



**transformant la formació de persones adultes,  
canviant la societat, mudant nosaltres**



Quaderns d'Educació Contínua

**transformant la formació de persones adultes,  
canviant la societat, mudant nosaltres**

**Editor**

pep aparicio guadas

**Consell de direcció  
i coordinació**

Tere Vila, Encarna Such Cardona,  
Juanma Sanchis Marqués, M. Nieves  
Roselló, María José Picher, Carlos  
Pallarés, Rosa Navarro, Pascual Múrcia  
Ortiz, Dolors Monferrer Ferrando,  
Rosa M. González Conca, Goio Fidel  
Sarmiento, Iolanda Corella Llopis,  
Francisca Borox López, Isabel Aparicio  
Guadas

**Coordinació i gestió OJS**

Iolanda Corella Llopis

**Consell de redacció  
i assessorament**

Antonia de Vita (UNIVR), Dolors Vinyoles  
(Escola de la Dona-Diputació de Barcelona),  
Inma Vilatersana, Jordi Vallespir (UIB),  
Antoni Tort (UVIC), Joan M. Senent  
(UV), Francesca Salvà (UIB), Manuel  
Rodríguez (UV), José Ignacio Rivas (UMA),  
Piergiorgio Reggio (UNICATT), Cruz Prado  
(ULASALLE), Anna Maria Piussi (UNIVR),

Agustí Pascual (UV), Isabel Redaño  
Francés (IPF), Sebas Parra (UdG), Josep  
M<sup>a</sup> Navarro i Cantero (LFCOOP), Peter  
Mayo (UM), Vicent Mas (UA), Àngel Marzo  
(UB), Manel Martí Puig (UJI), Fernando  
Marhuenda (UV), Fernando López Palma  
(UB), Licinio C. Lima (UMINHO), Colin  
Lankhshear (JCU), Michele Knobel (MSU),  
Francesc Hernández Dobon (UV), Francisco  
Gutiérrez † (ULASALLE), Anna Gómez  
(UVIC), Paula Guimarães (UL), Rosa M.  
Falgás (ACEFIR), Pep Lluís Grau, Gloria  
Díaz (UB), Joan Colomer (UdG), José Clovis  
Azevedo (Centro Universitário Metodista  
IPA), Rafa Castelló (UV), Isabel Carrillo  
(UVIC), Marián Aleson Carbonell (UA),  
Xavier Besalú (UdG), Antonio Benedito  
(UV), José Beltrán Llavador (UV), Clara  
Arbiol González (UV), Vicent Aparicio (UV),  
Marina Aparicio Barberán (IPF), Consol  
Aguilar (UJI), David Abril (UIB), Loris  
Viviani (IPF), Mercè Morey (UIB), Diego  
Morollón (IPF), José R. Belda Medina (UA).

**Correcció i traducció**

Joaquín Martínez Ortiz

**Disseny i maquetació**

gap

**Quaderns d'Educació Contínua. Nova etapa**

**Redacció, secretaria i administració:**

C/. Sant Agustí, 7 • 46800 Xàtiva  
tarefa.pv@gmail.com

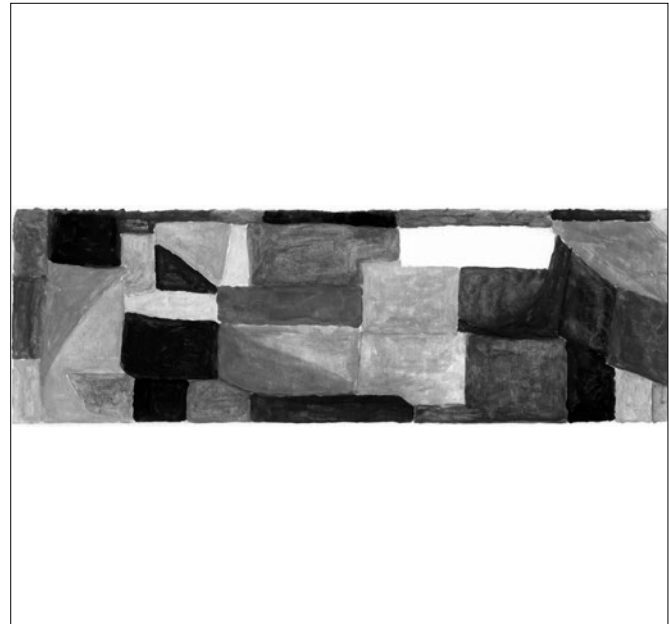
ISSN: 1575-9016

ISSN: 2605-1796 (digital)

Dipòsit legal: V-5125-2000

Revista indexada en GeoDatos: Indexador de Geografia e Ciências Sociais  
<http://www.dge.uem.br>

( Quaderns d'Educació Contínua  
no es fa responsable de les opinions  
dels col·laboradors de la revista. )



**Títol: Mural**

**Autora: Vicent Penalba**

**Tècnica: aquarel·les**

**Dimensions: 27,5cm x 9cm**

**Any: 2018**

IPF: Institut Paulo Freire • UV: Universitat de València • UdG: Universitat de Girona • UVIC: Universitat de Vic • UJI: Universitat Jaume I de Castelló • UA: Universitat d'Alacant • ACEFIR: Associació Catalana per l'Educació, la Formació i la Recerca/Associació Europea d'Educació d'Adults • UB: Universitat de Barcelona • FDC: Desenvolupament Comunitari • UIB: Universitat de les Illes Balears • UM: Universitat de Malta • UMINHO: Universitat del Minyo • UNIVR: Universitat de Verona • ULASALLE: Universidad de La Salle • UNICATT: Universitat Catòlica de Milà • UMA: Universitat de Màlaga • UL: Universitat de Lisboa • JCU: James Cook University • MSU: Montclair State University • LFCOOP: La Fàbrica Cooperativa

**carpeta**

La vida en el centre: escriure en temps d'estranyesa

*Clara Arbiol • 5*

L'aprenentatge al llarg de la vida

*Paula Guimarães • 14*

Educació, comunitat i territori: escola popular d'educació contínua

*Isa Redaño i Alba Marzo • 27*

La relació pedagògica entesa com una relació social: bases per un programa didàctic

*Almudena A. Navas • 37*

**contínua**

De l'educació popular a les democràcies participatives

*Tomás R. Villasante • 49*

**persones, territoris i experiències**

L'Aula de Ciutadania de l'Escola d'Adults de Lliria, un exemple de tot açò...

