

VIRAJES

EVOLUCIÓN DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN EN CUANTO A LA FORMACIÓN PERMANENTE DE ADULTOS: ¿DIVERSIDAD Y NORMALIZACIÓN DE LOS DISPOSITIVOS DE RECONOCIMIENTO Y DE VALIDACIÓN DE LA EXPERIENCIA ADQUIRIDA (RVEA) EN EUROPA?

PASCAL LAFONT*
MARCEL PARIAT**

Recibido: 12 de febrero de 2012

Aprobado: 16 de mayo de 2012

Artículo de Reflexión

* Profesor investigador, Facultad de ciencias de la educación y ciencias sociales – Equipo de Investigación «Reconocimiento Experiencia, Valorización » - Universidad Paris Este Creteil (ex. Paris XII.) pascal.lafont@u-pec.fr.

** Profesor Investigador, Facultad de ciencias de la educación y ciencias sociales – Equipo de Investigación «Reconocimiento Experiencia, Valorización » - Universidad Paris Este Creteil (ex. Paris XII.) pariat@u-pec.fr.

Resumen

La creación de dispositivos y recursos que permitirán a la Unión Europea afrontar los retos de la globalización incita a registrar las políticas públicas nacionales de educación en el marco de la formación a lo largo de la vida. La Validación de la Experiencia Adquirida (VEA) aparece como un proceso que permite revelar competencias resultantes de aprendizajes formales, no formales e informales, asociadas a una voluntad de mejorar la calidad de los procesos de producción favoreciendo al mismo tiempo una nueva expansión del individuo. Nuestra ambición es poner al día cómo las opciones políticas conducen a una diversidad y/o a una normalización de los enfoques en la aplicación de los dispositivos de la VEA sobre la base del análisis cualitativo de una treintena de entrevistas de actores políticos y sociales del mundo del trabajo y de la educación.

Palabras clave: formación, profesionalización, experiencia, acompañamiento, reconocimiento, validación de la experiencia adquirida.

EVOLUTION OF EDUCATIONAL PUBLIC POLICIES AS FAR AS ADULTS' CONTINUING EDUCATION: DIVERSITY AND REGULATION OF VALIDATION OF ACQUIRED EXPERIENCE (VAE) RECOGNITION MECHANISMS IN EUROPE?

Abstract

The creation of mechanisms and resources which will allow the European Union to face the challenges of globalization encourages registering the education national public policies within the framework of training throughout life. The Validation of Acquired Experience (VAE) appears as a process which makes it possible to reveal competences resulting from formal, non-formal, and informal learning, associated with a wish to improve quality of the production process while supporting a new blooming of the individual. Our ambition is to update the way in which policy options lead to diversity and or a standardization of the approaches in the implementation of VAE on the basis of qualitative analysis of about thirty interviews to political and social actors of the work world and education.

Key words: Education, Professionalization, experience, accompaniment, recognition, validation of acquired experience.

Introducción

La validación de los conocimientos adquiridos mediante la experiencia a través de vías no formales o informales¹, puede considerarse como un vector de interculturalidad, que permite lanzar puentes entre las distintas formas de culturas, de carácter educativo, económico o social, resultantes de comportamientos y representaciones de los actores históricamente reconocidos.

Por ello, el *producto intercultural* de las percepciones e intercambios entre protagonistas invita a un enfoque de tipo estructuracionista, en la medida en que la interculturalidad reenvía, entre otras cosas, a encuentros y percepciones *del Otro*, no como el que viene de un territorio extranjero, sino el portador de otra cultura, de otra manera de pensar la organización y el funcionamiento de la sociedad. El enfoque estructuracionista aprehende las estructuras sociales desde el punto de vista del movimiento, ya que permite definirlo como el “proceso de las relaciones sociales que se estructuran en el tiempo y en el espacio mediante la dualidad de lo estructural” (Giddens, 1995:39). Las explicaciones funcionalistas que han descuidado la competencia y la actividad intencional de los actores, prefieren atribuir una lógica y una racionalidad autosuficientes al sistema social mismo, sin abandonar, no obstante, la tentación de pensar las partes de una agregación social en referencia a un todo, lo que nos conduce, “a través del espacio-tiempo, a asociar el ‘sistema social’ a la creación de modelos regularizados de relaciones sociales concebidas como prácticas reproducidas” (Giddens,1995). Ahora bien, sí parece evidente que los intercambios culturales no producen todos ni los mismos efectos, ni las mismas consecuencias, ¿puede una “cultura de reconocimiento”, inducir modalidades de RVEA construidas o en construcción a través de un proceso intercultural?

Si el concepto de interculturalidad permite dar cuenta de una articulación, de una interpenetración, de un re-equilibrio entre representaciones y conductas adoptadas por los actores del dispositivo del RVEA en ciertos territorios, con la preocupación de mejorar los intercambios entre los sistemas y los actores concernidos, ¿ello tendrá por principio de organizar deliberadamente la relación entre grupos o individuos culturalmente diferentes?

Por lo tanto, el dispositivo del RVEA ¿puede servir “de pantalla contra la continuación de las dominantes culturales internacionales, que

¹ La Unión Europea, en su estrategia de la educación a lo largo de la vida, considera que los términos de “reconocimiento y validación del aprendizaje no formal e informal”, cubren las mismas dimensiones de la validación de la experiencia adquirida.

nunca tanto como hoy reducen la diversidad cultural” (Abdallah-Pretceille & Thomas, 1995:52)? Y si muy pocos países, o incluso ninguno, ponen en tela de juicio la pertinencia de la validación de los aprendizajes no formales e informales, ¿se pueden sin embargo ignorar las divergencias propias de cada territorio que expresan los actores individuales e institucionales?

Se trata, entonces, de considerar la cultura como “el sistema de representaciones que, al contextualizarlo, da coherencia, y [...] significado a lo vivido colectivo e individual. Las culturas no difieren, en efecto, por su contenido, sino más bien por la manera de organizar estos contenidos, de asociarlos y de jerarquizarlos” (Guillaumin, 1994:160-161). Así pues, opciones pedagógicas, políticas, económicas y sociales operan y/o son operadas, por los actores y hacen eco a nivel de la conciencia que éstos tienen de los intereses que están en juego y de los desafíos que sus decisiones revelan, y que se refieren a zonas profundamente arraigadas en ellos, dependientes de estructuras, de valores y creencias.

El enfoque comparado es singularmente difícil ya que “las diferencias culturales pueden encontrarse en cualquier lugar: entre dos individuos, entre dos profesiones, entre dos regiones, entre dos continentes, y así sucesivamente por grados infinitos de variaciones” (Camillieri, 1993:36). Sin embargo, la realidad parece especialmente compleja, puesto que los procesos de RVEA a nivel europeo, no han convergido en un modelo único, a imagen de los sistemas educativos, pero que sí han generado expresiones culturales múltiples. Por ello, si la aplicación del dispositivo de RVEA se distingue por su diversidad y la pluralidad de sus enfoques, se inscribe en oposición a un modelo uniforme, a través del cual, la cultura puede reducirse a su sola expresión territorial y local, lo que llevaría a una visión culturalista de las sociedades como lo dice Appadurai (2001).

De esta forma y teniendo en cuenta las especificidades culturales de los países considerados en este artículo, como objeto de estudio, podría decirse que más allá de las estrategias del marco comunitario, las características de interculturalidad influyen sobre las condiciones de surgimiento del dispositivo de RVEA, al igual que sobre las modalidades de su experimentación, y de su aplicación. Nuestra contribución se basa en el análisis por una parte, de los datos resultantes de un corpus constituido a partir de documentos legislativos (textos de ley), informes políticos, (autoridades públicas), informes de síntesis (Cedefop, Dares), estudios de centros de investigación (Cereq), artículos de investigadores y de otro parte, diez entrevistas realizadas con responsables de formación y recursos humanos de organizaciones del trabajo, de responsables sindicales y de miembros de las organizaciones sindicales.

1. La naturaleza de los incentivos europeos

Desde finales del Siglo XX, “el rendimiento global de la economía europea ha resultado decepcionante, y la brecha entre Europa y Norteamérica, e incluso algunos países de Asia” (Comisión de la Comunidad Europea, 2004) ha aumentado.

El origen principal de esta afirmación radica en las deficiencias estructurales de los países originada en su diversidad, respecto a su situación inicial, la diferencia de las condiciones que prevalecen y de los retos específicos a los cuales se encuentran enfrentados.

Esta brecha que separa aún a Europa de sus competidores, ha incitado a una estrategia comunitaria que comenzó a establecerse en el año 2000 en Lisboa dónde el Consejo Europeo lanzó una política estratégica ambiciosa de desarrollo con el fin de convertir a Europa, desde ahora hasta el 2010, “en lo que se refiere a la economía del conocimiento, en la más competitiva y la más dinámica del mundo, capaz de generar un crecimiento duradero, un incremento cuantitativo y cualitativo del empleo y una mayor cohesión social” (Tessaring, Wannan, 2004:3).

