



LA VALIDACIÓN UNIVERSITARIA DE LOS APRENDIZAJES ADQUIRIDOS EN LA EXPERIENCIA: SU CONTEXTO ECONÓMICO Y SOCIAL

FLORENTINO SANZ FERNÁNDEZ*

RESUMEN. La validación de los aprendizajes adquiridos en la experiencia es una práctica que se está extendiendo en diferentes países del mundo. La fuerza de su expansión proviene tanto de la sociedad civil de mercado como de la sociedad civil de organizaciones solidarias que en este punto coinciden en favorecer su promoción. Este artículo pretende definir los diferentes contextos en los que aparece la legislación sobre el reconocimiento y la validación con título oficial de los aprendizajes adquiridos en la experiencia (laboral y social) y, se detiene en analizar las novedades que introduce al respecto la última ley francesa sobre modernización social.

ABSTRACT. Validation of the learning acquired through experience is an increasingly common practice in different parts of the world. The impetus for the spread of this practice is fostered by both the market society and organizations for solidarity, which are in favour of its promotion. This article attempts to define the different contexts in which legislation is passed on the recognition and validation, through an official qualification, of the learning acquired through work and social experience. Likewise, it looks closely at the new aspects introduced in this regard by the most recent French Act on social modernization.

INTRODUCCIÓN

La Organización Internacional del Trabajo (OIT), a instancias de un proyecto¹ elaborado por Cinterfor/OIT en 1979, definió la validación como el reconocimiento for-

mal de las calificaciones ocupacionales de los trabajadores independientemente de la forma como hayan sido adquiridas. Durante las últimas décadas del siglo XX y los primeros años del siglo XXI, un elemento que no pasa desapercibido en las

(*) Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

(1) Proyecto DOCREF/SEM 128/1, Cinterfor/OIT, 1979.

reformas de los sistemas de enseñanza es el reconocimiento y la validación de la experiencia como vía de acceso a diplomas y títulos oficiales. La legislación sobre la validación de los aprendizajes adquiridos en la experiencia laboral y social se está desarrollando en países como Canadá, México, Portugal, Inglaterra y, de una manera muy particular y significativa, en Francia. La Comisión Europea está también directamente implicada en impulsarla y en América Latina la certificación de competencias es incluida por varios países dentro de las políticas nacionales de desarrollo del capital humano (Vargas Zúñiga, 2004).

En España la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de Cualificaciones y Formación Profesional incluye en su artículo 3 el objetivo de realizar la evaluación, reconocimiento y acreditación oficial de las cualificaciones profesionales cualquiera que hubiera sido la forma de su adquisición. El Proyecto Evaluación, Reconocimiento y Acreditación de las competencias profesionales (Proyecto ERA03, 2003) ha servido para diseñar lo que quizás en un futuro próximo pueda llegar a ser el proceso de validación no sólo en el ámbito de la enseñanza profesional sino en todos los ámbitos y niveles educativos. También en el anteproyecto de Ley Orgánica de Educación, actualmente sometido a debate, se propone expresamente la validación de los aprendizajes adquiridos a través de la experiencia en los siguientes términos:

(Art. 63.4) las personas adultas pueden realizar sus aprendizajes tanto por medio de actividades de enseñanza, reglada o no reglada, como a través de la experiencia, laboral o en actividades sociales, por lo que se tenderá a establecer conexiones entre ambas vías y se adoptarán medidas para la validación de los aprendizajes así adquiridos.

Hasta el momento actual la única forma de acceder a aprendizajes socialmente reconocidos con un diploma oficial eran los ofrecidos por los procesos de formación, es decir, de la enseñanza de profesores específica y legítimamente designados para tal función. Otros aprendizajes adquiridos al margen de tal enseñanza no han sido nunca despreciados pero tampoco han alcanzado el máximo estatus social de reconocimiento público. La experiencia no ha sido tampoco un espacio de confianza para la racionalidad dominante. Tanto la filosofía clásica como la ciencia moderna han considerado cualquier conocimiento procedente de la experiencia como inferior o incluso como un impedimento para el acceso a la verdad. La filosofía clásica asociaba la experiencia al ámbito de lo sensible y lo subjetivo, más ligada a la pasión que a la razón, más cercana, por lo tanto, a la *doxa* que a la *episteme*. La ciencia moderna ha contemplado la experiencia como algo particular, intransferible, no «universalizable». De ahí que la experiencia sólo ha sido útil cuando, desnaturalizándose, se ha convertido en experimento controlado, objetivado y repetible. Por todo ello no es extraño que no haya logos ni razón de la experiencia, ni tampoco exista una verdadera pedagogía de la experiencia por mucho que esas formas de racionalidad hagan uso y abuso de la palabra experiencia (Larrosa, 2003).

A pesar de todos estos precedentes, y probablemente abusando de la palabra «experiencia», en el momento actual los aprendizajes adquiridos en la experiencia están siendo sancionados en muchos países por un título oficial del Estado y en algunos casos con un título universitario, como ya ocurre en Francia a partir de la aplicación por la universidad de la ley de

modernización social². Esto es un síntoma de que actualmente importa más lo que se aprende que las circunstancias de cómo, dónde, cuándo y con quién se aprende. Algo que, por otra parte, ha sido considerado como una teoría extravagante hasta hace relativamente pocos años. Jacques Rancière (1987) nos ofrece, en *El Maestro Ignorante*³, interesantes reflexiones sobre la práctica educativa de un maestro del siglo XIX, Jacotot, para quien el aprendizaje no era consecuencia de las explicaciones del maestro sino producto de la propia experiencia de los alumnos:

Todo hombre ha tenido esta experiencia miles de veces en la vida, y sin embargo nunca nadie tuvo la idea de decir a otra persona: «aprendí muchas cosas sin explicaciones, creo que ustedes pueden hacerlo como yo...». A la inteligencia que dormita en cada uno, bastaría decirle: *age quod agis*, (imítalo, conóctete a ti mismo), este es el camino de la naturaleza... Pero ahí está el salto más difícil. Todo el mundo practica este método si es preciso pero nadie quiere reconocerlo, nadie quiere enfrentarse con la revolución intelectual que sig-

nifica. El círculo social, el orden de las cosas, prohíbe que sea reconocido como lo que es (Rancière: *El Maestro Ignorante*, pp. 26-27).

Aquella práctica educativa, considerada un tanto escandalosa en el siglo XIX, parece recobrar prestigio en el momento actual. Aprender sin maestros es algo cada día más normalizado, reconocido y legitimado. Numerosas investigaciones sobre estrategias cognitivas populares generadas por la misma gente para solucionar sus problemas cotidianos demuestran su valor (Lacasa, 1994; Buendía, 2002, etc.). Nuestra sociedad actual no puede obviar los cada día más evidentes y abundantes éxitos de muchos procesos de aprendizajes autodidactas. Los niños suelen adquirir por su cuenta altas competencias en el uso de las nuevas tecnologías sin que nadie les enseñe. La argentina Ivonne Lerner, profesora de idiomas del Instituto Cervantes de Tel Aviv, viene observando desde hace años que los estudiantes aprenden más español viendo y oyendo telenovelas argentinas subtituladas que en sus clases de español. En todas las profesiones, incluida la de profesor universitario, existe un alto grado de formación autónoma en el ejercicio de la

(2) Sección primera del capítulo segundo de la ley francesa sobre modernización social (Loi n. 2002-73, de 17 de enero) en la que se aborda la validación de lo adquirido en la experiencia.

(3) Jacotot (1770-1840) fue un lector de literatura francesa en la Universidad de Lovaina. Exiliado en los Países Bajos y desconocedor del flamenco, a principios del siglo XIX, constata que sus alumnos aprenden bien francés sin necesidad de sus explicaciones como maestro, cosa que no podía producirse al desconocer él el flamenco, idioma de sus alumnos, y ellos el francés. Ante esta experiencia Jacotot proclama escandalosamente que los ignorantes pueden aprender sin maestros y que los maestros pueden enseñar lo que ignoran. Rancière ha hecho un análisis filosófico del problema de fondo que implica esta práctica de aprendizaje en *El Maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Para Rancière la igualdad no es un objetivo a conseguir con la educación sino un requisito previo a cualquier proceso de relación educativa. Plantear la igualdad como objetivo final es lo que legitima la necesidad del alumno ignorante, dependiente e incapacitado (impotente) para aprender con autonomía y la necesidad de estrategias de relación vertical entre alumnos y maestros contra las que Jacotot ya estaba en contra.

propia profesión. Todos los estudios estadísticos sobre la participación de las personas en formación continua o en procesos formativos no formales como cursos de verano, universidades de mayores, aulas de la tercera edad, lectura autodidacta, aprendizaje en la web, etc., demuestran que a mayor nivel de formación reglada recibida, más posibilidades existen de caminar autónomamente en aprendizajes posteriores⁴. Todo esto demuestra que el aprendizaje autodidacta guiado por la propia experiencia se convierte en una práctica común, normal y frecuente de las sociedades altamente formadas.

Por lo tanto reconocer la experiencia como un espacio más de aprendizaje y validar sus logros formativos con el respaldo de un título oficial parece una decisión adecuada a la sensibilidad y a las demandas de muchos colectivos. En definitiva se trata de reconocer formas plurales de aprendizaje y vías diversificadas de acceso a titulaciones que se correspondan con un trato más adecuado a los distintos estilos cognitivos y más adaptado a las distintas circunstancias sociales de la vida de los que no sólo desean sino necesitan aprender durante toda su vida.

