



LA EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA: LA EDUCACIÓN SOCIAL, LA EDUCACIÓN ESCOLAR, LA EDUCACIÓN CONTINUA... TODAS SON EDUCACIONES FORMALES¹

JOSÉ ORTEGA ESTEBAN*

RESUMEN. El hecho de calificar de no formal o informal un tipo de educación no deja de ser negativo, despectivo y, posiblemente, ideológico. No es, por tanto, una mera cuestión nominal. No tener forma es tener sólo potencialidad y, de hecho, no ser nada. Debemos hablar en positivo: educación social, educación escolar, educación continua... todo ello queda comprendido en la «educación-a-lo-largo-de-la-vida», que viene a coincidir con el concepto griego de *paideia*.

Aunque toda educación es o debe ser social, cuando hablamos de educación social, estamos ante una especificación accidental, intensificación y/o topologización, diferenciada, a veces, de la educación, que busca la activación de las condiciones educativas de la cultura y la vida social, por un lado, y la prevención, compensación o reeducación de la dificultad y el conflicto social, por otro, dentro del marco general que configura la finalidad integradora de toda educación.

Es necesario aceptar que la educación no es competencia exclusiva de la escuela y comenzar a experimentar modos flexibles que permitan el trabajo relacional y conjunto de la educación escolar y la educación social. Y, por otra parte, asumir, con todas sus consecuencias, que la escuela no deja de ser un jalón más –y no el único– en ese *continuum* que es la educación a lo largo de la vida. Ello evitará hacer de la escuela un santuario enquistado en la comunidad de la que debería formar parte.

ABSTRACT. The fact of referring to a type of education as non-formal or informal is certainly negative, pejorative and, maybe, ideological. Therefore, it is not only a mere question of names. The lack of shape means to have only potential and, consequently, to be nothing. Positive talk is a must: social education, school education, continuing education... All of them are included in «lifelong education», which corresponds to the Greek concept of *paideia*.

(*) Universidad de Salamanca.

(1) Tomo este rótulo de un artículo de J. ANTONIO CARIDE en Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa, Octubre-diciembre (2004).

Although any type of education is or must be social, when we talk about social education we refer to an accidental specification, intensification and/or topologization. Sometimes social education is differentiated from education, whose aim is, on the one hand, the activation of the educational conditions provided by culture and social life and, on the other, the prevention, compensation or re-education of the difficulty and social conflict. This is done within the general framework that constitutes the aim of any type of education: integration.

It is necessary to accept that education is not the sole responsibility of the school and therefore, to try flexible ways that make possible the relational and joint work of school education and social education. Apart from this, it is also necessary to assume, with all its consequences, that the school is but another key fact –and not the only one– in that *continuum* known as lifelong education. This will prevent the school from becoming a sanctuary deeply entrenched in the community to which it should belong.

NO HAY EDUCACIÓN

«NO» FORMAL O INFORMAL

La educación dada en el ámbito escolar –mal llamada también «educación formal», del sistema o reglada– pertenece o, al menos, debe pertenecer o estar inserta por propio derecho en el devenir general de la «educación a lo largo de la vida». La educación, las apropiaciones y los aprendizajes que del individuo al margen del sistema escolar pueden ser tan importantes como las que realiza en el ámbito escolar. En cualquier caso, también son educación y formación, y sirven a los individuos y los grupos para convivir en el marco de la comunidad en que la que han nacido. Parecería sano y conveniente para la misma eficiencia de la educación escolar que ésta no estuviera tan formalizada como se pretende, y que la educación social o la educación continua no fuesen ser tan informales o estuvieran tan «desreguladas» como se supone.

Parece bastante claro que en la denominación de la educación que ha estado al margen del sistema escolar como «no formal» hay claramente una carga negativa e, incluso, despectiva, pero, además, ideológica. Todos conocemos la consideración que nos merece el individuo que

es susceptible de este epíteto. Parece bastante patente que la desconsideración que ha soportado hasta ahora la educación no escolar se ha transferido de manera más o menos inconscientemente a los mismos nombres con los que se la denomina. Ya conocemos que, en la teoría «hylemórfica» de la escolástica, lo que no tenía forma, lo no formal, era *neque quid, neque quantum, neque quale...* ni ningún otro predicado. La materia no tenía entidad sin la *forma*, era mera potencia, mera posibilidad. En realidad, no era nada, y en la filosofía actual, lo «no formal» es mera apariencia, y carencia de la propiedad objetiva que se le atribuye.

