

PENSAR LA RELACIÓN ENTRE EXPERIENCIA Y APRENDIZAJE

FLORENTINO SANZ FERNÁNDEZ¹

RESUMEN: Vivimos en un mundo en el que las fuentes de aprendizaje son cada vez más plurales. La experiencia laboral y la experiencia social son fuentes de aprendizaje cada día más reconocidas y acreditadas con diplomas y títulos oficiales. En este artículo se plantea una reflexión sobre los distintos interrogantes y desafíos que implica la implantación de sistemas de validación de aprendizajes no formales e informales, es decir, de aprendizajes adquiridos en procesos de experiencia diferentes de los procesos de enseñanza.

PALABRAS CLAVE: sistemas de validación, competencias, aprendizajes no formales e informales, aprendizajes adquiridos en la experiencia, reconocimiento de competencias, acreditación oficial.

ABSTRACT: We live in a world in which it is possible to learn from ever more diverse sources. Workplace experience and social experience are increasingly recognised and officially accredited with diplomas and qualifications as valid sources of learning. This article reflects on the various challenges and questions thrown up by the implementation of systems of validation of informal and non-formal learning; that is, of learning acquired through experience in environments not devoted to teaching.

KEY WORDS: validation systems, competencies, non-formal and informal learning, learning acquired through experience, recognition of competencies, official accreditation.

Me ha parecido oportuno en este número monográfico de *Miscelanea Comillas* pensar en público sobre el actual debate internacional de la validación y acreditación oficial de los aprendizajes no formales e informales. A mi juicio es uno de los temas «calientes» actuales, como solía denominar Juan Manuel Cobo a todos aquellos objetos de debate en los que la razón aparece mezclada con el compromiso. Contribuir a la serenidad en este debate sin perder claridad será uno de mis objetivos. Voy a intentar en este esfuerzo mantener la lección que Juan Manuel nos prestó cuando trató tantos temas «calientes» durante toda su vida de maestro.

La validación de los aprendizajes adquiridos en la experiencia es un tema emergente no sólo en los países de la Unión Europea sino también en muchos

¹ Profesor de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Madrid.

países de otras regiones del mundo. En Estados Unidos y Canadá este tipo de reflexiones y prácticas se viene desarrollando desde los años treinta y cuarenta del siglo pasado motivadas por las demandas de los soldados que, a la vuelta de la guerra, exigían un reconocimiento y acreditación de competencias adquiridas en los ejércitos con el fin de facilitar su inserción en la vida sociolaboral. En la misma época muchas madres de familia exigían un tipo de reconocimiento similar de las competencias adquiridas en el hogar con el fin, igualmente, de insertarse en un mercado laboral que demandaba también mano de obra femenina.

Organismos internacionales, distintos y a veces distantes en temas educativos, como la OCDE y la UNESCO, están animando en el momento actual una reflexión sobre el gran potencial de aprendizaje que contiene la experiencia, tanto laboral como social, y están impulsando prácticas de reconocimiento, de validación y de acreditación oficial de todos estos aprendizajes. Los motivos para este impulso vienen justificados no sólo desde el ámbito productivo sino también desde el ámbito social e incluso académico, como veremos posteriormente.

Algunas legislaciones de países europeos están transitando la frontera de una nueva generación de derechos educativos que va desde el derecho de los ciudadanos a la enseñanza al derecho de los ciudadanos al reconocimiento y la validación de sus aprendizajes independientemente de cómo, cuándo, dónde y con quién los hayan adquirido. Lo cual quiere decir que la certificación y acreditación oficial de aprendizajes, en esta «segunda» generación de derechos educativos, no está necesariamente ligada a determinados procesos de enseñanza ni a las labores docentes sino que recobra su propia autonomía e independencia respecto a las tradicionales tareas académicas. Pasamos a una época en la que la gente se toma en serio que una cosa es enseñar y otra aprender, una cosa son los procesos y otra los productos y que, consecuentemente, no sólo los aprendizajes social y oficialmente válidos han de ser los que proceden de la enseñanza sino también los que proceden de la experiencia.

Nuestra última legislación española es clara en este sentido. Podemos citar, como ejemplo, el artículo 66.4 de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación, en el que se dice que

«las personas adultas pueden realizar sus aprendizajes tanto por medio de actividades de enseñanza, reglada o no reglada, como a través de la experiencia, laboral o en actividades sociales, por lo que se tenderá a establecer conexiones entre ambas vías y se adoptarán medidas para la validación de los aprendizajes así adquiridos.»

Este atrevimiento a dar el paso a reconocer y acreditar oficialmente aprendizajes no formales e informales, además de estar respaldado por una prác-

tica internacional, aparece más como una política de estado que como una política partidista. Los dos partidos mayoritarios españoles han potenciado leyes en esta dirección. Gobernando el Partido Popular se aprobó la Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio, de las cualificaciones y formación profesional, siguiendo las orientaciones del II Programa Nacional de Formación Profesional. En su artículo 3,5 se afirma que la finalidad del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional no será solamente la de promover, proporcionar o incorporar oferta formativa sino también la de

«Evaluar y acreditar oficialmente la cualificación cualquiera que hubiera sido la forma de su adquisición».

Por otra parte, en España ya disponíamos desde la Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970 de la posibilidad de dispensar de determinados requisitos académicos para acceder a estudios de grado medio o superior a aquellas personas que, por tener una determinada edad, se las consideraba con la experiencia suficiente como para poder participar exitosamente en estos estudios. Esta posibilidad se convirtió en realidad a partir de la Orden Ministerial de 26 de mayo de 1971 (BOE de 2 de junio) para aquellas personas que siendo mayores de 25 años, mediante la superación de una prueba, se les dispensaba del título de bachillerato para acceder a la universidad. Igualmente se reglamentaron pruebas no escolarizadas cuya finalidad exclusiva era, en caso de ser aprobadas, permitir el acceso a los ciclos de grado medio o superior de formación profesional o a los estudios de bachillerato. Todas estas pruebas dispensaban y siguen dispensando de requisitos académicos para realizar estudios medios o superiores a las personas con una experiencia de vida (con una determinada edad) pero no acreditan títulos ni diplomas oficiales. Es decir, la persona que pasa la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años no obtiene por ello el título de bachiller sino solamente la dispensa de poder acceder a la universidad sin dicho título.

La novedad de la actual legislación española va más allá. Con el reconocimiento y la validación de aprendizajes adquiridos en la experiencia lo que se pretende es acreditar oficialmente los aprendizajes, es decir, titular o diplomar oficialmente los aprendizajes adquiridos cualquiera que haya sido la forma y el proceso de adquisición. De ahí la dificultad que está teniendo el desarrollo normativo de las leyes anteriormente citadas. Las precauciones para que el sistema sea transparente, objetivo, justo y al mismo tiempo flexible se están extremando. Se espera en la actualidad un próximo decreto desarrollando la Ley Orgánica 5/2002 de las cualificaciones y formación profesional en este aspecto y está en una más lejana perspectiva el desarrollo de lo que implica la Ley Orgánica 2/ 2006 de educación.

A pesar de todos estos datos, no son pocos los académicos y profesionales de la enseñanza que se alarman por la emergencia de una práctica que consideran problemática y encubridora de cambios profundos, cuando no revolucionarios, en el ámbito de la educación, al observar cómo personas que no han pisado las aulas académicas y amparadas en el derecho a que se les evalúen sus aprendizajes, independientemente de cómo, cuándo, dónde y con quien los hayan adquirido, obtienen en Europa una certificación oficial, incluso universitaria, mediante sistemas de acreditación de aprendizajes no formales e informales. De ahí que este tema sea considerado uno de los temas «calientes».

En España, el debate sobre todos estos temas ha sido menos polémico en el Parlamento, a la hora de acordar el texto legislativo, que lo está siendo actualmente a la hora de su desarrollo y acoplamiento a la vida real. Siempre es más fácil promulgar una ley que aplicarla. En Francia, el desarrollo de la ley de modernización social de 17 de enero de 2002 (n.º 2002-73), donde se establece la obligatoriedad de aplicar el dispositivo de validación de los aprendizajes adquiridos en la experiencia, que tampoco fue objeto de gran polémica por parte de los legisladores, está siendo aplicada en medio de un mayor debate y problematización. En el país vecino, determinadas instituciones, incluidas las universidades, están obligadas a aplicar dispositivos para reconocer y acreditar con títulos oficiales², incluidos los títulos oficiales universitarios, los aprendizajes no formales e informales adquiridos en la experiencia, lo que ellos denominan VAE. Mientras unas instituciones como las equivalentes a nuestras cámaras de comercio o el ministerio de la juventud y deportes, etc., reconocen y validan, sin mayores problemas, este tipo de aprendizajes adquiridos en la experiencia, las instituciones universitarias siguen presentando un problemático debate. Es sobre este debate y sus problemas de fondo sobre los que me quisiera detener.

Partiendo de la evidencia de que nadie niega que no sólo se aprende a través de la enseñanza sino también a través de la experiencia, me van a permitir seleccionar solamente tres preguntas para organizar nuestra reflexión pública. El tema es lo suficientemente complejo y abierto como para que se nos permita, en el marco de este artículo, hacer una selección:

- ¿Por qué los aprendizajes adquiridos en la experiencia tienen menos valor oficial que los aprendizajes adquiridos en la enseñanza?

