

Los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales: referencias históricas, funciones socioeducativas y perspectiva teórica

The recognition and accreditation of non-formal and informal learning: historical references, social functions and theoretical perspective

Óscar Medina Fernández

Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado. Las Palmas de Gran Canaria, España

Florentino Sanz Fernández

Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España.

Resumen

Los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales no solo se están convirtiendo en una práctica habitual en los países desarrollados, sino que están obligando a cambiar buena parte de los postulados y certidumbres que se mantienen actualmente en el campo de la educación. Desde el punto de vista conceptual, hablamos de un juicio evaluador que consiste en reconocer y certificar las competencias que posee una persona, independientemente de cuándo, dónde y cómo se han adquirido.

En la práctica se trata de la actuación de un tribunal que evalúa determinados aprendizajes que equivalen a las competencias de una titulación oficial. Estos aprendizajes se han podido adquirir mediante procesos de educación formales, no formales o informales.

En este trabajo se presenta una parte de los resultados de una investigación sobre *Sistemas de Acreditación*. En primer lugar, se hace un breve recorrido histórico sobre estas prácticas educativas en Estados Unidos, Canadá y Europa, deteniéndonos en la situación actual española.

En segundo lugar, se analizan las funciones y ventajas que estos sistemas de acreditación tienen para los trabajadores, para las empresas y para la sociedad y el sistema educativo en general. Finalmente, se plantean algunos elementos de reflexión que creemos que están en la base del debate teórico sobre estos nuevos sistemas de titulación: los problemas que plantean, los principios y características que se comparten por la mayoría de los profesionales, las perspectivas teóricas desde las que cabe abordarlos y su inevitable relación con los conceptos de educación formal, no formal e informal.

Palabras clave: acreditación, sistemas de acreditación, reconocimiento de la competencia, valoración de aprendizajes no formales e informales, aprendizaje a lo largo de la vida, educación permanente, educación de adultos, formación profesional.

Abstract

The recognition and accreditation of learning acquired in informal and non-formal contexts are not only becoming standard practice in developed countries, but they are also imposing changes on a great number of long-held beliefs and attitudes which are still present in the field of education today. From a conceptual point of view, we are referring to evaluating criteria consisting of the recognition and certification of the individual competencies that a person has, regardless of when, where and how they have been acquired.

In practical terms, an expert group made up of professionals from the formal educational system will evaluate certain learning experiences that are equivalent to the competences of an official qualification. These competences could be acquired through formal, non-formal or informal learning.

This paper shows some of the results of an investigation on *Accreditation Systems*. Firstly, we conduct a brief historical overview of these educational practices in USA, Canada and Europe, examining the current situation in Spain more closely. Secondly, we analyse the purposes and advantages that these accreditation systems bring to workers, enterprises, society and, generally, to the education system. And finally, some particular aspects are considered for further reflection, as we consider them to be the basis for a theoretical discussion about these new qualification systems: problems that arise from them, principles and features shared by most professionals, the theoretical framework from which they should be approached, and their inevitable connection with formal, non-formal and informal education.

Key Words: accreditation, accreditation systems, recognition of competencies, validation of non-formal and in-formal learning, lifelong learning, permanent education, adult education, vocational training.

Introducción

El tema que nos ocupa constituye actualmente un fenómeno educativo de actualidad en el que se están depositando no pocos anhelos y expectativas. No en vano, se trata de un asunto analizado en los últimos años en múltiples reuniones, encuentros y congresos, y sobre el que además se publican numerosos artículos y documentos.

Se piensa en los sistemas de reconocimiento y acreditación de la competencia como una respuesta a los nuevos problemas que tiene la educación en la sociedad actual; se entiende que este nuevo quehacer educativo va a permitir abordar con más rigor las desigualdades asociadas a los procesos de formación; desde el punto de vista de la producción y el trabajo el reconocimiento de la experiencia está aportando más transparencia a los mercados laborales; algunos incluso hablan de estos sistemas como un nuevo recurso para la mejora de los sistemas educativos formales y como el gran reto de la educación de las personas adultas para el siglo XXI.

Con todo, no faltan las reservas e incluso los análisis negativos. Se oyen voces que hablan de los sistemas de reconocimiento como una suerte de aventura pedagógica que podría representar una amenaza para la unidad y coherencia del sistema educativo. También están los que rechazan estos sistemas por sus perversos efectos sociales, toda vez que pueden ocasionar la descalificación social de los títulos, o un estribero fácil para titular y colocarse en el mercado laboral. Otras críticas descalifican de antemano la posibilidad de que a través de la experiencia se puedan adquirir competencias suficientes sobre una profesión o un conjunto estructurado, ordenado y jerarquizado de conocimientos y aprendizajes.

Estamos pues ante un tema controvertido, que en unos despierta entusiasmos y en otros desconfianza. Una cuestión sobre la que se está planteando un importante debate prácticamente en todos los países desarrollados y que está desatando diversas y acaloradas disputas entre profesionales y expertos.

Pero ¿de qué hablamos cuando usamos la expresión que da título a este artículo? Podemos responder con un caso real. Antonio tiene 46 años y es jefe de cocina de un hotel. Comenzó a trabajar a los 16 años ya terminada la EGB. Ayudaba en las tareas más elementales de la cocina del hotel. Durante sus 26 años de experiencia laboral siempre se ha interesado por aprender y mejorar en su trabajo, fijándose en cómo actuaban los demás, preguntando lo que no sabía y tratando de hacer siempre el trabajo lo mejor posible, a la vez que no desaprovechaba la ocasión de asistir a cursos ocupacionales o cursos impartidos por la propia empresa sobre cocina y manipulación de alimentos. De este modo su buen hacer y su competencia profesional se han ido incre-

mentando, lo que le ha permitido ir mejorando su categoría laboral hasta que le han nombrado jefe de cocina.

Evidentemente, si a Antonio le han nombrado jefe de cocina será porque tiene las competencias de un cocinero. La dirección de un hotel no toma una decisión como ésta si no ha comprobado suficientemente sus competencias y la capacidad de liderazgo que la cocina de un hotel lleva consigo.

En resumen, estamos ante un profesional de la cocina cuyas competencias y conocimientos no los ha adquirido mediante la formación inicial-formal, sino mediante la experiencia y las enseñanzas no formales. Dicho de otra manera, sabe y domina lo mismo que un titulado, pero no tiene el título.

El caso de Antonio no es extraño ni único. Todos los sectores laborales, y casi todas las empresas tienen muchos casos como el de Antonio en su plantilla, que fundamentalmente han ido aprendiendo a través de la experiencia laboral y de enseñanzas no formales.

Si Antonio es evaluado por un tribunal y comprueba que, en efecto, tiene las competencias, podrá certificar que las posee y proponerle para el título de Técnico en Cocina, del mismo modo que los enseñantes de esta titulación aprueban y titulan a los alumnos que forman y superan los exámenes.

En este caso lo que hace el tribunal es aplicar un sistema de evaluación cuya finalidad es reconocer y acreditar en términos de enseñanza formal los aprendizajes que se han adquirido por vías no formales e informales. En la práctica se trata de un proceso que pasa por varias fases: información, orientación, evaluación, certificación e itinerario formativo. A esto es a lo que se les llama *sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales*, aunque hay otras expresiones para hablar de lo mismo: sistemas de acreditación, validación de lo adquirido, validación de competencias, balance de competencias, o también, nuevos sistemas de titulación, etc.

Usemos una u otra expresión, siguiendo con el caso de Antonio, hablamos de reconocer en términos de enseñanza formal (dado que por esta vía se puede adquirir un título oficial), los aprendizajes y competencias que se han adquirido mediante sistemas no formales (como, por ejemplo, cursos ocupacionales) o informales (como la experiencia y los procesos de autoaprendizaje).

Por tanto, conceptualmente hablando, nos referimos a los *procesos de evaluación en virtud de los cuales se reconoce y se certifica que una persona posee determinadas competencias independientemente de cómo, dónde y cuándo se han adquirido*. Entendemos que ésta es la esencia de lo que estamos hablando: reconocer y

certificar lo que una persona sabe (los aprendizajes adquiridos, las competencias), no importa cómo, ni dónde, ni cuándo. En el fondo, todo esto significa que un título se puede adquirir mediante la formación inicial formal (ésta ha sido la vía tradicional) y también mediante los sistemas de acreditación consistentes en reconocer y dar el mismo valor educativo a los procesos de educación no formales e informales (aquí está la novedad).