*Nicolás A. Marco Pérez • 69*

Escola popular d'educació contínua al Barri Besòs-Maresme, Barcelona

*Martinet Solidari • 75*

Projecte singular "Aula rural oberta"

*Leonor Marco • 82*

Repartir i compartir. Aprenentatge col·laboratiu en un cercle d'alfabetització

*Alicia Àvila • 85*

La transformació educativa serà feminista, o no serà. Per un programa d'educació pública radicalment feminista

*Intervenció de l'Assemblea Grogà de Gràcia a la III Jornada per l'Educació Pública a Gràcia • 93*

Educació popular, ciutadania i emancipació: un moviment perenne

*Anna Gómez i Mundó • 104*

**investigació**

Elements epistemològics per a una formació humana alliberadora

*Jose Clovis de Azevedo • 111*

**arxiu dialògica**

Dona i formació: la difícil consolidació de les escoles d'adultes a Espanya (1906-1915)

*Pere Fullana Puigserver • 119*

**llibres**

*Biograficitat. Aspectes d'una nova teoria de l'aprenentatge social.*

Peter Alheit. Biblioteca Paulo Freire 36

*Dolors Monferrer Ferrando • 131*

**fotografia**

«Aprenent amb persones adultes...» • 133

*Com participar*

**Quaderns d'Educació Contínua?**

Les pàgines de la nostra revista estan obertes a tot tipus de col·laboracions relacionades amb l'Educació i la Formació de les Persones Adultes. El nostre interès és oferir la publicació a tots aquells que desitgen col·laborar en ella exposant els seus coneixements, les seues reflexions i experiències analitzades. Així com també a les persones i institucions que desitgen difondre a través dels Quaderns d'Educació Contínua les seues iniciatives i activitats dins d'aquest àmbit.

Les col·laboracions han de requerir les següents condicions bàsiques:

- L'extensió dels treballs serà de 10 pàgines en format DIN A-4, a doble espai, amb un títol que sintetitze el seu contingut. És convenient d'intercalar apartats que divideixquen i ordenen les diferents parts de l'exposició.
- S'enviarà dues còpies del treball acompanyades d'una versió d'aquest en suport informàtic, preferentment en Winword. S'aconsella, si el tema ho permet, incloure gràfics, quadres sinòptics, etc., que il·lustren i completen el contingut del text.
- Com és natural la revista podrà realitzar una «correcció d'estil» sobre el text original, que en cap dels casos alterarà els conceptes ni l'enfocament adoptats per l'autor.
- Notícies i dades per a ser incloses en les pàgines informatives de la revista, sobre congressos, jornades, convenis, acords, programes, plans, iniciatives, projectes; cursos, conferències, debats, premis i concursos; publicacions de llibres, revistes, manuals, etc.
- Ha d'incloure sempre la font responsable i les notes de referència on el lector pugui requerir major informació.

# L'aprenentatge al llarg de la vida<sup>1</sup>

*Paula Guimarães, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal*  
*Traducció: Marta Malet i Iolanda Corella*



## **Introducció**

L'educació i, en concret l'educació d'adults, han sigut camps d'intervenció en l'àmbit de les polítiques públiques marcats per la globalització (Nóvoa & Schriewer, 2000). Des de mitjan del segle xx, aquesta situació ha anat acompanyada per referències en les polítiques dirigides a adults, a l'educació/aprenentatge al llarg de la vida que, havent adquirit diferents sentits o enfocaments al si d'organitzacions internacionals, ha pres especial rellevància en les últimes dècades en diversos països, principalment occidentals. Una vegada que aquestes organitzacions poden ser vistes com actors-clau en l'àmbit de l'educació, ja que divulguen orientacions i influeixen en les polítiques públiques nacionals, alguns autors han cridat l'atenció sobre el fet que aquesta expressió es presente cada vegada més com una idea “que ha vingut per quedar-se” (Field, 2006). En termes polítics, l'expressió ha sigut fins i tot considerada un “motor d'innovació política” (Lee & Friedrich, 2011) i una “nova moda” (Field, 2001) en el marc de les polítiques públiques d'educació d'adults.

Malgrat açò, molts altres autors han accentuat els diferents sentits polítics que s'atribueixen a l'educació/aprenentatge al llarg de la vida (Bagnall, 2000; Millana & Holford, 2014), tot evidenciant la complexitat de la terminologia, principalment pel que fa a les finalitats (Gravani & Zarifis, 2014). Per aquest motiu, Aspin i Chapman argumenten que aquesta és una idea vaga a la qual li falta claredat conceptual (Aspin & Chapman, 2007). Aquesta situació es reflecteix en les diferents paraules utilitzades, en concret les proferides per organitzacions internacionals com la Unió Europea (UE).

Aquestes diferències es deuen a la varietat de finalitats que l'expressió abraça, tot integrant-se l'educació d'adults “en un marc global de referència que contempla, en un *continuum*, l'alfabetització i l'educació de base, la formació professional contínua, la valorització personal i el desenvolupament social, així com la formació inicial i el desenvolupament de recursos humans” (UIL, 2009, p. 40). Basada en una concepció més vasta que el de l'educació d'adults, un paraigua sota el qual es poden trobar orientacions polítiques molt diferents, l'aprenentatge al llarg de la vida suggereix un concepte complex que abraça tota la vida dels individus, des “del naixement fins a la mort”, ocorre en contextos molt variats, formals, no formals i informals (Field, 2006; Morgan-Klein & Osborne, 2007), i pot recollir objectius molt variats..