La validación de formas plurales de aprendizaje, en concreto la aceptación de la experiencia como una vía nueva de acceso a las titulaciones, no es considera-

do tampoco como un residuo de pretéritas reivindicaciones marginales y «antiautoritarias». Coincide con una estrategia de determinadas fuerzas dominantes económicas y empresariales que tienden a reivindicar más participación en los aprendizajes y a no adherirlos exclusivamente a procesos académicos y funciones magistrales. En la Conferencia Internacional del Trabajo (junio 2004), los Estados miembros aprobaron una resolución⁵ sobre el reconocimiento y la certificación de aptitudes en el trabajo en la que se proponía la adopción de medidas para promover el desarrollo, la aplicación y el financiamiento de un mecanismo transparente de evaluación, certificación y reconocimiento de las aptitudes profesionales, incluidos el aprendizaje y la experiencia previos, cualquiera que sea el país en el que se obtuvieren e independientemente de que se hubiesen adquirido de manera formal o no formal. Una década antes, la ERT⁶ (Mesa Redonda de los Industriales Europeos) que es sin duda alguna la corporación más influyente en toda la política educativa de la Unión Europea, en su Informe de 1994, sobre educación y formación, ya había planteado que debería darse por finalizado el tiempo en que los Estados reglamentaran la atribución de diplomas y que era necesario pasar a la «cartilla personal de competencias» destinada a convalidar los aprendizajes adqui-

(4) Según el Informe OCDE (2003): *Más allá de la retórica: políticas y prácticas de la educación de adultos*. Madrid, OCDE y MEC, en todos los países estudiados la proporción de tasa de participación en procesos de aprendizaje autónomo y formación continua aumenta, en las personas de 25 a 64 años, en proporción al nivel adquirido en la formación reglada.

(5) OIT: Recomendación 195 sobre el desarrollo de los recursos humanos, 2004.

(6) La Mesa Redonda Europea de Industriales (MRE) es un grupo en el que se encuentran organizados, desde 1983, los representantes de las principales industrias europeas como, por ejemplo, Peter Brabeck (Nestlé), Paolo Fresco (Fiat), Leif Johansson (Volvo), Thomas Middelhoff (Bertelsmann), Peter Sutherland (BP) o Jürgen Weber (Lufthansa). A partir de 1989 forman una comisión específica de educación y formación que elabora informes educativos casi determinantes para la política educativa de la Unión Europea.

ridos en el empleo y librada por organismos privados⁷. Algo que, solamente un año después, en 1995, recogería el Libro Blanco de la Comisión Europea sobre Aprender y Enseñar en una sociedad Cognitiva. La ERT, especialmente interesada en convertir a las empresas en lugares de aprendizaje, plantea que estamos pasando de un modelo de enseñanza a un modelo de aprendizaje en el que los profesores ya no tendrán que transmitir conocimientos sino motivar, guiar y evaluar aprendizajes adquiridos por las vías más diversas. Un lenguaje paradójicamente muy similar al que Rancière atribuye al revolucionario protagonista de *El Maestro Ignorante* del siglo XIX.

Si añadimos, además, las reivindicaciones que los movimientos sociales plantean para que también sean reconocidos y validados los aprendizajes que adquieren en la experiencia social los ciudadanos participantes en el voluntariado y en organizaciones solidarias, la cuestión se enriquece aún más. El fenómeno de la validación de lo aprendido en la experiencia es por lo tanto lo suficientemente complejo como para merecer alguna reflexión.

En este artículo nos vamos centrar en la validación de los aprendizajes adquiridos en la experiencia tanto laboral como social equivalentes a titulaciones superiores. Por eso nos vamos a referir muy específicamente a la última ley francesa sobre modernización social que, en este momento, ya está siendo aplicada por las

universidades francesas y es, además, lo suficientemente significativa como para percibir la novedad y problemática de fondo de lo que suponen los actuales sistemas de validación. Pero tanto o más de lo que actualmente ocurre en Francia, nos interesa ofrecer algunos datos y reflexiones sobre el marco socioeconómico y cultural en el que está teniendo lugar. Situaremos esta práctica, primeramente, en el contexto de la sociedad civil de mercado desde donde existe una gran demanda de la validación de la experiencia laboral y, después, en el contexto de la sociedad civil de organizaciones solidarias desde donde se demanda prioritariamente la validación de la experiencia social a la que la ley francesa se refiere bajo la denominación de espacios de voluntariado. Solamente al final añadiremos algunos motivos de sospecha sobre el abuso que en todo este discurso de la validación se hace de la palabra experiencia, identificándola con la práctica y ligándola a competencias que transforman el mundo más que a actitudes que le dan sentido.

LA INFLUENCIA DE LA SOCIEDAD CIVIL DE MERCADO⁸ EN LOS PROCESOS DE VALIDACIÓN Y RECONOCIMIENTO DE APRENDIZAJES ADQUIRIDOS EN LA EXPERIENCIA LABORAL

Al aparecer el fenómeno que comúnmente se denomina «globalización», en nuestras instituciones cambian de contexto.

(7) Citado en C. LAVAL: *La escuela no es una empresa*. Barcelona, Paidós, 2004, p. 180.

(8) Se encuentran tres grandes definiciones de sociedad civil: la sociedad civil en sentido amplio coincide con el concepto de sociedad civilizada o sociedad de ciudadanos y no súbditos que participan con relativa autonomía frente al Estado pero dentro de su marco político; la sociedad civil en sentido restringido incluye a todas aquellas instituciones y movimientos ciudadanos que trabajan y actúan fuera del control directo del Estado, en este marco se incluyen tanto las instituciones del mercado como todo tipo de asociaciones voluntarias solidarias; una última definición de la sociedad civil incluye solamente a aquellas organizaciones solidarias que actúan sin afán de lucro.

Algunos autores (Echevarría, 1994) denominan a las sociedades de la globalización «sociedades del tercer entorno» situándolas dentro de un contexto evolutivo que presupone otros dos modelos de sociedades anteriores: las del primer entorno y las del segundo.

Las «sociedades del primer entorno» son sociedades ligadas a la tierra, a la naturaleza, a modos de convivencia muy directos y a técnicas de actuación muy «naturales». Son sociedades «localizadas» y en las que la «oralidad» es suficiente para comunicarse. La cultura hegemónica de estas sociedades se basa originariamente en la metáfora de la alianza (Cortina, 2001) y del reconocimiento próximo. Es una cultura en la que los lazos dominantes son prioritariamente religiosos y se apoyan en la frágil voluntad de la beneficencia. Las «sociedades del segundo entorno» se caracterizan por la aparición de las ciudades, con una vida relativamente artificial y en donde la convivencia y la relación están mediatizadas por lo que podríamos denominar cultura del contrato basada en los distintos modelos del pacto social (el *Leviatán* de Hobbes, la «voluntad general» de Rousseau, etc.). Es una cultura en la que los lazos dominantes son prioritariamente políticos, se apoya en un desarrollo evolutivo de deberes y derechos⁹ humanos y se basa en la obligación de cumplir la ley. El documento escrito es el nervio que permite la comunicación e interacción en el conjunto social, de donde se deduce que la enseñanza de la lectura y escritura se convierta en una tarea de Estado. La institución

encargada por el Estado para facilitar la integración social es la escuela y el libro su herramienta fundamental. Las «sociedades del tercer entorno» están siendo caracterizadas de muchas formas: son sociedades invisibles (Innerarity, 2004), sociedades del riesgo (Bech, 1998), son telépolis (Echevarría, 1994), sociedades de la información (Castells, 1998), sociedades del «no lugar» (Augé, 1992) en las que el espacio es más un lugar de paso que de conversación y está determinado por coches y edificios más que por calles y plazas (Borjá, 2003). Algunos hablan de sociedades de conocimiento pero otros, menos optimistas, constatan una nueva era de desigualdades cognitivas (Fitoussi y Rosanvalon, 1995) o auguran una nueva Edad Media (Le Golf, 1968) en la que el conocimiento podría encerrarse en instituciones aisladas, similares a los conventos del medievo, significativamente más interconectadas entre sí que aquellos santuarios del saber, pero profundamente desarraigadas de las formas de vida de la mayoría de la población mundial, cada vez más hambrienta, agresiva y refractaria a esos conocimientos y a las formas empíricas y racionales de pensamiento que están en su base (Braslavsky, 2004). Los más pesimistas afirman que entramos en una era de la «desinstitucionalización» debida a la capacidad que el terrorismo tiene de poner el conocimiento a su servicio y de utilizarlo para la destrucción física y la «desinstitucionalización» social. Unos y otros análisis coinciden en identificar este nuevo tipo de sociedad que está surgiendo como una sociedad deslocali-

(9) Los derechos evolucionan y crecen a lo largo de la historia. Existen distintas generaciones de derechos: los derechos políticos y civiles de la primera generación. Los derechos económicos, sociales y culturales de la segunda; el derecho a la paz, al medio ambiente sano y al desarrollo de los pueblos, de la tercera y; los derechos derivados del avance científico (intimidad del patrimonio genético, derecho a la protección de datos, etc.) o el derecho al reconocimiento de las diferencias (derechos feministas o derechos de los homosexuales), de la cuarta generación.

zada y «desterritorializada» (Giddens, 1994) en donde, no sólo la actividad económica sino todas las relaciones humanas (políticas, religiosas, culturales) y sus distintas modalidades (pacíficas, solidarias o violentas) transcurren sin límites fronterizos (Tudesco, 1999). Una sociedad en donde existe un nuevo concepto de frontera que posibilita estar fuera de casa sin salir de ella.