Presentamos en este trabajo una parte de los resultados de la investigación sobre «Sistemas de Acreditación», financiada por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (proyectos de investigación del programa propio de la ULPGC, convocatoria de 28 de abril de 2005). Se trata de un proyecto de investigación que nos ha permitido indagar sobre múltiples aspectos y perfiles de los sistemas de acreditación, entre otros: el marco conceptual, las funciones socioeducativas, su desarrollo en otros países y en España, el análisis de experiencias, la acreditación en el ámbito universitario, el desarrollo experimental de métodos y protocolos, así como sus fundamentos epistemológicos, históricos, psicológicos, sociales y pedagógicos.

No obstante, en este artículo nos limitamos a tres cuestiones que nos parecen relevantes. En primer lugar, se hace un breve recorrido histórico sobre estas prácticas en Estados Unidos, Canadá y Europa, deteniéndonos en la situación actual de este fenómeno en España. En segundo lugar, se analizan las funciones y ventajas que estos sistemas de acreditación tienen para los trabajadores, para las empresas y para la sociedad y el sistema educativo en general. Finalmente, se plantean algunos elementos de reflexión que creemos que están en la base del debate teórico sobre estos nuevos sistemas de titulación: los problemas que plantean, los principios y características que se comparten por la mayoría de los profesionales, las posibles perspectivas teóricas desde las que cabe abordarlos y su relación inevitable con los conceptos de educación formal, no formal e informal.

Referencias históricas

Aunque en España resulta muy novedoso el impulso que, en las últimas leyes educativas, se está dando a la necesidad de reconocer y validar los aprendizajes no formales e informales; este fenómeno no es, sin embargo, nada nuevo en los países del entorno occidental. En Estados Unidos y Canadá el reconocimiento y la acreditación de los

aprendizajes, independientemente de su modo de adquisición, tienen una tradición de casi un siglo y en algunos países europeos la preocupación por este tema se hace presente desde mediados del siglo pasado con el advenimiento de la denominada sociedad del conocimiento,

Estados Unidos y Canadá

El primer movimiento norteamericano a favor del reconocimiento de los aprendizajes adquiridos extrainstitucionalmente lo protagonizaron los militares de la Primera Guerra Mundial al reivindicar una equivalencia entre la formación que habían recibido en el ejército y la que se recibía en las instituciones de formación colegial. Esta reivindicación no tuvo respuesta, sin embargo, hasta que los soldados de la Segunda Guerra Mundial, apoyados por amplios colectivos de adultos, forzaron al Estado, a las instituciones de enseñanza, a los servicios comunitarios y a las empresas a pactar una solución sobre los aprendizajes adquiridos en la experiencia. Con los soldados de la guerra del Vietnam, años después, se volvería a repetir una reivindicación similar (Beaudet, 1984, p. 157).

En este país la terminología utilizada es tan variada como la que encontramos en otros lugares: se habla de aprendizajes extraescolares, aprendizajes anteriores, aprendizajes experienciales, aprendizajes extrainstitucionales, aprendizajes de formación extraescolar, etc. Creemos que la denominación no es una cuestión de menor importancia, aunque en todos los casos parece estar claro que el factor común es el que se refiere a los aprendizajes independientemente de las condiciones y modalidades de su adquisición.

Otro de los hitos en la historia de Estados Unidos sobre la acreditación fue el protagonizado por los movimientos feministas, que veían muy sesgadas las normas pactadas en el primer programa de reconocimiento de aprendizajes. Criticaban que sólo se reconocieran aprendizajes adquiridos en oficios masculinos, en perfiles ocupacionales de la vida pública y en puestos de trabajo remunerados, aspectos que no siempre se cumplían en las experiencias adquiridas por las mujeres (Meyer et al., 1987, p. 51).

Hay que esperar a los años setenta, década de las mujeres, declarada por la ONU, para que tengan éxito las primeras reivindicaciones de reconocimiento de aprendizajes específicos adquiridos por las mujeres en EEUU. Ya no se va a tratar de reconocer sólo los aprendizajes adquiridos en actividades que ocupan los hombres, ni sólo en perfiles laborales asalariados y públicos: se incluirán también los aprendizajes adquiridos en el

hogar, en el compromiso de voluntariado y en la propia experiencia de vida. Las mujeres consideraban que en todos estos lugares se adquirirían conocimientos y competencias transferibles a la vida pública y a la vida productiva asalariada.

En Canadá, el reconocimiento de los aprendizajes adquiridos en la experiencia (RAE) también tiene un largo recorrido. Al igual que en Francia, los canadienses usan el familiar término *acquis* referido a los aprendizajes no formales e informales. En este país lo que da lugar a que se comience a hablar sobre el reconocimiento de competencias es el informe de la Comisión de Estudios sobre la Formación de Adultos (CEFA), presidida por Michèle Jean (1982) y conocido popularmente como «Informe de la Comisión Jean». Se trata de un amplio estudio sobre la educación de adultos en Canadá desde la perspectiva de la educación permanente. El capítulo segundo de la cuarta parte se dedicó íntegramente a analizar lo que significaba el reconocimiento y sus consecuencias para los individuos que quieren insertarse en el mercado laboral o continuar estudios en el sistema de enseñanza (Meyer et al., 1978, p. 115).

El debate sobre el reconocimiento de aprendizajes adquiridos se generaliza en todo el Canadá a través de múltiples conferencias y foros. En 1986 se celebra la primera conferencia anual sobre el RAE y en 1995 el primer foro nacional al que asisten más de 500 personas. Cuando, en 1994, se crea la Asociación Canadiense para el Reconocimiento de lo Adquirido (CAPLA) será esta asociación la que coordine la celebración sistemática de conferencias y foros nacionales sobre el reconocimiento de los aprendizajes hasta el año 2006. Desde la Comisión Jean se ha avanzado mucho en Canadá en el tema de reconocimiento de los aprendizajes, ha habido experiencias originales y se han consolidado criterios, dispositivos y procedimientos.

Países europeos

En Europa, el reconocimiento de aprendizajes no formales e informales tiene menos de un siglo de historia, aunque con resultados muy desiguales según los países. Los primeros ensayos por validar y acreditar competencias profesionales adquiridas al margen de los sistemas formativos surgen, en algunos países europeos, en los entornos de la Primera Guerra Mundial cuando los psicólogos alemanes intentaron evaluar las aptitudes de los ciudadanos para conducir vehículos motorizados en tiempos de guerra con el objetivo de reclutar personal capacitado para ayudar al ejército alemán. Después de la guerra extendieron la aplicación de estas pruebas psicotécnicas a otros ámbitos profesionales como, por ejemplo, el ferroviario, necesitado de personal especialmente competente.

Otras experiencias mucho más cercanas a las que conocemos en la actualidad sobre validación de aprendizajes no formales son las realizadas en los años treinta (1934) por las «Escuelas Especiales» francesas con obreros no cualificados que, desempeñando tareas propias de ingenieros, terminaron reivindicando y consiguiendo el reconocimiento y la acreditación de sus competencias. En los años setenta, y siempre dentro del marco legislativo de la formación profesional francesa, se comienza a hablar del derecho social al reconocimiento y de la obligación nacional a satisfacerlo (Ley francesa del 16 de julio de 1971) y mucho más tarde aún se hablará también de reconocer y validar no solamente los aprendizajes adquiridos en la experiencia de trabajo sino en la experiencia de participación social. La primera vez que se aporta en Francia este nuevo matiz de validar también los aprendizajes adquiridos en la vida social es cuando la comisión permanente del Consejo Nacional de Formación Profesional adapta para Francia la definición del *portfolio* canadiense en el año 1985. El *portfolio* es definido como un conjunto de pruebas que describen las competencias adquiridas por un individuo no solamente en el marco de la formación que ha seguido o de los empleos que ha ocupado, sino también en el marco de la vida social o personal.

A finales de los años ochenta se implanta en Inglaterra el *National Vocational Qualification* (NVQs) con el fin de intentar aumentar el nivel de cualificación de los trabajadores británicos. Inglaterra ha estado y sigue estando muy interesada en acelerar el reconocimiento y acreditación de este tipo de competencias y la puesta en marcha de dispositivos de reconocimiento con el afán de poder elevar el grado de cualificación de su población trabajadora, considerada por los mismos ingleses como excesivamente baja.

