

PANORAMA

Ágora – V **Detección, evaluación** **y reconocimiento** **de competencias** **no formalizadas**

Salónica, 15 y 16 de marzo de 1999

Ágora – V
Detección, evaluación y reconocimiento
de competencias no formalizadas

Salónica,
15 y 16 de marzo de 1999

Cedefop Panorama series; 46

Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2002

Puede obtenerse información sobre la Unión Europea a través del servidor Europa en la siguiente dirección de Internet: <http://europa.eu.int>

Al final de la obra figura una ficha bibliográfica.

Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2002

ISBN 92-896-0147-7

ISSN 1562-6180

© Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, 2002
Reproducción autorizada, con indicación de la fuente bibliográfica.

Printed in Belgium

El **Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional** (Cedefop) es el organismo de referencia de la UE para asuntos de formación profesional. Ofrece informaciones y análisis sobre los sistemas, las políticas, la investigación y la práctica de la FP.

El Centro fue creado en 1975 en virtud del Reglamento (CEE) n° 337/75 del Consejo.

Europe 123
GR-57001 Thessaloniki (Pylea)

Dirección Postal:
PO Box 22427
GR-55102 Thessaloniki

Tel. (30) 310 490 111
Fax (30) 310 490 020
Correo electrónico: info@cedefop.eu.int
Espacio internet informativo: www.cedefop.eu.int
Espacio internet interactivo: www.trainingvillage.gr

Editado por:

Cedefop

Éric Fries Guggenheim, responsable de proyecto

Publicado bajo la responsabilidad de:

Johan van Rens, Director

Stavros Stavrou, Subdirector

Preámbulo

El Agora V se ha ocupado del tema detección, evaluaciones y reconocimiento de las competencias informales. Se trata de un tema ya muy debatido entre políticos y analizado por los investigadores durante la última década. Son escasos sin embargo los países que han implantado los correspondientes sistemas, aun cuando sean cada vez más los que están decidiéndose a ello. También a escala europea puede observarse alguna actividad, orientada al lanzamiento de iniciativas internacionales en el campo. Podemos por tanto afirmar que, en la próxima década, los sistemas de detección, evaluación y reconocimiento de las competencias no formales serán parte integral de los sistemas educativos nacionales (y quizás de los europeos). El Cedefop ha estudiado la cuestión durante varios años ⁽¹⁾ con el objetivo de comparar los diferentes sistemas nacionales y de apoyar iniciativas de carácter europeo. Este Agora constituye un esfuerzo para delimitar el trabajo de investigación desarrollado por el Cedefop y cotejar nuestros resultados con las opiniones de los agentes sociales y decisores políticos. Con el fin de continuar nuestra labor investigadora a partir de fundamentos renovados. También, será ocasión para reunir a los diferentes protagonistas que intervienen en este ámbito: políticos, agentes sociales, investigadores, maestros y formadores, trabajadores, alumnos, etcétera, e intentar superar nuestras diferencias con el fin de revisar conjuntamente la situación y extraer las conclusiones más unánimes posibles respecto a las medidas aplicables en el futuro.

El punto de partida de este Agora será el texto de debate elaborado por Jens Bjørnåvold en 1997, los informes – en número de tres – ya publicados, y el número doce de la *Revista Europea de la Formación Profesional* (1997/III). Invitaremos a continuación a los expertos que participen en el Agora a exponer por escrito su juicio sobre estos documentos. Los artículos originales y la síntesis de los debates se publicarán durante el año 1999.

Como prolongación del tema, el Agora VI de los días 24 y 25 de Junio se centrará en la cuestión de “Informar sobre recursos humanos en las empresas”.

La polémica de los últimos años nos permite observar la existencia de un consenso difundido en nuestra sociedad en cuanto al uso de procedimientos de evaluación y reconocimiento para las competencias informales, y sobre la necesidad de implantarlos. Por otro lado, nos conduce a plantear tres cuestiones esenciales:

El consenso

Incluso el trabajador de menor cualificación utiliza durante el proceso productivo más capacidades técnicas, inteligencia e iniciativa que lo que el término “no-cualificado” hace pensar. En el puesto de trabajo, y también en la actividad doméstica, durante la vida familiar o

⁽¹⁾ Véase la relación de publicaciones Cedefop sobre el tema al final de estas páginas.

el ocio, las personas adquieren y desarrollan competencias económicas y sociales importantes. Esta mejora permanente de las competencias y los conocimientos hace más productivas a las personas y contribuye a desarrollar sus facultades formativas y sus capacidades transversales o genéricas. Un sistema que reconozca las competencias reales de una persona, y no exclusivamente las formales, podrá motivar mucho mejor a dicha persona para continuar desarrollando sus competencias. Para la empresa, ello implica menores costes formativos y ahorro en tiempo, lo que a su vez permite reforzar la motivación del empresario para aceptar y contribuir al desarrollo de las competencias de sus trabajadores.

La evaluación, validación y acreditación de las competencias informales cobran por tanto una enorme importancia social. La validación y acreditación de los aprendizajes no formales y de base experimental conllevan de hecho diversas ventajas, tanto a escala individual como social:

- (a) permiten detectar competencias ocultas o no utilizadas que pueden hacerse operativas en interés de una empresa y de la sociedad en general;
- (b) incrementan el nivel de autoestima entre los trabajadores, y les incentivan a aportar su inteligencia, inventiva y laboriosidad en su propio interés, y a la vez en interés de la empresa y de la sociedad como tal;
- (c) hacen posible ahorrar tiempo en los currículos de la formación continua, al reconocer las competencias ya dominadas por una persona, permitiendo así destinar más tiempo a formarse en materias realmente desconocidas;
- (d) conceden realmente una segunda oportunidad educativa a las personas que dejaron pasar la primera, ofrecida por el sistema educativo formal;
- (e) ...

Tres cuestiones esenciales

- (a) Una cuestión de metodologías: ¿Es posible detectar y “medir” las competencias no formales de manera correcta?; ¿Corremos el riesgo de pasar por alto elementos importantes de ésta formación, debido a que se trata de una formación muy contextual y heterogénea, difícil de delimitar o calibrar?
- (b) Una cuestión de niveles: ¿Qué niveles o criterios utilizaremos para evaluar y reconocer las competencias informales? ¿Cómo decidir qué formaciones son buenas o malas, relevantes o no relevantes? ¿Podemos establecer diferentes niveles, por ejemplo para las distintas escalas (europea, nacional o sectorial)?; ¿Son adecuados para este fin los niveles existentes de cualificaciones nacionales, o bien el hecho de que éstos hayan surgido (en su mayoría) con referencia exclusiva al sistema educativo formal dificultará la evaluación y el reconocimiento de competencias informales?
- (c) Una cuestión de valores y legitimación: una vez detectadas, evaluadas y reconocidas las competencias no formales originadas por experiencia laboral o durante el ocio personal, ¿qué categoría debe darse a éstas competencias en el mercado de trabajo, el sistema

educativo y la sociedad en general? ¿cuál es el valor relativo de la formación que tiene lugar en un contexto informal, en comparación con la que se adquiere en un contexto formal? ¿Deben dar derecho las competencias no formales a recompensas en términos salariales, de promoción o de acceso a la formación posterior, idénticas a las que implican las competencias obtenidas a través del sistema regular?

Básicamente, la cuestión de la evaluación y el reconocimiento de las competencias informales consiste en estudiar la relación entre diversos tipos y diversos contextos formativos. ¿Podemos mejorar la relación entre la formación que tiene lugar durante el trabajo o el ocio y la que tiene lugar en centros escolares? ¿Cómo crear un sistema más flexible que favorezca la formación permanente y haga posible utilizar mejor que hoy las experiencias y conocimientos ya disponibles? Y, si conseguimos crear este sistema, ¿qué efectos tendrá sobre los mecanismos de recompensa: salarios, promociones, acceso a formación posterior, fronteras profesionales? (esto último teniendo en cuenta que numerosas profesiones se basan en una definición estricta de las competencias necesarias para ejercerlas, lo que con frecuencia requiere un determinado itinerario formativo predefinido...)

A fin de intentar dar una respuesta a todas estas cuestiones, tenemos el placer de invitarle al Agora V del Cedefop, que se celebrará en Salónica los días 15 y 16 de Marzo de 1999.

Publicaciones Cedefop sobre evaluaciones y reconocimiento de competencias no formales

Bjørnavold, Jens. *Identification and validation of prior and informal learning: experiences, innovations and dilemmas*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1997. (Cedefop Panorama series, 67).

Cedefop. ¿Cuánto sabemos? La medición de conocimientos, cualificaciones y competencias en el mercado de trabajo. En: *Revista Europea Formación Profesional*, No. 12, setiembre – diciembre 1997. Consultar: <http://www2.trainingvillage.gr/download/journal/bull-12/12-97-es.pdf>

Cedefop. *Identification, validation and accreditation of prior and informal learning: United Kingdom report*. Scottish Qualifications Authority – SQA. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1997. (Cedefop Panorama series, 70)

Cedefop. *Study on the upgrading and recognition of qualifications in the field of the restoration and rehabilitation of the architectural heritage : Summary report. National reports: Federal Republic of Germany; Belgium Dutch-speaking region; France; Italy; United Kingdom*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1994. (Cedefop Panorama series, 49).

Collingro, Peter; Heitmann, Günter; Schild, Hanjo. *Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von früher und informell erworbenen Kenntnissen: Deutschland*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1998. (Cedefop Panorama series, 72).

Feutrie, Michel. *Identification, validation et accréditation de l'apprentissage antérieur et informel: France*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1998. (Cedefop Panorama series, 71)

Perker, Henriette; Ward Christine. *Identification and accreditation of skills and knowledge acquired through life and work experience: comparative report of practice in France and the United Kingdom*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995. (Cedefop Panorama series, 44).

Orden del día de la reunión

Lunes 15 de marzo

9h00 Saludo de bienvenida y presentación: Johan van Rens, Director, Cedefop

I La cuestión de la validación de competencias

09h15 La validación de competencias en Europa: situación general, Jens Bjørnåvold, Cedefop

09h45 ¿Porqué hay que medir el capital humano? Riel Miller, OCDE

10h15 Movilidad y cohesión social, Éric Fries Guggenheim, Cedefop

11h15 Mesa redonda de los agentes sociales:

La validación de competencias: ¿existe un consenso, y en qué puntos?

- Mike Coles, The Qualification and Curriculum Authority, Inglaterra
- Donal Kerr, FAS, The Training and Employment Authority, Irlanda
- Eugenio Rosa, Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses

12h00 Debate general sobre la situación en cuanto a validación de competencias

II Cuestiones sobre la metodología para validar competencias profesionales

15h00 Técnicas objetivas de evaluación de competencias y de valoración global

- Barbara Jones, The Manchester Metropolitan University y Kari Hadjivassiliou, The Tavistock Institute, Londres: The smart cards project
- Anne-Marie Charraud, Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle. "Validación de competencias profesionales en France"

16h30 Validación y valorización de las competencias profesionales

- Petri Haltia, Universidad de Turku: „Las cualificaciones basadas en competencias“ en Finlandia

- Marian Nieskens, Centrum voor innovatie van opleidigen y Ruud Klarus, STOAS, Países Bajos: El modelo neerlandés de reconocimiento de competencias

17h30 Debate general sobre las metodologías de evaluación

18h30 Recepción; posibilidad de encuentro con los expertos del Cedefop

Martes 16 de marzo

III Las condiciones necesarias para implantar una validación de las competencias profesionales

9h30 La cuestión de la legitimidad: Jens Bjørnåvold, CEDEFOP

10h00 Los desafíos políticos económicos y sociales de la validación de competencias: José Danilo, Confédération Française Démocratique du Travail

10h30 Mesa redonda de los agentes sociales:

La validación de competencias: ¿Qué podemos construir entre todos?

- Nikolaus Bley, Deutscher Gewerkschaftsbund – Bildungswerk
- Hjørdis Dalsgaard, Undervisningsministeriet, Dinamarca
- Juan María Menéndez-Valdés, Confederación Española de Organizaciones Empresariales

11h30 Debate general

12h30 Conclusión de los trabajos de este Agora V

Indice

Preámbulo	1
Orden del día de la reunión	5
1. Identificación, evaluación y reconocimiento de los aprendizajes no formales: tendencias europeas <i>Jens Bjørnåvold</i>	9
2. ¿Para qué sirve medir el capital humano? <i>Riel Miller</i>	37
3. Movilidad y cohesión social <i>Éric Fries Guggenheim</i>	55
4. Ronda de intervenciones de los agentes sociales: la validación de competencias no formales: ¿existe un consenso, y en qué? <i>Eugenio Rosa, Mike Coles, Donald Kerr</i>	73
5. Proyectos en entorno laboral sobre nuevos métodos de definición y acreditación de competencias: tendencias hacia un instrumento personal de competencias en los EEUU y en Europa <i>Barbara Jones y Kari Hadjivassiliou</i>	87
6. El reconocimiento y la validación de competencias informales en Francia <i>Anne-Marie Charraud</i>	115
7. Las cualificaciones finlandesas basadas en las competencias: organización, evaluación y legitimación <i>Petri Haltia</i>	125
8. La acreditación de competencias informales en los Países Bajos <i>Marian Nieskens y Ruud Klarus</i>	137
9. Interrogantes sobre las condiciones que permitirían validar competencias profesionales no formales; la cuestión de la legitimidad <i>Jens Bjørnåvold</i>	147
10. Algunos puntos de referencia sobre la situación francesa: La posición de la CFDT sobre la medición de competencias obtenidas por vía no formal <i>José Danilo</i>	151
11. Ronda de intervenciones de los agentes sociales: la validación de competencias no formales - ¿qué podemos construir juntos? <i>Juan María Menéndez-Valdés, Hjørdis Dalsgaard, Nikolaus Bley</i>	157
12. Síntesis de los debates	171
13. Relación de participantes	213

1. Identificación, evaluación y reconocimiento de los aprendizajes no formales: tendencias europeas

Jens Bjørnåvold

1.1. Introducción

En 1994, según Eurostat (1997), casi un 25 % de toda la población europea asistía a algún tipo de enseñanza o formación, de todos los niveles posibles. El incremento de la formación especializada e institucionalizada es una de las características más distintivas de las sociedades europeas de nuestra época. Frente a este contexto, puede parecer paradójico que sea cada vez mayor el interés por los aprendizajes que tienen lugar fuera de los sistemas educativos y formativos convencionales. En una situación donde los sistemas nacionales de enseñanza y formación afrontan problemas de sobrecapacidad y donde las personas de alto nivel educativo se ven amenazadas por el paro, puede cuestionarse si es lógico destinar recursos a sistemas de „evaluación y reconocimiento de aprendizajes informales o competencias no formalizadas“. No obstante, es exactamente lo que está ocurriendo: durante el último decenio, la mayoría de los Estados Miembros de la UE y algunos países extracomunitarios han emprendido la tarea de crear metodologías e instituciones que permitan detectar, evaluar y reconocer las formaciones y aprendizajes que tienen lugar externamente a las instituciones educativas y formativas formales, lo que denominaremos aprendizaje no formal ⁽²⁾. Tras la labor pionera de Francia (la Ley del „Bilan de competence“ de 1985 y la Ley de 1992 sobre la „Validación de competencias adquiridas por experiencia laboral“), el interés por esta cuestión ha ido incrementándose año tras año. Este artículo tiene por objetivo ofrecer una imagen actualizada y una interpretación de dicha tendencia. ⁽³⁾

Ya de partida, puede afirmarse que no existe en absoluto una metodología europea común. El hecho de que las iniciativas se hayan ido desarrollando en diferentes momentos y en el contexto de los diversos sistemas de enseñanza y formación nos ha dejado como herencia una mezcla heterogénea de métodos nacionales y sectoriales distintos. Por otro lado es cierto, y

⁽²⁾ El término „aprendizaje no formal“ comprende tanto la generación informal de competencias, que podemos describir como aprendizajes no planificados en situaciones de trabajo u otras, como asimismo las iniciativas planificadas y explícitas de formación instauradas dentro de las organizaciones de trabajo o de otro tipo, y no reconocidas por el sistema educativo y formativo convencional.

⁽³⁾ Nuestra presentación se basará en materiales reunidos para el proyecto Cedefop sobre „detección, evaluación y reconocimiento de competencias no formalizadas“, iniciado en 1997. Este encargó un total de 15 estudios a instituciones de investigación radicadas en 14 países; el presente artículo constituye el primer intento de compilar los resultados de dichos trabajos.

tiene una importancia esencial, que la mayoría de las iniciativas parezcan afrontar los mismos desafíos: en primer lugar, la reorientación de los sistemas formales de enseñanza y formación y particularmente de la formación profesional (FP), que pasan de estar basados en sus elementos de entrada o *inputs* a orientarse hacia sus productos o *outputs*, resulta fundamental para comprender la actividad en este campo. En países como el Reino Unido (UK) y Finlandia ya se admite que lo que importa son las competencias y no la forma en que éstas se obtengan. Al aceptar vías alternativas de formación, además de las que ya ofrecen los programas convencionales, la cuestión de la evaluación adquiere una importancia central. En segundo lugar, pero muy vinculado al punto anterior, el creciente interés por la formación permanente conlleva una atención mayor sobre el vínculo entre las diferentes formas de aprendizaje en diferentes campos y diferentes fases vitales. Mientras que el sistema formal se halla aún muy centrado en la enseñanza y formación iniciales, un sistema de formación permanente deberá afrontar el desafío de vincular entre sí toda una variedad de aprendizajes, tanto formales como informales. Ello será necesario para responder a las necesidades individuales de renovación continua y variada de conocimientos y a las necesidades empresariales de disponer de una gama amplia de conocimientos y de competencias, una especie de depósito de conocimientos que permita afrontar situaciones inesperadas.

Todos los países estudiados ponen de relieve, de manera más o menos explícita, estos dos desafíos. Se consideran las metodologías de detección, evaluación y reconocimiento de aprendizajes no formales como herramientas necesarias que permiten explorar estas nuevas vías de formación. El eje inicial de nuestro trabajo en este campo ha sido metodológico: ¿es posible medir de una manera fiable y válida los aprendizajes que tienen lugar fuera del sistema educativo y formativo formal? Con toda su importancia crucial, la aplicación de metodologías en este campo solamente puede entenderse dentro de un contexto sociopolítico más amplio: como respuesta a la evolución de los conceptos de enseñanza y formación. Este ha sido nuestro criterio esencial para intentar resumir la evolución producida en el ámbito UE/EEE.

1.2. Inventario ⁽⁴⁾

Presentaremos la situación europea desglosando ésta en cinco grupos de países. Aun cuando dentro de cada uno de los grupos los países pueden diferir entre sí hasta cierto punto en cuanto

⁽⁴⁾ El resumen que en este artículo se efectúa es de carácter limitado, al centrarse fundamentalmente en iniciativas de carácter nacional. Como se documentará en el próximo informe de síntesis sobre el proyecto Cedefop „Detección, evaluación y reconocimiento de aprendizajes no formales“, a escala de los sectores y ramas industriales se han desarrollado iniciativas adicionales de importancia, en parte autónomamente y en parte apoyadas por programas europeos como Leonardo da Vinci y Adapt. Además, y de acuerdo con las recomendaciones del „Libro Blanco“ de la UE de 1995 „Hacia la sociedad del conocimiento“, se han subvencionado cerca de 20 proyectos con el fin de investigar la cuestión de la evaluación „automatizada“ mediante tecnologías de la información (TI), en favor de la idea original de una tarjeta personal de competencias. Ambas tendencias indican la posibilidad de soluciones supranacionales, que implicarían un cierto grado de armonización tanto de los instrumentos como de las normas.

a sus opciones metodológicas e institucionales, la proximidad geográfica y las similitudes institucionales parecen motivo de aprendizaje mutuo entre los países. Comenzaremos debatiendo el papel de la evaluación y el reconocimiento de los aprendizajes no formales en Alemania y Austria. Dos cuestiones básicas definen las dimensiones de su situación: la escasez de las iniciativas desarrolladas en ambos países, y la forma en que su sistema de FP dual afecta al trabajo y a las iniciativas en este campo. Dentro del segundo grupo de países, se debaten los sistemas aplicados por los tres países mediterráneos que son Grecia, España e Italia. Debido a la falta de solidez en sus sistemas y tradiciones de FP, en estos países los aprendizajes no formales han desempeñado un papel fundamental. En una situación de refuerzo generalizado de la formación convencional, el papel de los aprendizajes no formales afronta desafíos y mutaciones. En el tercer grupo de países (Finlandia, Noruega⁽⁵⁾, Suecia y Dinamarca) plantearemos la cuestión de si puede hablarse de un modelo escandinavo. Los países escandinavos disfrutaban de una larga tradición de aprendizaje mutuo en el ámbito de la enseñanza y la formación; otra cuestión es si ello puede hacerse extensible a la evaluación y el reconocimiento de las competencias no formalizadas. Dentro del cuarto grupo de países – el Reino Unido, Irlanda y Países Bajos – examinaremos las experiencias obtenidas con el sistema británico de las NVQ (National Vocational Qualifications) y la influencia que ha ejercido éste. El sistema de las NVQ ha despertado un fuerte interés, particularmente en el extranjero. Como sistema muy avanzado y que resalta la modularización y los resultados educativos, el sistema de las NVQ se ha convertido a pesar de las críticas interiores en un importante punto de referencia a escala internacional. Irlanda y los Países Bajos pueden calificarse como naciones donde la influencia ejercida por este sistema ha sido fuerte, particularmente en el ámbito de la evaluación y el reconocimiento de aprendizajes no formales. El quinto grupo de países (Francia y Bélgica) se ha definido más en función de su proximidad geográfica más que por la existencia de un tratamiento común de los aprendizajes informales. Como ya hemos indicado, durante el último decenio el tema de los aprendizajes no formales ha ocupado un puesto privilegiado en el debate francés sobre enseñanza y formación. Tanto en términos legales como en lo referido a la práctica, las experiencias francesas son importantes. Bélgica diverge grandemente de la situación francesa. Aun cuando se aprecia alguna influencia procedente de Francia, puede afirmarse que este país se encuentra en una fase muy inicial del mismo proceso.

Debido a las diferencias observables entre los diversos países, la extensión de nuestras presentaciones y su nivel de detalle presentan ciertas divergencias. Intentaremos en todo caso abarcar siempre tres aspectos: en primer lugar, ¿qué papel desempeñan los aprendizajes no formales dentro del contexto político institucional existente? ; en segundo término ¿es posible reconocer iniciativas metodológicas y/o institucionales con carácter permanente en este campo? ; por último ¿resulta posible detectar algún experimento, por ejemplo proyectos destinados a desarrollar metodologías o instituciones para la evaluación y el reconocimiento de aprendizajes no formales?.

(⁵) Se ha incluido a Noruega en este estudio como el único país no miembro de la Unión Europea

1.2.1. Los aprendizajes no formales en el contexto del sistema dual: Alemania y Austria

En Alemania y Austria, la cuestión de los aprendizajes informales es nueva y aún está por resolverse. Hace cinco años las competencias no formalizadas apenas eran motivo de debate. Hoy en día se observa el surgimiento gradual de un debate sobre el papel de las mismas. Se han iniciado también una serie de proyectos experimentales (centrados particularmente en las necesidades de los parados, de quienes retornan al mercado de trabajo, etc.) para analizar diversos métodos posibles de evaluación. Hasta la fecha, resulta difícil vaticinar a largo plazo las consecuencias político-institucionales de dicho debate y dichos proyectos experimentales. Creemos no obstante que estos dos países, a pesar de sus reticencias, constituyen „casos instructivos“ interesantes, que ilustran tanto las posibilidades y el potencial de acción en este campo como los obstáculos y problemas que se plantean al respecto.

Una serie de factores explican los motivos por los que los aprendizajes no formales han desempeñado tan sólo un reducido papel en Alemania y Austria:

- (a) La demanda directa de evaluación de aprendizajes informales ha sido escasa. El sistema formal de la FP es en estos países muy vasto y por él han pasado durante mucho tiempo altos porcentajes de cada grupo de edades. Puede hablarse por tanto de una participación formativa muy fuerte, que reduce el número de las personas que pudieran solicitar el reconocimiento de competencias no formalizadas.
- (b) El sistema educativo y formativo se encuentra muy centrado en la enseñanza y la formación iniciales. Dentro del ámbito profesional, el sistema dual ha ocupado y sigue ocupando una posición muy fuerte. No existe tradición de seguir otras vías de formación, y menos aún si son externas al sistema formal.
- (c) El hecho de que el sistema dual consista en una combinación de formaciones escolares con formación en el trabajo implica que el modelo oficial incluye de alguna manera la parte experimental de la formación, lo que reduce la necesidad de evaluar los aprendizajes informales obtenidos fuera del sistema formal.
- (d) El sistema formal de la FP se fundamenta en los „Berufsprofilen“ (perfiles profesionales), que representan una gama claramente definida de cualificaciones y competencias. Cada „Berufsprofil“ individual señala los contenidos de la formación, la forma que debe adoptar ésta y el lugar de su impartición. Estos perfiles, que pueden considerarse como base, niveles mínimos o cotas del sistema, están hasta cierto punto orientados a las „entradas“ (*input*). Al definir la vía „correcta“ para una determinada cualificación, excluyen simultáneamente las vías restantes, por ejemplo aquéllas basadas (aunque sea parcialmente) en el aprendizaje informal.
- (e) La noción de „Beruf“ (profesión) a la que se accede tras acabar con éxito la formación no solamente presupone una determinada filosofía formativa, sino que se encuentra además vinculada con determinados niveles salariales y con un conjunto de normativas que definen derechos y responsabilidades.

En conjunto, todos estos factores contribuyen a la alta consideración de que disfrutaban los certificados formales del sistema dual. Las empresas y los sectores industriales se han mostrado además reticentes a reflexionar sobre otras vías formativas, debido a los altos índices de paro. La cuestión de los aprendizajes no formales ha suscitado y sigue suscitando indiferencia. Dicha indiferencia también tiene que ver con la gran complejidad de este sistema de FP: las alternativas al mismo resultan difíciles, partiendo de una situación donde todas las etapas se encuentran planificadas y descritas en detalle y donde la posición profesional y el nivel salarial logrado dependen de las etapas atravesadas. Pero, como ya hemos indicado, están surgiendo un cambio de actitud y una conciencia cada vez mayor de la importancia de los aprendizajes informales; los siguientes elementos ayudan a explicar ésta:

- (a) En ambos países, y particularmente en Alemania, se ha criticado al sistema educativo y formativo por su excesiva fijación en la formación inicial. La rigidez y falta de flexibilidad de ahí derivada hace que todo el sistema se encuentre mal equipado para apoyar la formación continua, el perfeccionamiento profesional, etc. En este contexto, se ha puesto de relieve el papel de los aprendizajes no formales a fin de demostrar que una atención excesiva sobre la formación inicial corre el riesgo de ignorar formaciones importantes que tienen lugar fuera de su limitado campo.
- (b) En ambos países, la evolución del sistema de la formación continua (FPC) no ha copiado el modelo muy estructurado y formalizado de la formación inicial. Por el contrario, este „sector“ es heterogéneo y en él tiene lugar una limitada coordinación pública o tripartitaria. Esta evolución pone de relieve la importancia de crear vías alternativas para la formación; el hecho de que la necesidad de competencias no pueda planificarse completamente por adelantado convierte a los modelos formativos flexibles en una necesidad para que la formación en su conjunto tenga éxito.
- (c) La falta de complementaridad dentro de los sistemas de la formación inicial y la continua hace ver la necesidad de soluciones „puente“ que permitan por un lado utilizar el sistema en desarrollo de la FPC de manera más sistemática, y por otro vincular la formación continua al „coloso“ de formación inicial que ya existe. Para desarrollar e implantar esta función de puente, será esencial disponer de metodologías de evaluación y de instituciones capaces de ofrecer evaluaciones válidas y fiables de toda una gama de competencias procedentes de fuentes distintas, tanto formales como informales.

En este contexto, se ha planteado como solución crucial la posibilidad de incrementar la flexibilidad mediante una modularización. El argumento principal es que dicha modularización permitiría mejorar la relación entre la formación inicial y la continua. Los candidatos accederían o reaccederían a la formación en función de sus propias necesidades, y las evaluaciones y exámenes se limitarían a los módulos de manera más orientada al resultado, lo que conduciría a vías de formación alternativas. Regine Görner, representante de la confederación sindical DGB, afirmaba en enero de 1999:

‘El sistema de exámenes tendrá que sufrir una adaptación. Las cualificaciones parciales deberán poderse certificar en el carné de formación profesional, lo que restará bastante importancia al examen final y podrá llegar incluso a hacerlo superfluo.’

Esta declaración resalta la necesidad de un sistema más flexible para la FP, que permita vincular diferentes niveles y vías formativas mejor que hasta hoy. Los casos alemán y austríaco son importantes a fin de comprender el contexto general de los aprendizajes no formales. Puntos de partida son no las metodologías ni las cuestiones de fiabilidad y validez en la medición y la evaluación de competencias no formalizadas, sino más bien el cambio generalizado en las necesidades formativas, y los cambios en la orientación educativa. El sistema dual no está concebido como instrumento para la formación permanente, sino como instrumento para la formación inicial. En una situación que reclama el perfeccionamiento profesional y la renovación continua de competencias, se hacen evidentes los puntos flacos de este modelo (que en otros aspectos, por otro lado, resulta muy eficaz). Los puntos álgidos actuales son: posibilidades de apertura para el modelo existente; formas de vincularlo a la FPC, y métodos que le permitan acoger una mayor variedad de vías formativas para las mismas cualificaciones y competencias. Esta evolución requerirá sistemas de evaluación y reconocimiento tanto de aprendizajes informales como de los formales.

A pesar de la reticencia general a adoptar iniciativas que apoyen la evaluación y el reconocimiento de los aprendizajes no formales, tanto en el sistema alemán como en el austríaco se observa alguna actividad en este ámbito. Los mecanismos observados ilustran que se ha tomado en cuenta el tema de los aprendizajes informales, si bien de una manera y en un contexto limitados. La „Externenprüfung“ o examen externo constituye quizás el „puente“ individual más importante entre la formación informal y la formal, y existe como posibilidad permanente tanto en el sistema dual alemán como en el austríaco. Esta prueba permite a los trabajadores ya experimentados participar en el examen final para artesanos (Abschlussprüfung) junto a los alumnos que hayan seguido el itinerario formativo ordinario que ofrece el sistema dual. Aun cuando sea importante, este „Externenprüfung“ supone simplemente el acceso a un examen y no ofrece metodología independiente o particular alguna destinada a detectar y evaluar las experiencias específicas de los trabajadores. A este respecto, el „Externenprüfung“ se encuentra diseñado conforme a los contenidos, los principios y la estructura de las vías formativas formales. Dicho de otra forma, las competencias adquiridas externamente al sistema formal, independientemente de sus divergencias con las que resultan del sistema formal, deben ser presentadas y estructuradas por el candidato de acuerdo con los principios del sistema formal. Ello no reduce la importancia del „Externenprüfung“, ya que aproximadamente un 5% de todos los exámenes dentro del sistema alemán se efectúan conforme a este sistema. También el „Berufsaufstiebsprüfung“ o examen de madurez profesional austríaco, creado en 1997, puede considerarse como un „intento de puente“, en este caso entre el sistema dual y la enseñanza superior. En Alemania también existe el mismo tipo de sistema, si bien con un carácter bastante limitado, pues se trata de mecanismos institucionales que relacionan entre sí diversos niveles del sistema formal.

Como ya hemos indicado, puede observarse en ambos países un cierto nivel de experimentación en el ámbito de la evaluación y el reconocimiento de los aprendizajes no formales. Particularmente en Alemania advertimos una serie de sistemas, limitados a un proyecto pero que se han ocupado de la cuestión. Merece la pena observar que dichos proyectos se han concentrado en las necesidades de grupos específicos (parados, mujeres que

intentan reintegrarse en el trabajo, abandonos del sistema educativo formal, etc.). Señalaremos también que algunos de estos proyectos aspiran a mejorar el acceso de estos grupos a la formación profesional continua, y en algunos casos a posibilitarles el re acceso al sistema de la formación inicial. El proyecto „Bildungspass-Qualifizierungspass“ (Carné educativo – Carné de cualificaciones) de 1974 constituyó una excepción: partiendo ya de objetivos más generales, podía describir este „Bildungspass“ o Carné educativo como un sistema de carpeta o portafolio de competencias que intentaba „reflejar“, mediante descripciones y documentaciones, una imagen más amplia de las competencias que detenta un trabajador. La idea consistía en incluir, junto a la titulación educativa formal, una documentación sobre la experiencia práctica de una persona, ofreciendo con ello una imagen más completa de las competencias realmente detentadas por ésta. Pero la idea del „Bildungspass“ nunca logró imponerse y quedó finalmente abandonada. Puede consultarse en otros textos (Cedefop 1998a, 1999), y deberá tenerse en cuenta que los proyectos que se nos dieron a conocer fueron los iniciados y financiados por instituciones públicas, a escala regional, nacional o europea. Especialmente esta última categoría de proyectos, particularmente gracias a los programas Leonardo da Vinci y Adapt, cobran de nuevo una importancia cada vez mayor en este campo. Ello constituye un fenómeno que no se limita a Austria y Alemania, sino que puede encontrarse en la mayoría de los países que analizaremos. ⁽⁶⁾

1.2.2. Los aprendizajes no formales en el contexto mediterráneo: Grecia, Italia y España ⁽⁷⁾

En el ámbito de la detección, evaluación y reconocimiento de aprendizajes no formales existen algunos rasgos comunes entre tres países mediterráneos: Grecia, Italia y España. En comparación con la Europa septentrional, estos países – o al menos algunas regiones de los mismos – presentan una tradición mucho menos consolidada en el campo de la FP. Sólo en

⁽⁶⁾ En setiembre de 1999 el Cedefop habrá llevado a término un informe sobre los proyectos que dentro del Programa Leonardo da Vinci trabajan en el campo de la evaluación y el reconocimiento de los aprendizajes informales.

⁽⁷⁾ El estudio del Cedefop „Detección, evaluación y reconocimiento de aprendizajes no formales“ también comprende el caso de Portugal. No obstante, debido a diversas circunstancias, aún no se ha dado término al informe portugués. Informaciones extraídas de otras fuentes parecen indicar que Portugal podría englobarse en el esquema que presentamos para Grecia, Italia y España. El papel económico que desempeñan los aprendizajes informales es muy importante para sectores claves de la economía portuguesa. En un artículo publicado recientemente, Carneiro et al. (1998) comparan entre sí dos sectores industriales portugueses: la industria del calzado y la industria de componentes electrónicos. Esta última es nueva en el contexto portugués, y emplea a trabajadores con niveles relativamente altos de titulación formal. La industria del calzado, por contra, utiliza una mano de obra con niveles muy escasos de enseñanza o formación convencional, y se describe como un sector que se reproduce y renueva a sí mismo a través de „la formación en el empleo“, lo que nosotros denominamos aprendizajes no formales. Carneiro utiliza el éxito cosechado por la industria del calzado portuguesa, que ha demostrado una capacidad muy fuerte de renovación y crecimiento, para poner de relieve el enorme potencial que implican los aprendizajes no formales. Su conclusión es que esta forma de aprendizaje y las competencias que de ella resultan suponen un recurso esencial que debiera explotarse de manera mucho más consciente y sistemática.

épocas recientes, cifrables aproximadamente en el último decenio, han podido concebirse iniciativas para remediar esta carencia.

En primer lugar, la relativa debilidad de la FP viene compensada por el rigor de la enseñanza académica de base teórica. Aun cuando la educación académica haya dejado ya de representar en estos países una garantía de empleo, de ingresos elevados o de posición social alta, el valor atribuido a los certificados formales en general y a los académicos en particular sigue siendo considerable. En Grecia, el 70% de todos los jóvenes prefieren seguir estudios académicos a una formación profesional (Cedefop 1999a), a pesar del grave desfase existente entre los productos de la enseñanza superior y la demanda del mercado de trabajo. En segundo término, la debilidad relativa del sistema formal de FP ha provocado que los aprendizajes informales (en particular, por la experiencia laboral) constituyan la forma predominante de reproducción y renovación de competencias (profesionales). Ello significa que existe probablemente, sobre todo en el caso particular de Grecia, las regiones meridionales de Italia y las zonas menos desarrolladas de España, una fuerte reserva de competencias no formales y fundamentadas en la experiencia. Si se pretende „abrir“ esta reserva, y sobre todo si se trata de renovarla (cuantitativa y cualitativamente), será necesario detectar y evaluar sus puntos fuertes y débiles. La calidad de las competencias basadas en los aprendizajes informales no puede – ni debe – darse por sentada. Sistemas adecuados de detección y evaluación podrían ser la solución para enfrentarse a este problema de la calidad, y en caso necesario podrían proponerse las intervenciones complementarias precisas para mejorar la calidad y dar opción a un reconocimiento formal. Esta situación evidencia, quizás con más claridad que en el caso de la Europa septentrional, la necesidad de un sistema de detección y evaluación de aprendizajes informales. Aun con el lastre de unas tradiciones relativamente poco sólidas en el campo de la FP, y aun afrontando una profunda escasez de competencias profesionales en general y de competencias profesionales no formalizadas en particular, puede observarse en estos países una creciente voluntad de cambio. En el último decenio, los tres países han comenzado a reformar sus sistemas de FP, y España e Italia se encuentran actualmente en concreto en pleno apogeo de dichas reformas. Las consecuencias, en cuanto a metodologías y a sistemas de „detección, evaluación y reconocimiento de aprendizajes no formales“ son importantes y tendrán probablemente consecuencias para países no pertenecientes a la zona mediterránea.

Puede afirmarse sin error que estos tres países, a pesar de sus desafíos comunes, han afrontado los aspectos metodológicos e institucionales de distintas maneras, y con diversa dedicación e intensidades. Grecia puede calificarse como el país de la UE donde el aprendizaje no formal desempeña un papel más predominante. La Confederación General de Trabajadores Griegos ha calculado que solamente el 30% de la mano de obra griega dispone de algún tipo de cualificación profesional formal⁽⁸⁾, y aun cuando el nivel de educación general sea importante, esto implica que una parte significativa de las competencias profesionales griegas

⁽⁸⁾ La investigación efectuada entre PYMEs indica que el 66% de estas empresas no disponen en Grecia de un técnico especializado; sólo un 13% de los dueños de PYMEs poseen un título de escuela técnica, un 49% han conseguido acabar 3 años de la escuela secundaria y un 59% no manifiestan sentir ninguna necesidad particular de formación profesional.

se forman y siguen reproduciéndose y renovándose externamente a las instituciones formales. A pesar de ello, son escasas las iniciativas emprendidas para reconocer y evaluar estas competencias. En 1994, la Organización para la Enseñanza y Formación Profesionales (OEEK) creó un grupo de trabajo con el objetivo de estudiar la „acreditación de la formación profesional (no formal) de adultos.“ Esta labor, que hasta la fecha supone la iniciativa de mayor carácter práctico en Grecia, ha elaborado propuestas para la creación de un sistema de evaluación de la experiencia, otras para la evaluación de lagunas en los conocimientos, y también para un procedimiento que garantice el acceso a la evaluación y el reconocimiento adecuados. Aun estando centrado en el aspecto de la experiencia, el grupo llamó ante todo la atención hacia el problema de la equivalencia entre las diversas partes del sistema formal. Algunas vías formativas se encuentran oficialmente reconocidas y otras no; son muchas las personas que afrontan incongruencias en el sistema y no consiguen partir de sus conocimientos previos al no venir reconocidos éstos por el sistema formativo regular. Un elemento importante de esta iniciativa de la OEEK fue la ejecución de estudios piloto efectuados sobre una muestra de profesiones (cuatro). Para estas profesiones se evaluó y examinó a algunos trabajadores, ilustrándose como se mezclan y combinan los aprendizajes formales y no formales. Hasta el momento de redactar estas líneas, estas experiencias no se han integrado en el sistema oficial griego de manera permanente. Las investigaciones efectuadas por el Cedefop (1999a) reflejan, con todo, un apoyo general a la aplicación de metodologías y de mecanismos institucionales en este ámbito. Se observa también una cierta reticencia entre corporaciones profesionales reglamentadas con titulaciones y entre titulados de la enseñanza universitaria, lo que está relacionado en parte con seguridades salariales y de acceso exclusivo, para las que las nuevas formas de reconocimiento supondrían una amenaza.

El sistema educativo y formativo italiano, y en particular el de la FP, está atravesando en la actualidad un marcado proceso de reformas. Partiendo de los acuerdos concluidos entre el gobierno y los agentes sociales (1993 y 1996), puede observarse ya el surgimiento de un sistema italiano de carácter más global y nacional. Ello se aprecia con particular claridad en la ley sobre la „promoción del empleo“ (1996/97), que instaura los principios básicos de un sistema de formación permanente (profesional). Esta ley de 1996/97 establece el principio de que las competencias puedan certificarse independientemente de la forma en que se hayan obtenido. Las competencias obtenidas por la experiencia laboral deben poderse evaluar y reconocerse potencialmente de la misma manera que las competencias obtenidas en las instituciones formales educativas. Ello daría lugar a un sistema que permitiría evaluar y reconocer „las competencias personales parciales obtenidas en el curso de una carrera vital“. Así, la nueva ley adopta una combinación de medidas: un sistema formativo modular, un sistema de créditos de formación y procedimientos a medida de evaluación y certificación. El objetivo consiste en integrar e interrelacionar los diversos sistemas (el de la formación profesional inicial y el de la formación profesional continua), logrando „una personalización“ de los itinerarios formativos. Si bien en una fase muy temprana de aplicación, han surgido ya determinadas tensiones. Como es obvio, los procedimientos y metodologías de evaluación y reconocimiento de competencias (en general) tienen una importancia crucial en el sistema, y su elaboración se convierte fácilmente en „campo de batalla“ para los diferentes intereses. Los observadores (Cedefop 1999b) señalan la predominancia de contenidos y currículos

académicos dentro de los procedimientos de evaluación, lo que dificulta la integración de los elementos formativos informales (por ejemplo la experiencia en el puesto de trabajo) de manera correcta y válida. Se han creado dos instrumentos principales: un „carné individual de la formación“, que puede combinarse con títulos o certificados formales en una carpeta/portafolio, y las denominadas „auditorías de cualificaciones“, creadas según diferentes modelos en las diversas regiones. Los observadores (Cedefop op. cit.) indican asimismo que estos sistemas afrontan en estos momentos graves obstáculos debido a la falta de definiciones o reglamentaciones claras para sus mecanismos, y además por la carencia de un sistema de niveles mínimos o normas nacionales que promuevan prácticas coherentes y comparables. Con todo y con ser la dificultad más importante para establecer evaluaciones fiables y válidas, la carencia de un sistema nacional de normas no constituye el único obstáculo que debe afrontarse. La falta de recursos también limita la viabilidad del sistema; este es un problema que puede vincularse con la escasa consideración social que aún tiene este campo. La base tripartitaria de las actuales reformas italianas puede demostrar en el futuro su importancia. La predominancia de los valores académicos y la falta de un conjunto definido de normas/niveles mínimos puede ocasionar retrasos. No obstante, el objetivo básico de crear un sistema de FP basado en las competencias y los productos formativos tiene una gran importancia y será crucial si se desea reforzar el papel de los aprendizajes no formales.

El movimiento italiano de reformas en el ámbito de la formación profesional y continua tiene su reflejo paralelo, si bien con un carácter aún más global, en el caso español. Desde 1990, en España se han adoptado tres iniciativas importantes de carácter legal y político. El Ministerio de Educación lanzó en 1990 una ley de „organización general del sistema educativo“, y el Ministerio de Trabajo instauró en 1993 y 1997, respectivamente, dos „programas nacionales de formación profesional“ vinculados entre sí (I y II). El objetivo de estas iniciativas interrelacionadas es el de integrar a los diferentes subsistemas formativos y las distintas vías de adquisición de competencias (esto es, combinar entre sí las competencias „regladas“ con las ocupacionales, las obtenidas por formación continua y las procedentes de la experiencia laboral). Este esfuerzo por crear un sistema de transferencia se basa claramente en una visión de la FP orientada a las competencias y los productos formativos. También puede afirmarse que aspira a establecer un sistema de formación permanente en el campo de la FP. Hasta la fecha, el papel que desempeñaban los aprendizajes no formales dentro del sistema formal español era escaso. Confinada al nivel de la empresa, la transferencia de competencias de base no formal era difícil. La reestructuración del sistema de la FP, no obstante, implica que esta situación podría cambiar. Dos iniciativas tienen un interés particular al respecto. En primer lugar, los planes de un servicio integrado para el empleo (SIPE) crean procedimientos para la evaluación de competencias entre parados. Utilizando una combinación de „entrevistas ocupacionales“ para detectar el perfil de competencias profesionales de una persona, y de „exámenes de cualificaciones ocupacionales“, este procedimiento aspira a mejorar la base orientadora y la autovaloración de los propios puntos fuertes y débiles en cada persona. No obstante, este procedimiento no implica el derecho a un reconocimiento formal. La segunda medida son los certificados de cualificación ocupacional, que representan un esfuerzo para certificar competencias no formalizadas. Creado en 1995 (Real Decreto 787/1995), el sistema abarca en la actualidad 185 títulos profesionales pertenecientes a 22 sectores/campos. Puede

obtenerse un certificado de cualificación ocupacional a través de dos vías principales: la „vía formativa“ es la predominante, mientras que la „vía de la experiencia laboral“ tiene menor importancia. El Ministerio de Trabajo, responsable de este programa, enumera los siguientes objetivos:

- (a) detectar las características de las competencias profesionales, objetivizando con ello la acreditación;
- (b) integrar la formación profesional en un sistema global que garantice la obtención de competencias profesionales;
- (c) incrementar el contenido formativo mínimo de los trabajadores;
- (d) conferir a las certificaciones una validez nacional;
- (e) acreditar mediante la experiencia laboral las cualificaciones de aquellos trabajadores que no dispongan de una titulación formal.

La comprobación práctica del sistema será efectuada por un comité de evaluación integrado por siete observadores externos regionales o sectoriales. El Cedefop (1999c) ha sugerido ya que el desarrollo de la iniciativa se ve sesgado por la excesiva importancia concedida a las vías formativas convencionales. Aun cuando el fundamento legal adjudique el mismo valor a los itinerarios formales y no formales, la impresión es que quienes intenten conseguir una certificación a partir de su experiencia deberán afrontar más y más obstáculos. En la actualidad, la creación de metodologías y mecanismos que permitan evaluar y reconocer los aprendizajes no formales en España depende en buena parte del desarrollo paralelo de „sistemas nacionales de cualificación“, como punto de referencia que ofrecería una base mejor para la integración e interconexión de las diversas formas de adquisición de competencias. Este sistema o conjunto de normas se encontraba previsto dentro del primer „programa nacional de formación profesional“ de 1993, estando en desarrollo desde entonces. Complementado en teoría por un „instituto nacional de las cualificaciones“, se ha reconocido su importancia vital para el futuro.

Además de los elementos ya mencionados en el sistema español, debemos señalar la negociación colectiva como instrumento para la regulación del sistema de clasificación ocupacional. La negociación colectiva a escala sectorial ha permitido avanzar en el campo de la clasificación ocupacional. Acordando clasificaciones generales y superando con ello los marcos de referencia exclusivos para empresas, este mecanismo colectivo ha hecho posible comenzar a trabajar sobre sistemas que permiten evaluar y remunerar a los trabajadores en función de estas categorías. Se observan algunos progresos particularmente en los sectores de la industria química y la construcción. Aun cuando su empleo no esté generalizado, el sector de la construcción ha creado una tarjeta de competencias profesionales. Las organizaciones sindicales responsables de expedir estas tarjetas han manifestado ya sus quejas sobre los problemas prácticos que la tarea implica.

Como en los casos alemán y austríaco, pero a escala incluso mayor, el papel de la experimentación con proyectos financiados públicamente es muy importante. Los ejemplos de

Grecia, Italia y España ilustran la importancia que tienen las iniciativas y el apoyo de la UE en este ámbito. Personas e instituciones de todos los países han participado en proyectos y programas centrados en la evaluación y el reconocimiento de aprendizajes no formales. Italia constituye un buen ejemplo, ya que en este país se han efectuado experiencias substanciales, particularmente en los últimos dos a cuatro años. Puede decirse que este sistema de proyectos se ha efectuado de „arriba a abajo“, pues no existía una dirección u objetivo de carácter central. Los proyectos en cuestión parecen haberse orientado hacia los intereses y necesidades de las personas e instituciones participantes, y no hacia las políticas nacionales de carácter general en este campo. Aun cuando hayan apoyado prácticas innovadoras y ampliado el ámbito de experimentación, el problema puede consistir en su aplicación y difusión. Si bien no entraremos en el detalle de todos los proyectos efectuados⁽⁹⁾, la mayoría de éstos se encontraban centrados en tres temas principales: mujeres, parados a largo plazo y trabajadores con riesgo. En uno de los casos, los destinatarios del proyecto eran los abandonos escolares de jóvenes. Los proyectos llegaron a sugerir o a plantear en detalle una variedad impresionante de metodologías e instrumentos posibles para la detección y la evaluación de competencias, basadas por lo esencial en tres sistemas:

- (a) Debates individuales más o menos estructurados, en los que prevalecían las declaraciones de las propias personas interesadas.
- (b) Autoevaluación de las características personales mediante instrumentos ad hoc.
- (c) Autoevaluación por ejercicios en grupo.

Dado que no existen ni un sistema ni una referencia formal, las evaluaciones se abandonan „a sus propios medios“, adjudicándoseles una validez y legitimación distintas a los resultados del examen. El valor principal de estos proyectos parece consistir en que sirven como almacén de experiencias y como apoyo potencial a herramientas evaluadoras más integradas en un sistema que pudiera crearse con carácter permanente.

En comparación con la situación de Alemania y Austria, los países mediterráneos (con la excepción de Grecia) han planteado esfuerzos más explícitos para vincular las esferas informal y formal de las competencias profesionales. Aun cuando los procesos de reforma se encuentren aún en sus fases iniciales, los elementos ya creados indican que se refuerza el papel de los aprendizajes no formales frente al sistema formal. Como señala la investigación de Carneiro (1998, véase también la nota al pie de la página 6), este cambio en la importancia relativa puede tener una relevancia especial para estos países, ya que la „reserva“ de competencias no formalizadas resulta esencial para sectores vitales de sus economías.

⁽⁹⁾ En 1997, 24 de los proyectos italianos de Leonardo da Vinci y 27 de los integrados en el programa Adapt se ocupaban, al menos en teoría, de cuestiones relacionadas con la certificación o el reconocimiento (Cedefop 1999b).

1.2.3. Los aprendizajes no formales en el contexto escandinavo: Finlandia, Noruega, Suecia y Dinamarca ⁽¹⁰⁾

En dos de los cuatro países que analizará esta sección, Finlandia y Noruega, el tema de los aprendizajes no formales ha pasado a un primer plano dentro de los debates sobre la enseñanza y la formación públicas, efectuándose además sobre él una experimentación institucional seria y profunda. En los otros dos países restantes, particularmente en Suecia, el interés por dicho tema es más limitado. El motivo de esta diversidad no es sencillo de aclarar. Los cuatro países en cuestión comparten una importante tradición común en el ámbito educativo y formativo. La adopción mutua de ideas siempre ha constituido un aspecto esencial para el desarrollo de los sistemas nacionales, y el mercado compartido de trabajo escandinavo ha convertido la transferibilidad de competencias por toda Escandinavia en un hecho normal y aceptado. Dos factores merecen una mención particular.

- (a) La enseñanza y la formación se encuentran muy institucionalizadas y reglamentadas, y en ellas participa la mayoría de los integrantes de todos los grupos de edades.
- (b) La enseñanza, y en particular la FP, es en gran parte de responsabilidad tripartitaria. La estructura de la formación es reflejo de la participación e influencia del estado, los empresarios y los trabajadores.

Con todo, durante los últimos tres a cuatro decenios, estos países nórdicos han ido optando por diferentes sistemas de enseñanza y formación. Esto rige particularmente para la FP del nivel secundario superior, donde hoy podemos distinguir entre cuatro modelos con rasgos individuales y hasta cierto punto diferentes.