Emergen, entonces, cuestiones decisivas que hacen eco, de una parte, con la implementación de dispositivos de reconocimiento y validación de los conocimientos adquiridos por la experiencia, y de otra parte, las relativas a la educación y a la formación a lo largo de la vida, puesto que por primera vez, los Jefes de Estado y de Gobierno han abordado asuntos relativos a la política educativa. En el año 2001, en la ciudad de Brujas en Bélgica, los Directores Generales de la formación profesional de los Estados europeos adoptaron una iniciativa en común, que fuera confirmada por la declaración de 31 Ministros de Educación en el 2002 en Copenhague. En efecto, éstos se comprometieron en un proceso de aumento de la cooperación en materia de formación profesional, con el fin de impulsar la convergencia a través de objetivos como la transparencia, la calidad de la formación, el reconocimiento mutuo de las competencias y las cualificaciones, el desarrollo de la movilidad y el acceso a la formación permanente. El proceso de Copenhague proporcionó así, el marco general para el desarrollo de la formación y la enseñanza profesional en Europa.

Así, para el 2020 deben alcanzarse los objetivos europeos siguientes (Eurostat, 2010:243):

- Al menos 95% de los niños que tienen entre 4 años y la edad de la escolaridad obligatoria deberían participar en la enseñanza pre-escolar;
- la proporción de jóvenes de 15 años que tienen un control insuficiente de la lectura, de las matemáticas y de las ciencias debería descender bajo el nivel del 15%;

- la proporción de los jóvenes que dejan prematuramente el sistema de educación y formación debería ser inferior al 10%;
- la proporción de los adultos entre 30 y 34 años de edad, graduados de la enseñanza superior debería ser al menos de un 40%;
- una media de al menos un 15% de los adultos entre 25 y 64 años de edad, debería participar en actividades de educación y formación permanente.

Ante la disminución de las oportunidades de empleo de las personas poco cualificadas, es imperativo un mejor reconocimiento de la importancia y el valor del aprendizaje, del conocimiento y de las competencias².

El refuerzo de la participación en la educación, en la formación, y en la adquisición, al menos, de las competencias básicas en lectura y escritura, debería reducir los obstáculos a la movilidad geográfica, reconociendo las aptitudes y las competencias adquiridas en el extranjero, y permitiendo a los jóvenes, en particular, poder familiarizarse con la formación y el trabajo en otros países. Pero, surge una preocupación de capital importancia, según la cual las competencias y la formación no deben ser reservadas únicamente a las élites.

En Barcelona, en el 2002, el Consejo Europeo definió como objetivo principal el aumento de las competencias profesionales y como objetivo suplementario el de hacer de la educación y de la formación, desde ese año hasta el 2010, una referencia de calidad mundial, en particular, en cuanto a un mejor enfoque de la solicitud de formación, fundamento de una estrategia de aprendizaje a lo largo de la vida. Sin embargo, si numerosos países emprendieron medidas para incentivar el aprendizaje permanente de adultos, faltan generalmente estructuras coherentes. Numerosos elementos fundamentales de calidad, entre los cuales el refuerzo del estatuto y del papel de los profesores y formadores, los sistemas que garantizan la calidad, los sistemas de orientación y consejo, la mejora de la permeabilidad entre los sectores, no funcionan aún a una escala suficientemente amplia para ser satisfactorios. Por ello, la convergencia entre los sistemas de formación profesional en Europa sigue siendo lenta y problemática, en tanto los Estados nacionales se vinculen a sus prerrogativas nacionales en materia educativa y al principio de subsidiariedad en este ámbito, aunque desde mediados de los años ochenta, la tendencia a la convergencia de la formación profesional parece haberse acelerado.

² Cerca de 80 millones de ciudadanos de la UE son poco cualificados. Se considera que desde ahora hasta el 2010, alrededor de la mitad del crecimiento neto del empleo, se referirá a trabajadores dotados con calificaciones de nivel superior, algo menos del 40% tendrá una calificación de nivel secundario superior, y solamente un 15% de los empleos estará ocupado por trabajadores de nivel escolar elemental.

Sin embargo, la importancia y la realidad del problema del reconocimiento de las competencias adquiridas por la experiencia profesional, parecen haber sido subestimados respecto a las profesiones no reguladas; lo cual ha sido destacado por las instancias y las autoridades que intervienen en los debates y las decisiones comunitarias, así como por los interlocutores sociales europeos. La atención está puesta, entonces, en el reconocimiento mutuo de las certificaciones según dos objetivos distintos: uno con fines académicos y otro con fines profesionales.

2. La aplicación de los dispositivos de RVEA en los países del sur de Europa

2.1 - Aplicación del dispositivo de Validación de la Experiencia Adquirida en Francia

En Francia, la Validación de la Experiencia Adquirida (VEA) es uno de los elementos fundamentales de la ley de modernización social del 2002. Ésta ofrece la posibilidad a "toda persona que ha sido contratada desde al menos tres años, de hacer validar su experiencia"³, con el fin, de convertir su experiencia personal, profesional, o social, en título o en certificado profesional⁴.

Por ello, el esquema tradicional según el cual, un título era la aprobación terminal de una formación académica o profesional, se encuentra modificado, puesto que en un sentido más amplio, el aprendizaje por la experiencia profesional y social (Dubar, 2001), permite la adquisición de un conocimiento general, de unos conocimientos técnicos, de una manera de ser, de prácticas, y, puede considerarse como equivalente a la formación gracias a la entrega de un mismo título certificado y certificación reconocida.

En el año 2009, cerca de 75 000 expedientes fueron juzgados admisibles por el conjunto de los Ministerios encargados de expedir las Certificaciones de Validación de la Experiencia Adquirida y un jurado examinó alrededor de 58 000 expedientes (cuadro A). Aproximadamente 32 000 candidatos obtuvieron una certificación por la VAE, o sea un 13% más que en el 2008.

³ DO de 28.04.2002, decreto N° 2002-615 tomado para la aplicación del artículo 900-1 del código del trabajo y los artículos L.335-6 del código de la educación.

⁴ La ley creó una Comisión Nacional de la Certificación Profesional (CNCP), encargada de establecer, y de actualizar, el Registro Nacional de las Certificaciones Profesionales (RNCP); éste tiene por vocación de poner a la disposición de los individuos y empresas una información actualizada sobre las certificaciones; clasifica por nivel y por ámbito, todas las expedidas por los Ministerios certificadores, así como las certificaciones de calificación profesional (CQP). Hasta ahora se han inscrito una veintena de CQP al registro, sobre alrededor 300 entregadas por los organismos de ramas profesionales.

Después de una ligera reducción en el 2008, el número de certificados de Validación de la Experiencia Adquirida vuelve a suscitar desde el 2003 una tendencia al aumento del dispositivo: el número de candidatos certificados había progresado mucho durante los primeros años de evolución significativa del número de expedientes aceptados (+ 65% entre 2003 y 2004, + 28% entre 2004 y 2005), luego más moderadamente (+ 15% entre 2005 y 2006, + 16% entre 2006 y 2007). En total, desde 2002, 167.000 candidatos obtuvieron una certificación por el dispositivo de Validación de la Experiencia Adquirida.

En el 2009, el número de candidatos juzgados admisibles para la obtención de títulos del Ministerio de Educación nacional progresa en un 13%. En cambio, después de haber aumentado de manera excepcional en el 2007(+83%) a causa de una recuperación en el plazo de tratamiento de los expedientes, el número de candidatos juzgados admisibles a los títulos de los Ministerios de Asuntos sociales y de la salud disminuye desde el 2008: en un (-11%) en el 2009 y en un (-26%) en el 2008.

Si el predominio del Ministerio de Educación nacional se redujo considerablemente desde el 2004, con la accesibilidad por medio de la Validación de la Experiencia Adquirida a los títulos de los otros Ministerios, sigue siendo aún el Ministerio certificador más importante: algo menos de la mitad (47%) de los candidatos graduados por el dispositivo de la Validación de la Experiencia Adquirida en el 2009, obtuvo un título de la enseñanza profesional y tecnológica del Ministerio de Educación nacional. En el 2008 éstos fueron del (49%), en el 2007 de (46%) y en el 2004, un poco más de seis sobre diez.

El número de candidatos graduados en el 2009 por los Ministerios a cargo de la defensa y el equipamiento sigue siendo aún escaso, pero progresa; es el caso, en particular, de los licenciados del Ministerio de Defensa (de 185 en el 2008 a 266 en el 2009).