En aquest article, s'intenta discutir sobre els sentits atribuïts a la idea que és possible educar-se i aprendre al llarg de la vida per la UE en les últimes dues dècades.

---

<sup>1</sup> Aquest article reprén parts del text de Guimarães, P. (2017). “A lo largo de la vida”: ¿educación o aprendizaje? *Diálogos Latinoamericanos*, 26, 38-52.

## L'anàlisi de les polítiques d'educació d'adults

La discussió dels discursos de les organitzacions internacionals serà efectuada en funció d'un marc d'anàlisi construït en la senda de treballs anteriors (Guimarães, 2011), així com d'altres autors (Griffin, 1999a, 1999b; Bagnall, 2000; Salling Olesen, 2004; Aspin & Chapman, 2007; Sáenz Fernández, 2006; Lee & Friedrich, 2011). Presentem ací tres models d'anàlisi de polítiques d'educació d'adults que permetran posteriorment debatre les relacions de sentit identificades en els documents ja indicats.

Les *polítiques d'educació d'adults democràtiques i emancipadores* es fonamenten en el compromís amb el desenvolupament social, la justícia social, la llibertat i la participació social (Aspin & Chapman, 2007; Guimarães, 2011). Aquest enfocament s'assenta en una profunda crítica a l'escola i a l'educació formal; atorga valor, per això, a l'educació i l'aprenentatge que es donen en contextos no formalitzats, integrats en entitats estatals, organitzacions no governamentals i moviments socials que, amb el suport de l'Estat, dinamitzen iniciatives amb finalitats i estratègies d'intervenció molt variades (Griffin, 1999a, 1999b). Aquests projectes i activitats afavoreixen la transformació social, a través de l'acció individual i col·lectiva, així com de la reflexió crítica sobre la intervenció social (Lee & Friedrich, 2011). La prioritat política d'aquesta idea passa per la construcció d'una societat democràtica en la qual l'educació i l'aprenentatge són fortament valorats, i tenen com a finalitat la formació de subjectes capaços d'intervenir socialment a favor del bé comú (Bagnall, 2000). La relació entre el coneixement i el desenvolupament de subjectes autònoms és promoguda (Olesen, 2004) i es verifica el nexa entre la dimensió individual i la dimensió col·lectiva de l'acció social. Per això, els objectius de l'educació d'adults i de l'aprenentatge són, sobretot, socials, ja que és en les relacions socials on els individus s'eduquen i aprenen (Sanz Fernández, 2008, p. 82).

Les *polítiques d'educació d'adults per a la modernització i el control estatal* posen en valor l'educació i la seua contribució al desenvolupament personal i social dels subjectes en el marc de contextos formalitzats promoguts i recolzats per l'Estat (Griffin, 1999a) com, per exemple, d'educació de base, de compensació i de segona oportunitat i de formació professional. El desenvolupament intel·lectual i cognitiu és emfasitzat, tot tenint l'educació i l'aprenentatge el propòsit de fer els subjectes més responsables de si mateixos i dels altres, en l'àmbit de l'estructura social existent (Bagnall, 2000). Com que l'educació és considerada com un dret social (Lee & Friedrich, 2011) i, per tant, una obligació de l'Estat, la igualtat d'oportunitats es tradueix, amb freqüència, en l'existència obligada d'activitats i programes, acompanyada de mecanismes de control, així com de la formalització dels processos educatius (Guimarães, 2011; Olesen, 2004). Sanz Fernández (2008, p. 75) fins i tot afirma que aquest enfocament considera l'educació com a estratègia de conformitat social. Les

activitats pedagògiques busquen la transmissió de continguts i el desenvolupament de capacitats prèviament definides, sense que hi haja la possibilitat per als adults-estudiants de canviar el currículum i les decisions dels professors.

*Les polítiques d'educació d'adults de gestió de recursos humans* procuren adaptar els subjectes als canvis que succeeixen en diverses esferes de la vida (individual, familiar, social, cívica, etc.) en particular, les relacionades amb el treball i la professió. En un món cada vegada més globalitzat, és finalitat dels sistemes d'educació i formació preparar individus productius, competitius i flexibles (Griffin, 1999a, 1999b). Més enllà de l'acció dels sistemes d'educació i formació, correspon al subjecte mateix adquirir coneixements i desenvolupar competències que li permeten gestionar la seua vida, i fer-se, d'aquesta manera, un aprenent al llarg de la vida. Les polítiques públiques tenen la finalitat de recolzar la iniciativa individual de buscar formació i de fomentar l'aprenentatge (Bagnall, 2000; Lee & Friedrich, 2011). En aquest àmbit, l'educació i l'aprenentatge es tradueixen en inversions efectuades pels propis subjectes, en una analogia amb l'economia i el capital financer. Segons aquesta perspectiva, el subjecte és un inversor de la seua vida, responsable, i que pot ser responsabilitzat, de les seues opcions biogràfiques (Olesen, 2004). En aquest enfocament, el coneixement posseeix una forta dimensió privada i té, sobretot, un valor econòmic. En conseqüència, les polítiques d'educació d'adults supervisen la gestió de recursos humans (Guimarães, 2011) i permeten convertir a cada individu en una inversió interessant per a empresaris i en una prioritat en les exigències de treballadors competitius (Sanz Fernández, 2008, p. 94).