El modelo noruego ha revitalizado el elemento de la formación por aprendizaje en las ramas profesionales de la enseñanza secundaria superior, al establecer desde 1994 la experiencia en el trabajo como parte obligatoria e integrada de todos los cursos. La FP de Noruega comienza con una introducción inicial y general a las materias, durante dos años de formación escolar. A éstos siguen dos años dentro de una empresa o institución, hasta lograr la especialización y el desarrollo de competencias del alumno mediante una experiencia laboral (Cedefop 1999b). En la actualidad se está reformando el sistema noruego de formación profesional continua (FPC), integrándose en el mismo metodologías e instituciones para la evaluación y el reconocimiento de aprendizajes no formales (realkompetanse). El sistema finlandés puede caracterizarse como orientado a las competencias, y opera con una estructura modularizada. Un elemento clave de este sistema es que „puedan demostrarse las competencias y los conocimientos y reconocerse éstas independientemente de la forma en que se hayan obtenido“. Puesto en marcha mediante una nueva ley sobre la FP decretada en 1994, el sistema finlandés de cualificaciones por competencias se encuentra dividido en tres categorías de cualificación: una cualificación profesional inicial, una cualificación profesional avanzada, y por último una FP especializada (Cedefop 1999e). El sistema danés de FP puede describirse como de carácter dual y fundamentado en gran parte en el modelo de la formación por aprendizaje. Esta formación

⁽¹⁰⁾ Islandia, el quinto país escandinavo, no se incluyó en el estudio del Cedefop por motivos de extensión.

inicial se ha complementado con un sistema de FPC, plenamente integrado dentro de la política de empleo. En la actualidad se está debatiendo una reforma de carácter amplio para la enseñanza de adultos (Undervisningsministeriet 1997 y Cedefop 1999f), que seguiría por lo esencial las tendencias descritas en los casos noruego y finlandés, indicando que el papel de los aprendizajes no formales deberá revisarse a fin de crear un sistema de FP que vincule los diversos niveles y vías formativas. El modelo sueco presenta un carácter fundamentalmente escolar. Aun cuando se está abriendo a las formaciones por aprendizaje, la inmensa mayoría de los alumnos suecos reciben aún su formación profesional por instrucción impartida dentro de escuelas especializadas. Oficialmente existe el objetivo de ofrecer un cierto volumen de formación de orientación práctica en las empresas (que supondría aproximadamente un 20% del periodo formativo), pero dicha meta parece por ahora difícil de alcanzar (Cedefop 1999g).

Las diferentes opciones institucionales y organizativas en los cuatro países escandinavos pueden deberse a su diferente visión de la importancia de la formación en el trabajo. Las recientes reformas finlandesa y noruega resaltan grandemente la importancia de la formación por experiencia laboral e implantan cambios institucionales que apoyan este tipo formativo. Por el contrario, en el contexto sueco esta necesidad aún no se ha manifestado con tanta claridad. La perspectiva danesa puede compararse en buena medida con la de Alemania y Austria. Dinamarca se centra fundamentalmente en una FP inicial por modelo dual, considerada en general como suficiente para abarcar el aspecto de la formación por experiencia. Podría existir una relación entre estas diferencias y la actividad actual en el ámbito de los aprendizajes no formales. Puede considerarse que Finlandia encabeza los trabajos en este campo, ya que ha implantado un sistema de cualificaciones basadas en las competencias. Noruega ha incrementado sus esfuerzos durante los últimos dos años, mientras que Dinamarca y ante todo Suecia parecen más reticentes a ello. Los sistemas finlandés y noruego definen ya los aprendizajes informales y por experiencia laboral como una parte esencial de sus sistemas nacionales de FP. Así pues, puede resultar útil un análisis más detallado de las experiencias realizadas en estos países.

Como ya hemos indicado, el sistema de cualificaciones finlandés por competencias puede describirse como un modelo basado en los productos o capacidades personales. La premisa para recibir una cualificación es que la persona interesada demuestre sus competencias profesionales, y no tanto su participación en una formación particular. Las cualificaciones por competencias están reconocidas oficialmente y protegidas por la ley. Los títulos están reglamentados por el Ministerio de Educación, en estrecha concertación con el Ministerio de Trabajo y los agentes sociales. Aparte de los ministerios y de las organizaciones nacionales de los agentes sociales, el trabajo práctico se organiza de la siguiente manera: grupos de expertos dirigidos por el Consejo Nacional de la Educación elaboran los preparativos actuales de „directrices nacionales“, que son los requisitos o niveles mínimos de la cualificación en cuestión; dentro de este grupo de expertos deben hallarse representados como mínimo los agentes sociales, los formadores y el sector de los profesionales, estos últimos a ser posible autónomos. Unos comités de exámenes (250 en total) son responsables de la organización y supervisión de las pruebas. Los comités aprueban en caso positivo las cualificaciones demostradas y expiden los correspondientes certificados. El comité de examen también ejerce

un papel de instancia supervisora, cuando contrata la organización de exámenes o evaluaciones con instituciones educativas (u otras) que posean los conocimientos necesarios. Los contratos para la organización de exámenes de cualificaciones implican la existencia de evaluadores de resultados de exámenes, el mantenimiento y desarrollo de las competencias profesionales de estos evaluadores, y una serie de otros elementos. A pesar de la existencia de directrices nacionales para las cualificaciones, que pueden considerarse como un punto de referencia importante, las evaluaciones varían entre sí en la realidad, lo que sugiere problemas de fiabilidad o incluso de validez. A fin de „combatir“ este problema, se ha puesto en marcha un proyecto nacional (ALVAR) para garantizar que los exámenes de cualificaciones en determinados campos ocupacionales tengan una comparabilidad nacional, y que los niveles de requisitos de competencias se correspondan con las necesidades reales de la vida laboral. ALVAR reúne y forma a expertos para la preparación del contenido de los exámenes. También ha organizado formaciones que se imparten a las organizaciones responsables de efectuar las pruebas. Por último, ALVAR desarrolla y mantiene un „banco de pruebas“ para la búsqueda general de exámenes y evaluaciones fiables y centrados en criterios. El proyecto ALVAR, que recibe el apoyo económico del Fondo Social Europeo, constituye un ejemplo interesante de garantía de la calidad dentro del campo de exámenes y evaluaciones. Su razón de ser es que resulta imposible establecer con antelación y en detalle la forma en que se va a efectuar una evaluación. Por ello, la forma más inteligente de asegurar la fiabilidad y en lo posible la validez sería apoyar la formación de los evaluadores y la coordinación de éstos. Aun cuando todo este proceso sea aún demasiado reciente para evaluarlo como modelo, resulta ya prometedor. Por último, tras la labor efectuada por todas estas instituciones, grupos y personas, el examen o evaluación real de las cualificaciones puede llevarse a cabo bajo diferentes opciones:

- (a) La evaluación se efectúa a partir de las unidades reunidas en una carpeta/portafolio (muestras de productos del trabajo, trabajos de proyecto, pruebas parciales, incluyendo descripciones por empresarios de las tareas efectuadas y las competencias).
- (b) La evaluación se efectúa en el puesto de trabajo del trabajador / de la trabajadora y se complementa con entrevistas escritas u orales.
- (c) La evaluación se realiza en el centro formativo que organiza el examen.

El sistema finlandés de cualificaciones por competencias prácticas se encuentra aún en su fase inicial. El número de candidatos que consiguen titularse parece encontrarse en aumento. En 1998 se calcula en 10.000 el número de personas que han obtenido titulación por el sistema.

El derecho a lograr una certificación formal de competencias no formales obtenidas fuera del sistema convencional de la FP quedó plasmado como derecho general dentro de la Ley Noruega de Educación de Adultos de 1976. No obstante, apenas se ha avanzado en lo que respecta al desarrollo de procedimientos y mecanismos institucionales. La ley de 1976 sirve como declaración de intenciones a este respecto, pero no como herramienta para realizar dicho objetivo. La única forma relevante de detección, evaluación y reconocimiento de aprendizajes informales en Noruega consiste en que un candidato puede presentarse al examen final de aprendices (exámenes de artesanos) a partir de sus conocimientos obtenidos por simple

experiencia laboral práctica. Este mecanismo ya lo estipula desde 1952 la ley noruega de la FP. En la sección 20 de esta Ley se establece que „al examen de artesanos podrán presentarse, sin contrato de aprendizaje, aquellas personas que cuenten con una práctica general de la profesión superior como mínimo en un 25% al periodo de aprendizaje“. Durante los años 70 y 80 apenas se hizo uso de esta posibilidad. Durante los 90 se produjo un cambio, cuyas consecuencias se dejaron sentir casi exclusivamente en el periodo 1997-98. En cada uno de ambos años se presentaron aproximadamente 14.000 candidatos al reconocimiento, una cifra doble a la de un „año normal“. Dado que en promedio los grupos de edades son de 60.000 personas, estas cifras resultan enormemente altas. Entre ellas predominan unos cuantos sectores, y en particular la construcción, los transportes, la atención social y sanitaria y la industria del metal y electromecánica; la repentina popularidad del sistema puede analizarse en primer lugar como reflejo del nivel relativamente bajo de formación convencional en estos sectores, y en segundo término como reflejo de la presión generalizada a favor de una formalización de las competencias (por motivos salariales, de seguridad, etc.).

Con todo, el mecanismo que abre esta sección 20 de esta ley no es el único elemento dentro del sistema noruego de evaluación y reconocimiento de aprendizajes no formales. Desde 1996 han continuado efectuándose trabajos de reforma del sistema de la FPC. Una Comisión creada a este efecto expuso sus propuestas en 1997, resaltando la importancia de crear metodologías e iniciativas de carácter amplio para evaluar y reconocer los aprendizajes informales en general, y no sólo aquéllos que guarden relación con el programa de formación por aprendizaje. La propuesta ha sido examinada por el Parlamento noruego, que redacta actualmente una reforma general del sistema de la FP. Según el texto de dicha reforma, incumbirá al Ministerio de Educación e Investigación la responsabilidad de desarrollar un sistema nacional de detección, evaluación y reconocimiento de aprendizajes no formales („Realkompetanse“) en los próximos dos años.

Si bien el debate sobre los aprendizajes no formales es en Dinamarca de limitado alcance, dentro del sistema formativo existente en este país podemos encontrar algunos mecanismos que intentan integrar este tipo de formación. El primer ejemplo puede ser el programa de aprendizaje para adultos (Volksenerhvervsuddannelsen, VEUD). Este programa ofrece a los adultos la posibilidad de quedar exentos de algunas partes de la formación regular inicial, si pueden demostrar la correspondiente experiencia formativa u ocupacional previa. La decisión sobre dicha exención la toma la correspondiente comisión de oficios. El programa VEUD opera de manera individualizada, detectando la experiencia que presente cada candidato y estableciendo un plan formativo de conformidad con ella. También dentro de los programas de FP regular inicial puede otorgarse dicha exención en función de experiencias laborales previas. Si la solicitud de exención concierne a una materia escolar, se ocupa de dicha solicitud la escuela correspondiente, consultando para ello a la comisión de oficios cuando la reducción del periodo formativo supera las cuatro semanas. Lo mismo sucede cuando la exención concierne a las partes prácticas del programa. Por último, debemos mencionar que la Ley de formación para el mercado de trabajo, de 1995, establece con mayor claridad el papel de la formación por experiencia laboral. Como consecuencia de esta ley, se han organizado en Dinamarca cursos para apoyar a las personas a establecer (detectar) sus competencias, con el

objetivo de ofrecerles una formación posterior. Estos cursos poseen una duración de una a tres semanas y se pueden definir como una combinación de evaluación y asesoramiento profesional.

Como ya hemos indicado en la introducción a esta sección, las iniciativas suecas en este campo son escasas y están más destinadas a grupos específicos (inmigrantes, discapacitados, parados) que a la población en general. El proyecto „los inmigrantes como recurso“, iniciado en 1988, elaboró un programa de pruebas para los inmigrantes que poseían cualificaciones profesionales. Este programa (PTVI) se dividió en una parte práctica y otra teórica, con duración de entre dos y doce semanas, en función de sus diversas variantes. Una vez examinado, el candidato recibía una descripción escrita de los requisitos equivalentes de cualificaciones según el sistema de la FP sueca. Hasta 1992, la Comisión Nacional del Mercado de Trabajo fue responsable de organizar los exámenes profesionales de todos los parados que deseaban someterse a éstos. A partir de 1992 dicho servicio quedó descentralizado entre las oficinas locales de empleo, lo que dio lugar a una radical disminución de los exámenes. Las oficinas locales se ven forzadas hoy en día a elegir el momento y el tipo de los exámenes. Las razones de esta disminución de solicitudes son complejas, pero entre las explicaciones posibles se encuentran los costes y la complejidad del propio sistema de pruebas.

Podemos terminar esta presentación del „modelo escandinavo“ afirmando simplemente que no existe tal modelo. El resumen de esta sección nos muestra que Finlandia, Noruega, Dinamarca y Suecia han optado por diferentes sistemas. Mientras que Finlandia y Noruega están realizando en la actualidad una integración institucional de los aprendizajes no formales como parte de la estrategia general de formación permanente, Suecia por el contrario no es muy activa al respecto. Los planes presentados por Dinamarca quizás sean un reflejo de que la cuestión de los aprendizajes no formales cobrará una mayor importancia en años venideros.

1.2.4. La influencia de las NVQs; el UK, Irlanda y Países Bajos

El sistema británico de las cualificaciones profesionales de alcance nacional (national vocational qualifications o NVQs) ha servido desde su implantación a finales de los años 80 como el ejemplo más explícito y claro de sistema de FP basado en competencias, relacionado con las capacidades reales y orientado a los productos formativos. Aun controvertido dentro del propio UK, el sistema NVQ ha servido como alternativa al modelo formativo tradicional y escolar. En principio, el sistema se declara abierto a toda vía formativa y de aprendizaje, favoreciendo particularmente la formación en el trabajo y por la experiencia. Como ya se afirmaba en la presentación del sistema (y como repiten los países que han adoptado un modelo similar), no tiene importancia dónde o cómo se haya aprendido: lo importante es lo que se ha aprendido. Un sistema de este tipo, si funciona de acuerdo con sus propios principios, se hallará por definición abierto a los aprendizajes que tienen lugar fuera de los centros de enseñanza formales, esto es, a lo que hemos denominado en este texto aprendizajes no formales. No es una coincidencia que las cuestiones de evaluación y reconocimiento se

hayan hecho esenciales en el debate sobre la situación actual del sistema NVQ y sobre sus perspectivas para el futuro. Las experiencias británicas en lo relativo a evaluación de competencias no formalizadas, que pueden considerarse como parte integral del problema general de la evaluación, tienen también una gran importancia para el desarrollo de prácticas y métodos evaluadores en otros países europeos. Con todo, resulta importante juzgar estas experiencias partiendo de un espíritu más crítico que el habitual hasta la fecha. Se observa en algunas instancias la tendencia a copiar el sistema NVQ sin reflexionar sobre sus virtudes o defectos. En las líneas siguientes intentaremos examinar algunos de los presupuestos básicos del sistema NVQ, y su realización en la práctica. Las cuatro premisas prácticas son las siguientes (Eraut et al. 1996):

- (a) Una correspondencia casi perfecta entre las normas nacionales y las competencias en el mundo del trabajo.
- (b) Dado que la formación y la evaluación tienen lugar ambas en el puesto de trabajo, las evaluaciones han de tener un alto grado de validez.
- (c) Las competencias obtenidas deberán ser transferibles.
- (d) Especificaciones detalladas y un cuerpo de asesores bien formados garantizarán tanto la validez como la fiabilidad del sistema.

Hasta la fecha, se mantiene y repite la retórica de que las NVQs reflejan las necesidades de los empresarios y de que, aun siendo todavía imperfectas, representan el mejor intento hasta hoy efectuado de fusionar los intereses nacionales con las necesidades específicas de las empresas. Es cierto que los empresarios se encuentran representados en los (antiguos) consejos directores y comisiones de normas, si bien se han observado diversos defectos, de carácter tanto práctico como elemental. En primer lugar, existen límites a la contribución de un grupo relativamente pequeño de representantes empresariales, teniendo en cuenta la frecuente escasez de recursos y de tiempo. En segundo lugar, las organizaciones más potentes y con mayores conocimientos técnicos, que representan a empresas grandes de buenas estructuras formativas, suelen ejercer la mayor influencia sobre el sistema. Las organizaciones de menor tamaño y menos influyentes incidirán con resultados menos relevantes. Tercero, los desacuerdos dentro de los comités se resuelven – independientemente de quien se halle representado en ellos- más por inclusión que por exclusión, con lo cual el espectro de las cualificaciones va aumentando. En términos generales, existe un conflicto de intereses en las normas nacionales de cualificación: por una parte, el objetivo de fijar competencias válidas a escala nacional y, por otra, el objetivo de crear cualificaciones precisas que minimicen el margen de posibles interpretaciones a la hora de efectuar una evaluación.

Históricamente, se ha producido un desplazamiento desde el análisis de tareas concretas hacia un análisis de funciones más versátiles. El principio se orienta a la necesidad de crear cualificaciones nacionales que incluyan competencias transferibles. Algunos observadores han señalado que las funciones se introdujeron paralelamente a las descripciones detalladas de cada uno de los elementos presentes en cada función, que fijan las capacidades necesarias y una serie de condiciones para poder desempeñar éstas con éxito. La duración y complejidad de

las NVQs, un factor que suscita actualmente muchas críticas, se debe a esta dinámica. Como afirma Wolf (1995), entramos aparentemente en „una interminable espiral de especificaciones.“ Los investigadores de la universidad de Sussex (Eraut op. cit.) han definido los desafíos que deben afrontar las evaluaciones basadas en las NVQs: la pretensión de una fiabilidad perfecta conduce a una evaluación sin sentido alguno. La búsqueda de la validez perfecta da lugar a evaluaciones que abarcan todos aquellos elementos relevantes, pero que al exigir demasiado tiempo apenas dejarían margen para la propia formación. Una validez perfecta significa una evaluación sin fin, y una fiabilidad perfecta significa una evaluación sin sentido.

Con plena intención hemos dejado sin reseñar algunas de las herramientas metodológicas más específicas desarrolladas como consecuencia de la creación del sistema NVQ. Los métodos como la acreditación de formaciones previas (accreditation of prior learning – APL) y la acreditación de formaciones experimentales previas (accreditation of prior experiential learning – APEL) han perdido visibilidad una vez implantado el sistema NVQ. Se trata de una evolución comprensible y perfectamente lógica, ya que todos los métodos de evaluación dentro del sistema NVQ tienen en principio que afrontar el desafío de los aprendizajes por la experiencia, esto es, de la formación fuera del contexto escolar formal. Las experiencias obtenidas con la APL y la APEL se han integrado por ello dentro del sistema NVQ. Por una parte, esto constituye un ejemplo de la madurez alcanzada por el sistema. El sistema británico, al ser el primero que ha intentado instaurar una estructura basada en las capacidades reales y vincular entre sí las diversas vías formativas, tanto formales como informales, ilustra los dilemas de evaluar y reconocer los aprendizajes no formales mejor que la mayoría de los sistemas restantes, ya que en el UK ha habido tiempo para observar y estudiar sistemáticamente problemas y posibilidades. Una de las cuestiones principales es la estrecha relación entre normas de cualificaciones y evaluación. La formulación de las normas de cualificaciones: quiénes intervienen, de cuánto tiempo y recursos disponen, cómo afrontan la tarea de fijar estas funciones, capacidades o productos formativos.

El método irlandés de acreditación de formaciones previas (APL) se basa claramente en una filosofía de evaluación por capacidades reales, idéntica a la del UK. Algo apenas sorprendente, dado que ambos países siempre han aprendido uno de otro, y continúan haciéndolo. La experiencia irlandesa, no obstante, presenta un carácter más limitado que la británica. FÁS, la instancia irlandesa de formación y empleo, ha sido hasta la fecha la principal institución promotora e iniciadora en este campo. La acreditación de formaciones previas se encuentra integrada en el mecanismo general de certificación. Los principios más importantes son los siguientes: primeramente, FÁS certifica competencias y normas de competencias, y no cursos. Así pues, la perspectiva de analizar capacidades reales y orientarse al producto formativo, correspondiente a las NVQs y a otros sistemas, es algo consustancial al modelo irlandés. En segundo lugar, los programas de formación modulares se evalúan también modularmente. Tercero, se resaltan las competencias prácticas y personales tanto como los conocimientos en relación con ellas. Cuarto, se han creado normas de cualificaciones industriales por cooperación y participación con los grupos de intereses correspondientes. Por último, cada evaluación se apoya en una serie de criterios, debiendo

vincularse cada evaluación individual a objetivos clave que detecten o declaren las competencias y conocimientos que se pretende demostrar. Con todo, la experiencia real con la APL en Irlanda ha sido reducida. Desde 1992 se han efectuado proyectos en el comercio minorista, la construcción y el suministro eléctrico, utilizando en ellos sistemas metodológicos hasta cierto punto diversos. La futura evolución de la evaluación y el reconocimiento de los aprendizajes no formales en Irlanda no es evidente. Aun siendo importante, FÀS representa sólo una parte del panorama irlandés de certificación y aún está por verse si la creación de TEASTAS, un organismo de facultades nacionales que aspira a la certificación general de los programas de FP, permitirá observar una diferencia. Obsérvese que el „método por proyectos“ de la FÀS – promover la APL en proyectos de duración limitada y para sectores o ramos definidos – tampoco garantiza la implantación permanente de estas metodologías. Con todo, es correcto afirmar que estos proyectos de APL han permitido obtener un cierto volumen de experiencias, complementado con la participación en diversos programas y proyectos de carácter europeo.

El método neerlandés para la evaluación y el reconocimiento de los aprendizajes no formales puede compararse en algunos aspectos con el irlandés. La influencia del sistema NVQ británico resulta evidente, si bien el sistema modular general basado en capacidades reales se halla traducido en una variante específicamente neerlandesa y diferente de la británica. Puede afirmarse también que el desarrollo actual de metodologías, particularmente las que fomenta el Ministerio de Educación a través del CINOP (Cedefop 1999h), es también de naturaleza limitada, ya que hasta la fecha sólo se ha sometido a comprobación para un número reducido de sectores y campos ocupacionales. Al igual que en el caso irlandés, se han efectuado experiencias metodológicas importantes, que resultarán de interés también para otros países europeos. El modelo evaluador fomentado por el CINOP se encuentra muy bien documentado (Klarus 1998, Cedefop 1999g). Se centra en una tarea práctica que el candidato debe resolver y se compone de tres fases distintas: planificación, ejecución y evaluación. Dentro de estas fases o etapas se utilizan diferentes metodologías de evaluación, y sus aspectos centrales son diferentes entre unas y otras. En la primera etapa, la de planificación, el objetivo consiste en evaluar las competencias metodológicas del candidato y su capacidad para planificar la tarea que se le ha impuesto. Se efectúan entrevistas que utilizan criterios fijos, y se observa la preparación del trabajo por el candidato. La segunda fase se centra en la ejecución real de la tarea, e intenta evaluar dicha ejecución del trabajo y las competencias de reflexión. La evaluación se basa en una combinación de observaciones (del proceso y de los resultados) y en una entrevista con criterios fijos. En la tercera fase, la de evaluación /corrección, el objetivo consiste en evaluar las capacidades reflexivas del candidato. Se pide a éste que analice la tarea realizada, que muestre vías alternativas de llevarla a cabo y que indique formas de transferir el método por el que ha optado a otras situaciones de trabajo. El sistema del CINOP se relaciona y basa en la estructura de cualificaciones ya existente (normas) de la enseñanza profesional secundaria en Holanda. El método se corresponde claramente con los niveles estipulados por la Ley de la Formación Profesional (WEB) y puede considerarse por ello como una iniciativa para vincular los aprendizajes no formales al sistema formal. La norma neerlandesa de cualificaciones se fundamenta en el análisis del empleo y de las tareas y puede caracterizarse como orientada a la industria (los agentes sociales participan a todas las

escalas en la definición de estas normas de cualificaciones). El contenido de la cualificación se encuentra dividido en tres tipos: competencias profesionales, competencias de perfeccionamiento y competencias sociales y culturales. Todas las partes relevantes, ya sea el estado, los agentes sociales o los representantes del sistema educativo, están de acuerdo en aceptar y apoyar diferentes posibilidades y vías formativas. Como han señalado ya algunos observadores (Cedefop 1999i), el sistema neerlandés de integración de los aprendizajes no formales comprende algo más que el modelo CINOP. Se están efectuando en la actualidad experimentos tanto a escala nacional como sectorial para desarrollar metodologías y sistemas que permitan detectar y evaluar las competencias no formalizadas. Los iniciadores y los grupos destinatarios pueden ser desde quienes aspiran a la obtención de certificados oficiales válidos a escala nacional o a quedar exentos de alguna parte de la formación (como en el método CINOP), hasta sectores y empresas que desean detectar y evaluar las competencias que detentan sus trabajadores.

Para finalizar nuestro análisis de los tres países incluidos en esta sección, debemos señalar que es muy sorprendente la abrumadora aceptación de un modelo para la FP orientado al producto formativo y basado en las capacidades reales. La aceptación generalizada de la formación fuera de las instituciones educativas formales, como vía válida e importante para conseguir competencias, apenas se pone en duda. Las dudas aparecen por contra en cuanto a la forma de implantar un sistema de este tipo. Las experiencias británica y neerlandesa ilustran claramente algunos de los problemas institucionales, metodológicos y prácticos que implica la creación de un sistema capaz de integrar los aprendizajes no formales en su seno. El desafío de desarrollar una norma de cualificaciones aceptada a escala nacional parece constituir el obstáculo primero y quizás más serio. Mientras las evaluaciones vayan referidas a criterios fijos, la calidad de dicha normativa de cualificaciones será crucial. El UK ya ha experimentado la dificultad de lograr un equilibrio en la descripción y definición de competencias, o bien demasiado generales o bien demasiado específicas. El segundo desafío importante que ilustran los casos británico y neerlandés, aun cuando no hayamos podido observarlo entre las experiencias irlandesas que conocemos, consiste en los problemas clásicos de fiabilidad y validez de las evaluaciones. En el material que hemos recogido aparecen claramente dichos problemas, y menos claras las respuestas, si es que éstas existen. Los finlandeses han indicado probablemente una posible estrategia de solución: la de coordinar y formar a los evaluadores y las instituciones relevantes. Tras concluir que las normas de cualificación jamás lograrán un equilibrio perfecto entre las descripciones de carácter general y las de carácter específico, los finlandeses se han centrado en las competencias de los evaluadores. Es probable que esta solución tenga también relevancia para los casos del UK, Países Bajos e Irlanda.

1.2.5. ¿Un sistema francés? Los casos de Francia y Bélgica ⁽¹¹⁾

Francia se ha definido como caso extremo de „obsesión por los certificados“ (Merle 1998). Al igual que en los casos italiano y griego (3.3), un certificado no solamente refleja un nivel formal de competencias sino también las calidades de una persona y el rango al que ésta tiene derecho. Mehaut (1977) ha señalado que los certificados en Francia cumplen tres funciones: la primera es la de indicar una norma de cualificación interna al sistema educativo; en segundo lugar como indicadores de una norma externa de cualificación para el mercado de trabajo; y por último como identificadores de un valor personal y jerárquico. Esta „obsesión por los certificados“ tiene quizás su mejor ejemplo en el sistema de las „Grandes Écoles“, si bien también influencia el comportamiento en otras esferas, entre ellas la de la formación profesional. El alto valor atribuido a los certificados en Francia está muy relacionado con el carácter nacional y homogéneo de los sistemas educativos y formativos. La enseñanza, incluyendo la FP, está dotada en este país de vías preestablecidas, completas y de validez nacional, dejando escaso margen para la experimentación personal o institucional. Aun cuando se hayan producido cambios durante el último decenio, la estabilidad del sistema francés ha contribuido a su transparencia; las personas y los empresarios suelen estar por lo general familiarizados con las diversas cualificaciones de validez nacional.

Durante los últimos 10 a 15 años se ha comenzado a cuestionar cada vez más estos sistemas. Se indica que la estabilidad puede también interpretarse como síntoma de rigidez. La homogeneidad del sistema podría transformarse fácilmente en un obstáculo a la renovación de conocimientos y competencias, si se rechazan vías alternativas de formación porque no concuerdan con los itinerarios preestablecidos que han definido los sistemas nacionales. Esta crítica se ha escuchado en una serie de ámbitos distintos, y se ha traducido gradualmente en reformas legales e institucionales que aspiran a crear una relación más estrecha entre la enseñanza formal y la formación que tiene lugar en el trabajo. Básicamente, nos referimos a dos conjuntos de iniciativas legales, de perfiles y objetivos relativamente distintos. En primer lugar, la ley de 1985 sobre el „Bilan de competence“ permite el reconocimiento de las competencias profesionales obtenidas fuera de la enseñanza formal. Esta iniciativa puede proceder de la empresa o del propio trabajador/trabajadora. Este derecho quedó afianzado mediante la ley de diciembre de 1991, que reconoce el derecho de los trabajadores a un permiso educativo para efectuar dicho „Bilan“ o balance. El objetivo de este „Bilan de competence“, según la ley de 1991 consiste en permitir que el trabajador cobre conciencia de sus competencias profesionales y personales, y también de su motivación y aptitudes, con el fin de facilitarle sus planes y su carrera profesional y formativa. Un „balance“ se compone de tres fases: primeramente una fase preliminar, donde comienzan a definirse la motivación y necesidades del trabajador, y en la que se presentan los procedimientos y metodologías aplicadas en el balance. A continuación, una fase de investigación, donde se analizan y

⁽¹¹⁾ Nuestra intención era presentar también el caso de Luxemburgo en este capítulo. Sin embargo, tras consultar a representantes de la administración educativa luxemburguesa, el Cedefop llegó a la conclusión de que el nivel de actividad en este ámbito es demasiado escaso para justificar la necesidad de estudio nacional independiente.

determinan con precisión la motivación, los intereses y las competencias personales y profesionales. Por último, en la última fase se presentan los resultados de estos análisis al candidato, utilizándose como base para un diálogo sobre los futuros planes de formación y de carrera profesional. Una vez terminado este proceso, el candidato recibe un documento de síntesis en el que teóricamente se determinan claramente sus competencias personales y profesionales, ayudándole así a determinar los pasos que será necesario dar para llevar a cabo sus planes futuros. Por término medio, el proceso descrito requiere unas 19 horas. Se han creado por todo el territorio francés un total de 700 „centres de bilan“. En 1994, estos centros expidieron 125.000 „balances“, con un costo estimado de 340 millones de francos. Tres cuartas partes de todos los candidatos eran trabajadores, y entre éstos un 52% eran mujeres, un 44% pertenecían al grupo de edades de 16 a 25 años y un 47% al de 26 a 44 años. Casi un 50% de los que solicitaron un „balance“ señalaron como objetivo principal del trámite la „elaboración de un proyecto profesional“, un 20% la „búsqueda de empleo“, y un 21% la „búsqueda de formación“. Sólo un porcentaje muy bajo – el 1,9% – declaró considerar el „balance“ como un primer paso para obtener un reconocimiento conducente a un certificado o título por parte del sistema formal de la FP.

En segundo lugar, la ley de julio de 1992 sobre la validación de competencias obtenidas por experiencia laboral se encuentra directamente vinculada al sistema nacional de títulos y certificados, reconociendo así la igualdad legal entre las competencias obtenidas interna o externamente a la FP formal. Esta ley, gestionada por el Ministerio de Educación y unida al sistema de la formación inicial (conduce a un „Certificat d'aptitude professionnelle“ – CAP – o, a partir de cierto nivel, al „Brevet de technicien supérieur“ – BTS) está acompañada de un sistema de „evaluación de competencias y capacidades obtenidas por experiencia laboral“ (EVAP), desarrollado por el Ministerio de Trabajo. Este sistema conduce a los certificados que expide este último ministerio para la formación continua. Los certificados emitidos por los ministerios de educación y de trabajo se basan en especificaciones (normas de cualificación) elaboradas de común acuerdo con los agentes sociales dentro de comités consultivos (CPSs). Normalmente, la labor de los CPSs se relaciona estrechamente con un curso específico de formación, pero la aceptación de la formación experimental como vía legítima de cualificación implica que dichas especificaciones también deberán considerar esta posibilidad. A diferencia de lo que ocurre con el „Bilan de competence“, el potencial de la ley de 1992 es aún virgen. Merle (op. cit.) opina que el sistema de concesión de cualificaciones formales por reconocimiento de las competencias adquiridas en el empleo „... ha tardado en ponerse en marcha y se halla aún muy lejos de satisfacer las expectativas de los trabajadores“.

Mientras que las leyes de 1985, 1991 y 1992 constituyen indicadores importantes del cambio de actitud hacia los aprendizajes no formales en Francia, las cualificaciones que expiden los *Centres d'études thermiques et énergiques* (CTH) y los Certificados de cualificaciones profesionales (CQP) pueden considerarse ya como una alternativa al sistema tradicional de certificación, puesto que conciernen a cualificaciones (prácticas) utilizadas en empresas, y están menos relacionadas con el hecho de haber seguido un curso. Hasta la fecha, las industrias han sido muy prudentes a la hora de crear CQPs; el número de certificados concedidos anualmente apenas supera los 4.000. Originalmente, los CQPs se idearon para

certificar la cualificación de los jóvenes que habían seguido un curso alternativo de formación en el trabajo y fuera del trabajo. Hoy en día, las industrias que desarrollan CQPs confieren a estos funciones muy distintas: una certificación que complementa a la del sistema educativo nacional, un reconocimiento conducente a la promoción y un sistema de certificación industrial paralelo al sistema educativo nacional.

Por muchos motivos, puede considerarse a Francia como el país europeo con la experiencia más larga y diversificada en el campo de la detección, la evaluación y el reconocimiento de aprendizajes no formales. Los fundamentos legales que han creado las leyes de 1985, 1991 y 1992 señalan claramente que los aprendizajes no formales son muy importantes y que debe definirse y reforzarse el lugar que éstos ocupan con respecto a la enseñanza formal. Además, la experiencia práctica obtenida por la aplicación del sistema del „Bilan de competence“ ha sido importante. Tanto en cuanto a su volumen y costes como a sus experiencias metodológicas, este sistema del „Bilan de competence“ resulta asimismo relevante fuera de Francia. Los aprendizajes no formales se han integrado, más que en otros países europeos, como elemento importante en el debate político sobre la enseñanza, la formación y el trabajo. La cuestión atraviesa el discurso político nacional y el de los agentes sociales, y se ha convertido asimismo en campo de investigaciones. Un ejemplo de la creciente importancia que concedida a esta cuestión en el contexto francés es la reciente propuesta por Michelle Virville de crear grupos nacionales de niveles de cualificación dentro de una estructura tripartitaria, a fin de poder formular en términos comunes todas las cualificaciones reconocidas, sea cual sea su origen. Por otro lado, la posición tradicionalmente sólida de los certificados y diplomas formales indica que las competencias no formalizadas no inspirarán automáticamente la misma confianza que las obtenidas por el sistema convencional. En Francia, al igual que en otros países, el reconocimiento legal de un aprendizaje informal constituye simplemente una primera fase, siendo otra cuestión la aceptación generalizada de estas vías alternativas de formación.

La situación belga es muy distinta a la de Francia. Según la información disponible (Cedefop 1999i), apenas si existe debate sobre la cuestión, y son muy escasas las iniciativas emprendidas en cuanto a evaluación y reconocimiento de aprendizajes no formales. La formación profesional en Bélgica tiene lugar fundamentalmente dentro de instituciones educativas, y concretamente en escuelas de FP especializadas. Un porcentaje muy bajo de jóvenes lleva a cabo su formación profesional por aprendizaje. Podría existir una relación entre este sistema formativo predominantemente escolar y la falta de atención por los aprendizajes no formales. Esta situación será analizada en algunos estudios que el Cedefop publicará próximamente.

No obstante, el *Conseil de l'éducation et de la formation* de la comunidad francófona de Bélgica ha adoptado una iniciativa en este sentido. En 1997/98, el Conseil propuso reformar (armonizar) todo el sistema de validación de las competencias profesionales, tanto de la formación inicial como de la continua. Se definió y planteó una noción más amplia de las cualificaciones, en comparación con el sistema existente. Según dicha propuesta, debe definirse una cualificación como el conjunto de las competencias necesarias para ejecutar una

tarea o las tareas interrelacionadas necesarias para ejercer una profesión. La propuesta resalta la existencia de competencias que se adquieren por la experiencia en el trabajo, señalando la posibilidad de incluir los aprendizajes informales dentro de las prácticas de evaluación propias del sistema de la FP belga. A pesar de ser un país colindante con Francia y con los Países Bajos, apenas puede detectarse una influencia internacional. Ni las actividades francesas en este campo durante los últimos 15 años ni la influencia de la experimentación neerlandesa parecen haber ejercido un efecto sobre el sistema belga. Queda por ver si esta situación cambia o no en un futuro próximo.

1.3. Conclusiones

En términos generales, la cuestión de la formación no convencional en el trabajo, en el ocio o en casa no consiste tanto en incrementar la capacidad formativa como en mejorar la calidad de la formación. Nuestro análisis de los diferentes Estados Miembros de la UE a este respecto permite ver que la motivación básica que impulsa los esfuerzos para integrar los aprendizajes no formales parece consistir en una esperanza de poder detectar y utilizar otros tipos de formación y de conocimientos distintos a los que genera el sistema formal. Tal y como formula el Libro Blanco (1995): se aprecia la necesidad de ampliar la base de conocimientos, la necesidad de combinar las virtudes de la enseñanza especializada en centros formativos y las virtudes de la formación basada en la experiencia que ofrecen las situaciones reales y prácticas de la vida laboral.

En este sentido, el creciente interés y la atención que merecen los aprendizajes no formales no resultan tan paradójicos como podrían parecer a primera vista. Pueden ser una forma más madura de ver la dinámica que permite reproducir y renovar conocimientos y competencias. Esta visión resalta el carácter heterogéneo de la formación y el aprendizaje. La formación no puede estandarizarse, sino que debemos intentar utilizar y combinar el mayor número posible de tipos formativos diversos.

Podemos considerar que las metodologías e instituciones para la evaluación de aprendizajes informales son herramientas necesarias que permiten construir puentes y tránsitos entre las diversas formas de aprendizaje, desde la enseñanza en el trabajo y la formación inicial hasta la formación continua. En general, los países dentro de la esfera UE/EEE tienen aún mucho camino por recorrer. Apenas encontramos ejemplos de metodologías o instituciones que operen plenamente como parte integrante de un sistema nacional permanente. Son más los países que han previsto una base legal para crear estos sistemas, pero que aún han de llevar a cabo una experimentación por proyectos e implantar en la práctica dichos sistemas con carácter permanente.

Aunque sea incompleta, la fase de experimentación y planificación que tiene lugar actualmente en la mayoría de los países UE/EEE es una clara señal del cambio. El aprendizaje fuera de los centros de enseñanza formales recibe una atención cada vez mayor. Es difícil vaticinar el papel exacto que desempeñarán en el futuro las metodologías e instituciones que

aspiran a evaluar y reconocer competencias no formalizadas. Con todo, los resultados del proyecto Cedefop sobre detección, evaluación y reconocimiento de aprendizajes no formales permiten observar en todos los Estados Miembros de la UE/EEE una tendencia a fortalecer los vínculos entre los ámbitos formalizados y no formalizados de la enseñanza, que está cobrando fuerza.

Bibliografía

Adult Learning in Denmark / Undervisningsministeriet. Copenhagen: UVM, 1997.

Carneiro, R.; Conceicaö, P. *Learning by doing and formalized learning: a case study of contrasting Industrial development patterns in the Portugese industry*. Lisboa y Austin, Texas (Borrador de próxima publicación), 1998.

Castillo, Juan; Alas-Pumarino, Andres; Santos, Maximiano. *Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Spain*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2000. (Cedefop Panorama series, 100).

Collingro, P; Heitmann, G; Schild, H. *Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von früher und informell erworbenen Kenntnissen: Deutschland*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1998. (Cedefop Panorama series, 72).

Comisión Europea, DG XXII. *Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento: Libro Blanco sobre educación y formación*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995.

Eraut, Michael et al. *The assessment of NVQs*. (Research Reports; 4). Brighton: University of Sussex, 1996.

Görner, R. *Statement anlässlich der Presskonferenz 13. Januar 1999 – DGB*. Bonn: DGB, 1995, N° 2, p. 34-43.

Identification, assessment and recognition of non-formal learning. Ireland. Salónica: Cedefop, 1998.

Identification, assessment and recognition of non-formal learning: Austria. Salónica: Cedefop, 1999.

Identification, assessment and recognition of non-formal learning: Greece. Salónica: Cedefop, 1999.

Identification, assessment and recognition of non-formal learning: Italy. Salónica: Cedefop, 1999.

Identification, assessment and recognition of non-formal learning: Norway. Salónica: Cedefop, 1999.

Identification, assessment and recognition of non-formal learning: Finland. Salónica: Cedefop, 1999.

Identification, assessment and recognition of non-formal learning: Denmark. Salónica: Cedefop, 1999.

Identification, assessment and recognition of non-formal learning: Sweden. Salónica: Cedefop, 1999.

Identification, assessment and recognition of non-formal learning: The Netherlands. Salónica: Cedefop, 1999.

Identification, assessment and recognition of non-formal learning: methodological study of the Dutch system. Salónica: Cedefop, 1999.

Méhaut, P. Le diplôme, une norme multivalente. En Möbus, M.; Verdier, E. *Les diplômes professionnels en France et en Allemagne*, 1977.

Merle, Vincent. La evolución de los sistemas de validación y certificación 2. ¿Qué modelos son posibles y qué desafíos afronta el país francés? En: Revista Europea Formación Profesional, septiembre – diciembre 1997, N° 12, p. 39-52. Consultar: <http://www2.trainingvillage.gr/download/journal/bull-12/12-97-es.pdf>

Wolf, A. *Competence based assessment*. Buckingham: Open University Press, 1995.

2. ¿Para qué sirve medir el capital humano?

Riel Miller ⁽¹²⁾

2.1. Introducción

La cuestión „¿para qué sirve medir el capital humano?“ se cuenta entre aquéllas que sólo encuentran una respuesta concreta cuando se analiza lo que el futuro puede traer. Por supuesto, estas interrogantes y respuestas „futurocontingentes“ se encuentran mediatizadas tanto por el pasado como por la actualidad. Pero en el caso del capital humano el análisis, como argumentaremos en las páginas siguientes, se enriquece sobremanera si se considera la evolución que pueda tener lugar en los próximos 20 a 30 años. Al tomar en cuenta los acontecimientos futuros a medio y largo plazo surgen nuevas perspectivas sobre los motivos y las posibles formas de mejorar significativamente la calidad de nuestra información sobre el capital humano.

Puede compararse hasta cierto punto esta tarea con la de responder en su momento a una cuestión distinta, lanzada hace ya mucho tiempo: ¿para qué sirve implantar la escolaridad obligatoria universal? En aquella época, hace ya más de un siglo, la respuesta tampoco era obvia. ¿Porqué tenía el estado que quitarle a los progenitores los ingresos o el apoyo laboral que suponía el trabajo infantil efectuado en el campo, las fábricas o las minas? ¿Quién garantizaba que todos estos alumnos nuevos fueran capaces de aprender sentados en una clase? ¿Quién aseguraba que los libros eran una forma mejor de aprender que la experiencia? ¿Porqué formar a los niños para obedecer a un extraño? ¿Sería posible siempre construir un número suficiente de escuelas, reunir a los suficientes maestros y recaudar impuestos en volumen suficiente para pagar un sistema educativo?

A lo largo de los años fueron surgiendo toda una serie de respuestas convincentes a estas interrogantes. No todos los países han generado las mismas respuestas, ni tampoco han desaparecido todas las interrogantes. Con todo, se acepta generalmente la viabilidad práctica y la validez económica y social de la estructura legal e institucional del sistema escolar. Esta legitimación, conquistada tras dura lucha, se encuentra muy imbricada con los fuertes cambios que provocó el largo proceso de industrialización y urbanización. Hoy en día no solamente nos parece obvio que sea factible organizar un sistema escolar de carácter universal y obligatorio, sino que pensamos que sin él sería imposible la existencia de las sociedades industriales ricas, características de los países OCDE.

⁽¹²⁾ Este documento refleja las opiniones personales de su autor. Espacio Internet del programa International Futures de la OCDE: <http://www.oecd.org/sge/au>. Correo electrónico: riel.miller@oecd.org

La facilidad actual con que respondemos hoy a las cuestiones de antaño apenas puede servir ya de consuelo para aquellos responsables políticos – fallecidos hace ya mucho tiempo – que en el siglo XIX hubieron de defender con argumentos futuristas la tremenda decisión de favorecer la creación de una enorme infraestructura escolar. De forma semejante, y desde la perspectiva actual, los argumentos en favor de implantar el sistema necesario para la medición del capital humano nos resultan probablemente tan alejados de nuestras necesidades como las propuestas de crear una enseñanza universal y obligatoria resultaban hace un siglo. Las argumentaciones principales aún precisan su plena confirmación por los acontecimientos. Son muchas las cuestiones fundamentales que todavía esperan respuesta: ¿Qué significa „medir el capital humano“? ¿Es realmente factible medir lo que las personas saben? ¿Qué es lo que justifica el tipo de infraestructura necesario para la medición eficaz, rentable y universal del capital humano? ¿Se socavarían con ello los sistemas existentes de certificación? ¿Es deshumanizante tratar a las personas como un capital?

Ninguna de estas interrogantes, ni los intentos de respuesta que van surgiendo lentamente conforme avanzamos hacia una „sociedad del conocimiento“, poseen la sencilla familiaridad que caracteriza a los debates actuales en torno al futuro de la escolaridad o las reformas educativas. No obstante, como expondremos brevemente en el texto siguiente, las mutaciones económicas y sociales que están teniendo lugar – a la vanguardia, los países de la OCDE – pueden generar tanto la necesidad como la capacidad para implantar una medición del capital humano de carácter universal, permanente, gratuito y preciso.

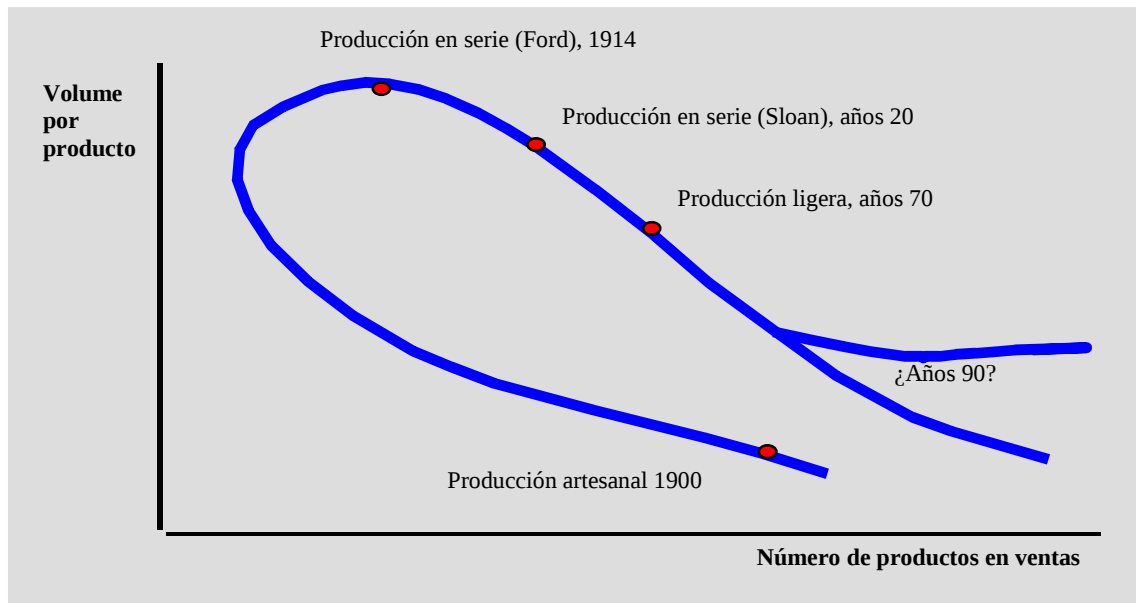
2.2. La emergencia de una economía y una sociedad del conocimiento

Tres características básicas de la futura economía y sociedad del conocimiento harán probablemente a la vez fácil y necesario implantar métodos mucho más eficaces para medir el capital humano: a) la mayor aplicación de conocimientos dentro de la actividad económica, b) la integración de la producción y el consumo y c) la transformación de los procesos sociales decisorios.

2.2.1. La densidad de conocimientos de la actividad económica

Numerosos indicadores señalan la tendencia a una mayor aplicación de conocimientos a las actividades económicas. Una de los fenómenos más importantes es el distanciamiento del diseño fijo o de creación única, característico de las mercancías producidas en serie. En los sectores económicos típicos que trabajan por producción en serie, como la industria automovilística que refleja el Diagrama 1, los productos suelen consistir en un número relativamente bajo de diseños distintos (número de creaciones). Ya Henry Ford explicó los límites de las primeras producciones en serie, con su célebre fórmula: „se lo vendemos (el coche) en el color que quiera...siempre que quiera el negro“.

Diagrama 1: Entrada de concepciones en la producción automovilística



Fuente: J.P. Womack, D.T. Jones y D. Roos, *The Machine that Changed the World*, Rawson Associates, 1990.

Hoy en día la tendencia fundamental en los países de la OCDE no solamente consiste en la denominada „individualización en serie“ en el campo manufacturero, sino que también se observa una creciente personalización en el sector de servicios, ya predominante dentro de la economía. Los prestatarios de servicios, desde las tiendas de comestibles o de ropa hasta las líneas aéreas y las universidades, intentan todos deslindar el perfil de sus clientes a fin de poderles ofrecer soluciones individuales. Incluso los servicios de restauración de la cadena McDonalds intentan ampliar su gama de productos a fin de adaptarse a gustos específicamente locales y atraer individualmente a clientes. Por ejemplo una vitrina de ensaladas donde el cliente puede elegir libremente e indicar sus deseos en cuanto a ingredientes y cantidades; ello refleja que la persona ejerce (en cuanto a la decisión de comprar) un papel importante e incluso quizás esencial dentro del diseño final del producto.

Aun cuando numerosas de las iniciativas hacia la individualización de la producción sean aún de carácter modesto y consistan en una gama limitada de opciones ofrecidas por el fabricante, la tendencia es evidente: se aplica tanto a mercancías como a servicios una mayor dosis de conocimientos, particularmente los relativos a gustos o deseos específicos del cliente. En lugar de que todo el valor añadido conceptual de un producto proceda de los departamentos de ingeniería o de diseño, se observa ahora el surgimiento de una cooperación en la cual trabajadores de la producción y consumidores aportan con frecuencia las características específicas y más valiosas a un producto. El Diagrama 1 esquematiza esta evolución para el objeto arquetípico de la producción en serie, el automóvil. Inicialmente, el abandono de la era artesanal en favor de la producción en serie implicó una disminución en la entrada de conceptos por unidad de productos. A continuación, conforme fueron avanzando las técnicas de fabricación, se hizo posible integrar las opiniones del consumidor en cuanto a un conjunto

fijo de opciones. En el futuro será posible que un consumidor se convierta en co-diseñador de su propio coche. Si esto sucediera, significaría que las clásicas distinciones entre oferta y demanda, producción y consumo comienzan a resquebrajarse.

2.2.2. Integración de la producción y el consumo

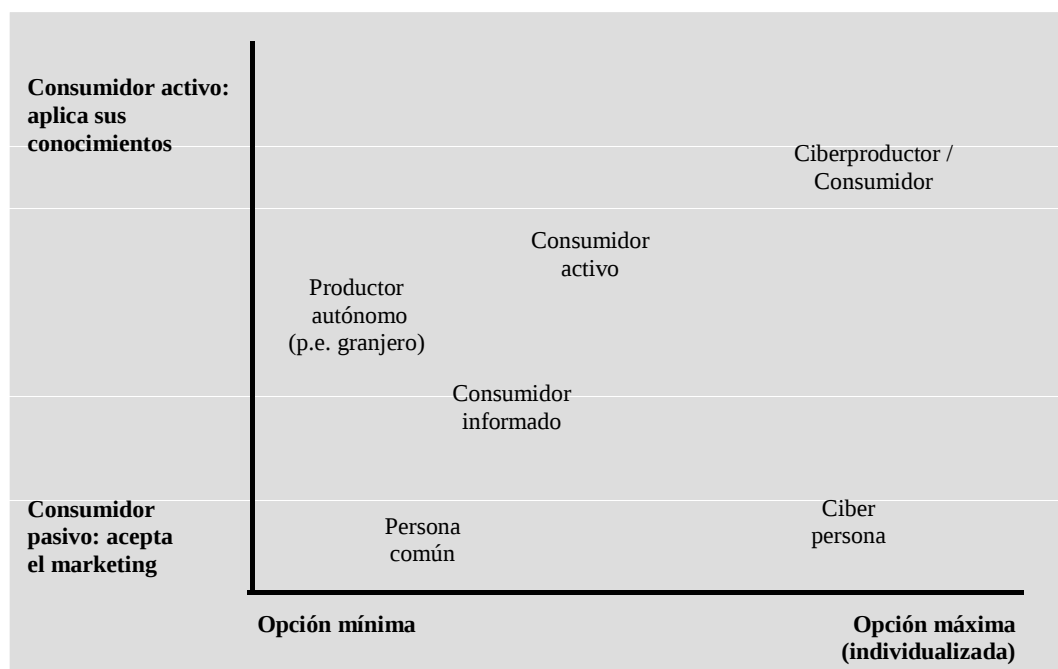
Estos cambios no ocurrirán de un día para otro. Por ejemplo, la difusión de las actitudes, costumbres, capacidades de gestión e infraestructuras físicas – desde el salón de ventas hasta las autopistas – que caracterizan a la producción en serie y la economía y la sociedad del consumo de masas han imperado durante muchos decenios y ejercido cambios muy profundos. Durante este proceso la relación entre el productor y el consumidor llegó a ser incluso más indirecta, al estar mediatizada por un largo número de diseñadores, subcontratistas, mayoristas, distribuidores, comerciales y vendedores. Gradualmente, el consumidor ya no se encontraba en el origen del proceso productivo, como sí lo estaba cuando plantaba su propio huerto o se zurcía los calcetines. Utilizando la abrumadora fuerza de los precios más bajos para productos de calidad uniforme, las técnicas de producción en serie infiltraron primero y desplazaron a continuación antiguas ofertas, relaciones con los clientes e incluso gustos sociales antes predominantes y consolidados.