Pero la experiencia, en cuanto a déficit de cualificación de la población trabajadora, no es exclusiva de Inglaterra sino que se extiende al resto de los países europeos en mayores o menores proporciones. La población activa mayor de 24 años que no dispone de cualificación profesional alcanza cifras excesivamente altas en toda Europa. La OCDE declara que en la Europa actual un 60% de los trabajadores no están suficientemente titulados (Werquin, 2007) y, según la Encuesta de Población Activa de la UE 2004 (Eurostat), en Europa hay alrededor de 72 millones de trabajadores poco cualificados, es decir, un tercio de la mano de obra (Comisión Europea, 2006). Por este motivo, productivo fundamentalmente, la Unión Europea, desde la década de los años noventa, está impulsando la creación de nuevos sistemas de reconocimiento y validación de los aprendizajes adquiridos en la experiencia laboral.

En realidad todos los procedimientos de valoración, reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales o informales nacieron, de una u otra forma, dentro del

ámbito del trabajo, del empleo y de la formación profesional. De ahí que las distintas tradiciones formativas de los distintos países tengan su reflejo ahora en los diferentes sistemas de reconocimiento y acreditación de aprendizajes no formales e informales.

La Unión Europea fomenta el desarrollo de sistemas de reconocimiento de aprendizajes no formales desde mediados de los años noventa. En el año 1996 se publica en el libro blanco sobre «Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento» y en él se afirma que en la mayor parte de los países europeos el aprendizaje que tiene lugar externamente a la enseñanza formal sigue pasando desapercibido; por ello la Comisión Europea cuestiona sus posibles consecuencias en los siguiente términos: «Podría considerarse que la sociedad “da cerrojazo” a numerosos talentos que con frecuencia resultan no convencionales pero innovadores, y que produce por tanto una élite que realmente no es representativa del potencial disponible de recursos humanos» (Bjørnåvold, 1998, p. 66).

En el citado libro blanco la Comisión Europea (1996, pp. 31-33) distingue tres tipos de aprendizajes a tener en cuenta: los conocimientos básicos (conocimientos adquiridos prioritariamente en la escuela), los técnicos (competencias adquiridas frecuentemente en el puesto de trabajo) y los sociales (competencias interpersonales adquiridas, muchas de ellas, en la vida social).

El mensaje esencial de este libro blanco y de una serie de documentos europeos publicados en los últimos años del siglo XX es que los países y las economías precisan una base más amplia de conocimientos que combine equilibradamente competencias básicas, técnicas y sociales. Así se expone en el capítulo del mismo libro titulado *¿Cuáles son las competencias requeridas?*: «En el mundo de hoy, el conocimiento en sentido amplio puede definirse como un cuerpo adquirido de conocimientos fundamentales o técnicos, unido a competencias sociales. Es el equilibrio de estos conocimientos recibidos a través del sistema educativo formal o a través de la familia, del empleo y de diversas fuentes o redes de información, quien compondrá el cuerpo amplio y transferible de conocimientos más favorable para el empleo» (p. 31).

Cuando en el año 2001, en plena sociedad del conocimiento, Europa se propone (Estrategia de Lisboa 2001) ser la región más competitiva del mundo, se hace ya incomprendible, desde el punto de vista productivo, no reconocer innumerables competencias y conocimientos de los ciudadanos europeos solamente por el hecho de que éstas no hayan sido adquiridas en los sistemas de formación reglada.

Pero en Europa la aplicación y creación de sistemas de reconocimiento y validación ha seguido diferentes caminos y modelos según países o regiones (Comisión Europea, 2001). Esto se debe en gran medida, como ya hemos dicho, a la diferenciación

histórica de sistemas nacionales de formación profesional y a diferentes mentalidades sobre formación profesional. Veamos algunos modelos.

El modelo Francés es uno de los más avanzados y madrugadores en reconocer y validar los aprendizajes adquiridos en la experiencia o en el trabajo, con importantes avances en los métodos y protocolos (Urso, 2005; Zeller, 2006). Durante los últimos veinte años el tema de los aprendizajes no formales ha ocupado un puesto privilegiado en el debate francés sobre enseñanza y formación. Además de los primeros ensayos que comienzan en los años treinta y que se suceden con la legislación de 1985 y de 1992, en el momento actual está en aplicación la denominada Ley de Modernización Social, que reconoce el derecho a ser acreditado (Sanz Fernández, 2006). Conforme a esta ley, cualquier ciudadano puede, a través del sistema de validación, acceder no sólo a la validación parcial de certificados o títulos profesionales sino a la obtención completa del título, incluidos los títulos universitarios, salvo los que están especialmente regulados, como los relacionados con la sanidad o la seguridad (Charraud, 2002).

En Alemania el debate sobre reconocimiento y acreditación de aprendizajes no formales ha comenzado tarde y con poco interés, con una demanda de evaluación de aprendizajes informales escasa (Bjørnåvold, 2002). Alemania, conforme a su modelo de formación profesional, ha considerado siempre que la posibilidad de aprender a partir de la experiencia en el trabajo ya está incluida en su propio sistema de formación dual, que posibilita la participación formativa de las empresas en los mismos lugares de trabajo.

Los países escandinavos tienen experiencias antiguas de validación pero las más importantes datan de los primeros noventa. En Noruega, a partir de 1994 se introducen los aprendizajes adquiridos en la experiencia como parte obligatoria e integrada de todos los cursos. En el mismo año 1994, en Finlandia, una nueva ley sobre Formación Profesional convierte en elemento clave del sistema el que puedan demostrarse las competencias y los conocimientos y reconocerse éstas independientemente de la forma en que se hayan obtenido. En Dinamarca, la Ley de formación para el mercado de trabajo, de 1995, establece con mucha claridad el papel de la formación por experiencia laboral.

El sistema británico de las cualificaciones profesionales (NVQs) ha sido uno de los referentes más claros de formación profesional basada en competencias. Es un sistema que favorece la formación adquirida en la experiencia laboral y considera que lo verdaderamente importante es lo que se ha aprendido y no dónde o cómo se haya aprendido. En opinión de Bjørnåvold (2002), el sistema británico de las NVQs ha

despertado un fuerte interés y se ha convertido, a pesar de las críticas interiores, en un importante punto de referencia a escala internacional.

Los países mediterráneos (Grecia, Italia, España) se han caracterizado por una debilidad de sus sistemas de formación profesional y por la necesidad de promover el aprendizaje de competencias profesionales fuera del sistema reglado. Esto es lo que ha provocado que en estos últimos años, estos tres países hayan acogido con interés todo lo referente a formación profesional, incluyendo el sistema de reconocimiento y validación (Bjørnåvold, 2002).

En el caso concreto de España, con la incorporación a la Universidad de los mayores de 25 años en el año 1970, se inician las primeras pasarelas, que en un sentido amplio podrían asociarse a los sistemas de acreditación. No obstante, dado que hablamos de cuestiones que cuentan con un fuerte ordenamiento normativo, la acreditación de competencias propiamente dicha se inicia a partir del 2002 con la publicación de la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, que en su artículo ocho regula todo lo referente al reconocimiento, evaluación y acreditación de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o mediante vías no formales. A partir de esta primera norma legal se publican otras leyes orgánicas que regulan estas prácticas en algunos sectores educativos: la Ley de Empleo de 2003 (art. 25.2) en su referencia a los programas de formación profesional ocupacional y continua, la Ley de Educación de 2006, que en el art. 66.4 habla de los aprendizajes que obtienen las personas adultas a través de su experiencia y la Ley de Modificación de la LOU de 2007 donde se ponen las primeras bases (art. 36) para validar a efectos académicos la experiencia laboral o profesional en el ámbito universitario.

Funciones sociales y educativas de los sistemas de acreditación

¿Por qué estamos inmersos en este debate? ¿Por qué prácticamente todos los países, y especialmente los de la Unión Europea, están desarrollando estos procesos de reconocimiento y validación de la experiencia? En una primera consulta a la literatura existente, encontramos razones que tienen que ver con los beneficios que obtiene la propia persona que lo solicita, las ventajas que estos procesos tienen para las empresas y los efectos sobre el sistema educativo y la sociedad en general.

Beneficios para el trabajador

Los que se oponen a los sistemas de acreditación argumentan que el título no añade nada a la competencia y que solo tiene un valor instrumental, no un valor en sí mismo; consideran que lo que hay en el fondo es una mera preocupación credencialista.

