención al aprendizaje adulto a través del *Plan Europeo Renovado de Aprendizaje de Adultos* (DO, C372, 2011). En este documento el aprendizaje adulto se presenta como “la respuesta a la crisis económica, el envejecimiento de la población y a la amplia estrategia económica y social de la Unión Europea” (Consejo Europeo, 2011). El aprendizaje de adultos, por tanto:

[Permite] a los adultos —sobre todo a los trabajadores poco cualificados y de más edad— mejorar su capacidad de adaptación a los cambios del mercado laboral y de la sociedad. El aprendizaje de adultos proporciona medios de mejora de las competencias o reciclaje de los afectados por el desempleo, la reestructuración y los cambios de profesión, y representa una importante contribución a la inclusión social, la ciudadanía activa y el desarrollo personal. (Consejo Europeo, 2011)

La revisión de la estrategia E&T 2020 a mitad de la década, *Nuevas prioridades para la cooperación europea en educación y formación* (DO, C417, 2015), significa un nuevo espaldarazo a esta política, siempre interesada en estrechar los lazos entre formación y desarrollo económico. Ello se hace más patente si cabe cuando había que acometer una serie de tareas urgentes orientadas a la creación de empleo, a la recuperación económica y al crecimiento sostenible una vez se dejaba atrás la Gran Recesión del año 2008. En aquellos momentos, el Informe del Consejo y la Comisión (DO, C417, 2015) no tenía reparos en reconocer abiertamente que:

Existen importantes argumentos económicos a favor de la educación y de la formación como sectores propicios para el crecimiento, que han de desempeñar un papel fundamental dentro de esta nueva Agenda. La inversión en capital humano es dinero bien empleado. Una buena educación y una buena formación contribuyen a promover un crecimiento económico constante y un desarrollo sostenible, ya que alimentan la investigación y el desarrollo, la innovación, la productividad y la competitividad. Los Estados miembros deben realizar las inversiones necesarias en todos los sistemas educativos y de formación a fin de aumentar su eficacia y eficiencia en la mejora de la cualificación y las competencias de la población activa, de modo

que dichos sistemas puedan anticipar y responder mejor a la rápida evolución de las necesidades de unos mercados de trabajo dinámicos en una economía cada vez más digital y en el contexto de los cambios tecnológicos, medioambientales y demográficos. Los Estados miembros deben intensificar los esfuerzos para mejorar el acceso de todos a un aprendizaje permanente de calidad y aplicar estrategias de envejecimiento activo que permitan la prolongación de la vida laboral. (Consejo Europeo y Comisión Europea, 2015)

Así encontramos que uno de los ámbitos prioritarios, el primero que marca la Unión en este documento, fue el de fomentar, a través del aprendizaje permanente, “nuevos conocimientos, capacidades y competencias pertinentes y de alta calidad, centradas en los resultados del aprendizaje en favor de la empleabilidad, la innovación, la ciudadanía activa y el bienestar” (Consejo Europeo y Comisión Europea, 2015). Por ello, una vez desde la Comisión se propone la *Nueva Agenda de Capacidades para Europa* (COM, 381, 2016), el Consejo publicaría una nueva recomendación centrada en la educación de adultos: *Itinerarios de mejora de las capacidades: Nuevas oportunidades para adultos* (DO, 484, 2016). En ella vemos cómo se volvía incidir en la necesidad de un aprendizaje adulto debido, entre otros aspectos, a que:

Es cada vez más frecuente que en los empleos disponibles se exijan a la vez un nivel más elevado y una gama más amplia de capacidades. En el futuro habrá menos puestos de trabajo de carácter básico. Incluso los empleos básicos para los que tradicionalmente se requería una baja cualificación o de ningún tipo son cada vez más exigentes. La gran mayoría de puestos de trabajo exigirá cierto nivel de competencias digitales y un número creciente de empleos elementales requieren capacidades básicas o generales (como comunicación, resolución de problemas, trabajo en equipo e inteligencia emocional). (Consejo Europeo, 2016)