Conforme la producción en serie fue rebajando los precios de mercancías anteriormente inaccesibles o demasiado caras, los consumidores acabaron por elegir simplemente entre los artículos ofrecidos en un almacén o en un catálogo de pedidos. La comida o los alimentos fabricados en casa o por el artesano local fueron sustituyéndose por productos elaborados en una fábrica distante, y distribuidos por cadenas de supermercados y grandes almacenes. No hay motivo alguno para idealizar ni la variedad generalmente escasa ni la frecuente calidad mediocre de numerosos productos y servicios „caseros“. Además, las mercancías y servicios al consumidor baratos y en serie han contribuido a mejorar esencialmente la calidad de vida. Sin embargo, desde la perspectiva de las iniciativas creadoras, debemos admitir que la época de la producción en serie restó responsabilidad a la persona individual. Una mayoría de personas no necesitaba ya saber cómo se hacía lo que deseaban, sino que se limitaban a comprar el producto disponible. Y, conforme fueron instaurándose gradualmente leyes de seguridad y protección al consumidor, llegó a ser razonable dar por sentada la calidad de un producto (o al menos un nivel mínimo de seguridad). Ya no era preciso para el consumidor hacerse responsable ni acumular los profundos conocimientos necesarios para llevar a cabo por sí mismo la producción o evaluar en detalle la calidad de un producto.

El Diagrama 2 propone una forma de análisis de la gama de opciones y niveles de responsabilidad del consumidor. En un extremo, en el ángulo izquierdo inferior del diagrama, encontramos al consumidor pasivo, que apenas efectúa una elección, y que tiende a seguir ciegamente la última campaña publicitaria. En el polo contrario, en la esquina superior derecha, aparece el „cibercreador“. Esta persona va más allá del consumidor activo de nuestros días, que intenta informarse y elegir la mejor de las opciones, aun cuando continúe siendo fundamentalmente pasivo y acepte la oferta. En su lugar, este „cibercreador“ rompe

con el modelo predominante actual del consumo de masas y convierte al consumidor en una parte fundamental del proceso productivo.

Diagrama 2: Actividad / Pasividad y opciones del consumidor

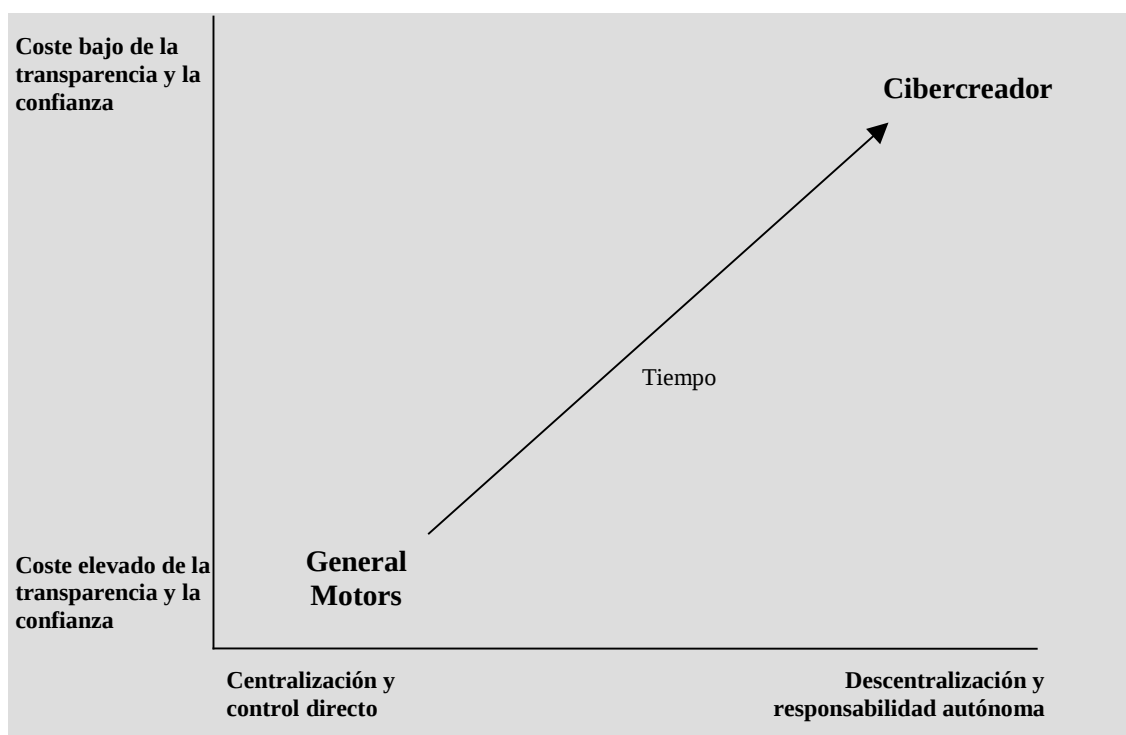


La probabilidad de pasar de la sociedad poblada por „personas comunes“ hacia una dominada por los „cibercreadores“ no parece a primera vista tan obvia como el cambio que ya se está observando hacia una producción con mayor aplicación de conocimientos. Desde el punto de vista de las facilidades actuales, es difícil imaginarse que la mayoría de las personas sobrepasen las opciones ofrecidas en un catálogo, en un mostrador de almacén o en la publicidad. La pasividad y la ignorancia, nutrida por décadas de consumo de masas, se hallan muy enraizadas en los patrones de comportamiento y organizativos de la vida cotidiana. Con todo, una gama impresionante de impulsos tecnológicos, económicos y sociales están creando incentivos y abriendo oportunidades que podrían transformar a muchas más personas en el modelo del „cibercreador“.

Cinco tendencias principales, si consiguen combinarse armónicamente entre sí, serán suficientes para superar la pasividad e irresponsabilidad tan confortables y enraizadas en la época del consumo de masas. En primer término, tenemos el deseo humano inherente (ya sea éste mínimo o muy ambicioso) de disponer de mercancías y servicios que se adapten a la definición personal de calidad perfecta. En segundo lugar, la carrera entre ofertores por eliminar a la competencia mediante la oferta de productos individualizados. Tercero, se están haciendo ya accesibles los potentes flujos de información necesarios para que se establezca esta creatividad entre consumidores y productores. Cuarto, como reflejan los Diagramas 3 y 4, el mundo del trabajo también está sometido a mutaciones que probablemente reforzarán la capacidad personal de iniciativa y responsabilidad. Y por último, el quinto elemento principal que ayudará a expulsar al „ciudadano común“ de su cómoda posición será un mayor nivel de

compromiso consciente y directo hacia el mundo que le rodea, generado por toda una serie de cambios sociales importantes y a menudo revolucionarios: desde nuevas agrupaciones familiares y redes comunitarias hasta una mayor consciencia de la diversidad cultural y de las nuevas estructuras demográficas (véase el siguiente apartado).

Diagrama 3: ¿El final de la empresa?

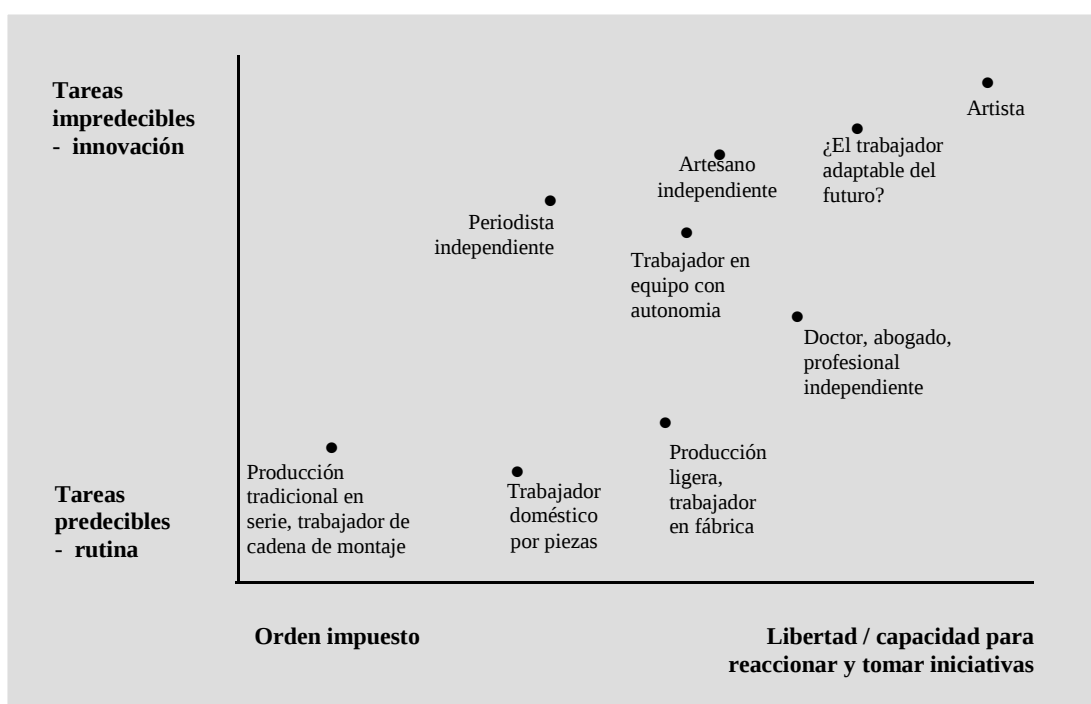


Todas estas tendencias son interdependientes. Por ejemplo, conforme los consumidores manifiestan una mayor iniciativa y asumen más responsabilidad, los productores tendrán también que cambiar, en parte como respuesta al impulso procedente de la demanda y en parte debido a la evolución de los modelos empresariales que implican el incremento de la competición y la búsqueda de beneficios para los más rápidos. Con esta perspectiva, la empresa, y particularmente sus formas organizativas más prevalecientes hoy en día, no constituirán necesariamente un elemento fijo y permanente de la vida económica. Al igual que la producción en serie emergió – en parte – por los impulsos que oleadas de innovaciones dieron a la organización, financiación y gestión de las empresas, así irán surgiendo también la economía y la sociedad del conocimiento.

El Diagrama 3 refleja lo que podría suceder con el tiempo si las ventajas económicas de la producción dentro de la estructura organizativa de la empresa habitual de nuestros días dieran paso – debido a los menores costes que implica compartir información y las ventajas que supone la confianza – a un sistema de producción donde prevalezcan los que hemos denominado cibercreadores. Simultáneamente, los trabajadores cobrarían mucha mayor

independencia. Como el Diagrama 4 visualiza, esta evolución significaría alejarse de los empleos tradicionales de cadena de montaje, con sus tareas predecibles y su orden impuesto, y entrar en la impredecible esfera de la libertad artística, aun cuando el nivel de creatividad original no sea equivalente. La transición desde la zona inferior izquierda hasta la superior derecha en los Diagramas 3 y 4 constituiría una ruptura profunda y radical con el orden económico y social dominado por empresas de la era industrial como General Motors, transformándolo en un nuevo universo de creadores descentralizados y autónomos que se organizarían de formas muy diversas.

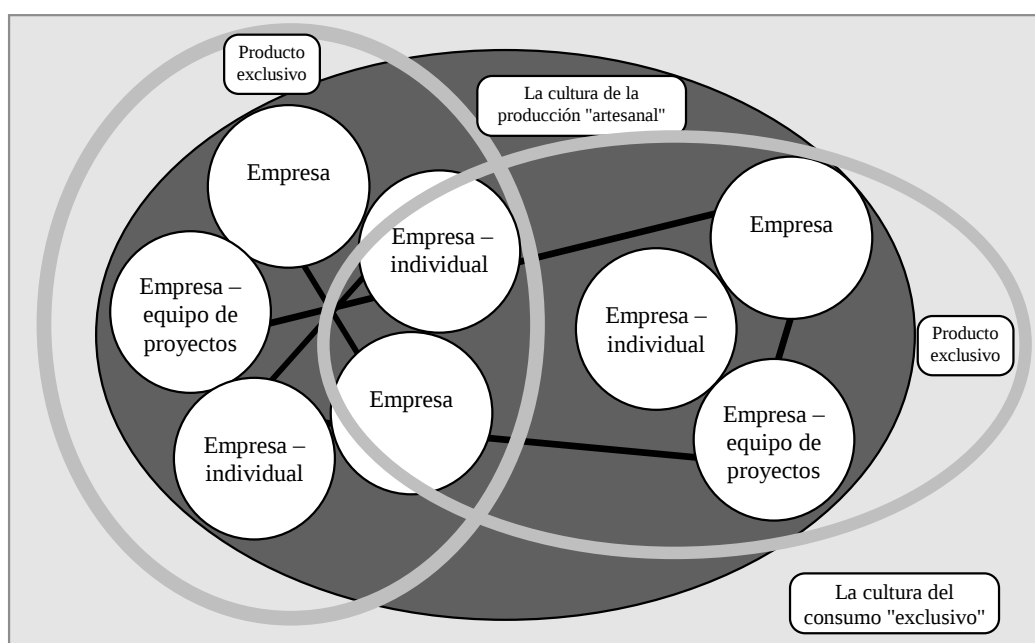
Diagrama 4: Adaptabilidad, predicción de tareas en el trabajo y libertad de organización



Un salto de estas características no puede considerarse en absoluto como algo hecho. Por un lado, crear los niveles de transparencia y confianza encontrados antiguamente sólo dentro de los protectores límites de una empresa requerirá cambios tremendos. Los trabajadores de las empresas, al igual que los consumidores acostumbrados a elegir sus productos en las estanterías de un supermercado, por lo general se han adaptado y se encuentran a gusto con las reglas que limitan su propio margen de iniciativa independiente. Esta situación es gratificadora, ya que minimiza la responsabilidad de tomar decisiones, mientras que aumenta la necesidad de exactitud y fiabilidad de las informaciones precisas (ya sea la seguridad de un producto, para el consumidor, o la cooperación en una cadena de montaje o una oficina, para el trabajador). Dentro del espacio privilegiado de una empresa o una tienda, favorecido por lo general por la vecindad física y por una cultura común (tácita y explícita), el coste de crear esta transparencia (acceso a las informaciones) y confianza (evaluación y negociación del grado de exactitud de las informaciones) se reduce en buena medida. En parte, la eficacia que refuerza la contribución de la producción en serie y el consumo de masas se deriva de estos costes más bajos. Además, al reducir el margen de responsabilidad decisoria también se

reducen los requisitos formativos para trabajadores y consumidores, por lo cual los gastos correspondientes son más bajos. Para la mayoría de las personas, ya sean trabajadores que reciben instrucciones sobre aquello que deben producir y la forma de hacerlo, o consumidores que confían en la seguridad de un producto vendido, las instituciones y la cultura de la era de la producción en serie reducen considerablemente el grado general de responsabilidades y esfuerzos. Por contraste, la plena integración de la producción con el consumo implicará que cada producto o servicio se elaborará específicamente conforme a los requisitos exclusivos dictados por una persona. Los zapatos, la vestimenta, la casa, los alimentos o el programa educativo de una persona se configurarán a medida y de acuerdo con sus propios gustos. Tanto para trabajadores como para consumidores, la responsabilidad de obtener los conocimientos correspondientes cambiará hasta tal punto que puede describirse esta nueva condición como el origen de una cultura completamente distinta a la de la era de la producción en serie. El Diagrama 5 refleja así un mundo de productos exclusivos, concebidos por el propio consumidor y producidos en cooperación con la empresa, que puede consistir en una sola persona, en un equipo o una auténtica compañía.

Diagrama 5: La cultura de la producción artesanal y del consumo exclusivo



La viabilidad de un mundo semejante vendrá en buena medida en función de la facilidad con que los consumidores desarrollen sus gustos y encuentren a ofertores cualificados y adaptables que sean capaces de cooperar en la realización de los productos deseados. También los productores precisarán formas baratas, exactas y fiables para dar visibilidad a lo que saben hacer. Dicho brevemente, será esencial crear nuevos mecanismos para fomentar la formación (flujos de capital humano) y para comunicar lo que una persona sabe hacer (reservas de capital humano). En ello consiste realmente la economía del conocimiento, ya que la formación y el

conocimiento se convierten en la actividad fundamental. Nos referimos a una formación que no sea de estrecho carácter tecnocrático, en el sentido actual de obtener credenciales o aprobar exámenes para poderse integrar en una jerarquía meritocrática, sino a la perspectiva de la formación como fundamento para la acción creativa. Por el lado de la demanda económica, los consumidores se encuentran en un proceso continuo de aprendizaje, ya que cultivan sus propios gustos y buscan posibilidades de manifestarlos. Por el lado de la oferta económica, la noción de formación a partir de los propios clientes adopta un significado completamente nuevo, al transformarse todo el proceso productivo en un intento colectivo de combinar los conocimientos técnicos del productor con las ideas creativas del consumidor.

Esta auténtica revolución cultural en la vida económica no se producirá de un día para otro, ni podrá tener lugar sin la correspondiente transformación del tejido social circundante de leyes, reglamentaciones operativas, costumbres, valores e instituciones. De la misma manera que el surgimiento de la era de la producción en serie conllevó una reorganización del tejido social imperante en los países de la OCDE (sufragio universal, cambios en la estructura familiar, seguridad pública social, etc.) podemos esperar hoy que la llegada de la sociedad del conocimiento provoque asimismo la transformación del actual panorama social.

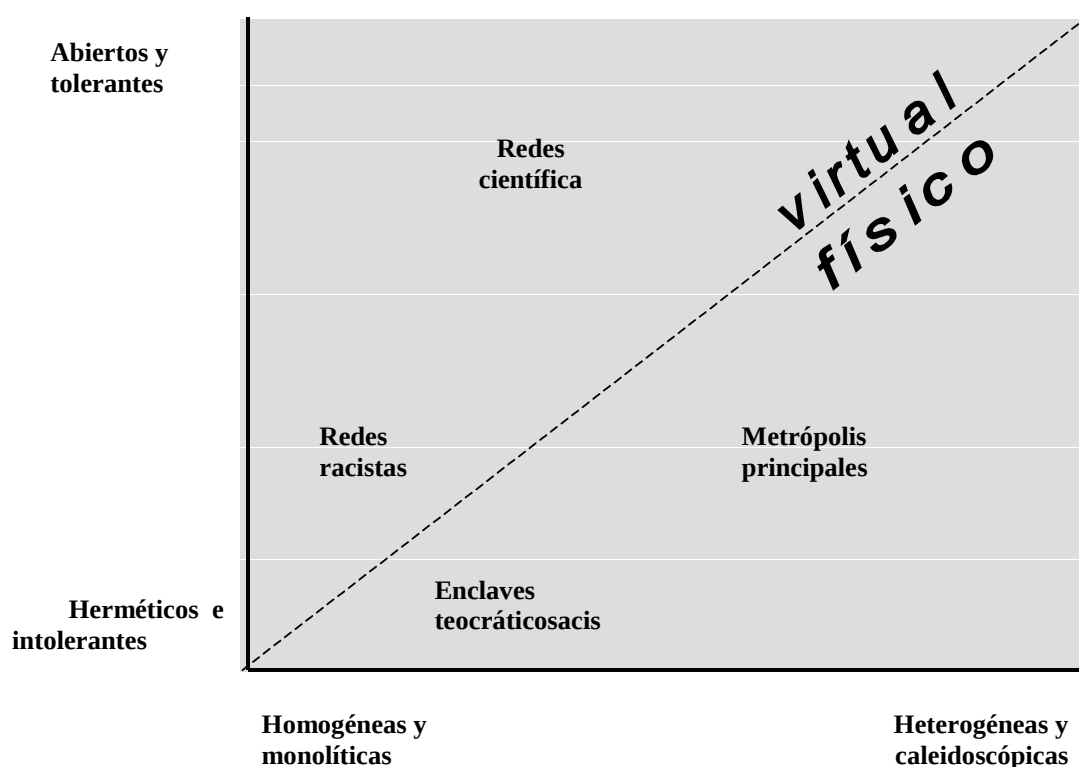
2.2.3. La transformación de los mecanismos sociales de decisión

En buena parte del mundo el aislamiento, la autonomía y las sociedades de carácter homogéneo están cediendo paso a la interacción, la interdependencia y la heterogeneidad social. A ello ayudan toda una serie de factores, desde los programas televisivos de alcance mundial por satélite hasta la mayor frecuencia de los viajes aéreos internacionales, los bajos costes de la difusión de informaciones vía Internet o las continuas oleadas de migraciones. Importantes segmentos de la población mundial entran actualmente en contacto con ideas, culturas, mercancías, servicios u otras personas, antiguamente desconocidas o inaccesibles para ellos. A la vez, se amplían los horizontes ideológicos, ya que numerosas nociones tradicionales, guardadas celosamente, comienzan a carecer de base. Se ponen en cuestión definiciones tradicionales en cuanto a status social, identidad y autoridad, a menudo sin ofrecer ninguna alternativa convincente o mínimamente práctica a las mismas. A pesar de las reacciones y los temores que estas mutaciones suscitan, la tendencia global que impone en buena parte el pragmatismo económico parece llevarnos hacia mayores cotas de tolerancia y apertura.

El Diagrama 6 esquematiza dos dimensiones de este tejido social en mutación. En el eje de abscisas tenemos el nivel de diversidad étnica, lingüística o cultural, desde los contextos homogéneos o monolíticos situados a la izquierda hacia los caleidoscopios heterogéneos, a la derecha. El eje de ordenadas refleja una actitud social básica: el grado de apertura y tolerancia de las personas a otras personas y a nuevas ideas, que va desde los herméticos e intolerantes situados al fondo hasta las personas abiertas y tolerantes de las cotas altas. El espacio entre ellas se divide (no exclusivamente) entre dos tipos de comunidades: una de ellas física, y la otra compuesta por los mundos virtuales del ciberespacio que emergen actualmente. Por el

lado del mundo físico, por ejemplo, numerosas ciudades importantes del globo demuestran que muchas personas procedentes de distintos contextos, con distintas apariencias y credos, consiguen en su mayoría vivir y aprender juntos. Por el lado del mundo virtual o de Internet, es facilísimo encontrar ejemplos de todo tipo de comunidades, incluyendo las racistas, compuestas por individuos dispersos físicamente por todo el planeta pero estrechamente unidos por su intolerancia a las personas de una raza distinta. Sin pretender en absoluto ser exhaustivo, el Diagrama 6 ilustra la amplia gama de resultados potenciales que pueden surgir de las profundas transformaciones que tienen lugar tanto en la composición social de los colectivos humanos como en cuanto a las actitudes o valores de éstos.

Diagrama 6: Composición social, Apertura y Tolerancia – Mundo virtual y mundo físico

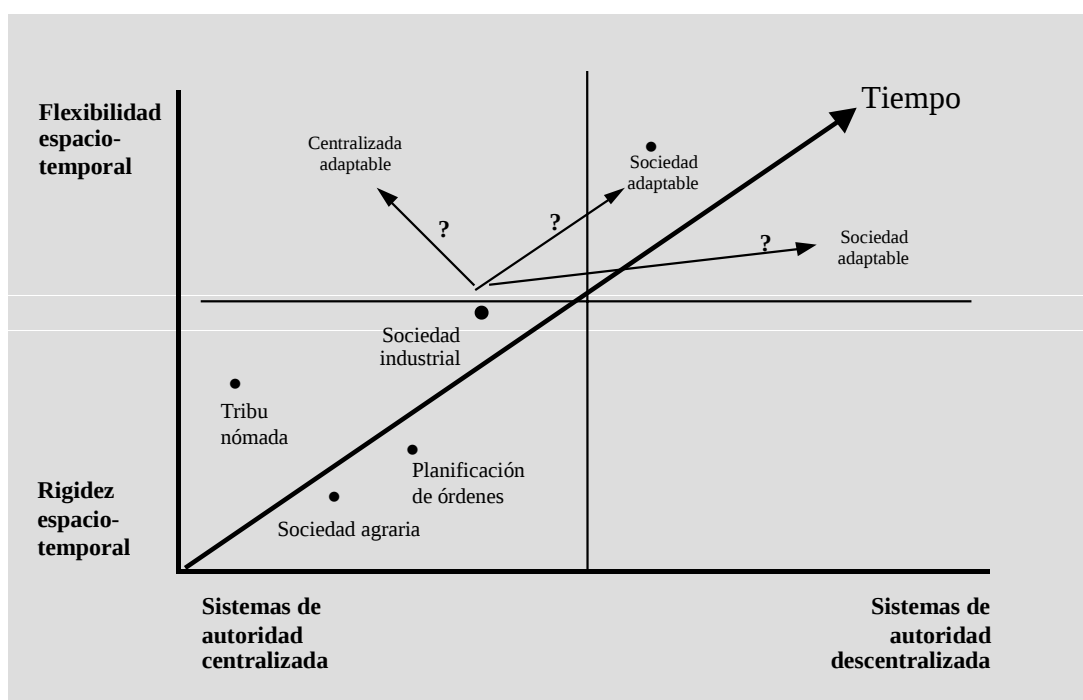


Aún no sabemos que tendencia predominará. Un grupo de factores influyentes que podrían fomentar una mayor apertura y aceptación de la diversidad se compone de las tendencias antes mencionadas hacia una producción con mayor densidad de conocimientos aplicados y una fusión final entre la oferta y la demanda. Con toda probabilidad, estos cambios vendrían combinados con avances tecnológicos de importancia que facilitarían el contacto y los intercambios a todas las escalas de la sociedad, desde las comunidades locales a la global. Esta profusión de interconexiones coexistirá probablemente o incluso complementará la acumulación de interdependencias. Formas claras de dependencia mutua son ya aspectos relativamente imprescindibles de la división económica del trabajo más elaborada (una vez más, tanto a escala local como global) y de la realidad de nuestro destino ecológico común como planeta pequeño. El aislamiento o el rechazo del comercio libre, de la interrelación sin límites y de la cooperación a escala planetaria parece constituir una alternativa mala y poco rentable. La autarquía apenas conseguirá convencer a nadie de abandonar las ventajas

productivas que se derivan de la especialización y el intercambio, o de la obligación de trabajar juntos para afrontar cuestiones ambientales como los cambios climáticos, que atraviesan fronteras y líneas políticas divisorias sin solicitar permiso.

Un mundo cada vez más interconectado e interdependiente, como la mayoría de las personas pueden percibir y medir, podría también fomentar el florecimiento de modelos organizativos y de sistemas nuevos de responsabilidad y autoridad. El Diagrama 7 explora estas posibilidades en términos del grado de flexibilidad espacio-temporal y de la cota de descentralización del poder decisorio. Quizás la conclusión más directa sea la relación entre la flexibilidad espacio-temporal y la interconexión/interdependencia. Puede parecer algo trivial, pero la supervivencia en el campo o incluso fichando en una fábrica apenas deja margen para la flexibilidad en cuanto al cuándo y dónde trabajar y vivir. Las sociedades industriales compensan esta rigidez espacio-temporal con mercados de trabajo relativamente abiertos, que crean una flexibilidad a través de la rotación en el empleo. En un futuro sería concebible que una división del trabajo cada vez más fina y tecnologías de telecomunicaciones más y más eficaces hagan posible que las personas trabajen y vivan cuando y donde quieran, sin verse forzadas a abandonar su ocupación o sus relaciones en la comunidad. A cualquier hora, y en cualquier punto del mundo, la disponibilidad de encontrar colaboradores creativos y comunidades en las que depositar confianza permitiría crear un nivel sin precedentes de flexibilidad espacio-temporal en la vida cotidiana de las personas. En este posible futuro, los ciudadanos podrían elegir libremente cuándo trabajar y dónde vivir, sin la coerción o los límites que hoy imponen las costumbres y reglamentos caducos de la era de la producción en serie.

Diagrama 7: Flexibilidad espacio-temporal y descentralización



En cuanto a los sistemas de autoridad, parece existir una tendencia histórica básica que conduce a la erosión del poder centralizado y autocrático, ya sea en el hogar, en el trabajo o en la sociedad en general. En muchos sentidos, los cambios producidos por las luchas sociales de este siglo en nombre de la democracia, el feminismo o la libertad religiosa han sido muy profundos. En buena parte de la humanidad se ha conseguido reducir significativamente el papel arbitrario y absoluto que desempeñaban los padres, los maridos, el clero, el jefe, el amo o el político. Naturalmente, aún reina la incertidumbre en cuanto al futuro; pero las viejas aspiraciones a mayores cotas de libertad podrían combinarse con la evolución hacia una mayor autonomía económica individual y promover una dispersión de poder superior a la actual, por todas las capas de la sociedad. La autodeterminación individual, no solamente como consumidor o productor, podría adoptar un nuevo sentido conforme niños, esposas, trabajadores y ciudadanos en general conquisten o adquieran más derechos, responsabilidades y libertad de opción. Puede parecer difícil vaticinar cómo podría funcionar una sociedad con un sistema de autoridad radicalmente descentralizado. Pero esta perplejidad es la misma que sin duda ya se ha abatido con frecuencia sobre los padres a quienes sus hijos demandaban independencia o sobre los jefes de clanes, contestados por una rebelión democrática. Lo que no tiene duda es que la capacidad para adoptar y ejercer con eficacia una responsabilidad personal depende en buena medida de la facilidad con que una persona aprende. En este sentido, los sistemas de autoridad no central y la sociedad del conocimiento corren paralelos.

La tendencia hacia una situación de autodescubrimiento permanente como consumidores o productores y hacia una mayor responsabilidad y compromiso individuales como ciudadanos del planeta Tierra trasciende con mucho las actuales prácticas y capacidades. Desde la perspectiva actual, las personas y las instituciones parecen mal dotadas para soportar la carga de creatividad y autodirección que caracterizaría a la vida cotidiana en los sectores situados en la parte superior derecha del Diagrama 7. Los conocimientos necesarios para tomar continuamente decisiones e iniciativas en toda dimensión de la vida cotidiana no resultan plausibles para que esa sociedad potencial pueda llegar a realizarse. Con todo, antes de desechar estas opciones de futuro por poco prácticas, merece la pena recordar que el pasado condiciona fuertemente el futuro. Me refiero con ello a que muchas veces se ha afirmado que determinados cambios socioeconómicos vitales eran imposibles de alcanzar con las capacidades básicas individuales o institucionales existentes...hasta que de todas formas ocurrieron.

Observemos por ejemplo la implantación de la escolaridad obligatoria simultánea al traslado de una mayoría de las personas hacia las ciudades y los trabajos no agrarios. En unos cuantos años, poblaciones enteras cuya vida se había regido por el ritmo del sol y de las estaciones, con conocimientos transmitidos directamente de un miembro de la familia al siguiente, pasaron a llevar una existencia reglada por el reloj y estructurada predominantemente por fines cognitivos y de comportamiento inculcados en ellos por los sistemas de escolaridad de masas. Partiendo de este valioso punto de comparación, podemos afirmar que la vida a comienzos del siglo XXI es mucho más compleja que la de principios del siglo XX. Sucede simplemente que, en su mayoría, las herramientas para la supervivencia en nuestra sociedad (como la lectoescritura, los códigos colectivos de conducta, las telecomunicaciones, los

estados, etc.) se han desarrollado paralelamente. Por ello, aunque un granjero del siglo XIX se volvería probablemente loco en nuestras revueltas ciudades de hoy, la mayoría de las personas que han nacido y se han criado en nuestra época consiguen terminar su jornada probablemente con la misma serenidad que sus antepasados. Olvidándonos del perenne autoelogio de lo „actual“, que lleva siempre a calificar a la última época de la más complicada, con los cambios más rápidos y radicales, etc., es posible que nuestra capacidad para afrontar el mundo que nos rodea cambie conforme éste lo vaya haciendo. Así pues, utilizando la historia como hilo de Ariadna, podemos adivinar la presencia de un sendero – más o menos tortuoso – que nos podría hacer pasar en el futuro desde las sociedades aún relativamente pasivas de la época de la producción en serie hasta las sociedades más activas del conocimiento.

Llegar a éstas requerirá sin duda alguna un proceso complejo y prolongado. Existe incluso la posibilidad de que las personas decidan optar por otra tendencia durante este proceso, o bien retardar el ritmo y la naturaleza de los cambios de tal manera que el mundo siga siendo más o menos como el actual. No obstante, si las fuerzas que impulsan la economía y la sociedad del conocimiento prevalecen, será muy probable que uno de los elementos principales de éstas sea la mejora en la transparencia del capital humano. Y la transparencia depende a su vez en buena parte de poder medir mejor las competencias humanas: una medición comprensible fácilmente, fiable y económica.

2.3. Conclusión: Hacia la transparencia del capital humano

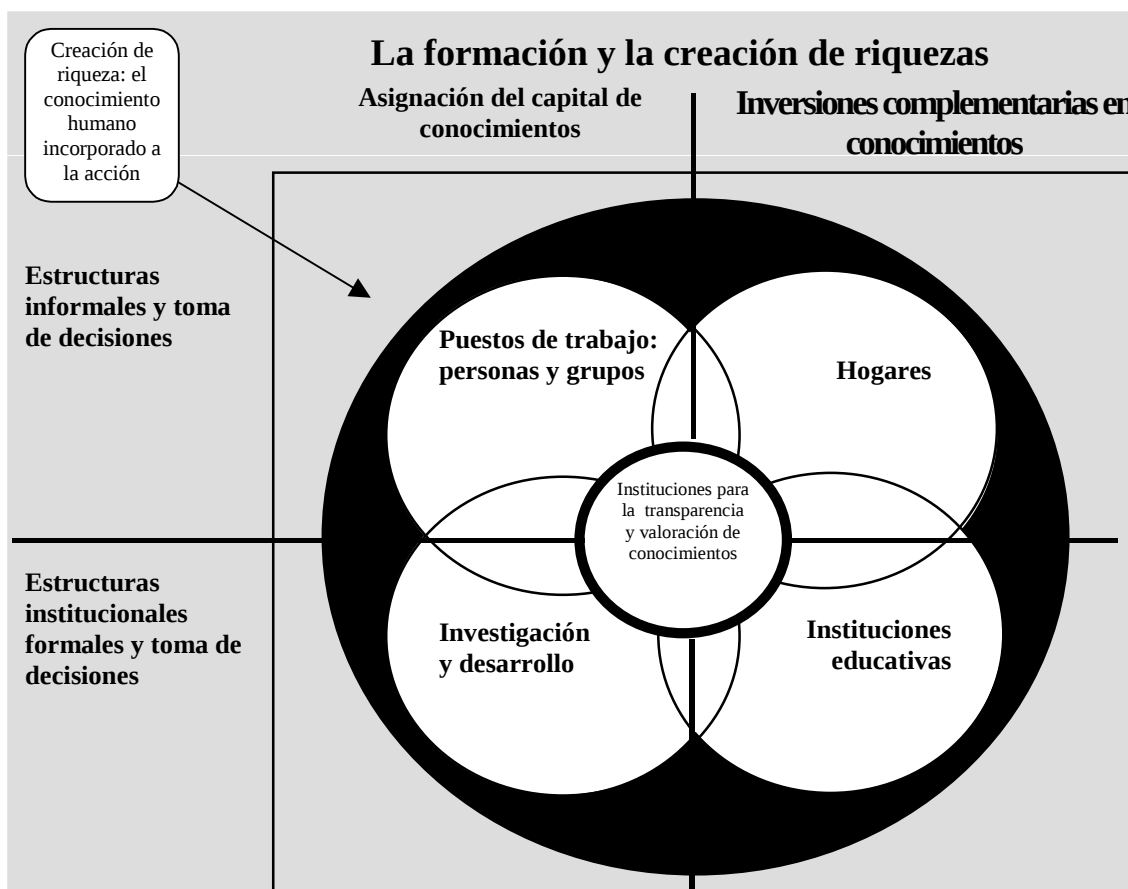
Toda época tiene sus propios métodos para detectar lo que las personas saben hacer. Durante mucho tiempo, no tenían ninguna importancia particular las distinciones detalladas entre diferentes tipos y grados de competencias. Los títulos o las designaciones del status social solían ser por lo general suficientes, aun cuando fueran inexactos para describir las competencias personales: los caballeros sabían combatir, los curas dar una absolución, los maestros gremiales conocían su oficio. En el siglo XX los certificados de las instituciones educativas adoptaron el papel de señales que indican una cierta capacidad mínima en un campo particular. Un título de secundaria significaba que una persona aparecería probablemente con puntualidad en el trabajo y que normalmente sería capaz de leer y de hacer cuentas básicas. En las profesiones reglamentadas y certificadas, cuando alguien disponía de una titulación como doctor o abogado podía asumirse que poseía las competencias básicas requeridas por el correspondiente gremio. Hasta hace poco tiempo, estos indicadores bastante ambiguos, y referidos habitualmente al *input* o entradas educativas (años de escolaridad, prestigio de la universidad), han sido suficientes para conseguir un empleo y orientar la inversión de las personas en su propio capital humano. En todo caso, no había mucha opción: las señales más fácilmente reconocibles de un capital humano adquirido se cimentan – y siguen estando cimentadas – casi exclusivamente en el aprobado de la enseñanza obligatoria. Era exactamente a lo que convenía a la época de la producción en serie.

Pero la economía y la sociedad del conocimiento tendrán que ir mucho más allá. Quizás la ruptura más profunda con las prácticas actuales sea la transformación en la medición de las

competencias de las personas, independientemente de cómo se hayan obtenido éstas. Esto será un paso radical, que podría poner potencialmente a la dura escuela de la vida a un nivel parejo al de Harvard, y significaría además que las personas emprendedoras – cuyos primeros intentos tengan una alta probabilidad de fracaso – podrán sin embargo capitalizar la experiencia acumulada mediante un reconocimiento de las competencias tan arduamente obtenidas. Esta “compensación” de la inversión en formación tiene fuertes probabilidades de implantar finalmente el sistema de estímulos que podría hacer realidad el objetivo de una amplia participación en la formación permanente, perseguido sin éxito hasta la fecha. Adicionalmente, una forma mucho más refinada y flexible de medir competencias humanas podría permitir una significativa mejora en las decisiones de reorganización tomadas por cada persona, por sus compañeros de trabajo o por sus empresarios para efectuar nuevas inversiones en capital humano o para hacer un uso mejor de los conocimientos existentes en su colectivo. El Diagrama 8 describe estas relaciones con respecto a fuentes, usos y mecanismos de evaluación de los conocimientos humanos, todo ello en el contexto de la creación de riquezas.

En estos momentos, al menos en la mayoría de los países de la OCDE, la tendencia mayoritaria es la que indica el cuadrante izquierdo inferior del Diagrama 8. Las fuentes de formación predominantes son las instituciones educativas. Ni se presta mucha atención ni se favorecen oficialmente de forma significativa la experiencia y otras formas de obtención de competencias. En cuanto al centro del diagrama, la labor de las instituciones actuales responsables de la transparencia y valoración de conocimientos se demuestra también muy a favor de las instituciones educativas que poseen el derecho sancionado estatalmente de certificar „logros educativos“. Se trata de un poder celosamente guardado, de inmensa importancia económica y social. La asignación del capital humano y las inversiones complementarias que constituyen el flujo de la obtención de conocimientos se encuentran profundamente influidas por este sistema de señales, sus incentivos y penalizaciones asociadas.

Diagrama 8: La formación y la creación de riquezas



La economía y sociedad del conocimiento precisarán adoptar un sistema mucho más abierto, eficaz y detallado para reconocer lo que las personas saben, independientemente de cómo lo hayan aprendido. De otra manera, será imposible probablemente dar a la formación permanente la necesaria intensidad. Las decisiones relativas a las inversiones complementarias y a la asignación del capital humano existente deberán ser mucho más fáciles y eficaces que en nuestros días. De hecho, no es en absoluto utópico afirmar que la viabilidad de todo orden social – cuando la formación se convierta en la actividad central – dependerá de si éste implanta una transparencia muy alta en cuanto a las competencias de las personas. Esta transparencia constituirá quizás el elemento clave que posibilite la transformación vital hacia una producción más densa en conocimientos aplicados, la plena integración de la oferta y la demanda, la difusión generalizada de las iniciativas creativas permanentes y el salto hacia el compromiso y la responsabilidad sociales, esenciales para el funcionamiento de un orden social plenamente flexible y descentralizado.

Sin lugar a dudas, la implantación de una transparencia completa en cuanto a competencias personales exigirá numerosos cambios e innovaciones con respecto a las expectativas e instituciones actuales. Que puedan crearse sistemas eficaces, diversificados, flexibles y sumamente neutrales para evaluar los aprendizajes previos dependerá de la evolución de las normativas, reglamentaciones, organizaciones y relaciones adecuadas. Todas éstas variarán

probablemente conforme a tradiciones locales, nacionales y regionales. No existirá un modelo o método particular válido para todo tipo de circunstancias. De hecho, existe ya toda una serie de iniciativas en curso. Por desgracia, la mayoría de los intentos actuales para reconocer y valorar lo que las personas saben suelen consistir en programas aislados y gestionados por una u otra institución, ya sean empresas o consejos escolares, universidades o gremios profesionales. El resultado es que todos estos esfuerzos resultan tan fragmentarios y aislados que la única opción posible es la de reinventar una y otra vez, con altos costes, los métodos y/o categorías de evaluación. Además, los criterios que la mayoría de los programas utilizan para la medición y evaluación de competencias están extraídos, en el mejor de los casos, de categorías laborales y educativas recientes. Y referir el capital humano a empleos y titulaciones ancladas mayoritariamente en la era de la producción en serie (incluso los del sector de servicios) plantea dos problemas fundamentales:

En primer lugar, medir con los baremos de antaño las competencias humanas es algo demasiado rígido y estrecho. Pensemos en la diferencia entre dos tipos de dispositivos de búsqueda en Internet, como son Yahoo y Alta Vista. Yahoo funciona por categorías preestablecidas que, aun cuando se encuentren actualizadas, continúan partiendo de una división relativamente rígida del mundo en unas cuantas categorías principales. Alta Vista, o cualquiera de los otros dispositivos de búsqueda por texto completo, ofrecen una vía abierta para encontrar la pieza exacta de información que el usuario busca, empleando las palabras que se corresponden con la demanda específica de información. Ambos métodos son útiles, en función de las necesidades y estrategias de búsqueda preferidas por el usuario. De forma similar, una economía y sociedad del conocimiento que dependan de la facilidad con la que puedan crearse asociaciones creativas y organizadas libremente necesitarán un sistema de señales de las competencias y conocimientos humanos actualizado y abierto. A este respecto, el modelo de la oficina de patentes podría servirnos de precedente instructivo.

Pero – y este es el segundo problema – las innovaciones en este campo se encuentran seriamente limitadas por los intereses creados. Consideremos los cuatro intereses más evidentes: las personas desearán naturalmente que sus cualificaciones queden reflejadas de la manera más favorable posible. Los formadores y las organizaciones a las que pertenezcan desearán que sus alumnos reciban el máximo reconocimiento posible. Los empresarios – ya sean empresas tradicionales o productores conjuntos en caso de una oferta y demanda integradas – estarán claramente interesados en pagar exclusivamente por las cualificaciones mínimas necesarias para llevar a cabo una tarea particular. Los estados pretenderán imponer una inversión conveniente en las cualificaciones que consideren de utilidad pública, financiando las personas concretas o las correspondientes organizaciones la formación que vaya más allá de éstas, en función de sus propios intereses. No es sorprendente que el progreso alcanzado en este campo haya sido lento, dado que cada una de estas instituciones persiguen un interés distinto y a menudo opuesto. Será necesaria una fuerte capacidad de inventiva y una considerable perseverancia política para implantar realmente y difundir mayoritariamente los mecanismos sociales e institucionales que hagan posible evaluar de manera exacta, económica y accesible lo que una persona sabe hacer.

Pero a pesar de las dificultades, las necesidades de la economía y la sociedad del conocimiento están haciendo avanzar a los sistemas de transparencia para el capital humano. Surgen por todas partes formas perfeccionadas para reconocer las mezclas particulares de cualificaciones de cada persona y para detectar sus competencias. Las personas aspiran a una evaluación que les permita capitalizar sus capacidades. Las empresas intentan a su vez actualizar y perfeccionar la asignación de los trabajadores y sus cualificaciones a los diferentes trabajos. Los ofertores educativos, a menudo como consecuencia de una presión competitiva, están comenzando a admitir y convalidar los conocimientos obtenidos fuera de sus instituciones. Y por último, el sector público redobra sus esfuerzos para dar reconocimiento y motivar la formación en toda la sociedad. Como resultado, es más fácil medir hoy en día las competencias humanas que en el pasado. Con todo, son muchos los obstáculos aún por superar, particularmente si se cifra el objetivo en alcanzar el nivel de transparencia para capital humano descrito en las páginas precedentes.

Por desalentadoras que puedan parecer las exigencias de la sociedad del conocimiento, merece la pena recordar precedentes tales como el desarrollo de la escolaridad obligatoria o la implantación de los sistemas de patentes. Hace un siglo, la tarea de imaginar el posible funcionamiento y los potenciales beneficios de la enseñanza generalizada, o de los mecanismos legales para adjudicar la propiedad intelectual, exigió predecir tanto las tendencias probables a largo plazo como los objetivos deseables para el futuro. Para responder a la cuestión de por qué necesitamos medir el capital humano precisamos hoy una voluntad semejante, que nos haga analizar las aspiraciones de las personas en el contexto de lo que podría ser viable dentro de una o dos generaciones a partir de nuestra época.

3. Movilidad y cohesión social

Éric Fries Guggenheim

Curioso título para un Agora que estudia la detección, la evaluación y el reconocimiento de las competencias informales, el de esta contribución: no hace éste alusión alguna a las competencias informales, su evaluación o su reconocimiento. Y sin embargo, el reconocimiento de estas competencias resulta esencial para lo indicado en el título: el reconocimiento es un elemento clave que permite restaurar una cohesión social amenazada por la flexibilidad a corto plazo, a través del desarrollo de posibilidades de movilidad personal, social y profesional que favorecerán una formación realmente permanente. Con esta ponencia pretendemos demostrarlo.

3.1. La cohesión social, amenazada

Conforme va reduciéndose el espacio geográfico gracias a la aceleración de los medios de transporte, y conforme se aceleran también los contactos interpersonales gracias a la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación, las diferencias entre los grupos sociales también se amplían. Mientras que hasta el final de la década del 60, en un contexto de crecimiento generalizado, el acceso al trabajo apenas planteaba problemas y permitía garantizar a todos los grupos sociales una parte del valor añadido correspondiente a su participación en la actividad económica, desde comienzos del decenio de 1970 las modificaciones en las condiciones de producción y de intercambio de bienes y servicios han generado grandes disparidades en el acceso al producto interior bruto y la distribución de valor añadido entre los diversos grupos sociales.

La apertura internacional de los mercados de bienes y servicios, y a continuación de los mercados financieros, nos han hecho ingresar en un periodo de inestabilidad y de turbulencias, que obliga a las empresas a efectuar constantes esfuerzos de adaptación. Pero una empresa suele dedicarse exclusivamente al presente inmediato, con apenas tendencia para proyectar a largo plazo. Si en un periodo de crecimiento regular puede permitirse el lujo de proyectar a medio o largo plazo, de desarrollar una visión más colectiva de su función como organización social, o de efectuar un balance social a partir de indicadores socioeconómicos que incluyan el trabajo como un recurso con valor, en periodo de baja coyuntura la empresa se reorienta en torno al único indicador reconocido por el mundo liberal de la libre competencia: la tasa de beneficios, que considera al factor trabajo como un simple coste. En el último cuarto de siglo, la parte reservada a los salarios dentro de la distribución general de valor añadido no ha cesado de disminuir. La aspiración a la eficacia y a la productividad han generado una búsqueda constante de posibles reducciones en los costes del factor trabajo, y una reducción

permanente de las plantillas. Esta forma de gestión de la población activa tiene un nombre: la flexibilidad del empleo, que por ejemplo Bernard Bruhnes ⁽¹³⁾ diferencia según cinco tipos: la flexibilidad puede ser cuantitativa externa (despidos y contrataciones), cuantitativa interna (duración del periodo de trabajo: contratos de media jornada, trabajos parciales), funcional (variación de los ritmos de trabajo, desglose de las jornadas en diversos periodos horarios, polivalencia), por externalización (contratos de duración indefinida, sustituciones), o flexibilidad salarial (participación en los beneficios, salarios individualizados).

3.1.1. Consecuencia microeconómicas

La flexibilidad del empleo es una noción que nos remite al comportamiento económico de la empresa. Esta toma la decisión de contratar o recurrir al trabajo temporal. Por regla general la flexibilidad suele imponerse a una plantilla que no puede hacer otra cosa que sufrirla, en nombre de una racionalidad económica inevitable e incontestable. Y sin embargo, estas medidas de gestión del personal a corto plazo, aún cuando en determinados casos sean la última alternativa para una empresa cuya cartera de pedidos se hunde, siempre son dolorosas y muy costosas para ella. Los despidos nunca son gratuitos en las economías occidentales contemporáneas (indemnizaciones por despido), y las contrataciones que pueden resultar necesarias cuando la actividad reflota también suponen costes. Buscar nuevos trabajadores es algo caro, considerando sobre todo que una empresa jamás sabe por anticipado cual será el grado de interés y compromiso del nuevo asalariado.

Pero hay algo más grave aún: el coste que se paga en términos de interés de los trabajadores que permanecen en la empresa, una vez que la tanda de despidos abandona ésta. Una empresa o un sector que adquiere la fama de arreglar los problemas a corto plazo por medio de despidos no puede contar con un gran interés por parte de los trabajadores. El recurso al mercado externo de trabajo supone pues una posibilidad de alto precio, y que merece la pena pensar dos veces antes de utilizar. Por supuesto, recurrir al mercado externo puede implicar la ventaja de introducir en la empresa a un personal más joven, de formación más reciente y por tanto más adaptable a las nuevas tecnologías. En algunos casos, pueden obtenerse incluso en este mismo momento subvenciones a la contratación. Pero, por un lado, los asalariados con alto nivel de titulación o de competencias apenas sentirán el interés de comprometerse en favor de una empresa que no les ofrece auténticas perspectivas de carrera, y por otro su contratación puede crear en el día a día problemas frente al resto del personal de menor titulación o competencias, pero más enterado del trabajo práctico por realizar. Nunca resulta aconsejable desestabilizar la pirámide de antigüedades en una empresa

No es posible despedir a todos los antiguos trabajadores competentes y experimentados. Los jóvenes recién contratados les quitan posibilidades de promoción, a las que aquéllos consideran con razón tener derecho. En cuanto a los jóvenes, solo se les proponen

⁽¹³⁾ Bernard Bruhnes, La flexibilité du marché du travail: nouvelles tendances dans l'entreprise, OCDE, 1989.

posibilidades limitadas de carrera, al contratárseles en general para puestos de perspectiva limitada. Un juego en el que todos pierden, empezando por la empresa.

El recurso a las jubilaciones anticipadas conlleva problemas hasta cierto punto similares. Si bien es cierto que abre posibilidades de promoción para los más jóvenes, también desequilibra la pirámide de antigüedades. Tras unas promociones excesivamente rápidas, el desarrollo de carreras quedará bloqueado. Y, además, despoja a la empresa de la experiencia y la experiencia de unos trabajadores cuya utilidad no puede juzgarse tanto por su productividad horaria – probablemente en declive – como por la calidad de las interacciones horizontales entre los operarios, interacciones que se hacen más y más esenciales en los modernos procesos productivos cada vez menos *tailoristas*, ya sea por su facultad de formar a los más jóvenes, por su habilidad para detectar problemas, o incluso por su capacidad para vaticinar éstos antes de que ocurran.