Es cierto que algunos autores (Passeron, 1983 y Collins, 1989), desde finales de los setenta, vienen hablando del «credencialismo» como un problema de nuestra sociedad, entendiéndolo por ello la importancia desmesurada que se le da a los títulos académicos y la carrera desenfrenada por adquirirlos; un fenómeno social que ha merecido otras denominaciones como la «fiebre de los títulos», la «inflación de los diplomas», «la sobrecualificación» o la más común de «titulitis» (Fernández Enguita, 1998).

Independientemente del juicio que nos merezca el mero credencialismo, no podemos olvidar la función social que tienen los títulos. Sobre ello, también han escrito no pocos autores (Schultz, 1968; Romero y De Miguel, 1969; Brooking, 1997, entre otros) hablando de las posiciones sociales que se derivan de la titulación y del reconocimiento social que supone poseer un título.

De hecho, reconocen los sociólogos la estrecha relación existente entre educación, distribución de posiciones sociales y acceso al trabajo. No en vano existen evidencias que ponen de manifiesto no sólo que la probabilidad de encontrar empleo es superior entre las personas que poseen un mayor nivel de estudios, sino también la estrecha vinculación entre la formación y el mantenimiento del puesto de trabajo (Gil Villa, 1994). En razón de ello algunos autores (Becker, 1983), posicionándose en el debate formación-empleo, destacan que la mejor inversión que cabe hacer es la que afecta al capital humano. En el fondo, esto nos remite al pacto latente existente entre el Estado y los ciudadanos para la consolidación de los estados de bienestar, pacto en función del cual a cambio de impuestos los estados ofrecen iguales oportunidades de educación y trabajo para todos (Bonal, 1998).

Está claro que hay que poseer las competencias, es evidente, pero no podemos ignorar los perjuicios que se derivan de la ausencia de titulación entre las personas competentes. El problema de los competentes no titulados es sobre todo la ausencia de reconocimiento social, el vacío que le hacen sus colegas y el encontrarse en una especie de limbo profesional de inciertas consecuencias. El tema tiene que ver con el concepto de profesión y sus implicaciones sociales y en la actualidad el título funciona como un medio para evitar ser excluido.

Por tanto, los beneficios de los sistemas de acreditación para la propia persona parecen evidentes. El primero es el que acabamos de comentar: el reconocimiento

social que nace de la titulación y las consecuencias que de ello se derivan en la relación con los propios colegas, la empresa y la sociedad en general.

No menos importante es el beneficio asociado al propio puesto de trabajo, toda vez que, en posesión de un título, el trabajador tiene más probabilidades de mantener su empleo, de promocionar y, sobre todo, de mejorar su salario. Ello es así porque mediante los sistemas de acreditación el trabajador incrementa su propio capital cultural y con ello su valor de cambio en el mercado laboral.

En tercer lugar, la posibilidad de acreditar competencias constituye para el interesado una segunda oportunidad para adquirir una titulación que no consiguió en su día, bien porque no asistió a la escuela, bien porque fracasó en ella, o bien porque no tuvo más remedio que ponerse a trabajar cuanto antes. En este sentido hay que reconocer la función compensatoria que tienen los sistemas de reconocimiento.

Desde el punto de vista personal hay otro beneficio importante: la motivación que crean los sistemas de acreditación entre quienes participan. Muchos trabajadores no entienden (y con razón) que habiendo realizado muchos cursos y actividades formativas a lo largo de su vida, esto no les sirva para la adquisición de un título oficial, que no pudieron conseguir en su día. El resultado es la desmotivación para seguir formándose e integrarse en el aprendizaje a lo largo de la vida.

La experiencia en este sentido nos demuestra dos cosas relacionadas entre sí: una, que si la acción formativa conduce a alguna titulación se incrementa el interés entre los participantes: dos, que si el sistema educativo reconoce lo que se ha adquirido a través de la experiencia se crea entre los candidatos una motivación general para seguir formándose.

Beneficios para la empresa

Los hay que piensan que las empresas no necesitan titulados sino trabajadores competentes, sean o no titulados. Es más, algunas empresas ni siquiera buscan trabajadores que posean unas competencias específicas, porque esperan formar a sus propios trabajadores. Todo parece indicar que, quienes así piensan, en los últimos años se han quedado sin argumentos. De todos es sabido que las empresas, sobre todo, desean contar con trabajadores competentes, no cabe duda, pero también necesitan trabajadores titulados, porque tener trabajadores titulados tiene varias ventajas.

Tal vez la ventaja más reconocida por los diferentes autores es la que aporta evidencias sobre el modo en que el mercado laboral y el crecimiento de la economía se

ajustan a las credenciales educativas de los trabajadores, una cuestión planteada por Schultz (1968) en la teoría del capital humano.

Con todo, independientemente de las críticas que ha recibido Schultz, como la de Thurow, versiones más remozadas de la teoría del capital humano no niegan la relación, al menos indirecta, entre productividad y formación (Gil Villa, 1994). Nos referimos a unas versiones que ponen el énfasis más en cuestiones cualitativas que cuantitativas (la teoría de Schultz subrayó en demasía los elementos cuantitativos). Ello explica, como nos dice Bonal (1998), que la mayoría de las reformas educativas de los países, desarrollados o no, y buena parte de los informes de la OCDE (1991), recuperan en sus textos el valor económico de la educación. También hay que señalar en este sentido las aportaciones de los teóricos de la sociedad de la información (Castells, 1994), que nuevamente ponen de manifiesto la vinculación entre el dominio de las nuevas tecnologías y el desarrollo económico de los pueblos.

La novedad, en todo caso, está en afirmar también la existencia de una cierta relación entre productividad y experiencia, razón por la cual la mayoría de los documentos de las instituciones internacionales (Delors, 1996; Comisión Europea, 2001; OIT, 2004; UGT, 1998, entre otros), insiste en la ventaja que tienen los sistemas de acreditación en lo que se refiere a la transparencia del mercado laboral. Los sistemas de reconocimiento y acreditación, se dice en tales informes, mejoran la transparencia del mercado laboral. Con ello, se quiere decir que un mercado más transparente cuenta con un mayor grado de igualdad de oportunidades en la medida en que se dispone de toda la información necesaria y relevante en los procesos de oferta y demanda de empleo. Dicho de otro modo, un mercado laboral más transparente es un mercado menos vulnerable para los propios trabajadores y menos generador de precariedad y de situaciones de exclusión social. Esto significa, entre otras, dos cosas importantes: por un lado, que las competencias, en la medida en que se reconocen y certifican, se conocen, es decir, se hacen visibles al mercado, a los empleadores y a los propios trabajadores, que ahora saben qué valor tienen en el mercado laboral; y en segundo lugar, que la acreditación facilita la movilidad de los trabajadores y la unidad del mercado laboral, sobre todo en los países de la Unión Europea, que cuentan con titulaciones equivalentes.

Por otra parte, contar con trabajadores titulados, además de competentes, tiene la extraordinaria ventaja de que no sólo permite conocer el capital cultural de la empresa (a través del capital cultural de los trabajadores) sino también incrementarlo, por varias razones: porque el capital cultural es mayor simplemente si «es», es decir, si es visible, reconocido oficialmente; porque podrá ser valorado en los

certificados de calidad que la empresa solicite; y porque va a ser tenido en cuenta en la relación con sus proveedores y clientes. En este caso, los efectos sociales de las titulaciones (de lo que hemos hablado anteriormente) no sólo afectan a los poseedores de los títulos sino a las empresas que cuentan con tales trabajadores titulados. De este modo la empresa podrá mejorar su política empresarial basada en la gestión del capital intelectual de los trabajadores, optimizando así los recursos humanos.

Otra de las ventajas que tienen los sistemas de acreditación para las empresas tiene que ver con la formación de los trabajadores, toda vez que, conocido el capital cultural de los trabajadores y de la empresa, se podrán diseñar y gestionar mejor las acciones formativas que tienen lugar en su seno. No olvidemos que los sistemas de acreditación significan también reconocer la función formativa de la empresa, dado que las competencias adquiridas mediante la formación continua podrán ser acreditadas oficialmente.