Entre los candidatos, las mujeres siguen siendo mayoritarias, y los cursos de posgrado aparecen como los títulos más buscados. Sin embargo, la validación de la experiencia adquirida muestra dos tipos de desequilibrio, uno el que se presenta entre las universidades y otro, respecto al territorio donde funcionan las universidades.

Más allá del acompañamiento de las profesiones emergentes que corresponden a las nuevas necesidades, tanto locales como nacionales, Adecco⁵ quiere proporcionar una cualificación que destaca la voluntad de reconocerlos aprendizajes no formales o informales adquiridos por los desempleados para que se beneficien de una forma de validación, portadora de cambio en las prácticas y en la política de formación profesional. El proceso de aplicación del dispositivo de la VEA, al ser demasiado

⁵ Empresa de empleo temporal

estandarizado, ocasiona una fuerte divergencia entre las expectativas de los actores locales y las exigencias de los Ministerios certificadores. Se revela así una lógica que genera el deseo de crear alternativas para complementar el acceso tradicional a las certificaciones.

En el sector del trabajo temporal se ilustra la complejidad del control del sistema territorial. Con 700.000 empleados temporales diferentes por año, lo que representa el equivalente de 130.000 personas y 5.000 permanentes... “la ley de cohesión social abrió la vía de nuevas actividades de colocación, contratación y acompañamiento de los desempleados en estructuras específicas, reforzando su papel de contribución a la cohesión social, y haciendo en este sector de actividad un sector trampolín (hacia el empleo) para los jóvenes”⁶ en Adecco Francia (Responsable Social de Empresa).

Tabla A. Candidatos a la Validación de la Experiencia Adquirida en los diferentes Ministerios de certificación

	Número de candidatos aceptables				Número de candidatos presentados			
	2006	2007	2008	2009	2006	2007	2008	2009
Ministerio de la Educación nacional .	23 148	25 594	28692	32460	22284	21967	22013	22290
Ministerio de la enseñanza superior y de la investigación.	nd	nd	6909	6764	3935	4529	4309	4476
Ministerio de la Agricultura.	839	799	961	1043	365	371	446	522
Ministerios encargados de la acción social y de la salud.	16 235	29 720	22065	19675	10400	16111	13899	19504
Ministerio encargado del empleo.	9 855	10 178	10659	10863	9360	8983	8632	8743

⁶ Es un dispositivo especial para facilitar la inserción de los jóvenes al mundo del trabajo.

Ministerio de la juventud y de deportes.	2 503	nd			1407			
Ministerio de la Defensa.	151	155	413	591	86	78	210	331
Ministerio de la Cultura.	1 193	1 201	1221		26	1108	1125	
Ministerio encargado de los oficios de la marina.	nd	nd		82	74	64	68	82
Total de los Ministerios de certificación.	Entre 56 000 y 59 000	Entre 75 000 y 80 000	Entre 72 000 y 75 000	Entre 72 000 y 75 000	47 937	app. 55 000	app. 53 000	app. 58000

Fuente: Dares, 2010.

Se inició un dispositivo en la región de Alsace⁷ y en Franche Comté⁸ con la Asociación de Formación profesional de Adultos (AFPA) “Pass ‘competencias de empleados temporales”, con el fin de “fidelizar estos empleados tanto como a los clientes, y responder a las escaseces de calificación con una fuente de empleo” (jefe de proyecto servicio formación).

La confederación de las casas de los jóvenes y de la cultura de Francia (CMJCF) impone que todas sus federaciones regionales se movilizan en el dispositivo de la VEA y lo inscribió en un medio propio a cada una de ellas. Más allá de la confrontación sobre la renovación de sus dirigentes, este planteamiento refuerza la imagen positiva del CMJCF, jugando la carta de la calidad, y conduciendo su personal a un mejor nivel de calificación, esgrimiendo al mismo tiempo un argumento de promoción, fidelización, y de atracción en un mercado competitivo: “las nuevas competencias son indispensables para ejercer en el campo de la educación popular, de la economía social y solidaria, en especial aquellas que se refieren al control y al desarrollo de los territorios, en el consejo, a la auditoría, a los intercambios internacionales” (DRH).

La diversidad de las situaciones locales, reporta a la necesidad de un control regional y muestra la dificultad de volver coherente la oferta en cuanto a la juventud y la educación popular. La complejidad de las situaciones estrechamente vinculada a la multiplicidad de colaboración institucional, en particular, con las colectividades territoriales, ha implicado una ampliación de

⁷ Región del este de Francia

⁸ Otra región del este de Francia

las funciones de algunos responsables con el fin de garantizar “el diagnóstico y el proyecto de desarrollo, así que los planes de acciones..., como es el caso del desarrollo de la red, mediante la creación de MJC con relación a las colectividades, y la relacionada entre los municipios” (DRH).

La política de gestión de los recursos humanos ha sido calificada de compleja y múltiple, o incluso problemática en la escala de las colectividades territoriales a causa de la

...estructuración del empleo vinculada a la pirámide invertida de las edades y al nivel de los puestos de dirección a proveer...Una colectividad local no espera de un personal federal que administre simplemente un equipo, sino que también sea fuerza de proposición en un territorio. Es necesario formar dirigentes capaces de administrar equipos como los de recursos humanos y de analizar su medio, de responder a las cuestiones de sociedad...” (DRH).

Se hace hincapié en las mutaciones sociales enfrentadas por el sector, ya las cuales debe adaptarse, apelando a una toma de conciencia de todos los actores para lograr la evolución de la formación del personal del sector y demostrar una aptitud a la movilidad profesional y a la adaptación a los cambios políticos locales: “el desarrollo de delegaciones de servicio público conduce en ocasiones a los electos a dejar a un lado la vida asociativa y a crear funciones de jefe de proyecto de políticas de la ciudad...” (DRH).

A las discordancias provocadas por los contextos sectoriales y a los territorios, se añaden las que resultan de los procesos particulares del desarrollo. Independientemente de las jerarquías, estos dinamismos espaciales diferenciados confirman la aparición de una autonomización de los espacios políticos, encargado de definir y aplicar políticas propias sobre los territorios, proceso también localizable en la formación profesional y el reconocimiento de los aprendizajes adquiridos por la experiencia, cuya declinación aparece tanto en las políticas públicas europeas, como nacionales, regionales, y locales.

Así pues, si existen diferencias de desarrollo entre regiones, departamentos o lugares que no tienen a priori ninguna vocación a ser idénticos, la influencia de las políticas nacionales y sectoriales imprime, mediante características en parte comunes y en parte específicas, una orientación a las acciones de formación profesional en relación con las identidades micros territoriales. Estas observaciones revelan una discordancia en términos de resultados que se explican, en particular, por la diversidad de las capacidades y o de las voluntades de financiamiento de las organizaciones de formación, certificación, y trabajo, influidas por decisiones políticas en referencia a Besson (2008), y estratégicas de actores regionales, estatales (Ministerios certificadores).

2.2 - Aplicación del dispositivo de Validación y certificación de las competencias en España

A partir del Real Decreto 1224/ 2009, de 17 de julio, el reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral, la validación y acreditación de los aprendizajes y las competencias es una consecuencia del ajuste de los ciudadanos, y las estructuras sociales a los retos de la sociedad del conocimiento, asociada a la sociedad del aprendizaje, en la que la formación permanente, entendida como toda actividad de aprendizaje emprendida y desarrollada a lo largo de la vida (De Arriba, 2007) cobra protagonismo. En el 2008, el presupuesto para el mapa itinerario planeó 30 millones la evaluación y la del aprendizaje no-formal se asociaron al profesional capacidades para el período 2009-2010. La tabla siguiente muestra las figuras provisionales antes de la adopción de la legislación.

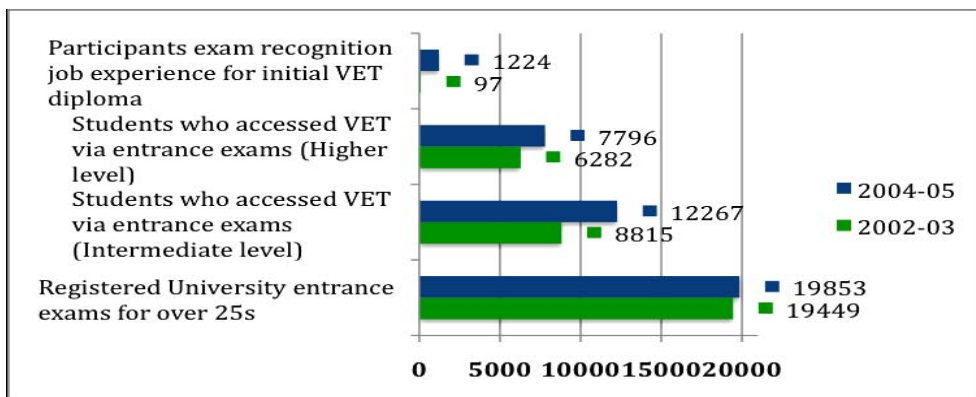


Tabla: Inicial provisional presupuesto fuero validación en España- 2009-2010

Fuente: Souto-Otero, M. (2009)

Sin embargo, en el primer año de la puesta en práctica del proceso, las condiciones cambiaron. La administración central financiará la primera convocatoria para la utilización del dispositivo en el 2011. Según el ministerio de la educación nacional, los costos del entrenamiento para cada médico serán de 300 euros, así como para cada utilización del dispositivo. En 2010, 3.000 médicos serán capacitados y 8.000 se espera que busque el dispositivo en el 2011, podría llegar a costar \$ 3,5 millones de euros. En el futuro se busca solicitar a los individuos para completar el financiamiento del procedimiento de validación de las competencias que las empresas no pueden pagar totalmente (Alonso, 2010: 7).