Para evitar tener que enfrentarse repetidas veces a costes de despidos y contrataciones provocados por estas políticas de gestión del exceso de personal, en los últimos años la economía se ha orientado masivamente hacia los empleos precarios. En el año 1994, un 70 por ciento de las contrataciones en Francia fueron precarias. En total, la proporción de trabajadores fijos tan sólo supone ya un 55 por ciento de la población activa, mientras que en 1970 el porcentaje llegaba al 76 por ciento.

Es cierto que los empleos precarios suponen en ocasiones algunas ventajas para los propios trabajadores. Los contratos temporales o de duración determinada (CDD), funcionando como una especie de filtro que permite a las empresas efectuar una selección previa antes de decidirse a ofrecer a alguien un contrato de duración indefinida (CDI), pueden ofrecer al personal escasamente cualificado y con dificultades de contratación la oportunidad de demostrar sus competencias y calidades. Algunos trabajadores pueden a veces considerar el contrato temporal como un espacio de libertad y como medio de hacer subir la oferta entre sus potenciales empleadores. Pero también es cierto que los empleos precarios perpetúan la división del mercado de trabajo en dos zonas distintas en términos salariales, de integración en la empresa y de derechos sociales vinculados al trabajo (formación, participación en beneficios, ventajas en especie).

Si bien la constitución de un segundo mercado de trabajo y la flexibilización del empleo pueden favorecer en determinadas ocasiones a las empresas – cuando permiten reducir la masa salarial, incrementar el rendimiento o ganar flexibilidad frente a las variaciones cuantitativas de la demanda que la empresa abastece – no por ello dejan de tener algunos efectos perjudiciales. Los despidos, la precarización o las jubilaciones anticipadas pueden implicar para las empresas una serie de costes que, sin duda, su política de gestión del empleo no habrá tenido en cuenta lo suficiente.

Es necesario observar, con todo, que la parte esencial de estos costes no recae directamente sobre la empresa. La flexibilidad de tipo *tailorista*, como reacción a variaciones cuantitativas de la actividad, y la flexibilidad a corto plazo, tienen graves consecuencias macroeconómicas y – aun más – sociales.

3.1.2. Consecuencias macroeconómicas y sociales

El desempleo de una parte de la población activa, la generalización de la inestabilidad laboral y el aumento del trabajo parcial tienden a modificar el comportamiento del consumidor y a debilitar la demanda global. El tipo de consumo en los periodos de crisis es un consumo de espera. Los hogares se limitan a lo esencial, y terminan limitándose a buscar productos de calidad media al precio más bajo posible. Este comportamiento se observa también en el mundo de la empresa, en el momento de la compra de piezas individuales o componentes para la producción. Todo esto tiende por tanto a reducir el volumen de la demanda global, y sobre todo a desviar dicha demanda hacia producciones de calidad menor y con frecuencia importadas, particularmente provenientes de países con bajos niveles salariales y bajos niveles de protección social. La masa del consumo de productos nacionales disminuye, debido a la acumulación de precauciones y al incremento de aquella parte de la demanda que se abastece con productos fabricados por empresas de otros países. Como consecuencia, la demanda para las empresas nacionales baja, y éstas encuentran con ello confirmada su política de reducción y flexibilización del empleo, con lo cual se cierra un círculo vicioso característico de nuestras economías. Así por ejemplo, en Francia el desarrollo incontrolado del fenómeno de las grandes superficies comerciales y la concentración del comercio minorista en un número restringido de grandes cadenas perjudica innegablemente al índice de empleo nacional. En nombre de la defensa del hogar y de la defensa del poder adquisitivo que sus ingresos suponen, se sacrifica al empleo nacional y por tanto a los ingresos que los mismos hogares perciben. Y Francia está exportando en la actualidad este sistema a España, Portugal y Grecia.

La crisis acumulativa del empleo, que tiende a golpear implacablemente a los trabajadores menos cualificados, los asalariados del segundo mercado, tiene además la consecuencia en nuestros países – donde los logros sociales de los periodos de crecimiento económico han sido bastante importantes – de incrementar exageradamente el coste del trabajo no cualificado.

El incremento del desempleo, el recurso demasiado sistemático al paro parcial de algunas grandes empresas, quienes utilizan éste contra su naturaleza como un método “habitual” de gestión de personal, conducen a una reducción en el volumen de cotizaciones que perciben los organismos gestores del seguro de desempleo, por un lado, y a un aumento de sus gastos por otro. Ello produce automáticamente reajustes en las cotizaciones sociales y, cuando éstas se basan sobre todo en el salario, como es el caso de Francia, todo ello se traduce en un incremento del coste de la mano de obra. Y cuando además, gracias al sistema de tope máximo para las cotizaciones sociales, el trabajo no cualificado resulta relativamente más gravado que el cualificado, ello tiene como consecuencia inevitable reforzar la explosión del empleo para toda una categoría de trabajadores, condenándolos al segundo mercado de trabajo o al auxilio social, y consolidando así el círculo vicioso del paro que hemos denunciado antes.

Con todo, es sin duda en la esfera social donde una gestión a corto plazo del empleo tiene sus consecuencias más graves. Éstas son de tres tipos:

- (a) la descualificación radical de una parte importante de la población activa;
- (b) una profunda transformación en los sistemas de valores y de comportamientos;

(c) el incremento de las vías de escape y de la delincuencia.

En la mayoría de nuestros países, se ha instaurado una división de tareas entre el sistema escolar y la empresa, según la cual el centro escolar garantiza una formación general (lectura, escritura, cálculo matemático, tecnología y a veces una primera formación profesional) y permite por otro lado una socialización de los jóvenes fuera de la estructura familiar para contribuir a su educación. Esta enseñanza se concentra en las competencias cognitivas y sociales. La empresa, por su parte, confiere competencias a los trabajadores, técnicos, obreros o empleados, al proporcionarles una experiencia profesional. Es decir, la empresa se concentra en las competencias profesionales. También se ha impuesto en la vida práctica una división de tareas entre grandes y pequeñas empresas: la pequeña empresa suele ser el primer lugar de trabajo y formación para los jóvenes de peores resultados en la escolaridad obligatoria, mientras que las empresas mayores ofrecen por lo general su primer empleo a los jóvenes que salen de la escuela con un nivel más elevado de formación, o bien posibilitan puestos de promoción para los trabajadores que hayan ya obtenido sus competencias o cualificaciones en las empresas más pequeñas.

Al centrarse las empresas en torno a un colectivo permanente de trabajadores cualificados y más formados, el paro se concentra a su vez sobre los jóvenes de menor nivel escolar. Debido a ello, la posibilidad ofrecida hasta entonces a estos jóvenes de obtener una cualificación por experiencia laboral en una empresa desaparece. Por tanto, las posibilidades de formar a los jóvenes con problemas escolares se reducen. Como ha demostrado Arthur Schneeberger con ocasión del Agora precedente⁽¹⁴⁾, incluso en los países con tradición de formación profesional alterna por sistema dual, las empresas contratan cada vez más a sus aprendices con el criterio de algunas competencias cognitivas y sociales ausentes entre los jóvenes que han fracasado en el centro escolar. Sabemos ya que se ha implantado todo un arsenal de medidas para remediar esta tendencia e incitar a las empresas a contratar a jóvenes de bajo nivel escolar. Pero también es cierto que el grupo estable de los excluidos del empleo se refuerza mediante este fenómeno de descualificación o no-cualificación; por otro lado, los jóvenes de hoy son los adultos del mañana, la franja de población entre 29 y 46 años, lo que implica el aspecto más grave de todos: los mecanismos que permiten aún hoy en las empresas integrar a estos jóvenes con el mismo origen social y la misma cultura habrán desaparecido dentro de poco.

Por lo que respecta a los sistemas de valores y de comportamientos, asistimos a un doble fenómeno: por un lado, la generalización de una sociedad de la asistencia, y a la vez una

⁽¹⁴⁾ Arthur, Schneeberger. La noción de una plataforma formativa mínima. Contenidos y métodos educativos para mejorar los niveles bajos de cualificaciones. En: Ágora IV – Las personas de escasa cualificación en el mercado de trabajo: perspectivas y opciones políticas. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2000. (Cedefop Panorama series, 5097). Consultar: http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5097_es.pdf

Esta evolución se analiza detalladamente en: Lorenz Lassnigg, Arthur Schneeberger: Transition from Initial Education to Working Life. Informe sobre Contexto Nacional de la OCDE: Austria, investigación encargada por el Ministerio Federal de Educación y Asuntos Culturales, Viena, Julio 1997, pp 10 y sig., 18 y sig.

dispersión o desaparición total de los antiguos mecanismos de solidaridad. La dificultad de los jóvenes para acceder al empleo (hace dos décadas un 70 por ciento de las personas de 20 años contaban con un empleo; hoy sólo son un 30 por ciento) les hace más dependientes de sus familias. El esfuerzo económico de las familias de clase media y modesta, cuyos hijos prolongan con frecuencia su escolaridad al no encontrar salida profesional, es cada vez mayor. En cuanto a los jóvenes que ni siquiera pueden contar con este apoyo, en el mejor de los casos pueden recurrir a toda la serie de medidas asistenciales que les permiten sobrevivir. Todo ello plantea un auténtico problema de autonomía y emancipación de la juventud, un problema para que la juventud se haga cargo de su propio destino, y simplemente un problema de acceso a la ciudadanía, al sentimiento de participar en un esfuerzo colectivo y un destino común.

Por lo que respecta a los lazos tradicionales de solidaridad, tan sólo puede corroborarse su lenta desaparición. El paro, aún cuando no sea la causa de la disolución de la familia, agrava sus consecuencias. La inestabilidad afecta notablemente al nivel de vida de las familias, y conlleva riesgos de precarización. La pérdida de ingresos en el caso de un responsable de familia monoparental es mucho más grave que si se trata de una de las dos personas con trabajo en una familia. Además, la inestabilidad familiar afecta al equilibrio entre padres e hijos, y el menor problema, particularmente profesional, puede generar conflictos, rupturas, divorcios, pensiones alimenticias no pagadas... en un contexto general donde los vínculos sociales tradicionales cada vez ayudan menos a resolver estas tensiones. Por otro lado, el aislamiento social se incrementa: más de un trabajador de cada diez vive físicamente solo o sola, caso particularmente frecuente entre los trabajadores de mayor edad. Y podemos imaginarnos las consecuencias que tendrán el incremento de las jubilaciones anticipadas, del paro femenino, etcétera, sobre la vida de este tipo de personas, cuyo empleo constituye el espacio privilegiado para las relaciones sociales. La desaparición de los gastos de solidaridad está favorecida además por el peso de las ideologías desfavorables a las cotizaciones obligatorias y por las tendencias actuales hacia el surgimiento de una sociedad más bien asegurada que solidaria⁽¹⁵⁾. Pues si bien está claro que el sistema asistencial no supone socialmente grandes ventajas, su desaparición plantea sin duda fuertes inconvenientes inmediatos, ya que penaliza la exclusión y la hace con frecuencia irreversible.

Este es sin duda el mayor de los peligros que implica para nuestra estructura social la generalización de las tendencias hacia una gestión a corto plazo del empleo y su flexibilización. La exclusión del empleo, la exclusión de la solidaridad social (salud, ingresos sustitutorios...) y la exclusión de la formación llevan a la reproducción de subculturas y de guetos urbanos en los que se refugian los jóvenes, los marginales, determinados inmigrantes de la segunda o tercera generación, personas que hace medio siglo hubieran quedado asimilados en el intervalo de una sola generación. Surgen otros tipos de solidaridad, otras formas de procurarse ingresos y de acceder a los ideales de consumo de “la otra sociedad”, descubiertos a través de las imágenes televisivas. Se genera una contrasociedad que vive inicialmente al

⁽¹⁵⁾ Commissariat Général au Plan, *Cohésion sociale et prévention de l'exclusion*, informe de la comisión presidida por Bertrand Fragonard, La Documentation Française, Février 1993.

margen de la nuestra, elabora sus propias reglas y tiene sus propios códigos. Aprovechando los espacios más o menos oscuros de la sociedad inicial, a través de la pequeña delincuencia (tirones, robos de acecho...), del “trapicheo” de drogas, de la prostitución, etcétera, esta contracultura termina por parasitar a la sociedad dominante, y si no se le presta atención puede llegar -como todo parásito – a arruinar sus fundamentos. La ausencia de perspectivas y el rencor provocan en una parte nada despreciable de nuestro cuerpo social un espíritu revanchista generador de violencia y delincuencia. Pero la violencia y la delincuencia producen costes sociales y económicos muy importantes. Para persuadirse basta con observar hasta qué grado una economía tan avanzada y productiva técnicamente como la americana se encuentra desestabilizada por el problema de la violencia y la inseguridad. Basta con ver cómo el incremento de la diferenciación social extrema y de la exclusión y la violencia generadas por ésta han socavado la evolución de algunas sociedades latinoamericanas, que sin embargo se hallaban bien situadas entre ambas guerras mundiales (caso de Argentina), después de la Segunda Guerra Mundial (Brasil, Chile), o incluso hasta 1958 (Venezuela).

¿Cómo salir del círculo? ¿Cómo aceptar la necesidad de adaptarse a las transformaciones radicales de los sistemas de producción y de consumo en este fin de milenio, de resistir al impacto que provoca la globalización forzada impuesta por la ideología liberal dominante, conseguir a la vez reducir la fractura social que amenaza nuestro estilo de vida y restablecer la cohesión social?

A decir verdad, no existe una solución milagrosa. La recuperación de la cohesión social requiere de hecho un trabajo a largo plazo sobre nuestros comportamientos colectivos, en el que deberán cooperar todos los agentes socioeconómicos. Se trata de crear las condiciones que permitan ofrecer de nuevo perspectivas de futuro a todos los miembros del cuerpo social. La fórmula no consiste en dismantelar el sistema de protección social, ni en suprimir el salario mínimo interprofesional, ni en desregular el mercado de trabajo. Tampoco consiste en quitar influencia al Estado y dársela a los mecanismos competitivos del mercado. Se trata exactamente de lo contrario: como ha afirmado Jean-Paul Fitoussi, “la equidad [no debe] ser una preocupación de segunda categoría, una venda para las heridas provocadas por las condiciones de la eficacia, sino [que es] la condición misma de esta eficacia”⁽¹⁶⁾. Y aunque el cambio resulte necesario y la adaptación a los imperativos exteriores se haga imprescindible, ello no deberá ser resultado de una flexibilidad forzada, impuesta desde fuera, sino de una movilidad libremente consentida, debida a que las personas disponen de las competencias necesarias y están seguras de que no se trata de una forma de marginación.

⁽¹⁶⁾ Jean-Paul Fitoussi, “Compétitivité et cohésion sociale”, Lettre de l’OFCE, n° 133, miércoles 7 de diciembre de 1994, reproducido en *Futurible*, n° 197, abril de 1995. Véase el anexo n° 3.

3.2. La movilidad, fuente de cohesión social

La movilidad se encuentra en los antípodas de la flexibilidad. Implica por supuesto un cambio de puesto, de responsabilidad, de empresa, de lugar de trabajo o de residencia, exactamente igual que la flexibilidad, pero mientras que ésta última se impone por obligación al personal, la movilidad es algo libremente consentido, incluso deseado o buscado.

La movilidad puede ser interna o externa a la empresa. Interna y horizontal, se traduce en un cambio de departamento o de actividad a un nivel equivalente de responsabilidad o de salario; interna y vertical consiste en un cambio de actividad vinculado a un aumento del nivel de responsabilidad, con o sin aumento del nivel salarial.

La movilidad externa se corresponde con la voluntad de disfrutar de una promoción o una carrera que la empresa previa no podía o no quería conceder. También puede deberse a una anticipación al riesgo de despido, o al deseo individual de cambiar de lugar de residencia, de compañeros o de horizonte.

La aptitud para la movilidad es una virtud en un sistema económico que evoluciona permanentemente, como lo hace el nuestro. En efecto, la movilidad es una fuente de enriquecimiento mutuo. Para la empresa, por un lado, al integrar un elemento nuevo que dispondrá sin duda de una visión más crítica y objetiva de la empresa que la plantilla permanente; el recién llegado es fuente de diversidad y viene a enriquecer el fondo de prácticas y experiencias existente en la empresa. Para quien practica la movilidad, por otra parte, ésta constituye también una experiencia suplementaria y ocasión para adquirir nuevas competencias. Permite además un mestizaje sociocultural que favorece la homogeneización de la población correspondiente: creación de una cultura de la empresa, consolidación del sentimiento de pertenecer a un grupo, a un colectivo. La movilidad por iniciativa individual ejerce asimismo efectos positivos sobre la colectividad, haciéndola más variada pero a la vez incrementando su cohesión.

No es infrecuente que la movilidad se encuentre vinculada a una ventaja material (responsabilidad mayor, salario más alto) o simbólica (trabajo más interesante, mayor autonomía). Así pues, la movilidad constituye una fuente de motivación que inspira una mayor dinámica al trabajador.

Pero la movilidad se prepara y se construye. Los nuevos métodos de producción y de organización del trabajo que caracterizan este fin de siglo se hallan muy interesados en desarrollar la autonomía, la capacidad de adaptación, el espíritu de equipo y la cooperación, pero todo ello presupone por parte de los trabajadores y de las empresas, y también de la estructura social en su conjunto, el desarrollo de competencias y calidades insuficientemente valoradas hasta hoy.

Para dar autonomía a los trabajadores es necesario confiar en sus competencias, en sus facultades de adaptación, en sus capacidades de reacción frente a los imprevistos. Ello requiere por tanto un nivel de comprensión general del proceso productivo suficiente para

poder retroceder, para que la anticipación a las dificultades sea real. Se trata de la famosa fórmula de Fourastié, según la cual “de la gestión del esfuerzo se pasa a la gestión del problema”. Para ello se requieren “comportamientos sociorrelacionales”, – definidos por Y. Lichtenberger ⁽¹⁷⁾ – “cuyos principios son la incitación, responsabilidad y adaptabilidad”, además de los conocimientos técnicos o tecnológicos. Y estas competencias suelen reflejar los itinerarios de las personas, las situaciones por ellas vividas, las pruebas que han atravesado y las relaciones que han conseguido forjar.

Todo ello nos remite por tanto a un sistema de gestión del personal opuesto a la gestión a corto plazo y consistente en el ejercicio profesional, el acceso a la formación permanente, incluyendo la de carácter general y cultural, incluso con titulación, dentro de una perspectiva clara de carreras, un clima de empresa, un ambiente de relaciones y de comunicaciones dentro de la empresa.

La polivalencia y los costes que requiere el esfuerzo de integrar a los trabajadores, de negociar formas relacionales en la empresa, e incluso quizás los incrementos salariales (salario de eficacia), presentan a cambio la ventaja de desvelar todos los recursos que poseen los trabajadores: inventiva, flexibilidad, compromiso personal, ...

Pero la movilidad, esto es, el conjunto de flexibilidad, adaptación, curiosidad, polivalencia, etcétera..., no sólo permite afrontar las modificaciones cualitativas de la demanda provocada por nuevos requisitos en términos de variedad y calidad, sino también las fluctuaciones cuantitativas de ésta. Todas estas cualidades y competencias permiten en efecto reducir los costes unitarios de los productos elaborados en series cortas, sin parangón con las grandes series del tipo anterior de producción *tailorista-fordista*. Permiten a una empresa avalar la calidad de sus productos si garantiza la comprensión y el respeto a los procesos establecidos, en lugar de obligar a aprender al personal simples mecanismos de producción.

Un tipo de gestión de personal que favorezca la movilidad interna permitirá por tanto que una empresa se adapte a las evoluciones del mercado, y aún más a las evoluciones tecnológicas permanentes, sin que sea necesario recomponer una y otra vez el colectivo de trabajadores: recurriendo exclusivamente a las competencias internas.

El recurso a este mercado interno de competencias permite además realzar a los trabajadores propios, a quienes se ofrecen vías profesionales de promoción, e incluso a veces vías personales de promoción (formaciones cualificantes), lo que estimula su productividad y crea afán de emulación. Además, este sistema genera en ellos el deseo de formarse, incluso fuera de la jornada laboral (lo que siempre será positivo: la frontera entre trabajo y no-trabajo tiende a difuminarse), y hace posible una gestión preventiva del empleo.

⁽¹⁷⁾ Yves Lichtenberger, «Ressources humaines, formation et qualification : renouveler les approches», dans Benjamin Coriat, Dominique Taddéi (editores), *Entreprise France, Made in France 2*, Le Livre de Poche, 1993

Y esto no solamente rige para los trabajadores más cualificados. Recomendamos al respecto el número de Initiative-Emploi, en Le Monde del 13 de setiembre de 1995 ⁽¹⁸⁾. Entre la terriblemente monótona salmodia de artículos que describen en este número de Initiative-Emploi las tribulaciones y las dudas de los directivos de los años cincuenta frente a la gestión flexible del antiguo método de regulación, aparece un pequeño artículo de Marie-Claude Betheder que expone la política de integración del personal no cualificado de una gran empresa, describiendo cómo “clasificadoras, embaladoras, operarias de máquinas, ante el riesgo de perder su trabajo” recibieron una formación para convertirse en operadoras de máquinas de comando numérico. Según datos del director de personal, hoy en día todas – incluyendo amas de casa y mujeres próximas a la edad de jubilación – saben no sólo operar una MOCN, sino incluso programarla.

Ello ha requerido un innegable esfuerzo por parte de la empresa, pero también por parte de las trabajadoras. Es así como puede trabajarse sobre “cimientos sólidos”. En efecto, no podemos requerir a todas las personas que rebasen continuamente sus propios límites, que olviden las funciones iniciales que antes desempeñaban y que se lancen a cumplir aquéllas que la empresa necesita ahora, sin que nadie esté seguro de conservar su empleo. Como ha escrito Jean Bué ⁽¹⁹⁾, hay efectivamente “una incompatibilidad entre la flexibilidad de la organización del trabajo y la flexibilidad del empleo: es difícil combinar a un trabajador en situación precaria y la autonomía en dicho trabajo”. La sensibilidad y la movilidad hacen una mala pareja.

De hecho, la movilidad también supone costes para los trabajadores. Como han mostrado perfectamente Valérie Aquain, Michel Cézard, Alain Charraud y Lydie Vinck en un excelente artículo publicado en Travail et Emploi ⁽²⁰⁾, La movilidad requiere una inversión. Una mayor autonomía, mayor equivalencia, saber aplicar las nuevas tecnologías, son sin duda grandes ventajas, pero también generan esfuerzos suplementarios. Así por ejemplo, “las nuevas tecnologías incrementan el esfuerzo mental vinculado al trabajo, ya que requieren una mayor vigilancia, que se traduce en un estado de alerta y en la obligación de concentrarse en fuentes de información seleccionadas, y de poder tratar diversos problemas a la vez”. Ello provoca reacciones de nerviosismo y de ansiedad, aunque incrementa la consideración de su trabajo y la propia estima del trabajador, al ir ampliando también sus competencias. Dicho brevemente, la movilidad no es algo gratuito para los trabajadores ⁽²¹⁾: requiere un esfuerzo, pero un esfuerzo en el sentido noble del término. No se trata de aceptar que un IVA superior recorte su poder adquisitivo, o de aceptar el aumento de los billetes de transporte: se trata de hacer un esfuerzo positivo para el colectivo que constituye la empresa, y en última instancia para uno

⁽¹⁸⁾ Marie-Claude Betheder, «Ici, l'on apprend», *Initiative-Emploi*, Le Monde, miércoles 13 de setiembre de 1995.

⁽¹⁹⁾ Jean Bué, "Les différentes formes de flexibilité", *Travail et Emploi*, n° 41, 1989.

⁽²⁰⁾ Valérie Aquain, Michel Cézard, Alain Charraud et Lydie Vinck, *Vingt ans d'évolution des conditions de travail*, Primeros resúmenes de la Dares n°46, marzo de 1994, publicado también en *Travail et Emploi*, n°61, agosto 1994, págs. 81-91.

⁽²¹⁾ Véase Marie-Béatrice Baudet, "Les nouveaux visages de la subordination", *Le Monde*, martes 17 de octubre de 1995.

mismo, su seguridad en el empleo y la calidad de sus relaciones profesionales y sociales. En este sentido, la movilidad, rentable para la empresa ya que favorece la reorganización del trabajo, se revela también positiva para la colectividad social.

Sin embargo y como hemos dicho, la movilidad se construye y se prepara, no puede decretarse. El instrumento esencial que permite construir las competencias y el estado de espíritu que hace posible la movilidad sigue siendo la formación de los ciudadanos y de los trabajadores, no sólo durante su periodo educativo inicial, sino de forma permanente durante toda su vida.

Así pues, la movilidad se fundamenta en la formación permanente ⁽²²⁾, uno de cuyos instrumentos irrenunciables es la validación de las competencias profesionales.

3.3. La formación permanente, factor de movilidad

Se observa una relación directa entre el nivel de cualificación y la movilidad, ya sea ésta interna o externa, geográfica o sectorial.

La cualificación es una compleja noción forjada a lo largo del siglo XX, muy influenciada por la organización del trabajo que se generalizó tras la Segunda Guerra Mundial y que alcanzó su apogeo a mediados de la década del 70.

Dentro del concepto de cualificación encontramos elementos que nos remiten:

- (a) al saber teórico o los “conocimientos”
- (b) al saber práctico y las actitudes o “competencias”
- (c) a la esfera de derechos y deberes, como la autorización legal para ejercer una profesión, el puesto correspondiente dentro de la jerarquía, el salario, las ventajas materiales, etcétera.

Para una persona, la cualificación es un objeto complejo que se construye y se mantiene por medio de la formación inicial y continua, a través de lo que Edgar Faure ⁽²³⁾ ha llamado “la educación permanente”.

¿Cómo se organiza la formación de una persona durante toda su existencia? Podemos aceptar sencillamente una división de la vida de una persona en tres etapas formativas ⁽²⁴⁾:

⁽²²⁾ En primera aproximación, supondremos en este texto que los términos franceses « formation récurrente », « éducation permanente » y « formation tout au long de la vie », sin llegar a ser sinónimos, son conceptos bastante próximos entre sí.

⁽²³⁾ Edgar Faure, “Apprendre à être”, informe de comisión internacional de la UNESCO sobre la evolución de la educación, París, 1972.

⁽²⁴⁾ Jacques Trautmann, Fin de l'idée d'éducation permanente? Multicopiado por el Cra-Céreq Alsacia-BETA Estrasburgo, 1998.

- (a) la educación o formación escolar
- (b) el periodo de ingreso en la vida profesional
- (c) la educación o formación de adultos

Por lo que respecta a la primera etapa, la tendencia imperante en toda Europa consiste en prolongar su duración. Esta prolongación de estudios se justifica en parte por la necesidad de preparar a los trabajadores para un mundo cada vez más complejo, pero también se debe en buena parte a las actuales dificultades para conseguir empleo.

La segunda etapa, el periodo de acceso a la vida activa, ha cobrado una importancia creciente sobre todo por las medidas adoptadas para favorecer la transición de los jóvenes al empleo. Esta fase es una fase formativa original que funciona conforme a los principios de la alternancia.

La tercera etapa, que abarca la mayor parte de la vida de una persona, la formación de adultos, se sitúa en segundo plano. Son escasos los países de la Unión Europea que han dado prioridad dentro de su política educativa – como ha hecho por ejemplo Dinamarca – a la educación de adultos.

Pero ya hemos señalado que la movilidad, una de las prendas que exige la cohesión social, está muy relacionada con el nivel de cualificaciones obtenido, que a su vez es necesario mantener continuamente. La experiencia profesional constituye un elemento esencial para la cualificación, pero los conocimientos teóricos son tan importantes como ésta y los conocimientos generales de orden cognitivo (capacidad de aprendizaje) o social (autonomía, facultades de adaptación, capacidad de cooperación) se han convertido en ventajas determinantes dentro del nuevo sistema de organización de las actividades productivas que se impone progresivamente en este final de siglo. Un periodo continuo de actividad profesional sin periodo previo de formación teórica será sin duda interesante para obtener experiencias profesionales y capacidades prácticas, pero comporta un desgaste de la cualificación de una persona, debido al envejecimiento y pérdida de actualidad de sus conocimientos teóricos generales.

Un periodo de alejamiento demasiado prolongado de toda actividad profesional tiene también por su parte efectos nefastos sobre la cualificación, debido al envejecimiento de los conocimientos y competencias adquiridas en otra época, incluso aunque pueda suponer una ocasión para comenzar o reemprender una formación teórica.

De todo esto se deduce la conveniencia de que la formación de adultos sea permanente, y que la práctica de la formación alterna, cuya naturaleza permite mantener las dos caras de la cualificación, conocimientos y experiencia, saberes teóricos y capacidades prácticas, constituye sin duda una de las mejores fórmulas con este fin. La formación alterna es cuanto menos tan eficaz en la edad adulta como en la edad de la primera transición hacia el mercado de trabajo.

La creciente importancia que están cobrando las competencias generales cognitivas y sociales produce por otro lado otra tendencia importante: la de reducir la separación que, quizás exageradamente, tiende a mantenerse entre la formación profesional y la formación general, entre la formación del trabajador y la formación de la persona. La formación general y la formación profesional no son, en efecto, más que dos caras complementarias del desarrollo de la personalidad humana. Los conocimientos teóricos y las competencias generales forman un fundamento que permite incrementar la formación profesional y las competencias prácticas. A la inversa, la formación profesional y la experiencia pueden constituir un buen punto de partida para ampliar conocimientos generales, y un incentivo que estimule a la formación básica, puesto que el propio ejercicio de una actividad profesional revela frecuentemente a una persona la necesidad de adquirir conocimientos teóricos y las propias lagunas al respecto. Y, como hoy en día resulta cada vez más evidente que la formación ha de ser un proceso educativo permanente que englobe los diferentes aspectos del saber, la validación de las competencias profesionales – es decir, el reconocimiento, la evaluación y la certificación de conocimientos, capacidades prácticas y actitudes adquiridas a través de procesos de aprendizaje informales – cobra en este contexto todo su sentido.

La formación permanente tiene por destinatario a todo al mundo, y la diversidad de ámbitos y niveles de conocimientos, junto a la diversidad de ámbitos y niveles de la formación pretendida o deseada, son infinitas.

La validación de las competencias adquiridas por experiencia permite recomponer un itinerario educativo y profesional a fin de detectar, según las competencias observadas en un trabajador, los esfuerzos que han de realizarse para llevar a cabo con él uno o otro proyecto formativo o de movilidad. La validación permite ganar un tiempo precioso para la formación, al eliminar repeticiones o duplicaciones, reduciendo con ello los periodos formativos y sus respectivos costes. Además, permite analizar el nivel de cualificaciones reales de los trabajadores, lo que resulta tan útil para la empresa – que suele ignorar las competencias existentes entre su plantilla – como para la persona con trabajo o desocupada, quien carece de referencias, sobre todo tras muchos años de actividad profesional en la misma empresa, o tras un periodo largo de inactividad o de paro.

Así pues, la validación de las competencias adquiridas por experiencia constituye en sí misma una etapa y un instrumento del proceso educativo, y resulta esencial que a su término se expida o pueda conseguirse a corto plazo un reconocimiento, certificado o título socialmente reconocidos y legitimados. Lo anterior nos conduce a pensar además en la inconveniencia de expedir títulos, cualificaciones o certificados distintos para la validación de las competencias por experiencia y para la formación inicial. Adoptando la metáfora monetaria expuesta por Jens Bjørnåvold en su artículo sobre “las metodologías y los sistemas para evaluar aprendizajes no formales”⁽²⁵⁾, no parece apropiado crear diversas monedas privadas

⁽²⁵⁾ Jens Bjørnåvold, “¿Una cuestión de fe? Las metodologías y los sistemas para evaluar aprendizajes no formales requieren una base de legitimidad”, en “¿Cuánto sabemos? La medición de conocimientos,

competidoras entre sí, diversas certificaciones posibles diferentes, y ello al menos por dos motivos:

- (a) En primer lugar porque, tal y como enuncia la ley de Gresham, “la mala moneda desplaza a la buena”. Cuando diversos tipos de certificación coexisten, todos los marginados del sistema suelen acabar con certificados ad hoc que en realidad constituyen estigmas que les impiden el acceso al mercado principal de trabajo, condenándoles al segundo mercado y bloqueando su acceso a formaciones posteriores de calidad.
- (b) En segundo término, porque uno de los objetivos de la validación de las competencias adquiridas informalmente es la reintegración de las diferentes personas a la corriente general a través de la educación, de la formación, del acceso a la cualificación y a la obtención de competencias. Es decir, se trata de incrementar la cohesión social. Lo que importa son los niveles de conocimientos, de experiencias y de competencias adquiridos, y no el itinerario realizado. Lo que importa no es el camino emprendido, sino el hecho de llegar a Roma. Todos los caminos llevan a ella, como sabemos, pero es necesario ponerse en marcha. La validación de las competencias es un medio excelente para motivar a las personas, para estimularlas a emprender un proceso educativo, para incitarlas a elaborar un proyecto personal y profesional y a llevarlo a cabo. En la validación de sus competencias, una persona puede encontrar un reconocimiento de su calidad de productor, de su papel social y por tanto de su propio valor individual. Constituye un método para incrementar la autoestima individual, para luchar contra los complejos de inferioridad y el círculo vicioso de la descualificación, factores que generan un espíritu cerrado, la falta de ganas de aprender y el rechazo a formarse (Agora IV).

Por otro lado, la recualificación a la que permite acceder la validación de competencias informales confiere a través del trabajo de una persona un derecho de acceso a una parte mayor del producto nacional bruto, del valor añadido producido socialmente. Permite esperar en una progresión de la remuneración al esfuerzo individual en la producción de bienes y servicios, y esta apertura de perspectivas constituye un importante factor de motivación que no debemos despreciar, considerando hasta qué punto la degradación de las condiciones de existencia, la inestabilidad y la inseguridad personales representan amenazas para nuestro modelo social.

3.4. Conclusión

La validación de las competencias informales parte de una idea generosa: “no hay persona sin virtudes”. Se trata de una idea generosa porque se fundamenta en el reconocimiento del otro como asociado y como congénere, sea cual sea su nivel inicial de cualificación. Corresponde a la voluntad de reconocer en toda persona los esfuerzos que haya efectuado en su vida social y

profesional para obtener conocimientos y competencias socialmente utilizables, admitiendo además la multiplicidad de las vías de formación. La validación de las competencias obtenidas informalmente se corresponde así tanto con una corriente generosa de apertura a los demás como con una ética de evaluación justa de los esfuerzos realizados y los conocimientos y competencias capitalizados. Adopta el convencimiento de que no hay razón para excluir a priori a nadie del derecho de acceso a una parte razonable de las riquezas producidas en nuestra sociedad, ni del deber de contribuir a su producción. Implica también que no hay razón alguna para aceptar como destino inevitable e insoslayable la ley del mercado y la flexibilidad por imposición, ni la creencia en que nuestras sociedades sólo pueden mantenerse ricas si excluyen y empobrecen a determinadas categorías de trabajadores.

Contra el principio de la flexibilidad por imposición, es necesario aplicar el de la movilidad voluntaria y enriquecedora. Ello presupone un nivel mínimo de cualificaciones entre la población, y por tanto la instauración de un proceso permanente de formación (educación permanente según Edgar Faure, o formación durante toda la vida, *life long learning*, según el Libro Blanco), dentro de la cual el reconocimiento y la validación de las competencias informales serán una herramienta esencial.

De esta manera, la generosidad y la justicia son la premisa necesaria para restablecer la cohesión social. Una educación permanente digna de este nombre, que integre la formación inicial y la formación continua, la formación general y la formación profesional, será de hecho condición previa y necesaria para la movilidad y el desarrollo de facultades de adaptación entre los trabajadores.

Pero, por desgracia, no es una condición suficiente: no basta con que la población activa sea capaz de adaptarse a las evoluciones y necesidades del sistema productivo; es necesario además que éste último pueda integrar a estos trabajadores cualificados. Pero ello constituye un problema distinto. Ya no un problema de ciencias educativas, sino un problema macroeconómico y político, de distribución de empleos e ingresos y de cooperación entre agentes sociales.

Como ha afirmado el Director del Observatorio Francés de la Coyuntura Económica, Jean-Paul Fitoussi: “la solución al problema más grave que puede afectar a una democracia en tiempos de paz – el paro masivo – [no puede] consistir en resignarse al incremento enorme de las desigualdades, y al desmantelamiento [del] sistema de protección social. Por el contrario, consistirá en aumentar la cohesión, no solamente por motivos morales sino de eficacia [...]; la igualdad [no debe] ser una preocupación de segundo plano, una venda para cubrir las heridas que provocan las condiciones de la eficacia económica, sino la premisa misma de dicha eficacia” ⁽²⁶⁾.

⁽²⁶⁾ Jean-Paul Fitoussi, “Compétitivité et cohésion sociale”, op. cit.

Bibliografia

Aquain, Valérie; et am. Vingt ans d'évolution des conditions de travail. Primera síntesis de la Dares n°46, marzo 1994. En *Travail et Emploi*, n°61, agosto 1994, pp 81-91.

Baudet, Marie-Béatrice. *Les nouveaux visages de la subordination*. París: Le Monde, 17 octobre 1995.

Bernard, Brunhes; Jacques, Rojot; Wolfram, Wassermann. *La flexibilité du marché du travail: Nouvelles tendances dans l'entreprise*. París: OECD, 1989

Betheder, Marie-Claude. Ici, l'on apprend: Initiative-Emploi. *Le Monde*, miércoles 3 setiembre de 1995

Bjørnåvold, Jens. ¿Una cuestión de fe? Las metodologías y los sistemas para evaluar aprendizajes no formales requieren una base de legitimidad. In *Revista Europea Formación Profesional*, septiembre-diciembre 1997, N° 12, p. 76-83. Consultar: <http://www2.trainingvillage.gr/download/journal/bull-12/12-97-es.pdf>

Bué, Jean. Les différentes formes de flexibilité. *Travail et Emploi*, 1989, n° 41.

Demazière, Didier; Dubar, Claude: *Analyser les entretiens biographiques l'exemple de récits d'insertion*. París: Nathan, 1998.

Dubar, Claude. *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. París: Armand Colin, 1991.

Faure, Edgar; et al. *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. París: Unesco, 1972.

Fitoussi, Jean-Paul. *Compétitivité et cohésion sociale*. Lettre de l'OFCE n°133. París: Les Presses de Sciences Po, 1994.

Fragonard, Bertrand; et al. Rapport de la commission du Commissariat Général au Plan sur *Cohésion sociale et prévention de l'Exclusion*. París: La Documentation Française, 1993.

Fries Guggenheim, Éric. *AGORA IV: Las personas de escasa cualificación en el mercado de trabajo: perspectivas y opciones políticas: Hacia una plataforma formativa mínima*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1999. (Cedefop Panorama series, 97).

Fries Guggenheim, Éric; Tchibozo, Guy. Une analyse économique de la normalisation de l'assurance qualité. En: Meyer, Francis. *Certifier la qualité?. Groupe d'Études Interuniversitaires en Sciences du Travail – GEIST*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg, 1998.

Naville, Pierre. *Essai sur la qualification du travail*. París: Marcel Rivière & Cie, 1956

Schwartz, Bertrand. *Moderniser sans exclure*. París: La Découverte, 1994.

Smith, Adam. *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, 1776, editores responsables: R.H Campbell & A.s. Skinner (para la edición general y W.B. Todd para el texto. Oxford: Clarendon Press, 1976

Steedman, Hilary; Steven, McIntosh. *Low skills: a problem for Europe*. Informe definitivo a la DGXII de la Comisión Europea sobre el programa de investigación Newskills “Education and Training: New Job Skill Needs and the Low-Skilled”

Trautmann, Jacques. Fin de l'idée d'éducation permanente?. In: *Actualité de la formation permanente*, No 159, p. 15-24. París: Centre INFFO, 1999

Vernières, Michel. *Formation emploi, enjeu économique et social*, París, Cujas, 1993

4. Ronda de intervenciones de los agentes sociales: la validación de competencias no formales: ¿existe un consenso, y en qué?

Eugenio Rosa ⁽²⁷⁾, *Mike Coles* ⁽²⁸⁾, *Donal Kerr* ⁽²⁹⁾

4.1. Eugenio Rosa

¿Estamos de acuerdo en lo que consiste la validación de las competencias no formales?
¿Existe un consenso sobre esta cuestión, y hasta dónde llega?

Ante todo quisiera agradecer al Cedefop por su amable invitación en torno a una cuestión extremadamente importante para nosotros en Portugal. Es importante porque en Portugal cerca de un 70% de los trabajadores en empresas poseen como máximo un certificado de estudios y han obtenido sus cualificaciones no por una vía académica, sino a través de la experiencia. Se trata por tanto de una cuestión clave para Portugal. A escala sindical, le dedicamos una atención extrema y hemos llegado a desarrollar una experiencia piloto que voy a presentarles.

Desde 1965, la CGTP ha llevado a cabo formaciones profesionales en todo el país, ya sea en las escuelas profesionales dependientes del Ministerio de Trabajo o en las organizadas por el Ministerio de Educación, localizadas por entonces en 8 regiones del país y a las que asistían aproximadamente 800 jóvenes. Muy recientemente, hemos firmado un protocolo de acuerdo con el Ministerio de Trabajo y hemos creado junto con dicho ministerio un centro de formación para todos los trabajadores del país. Además, en el contexto de un programa comunitario procedimos en 1998 a crear un centro formativo a distancia para trabajadores de PYMEs, y estamos ya realizando formaciones a distancia.

A partir de esta experiencia ya antigua y diversificada, en 1996 manifestamos el deseo de crear una certificación interna para la formación que realizábamos. ¿Por qué?

⁽²⁷⁾ Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses – Intersindical Nacional (CGTP-IN) – Portugal. Disponible en Internet: <http://www.cgtp.pt/index2.htm> [a 18. 2.2002]

⁽²⁸⁾ The Qualifications and Curriculum Authority (QCA) – Reino Unido. Disponible en Internet: <http://www.qca.org.uk> [a 18.2.2002]

⁽²⁹⁾ Foras Áiseanna Saothair – Training and Employment Authority (FÁS) – Irlanda. Disponible en Internet: <http://www.fas.ie> [a 18.2.2002]

Ya en 1991 el gobierno y los agentes sociales -entre ellos la CGTP- firmaron un convenio de formación profesional. En el contexto de este convenio, se creó en ese año una comisión tripartitaria permanente de certificación. En 1994, para las principales profesiones del país existían comisiones técnicas de certificación tripartitarias. Sin embargo, a escala práctica el trabajo realizado por dichas comisiones es hasta la fecha bastante limitado. Esta enorme máquina administrativa sólo ha conseguido hasta hoy dos cosas: la validación de una formación para formadores y, en 1999, la certificación y la validación relativas a la profesión de conductor de taxi. Existen además certificaciones para profesiones con escasa relevancia económica, como cableador, etcétera. Así pues, en Portugal no disponemos de certificación para la gran mayoría de las formaciones impartidas, aún cuando existan comisiones de certificación tripartitarias que trabajan desde hace ya bastantes años.

Confrontados a esta realidad, nos hemos visto obligados a crear para nuestras actividades formativas lo que denominamos nuestra propia certificación interna. Para las formaciones que llevamos a cabo, efectuamos

- (a) una evaluación que realizan los formadores durante el curso de la formación y que consiste en una evaluación de conocimientos;
- (b) al término de cada formación, hemos creado un sistema o método de certificación interna que consiste en un sistema de evaluación distinto al utilizado por los formadores

Este sistema de certificación interna “piloto” (puesto que se trata de un sistema experimental) que aplicamos desde 1996 se ha llevado a cabo para cerca de 200 formaciones, a las que han asistido unos 3.000 alumnos.

Inicialmente, los objetivos de nuestro sistema son similares a los de aquellos sistemas que aspiran a certificar exactamente las acciones que permiten ejecutar las tareas de una profesión.

Con todo, esta certificación es de carácter amplio: no sólo pretende validar los conocimientos obtenidos por los alumnos en los cursos formativos que finalizan, sino también las competencias que pueden eventualmente haber obtenido a través de formaciones anteriores, y también las competencias que hayan conseguido a través de su experiencia profesional. Esta evaluación final es independiente del sistema de evaluación de conocimientos realizado por los docentes en las formaciones. Parte directamente de las diferentes profesiones. Así, hemos comenzado a elaborar un manual para 21 profesiones en las que impartimos formación profesional, definiendo en qué consiste la esencia de la profesión, para determinar lo que consideramos conocimientos clave y lo que consideramos competencias clave para el ejercicio de la profesión correspondiente. Ello forma parte de un manual elaborado por nosotros y nuestro centro de formación. Además, para aplicar este sistema, al término de cada formación contratamos a un profesional del oficio respectivo elegido en función de su experiencia y sus conocimientos. Por ejemplo, si terminamos una formación de contabilidad contratamos a un profesional de la contabilidad que no sea un formador (preferiblemente, que no lo haya sido nunca) para que lleve a cabo la certificación interna. A partir de las normas, los conocimientos clave y los conocimientos técnicos indicados en el manual, este profesional elabora entonces

instrumentos que puedan utilizarse como simulaciones de situaciones reales, como casos de escuela.

Al término de la formación, los alumnos se evalúan de esta manera empleando un instrumento relativamente neutro para medir las competencias clave que consideramos fundamentales para el ejercicio de su profesión. Y son precisamente los resultados de este examen los que componen el certificado de evaluación, diferente del otro certificado de evaluación de conocimientos que elaboran a su vez los formadores en el curso de toda la formación.

Desde 1996, considerando que no existe en Portugal ningún sistema que tienda a la certificación de competencias profesionales, hemos organizado la evaluación de forma que todo alumno disponga al término de su formación de un certificado de conocimientos dependiente de la formación o del programa formativo, y que además tenga un certificado de competencias relativo a las competencias referentes a dicha profesión en las que se le ha evaluado.

Este sistema implantado para nuestras formaciones tiene consecuencias beneficiosas, por un lado porque permite evaluar la formación en sí, y por otro porque permite al sistema formativo evolucionar, ya que desde el inicio de la formación todo formador y todo alumno se preparan en función de estas características.

Partiendo de esta experiencia concreta que se ha extendido ya tres años y se ha aplicado a más de 3.000 alumnos, expondré algunas primeras conclusiones a continuación:

Un sistema de certificación de competencias creíble es fundamental por las informaciones que suministra, tanto para los alumnos participantes en la formación como para las empresas. Aporta a los organismos formativos una información sobre la calidad de la formación que imparten.

En ausencia de un sistema de certificación idóneo, encontramos en Portugal toda una serie de formaciones de calidad inadecuada. Además, un sistema de certificación obliga a realizar formaciones adecuadas para las necesidades de las empresas.

Para los trabajadores también es esencial, ya que obtienen un documento en el que se reconocen sus competencias, y ello no sólo como competencias formales sino también a escala de su experiencia personal.

Sin embargo, las organizaciones profesionales que intervienen en las comisiones tripartitarias de certificación que acabo de mencionar son muy reservadas, hasta el punto de que algunas de estas comisiones se encuentran totalmente paralizadas (servicios financieros, banca). Y sin embargo, para la propia empresa la certificación sería la garantía de que en una contratación las competencias de los trabajadores se correspondan con las que la empresa busca.

Otra observación importante extraíble de la experiencia portuguesa: resulta realmente difícil llegar a obtener todas las competencias necesarias para el ejercicio de una profesión de un

solo golpe; revisando nuestra experiencia, pienso que es necesario tender hacia una validación y una certificación gradual de las competencias.

Por otro lado, dado que los límites de las profesiones son cambiantes, cada vez que aparecen nuevas competencias otras quedan obsoletas. Yo creo que la certificación de cada trabajador no debiera rebasar el nivel de lo que éste precisa para su actividad.

Además, aún admitiendo la importancia de las titulaciones y certificados de formación profesional formales -expedidos por las universidades o por centros formativos- y sabiendo que el principio de la certificación no puede cuestionarse en sí, pienso con todo que la certificación debiera basarse fundamentalmente en pruebas efectuadas en un contexto de trabajo real o simulado, y no un simple examen. Además, no debiera obligarse al trabajador a validar todas las competencias clave que existen en una profesión, sino únicamente aquellas que le interesen y para las que se considere preparado. En otro momento de su vida profesional, podría someterse a otras pruebas para obtener la certificación de otras competencias que le resulten útiles para el ejercicio de su profesión y que haya obtenido gracias a su actividad profesional.

Estas competencias y certificados no debieran obtenerse a través de una formación cualquiera, sino a través de la experiencia.

Las competencias claves a las que me refiero, sean conocimientos teóricos o prácticos, van a formar parte de un referencial de competencias elaborado por las comisiones técnicas tripartitarias de certificación. Con todo, no resulta indispensable para que el sistema pueda funcionar que este registro de competencias se efectúe en todas las profesiones y para todas las competencias clave. Bastaría con detectar para las profesiones más importantes algunas competencias claves, con lo que el referencial de competencias quedaría completo tanto en lo relativo a la profesión como en cuanto a las propias competencias clave.

Simultáneamente, la elaboración de instrumentos para la certificación y el diseño de pruebas/exámenes se confiaría a una de las comisiones técnicas tripartitarias de certificación. Pero la experiencia también demuestra que, aún cuando la parte técnica sea un elemento central, también resulta necesario reflexionar sobre la calidad del trabajo.

Lo que podría decidirse para lograr instaurar un sistema de certificación en la práctica es que dicho sistema funcione inicialmente para las profesiones en las que sea posible una certificación de competencias, ampliándose progresivamente a más profesiones y más competencias clave, conforme vayan detectándose las nuevas competencias.

Las competencias de cada trabajador, certificadas de esta manera, se registrarían en su carné personal de competencias finales; una parte de los costes de la certificación recaería sobre las empresas y otra sobre el estado.

4.2. Mike Coles

¿Coincide usted con los motivos expuestos por Eugenio Rosa sobre la importancia de certificar competencias informales?

Pido disculpas pero no utilizaré el término de “competencias informales”. Me parecen muy correctas las explicaciones ofrecidas por Jens Bjørnåvold sobre este término, por lo que acepto perfectamente como alternativa el de “competencias no formales”. Mi lengua inglesa me ha hecho simplemente dudar un poco antes de adaptarme.

Éric Fries Guggenheim me ha pedido que les exponga una perspectiva gubernamental, pero la QCA no es una agencia gubernamental. Hay diferencias de naturaleza entre nuestro organismo y el gobierno del Reino Unido. Con todo, trabajamos por aplicar la política gubernamental, lo que me cualifica de alguna forma para hablarles en calidad de “responsable político” ⁽³⁰⁾.

Desde una perspectiva administrativa, puedo extraer cuatro conclusiones sobre los aprendizajes no formales. Pero ante todo, deseo explicar una serie de características propias de Inglaterra y del Reino Unido en términos más generales, por lo que respecta a los aprendizajes no formales, dado que en este ámbito las cosas están evolucionando muy rápidamente.

El primer punto consiste en que -como otros muchos países europeos- perseguimos una política general de lucha contra las barreras y los obstáculos que restringen el acceso a la formación.

En el Reino Unido, esta política recibe el nombre de New Deal (Nuevo Contrato Social). Se trata de un programa muy amplio y común a bastantes ministerios, con las preocupaciones centrales de la formación y el empleo. Uno de los aspectos importantes del New Deal en relación con los aprendizajes no formales es que las personas excluidas e inactivas económica o educativamente tienen la obligación de participar en una entrevista personal para analizar su anterior formación, su nivel educativo y profesional, y también su futuro. De alguna manera, ello conduce inevitablemente a valorizar sus competencias no formales, además de sus formaciones regulares.

Un segundo ámbito muy importante que se está desarrollando en el Reino Unido y conduce directamente al aprendizaje no formal es el derivado de la propuesta de gobierno de crear la denominada Universidad para la industria ⁽³¹⁾. El término “Universidad para la industria”

⁽³⁰⁾ Policy-maker.

⁽³¹⁾ Disponible en Internet: <http://www.ufild.co.uk> [a 18.2.2002]

La Universidad para la industria (*University for Industry* – UFI) es una nueva iniciativa creada por el gobierno a fin de:

- (a) Estimular la demanda en educación y formación permanente entre empresas y ciudadanos.
- (b) Fomentar la existencia y mejorar el acceso a una formación pertinente, de alta calidad e innovadora, en particular a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

plantea ya de por sí un problema, ya que “universidad” procede de “universal” mientras que “industria” significa “empleo”, y el empleo sólo es una faceta particular de la actividad humana.