El Consejo, que en ese mismo documento reconoce que “el progreso hacia un nivel concreto de cualificación es, más que un fin en sí mismo, un medio de potenciar la empleabilidad propia y la participación activa en la sociedad” (Consejo Europeo, 2016), recomienda a los Estados miembros de la Unión facilitar a las personas adultas, especialmente aquellas que han abandonado la formación inicial,

el acceso a un itinerario de mejora de las capacidades con objeto de: (i) adquirir un mínimo nivel de capacidades de lectura, escritura y cálculo y de competencias digitales; y/o (ii) adquirir una amplia gama de capacidades, conocimientos y competencias pertinentes para el mercado laboral y la participación activa en la sociedad. En la misma línea, la Comunicación de la Comisión Europea *Reforzar la identidad europea mediante la Educación y la Cultura* (2017) insiste en esta visión del aprendizaje permanente y la educación de adultos de cara a la futura conformación de un Espacio Europeo de Educación. Ambos se proponen como una oportunidad de mejora de las cualificaciones profesionales, pues “ofrece una vía para el reciclaje y la mejora de las cualificaciones” (Comisión Europea, 2017), reconociendo así el papel central que juegan para lograr cierto estado de seguridad en el mundo actual, en detrimento de la educación básica, como el mismo documento indica, clave hace dos generaciones. La aproximación a estos documentos nos permite comprobar cómo se vinculan el aprendizaje permanente y la educación de adultos y cómo, a su vez, se presentan en estrecha relación con el devenir del mercado laboral y la competitividad de los países en el ámbito comunitario de la UE, en cuanto indicativos de la salud de una sociedad que gira en torno al mercado y que necesita de un crecimiento económico constante para subsistir.

Quizás por ello no debe sorprendernos la presencia del aprendizaje permanente en el primer principio del *Pilar europeo de derechos sociales* (Comisión Europea, 2018). Este es un texto en el que se reconocen una serie de derechos sociales, si bien en un sentido restrictivo, pues la mayoría sitúan su eje de acción en torno a la empleabilidad de los individuos y las condiciones del mercado laboral con objeto de “hacer más hincapié en los resultados sociales y de empleo para aumentar la resiliencia y consolidar la Unión Económica y Monetaria” (Comisión Europea, 2018, p. 8). El primer derecho que reconoce dice que:

Toda persona tiene derecho a una educación, formación y aprendizaje permanente inclusivos y de calidad, a fin de mantener y adquirir capacidades que les permitan participar plenamente en la sociedad y gestionar con éxito las transiciones en el mercado laboral. (Comisión Europea, 2018, p. 11)

Además, un examen detallado de este documento nos permite advertir cómo, de una forma más o menos explícita, el aprendizaje permanente y la educación de adultos, en tanto instrumentos de empleabilidad, constituyen el fundamento de algunos los principios que en él se recogen o como una de las herramientas para su desarrollo. De esta forma, encontramos recurrentes alusiones al reciclaje laboral y a la formación profesional, por ejemplo, cuando se hace referencia a las transiciones profesionales y al derecho a una educación continua (derecho nº 4) o a un igual acceso a las oportunidades de formación, en cuanto constituye una condición de trabajo y contribuye a facilitar la movilidad profesional (derecho nº 5).

En esta misma línea, se sigue señalando la importancia de abordar el desarrollo de las competencias clave con una perspectiva de Aprendizaje permanente. Así lo atestigua la *Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente* (DO, 189, 2018). Con la vista puesta en la construcción del Espacio Europeo de Educación, el Consejo (2018) demanda a los Estados miembros promover el desarrollo de las competencias clave, en los términos que el documento describe, con objeto de mantener el nivel actual de vida, sostener altas tasas de empleo y fomentar la cohesión social teniendo presente la sociedad y el mundo del trabajo del mañana para poder asegurar la resiliencia y la capacidad para adaptarse al cambio.

3.3. Hacia la construcción del Espacio Europeo de Educación

Esta aproximación a la política educativa europea de los últimos veinte años nos ha permitido comprobar el vínculo entre el aprendizaje permanente y la educación de adultos. También nos ha posibilitado describir cómo se han construido en torno a un discurso que las sitúa como una herramienta económica y social de primer orden en tanto motores de desarrollo económico y factores de cohesión social. Por este motivo, en vista al evidente alineamiento entre las políticas educativas, económicas y de empleo de la Unión, es plausible anticipar que el aprendizaje permanente y la educación de adultos van a seguir ocupando en los próximos años un lugar prioritario en la política educativa y económica de la UE, algo que se ha hecho más patente si cabe con la crisis de la COVID-19.