² La aplicación es compleja. Lo cual implica que no siempre la validación es total, es decir, equivalente al título, sino que puede ser parcial y en cuyo caso el demandante de validación tiene que completar los aprendizajes que le faltan bien mediante un proceso rápido de formación o bien mediante el proceso más lento que supone el aprendizaje a través de la experiencia.

- ¿Por qué no se reconoce el derecho a ser evaluado y acreditado de cualquier aprendizaje social o personalmente útil, independiente de la forma o el procedimiento a través del cual se haya adquirido?
- ¿Por qué solamente se dedican recursos a sistemas que validan y acreditan aprendizajes anexados a la enseñanza o lo que es lo mismo en base a referentes de programas formativos (exámenes) y no en base a referentes de referentes (catálogo de cualificaciones, por ejemplo), no mediatizados por la enseñanza y la formación, que tengan directamente en cuenta las habilidades y competencias en uso en la vida social, cultural y productiva?

Las respuestas a estas tres preguntas podrían corresponderse, se están correspondiendo en el debate actual, con un tipo de respuestas que desarrollaremos a continuación:

- A la primera pregunta algunos apuntan que los aprendizajes adquiridos en la experiencia no tienen tanto valor como los aprendizajes adquiridos en la enseñanza porque a lo largo de la historia ha existido y sigue persistiendo una cierta desconfianza en la experiencia como fuente de un aprendizaje objetivo y verdadero.
- A la segunda pregunta se suele responder diciendo que ya desde hace tiempo se está reconociendo el derecho que los mayores de una edad determinada tienen a ser evaluados. Es el caso, por ejemplo, de las pruebas de acceso a la universidad para mayores de 25 años a las que ya hemos aludido y que se vienen realizando en España a partir de la ley general de educación del año 1970. Pero, sin embargo, en este momento, cuando se habla del derecho a ser evaluado de los aprendizajes no formales e informales de lo que se está hablando es de una evaluación que tenga por objetivo no sólo la dispensa de requisitos académicos para continuar estudios sino que permita la posibilidad de titular y certificar oficialmente dichos aprendizajes y con las mismas consecuencias, para la vida social y laboral, que tienen los títulos obtenidos a través de los aprendizajes adquiridos en la enseñanza. No se trata sólo de validar aprendizajes no formales e informales con el fin de facilitar la circulación al interior del sistema educativo, sino que se trata de validar estos aprendizajes mediante títulos y diplomas que tengan valor fuera del sistema educativo, en el sistema productivo y en el sistema social. Este tipo de planteamientos presentan aspectos problemáticos y polémicos, nada triviales, anexados al miedo corporativista de los que han controlado tradicionalmente la validez oficial de los aprendizajes, los docentes y los ministerios de educación, que no quieren perder el control no ya sobre el aprendizaje sino sobre el aprendizaje oficialmente válido. El control sobre el aprendizaje ya lo tienen perdido en una socie-

dad donde las posibilidades y ofertas de aprendizaje están extendidas más allá de la función docente y donde existen plurales programas de formación e incluso subsistemas de formación (ver el subsistema de formación continua) que no dependen de los ministerios de educación sino de otros ministerios. Lo que no tienen perdido y no están dispuestos a perder es el control sobre la titulación oficial de dichos aprendizajes.

- En cuanto a la tercera pregunta formulada, las respuestas que se suelen encontrar tienen que ver, además de con las razones del punto anterior, con los referentes en torno a los que se validan los aprendizajes. Hasta ahora estos referentes han sido los elaborados por los docentes y formadores para los programas de enseñanza. En este momento se apunta hacia un nuevo tipo de referentes no mediatizados por la función docente sino basados directamente en las unidades de competencia y en los saberes de uso necesarios para comprender y participar en los distintos contextos socioculturales o sociolaborales. En España, el referente más avanzado en su elaboración es el Catálogo de Cualificaciones Profesionales. Este tipo de catálogos elaborados por equipos plurales de profesionales y de formadores son los que se convierten en referentes no sólo para validar los aprendizajes, cualquiera que sea su forma de adquisición, sino también para que los formadores elaboren sus programas de enseñanza.

La particularidad de introducir nuevos referentes de validación de aprendizajes implica varias problemáticas.

En primer lugar implica de una manera clara que los programas de formación, los docentes, la enseñanza, los ministerios de educación ... son servicios y no poderes. Servicios a la sociedad, a las necesidades sociales y personales de aprendizaje. Necesidades que vienen marcadas no tanto por el poder de decisión del profesorado y por un mecanismo endogámico de un cuerpo de funcionarios docentes o de una administración educativa ensimismada que determinan lo que hay que saber sino por las demandas de los ciudadanos, de los nuevos contextos culturales, de las nuevas exigencias productivas a cuyo servicio han de ponerse las funciones docentes. Esto es un cambio que ocupa un debate detenido.

Pero en segundo lugar los Catálogos más desarrollados son los de competencias profesionales que necesita el sistema productivo. Paralelamente se debería trabajar en la elaboración de catálogos que aludan a las competencias necesarias para poder participar en el sistema cultural, social, ético o político. Esto nos haría descubrir dimensiones y elementos del concepto de competencia muchas veces invisibles para el sistema productivo. Pero esto no está siendo así y de ahí deriva otro foco problemático que debate la no reducción del saber al uso produc-

tivo del saber y la desconfianza en los Catálogos de Cualificaciones como únicos referentes del saber social.

Por otra parte la inclusión de nuevos referentes basados en competencias supone una forma más compleja de enfocar el propio concepto de aprendizaje y su correspondiente evaluación; supone también la puesta en funcionamiento de unos dispositivos de validación mucho más complejos que los tradicionales exámenes, utilizados para medir los aprendizajes adquiridos en la enseñanza o en base a programas de enseñanza, que sirvieran para medir cualquier tipo de aprendizaje, independientemente de su procedencia. Se necesitaría, además, un nuevo personal que estuviera capacitado para saber discernir cómo aprendizajes adquiridos de la manera más variada pueden ser homologados oficialmente como aprendizajes verdaderos y socialmente útiles respaldados con un título. La respuesta a esta preocupación está ligada, en parte, a las distintas reformas educativas que ya se están llevando a cabo y que tienen precisamente como paradigma la formación basada en competencias y a la duda de si, añadir a estas reformas un nuevo sistema de acreditación de saberes no formales e informales, no resultará excesivamente caro y desproporcionado respecto al beneficio social que pueda generar.

Caminemos por el sendero que nos marcan estas tres vertientes de preguntas y respuestas. El debate, ya lo hemos dicho, está comenzando a abrirse y la claridad la tenemos que hacer desde distintos enfoques.

1. LA CONCILIACIÓN ENTRE EXPERIENCIA Y APRENDIZAJE ES UNA HISTORIA LLENA DE OBSTÁCULOS.

A lo largo de la historia se ha sospechado intermitentemente sobre la experiencia como fuente de la verdad. Una de las bases de esta sospecha ha sido la asociación entre la experiencia y lo sensual. Para Platón la experiencia pertenecía al mundo de lo sensible y por lo tanto se situaba más cerca del mundo de la doxa que de la episteme. Los maestros platónicos han aceptado la experiencia como una fuerza que puede motivar o dinamizar el acercamiento a la verdad pero nunca producir un conocimiento verdadero. A veces incluso puede considerarse como un verdadero obstáculo y resistencia a la verdad. Los platónicos medievales, con una gran influencia en todo el pensamiento, consideraban el alma como perfecta respecto al cuerpo y en ella colocaban la verdad, de tal manera que era hacia ella hacia donde había que dirigir nuestra búsqueda del conocimiento. Es en el interior del alma en donde, para los

platónicos, habita la verdad no en el cuerpo ni en lo sensible ni en la experiencia.

Es verdad, como dicen Diderot y D'Alembert en el artículo «experimental» de la Enciclopedia, que muchos antiguos nunca despreciaron la física experimental y comprendieron que la observación y la experiencia eran el sólo medio de conocer. Ya en el siglo XIII autores marginales como P. Maricourt, R. Bacon (discípulo de Maricourt), R. Grosseteste, entre otros, reconocieron en la experiencia una fuente de conocimiento. En el *Opus Majus* escribirá R. Bacon que habiendo puesto los latinos las bases de la ciencia en lo que concierne a las lenguas, la matemática y la perspectiva, él quería ocuparse de las bases prestadas por la ciencia experimental, porque, a su juicio, sin experiencia no se puede saber nada suficientemente. Pero hasta los siglos XVI y XVII, con personajes como Galileo o F. Bacon, la experiencia no se convierte en una forma consolidada de protección del conocimiento. Para Francis Bacon toda filosofía sólida ha de emplear un doble recorrido: el que sube desde la experiencia a los axiomas y el que desciende de los axiomas a nuevas experiencias. A su juicio, en la búsqueda de la verdad, se hace necesaria una alianza de dos facultades: la experimental y la racional.