El deseo del gobierno consiste en reintegrar a 600.000 personas por año en el empleo o en una formación, regular o no. Por lo que respecta a la formación no regular, en el Reino Unido se ha efectuado una encuesta extensiva y los estudios muestran que cerca de una tercera parte de las 600.000 personas destinatarias -es decir, cerca de 200.000 ciudadanos- llevan a cabo formaciones no regulares que desearían acreditar o validar de una u otra manera. Esto significa aproximadamente un 1% de la población total, o del 2 al 3% de la población activa.

En esta nueva iniciativa The university for Industry, puesta en marcha en 2000, participan actualmente publicistas, responsables mediáticos, organismos formativos y empresarios, y surgen relaciones transversales entre diversas agencias que imparten formaciones o se encargan de reconocer las competencias formales y/o informales.

Todo esto deberá conducir a un sistema formal de reconocimiento de formaciones no regulares: una especie de sistema APL ⁽³²⁾. Muchas personas que participan en actividades de

La UFI actuará como «agente de cambio» y ayudará a personas y empresas a detectar sus necesidades formativas y a acceder a la formación idónea. Aspira a eliminar los obstáculos a la formación, prestando mayor flexibilidad y accesibilidad a la oferta formativa. Promoverá todo tipo de aprendizajes, desde competencias básicas en lectonumeración hasta competencias tecnológicas especializadas o en gestión de empresas. La organización desarrollará seis actividades principales :

- (i) Analizará las necesidades del mercado y de sus clientes potenciales ;
- (ii) Estimulará la demanda formativa a través del *marketing* y la promoción masiva;
- (iii) Proporcionará asesoramiento y orientación a personas sin formación;
- (iv) Asegurará la existencia de programas formativos de alta calidad que respondan a las necesidades de sus clientes, y organizará el acceso a éstos;
- (v) Diseñará nuevos contenidos si la discrepancia entre la oferta y la demanda existentes no puede colmarse de otra manera;
- (vi) Asegurará la calidad de los productos y servicios que la UFI gestiona o diseña (DfEE, 1998).

Véase: <http://www.coleg-powys.ac.uk/adad/ufi.htm>
<http://www.lifelonglearning.co.uk/greenpaper/ch1003.htm>
<http://www.ufilttd.co.uk>

⁽³²⁾ Accreditation of prior learning (APL) = validación de competencias previas
Accreditation of Prior Experiential Learning (APEL) = validación de competencias obtenidas por la experiencia laboral.

APL:

- Significa que anteriormente se ha estudiado una unidad de un curso integrado en una formación convenida dentro de un centro formativo u otro aprobándose el examen de evaluación con un nivel aceptable;
- Necesidad de informar sobre los contenidos del programa de la unidad correspondiente;
- Necesidad de informar sobre la evaluación y la nota alcanzada, incluyendo una copia oficial del certificado y una transcripción de la puntuación obtenida;

APEL:

- Significa que una persona ha obtenido los resultados necesarios del aprendizaje en la unidad para la que solicita una exención o una transferencia de créditos en el curso de una experiencia profesional reciente ;
- Necesidad de informar sobre la experiencia reciente de esta personal EN ESTE ÁMBITO;

formación no regular desearían que se le reconociera su nivel personal de conocimientos y competencias de una manera u otra. La “Universidad para la industria” deberá desarrollar un sistema que permita lograrlo. El objetivo es crear un vínculo entre estas personas y la formación regular, a la que podrían quizás acceder más tarde; se trata de uno de los puntos más interesantes de la medida.

La Universidad para la industria también podría colaborar para reconocer la formación no regular en el ámbito de la creación de normas (estándares). A fin de cuentas, es necesario que algún organismo u otro establezca dichos estándares. La Universidad para la industria debiera generar un sistema de normas, evitando una excesiva burocratización pero manteniendo a la vez las facultades del estado para las cualificaciones formales relacionadas con estas APL.

El tercer punto que deseo exponer, antes de pasar a mis conclusiones, es la evolución del sistema de las NVQ (³³), ya reseñado en las intervenciones de esta mañana.

En Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte se está efectuando una importante operación de consulta en torno a la forma del sistema NVQ. En efecto, son muchos los que opinan que el sistema es demasiado rígido. Quienes efectúan actividades o partes de actividades y partes de formación no suelen obtener el reconocimiento de su trabajo porque la NVQ es una cualificación global que contiene toda una serie de unidades de tamaños distintos y de diferentes niveles. En el curso de esta operación de consulta se pide a ciudadanos británicos y al conjunto de los interesados en el Reino Unido que consideren si puede autorizarse a los aspirantes a obtener créditos por unidades para las unidades individuales de la NVQ. Entre otras cosas, se les pregunta el tamaño de dichas unidades y en particular si debe establecerse un tamaño común para estas unidades, al igual que en otras secciones del sistema educativo del Reino Unido (que ha unificado una parte de su sistema de formación inicial proporcionando a todas las unidades el mismo tamaño). Se pregunta también si debieran existir niveles, asumiendo que cada unidad indique el nivel educativo alcanzado. Todo ello conduce a plantear si el sistema de las NVQ debe integrarse en un sistema más general basado en unidades de valor, en el que las personas de diferentes niveles formativos y en diferentes sectores de empleo puedan seguir obteniendo créditos para los aspectos que consideren útiles. Ello tendría consecuencias sobre la formación no regular, ya que una mayor flexibilidad dentro del sistema de las NVQ alentaría a las personas a acreditar sus competencias informales a través de las NVQ.

-
- Es necesario también obtener una declaración honorable del superior en la que este acredite que la persona efectúa sus tareas con un nivel profesional y una calidad aceptable. Si el trabajador ha participado en un proyecto como miembro de un equipo, esta declaración honorable y su solicitud de exención mostrarán la función que ha desempeñado en dicho equipo y su contribución respectiva.

Véase: <http://cms1.gre.ac.uk/APEL/>
http://cms1.gre.ac.uk/APEL/what_is_APL.html
http://www.d.fee.gov.uk/heqe/let_final.htm

(³³) NVQ – National Vocational Qualification. Disponible en Internet: <http://www.dfes.gov.uk/nvq/> [a 18.2.2002]

Hasta la fecha, las opiniones recogidas con esta consulta son muy diversas. Algunos señalan que, por su propia naturaleza, la NVQ remite a un ámbito preciso de empleo y que ello constituye uno de sus valores básicos, que no debiera cuestionarse a través de un conjunto de unidades que permitan obtener una acreditación separada. Otros consideran una ventaja la posibilidad de adjudicar a las personas unidades de valor independientes dentro del sistema nacional de cualificaciones.

Un cuarto aspecto de la situación británica que deseo mencionar es la actitud de algunos empresarios: manifiestamente, algunos de nuestros grandes empresarios están buscando métodos independientes para comprobar las competencias del trabajador. Se trata de un fenómeno de escasa difusión hasta el momento, pero significativo y que puede interesar a los investigadores porque observamos que, especialmente tras la formación inicial, algunas de nuestras mayores empresas tanto públicas como privadas buscan sistemas de medición independientes -criterios- para las competencias en términos de competencias clave (lo que nos remite a la experiencia portuguesa). Las empresas buscan crear sistemas propios que les permitan contratar a un joven aspirante para un empleo particular, midiendo sus resultados en términos de competencias clave y no en términos académicos. Este es uno de los aspectos en evolución en nuestro país.

Último punto de mi intervención: en el Reino Unido, principalmente en Inglaterra y Gales, partimos de un nivel particularmente bajo de asistencia de las personas de más de 16 años a la formación de dedicación completa. Durante los últimos diez años, puede sin duda observarse un incremento de la participación formativa en el Reino Unido, pero la tendencia se ha interrumpido y actualmente estamos prácticamente seguros de que la situación se ha estabilizado. Y sin embargo el nivel británico es muy bajo en comparación con las cifras europeas. Nuestros investigadores señalan que los jóvenes actuales prestan mucha más atención que antes a las posibilidades económicas y que algunos piensan incluso “no tengo necesidad de esta formación ahora, ya tendré ocasión de aprobarla más tarde. No necesito una formación de dedicación completa justo en este momento; puedo hacer otras cosas con mi vida”. La retórica de la formación permanente en la que esta época se ha sumergido puede por su naturaleza incitar a las personas a retrasar su formación y asistencia a la formación obligatoria hasta más allá de los 16 años. Se trata de una tendencia que debe examinarse detenidamente en el Reino Unido.

Considerando todos estos elementos, plantearé a continuación cuatro cuestiones relacionadas con el reconocimiento de los aprendizajes no formales, partiendo de los análisis de un organismo como la QCA que reglamenta cualificaciones y es responsable de la promoción de la formación permanente en el Reino Unido.

Para empezar, nuestro objetivo esencial consiste en alentar a las personas a la formación. Sea cual sea la forma que pueda adoptar dicha formación, hay claros motivos para pensar que el reconocimiento de los aprendizajes informales -o “no formales”- es una fuerte incitación para asistir a una formación. Así, podemos afirmar que los sistemas de reconocimiento y

validación ocupan una clara prioridad para nosotros, ya que nos permitirán realizar uno de nuestros principales objetivos.

Por otro lado, nuestras investigaciones nos revelan que la formación regular no ha conseguido satisfacer las necesidades de una serie de personas, y que debemos hacer algo por éstas. Voy a ofrecerles posteriormente algunos ejemplos de iniciativas realizables.

Así, mi primera conclusión es que nuestro organismo saludaría intentos más decididos de crear un sistema de acreditación de competencias previas y reconocimiento de la formación no regular, considerando que ello animaría a los ciudadanos a participar en la formación.

El segundo punto, también en calidad de QCA, es nuestro deseo de que dichos intentos conduzcan a establecer un sistema coherente.

Sea cual sea el sistema creado, será muy importante que los ciudadanos puedan - independientemente de sus perspectivas- ver el conjunto de las unidades formativas y de las cualificaciones vinculadas entre sí de forma coherente y transparente. Nuestro deseo es que, en lugar de crear mayores niveles de burocracia, surja un sistema que establezca un conjunto de relaciones entre cualificaciones y unidades formativas o créditos, y no un sistema rígido de cualificaciones nacionales.

Mi tercer punto es que somos los responsables de la reglamentación de cualificaciones, sea cual sea su procedencia y el origen de su financiación, ya provengan del sistema académico o del exterior, ya estén financiadas por el estado o no. Por ello, estamos interesados por vincular los diferentes tipos de aprendizajes no formales con las cualificaciones formales. Y en el caso de la Universidad para la industria, como ya he mencionado, se trata de uno de los principales desafíos.

Quisiéramos poder garantizar que todo alumno, todo ciudadano, pueda proseguir progresando desde su nivel respectivo hacia la etapa siguiente (formativa, laboral u otra). Y también tendemos claramente a mantener las competencias del sector público para la definición de determinadas normas en Inglaterra y Gales. Es decir: la QCA desea establecer vínculos oficiales entre la formación regular y la formación no regular.

Mi cuarta y última conclusión es sencilla pero importante: si observamos los lugares donde las personas realizan formaciones no regulares, aprenderemos mucho sobre los motivos por los que el sistema educativo formal resulta inadaptado. Y si intentáramos reconocer la formación no regular de una manera algo más sistemática, podríamos apreciar los puntos en los que nuestro sistema nacional de cualificaciones formales resulta deficiente, y podríamos de esa forma mejorar dicho sistema de cualificaciones para que pueda responder a las necesidades reales.

4.3. Donald Kerr

Para comenzar debo decir que esta reunión parece realmente un ágora, que me acoge en la oscuridad de su sala y de la que salgo a un primer plano para dirigirme a ustedes, ya que - como habrán observado- mi nombre no estaba en el orden del día. De hecho, soy un simple invitado al que se le ha pedido esta mañana, según llegaba, participar en una ronda de intervenciones. Por ello, la siguiente presentación no tiene un carácter formal; voy a exponer con todo algunos puntos y a plantear incluso algunos elementos de debate.

Mi primer tema intenta tender un puente entre formadores, certificadores, responsables políticos y en realidad todos los trabajadores.

¿Hasta qué punto empresarios y sindicatos reconocen la certificación y hasta qué punto -por el lado empresarial- la remuneran?

Si la respuesta es negativa, una gran parte de los esfuerzos efectuados no conducirá absolutamente a nada. Para volver a lo que Riel Miller ha afirmado anteriormente respecto al predominio de la oferta sobre la formación, en este momento existe incluso un predominio de la oferta sobre la evaluación de competencias no formales (prior learning).

Pienso por ello que debemos analizar este predominio de la “oferta” e incorporar a ésta una “demanda”. En mi opinión, se trata al menos de uno de los objetivos de nuestro Ágora de hoy; necesitamos de hecho un puente entre responsables políticos, educadores y el mundo del trabajo.

Ya que viene al caso, desearía plantear una serie de puntos relacionados con la APL (accreditation of prior learning = acreditación de competencias no formales).

Nuestro concepto de la APL está dominado por la idea del acceso a la certificación: la APL es una parte de nuestras políticas de acceso a la cualificación. Sin embargo, incluso en un proyecto de ley muy reciente de nuestro gobierno en Irlanda, publicado por el Ministerio de Educación hace diez días y en el que se habla de acceso, se entiende bajo este término el acceso a la educación. Pero en mi opinión es necesario establecer una clara diferencia entre el acceso a la educación y el acceso a la certificación.

Hay otro punto más que deseo abordar relacionado con la certificación: ¿situamos el listón a un determinado nivel (el aspirante posee certificación o no) , o bien reconocemos parcialmente sus realizaciones bajo la forma de un sistema de créditos?

La tendencia actual en Irlanda es a reconocer los resultados obtenidos por una persona y no tanto a otorgarle un pleno reconocimiento de la cualificación para una actividad determinada. En este contexto, creo que resulta más fácil tratar la APL en el sector de la formación profesional que en el de la educación general.

Les expongo esto porque -según nosotros- lo importante es centrarse en las competencias o capacidades (skills). Si certificamos las competencias no estamos certificando cursos. Es la

diferencia fundamental, que se aprecia claramente comparando con el sistema de las NVQ, en el que se habla de resultados (outcomes). Mientras éste utiliza el término de “resultados”, yo hablo simplemente de “competencias” (skills). Lo que certificaremos son competencias/capacidades, y no cursos formativos.

Dicho esto, observemos que a cualquiera de nosotros -ya esté formado en un college o una universidad- se le han certificado sus cursos; puedo apostar lo que quieran. Nos han impartido un curso, a continuación nos han hecho algunas preguntas sobre esta formación, y después, si hemos respondido satisfactoriamente a éstas, se nos ha “declarado” cualificados.

Y quisiera preguntarles cuántos de los aquí presentes trabajamos hoy aún en el ámbito para el que se nos ha cualificado. ¿Muy pocos? ¿Hay alguien? Y a la vez poquísimos de nosotros disponemos de una certificación de nuestras competencias actuales, por supuesto. Sin embargo, en nuestro ámbito particular ésta podría aceptarse mucho más fácilmente que en los talleres y la industria, donde los trabajadores deben demostrar de alguna manera fehaciente sus competencias para que se les reconozcan.

Esto resulta mucho más fácil en el campo de la formación (training) donde existen normas preestablecidas. Un ejemplo de realización: reducir el grosor de esta pieza en 3 mm.

Pueden estipularse todas las normas relacionadas con un reconocimiento de la formación no regular (PL = prior learning). Pero cuando se estudia una asignatura del sistema escolar, como por ejemplo historia, la cuestión que se plantea es la de la competencia que se intenta certificar. ¿Certificamos la aptitud de las personas para contar la historia, o más bien su capacidad de juicio y análisis, su elección de prioridades o cualquier otra cosa de lo que se enseña bajo “historia”?

En cuanto a nuestro concepto, somos un organismo de formación profesional que jamás ha intentado alcanzar altas cotas teóricas. Nuestro punto de vista es que si utilizamos el material existente en la bibliografía la labor consiste en transformar dicho material en modelo o sistema de trabajo que pueda funcionar para los ciudadanos en la vida real. Así lo hemos aplicado a diferentes campos.

Así, hemos utilizado el método del “portafolio” o “carpeta” de competencias. También hemos empleado los sistemas expertos informatizados. Y siempre hemos efectuado exámenes.

Para nosotros, la forma más simple y económica de actuar ha sido someter a los trabajadores al mismo tipo de prueba o examen que los alumnos que han seguido un curso formativo.

Otra observación importante relacionado con esto y que nos lleva al punto de partida de Mike Coles -quien desea establecer vínculos entre los aprendizajes no formales, las cualificaciones formales y las normas o estándares comunes- es que si se concede un certificado a las personas independientemente de que hayan asistido a un curso o no, no deben hacerse tampoco distinciones en cuanto a los certificados expedidos. Si certificamos por competencias, deberemos emitir exactamente los mismos certificados. Y nuestra política

consiste en no escribir sobre el título que la certificación se ha conseguido sobre la base de competencias no formales. Damos el certificado simplemente a los aspirantes que puedan demostrar que cumplen las normas requeridas para dicho título.

Otra diferencia entre la educación y la formación profesional es que el sistema educativo insiste frecuentemente sobre exenciones, como número de módulos que quedan convalidados. Cuando se desea seguir un curso, la APL se considera más bien una política de gestión de estas exenciones o convalidaciones. Las personas pueden convalidar algunos módulos del curso, pero deberán preparar una serie de ellos. Con nuestro concepto de la APL (acreditación de competencias no formales) optamos por una acreditación que certifique las competencias obtenidas en el sector no formal.

Por ejemplo, nuestro National Council of Education defiende una política de titulaciones (awards) de APL denominada de hecho APEL por la que no pueden obtenerse créditos para más de la mitad de los cursos de enseñanza que se quiere seguir. Es necesario asistir al curso al menos durante un semestre y pasar exámenes tras haber seguido los cursos impartidos por los docentes según el método tradicional, lo que permite continuar proporcionando empleo a los formadores. Es decir, no puede obtenerse la cualificación en su totalidad a través de la vía APL.

Otra observación, referente a los sindicatos de trabajadores y las organizaciones empresariales: todo procedimiento de validación de competencias no formales está relacionado con la cuestión de la evaluación en el lugar de trabajo. Es necesario ser capaz de idear (devise) modelos para evaluar estas competencias en el lugar de trabajo. Nuestros modelos debieran poder aplicarse sencillamente en los centros empresariales o en el trabajo práctico.

Deseo plantear también otro punto más: el de los trabajadores. Ya he mencionado la necesidad de que la esfera exterior, por ejemplo empresarios y sindicatos, reconozca estas certificaciones. No avanzaremos a menos que no surja un cierto reconocimiento. Volviendo otra vez a lo que Mike Coles denomina “alentar a la formación” (learning), pienso que los empresarios están dispuestos parcialmente a trabajar con los sindicatos y a crear las condiciones para alentar a la formación regular, y que todo ello debe vincularse a la forma de reconocer estas cualificaciones, particularmente en términos salariales. Será pues necesario plantear la respectiva cuestión salarial en un momento u otro, para animar a las personas a participar en la formación permanente, y también para establecer el nivel mínimo de los trabajadores. Por lo que respecta a los empresarios, será importante para ellos conocer el nivel de sus trabajadores. Y la acreditación de competencias profesionales en el lugar de trabajo podría permitírselo.

Uno de los proyectos emprendidos por nosotros fue el realizado en Sudáfrica para la Building and Training Board. Presentamos el sistema APL para los habitantes de los townships. Colaboramos con el Ministerio de Trabajo sudafricano, mientras Marian Nieskens -aquí presente- trabajaba con el Ministerio de Educación. En la época del apartheid, los ciudadanos negros no recibían formación ninguna. Pero muchos de los que vivían en los townships

trabajaban en la construcción. En virtud de ello, habían obtenido un gran volumen de competencias, que jamás se les había reconocido. En la nueva Sudáfrica democrática, uno de los objetivos ha sido reconocer a los ciudadanos las competencias obtenidas a lo largo de su vida. Nuestra misión consistió por ello en expedir para estas personas un certificado o reconocimiento escrito, o al menos indicar el nivel en el que se situaban sus competencias laborales.

El ejercicio real consistía en emprender un reconocimiento de los prior learnings (competencias formales) entre los ciudadanos, que beneficiaría también al estado al permitirle detectar necesidades formativas. Al determinar lo que los trabajadores sabían hacer y lo que no, se les podía asignar a formaciones en sus campos aún deficitarios. De hecho, la atención se centró en dos elementos:

- (a) detectar necesidades formativas a escala nacional en el sector de la construcción;
- (b) establecer una base para la certificación de los trabajadores.

Para terminar con algunas observaciones más, mencionaré que estamos participando en dos proyectos Leonardo actualmente en curso, relacionados con la APL (validación de competencias no formales): uno dirigido por holandeses, del que Marian Nieskens podrá hablarles con mayor detenimiento, y otro dirigido por la European Vocational Training Association. La European Vocational Training Association es una asociación que reúne a todos los grandes organismos formativos de Europa: además de la FÁS, lo componen la AFPA, el INEM, la AIVP, la OAED griega, la AEB alemana, el KOLO de Países Bajos, el VDAP y la FOREM de Bélgica. Esta asociación conjunta ha presentado un proyecto común sobre acreditación de competencias no formales (accreditation of prior learning). Desearíamos llegar a elaborar un modelo común aplicado al conjunto de nuestros países, y verificar si resulta viable. De hecho, las certificaciones serán certificaciones nacionales porque la idea global del reconocimiento mutuo de normas/ estándares es otra cosa, y no deseamos complicar este proyecto añadiéndole esta dimensión adicional. De hecho, el proyecto se ha iniciado a fin de mostrar que un mismo modelo puede funcionar para el conjunto de los países miembros. Como ya he dicho, el Dutch College de Países Bajos está intentando efectuar un proyecto parecido, como Marian Nieskens podrá detallárselo dentro de algunos minutos. Además, para volver brevemente a lo expuesto sobre el papel de la oferta en particular dentro del sector educativo, es necesario admitir que el reconocimiento de competencias no formales, o APL, conlleva dificultades para los profesionales del sector educativo, ya que rebaja las facultades de los docentes. Surge así una problemática relación entre oferta y demanda, lo que me lleva a terminar como había empezado: cuando los docentes no puedan controlar todos los “inputs” (programas formativos, aprendizajes) y cuando los certificados sean certificaciones basadas en competencias, el poder se desplazará y distanciará de la docencia. De hecho, si los resultados de la formación vienen determinados por alguien distinto a ellos mismos, los docentes perderán el control de los cursos formativos. Este es para mí el elemento más importante en lo referente al sistema APL.

Para terminar, quisiera recordar que ya en 1995 la Comisión Europea celebró un primer debate sobre política europea en el ámbito de reconocimiento de competencias. El reconocimiento de competencias no formales (APL) se hallaba en sus comienzos, como Jens Bjørnåvold ha mencionado. La iniciativa francesa, por su parte, data de 1992; a continuación, se inició en el Reino Unido el trabajo sobre las NVQ, etcétera. Es decir: los inicios de este debate en Europa se remontan a los primeros años del pasado decenio. En aquella época, yo sugerí que la Comisión adoptase una iniciativa que nos permitiera a todos desarrollar sistemas semejantes. Evidentemente, se me respondió que ello no era posible en razón de los principios de subsidiaridad recogidos en el tratado de Maastricht. Y con todo, en la actualidad estamos intentando aprender unos de otros y armonizar entre sí nuestros diferentes sistemas.

5. Proyectos en entorno laboral sobre nuevos métodos de definición y acreditación de competencias: tendencias hacia un instrumento personal de competencias en los EEUU y en Europa

Barbara Jones y Kari Hadjivassiliou

La aceleración de las mutaciones tecnológicas y sociales ejerce efectos cada vez más complejos sobre la demanda de competencias en los mercados de trabajo. Las competencias evolucionan, convergen, divergen o quedan obsoletas, y nuevas competencias surgen a partir del desarrollo de nuevas tecnologías y nuevos métodos de trabajo. Las nuevas tecnologías generan simultáneamente nuevos métodos pedagógicos y nuevos procedimientos para la acreditación de competencias. A fin de mantener la cohesión y la igualdad social, se hace necesario activar la formación previa y las competencias periféricas de las personas en general, aplicándolas directamente y proporcionándoles una base que permita adaptarlas a los nuevos requisitos de capacidades. Todas las naciones industrializadas afrontan problemas similares, pero en particular los EEUU y los Estados Miembros de la UE están intentando paralelamente subsanar las consecuencias del carácter tradicionalmente fragmentario de sus sistemas de formación y acreditación de competencias. Los EEUU se han visto obligados a buscar soluciones a problemas planteados por la movilidad laboral individual y la implantación de empresas en el extranjero, de un tipo idéntico al que ahora afrontan los Estados Miembros de la Unión Europea. Este documento describirá brevemente algunos de los aspectos incluidos en un estudio preliminar (Cullen & Jones 1997) sobre las normas de competencias y las tendencias de la acreditación en los EEUU, y resume asimismo la labor de un reciente proyecto comunitario de investigación, denominado Evaluación de Competencias y Formación para Europa (*Competence Evaluation and Training for Europe – COMPETE*), que tiene por objetivo analizar la posibilidad de utilizar nuevos métodos para la acreditación y definición de competencias.

5.1. Las perspectivas americanas

El estudio preliminar sobre el estado actual de la acreditación de competencias, elaborado para la DGXII, tenía por meta reunir informaciones para las futuras intervenciones preparatorias que facilitasen la aplicación del Objetivo 1 del Libro Blanco de 1995 *Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento*. Como parte de este Objetivo 1, la UE está actualmente considerando posibles métodos para desarrollar una iniciativa orientada a la creación de un Sistema Europeo de Acreditación de Competencias. El objetivo principal sería el establecimiento de mecanismos permanentes y accesibles de acreditación de competencias

que permitieran a los ciudadanos validar sus conocimientos independientemente de la forma en que éstos se hayan obtenido. Un elemento central para ello sería utilizar las nuevas tecnologías bajo forma de medios portátiles y manejables en los que se plasmasen las competencias, tales como tarjetas personales inteligentes con las que los ciudadanos pudieran registrar su formación y su experiencia, utilizándolas como medios portátiles y legibles informáticamente.

El estudio preliminar consideró la estructura y práctica de la formación profesional, los perfiles de competencias y las clasificaciones ocupacionales, la certificación y los métodos tecnológicos para la definición y acreditación de competencias. Se llevó a cabo una serie de estudios de caso en los que se incluyeron innovaciones recientes en los EEUU en cuanto a la definición y acreditación de competencias. A partir de los resultados de esta evaluación y de los estudios de caso detallados, se seleccionó y analizó un conjunto de temas primordiales de interés para un eventual Sistema Europeo de Acreditación de Competencias, lo que permitió definir los desafíos y obstáculos principales, y elaborar por último conclusiones y recomendaciones. Algunas de estas conclusiones constituyen la base de los ejes centrales de investigación que analiza el proyecto COMPETE. A continuación ofrecemos un resumen selectivo de algunos de dichos resultados.

El sistema estadounidense de FP presenta, a primera vista, numerosas de las características que corresponderían a la visión de un Sistema de Acreditación Europeo. Posee una estructura descentralizada, con un escaso control federalizado (estatal) y jerárquico. Se ha configurado en buena medida en función de las necesidades e intereses de las empresas y del mercado, y se orienta a las demandas de mano de obra tanto nacional como regionales. Sus motores principales son el mercado y los intereses regionales, reflejando la demanda del consumidor y del empresario. En este contexto, el control federal-estatal es más reactivo que activo, consistiendo en buena parte en la influencia de los incentivos nacionales o estatales sobre la actividad local.

La actual reforma pretende cambiar el carácter históricamente descentralizado de la formación de competencias. Podemos situar esta reforma ante el transcurso de un periodo – algo superior a un decenio – en el cual se pensaba cada vez más que los trabajadores americanos de todo tipo carecían e iban a carecer en el futuro de las competencias individuales necesarias para afrontar los desafíos del progreso tecnológico, la reestructuración organizativa y la competición económica global. Los nuevos empleos, en opinión mayoritaria, requerían personas salidas de la secundaria o de los centros postsecundarios con determinadas capacidades genéricas para el empleo que incluyeran la resolución de problemas, las competencias de comunicación y las relacionales. En un informe esencial, la *Commission on the Skills of the American Work Force* (1990) concluyó que era esencial instaurar un sistema perfeccionado de normas de competencias y una certificación transparente a fin de vincular mejor lo que se aprende en la escuela con lo que se necesita en el trabajo, favoreciendo las transiciones de la escuela al trabajo, de una ocupación a otra, de un estado a otro o de un municipio a otro, reforzando con ello a fin de cuentas la capacidad competitiva de la economía estadounidense.

El „movimiento por las normas de competencias“, que surgió como herramienta importante para diseñar la principal reforma del sistema estadounidense de certificación de competencias, constituye una repuesta a los cambios en la definición de las competencias – generados por la cambiante naturaleza del trabajo en una economía competitiva y globalizada – y es también parte de un proceso de convergencia necesariamente coincidente con dicho cambio en las definiciones.

El movimiento por las normas de competencias es la tela de fondo de las recientes innovaciones para la definición y acreditación de competencias en los EEUU. Estas innovaciones se implantaron gracias a un paquete de medidas estratégicas y sistemáticas preparadas por la legislación de 1994 sobre la enseñanza superior y por determinadas iniciativas nacionales – el *National Skills Standards Board* o Consejo Nacional de Normas de Competencias, la ley Objetivos 2000, el programa De la Escuela al Trabajo – que han catalizado en conjunto la formación de asociaciones voluntarias para desarrollar las normas de competencias.

El programa De la Escuela al Trabajo constituye un intento para facilitar la transición de la escuela al trabajo, desarrollando certificados personales de competencias transferibles entre los diversos estados federales. El obstáculo más importante para el desarrollo de estos certificados es la falta de un léxico y una nomenclatura comunes para las competencias, por lo cual la primera medida del Programa ha sido fomentar las asociaciones para la creación de un lenguaje común sobre éstas.

Las disposiciones de la Ley Objetivos 2000 (*Goals 2000: Educate America Act* (1994)) establecen la creación del Consejo Nacional de Normas de competencias (NSSB) Este Consejo, orientado hacia los intereses de las empresas, tenía por tarea específica „estimular“ el desarrollo y la adopción de un sistema voluntario nacional de normas de competencias común a grandes sectores económicos, que constituyesen „directrices“ utilizadas por las asociaciones voluntarias. La Ley de 1994 requiere que estas asociaciones voluntarias cuenten con la presencia de representantes empresariales, sindicales, de los trabajadores, municipales y educativos. Junto con la creación del Consejo, el Ministerio de Trabajo y Educación estadounidense subvencionó a la industria y a grupos de investigación con 1,8 millones de dólares para efectuar estudios piloto de investigación en los siguientes campos:

- (a) comprobación de posibles sistemas para la aplicación de normas a diferentes tipos de puestos de trabajo
- (b) examen de métodos para evaluar y certificar las normas de competencias
- (c) orientar el desarrollo de currículos y directrices para impartir competencias a la mano de obra
- (d) analizar posibilidades para crear asociaciones interinstitucionales estratégicas
- (e) compartir información sobre iniciativas relacionadas creadas por empresas, estados o municipalidades

- (f) estudio de los factores necesarios para estimular a un número mayor de empresas a adoptar criterios de calidad

La Ley de Oportunidades de Transición de la Escuela al Trabajo de 1994 (*School to Work Opportunities Act*) complementó la intención de la ley *Goals 2000* al incitar a la creación de programas educativos que permitieran obtener certificados de competencias „reconocidos a escala nacional“. La Ley se centraba en tres componentes estructurales: la formación en el trabajo, la formación escolar y las actividades relacionadas, como la orientación profesional. A pesar de que existe siempre una oposición a las reformas „de arriba a abajo“ dictadas por el gobierno central, resultó evidente que la comunidad empresarial da en general un decidido apoyo a la idea de normas nacionales de competencias como parte del contexto general asociativo entre las empresas y el sistema educativo a escala nacional, estatal y local. Es la pretendida transparencia que este sistema promete la que lo hace atractivo para toda una serie de protagonistas en los EEUU. Este sistema permitiría una detección más clara de los trabajadores cualificados, permitiría ahorrar dinero en el proceso de selección de contratados, ayudaría a la contratación y mejoraría la consideración pública de las empresas. El sistema indicaría claramente a los estudiantes lo que éstos deben aprender, las competencias particulares que utilizarán en un puesto de trabajo, y la forma de acreditar éstas. Los estudiantes, incluyendo licenciados, dispondrían asimismo de un mejor acceso al mercado nacional de trabajo si se reconociera su certificación con validez nacional, lo que a su vez fomentaría la movilidad geográfica y ocupacional.

5.2. O*NET

Como base para las reformas, los progresos en las tecnologías de información y comunicación han hecho posible el surgimiento de la US Occupational Information Network – la llamada O*NET.

O*NET es una red de asociaciones entre la administración (federal, estatal y municipal), la industria y los ofertores formativos para recopilar datos que permitan desarrollar los perfiles de competencias y facilitar en mayor grado la evaluación y validación de las mismas. La red se halla diseñada de manera que proporcione informaciones a un banco de datos relacionado, que refleja los cambios evolutivos de la economía estadounidense, promueve una clasificación más eficaz de sus cambios en términos de perfiles profesionales y de las competencias asociadas, y posibilita llevar a cabo tareas específicas utilizando el propio banco de datos. Por tanto, la red O*NET tiene potencial para:

- (a) facilitar la estandarización de las clasificaciones ocupacionales creando puentes entre los diferentes sistemas de clasificación (por ejemplo, la clasificación del Ministerio de Trabajo EEUU, la del ejército americano y los diferentes sistemas clasificatorios de los estados federales)
- (b) adaptar grupos particulares de competencias a un empleo (detectando por ejemplo estrategias de generación de empleo en áreas deprimidas)

- (c) detectar déficit de competencias en grupos particulares de la mano de obra
- (d) efectuar revisiones de las tendencias en el mercado de trabajo
- (e) predecir los requisitos de recursos humanos, facilitar la evaluación de rendimientos y de competencias
- (f) proporcionar referencias que permitan desarrollar credenciales relevantes y transparentes.

O*NET se basa en una estructura que clasifica sus propios datos en seis ámbitos distintos caracterizados por una serie de elementos clave, con los que se pretende estructurar el trabajo como actividad humana. De esta manera, relaciona los requisitos o cualidades del trabajo ofrecido en un empleo con las características, la experiencia y las cualificaciones del trabajador, el contexto organizativo de un empleo y las competencias ocupacionales específicas asociadas al mismo. Además, O*NET aspira a integrarse con la estructura curricular genérica del sistema de la enseñanza secundaria de EEUU. Se están comprobando actualmente en Nueva York una serie de aplicaciones prácticas de la O*NET para hacer que el sistema integre un número mayor de normas de competencias dentro del entorno escolar. Las aplicaciones incluyen las denominadas *Interest Profiler* y *Work Importance Locator* (Análisis de intereses y Detector de relevancia para el trabajo), herramientas de autoevaluación diseñadas para ayudar a los estudiantes en la escuela a reconocer los requisitos y expectativas que deben tomar en cuenta para futuras carreras posibles.

Esta estructura se halla diseñada para permitir una actualización continua mediante el empleo de cuestionarios informatizados rellenos por los empresarios que participan en la red. Se ha previsto a cambio que el banco de datos O*NET actúe como el eje central de una red de organizaciones cooperantes que recibirán un flujo informativo, herramientas de asesoramiento y evaluaciones del rendimiento y las competencias como compensación por haber proporcionado a la red datos ocupacionales.

O*NET se está comprobando en la práctica actualmente en cinco estados: en California (industrias multimedia y del ocio), en Minnesota (integración con el sistema estatal de información sobre el mercado de trabajo), en Nueva York (orientación de carreras profesionales para la iniciativa De la escuela al trabajo), en Carolina del Sur (adaptación al empleo) y en Texas (programas de trabajo para trabajadores desplazados).

La intención de la actual legislación estadounidense sobre enseñanza y trabajo es crear un sistema voluntario de normas nacionales de competencias. Con todo, Estados Unidos apenas posee experiencia de un sistema a gran escala para certificar las competencias de los trabajadores nuevos o ya experimentados (Berryman y Rosenbaum 1992). Es evidente que las experiencias europeas y japonesas en este campo han ejercido un fuerte efecto sobre los planteamientos actuales en los EEUU, configurando de hecho los objetivos de las leyes de 1994. En términos muy generales, se piensa que los sistemas europeos de normas de competencias o de cualificaciones constituyen un mejor punto de partida para desarrollar las competencias educativas o las basadas en la experiencia. Esta ventaja se consolida aún más gracias a la existencia de exámenes finales diseñados y administrados independientemente tras

la enseñanza obligatoria, autorizados por los gobiernos centrales o regionales. En los EEUU se juzga como una gran ventaja esta larga tradición de las administraciones centrales europeas de apoyar y promover la certificación por terceras instancias de las competencias y los conocimientos obtenidos mediante programas de preparación profesional.

Tanto en Europa como en los EEUU se aprecia la necesidad de mejorar el flujo informativo entre escuelas, estudiantes, personas que buscan empleo y empresarios. Los empresarios necesitan conocer más datos sobre las capacidades de quienes solicitan un empleo, e informar a los estudiantes y a quienes buscan empleo sobre los tipos de competencias o la experiencia que precisan para ser admitidos a determinados empleos u ocupaciones. Un sistema específico electrónico e informatizado que hiciera coincidir las profesiones y vacantes de empleo con las cualificaciones y experiencia de quienes buscan empleo tendría ventajas evidentes.

La reforma estadounidense de las normas de competencias aspira también a crear un foro de debate y un contexto para que los empresarios estructuren sus necesidades de forma comprensible para las escuelas, los estudiantes y los trabajadores. Los obstáculos principales, tanto en los EEUU como en el contexto europeo, consisten sobre todo en la naturaleza cambiante de las ocupaciones que no reclaman un título profesional o de gestión. Los medios portátiles o manejables de competencias (*Portable skills media* o PSM) como las tarjetas inteligentes de competencias e incluso las normas genéricas de competencias no podrán cobrar relevancia a no ser que se encuentren integradas en un sistema que vincule las necesidades de los trabajadores con las necesidades de empresarios y otros protagonistas. Dicho sistema requeriría una aceptación general y difundida de las clasificaciones de competencias y de las estructuras de certificación de dichas competencias. Para que fuera eficaz y relevante, este sistema general debiera basarse en el desarrollo y operatividad de una clasificación global de grupos ocupacionales basados en las competencias, que permitiera adaptar éstos a las mutaciones en los patrones de trabajo y crear una infraestructura paralela de validaciones de competencias.

5.3. Estructuras y clasificaciones de competencias

Las actuales iniciativas estadounidenses para desarrollar clasificaciones globales de grupos ocupacionales incluyen la red O*Net, la adaptación electrónica del nuevo Diccionario de Títulos Ocupacionales (*Dictionary of Occupational Titles-DOT*) y SCANS. Otras iniciativas funcionan como proyectos interrelacionados (como sucede con la O*Net) bajo la dirección general del Sistema Americano de Información sobre el Mercado de Trabajo (*America's Labour Market Information System-ALMIS*) y de USDOL.

El proyecto de adaptación del DOT de 1993 se halla vinculado a una estructura que describe las competencias como un todo, partiendo de aptitudes, capacidades y competencias básicas de carácter muy general, hasta llegar a competencias y conocimientos técnicos específicos de una ocupación. Esta nueva estructura aspira a recopilar datos sobre el contenido cada vez más cognitivo de los empleos y las nuevas formas de pensar, gestionar y organizar centradas en la

calidad, la variedad, la velocidad y los servicios al cliente. El banco de datos DOT parte del proceso de convergencia que pretende interconectar las ocupaciones, resaltando la transferibilidad de competencias y los vínculos con otros bancos de datos relacionados en el ámbito de la información sobre enseñanza y mercado de trabajo.

Los modelos temáticos para el DOT y la O*Net reflejan la creencia actual en los EEUU en que las necesidades de perfiles de competencias que manifiesta una organización del trabajo de alto rendimiento ya no pueden satisfacerse con competencias derivadas de los conceptos tradicionales del trabajo. Suele denominarse a los nuevos tipos de competencias con el nombre de competencias genéricas avanzadas o competencias SCANS (siglas de la *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills* – Comisión de la Secretaría de Estado para la Consecución de las Competencias Necesarias- USDOL 1991). Tanto el modelo de la O*Net como el DOT se fundamentan en la tipología SCANS.

Esta tipología se centra en la idea de que resulta necesario romper con las antiguas competencias y componentes de éstas orientados a una tarea concreta. SCANS comenzó analizando los requisitos de competencias que impone la tecnología emergente y la nueva organización del trabajo. Cinco capacidades generales y tres competencias básicas se consideran esenciales para una formación de preparación al trabajo o de perfeccionamiento. Las siguientes tres competencias se definen como competencias básicas o fundamentales:

- (a) Competencias básicas: lectura, escritura, matemáticas, dicción y comprensión oral
- (b) Competencias reflexivas: pensamiento creativo, toma de decisiones, resolución de problemas, análisis mental, capacidad de aprender y razonar
- (c) Cualidades personales: responsabilidad individual, autoestima, sociabilidad, autodirección e integridad.

La comisión SCANS amplía la noción de competencias/cualificaciones ocupacionales indicando la necesidad de unas capacidades genéricas para el puesto de trabajo, de las que define cinco:

- (a) capacidad para asignar recursos
- (b) competencias interpersonales
- (c) obtención, evaluación y gestión de informaciones
- (d) comprensión de sistemas
- (e) utilización, selección y resolución de tecnologías

El método de la SCANS amplía la base clasificatoria de las competencias al añadir una nueva dimensión más profesionalizada y autónoma al papel del trabajador, lo que implica cambios en currículos y formaciones. La filosofía de la SCANS quedó en general incorporada en numerosos de los modelos de estructura examinados en el estudio preliminar, confirmándose la tendencia hacia una convergencia nacional – a través de acuerdos voluntarios entre la

educación, la industria y el estado – hacia la creación de normas de competencias genéricas reconocidas a escala nacional.

5.4. Acreditación

El sistema estadounidense de acreditación ha ido evolucionando en respuesta a las características estructurales del sistema de la formación profesional en este país. En general, los estudiantes en los EEUU siguen un curso o un módulo formativo específico y, si acaban éste a satisfacción del instructor y del centro formativo, se les concede un determinado número de créditos de formación. Estos van agregándose hasta que el estudiante cumple los requisitos institucionalizados para obtener un título o certificado. El sistema de acreditación parece corresponder a un modelo flexible, pues permite la transferencia de créditos entre cursos y centros a escala nacional, y en ocasiones a escala internacional. Por ejemplo, una decisión reciente del Consejo Nacional para la Enseñanza y Acreditación Médicas en el Extranjero ha establecido que Australia, Nueva Zelanda, Canadá, Grenada y el UK mantienen normas comparables en cuanto a créditos formativos en este campo, mientras que toda una serie de otros países (por ejemplo Egipto, Países Bajos, Francia y Suiza) se consideraron en el mismo dictamen no comparables.

En los EEUU, el sistema básico de acreditación cae bajo la responsabilidad de organismos de acreditación de carácter regional o nacional, en los que participan representantes tanto de la enseñanza superior como de las profesiones. Existen seis asociaciones de acreditación regionales y cinco nacionales, más unas 43 asociaciones de acreditación especializadas controladas por asociaciones profesionales, como p.e. la Asociación Barística Americana.

No obstante, dentro del sistema de formación técnicoprofesional de los EEUU (FP) apenas existen normas de competencias validadas y utilizadas comúnmente a escala nacional para todos los estados, y no se observa una coherencia en cuanto a niveles educativos y especialización ocupacional para los que se crean las normas. Existen pocos ejemplos de „credenciales“ estandarizadas y manejables que acompañen a las normas nacionales convalidadas por la industria.

En los EEUU la preocupación principal consiste en comprender el alcance del papel que desempeñan la administración federal y el sector privado en el desarrollo y la aplicación de las normas de competencias. Por ejemplo, ¿cuáles son los métodos óptimos de evaluación que deben usarse en los sistemas de normas de competencias?; ¿qué criterios de examen podrían usarse para implantar una igualdad de oportunidades?; ¿hasta qué punto permiten los sistemas actuales de aprendizaje y formación por cooperación generar normas generales y llegar a un acuerdo consensuado sobre la acreditación? Otro ejemplo: ¿significan las normas de competencias consensuadas que los empresarios sabrán lo que contratan cuando admitan a empleados que cumplan los criterios previstos por la estructura del modelo SCANS?

En los últimos años se han lanzado una serie de propuestas relevantes de cambios en el sistema estadounidense de acreditación, que han generado la tendencia por parte de las administraciones, tanto federal como de los estados, a imponer una reglamentación más estricta. Como resultado de la Ley de la Enseñanza Superior de 1992, la administración federal aspira a delegar una responsabilidad extra para el cumplimiento institucional de la reglamentación federal en las agencias de acreditación, y a crear responsabilidades en cada uno de los estados para las normas de rendimiento. Como respuesta, numerosas agencias regionales y especializadas han comenzado a revisar su modelo de funcionamiento.

Como parte también de la Ley de 1992 se creó el Comité Nacional Consultivo para la Calidad e Integridad Institucional. Compuesto por quince personas nominadas por el sector de la enseñanza y la formación, este Comité asesora al Secretario de Estado sobre la puesta en vigor de normas en las agencias de acreditación; orienta sobre el reconocimiento de agencias específicas; contribuye a la preparación de una relación de agencias de acreditación reconocidas; y asiste a la elaboración de criterios para la creación de normas y sobre las normas para instituciones de la enseñanza superior.

En definitiva, la acreditación en los EEUU se regula por la negociación. Los empresarios negocian con los organismos profesionales a fin de imponer sus necesidades e intereses en los currículos y niveles. A su vez, estos se encuentran mediatizados por las operaciones de las agencias de acreditación. Simultáneamente, el sistema de transferencia de créditos actualmente en vigor significa que los estudiantes y los alumnos negocian permanentemente el valor de los créditos obtenidos previamente con las instituciones de formación continua a las que asisten. En consecuencia, las agencias de acreditación utilizan directrices y criterios flexibles (por ejemplo, el método Carnegie), que aplican a los créditos transferibles a fin de orientar a los empresarios sobre el valor de los créditos que presenta un solicitante de empleo. Dado que ha crecido habituada a esta cultura de la negociación, la industria de la acreditación se muestra reticente a la imposición de una reglamentación „de arriba abajo“. La opinión predominante entre los especialistas en acreditación es que una reglamentación impuesta por el estado no funcionará, y que la reglamentación sólo tiene relevancia para las instituciones que reciban subvenciones federales (como las previstas por la Ley de Cooperación en la Formación para el Empleo), o en casos de fraudes o abusos.

A pesar de la mayoritaria cultura de sector privado que predomina, el sistema de acreditación aún tiene que adaptarse al nuevo clima de responsabilidad federal, particularmente en lo relativo al Consejo Nacional de Normas de Competencias. En este contexto, el Ministerio estadounidense de Trabajo ha supervisado desde 1993 a 19 estados que han puesto en marcha programas de normas de competencias a escala del estado federal.

Existe el consenso de que el Consejo Nacional de Normas de Competencias (*National Skill Standards Board* – NSSB) debe desarrollar el sistema y los requisitos de implantación para instaurar normas de competencias reconocidas a escala nacional. Esto es un elemento nuevo, si consideramos la antigua fragmentación. Este sistema común se considera esencial para facilitar el proceso de creación de normas utilizando un lenguaje y un formato comunes. La

futura tarea consistirá en establecer los criterios para el establecimiento de normas válidas acreditadas, que se considera debieran orientarse a las normas internacionales vigentes, como las indicadas por la International Standards Organisation.

Se reconoce que los EEUU necesitarán un conjunto cada vez más complejo de niveles de conocimientos y dominio de competencias, requeridos para el acceso individual a una carrera y el ascenso hasta los escalones más altos de la profesión elegida. Así pues, será necesario crear niveles nacionales comunes de cualificaciones. Dicha creación implica las siguientes labores:

- (a) establecer criterios para el reconocimiento de ocupaciones transversales a las diversas industrias con niveles de amplia base, determinando sus unidades y elementos de suerte que las personas tengan la oportunidad de ser evaluadas para competencias dentro de un mismo nivel, pero acumular créditos a lo largo del tiempo para diferentes sectores profesionales
- (b) implantar procedimientos de referencia a normas y niveles mínimos internacionales y para perfeccionar y mantener continuamente las normas de competencias
- (c) crear criterios y procedimientos de reconocimiento para las organizaciones que desarrollen normas
- (d) establecer conjuntos de criterios utilizables para examinar a grupos de empresas que colaboren voluntariamente en la promoción de normas dentro de una industria: estos criterios deben incluir la garantía de que toda organización colaboradora reconocida represente todos los aspectos de la industria correspondiente, que exista también una representación geográfica y que la participación incluya a los trabajadores competentes
- (e) establecer criterios para ocupaciones intersectoriales de base amplia: la representación conjunta de diversos grupos industriales será probablemente el método más viable para convenir las competencias generales y especializadas que se requieren en estas ocupaciones.

Una vez reconocido o „habilitado“ para desarrollar normas de competencias, un grupo industrial podría definir éstas de forma que cumplieran criterios de validez y fiabilidad. El NSSB (el Consejo tiene carácter nacional) actuaría entonces como „acreditador“, poniendo en marcha a escala sea nacional, de un estado federal o municipal los correspondientes cursos acreditados, procedimientos y módulos.

Uno de los problemas que surgen y que se está intentando solucionar actualmente es el de la „propiedad“ empresarial dentro de las organizaciones seleccionadas para la creación y la certificación de normas. El NSSB mantiene que sin este sentido de la „propiedad“ sería difícil persuadir a los empresarios de compartir los costes para el desarrollo y el mantenimiento de estos procedimientos.

Se considera necesaria la creación de procedimientos que garanticen la seguridad de los registros individuales de las personas y desarrollar un sistema que asegure un acceso sencillo a

las propias cualificaciones. El reconocimiento de las evaluaciones y cualificaciones deberá plasmarse de forma sencilla en un instrumento manejable de un punto a otro por todo el país.

Las normas de competencias indicarán la base esencial de competencias obtenibles dentro de un puesto de trabajo o en colocaciones de alternancia entre la escuela y la industria. El NSSB apoya que sean las instituciones educativas quienes impartan a los estudiantes la teoría y los conocimientos que los prepararán para el futuro. Los estudiantes requieren la „instrucción asociada“ que les prepare para un puesto de trabajo evolutivo. Las Competencias SCANS se consideran de gran utilidad en este campo para la comunidad educativa, ya que pueden emplearse para ayudar a desarrollar el „espectro continuo de normas“ que precisará la economía estadounidense.

La próxima etapa fundamental para el NSSB, en conjunción con otras agencias de la administración federal, será reunir las normas y credenciales de competencias bajo una estructura común que dé lugar a normas de competencias reconocidas a escala nacional y credenciales manejables. Se considera este objetivo como una labor de „construcción“ que integrará plenamente al movimiento en favor de las normas de competencias dentro del sistema de desarrollo de recursos humanos en los EEUU.

A escala global, el Instituto Americano de Normas de Formación trabaja en la actualidad sobre sistemas de clasificación de normas de competencias y conocimientos utilizables como filtros de validación para la enseñanza o formación. Como parte de esta iniciativa, el proyecto STEPS (competencias, formación, procesos de evaluación y normas) está desarrollando un sistema informativo para gestionar una infraestructura de normas de competencias; uno de sus componentes clave sería el registro electrónico a escala regional y nacional de los conjuntos individuales de competencias, los contenidos formativos certificados y la detección de itinerarios de los trabajadores. Como instrumento principal para la gestión de estos datos se ha previsto el empleo de tarjetas inteligentes.

5.5. Sistemas de determinación de competencias

5.5.1. Resumen general

El proyecto STEPS antes mencionado pone de relieve una de las conclusiones fundamentales en esta fase recopiladora e inicial del estudio: la tarjeta personal de competencias sería por sí sola ineficaz a no ser que se encuentre integrada dentro de una estructura institucional y organizativa que vincule las necesidades de los trabajadores a las necesidades de los restantes protagonistas, entre ellos la industria y el estado. Esta estructura dependerá, para ser relevante y eficaz, del desarrollo y operatividad de una clasificación global de las familias ocupacionales agrupadas por competencias, que evolucionan y se adaptan a los cambios en las formas de trabajo, y también de una infraestructura paralela que haga posible la validación de dichas competencias.