En este tránsito que se está produciendo de las «sociedades del segundo entorno» a las del «tercero» se están modificando las funciones políticas que muchas instituciones tenían asignadas.

Cambia la función del Estado. Del «Estado máximo» se ha pasado al «Estado mínimo» o con más precisión, al «Estado subordinado al Mercado» porque la política sigue siendo un ámbito de gran poder aunque no contrapuesto al poder económico sino a su servicio.

Cambia la escuela: sus instrumentos de aprendizaje y su función social. El cambio más visible en las «sociedades del tercer entorno» es el de los instrumentos de información y comunicación. Por eso se cuestiona que el aprendizaje formal siga ligado exclusivamente a la cultura del libro olvidando que la cultura digital abre nuevos espacios de aprendizaje e introduce nuevas herramientas de construcción de conocimiento. No se demanda que esta sociedad de la segunda «oralidad» suprima los espacios escolares al estilo de lo que Goodman, Illich o Reimer demandaban en los años setenta del siglo pasado. Tampoco se trata de marginar al libro y excluir un medio tan consolidado para aprender y construir conocimiento como lo es la escritura y la lectura pero sí se pide que la institución articule los diferentes espacios de aprendizaje y los distintos modos de construir el conocimiento

to además del ya consistente y experimentado de la lectura. La cultura digital puede estar siendo recibida en la escuela de la cultura escrita con la misma sospecha con la que, en tiempos de Sócrates, la Academia de la cultura oral recibió entonces a la escritura. Sócrates es presentado por Platón, en el Fedro¹⁰, como un acérrimo defensor de la «oralidad» frente a la lectura y le hace discordar de la defensa que Theuth propone a favor de la escritura como el mejor fármaco de la memoria y la sabiduría. Sócrates y también paradójicamente Platón así como otros grandes personajes de la antigüedad se opusieron a hacer de la escritura, de la lectura y del libro el gran vehículo educativo. El advenimiento de la cultura de la imagen y de la tecnología digital es recibido, por analistas representativos de un gran público pedagógico literario (Simone, 2000 y Postman, 1991 y 1995) con una sospecha similar a la que la cultura oral socrática recibió en la Academia a la escritura.

Pero, con el advenimiento de la «sociedad del tercer entorno» no sólo cambian los instrumentos de aprendizaje, cambia sobre todo, la función de la escuela. Si en la «sociedad del segundo entorno» la escuela ejercía hegemoníamente la función educativa, lo que la sociedad actual demanda a la escuela es que comparta su función con otros espacios y con otras instituciones y, que se articule un nuevo sistema de enseñanza descentrado de la escuela y de su función prioritariamente política de formar a ciudadanos para converger con los intereses productivos, que en una sociedad global son considerados como intereses de Estado, y que consisten en formar productores competentes y competitivos. Las resistencias de la escuela a compartir el control de la formación con otras instituciones y,

(10) Utilizo el texto de los *Diálogos*, traducido y reproducido por Emilio Lledó en su obra *El surco del tiempo*. Lledó, 1992, pp. 18 y ss.

a cambiar su función política de formación de ciudadanos por su función económica de formación de productores, en este tránsito del segundo al tercer entorno, son similares a las que ya la escuela del primer entorno ofreció al cambiar su función religiosa de formación de creyentes por la política de formación de ciudadanos. Resulta sorprendente que en el debate actual de la reforma educativa, la confrontación ideológica más visible siga siendo la existente entre la función religiosa de la escuela (clase de Religión) y la función política (clase de Ciudadanía) marginándose el debate sobre la función económica que es la que realmente domina en este momento.

En las sociedades globalizadas, en las que el conocimiento se ha convertido en el elemento más estratégico de productividad, la legitimación hegemónica de la educación está siendo ejercida por la economía transnacional. Este cambio de orientación implica que el servicio educativo se mueva con mentalidad mercantil y espíritu empresarial y que sean las competencias productivas las que ocupen el primer rango entre todo lo que hay que enseñar y aprender.

Desde esta perspectiva económica son cada vez más los empresarios e industriales que consideran al sistema universitario del segundo entorno incapaz de abrirse por sí mismo al mundo de la formación en competencias que exigen las «sociedades del tercer entorno», ya que permanece ensimismado en aprendizajes académicos demasiado generalistas y, sus funcionarios docentes están excesivamente despreocupados de si lo que enseñan e investigan es o no lo que más y mejor conviene al sistema productivo y comercial. Los funcionarios docentes no tienen una cultura empresarial y mantienen un estatus suficientemente seguro y autónomo como para amortiguar la creatividad y

el enfrentamiento a los retos que impone la competitividad. Esto, para una mentalidad productiva, está perjudicando inmediatamente la eficacia del sistema de enseñanza y a la larga el bienestar de la sociedad que no podrá repartir bienes y servicios si antes no aprende a producirlos. En una coyuntura como la actual en la que el conocimiento y las competencias son un elemento fundamental de la estrategia productiva, la mejor política educativa que a juicio de los industriales debería asumirse es la de congelar, cuando no de retirar progresivamente, las inyecciones de dinero público a un sistema de educación universitario ineficaz y, dedicarlo a la implantación de vías paralelas de formación y aprendizaje más modernos en las que pueda intervenir directamente el mundo empresarial. Entre estas vías paralelas se encuentra, además de todos los sistemas de formación continua y los espacios virtuales de aprendizaje, los sistemas de validación de los aprendizajes adquiridos en la experiencia laboral.

Dos dinámicas importantes van a potenciar la traslación a las empresas de los aprendizajes en competencias laborales y, como por inercia, la demanda de validación de los aprendizajes adquiridos en el mismo lugar de trabajo: en primer lugar el apoyo de las grandes organizaciones internacionales del ámbito económico y empresarial y, en segundo lugar, la rentabilidad de la comercialización de la enseñanza.

EL APOYO DE ORGANIZACIONES INTERNACIONALES

La primera reacción del liberalismo económico frente al sistema público de enseñanza, apoyada en este tipo de razonamiento, tuvo lugar en 1978, en California, cuando las clases medias y superiores se negaron a pagar impuestos para la

escuela pública. Este viento procedente del Oeste se generalizó con Reagan en el poder, consolidándose en el denominado «consenso de Washington»¹¹. Las políticas del Banco Mundial¹² sobre la educación son especialmente claras en este mismo sentido desde el año 1992 en el que se inicia un impulso renovador de la educación bajo el paradigma de la productividad. Según este mismo criterio, en un documento sobre la enseñanza superior (Banco Mundial, 1994) el Banco apuesta por sacar la enseñanza superior de todos aquellos centros académicos que eran poco rentables. A su juicio, en la mayoría de los países en desarrollo, el grado de participación de los gobiernos en la educación postsecundaria había excedido con creces lo que se considera económicamente eficiente. Por todo lo cual, entre las estrategias¹³ que aconsejaba (ordenaba) se encontraba la del fomento de una

mayor diferenciación de instituciones de aprendizaje así como la diversificación de su financiamiento, algo que a pesar del desacuerdo de muchos analistas de los países en desarrollo¹⁴ fue puesto, sin embargo, en práctica por la gran mayoría de éstos. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico en un informe de 1998 (OCDE, 1998) concluía con toda claridad que la «mundialización» económica, política y cultural volverá obsoleta la institución implantada localmente y anclada en una cultura determinada que se llama «escuela» y al mismo tiempo que a ella, al «profesor».

Sin duda alguna la organización internacional que más ha alentado la comercialización de la educación y con ello la descentralización de la formación superior del espíritu académico ha sido la Organización Mundial del Comercio a través del Acuerdo General de la Comerciali-

(11) La primera formulación del llamado «consenso de Washington» se debe a John Williamson y significa, lo que el complejo político-económico-intelectual integrado por los organismos internacionales (FMI, BM), el Congreso de los EUA, la Reserva Federal, los altos cargos de la Administración y los grupos de expertos quieren decir cuando se refieren a reformas de las políticas económicas. Entre las diez reformas que, a juicio de Williamson, este consenso requiere, la segunda es la reordenación de las prioridades del gasto público de cosas como los subsidios indiscriminados a la salud y a la educación básicas.

(12) El Banco Mundial es uno de los organismos internacionales que desde el 1992 viene incidiendo con más insistencia en educación y está impulsando un modelo de enseñanza muy ligado al paradigma del desarrollo productivo y económico. Los documentos más importantes hay que retrotraerlos a dos de política educativa titulados: *Educación Primaria* (Banco Mundial, 1992) y *Educación Técnica y Formación Profesional* (Banco Mundial, 1992) pero donde aparece con más claridad este paradigma productivo es en el tercer documento de esta serie de informes, del año 1994, sobre *La educación superior: lecciones derivadas de la experiencia*.

(13) Las cuatro estrategias que el Banco Mundial plantea para una mayor eficiencia, calidad y equidad son: fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas; proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento; redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior y; adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad.