A pesar del advenimiento de la ciencia, los mismos científicos mantuvieron su sospecha sobre la experiencia. El rechazo contemporáneo de la experiencia nace en la desconfianza de la ciencia moderna frente a la experiencia. La ciencia no concedió confianza a la experiencia por su escasa potencialidad de demostración a causa de su imposibilidad en ser universalizada y contrastada. Para los científicos la experiencia pertenece al mundo de lo subjetivo, de lo particular, de lo incontrolable e intransferible y por lo tanto de lo no predecible ni universalizable, características constitutivas del conocimiento científico. En este sentido la experiencia entendida como algo espontáneo y accesible a todos, como sentido común para entender no sólo lo que pasa sino también lo que nos pasa, no tiene estatuto de demostración si no se convierte en experiencia controlada, diseñada, rigurosamente repetida y metódicamente observada. Pero esto ya no es experiencia sino experimento. Lo que tiene interés para ciencia moderna no es la experiencia sino el experimento. Y el experimento como algo controlado, objetivado que permite predecir y universalizar es la misma desnaturalización de la experiencia.

En la ciencia moderna lo que le ocurre a la experiencia (J. Larrosa, 2004, 3) es que:

Es objetivada, homogeneizada, controlada, calculada, fabricada, convertida en experimento. La ciencia captura la experiencia y la construye, la elabora y la expone según su punto de vista, desde un punto de vista objetivo, con pretensiones de universalidad. Pero con eso elimina lo que la experiencia tiene de experiencia y que es, precisamente, la imposibilidad de obje-

tivación y la imposibilidad de universalización. La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma. La experiencia tiene algo de la opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión de la vida. Por eso, en la ciencia tampoco hay lugar para la experiencia, por eso la ciencia también menosprecia la experiencia, por eso el lenguaje de la ciencia tampoco puede ser el lenguaje de la experiencia.

Otra razón para marginar la propia experiencia como acceso al conocimiento fue la predominancia del argumento de la autoridad muy ligado, por otra parte, al desprestigio de los sentidos como vía de conocimiento. En el evangelio de San Juan tenemos una clara contraposición entre el valor del conocimiento adquirido a través de los sentidos y el conocimiento adquirido a través de la confianza en la autoridad. En Juan (20: v. 24-25) se refleja la confrontación casi dramática entre dos vías de acceso al conocimiento: la vía de la confianza en la autoridad de los otros y la vía experimental de los propios sentidos. Cuando Tomás se resiste a creer en la palabra de los apóstoles sobre la resurrección del Señor y dice: *si no veo en sus manos la señal de los clavos y meto mi dedo en el lugar de los clavos y mi mano en su costado, no creeré*, el evangelista pone en boca de Jesús una clara afirmación que sobre valora el argumento de la autoridad: *dichosos los que sin ver creyeron*. (Juan, 20, v. 29). Ante el reclamo y la exigencia del apóstol Tomás por conocer al Señor Resucitado a través de la propia experiencia, el evangelista propone como mejor camino el de la autoridad de los otros apóstoles³. En otros textos evangélicos se podrían encontrar pasajes que valoran más la experiencia y el conocimiento a partir de lo sensible. Pero no se trata de hacer un estudio exegético del tema sino solamente advertir de que el argumento de autoridad era muy fuerte en la primitiva iglesia.

Durante la Edad Media el gran apoyo de la verdad era el argumento de autoridad. Un gran especialista en estudios educativos medievales (Le Goff, 1985), nos dice que la escolástica es un método de autoridad que se basa más sobre los textos que sobre los hechos. La Biblia, los Santos Padres, Platón, Aristóteles, los árabes..., son los constituyen el material con el que se elabora el saber escolástico. El acceso a la verdad se encuentra en la controversia y en la discusión de textos y palabras pronunciadas con autoridad. Se trata-

³ En el mismo san Juan se encuentra este texto: *si alguno que ama a Dios pero aborrece a su hermano, miente. Pues el que no ama a su hermano, a quien ve, no es posible que ame a dios a quien no ve. dijere quien dice amar a Dios y odia a su hermano es un mentiroso porque si no se ama a los que se ve Juan (1.º 4, v. 20). Y en Mateo (25, v. 40) se encuentra el famoso texto del juicio final en el que se afirma: me alojasteis, me vestisteis y me visitasteis cuando lo hicisteis con uno de estos.*

ba de buscar la verdad a través del razonamiento sobre las palabras de los otros no sobre la observación de los fenómenos ni sobre la experiencia propia. Se trata de toda una sólida metodología medieval que generará una escolástica robusta y poderosa frente al contrapunto de la experiencia mística de un Francisco de Asís (1182-1226), un maestro Eckhart (siglos XIII y XIV), de la *Devotio Moderna* y especialmente la de los grandes místicos del siglo XVI, para quienes la experiencia se convirtió en un camino arriesgado de vida y de acceso a la doctrina cristiana. asumido en un contexto eclesiástico tan «escolastizado».

La experiencia tampoco se libra de amenazas en el momento actual si entendemos por experiencia algo distinto al experimento e incluso algo distinto a nuestras propias opiniones o pensamientos sobre lo que pasa o acontece y nos centramos en un concepto de experiencia que alude a la convivencia con todo aquello que nos pasa o que nos acontece, que nos toca y nos afecta en nuestra propia mismidad. Heidegger, 1987, entendía por experiencia algo que nos acontece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos transforma. Implica dejarnos abordar por lo que nos interpela. La experiencia entendida así nos forma y nos transforma a lo largo del transcurso de la vida.

Entendida la experiencia como la convivencia con lo que nos ocurre, se constata que los hombres y mujeres de la edad contemporánea seguimos siendo proclives a carecer de ella. La modernidad se ha dedicado a desarrollar competencias instrumentales que nos permiten saber sobre los objetos y sobre los otros, a dirigirnos con éxito hacia fuera de nosotros para conocer y transformar al mundo o para transformar a los otros considerados como objetos. La modernidad nos invita predominantemente a dedicar el tiempo a trabajar, a producir, a dominar la naturaleza y a polemizar con los otros. El tiempo se ha convertido en oro al dedicarse a estas actividades, todas ellas instrumentales y rentables. Por eso estamos tentados permanentemente a no «perder» ni tiempo ni oro en actividades reflexivas o comunicativas (Mezirow, 2001) que se dirijan a comprendernos a nosotros mismos y a los otros como sujetos, que nos permitan conocer no sólo lo que pasa sino también lo que nos pasa y lo que les pasa a los otros, que nos permitan no sólo transformar al mundo sino también comprenderlo, comprendernos en el mundo y comprender lo que los otros nos comunican de su mundo. El control sobre el uso productivo del tiempo nos llena de tal forma las agendas con actividades instrumentales que no nos quedan espacios ni tiempos de «reflexividad» para dejarnos interpelar por el mundo y por los otros, para aceptarnos a nosotros mismos como sujetos pasivos, para tener experiencia. No encontramos tiempos ni espacios para sentirnos en el mundo (para ver, oír, oler, tocar, saborear), tampoco para encontrarnos con nosotros mismos imaginando, pensando, descubriendo lo que nos pasa, ni para encontrarnos con los otros escuchando, guardando silencio y dialogando. Y sin embargo nos siguen pasando cosas, no podemos negarnos a que nos ocu-

rran cosas, aunque sí podemos poner trabas para que lo que nos pasa y los que nos ocurre no nos forme ni nos transforme. Tenemos la traba del exceso de información que no impide procesar, estructurar, clasificar y seleccionar aquellas informaciones que nos permiten conocer. Por primera vez en la historia se está produciendo más desconocimiento por exceso de información que por carencia. Esto nos obliga a utilizar muchos tópicos que llenan este mundo de desnoticias. Tenemos también la dificultad de saber interrelacionar los muchos conocimientos que se producen para, en esa interacción, aprender a pasar del conocimiento a la sabiduría. Existen también trabas asociadas al exceso de velocidad de la vida que nos impide producir algo nuevo y original. Opinamos sobre más cosas de las que podemos conocer, hablamos más de lo que nos da tiempo a pensar y nuestro progreso va más deprisa que nuestro desarrollo humano. Eso nos condena a sufrir determinados desajustes tanto en la vida personal como social. Tenemos también la traba de convivir con sistemas productivos excesivamente dominantes que nos incitan más a trabajar, a producir, a transformar y menos a transformarnos. La experiencia requiere tiempo que nos permita no solamente conocer lo que pasa sino también lo que nos pasa, no sólo polemizar con el otro sino dialogar con él, no sólo hablar sino escuchar, no sólo opinar sino guardar silencio, no solo actuar y transformar sino cultivar la mirada, no sólo progresar sino desarrollarnos. Probablemente la revolución del futuro no vaya a consistir en acelerar nuestras actividades sino en controlarlas. Probablemente, si queremos avanzar con dignidad, nos veremos obligados a controlar todos los excesos: el de información, el de consumo, el de la velocidad de la vida, el exceso de transformación y explotación de las materias primas, el exceso de polémica y discusión, el exceso de opinión. Probablemente tendríamos que ser más activos en ser receptivos para no perder la experiencia de la vida ni sus posibilidades de desarrollo humano.