Los documentos más recientes son una buena muestra de ello, pues continúan en esta senda ya largamente transitada. Así, en un momento en que se trata de hacer realidad la anhelada aspiración de construir un Espacio Europeo de Educación (EEE) para el año 2025, una acción vinculada al plan de recuperación de la UE tras la COVID-19, los fondos *Next Generation UE*, se reconoce que “la inversión en competencias debe cubrir todas las etapas de la vida de los discentes” (Consejo Europeo, 2019) con objeto de hacer realidad el aprendizaje permanente. Por esta razón las iniciativas para la consecución del EEE se desarrollarán en sinergia con *La Agenda Europea de las Capacidades para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia*. En este caso, el objetivo es garantizar la mejora de las habilidades de los individuos y la recapitación profesional de las personas para el logro de una recuperación sostenible tras la pandemia en lo que dice que será el fundamento hacia una economía verde y digital. Sea como fuere, las doce acciones que marca esta nueva agenda no hacen sino incidir en las políticas que hemos ido desgranando hasta este punto, aunque, ahora sí, otorgando una mayor importancia a lo que denomina *capacidades para la vida*. Su referencia, atendiendo a los términos en que se hace, implica un reconocimiento implícito de una serie de habilidades, algunas de las cuales hasta entonces habían ocupado un discretísimo segundo plano en la política educativa de la Unión: la alfabetización mediática, las capacidades cívicas y la alfabetización financiera, medioambiental y sanitaria de los jóvenes y adultos (Comisión Europea, 2020).

4. Nunca es tarde: por una redefinición de las políticas de aprendizaje permanente y de educación de adultos

En resumen, las políticas de la Unión Europea ponen de relevancia el vínculo entre el aprendizaje permanente, como principio y política, y la educación de adultos, en tanto instrumento de esta política, en aras de un fin común: la permanente (re)capitación profesional de los individuos en las competencias que demanda la globalización económica. Es por ello por lo que tanto el aprendizaje como la educación de adultos se consolidan como herramientas fundamentales de las políticas económicas y de empleo de los países y las sociedades europeas al

asumir una función en las que parece agotarse, pero de la que tampoco pueden (ni deben) desprenderse por la importancia que tiene el empleo como clave existencial del individuo y como factor de cohesión social, más si cabe en un momento de reconversión del sistema ocupacional y los retos que plantea la transición ecológica y digital (Quendler y Lamb, 2016).

Desde esta óptica, como ya apuntamos, a tenor de la marcha que adquiere un mercado laboral en constante precarización y el empobrecimiento de una experiencia social que gira en torno al consumo, el aprendizaje permanente y la educación de adultos que se construyen en el marco de la UE pueden leerse como efectos e instrumentos del régimen gubernamental [neoliberal] actual (Simons y Masschelein, 2010). Pensamos que la centralidad de este aserto resulta clave si queremos (re)interpretar las finalidades que deben orientar las políticas y las prácticas de aprendizaje permanente y la educación de adultos. Si asumimos las condiciones del mundo laboral en los términos que hemos descrito hasta ahora, ya como un sistema de subempleo precario y flexible, y la importancia que comporta el empleo en la vida y bienestar del individuo, también debemos asumir las tensiones y contradicciones a las que se ve sometida cualquier reflexión que considere la función profesionalizadora de la educación en general y del aprendizaje permanente y la educación de adultos en particular.

Por ejemplo, podemos cuestionarnos si debemos orientar la educación y el aprendizaje hacia la profesionalización o mejor abandonar cualquier intento puesto que no hay manera de ponerse al día. Cuando la formación reglada se erige como condición necesaria (y todavía deseable), pero ni mucho menos suficiente, para acceder y mantenerse en un mercado de trabajo en que se generalizan los subempleos y una vida laboral intermitente, trufada por periodos de desempleo, hipotecar toda formación a una función profesionalizadora o de constante reciclaje resulta entonces una apuesta arriesgada, casi carente de sentido: ¿para qué formarse entonces si la formación se convierte “en una vía de dirección única hacia la falta de oportunidades profesionales”? (Beck, 2006, p. 249).