### **UE i aprenentatge al llarg de la vida**

L'anàlisi de documents polítics sobre educació d'adults permet afirmar que aquest àmbit tenia poca rellevància en aquesta organització en el moment que la Comunitat Econòmica Europea fou creada, en 1957 amb el Tractat de Roma. En aquest tractat va ser la formació professional qui va merèixer alguna atenció (Antunes, 2008; Rasmussen, 2014; Spolar & Holford, 2014). Després de l'adopció del Tractat de Maastrich (1992), que creà la UE, la formació professional, així com l'educació i l'aprenentatge, van ser destacats. Si atenem a alguns documents polítics publicats en les últimes dues dècades, es verifica que, al llarg dels anys 90 la UE passà a mostrar una preocupació més obvia per la formació, l'educació i l'aprenentatge, en el marc d'una crítica als sistemes educatius nacionals. En 2000, l'*Estratègia de Lisboa* marcà una definició més clara de les finalitats i de la intervenció de la UE en la formació, l'educació i l'aprenentatge. Va assumir com a objectiu estratègic "la construcció, fins al 2010, de l'economia més dinàmica i competitiva del món, basada en el coneixement i, alhora, capaç de garantir un creixement econòmic sostenible, amb més i millors llocs de treball i major cohesió social" (Conselho Europeu de Lisboa, 2000).

Aquest document es basava en la convicció que la globalització de l'economia i la creixent importància atribuïda a les tecnologies de la informació i de la comunicació exigien la necessitat de reformar els sistemes d'educació i formació europeus i obligaven a la recerca de mecanismes que garantiren l'accés a la formació, l'educació i l'aprenentatge, sempre tenint present el fet de trobar formes de superar l'atur.

Es va defensar, per tant, que l'adaptació i el reforç dels processos de desenvolupament econòmic existents, de creació d'ocupació i de major cohesió social, eren esforços importants que havien de ser garantits per una intervenció més ambiciosa que la que s'havia dut a terme fins el moment. D'aquesta forma, han sorgit innovacions en els sistemes educatius europeus amb el mètode obert de coordinació<sup>2</sup> (Conselho Europeu de Lisboa, 2000), un element cabdal de formulació política de la UE des de 2000 (Lee et al., 2008). Aquest mètode tenia com a finalitats la identificació i divulgació de bones pràctiques, com activitats que pogueren ser replicades en altres contextos i països. També buscava la concreció dels objectius establerts per la UE, en l'àrea econòmica, social i educativa, així com la creació d'indicadors que promogueren la convergència d'accions i de resultats. Aquest mètode va establir un tractament descentralitzat, coherent amb el principi de subsidiarietat i amb l'establiment de xarxes entre els diversos actors implicats —estatals, privats i/o lligats a organitzacions no governamentals— amb els propòsits d'identificar, divulgar i promoure bones pràctiques.

En el mateix any va ser aprovat el *Memoràndum de l'Aprenentatge al Llarg de la Vida* (Comissão das Comunidades Europeias, 2000). Aquest document va establir dues grans orientacions: “la dinamització de la ciutadania activa i la promoció de l'ocupabilitat”. Aquestes orientacions es van creuar amb polítiques socials que combinaven la participació dels individus en diverses esferes de la vida social i econòmica, la construcció d'un sentiment de pertinença a una societat europea, l'establiment de mecanismes d'inclusió, quant a l'ocupabilitat i a la capacitat d'assegurar un lloc de treball i de mantenir-lo (Ibid.). Així, aquestes condicions eren considerades decisives per a la construcció de l'espai europeu d'educació, així com d'una societat en la qual l'ocupació, la competitivitat i la prosperitat, basats en l'economia del coneixement, eren dimensions centrals.

Borg i Mayo (2005) van mantenir que les dimensions individuals i col·lectives de l'aprenentatge al llarg de la vida, en aquest document eren notables, però que les finalitats últimes que en ell es recullen es trobaven cada vegada més pròximes a les de les polítiques econòmiques, principalment a l'augment de la productivitat i de la competitivitat, de la preservació i de la creació d'ocupació. Per això, es va fer més evident la rellevància que prenia un sentit de l'educació d'adults entesa com a gestió de recursos humans. En conseqüència, es va registrar una tendència cap a la instrumentalització de l'aprenentatge associada a mercantilització de la vida social (Lima,

<sup>2</sup> El mètode obert de coordinació “es tracta d'una forma intergovernamental de fer política que no deriva en mesures legislatives de la UE de caràcter vinculant ni exigeix que els països de la UE introduïsquen noves lleis o modifiquen la seua legislació”. Es basa, principalment, en objectius comuns que els països han de complir; la utilització d'instruments de mesura, com ara estadístiques, indicadors i directrius; i la comparació de resultats entre els països. Pot donar-se el cas que es destaquen casos o situacions que són considerades “millors pràctiques” i que poden ser replicats en altres països (EUR-Lex, 2020).



2005; Guimarães, 2011) i contemplada com a una contribució al creixement econòmic de les empreses i a les possibilitats que els individus participen en el mercat de treball.

S'accentuà el sorgiment d'una nova perspectiva educativa que valora la individualització del coneixement i l'aprenentatge informal, així com els sabers útils al treball i el desenvolupament econòmic (Field, 2006). D'acord amb Olesen (2004), l'aprenentatge afavoria d'aquesta manera la promoció de l'adaptabilitat i de la mobilitat dels treballadors en el mercat de treball, ja que facilitava el canvi de lloc de treball, en el marc d'un sector d'activitat i de sectors diferents. Promovia la flexibilitat que els nivells elevats de formació general i tècnica comporten. Permetia igualment el desenvolupament de competències, com ara capacitats operatives, que s'articulaven amb la reducció dels constrenyiments legals sobre el treball i la ocupació. Al mateix temps, apostava per la transferència d'eixes competències de l'esfera econòmica a l'esfera social (Borg & Mayo, 2005). En aquesta línia d'idees, en un nou ambient econòmic, la formació, l'educació i l'aprenentatge podien ser enteses com a tecnologies d'adaptació flexible (Olesen, 2004): duen a que els subjectes lluiten, individualment i sota la seua responsabilitat, pel manteniment dels seus llocs de treball.