El hecho de hablar de «educación no formal» o de «educación informal» es semánticamente contradictorio. Si algo es educación, es formal, si es no formal o es informal, no es educación. Esto se aprecia con mayor claridad si utilizamos el término «formación» que, en general, suele usarse como sinónimo de «educación». ¿Qué les parecería si habláramos de «formación formal», de «formación no formal» o de «formación informal»? No sólo estaríamos ante una cacofonía delirante, sino también ante una contradicción semántica y, al mismo tiempo, conceptual. Podríamos decir, no sin una «mica

de ironía, que atacaríamos incluso el principio básico de la Lógica y la Metafísica que sostiene que: no se puede ser y no ser a la vez. Y es que tanto la palabra formación, como la palabra formal o la palabra informal vienen de la palabra forma, concepto «hylemórfico», aristotélico y escolástico.

Habría, pues, que utilizar denominaciones positivas como, por ejemplo, educación social. O, quizá, tendríamos que hacer más especificaciones dentro de la educación social: educación ocupacional, educación o reeducación laboral, ambiental o familiar, educación para el ocio y el tiempo libre, etc.

Pero esta cuestión no ha quedado en el ámbito lingüístico y semántico, sino que, por curioso y aberrante que pueda parecer, ha pasado al campo curricular, disciplinar, epistemológico y administrativo. Ha dado lugar a asignaturas, disciplinas, proyectos docentes e investigadores, libros, y a la existencia, incluso, de docentes que han concursado a plazas con tales denominaciones «escolásticas» y negativas, y que se han visto compelidos a elaborar el constructo de la educación no formal y, ahora, se ven impelidos a investigar teórica y epistemológicamente sobre la praxis de lo no formal o informal. El monstruo lingüístico ha ido creciendo y amenaza con fagocitar todo lo educativo y lo pedagógico. Crea plazas académicas y crearás monstruos conceptuales que tenderán a reproducirse y a expandir sus tentáculos.

A partir de la Ilustración y de las revoluciones burguesas, por razones ideológicas, políticas y económicas, los gobiernos centrales en el poder fueron gestando unos sistemas nacionales de instrucción y formación que requerían los estados del nuevo régimen para adquirir una progresiva complejidad económica y social, y perpetuar la ideología y el poder de la burgue-

sía ascendiente. Abierta la educación, una cierta educación, a capas sociales más amplias –alta burguesía y clases medias– se fue construyendo un sistema cerrado y que, en cierto modo, estaba enquistado en la propia sociedad de la que era parte.

Cuestionada la escuela por ideólogos, políticos y pedagogos, a partir de mediados del XIX y comienzos del XX, se amplió, en las sociedades occidentales, a más capas sociales en un intento de lograr su legitimación mediante una mayor apertura a la sociedad y a las preocupaciones de la comunidad en la que se insertaba. Se dieron perfecta cuenta de las consecuencias perniciosas que el aislamiento de la escuela tenía para la educación y, por ello, trataron de abrirla a la naturaleza, a la comunidad y a la sociedad. Pero los intentos de apertura, cuando se llevaron a cabo, se gestaron siempre desde la escuela, desde el aula, eran algo complementario y subsidiario, pero no parte integrante de la vida de la comunidad.

Hasta ahora, cuando los pedagogos pensaban en la educación, pensaban en la escuela y en los sistemas y los procesos de enseñanza como si no existiera otra formación.

Poco a poco, se ha ido queriendo extender influencias y establecer vínculos estructurales con aquellos campos de la educación y la cultura que estaban «fuera de la escuela». Ésta ha querido alcanzar con sus efluvios, conceptos y métodos, zonas irredentas. Parece que se quiere hacer del mundo un aulario. La educación o era escolar, o no era. Primero, se etiquetó, un tanto despectivamente, a la otra posible educación como «no formal», «informal» o «no reglada», propia de responsables locales, asociaciones, ONG, ayuntamientos, diputaciones... y, después, ante su imparable desarrollo, se busca tenuemente recibirla en el sistema o, al menos, iluminarla con las teorías y

los planteamientos del evolucionado y desarrollado, pero también gastado y manido, sistema formal.