Sin embargo, también puede significar la recuperación del valor intrínseco de la experiencia formativa. Gracias a ello podría conformarse un aprendizaje

permanente o una educación de adultos como un modo de enriquecer el tiempo libre (si de él se dispone, por ejemplo, como consecuencia de la generalización de periodos más o menos regulares de desempleo en la vida laboral de los individuos o de una reducción de las jornadas laborales o del horario de trabajo) e incluso de generarlo (si además se erige como una alternativa plausible y comunitaria a un modelo de ocio que tiene en el consumo su razón de ser). Hace casi cinco décadas Illich (1974) expresó esta idea con singular elocuencia:

Toda nuestra cultura tiene abierta ahora la opción entre un triste desempleo o un ocio feliz. Depende del estilo institucional que la cultura elija. (...). Una economía de bienes duraderos es exactamente lo contrario de una economía fundada en la obsolescencia programada. (...). El complemento de una lista de bienes durables, reparables y reutilizables no es un aumento de servicios producidos institucionalmente, sino más bien una estructura institucional que eduque constantemente a la acción, a la participación, a la autoayuda. (...). Un futuro que es deseable y factible depende de nuestra disposición a invertir nuestro saber tecnológico en el desarrollo de instituciones conviviales. (pp. 86-87)

A nuestro modo de ver no se trata de amputar ni obviar la vocación profesionalizadora del aprendizaje permanente y de la educación de adultos, sino de su redefinición en términos más justos y democráticos. De lo que se trata, por tanto, es ampliar su alcance y campo de acción, pero sobre todo de reescribir los fundamentos sobre los que tradicionalmente se han sustentado en el marco de la UE y trascender con ello sus horizontes: ¿es posible conformar una estructura educativa capaz de generar e impulsar un nuevo relato económico y político que compatibilice la satisfacción de las necesidades humanas con los límites personales y ecológicos? ¿Acaso sólo podemos aspirar a trabajar en condiciones precarias, por lo que más vale nuestra aceptación y acomodo? ¿Es posible afrontar sistémicamente los retos que se derivan de la lucha contra el cambio climático desde el marco de un sistema de mercado capitalista que necesita de la sobreexplotación de los recursos y la constante satisfacción de necesidades (que son las del mercado) para su subsistencia y desarrollo?

En definitiva, la cuestión de fondo que subyace a estas preguntas es si podemos construir alternativas que signifiquen otras formas de ser y estar en el mundo que sean compatibles con el bienestar de la humanidad y del planeta; unas formas que necesariamente pasan por encarnar otras maneras de aprender y por aprender cosas nuevas, esto es, un ejercicio de oportunidad y transformación, de nuevas prácticas cívicas y ciudadanas. En fin, una búsqueda de esas palabras nuevas para una nueva historia, antes de que, en efecto, sea demasiado tarde (González, 2004).

Desde la pedagogía podemos apuntar algunas posibles respuestas o, al menos, pensar alternativas. Por ejemplo, Biesta y Leary (2012) sugieren que debemos poner en cuestión la propia idea de aprendizaje para no perder de vista la política de aprendizaje que está en juego en los discursos del aprendizaje permanente. En esta línea, Simons y Masschelein (2010) nos hablan de que se requiere una *des-subjetificación* del individuo. Estos últimos sostienen que el aprendizaje debe significar su experiencia como una fuerza fundamental necesaria para nuestro bienestar individual y colectivo. No se trata de “liberar” el aprendizaje de sus condicionantes económicos, sociales o ideológicos. De lo que se trata, sin embargo, es de liberarse a uno mismo de sí mismo, una vivencia que faculta encarnar otras prácticas del aprendizaje permanente y de la educación de adultos en las que el aprendizaje pueda significar un proceso de compromiso con el otro y con el medio, *un cosmopolitalismo inacabado* (Popkewitz, 2010). Tomando como referencia el pragmatismo de Dewey, Olssen (2010) afirma que este aprendizaje:

descansa en un modo de vida en el que se ejerce la razón a través de la resolución de problemas, en el que el individuo participa y contribuye al bien colectivo de la sociedad y en el proceso constituye su propio desarrollo. En este modelo, la sociedad de aprendizaje es una sociedad global de compromiso. (p. 91)