(14) Entre los análisis distintos a los del Banco Mundial podemos encontrar el del secretario de Asociación de Universidades Grupo Montevideo, Jorge Brovotto, realizado en 1999. Un análisis crítico a las políticas del Banco Mundial se puede encontrar en la obra de Bibiana Medialdea y Víctor Alonso. También se puede consultar el libro de José Luis Coraggio y María Rosa Torres, de 1997. Reseñados todos ellos en la bibliografía.

zación de Servicios (AGCS). En abril de 1994, los Estados miembros aprobaron el AGCS, cuyo objetivo era la liberalización comercial de todo tipo de servicios. El acuerdo preveía como única excepción la de aquellos servicios que fueran proporcionados en exclusiva por los gobiernos. En principio se entendía que la seguridad, la justicia, la educación y la sanidad podrían estar dentro de esta excepción. Pero en septiembre de 1998, exactamente un mes antes de la Conferencia Mundial sobre Enseñanza Superior, organizada por la UNESCO y en la que se plantearía un modelo público de universidad más social, el secretariado de la OMC sacó un documento, considerado en aquel entonces restringido, en el que insinuaba una tesis –en realidad un gran sofisma a juicio del entonces ex director¹⁵ de la División de Educación de la UNESCO– según la cual, la existencia de proveedores privados en la educación, hacía posible que los gobiernos aceptaran el principio de que la educación, y en particular la educación superior, pudiera ser tratada como servicio comercial. En octubre de 1999, el secreta-

riado de la OMC, a través de un documento con el título «Introducción al AGCS», definió expresamente los servicios que, según su criterio, deberían ser regulados por el AGCS, incluyendo entre ellos la educación¹⁶. A partir del año 2000, la organización comenzó negociaciones para la liberalización de los servicios educativos.

En Europa, la ERT, ya citada anteriormente, introduce nuevos planteamientos que conducen al trato comercial de la educación de la misma manera que, desde principios de los años ochenta del siglo pasado, Margaret Thatcher venía haciendo con otros servicios públicos como los teléfonos, los ferrocarriles, las compañías aéreas y servicios del agua. En los informes sobre la educación y la formación en Europa que este importante grupo de industriales comienza a hacer públicos a partir de 1989, cuando constituye su sección educativa, reiteradamente se incide en la necesidad de no dejar la formación en las manos exclusivas del mundo académico¹⁷. En 1995, en una reunión extraordinaria con el G7, (ERT, 1995) proclama que si la llave de la

(15) Marco Antonio Rodríguez Díaz fue ex director de la División de educación de la UNESCO y da testimonio de este documento en la conferencia pronunciada en Barcelona en el año 2003 y reseñada en la bibliografía. El documento al que hace referencia es «WTO, 1998. Council for Trade Services. Background. Note by the Secretariat. SCW49, 23.09.98».

(16) La lista, según la OMC, incluye los siguientes servicios: administrativos de las empresas (incluyendo servicios profesionales e informáticos), comunicaciones, construcción e ingenierías que estén relacionadas, distribución, educación, medio ambiente, finanzas (incluyendo seguros y bancos), salud y servicios sociales, servicios de ocio, culturales y deportivos, transporte y otros servicios no incluidos en la lista señalada.

(17) En el informe *Education et Compétence in Europe*, de enero de 1989, la ERT publica un informe alarmante en el que se dice que «el desarrollo técnico e industrial de las empresas exige claramente una renovación acelerada de los sistemas de enseñanza y de sus programas». La ERT lamenta que «la industria tenga tan poca influencia en los programas enseñados», que los docentes tengan «una comprensión tan insuficiente del entorno económico y que no comprendan las necesidades de la industria». Sin embargo, insiste la ERT, «competencia y educación son factores vitales de éxito». En conclusión, el poderoso grupo de presión patronal sugiere «multiplicar los convenios entre escuelas y empresas» e invita «a tomar parte activa en el esfuerzo de la educación» y pide a los responsables de la política «asociar a los industriales a todas aquellos debates que se refieran a la educación».

competitividad de Europa reside en sus niveles de conocimiento y competencia, la responsabilidad de la formación debe en definitiva ser asumida por la industria.

La influencia de la ERT en la Comisión Europea es tan grande que, como anota (Nico Hirt, 2002), no se podría comprender en profundidad la política educativa de la Unión Europea sin conocer las relaciones con esta asociación de grandes industriales europeos. Efectivamente, tres años más tarde de la puesta en circulación de los primeros informes de la ERT, en 1992, el artículo 126 del Tratado de Maastricht concede por primera vez competencias en materia de formación a la Comisión Europea. Se crea la Dirección General de Educación, Formación y Juventud (DGXXII) dirigida por Edith Cresson quien rápidamente encomienda al profesor Jean-Louis Reiffers la coordinación de un grupo de reflexión sobre la educación y la formación en Europa. Este grupo es el que elaborará el famoso libro blanco (1995) sobre *Enseñar y aprender: hacia una sociedad cognitiva* en donde se asumen todos los planteamientos más importantes de los industriales. Es en este libro en el que se plantean con toda claridad las exigencias de la ERT en cuanto a dar prioridad a la formación en competencias, a que tanto la escuela como la empresa han de reconocerse como lugares de adquisición de «saberes» y que la necesidad de aprender a lo largo de toda la vida, una de las más importantes recomendaciones de la ERT, exige abrir nuevos modos de reconocimiento y validación de competencias adquiridos en la experiencia. Sugiere, por ello, experimentar una tercera vía que consista en reconocer competencias parciales a partir de un sistema de acreditación fiable de tal

manera que cada individuo pueda hacer validar competencias independientemente de que haya pasado o no por un proceso de formación. Ahí se inicia la idea en Europa de que cada uno pueda disponer de una carta personal de competencias, transparente y capaz de facilitar la movilidad de los trabajadores.

Desde la publicación de este libro blanco, en 1995, hasta, por poner un límite, la publicación del libro verde sobre *El espíritu empresarial en Europa*, de 2003, la Unión Europea ha promovido insistentemente la necesidad de que la empresa se convierta en lugar de aprendizaje y que el aprendizaje a lo largo de la vida se favorezca con sistemas de validación de los aprendizajes adquiridos en la experiencia. Desde 1997 toda Europa se encuentra en un mar de reformas educativas cuyos ejes son siempre los mismos: desregulación, dualización, «empleabilidad» inmediata, colaboración escuelas-empresas, vías no académicas de aprendizaje y finalmente, la validación y reconocimiento de los aprendizajes adquiridos en la experiencia laboral.

LA RENTABILIDAD DE LA COMERCIALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

El otro elemento que intervenga, desde el contexto económico, para facilitar la sustitución del espíritu académico por el espíritu empresarial en el sistema de enseñanza es la rentabilidad de la prestación de los servicios educativos.

En el año 2000, la UNESCO¹⁸ sitúa en dos billones de dólares los gastos totales de educación en el mundo. En el ámbito de la OCDE los gastos en enseñanza comienzan a ser durante estos años equi-

(18) «L'éducation: un marché de 2.000 milliards de dollars», en *Courrier de l'UNESCO*, (noviembre, 2000).

valentes a los de la industria del automóvil (Laval, 2004). Los Estados pertenecientes a la OCDE gastan en educación un total de un billón de dólares y según el informe (1996) de los ministros de Educación de este organismo, titulado *Aprender a todas las edades*, el aprendizaje de por vida requerirá cada vez más recursos privados, de empresas o familias, dispuestas a invertir en competencias. Glenn Jones, fundador de Knowledge TV, un imperio multimedia de la educación, opina que la educación es el mercado más amplio del planeta y el que crece más deprisa. Algo que se prueba por el número de empleos que ofrece y las importantes sumas de dinero que moviliza. Y afirma que, según las encuestas realizadas en distintos países desarrollados, los padres de las clases medias están cada vez más dispuestos a gastar grandes cantidades de dinero en formación para evitar el paro de sus hijos.

Todos los datos ofrecidos por diferentes análisis sobre el funcionamiento real del mercado educativo confirman su ren-

tabilidad¹⁹. El volumen de dinero que se mueve en torno a la enseñanza en el mundo es lo suficientemente atractivo como para que el sector empresarial demande su liberalización, sobre todo la de la formación superior. Es un mercado que comienza con pequeños negocios en centros de enseñanza primaria como el alquiler de los espacios escolares a empresas publicitarias a cambio de alguna contraprestación²⁰ pero termina convirtiendo la «venta» de formación superior en un verdadero negocio. La Conferencia de la UNESCO de 1998 sobre educación superior declara que «la segunda mitad de nuestro siglo pasará a la historia de la educación superior como la época de expansión más espectacular; a escala mundial. El número de estudiantes matriculados se multiplicó por más de 6 entre 1960 (13 millones) y 1995 (82 millones).

Los países que más rápidamente descubren en la comercialización de la formación una fuente importante de ingresos son aquéllos que más estudiantes extranjeros acogen en sus instituciones

(19) Entre los análisis y estudios publicados sobre la comercialización educativa podemos resaltar los siguientes: C. LAVAL (2004), N. HIRT (2003), K. TOMASEVSKI (2004). Varias revistas han dedicado estudios monográficos a la comercialización educativa. El periódico francés *Le Monde* publicó un suplemento especial sobre las nuevas tecnologías y la comercialización educativa, el 26 de septiembre de 2001. La revista *L'Ecole Démocratique* 11, (septiembre, 2002) publicó un dossier específico elaborado por Nico Hirt. La *Revista Iberoamericana de Educación* 14 (mayo-agosto 1997) publicó un número monográfico sobre la financiación educativa y en su introducción paradójicamente se reconoce que el tema del financiamiento de la educación no suele ser tratado en demasía, ni en los foros académicos, ni en las reuniones internacionales, gubernamentales o no, ni tampoco es frecuentado por las revistas especializadas de educación; posiblemente, se dice, por ser ininteligible incluso para los mismos protagonistas de la educación. Lo cual, si fuera así, sería una razón más para ser estudiado.