En aquest marc, el document *Educació i Formació 2010* (European Commission, 2004) va establir diverses metes que haurien d'assolir-se a finals de la primera dècada d'aquest segle, entre les quals una mitjana de participació del 12,5% d'adults en activitats d'aprenentatge al llarg de la vida, tot contribuint decisivament a l'uropeïtzació de les polítiques públiques (Antunes, 2008). El propòsit d'aquesta i d'altres metes, es connectava amb la necessitat de convertir els sistemes europeus d'educació i formació en una referència mundial, tot conferint-los una major visibilitat política i social. Dels objectius que aquestes metes contemplaven, tenien especial rellevància per a l'educació d'adults els següents: el desenvolupament de competències-clau definides per la UE; l'accés a les tecnologies de la informació i la comunicació; el desenvolupament de l'educació a distància; la promoció de la ciutadania activa, de la igualtat d'oportunitats i de la cohesió social; i el reforç de les connexions entre el món del treball, la investigació i la societat. Per a la concreció d'aquests objectius, es van adoptar decisions específiques i calendaris determinats, indicadors més adaptats als problemes i a les necessitats identificats en els diferents Estats membres, processos de monitorització i d'avaluació dels resultats obtinguts segons el mètode obert de coordinació, en el marc d'una forta crida a la traducció de les orientacions europees a les polítiques nacionals (Rasmussen, 2014). També en aquest cas, les relacions de sentit que conté aquest document apunten a la valoració de la inversió en capital humà (Morgauen-Klein & Osborne, 2007), denotant la importància que s'atribueix a l'aprenentatge al llarg de la vida per al desenvolupament econòmic.

Degut als resultats obtinguts entre 2000 i 2005 aproximadament —minso i heterogenis (Zarifis & Gravani, 2014), i que s'evidencien, per exemple, en les diferents taxes de participació en els diferents estats membres (EUROSTAT, 2018)— es considerarà necessari relançar l'Estratègia de Lisboa, tot reforçant les finalitats de major creixement econòmic i d'ocupació i una més expressiva cohesió social. La fragilitat de l'agenda de la UE (Hake, 2005) obligà a adoptar noves orientacions, principalment aquelles que constaven en el document i en el pla d'acció *Educació d'Adults: Mai és tard per Aprendre* (Comissão das Comunidades Europeias, 2006, 2007). En aquest text, l'argumentació es va fer més radical, en tant que passà a ser més evident l'enfocament de l'educació d'adults com a gestió de recursos humans. En aquest document es va defensar que l'afany de la UE hauria de passar per promoure la competitivitat econòmica, i per aconseguir-ho s'hauria de recórrer a l'elevació dels nivells de competències dels individus, amb l'objectiu de contribuir al creixement, l'ocupació i la cohesió social. A més, aquest objectiu apareixia com a especialment important, si es pensa que, tal com s'afirmà, els llocs de treball creats a la UE obligaven que els subjectes posseïren nivells més alts de qualificació que els permeteren lidiar amb les exigències creixents del treball (a causa, per exemple, de la proliferació i el caràcter complex de la informació escrita i de les tecnologies de la informació i de la comunicació en el lloc de treball). De forma addicional, es va defensar la recerca de solucions per a problemes que es derivaven dels canvis demogràfics, associats a l'envelliment de la població, per una banda; i a l'impacte de la migració, per altra. A més, s'argumentà la necessitat de lluitar contra la pobresa i l'exclusió social, tot sent en aquest cas nítida la importància de l'aprenentatge al llarg de la vida en la disminució dels baixos nivells d'escolaritat, en el combat contra l'aïllament rural, en la promoció d'oportunitats d'alfabetització, etc. (Comissão das Comunidades Europeias, 2006). Una vegada més, més enllà de les preocupacions socials, l'agenda econòmica de la UE revelà una major preponderància (Morgan-Klein & Osborne, 2007), tot permetent el registre de sentits atribuïbles a l'aprenentatge al llarg de la vida per al desenvolupament econòmic i la gestió de recursos humans.

En el marc d'una forta crisi econòmica i social, entre 2010 i 2012, es van succeir diversos debats sobre l'estatut de la UE i sobre el seu paper en àmbits com ara la formació i l'educació. Sent evident el fracàs dels objectius establerts en la primera dècada del segle XXI, en anys més posteriors es pogueren observar algunes continuïtats (Nóvoa, 2013) en l'àmbit de l'aprenentatge al llarg de la vida. Així, el document *Estratègia Europa 2020* (Comissão Europeia, 2010) va mantenir les finalitats de l'*Estratègia de Lisboa* i emfasitzà una connexió més estreta entre educació, aprenentatge i economia. En aquest document s'establiren objectius que haurien de ser concretats a finals de la dècada que vivim. Principalment, desenvolupar programes d'educació i aprenentatge al llarg de la vida que faciliten la mobi-

litat dels treballadors en els diferents estats membres; millorar la qualitat i l'eficiència de l'educació i la formació; promoure l'equitat, la cohesió social i la ciutadania activa; i fomentar la creativitat i la innovació, així com l'emprenedoria, en tots els nivells de l'educació i la formació. De forma complementària, s'actualitzaren els indicadors, entre ells la mitjana de participació del 15% dels adults en activitats d'aprenentatge al llarg de la vida.