No me resisto a reproducir un texto de quien, en su ensayo *infancia e historia* (Agamben, 1979), muestra las escasas posibilidades de generar experiencia en las sociedades actuales. Dice lo siguiente:

«para efectuar la destrucción de la experiencia no se necesita en absoluto de una catástrofe y que para ello basta perfectamente con la pacífica existencia cotidiana en una gran ciudad. Pues la jornada del hombre contemporáneo ya casi no contiene nada que todavía pueda traducirse en experiencia: ni la lectura del diario, tan rica en noticias que lo contemplan desde una insalvable lejanía, ni los minutos pasados al volante de un auto en un embotellamiento; tampoco el viaje a los infiernos en los trenes del subterráneo, ni la manifestación que de improviso bloquea la calle, ni la niebla de los gases lacrimógenos que se disipa lentamente entre los edificios del centro, ni siquiera los breves disparos de un revólver retumbando en alguna parte; tampoco la cola frente a las ventanillas de una oficina o la visita al país de Jauja del supermercado, ni los momentos eternos de muda pro-

miscuidad con desconocidos en el ascensor o en el ómnibus. El hombre moderno vuelve a la noche a su casa extenuado por un farrago de acontecimientos —divertidos o tediosos, insólitos o comunes, atroces o placenteros— sin que ninguno de ellos se haya convertido en experiencia».

Otros muchos autores se hacen eco de esta falta de experiencia en las sociedades modernas. A título de ejemplo podemos recordar a Antonio Machado cuando decía que el gran problema de la libertad de nuestro tiempo no consiste en que podamos o no podamos decir lo que pensamos sino en poder o no poder pensar lo que decimos. En el mismo sentido el filósofo (E. Lledó, 1992) pone el dedo en la yaga cuando dice que la libertad de expresión en España ya no se encuentra en la censura sobre la expresión de nuestros pensamientos sino en las condiciones de posibilidad de creación de pensamientos propios. Es él mismo quien dice que vivimos en una aldea global en la que sus aldeanos apenas tienen cosas que contarse y por eso se abastece de un «inteligente» bombardeo de desnoticias. El autor del reciente libro que lleva por título *lecciones de los maestros*, (G. Steiner, 2003) insiste en el mismo aspecto diciendo que estamos en un mundo en el que las palabras ya no hablan de experiencias ni de verdades sino de chismes y que por eso «vivimos en una cultura del chismorre; chismes que abarcan desde la teología y la política hasta la exhumación de las cuitas personales».

Francis Fukuyama hizo famoso hace solamente unos años el fin de la historia y el mundo se conmocionó, pero hace muchos más años que se viene anunciando el fin de la experiencia y son bastantes menos los que se sorprenden. Quizás merezca la pena prestar alguna atención a este fenómeno desde la pedagogía para no contagiar a las futuras generaciones una cultura del chismorre, del activismo y de la velocidad que les deje sin experiencia. Merecería la pena un esfuerzo por parte de los educadores en recuperar la dignidad de la experiencia, de la palabra que hable de la experiencia y de la formación que procura la experiencia.

Tener en cuenta la experiencia, las palabras que proceden de la experiencia y los aprendizajes que procura la experiencia nos permitiría muy probablemente plantear (J. Larrosa, 2004, 3) la educación desde otra perspectiva y decir nuevas cosas sobre la educación de las que estamos acostumbrados a escuchar y a aprender:

«Tengo la impresión de que la palabra experiencia o, mejor aún, el par experiencia/sentido, permite pensar la educación desde otro punto de vista, de otra manera. Ni mejor ni peor, de otra manera. Tal vez llamando la atención sobre aspectos que otras palabras no permiten pensar, no permiten decir, no permiten ver. Tal vez configurando otras gramáticas y otros esquemas de pensamiento. Tal vez produciendo otros efectos de verdad y otros efectos de sentido».

El lenguaje de la experiencia no nos hablaría sólo de una educación que prepara «para el futuro previsible» o «para el mercado de trabajo» o «para la democracia» o para cualquier otra cosa que no sea la propia vida, entendida como experiencia de la diversidad, de la novedad, de lo inesperado. La educación desde el lenguaje de la experiencia nos permitiría, además, aprender a vivir la vida como novedad, como diferente, como una historia siempre naciente, como posibilidad de pensar lo que no se piensa y de ser lo que no se es, nos enseñaría a saber estar en el mundo en el que se está y al mismo tiempo en otro mundo en el que todavía no se está pero se añora estar.

Es cierto que el motivo por el que estamos reflexionando sobre la experiencia, los sistemas de validación de aprendizajes no formales e informales, no siempre acogen las reflexiones anteriormente expuestas y paradójicamente quieren convertir la experiencia en títulos profesionales pero también es verdad que los educadores no podemos perder la oportunidad de expandir el discurso sobre la experiencia y sobre los aprendizajes adquiridos en la experiencia más allá de la digna dimensión utilitaria y productiva.

2. LOS ECOS Y LAS VOCES ACTUALES A FAVOR DE INTEGRAR LA EXPERIENCIA EN EL APRENDIZAJE SON CADA VEZ MÁS NUMEROSAS

Nos es imposible detenernos, en este momento, en el análisis detallado de las razones por las que algunas instituciones internacionales como la OCDE están impulsando la necesidad de validar y acreditar no sólo los aprendizajes adquiridos en la enseñanza sino también los adquiridos en la experiencia. Nos es suficiente, por el momento, constatarlo. Es importante también adelantar que no todos los que defienden la experiencia como potencial educativo y el derecho de los ciudadanos a que se les reconozca lo que saben, independientemente de la forma o procedimiento a través del cual lo han aprendido, utilizan los mismos argumentos. Para unos los argumentos son de tipo social y de justicia equitativa (es justo reconocer a cada uno lo suyo, en este caso lo que sabe o las competencias que tiene), para otros los argumentos son de tipo productivo (hacer visibles las competencias profesionales, reconocerlas y ponerlas en libre circulación es mucho más rentable que ocultarlas o desconocerlas), otros, desde el punto de vista académico y pedagógico, utilizan argumentos más polémicos haciendo rivalizar la experiencia contra la enseñanza... Hay de todo. Sin necesidad de pararnos a analizar detalladamente todas estas posturas apuntemos solamente algunas de ellas con el fin de intuir la problemática de fondo que aparece en el horizonte de este debate.

- *La polémica entre experiencia y enseñanza.* En el panorama tan variado a favor de integrar la experiencia en el aprendizaje hay algunas voces que consideran la experiencia como lugar privilegiado para acceder al aprendizaje por encima de la enseñanza. Es el caso del sociólogo francés (J. Rancière, 2003) quien, con motivo del análisis de la historia de Joseph Jacotot presentada en su libro *El maestro ignorante*, cuestiona la actividad de explicar y de enseñar como el mejor procedimiento para aprender. Para Rancière la explicación es el arte de la distancia entre el aprendiz y la materia a aprender. El secreto de la explicación es presentarse como la que reduce esa distancia a su mínima expresión. Sin embargo, la verdad es que la explicación, primero crea la distancia y luego, en vez de reducirla, la amplía cada vez más. Explicar algo a alguien equivale a decirle que no es capaz de comprenderlo por sí mismo, paralizándolo su pensamiento y dinamitando la confianza en su propia capacidad intelectual. Es la misma lógica de la explicación la que supone, y necesita suponer la incapacidad de comprender de los otros. La explicación no existe en función de la ignorancia sino a la inversa. La explicación divide a los seres humanos en sabios e ignorantes, superiores e inferiores. Cuanta más explicación exista, más inferiores son los inferiores y más superiores son los superiores. Aprender será entonces, según Rancière-Jacotot, una virtualidad que se verifica en el encuentro con los otros iguales. Así, una comunicación razonable se funda en la igualdad entre la estima de sí y la estima de los otros.
- *La experiencia como dimensión antropológica del aprendizaje.* Otro autor ya citado, Giorgio Agamben, a partir del análisis de la infancia en su libro *Infancia e historia* nos proporciona datos teóricos de gran interés sobre el valor de la experiencia en los aprendizajes. La infancia, considerada habitualmente sólo como una etapa cronológica de la vida en la que se aprende a hablar, se convierte para Agamben en una característica antropológica y permanente del ser humano. En un cierto sentido estamos siempre aprendiendo a hablar, nunca sabemos hablar de forma definitiva, nunca acaba nuestra experiencia (infantil) de aprender a hablar. Experiencia e infancia son condiciones de posibilidad de la existencia humana, sin importar la cronología ni la edad. Infante en este sentido es aquel que no habla todo, que no piensa todo, que no sabe todo. Es aquél que piensa cada vez, por primera vez. La infancia como característica permanente del ser humano nos recuerda que nuestra historia está inacabada y que la experiencia está siempre abierta, que la experiencia nos proporciona permanente nuevos aprendizajes y que, en este sentido, nada es menos infantil que el infantilismo. Una educación a lo largo de la vida que considere la infancia como dimensión antropológica permanente y no como la primera etapa cronológica de la vida nos permitiría enseñarnos a vivir la vida como novedad permanente y

nos prepararía para no abandonar lo más característico de la infancia que es aprender a hablar desde la experiencia y aprender a transformarnos y a formarnos desde la experiencia.

- *Aprender a través de la lectura, un caso particular de aprender desde la experiencia.* Otros ecos filosóficos sobre el valor de la experiencia los encontramos a propósito de distintos análisis del aprendizaje que se obtiene a través de la lectura en los que se recuerda que la experiencia del lector unida al texto que propone el autor es la que realmente produce el mensaje y el aprendizaje. Para Emilio Lledó el logos no tiene sentido si no se convierte en diálogo y todo texto se convierte en un pretexto a un mensaje que únicamente tiene sentido en el diálogo autor-lector-intérprete. (E. Lledó, 1998). Las preguntas abren la lectura y la incendian. El texto sólo dice lo que tú lees. (Larrosa, 1999). Comprender es traducir (G. Steiner, 1980).