(20) El *School board* de la ciudad de Nueva York, por ejemplo, hizo un contrato publicitario por 53 millones de dólares por poner un anuncio en los autobuses escolares durante nueve años y la Chanel One, una cadena de noticias para alumnos financiada por campañas de publicidad, firmó con 12.000 escuelas un contrato por el que las escuelas se comprometían a que cada día los alumnos pasaran 12 minutos delante de este canal. Chanel One podía garantizar de este modo un público cautivo y vender sus anuncios a cerca de 200.000 dólares los 30 segundos. A cambio las escuelas recibían televisores y conexiones por satélite a cadenas de televisión (LAVAL: 2004, pp. 193-194).

educativas²¹ como Estados Unidos, Australia, Japón y también algunos países europeos. El ministro francés de Educación, Claude Allègre²², presumía en 1998 de vender formación técnica al extranjero por valor de 2.000 millones de francos en tres años y estaba convencido de que la venta del conocimiento sería el gran mercado del siglo XXI. En un amplio debate sobre la relación entre la economía y la cultura, autores como García Canclini (1999), Buzzelli (2000)²³ o María Isabel García (2003) en estudios sobre España²⁴ han demostrado la potencialidad del mercado cultural en el que se incluye la enseñanza.

El periódico francés *Le Monde*²⁵ publicó en el año 2001 un suplemento especial sobre las nuevas tecnologías y dedicó un gran espacio a la comercialización de la educación, en particular de la educación superior. Stéphane Medrad informaba en aquel número de la importancia que tenía el que Vivendi, la antigua compañía francesa del agua, hubiera invertido 25 millones de dólares para lanzar su portal de educación, una cantidad bastante inferior a la que el Banco Santander había ya invertido por aquellos años en Universia (no menos de 60 millones de dólares hasta 2001). En Estados Unidos

las famosas EMOS (Education Management Organisations) gestionaban durante el curso 1999-00 más de 285 escuelas y cotizaban en bolsa con el objetivo lógico y directo de obtener beneficios económicos. En Europa tenemos muestras como la de Educinvest²⁶ que pertenece a Vivendi, y que ya en 1995 gestionaba unas 250 escuelas y movía anualmente más de 850 millones de francos (unos 130 millones de euros). En el Reino Unido la sociedad Capital Strategies sacó a Bolsa, en 1996, UK Education y se enorgullece de tener altos rendimientos: una inversión de 1.000 libras esterlinas, en el momento de lanzamiento (1996), valía en julio del año 2000, unas 3.405 libras esterlinas, lo que representaba una rentabilidad del 240% (Nico Hirt, 2001).

Todos estos datos no tendrían mucho sentido para el objetivo de esta reflexión sobre la validación del aprendizaje adquirido en la experiencia si no indicaran que, efectivamente, existe una gran fuerza centrífuga que intenta sacar la formación del paradigma tradicional académico amparado por la enseñanza formal, pública, subvencionada por los estados y dirigida a todos los ciudadanos en espacios y tiempos escolares y la intenta reconducir

(21) INSTITUTO DE ESTADÍSTICA DE LA UNESCO: *Compendio Mundial del la Educación 2005. Comparación de las Estadísticas de Educación en el Mundo*. Montreal, http://www.uis.unesco.org/template/pdf/ged/2005/ged2005_sp.pdf. Según este estudio los datos para el curso 2002-03 son los siguientes: Estados Unidos recibe 582.996 alumnos extranjeros de educación terciaria, Australia 179.619 y Japón 74.892. Algunos países europeos también tienen un elevado número de alumnos extranjeros del nivel terciario: Alemania 240.619, Reino Unido 227.273, Francia 221.567. Sin embargo España recibe tan sólo 53.

(22) *Les Échos*, (3-02-1998).

(23) A. BUZZELLI: *Economic Impact of the Arts and Cultura in Greater Washington*, (2000). Según este autor, el sector cultural genera aproximadamente 20.000 empleos en la ciudad de Washington DC.

(24) M. I. GARCÍA, (2003) demuestra que el sector cultural aporta un 4,5% de la producción nacional.

(25) *Le Monde*, (Suplemento especial del 26-09-2001).

(26) *Les Échos* (21-02-1995).

hacia un nuevo paradigma que legitime modos plurales y espacios diferenciados de aprendizaje además del académico.

Desde otro punto de vista, el del ahorro en formación, el sistema de validación es también contemplado con simpatía. Robert Bosch (GMBH), por ejemplo, tenía 95.000 empleados en 50 puntos distintos de Alemania y 150.000 en 170 lugares distintos del mundo, y gastó en formación en el año 1994, sólo para el personal alemán, más de 265 millones de marcos alemanes (en torno a unos 132 millones de euros). Bosch²⁷ estimó que esos gastos eran demasiado elevados y buscaba el modo de abaratar la formación. Muchas empresas como Bosch consideran que los aprendizajes adquiridos, independientemente de cómo se hayan adquirido, son un capital aprovechable y que su descubrimiento, reconocimiento y validación es una forma de abaratar gastos en aprender. Los sistemas de validación se contemplan también como una fuente de ahorro de tiempo y de dinero y creen que es más rentable y motivador descubrir y validar los aprendizajes ya adquiridos en la experiencia que volver a aprender formalmente lo que ya se ha aprendido informalmente.

LA INFLUENCIA DEL PARADIGMA SOLIDARIO EN LOS PROCESOS DE VALIDACIÓN Y RECONOCIMIENTO DE APRENDIZAJES ADQUIRIDOS EN LA EXPERIENCIA SOCIAL

La ley francesa de modernización social contempla dos espacios diferentes en los que tienen lugar las experiencias de aprendizaje que han de validarse: el espacio laboral donde tienen lugar las expe-

riencias de los trabajadores y, el espacio social donde tienen lugar las experiencias del voluntariado. Después de haber analizado la influencia del paradigma económico o de la sociedad civil de mercado en la validación de los aprendizajes adquiridos en la experiencia laboral, hagamos algo similar con la influencia de la sociedad civil de organizaciones solidarias en la validación del aprendizaje adquirido en la experiencia de voluntariado social. En este caso son los movimientos sociales quienes protagonizan la demanda de arrastrar el modelo tradicional académico hacia esferas más cercanas a las experiencias populares de aprendizaje de los ciudadanos. Tres aspectos pueden ayudarnos a intuir lo que estos movimientos demandan: un modelo de universidad cercano a las necesidades de la vida cotidiana; una formación que no quede encerrada en el paradigma de competencias y; un sistema «pluriversitario» frente al tradicional sistema «universitario».

UN MODELO DE UNIVERSIDAD CERCANO A LA VIDA COTIDIANA (EL MODELO SOCIAL DE LA UNESCO)

El paradigma solidario ha encontrado eco en organizaciones no gubernamentales, en asociaciones educativas universitarias, en organismos internacionales como la UNESCO y en movimientos internacionales como el Foro Social Mundial.

Marco Antonio Rodríguez Días (2003), ex director de la División de Educación de la UNESCO y actual consultor internacional de la Universidad de las Naciones Unidas, se ha convertido, desde la perspectiva de la UNESCO, en uno de los referentes mundiales de la oposición al

(27) OCDE (Organisme du Commerce et du Développement Economique): *Adult Learning and Technology in OECD Countries, OECD Proceedings*. OECD 1996, ISBN 92-64-15320-9.

paradigma económico que el neoliberalismo propone para la educación. Advirtió a los gobiernos e instituciones de educación superior de todo el mundo del peligro de comercializar la educación, defendiendo como solidario el proyecto de la Conferencia Mundial de Educación Superior de UNESCO celebrada en París en 1998 y explicando que, bajo la OMC, las políticas educativas se elaborarán no soberanamente por los gobiernos elegidos democráticamente sino por el juego del comercio, restringiéndose así el desarrollo popular. En la misma línea Cecilia Braslavsky, directora de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, y Joaquín Brunner (2000) proponen la utopía de la sociedad del círculo virtuoso que entiende el nuevo paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida no de forma defensiva y en torno «al miedo» y a la angustia de quedarse sin trabajo sino, de una forma más optimista, ligada a nuevas oportunidades, a ideales y características esenciales de todo ser humano como la voluntad de innovar y el placer de producir; y que implica no sólo el legítimo deseo de estar integrado sino el proyecto justo de integrar a los demás.

Por otra parte, varias organizaciones universitarias de los Estados Unidos y de Europa enviaron, en 1999, a sus gobiernos una nota contraria a la propuesta de

la OMC de incluir la enseñanza superior entre los doce sectores de servicios a comercializar según el AGCS y adhiriéndose al modelo universitario de la Conferencia de la UNESCO. En septiembre del 2001, distintas asociaciones educativas europeas y americanas firmaron una declaración conjunta en el mismo sentido²⁸. Otras asociaciones y ONG también han manifestado críticas hacia el AGCS entre las que cabe mencionar, Global Trade Watch; National Unions of Students in Europe (ESIB), World Trade Organization of Teacher's Trade Unions, y la Transnational Education. En América Latina, la reunión Fórum Social de Porto Alegre, celebrada en el 2002 se hizo eco de esta protesta. En febrero de 2002 y en el marco del Fórum Social de Porto Alegre, los rectores participantes en la III Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Estatales discutieron el tema y aprobaron una declaración, donde afirmaban:

[...] los rectores y académicos iberoamericanos aquí reunidos, reafirmando los compromisos asumidos por los gobiernos y por la comunidad académica internacional en octubre de 1998, en París, en la Conferencia Mundial de Educación Superior, considerando la educación superior como un bien público, alertan a la comunidad universitaria y a la socie-

(28) En el texto firmado, en el 2001, por la Association of Universities and Colleges de Canadá, el American Council on Education, European University Association y el Council for Higher Education Accreditation, se dice lo siguiente: «Nuestras instituciones miembros se comprometen a reducir los obstáculos al comercio internacional de la educación superior mediante la realización de convenios y acuerdos que estén por fuera de un régimen de política de comercio [...]. Nuestros respectivos países no se deben comprometer en la prestación de servicios de educación superior o en las categorías relacionadas con «educación para adultos» u «otros servicios educativos» en el contexto del GATS. La AUCC, el CE, la EUA y el CHEA le comunican esta declaración conjunta al Gobierno de Canadá, a la oficina del Representante de Comercio de Estados Unidos, a la Comisión Europea, a los Estados europeos individuales, miembros del Área Europea de Educación Superior, y a todos los Estados Miembro de la OMC interesados, para su información».

dad en general, sobre las consecuencias nefastas de dichos procedimientos y requieren a los gobiernos de sus respectivos países que no suscriban ningún compromiso en esta materia en el marco del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) de la OMC.