En materia de educación superior se están dando pasos agigantados en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, y un ejemplo de ello es la reciente aprobación del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior MECES (*Real Decreto 1027/2011*); a la vez se empiezan a concretar propuestas de validación y acreditación de competencias en la Universidad (Retortillo Osuna, 2011). Estas iniciativas responden al (*Real Decreto 11892/2008*) que regula las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias y los procedimientos de admisión, donde se contempla el acceso a los estudios de Grado de personas que carecen de una titulación habilitante, pero que poseen una experiencia profesional susceptible de ser acreditada, y a las demandas empresariales que necesitan que la formación especializada de Postgrado que los trabajadores reciben en la empresa, sea acreditada por organismos oficiales.

Los procesos de acreditación consisten en la evaluación de los aprendizajes, así como su reconocimiento y certificación en el sistema educativo formal y no formal, independientemente de que se hayan adquirido mediante sistemas formales, no formales e informales. En la perspectiva de Medina (2009), constituyen un proceso de enlace entre el empleo y la formación (Arbizu, 2007). El procedimiento de validación y acreditación de competencias profesionales se puede definir, por tanto, como el conjunto de actuaciones dirigidas a evaluar y reconocer los conocimientos existentes, las aptitudes y la experiencia obtenida por las personas durante largos periodos y en diversos contextos, incluidos los no formales y los informales.

En conjunto, podemos concluir que estas experiencias de acreditación de competencias satisfacen los objetivos del (*Real Decreto 1224/2009*) de facilitar habilidad de los ciudadanos, la movilidad de la población activa, de fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida, de lograr una mayor satisfacción personal en relación con el desempeño laboral y una mayor cohesión social, especialmente respecto de aquellos colectivos que carecen de una cualificación reconocida.

Es en este contexto, que en Aragón (España), la dirección de la Unión General de los Trabajadores (UGT) creó un “centro de formación interno de formación profesional, a partir de la experiencia de formación adquirida en materia de formación continua y los desempleados en búsqueda de empleo” (representante del UGT). Este representante sindical describe “la importancia de los dos sectores favorecidos por la región de Aragón (“electricidad” y “cocina”), haciendo hincapié en la necesidad de calificar trabajadores en sectores donde el empleo es más precario, dada la ausencia de calificaciones de la mano de obra en cuestión”. Destaca, por otra parte, el desarrollo de instancias de consulta y la toma en cuenta de la representación sindical.

Los representantes sindicales son regularmente solicitados, en particular, por el consejo regional de la formación profesional. En cuanto a los de la Confederación de las Pequeñas y medianas empresas-CEPYME-, hacen hincapié en la necesidad de anticipar las evoluciones y transformaciones del mercado laboral, y ello especialmente en los sectores de la metalurgia, construcción, y logística, en un contexto ahora mundializado. Su concepción de la formación profesional se inscribe en referencia a una necesidad de acompañamiento de las evoluciones y transformaciones del mundo de la producción, “elemento de compañía de la flexibilidad en la producción, favoreciendo la adaptabilidad con el fin de mejorar la capacidad de empleo de los desempleados en una perspectiva que es la de las competencias mundiales”.

Por otra parte, para la representante a la cámara de comercio de Aragón, la vocación de ésta se limita a la organización de la formación continua; ya que no es solicitada para participar en el dispositivo de la VEA, aunque constata que cerca del 50% de la población de 15 a 40 años de edad es poco calificada, no obstante posee una experiencia profesional. Así pues, la cuestión de la VAE o “Procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales” (Pérez, Mendoza, 2011), se encuentra puesta en exergo, para los trabajadores no graduados.

El Instituto Nacional del Empleo (Inaem) tiene por misión: la promoción del empleo, la intermediación, la formación; e interviene en el campo de la formación continua sobre la base de convenios intersectoriales. Si el acceso al empleo en España está facilitado por la adquisición de un título, al parecer se constata actualmente un fenómeno de sobre calificación o desclasificación de la población activa” (Director de la Agencia de las Calificaciones Profesionales de Aragón). La política de formación profesional regional integra a los interlocutores sociales y económicos al análisis, y a la reflexión en la elaboración de su plan provisional quinquenal.

La concepción de la formación profesional en Aragón y en España, se inscribe claramente en referencia a la necesidad de acompañar las evoluciones y transformaciones del mundo de la producción. El dispositivo de concertación y negociación establecido por la Agencia de las Calificaciones Profesionales a nivel regional tiende a retransmitir y poner en coherencia las expectativas de los actores sociales y económicos, además que produce una movilización de los interlocutores sociales en el campo de la formación profesional y el reconocimiento de las competencias adquiridas por la experiencia conforme a las orientaciones políticas nacionales y europeas.

2,3 Aplicación del dispositivo de validación y certificación de las competencias en Italia.

Estos últimos años, algunas regiones italianas han introducido las herramientas para la validación del aprendizaje no-formal e informal, adoptando diversos acercamientos. En el primer caso, las regiones han asumido que su sistema regional de las calificaciones, debe desarrollar la oportunidad para ver el aprendizaje validado y reconocido, si las capacidades fueron adquiridas no formalmente o de manera informal y han indicado eso como derecho individual (Regiones Emilia-Romagna y Toscana)⁹.

En el segundo caso, el proceso de la validación y el reconocimiento del aprendizaje no-formal e informal, *“se ha considerado según lo ligado al reconocimiento de los créditos para el acceso a formal entrenamiento o educación”* (Valle D’Aosta, Lombardía, Marche, Umbria). En el tercer caso, el proceso de la validación se considera como herramienta para promover y aumentar el profesionalismo de los individuos que hacen frente a la integración y el reingreso al empleo (Véneto y Lombardía).

Ante estas evoluciones, los interlocutores sociales italianos parecen haberse movilizado más concretamente sobre las cuestiones relativas al empleo, a las condiciones de trabajo y a las remuneraciones, que sobre las relativas a la formación y al reconocimiento de la experiencia adquirida, aunque la crisis económica impuso varios procesos de reconversión. Para el futuro, los actores sociales y económicos se muestran conscientes de la necesidad de llegar a una mejor aproximación entre *“el mundo de la formación y el mundo del trabajo”*. Se implican en el debate sobre la mejora de las distintas competencias, y en el desarrollo de las posibilidades de formación.

Por tanto, tienen un papel fundamental que desempeñar en la promoción de la VEA ante el público y los actores susceptibles de sentirse concernidos, debido

...a que la configuración actual ha cambiado, ya que los trabajadores en niveles bajos no tienen las mismas capacidades de trabajo y están asignados a tareas diferentes.

Las empresas solicitan así de sus empleados más autonomía y dedicación para que puedan controlar su trabajo y ser polivalentes; sin embargo, el sistema de clasificación de las cualificaciones no permite registrar esta diversidad o esta ampliación de competencias” (responsable centro de formación, responsable sindical).

⁹ Regiones de Italia.

Sin embargo, los interlocutores sociales han desarrollado conjuntamente un proyecto de investigación sobre las necesidades de competencias relativas a empresas establecidas en 16 sectores diferentes, de modo que los resultados sean difundidos ante los servicios públicos, en particular, la información sobre las tendencias a largo plazo del mercado laboral.

La valorización de los aprendizajes no formales e informales fue sostenida por el programa de la Unión Europea “Leonardo Da Vinci”¹⁰, el cual comenzó en el año 2006, requerido por una reagrupación de asociaciones y sindicatos de PYME; éste implementa los procedimientos de identificación, desarrollo, examen, y finalmente una metodología, un conjunto de herramientas apropiadas que permiten identificar y demostrar que los aprendizajes fuera del marco formal tienen un valor social y económico, a menudo poco reconocido por las PYME europeas. Uno de los objetivos es el de crear las mejores condiciones para que los directores de PYME apoyen la creación de nuevas oportunidades de capacitación -internas o externas-, en una perspectiva más amplia de un panel de expertos de capacitación, que se inscribe a lo largo de la vida de los individuos. Al valorar las inversiones en la formación permanente, el proyecto de la VAE responde a las necesidades expresadas por los consejeros, formadores y directores de PYME, los Directores Generales, respecto a la creación de herramientas y metodologías destinadas a sostener las PYME y los obreros que tengan la intención de aumentar las bases de su conocimiento; este hecho permite, en efecto, identificar las experiencias y las competencias desarrolladas durante experiencias de trabajo no formal, o en contextos de aprendizaje informal.