Por eso el mismo libro tiene diferentes mensajes dependiendo de los diferentes lectores que se acerquen a él e incluso dependiendo del momento y de las nuevas circunstancias lógicas, sociológicas o psicológicas en que un mismo lector lo lea. Es decir el mensaje del autor depende de la experiencia del lector. Cuántas veces al leer el mismo libro varios años después, lo que el lector subrayó en una primera lectura nos descubre la invisibilidad que tuvieron determinados mensajes descubiertos o creados en lecturas posteriores. Los libros, cualquier libro, incluso los libros sagrados son libros abiertos a nuestras preguntas, a nuestra experiencia, a nuestra hermenéutica. Si el lector se acerca a ellos sin preguntas, ellos no le hablan, son libros mudos. Los libros sólo dejan desgranar sus mensajes o sus respuestas cuando el lector pregunta y colabora desde su experiencia lógica, sociológica, psicológica. Es verdad que la sola experiencia no crea el mensaje y sólo las preguntas no crean las respuestas pero sí las posibilitan y las visibilizan.

- *Relación entre experiencia y aprendizaje en los estudios pedagógicos.* Desde el punto de vista directamente pedagógico podemos destacar algunos estudios sobre la relación entre experiencia y aprendizaje. Unos de los más conocidos son los del director del departamento de adultos de la Universidad de Columbia en Nueva York. (Mezirow, 2001). En esta misma línea hay que destacar los estudios realizados bajo la dirección de Hélène Bézille (2006) en el contexto de la Universidad Paris 8 de París. La Revista de Formación Permanente de la misma universidad es otro foco de análisis y de reflexión sobre la conciliación del binomio experiencia-formación en la que colaboran autores de gran prestigio como Jacques Ardoino, Guy Berger, Sabed Paivendi, Jacques Aubert, Nicole Meyer, Michel Feutrie, etc. Otro grupo importante que ha investigado sobre el valor formativo de la experiencia es el grupo que se mueve en

torno a la asociación internacional de historias de vida entre cuyos animadores se encuentran Gaston Pineau y Jean Louis Le Grand (1993).

El marco de reflexión de todos estos autores va mucho más allá que la simple aplicación de sus investigaciones al sistema de validación de los aprendizajes adquiridos en la experiencia que se está llevando a cabo en el marco de las competencias laborales. La teoría del aprendizaje transformador de Mezirow intenta demostrar que, desde la experiencia, la formación que se adquiere implica aprender no solamente competencias profesionales sino también los esquemas y perspectivas de sentido, aprender a cambiar las preguntas, las premisas previas y las dinámicas de aprendizaje, etc. Dimensiones del aprendizaje que no pueden reducirse al ámbito de la utilidad, la productividad y la profesionalidad como se está haciendo, al menos de momento, en la aplicación de validación de aprendizajes adquiridos en la experiencia laboral.

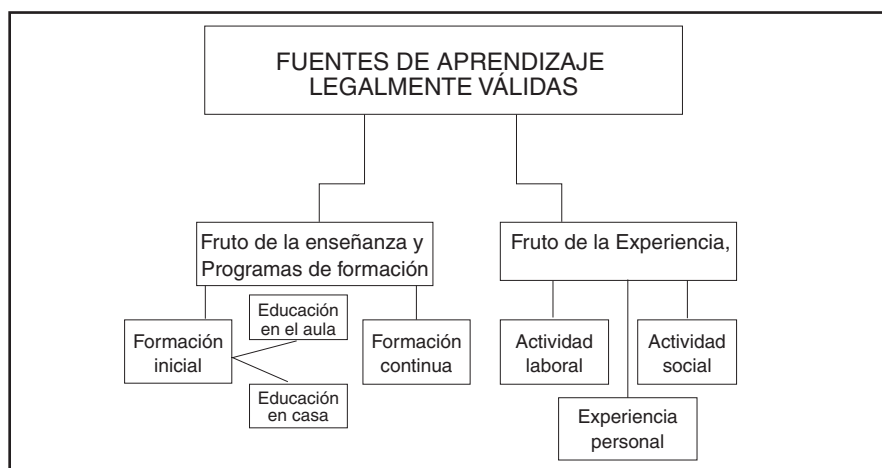
Los autores franceses citados que, a propósito del reconocimiento y validación de los aprendizajes adquiridos en la experiencia, ofrecen sus análisis sobre la relación experiencia-formación trascienden también la casuística del desarrollo de la ley de modernización social para contextualizarla en marcos conceptuales de gran calado que les permite, en la universidad francesa, atender con rigurosidad las demandas de reconocimiento y validación de los aprendizajes adquiridos en la experiencia a todos aquellos ciudadanos franceses que acuden a los centros universitarios.

3. DE LA VALIDACIÓN DE APRENDIZAJES PARA DISPENSAR DE REQUISITOS ACADÉMICOS A LA VALIDACIÓN DE APRENDIZAJES PARA OBTENER DIPLOMAS O TÍTULOS

El aprendizaje procede de fuentes muy variadas. El derecho a la enseñanza es un derecho consolidado en todos los países democráticos aunque su universalización dependa todavía de las posibilidades económicas de cada uno de ellos. Pero vivimos en una sociedad en la que el aprendizaje, cada día más, procede de fuentes muy variadas y diferentes a la enseñanza. En una sociedad como la actual en la que el conocimiento no sólo crece exponencialmente sino que también se transforma rapidísimamente en tecnología podemos observar el mayor contacto que la vida cotidiana permite tener con la información y con el saber. Naturalmente este contacto con la información y con el saber no supone un aprendizaje automático pero sí permite que cada vez más personas, basándose en una mayor disponibilidad de información, en mejores tecnologías de comunicación, y en una mayor capacidad de aprender a aprender, puedan autogestionar sus aprendizajes. Hay que constatar, por otra parte, que el

sistema educativo en las sociedades modernas no se reduce al subsistema escolar sino que existen otros subsistemas cuya denominación puede variar pero cuyo objetivo es atender las necesidades de formación que se presentan a lo largo no solamente de la vida activa (formación continua u ocupacional) sino sencillamente a lo largo de toda la vida (centros cívicos, universidades de mayores, universidades de la experiencia, programas de formación cultural, etc.). Existen incluso movimientos de familias (*Movimiento homeschool*), en el interior del sistema educativo formal, que promueven el aprendizaje de sus hijos en las propias casas al amparo de la diferencia que establecen entre la obligación que tienen como padres de facilitar el aprendizaje a sus hijos y la obligación de facilitárselo necesariamente en la escuela. Independientemente de las razones⁴ que se utilizan para justificar este tipo de conductas es un hecho que en determinados países como en Canadá, en Reino Unido o Estados Unidos donde estudian en casa más de un millón de niños (el 15%), esta modalidad de aprendizaje en casa está creciendo más cada año y se está extendiendo a nuevos países entre los que se encuentra España con unos 3.000 niños en este tipo de prácticas de aprendizaje en casa y fuera del sistema educativo.

Como conclusión podemos decir que las modalidades de acceso al aprendizaje son cada vez más variadas. Exponemos a continuación un esquema que permite ver las distintas fuentes de aprendizaje en la sociedad actual.



FUENTE: Elaboración propia.

⁴ Las razones que se enuncian revelan el carácter elitista y neoliberal de este movimiento: la primera es que la educación debe pasar al mercado porque consideran que bajo la ley del mercado los niños aprenden más y mejor y la segunda hace alusión a que las escuelas son cada vez más peligrosas y hay más violencia y agresividad.

- *El valor del aprendizaje no debe depender de la modalidad por la que se obtienen los aprendizajes o de la institución que los enseña.* Llevamos años intentando acercar la escuela a la vida. Años, intentando integrar los distintos subsistemas de aprendizaje: el formal, el no formal, el informal. Llevamos años intentando construir puentes y destruir fronteras entre unas instituciones formativas y otras e incluso entre unos departamentos y otros de una misma institución pero todavía nos domina una concepción parcelada y departamentalizada del aprendizaje que impide circular con agilidad entre las distintas áreas del saber, entre las distintas modalidades de aprendizaje y entre las distintas instituciones dedicadas a facilitar o fomentar aprendizajes. El resultado de esta falta de coordinación es que no todos los aprendizajes tienen el mismo valor: no tienen el mismo valor los aprendizajes adquiridos en la enseñanza que los adquiridos en la experiencia y no tienen el mismo valor los aprendizajes adquiridos en procesos formativos del sistema escolar y reglado que los que proceden de procesos de formación continua o extraescolar (no reglado), no tienen el mismo valor los aprendizajes de una especialidad que los de otra.

La verdad es que la diferenciación de aprendizajes por áreas o especialidades nos ha producido grandes beneficios. Gracias a la departamentalización del saber, los avances científicos han sido exponenciales y los beneficios sociales generosos. Pensemos solamente en los avances de la medicina. Por esto mismo son muchos los que no encuentran razón para un cambio. Igualmente son muchos los que piensan que mezclar las modalidades de aprendizaje formal, no formal e informal lo único que puede acarrear es una desorganización de la ciencia y una falta de rigurosidad en los aprendizajes.