Pero el que la UNESCO se oponga al modelo economicista y mercantil de la educación, no quiere decir que no coincida con él en cuestionar a la universidad, desde otro punto de vista como es el distanciamiento existente entre el espíritu académico y la sociedad. En este sentido la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO insiste en la necesidad de una reforma universitaria que incluya la participación y la presencia activa del saber ciudadano²⁹ en la universidad.

UNA FORMACIÓN QUE NO QUEDE ENCERRADA EN EL PARADIGMA DE COMPETENCIAS

El paradigma educativo solidario ofrece un perfil que no se reduce ni a la formación ilustrada del experto ni a la formación en competencias del productor sino que se amplía a otros aprendizajes como el de la prudencia, el del sentido común,

el de la solidaridad gratuita (Cortina, 2003) y el del sentido de la vida (Larrosa, 2002), adquiridos en gran parte en los ámbitos de la experiencia.

Por supuesto que la adquisición de conocimientos y competencias son condiciones necesarias para poder construir una vida digna. No es precisamente desde la ignorancia desde donde se puede dar solución a problemas tan solidarios como el del paro, el del hambre, el del medio ambiente, el del comercio justo, el de la convivencia intercultural, etc. En nombre de la dignidad humana no se debería por tanto descuidar el aspecto de enseñar y aprender a ser competentes. Pero dicho esto, hay que añadir que siendo necesarias las competencias y siendo imprescindibles los expertos, ni las unas ni los otros son suficientes. Aristóteles nos dijo que las destrezas y el conocimiento sirven para fabricar venenos que pueden utilizarse tanto para matar como para sanar y tan competente es el envenenador como lo es el médico. Por lo que concluía que además de la competencia se necesita la prudencia.

La educación ha de enseñar a ser competentes pero también a ser prudentes con el conocimiento. Prudencia que conduce a que la competencia que nos da el conocimiento la dirijamos a un bienestar o, mejor, a una calidad de vida proporcional a las dimensiones humanas³⁰.

(29) Entre las líneas programáticas establecidas por la UNESCO, algunas de ellas expresan una relación directa con la participación popular en los sistemas de enseñanza superior: las instituciones deben propiciar el aprendizaje a lo largo de toda la vida, colaborar con el desarrollo socioeconómico y contribuir con los valores e ideales de la cultura de la paz; asimismo las instituciones deberán reforzar sus funciones críticas y de previsión. Para esto, deberán rendir cuentas a la sociedad; los estudiantes deben ser el centro de las preocupaciones de las instituciones y ser considerados participantes esenciales en el proceso de renovación de la educación superior; también es necesaria una política de incremento de la participación de las mujeres en las decisiones y en disciplinas en que no están suficientemente representadas.

(30) Bienestar y calidad de vida son dos conceptos diferentes. El bienestar reduce el desarrollo al disfrute y al uso de bienes materiales. La calidad de vida es un concepto de desarrollo que,

Algo que recuerda aquello que Sócrates pedía al dios Pan en la plegaria del Fedro de Platón: «ser bello por dentro, considerar rico al sabio y que todo el dinero que tenga sólo sea el que puede llevar y transportar consigo un hombre sensato».

La prudencia debe articularse también con la solidaridad para que la calidad de vida no nos llegue solamente a nosotros y a los nuestros sino también a los otros. La prudencia se guía por cálculos afectivos hacia la calidad de vida de los más cercanos, pero una vida digna exige el reconocimiento del otro. El reconocimiento del otro se logra por la fuerza de la justicia o por la libre solidaridad. La justicia se basa en la cultura del contrato y la solidaridad en la de la alianza. El contrato social nace de la cultura del miedo mutuo y de la evitación del conflicto tal y como lo formula el *Leviatán* de Hobbes; la alianza, en cambio, nace del reconocimiento radical al otro como carne de la propia carne planteado, por ejemplo, en el relato de la creación del libro del *Génesis*. La historia del contrato es la historia evolutiva de las distintas generaciones de derechos humanos, políticos, económicos y culturales. La historia de la alianza es la historia del grito y reclamo del reconocimiento mutuo para poder ser feliz. Reconocimiento tan necesario para ser feliz como pueda serlo a la libertad, al trabajo, al pan o a la vivienda y que sin embargo no encuentran eco en el paradigma de la cultura de los derechos y de los deberes. Son aquellos aspectos que nadie está obligado a cumplir en justicia, porque no pertenecen a la cultura del

pacto sino a la del don. El cariño, el consuelo, la palabra, la compañía, la simpatía, la compasión, por muy necesarios que sean, se donan gratuitamente y pertenecen no a la vertiente del derecho sino a la de la gratuidad. Articular estas dos culturas, la del contrato y la de la alianza, es más urgente aún en una sociedad como la actual en la que la cultura de la alianza es ninguneada y está prácticamente bajo sospecha (Arteta, 1996).

Los movimientos ciudadanos de solidaridad reivindican un tipo de experiencia que no se paralice en la formación de competencias sino que sea generadora de sentido. Es tanto como hablar de dos tipos de formación complementarios: el de la ciencia y el de la experiencia, el del experto y el del hombre vulgar, el de la razón y el del sentido común. La ciencia, el experto y la razón nos enfrentan a lo que pasa; la experiencia y el sentido común nos adentran en lo que nos pasa. La ciencia y la razón generan competencias transformadoras del mundo, la experiencia nos ayuda a darle un sentido. La experiencia no ha de confundirse con la práctica, ni se construye sólo con información, sino en los entresijos del silencio y el recuerdo. Por eso una sociedad que evite el silencio y la memoria corre el riesgo de privarse de la experiencia que es lo mismo que no saber lo que nos pasa y, lo mismo que vivir una vida vacía y sin sentido. Ponerse en disposición de aprender a dar sentido a lo que nos pasa en el transcurrir de la vida es una dimensión educativa que hace visible la intervención de la experiencia y permite plantear no

desde mediados del siglo XX y sin olvidar la necesidad universal de bienes materiales, no reduce, sin embargo, el concepto de desarrollo y felicidad al disfrute cuantitativo de muchos bienes sino que contempla la necesidad de abrirse a otros bienes inmateriales como la relación humana, la cultura, el saber. Diversos autores como Amartya Sen, Ronald Inglehart o Gary Becker, han definido con este criterio las condiciones para que un ser humano desarrolle su vida de manera digna y feliz.

sólo el cambio del mundo sino sobre todo el cambio del tiempo.

[...] cada cultura es ante todo una determinada experiencia del tiempo y no es posible una nueva cultura sin una modificación de esa experiencia. Por lo tanto, la tarea original de una auténtica revolución ya no es simplemente «cambiar el mundo», sino también y sobre todo «cambiar el tiempo» (AGAMBEN, 2001).

UN SISTEMA «PLURIVERSITARIO» QUE TRASCIENDA EL TRADICIONAL ESPACIO «UNIVERSITARIO»

Las relaciones entre conocimiento y sociedad comienzan a alterarse a finales de la década de los noventa del siglo pasado hasta tal punto, que cambian tanto la concepción que teníamos de la sociedad respecto al conocimiento como la que teníamos del conocimiento respecto a la sociedad. Los ciudadanos ya no son solamente un objeto de investigación por parte de los científicos sino que se convierten en sujetos que interrogan a los expertos. A la universidad ya no se le demanda solamente que extienda sus conocimientos entre la ciudadanía sino que, además, integre dentro de su dinamismo los distintos conocimientos que los ciudadanos adquieren de las más diversas maneras. Lo que los movimientos ciudadanos piden es un nuevo modelo de universidad a la que ellos vayan no solamente a recibir sino también a ofrecer. Se trata de un modelo en el que los alumnos no cumplan sólo la función de ignorantes y dependientes sino la de sabios y autónomos; no se dediquen sólo a aprender lo que no saben, sino también a enseñar lo que traen aprendido. Un discurso que nos recuerda el principio

pedagógico practicado por *El Maestro Ignorante* de Rancière o el desarrollado en novela pedagógica heterodoxa de principios del siglo XX, como es *Ferdydurke* (Gombrowicz, 1937). Tanto uno como otro son sólo algunas reminiscencias de un intermitente reclamo de los «ignorantes» a ser introducidos en la esfera de los sabios.