En los EEUU se han puesto en marcha una serie de iniciativas para crear una clasificación global de las familias ocupacionales, siendo la más duradera de todas el Diccionario de Títulos Ocupacionales o DOT. El DOT adolece de una serie de problemas, y el principal de ellos es su falta de adaptabilidad. Elaborado en los años 30 como respuesta a la recesión y como instrumento que permitía al servicio público de empleo – creado por entonces en los EEUU -asignar trabajadores al empleo correspondiente, el DOT presenta un formato impreso y comprende unas 12.000 descripciones y definiciones de empleos, que adoptan una forma fija y narrativa. Como parte del paquete de medidas asociadas a la Ley de 1994 Objetivos 2000: Educar a América, el gobierno federal puso en marcha una evolución y revisión radicales del DOT. Por orden del Ministerio de Trabajo estadounidense, se creó un Comité Consultivo para el Diccionario de Títulos Ocupacionales (*Advisory Panel for the Dictionary of Occupational Titles* – APDOT) cuya labor consistía en evaluar las necesidades nacionales de información sobre ocupaciones. Las principales recomendaciones de este Comité fueron reestructurar el DOT a fin de crear un sistema por banco de datos que instaure un idioma común para todo usuario de informaciones ocupacionales, pero a la vez lo suficientemente flexible para permitir la futura diferenciación que irá produciendo la entrada permanente de nuevas informaciones. El mecanismo se mantendría mediante entrevistas periódicas a empresarios y trabajadores, utilizando en ellas fundamentalmente cuestionarios estructurados de análisis de los empleos. Además, este Comité elaboró un „modelo estructural“ como base para organizar dicho banco de datos ocupacionales.

A partir del trabajo efectuado por el Comité, el Ministerio de Trabajo estadounidense acaba de terminar el proyecto inicial de un sistema global para organizar, describir y difundir datos sobre características de los empleos y cualidades necesarias de los trabajadores. La O*NET (Occupational Information Network) sustituirá a la larga al DOT, no solamente porque proporciona un conjunto más actualizado de clasificaciones ocupacionales sino por que integra nuevos procesos de trabajo, asumiéndolos operativamente en una base de conocimientos que puede evolucionar continuamente mediante los datos que remiten de forma permanente los empresarios considerados estratégicos. Para optimizar su imbricación con la economía estadounidense en permanente evolución, la O*NET se encuentra integrada con tres iniciativas relacionadas creadas recientemente por la administración federal:

- (a) El Banco de Empleos Americano (America's Job Bank), un servicio de empleo informático que remite oportunidades de empleo vía Internet
- (b) La iniciativa De la Escuela al Trabajo (School-to-Work), una iniciativa del Ministerio de Educación que pretende incluir en la enseñanza secundaria programas de formación industrial en los que participarían las principales empresas estadounidenses
- (c) ALMIS, el análisis estadístico de informaciones sobre el mercado de trabajo, efectuado por instancias federales, de los diversos estados o municipales.

5.5.2. Cuestiones principales que se derivan del estudio

La razón para nuestro análisis de la definición y acreditación de competencias en los EEUU ha sido la suposición de una cierta convergencia entre este país y la evolución de la estructura educativa y formativa en Europa. En algunos aspectos se observan de hecho determinados paralelismos entre los EEUU y Europa, lo que permitirá extraer algunas enseñanzas para la perspectiva del „sistema europeo de acreditación“; pero debemos observar también que las comparaciones entre la estructura federal y estadounidense y la aún imaginaria „Europa federalizada“ pueden conducir a engaño.

Un campo fundamental de semejanzas es el grado hasta el cual puede imponerse una armonización federal (esto es, „de arriba a abajo“) a la FP, la definición y la acreditación de competencias. Partiendo de la experiencia en los EEUU, es evidente que siempre ha existido y probablemente seguirá existiendo una fuerte resistencia a la imposición de un sistema federalizado de acreditaciones, por motivos complejos relacionados con la naturaleza de la constitución estadounidense, la autonomía histórica de estados federales y agencias locales para impartir enseñanza y formación, y el poder de las organizaciones profesionales y de las empresas. Esta fuerte resistencia contra la injerencia de la administración central en la práctica de los estados federales o local ha hecho que el papel de la administración federal se haya limitado por lo esencial a la capacitación.

Nuestro análisis previo de las actitudes con respecto a la estandarización de procedimientos de definición y acreditación de competencias en Europa nos muestra una resistencia también alta, y reforzada por las diferencias entre los sistemas legales, frente al proyecto de armonizar los sistemas europeos de acreditación. Numerosos de los convenios europeos de acreditación de cualificaciones han surgido entre los Estados Miembros, los organismos de acreditación y las asociaciones profesionales como resultado de acuerdos multilaterales dentro de sectores económicos específicos, o como resultado de la colaboración internacional entre empresas.

A la inversa, existen campos fundamentales donde la teoría y la práctica estadounidenses apenas guardan semejanza con las costumbres o las futuras perspectivas europeas. Un ámbito evidente es el puesto que ocupan los empresarios y las asociaciones profesionales en la impartición y acreditación de formaciones. En los EEUU, a través de su participación en organismos tales como la Comisión Asesora para el Diccionario de Títulos Ocupacionales, los Comités de Normas de competencias Nacionales y Municipales, y las agencias de acreditación, es el estamento industrial quien configura realmente el programa de acreditaciones y quien impulsa la formación a través de la infraestructura de oferta regional de FP. En Europa, la posición de la industria y de las asociaciones profesionales no es tan predominante en este campo. Por ello, el desarrollo de un Sistema Europeo de Acreditación requeriría analizar con todo lujo de detalles si es deseable o conveniente que la formación esté más dirigida por la industria, o el tipo de acuerdos de colaboración entre la industria y otros protagonistas que pudieran facilitar el desarrollo de dicho Sistema Europeo de Acreditación.

En términos globales, los resultados preliminares del estudio corroboran claramente que la noción de „patrimonio cultural“ constituye un obstáculo principal para la creación del Sistema

Europeo de Acreditación. Nos referimos con ella a las diversas estructuras socioculturales, legales e institucionales que se han ido generando en los diferentes estados federales de los EEUU y en los diferentes Estados Miembros de Europa, y que mediatizan las teorías y prácticas de la enseñanza y la formación. Estos patrimonios culturales se traducen por ejemplo en diferentes métodos pedagógicos y diferentes prácticas pedagógicas para la formación. Para adoptar un ejemplo, la formación profesional estadounidense en terapia ocupacional para profesiones sanitarias está reglamentada por las normas de prácticas locales, reguladas a su vez por factores tales como si la tradición predominante dentro de la cultura profesional ha sido la oral o la escrita, y si la oferta de servicios en el sector se basa en los seguros privados de enfermedad o en un modelo social de atención sanitaria.

En todos los estudios de caso efectuados dentro del análisis se ha resaltado la importancia y el impacto de estos patrimonios culturales. Los resultados iniciales de los cinco estudios piloto para la O*NET que actualmente lleva a cabo el Ministerio de Trabajo estadounidense ilustran este punto. Estos proyectos piloto demuestran claramente la necesidad de adaptar a medida la estructura general de la O*NET, y su base teórica correspondiente, a las características particulares socioculturales y socioeconómicas en cada región. Así, en California la O*NET se está utilizando para detectar los cambios en la estructura del trabajo y las prácticas relacionadas con la implantación de la nueva industria digital y multimedia. En Minnesota, la O*NET actúa hasta cierto punto como catalizador para estimular la regeneración de una base económica tradicional, detectando las competencias existentes dentro de la mano de obra y que podrían reasignarse a nuevas actividades económicas. En Nueva York, la O*NET se utiliza para consolidar el efecto de las iniciativas De la escuela al trabajo, motivando a los estudiantes escolares para analizar sus expectativas de empleo y elegir con mayor realismo sus posibles carreras profesionales.

Los primeros resultados generados por estos proyectos piloto acusan diferencias culturales en la forma de definir y utilizar las competencias dentro de los diferentes ámbitos locales. Estas diferencias se traducen inicialmente en diferentes interpretaciones de las competencias requeridas para realizar un empleo particular, y también en la terminología utilizada para describir las competencias concretas.

5.6. Integración

Como ya hemos indicado, la perspectiva de un Sistema Europeo de Acreditación implica integrar las infraestructuras institucionales y organizativas, y una integración paralela de la infraestructura tecnológica (tarjetas personales de competencias, programas de comprobación informática y sistemas para recoger, resumir y validar datos sobre características del empleo y requisitos ocupacionales). Pero una de las enseñanzas fundamentales que ofrece la experiencia estadounidense es la necesidad de que dicha integración tenga lugar a la escala superior o macro, esto es, integrando las competencias en el contexto general de la actividad económica y social de un país, y específicamente en la enseñanza secundaria, la formación en el trabajo y el desarrollo económico local y regional.

La experiencia estadounidense pone claramente de relieve la importancia de repensar esta integración y la forma en que un sistema europeo de acreditación de competencias podría crear vínculos de carácter general entre la escuela, el trabajo y la vida económica y social. Asimismo, parece evidente que para el sistema europeo sería muy útil analizar en detalle el potencial que un sistema del tipo O*NET ofrece para realizar dicha integración. No obstante, en una serie de otros campos y en particular en cuanto a la base teórica que fundamenta estas y otras iniciativas, estas innovaciones están aún en fase embrionaria y precisarán sin duda una adaptación considerable a un eventual contexto europeo.

5.7. COMPETE

El proyecto COMPETE es un análisis preliminar de los efectos que tendrían un instrumento que acreditase las competencias personales y a la vez un nuevo sistema de clasificación de competencias para resolver una serie de problemas económicos y sociales, fomentar la movilidad internacional de la mano de obra, e integrar nuevos métodos de acreditar informáticamente competencias innovadoras y aprendizajes previos. La investigación intenta desarrollar categorías adecuadas y eficaces para definir los ámbitos del trabajo cualificado, detectar nuevos métodos de reconocimiento de competencias, definir los tipos de formación adecuados para compensar lagunas de competencias, particularmente en el caso de grupos excluidos, estudiar las formas de reflejar las competencias de suerte que sean inteligibles para trabajadores y empresarios, explorar nuevas posibilidades institucionales para promover la colaboración (entre estado, sindicatos, empresas y centros formativos) en torno a la definición y acreditación de competencias, y evaluar la utilización potencial de tecnologías de la información y comunicación para promover el acceso a los nuevos mecanismos formativos y definiciones de las competencias.

5.8. Un instrumento manejable de competencias y un banco de datos sobre competencias

En el estado actual de evolución tecnológica, todo medio manejable para reflejar competencias adoptará por lo esencial la forma de un instrumento portátil y relacionado con un banco de datos amplio. La posibilidad más ambiciosa consistiría en una clasificación de cualificaciones basadas en competencias, traducida a los quince o más idiomas nacionales de la UE. El contenido analizado de las cualificaciones profesionales y de otros elementos de entrada como aprendizajes previos, resultados de aprendizajes no formales y acreditaciones informatizadas de competencias impartidas y comprobadas electrónicamente, se introducirían en dicho instrumento portátil. El perfil de competencias de una persona se generaría combinando el contenido en competencias de sus diversas cualificaciones con las restantes competencias certificadas. Dicho resultado sería accesible bajo diversas formas posibles de organización y clasificación. Al organizar las competencias de una persona conforme a criterios generales, el contenido de las cualificaciones obtenidas bajo un sistema de FP

sectorial o bajo un sistema particular de gestión se harían comprensibles para los empresarios o los formadores familiarizados con otro sistema distinto.

Esto implica la creación y el mantenimiento de una infraestructura masiva de evaluación, certificación, traducción, acreditación y protección frente al fraude y los abusos. La justificación de esta inversión es la necesidad de facilitar la movilidad laboral en un contexto que plantea barreras insuperables para implantar una estandarización a escala comunitaria de la formación profesional y la acreditación. Describimos a continuación la naturaleza de estas barreras.

Las diferentes naciones europeas han desarrollado distintos sistemas de enseñanza y formación. Algunos países poseen cualificaciones profesionales que incluyen un nivel alto de enseñanza general, otros un nivel elevado de conocimientos teóricos especializados, y otros presentan una orientación de carácter más práctico. Algunos sistemas de FP están acreditados por el Estado, otros por los organismos empresariales, y aún otros por sistemas y mecanismos de orígenes gremiales. En algunas naciones, numerosos sectores poseen sistemas autorregulados o incluso sin regulación alguna. Es probable que estas diferencias en la naturaleza formal de la FP tarden en desaparecer. Pero además los diversos países poseen también distintos sistemas de legislación y gobierno, lo que implica que las competencias necesarias para determinados empleos son intrínsecamente diferentes entre sí. En función de si todo el sistema económico-social de una nación es de carácter „estatal“, „corporativo“, „orientado al mercado“, „burocrático“ o „individualista“, el sistema global de atribución de responsabilidad legal para la producción y la distribución podrá resultar también distinto. Esto genera diferencias reales en la definición de conjuntos de competencias y las líneas divisorias para la mano de obra. Existen otros factores culturales que han influido asimismo sobre estos procesos, como la diferencia entre sexos y las dinámicas de desarrollo urbano y rural. Así pues, es falso suponer que los diferentes sistemas de FP sean simplemente etiquetas revueltas para la misma cosa.

El objetivo de cualquier sistema de competencias para toda la UE no puede consistir, por tanto, en realizar equivalencias entre los sistemas divergentes de diferentes naciones, sino en dotar a las personas de una documentación que facilite su transición entre dichos sistemas. Esto nos conduce a la noción de „transparencia“, que significa descomponer las cualificaciones entre sus competencias elementales. Esto tendría la ventaja suplementaria de que el mismo procedimiento serviría también para otros dos fines: para facilitar la transición de una persona entre un sector económico y otro, al visualizar las competencias genéricas integradas a una cualificación profesional particular; y también para detectar la evolución de nuevas competencias, ayudando a formadores y políticos a planificar la correspondiente formación necesaria.

Pero la creación de este banco de datos sobre competencias no solamente serviría para facilitar la movilidad laboral. Tendría un enorme valor en toda otra serie de campos: reduciría los costes de transacción del mercado de trabajo, tanto para empresarios como para trabajadores, ayudaría a valorizar los aprendizajes y competencias previas de los grupos socialmente

excluidos o de los migrantes, haría posible a las empresas replantear sus bases de competencias como un activo, facilitaría a empresas, regiones y naciones analizar y activar sus bases de competencias, permitiría seguir la evolución de las nuevas competencias asociadas a nuevas tecnologías, y proporcionaría información sobre las tendencias observables. A continuación expondremos las posibles consecuencias de estas posibilidades.

5.9. Los problemas de la movilidad de la mano de obra y la comparabilidad internacional de cualificaciones profesionales

En general, durante los últimos dos siglos se observa un movimiento migratorio continuo de la mano de obra, desde la Europa meridional y oriental hacia el Noroeste más industrializado. En los decenios siguientes a la segunda guerra mundial y tras erigirse el telón de acero, se produjo también una época de migración a esta misma zona desde el sur de Asia, el norte de Africa, la región del Caribe, Turquía, Yugoslavia y los actuales países meridionales de la UE. Durante estas décadas se producía también, en el interior de Italia y España, una continua migración del sur al norte. Todos estos movimientos se han frenado o han cesado completamente en los últimos decenios. Ello puede guardar relación con el surgimiento de cotas masivas de paro tecnológico en los países más avanzados. Las anteriores oleadas de migrantes podían absorberse en los empleos semicualificados que ofrecían los sectores manufacturero, minero, de transportes y de la atención sanitaria. En las últimas décadas los migrantes, exceptuando los de profesiones muy cualificadas, se absorbían – con suerte – en empleos no cualificados o en el sector minorista. La tasa neta de migración dentro de la UE es actualmente baja. El movimiento de ciudadanos comunitarios entre un estado y otro corresponde hoy por lo general a la libre opción por un estilo de vida „europeo“, que apenas contribuye a la dinámica global del mercado de trabajo. Es opinión generalizada que los movimientos a gran escala dentro de la UE, desde las zonas de alto índice de paro a otras menos castigadas, no serían positivos, dado que presionarían sobre los recursos de las zonas destinatarias y reducirían el capital social y las competencias básicas de las zonas migratorias. Así pues, aun cuando la UE esté comprometida teóricamente con el fomento de la movilidad de la mano de obra como una de las libertades individuales, parece que en términos puramente económicos la movilidad individual de la mano de obra no constituye una prioridad (véase Adnett, Collinson).

Un efecto contrario ejerce la creciente tendencia hacia la empresa internacional. El surgimiento del mercado único trae como consecuencia un mayor nivel de exportación a otros Estados Miembros, y las empresas comienzan a plantearse trasladar a otros Estados Miembros su producción, distribución, mantenimiento o servicios al cliente. Ya consista dicho traslado en desplazar el personal existente o bien en una contratación local, las empresas tienen que afrontar los problemas de incompatibilidades entre reglamentos de acreditación de competencias. Uno de los estudios de caso del COMPETE consistirá en examinar el valor del proyecto de carpeta o carné manejable de competencias (CMC) para las empresas de

operación internacional dentro de Europa, particularmente las situadas en las fronteras Alemania-Benelux-Francia y Alemania-Suiza-Francia. Se analizarán empresas nacidas en un Estado Miembro de la UE o en Suiza que hayan ampliado su mercado a zonas vecinas y que tengan la necesidad de desplazar algunas de sus actividades a otros estados (algunas de esas empresas ya se han estudiado dentro del proyecto EURES).

No obstante, desde el punto de vista del mercado de trabajo, no es muy importante si estas empresas son multinacionales europeas o no europeas. La inversión americana y japonesa en Europa, motivada inicialmente por la necesidad de evitar las cuotas a la importación, se considera ya cada vez más impulsada por la necesidad de adaptar su producción a las características especiales del mercado europeo. Esta tendencia recibió el parabién del Libro Blanco sobre Crecimiento, competitividad y empleo, que afirma: *para nosotros, el futuro depende de la inversión interior plenamente integrada en la economía local, con investigación y desarrollo, marketing y gestión ubicados en Europa junto a la producción, las ventas y los servicios. Esta es sin duda la tendencia real, debido entre otros motivos al fuerte incremento en las fusiones y adquisiciones de empresas relacionadas con la inversión exterior general en Europa* (CE 1993 Apdo. 6.5 (h)).

Uno de los usos fundamentales de un CMC sería por tanto facilitar el movimiento de la mano de obra dentro de las empresas internacionales, y eliminar problemas de contratación para éstas fuera de sus „propios“ países. Los primeros resultados parecen indicar que esto tendría una importancia particular en dos campos profesionales: el personal directivo y el personal de procesamiento de materiales. Un eventual CMC sería útil o bien para garantizar a un empresario que su potencial trabajador contratado dispone de las competencias necesarias, o bien para reflejar el perfil de competencias del trabajador e indicar la formación complementaria que sería necesaria para contratar a dicha persona o trasladarla a una planta o sede situada en otro estado.

5.10. La contribución a la cohesión social

Es frecuente que las competencias existentes entre migrantes y grupos marginalizados sufran un proceso de devaluación y terminen por anularse. Al asignarse personas a los empleos por un modelo atributivo, su contribución potencial a la sociedad se pierde o queda reducida (Collinson). Un sistema CMC basado en competencias que fuera capaz de aceptar como entradas tanto los aprendizajes previos como la formación profesional obtenida en otros sistemas reduciría este desgaste. Mejoraría directamente las oportunidades individuales de ser asignado a un empleo idóneo. Indirectamente, al admitir una comprobación de competencias de carácter regional o nacional, reflejaría también el nivel actual de despilfarro de las competencias tradicionales de los marginados, motivando quizás políticas que las reactiven. Uno de los estudios de caso del proyecto COMPETE se ocupará exclusivamente de esta cuestión, analizando grupos de migrantes y de retornados.

5.11. Más eficacia en el proceso de selección

Un sistema CMC plenamente operativo permitiría a quienes buscan empleo, ya sean parados, estudiantes o personas en fase de formación, o incluso a quienes tienen trabajo, obtener una lista de los empleos anunciados más próximos a su perfil actual de competencias. Podrían utilizar esta posibilidad o bien para enviar solicitudes de empleo selectivas o para calibrar exactamente las competencias adicionales que les sería más útil obtener. Un perfil CMC reduciría para los empresarios los costes de filtrar un número elevado de solicitudes de empleo. A largo plazo, sería posible incluso crear una comparación directa electrónica entre los perfiles de quienes buscan empleo y las vacantes existentes.

Sin embargo, este es uno de los campos en los que un sistema CMC puede albergar un peligro, a no ser que se aplique en un entorno formativo tendente hacia el perfeccionamiento profesional. En un mercado de trabajo que presente tendencia a reducir niveles de cualificación, un sistema CMC correría el riesgo de utilizarse para rellenar vacantes con aquellas personas que tengan las competencias consideradas mínimas para ellas. Ya se han efectuado algunas investigaciones que señalan cómo los gerentes subestiman con frecuencia las cualificaciones de resolución de problemas necesarias para llevar a cabo con eficacia un trabajo teóricamente „de baja cualificación“. Uno de los objetivos del proyecto COMPETE consiste en investigar la capacidad de los agentes económicos para detectar las lagunas de competencias y capacidades. El término „laguna de competencias“ suele aplicarse a uno de dos posibles contextos: en el mercado de trabajo cotidiano, designa una carencia observable de un tipo particular de competencia, debido a la débil oferta o a un incremento en la demanda; en lenguaje político, se utiliza con frecuencia para hacer ver que un país no es competitivo internacionalmente o que perderá esa competitividad debido a un déficit en las competencias que reclaman los nuevos métodos y las nuevas tecnologías. Pero existe también una definición intermedia de la laguna de competencias: cuando ésta se observa en comparación internacional, aun cuando no pase a la conciencia de los afectados y no se perciba como „laguna“ sino como el estado más natural del mundo. Por ejemplo, los investigadores han detectado algunas diferencias de rendimiento entre productores británicos y europeos debido a la existencia en Gran Bretaña de niveles inferiores de competencias, y las correspondientes empresas de la isla no perciben el problema, al haber definido un determinado proceso como „trabajo de baja cualificación“ y contratado o formado a sus trabajadores de acuerdo con dicha definición. Algunas empresas alemanas y holandesas, por contra, asignan mayores niveles de competencia al mismo proceso productivo y han creado entornos laborales en los que sus trabajadores son capaces de resolver muchos problemas antes de que bajen las cifras de productividad (Mason et al.). En este caso, un sistema CMC utilizado bajo la orientación británica no ayudaría a salir de la situación de desventaja.

La reducción de los costes de transacción en el mercado de trabajo contribuiría directamente a una mayor rentabilidad. Esta reducción podría estimular a algunas empresas que se gestionan actualmente por mercado de trabajo interno a hacer un mayor uso del mercado de trabajo general, con resultados favorables para su rendimiento. Por último, un sistema CMC puede

ayudar también a fomentar el perfeccionamiento profesional, si bien en función del contexto general político y la conciencia del problema.

5.12. Hacia la definición de la base de competencias como activo fijo

El contexto general para desarrollar un sistema CMC sería el previsto por el Libro Blanco sobre Crecimiento, competitividad y empleo, cuando afirma: *dentro de la política general de apoyo a la inversión, es necesario dar prioridad absoluta a la promoción de las inversiones cognitivas y no físicas. La formación, la investigación y las capacidades técnicas en general deben considerarse como objetivos de inversión de pleno derecho. Deberán adoptarse las consecuencias correspondientes, en particular en lo referente a modificaciones de las regulaciones fiscales y contables.* (CE 1993 Capítulo 2, Apdo.2.3, Punto 3 de las conclusiones).

La teoría que fundamenta estas afirmaciones puede leerse directamente en las obras de Porter, Nonaka y Takeuchi y Boisot. Una ventaja comparativa constituye una ventaja de costes, dentro de un mercado de libre disponibilidad; las naciones tienen ventajas comparativas en la producción de aquellas mercancías para las cuales tengan un acceso barato a las correspondientes materias primas, ya sean éstas materiales o de mano de obra, tierra o capital, conocimientos o competencias. Una ventaja comparativa es un hecho consumado natural, que puede aprovecharse o no. Una ventaja competitiva es una diferencia real en el rendimiento y la productividad de una empresa comparada con otra. La ventaja competitiva puede deberse a una ventaja comparativa, pero la única ventaja competitiva segura es la que genera la propia empresa bajo la forma de innovación y perfeccionamiento de conocimientos y competencias. Debido a que los procesos innovadores suelen generar un volumen alto de conocimientos tácitos no fácilmente transferibles y que solamente pueden obtenerse por participación, los competidores de una empresa no pueden adquirir conocimientos equivalentes directamente en el mercado, sino que deben invertir en un largo proceso de reproducción de los métodos instaurados por los líderes del mercado, por prueba y error. La mejor manera de vender productos es hacer participar a todos los estratos y sectores de una empresa en todos los aspectos del desarrollo de productos nuevos, ya que esta agrupación de conocimientos y experiencias conduce a puntos de vista que pudieran escaparse a los departamentos especializados, y confiere además a todos los participantes una familiaridad con el producto y los procesos correspondientes. Según este modelo, las competencias no son elementos que hayan de obtenerse cuando sea necesario integrarlas en un proceso productivo preestablecido: deberán surgir de las propias prácticas innovadoras de la empresa.

Si bien ello conduce a que la empresa considere sus conocimientos y su base de competencias como parte de sus activos, también parece reducir el incentivo para que ésta comparta sus conocimientos con instituciones externas. Ello significa que la colaboración de las empresas en la creación y actualización de una clasificación de cualificaciones por competencias reales

probablemente sólo pueda lograrse ofreciendo a cambio determinados conocimientos útiles. Los estudios de caso estadounidenses sugieren que entre el campo de los procesos específicos que pueden protegerse por patentes y el campo de los conocimientos tácitos y confidenciales por motivos económicos existe una zona de progresos en las competencias donde las empresas sí podrían intercambiar conocimientos sobre sus propias prácticas innovadoras a cambio de que se les informase sobre tendencias de carácter más general.

El banco de datos en que se apoyaría un sistema CMC basado en competencias constituiría una herramienta de valor incalculable para comprobar la base de competencias de una empresa, de una región o de un país. Las comprobaciones y perfiles de competencias apoyarían la política estatal y las decisiones empresariales a la hora de detectar futuras necesidades de cualificaciones, establecer la oferta apropiada de formación, y sobre todo para prever usos alternativos a las reservas de competencias que corren el riesgo de quedar obsoletas en su empleo actual.

A escala individual, un sistema CMC podría programarse para tomar en cuenta el „envejecimiento“ de las cualificaciones y la necesidad de reactivar éstas. Competencias y cualificaciones que de otra manera se perderían por falta de uso podrían así conservar su valor mediante los correspondientes cursos internos de mantenimiento o destinando al personal a tareas que requiriesen dichas competencias.

5.13. Observar el desarrollo de nuevas competencias

El proceso más llamativo del mundo económico de nuestros días es la penetración de tecnologías de la información y la comunicación en todos los campos de actividad. En los últimos decenios, los ordenadores han superado su papel como „cerebro“ de una organización, pasando a formar parte constituyente del propio entorno en el que las diversas organizaciones actúan. Las tecnologías de la información y la telecomunicación se han convertido en omnipresentes. La informática, las telecomunicaciones y las industrias mediáticas están convergiendo. Estos procesos han creado numerosas nuevas competencias, y han convertido a otras en obsoletas. La ingeniería genética, la biotecnología, la microingeniería y la transmisión por fibra óptica son otras tantas evoluciones que hacen retrasar los límites entre sectores económicos y crean nuevas áreas de competencias. La gestión de problemas ecológicos se considera en la actualidad como el siguiente horizonte innovador que dará lugar a nuevas delimitaciones y cambios en este campo, haciendo necesario acelerar el proceso de formalización, difusión y acreditación de las nuevas competencias.

La necesidad de nuevos procedimientos se encuentra ya resaltada en el Libro Blanco sobre Crecimiento, competitividad y empleo, cuando señala: *es necesario anticipar de forma correcta y temprana las necesidades de competencias, detectando los campos de desarrollo y las nuevas funciones económicas y sociales que deben desempeñarse, junto a las competencias necesarias para ello. Aun cuando no sea posible lograr una adecuación simultánea (pues resultará inevitable un determinado periodo de adaptación), la actividad*

investigadora que sea necesaria en este campo y la creación de instrumentos de observación y de mecanismos para transmitir al sistema educativo las informaciones recogidas permitirán minimizar el desfase entre las competencias requeridas y las disponibles CE 1993, Apdo.7.4).

El estudio de caso estadounidense señala que únicamente un banco de datos informatizado sobre competencias sería capaz de generar los datos necesarios sobre la demanda de nuevas competencias y la formación necesaria para crear éstas. Un banco de datos basado en las competencias y en la transparencia reflejaría asimismo la forma en que las nuevas tecnologías conducen a una diversificación o a la convergencia de competencias en los diversos sectores económicos o entre ellos. Esto permitiría indicar si las necesidades de competencias en algunos sectores pueden satisfacerse o no mediante la transmisión de competencias comparables procedentes de sectores en declive o disminución.

5.14. El desarrollo de un Sistema Europeo de Acreditación de Competencias

En la conclusión de su informe sobre la experiencia americana, Cullen y Jones comparan entre sí dos posibles sistemas para crear un Sistema Europeo de Acreditación de Competencias, que combinarían el método basado en competencias con el basado en la transparencia. Dieron a estos dos sistemas potenciales el nombre de modelo „Big Bang“ y de modelo „evolucionista“.

El modelo „Big Bang“ supondría el desarrollo de un cuerpo teórico estandarizado y global que incluyese descriptores y un léxico común, lo que de hecho equivaldría a una O*NET europea. A partir de ella podría crearse un sistema equilibrado de equivalencias, no de carácter unívoco, sino equivalencias de las competencias individuales contenidas en las diferentes cualificaciones y acreditaciones. La utilización de dicho sistema vendría dictada por la política y requeriría una colaboración e inversión políticas a gran escala.

El modelo „evolucionista“, por su parte, intentaría alcanzar los mismos objetivos pero a través de un sistema „de abajo a arriba“, dictado por las prioridades que establezcan las relaciones entre las empresas, los estados y los restantes agentes sociales que afronten problemas reales de movilidad y cooperación. Se daría tiempo con ello a desarrollar paralelamente métodos y sistemas diversos, adaptados a diferentes circunstancias. Partiendo de estas experiencias, sería posible extrapolar un modelo común, en el que el peligro de ignorar problemas específicos de sectores o regiones particulares sería menor que en el caso de un modelo „de arriba a abajo“.

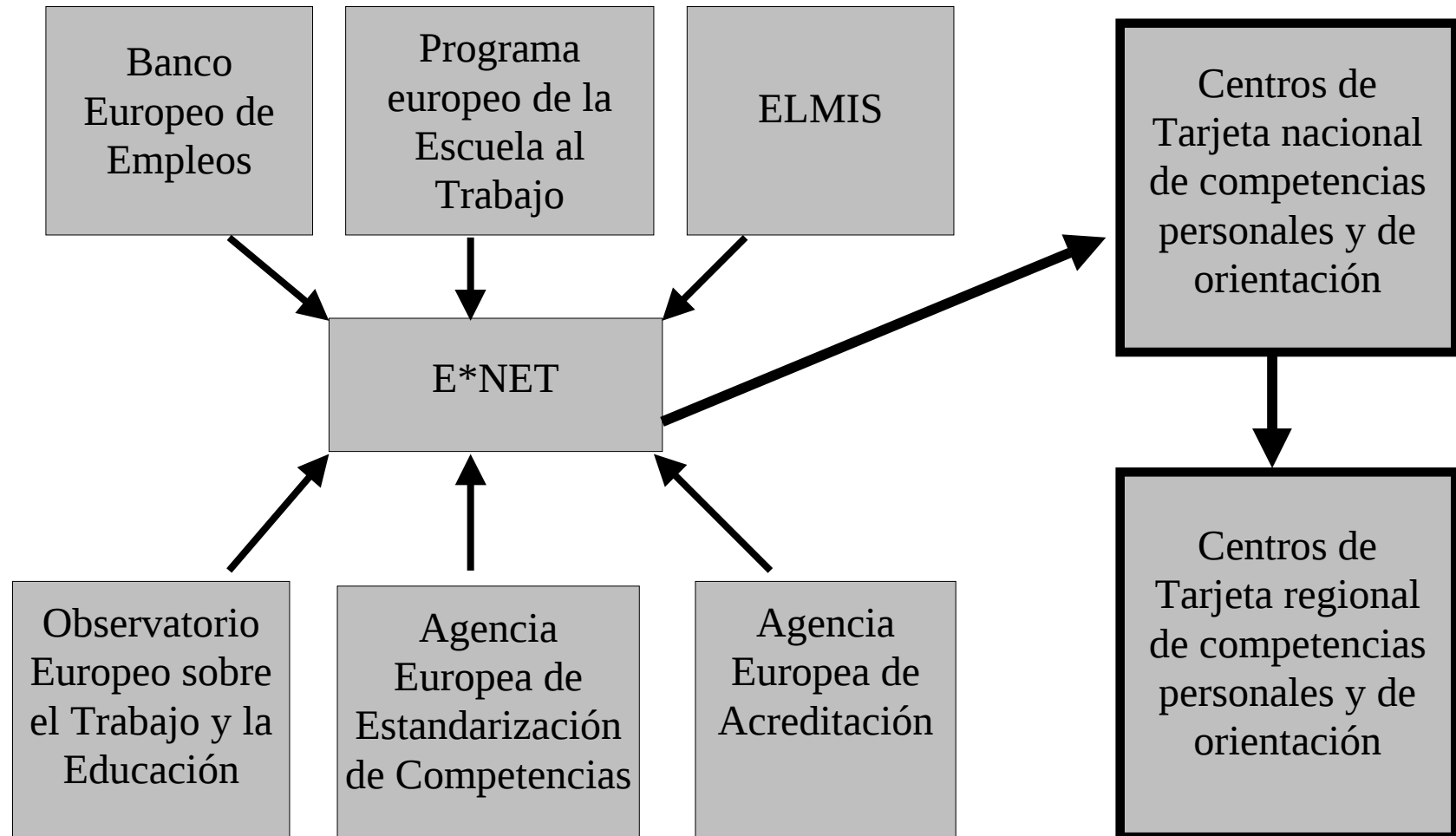
(Los diagramas que incluimos en páginas posteriores, adaptados de los incluidos en las pag. 56 y 59 del texto de Cullen y Jones, esquematizan las entradas institucionales y sectoriales a estos dos posibles modelos).

Cullen y Jones concluyen su estudio recomendando cuatro sectores como campos particularmente interesantes para el trabajo con proyectos piloto. Estos serían 1) el sector de tecnologías de la información y audiovisuales, ya que en este campo se observa el mayor

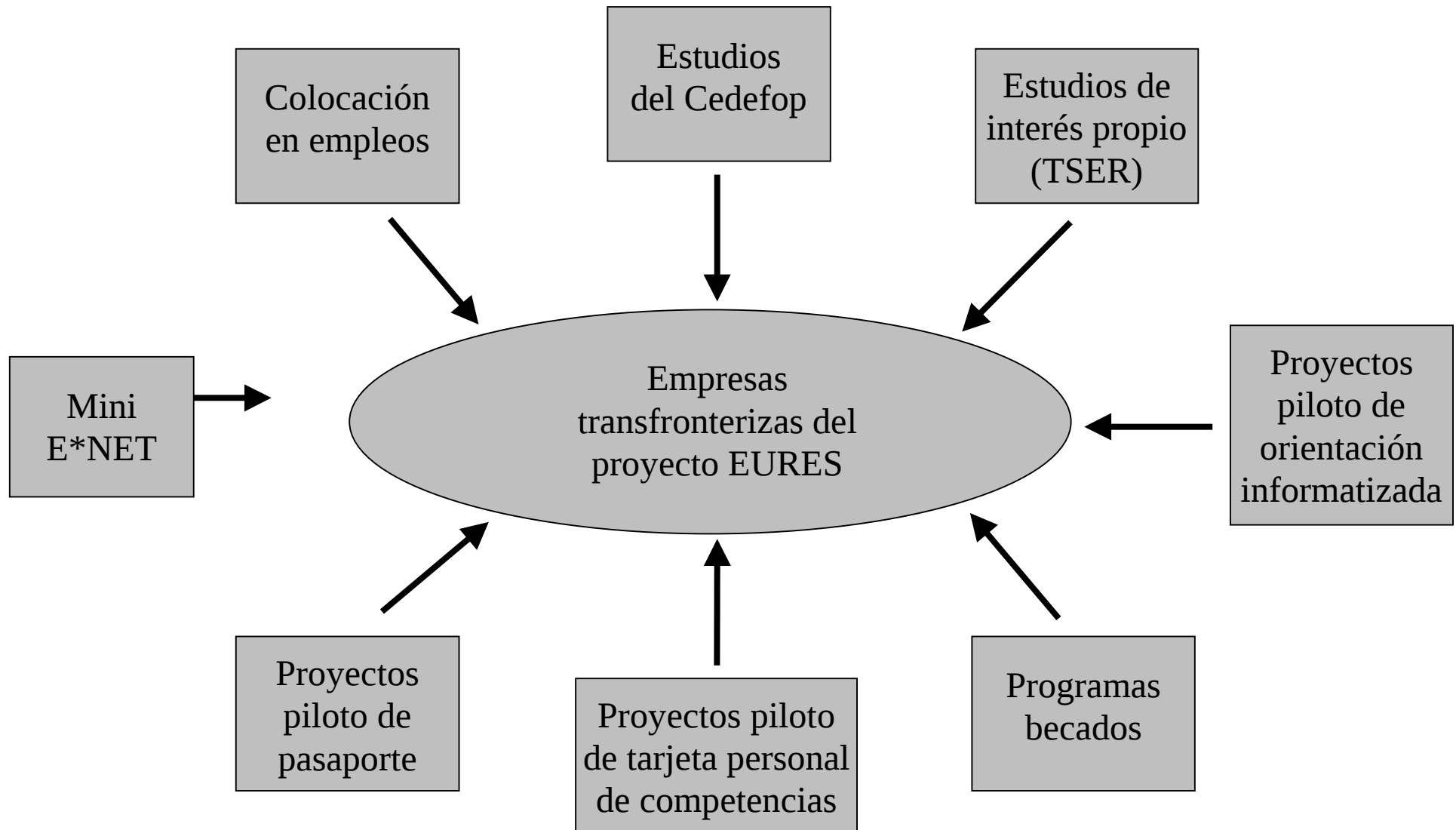
crecimiento de nuevas competencias y conocimientos; 2) la atención sanitaria, pues este sector combina la aplicación de tecnologías y procesos cognitivos de alto nivel con la satisfacción de las necesidades humanas más básicas, presentando además fuertes diferencias culturales entre los diversos países; 3) el sector automovilístico, a la vanguardia en el desarrollo de la formación y acreditación informatizada e interna a las empresas; y 4) el comercio minorista, sector que presenta el mayor crecimiento del empleo y que ha sido tradicionalmente un receptáculo de bajas cualificaciones y de contratos de trabajo parcial y ocasional, por lo que permite analizar los problemas de movilizar las competencias de quienes corren riesgo de exclusión social.

Los autores consideraron el modelo „evolucionista“ como la vía más probable hacia el futuro, teniendo en cuenta los enormes problemas políticos y estratégicos que implicaría el otro modelo. El proyecto COMPETE está analizando actualmente algunos de los campos propuestos en el informe americano, por su interés y valor particular para avanzar hacia un Sistema Europeo de Acreditación de Competencias.

Sistema Europeo de Acreditación de Competencias: el modelo „Big Bang“



Sistema Europeo de Acreditación de Competencias: el modelo evolucionista



Bibliografia

Adnett, Nick. *European Labour Markets: analysis and policy*. Londres: Addison Wesley Longman, 1996.

America's choice: high skills or low wages / Commission on the Skills of the American Work Force. Rochester NY: National Centre on Education and the Economy, 1990.

Bailey, Thomas; Merritt, Donna. *Making Sense of Industry-Based Skills Standards* (MDS-777). Berkeley: University of California, NCRVE, 1996. Consultar: <http://ncrve.berkeley.edu/abstracts/MDS-777/contents.html>

Berryman, S. E.; Rosenbaum, J. E. *Certification of work competencies in youth apprenticeship in America: guidelines for building an effective system*. Nueva York: 1992.

BiBB – Bundesinstitut für Berufsbildung. *Approaches to Transparency of Professional Qualifications in the EU*. Berlín: BiBB, 1976.

Boisot, Max H. *Knowledge Assets: Securing Competitive Advantage in the Information Economy*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

Collinson, Sarah. *Europe and international migration*. Londres: Royal Institute of International Affairs, 1994.

Cullen, Joe; Barbara, Jones. *State of the art on approaches in the United States of accreditation of competencies through automated cards*. Final report. Londres: Tavistock Institute, octubre 1997.

DELOS – *Developing Learning Organisation Models in SME Clusters*. Informe final ERB-SOE2-CT95-2007, TSER 008. Bruselas: Comisión Europea 1998.

Goals 2000: educate America act. Washington DC: USDOL, 1994. Disponible en Internet: <http://www.ed.gov/legislation/GOALS2000/TheAct> [a 4.6.2002]

Looking at innovations in education and training: Framework, results, and policy implications of the DELILAH project / Comisión Europea. Bruselas-Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1998.

Mason, Geoff; van Ark, Bart; Wagner, Karin. Workforce skills, product quality and economic performance. In: Booth, Alison L; Snower, Dennis J. *Acquiring skills: market failures, their symptoms and policy responses*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p. 177-197.

Nonaka, Ikujiro; Takeuchi, Hirotaka. *The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

Porter, Michael E. *The competitive advantage of nations*, 2^e éd. Londres: Macmillan Press Ltd, 1990.

White paper on Growth, competitiveness, employment: the challenges and ways forward into the 21st century / Comisión Europea Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1993. COM(93) 700 final. Consultar: <http://eur opa.eu.int/en/record/white/c93700/contents.html>.

6. El reconocimiento y la validación de competencias informales en Francia

Anne-Marie Charraud

Tradicionalmente, el reconocimiento y la validación de las competencias que detentan las personas se llevan a cabo tras acabar un itinerario formativo. En ese momento se verifica si se dispone correctamente de todas los „conocimientos“ que han debido aprenderse en el curso del aprendizaje, y en particular los formalizados explícitamente dentro de un programa. Se efectúan con este fin pruebas específicas que permitan controlar el dominio de dichos conocimientos, casi siempre por sondeo y sólo en ocasiones en su totalidad. El examen que corona un curso, al que el conjunto de los candidatos asiste simultáneamente con independencia de su ubicación geográfica y de las modalidades de realización de dicho curso (formación inicial, continua, alterna, a distancia o por libre), constituye dentro de la cultura francesa el método de evaluación por excelencia. El bachillerato es el arquetipo de este modelo, considerado representativo de un principio de igualdad social objetivo y fiable.

El desarrollo de formaciones con finalidades profesionales, y particularmente cuando tienen un carácter continuo y alterno, ha impuesto nuevas lógicas de evaluación de las competencias, inclusive de las formalizadas en los programas formativos. Actualmente se considera que la obtención de „savoirs“ o conocimientos generales o profesionales puede llevarse a cabo no solamente en los centros escolares o formativos. Esta evolución se ha producido progresivamente, inicialmente para adaptarse a las demandas de los financiadores (empresas o instituciones públicas peticionarias) que no podrían soportar los costes de una formación que exigiera una validación de competencias excesivamente larga. Posteriormente, se impuso la idea de que las situaciones de trabajo permiten aprender y obtener capacidades que pueden considerarse lo suficientemente estructuradas para admitirlas en el mundo formativo, permitiendo dispensar a un alumno de una parte de una formación o de algunos de los exámenes obligatorios para una certificación oficial de carácter nacional.

En Francia, el reconocimiento y la validación de las competencias „informales“ o „obtenidas por experiencia“ se efectúan a partir de referencias establecidas oficialmente, e incluso en algunos casos – como sucede con las certificaciones nacionales – a partir de negociaciones sociales ⁽³⁴⁾. La experiencia también es un elemento que se toma en cuenta cuando se negocia un futuro contrato con un empresario potencial, si bien las reglas y condiciones de este reconocimiento no se encuentran hasta hoy ni prescritas ni formalizadas.

⁽³⁴⁾ Es el caso de la mayoría de los títulos, de algunas cualificaciones homologadas, sobre todo las impartidas por los ministerios, y el de los certificados de sectores industriales.

6.1. Las prácticas institucionalizadas de validación de competencias obtenidas por experiencia

6.1.1. Referencias utilizadas para reconocer competencias obtenidas por experiencia

Como en todo proceso de validación o reconocimiento, el análisis de las competencias individuales implica una evaluación y estimación con respecto a una referencia (también: „referencial“). Actualmente se utilizan dos tipos de referencias: los referenciales de certificación, creados para reconocer (validar) las competencias tras un proceso formativo, y los referenciales de competencias elaborados por las empresas para sus necesidades específicas. Dentro del campo de la validación de competencias, los procesos institucionalizados se centran esencialmente en los primeros tipos de referencias. Un debate reciente organizado por la patronal francesa MEDEF el pasado mes de octubre concluyó afirmando que la validación de competencias correspondía a „la Empresa“, única que puede definir legítimamente aquellas competencias que precisa. Se observa además una gran diversidad de prácticas en torno al procedimiento de referencias, elaboradas por la propia empresa o bien bajo la colaboración de expertos que han preparado elementos y métodos específicos a este fin.

En nuestro texto analizaremos exclusivamente los mecanismos institucionalizados por los ministerios o las organizaciones consulares.

6.1.2. Objetivos a que aspira la validación de competencias obtenidas por experiencia

Los diferentes mecanismos existentes se han creado para alcanzar cuatro objetivos distintos:

(a) La exención de requisitos previos para el acceso a un ciclo formativo

Esta práctica se aplica a la mayoría de los mecanismos formativos que imponen criterios de selección a la entrada. Cuando para acceder a una formación se requieren requisitos previos considerados indispensables, el mecanismo de validación de las competencias por experiencia permite la dispensa o exención de tales prerrequisitos (es el caso de algunas formaciones en el sector de la sanidad o del trabajo social, por ejemplo). Las exenciones de formación impartida, según la ley sobre la validación de competencias profesionales de 1985, para la enseñanza superior y para numerosas formaciones continuas con las que se accede a títulos homologados, se derivan del mismo principio. Las modalidades de validación pueden adoptar la forma de exámenes, la elaboración de un dossier, entrevistas o pruebas en general.

(b) La exención de una parte del itinerario formativo que conduce a una certificación oficial

Esta práctica se ha desarrollado paralelamente a la evolución de las formaciones continuas. Con estas exenciones se pretende racionalizar los costes financieros y humanos y crear itinerarios formativos a medida para las personas o grupos de personas que ya hayan obtenido determinados elementos de formación. A título de ejemplo,

podemos citar el mecanismo de evaluación de las competencias y capacidades profesionales (ECAP de la AFPA, que, tras efectuar una evaluación mediante pruebas y entrevistas, permite dispensar de una parte del itinerario formativo que da derecho a un título del ministerio de trabajo, e incluso de la totalidad de dicha formación, a excepción de un módulo de síntesis previo a las pruebas finales del examen de validación de las competencias profesionales (EVCP). Esta práctica se encuentra también muy difundida en el campo de las formaciones continuas, sea cual sea el organismo que las imparta. Dentro de la lógica de los protagonistas de la formación, nos anuncia un desplazamiento progresivo hacia el siguiente objetivo: la exención de exámenes para acceder a una certificación.

(c) La exención de exámenes de acceso a una certificación

Esta práctica es mucho más reciente en Francia, pues sólo a partir de 1992 una ley (la Ley Aubry) ha abierto esta posibilidad para los títulos emitidos por los Ministerios de Educación Nacional y de Agricultura ⁽³⁵⁾. Desde 1992, toda persona que cuente con cinco años de experiencia profesional tiene derecho a la exención de exámenes que dan acceso a títulos. El procedimiento creado a este efecto consiste en una descripción de las actividades realizadas con dedicación particular en el curso de la experiencia a fin de que un tribunal pueda deducir de dicha descripción las competencias normalmente requeridas para que la persona acceda al título pretendido. Salvo una unidad concreta, todas las restantes unidades del título pueden ser objeto de exención.

Este mecanismo funciona desde 1994 para los títulos expedidos por la educación nacional (secundaria o superior), y desde 1996 para el CNAM. Rige asimismo desde 1998 para los títulos del Ministerio de Agricultura, y también se ha previsto (1999) su aplicación para los títulos emitidos por los Ministerios de la Juventud y de Deportes.

(d) La concesión de una certificación reconocible en el mercado de trabajo

La creación de mecanismos con este objetivo se encuentra actualmente en vías de experimentación dentro de dos tipos distintos de instituciones:

- (i) El Ministerio de Trabajo, por medio de la concesión de certificados de competencias profesionales (CCP). Estas certificaciones elaboradas a partir de referencias de trabajos efectivos se vinculan también a los títulos del mismo ministerio, y las competencias evaluadas se refieren a las descritas por el ROME (Repertorio operativo de profesiones y empleos), utilizado asimismo por la ANPE (Agencia nacional para el empleo) para hacer corresponder la oferta y la demanda de empleo. El mecanismo se halla abierto tanto a los solicitantes de empleo como a los asalariados con trabajo. Los CCP obtenidos confieren así reconocimiento a las competencias personales para el mercado de trabajo y pueden a la vez dispensar de

⁽³⁵⁾ Obsérvese con todo una excepción: desde 1934, un mecanismo particular permite a los candidatos con la correspondiente experiencia profesional convertirse en ingenieros titulados del Estado (DPE), demostrando sus cualificaciones por medio de la presentación de un dossier que responde a normas específicas. Una decena de candidatos aprovechan este procedimiento todos los años.

determinadas formaciones que conducen a los títulos correspondientes a una cualificación. La posesión de estas competencias se verifica mediante pruebas, y sobre todo a través de una evaluación en situación de trabajo (real o reproducida).

- (ii) Las Cámaras de Comercio e Industria, por medio de la concesión de certificados de competencias de empresas (CCE). El procedimiento utilizado se asemeja a una aplicación de los principios derivados de las NVQs. Las referencias utilizadas se han elaborado en estrecha colaboración con las empresas; las competencias se evalúan por los resultados prácticos, en situación de trabajo, y con evaluadores „certificados“ al efecto.

Las dinámicas impulsadas por los diferentes planes estatales para combatir el paro han hecho avanzar considerablemente las reflexiones, análisis, metodologías y experimentaciones en cuanto a la relación entre la formación y el trabajo. La implicación de los sectores industriales en los procesos de certificación tras un itinerario formativo alterno o de formación continua contribuye también a desarrollar esta dinámica. La demostración del papel estructurador de la experiencia profesional en la construcción de las identidades profesionales provoca una mayor aproximación entre el universo de la empresa y el de la formación. El reconocimiento de las competencias obtenidas por experiencia, mediante las referencias utilizadas en la formación, contribuye a reforzar dicha aproximación.

6.2. Los debates sobre la validación de competencias obtenidas por experiencia

Si bien el principio de integrar la experiencia profesional para dispensar de itinerarios formativos se halla relativamente bien difundido en la mayoría de los mecanismos de formación continua, el de la exención de exámenes conducentes a una certificación supone, para Francia, una especie de revolución cultural. Seis años tras la promulgación de la ley que institucionaliza dicha exención, es obligatorio reconocer que su aplicación sigue siendo casi clandestina. Apenas concierne, en el sector de la educación nacional, a algo más de 4.000 personas para los títulos profesionales de la secundaria, a cerca de un millar en el ámbito de la enseñanza superior y a unas decenas de personas en el ámbito de la agricultura. Estos modestos resultados podrían explicarse en razón de las fuertes condiciones previas que el procedimiento requiere, y que reproduciremos a continuación bajo tres puntos.

6.2.1. La naturaleza de las respuestas ofrecidas por los mecanismos

La opción de utilizar referencias de certificación previstas inicialmente para validar competencias formativas convencionales corresponde efectivamente a la expectativa – bien comprensible en el contexto francés – de que precisamente estas certificaciones permiten reflejar correctamente la „cualificación“ de las personas. Suelen mencionarse generalmente como criterios de clasificación en los convenios colectivos a escala nacional. Y resulta por

tanto lógico que se pretenda ampliar el acceso a éstas a un número mayor de personas, con la esperanza de incrementar globalmente la cualificación de los asalariados y en general de los ciudadanos franceses. Su reconocimiento sigue siendo hasta hoy de carácter intersectorial y nacional y toma en cuenta las capacidades de las personas que las detentan para ocupar empleos en una gama más o menos amplia de situaciones de trabajo, en el contexto de organizaciones relativamente diversificadas y con potenciales de adaptación a innovaciones a plazo medio, o incluso largo en determinados casos.