Sin embargo, frente al anterior razonamiento, existe un gran movimiento internacional a favor reducir las fronteras entre las distintas modalidades de aprendizaje y de implantar dispositivos que visibilicen y validen todos los aprendizajes adquiridos, independiente de cómo se hayan adquirido. Entre las organizaciones de prestigio que se encuentran en este movimiento se encuentran la OCDE y la UNESCO. Muchos gobiernos están también implicados en este proceso.

Son múltiples las razones que se aportan para no establecer unas fronteras tan herméticas entre los aprendizajes formales (aquellos que provienen de la formación impartida en el subsistema educativo académico y escolar), los aprendizajes no formales (aquellos que provienen de la formación impartida en el subsistema de formación continua o extraescolar) y los aprendizajes informales (aquellos aprendizajes que provienen de la gestión que el aprendiz hace de su propia experiencia).

Todas ellas se basan, en definitiva, en que quien aprende es una misma persona y que en esa persona todos los aprendizajes, independientemente de su procedencia, están interactuando y condicionándose mutuamente. Muchas veces no se acierta a resolver un problema de matemáticas no porque una persona no tenga las suficientes competencias matemáticas sino porque no tiene suficientes competencias lingüísticas (área de conocimiento distinta a la de las matemáticas) para entender la formulación del problema. Otras veces no se termina de comprender un concepto o un fenómeno, no por falta de lógica sino por falta de psico-lógica o socio-lógica, por falta de sintonía o simpatía, a veces por falta de emoción o de ilusión o por falta de habilidades sociales. Muchas de estas habilidades sociales que agilizan y completan el aprendizaje formal se adquieren en la vida cotidiana o en la experiencia de participación social. No es sólo el aprendizaje formal, derivado de la enseñanza, el que facilita la inserción social y laboral, es también la inserción social y laboral las que hacen más eficaz y motivador el aprendizaje académico.

La especialidad y las competencias específicas han resuelto muchos problemas hasta ahora pero, como dice Edgard Morin, a partir de ahora, si queremos entender el mundo, comprendernos, entendernos en el mundo y transformarlo con cierto sentido ya no lo podremos hacer con herramientas simples y especializadas sino también con herramientas complejas y habilidades generales. Tampoco lo podremos hacer con competencias exclusivamente académicas (la escuela no puede dar respuesta a todo en un mundo complejo) sino con competencias y habilidades adquiridas fuera de la escuela. Un problema complejo, un mundo complejo y un sujeto complejo exigen herramientas complejas y aprendizajes complementarios. Existen profesionales universitarios que sólo saben de lo suyo, de su especialidad y eso les ha sido probablemente suficiente hasta ahora pero, a partir de ahora, una formación exclusivamente especializada les va a impedir resolver adecuadamente los propios desafíos profesionales que se les están presentando en contextos laborales más complejos. Además de las competencias instrumentales específicas que permiten conocer los objetos y transformarlos, necesitamos, incluso como profesionales, competencias comunicativas que nos permiten aprender a comprendernos en el mundo y a realizar juntos las tareas del mundo laboral. El perfil laboral ya no incluye solamente competencias que tengan que ver con procesos de transformación de las materias primas en productos sino con procesos que incluyen la colaboración con otros. Todos estos aprendizajes se aprenden de distintas maneras, por distintos cauces, de una forma interactiva, a través de estructuras y procesos de aprendizaje que sean plurales y porosos. Por otra parte, los perfiles

laborales que trabajan con sujetos se verán obligados, como profesionales, a no tratar a esos sujetos como objetos. Es decir que el médico además de saber tratar enfermedades deberá aprender a tratar a enfermos y el sociólogo además de aprender a analizar el paro tendrá que saber analizar a los parados, etc.

- *Necesitamos un nuevo concepto de frontera entre aprendizajes* y entre las modalidades de aprendizaje que haga más fértil, enriquecedor y hasta útil todo lo que sabemos. La frontera puede asociarse al concepto separación pero también al de comunicación. La frontera como separación permite deslindar, delimitar, clarificar, ordenar, separar. El valor que todas estas características han tenido en la enseñanza y en la adquisición de aprendizajes nadie lo duda. Ya hemos indicado cómo todas estas características aplicadas a la creación de conocimiento han sido un factor de crecimiento científico y de beneficio social. Pero sin embargo nos falta por aprovechar la virtualidad que tiene el concepto de frontera como espacio de comunicación y de contacto. Es esta nueva faceta de frontera que está por explotar en el ámbito del aprendizaje.

Desde el punto de vista biológico nuestra piel es una frontera que nos separa a cada uno de nosotros como individuos de los otros como extraños. Nuestra piel nos muestra a diario que somos individuos, personas totalmente originales y tenemos nuestra propia mismidad. Pero también la piel es la salida que tenemos hacia el mundo y hacia los otros. El contacto de la piel es nuestro vehículo de comunicación, de enriquecimiento, de complementariedad necesaria con el otro, la otra y lo otro. La piel es una frontera abierta a la alteridad necesaria, una alteridad que nos complica, a veces nos desorganiza pero esta complicación y desorganización no equivale a que el infierno sean los otros, como en su momento dijo Sastre, sino a una posibilidad de reorganización permanente de nuestra personalidad.

En el ámbito científico de la ecología biológica y social, el concepto de ecotono y la zona de ecotonía es el ámbito de comunicación entre varios ecosistemas. Los ecotonos son de gran interés biológico porque en ellos viven organismos diversos. La diversidad y la densidad de las especies presentes en el ecotono son mayores que en las comunidades que lo bordean.

Desde el punto de vista sociológico las zonas fronterizas suelen albergar comunidades «naturales» de gran riqueza humana que transvasa la riqueza de las comunidades políticas y de las relaciones diplomáticas. Conocemos el estudio realizado por Sergio González Miranda (2006) sobre las comunidades que residen en la triple frontera de Perú, Bolivia y Chile. Una triple frontera llena conflictos ya centenarios cuyas relaciones transfronterizas están creciendo no bajo el paradigma tra-

dicional de las fronteras del estado nación sino de nuevos intereses para las comunidades que viven en la región. Los antiguos comités de fronteras han cambiado su nombre por el de Comités de integración. Se trata de un nuevo concepto de frontera que mira más hacia la solidaridad mutua que hacia separación de los pueblos.

Como podemos observar un nuevo concepto de frontera abierta y comunicativa es el que también podríamos aplicar a las relaciones entre las distintas modalidades de aprendizajes. Unos criterios que tiendan a unir y potenciar las distintas formas de aprender y no a desprestigiar unas modalidades de aprendizajes desde otras, unos procedimientos que tiendan a potenciar el enriquecimiento mutuo de los distintos aprendizajes y la interacción entre todos ellos. Los sistemas de reconocimiento y validación de aprendizajes no formales e informales insertan la utilización de un nuevo concepto de frontera comunicativa aplicada al ámbito de los aprendizajes. Pero este esfuerzo de integración entre aprendizajes diferentes no exime de una reflexión detenida ni de un debate enriquecedor desde distintos puntos de vista.

- *Existen distintas formas y culturas de abordar el reconocimiento y validación de aprendizajes.* En el debate sobre reconocimiento y validación de los aprendizajes adquiridos en la experiencia destaca la voz de dos colectivos que pertenecen a dos culturas diferentes: la cultura laboral y la cultura educativa o académica. Otras voces más representativas de la cultura popular se están comenzando a oír pero no todo lo suficiente que probablemente se hará en un futuro.

La cultura laboral es la que ha promovido este movimiento. Ya en los años treinta y cuarenta en Estados Unidos fue desde la necesidad de inserción laboral de los militares que llegaban de la guerra y de las madres de familia que querían entrar en el mercado de trabajo desde donde se planteó la posibilidad de reconocer y validar determinadas competencias adquiridas tanto en los campos de batalla como en la vida familiar. Canadá y Francia también iniciaron procesos de validación de trabajadores que realizaban funciones de ingenieros por las que sin embargo no cobraban nada. En España nos iniciamos en los años setenta desde una cultura académica a validar aprendizajes supuestamente adquiridos en la experiencia, puesto que se aplicaban a personas mayores de edad, con el fin de dispensarles de determinados requisitos para iniciar estudios medios o superiores. Es el caso de acceso a la universidad para mayores de veinticinco años u otras pruebas que permiten el acceso a la formación profesional de grado medio o al bachillerato a las que ya hemos aludido anteriormente. Además de aplicar la validación de aprendizajes en la universidad también se han aplicado y se están aplicando en la formación básica de personas adultas. En Canarias, un borrador del *Diseño Curricular base para la educación de adultos (DCBEA)*

de 1994, procedente de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, ya abordaba explícitamente el Sistema de Acreditación Formativa (SAF) como un elemento asociado a la evaluación y orientado a la valoración de los resultados de aprendizaje, *antes, durante y después* del proceso formativo. El sistema de acreditación, se dice en aquel texto, no está pensado para constatar lo que los alumnos no saben, sino más bien «para acreditar lo que ya han aprendido, bien sea por la presencia directa en las aulas, bien sea porque cuando se llegó al aula ya se poseía». (Medina Fernández, 2007) Actualmente está en marcha lo que se denomina como Valoración Inicial de Alumno (VIA) que tiene como finalidad acreditar a las personas adultas que estudian en los Centros de Educación de Adultos, los conocimientos previamente adquiridos a través de la experiencia y de la formación.