El modelo universitario que equipara al estudiante con un ignorante dependiente ha de romperse según los movimientos críticos actuales y, esta ruptura ha de provocar la aparición de un modelo «dialógico» en el que todos los participantes, expertos, profesores y alumnos reconozcan sus ignorancias y sus dependencias mutuas, generando un nuevo modelo en el que la producción del conocimiento deje de ser unilateral. Un planteamiento, por otra parte, nada lejano del que Humboldt hacía en 1809 ó 1810 en el documento fundador de la Universidad de Berlín:

Una peculiaridad de los establecimientos de Enseñanza Superior es que siempre tratan la Ciencia como un problema que todavía no se ha resuelto íntegramente y por consiguiente lo siguen investigando en la medida en que la meta de la institución es manejar y enseñar conocimientos completos y reconocidos. Por esta razón, la relación entre el profesor y el estudiante es totalmente distinta de la que era. El *primero* no está allí para el *segundo*, *ambos* existen en aras del conocimiento; la actividad del *profesor* depende de la presencia del *estudiante* y difícilmente podría tener lugar sin él.

Añorando este modelo universitario, comenta actualmente el profesor Wolfgang Frühwald (2003), la institución universitaria hay que considerarla un espacio

en el que la mente trabaje con libertad, y en el que tanto los muy competentes como los inexpertos, el personal capacitado y los principiantes, los investigadores jóvenes y los mayores participen en la batalla en torno a las ideas, los métodos y las soluciones.

Lo que pide el movimiento ciudadano solidario más actual es un modelo de universidad más plural que se describe en torno a dos ejes conceptuales: el eje que contrapone conocimiento universitario a conocimiento «pluriversitario» y el eje que se estructura en torno al concepto de ecología de «saberes».

El modelo de conocimiento universitario es considerado por los movimientos sociales como un modelo de conocimiento disciplinar, jerárquico y dominado por la cultura académica del «científico». La lógica de este proceso implica que sean exclusivamente los expertos quienes controlan los problemas a investigar, su importancia, su ritmo y la evaluación de los productos de la investigación. Los que participan en este modelo de construcción de conocimiento pertenecen a una misma cultura científica y a una misma formación y lo hacen además en un marco jerárquico estrictamente establecido. Por el contrario el modelo «pluriversitario» hace de la ciudadanía uno de los ejes orientadores de todo el proceso de aprendizaje e investigación. Según este modelo todos los «saberes», independientemente del lugar jerárquico que ocupen, quedan integrados en una organización que tiende a reemplazar las tradicionales relaciones de verticalidad por relaciones cooperativas y reticulares. Se trata de un modelo que realza la importancia de los

elementos tradicionalmente secundarios que comporta cualquier organización debido a que su desprecio puede ocasionar el «disfuncionamiento» del conjunto. Según este modelo, los ciudadanos de la cultura no son sólo objeto de conocimiento sino sujetos reconocidos con capacidad para establecer preguntas, plantear problemas, seleccionar objetos o fenómenos a investigar, construir currículos de aprendizaje, establecer ritmos y, sobre todo, controlar el uso social del saber. Los ciudadanos críticos demandan la necesidad de que el lego participe en la cultura no sólo como consumidor del conocimiento sino también como constructor a cuya elaboración contribuye participando, no como experto pero sí con el saber que el sentido común acumula a lo largo de la experiencia, un saber que, no por ser invisible, deja de circular en la sociedad soportando grandes pesos en la vida social y laboral. Este planteamiento nos lleva al otro concepto de ecología de «saberes» (Boaventura do Santos, 2003).

El concepto de ecología de «saberes» no hace referencia solamente a la existencia multicultural que caracteriza a nuestras sociedades sino también a los distintos modos de saber y de conocer que existen dentro de una misma cultura³¹. Además del conocimiento apoyado en la razón existen otros conocimientos apoyados en distintos elementos de la experiencia humana como puede ser la emoción, la intuición, lo simbólico o el sentido común. Además del conocimiento dominante, en cualquier sociedad existen otros conocimientos dominados pero imprescindibles para conseguir el equilibrio de la sabiduría colectiva. Sabiduría

(31) Para evitar interpretaciones legitimadoras de la exclusión, Howard Gardner se sintió obligado a enfatizar el hecho de que «todos los seres humanos poseen, por lo menos, ocho formas distintas de inteligencia». H. GARDNER: *Inteligencias Múltiples*. Buenos Aires, Paidós, 2000, p. 82.

que no se consigue con el monocultivo de conocimientos que conduce a verdaderos desastres dentro del ecosistema cognitivo. Todo este tipo de conocimientos subyacentes, dominados y maltratados son los que los movimientos de ciudadanos críticos demandan que sean activados como agentes constructores de sabiduría. Algo que por otra parte los líderes del monocultivo de conocimientos debieran haber comprendido a partir del accidente de la nave espacial Challenger, donde, como se sabe, todo fracasó debido al fallo de una conexión muy secundaria.

Con estos planteamientos no se trata de generar un movimiento regresivo contra la ciencia ni contra los expertos. De lo que se trata es de armonizar el conocimiento científico con el sentido común acumulado de muchos pueblos. No se trata de renunciar a la formación en competencias pero sí de no convertirlas en única expresión de todo conocimiento progresista. No se trata de prescindir de la enseñanza sino de que integre la experiencia.

LA VALIDACIÓN DE LOS APRENDIZAJES ADQUIRIDOS EN LA EXPERIENCIA LABORAL Y SOCIAL EN LA LEY FRANCESA DE MODERNIZACIÓN SOCIAL

La regulación francesa más reciente sobre la validación de aprendizajes adquiridos en la experiencia se encuentra en la Ley sobre Modernización Social, de 17 de enero de 2002. Se trata de una ley que introduce novedades muy significativas respecto a la legislación anterior y que algunos han considerado como revolucionarias. Veamos solamente algunas de ellas.

FORMACIÓN Y EXPERIENCIA: DOS CAMINOS INDEPENDIENTES PARA LA OBTENCIÓN DE TÍTULOS OFICIALES

En el nuevo sistema, el referente de la validación ha dejado de ser el programa de formación y ha pasado a ser el perfil profesional o, lo que es lo mismo, los criterios para validar un título no se construyen exclusivamente por profesores sino prioritariamente por industriales del ramo correspondiente y quien ha de juzgar a las personas que solicitan convalidar sus aprendizajes adquiridos en la experiencia no son sólo profesores del sistema de enseñanza sino profesionales de otros sistemas. Aprender a través de la experiencia es considerado como otro camino distinto al de aprender por la formación y la enseñanza. Precisamente por esto las universidades, como espacios específicamente formativos, han sido las instituciones más reticentes a otorgar títulos universitarios basados exclusivamente en aprendizajes adquiridos en la experiencia tanto laboral como social. A pesar de todo, las universidades francesas están aplicando la ley y ya existen en Francia diplomados universitarios que han obtenido su título no después y como consecuencia de haber seguido un proceso formativo en la universidad sino, después de haberse sometido con éxito a un proceso de validación de su experiencia.

EL NUEVO CONCEPTO DE VALIDACIÓN SUPERA EL CONCEPTO DE DISPENSA DE REQUISITOS PREVIOS O DE CRÉDITOS ACADÉMICOS

La evolución del concepto y práctica de la validación ha pasado por tres etapas. Las primeras prácticas de validación conducían a las dispensa de algún requisito académico previo para comenzar algún

proceso formativo. Es el tipo de procedimiento utilizado en España para permitir el acceso a la universidad a mayores de 25 años. La validación no implica la obtención de título alguno, en este caso del Bachillerato, sino solamente la dispensa del Bachillerato como requisito para estudiar en la Universidad. Otra práctica habitual de validación ha sido y es la que conduce a dispensarse de algunos créditos o tramos del proceso de formación. Este es el caso de la validación o convalidación de determinados créditos (nunca de todos) de un determinado currículo o programa formativo por aprendizajes adquiridos en la experiencia. El diploma se obtiene después de un periodo acortado de formación y de los exámenes correspondientes sobre los ciclos formativos cursados. Actualmente la Ley de Modernización Social en Francia permite sustituir completamente el proceso de formación por el aprendizaje adquirido en la experiencia, de tal forma que lo aprendido en la experiencia no se sujeta necesariamente a un determinado programa de formación sino que la experiencia misma puede satisfacer todos los aprendizajes requeridos para el desempeño de una profesión superior respaldada por un título, incluido el universitario. El diploma se obtiene después de la resolución positiva de un jurado plural y mixto que analiza el dossier aportado de aprendizajes adquiridos en la experiencia. La novedad del nuevo concepto de validación consiste en que una persona puede obtener la totalidad de un título académico a partir de aprendizajes exclusivamente adquiridos en la experiencia.

LA RELEVANTE FUNCIÓN DEL JURADO DE VALIDACIÓN

El jurado tiene autoridad plena para validar total o parcialmente el aprendizaje

adquirido en la experiencia y presentado en un dossier o historia personal. Si la validación es total, el aspirante obtiene el título solicitado. Pero si la validación es parcial, para el caso en que se observen lagunas importantes de aprendizaje, es el mismo jurado el que decide cómo completar esas lagunas que no necesariamente ha de hacerse en situaciones formativas y dentro de instituciones de enseñanza sino que puede optarse por completar el proceso de aprendizaje en situaciones de experiencia dentro de contextos laborales o sociales. Es decir, no se remite necesariamente a la formación para completar aprendizajes, aunque pueda hacerse.

VALIDACIÓN DE EXPERIENCIA PROFESIONAL Y PERSONAL

Los aprendizajes adquiridos en la experiencia hacen referencia explícita a dos tipos distintos de experiencia: la experiencia profesional y la experiencia personal. La experiencia profesional puede ser asalariada o no y la experiencia personal se refiere a la adquirida en espacios u ocupaciones públicas de voluntariado, asociativas, sindicales, etc., pero no incluye la experiencia personal en espacios privados como, por ejemplo, los aprendizajes que se pueden adquirir por el desempeño de ocupaciones o responsabilidades familiares. Un requisito necesario para obtener el derecho a hacerse validar los aprendizajes adquiridos en la experiencia es que la experiencia acumulada haya sido de al menos tres años.