Otros documentos tienen más empeño en señalar que la principal ventaja para las empresas de los sistemas de reconocimiento y acreditación es la que se deriva del incremento de la competitividad (Comisión Europea, 2000). Se habla así de las relaciones entre capital humano y competitividad. Es verdad que la competitividad depende tanto del capital físico como del capital humano, pero todo el mundo reconoce que un gran capital físico puede venirse a bajo si no cuenta con el suficiente capital humano (la cultura de los trabajadores, la formación, las competencias, la innovación, el conocimiento, etc.) que lo gestione. Es más, el capital humano puede suplir las debilidades en el capital físico y remover los obstáculos que de ello se deriven, pero no al revés. Ya hemos dicho antes que los sistemas de reconocimiento y acreditación incrementan el capital cultural de los trabajadores y de la empresa, por lo que tales sistemas van a afectar de modo decisivo a la propia competitividad de las organizaciones empresariales.

En relación con los sistemas de acreditación y la competitividad cabe señalar la opinión del Director de Educación de la OCDE en el «Congreso Europeo de Acreditación de Competencias», celebrado recientemente en Oviedo. Decía Werquin (2007) en su conferencia que la crisis económica que sufre Francia desde finales de los noventa se debe en parte también a la incapacidad del mercado laboral francés de dotarse de una mano de obra visible, a partir de finales de los ochenta, una etapa con un importante crecimiento y desarrollo económico. Lo que al mismo tiempo explica el desarrollo que tienen los sistemas de acreditación en Francia a partir del 2003 con la publicación de la Ley de Modernización Social.

Beneficios para la sociedad en general

Al analizar los beneficios sociales que tienen los sistemas de acreditación tendríamos que remontarnos a sociólogos como Sant-Simon, Comte y sobre todo Durkheim, que aportaron los primeros datos y reflexiones sobre el papel de la educación en la articulación e integración social. Es más, incluso hay aportaciones como la de Dewey, que destacan la estrecha relación entre democracia y educación. Con todo, hay que reconocer que estas primeras posiciones, funcionalistas, contrastan con aproximaciones más críticas, por ejemplo la de Collins (1989) y Bordieu y Passeron (1977), que nos enfrentan al debate sobre el credencialismo y la reproducción.

En cualquier caso, cualquiera que sea la posición de partida (funcionalista o crítica), consideramos que desde el punto de vista social las ventajas de los sistemas de acreditación no son nada desdeñables. En tal sentido, publicaciones más recientes insisten de modo diverso en la misma dirección. Parsons (1990), refiriéndose a la sociedad norteamericana, estudia los procesos selectivos de cara al trabajo que se operan en el mundo de la educación. Planas, por su parte, comenta el valor que tienen los títulos académicos, sobre todo actualmente en la era de la globalización, que operan como filtros en el mercado de trabajo, filtros cada vez más necesarios aunque no siempre suficientes (Planas, 2003). Casal (2003) nos comenta que los procesos de transición de la escuela al trabajo dependen, cada vez más, del valor de cambio de los títulos académicos.

Precisamente por ello, la ventaja que tienen los sistemas de acreditación, que aparece de forma recurrente en los documentos oficiales, es la que habla de tales sistemas como un medio eficaz de promover entre los ciudadanos y trabajadores la cultura del «aprendizaje a lo largo de la vida» (Delors, 1966, p. 160). La razón está en la motivación que crean entre quienes participan y en el interés que despiertan en las empresas (Díaz, 2004).

Asociada a esta ventaja está esta otra, que también encontramos reflejada en documentos internacionales (Delors, 1996, p. 158; Comisión Europea, 1996, p. 39): que por primera vez estamos ante una de las respuestas más efectivas de los sistemas educativos a los problemas sociales, entre otros, la precariedad del mercado laboral, los sectores de población que viven sin trabajo, la población que se encuentra bajo el umbral de la pobreza, etc.

Ello es así porque los sistemas de acreditación no representan otra cosa que la expresión de las políticas de igualdad y de promoción del empleo llevadas a cabo por los gobiernos de los diferentes países, una forma de lucha, en suma, contra las desigualdades y la exclusión social. En este sentido no podemos olvidar las finalidades con las que

nacieron y se consolidaron los sistemas educativos a partir de su generalización en el siglo XIX, entendiendo que la educación es un derecho de todos y que debe convertirse en un sistema para reducir las desigualdades sociales (Comisión Europea, 1996, p. 39). Es más, creemos, como ya sucede en otros países como Francia, que una persona adulta tiene derecho a que se le reconozca lo que ya ha aprendido y que los sistemas educativos tienen el deber de justicia social de atender estas demandas (Medina, 2006, p. 127).

Por otra parte, la apuesta de los gobiernos por los sistemas de acreditación también tiene que ver con lo que ya hemos comentado anteriormente: el hecho de que los sistemas de acreditación de la competencia hacen visible (en tanto que reconocible oficialmente) el capital cultural de los ciudadanos, incidiendo en el incremento general del nivel de estudios (visible, reconocible) de la población.

Finalmente, hemos de comentar otro de los beneficios sociales que tienen los sistemas de acreditación, cual es, dotar de mayor racionalidad a los sistemas educativos. Si una persona tiene las competencias de una determinada profesión, parecería absurdo obligarle a integrarse en el sistema educativo (Lietard, 1992; Aubret, 1991). Hacerlo equivaldría al absurdo de darle más importancia al circuito recorrido (dónde, cuándo y cómo) para adquirir las competencias que a las propias competencias adquiridas, independientemente de cómo, dónde y cuándo se han adquirido. Lo racional en este caso es reconocerle lo que ya sabe, no volverle a enseñar lo que ya ha aprendido con anterioridad. Por ello no son pocos quienes piensan que los sistemas de acreditación aportan más racionalidad y coherencia a los sistemas educativos.

Perspectiva teórica de los sistemas de acreditación

Hasta aquí lo que hemos hecho es presentar algunas bases históricas y socioeducativas sobre los sistemas de acreditación, poniendo de manifiesto su significado y alcance internacional. Pero creemos necesaria una reflexión teórica y pedagógica, sobre todo, para responder a quienes piensan que estamos ante una comprometida aventura pedagógica de inciertos resultados para los sistemas educativos ya consolidados. En nuestro informe de la investigación sobre «Sistemas de Acreditación» abordamos este asunto desde una perspectiva interdisciplinar, tratando de fundamentar los sistemas de acreditación desde la Epistemología, la Historia, la Sociología, la Psicología y la Pedagogía.

No obstante, admitiendo que estamos ante un fenómeno sobre el que cabe una poliédrica lectura teórica y pedagógica, lo que planteamos aquí en este artículo es algo más limitado: por una parte se formulan algunas cuestiones teóricas que nos permiten sin más entrar en el debate (problemas que se plantean, principios que se comparten, perspectiva interdisciplinar); por otra parte, se analizan con algo más de detalle determinadas referencias conceptuales que nos puedan servir para comprender el significado de los sistemas de acreditación en su propio marco teórico.

Problemas que se plantean

Los problemas e interrogantes que plantean los sistemas de acreditación, que no son pocos ni de menor calado, constituyen la primera cuestión teórica a la que nos enfrentamos (Sanz Fernández, 2006, p. 43-46). Ya hemos comentado que no estamos ante una propuesta rectilínea ni ante una innovación consensuada entre pedagogos y gestores de la educación. El debate y la controversia están servidos y así ha sido casi siempre sobre todo al principio.

La propia Comisión Europea (1996, p. 47) reconoce que estamos ante complejos y diversos debates, por lo que recomienda que intervengan expertos (2000, p. 17), se establezcan redes europeas (1996, p. 61) y se utilicen procedimientos válidos y fiables (1996, p. 35; 2000, p. 18).

Así pues, los problemas son de diverso tipo. Señalamos los que nos parecen más relevantes. Se plantean «problemas pedagógicos», entre otras cosas, porque estamos ante un sistema que se basa en el concepto de competencia, algo sobre lo que no existe suficiente consenso. El problema de la competencia es que se considera un constructo intangible, que no se observa directamente sino a través de conductas; y es precisamente la competencia la que es necesario evidenciar para certificar que una persona es acreedora de una titulación. A partir de aquí se derivan otros problemas: en qué consiste la formación basada en competencia, cómo se elaboran los diseños curriculares a base de competencias, etc.