En este sentido, la educación de adultos puede leerse como una práctica individual y social de compromiso por una vida mejor. Partir de esta comprensión supone reconocer que el orden o la cohesión social no depende tan sólo del disfrute de un empleo ni de la simple consideración del individuo como fuerza productiva,

cliente o consumidor. Ni siquiera del ejercicio y estatus que emana de su condición en cuanto *súbdito democrático* (Beck, 2006), como admiten más o menos explícitamente muchos de los textos institucionales a los que venimos haciendo referencia. Por el contrario, depende del ejercicio y re-creación de todas esas condiciones (políticas, económicas, sociales, ecológicas, personales) que posibilitan vivir una vida buena en una comunidad democrática. Por estas razones, la educación de adultos también puede conformarse (o entenderse) en unos espacios y unos tiempos capaces de vincular al sujeto consigo mismo y con los demás. Cuando en otros contextos el aprendizaje permanente no es más que un aprendizaje individualista y adaptativo a un entorno laboral y a un contexto transformacional y amenazante con el vano objeto de sortear los riesgos, prioritariamente, pero también una estrategia de gubernamentalidad neoliberal (como instrumento disciplinador y asegurador del orden social), aquí emerge como emancipación. Podemos referirnos a ella como la acción educativa que ejerce un adulto sobre sí mismo a lo largo y ancho de su vida cotidiana. O, dicho con otras palabras, hablamos de juzgar y decidir en un mundo de posibilidades; dar sentido a la propia vida, al acto de una inteligencia que sólo obedece a sí misma, una que toma posesión de su propio poder (Rancière, 2010). En este proceso de *subjetivación pedagógica* (Simons y Masschelein, 2011) se confirma “la propia capacidad para” o la “propia potencia”, forzando “una capacidad, que se ignora o se niega, a reconocerse, y a desarrollar todas las consecuencias de este reconocimiento” (Rancière, 2010, p. 11). Desde este punto de vista, la educación de adultos resulta una tarea con vocación humanizadora, en suma, de ser más plenamente humanos frente al curso ordinario de las cosas, algo que ha formado parte de su idiosincrasia y tradición.

Por el contrario, asumir el aprendizaje permanente y la educación de adultos en los términos que hemos descrito hasta ahora equivale a admitirlos como un proyecto que *reproduce* (el imaginario neoliberal), *integra* (al individuo como fuerza empleable) y *legítima* (el discurso dominante sobre estos conceptos) (Masschelein y Simons, 2014). Dar por bueno este aprendizaje permanente y esta educación de adultos tan sólo evita una situación de pérdida de esperanza, pues quizás los esfuerzos formativos puedan ver su recompensa en algún momento de la vida

laboral del individuo. Quizás también por ello una vez gozamos del premio (un empleo) “no es extraño que no se abra la boca” (Beck, 2006, p. 251), lo que resulta, a nuestro parecer, una terrible contrapartida.

En estos momentos de trance colectivo, cuando todo ha quedado en suspenso, ahora, cuando no se puede continuar como si nada, es el momento en que nos preguntemos *¿seguir trabajando cómo y para qué? ¿Seguir consumiendo cómo y para qué?* Cuestiones, en fin, que nos sitúen a la estela de otro sentido de la vida, una vida que merezca la pena ser vivida, cuyo aprendizaje debe pasar hoy, más que nunca, por *una tarea colectiva, común y compartida* (Fernández Savater, 2020).

Referencias bibliográficas

- Bagnall, R. G. (1990). Lifelong education: the institutionalisation of an illiberal and regressive ideology? *Educational Philosophy and Theory*, 22(1), 1-7.
- Bajo, N. (2009). El principio revolucionario de la educación permanente. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, XLII, 531-550.
- Barros, R. y Belando-Montoro, M.R. (2013). Europeização das Políticas de Educação de Adultos: reflexões teóricas a partir dos Casos de Espanha e Portugal. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(71).
<https://doi.org/10.14507/epaa.v21n71.2013>
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós.
- Biesta, G. (2004). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 25, 54-66.
- Biesta, G. (2006). What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European educational research journal*, 5(3-4), 169-180.
<https://doi.org/10.2304/eej.2006.5.3.169>
- Biesta, G. y Leary, T. (2012). Have lifelong learning and emancipation still something to say to each other?. *Studies in the Education of Adults*, 44(1), 5-20.
<https://doi.org/10.1080/02660830.2012.11661620>