Hoy, sabemos que hay mucha más educación fuera que dentro de la escuela y el sistema escolar, y que la escuela siempre debió formar parte de la «educación a lo largo de la vida». De este modo, no hubiera tenido que abrirse a la comunidad y a la vida para encontrar sentido y legitimación.

Entendemos que ha llegado ya el momento de que la educación escolar, sin dejar de estar planificada, programada/reglada, y de ser rigurosa y eficaz, deje de soportar el formalismo y la formalidad que les impone el propio sistema y abandone su tendencia a recurrir a la exclusión para condenar a los demás tipos de educación al averno de la informalidad.

LA EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA Y LA EDUCACIÓN CONTINUA

Con el concepto de «educación-a-lo-largo-de-la-vida», se ha querido dar un nuevo sesgo, una nueva dimensión a la comprensión y a la *praxis* de lo que la educación debe ser hoy día. La educación a lo largo de la vida progresa a partir del concepto de «educación permanente», que, en un principio, fue entendido por muchos como una progresiva adaptación al empleo y, ahora, ha pasado a ser concebido «como la condición de un desarrollo armonioso y continuo de la persona»². La «educación-a-lo-largo-de-la-vida» no sólo presta atención a la instrucción o al exclusivo aprendizaje de conocimientos, sino, además, y especialmente, a lo formativo,

lo educativo. Estamos ante una nueva concepción de la educación que revaloriza los aspectos éticos y culturales, el conocimiento de uno mismo y del entorno para hacer así del individuo un miembro de una familia y un ciudadano, pero también un productor y alguien que colabora con los demás. Todo ello, por supuesto, incluye una educación básica y fundamental de calidad, que puede adquirirse normalmente en las instituciones educativas escolares, y que se pretende flexible, diversificada, y accesible en el tiempo y en el espacio. Se trataría de que, en el espacio y el tiempo de la vida, aprendamos a aprender y conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser nosotros mismos.

Que la educación al margen de la escuela comience a ser más importante que la difícilmente contenida en el marco de la educación del sistema es todo un síntoma de que comienza a invertirse lo establecido.

Frente a la «crisis mundial de la educación» detectada en el informe de la Unesco de 1968 elaborado por Coombs –crisis derivada fundamentalmente de la gran explosión de la demanda educativa– se pedían mayores esfuerzos económicos, más innovación, nuevos medios, la modernización de la administración y de los docentes y, finalmente, «un mayor énfasis de la educación informal». Se llegó hasta el punto de sugerir que era necesario reconsiderar «la división general que se hace entre enseñanza (sic) «formal» e «informal», como parte de la táctica para superar la crisis de la educación»³.

En el informe de 1972, coordinado por Edgard Faure, y titulado *Aprender a ser*⁴, las cosas cambiaron cualitativamente.

(2) J. DELORS (Coord.): *La educación a lo largo de la vida*. Madrid, Anaya-UNESCO, 1996, p. 91.

(3) PH. COOMBS: *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, Península, 1968, 1973, pp. 250-251.

(4) E. FAURE (coord.): *Aprender a ser*. Madrid, Alianza-UNESCO, 1972, 1983.

En dicho informe, se asume la revolución científico-técnica y la educación democrática, se cree en el futuro de los nuevos medios y perspectivas, pero ya no se ve como suficiente la mera expansión lineal de la educación, sino que se habla de la «globalidad» de la educación, de la necesidad de concebir la educación «como una empresa que rebasa el cuadro de los establecimientos escolares y universitarios y desborda las instituciones que la integran»⁵. Se habla, en fin, de «educación permanente». Pero, curiosa y sorpresivamente, ante la situación de la educación, transida por la revolución científico-técnica que nos impregnaba, se presentaba como solución y perspectiva conceptual y estratégica la *paideia* griega de la *polis* ateniense de los siglos III-IV antes de nuestra era, la «ciudad educativa».

Si el Informe Faure de 1972 se hizo a partir de la preocupación por las repercusiones de la implementación de la revolución científico-técnica en el mundo de la educación y por la democratización, el Informe Delors de 1996 muestra la inquietud existente por las inferencias de la interdependencia planetaria y de la «mundialización» propiciada por los modernos *media*, intranquilidad suscitada por lo que la convivencia entre los pueblos y las personas que esos fenómenos pudieran generar. Por eso, la educación deberá ayudar, en efecto, a comprender el mundo, pero también a comprender a los demás, para así comprenderse uno mismo.