Se trata “de una perspectiva innovadora a la disposición de los individuos para aumentar su esfuerzo continuo, contribuyendo a hacer competitivas las organizaciones de trabajo en las cuales se insertan, y de afrontar los retos que impone la competencia en una economía basada actualmente en la sociedad del conocimiento” (consultor de empresa); lo cual tiende a plantear una oposición a la pusilanimidad de las perspectivas “de las empresas que no experimentan ningún interés con relación a la certificación y trayectoria de las formaciones, en razón de los riesgos de reclamación” (responsable centro de formación, responsable sindical).

¹⁰ Programa Europeo.

2.4 Aplicación de dispositivos de reconocimiento, validación y certificación de las competencias en Portugal.

En Portugal, los centros de Reconocimiento, Validación y Certificación de Conocimientos adquiridos (RVCC) se han creado por iniciativa tanto del sector público como del privado (55%); éstos mantienen fuertes vínculos con la ciudad, en particular los de Lisboa, la región, y el Estado.

Los nuevos “Centros de Oportunidades” desarrollan los procesos para reconocimiento, validación y certificación de los conocimientos (procesos de RVCC). Estos centros fueron creados en el 2007 y reestructurados en términos de su alcance y áreas de intervención en el 2008, por el reglamento (nº 370 /2008). La red actual integra los centros anteriores de RVCC. En abril de 2010, la red nacional de “centros de nuevas oportunidades” fue compuesta de 454 centros, constituida por una amplia gama de instituciones, organizaciones nacionales de educación y formación, tales como las de formación profesional, escuelas básicas y secundarias de los centros, escuelas profesionales, asociaciones, empresas, asociaciones locales y regionales, y autoridades locales. En el 2005 había en Portugal solamente 98 centros. A partir de esta fecha la iniciativa relacionada con la creación de centros de nuevas oportunidades ha sido ampliada considerablemente. Ningunos de los centros proporcionan el asesoramiento y la dirección. En abril de 2010, había más de 1 millón de adultos inscritos en los centros de nuevas oportunidades; y casi 150000 asistían a la enseñanza para adultos y cursos de aprendizaje.

Dos tipos de lógicas están a veces presentes en las políticas y en las prácticas de reconocimiento y validación de los conocimientos adquiridos: la de inspiración humanista, basada en la voluntad de desarrollar mecanismos de reconocimiento de la persona, sus prácticas, sus cursos y sus diferencias, y aquélla, según la cual, los dispositivos se utilizan para reforzar la sociedad global y aumentar el control social sobre los individuos. Ahora bien, su cohabitación genera tensiones que contribuyen a complicar “las prácticas sociales emergentes, como resulta de las declaraciones emitidas por los miembros de los equipos de los CRVCC” (Cavaco, 2007:29). En Portugal hasta el año 2007, más de 57 000 adultos se comprometieron en un procedimiento de validación; su objetivo podría ser la promoción social, el aumento de su nivel de formación y calificación, y la mejora de su situación profesional: hasta el mes de abril de 2010, unos 324 370 adultos habían obtenido un certificado con procesos de RVCC.

Desde el año 2007, el (55%) de estos certificados se otorgaron a mujeres y el (45%) a hombres. El grupo de la misma edad entre 35 y 44 años es representado (el 39%), seguido por la edad del grupo de la misma

edad 45-54 años (25,8%) y por 25-34 años (23,2%). Gente más vieja de 65 años (7%) y en medio entre 18 y 24 años (4,3%) se representan menos. Los datos sobre el mercado laboral, muestran que (74,2%) están empleados y (21,5%) desempleados; (4,3%) son considerados en otra situación. Según el informe nacional del proceso de Bolonia (2008), el ensanchar de la educación terciaria a los nuevos sectores de la población con el nuevo acceso de los estudiantes del régimen envejecidos durante 23 años están aumentando: a nivel del número de adultos que entran terciario - la iniciativa que tiene la educación (principalmente en el primer grado llano) por este medios ha subido a 11.775 en el académica año 2007-2008, comparativamente a 10.850 en 2006-07 (a cerca de 900 adultos que inician terciario en 2005). Aunque tengamos datos sobre los adultos que incorporan la enseñanza superior con nuevas modalidades de acceso, sin embargo no hay dato centralizado disponible sobre el flujo de candidatos al proceso de validación. Por lo tanto, los estudios exploratorios han mostrado que solamente algunas instituciones ponen en obra recientemente los procesos de validación.

Los interlocutores sociales participan en el sistema nacional de certificación profesional, y sus representantes contribuyen a la reflexión en el ámbito de la formación de los formadores para trabajadores, estatuyendo sobre los perfiles profesionales y los manuales utilizados en cuanto a la formación de adultos. Estos evalúan la red de los centros de formación en la medida en que su papel consiste “en asegurarse de la definición de las calificaciones, así como de la validación de las competencias, y desarrollan estrategias de comunicación para informar a las empresas y su personal, haciendo de esta modalidad de reconocimiento de los conocimientos adquiridos una ocasión para acompañar el progreso, dinamizar las profesiones e incorporar una nueva forma de acciones de formación” (responsable sindical UGTP).

3. La aplicación de los dispositivos de la validación adquirida en los países de Europa del Norte.

3.1 - Aplicación de los dispositivos de Validación de las competencias en Dinamarca.

Dinamarca, en gran parte, ha logrado afrontar los retos de la modernidad y la mundialización. Con las primeras reformas del mercado laboral (1994), el desempleado se convirtió en una persona activa y responsable que tiene derecho a formaciones y ayudas, pero al mismo

tiempo está sometido a normas estrictas. Después de un cambio de Gobierno (2001), algunos programas se transfirieron del Ministerio del Trabajo y del empleo al de la educación, con el objetivo de un acercamiento global, y una cooperación con las empresas, y los interlocutores sociales.

La activación de las políticas del empleo tiene por objeto poner bajo condiciones de actividad, ya sea en forma de trabajo o de formación, el pago de una parte o de la totalidad de la asignación de los subsidios versados a los desempleados. Se conceden algunos fondos públicos para realizar programas de formación continua y avanzada, y los interlocutores sociales son responsables, en gran parte, de la decisión sobre el modelo de financiación de la educación y la formación de adultos.

En el año 2004, una nota de orientación sobre el refuerzo de la validación de los conocimientos adquiridos, fue establecida para ser presentada ante el Parlamento; ésta se articula a la oferta de nuevas filiales y nuevos sectores, la garantía de calidad, así como a una organización más armoniosa de los estudios, de las actividades sociales, y del tiempo libre (reforma del sistema danés de consejo y orientación profesional, 2003). En el 2006, dos textos sellan la voluntad política de apoyo para el desarrollo de las aplicaciones en cuanto al reconocimiento de los aprendizajes informales y no formales, así como sobre la evolución de todos en el mercado laboral y el Acuerdo sobre la ejecución de la estrategia del Gobierno en materia de mundialización.

La política danesa de VAE fuera en el sistema de educación formal, sigue el plan de acción para una mejor educación; ésta hace hincapié en la validación, y le reserva un lugar en primera fila. Así, propone que en el sistema educativo se tenga en cuenta el reconocimiento del aprendizaje informal y no formal, y que algunas iniciativas se tomen en la enseñanza destinada a los adultos y a la formación continua, con el fin de mejorar las posibilidades de evaluación y reconocimiento del aprendizaje no formal e informal (OCDE, 2007). Se trata de cubrir tanto la enseñanza secundaria, como la formación profesional, la educación de adultos, o la enseñanza superior. La validación de las competencias de la experiencia más importante esta en la enseñanza y la formación profesional; por fin, en el 2007 se ha concedido a cada individuo el derecho a poder validar sus anteriores experiencias de aprendizaje en el marco de la educación de adultos y la formación continua.

La nueva política coloca las necesidades del individuo en el centro de sus acciones y su objetivo es el de volver el proceso lo más accesible y flexible que sea posible. En el 2006 se registraron por iniciativa de los individuos 651.411 solicitudes de validación de competencias.

El sector privado presenta una larga tradición de validación, con

ejemplos de prácticas remontándose a los años noventa. Una gran parte de esta experiencia está vinculada al reconocimiento de la experiencia profesional. No obstante, esta práctica ha experimentado un reciente incremento, los sindicatos sostienen a los individuos que presentan una solicitud de reconocimiento de sus competencias adquiridas fuera del sistema escolar. Además, hay numerosas iniciativas de validación del aprendizaje no formal e informal en el sector asociativo de Dinamarca.