- Boshier, R. (2012). Lifelong Learning as a Flag of Convenience. En D. N. Aspin, J. Chapman, K. Evans, & R. Bagnall (Eds.), *Second International Handbook of Lifelong Learning*. Springer.
- Castells, M. (2005). *La era de la información: economía, sociedad y cultura* (Vol. 1). Alianza Editorial.
- Comisión Europea (2000). *Documento de trabajo de los servicios de la Comisión, de 30 de octubre de 2000. Memorándum sobre el Aprendizaje Permanente*. Disponible en <https://bit.ly/3ICG7sc>
- Comisión Europea (2007). *Síntesis de la Comunicación de la Comisión, de 27 de septiembre de 2007, relativa al Plan de acción sobre el aprendizaje de adultos: «Siempre es buen momento para aprender» COM (2007) 558 final - no publicada en el Diario Oficial*. Disponible en <https://bit.ly/36xnvwA>
- Comisión Europea. (2010). *Comunicación de la Comisión, de 3 de octubre de 2010. EUROPA 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. COM (2011) 18 final*. Disponible en <https://bit.ly/3iG8kDO>
- Comisión Europea (2017). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones. Reforzar la identidad europea mediante la Educación y la Cultura. Contribución de la Comisión Europea a la reunión de dirigentes en Gotemburgo el 17 de noviembre de 2017. COM (2017) 673 final*. Disponible en <https://bit.ly/35hYXY2>
- Comisión Europea (2018). *Pilar europeo de derechos sociales*. Oficina de publicaciones de la Unión Europea. Disponible en <https://bit.ly/3JJJaTRC>
- Comisión Europea (2019). *Education and Training Monitor 2019*. Oficina de publicaciones de la Unión Europea. Disponible en <https://bit.ly/3wF6jjo>
- Comisión Europea (2020). *Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones. Agenda de capacidades europea para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia. COM(2020) 274 final*. Disponible en <https://bit.ly/3wGtNEN>
- Consejo Europeo (2002). *Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa*. (DO, C142, 2002). Disponible en <https://bit.ly/3JNWN16>

- Consejo Europeo (2002). *Resolución del Consejo, de 27 de junio de 2002, sobre la educación permanente* (DO, C163, 2002). Disponible en <https://bit.ly/3JMrrrV>
- Consejo Europeo (2009). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación ("ET 2020")*. (DO, C119, 2009). Disponible en <https://bit.ly/3qEnNZF>
- Consejo Europeo (2000). *Conclusiones de la presidencia del Consejo Europeo de Lisboa*. Disponible en <https://bit.ly/36ys0qP>
- Consejo Europeo (2008). *Conclusiones del Consejo, de 22 de mayo de 2008, sobre el aprendizaje de adultos*. (DO, C140/2008). Disponible en <https://bit.ly/3JKBn5b>
- Consejo Europeo (2019) *Resolución del Consejo sobre un mayor desarrollo del Espacio Europeo de Educación para apoyar el futuro de los sistemas de educación y formación*. (DO, C389, 2019). Disponible en <https://bit.ly/3wGMrMQ>
- Consejo Europeo y Comisión Europea (2015). *Informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). Nuevas prioridades para la cooperación europea en educación y formación*. (DO/C417/2015). Disponible en <https://bit.ly/3uw1p5Q>
- Consejo Europeo (2011). *Resolución del Consejo sobre un plan europeo renovado de aprendizaje de adultos*. (DO/C372/2011). Disponible en <https://bit.ly/3qGQLI9>
- Consejo Europeo (2016). *Recomendación del Consejo de 19 de diciembre de 2016 relativa a Itinerarios de mejora de las capacidades: Nuevas oportunidades para adultos*. (DO/C484/2016). Disponible en <https://bit.ly/3iG92Ru>
- Consejo Europeo (2018). *Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. (DO/C189/2018). Disponible en <https://bit.ly/3JJZscr>
- Delors, J. (Coord) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO sobre la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI*. UNESCO. Disponible en <https://bit.ly/3IKckh2>
- Edwards, R. (2010). ¿Sujetos que buscan activamente? En A. Fejes y K. Nicoll (Eds.), *Foucault y el aprendizaje permanente. Gobernando el sujeto*. Ediciones del CREC.