En el momento actual el planteamiento que se hace de la validación de los aprendizajes adquiridos en la experiencia es distinto. Ya no se trata solamente de facilitar o de dispensar, a través de pruebas de validación, el acceso a niveles de formación para los que no se tienen todos los requisitos académicos sino el acceso a la vida social y sociolaboral a través de un diploma o título obtenido a base de aprendizajes no formales e informales. En realidad de lo que se trata es de aceptar que la validación de aprendizajes adquiridos en la experiencia no solamente sirva para obtener dispensas que faciliten una circulación más ágil por el interior de la oferta formativa del ministerio de educación sino para obtener títulos y diplomas que permitan circular por el conjunto de todos los sistemas sociales y especialmente por el sistema productivo. Esto es lo que actualmente se hace en Francia y lo que la legislación española probablemente permitirá cuando se desarrollen las dos leyes orgánicas (LOCFP y LOE) que legislan sobre el tema.

A esto es a lo que la cultura docente y académica no solamente pone una serie de reparos sino también propone una serie de reflexiones que no solamente merecen mucha atención. Los reparos, algunos son de tipo corporativo y se basan en un miedo a las consecuencias que las aplicaciones del sistema tendrán sobre el estatus de los docentes. Las reflexiones tienen que ver con la responsabilidad sobre la necesidad de ser objetivos, fiables y justos en todos estos procedimientos y con la posible minusvaloración de la enseñanza.

Los reparos corporativos tienden a centrarse en una defensa del estatus docente que parece disminuirse con la instauración de sistemas de validación de cualquier aprendizaje no dependiente de la enseñanza. Como si se intuyera que con este tipo de procedimientos se relativizara la tarea docente y se perdiera el control que tradicionalmente han tenido los profesores sobre la generación de competencias y sobre la construcción del conocimiento oficialmente válido, es decir, sobre los títulos y certificados.

Se puede afirmar que la aceptación de otras fuentes de aprendizaje, distintas a las de la enseñanza, no solamente no pone en cuestión la necesidad de seguir enseñando sino que la potencia y estimula. Admitir que se aprende de muy distintas maneras no es negar que también se aprende desde la enseñanza. Lo que ocurre es que esta pluralidad de fuentes de aprendizaje obliga a definir comparativamente cuales son las virtualidades específicas de la enseñanza, cuales son sus fortalezas pero también cuales son sus debilidades. Y la provocación de este tipo de reflexión es sin duda enriquecedora para la función docente porque puede ser una ocasión para liberarse de muchos de sus lastres y para potenciar mucho más sus fortalezas. Ranciere, autor citado anteriormente, nos abriría un camino de reflexión en este sentido.

Por otra parte, también se suele argumentar que si se validan aprendizajes no derivados de los procesos de enseñanza disminuirán los puestos con perfil docente y los recursos económicos anexos a determinados programas formativos (es el caso, por ejemplo, de los recursos de la Fundación Tripartita de la Formación para el Empleo). Lo que ya está ocurriendo en Francia no va en esta dirección. En los centros universitarios se está generando una nueva figura de trabajo que, si es verdad, no responde al perfil del docente que enseña sí al perfil del que ayuda a descubrir lo que ya se sabe. Un nuevo perfil que no se dedica a enseñar sino que ayuda a los candidatos que solicitan validación de aprendizajes a que sepan lo que ya saben, a que lo organicen, lo estructuren y lo justifiquen con el fin de que pueda ser visible en su conjunto, ser reconocido, validado y acreditado. En la universidad Paris VIII, por ejemplo, existe un departamento cuyos «profesores» no se dedican enseñar sino a aplicar el dispositivo de reconocimiento y validación que comporta nuevas tareas como la de acompañar y asesorar a los que solicitan la validación de los aprendizajes ya adquiridos en la experiencia.

Hay que añadir además en el capítulo de los reparos que, aunque los jurados de validación no están compuestos solamente por docentes sino también por profesionales de la rama profesional en la que se sitúa el título que el solicitante pretende obtener a cambio de los aprendizajes adquiridos en la experiencia, los docentes siguen estando presentes en porcentajes muy significativos. Además, no todos los procesos de validación terminan en una validación total sino que muchos de ellos terminan en validaciones parciales. Es decir, se valida parte de una titulación pero no su totalidad. De tal forma que los candidatos, si quieren obtener el título, han de completar el aprendizaje de las competencias que el jurado no les reconoce ni acredita. Lo que suele ocurrir es que la mayoría de estas validaciones parciales se completan a través de procesos formativos con lo que se potencia de alguna manera la formación con la asistencia de un nuevo público. Un nuevo público, eso sí, que acude a la formación para aprender solamente lo que no sabe y no como suele

ocurrir cuando no existen sistemas de validación que, para obtener un título, las personas tienen que someterse muchas veces a procesos de enseñanza de lo que ya saben, con la pérdida de tiempo, de recursos personales y sociales y de desmotivación que esto supone.

Las reflexiones en torno a la objetividad, la transparencia, la justicia y la flexibilidad que incluye el debate sobre los sistemas de validación no son de menor calado. En este sentido todos los dispositivos de reconocimiento y validación tienen la pretensión de ser objetivos y justos, cuidando no regalar a nadie un título que respalde una competencia que no se tiene. Los elementos para hacer del sistema de validación un sistema objetivo, justo y transparente son fundamentalmente tres: un referente de cualificaciones elaborado con objetividad por equipos plurales, un dispositivo procedimental riguroso que permita visibilizar las competencias adquiridas y un jurado público que actúe con profesionalidad y justicia.

La construcción de referentes elaborados con la participación plural de profesionales, formadores y agentes sociales son una garantía de objetividad. En España el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales construido⁵ de una manera meticulosa servirá de referente en el futuro sistema español de validación.

Los dispositivos de procedimiento pretenden hacer visibles todas las unidades de competencias adquiridas, con sus distintos componentes. Para ello se emplean diferentes estrategias que van desde la descripción justificada por parte del solicitante de los aprendizajes adquiridos, presentado en un portfolio, hasta entrevistas que puedan aclarar determinadas dudas. Es muy frecuente utilizar la observación en ejercicio del desempeño de las competencias o en contextos simulados.

El jurado evaluador que usa a su discreción las distintas estrategias está compuesto, en Francia, por miembros plurales pertenecientes tanto al ámbito profesional como al ámbito de la formación de las titulaciones a validar. Es un jurado que actúa públicamente y exige que la documentación presentada por el candidato sobre sus propios aprendizajes esté avalada por las empresas o los agentes sociales públicos en donde el candidato dice haber adquirido sus aprendizajes.

Ante estas exigencias de objetividad, justicia y transparencia podemos plantear igualmente que parece normal y justo que si una persona sabe y tiene unas competencias determinadas, éstas deban serle reconocidas y vali-

⁵ El catálogo de cualificaciones profesionales está en periodo de construcción. En este momento están catalogadas 223 cualificaciones, publicadas en los Reales decretos 295/2004 de 20 de febrero, 1087/2005 de 16 de septiembre y 1228/2006 de 27 de octubre.

dadas independientemente de la forma o la vía por la que las haya adquirido. Igualmente se debe plantear que sería muy injusto regalar un título a alguien que no se lo merece, sospecha ésta que recae en muchas ocasiones sobre los sistemas de validación bien por parte de aquellos que, para la obtención de un título, se han sometido a exigentes y caros procesos de formación bien por parte de una discutible cultura académica que sigue pensando que los únicos aprendizajes fiables son los que proceden de la enseñanza a los que se anexa el correspondiente examen. Hay que decir a favor de los sistemas de validación que la rigurosidad con la que están actuando los jurados de validación no es de ninguna manera menos fiable que aquella con la que actúan los tribunales académicos y que no habría que confundir la adquisición de títulos mediante el sistema de validación con un «regalo». El que la validación se soporte en un sistema diferente no quiere decir que éste sea de inferior exigencia y categoría, únicamente es diferente.

4. EL ESTABLECIMIENTO DE DISPOSITIVOS DE VALIDACIÓN DE APRENDIZAJES ADQUIRIDOS EN LA EXPERIENCIA Y QUE INCLUYAN REFERENTES NO MEDIATIZADOS POR LA FORMACIÓN ¿ES EXCESIVAMENTE COMPLEJO, CARO Y DESPROPORCIONADO RESPECTO A LOS BENEFICIOS QUÉ PROCURA?

Es desde el ámbito productivo desde donde se está planteando más directamente la urgencia de validar los aprendizajes adquiridos en la experiencia laboral en la mayoría de los países. En España así lo refleja el orden cronológico de la última legislación. En la Ley Orgánica 5/2002 de Cualificaciones y Formación profesional es donde aparece por primera vez la necesidad de implantar un nuevo sistema de reconocimiento y validación de competencias adquiridas en la experiencia laboral. Solamente más tarde en la Ley Orgánica 2/2006 de educación se añade que además de validar los aprendizajes adquiridos en la experiencia laboral se validarán igualmente todos aquellos aprendizajes adquiridos en actividades sociales.