En «la educación a lo largo de la vida» –hablar de «educación de por vida», como hace Masuda⁶, sonaría a condena–, el concepto de educación permanente se

amplía no sólo por una necesidad de renovación cultural, sino, además, y sobre todo, como respuesta a la exigencia nueva y capital de autonomía dinámica que la Sociedad de la Información (SI) plantea a los individuos.

A este proceso deben contribuir todos los momentos de la vida y todos los ámbitos de la actividad humana a fin de que el desarrollo pleno del individuo coincida con la participación en la vida social. La educación sin límites temporales ni espaciales se convierte entonces en «una dimensión de la vida misma»⁷. Se reconsidera y amplía la idea de la educación permanente «porque además de las adaptaciones relacionadas con las mutaciones de la vida profesional, debe ser una estructuración continua de la persona humana»⁸. La educación permanente no puede ser ya sólo una reeducación o un reciclaje de aprendizajes y habilidades.

Esta concepción de la educación integra no sólo lo escolar, sino también lo extraescolar. Es más, yo diría que, en el concepto de «educación a lo largo de la vida», que se desarrolla en el Informe Delors, hay un claro reforzamiento de la educación básica y un replanteamiento de la enseñanza secundaria, que se diversifica y flexibiliza para acomodarse a una concepción de la educación más amplia tanto en el espacio, como en el tiempo.

La educación a lo largo de la vida debe integrar a los niños y a los jóvenes en la sociedad –e, incluso, en el sistema educativo–, pero también, y sobre todo, en la familia y en la comunidad de base. La educación permite un enriquecimiento de los conocimientos y las capacidades, pero también una mejor estructuración

(5) *Ibidem*: pp. 256-257.

(6) MASUDA, Y.: *La sociedad informatizada como sociedad post-industrial*. Madrid, Fundesco-Técnicos, 1980.

(7) DELORS, *op. cit.*, p. 125.

(8) *Ibidem*, p. 20.

personal y de las relaciones entre los individuos y los pueblos.

Aunque la *polis paideutica* constituye aún una referencia, ya no se habla de «ciudad educativa», sino de algo más amplio: «sociedad educativa». Los nuevos medios de comunicación y relación entre los hombres, las culturas y los pueblos hacen que el término ciudad no sea ya el más pertinente. Hemos de aprender a vivir juntos en la «aldea planetaria»⁹, en la aldea global, en la «aldea red», y la educación debe entenderse, en cualquier caso, como un todo en el espacio y en el tiempo, en la vida de los individuos en comunidad.

A mi entender, es aquí, en ese ámbito espacio-temporal de tan amplios horizontes, donde la educación –todo tipo de educación– y la escuela deben encontrar una vez más su lugar y su sentido. En esta amplia perspectiva, deben moverse nuestras reflexiones y nuestras acciones¹⁰.

La educación a lo largo de la vida es un *continuum* que abarca desde que el hombre nace hasta que muere, y que no sólo es un espacio total, global y vital, sino también un «constructo» conceptual que trasciende la idea de la educación circunscrita a un espacio delimitado de la vida que, desde, al menos, la Ilustración, se enmarcaba en el ámbito institucional de la escuela.

La educación a lo largo de la vida es más que la educación infanto-juvenil y más que la instrucción escolar, es una dimensión de la vida misma en la que la comunicación y la comprensión de los demás son lo más útil y crucial.

A la espera de las todavía no claras transformaciones de la escuela en ese

ámbito global que constituye la educación a lo largo de la vida en el marco de SI, será bueno que esa escuela en transición generalice el conocimiento de las nuevas tecnologías de la comunicación y trate de paliar –con nuevas ayudas institucionales, materiales y profesionales– las disfunciones y los conflictos a los que los niños y los jóvenes tienen que hacer frente en su ámbito institucional.