Tot i encara incloure objectius generals relacionats, per exemple, amb la cohesió social i la ciutadania activa, l'*Agenda Renovada en l'Àmbit de l'Educació d'Adults* (Conselho da União Europeia, 2011) va reprendre els objectius estratègics del text *Educació i Formació 2020* (Conselho da União Europeia, 2009); principalment, fer de l'aprenentatge al llarg de la vida i de la mobilitat una realitat, millorar la qualitat i l'eficàcia de l'educació i la formació, així com incentivar la creativitat i la innovació, tot incloent l'esperit emprenedor en tots els nivells de l'educació i la formació. En aquest sentit, es va apostar en el desenvolupament i el perfeccionament d'aptituds i competències, com ara les d'alfabetització i càlcul, i les de caràcter més transversal incloses en l'educació general, així com d'altres més de (re)qualificació professional (Conselho da União Europeia, 2011). Com refereixen Alves (2010), Rasmussen (2014), i també Spolar i Holford (2014), malgrat incloure altres objectius —socials, culturals, cívics, etc.—, fou la promoció del creixement econòmic la que, una vegada més, destacà en aquest últim document, tot evidenciant la forta connexió entre l'adquisició de competències-clau i la instrumentalització de l'educació d'adults amb finalitats economicistes (Lima, 2005). En aquest sentit, es reforçaren els temes relacionats amb el desenvolupament econòmic i amb la (des)ocupació, i s'afavorí la legitimitat del destacat paper polític concedit a l'aprenentatge al llarg de la vida en el marc de l'adaptabilitat i de l'ocupabilitat (Gravani & Zarifis, 2014).

El discursos pessimistes que han eixit de la Unió Europea en els últims anys poden ser entesos també com una resposta a l'arribada massiva d'immigrants, a l'extremisme religiós i a la violència. El Consell Europeu i la Comissió Europea (Conselho Europeu/Comissão Europeia, 2015) publicaren un informe intítulat *Noves Prioritats per a la Cooperació Europea en l'Àmbit de l'Educació i Formació* en el qual es reconeixia el rol d'aquestes àrees en la resolució de problemes de discriminació, d'exclusió social i de creixent radicalització, així com en la promoció dels valors humanístics i cívics —la llibertat de pensament i d'expressió, la inclusió social i el respecte pels altres— (Ibíd., p. 25). Per això, les orientacions per a l'aprenentatge al llarg de la vida han de reconèixer als immigrants que arriben a la Unió Europea l'oportunitat de participar en activitats d'educació i formació professional, per facilitar l'aprenentatge de l'idioma del país on van a viure i una inserció més ràpida en el mercat de treball. Aquestes són preocupacions que es pretén que puguin previndre la marginalització social i la radicalització (Ibíd., p. 29).

Una rellevància semblant se li dona en la Resolució del Consell sobre *Una Nova Agenda per a una Europa Integradora i Competitiva* (Conselho da União Europeia, 2016a). Aquest document emfasitza el rol de l'educació i de la formació en la satisfacció de les necessitats del mercat laboral, però també la importància de la inclusió social i de la cohesió per a un desenvolupament personal més evident (Ibíd., p. 1). La radicalització política ha augmentat en algunes parts d'Europa; per això, es creu que les competències cíviques, democràtiques, interculturals i el pensament crític són importants. Encara prop del 25% de la població de la Unió Europea, entre els 16 i els 64 anys, presenta resultats baixos en el Programa per a l'Avaluació Internacional de les Competències dels Adults (PIAAC), de l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE). En la Recomanació del Consell de 19 de desembre de 2016 sobre *Itineraris de Millora de les Capacitats: Noves oportunitats per als Adults* (Conselho da União Europeia, 2016b) es recullen les competències a valorar en la inserció dels individus al mercat de treball i en la participació en la societat (Ibíd., p. 4) per als adults que presenten competències baixes. Més recentment, la *Recomanació del Consell de 22 de maig de 2018 Relativa a les Competències Clau per a l'Aprenentatge Permanent* (Conselho da União Europeia, 2018) indica les mateixes prioritats que els documents anteriorment publicats, i relacionades amb la lògica de la gestió de recursos humans (Lima & Guimarães, 2018).

### **Notes finals: canvis en els sentits atribuïts a l'educació i a l'aprenentatge al llarg de la vida**

La importància que l'aprenentatge al llarg de la vida ha guanyat en els discursos polítics en temps més recents, es produeix en el marc de fortes crítiques a les velles formes d'actuar en l'educació d'adults. Aquestes velles formes tenien objectius de canvi col·lectiu, d'intervenció *democràtica, d'emancipació social i de ciutadania participativa; buscaven, per això, la dimensió política de l'educació; i valoraven principis humanistes i l'educació de persones i grups en activitats en les quals la reflexió crítica i el diàleg eren importants* (Canário, 1999; Field, 2006). També, eren formes que es basaven en programes o activitats de caràcter, sobretot, nacional. En aquest sentit, és interessant verificar que l'emergència d'aquesta idea va associada a la fragilitat de l'Estat-nació, en concret de l'Estat de Benestar (Crowther, 2006) en l'educació. L'expressió aprenentatge al llarg de la vida apareix, així, en l'àmbit de la necessitat de pensar i concebre nous valors, finalitats educatives i estratègies d'intervenció política supranacional i nacional (Field, 2001; Guimarães, 2011). Aquesta necessitat implicà la creació d'una expressió que traspassà els enfocaments més crítics, polítics i tradicionals (de caràcter nacional) de l'educació d'adults. Malgrat les característiques de l'expressió —principalment el seu caràcter fluid (Lee et al., 2008), ambigi i simultàniament consensual (Millana & Holford, 2014)—, l'aprenentatge al

llarg de la vida passà a valdre més que l'educació d'adults en els discursos polítics: va atribuir noves finalitats i estructura a aquest camp de polítiques i de pràctiques i passà a incloure sabers i capacitats desenvolupats en diversos moments de la vida dels subjectes i en contextos amb diversos graus de formalitat (Morgan-Klein & Osborne, 2007; Alves, 2010), però útils per al treball i el desenvolupament econòmic. En el marc de la retracció de l'estat, cap qüestionar el fet que s'utilitze cada vegada més l'expressió “aprenentatge al llarg de la vida”, en detriment d'altres expressions com ara “educació al llarg de la vida”, “educació permanent” o, fins i tot, “educació d'adults”.