También tenemos «problemas legales». Cuando hablamos de sistemas de acreditación nos referimos al hecho de reconocer oficialmente competencias que forman parte de una titulación que está regulada por las autoridades competentes; por tanto, son esas mismas autoridades las que deben regular también tales procesos de reconocimiento y acreditación, en la medida en que afectan al modo en que se han regulado las mismas titulaciones. No cabe duda de que estamos ante la necesidad de una

regulación legal de los sistemas de acreditación, pero en este sentido caben varias preguntas: quién tiene la competencia legal para regular los sistemas de acreditación, cómo regular estos sistemas de tal modo que se asegure y no se comprometa el valor social de los títulos, cómo evitar la vía fácil para la titulación, hasta dónde tiene que llegar la normativa y qué funciones asignar a los evaluadores, etc.

No son menores los «problemas sociales» que tienen que ver con la repercusión que tienen estos procedimientos en la población en general y más concretamente entre los educadores profesionales y administradores de la educación. En razón de ello se pueden formular varias preguntas: cómo se justifican y legitiman socialmente los sistemas de acreditación, cómo evitar el rechazo sobre todo en los ambientes académicos, si se trata de una mera opción educativa o estamos ante un nuevo derecho de los ciudadanos, etc.

Con todo, los principales son los «problemas metodológicos». En general los enseñantes estamos acostumbrados a evaluar de lo que previamente hemos enseñado, pero cuando hablamos de sistemas de acreditación se evalúa lo que otros han enseñado o lo que una persona ha podido aprender de forma autónoma o a través de la experiencia. De hecho, quienes se tienen que enfrentar a estos sistemas en la práctica se plantean, entre otras, estas preguntas: cómo se evalúa lo que no se ha enseñado, cómo se evalúan las competencias, qué instrumentos o recursos se usan para la evaluación de la competencia, cuáles son las fases a seguir en la evaluación de la competencia, etc.

Finalmente hay que reconocer que, en el fondo, buena parte de los debates en torno a los sistemas de acreditación nos enfrenta a una serie de «problemas teóricos», de signo filosófico y científico, relacionado con el conocimiento que actualmente tenemos disponible. Los podríamos formular del siguiente modo: ¿se puede aprender sin maestros? ¿La experiencia es fuente de aprendizaje? Si admitimos que la experiencia facilita el aprendizaje de procedimientos, ¿también facilita el aprendizaje de conocimientos (conceptos y teorías) estructurados y jerarquizados?

Principios y/o características

Una segunda consideración teórica es la que responde a la siguiente pregunta: ¿en general qué parece estar cada vez más claro y compartido entre quienes estudian estos temas y entre los profesionales que ya llevan algún tiempo en la práctica de los sistemas de acreditación? Si consultamos las numerosas publicaciones ya existentes sobre sistemas de acreditación (INCUAL, 2003; MECD, 2003; Comisión Europea,

2001; UNESCO, 1985; entre otras), vemos que en general hay acuerdo respecto de una serie de cuestiones que pueden considerarse, o bien principios que rigen esta actividad educativa, o bien características que se dan en la mayoría de los países que lo practican. Algunos de estos principios y/o características los exponemos a continuación:

- Finalidad: el aprendizaje a lo largo de la vida. Tal como se conciben los sistemas de acreditación y tal como se están llevando a cabo en los diferentes países, en el fondo y principalmente, la finalidad no es titular, sino la formación y sobre todo motivar a los trabajadores, promoviendo en ellos una preocupación y una cultura por el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Flexibilidad de los sistemas educativos. No parece que pueda hablarse sistemas de acreditación si no existe una cierta flexibilidad en el modo de regular y ordenar los sistemas educativos de los países.
- Regulación legal. En la medida en que los sistemas de acreditación afectan a las titulaciones de las enseñanzas formales, en esa medida deben ser regulados legalmente por las mismas autoridades educativas que tienen las competencias para la ordenación de tales enseñanzas formales.
- Sector de la Educación de Adultos. Hablamos de unas prácticas educativas que tienen sentido en el campo de la Educación de Adultos. No se habla de sistemas de acreditación en las enseñanzas iniciales del régimen general, ni para quienes se encuentran en las edades de escolarización (niños y adolescentes).
- Proceso individualizado. Los sistemas de acreditación no se realizan en grupo. El proceso de acreditación, que fundamentalmente supone la orientación y evaluación de la persona que lo solicita, siempre será un proceso individualizado, mediante la relación directa y personal entre el candidato, el orientador y los evaluadores.
- Funciones diferentes de los orientadores y evaluadores. Esencialmente la acreditación es un proceso de orientación y evaluación para continuar la formación, donde las funciones de los orientadores y de los evaluadores son bien diferentes: el orientador es el que ayuda al candidato a explicitar sus competencias (actúa como la comadrona, o como el abogado defensor del candidato) y el evaluador es el responsable de comprobar si posee o no tales competencias (es el que al final emite un juicio evaluador sobre las competencias del candidato). Más aún, estos dos profesionales de la educación no solo tienen funciones diferentes, sino que a lo largo del proceso de acreditación actúan

con cierta independencia uno del otro, sin perjuicio de que puedan estar coordinados.

- Composición de los evaluadores. Para dar una mayor transparencia al proceso y adecuar la titulación a las exigencias del mercado laboral, en algunos países el equipo de evaluadores está formado por enseñantes de la titulación por la que se solicita ser acreditado, pero también por profesionales de la titulación y por agentes sociales.
- Acreditación parcial y total. Prácticamente en todos los países donde funcionan los sistemas de acreditación se entiende que ésta puede ser parcial o total, según que el proceso termine con la certificación de todas las competencias de una titulación o solo de algunas.
- Solo se valoran las competencias. Un modo de proceder que se está estableciendo entre las instituciones dedicadas a la acreditación es que se distingue claramente entre experiencia y competencias, toda vez que lo que cuenta no son los años de experiencia en sí mismos, ni las horas de formación, ni el itinerario recorrido, sino las competencias (los aprendizajes) que se han podido adquirir durante ese tiempo, que es lo que se evalúa.
- El referente de las competencias. En todo proceso de acreditación siempre existe un referente, que es el documento (currículo, diseño de formación, proyecto educativo) donde consta la relación de competencias, con sus correspondientes realizaciones profesionales, para que los evaluadores comprueben (relacionen) si el candidato las posee.
- Pruebas válidas y fiables. Las normas legales que regulan los sistemas de acreditación suelen insistir en la necesidad de que las pruebas, instrumentos y protocolos que evidencian las competencias tienen que estar diseñadas con el rigor necesario que asegure la fiabilidad (grado de constancia en los resultados) y la validez (que realmente evidencien lo que se pretende evidenciar).
- Justicia y viabilidad. Los sistemas de acreditación tienen que basarse en los principios de justicia social (equidad, transparencia, confianza, credibilidad, legitimidad, calidad, etc.) y viabilidad (laboral, económica, funcional, organizativa, etc.).
- Profesiones no reguladas. Los sistemas de acreditación que conducen a una titulación oficial sólo se aplican a aquellas profesiones que no están altamente reguladas. No se aplican, por ejemplo, para la obtención del título de Maestro o Médico, porque legalmente no se puede trabajar en estos contextos laborales sin la titulación correspondiente.

Perspectiva interdisciplinar

También podemos aproximarnos a este fenómeno con una reflexión sobre las bases teóricas que podrían justificar los sistemas de acreditación (Sanz Fernández, 2007). En tal sentido, nos parece que lo primero que hay que destacar es que, a partir de la bibliografía que hemos consultado, todo parece indicar que los sistemas de acreditación nacen y se desarrollan en la sociedad de la información por dos razones principales, que constituyen al mismo tiempo las dos grandes finalidades de los sistemas de acreditación de la competencia: en primer lugar para promover y motivar a los trabajadores en todo lo que significa el aprendizaje a lo largo de la vida; y en segundo para luchar de forma más eficaz contra las desigualdades y la exclusión social.

No obstante, independientemente de las razones y finalidades de los sistemas de acreditación, otra cuestión es la justificación y legitimidad que nos merecen estas nuevas formas de titulación, como algunos prefieren denominar. Desde nuestro punto de vista, consideramos que los sistemas de acreditación deben fundamentarse y legitimarse de forma sistemática e interdisciplinar en los siguientes saberes que le van a aportar el basamento teórico de lo que representa en la práctica. Estos saberes son la Epistemología, la Historia, la Psicología, la Sociología y también la Pedagogía.