3.2 Aplicación de dispositivos de Validación de las competencias en el Reino Unido.

En Inglaterra, Irlanda del Norte, Escocia, y el país de Gales, se han, o se están desarrollando directivas que proponen posibilidades de aplicación del dispositivo de reconocimiento de los aprendizajes formales, no formales o informales; pero todos se encuentran en diferentes etapas e indican prioridades específicas a cada uno, desde la enunciación a mediados de los años ochenta, de las primeras voluntades políticas de definición de los conocimientos resultantes del aprendizaje no formal o informal.

La preocupación fue entonces hacer posible el acceso al proceso de formación, de poder asignar créditos a aquellos que estaban excluidos de los cursos tradicionales de formación, y de mejorar el nivel de educación para favorecer las trayectorias ascendentes. Durante este tiempo, se han producido entre Norte América y el Reino Unido transferencias de conocimientos y experiencias en cuanto a la acreditación de los aprendizajes fuera del sistema formal, y ello ha afectado directamente los criterios de concepción para las nuevas calificaciones profesionales nacionales (NVQ), y las calificaciones profesionales escocesas (SVQ).

Los principios de concepción de estas calificaciones destacan que la atribución del crédito en la calificación debe ser independiente del método, de la duración, y del lugar de adquisición de la calificación; por eso, están concebidas y segmentadas en unidades, basadas en competencias cuya evaluación estaba fundada en la evidencia de la ejecución.

Sobre la base de estos principios de concepción, la definición de los aprendizajes adquiridos no formales e informales ha sido conceptualizada a partir de la producción de pruebas, para las unidades de acreditación que dividen la calificación; esto tuvo los efectos inmediatos de legitimar este tipo de apropiación de competencias y de llamar la atención sobre la dificultad para reunir las pruebas de la detención de competencias con el fin de constituir una cartera de competencias (portafolio) en contextos diferentes de la adquisición formal, reduciendo así el interés de tal planteamiento.

En el 2006, alrededor de seis millones de NVQs habían sido concedidos

en el Reino Unido, desde que fueran introducidos en el año 1980. Es una prueba de oportunidad para los individuos. Varias ventajas del potencial para los individuos del reconocimiento al aprendizaje son identificados en la literatura. Sin embargo no se identificó ningunos datos con la investigación, que demuestren específicamente las ventajas de los procesos de VAE para los individuos.

Las ventajas potenciales incluyen por ejemplo, el que:

- Reduce el tiempo requerido para terminar una calificación.
- Reduce el costo de adquirir una calificación.
- Recibe el reconocimiento de los conocimientos y de las capacidades ya adquiridas, por ejemplo, en el lugar de trabajo.
- Evita la necesidad de estudiar cosas que el principiante ya sabe.

3.3 Aplicación de dispositivos de Validación de las competencias en Bélgica.

Desde 1985, los empleados del sector privado han tenido un derecho a la licencia pagada del entrenamiento (Betaald Educatief Verlof) de hasta 180 horas por curso académico en relación con el trabajo, y que tiene ciertas condiciones básicas. Desde 2006 el límite máximo se ha bajado a 120 horas por dos años. El entrenamiento se debe relacionar con el trabajo del individuo y satisface varios criterios establecidos por la legislación relevante. Si no hay relación con el empleo actual el límite máximo es de 100 horas por año. En el sector público los empleados tienen una derecha similar a la licencia de entrenamiento, aunque conforme a diversas reglas ya dentro de su caso designado: la formación/OpleidingsverlofdeCongé. A finales de 2006 un decreto fue introducido (el *Decreto del real 10/11/2006*). Este decreto tiene la validación de las capacidades por el entrenamiento. Una ley federal sobre el balance de las capacidades (expediente del individuo del logro) fue aprobada en diciembre de 2001 y, siguiendo la aprobación de la legislación que la pone en obra, oficialmente, entrado a partir de septiembre de 2002. Esta legislación concede acada trabajador, un derecho a un balance de capacidades y ser evaluado para identificar y validar habilidades que fueran del formal sistema educativo. A finales de 2006 un decreto fue introducido (el *Decreto real 10/11/2006*) que tiene la validación de capacidades en el derecho al entrenamiento pagado licencia.

Bélgica atrae a menudo la atención debido a su complejidad institucional, política y sociológica, puesto que la sociedad belga se basa en

una serie de oposiciones: una oposición norte-sur, de carácter lingüístico, una oposición de naturaleza política o clásica entre izquierda y derecha, el capital y el trabajo, una oposición en torno a la cuestión religiosa: el mundo católico y el mundo laico, es decir, el mundo movido por una ideología no confesional, incluso si la laicidad belga no es totalmente idéntica a la de Francia. La última reforma sustancial del Estado (1988) evidenció varios niveles de poder importantes: el nivel comunal, el nivel nacional, y el nivel comunitario¹¹, que se basa en la comunidad de lengua: Flamenco, Francés, y Alemán. La cuestión de la validación de los aprendizajes adquiridos no formales e informales se estabiliza, sin embargo, en términos de política pública.

Así pues, en Flandes, los procedimientos movilizados varían en función de las organizaciones implicadas, y no hay ningún procedimiento para coordinar las experiencias de reconocimiento de las competencias.

Las partes involucradas prevén establecer un procedimiento de vigilancia y control de calidad. Se trata de elementos importantes para el futuro del reconocimiento de las competencias que incitan a crear una estructura federal dedicada al reconocimiento de los conocimientos adquiridos a través de la experiencia. La aplicación de los procedimientos de reconocimiento de las competencias y de VAE debe ser acompañada por fuertes acciones destinadas a hacer tomar conciencia a la opinión pública y a los actores involucrados. En efecto, es esencial superar los temores que aparecen frente al reconocimiento de las competencias que, para algunos, está asociada a un cuestionamiento de las normas académicas, y a riesgo de aumento del número de jóvenes que interrumpen sus estudios secundarios sin calificación.

En Bélgica, el dispositivo está aún en una fase introductoria. El número de oficios interesados es escaso, los organismos de validación son poco numerosos y el personal es limitado. Se trata de un dispositivo en curso de afirmación que debe encontrar su lugar en el paisaje. Los sistemas de información aún están muy poco desarrollados. En la Comunidad flamenca es muy escaso el personal en cuestión, solo algunas decenas, con un porcentaje importante de validación para obtener la totalidad de las certificaciones solicitadas, se cuenta algo menos de 300 personas validadas en la comunidad francesa; el porcentaje de éxito es del orden de un 55%. Por fin, por lo que se refiere a la formación profesional, la diferencia fundamental en el caso de Bélgica, reposa en un referencial de competencias que basado en un oficio permite obtener un título o un certificado oficial.

¹¹ Los organismos comunitarios no se superponen a un espacio geográfico, pero corresponden en realidad a la práctica de una lengua; esa este nivel que se encuentran todas las competencias personalizadas vinculadas a la cultura, la enseñanza, la salud, la educación, y la formación.

En Bélgica la referencia usada para la validación de habilidades no es el diploma existente o los certificados, pero los estándares de las capacidades que corresponden a los empleos específicos. El vínculo del medio está en el certificado de las habilidades concedido al final del proceso de validación y la realidad de las calificaciones se lograron establecer posteriormente. Esto es una diferencia esencial con el sistema francés en el cual los estándares usados para la validación se basan sobre los diplomas existentes.

4. ¿Nuevas normas de estandarización o diversidad cultural de la aplicación?

Por sí sola, la elaboración común de cuestionamientos por los actores encargados de la construcción, luego de la aplicación del proceso de VEA, resultantes de distintos contextos culturales, exige esfuerzos considerables. En muchos aspectos, las maneras de ver las personas de nacionalidades y culturas diferentes divergen, teniendo en cuenta el impacto de las tradiciones culturales y técnicas diferentes. Estas diferencias se manifiestan en los valores y las actitudes; se articulan en la diversidad del hábito, la concepción y la representación que se hacen de los dispositivos. A estas diferencias corresponden a menudo las existentes entre las lenguas y las tradiciones discursivas; en tal contexto, se puede tratar de definir de un modo pragmático, los problemas y su tratamiento conveniente, y en tal otro, éste puede ser más bien la búsqueda de los fundamentos filosóficos. Es, entonces, la oportunidad del encuentro con las diferencias en prácticas de evaluación empíricas inscritas en otro contexto histórico; es, sin duda el caso, tanto en un contexto nacional que europeo.