La utilització de l'expressió “aprenentatge al llarg de la vida” podria suggerir una concepció àmplia de l'educació d'adults i en l'àmbit d'una concepció d'educació global i integral. Fins i tot, la utilització de l'expressió “aprenentatge al llarg de la vida” en un sentit que apunta a polítiques d'educació d'adults de gestió de recursos humans, va ser el resultat, en gran mesura, d'importants canvis als contextos polítics i culturals de les societats contemporànies de caire neoliberal. D'aquesta forma —més enllà de contenir sentits economicistes sobre l'individu, les societats i els contextos de treball—, l'aprenentatge al llarg de la vida afavoreix possibilitats de participació dels subjectes adults de forma més individualitzada en la vida social, i la retracció de l'Estat en l'àmbit de l'educació i la formació (Morgan-Klein & Osborne, 2007). En conseqüència, les orientacions de la UE sobre l'aprenentatge al llarg de la vida han permès la reconfiguració de l'educació i de la formació, principalment, per les reformes que s'han dut a terme en els respectius sistemes, així com, un canvi d'enfocament, ja no en el suport públic, sinó en la iniciativa i responsabilitat individual (Guimarães, 2011). D'aquesta manera, els objectius economicistes que agafaren rellevància en els discursos (Rasmussen, 2014; Millana & Holford, 2014; Spolard & Holford, 2014; Hake, 2005) expressen els canvis d'equilibri entre reproducció capitalista i emancipació; entre desenvolupament econòmic i desenvolupament personal i social. Indiquen, igualment, canvis en el paper de l'Estat, de la societat civil i de les entitats privades, especialment les lligades al treball. Per això, les notes finals d'aquest article no poden deixar de problematitzar la intervenció cada vegada més expressiva de les organitzacions internacionals en les polítiques nacionals, malgrat assistir en l'actualitat a desenvolupaments molt diversos (Crowther, 2006; UIL, 2009; Guimarães, 2014). Amb tot, segons el resultat de contribucions d'especialistes de diversos països (Field, 2006), la UE suposa una influència de dalt cap a baix que apunta a processos d'homogeneïtzació en les polítiques públiques, principalment en allò referit a la modernització dels sistemes d'educació i formació, per a la preponderància de la formació professional i la valoració de l'educació i la formació per a la gestió de recursos humans. Tot presentant un passat ampli, quant a discussió de valors i finalitats, i una història curta, pel que fa a la implementació de polítiques públiques (Centeno, 2011),

no deixa de ser important problematitzar l'impacte dels discursos de les organitzacions internacionals, com ara la UE, en les polítiques d'educació d'adults nacionals i la circumstància que aquests discursos reflecteixen i contribueixen a la transformació econòmica en curs d'arrel neoliberal. En aquest sentit, l'educació, la formació i l'aprenentatge són vistes, cada vegada més, com a mercaderies plausibles de consum per individus que, racionalment, realitzen eleccions educatives i formatives amb impacte en les seues biografies, principalment en la dimensió professional. Ara bé, aquest angle neoliberal és especialment preocupant quan es considera l'absència de principis i objectius relacionats amb l'educació democràtica i emancipadora i de transformació social, tan significatius per a l'afermament de l'educació d'adults com un camp de pràctica, d'intervenció política i de reflexió teòrica.

### Referències bibliogràfiques

- ALVES, M. G. (ed.) (2010). *Aprendizagem ao Longo da Vida e Políticas Educativas Europeias: Tensões e Ambiguidades nos Discursos e nas Práticas de Estados, Instituições e Indivíduos*. Monte da Caparica: UIED / FCT, Universidade Nova de Lisboa.
- ANTUNES, F. (2008). *A Nova Ordem Educacional. Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida*. Coimbra: Almedina.
- ASPIN, D. N. & CHAPMAN, J. D. (2007). 'Lifelong learning: concepts and conceptions'. In D. N. Aspin (Ed.), *Philosophical Perspectives of Lifelong Learning*. Dordrecht: Springer, 19-38.
- BAGNALL, R. G. (2000). 'Lifelong learning and the limitations of economic determinism'. *International Journal of Lifelong Learning*, 19/1: 20-35.
- BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BORG, C. & MAYO, P. (2005). 'The EU Memorandum on lifelong learning. Old wines in new bottles?' *Globalisation, Societies and Education*, vol. 3, nr. 2: 203-225.
- CANÁRIO, R. (1999). *Educação de Adultos. Um Campo, uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- CENTENO, V. (2011). 'Lifelong learning: a policy concept with a long past but a short history'. *International Journal of Lifelong Learning*, 30/2: 133-150.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2006). *Educação e Formação de Adultos: Nunca é Tarde para Aprender. Comunicação da Comissão ao Conselho, de 23 de Outubro de 2006, relativa à educação de adultos (COM/2006/614)* ([http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning))
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2007). *Plano de Acção para a Educação e Formação de Adultos: Nunca é Tarde para Aprender. Comunicação da Comissão,*