- Elfert, M. (2018). *UNESCO's Utopia of Lifelong Learning: An Intellectual History*. Routledge
- Fadultos (2022). *Manifiesto por el aprendizaje a lo largo de la vida adulta*. Disponible en <https://bit.ly/3iBzE6i>
- Fernández-Savater, A. (22 de junio 2020). *Estar raros, contra la vieja y la nueva normalidad*. Disponible en <https://bit.ly/35edeF0>
- Foucault, M. (2009). *Nacimiento de la biopolítica. Curso del Collège de France (1978-1979)*. Akal.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la "Pedagogía del oprimido"*. Siglo XXI.
- García, J. L. y Egido, I. (2006). *Aprendizaje Permanente*. Eunsa.
- Gelpi, E. (1990). *La Educación permanente: problemas laborales y perspectivas educativas*. Editorial Popular.
- González, Á. (2004). *Palabra sobre palabra. Obra completa (1956-2001)*. Seix Barral.
- Gusdorf, G. (1973). *¿Para qué los profesores?* Edicusa.
- Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barral Editores.
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Herder.
- Kallen, D. y Bengtsson, J. (1973). Recurrent Education: a strategy for lifelong learning. OCDE. Disponible en <https://bit.ly/3uAgXW0>
- López-Noguero, F. (2008). Hacia un espacio europeo de aprendizaje para toda la vida. Evolución y desarrollo de la Educación Permanente en la Unión Europea. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 15, 123-135
- Madorrán, C. (2020). ¿Utopías reales? Mucho más que un oxímoron. *Tiempo De Paz*, (139), 39-44.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Matarranz, M., Valle, J. M. y Manso, J. (2020). Después del 2020... Hacia un Espacio Europeo de Educación en 2025. *Revista Española De Educación Comparada*, (36), 98-128. <http://doi.org/10.5944/reec.36.2020.27040>

- Medina, B. y Llorent, V. (2017). La educación permanente en los organismos internacionales y las nuevas concepciones. *HumanArtes. Revista Electrónica de Ciencias Sociales y Educación*, 5(10), 103-121.
- OCDE. (2019). *Estrategia de Competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor*. Fundación Santillana y OCDE. Disponible en <https://bit.ly/35klQdq>
- Olssen, M. (2010). Entendiendo los mecanismos del control neoliberal. El aprendizaje permanente, la flexibilidad y el capitalismo del conocimiento. En A. Fejes y K. Nicoll (Eds.), *Foucault y el Aprendizaje Permanente. Gobernando el sujeto*. Ediciones del CREC.
- Popkewitz, T. S. (2010). La razón de la razón. Cosmopolitanismo, exclusión social y aprendizaje permanente. En A. Fejes y K. Nicoll (Eds.), *Foucault y el Aprendizaje Permanente. Gobernando el sujeto*. Ediciones del CREC.
- Quendler, E. y Lamb, M. (2016). Learning as a lifelong process-meeting the challenges of the changing employability landscape: competences, skills and knowledge for sustainable development. *International Journal of Continuing Engineering Education and LifeLong Learning*, 26(3), 273-293.
- Rancière, J. (2010). *El maestro ignorante*. Laertes.
- Rizvi, F. (2010). La educación a lo largo de la vida: más allá del imaginario neoliberal. *Revista Española De Educación Comparada*, (16), 185-212.
- Sabán, C. (2009). *La educación permanente y la enseñanza por competencias en la Unesco y en la Unión Europea*. Grupo Editorial Universitario.
- Sempere, J. (2019). Entrevista a Joaquín Sempere (entrevistado por F. Arroyo). [entrevista]. *Mientrastanto.org*, 22 de febrero de 2019. Disponible en <https://bit.ly/3qBMndG>
- Simons, M. y Masschelein, J. (2011). ¿Odio a la democracia...y al rol público de la educación? Sobre Rancière, democracia y educación. En M. Simons, J. Masschelein, y J. Larrosa (Eds.), *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Miño y Dávila.

- Simons, M. y Masschelein, E. (2010). Nuestro “deseo de aprender” y el ensamblaje de un aparato de aprendizaje. En A. Fejes y K. Nicoll (Eds.), *Foucault y el Aprendizaje Permanente*. Ediciones del CREC.
- UNESCO. (2011). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación 2011*. Instituto de Estadística de la UNESCO. Disponible en <https://bit.ly/3De5OhD>
- Wain, K. (2004). *The Learning Society in a Postmodern World*. Peter Lang.
- Zafra, R. (2017). *El entusiasmo: precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Anagrama.

Fecha de recepción: 1 de noviembre de 2021

Fecha de aceptación: 25 de marzo de 2022



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)