No obstante, este tipo de referencia no se corresponde siempre con los objetivos a los que aspiran los empresarios o los trabajadores. En efecto, estos pretenden lograr un reconocimiento de las capacidades o las competencias a fin de detectar los espacios de posibles empleos inmediatamente accesibles dentro de una lógica de gestión de las competencias, frecuentemente centrada en la reorganización de los modos de producción. Los sistemas o mecanismos de CCP establecidos por el Ministerio del Empleo y de CCE desarrollados por las Cámaras de Comercio e Industria se sitúan en esta perspectiva. Las referencias se vinculan a combinaciones de competencias significativas con respecto a empleos mucho más contextualizados que aquellos que han servido para establecer las referencias de „cualificación“. Incluso cuando se encuentran elementos comunes entre las certificaciones conducentes a una „cualificación“, su combinación se aplica a espacios más restringidos, testimoniando el deseo de una operatividad inmediata. Estas informaciones son particularmente útiles para los asalariados o solicitantes de empleo cuyas competencias jamás se han visto sancionadas por una certificación; para algunos, se trata de un „primer escalón“ hacia la „cualificación“ y también sin duda hacia un reconocimiento social, en la medida en que éste pueda preverse o negociarse con antelación.

El crecimiento importante de los mecanismos creados por los protagonistas privados, en particular por procedimientos informatizados y automáticos impulsados por el contexto europeo, también puede atribuirse a los esfuerzos por lograr un reconocimiento de las competencias obtenidas por experiencia. Los espacios de reconocimiento que estos mecanismos ofrecen permiten apreciar finalidades muy diferentes. Suelen reflejar mayoritariamente los conocimientos propios de una disciplina o una técnica, las capacidades específicas vinculadas a determinados productos o a la utilización de herramientas conforme a procesos reglamentados por criterios de rendimiento determinados. Estas informaciones son efectivamente importantes para una persona o una empresa con necesidad de garantía de dichos conocimientos y capacidades concretas; pero nunca podrán reemplazar a las que proporcionan las certificaciones creadas para ratificar conocimientos y la capacidad de combinar éstos en contextos diferenciados.

6.2.2. La dificultad de construir modalidades de evaluación de la experiencia

La detección de las competencias obtenidas por experiencia resulta mucho más difícil de reglamentar que en el caso de la formación. En la formación, las competencias que deben verificarse ya se conocen y se encuentran inscritas en el plan formativo establecido para

grupos de personas que son con frecuencia homogéneos. La verificación de la obtención de los elementos aprendidos en un contexto educativo formal permite detectar con relativa certidumbre lo que el candidato conoce realmente sin riesgo de excesiva subestimación, con la reserva de los límites que impone el contexto psicológico y emocional de las situaciones de examen. La experiencia profesional, por contra, se realiza en contextos diversificados y las competencias correspondientes no se encuentran referidas ya a un corpus preestablecido. Su dimensión „informal“ comporta dos riesgos principales: la detección de competencias no transferibles a conceptos amplios como los previstos por el referencial formativo, y una subestimación de las competencias individuales debido a que las modalidades de evaluación no permiten detectar el alcance real de aquéllas.

Por este motivo, el Ministerio de Educación Nacional ha creado un método de evaluación específico que utiliza informaciones detalladas proporcionadas por el candidato sobre sus actividades reales. El candidato deberá rellenar un dossier que describe sus actividades, y un tribunal utiliza el mismo para deducir las competencias correspondientes al referencial del título. La redacción de esta descripción exige un procedimiento de análisis y de distanciamiento por parte de los candidatos, lo que requiere un asesoramiento durante el proceso. Si bien esta modalidad permite valorar una amplia gama de competencias y analizar combinatorias muy diversificadas, el procedimiento suele estar considerado por los candidatos como muy complejo y limitante. También se cuestiona la „fiabilidad“ de esta declaración, dado que en sí tiene un carácter „informal“ y se pone en duda la validez de la misma, ya que el candidato redacta su dossier fuera de un espacio reglamentado. El Ministerio de Agricultura ha intentado resolver este problema organizando jornadas en las que se reúnen a los candidatos en un mismo centro para que rellenen su dossier de validación.

La aplicación de esta modalidad y su extensión a otras certificaciones resultan más difíciles aún de realizar teniendo en cuenta que los referenciales que permiten „leer“ o reconocer las competencias obtenidas por la experiencia son de hecho referenciales formativos. Los diseñadores del mecanismo han tendido espontáneamente hasta hoy a reflejar programas formativos, e incluso a fijar tantos referenciales como itinerarios de formación, ya que la mayoría de estos responsables son o han sido formadores.

Únicamente los referenciales fijados para el nivel secundario, del CAP al BTS, permiten una lectura de los objetivos de la formación en términos de actividad profesional contextualizada, por un lado, y de capacidades y conocimientos verificados al término del itinerario formativo y por unidades de título, por otro. Este „diseño“ plantea un ejercicio delicado a los diseñadores. Una nueva metodología creada en 1990 para la elaboración de títulos que integren estos nuevos elementos se está aplicando de manera distinta en función de la presencia de diversos responsables en las comisiones nacionales encargadas de los referenciales⁽³⁶⁾. La presión actual para desarrollar sistemas de validación de competencias obtenidas por experiencia favorece la búsqueda de nuevos mecanismos de diseño de

⁽³⁶⁾ Actualmente se está efectuando un análisis de revisión de esta metodología y homogeneización de las prácticas para el conjunto de las comisiones del sistema de la educación nacional.

referenciales en la actualidad. Es el caso del Ministerio de Trabajo con sus títulos particulares, pero también otros ministerios están llevando a cabo experimentos en este mismo sentido. Así y todo, pasarán sin duda algunos años antes de que los nuevos referenciales queden fijados y que los diseñadores de referenciales adapten su labor al nuevo contexto.

Todos estos elementos han contribuido claramente a replantear la aplicación de la ley de 1992 partiendo de otras bases distintas a la concepción de un dossier. El Ministerio de Trabajo, al igual que las Cámaras de Comercio e Industria, han optado por un mecanismo en el que la evaluación parte de un abanico de pruebas en torno a „resultados“. Estas pruebas se obtienen por observaciones efectuadas en situaciones de trabajo real (en ocasiones, simuladas), y por un conjunto de elementos certificados por terceras personas.

6.2.3. Legitimidad y credibilidad de los responsables de la validación de competencias obtenidas por experiencia

Esta dimensión resulta totalmente nueva para el contexto francés. Hasta la fecha, la credibilidad y legitimidad de los responsables de la evaluación y la validación de competencias era algo implícito. Las reglamentaciones de los procesos de validación de competencias formativas confiaban la organización de evaluaciones a las instituciones responsables de la formación. El proceso de certificación se encuentra integrado con la formación en sí, „sancionando“ ésta. Las evaluaciones de conocimientos „académicos“ y de las „competencias“ evaluables son labor de otras personas distintas a quienes las imparten, pero que son al fin y al cabo formadores. Las evaluaciones de capacidades profesionales con dimensión práctica son labor de los formadores asociados a estos „profesionales“ activos, en ocasiones incluso en representación de los agentes sociales y designados por éstos para determinadas certificaciones, como las que expide el Ministerio de Trabajo.

Los „tribunales“ de validación de competencias experimentales suelen componerse por lo general conforme a este modelo. Sus integrantes reciben una formación particular para el caso. La puesta en marcha de este mecanismo sólo puede realizarse si está impulsado por una real voluntad política. El Ministerio de Educación Nacional ha confiado esta misión a los directores, creando un espacio específico correspondiente en cada instituto de secundaria. El CNAM ha organizado un servicio particular paralelo a su servicio de orientación. En las universidades, en razón de su estatuto autónomo, la tarea de realizar esta misión incumbe a los Rectores. Actualmente, las prácticas son muy heterogéneas entre una universidad y otra. Los restantes ministerios están experimentando en estos momentos con diversos mecanismos, que parten todos de las estructuras asociadas a las correspondientes formaciones de las que son responsables.

Es necesario observar que el principio de un „servicio“ público de validación de las competencias experimentales aún no se ha implantado realmente para el conjunto del territorio francés, y menos aún para el conjunto de los protagonistas estatales que debieran participar en éste. En efecto, estos mecanismos plantean costes relativamente altos tanto de diseño como de trabajo. Hasta la fecha, los costes económicos que este servicio ocasiona

continúan integrados en los costes asociados a la formación. Pero la experiencia no puede hacerse equivaler a una formación, por lo que el sistema de prestaciones públicas no permite movilizar ningún apoyo presupuestario. El ordenamiento de los mecanismos se garantiza hasta hoy partiendo de una financiación para la experimentación sobre el tema. La nueva ley sobre la formación profesional, actualmente en redacción, ofrecerá sin duda una solución al respecto.

La opción tomada por las Cámaras de Comercio e Industria se ha derivado de la experiencia inglesa y de la solución global que ésta propone a la situación. La evaluación se efectúa por „asesores“ a quienes el sistema confiere „autoridad y legitimidad“ (tras su correspondiente formación y certificación) para realizar esta labor. El propio „sistema“ se basa en el principio de la cadena de verificadores tal y como se prevé para las NVQs. Se ha creado además una asociación que desempeña el papel de los „awarding bodies“. A fin de que este mecanismo tenga legitimación suficiente para certificar a personas, deberá estar a su vez „certificado“ por una tercera institución. Los costes de su trabajo serán asumidos por los peticionarios.

6.3. Conclusión

El reconocimiento del valor que supone la experiencia de las personas puede desempeñar un papel importante en la elaboración de itinerarios formativos más adaptados a las problemáticas de las empresas, y con el mínimo coste posible. Pero la tendencia continúa hasta hoy siendo muy marginal. Efectivamente, el reconocimiento y la validación de las competencias experimentales podrían acarrear una demanda de reconocimiento en términos salariales y de promoción, algo que la empresa no pretende. Esto es sin duda uno de los motivos por los que en Francia se observa un escaso número de formaciones continuas con derecho a certificación (menos del 10% del conjunto de las formaciones impartidas cada año). Los cursos formativos impartidos con finalidad de certificación requieren como mínimo 600 horas de formación por término medio hasta llegar a su fin, lo que resulta demasiado largo para una empresa ⁽³⁷⁾.

Además, las intervenciones formativas financiadas con fondos públicos (estatales o regionales, en particular) sólo en muy raras ocasiones confieren un certificado, ya sea porque no existe la certificación que se corresponda con las necesidades de las personas formadas, o porque éstas no lo pretenden. Se observa por esta razón una búsqueda de mecanismos que permitan una mejor racionalización de las inversiones formativas (o de los costes de las mismas) entre los diversos responsables regionales. Con esta perspectiva se están desarrollando actualmente iniciativas de creación de sistemas para el seguimiento de las personas formadas, a través de procedimientos de carpeta de competencias o de balances. Las iniciativas más recientes tienden a establecer una relación entre estos procedimientos y los procesos institucionales de validación de las correspondientes competencias. Esto supone la

⁽³⁷⁾ Las formaciones para trabajadores asalariados suponen por término medio 45 horas al año.

fijación de un idioma común y de una voluntad global de reconocimiento mutuo, siempre difícil de realizar en un espacio nacional, donde las instituciones no están acostumbradas a trabajar concertadamente. Es probable que en el contexto francés se produzcan cambios importantes en favor de este reconocimiento, gracias a una ley que teóricamente reformará la legislación sobre la formación continua alrededor del 2000. Dicha ley abordará los puntos esenciales para el reconocimiento y la validación de competencias obtenidas por la experiencia.

7. Las cualificaciones finlandesas basadas en las competencias: organización, evaluación y legitimación

Petri Haltia

Si bien Finlandia siempre ha tenido – y quizás continúa teniendo – mucha fe en las ventajas de la FP formalizada, en los últimos años ha comenzado a prestar cada vez más atención a los aprendizajes no formales. Hasta hoy, quizás la señal más clara de esta evolución es el desarrollo de las denominadas cualificaciones basadas en las competencias (CBCs). En este documento presentaremos la estructura y organización del sistema finlandés, comentando además algunos puntos relativos a la evaluación y la legitimación.

7.1. Estructura y organización

Las cualificaciones basadas en las competencias reales (en finlandés, ‘näyttötutkinto’) fueron creadas por la Ley de cualificaciones profesionales (306/1994), que entró en vigor en 1994. En la actualidad, con algunas modificaciones de cuantía menor, se encuentran englobadas dentro de la nueva Ley de la Formación Profesional de Adultos (631/1998). Esta Ley establece el marco legal para los exámenes de cualificaciones abiertos a todos los adultos, independientemente de la forma en que éstos hayan obtenido sus cualificaciones ocupacionales (sea en instituciones educativas, en el trabajo, por estudio autodidáctico o por algún otro tipo de actividad). El aprobado en estas pruebas da al adulto derecho a obtener una cualificación reconocida oficialmente.⁽³⁸⁾ No obstante, y según la administración educativa, el objetivo de dichas pruebas es que la mayoría de los candidatos asistan a una formación preparatoria antes de las pruebas, para compensar las lagunas que presenten sus cualificaciones personales. Uno de los objetivos del sistema es dar mayor relevancia y eficiencia a la formación profesional de adultos. El objetivo consiste también en incrementar el nivel educativo de los adultos, reducir las diferencias generacionales en cuanto a nivel educativo e instaurar un sistema nacional de garantía de la calidad para todo el ámbito de la formación profesional de adultos.

Existen tres tipos de certificados: las cualificaciones profesionales básicas, las cualificaciones de perfeccionamiento profesional y las cualificaciones profesionales de especialistas. Las cualificaciones profesionales básicas se corresponden con la cualificación básica del nivel juvenil en cuanto a su estructura, objetivos y idoneidad para continuar estudios. Los

⁽³⁸⁾ Definimos el término „cualificación“ en este documento de la manera siguiente: „un registro oficial formativo (certificado o diploma) que testimonia haber llevado a cabo satisfactoriamente un periodo de enseñanza o formación, o haber aprobado una prueba o examen“ (Cedefop 1998).

candidatos han de demostrar que poseen las competencias profesionales fundamentales requeridas en el campo respectivo. El aprobado de una cualificación profesional de perfeccionamiento indica que la persona posee las cualificaciones y competencias correspondientes a un trabajador cualificado. Una cualificación profesional como especialista indica el dominio de competencias superiores para un empleo en el respectivo campo. Las cualificaciones permiten acceder a empleos correspondientes en general al nivel del operario cualificado.

Entre éstas se encuentran algunas profesiones tradicionales, como las de carpintero o panadero, y también otras de nuevo cuño, como las de asistente mediático o técnico en telecomunicaciones. Estas cualificaciones son oficiales y están protegidas: únicamente pueden utilizarse para acceder a ellas los títulos obtenidos conforme a la mencionada Ley. Existen en la actualidad más de 300 títulos de cualificaciones basadas en las competencias, de los cuales unos 70 corresponden a cualificaciones profesionales, 150 a cualificaciones de perfeccionamiento y algo más de 100 a cualificaciones profesionales de especialista.

El Ministerio de Educación determina el número y los títulos concretos de las cualificaciones. Con todo, las decisiones se fundamentan en las sugerencias efectuadas por los agentes sociales y por el Consejo Nacional de la Educación. Este CNE es una agencia técnica responsable del desarrollo de objetivos, contenidos y métodos educativos, y que ayuda también el Ministerio de Educación a preparar sus decisiones de política educativa.

Grupos de expertos designados por el CNE redactan las directrices nacionales para cualificaciones, donde se determinan las competencias que los candidatos deben demostrar a fin de obtener un certificado; el CNE las aprueba y las publica a continuación. Las cualificaciones suelen consistir en un número de cuatro a ocho módulos evaluables separadamente, pudiendo ser algunos de ellos opcionales. Las directrices sólo proporcionan instrucciones de carácter muy general para diseñar y evaluar las pruebas. Por ejemplo, los criterios de evaluación pueden incluir la rapidez y la calidad del trabajo, pero sin instrucciones detalladas concretas sobre la velocidad a la que un trabajo debe efectuarse, o una definición exacta de su calidad. La definición detallada de estos requisitos se pone en mano de quienes diseñen las pruebas reales y de quienes las evalúen.

El CNE también designa los tribunales de exámenes. Estos tribunales tienen la responsabilidad de organizar y supervisar las pruebas para las cualificaciones, y en ellos participan representantes de los empresarios, los trabajadores y los formadores. Sin embargo, no efectúan las pruebas por sí mismos, sino que contratan éstas con instituciones (por lo general, instituciones educativas) que dispongan de los necesarios recursos y conocimientos. Las instituciones seleccionadas efectúan los exámenes reales, limitándose los tribunales a firmar los certificados resultantes y – en caso necesario – a participar en la planificación de las pruebas. En la actualidad existen unos 250 tribunales de examen, compuesto cada uno de ellos por un número máximo de nueve miembros. Las cualificaciones y zonas geográficas correspondientes a cada uno de los tribunales vienen fijadas por el CNE.

Los exámenes de cualificaciones están definidos por la administración educativa de manera que resulta posible verificar las competencias del candidato casi de cualquier modo imaginable. En la práctica, el objetivo consiste en diseñar pruebas que se correspondan lo más posible con las condiciones y tareas que el candidato lleva a cabo en su puesto de trabajo. Por ejemplo, los exámenes orales o escritos sólo se utilizan normalmente cuando sean típicos de la profesión correspondiente, o bien si debido a la falta de recursos o a la naturaleza de la competencia evaluada no resulta posible evaluar ésta de ninguna otra forma. Dicho brevemente, la intención es que los candidatos efectúen en el curso de las pruebas exactamente lo que harían en su puesto de trabajo.

Las pruebas suelen requerir de dos a cinco días. Pueden efectuarse en el propio puesto de trabajo del candidato, en otro lugar de trabajo que acepte a los candidatos o en la propia institución que organice las pruebas, intentándose crear en los dos últimos casos condiciones tan auténticas como sea posible. La última alternativa es la más habitual. También resulta posible obtener la cualificación o una parte de la misma sin asistir a las pruebas, presentando simplemente una carpeta en la que se incluyen por ejemplo muestras del trabajo o una descripción de las tareas y cualificaciones de la persona correspondiente, certificadas por su empresario. Con todo, esta opción apenas se utiliza hasta la fecha.

Las instituciones que organizan las pruebas pueden preparar éstas por sí mismas o bien solicitar los exámenes redactados por una institución – o más bien un proyecto (ALVAR)-especializado en elaborar ejercicios para estas pruebas de cualificaciones y en el mantenimiento de un banco de pruebas. El proyecto está financiado por el Ministerio Finlandés de Educación y por el Fondo Social Europeo.

Los partidarios de los bancos de pruebas afirman que la planificación central de los elementos de examen con los mejores conocimientos disponibles garantiza la calidad y la congruencia de las pruebas en todo el país. También permite ahorrar costes y facilita el trabajo de las instituciones organizadoras. Para quienes organizan las pruebas es difícil a veces comprender exactamente lo que pretende el diseñador del ejercicio. Pero si las pruebas se planifican desde un principio por quienes las han diseñado el problema desaparece. Los organizadores conocen también el tipo de equipamientos y los restantes recursos disponibles, y como utilizar éstos óptimamente. En contra de este método opera el recelo de que un sistema centralizado no consiga reaccionar con la suficiente rapidez frente a los cambios en el mundo del trabajo, y que los ejercicios de exámenes preestablecidos pueden provocar una rigidez en la organización de las pruebas. Pero por otro lado, tampoco existe garantía alguna de que las pruebas organizadas por las instituciones educativas se mantengan actualizadas y desarrolladas permanentemente.

No existen reglamentaciones oficiales sobre los evaluadores, si bien por supuesto éstos tienen que ser especialistas del sector correspondiente y disponer de la suficiente experiencia práctica actualizada. A ser posible, entre los asesores deberán también incluirse no solamente formadores sino también algunos trabajadores experimentados.

En 1997 se presentaron a las pruebas de cualificaciones cerca de 7.500 personas, de las que aproximadamente un 70% lograron obtener una cualificación. Los índices de aprobados varían mucho en función del sector; en algunos de ellos, la proporción de los que consiguieron una cualificación fue muy inferior al 50%. Pero la mayoría de los candidatos sí consiguieron aprobar al menos un módulo de las pruebas. No disponemos aún de las cifras exactas para 1998, pero se calcula que en dicho año unas 10.000 personas lograron obtener una cualificación por este método. Dado que cerca de 1.500.000 finlandeses asisten al año a algún tipo de formación de adultos, esta cifra no es muy significativa, aun cuando parezca muy importante si se la compara por ejemplo con la cifra de títulos universitarios concedidos anualmente (16.000).

Tal y como indican estas cifras, el índice de suspensos es bastante grande: cerca de un 30% de los candidatos no logró obtener una cualificación. Por otro lado, la mayoría de los candidatos aprobaron al menos un módulo. Como ya se ha indicado, las cualificaciones suelen consistir en un número de cuatro a ocho módulos. Para los candidatos que asisten directamente a las pruebas contando con su sola experiencia laboral y sin ninguna o escasa formación preparatoria, ya esto es a veces demasiado. La cuestión consiste en saber qué tipo de aprendizajes no formales deben evaluarse y reconocerse, y particularmente qué características deben tener las competencias de los candidatos para otorgarles un reconocimiento. En ciertas profesiones, los trabajadores se especializan en el dominio de alguno de los módulos, pero muy pocos consiguen dominarlos todos. Para aprobar todo el examen en su conjunto, los candidatos precisan algún tipo de formación de perfeccionamiento, y es lógico que las instituciones educativas recomienden entonces sus propios cursos. Esto se corresponde además con uno de los objetivos del sistema: incrementar el nivel de cualificaciones de la mano de obra. Los candidatos experimentan en ocasiones una desilusión, ya que se consideran representativos de la profesión correspondiente y además muy cualificados dentro de su propio campo. Si deciden estudiar las competencias perfeccionadas necesarias para el examen, probablemente no les darán uso alguno en su propio trabajo cotidiano. Consideran que mantenerse actualizados en su propio estrecho campo de especialización requiere un esfuerzo constante de aprendizaje. En una situación de paro, las competencias perfeccionadas podrían sin duda serles de utilidad, pero las personas que ya tienen un empleo bueno y seguro no se preocupan demasiado por dicha eventualidad. (Haltia & Lemiläinen 1998). También es posible conseguir un certificado para módulos individuales de cualificación, pero por el momento el valor auténticamente apreciado es la cualificación completa. Puede afirmarse que la modularidad de las cualificaciones ni se comprende plenamente ni se utiliza en todas sus posibilidades.

Dado que las CBCs están en su mayoría claramente vinculadas a determinadas profesiones, pueden juzgarse inadecuadas desde la posición de algunas teorías (p.e. el postfordismo) que ponen de relieve los cambios en el mundo del trabajo: la desaparición de categorías en las estructuras del mercado de trabajo, la mutación de las divisiones entre los empleos, la necesidad de cualificaciones múltiples, etc. La modularidad constituye una estrategia que puede hacer más dinámico al sistema. Aun cuando no exista una única definición del término „módulo“, puede utilizarse por ejemplo la formulada por Raffé (1994): „un módulo se

compone de una unidad relativamente breve de un currículo con características autónomas, que puede impartirse y evaluarse por separado, y combinarse de formas distintas con otros módulos“. Con respecto a las CBCs finlandesas, debe observarse que las directrices nacionales para las cualificaciones no consisten realmente en currículos, sino más bien en descripciones de tareas y de competencias. Así, no se define la duración de los estudios, y el periodo de formación preparatoria para un módulo puede variar en función de las cualificaciones previas del alumno.

Se admite que la modularidad comporta una serie de ventajas: hace la FP más flexible y configurable ante los cambios en las necesidades de cualificaciones; permite tomar en cuenta en mayor grado las diferencias y necesidades individuales, incrementa la eficacia, etc. Las críticas, por su parte, indican que la modularidad conduce p.e. a la fragmentación de la formación, a una excesiva concentración en necesidades de cualificaciones a corto plazo y a una falta de interés por las cualificaciones generales (véase Howieson 1996). Sellin (1994) ha concluido que la modularización de la formación profesional no podrá de ninguna forma sustituir a la formación inicial sistemática y global, si bien sí puede complementar a ésta.

Las CBCs finlandesas son modulares, al menos en principio. Es posible escoger módulos individuales de las diferentes cualificaciones para responder a necesidades individuales de los trabajadores o de las empresas. En la práctica apenas se utiliza dicha oportunidad, ya que la mayoría de los candidatos aspiran a obtener una única cualificación global. Ni la oferta de formación preparatoria ni las pruebas se han centrado lo suficiente en los módulos individuales. Aun cuando la cualificación completa sea realmente la más apreciada para las necesidades individuales y de flexibilidad, será importante que se ofrezcan también posibilidades de opción dentro de las cualificaciones. Algunas de las CBCs incluyen módulos opcionales, y existen de esta manera algunas posibles combinaciones de módulos que conducen a una cualificación. Así y todo, más de la mitad de las cualificaciones consisten exclusivamente en módulos obligatorios (Haltia & Hämäläinen 199).

La administración educativa de Finlandia recomienda en la actualidad encarecidamente el empleo de la modularidad para la formación y organización de las pruebas de CBCs. Las personas deben tener oportunidades flexibles para prepararse a determinados módulos individuales y presentarse a las correspondiente pruebas por separado, y no necesariamente siempre a toda la cualificación. Esto tiene su importancia para aquellos adultos a quienes suele resultarles difícil participar en formaciones a largo plazo. Un requisito previo es que los módulos sean realmente independientes entre sí, de forma que puedan evaluarse por separado, y además los módulos individuales – para atraer a los candidatos – debieran tener por sí solos algún valor en el mercado de trabajo.

7.2. Evaluación

La evaluación se efectúa teóricamente en el sistema finlandés conforme a criterios y basada en las competencias reales. Los resultados de los diferentes candidatos no deben compararse

entre sí, sino con los criterios de competencias establecidos por anticipado. El principio rector de la evaluación basada en las competencias consiste en aclarar lo que alguien evalúa y lo que alguien demuestra en la evaluación, con lo cual una cualificación proporciona informaciones específicas sobre lo que una persona es capaz de hacer (Wolf 1995, 72). Con frecuencia se acusa a los sistemas de formación y evaluación basados en las competencias reales de atomizar y fragmentar la formación en piecitas evaluables y, en lugar de fomentar el espíritu crítico y la creatividad, de ofrecer una visión monocultural basada en estrechos criterios de rendimiento (p.e. Hyland 1995, 52). Pero este tipo de crítica no es realmente aplicable a las pruebas finlandesas de cualificaciones. Los organizadores de estas pruebas intentan diseñar ejercicios de carácter amplio y conformar con ellos un todo integrado. Los evaluadores resaltan que examinan los rendimientos de los candidatos en su conjunto, y no sólo sus detalles. Como profesionales experimentados, también aprecian la creatividad y la originalidad, dentro de los límites realistas que imponen las prácticas del mundo del trabajo. Fundamentan sus decisiones en la experiencia recogida con los requisitos que plantea la vida del trabajo, y no sólo en los criterios establecidos. Consecuentemente, la evaluación no resulta tan totalmente precisa y transparente como se esperaba. En la práctica es necesario introducir criterios realistas, por lo cual la evaluación no refleja con absoluta precisión todos los conocimientos y capacidades prácticas de aquellas personas que consiguen la cualificación (Haltia & Hämäläinen 1999).

La evaluación de algunas cualificaciones parece resultar particularmente difícil. Casi todo el mundo está de acuerdo en que las cualificaciones sociales (y otras cualificaciones de carácter general, cualificaciones transversales, etc.) son muy importantes y en que la mejor forma de desarrollarlas es de manera no convencional, esto es, fuera del sistema formativo formal. En todas las directrices de las CBCs finlandesas se afirma que es necesario evaluar dichas competencias. No obstante, a no ser que se trate directamente de una profesión para un sector de servicios, la evaluación de estas competencias sociales suele dejarse pendiente o efectuarse con escasas consecuencias. Numerosos organizadores y evaluadores consideran que no existen métodos fiables para evaluarlas, al menos cuando se cuenta con recursos limitados. Por contra, otros piensan que se ha dado demasiado importancia a las competencias sociales y a otras cualificaciones genéricas. Mäkinen (1998) ha afirmado que debemos rechazar la idea de que no precisamos ninguna otra competencia técnica. Por ejemplo, en el caso de un peluquero será importante el aspecto del cabello y de las orejas de su cliente tras el corte del pelo. Sólo en segundo término tendrán alguna importancia las competencias de servicio al cliente o la conversación civilizada del mismo barbero en torno al tiempo o a la literatura. La importancia de estas competencias, como otros muchos aspectos de las cualificaciones ocupacionales, es algo que no puede definirse simplemente a través de un análisis del correspondiente trabajo o profesiones, sino que requiere una co-decisión entre las partes implicadas.

Contraviniendo los principios de la evolución basada en las competencias reales, en ocasiones los evaluadores comparan a los candidatos entre sí. Especialmente cuando trabajan como asesores por primera vez, suelen caer en la duda a la hora de tomar una decisión definitiva. Antes de emitir su juicio final, es frecuente que deseen examinar los resultados o las muestras del trabajo de los restantes candidatos. De esta manera, el nivel general de cualificaciones del

grupo de candidatos o la presencia en la prueba de un par de candidatos excepcionalmente bien preparados parece influir sobre las decisiones y definir precisamente la frontera entre el aprobado y el suspenso. En general, debido quizá a sus experiencias escolares, los asesores parecen tender a elaborar una lista de resultados con los candidatos, para definir así quién es el mejor y quién el peor.

Esto nos remite a la cuestión más general de la fiabilidad y la concordancia de las evaluaciones para todo tiempo y lugar. Una forma de implantar la concordancia es dar un mayor nivel de precisión y detalle a las directrices nacionales; la otra forma es el banco de pruebas central. Este tipo de intervención por sí sola no puede ser la solución: también son necesarias las redes de evaluadores para garantizar la concordancia de los juicios. Los evaluadores debieran trabajar en estrecha coordinación y compartir sus ideas e interpretaciones, desarrollando de esta manera una comprensión común del mecanismo (Wolf 1995).

También es evidente que las cualificaciones y las pruebas no pueden considerarse aisladas de su trasfondo social. Wolf (1995, 125) lo ha formulado con particular claridad: „los sistemas basados en competencias tal y como se encuentran implantados actualmente sólo pueden considerarse configurados hasta cierto punto por su teoría de la evaluación correspondiente. Las consideraciones políticas, la dinámica social, la organización del puesto de trabajo, los costes y las experiencias e ideas previas de los asesores individuales son factores todos que desempeñan un papel de importancia equivalente“. Un ejemplo de la dinámica social o, dicho de otra forma, de la presión social relacionada con las pruebas de cualificaciones en Finlandia es el comentario que hizo uno de los formadores entrevistado por Haltia y Lemiläinen (1998): “ Si la mayoría de los candidatos aprueban el examen, la gente dirá que las pruebas eran probablemente muy fáciles, y si la mayoría suspende, la gente dirá que la formación preparatoria no era buena“. En conjunto, es improbable que llegase a tolerarse una situación en la que los candidatos aprobasen o suspendiesen masivamente las pruebas. Ello provocaría un cambio rápido de los requisitos para aprobar, independientemente de cómo fueran éstos al principio.

7.3. Legitimación

Saunders (1995, 214) ha indicado que un sistema que simplemente confirmase las cualificaciones precisas que ya posee su población trabajadora no tendría sentido, aun cuando entregase un certificado avalador de aquellas. Los argumentos o justificaciones a favor del sistema finlandés resaltan de hecho sus efectos positivos para la mejora de las cualificaciones: parece que el sistema motiva a las personas a desarrollar sus cualificaciones ocupacionales, dado que para obtener una cualificación han tenido que estudiar por su cuenta o bien participar en una formación sólo hasta el grado realmente necesario (sin exigir una „asistencia a la formación“ concreta). También se piensa que las pruebas de cualificaciones y competencias, correspondientes a las necesidades del mundo del trabajo, obligarán a la formación profesional de adultos a hacerse más relevante y eficaz. Bjørnåvold (1997 a), por

otro lado, considera beneficioso el sistema de contabilizar las competencias ya existentes. „Llevar registro“ de las competencias permite la utilización y asignación de las mismas y beneficia a individuos, empresas y a toda la sociedad. Pero Bjørnåvold (1997 b) también ha resaltado el aspecto de la legitimación y su influencia sobre el valor real de las evaluaciones.

Tras la entrada en vigor de la Ley de las Cualificaciones Profesionales, el Ministerio de Educación Finlandés designó a un grupo de trabajo compuesto por representantes de algunos grupos de interés, con el fin de analizar la aplicación de la ley. En el correspondiente informe (OPM 1996), estos representantes reunieron concisamente las opiniones de sus grupos de referencia. Según el informe, para los empresarios es importante disponer de informaciones precisas sobre las cualificaciones de los trabajadores, a fin de poder tomarlas en cuenta en la contratación y también para el desarrollo posterior de competencias y en general para la gestión de recursos humanos en la empresa. Las cualificaciones tradicionales no se consideraban demasiado fiables al respecto, mientras que de las CBCs se esperaba precisamente obtener informaciones exactas y relevantes. También se indicó que ni los empresarios ni los trabajadores finlandeses están habituados a intervenir en la planificación y organización de la enseñanza y la formación pública del país. No obstante, la participación de los agentes sociales en el desarrollo y la aplicación del sistema CBCs es absolutamente necesaria.

Para los empresarios puede quizá tener una importancia secundaria el lugar donde los trabajadores hayan obtenido sus cualificaciones, mientras que los representantes de los trabajadores resaltan que las CBCs significan una nueva posibilidad para el asalariado, ya que éste puede transformar en cualificaciones reconocidas las competencias obtenidas en el trabajo o por estudio autodidáctico. Esto fomenta la igualdad y también la movilidad en el mundo del trabajo. Se han señalado asimismo los efectos beneficiosos que tiene el aprobado en unas pruebas severas para la consideración de uno mismo.

Maestros y formadores se muestran quizás un poco más escépticos. Es evidente que el debate sobre la importancia de los aprendizajes no formales puede considerarse hasta cierto punto como algo que socava su trabajo, e incluso como amenaza. Los docentes desean ocupar una posición clara dentro del sistema, y en el informe correspondiente (OPM 1996) sus representantes señalaron que las CBCs no prestan la suficiente atención a las competencias de carácter general ni a las competencias orientadas al futuro, „desarrolladas tradicionalmente en el curso de los estudios“.

Pero incluso aunque existe un consenso sobre la utilidad de la evaluación y el reconocimiento de los aprendizajes no formales, éste no se hace extensivo a los temas que deben evaluarse. Por ejemplo, en el caso de las cualificaciones profesionales, las opiniones y deseos de las diferentes partes representadas suelen basarse en las necesidades de la vida laboral, pero pueden divergir entre sí e incluir temas polémicos. Por ejemplo, los empresarios pretenden a menudo resaltar cualidades personales como la iniciativa, motivación, diligencia y adaptabilidad más que las competencias y los conocimientos. Dichas cualidades son evidentemente difíciles de evaluar, pero desde el punto de vista de la legitimación requieren

incluso una mayor consideración que las cualificaciones y conocimientos específicos para tareas. Jonathan (1987, 94), en referencia al programa británico Youth Training de los años 80, ha manifestado que cuando la formación se diseña específicamente para una tarea, puede simplemente valorarse si se logran eficazmente sus objetivos bajo los límites éticos normales. Pero „cuando el santo y seña es la máxima adaptabilidad, como sucede con el YTS, los objetivos formativos se definen más bien en términos de los cambios que se pretende generar en las disposiciones del formado. [...] por tanto, no basta con preguntarse si un programa de este tipo logra sus objetivos: es necesario examinar cuidadosamente los propios objetivos“.

Los representantes de los trabajadores han señalado en el informe que nos ocupa (OPM 1996) la importancia de la teoría como complemento a las capacidades prácticas. Aun cuando no deba subestimarse la importancia de la teoría, la teoría y las enseñanzas teóricas suelen encontrarse relacionadas con la consideración y la posición social de un empleo o una profesión. En la investigación efectuada por Haltia y Hämäläinen (1999), las personas entrevistadas reconocieron generalmente las ventajas de aprender en el trabajo, pero admitían que los estudios (teóricos) efectuados en centros educativos eran también importantes, y no sólo por sus contenidos. Tal y como señaló uno de los integrantes de un tribunal examinador: „Yo soy partidario de los estudios en centros educativos: es bueno para la profesión y para la consideración de ésta.“ Fuller (1995), por ejemplo, describe la preocupación que generó un nuevo sistema basado en competencias para la formación y evaluación de controladores de tráfico aéreo, al que se acusó en su momento de socavar la importancia de la teoría. Se reconoció que el tema era polémico, por estar relacionado con el *status* profesional y con la imagen de los controladores.

Estos ejemplos implican que la participación de todas las partes relevantes y un mecanismo abierto que permita desarrollar normas de cualificación y métodos de evaluación es algo necesario para legitimar todo un sistema. De hecho, por lo que respecta a las CBCs finlandesas, parece existir entre los directamente responsables de aplicar el sistema (miembros de los tribunales de exámenes y evaluadores) una unanimidad – al menos hasta cierto punto – sobre el papel de las CBCs: se trata de cualificaciones ocupacionales, y sus requisitos correspondientes deben ser también ocupacionales. Puede haber opiniones hasta cierto punto divergentes sobre su definición exacta, pero en conjunto las denominadas competencias genéricas o generales no se consideran tema primordial. Por ejemplo, pueden ser necesarias las competencias sociales, pero sólo hasta el grado realmente necesario para la profesión o sector en cuestión. Nadie rechaza la utilidad de las competencias genéricas, pero se considera que por lo esencial su desarrollo y evaluación son tarea de la enseñanza formal (Haltia y Hämäläinen 1999). De esta manera, el „profesionalismo“ de las CBCs constituye probablemente la esencia de su valor. Al no requerir una cualificación formal para obtener la cualificación, no pueden funcionar – al menos primordialmente – como un mecanismo de filtro semejante al de las cualificaciones educativas clásicas. La enseñanza formal prolongada suele considerarse como ente de pleno derecho, independientemente de los temas que estudie, y como indicador de cualidades personales como la capacidad de aprender, la ambición, la fiabilidad y la autodisciplina.

La cuestión fundamental en Finlandia en torno a la evaluación y el reconocimiento de los aprendizajes no formales es la de saber si quienes han obtenido sus competencias fuera del sistema educativo formal van a participar realmente en estas pruebas. Si la práctica prevaleciente en el futuro fuera que las personas con escasa o nula experiencia laboral relevante o de otro tipo asistan a una formación preparatoria de duración considerable en centros educativos antes de las pruebas, será probable que el sistema termine por ser una especie de examen a la salida de la escolaridad, y no un mecanismo para demostrar aprendizajes no formales. El sistema puede perder fácilmente su atractivo para muchas personas, si comienza a aplicar temas y situaciones de evaluación „escolares“. Otra cuestión fundamental es si las CBCs, o sus módulos individuales, son realmente necesarias para el mercado de trabajo. Apenas tenemos informaciones a este respecto, pero el Comité Nacional de Educación va a iniciar un proyecto evaluador del que se espera que clarifique éste y otros puntos.

Las cualificaciones basadas en competencias reales se ocupan exclusivamente de las competencias relacionadas directamente con el mundo del trabajo práctico, y sólo para una parte de la estructura ocupacional finlandesa. Por supuesto, las personas aprenden todo tipo de cosas durante toda su vida, y las pruebas y las cualificaciones presentadas en este análisis no pretenden abarcar todos los posibles aspectos. El Comité Finlandés para la Formación Permanente (1997) ha señalado que las CBCs son sólo el principio de un sistema más amplio que permitirá al ciudadano demostrar sus capacidades y conocimientos. No obstante, aún no sabemos que forma adoptará dicho sistema.

Bibliografia

Bjørnåvold, Jens. ¿Una cuestión de fe? Las metodologías y los sistemas para evaluar aprendizajes no formales requieren una base de legitimidad. In: *Revista Europea Formación Profesional*, septiembre-diciembre 1997, N° 12, p. 76-83. Consultar: <http://www2.trainingvillage.gr/download/journal/bull-12/12-97-es.pdf>

Bjørnåvold, Jens. La evaluación del aprendizaje no formal: calidad y limitaciones de las metodologías. In: *Revista Europea Formación Profesional*, septiembre – diciembre 1997, N° 12, p. 58-75. Consultar: <http://www2.trainingvillage.gr/download/journal/bull-12/12-97-es.pdf>

Fuller, A. Purpose, value and competence: contextualising competence based assessment in the civil aviation sector. In: *British Journal of Education and Work*, 1995, n° 8[2], p. 60-77.

Haltia, Petri; Hämäläinen, Vesa. *Näyttötutkinnoissa vaadittava pätevyys. [Skills required in practical examinations]*. Opetushallitus – OPH. Helsinki: Hakapaino Oy, 1999. (Työelämän tutkinnot, 4/99).

Haltia, Petri; Lemiläinen, M. *Näyttötutkinnot ja työelämän vaatimukset: tutkintorakenne ja kokemuksia ammattitutkintojen toteutuksesta [Skills examinations and the requirements of working life: the degree structure and experiences from the realization of vocational degree]*. Helsinki: Opetushallitus – OPH, 1998. (Työelämän tutkinnot, 5).

Howieson, C. Modularization in adult education and training. En: Tuijnman, A. C. (ed.) *International encyclopedia of adult education and training*. Oxford: Pergamon, 1996, p. 513-519.

Hyland, Terry. Behaviourism and the meaning of competence. En: Teoksessa Hodkinson, P.; Issitt, M. (toim.) *Professionalism through vocational education and training*. Londres: Cassell, 1995, p. 44-57.

Jonathan, R. The youth training scheme and core skills: an educational analysis. En: Holt, M. (ed.) *Skills and vocationalism: the easy answer*. Milton Keynes: Open University Press, 1987, p. 89-119.

Mäkinen, Raimo. Ammattipätevyyden arviointi ammattitutkintoja varten. En: Räisänen, A. (ed.) *Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi*. Opetushallitus – OPH. Helsinki: OPH, 1998. (Arviointi, 2/1998). p. 84-93.

OPM. Ammattitutkintolain toimeenpano. Opetusministeriön työryhmien muistioita 10. Helsinki: Opetusministeriö, 1996.

Raffe, David. Modular strategies for overcoming academic/vocational divisions: issues arising from the Scottish experience. *Journal of Education Policy*, 9, 2, 1994, p. 141-154.

Saunders, M. *The integrative principle: higher education and work-based learning in the UK*. European Journal of Education 30, 2, 1995, p. 203-216.

Sellin, Burkart. *Vocational training in Europe : towards a modular form?* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1994. (Cedefop Panorama serie, 46) Disponible en Internet: http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5046_en.pdf [a 5.6.2002]

The joy of learning. A national strategy for lifelong learning / Ministerio de Educación, Committee for Lifelong Learning Report. Helsinki: Oy Edita Ab, 1997. (Komiteanmietintö, 14).

Wolf, Alison. *Competence-based assessment*. Buckingham: Open University Press, 1995.

8. La acreditación de competencias informales en los Países Bajos

Marian Nieskens y Ruud Klarus

8.1. Introducción

En los últimos años, la acreditación de competencias obtenidas en entornos no formativos o de manera informal está provocando un interés creciente. Las escuelas, los organismos nacionales, el Estado y otras instituciones mediadoras conceden un gran valor a dicha acreditación. El CINOP holandés ha desarrollado un modelo ya comprobado y evaluado en el curso de diversos proyectos, que reserva un papel importante al concepto de carpeta o portafolio de competencias. En el presente artículo expondremos un breve esquema de esta iniciativa, los instrumentos y el modelo utilizado, partiendo del discurso y las proyecciones utilizadas para su presentación dentro del Ágora. Quienes deseen informaciones más detalladas pueden consultar la publicación *Acreditación de Competencias Informales en los Países Bajos* (CINOP, 1997) o bien entrar en contacto con una de las personas que se mencionan al final de este artículo.

8.2. Trasfondo

En 1994 el Comité para la Acreditación de Competencias Obtenidas decidió que era deseable y factible establecer en los Países Bajos un sistema para la acreditación de aprendizajes previos. En fecha más reciente, el Programa de Acción Nacional para la Formación Permanente creó una importante vía para la acreditación de aprendizajes no formales. Los resultados de las prácticas (programas piloto de acreditación) y de las políticas parecen estar generando actualmente en los Países Bajos una base para la instauración a amplia escala de la acreditación de aprendizajes no formales.

8.3. Acreditación de aprendizajes no formales

La Acreditación de Competencias Informales (ACI), o en neerlandés *erkennen van competenties* (EVC) se define como el reconocimiento formal de aquellas competencias obtenidas por aprendizajes no formales. Bajo „competencias“ entendemos el conjunto de conocimientos, capacidades, actitudes, etc. que una persona haya desarrollado. Por aprendizaje no formal o informal entenderemos las actividades formativas más o menos formalizadas que tienen lugar en el puesto de trabajo, en empleos voluntarios, en el hogar, en

un estudio o un trabajo en el extranjero, etc. El reconocimiento formal significa que se confieren certificados referidos a la estructura nacional de cualificaciones y que dan derecho a exenciones de cursos o partes de cursos formativos. Quizás sea una perogrullada decir que las personas también aprenden fuera de las cuatro paredes de una escuela, pero hasta ahora ésta era la única forma de obtener una cualificación formal por ello.

En la mayoría de los proyectos ACI, se utiliza la estructura nacional de cualificaciones como base de criterios para la acreditación, pero también pueden utilizarse otras normas, por ejemplo los perfiles profesionales. La cuestión consiste en cómo garantizar los efectos civiles para el candidato que desea una acreditación. De forma simplificada, podríamos decir que se sopesan frente a determinados criterios o normas las competencias demostradas que posee un individuo (véase la figura 1).

Figura 1: La balanza



8.4. Los candidatos

Antes de examinar detalladamente este punto, presentaremos a dos de nuestros candidatos ACI. En términos generales, puede afirmarse que los candidatos ACI presentan las siguientes características: tienen ya experiencia en un determinado empleo, no poseen títulos o certificados formalmente reconocidos para dicha profesión, son muy competentes en su trabajo y desean, por alguna razón, obtener una cualificación formal. La edad de los candidatos ACI varía, pero en general puede decirse que se trata de adultos. Estos dos candidatos – descritos también en el proyecto Cedefop Detección y reconocimiento de aprendizajes no formales (Jens Bjørnåvold, publicación prevista para la primavera de 1999) – son Eric y Elsa.

Eric tiene 30 años y piensa que si quiere llegar a algo en su profesión precisa de un título. Eric ha trabajado en la construcción durante 14 años, en empresas muy distintas, casi siempre

como carpintero. Durante estos 14 años sólo ha estudiado una vez, un curso de psicología por correspondencia. Eric no posee titulación ninguna en carpintería, y su único certificado es el de la enseñanza secundaria. En setiembre de 1996, Eric comenzó el curso bienal de formación a jornada parcial para carpinteros en un Centro Formativo Regional (ROC), pero por desgracia hubo de abandonarlo transcurridos tres meses: no conseguía combinar el trabajo con los estudios y el cuidado de su bebé. Unos meses más tarde leyó un artículo sobre un proyecto ACI en la construcción, y pensó que era exactamente su caso. Volvió de nuevo al mismo ROC y pudo recibir en tres meses una acreditación para 12 de las 14 cualificaciones parciales en que consistía el curso formativo. En dos meses más consiguió acabar las dos cualificaciones parciales que aún le faltaban, estudiando un curso formativo a su medida dentro del ROC.

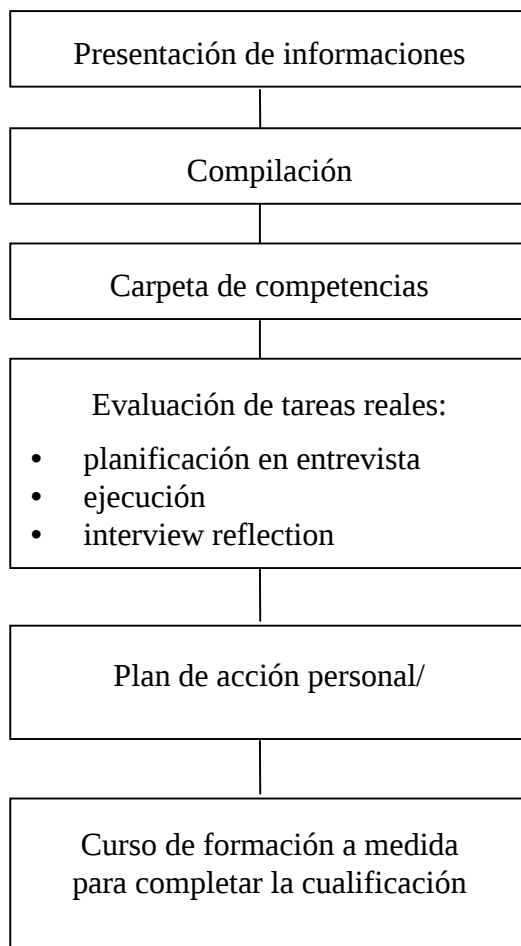
Elsa tiene 26 años y trabaja desde hace cuatro como voluntaria no remunerada en un centro-guardería infantil. Antes de tener hijos, Elsa solía trabajar en el comercio minorista. Elsa dispone de competencias valiosas obtenidas por su experiencia doméstica con sus tres hijos y por su trabajo voluntario, desea una acreditación para encontrar un trabajo pagado, y también porque una nueva ley prohíbe emplear a personas no cualificadas en guarderías infantiles. Utilizando el procedimiento de acreditación de su experiencia en el cuidado de niños, Elsa consiguió la acreditación para 6 de 11 cualificaciones parciales. Volvió a la escuela durante dos años, y asistió a un curso de formación a medida impartido para candidatos ACI.

8.5. Métodos de la ACI

Los métodos utilizados en ambos casos son la carpeta de competencias y la evaluación de tareas reales. En los primeros proyectos piloto ACI de los Países Bajos, el procedimiento consistía en combinar ambos métodos, en los proyectos piloto más recientes – como el del sector de la construcción – únicamente se utilizan la evaluación de tareas reales cuando la información contenida en la carpeta de competencias no basta para tomar una decisión. En muchos casos, encontramos que la evaluación de tareas reales no añadía informaciones nuevas o diferentes a lo que ya era observable con la carpeta de competencias, si bien será necesario efectuar más investigaciones hasta llegar a una solución general. Además, la situación presenta diferencias por sectores: los evaluadores y orientadores correspondientes, y también los responsables de proyectos, afirman que – debido a que el proceso de trabajo tiene una importancia fundamental para algunas profesiones – la observación del rendimiento debe formar parte esencial del procedimiento de acreditación.

De forma esquematizada, el procedimiento global para los candidatos a la acreditación es el siguiente:

Figura 2 – Fases del procedimiento ACI



En el caso de Eric, únicamente se efectuó una evaluación por tarea real para dos cualificaciones parciales. Para Elsa, todas sus cualificaciones parciales tuvieron que ser evaluadas partiendo de la carpeta de competencias y de tareas reales.

En ambas situaciones, el responsable del procedimiento fue un Centro Regional de Formación, en cooperación con el Organismo Nacional Profesional del sector específico.

8.6. Carpeta de competencias

Con el método de la carpeta de competencias se pretende lograr el reconocimiento y la descripción exacta de competencias de manera estandarizada y referida a los criterios de la estructura nacional de cualificaciones. Los elementos que pueden componer una carpeta de competencias pueden dividirse en testimonios directos o indirectos. Los testimonios directos

consisten en títulos o certificados, y los indirectos son por ejemplo fotografías de proyectos, declaraciones de empresarios, resultados de exámenes, descripciones de la experiencia de trabajo, etc.