REFLEXIONES FINALES

A modo de conclusión queremos dejar expuestos algunos interrogantes y sospechas abiertas sobre el uso de la

palabra y el concepto de experiencia en los sistemas de validación. En primer lugar hay que decir que existe una cierta confusión entre experiencia y práctica y entre experiencia y trabajo. Identificar trabajo con experiencia no deja de ser paradójico en una sociedad en la que es muchas veces el trabajo el que impide tener experiencia. También habría que profundizar en la relación entre experiencia-competencia y la cercanía entre experiencia y el mercado de créditos académicos que presentan los sistemas de validación. Estaríamos más de acuerdo en sospechar de esta cercanía después de los estudios filosóficos sobre la experiencia (Melich, Bárcena, Brinnitzer y Larrosa). Para ellos (Larrosa, 2003) la experiencia está más ligada al sentido de lo que nos pasa que a la transformación de lo que pasa. Para este autor el par experiencia/sentido le permite decir nuevas cosas (no mejores ni peores) sobre el valor formativo de la experiencia y, diferentes de las que ya estamos habituados a oír en los discursos que posibilita el par teoría/práctica y que cuestionan, desde la teoría, la formación de la experiencia o critican, desde la experiencia, la formación teórica.

Desde una perspectiva más ramplona y como consecuencia de un pensamiento dominante heredado, los sistemas de validación de aprendizajes adquiridos en la experiencia han levantado en los profesionales de la enseñanza formal numerosas sospechas e interrogantes. Los profesores aceptan difícilmente que se puedan legitimar, validar y respaldar con un título oficial aprendizajes que se han adquirido al margen de la enseñanza y de la formación. Parece que su identidad social queda cuestionada o mermada porque ya no son los únicos mediadores del conocimiento válido o porque se puede aprender sin su explicación. Los sistemas de validación de la experiencia fuerzan a los

sistemas de enseñanza y a sus profesores a integrarse en nuevos espacios de aprendizaje en los que han de desempeñar nuevas funciones relacionadas más con el aprendizaje que con la enseñanza y, en los que han de compartir responsabilidades con otros profesionales no profesores. En este sentido el reto es importante. Hay que decir a favor de los sistemas de validación que la rigurosidad con la que están actuando los jurados de validación no es de ninguna manera menos fiable que aquella con la que actúan los tribunales académicos y, que no habría que confundir la adquisición de títulos mediante el sistema de validación con la burda acusación de «regalo» de títulos. El que la validación se soporte en un sistema diferente no quiere decir que éste sea de inferior exigencia y categoría, únicamente es diferente.

BIBLIOGRAFÍA

- AGAMBEN, G.: *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2001.
- ARTETA, A.: *La compasión. Apología de una virtud bajo sospecha*. Barcelona. Paidós, 1996.
- AUGÉ, M.: *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona, Editorial Gedisa, 1992.
- BANCO MUNDIAL: *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington D. C., Banco Mundial, 1994.
- BECK, U.: *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona, Paidós, 1998.
- BORJÁ, J.: *La ciudad conquistada*. Madrid, Alianza Editorial, 2003.

- BRASLAVSKY, C. (2004): *Las políticas educativas frente a la revolución tecnológica en un mundo de interdependencias crecientes y parciales*. Oficina Internacional de la UNESCO.
- BROVETTO, J.: «La educación superior en Iberoamérica: crisis, debates, realidades y transformaciones en la última década del siglo XX», en *Revista Iberoamericana de Educación* 21 (1999), pp. 41-53.
- BRUNNER, J. J. (2000): *Educación: Escenarios de futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información*. Santiago de Chile, PREAL, 2000.
- CASTELLS, M.: *La Era de la Información*. Madrid, Alianza Editorial, 1998.
- COMISIÓN EUROPEA: Libro blanco sobre *La educación y la formación – Enseñar y aprender–. Hacia la sociedad cognitiva*. Bruselas, COM(95) 590, 1995.
- Libro verde sobre *El espíritu empresarial en Europa*. Bruselas, COM(03) 27, 2003.
- CORAGGIO, J. L.; TORRES, M. R.: *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Buenos Aires, Editorial Miño y Dávila, 1997.
- CORTINA, A.: *Alianza y Contrato: política, ética y religión*. Madrid, Editorial Trotta, 2001.
- «Educación y Sociedad» en *Educación lleva su tiempo*. Ciclo de conferencias de la Fundación Santamaría, 2003.
- ECHEVARRÍA, J.: *Telépolis*. Barcelona, Editorial Destino, 1994.
- ERT: *Une éducation européenne-vers une société qui apprend. Un rapport de la Table Ronde des Industriels Européens*, 1995. (Documento publicado con ocasión de una reunión extraordinaria del G7 celebrada en el mes de febrero de este año en Bruselas y dedicada al estudio de la Sociedad de la Información).
- FITOUSSI J. P.; ROSANVALON, P.: *La Nueva Era de las Desigualdades*. Buenos Aires, Ediciones Manantial, 1995.
- FRÜHWALD, W.: «¿Cultura del conocimiento o mercado del conocimiento? Acerca de la nueva ideología de la Universidad» en *Perspectivas* (Revista trimestral de educación comparada), vol. XXXIII, 1, 125 (2003).
- GARCÍA, M. I.: *La Industria de la Cultura y el Ocio*. Barcelona, Ariel, 1998.
- «The Economic Dimension of the Culture and Leisure Industry in Spain», en *Journal of Cultural Economics*, 2003.
- GARCÍA CANCLINI, N. y otros: *Las Industrias Culturales en América Latina*. México, Grijalbo, 1999.
- GIDDENS, A.: *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, Alianza Editorial, 1994, p. 31 y ss.
- GOMBROWICZ, W.: *Ferdydurke*, Barcelona, Seix Barral, 2001.
- HIRT, N.: *Les nouveaux maîtres de l'école*. Anvers (Berchem), Bélgica, Editions EPO, 2000.
- *L'école prostituée*. Labor/Espace de Libertés, 2001, pp. 50-51.
- «L'Europe, l'école et le profit. Naissance d'une politique éducative» en *L'école démocratique* 11, (2002), p. 3.
- *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Sevilla, Publidisa, 2003. (Es una versión española de *Les nouveaux maîtres de l'école* y de *L'école prostituée*).
- INNERARITY, D.: *La sociedad invisible*. Madrid, Espasa, 2004.
- LACASA, P.: *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid, Visor, 1994.
- LARROSA, J.: *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação, 19 (2002), pp. 20-28.
- *Experiencia y sus lenguajes*. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona, 2003.

- LAVAL, C.: *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona, Paidós, 2004.
- LE GOFF: *La nueva Edad Media ha comenzado*, México, Fondo de Cultura Económica, 1968.
- LLEDÓ, E.: *El surco del tiempo*. Barcelona, Crítica, 1992.
- MEDIALDEA B.; ALONSO, V.: *Las Reformas Neoliberales de la Educación en el Mundo*. Madrid, Club Amigos de la UNESCO.
- OCDE: *Internationalisation of Higher Education*. París, OCDE, 1996.
- *Análisis de políticas educativas*. París, OCDE 1998.
- POSTMAN, N.: *Divertirse hasta morir*. Barcelona, Ediciones de la Tempestad, 1991.
- *El fin de la educación*. Barcelona, Octaedro, 1999.
- RANCIÈRE, J.: *Le maître ignorant*. París, Fayard, 1987.
- RODRÍGUEZ DÍAS, M. A.: *Espacios solidarios en tiempos de oscurantismo*. Inauguración oficial del año académico 2003-04 del conjunto de las universidades de Cataluña –Universidad Politécnica de Cataluña–, (25-09-2003).
- TEDESCO, J. C. (1999): *Educación y sociedad del conocimiento y de la información*. Secretaría de Educación de Bogotá, Colombia, 1999.
- SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN: *Proyecto ERA 03. Evaluación, reconocimiento y acreditación de las competencias profesionales (Proyecto experimental)*. Madrid, Subdirección General de Formación Profesional, 2003.
- SIMONE, R.: *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid, Taurus, 2000.
- SOUSA SANTOS; B.: *A Universidad no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. Sao Paulo. Cortez Editora, 2003.
- *A universidade popular dos movimentos sociais para formar activistas e dirigentes dos movimentos sociais e Ongs e cientistas sociais, intelectuais e artistas dedicados à transformação social*. Coimbra, Centro de Estudos sociais da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, 2003.
- TOMASEVSKI, K. (2004): *El asalto a la educación*. Barcelona, Editorial Inermon Oxfam, 2004.
- UNESCO: *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción*. Informe Final. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París, 1998, p. 19.
- *Compendio Mundial de la Educación 2005 Comparación de las Estadísticas de Educación en el Mundo*. Instituto de Estadística de la UNESCO. Montreal, 2005.
- VARGAS ZÚÑIGA, F. (2004): *Competencias Clave y aprendizaje permanente*. Montevideo, CINTERFOR, 2004, pp. 119 y ss.

PÁGINAS WEB

- <http://www.fundacionsantamaria.org/plataciclo.htm>
- <http://www.ibe.unesco.org/International/IBEDirector/TEC2002.pdf>
- http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf
- http://www.oecd.org/document/52/0,2340,fr_2649_201185_34995956_1_1_1_1,00.html#TOC. (En la web se pueden encontrar los análisis de la OCDE sobre políticas de la educación, desde el año 1997.)
- <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/bogota.pdf>