4.1 Interculturalidad, fuente de convergencias.

Las razones nacionales de proseguir la validación del aprendizaje no formal e informal, se explican por el deseo de abrir los sistemas y los marcos de certificación, al aprendizaje que se hace fuera de los establecimientos de enseñanza y formación formales; lo cual está estrechamente vinculado a los esfuerzos destinados a establecer la formación permanente, al igual que a los factores económicos, sociales, demográficos, tecnológicos, y culturales. Parece más a menudo que la evolución actual de las certificaciones en los marcos nacionales de muchos países, se produce en respuesta al marco europeo de certificaciones (CEC).

Las características del proceso de validación, y su relación con los

sistemas de certificación, destacan sus funciones formativas (certificación), y sumativas (apoyo al aprendizaje y a la evaluación), distintas pero estrechamente vinculadas, y revelan igualmente, cómo los individuos y las instituciones, pueden verse obligados, a veces, a tomar decisiones, pero no sistemáticamente con el fin de obtener una certificación o una aprobación. Por ello, los factores relativos al sistema de educación hacen eco de la necesidad de mejorar el acceso al sistema de la educación formal, así como a su eficacia. Establecer vías directas para obtener calificaciones formales o proporcionar “facilitadores de acceso” a las formaciones y, de esta forma, evitar las repeticiones y las fallas del sistema educativo, constituye una razón esencial para validar el aprendizaje no formal e informal. Varios países han introducido también la validación para facilitar la movilidad y ofrecer una “segunda oportunidad” a los individuos de sacar el mejor partido de su potencial de aprendizaje.

Los factores económicos relativos a las necesidades de la economía del conocimiento se reflejan también en las empresas. Los mercados laborales han debido flexibilizarse, moderarse, y hacer hincapié en la innovación, lo que genera una serie de retos en términos de desarrollo del capital humano. La validación puede ser útil para responder a las necesidades de los distintos sectores económicos, como la escasez de calificaciones o el cumplimiento de las reglamentaciones relativas a las calificaciones profesionales. Cada vez más actores del sector privado (interlocutores sociales y empresas individuales) reconocen las ventajas de la validación según Dyson, y Keating (2005). Los factores sociales se enuncian respecto a las posibilidades ofrecidas a las personas desfavorecidas o excluidas. La validación puede ayudar a las personas socialmente excluidas a reintegrar el mercado laboral y la sociedad; y es reconocida en algunos países como una herramienta de apoyo a los grupos desfavorecidos, como los refugiados, los desempleados, y los trabajadores adultos mayores (Kok, 2003). En algunos países, se identificaron grupos prioritarios específicos y, en algunos casos, se limitaron las iniciativas de validación a estos grupos. Ésta también puede apoyar la promoción de la igualdad de oportunidades para los grupos desfavorecidos, puesto que ayuda a establecer la igualdad en el sistema de educación y formación, así como en el mercado laboral.

Finalmente, los factores demográficos relativos al envejecimiento de la población y a la inmigración que se incrementan, son evidentes y aumentan el número de personas que estando potencialmente interesados por la validación de los conocimientos adquiridos por la experiencia, corren el riesgo de ser excluidas en su formación. Además, el desarrollo de nuevas tecnologías acentúa la valoración de las calificaciones técnicas adquiridas por medios informales y no formales.

En este contexto, la validación se desarrolla como alternativa que permite garantizar a los individuos la posibilidad de ver sus competencias técnicas reconocidas y de identificar la falta de cualificaciones y las necesidades de formación en el lugar de trabajo.

4.2 Interculturalidad, fuente de divergencias.

La complejidad de la validación es ilustrada por una visión general de la pluralidad de los actores involucrados en los distintos niveles del proceso de RVEA. A este respecto, el informe sobre la formulación de la experiencia es totalmente significativo en la constitución de un documento escrito: sea un portafolio, un cuaderno de competencias, un expediente de validación... Los progresos en términos de política y práctica varían según la voluntad de participar en el proceso "Educación y formación 2010", en todo caso para los países europeos.

La validación es un proceso a varias velocidades, en el seno del cual los países, las regiones, los territorios han alcanzado fases muy diferentes de desarrollo, y el progreso no puede ser considerado como una adquisición, lo que obliga a identificar los principales elementos de una estrategia de validación más allá de 2010 para responder a los retos principales. Por ejemplo, los estudiantes deben ser ubicados en el centro del proceso, de tal modo, que minimicen los efectos de las relaciones desequilibradas entre candidatos y acompañantes (como tutores); por ello conviene implicarlos a través de un acompañamiento activo en las distintas etapas del proceso de identificación, definición y evaluación. Además, los métodos y sistemas deben ser establecidos, y concebidos para tener en cuenta el carácter complejo y no normalizado del aprendizaje no formal e informal. Y, el vínculo entre certificaciones, enseñanza, y formación formal debe de nuevo cuestionarse y volverse a preguntar para que la validación "sea integrada" y normalizada. Por lo tanto, al final del proceso de aprendizaje, el acento debe ponerse sobre los conocimientos del individuo: lo que éste comprende, o es capaz de hacer, al final del proceso de aprendizaje, y no sobre la contribución o la duración del proceso de enseñanza. Si los resultados del aprendizaje formal, no formal e informal pueden ser "equivalentes", los procesos que conducen a estos conocimientos adquiridos serán necesariamente diferentes.

La validación implica una referencia a una norma, y a que el RVEA configura un proceso "encaminado a identificar, formalizar y reconocer socialmente los conocimientos y competencias que se derivan de la acción, en otras palabras se trata de la elaboración, es decir, ella se refiere a la clarificación de las condiciones de producción de este conocimiento y sobre el proceso que permite tomar conciencia y formalizarlo con fines

de validación social” (Delory- Monberger, 2003: 85). El carácter de estas normas es crucial, y determinará, en gran parte, si los resultados de la validación son fiables o no. Si una norma es demasiado local, puede tener un impacto negativo en la transferibilidad; si es demasiado general y carece de flexibilidad, puede impedir que la validación identifique la esencia de la experiencia de aprendizaje individual. Con el fin de fomentar la validación, las normas deben en primer lugar, y sobre todo, (re) definirse y describirse como acervo del aprendizaje o competencias; y ello, aunque, en cierta medida, y es el caso, un trabajo sustancial debe aún realizarse, sobre todo en la enseñanza general y superior.

A veces se observa que los enfoques de validación son recibidos con escepticismo, lo que refleja una representación del miedo a ver bajar el nivel global de calidad de las certificaciones, en caso de apertura al aprendizaje no formal e informal.

Por fin, si la validación debe facilitar la transferencia de los resultados del aprendizaje de un entorno a otro, los enfoques por ser demasiado locales y limitados, no podrán lograrse limitados los enfoques por demasiado locales. Aunque las experimentaciones locales pueden ser útiles con fines formativos, por ejemplo, para definir las competencias adquiridas en una empresa, en un sector de actividad particular, es probable que su mayor relevancia será la de alimentar muchas preguntas. Si el objetivo de la validación es responder a los retos del cambio y el aumento de la movilidad, entonces los enfoques interculturales deberán concentrarse en las condiciones de transferibilidad de los conocimientos adquiridos reconocidos y certificados, y basarse en una implicación y un compromiso más amplios de los actores institucionales e individuales.

Conclusión

El dispositivo de RVEA tiende cada vez más a aparecer como un objeto de polémica, asociado a los intereses que están en juego a niveles ocultos de poder, revelador de una evolución inevitable de la sociedad, en la cual, nacen distintas reivindicaciones culturales, símbolo de múltiples conocimientos, remitiendo a los intereses en juego, tanto personales como sociales y económicos, fijados en las opciones políticas y legislativas.

En un mundo en constante evolución, problemáticas transversales, tales como la integración de un individuo a su sociedad, la estabilización de las trayectorias tanto individuales como colectivas, pueden ser identificadas, y tienden a contribuir tanto al reconocimiento de los espacios territoriales como a la de los individuos, con el fin de que éstos puedan inscribirse en

relación con su nuevo entorno. En este sentido, el modelo social europeo presenta perspectivas que son influyentes en las opciones políticas y sociales de países considerados como menos desarrollados, en particular, en la perspectiva del aumento del nivel global de cualificación de su población, generando al mismo tiempo cambios culturales que pueden chocar con los métodos y el funcionamiento heredados de su historia.

A partir de los datos recogidos y explotados, se podría pensar que la aplicación del dispositivo de RVEA preocupa esencialmente a los individuos dotados de recursos (capital cultural, económico, social...), los actores políticos, sociales, económicos, que evolucionan en espacios y territorios abiertos al diálogo social, así como a la expresión de las necesidades de formación en una perspectiva de aproximación con la producción. Ahora bien, si se acepta el principio según el cual, el incremento de la calidad de vida, el desarrollo social y económico de las poblaciones vulnerables, depende de la constitución y el refuerzo progresivo de un capital humano cualificado, se comprende mejor el papel estratégico que se pueden tener las acciones destinadas a ayudar a públicos, especialmente, desfavorecidos desde el punto de vista académico. El desarrollo de la RVEA, que ésta sea no formal o informal, presenta verdaderas ventajas para el aumento del reconocimiento de los conocimientos adquiridos en Europa.