La preocupación de la OCDE por la implantación de sistemas de validación proviene del alto porcentaje de trabajadores sin cualificación profesional acreditada. Según sus análisis, más del 60% de ciudadanos europeos no tienen acreditada la cualificación profesional que desempeñan ⁶. En España,

⁶ Conferencia pronunciada por Patrick Werquin, administrador principal, Área de Política de Educación y Formación Dirección General de Educación, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.(OCDE) en el Congreso Europeo sobre acreditación de competencias celebrado en Oviedo los días 19 y 20 de marzo de 2007.

según los últimos datos del Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL) más del 60% de la población adulta no tiene validada su cualificación profesional, un 67% de los trabajadores comprendidos en edades de 35 a 66 años⁷. La sensibilidad, por lo tanto, sobre los posibles beneficios de aplicar un sistema de validación de aprendizajes no formales o informales provienen en primer lugar del ámbito productivo.

Otro dato a tener en cuenta para entender la demanda de sistemas de validación es el alto porcentaje de personas adultas que están aprendiendo a lo largo de sus vidas. En algunas sociedades más del 80%. El problema ya no está en saber que hay que generar condiciones para que la gente aprenda a lo largo de la vida. Todos los países son conscientes de ello y están elevando progresivamente sus niveles de participación. Lo realmente urgente es generar condiciones para hacer visible y disponible todo aquello que se aprende.

Pues bien, los empresarios que son los primeros que han comenzado a vislumbrar esta urgencia no tienen seguro o su acuerdo sobre los beneficios que puede reportar un sistema de validación de aprendizajes no formales e informales no es todavía unánime. Mientras unos lo defienden porque eso les permite saber a quien contratan y elegir a los trabajadores que disponen de las competencias laborales que ellos necesitan con más seguridad que la que permite el sistema de titulaciones académicas, otros prefieren formarles ellos en sus propias empresas y no validar dichas competencias para así proteger tanto su posible salida a otras empresas como una demanda de sueldos más elevada. Por otra parte, la invisibilidad de competencias de los trabajadores perjudica a los empresarios porque todos los índices de calidad de productos incluyen como un factor muy importante el nivel profesional de los trabajadores. Los empresarios que actúan con criterios más inmediatistas ven menos beneficios en la aplicación de los sistemas de validación de aprendizajes adquiridos en la experiencia laboral o en los sistemas de formación continua pero los que utilizan criterios de beneficio a medio o largo plazo son más partidarios de la visibilidad y la transparencia de todas las competencias y de todos los saberes, independientemente de cómo, cuando, dónde y con quien se hayan adquirido. Esta transparencia y visibilidad permite poner en la libre circulación del mercado laboral todas las competencias con lo que eso supone no sólo de aprovechamiento de recursos humanos sino de beneficio social para los trabajadores que pueden moverse con mayor libertad, sabiendo que la acreditación oficial de sus competencias les abre las puertas en el mercado laboral de ámbito nacional e internacional.

⁷ Estos datos se refieren a la acreditación de la cualificación profesional que se desempeña, no a la acreditación académica de EGB o BUP que no son profesionalizantes.

Pero no sólo habría que considerar el beneficio que los sistemas de acreditación tienen para los sistemas productivos y para los trabajadores en su vida activa sino también el beneficio social y personal que tiene en otros ámbitos de la vida.

Podemos constatar que validar y visibilizar todo lo aprendido ahorra recursos en enseñar lo que ya se sabe. Muchas personas adultas con experiencia que quieren obtener una titulación se ven sometidas, sin este sistema de acreditación de aprendizajes no formales e informales, a cumplimentar determinados programas de formación que incluyen la enseñanza de muchas habilidades y competencias que ya se tienen adquiridas. El sistema de acreditación de aprendizajes no formales e informales no sólo evitaría el gasto inútil en enseñar lo que ya se sabe sino que serviría de motivación para aprender. Los sistemas de acreditación se convierten así en un mecanismo motivador que fortalece la ilusión por el aprendizaje. Los subsistemas de aprendizaje a lo largo de la vida se fortalecen ante la constatación de que la sociedad valora y valida cualquier aprendizaje independiente del procedimiento utilizado para adquirirlo.

Los ámbitos del rendimiento y del beneficio social de estos sistemas de acreditación apuntan, por lo tanto, no sólo en la dirección productiva sino también en la dirección social, motivadora, personal y formativa.

Si esto fuera así, y los gobernantes y empresarios estuvieran convencidos de tantos flecos de rentabilidad, se requerirían recursos y subvenciones específicas, diferentes de los dedicados a la formación y a la enseñanza. Si el sistema de enseñanza emplea recursos en profesores, libros de textos, aulas, exámenes..., el sistema de acreditación de los aprendizajes adquiridos en la experiencia requeriría recursos dedicados al menos a las siguientes tareas y funciones:

- Informadores que permitan el que, en distintos puntos de la geografía, cualquier persona pueda enterarse de lo que este sistema significa y posibilita.
- Asesores que aconsejen a las personas, decididas a solicitar la acreditación de sus aprendizajes, sobre las posibilidades reales que tienen de tener éxito y en caso positivo les ayuden a recopilar y estructurar lo ya saben. Estos asesores no se dedican a enseñar sino a ayudar a tomar conciencia de lo que ya saben a los candidatos a la acreditación.
- Guías y materiales que ayuden a poner en blanco sobre negro un portafolio o un currículo con todas las competencias adquiridas y sus respectivas justificaciones.
- Calendarios de pruebas de acreditación y espacios asignados a estas tareas.

- Evaluadores que sepan hacer visibles de las formas más diversas, con objetividad y flexibilidad las competencias que se han adquirido de una manera informal o no formal.
- Constructores de criterios de referencia.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

A nuestro juicio, muchas personas si no tienen acreditado un nivel más elevado de cualificación no es porque no tengan realmente adquiridos las competencias que ese nivel requiere sino porque sus competencias no son visibles. Sería imposible que el sistema productivo de España o de Europa funcionara con un 60% de la población activa incompetente. Si de hecho funciona es porque las competencias se tienen pero lo que no se tiene es la acreditación de estas competencias. De la misma manera creemos que muchas personas tienen un nivel de formación general más elevado que el que representan sus certificaciones académicas debido a su gran sabiduría personal adquirida en la experiencia de una forma autogestionada. Estamos convencidos de la complejidad que implica la implantación de los sistemas de acreditación de aprendizajes no formales y, más aún de los aprendizajes informales o adquiridos en la experiencia. Prueba de ello es el debate internacional que se está produciendo sobre este tema. Nos parece sin embargo que el desarrollo de lo aquí expuesto puede agilizar la conexión tan deseada entre escuela y vida, y servir de puente entre el sistema educativo y la vida social, entre formación y sistema productivo, entre la gran tradición cultural y la pequeña tradición de la cultura popular. Nos parece, además, que una valoración más explícita de los aprendizajes, independientemente de su procedencia, agilizará no solamente el sistema productivo sino que fortalecerá y dará sentido al aprendizaje a lo largo de la vida tan necesario en las sociedades actuales.

BIBLIOGRAFÍA:

- AGAMBEN, G. (1979): *Infancia e storia: distruzione dell'esperienza e origine della storia*, Turín, Einaudi. Texto del prólogo a la edición traducida al español en el año 2001 con el título *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2001.
- BÉZILLE, H., y COURTOIS, B. (2006): *Penser la relation expérience-formation*, Lyon, Chronique Sociale.

- GONZÁLEZ MIRANDA, S. (2006): *Densidad, integración y conflicto en la triple frontera (Perú, Bolivia, Chile)*, Colombia, Convenio Andres Bello, Serie Integración Social y Fronteras, pp. 25-49.
- HEIDEGGER, M. (1987): *La esencia del habla*, Barcelona, Ediciones del Serbal, p. 143.
- LARROSA, J. (2004): *La experiencia y sus lenguajes*, Serie «Encuentros y Seminarios», Buenos Aires, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. p. 3.
- (1996): *Experiencia de la lectura*, Alertes, Barcelona. pp. 22-30.
- LE GOFF, J. (1985): *Los intelectuales en la Edad Media*, Barcelona, Gedisa.
- LLEDÓ, E. (1992): *El surco del tiempo*, Barcelona, Editorial Crítica, p. 13.
- (1998): *El silencio de la escritura*, Espasa, Madrid.
- MEDINA FERNÁNDEZ, O. (2007): *El sistema de acreditación en la formación básica de personas adultas de Canarias*, Las Palmas de Gran Canaria. Edita Dirección General de Formación Profesional y Educación de Adultos, Consejería de Educación, Cultura y Deportes. p. 23.
- MEZIROW, J. (2003): *Penser son expérience. Une voie vers l'autoformation*, (traducción de ET GUY BONVALOT, D.), Lyon, Chronique Sociale.
- PINEAU, G. ET LE GRAND J. L. (1993): *Les histoires de vie*, Paris, Presse Universitaires de France.
- RANCIÈRE, J. (2003): *El maestro ignorante*, Barcelona, Editorial Alertes, pp. 22-29.
- STEINER, G. (1980): *Después de Babel: aspectos del lenguaje y la traducción*, México, Fondo de Cultura Económica.
- (2003): *Lecciones de los maestros*, México. Fondo de Cultura Económica.

[Aprobado para su publicación en abril de 2007]