En primer lugar, sería necesario indagar en la Epistemología sobre el papel de la experiencia y de la práctica como fuentes de conocimiento (conceptos, procedimientos y valores). En tal sentido la tradición filosófica del Empirismo y las aportaciones de la denominada Nueva Epistemología podrían ofrecernos suficientes elementos de reflexión al respecto.

La Historia es otra de las disciplinas que nos permite aproximarnos a este fenómeno a la búsqueda de las huellas y experiencias educativas del pasado para conocer los antecedentes de los sistemas de acreditación.

También es necesario acudir a la Psicología para analizar los conocimientos y teorías disponibles en relación con la relevancia del aprendizaje en la edad adulta y sobre el papel de la experiencia en los procesos de aprendizaje. Hablaríamos en este caso de una reflexión y análisis sobre el aprendizaje experiencial.

No menos importante es la lectura de la Sociología y la literatura social en general a la búsqueda de la relación entre la sociedad de la información y las situaciones de exclusión social. En este marco de análisis pensamos que los sistemas de acreditación juegan un papel clave como medios para reducir las desigualdades en los sistemas educativos.

Finalmente cabe también la reflexión estrictamente Pedagógica como el marco más amplio e integrador de los otros saberes en el que cada vez más tienen lugar los

conocimientos y las teorías que se están desarrollando sobre los sistemas de acreditación de la competencia. Más concretamente pensamos que ese marco más amplio es la Pedagogía Social, toda vez que aquí nos encontramos con ideas fuerza y campos de intervención que están resultando decisivos en las prácticas de acreditación de la competencia: entre otros, nos referimos al concepto de educación permanente o, como ahora se prefiere decir, aprendizaje a lo largo de la vida, y a la Educación de Personas Adultas como un ámbito específico de aplicación.

Tipos de acreditación y la inevitable distinción entre educación formal, no formal e informal

Situados en la reflexión pedagógica, otra línea de aproximación teórica es la que pretende clasificar los sistemas de acreditación y definir el marco conceptual previo en el que se identifican con propiedad. Desde nuestro punto de vista, creemos que cabe alguna clasificación en base a la distinción entre los conceptos de educación formal, no formal e informal. Independientemente del valor que les atribuyamos a estos conceptos y al margen de lo afortunado o desafortunado de tales denominaciones (algunos autores opinan sobre ello: Ortega Esteban, 1998, p. 165; García Carrasco, 1988, p. 152; Melich, 1994, p. 69), pensamos que se trata de una distinción inevitable, por la naturaleza de los elementos que intervienen en los procesos de acreditación.

Si acudimos a la legislación sobre sistemas de acreditación de cualquier país, lo primero que constatamos es que en buena parte de las normas legales subyace un concepto amplio de acreditación. Así vemos que no sólo se admiten pasarelas (que dispensan de los requisitos de algún título), sino también pruebas únicas (un examen, sin requisitos académicos previos, que si se aprueba conduce a la titulación) y lo que consideramos que son sistemas de acreditación propiamente dichos (que, mediante la evaluación de las competencias adquiridas en la experiencia, se puede obtener algún título oficial o certificado). Además se trata de una legislación referida al reconocimiento de lo adquirido que tiene lugar, en la mayoría de los casos, en el ámbito de las enseñanzas formales reguladas por las autoridades educativas, pero también, en algunos casos, en el ámbito de las enseñanzas no formales, reguladas por las autoridades laborales.

No obstante, conviene aclarar que hay otros casos en los que la acreditación no dispensa de nada, ni conduce a ningún título o certificado de profesionalidad. Se da este caso, por ejemplo, cuando una persona solicita ser acreditada, pero el tribunal

considera que no tiene todas las competencias adquiridas que se precisan para un título oficial o para un certificado de profesionalidad. Lo que hace el tribunal es certificar solo determinadas competencias, pero no todas. En estos casos también la acreditación tiene sentido, toda vez que los candidatos han tenido la ocasión de reflexionar y explicitar las competencias que poseen y contar con un dossier donde se detalla todo su recorrido formativo y laboral y donde se describen las competencias que han podido adquirir a lo largo de ese proceso.

Hay otras experiencias de acreditación que no están legalmente reguladas ni tienen por qué estarlo, porque no tienen que ver con las enseñanzas formales o no formales reguladas por las autoridades educativas o laborales. Son experiencias de acreditación que no se asocian a título o certificado alguno, cuyas normas las establecen las propias instituciones en cuyo seno tienen lugar para sus trabajadores y/o usuarios. Un claro ejemplo de ello es el programa CERTICAP de *Universia*: se trata de un sistema universitario de acreditación de competencias transversales en idiomas, ofimática y otras competencias (personales, emprendedoras, de participación, de gestión, de potencial de aprendizaje, etc.), cuya certificación la realiza la propia Universidad que está integrada en el programa (Vázquez Vega, 2007).

En consecuencia, a partir de la legislación de los diferentes países, y considerando otros casos y experiencias existentes, podemos hablar de varios tipos de sistemas de acreditación, necesariamente agrupados en dos categorías según estemos hablando de enseñanzas formales o no formales:

- *Acreditación en el ámbito de las enseñanzas formales.* Se trata de sistemas de acreditación regulados por las autoridades educativas. La acreditación en este ámbito puede ser de tres tipos:
 - Pasarelas que acreditan el acceso. Se realizan con la finalidad de dispensar del requisito de un título o de estudios previos para seguir (acceder a) determinadas enseñanzas. Por ejemplo, el acceso a la Universidad para mayores de 25 años, o la acreditación de las enseñanzas parciales de Formación Profesional.
 - Pruebas únicas que acreditan para un título oficial. Se realizan con la finalidad de obtener un título mediante una única prueba o examen; por ejemplo, las pruebas únicas que se establecen en la LOGSE, la LOCE y la LOE para los títulos de Graduado en Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional.
 - Sistemas de acreditación propiamente dichos que acreditan para un título oficial. Se realizan con la finalidad de obtener un título, o parte del mismo,

por medio de un sistema específico de evaluación de competencias, las cuales se han podido adquirir mediante la experiencia (educación informal) o mediante enseñanzas no formales. Ejemplos: la acreditación de la formación básica de adultos de Canarias, o la acreditación de competencias para los títulos de Técnico y Técnico Superior de Formación Profesional.

■ *Acreditación en el ámbito de las enseñanzas no formales.* Otros sistemas de acreditación tienen lugar en el ámbito de las enseñanzas no formales, por lo que no están regulados por las autoridades educativas. Distinguimos dos casos:

- La acreditación de la formación ocupacional y continua. En su regulación intervienen las autoridades laborales: el Ministerio de Trabajo y/o las Consejerías de Empleo de las Comunidades Autónomas. En estos casos se acredita para un certificado de profesionalidad, o parte del mismo, del sistema de formación ocupacional y/o continua y también se hace mediante un sistema específico de evaluación de la competencia; por ejemplo, las acreditaciones que están realizando actualmente el propio Ministerio de Trabajo y los Institutos Regionales de las Cualificaciones Profesionales.
- La acreditación de competencias de carácter general. No tienen relación con ninguna titulación o certificado y se regula por las propias instituciones que lo desarrollan. Lo que se busca es acreditar una competencia de carácter general que el interesado puede hacer valer en su currículum; por ejemplo, la acreditación de CERTICAP de Universia, comentado anteriormente.

Como vemos por lo dicho hasta ahora, al hablar de reconocimiento de lo adquirido y acreditación es inevitable usar los términos clásicos de *formal*, *no formal* e *informal* referidos a la educación. Ello es así por dos razones: porque, en la mayor parte de los casos, la acreditación consiste en el valor educativo, en términos de enseñanza formal, que damos a las competencias que se han podido adquirir mediante sistemas no formales o informales, y en segundo lugar, porque, como acabamos de ver, los sistemas de acreditación tienen desigual valor y se realizan de modo diferente según tengan lugar en el ámbito de las enseñanzas formales o en el ámbito de las enseñanzas no formales.

Lo cual quiere decir que, para comprender mejor en qué consisten y cómo funcionan los sistemas de acreditación es imprescindible distinguir claramente entre estos conceptos tradicionales de educación formal, no formal e informal.