De este modo, nos atrevemos a decir, incluso, que a partir de la concepción del informe Delors la educación como concepto y praxis cobra un sentido de cobertura global. En este contexto, la educación social, entendida como dinamización o activación de las condiciones educativas de la cultura y de la vida social y como compensación, normalización o, en su caso, reeducación de la dificultad y el conflicto social¹¹, tendría su más sentido y una adecuada ubicación si se proyectase no sólo en el ámbito de la sociedad y de la vida en general, sino también en la propia escuela, considerada una instancia más de la vida o de ese *continuum* que es la educación a lo largo de la vida.

LA EDUCACION SOCIAL Y LA EDUCACIÓN ESCOLAR

Se le han exigido tantas cosas a la escuela que está a punto de ser neutralizada. En todo caso, es necesario aceptar que la educación no es competencia exclusiva de la escuela y comenzar a experimentar modos flexibles que permitan que la educación escolar y la educación social se relacionen y trabajen conjuntamente.

(9) *Ibidem*, p. 16.

(10) J. ORTEGA ESTEBAN: «La educación a lo largo de la vida o el espacio de la educación social», en PANTOJA, L. (COORD.): *Nuevos espacios educativos en educación social*. Bilbao, Mensajero, 1998.

(11) *IDEM* (COORD.): *Educación Social Especializada*. Barcelona, Ariel, 1999a, p. 19.

La sociedad «multimediativa» y globalizada está trastocando los tiempos y los espacios de la educación y, con ello, la estructura y las agencias educativas convencionales, aumentando la importancia de la educación social, favoreciendo, en cierto grado, la coincidencia de la educación con la vida.

Por otra parte, dada la dificultad de los problemas y la insuficiencia de las agencias tradicionales –la familia y la escuela–, así como su compleja realidad social, estoy de acuerdo con «romper el muro que se ha levantado con cierta complacencia entre los entornos formales e informales de desarrollo, y empezar a experimentar modos flexibles de trabajo conjunto»¹².

Se ha venido partiendo del supuesto de que la escuela era, sobre todo, el lugar específico y propio de la transmisión de conocimientos, la instrucción, la docencia del saber y, acaso, del saber hacer. Sin embargo, se ha dado menos importancia tanto a la formación integral que, por supuesto, implicará, como desarrollo y profundización de lo anterior, la «transmisión del patrimonio cultural valioso que habilita a un sujeto a pensar y hablar con propiedad, para acceder a los tesoros de su cultura y a la aventura de la búsqueda»¹³, como a la formación de la voluntad, la identidad personal, las emociones, las actitudes y los valores éticos y «convivenciales» propios de la cultura y del propio sujeto.

Los *curricula* son cada vez más amplios y exigentes, y no hay tiempo para otros menesteres. Se enseña lo que se puede en el tiempo que se tiene y se supone que, simultáneamente, se educa o

se forma, como, en cierto modo, ocurre. Nadie puede negar que la instrucción implica también educación. Nadie puede evitar que la presencia cotidiana y continuada del maestro en el aula o en la institución docente forme por sí misma, ya que éste transmite su manera de entender la realidad y la vida, sus planteamientos sociales y políticos, y sus actitudes y valores.

Lo que pasa es que parece que esto no es suficiente, sobre todo, cuando da la impresión de que otras agencias fundamentales como la familia han abandonado sus obligaciones y menesteres en este campo, y otros agentes, como los nuevos medios de comunicación, contribuyen, aunque sólo sea relativamente, a crear nuevas disfunciones y problemas entre la población infantil y juvenil.

Pero las cosas no quedan ahí, por si fuera poco, se acusa a la escuela de marginar y excluir, al exigir que permanezcan en su seno sólo aquellos alumnos que aceptan sus dictados y exigencias, y desechan a aquellos que no aceptan la disciplina preceptiva, tienen problemas de conducta o son incapaces de alcanzar en el tiempo establecido los objetivos de aprendizaje propuestos. La escuela no está preparada para ocuparse de aquellos niños o jóvenes que están en «situación de riesgo», tienen problemas conductuales, o son infractores o delincuentes juveniles. La escuela, ocupada como está en cumplir las exigencias curriculares establecidas por el sistema, no tiene ni tiempo, ni medios, ni profesionales preparados para ocuparse de estos problemas.

Dadas sus actuales exigencias, competencias y posibilidades, la escuela no

(12) J. L. ÁLVAREZ: «Rompiendo el distanciamiento entre la familia y la escuela», en *Cultura y Educación*, 16 (1999), p. 64.