- de 27 de Setembro de 2007 (COM/2007/558) ([http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning))
- COMISSÃO EUROPEIA (2010). *Estratégia Europa 2020. Estratégia para um crescimento Inteligente, Sustentável e Inclusivo* (COM/2010/2020 final). Bruxelas: Comissão Europeia.
- CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA (2011). *Resolução do Conselho sobre uma agenda renovada no domínio da educação de adultos* (2011/C 372/01). (<http://www.igfse.pt/upload/docs/2012/Resolucao%20n%202011-C%20372-01.pdf>)
- CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA (2016A). *Resolução do Conselho sobre Uma Nova Agenda de Competências para uma Europa Inclusiva e Competitiva* (2016/C 467/01). Bruxelas: Jornal Oficial das Comunidades Europeias.
- CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA (2016B). *Recomendação do Conselho de 19 de Dezembro de 2016 sobre Percursos de Melhoria de Competências: Novas Oportunidades para Adultos* (2016/C 484/01). Bruxelas: Jornal Oficial da União Europeia. ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224(01)&from=EN))
- CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA (2018). *Recomendação do Conselho sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida*. ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN))
- CONSELHO EUROPEU DE LISBOA (2000). *Estratégia de Lisboa* (<http://ue.eu.int>, consultado a 6/06/2009).
- CONSELHO EUROPEU/COMISSÃO EUROPEIA (2015). *Relatório Conjunto de 2015 do Conselho e da Comissão sobre a Aplicação do Quadro Estratégico para a Cooperação Europeia no Domínio da Educação e da Formação (EF 2020). Novas Prioridades para a Cooperação Europeia no Domínio da Educação e da Formação* (2015/C 417/04). Bruxelas: Jornal Oficial da União Europeia. ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(02)&from=EN))
- CROWTHER, J. (2006). ‘In and against’ lifelong learning: flexibility and the corrosion of the character’. *International Journal of Lifelong Learning*, 23/2, 125-136.
- EUROPEAN COMMISSION (2004). ‘Education & Training 2010’ *The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms* (14358/03 EDUC 168 – COM(2003) 685 final). Brussels: Official Publication of the Council of the European Union.
- EUR-LEX (2020). Método Abierto de Coordinación ([https://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/open\\_method\\_coordination.html?locale=es](https://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/open_method_coordination.html?locale=es)).
- EUROSTAT (2018). *Your Key to European Statistics. Adult Participation in Learning*. (<https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/DDN-20190517-1>).
- FIELD, J. (2001). ‘Lifelong education’. *International Journal of Lifelong Learning*, 20/1-2, 3-15.

- FIELD, J. (2006). *Lifelong Learning and the Educational Order*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- GRAVANI, M. & ZARIFIS, G. (Eds.) (2014). *Challenging the 'European Area of Lifelong Learning'. A Critical Response*. Dordrecht: Springer.
- GRIFFIN, C. (1999a). 'Lifelong learning and social democracy'. *International Journal of Lifelong Learning*, 18/5: 329-342.
- GRIFFIN, C. (1999b). 'Lifelong learning and the welfare reform'. *International Journal of Lifelong Learning*, 18/6, 431-452.
- GUIMARÃES, P. (2011). *Políticas de Educação de Adultos em Portugal (1999-2006). A Emergência da educação e Formação para a Competitividade*. Braga: Universidade do Minho/Cied.
- GUIMARÃES, P.(2017). "A lo largo de la vida": ¿educación o aprendizaje? *Diálogos Latinoamericanos*, 26, 38-52.
- HAKE, B. J. (2005). 'Fragility of the 'employability agenda' flexibility life courses and the reconfiguration of lifelong learning in the Netherlands'. In A. BRON, E. KURANTOWICZ, H. S. OLESEN & L. WEST (eds.), *'Old' and 'New' Worlds of Adult Learning* (pp. 234-253). Wroclaw: Wydawnictwo Naukowe.
- LEE, M. & FRIEDRICH, T. (2011). 'Continuously reaffirmed, subtly accommodated, obviously missing and fallaciously critiqued: ideologies in UNESCO's lifelong learning policy'. *International Journal of Lifelong Learning*, 30/2, 151-169.
- LEE, M., THAYER, T. & MADYUN, N. (2008). 'The evolution of the European Union's lifelong learning policies: an institutional learning perspective'. *Comparative Education*, 44/4, 445-463.
- LIMA, L. C. (2005). 'A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004)'. In R. Canário & B. Cabrito (Orgs.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (pp. 31-60). Lisboa: Educa.
- MILLANA, M. & HOLFORD, J. (Eds.)(2014). *Adult Education Policy and the European Union. Theoretical and Methodological Perspectives*. Rotterdam: Sense Publishers.
- MORGAN-KLEIN, B. & OSBORNE, M. (2007). *The Concepts and Practices of Lifelong Learning*. Londres: Routledge.
- NÓVOA, A. (2013). 'The blindness of Europe: new fabrications in the European educational space'. *Sisyphus, Journal of Education*, vol. 1, issue 1, 104-123.
- NÓVOA, A. & SCHRIEWER, J. (Eds.) (2000). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa.
- OLESEN, H. S. (2004). Shaping an Emerging Reality: defining and Researching Lifelong Learning. Paper presented at the Graduate School in Lifelong Learning, Roskilde University ([http://www.ruc.dk/paes/forskerskolen/program/info/summer\\_school/summer2005/lectures2005/hso\\_2](http://www.ruc.dk/paes/forskerskolen/program/info/summer_school/summer2005/lectures2005/hso_2), consultado a 17/11/2008)



- RASMUSSEN, P. (2014). 'Adult learning policy in the European Commission'. In M. MILLANA & J. HOLFORD (Eds.), *Adult Education Policy and the European Union. Theoretical and Methodological Perspectives* (pp. 17-34). Rotterdam: Sense Publishers.
- SANZ FERNÁNDEZ, F. (2006). *As Raízes Históricas dos Modelos Actuais de Educação de Pessoas Adultas*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- SPOLAR, V. A. M. & HOLFORD, J. (2014). 'Adult learning: from the margins to the mainstream'. In M. MILLANA & J. HOLFORD (Eds.), *Adult Education Policy and the European Union. Theoretical and Methodological Perspectives* (pp. 35-50). Rotterdam: Sense Publishers.
- UIL (2009). *2nd Global Report on Adult Learning and Education. Rethinking Literacy*. Hamburgo: UNESCO ILL.

Revista semestral  
estiu 2020 · Núm. 43  
12 €

ISSN 1575-9016



9 771575 901009



**TAREPA - PV**

Taller per a l'Acció Renovadora  
de l'Educació Permanent d'Adults



**L'ULLAL Edicions**



Q



AJUNTAMENT DE  
**LA POBLA DE FARNALS**