No vamos a entrar aquí en profundidad en esta distinción, ya que esto lo han hecho convenientemente autores conocidos por todos, entre otros, Coombs (1971), Touriñan (1983), García Carrasco (1988) y Trilla (1993). No obstante, de acuerdo con los autores citados y de cara a nuestro trabajo, sí debemos precisar algunos extremos. En primer lugar, debemos distinguir entre dos grandes categorías: una, la educación formal y no formal, y otra, la educación informal. En segundo lugar, aclarar que tanto la educación formal como la no formal, se refieren a actividades intencionalmente educativas que además se realizan de forma sistemática; por el contrario, hablamos de educación informal cuando se producen cambios educativos per accidens, es decir, a través de actividades que se han podido realizar sin una intencionalidad educativa expresa y de forma no sistemática. Tercero, la diferencia entre educación formal y no formal, depende de la intervención de las autoridades educativas, pues se considera enseñanza formal cuando tales autoridades deciden el currículo obligatorio para un nivel educativo que, además, se refrenda con un título oficial.

Establecidas estas precisiones, conviene aclarar que, cuando hablamos de acreditación formal en sentido estricto, estamos hablando de una acción educativa consistente en: *un juicio evaluador, emitido por profesionales de la educación formal, consistente en identificar, reconocer y certificar determinados aprendizajes, adquiridos mediante sistemas no formales e informales, que equivalen a las competencias de una titulación oficial.*

Referencias bibliográficas

- AUBRET, J. (1991). Rédiger un portefeuille de compétences: se reconnaître pour se faire reconnaître. *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 20, 1. En LIETARD, *op. cit.*
- AUBRET, J. ET AL. (1989). Reconnaissance des acquis et outils d'évaluation. *Pratiques de Formation* (Collection Thématiques) Mars 1989. Université de Paris VIII.
- (1992). Reconnaissance et validation des acquis: le portefeuille de compétences. *Pratiques de Formation* (Collection Thématiques) Septiembre 1992. Université de Paris VIII.
- BEAUDET, A. (1984). La reconnaissance des apprentissages expérientiels: une approche selon les besoins de groupes particuliers de population. *Prospectives*, 20, 3., 157-158.
- BECKER, G. S. (1983). *El capital humano*. Madrid: Alianza.
- BJØRNÅVOLD, J. (1998). La evaluación del aprendizaje no formal: calidad y limitaciones de las metodologías. *Formación Profesional*, CEDEFOP, 12, 58-75.

- BONAL, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- BORDIEU, P Y PASSERON, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- BROOKING, A. (1997). *El capital intelectual*. Barcelona: Paidós.
- CASAL, J. (2003). La transición de la escuela al trabajo. En F. FERNÁNDEZ PALOMARES (Coord.), *Sociología de la educación* (179-201). Madrid: Pearson Educación.
- CASTELLS, M. (1994). Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional. En M. CASTELLS, R. FLECHA, P. FREIRE, y otros, *Nuevas perspectivas críticas en educación* (15-53). Barcelona: Paidós.
- COLLINS, R. (1989). *La sociedad credencialista*. Madrid: Akal. [1979].
- COMISIÓN EUROPEA (1996). *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento. Libro Blanco*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- (2000). *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.
- (2001). *Iniciativas nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida*. CEDEFOP Y EURIDICE. Madrid: Subdirección General de Información y Publicaciones del MEC.
- (2006). *Aprendizaje de adultos: Nunca es demasiado tarde para aprender*. Bruselas: Comunicación de la Comisión Europea.
- COOMBS, F. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- DELORS, J. ET AL (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- DÍAZ, T. (2004). Certificación de competencias en el marco de la formación continua: contexto y metodología. *Diálogos. Educación y Formación de Personas Adultas*, 39-40, 7-12.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (1998). Credencialismo. En S. GINER Y E. LAMO DE ESPINOSA (Dir.). *Diccionario de Sociología* (p. 158). Madrid: Alianza.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1988). *Agentes de la educación formal, no formal e informal*. En Symposium Internacional de Filosofía de la Educación (127-155). Barcelona, Bellaterra.
- GIL VILLA, F. (1994). *Teoría sociológica de la educación*. Salamanca: Amaru.
- INCUAL (2003). *Sistemas Nacionales de Cualificaciones y Formación Profesional*. Madrid: Instituto Nacional de Empleo.
- JEAN, M. (1982). *Apprendre: une action volontaire et responsable: énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente*. Québec: Ministère des Communications.

- LIÉTARD, B. (1992). Institutionnalisation d'une pratique: les bilans. *Education Permanente*, 108, 137-146.
- MECD (2003). *Proyecto experimental para la evaluación, reconocimiento y acreditación de las competencias profesionales* (Proyecto ERA). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y DeportesAutor.
- MEDINA, O. (2006). Los sistemas de acreditación. Aproximación conceptual y teórica. *Educar*, 38, 105-131.
- MÉLICH, J. C. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona:Anthropos.
- MEYER, N. *et al.* (1987). Expériences nord-américaines en reconnaissance des acquis (Québec-Etats Unis). *Pratiques de Formation* (Número Spécial) Avril 1987. Université de Paris VIII.
- OTI (2004). Resolución 195, de junio de 2004 sobre la formación y el aprendizaje permanente. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo.
- ORTEGA ESTEBAN, J. (1998). La educación a lo largo de la vida o el espacio de la educación social. En PANTOJA, L. (Ed.), *Nuevos espacios de la educación social* (161-182). Bilbao: Deusto.
- PARSONS, T. (1990). El aula como microsistema social. Sus funciones en la sociedad americana. *Educación y Sociedad*, 6, 173-195.
- PASSERON, J. C. (1983). La inflación de títulos escolares en el mercado de trabajo y el mercado de los bienes simbólicos. *Educación y Sociedad*, núm. 1.
- PLANAS, J. (2003). Educación y mercado de trabajo en la globalización. En F. FERNÁNDEZ PALOMARES (Coord.). *Sociología de la educación* (165-178). Madrid: Pearson Educación.
- ROMERO, J. L. Y DE MIGUEL, A. (1969). *El capital humano*. Madrid: Confederación de Cajas de Ahorros.
- SANZ FERNÁNDEZ, F. (2006). Reconocimiento y validación de los aprendizajes adquiridos en la experiencia: la ley francesa de modernización social. En LARA GUIJARO Y QUINTANAL DÍAZ (Coords.). *El practicum en las titulaciones de educación: reflexiones y experiencias* (pp. 31-47). Madrid: Dykinson.
- (2007). Pensar la relación entre experiencia y aprendizaje. *Miscelánea Comillas*, 65, 126, 237-265.
- SCHULTZ, T. W. (1968). *Valor económico de la educación*. México: Uteha.
- TOURIÑÁN, J. (1983). Análisis teórico del carácter formal, no formal e informal de la educación. *Papers d'Educació*, 1, 105-127.
- TRILLA, J. (1993). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.

- Ugt (1998). *Informe comparativo de modelos europeos de acreditación de competencia*. Proyecto Valprof.
- U+UNESCO (1985). *Cuarta Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Informe final*. París: UNESCO.
- URSO, J. P. (2005). *Comment valider les acquis de son expérience*. Paris: Chiron.
- VÁZQUEZ VEGA, A. (2007). *Certicap: Presentación de una Metodología de Certificación de Conocimientos, para Universitarios. Actas del Congreso Europeo de Acreditación de Competencias*. Oviedo: Cámara de Comercio.
- WERQUIN, P. (2007). *Recognition of Non Formal and Informal Learning in the OECD: Emerging Issues*. Actas del Congreso Europeo de Acreditación de Competencias. Oviedo: Cámara de Comercio.
- ZELLER, O. (2006). *Valider ses acquis*. Paris: Groupe Express.

Fuentes electrónicas

- BJØRNÁVOLD, J. (2002). *Identificación, evaluación y reconocimiento de los aprendizajes no formales: tendencias europeas*. En Agora V. Detección, evaluación y reconocimiento de competencias no formalizadas (9-36). CEDEFOP. Panorama series 46. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Consultado el 15 de mayo de 2007, de:
http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5132_ES.pdf
- CHARRAUD, A. M. (2002). *El reconocimiento y la validación de competencias informales en Francia*. En Agora V. Detección, evaluación y reconocimiento de competencias no formalizadas (115-123). Cedefop. Panorama series 46. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Consultado el 15 de mayo de 2007, de:
http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5132_ES.pdf

Dirección de contacto: Óscar Medina Fernández. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado. c/ Juana de Arco, 1. 35003 Las Palmas de Gran Canaria, España. E.mail: omedina@dedu.ulpgc.es