(13) V. NUÑEZ: *Pedagogía Social: cartas para navegar en el Nuevo Milenio*. Buenos Aires, Santillana, 1999, p. 55.

puede, en resumidas cuentas, hacerse cargo de las disfunciones que ni la familia, ni los *media*, ni la comunidad o el entorno asumen.

Pensamos que la escuela, con los cambios, replanteamientos y mejoras necesarios, es una institución en transformación que se inserta dentro del marco que proporciona una sociedad de la información en constante progreso, y debe ser siempre –o durante largo tiempo todavía– una agencia de educación social, incluso en el caso de los menores en dificultad y/o en conflicto social. Dicho de otro modo: no nos podemos permitir, al menos por ahora, el lujo de prescindir de la escuela, ni como lugar de instrucción, ni como ámbito de educación social. La educación social y el educador social deben estar si no en el aula, sí al lado de ella, y, en todo caso, en la escuela. Es más, pensamos que la escuela conceptualizada de nuevo, reubicada y transformada, la escuela pública insertada en el marco de la educación a lo largo de la vida en una sociedad educativa global, debe seguir siendo una instancia fundamental en la educación de los individuos y los pueblos.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVAREZ, J. L.: «Rompiendo el distanciamiento entre la familia y la escuela», en *Cultura y Educación*, 16 (1999), pp. 63-83.
- CARIDE, J. A.: «No hay educación «no» formal», en *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, Octubre-diciembre (2004).
- CASTELLS, M.: *La era de la información*. 3 Tomos. Madrid, Alianza Editorial, 1999, 2000.
- *La era de la información*. Col. La Sociedad Red. Vol. I. Madrid, Alianza Editorial, 2001.
- COOMBS, PH.: *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, Península, 1968, 1973.
- DELORS, J. (coord.): *La Educación encierra un tesoro. Informe UNESCO*. Madrid, Santillana, 1996.
- ELIARD, M.: *El fin de la escuela*. Madrid, Grupo Unisón Ediciones, 2002.
- FAURE E. (coord.): *Aprender a ser*. Madrid, Alianza/UNESCO, 1972, 1983.
- LACASA, P.: *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa*. Madrid, Visor, 1997.
- MASUDA, Y.: *La sociedad informatizada como sociedad post-industrial*. Madrid, Fundesco-Técno, 1980.
- NÚÑEZ, V.: *Pedagogía Social: cartas para navegar en el Nuevo Milenio*. Buenos Aires, Santillana. 1999.
- ORTEGA ESTEBAN, J.: «La educación a lo largo de la vida o el espacio de la educación social», en PANTOJA, L. (coord.): *Nuevos espacios educativos en educación social*. Bilbao, Mensajero, 1998.
- (Coord.): *Educación Social Especializada*. Barcelona, Ariel, 1999a.
- «La escuela como plataforma de integración. La educación social y la escuela ante los desafíos de una sociedad en transformación (violencia, racismo, globalización...)», en NÚÑEZ, V. (coord.): *La educación en tiempos de incertidumbre : las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona, Gedisa, 2002, pp. 113-156.
- PANTOJA, L. (ed.): *Nuevos espacios de la educación social*. Bilbao, Mensajero, 1998.
- TRILLA, J.: *La educación fuera de la escuela, ámbitos no formales y educación social*. Barcelona, Ariel, 1993.

PÁGINAS WEB

http://tonicues.eresmas.net/Documentos/Bibliograf%EDa%20comentada_A6.htm

<http://www.forcem.es>

<http://gestioneducativa.freesevers.com/Educacion%20Formal%20e%20Informal.htm>

<http://www.ub.es-div5-site-pdf-ponencia4-cfernandez4.pdf>

<http://www.unesco.cl-pdf-actyeven-ppe-boletin-artesp-3-2.pdf>

<http://www.redec.unam.mx/redec2002/ques/forformalnoformal.htm>

http://www.narceaediciones.es/libreria/NC_detalle.asp?idLibro=853

http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jparedes/lecturas/adultos.html

<http://aplicaciones.mec.es/programas-europeos/jsp/plantillasoc.jsp?id=comenius22c>

<http://continua.ugr.es/index.php>

<http://www.unesco.cl/pdf/actyeven/ppe-boletin/artesp/37-4.pdf>