Así pues, al apoyarse en los datos de 2010, los países de la Unión Europea pueden ser agrupados en función del nivel de desarrollo o aplicación de un dispositivo de validación de la experiencia adquirida. Sin embargo, conviene tener en cuenta la complejidad de las situaciones y de los distintos contextos nacionales. En efecto, diferentes factores influyen en la aplicación de estos dispositivos, poniendo de relieve los retos que quedan incluir, tanto en los procesos de evaluación como en las metodologías que deben movilizarse. Así por ejemplo, el desarrollo de la validación de la experiencia adquirida permite observar que en relación con este dispositivo hay un aumento en el número de estudiantes, especialmente en Francia, Finlandia, y Portugal¹².

Así, finalmente, a la vez, sería una cultura de la convergencia impulsada por la Comisión Europea incitando a la armonización de las prácticas y a la creación de dispositivos de educación a lo largo de la vida, a un planteamiento de adaptación, dependiendo de prácticas culturales territorializadas, cuyo objetivo sería no sufrir ninguna forma de marginalización, y las cuales serían portadoras de paradojas en términos de aproximación lógica de los territorios y de los actores, representantes de la naturaleza habilitante y

¹² Hawley j., Souto Otero M. and Duchemin C. (2010), Update of the European Inventory on Validation of Non formal and Informal Learning – Executive summary of Final Report, Cedefop.

vinculante, inherente al dispositivo de reconocimiento y validación de la experiencia adquirida RVEA, resultante de los aprendizajes no formales e informales, en la perspectiva del desarrollo de la política europea para la juventud en el año 2020¹³.

Por lo tanto, si el tema de la globalización adquirió una importancia política central, es según Touraine A.(2005), por una razón que no es económica, sino ideológica, teniéndolos de esta opción, queriendo hasta cierto punto imponer la idea que ningún método de reglamento social o político de una economía mundializada no era ya, ni posible ni deseable, debido a que la economía se situaba en adelante a un nivel mundial, y que no existía autoridad capaz de imponer limitaciones a una actividad económica de ese nivel. Y, según sus observaciones, la globalización llevaba en ella la voluntad de construir un capitalismo último, liberado de toda influencia exterior, ejerciendo su poder sobre el conjunto de la sociedad. Así pues, el nuevo “método de modernización”, fundado sobre la libre empresa y asociado al papel central del mercado en la asignación de los recursos, se habría instalado por todas partes, implicando por consiguiente el reconocimiento de la experiencia adquirida, no formal o informal, en los meandros de los culturales y de las relaciones sociales de la universalización.

Bibliografía

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. y THOMAS A. (1995). *Apprentissages interculturels*. Paris: Armand Colin.
- ALONSO N. (2010). *European Inventory on Validation of No formal and Informal Learning 2010 – Country Report : Spain*. Bruxelles: The European Center for Development of Vocational Training Editions.
- APPADURAI A. (2001). *Après le colonialisme, les conséquences culturelles de la globalisation*. Paris: Payot.
- ARBIZU, F. (2007). *Cualificaciones profesionales: bisagra entre el empleo y la formación*. Avances en Supervisión Educativa, 7.
- ARBIZU, F. (2010). *Marco europeo y nacional de cualificaciones*. Herramientas: revista de formación y empleo, 105.
- BESSON, E. (2008). *Valoriser l'acquis de l'expérience: une évaluation du dispositif de VAE*, Secrétariat d'état chargé de la prospective, de l'évaluation des politiques publiques et du développement de l'économie numérique, Rapport au premier ministre.
- CAMILLIERI, C. (1993). *Le relativisme culturel, du culturel à l'interculturel*, in *L'individu et ses cultures*, coll. Espaces interculturels. Paris: L'Harmattan.
- CAVACO, C. (2007), *Reconhecimento, validação e certificação de competências : complexidade e*

¹³ European Commission, Youth on the Move, Luxembourg: Publications Office of the European Union. Internet: http://ec.europa.eu/education/yom/com_en.pdf

- novas actividades profissionais*". Revista Sísifo nº 2, Jan/Abril 2007, pp21-34, FPCE, Lisboa.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2004). *Conclusions of the council and of the representatives of government of the member states meeting within the council on common european principles for identification and validation of non-formal and informal learning*.
- DE ARRIBA, J.D. (2007), *Educación para participar en educación de personas adultas mediante una alfabetización científica de CTS*, Revista Iberoamericana de Educación, 44 (2), 1681-5653.
- DELORY-MONBERGER, Ch. (2003). *Biographie et éducation. Figures de l'individu-projet*. Paris : Anthropos.
- DEPP. (2010). *La VAE dans l'enseignement supérieur en 2009*, note d'information, février 07-08.
- DUBAR, Cl. (2001). *La crise des identités professionnelles*. Paris : PUF.
- DYSON C. et KEATING J. (2005), *Recognition of prior learning: policy and practice for skills, learned at work*, 72 p.
- ECHEVERRÍA, B. (2002). Gestión de competencias de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1).
- EUROSTAT (2010), *L'Europe en chiffres. L'annuaire d'Eurostat 2010*, Bruxelles, Union Européenne.
- GIDDENS, A. (1995) *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- GOBIERNO VASCO (2008). *El reconocimiento de la competencia profesional en el País Vasco*. Vitoria, Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- GUILLAUMIN C. (1994), *Quelques considérations sur le terme « culture »*, in Vermes G. et Fourier M., *Ethnicisation des rapports sociaux. Racismes, nationalismes, ethnicismes et culturalismes*, volume III, Paris, coll. Espaces interculturel, L'Harmattan.
- KOK W. (2003), *Conseil de l'Union européenne, 2004b, Commission européenne, 2007a*.
- LAFONT P., PARIAT M. (2007), *La validation des acquis de l'expérience, vecteur d'un possible renouvellement des relations partenariales entre organismes de formation et entreprises*, in Dardy C., Frégné C. (coord.), *L'expérience professionnelle et personnelle en questions*, Paris, coll. Logiques sociales, L'Harmattan.
- MIRANDA, C y MEDINA O (2009). *Los sistemas de reconocimiento y acreditación de competencias. La experiencia piloto de Canarias: acreditación para el Título de Técnico en Cocina*. Sta Cruz de Tenerife: Instituto Canario de las Cualificaciones Profesionales.
- OCDE (2007), *Recognition of non-formal and informal learning in Denmark*. Paris: OCDE
- RETORTILLO OSUNA, A. (2011). La evaluación, reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales en el ámbito universitario: elementos para el debate. *Revista electrónica interuniversitario de formación del profesorado*, 14 (1).
- TESSARING M., WANNAN J. (2004), *Vocational education and training-Key to the future. Lisbon-Copenhagen-Maastricht: mobilizing for 2010*, Office for Publications of the European Communities, Cedefop synthesis of the Maastricht Study, 68 p.
- TOURAINÉ, Alain (2005), *Un nouveau paradigme : Pour comprendre le monde aujourd'hui*. Fayard.
- UGT (1998). *Informe comparativo de modelos europeos de acreditación de competencia*. Proyecto Valprof.
- WERQUIN, P. (2008). *Sistema de cualificaciones. Puentes para el aprendizaje a lo largo de la vida*. OCDE. Instituto Nacional de la Cualificaciones. Ministerio de Educación, política social y deportes. Publicado por acuerdo.
- PÉREZ, Lidia, MENDOZA Myriam (2011), *Evaluación de un procedimiento de validación y acreditación de competencias profesionales*, Revista de Investigación en Educación, nº 9 (2).
- SOUTO-OTERO Manuel (2009), *Que construye las mentes de la gente: Cómo puede revisarse hágase más atractivo y relevante a las necesidades económicas? Revisión paritaria en "hacia un nuevo sistema de la formación profesional más ajustado a las nuevas capacidades y requisitos de*

formación del mercado de trabajo". ESPAÑA, 25-26 de mayo.

Textos jurídicos:

BOE (1999). *Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, por el que se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, de 16 de marzo de 1999.

BOE (2002). *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, de 20 de junio de 2002.

Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, *de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral*. BOE nº 205, de 25 de Agosto de 2009.

REAL DECRETO 900/2007, de 6 de julio, *establece la creación de un Comité para la definición del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior* en cumplimiento del compromiso suscrito el 20 de mayo de 2005 en Bergen.

REAL DECRETO 1892/2008, de 14 de Noviembre, *por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas*. BOE nº 283, 24 Noviembre de 2008.

REAL DECRETO 1027/2011, de 15 de julio, *por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior*. BOE 185, de 3 Agosto de 2011.

Internet:

COMISION DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2005). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2005/com2005_0548es01.pdf