No obstante, aún no se ha controlado en la práctica y sería muy útil y relevante para la calidad de la carpeta de competencias utilizar los siguientes criterios, establecidos por O'Grady en 1991. Cuanto mejor cumplan estos criterios los testimonios reunidos en una carpeta de competencias, mayor será la calidad, la validez y la objetividad de los resultados de la evaluación:

- (a) autenticidad: ¿refleja el testimonio en cuestión real y exactamente las competencias de un candidato? La autenticidad es premisa para todos los restantes criterios; si es motivo de dudas, ello reducirá la aceptación general de la carpeta de competencias en conjunto.
- (b) actualidad: ¿hasta qué punto representan los testimonios aportados el nivel actual de competencias de un candidato? Los testimonios de fechas más recientes cumplirán con este criterio mejor que los testimonios de años pasados. Eso depende también del tipo de testimonios: algunas competencias quedan obsoletas antes que otras.
- (c) relevancia: ¿hasta qué punto satisfacen los testimonios presentados los elementos más importantes de los criterios o competencias específicas? Cuanto más específica sea un testimonio para la competencia deseada, más relevante será aquél.
- (d) cantidad: ¿durante cuántos meses o años ha efectuado el candidato este trabajo, o a cuántos cursos formativos relacionados con esta competencia ha asistido?
- (e) variedad: ¿ha obtenido el candidato esta competencia en un único contexto, o en diversas situaciones distintas? Si la ha obtenido a partir de diversas situaciones diferentes, la probabilidad de transmisión de la competencia será mayor.

Para efectuar una evaluación de la calidad de una carpeta de competencias, O'Grady sugiere comparar los testimonios con cada uno de estos criterios. Como ya se ha indicado, la autenticidad es premisa indispensable para todos los restantes criterios. Podemos esquematizar este análisis de la carpeta con el siguiente diagrama:

Figura 3: fuente: O'Grady, 1991

	autenticidad	actualidad	relevancia	cantidad	variedad
Información sobre la experiencia	Buena*	Mala*			
Testimonios	Medios*				
Certificados					
Productos del trabajo					
Observación					
Entrevistas					

8.7. Evaluación de tareas reales

El modelo holandés ACI ha desarrollado tareas reales para evaluación y establece una distinción entre tareas de planificación, ejecución y control y tareas de reflexión sobre el propio trabajo que se evalúa. Esta distinción puede observarse en todo proceso de trabajo, y por tanto la evaluación coincide con la situación laboral real.

Figura 4: Correspondencias entre actividades de trabajo, aspectos evaluables y método de evaluación

Secuencia de las actividades de trabajo	Aspectos evaluables	Método de evaluación
Planificación	Competencias de planificación y conocimientos básicos para ello	Entrevista mediante cuestionario
Ejecución	Rendimiento/capacidades prácticas	Observación del proceso y de los productos mediante una lista de comprobación
Evaluación/control	Capacidades reflexivas/competencias transferibles a otras situaciones y conocimientos básicos correspondientes	Entrevista mediante cuestionario

Entrevista sobre la planificación (entrevista mediante cuestionario)

Antes de que un candidato proceda a llevar a cabo la tarea impuesta, pasa por una entrevista con su evaluador; dicha entrevista tiene por objeto la planificación de las diferentes actividades. En otras palabras: se pide al candidato que indique los métodos de trabajo que piensa utilizar.

Ejecución de la tarea evaluable y observación mediante lista de comprobación

La evaluación de una competencia específica se lleva a cabo en una situación práctica real o simulada, o – cuando ello es posible – en la propia empresa donde trabaja el candidato. La tarea evaluable se efectúa en un contexto realista (muestra de trabajo). Una lista de comprobación estructurada ayuda a evaluar el rendimiento. El candidato debe realizar una tarea que incluya los requisitos más esenciales de la cualificación para la que se le evalúa.

Entrevista centrada en las competencias transferibles a otras situaciones (entrevista mediante cuestionario)

Una vez que el candidato ha terminado la tarea, pasa por otra entrevista efectuada por dos evaluadores. En esta entrevista, se le pide que reflexione sobre la tarea que acaba de llevar a cabo y que conteste a preguntas sobre la transferencia de sus métodos y soluciones de trabajo a otras situaciones posibles, dentro del mismo ámbito de cualificación.

8.8. Características del modelo ACI

Los procedimientos ACI en ambos sectores (guarderías infantiles y la construcción) adoptan un modelo general que presenta las siguientes características fundamentales: está basado en las competencias individuales, se corresponde con el proceso de trabajo, está referido a criterios, es real e integra los conocimientos con la actividad práctica.

8.9. Basado en competencias

El procedimiento de evaluación está basado en las competencias individuales. Los candidatos deben demostrar éstas en una situación de trabajo real. Se define la competencia como un cuerpo integrado de capacidades cognitivas y prácticas y de cualidades personales, esenciales para obtener determinados resultados en una situación particular, y para transferir estas capacidades a otro contexto comparable.

Se dice que un candidato es competente cuando es capaz de llegar en situaciones de trabajo realistas a los criterios de calidad definidos por los agentes sociales para el sector específico de trabajo. Esto implica que el contenido de los criterios específicos de evaluación depende de la formulación concreta de dichas normas. Los Países Bajos debaten en la actualidad las

características de estas normas: se observa una tendencia hacia la formulación de normas menos conformes con la racionalidad educativa y más basadas en las competencias y en favor de una racionalidad industrial.

8.10. Correspondencia con el proceso de trabajo

Como ya se ha mencionado, casi todos los procedimientos profesionales se llevan a cabo en una determinada secuencia de acciones: planificación, ejecución, evaluación y correcciones. Esta misma secuencia es la que se observa en numerosas de las tareas prácticas desarrolladas por los Organismos Rectores para la Formación Profesional. Este orden o secuencia se utiliza asimismo como punto de partida para diseñar el procedimiento de evaluación. Por un lado, porque la evaluación coincide entonces con las fases de ejecución de la tarea, lo que facilita la evaluación y la puntuación, y porque por otro lado ofrece la oportunidad de hacer corresponder este procedimiento de evaluación con la estrategia educativa.

8.11. Referido a criterios

La acreditación de competencias informales equivale a definir si una persona cumple los requisitos para la obtención de un certificado total o parcial. Esto implica que se comparan o sopesan las acciones de un candidato con respecto a criterios de cualificación estandarizados y formalizados. Así pues, no se comparan las puntuaciones de un candidato con las restantes puntuaciones dentro de un grupo que haya trabajado con la misma tarea.

La teoría de la evaluación ha acuñado para esto el término de pruebas referidas a criterios. La puntuación obtenida por un candidato se compara en ellas con criterios sustanciales de cualificación. Por su parte, las pruebas que comparan el aspecto evaluado en un candidato con los resultados obtenidos por un grupo (normalizado) reciben el nombre de pruebas referidas a normas.

Una definición aceptable de las pruebas referidas a criterios es la de Potham: „Una prueba referida a criterios es la que se emplea para determinar la posición que ocupa una persona en comparación con un ámbito de comportamientos descrito particularmente“ (Hambleton, 1991, p. 4). Esta definición requiere una explicación en mayor detalle de algunos de sus aspectos:

Entre los „ámbitos de comportamientos“ se cuentan los conocimientos específicos y determinadas capacidades prácticas. En las pruebas referidas a criterios, cada ámbito de comportamiento que se evalúa debe quedar descrito con precisión. Esta es la única forma de poder elaborar tareas de prueba y de comprobar la validez de la misma. La mejor forma de describir los ámbitos de comportamiento es el acuerdo sobre los contenidos de una tarea entre los usuarios y quienes diseñan las tareas evaluadas. Y, por último: el término „criterios“ no se refiere a puntuaciones cualitativas, sino a ámbitos de comportamiento descritos sustancialmente.

Las pruebas referidas a criterios son claramente idóneas cuando se trata de evaluar si una persona es capaz de demostrar sus capacidades específicas. Si se utilizan otras pruebas sin referencia para evaluar cualificaciones profesionales se corre el riesgo de no poder verificar las auténticas capacidades de una persona: a fin de cuentas, la prueba no guarda relación con competencias específicas. „A la hora de someterse a una operación, el paciente querrá saber si su cirujano tiene competencias suficientes para llevar a cabo ésta, y no si es mejor que el 90% de todos los cirujanos titulados. Los datos sobre los restantes titulados no garantizan que el cirujano en cuestión sea capaz de realizar la operación. Podría suceder incluso que ninguno de los titulados sea capaz de realizar la operación con éxito“ (Schrock y Coscarelli 1989, p.19).

8.12. Real

Una evaluación real constituye la forma más obvia de evaluar las competencias. ¿Qué otro método permite examinar la calidad de una actividad profesional con mayor validez, eficacia e integridad que la práctica profesional? Se acepta también que la mejor evaluación para predecir un futuro comportamiento en el trabajo es la que se efectúa a partir del comportamiento actual, ya que las situaciones de trabajo actuales y futuras plantean requisitos similares.

Ello no obsta para que por motivos lógicos se prefiera utilizar, no una situación real de trabajo, sino una situación simulada de trabajo, o se diseñen tareas reales pero efectuadas en un espacio separado (espacio de prácticas). Por lo general, se eligen situaciones simuladas y menos reales por motivos de seguridad (por ejemplo, en el sector sanitario, en la industria de procesamiento, la aviación, la navegación marítima o interior), o en razón de los costes implicados (industria de procesamientos, tecnologías de la información). En algunos casos, la transición a una evaluación por pruebas reales se atrasa como resultado de los costes de las inversiones en los centros examinadores o en los sistemas existentes de pruebas escritas o automatizadas.

Aun cuando se concede un alto valor a la evaluación de tareas reales, algunos proyectos piloto recientes han mostrado que las evaluaciones por pruebas reales no siempre proporcionan nuevos datos, comparadas por ejemplo con las informaciones obtenidas por evaluación mediante carpeta de competencias (Van den Dungen and Westerhuis, 1998).

Así pues, la tendencia a efectuar una evaluación por medio de pruebas reales podría modificarse en un próximo futuro, lo que ya comienza a apreciarse en algunos casos.

A fin de cuentas, depende de la naturaleza de las competencias el que la mejor evaluación posible sea por pruebas simuladas o por escrito, y no en situación de práctica profesional. El tipo de competencia concreto (más práctica o más cognitiva) hace que sea más fácil evaluarla por prueba escrita o en situación simulada. También depende de lo que se desee detectar con la evaluación: para evaluar la precisión de unas informaciones fácticas, como por ejemplo en el caso del turismo, puede recurrirse a una situación auténtica y real; por contra, será mejor

probablemente evaluar otras competencias puramente cognitivas confrontando a un candidato con toda una serie de casos con múltiples soluciones posibles, o bien evaluando directamente a este candidato (por escrito o digitalmente).

Las pruebas escritas son las más idóneas para evaluar los conocimientos descriptivos, esto es, la capacidad de una persona para reproducir hechos y normas. Cuando ya no se trate de reproducir hechos y normas sino de aplicarlas en la práctica, dependerá del contexto profesional que la evaluación más adecuada sea la prueba escrita o bien una situación real y descentralizada. La comprobación del conocimiento de las mercancías en el sector del comercio minorista puede hacerse separadamente del contexto en el que éstas se utilizan. Pero la validez del procedimiento evaluador se incrementará si la evaluación analiza cómo usa un candidato su conocimiento de las mercancías en una conversación de ventas.

8.13. Integración de teoría y práctica

Para que la evaluación de competencias profesionales referida a criterios sea real y se corresponda con la situación en el trabajo, deberemos superar la distinción clásica entre pruebas teóricas y prácticas. Cuando se trata de evaluar competencias, lo esencial es la utilización de capacidades y conocimientos. La evaluación de competencias no analiza si una persona puede reproducir conocimientos específicos, sino si es capaz de utilizar los conocimientos que le permitan alcanzar los objetivos que estipula la práctica profesional normal. Por competencia entendemos la facultad demostrada de una persona para utilizar conocimientos técnicos, capacidades o conocimientos teóricos. Los conocimientos teóricos, entendidos como conocimientos descriptivos, y las capacidades, entendidas éstas como facultad para llevar a cabo una tarea específica, no pueden separarse entre sí en el caso de los aprendizajes informales. Para evaluar las competencias de un candidato será necesario un modelo que integre ambos elementos.

Por ello, el modelo efectúa una distinción entre capacidades de planificación, de ejecución y de reflexión. Las capacidades de planificación y de reflexión presuponen que un candidato tiene competencia suficiente para aplicar las informaciones y conocimientos relevantes a su trabajo, aceptar la responsabilidad de su ejecución y transferir sus competencias a otras situaciones.

9. Interrogantes sobre las condiciones que permitirían validar competencias profesionales no formales; la cuestión de la legitimidad

Jens Bjørnåvold

Voy a intentar describir los rasgos principales de la cuestión de la legitimidad, con el fin de ofrecer una base a nuestro debate.

Para comenzar, la evaluación de las competencias no formales no constituye simplemente una cuestión sobre la evaluación de personas: es ante todo una cuestión de valor social añadido y, particularmente, de valor en el mercado del trabajo de las formas particulares de aprendizaje que tienen lugar fuera del sistema regular de formación.

Hasta un cierto punto, se trata de una cuestión normativa: nos adentramos de alguna manera en un proceso de modificación de los valores.

Por ello, el problema planteado no tiene un carácter estrictamente técnico ni instrumental; se trata de una cuestión mucho más amplia que implica transformación de valores, y además de valores profundamente enraizados en la cultura de la mayoría de los países.

En mi intervención de ayer utilicé el ejemplo de los países mediterráneos, que confieren a los certificados académicos de competencias un prestigio muy alto y en los cuales la reevaluación de los aprendizajes no formales constituye un auténtico desafío.

La cuestión de la legitimidad vinculada al proceso de evaluación y reconocimiento de las competencias no formales tiene una importancia crucial en el debate de hoy. Sin duda, la validez y la fiabilidad de los métodos son muy importantes. Pero si el ejercicio que permitiría llevar a término el proceso que proponemos de integrar las competencias no formales se considera en sí inconveniente (fuera de lugar) o incluso inquietante (temible), el esfuerzo puede ser un despilfarro de recursos. Creo que ayer han surgido algunas indicaciones y consideraciones sociológicas que nos muestran hasta qué punto es importante plantearse esta cuestión. Podemos llegar a crear una metodología todo lo válida y fiable posible, pero si ésta no cumple ninguna función real en la sociedad, si constituye un simple ejercicio sobre el papel, ¿para qué invertir tiempo y esfuerzos con este fin? He aquí una pregunta importante.

Podemos comparar la evaluación y el reconocimiento de las competencias no formales con el dinero y la emisión de billetes de banco, lo que nos ofrece una metáfora muy útil. El valor del dinero no está vinculado a la calidad del papel ni a la impresión de este. Está vinculado a la aceptación de los billetes como valor -como valor real- por la sociedad. Así, puede decirse hasta cierto punto que no basta con la categoría legal del billete. Es importante contar con una

legitimidad mucho más profunda: la aceptación fundamental del hecho de que un billete representa un valor real para una sociedad.

Sucede exactamente lo mismo en el caso de las competencias no formales: es necesario que éstas estén aceptadas por la sociedad como tales. Y no basta con conferirles una categoría o reglamentación legal.

Podemos adentrarnos algo más aún en esta metáfora monetaria. Es mi opinión, al igual que en el caso del dinero, el reconocimiento de las competencias no formales debe:

- (a) proporcionar ante todo informaciones simplificadas y tipificadas para los empresarios y otras terceras partes:
- (b) y además, como he indicado, reflejar los valores reales y en este caso las competencias reales incorporadas o poseídas por las personas en cuestión.

De estos dos principios se derivan dos problemas:

- (a) La fuerza del dinero radica en su capacidad para simplificar las normas. En lugar de cambiar naranjas por manzanas, o automóviles por cereal, utilizamos el dinero como una forma de expresar tipificadamente el valor de algo. Pero precisamente el problema de la evaluación y del reconocimiento de las competencias no formales consiste exactamente en la necesidad de simplificar y tipificar. Si consideramos a los aprendizajes no formales como el resultado de una experiencia compleja y contextualizada, el propio hecho de intentar tipificar y simplificar ésta puede generar una pérdida grave de informaciones sobre dichas competencias, cuando la simplificación y la tipificación sean excesivas. Así pues, es necesario mantener una especie de equilibrio. La reunión de ayer debatió de alguna forma esta cuestión: ¿Cómo registrar y expresar estas competencias de manera idónea para no perder la realidad de las mismas durante el proceso de su reconocimiento y descripción en un papel impreso?
- (b) El segundo problema consiste en determinar, aún cuando todos los reconocimientos sean representaciones muy válidas de competencias actuales y muy reales, e incluso suponiendo que consigamos llevar a término este procedimiento, las condiciones que permitirán a un tercer interesado fiarse de estas informaciones: ¿Qué tipo de garantías tendrá para ello? Se trata de un factor crucial.

El primer problema es el de la “tipificación”, esto es, la manera de proporcionar “informaciones correctas”. El segundo problema es el de la “garantía” y la “confianza”, vinculados desde luego muy estrechamente a la cuestión de la “legitimidad”.

Así pues, la cuestión consiste en averiguar la forma de crear modalidades institucionales -o quizás políticas- para generar gradualmente confianza en los documentos que se expidan para reconocer las competencias no formales que posee una persona.

Quizás debiéramos intentar reflexionar sobre los métodos para generar esta confianza. En mi opinión, existen dos opciones principales:

- (a) La primera opción iría de arriba abajo (top-down). El estado nacional siempre ha desempeñado la función central en materia de certificación. Son las autoridades educativas del estado quienes expiden certificados y titulaciones y garantizan su autenticidad. Pienso por ello que las autoridades centrales, educativas y laborales deben desempeñar una función esencial en el ámbito de las competencias no formales.

La cuestión del modo de institucionalización es muy importante. Creo que debe consultarse a los dos protagonistas esenciales, empresarios y trabajadores. Sería importante disponer de informaciones pertinentes. Además, deberán equilibrarse de una u otra forma los diferentes intereses que intervienen. Si observamos los diferentes estudios empíricos realizados en los diferentes países miembros de la Unión Europea apreciaremos sin duda que se han propuesto diferentes tipos de soluciones, diferentes tipos de intentos de integración de los agentes sociales en este proceso de reflexión y decisión con las autoridades nacionales. Resulta esencial debatir las diversas vías posibles para favorecer esta participación y equilibrar los diferentes intereses presentes, ya que se trata realmente de un ámbito nuevo, y porque las formas institucionales que adopte el proceso de construcción de la legitimidad de competencias son realmente muy importantes. Este es el primer desafío que comporta el método tradicional de certificación desde arriba, por el estado, en este caso en lo relativo a las competencias no formales.

- (b) La segunda opción, que quizás no excluya la primera sino más bien la complementa y que tal vez pudiera desarrollarse en paralelo, puede calificarse de opción de abajo a arriba (bottom-up). En este ámbito, la iniciativa de las empresas y de los ramos profesionales será muy importante. En la actualidad, en numerosos campos y sectores diversas iniciativas generan acuerdos de ramo que definen normas o tipos de competencias para el sector específico, e intentan estipular a partir de ellos procedimientos de evaluación.

En mi opinión estas iniciativas a escala de las empresas, los sectores o los ramos tienen una importancia que se incrementará aún más en el futuro. Su relevancia procede de que las normas de competencias que estas iniciativas definen se encuentran profundamente enraizadas en las prácticas de las empresas y los sectores, lo que genera una cierta garantía para terceras personas de que se ha producido una reflexión sobre competencias y necesidades reales en la empresa.

Pienso que en ambos casos, tanto en la opción desde arriba -por iniciativa de las autoridades nacionales- como en la opción desde abajo, se plantea la cuestión de los salarios.

No voy a intentar aquí indicar la forma posible de resolver esta cuestión, pero sí pienso que el hecho de aceptar la evaluación y el reconocimiento de los aprendizajes no formales se halla muy vinculado a la cuestión de la remuneración, que el reconocimiento de las competencias obtenidas de manera no formal genera una repercusión real en forma de incremento salarial, que comporta cambios de categoría en la empresa y abre nuevas posibilidades en materia de contratación.

Estas son las principales cuestiones que propongo debatir conjuntamente.

En resumidas cuentas, la cuestión de la evaluación y el reconocimiento de las competencias no formales no constituye un tema puramente técnico e instrumental centrado en la expedición de un documento: se trata realmente de una cuestión que implica una transformación de los valores. Por decirlo así, se trata de conceder más valor a los aprendizajes realizados al margen del sistema educativo tradicional.

Si deseamos resolver con éxito esta problemática, será muy importante afrontar la cuestión de las modalidades institucionales (“¿cómo garantizar ante terceros que estos documentos reflejan correctamente las competencias reales?”). ¿Cómo poner en marcha esta institucionalización de procesos? ¿Cómo dar garantías a los diferentes protagonistas y en qué medida son éstos capaces de manifestar sus intereses y encontrar un equilibrio entre las divergencias?

Hasta aquí mi punto de vista, que espero sirva de base para el debate subsiguiente.

10. Algunos puntos de referencia sobre la situación francesa: La posición de la CFDT sobre la medición de competencias obtenidas por vía no formal

José Danilo

En opinión de la CFDT, el sistema de la formación profesional francesa no ha desarrollado aún todas las potencialidades que encierra y que permitirían a las personas valorizar sus competencias y cualificaciones, en particular las obtenidas en el curso del trabajo. Las experiencias con evaluación de competencias obtenidas por métodos informales son muy recientes y aún muy limitadas. La consideración que suscita la cualificación de una persona en Francia se apoya esencialmente en la duración de su correspondiente formación. La certificación desempeña un papel primordial, y el título continúa siendo el modelo predominante. Mientras que por un lado éste se encuentra relativamente bien adaptado a la tarea medir las competencias obtenidas por formación inicial, el modelo apenas se presta para validar las nuevas competencias obtenidas en el contexto de una actividad profesional, y *a fortiori* en situaciones menos formales aún, como las que suelen producirse dentro de las actividades asociativas o sindicales. Para dar un ejemplo: es el caso particular de las competencias sociales generadas en el curso del ejercicio de un mandato sindical como delegado del personal. Utilizando este ejemplo poco habitual, podemos calibrar la amplitud de nuestra cuestión..

10.1. Algunos rasgos característicos del sistema francés

El sistema nació en 1971, dentro de un contexto socioeconómico muy distinto al de nuestros días. Conforme fue avanzando la crisis económica, el objetivo de la promoción social fue desapareciendo en favor del de la formación profesional. Las necesidades que provocaron las mutaciones tecnológicas contribuyeron a acentuar esta tendencia.

Con todo, el sistema francés ha generado una serie de orientaciones interesantes. Citemos el permiso individual de formación, el Capital Tiempo de Formación, la subvención para formaciones de promoción, la validación de las competencias profesionales... En cuanto a la cuestión que nos interesa, sólo en los años 80 comienza a observarse el surgimiento de los „certificados de cualificación profesional“, sistema que se gestiona por mecanismo interno a un sector o específico de una empresa.

La mayoría de estas evoluciones vieron la luz bien como consecuencia de negociaciones efectuadas entre los agentes sociales (convenios de ramo o convenios interprofesionales), o bien en aplicación de medidas legislativas estatales (leyes, decretos, circulares ministeriales).

Fueron los agentes sociales quienes tomaron frecuentemente la iniciativa y desbrozaron el terreno, confirmando el Estado a continuación dichas iniciativas mediante disposiciones legales y reglamentarias. El conjunto dio lugar a un número tan grande de textos y disposiciones, que únicamente los especialistas consiguen entenderlo. Es una de las características negativas de este sistema. El „Libro Blanco“ presentado en marzo de 1999 por Nicole Pery, Secretaria de Estado para la formación profesional, reconoce en parte esta complejidad, e invita a los agentes sociales a una nueva negociación en torno al año 2000. La cuestión de la validación y del reconocimiento de las competencias debe desempeñar en dicha negociación un importante papel.

Así pues, la formación profesional (FP) se ha convertido en una cuestión social fundamental, particularmente por su capacidad para alimentar el diálogo social. Si bien los resultados hasta hoy no son nada despreciables, siguen siendo insuficientes. Cuantitativamente, con respecto a la vocación inicial de la ley, la proporción de asalariados con bajos niveles de cualificación y que escapan de las diversas actividades de formación o evaluación de sus competencias continúa siendo muy importante. Es mucho lo que falta hasta satisfacer las necesidades de la sociedad y la fuerte demanda de reconocimiento y valorización de competencias.

- (a) Globalmente, el sistema ha beneficiado sobre todo a las grandes empresas, mientras que las pequeñas y medianas empresas han mejorado mucho sus índices de empleo.
- (b) La ley de 1971 no ha alcanzado sus objetivos cuantitativos, dado que un 40% de la población francesa detenta un nivel de cualificación inferior al nivel V (CAP-BEP).
- (c) Los efectos de la formación sobre la carrera de los asalariados son relativamente limitados y sólo las formaciones de larga duración ejercen una influencia real.
- (d) Aun cuando las mujeres trabajen más tiempo, en comparación con los hombres se benefician menos de la formación, por motivos que se derivan de la especificidad de determinadas formas del trabajo femenino: el trabajo a jornada parcial obligada, el trabajo de contrato temporal, o el trabajo en sectores con actividades formativas menos desarrolladas, como el de los servicios.
- (e) Desde 1971 opera una orientación profesional que busca mejorar la cualificación de los asesorados y se integra por ello en un sistema de itinerario profesional cualificador.

Así y todo, la lógica de conjunto y la coherencia entre todas estas tendencias resulta difícil de establecer. Por ello, cada empresa y cada ciudadano tienen derecho a reivindicar una transparencia y una clara noción del rendimiento de la inversión formativa. Las cuestiones que nos plantea la validación de las competencias – ya sean formales o informales – van enmarcadas en dicha necesidad de transparencia.

El proyecto de investigación iniciado por el Cedefop sobre detección, evaluación y reconocimiento de competencias no formalizadas como estímulos para la FP ha recibido una acogida en general cálida. Esta investigación se corresponde con una reivindicación antigua de la CFDT: desarrollar y reconocer las competencias de las personas supone un objetivo reivindicativo al que los empresarios apenas han prestado atención hasta la fecha. Por este

motivo, las declaraciones de la patronal francesa (MEDEF) nos parecen a la vez reconfortantes y sorprendentes. Reconfortantes, ya que abren nuevas perspectivas para la gestión de los recursos humanos. Sorprendentes, por el hecho de su repentina aparición en el léxico patronal.

Así pues, para comprender bien esta reciente conversión de la patronal francesa es necesario considerar la estrategia de la que surge esta reflexión empresarial. En el capítulo de los objetivos, la MEDEF invoca la meta de adaptar el perfil de competencias personales al contexto de la empresa, la preparación para asumir la movilidad profesional durante toda una vida, la mejora de la productividad y el relanzamiento del diálogo social. Con respecto a las condiciones, la patronal pone de relieve el papel de las empresas en la construcción de las competencias, la responsabilidad del trabajador, y la recomposición de la organización del trabajo.

Este debate interno francés sobre las competencias conlleva a su vez dos polémicas: una sobre las certificaciones en términos generales y otra sobre las capacidades de nuestro sistema para hacer realidad las modalidades de acceso a competencias y cualificaciones. Para ello, será necesario cumplir cuanto menos cuatro condiciones distintas:

- (a) necesidad de delimitar la noción de competencias y la noción de cualificaciones
- (b) necesidad de definir el método para reconocer las competencias
- (c) necesidad de analizar si las certificaciones actuales son utilizables, si es necesario adaptarlas o inventar otras nuevas
- (d) necesidad de medir los nuevos elementos que deben introducirse en la negociación de los agentes sociales para favorecer el acceso a la cualificación y valorar por tanto las competencias.

El desafío consiste en la construcción de una cualificación durante toda la vida de un ciudadano. El papel de los agentes sociales es el de crear las condiciones que permitan alcanzar dicho objetivo.

Toda esta labor aproximará entre sí las líneas de intervención manifestadas tanto por el estado francés como por la Comunidad Europea. Todo ello deberá vincular la demanda de reconocimiento y validación de competencias formulada por las personas, incluyendo quienes intentan acceder al mercado de trabajo, ya sean jóvenes que salen de la formación inicial sin haber obtenido una cualificación, o personas en situación de paro de larga duración.

10.2. Oportunidades aprovechables

Es evidente que nos encontramos frente a un reto, y que el reconocimiento de las competencias condiciona tanto la necesidad de movilidad como la necesidad de cohesión social. Es toda una suerte que este debate tenga lugar en el contexto europeo. La directiva sobre el empleo adoptada en noviembre de 1997 en Luxemburgo y los planes nacionales de

acción que acompañan a éstas en cada uno de los países de la UE indican una evolución muy importante. Este conjunto de medidas da una mayor coherencia a las iniciativas adoptadas contra el paro juvenil y el paro de larga duración. En el contexto de estos planes, resulta lógico que los agentes sociales sigan de muy cerca todas las medidas que consistan en armonizar las prácticas de detección y reconocimiento de las competencias informales.

Las oportunidades de este proceso colectivo se cifran ante todo en la riqueza de las experiencias implantadas en los diferentes países de la Comunidad. Hacen falta investigadores que definan determinados conceptos y nociones, hacen falta definiciones de los diversos sistemas, y hacen falta análisis para averiguar si las certificaciones actuales permiten ya valorizar las competencias, o bien si resulta indispensable crear nuevas modalidades. Los debates son muy complejos, pero tienen el innegable interés de permitir hacer tabla rasa con nuestras prácticas y nuestros análisis sobre la formación profesional. Desde nuestro punto de vista, las cuestiones debieran centrarse más bien en la posible utilización y los motivos económicos y sociales que impulsarán a la difusión y la vulgarización de uno u otro mecanismo de validación.

Uno de los problemas esenciales de este debate es el riesgo de desaparición de los mecanismos colectivos de gestión de carreras. Pueden imaginarse los cambios que se derivarían de una gestión de los recursos humanos en la que se sustituyera el criterio de la cualificación por la lógica de las competencias. Esta evolución conduciría a una personalización del contrato de trabajo, lo que no es deseable..

En revancha, una lógica de valorización de las personas que se traduzca en un mecanismo colectivo porta en sí el germen de una nueva dinámica. El desafío consiste en controlar dicha lógica, y no necesariamente en rechazarla.

También observamos la necesidad de analizar la coherencia de los diferentes sistemas, para tender hacia la transparencia. Los agentes sociales cumplirán un papel muy importante como reguladores. En la actualidad, los sindicatos de trabajadores no intervienen lo suficiente al respecto, con lo cual dejan la vía libre a empresarios y organismos de formación públicos o privados en la utilización a voluntad de los sistemas de certificación.

La concertación con los agentes sociales es algo indispensable, y deberá llevarse a cabo en un contexto europeo. Para el sindicalismo francés constituye asimismo un nuevo campo de acción, que fundamenta una nueva estrategia de renovación de nuestras prácticas sindicales en las confederaciones nacionales y dentro de la Confederación Europea de Sindicatos.

Renovar nuestras prácticas quiere decir también promover las condiciones y entornos que puedan potencialmente motivar a los trabajadores para acceder a la validación y el perfeccionamiento de sus cualificaciones. Con este fin:

- (a) los sindicatos deberán ayudar a detectar las necesidades de los trabajadores;
- (b) los sindicatos deberán considerar la organización del trabajo como la condición generadora de las competencias;

- (c) las consecuencias para los convenios de clasificación profesional serán directas, y deberán negociarse por tanto lo más cerca posible de la realidad;
- (d) las consecuencias de la reducción de la jornada laboral sobre la organización del trabajo y la detección de las cualificaciones de los empleos juveniles constituyen campos favorables para el surgimiento de estas nuevas prácticas.

Otra nueva oportunidad ha surgido en el contexto de las iniciativas para el empleo previstas por la ley de lucha contra la exclusión, adoptada en julio de 1998 por el Parlamento francés. Estas iniciativas para el empleo ocupan un lugar de importancia y se hallan armonizadas con las directivas acordadas en Luxemburgo, tanto con respecto al paro de jóvenes sin cualificación profesional como en cuanto al desempleo de mayor edad y de larga duración. Se invita a los agentes sociales a ocupar su puesto en ellas, junto a los representantes del estado y de las colectividades territoriales.

Una de las novedades consiste en la ampliación del „contrato de cualificación“, reservado hasta ahora a los jóvenes de menos de 25 años. A partir de ahora, dicho contrato será extensible a adultos. Se ha decidido implantar esta ampliación a título experimental hasta el 31 de diciembre del año 2000, y terminar esta primera fase con una negociación de los agentes sociales al respecto. En el origen de esta propuesta que la ley refleja se encuentra la CFDT. Durante la preparación de los decretos, nuestra central reclamó insistentemente que esta disposición beneficiase prioritariamente a las personas en paro de larga duración y sin cualificación reconocida. En estos momentos, el mecanismo comienza a dar sus primeros pasos. La CFDT desea que una campaña informativa promueva este „contrato de cualificación adulta“. En efecto, el interés de esta iniciativa consiste precisamente en la medición de las competencias obtenidas de manera informal en el curso de diversas actividades profesionales diferentes. Los afectados por el paro de larga duración son un grupo más prometedor de lo que con frecuencia se piensa: han vivido situaciones difíciles, pero a la vez tienen una gran riqueza en experiencias y en toda una variedad de competencias técnicas. Por esta razón, la CFDT no desea que se recargue la parte „formativa“ del contrato, sino más bien que la formación se realice en todo lo posible en situación de trabajo y que la pedagogía de la alternancia se adapte en este sentido.

En efecto, se trata de poner a punto modalidades que permitan simultáneamente validar conocimientos técnicos y competencias no formales y motivar a las propias personas que las detentan para acceder a una cualificación reconocida y certificada. Esta nueva pedagogía que deberá instaurarse en el lugar de trabajo tendrá asimismo que dejar espacio para la intervención de los agentes sociales. Y las organizaciones sindicales desempeñarán en dicha intervención un importante papel.

11. Ronda de intervenciones de los agentes sociales: la validación de competencias no formales - ¿qué podemos construir juntos?

Juan María Menéndez-Valdés ⁽³⁹⁾, *Hjørdis Dalsgaard* ⁽⁴⁰⁾,
Nikolaus Bley ⁽⁴¹⁾

11.1. Juan María Menéndez-Valdés

11.1.1. Validación del aprendizaje previo ¿para qué y a qué nivel?

Resulta indudable que vivimos en una sociedad compleja en la que las formas de aprendizaje no se limitan a la clásica función de la escuela. La sociedad del conocimiento impone un aprendizaje permanente a lo largo de la vida en el que se nos presenta una multiplicidad de formas de aprender: instituciones educativas, experiencia, autoaprendizaje, labores domésticas y comunitarias, etc. Los mecanismos tradicionales, sin embargo, se limitan al reconocimiento y acreditación de los aprendizajes realizados por las vías más académicas y formales.

Jens Bjornavold ⁽⁴²⁾ alude, en uno de los artículos que han servido de presentación a este Ágora, a los motivos que justifican el interés por establecer mecanismos que permitan la detección y valoración de los aprendizajes no formales. Los presenta agrupados en tres niveles:

- (a) En el ámbito social estos mecanismos podrían simplificar la transferencia de competencias entre distintos ámbitos (educación, trabajo,...) y facilitar una mejor

⁽³⁹⁾ Confederación Española de Organizaciones Empresariales. Consultar: <http://www.sispain.org/spanish/economy/ceoe.html> y <http://www.ceoe.es/webceoe/htmls/inicioflash/inicioflash.html>

⁽⁴⁰⁾ Undervisningsministeriet [Ministerio de Educación danés]. Disponible en Internet: <http://www.uvm.dk> [A 25.2.2002].

Område for folkeoplysning og voksenuddannelser (VUF) [Departamento de educación popular y formación de adultos]. Disponible en Internet: Educación abierta – <http://www.uvm.dk/eng/publications/factsheets/engfol.htm> [en inglés], educación popular – <http://www.uvm.dk/eng/publications/factsheets/fact5.htm> [en inglés], Vidar – <http://www.vidar.dk/> [en danés] [a 25.2.2002]

⁽⁴¹⁾ Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) [Confederación sindical alemana] <http://www.dgb.de> Bildungswerk Nordrhein-Westfalen e.v. [Departamento formativo de la DGB de Renania del Norte - Westfalia] Disponible en Internet: <http://www.dgb-bildungswerk-nrw.de> [a 25.2.2002].

⁽⁴²⁾ Bjørnåvold, Jens. La evaluación del aprendizaje no formal: calidad y limitaciones de las metodologías. En: Revista Europea Formación Profesional, setiembre-diciembre 1997, nº 12, p. 58-75. Disponible en Internet: <http://www2.trainingvillage.gr/download/journal/bull-12/12-97-es.pdf> [a 25.2.2002].

asignación de los recursos humanos. Esto sin duda redundaría en beneficio tanto para los individuos como para las empresas.

- (b) En el ámbito de las empresas, puede aumentar su potencial de gestión de los recursos humanos, permitiendo un mayor conocimiento de los mismos.
- (c) En el ámbito personal, la acreditación de estos aprendizajes puede facilitar por un lado la incorporación o continuación de estudios reglados, y, por otro, mejorar sus oportunidades en el mercado laboral.

Resulta difícil, por tanto, negar el interés de estos mecanismos y su utilidad potencial, lo que ha provocado un debate generalizado sobre los mismos en muchos países de nuestro entorno. Las preguntas que se plantean a continuación son: ¿quién debe establecer estos mecanismos?; ¿deben hacerlo las administraciones públicas?; ¿es cuestión interna de las empresas?; ¿debe esperarse a que surjan en el mercado entidades especializadas que cubran esta necesidad?; ¿es responsabilidad individual de las personas?.

Para contestarlas puede resultar clarificador recurrir a los tres niveles a los que aludía J. Bjornavold y aplicarlos ahora al concepto de "cualificación", según el grado de generalización o concreción que demos a este concepto:

En el ámbito social, el concepto de cualificación más genérico se concreta como perfil profesional standard, asociado a algún tipo de titulación o certificación homologada a escala nacional.

Resulta evidente que, en nuestro entorno, las Administraciones públicas tienen una intervención cuasi monopolística a este nivel a la hora de establecer "reglas del juego" para la obtención de este tipo de cualificaciones, con independencia de que las instituciones encargadas de gestionarlas sean públicas o privadas.

En buena lógica, por tanto, deberán ser también los poderes públicos los que establezcan las innovaciones que afecten a estas "reglas del juego" para dar respuesta a los mencionados objetivos sociales. Si queremos lograr una mejor asignación de los recursos humanos, debemos contar con unas normas más transparentes que nos permitan definir éstos claramente. La mayoría de los sistemas nacionales de educación y formación profesional, en los últimos años, se han definido sobre la base de las competencias requeridas para determinados desempeños profesionales. Lo que se acredita y certifica son competencias profesionales, no acciones formativas concretas. Si admitimos que estas competencias pueden adquirirse por distintas vías, incluidas las no formales, el siguiente paso es aceptar su validación y acreditación, pero siempre con relación a un sistema nacional de referencia. La intervención pública debe vincularse precisamente a este concepto genérico de cualificación como perfil profesional standard. La validación y certificación de competencias aisladas, en este nivel, carece de sentido si no es dentro de un sistema modular, como pasos que permiten acceder a una cualificación standard.

El actual Programa Nacional de Formación Profesional español camina en esta dirección. En España existen tres subsistemas de la formación profesional: La formación profesional inicial, gestionada por la Administración Educativa, la formación profesional ocupacional de desempleados, gestionada por la Administración laboral, y la formación profesional continua para trabajadores en activo, gestionada por una Fundación paritaria de organizaciones empresariales y sindicales, con participación de la Administración del Estado.

La multiplicidad de certificaciones hace que los empresarios tengan dificultades para detectar a priori las competencias que realmente poseen los individuos. Al igual que sucede en países como Francia, la "divisa fuerte" que todos conocen siguen siendo los títulos de la administración educativa. Esto impide una adecuada asignación y aprovechamiento de otros recursos humanos disponibles.

Recientemente se ha creado el Instituto de las Cualificaciones con el objeto de elaborar un Sistema Nacional de Cualificaciones que sirva de referente común no sólo para los tres subsistemas, sino también para aquellas competencias adquiridas por vías no formales. Está prevista la introducción de nuevas pasarelas y mecanismos modulares que permitan reconocer y acumular competencias adquiridas por cualquier vía, con vistas a la certificación de las cualificaciones standard reconocidas.

No obstante lo anterior, en el caso de determinadas competencias técnicas transversales presentes en múltiples profesiones, puede tener sentido algún sistema de acreditación individual de las mismas. Los idiomas extranjeras, el cálculo o la informática pueden ser algunos ejemplos de ello. Cabría cuestionarse en estos casos, no obstante, la necesidad de una intervención pública, que en todo caso debería limitarse a garantizar la existencia de acreditaciones de este tipo que sean aceptadas por individuos y empresas de forma generalizada.

Por el contrario, carecería de utilidad establecer sistemas institucionales de acreditación de otras competencias transversales que tienen que ver con determinadas capacidades cognitivas (planificación, toma de decisiones, solución de problemas...) y habilidades sociales (comunicación, trabajo en equipo...). Se trata de competencias poco normalizadas, que precisamente por ello suelen adquirirse por vías no formales. Resulta innegable la relevancia de estas competencias, e imperiosa la necesidad de incluirlas en los distintos programas formativos. Por el contrario, resultaría poco creíble cualquier tipo de certificación que pretendiese acreditarlas "oficialmente". Pueden existir, por ejemplo, certificaciones de docentes o de comerciales, y en ellas, sin duda, se deberá tener en cuenta sus habilidades de comunicación, pero resultaría absurdo emitir certificados de "buenos comunicadores".

En el ámbito empresarial, el concepto de cualificación se concreta en el perfil de las competencias requerido para un puesto concreto o un grupo profesional específico de una organización. Los agregados de competencias requeridas son mucho más precisos y en muchos casos no estarán contemplados en los Sistemas Nacionales, o bien serán una mezcla de distintas cualificaciones nacionales (abogado-economista, médico-comercial, mecánico-electrónico, ...)

¿Cabe a este nivel una intervención pública? Entendemos que no tendría utilidad, y que incluso podría perjudicar el desarrollo de aquellas empresas más vanguardistas, que se salen del "marco" de referencia más tradicional.

Esto no quiera decir que no deba hacerse nada. Lo que ocurre es que los mecanismos de validación y reconocimiento de competencias, especialmente las adquiridas por vías no formales, deben establecerse en el ámbito empresarial (o en todo caso sectorial) por dos caminos distintos:

Por una parte, a través de los sistemas de gestión de recursos humanos. En este sentido, cada vez son más las empresas que introducen sistemas de gestión por competencias. En el seno de la empresa se definen las competencias requeridas por los distintos puestos, y se abordan evaluaciones sistemáticas de estas competencias presentes en los distintos recursos humanos. A partir de las comparaciones entre ambos perfiles, se pueden establecer de forma más efectiva las distintas políticas de Recursos Humanos: contratación, formación, planes de carrera, movilidad funcional, sistemas de retribución, etc. En esta instancia sí pueden y deben abordarse evaluaciones específicas de competencias transversales no formales (trabajo en equipo, comunicación,...). Para ello las empresas cuentan con todo el arsenal de instrumentos de evaluación que proporciona la psicología organizacional (role-play, test situacionales, entrevistas, assesment center, etc.), que pueden utilizar just-in-time y sin necesidad de intervenciones institucionales previas.

Por otra parte, y vinculado a lo anterior, la negociación colectiva entre representantes de los empleados y los empresarios se ocupará de estos temas para concertar los correspondientes convenios colectivos. En ellos podrán fijarse, adecuándolas a la realidad de las empresas, las repercusiones de estas cuestiones sobre los sistemas de categorías, promoción, formación, etc.

En el ámbito personal, el concepto de cualificación se refiere al patrimonio completo de competencias que posee el individuo. Este patrimonio, que puede reflejarse en su Currículum Vitae, inevitablemente integrará:

- (a) Competencias certificadas con referencia a los standards nacionales. Solamente con arreglo a este marco, los sistemas de detección y reconocimiento de aprendizajes no formales responderán a las necesidades individuales expuestas: permitir la incorporación a nuevos estudios y mejorar las oportunidades laborales.
- (b) Competencias documentadas por otras vías: certificados de valor limitado, informes de experiencia en empresas, documentos o muestras de trabajos realizados, etc.
- (c) Competencias no acreditables que, en su caso, serán evaluadas por el empleador en un proceso de selección de personal.

11.1.2. ¿Que podemos construir juntos?

Partiendo de las premisas anteriores, pensamos que pueden y deben darse pasos conjuntos en el ámbito europeo. Sí hablamos de una mejor asignación de los recursos humanos y de mayor

transparencia en el mercado de trabajo, no podemos olvidar que estamos en un mercado que se autocalifica como único, y que cuenta entre sus libertades básicas la libre circulación de los trabajadores.

Seguramente debemos reconocer que las barreras lingüísticas nunca permitirán la existencia de un único mercado de trabajo, pero los avances que logremos en la movilidad redundarán en beneficios para el conjunto de la ciudadanía europea.

Desde esta perspectiva, entendemos que la manera de articular a escala europea los mecanismos de validación de aprendizajes previos deberá obligatoriamente pasar a través de los sistemas nacionales de cualificaciones en los que dichos mecanismos se integran. En este sentido, puede avanzarse en dos campos:

- (a) Mejorando la transparencia de las certificaciones emitidas por los sistemas nacionales, incluidas las que recojan aprendizajes previos. Considerando el fracaso en el pasado de los intentos de homologación de cualificaciones, la vía más posibilista hoy día es la generalización del uso de algún tipo de anexo a los certificados, con un formato común que permita su fácil comprensión en otro Estado. Un ejemplo válido podría ser el anexo a los títulos universitarios propuesto conjuntamente por la Comisión Europea, el Consejo de Europa y la UNESCO.
- (b) Un segundo campo de actuación es facilitar la continuación de estudios en un Estado distinto. Mecanismos similares al Europass podrían profundizar en este sentido. Deberían contemplarse de forma específica los sistemas de validación de aprendizajes previos que den lugar a una incorporación a estudios formales en un Estado, y su posibilidad de transferirse a otro Estado miembro.

Otro campo de actuación, en línea con las propuestas de la Comisión Europea, es la posibilidad de extender la acreditación de determinadas competencias a escala europea. Tales propuestas tienen su interés con vistas a fomentar la movilidad de trabajadores, si bien están limitadas a unas pocas competencias específicas (informática, idiomas, cálculo). Por otro lado, las actuales propuestas de pruebas interactivas, a través de Internet, carecen de las mínimas garantías respecto a la identidad y competencia real de quien se examina, y por tanto de la suficiente credibilidad.

La importancia, no obstante, de fomentar la articulación de los dispositivos existentes a escala nacional, es una exigencia añadida para caminar hacia una mejora de la movilidad de los recursos humanos en un mercado europeo.

11.2. Hjørdis Dalsgaard

El objetivo de esta ronda de intervenciones se resume en el lema: “¿qué podemos construir juntos?”. Se trata de una pregunta muy difícil, sobre todo porque no sabemos cómo responder exactamente. Yo trabajo en un ministerio de educación, y desde luego voy a adoptar el punto

de vista de este organismo. ¿Qué pensamos en particular sobre la función de la educación en general, y por qué creemos que las cualificaciones no formales son tan importantes?

En Dinamarca consideramos que cuatro elementos clave condicionan nuestro sistema educativo:

- (a) ante todo, la sociedad del conocimiento (knowledge society), hacia la que nos dirigimos aún cuando no sepamos muy bien en qué consiste ni lo que va a exigirnos. Simplemente, sabemos que va a cambiar un sinnúmero de cosas;
- (b) el bienestar (welfare) ya que creemos que las cualificaciones están estrechamente relacionadas con el grado en que consigamos desarrollar nuestra sociedad de bienestar;
- (c) los valores, porque la educación en sí misma consiste en reforzar los valores básicos de nuestra sociedad, y porque la opción de una política educativa se fundamenta en los valores esenciales;
- (d) la visión, porque nuestra visión de la educación y la formación de adultos debe coincidir con la visión que tenemos de Dinamarca y del futuro de sus ciudadanos.

Así pues, el sistema educativo que desearíamos ver funcionar en Dinamarca, y en particular el sistema de formación y educación de adultos, será un sistema centrado en los requisitos de la sociedad del conocimiento, que ofrezca formación a todo tipo de adultos independientemente de sus conocimientos iniciales (background). Esto significa que es necesario ocuparse muy particularmente de aquellas personas con bajos niveles escolares, puesto que serán estas quienes tiendan a utilizar menos el sistema de formación de adultos.

También deseamos que el sistema se caracterice por su visión de conjunto (comprehensiveness), su coherencia, su transparencia y su calidad. Y aspiramos también a que otro de los rasgos del sistema sea el hecho de que los ciudadanos confíen en la formación permanente. Este término particular, “formación permanente”, nos impulsa en Dinamarca a hacer recaer la parte esencial de la responsabilidad educativa sobre el propio ciudadano, sobre los adultos.

En efecto, si se desea incitar a las personas a creer y confiar en la formación permanente y a continuar formándose durante toda su vida, será necesario que se sientan capaces de ello. Será necesario que aprendan a aprender, lo que puede suceder ya en la escuela primaria (basic school). Desde luego, será también en parte responsabilidad del estado y del Ministerio de Educación facilitar en todo lo posible la comprensión del sistema. La administración debe ayudar a los ciudadanos a encontrar sus vías personales a través del sistema educativo y formativo y hacer atractiva la participación en la formación permanente.

Podría pensarse que esta situación ya rige en Dinamarca, pues nuestro país es uno de los que cuentan con más matriculados en la formación de adultos en proporción a la población total.

El pasado año, uno de cada dos daneses participaba de una forma u otra en una actividad formativa. Un estudio reciente muestra que nueve adultos de cada diez creen en la “formación

permanente”. Una señal bastante positiva para nosotros. Y sin embargo no pensamos que el sistema funcione aún todo lo bien que debiera para conseguir todo lo que pretendemos realizar mediante la educación.

También hemos hablado de objetivos. ¿Por qué se habla de repente de las cualificaciones no formales? En Dinamarca hemos comenzado a trabajar con las cualificaciones no formales, un tema aún virgen hace tan sólo diez años. Esto se debe sin duda, en nuestro caso, al hecho de afrontar hoy una situación distinta: el paro ha desaparecido prácticamente -en los próximos años la cifra de jóvenes desempleados será muy baja- y por tanto tenemos necesidad de integrar a todo trabajador adulto en el mercado de trabajo. Estamos incluso intentando incitarles a que retrasen su edad de jubilación. Hace diez años favorecíamos por el contrario que abandonasen el mercado de trabajo. Hoy deseamos que se queden, deseamos que hagan uso de sus competencias profesionales el máximo tiempo posible.

Voy a ofrecerles dos ejemplos en los que hemos comenzado a integrar cualificaciones no formales:

- (a) El primero: en Dinamarca dividimos la educación en dos categorías, educación formal y educación no formal. La educación no formal o no regular forma parte también de la educación dependiente del Ministerio de Educación (aunque ello no cuadre demasiado con la definición ofrecida ayer por Jens Bjørnåvold). Tenemos este elemento escandinavo particular que denominamos folkeoplysning, término que traducido viene a significar ilustración popular o -en inglés- people enlightenment. Pero la traducción es algo traicionera, por lo que preferimos utilizar la expresión danesa original de folkeoplysning. Es un termino heredado del honorable Grundtvig, un pastor del siglo XIX, con cuyo nombre acaba de bautizarse uno de los programas educativos de la UE (). Grundtvig pensaba que era muy importante para todos los adultos ser capaces de participar en la vida cotidiana de la sociedad, y que por tanto resultaba fundamental aprender los valores básicos: democracia y calidad de los seres humanos. Esta folkeoplysning sigue en pie en Dinamarca. En estas formaciones se habla de apertura mental y desarrollo personal, no hay exámenes ni certificados, ni control de ninguna naturaleza. Una persona inicia simplemente esta formación, paga una parte de sus costes -el estado se encarga del resto-, asiste a ella durante algunas semanas o meses, y la acaba. Es todo. Esto es una educación no formal. Desde luego, también consideramos que las cosas aprendidas en el curso de la vida social también forman parte de la educación no formal. Pero nuestra folkeoplysning podría definirse como “formación no formal institucionalizada”. Pienso que es una característica sumamente específica del sistema educativo danés.

Y también tenemos nuestro sistema de educación formal o regular, con su rama general por un lado y profesional por otro. Voy a ceñirme exclusivamente a la segunda. En el ámbito de la formación profesional de adultos hemos comenzado a organizar un reconocimiento de las cualificaciones no formales. Este sistema se creó ya en 1993 y funciona paralelamente a la formación de jóvenes. Es un sistema en el que solamente pueden participar adultos, ya que la edad mínima de admisión es de 25 años. Los adultos pueden seguir formaciones o programas formativos en las mismas condiciones que los

jóvenes, pero con la salvedad de poder convalidar una parte del programa, si demuestran una competencia educativa o profesional particular, para lo que hace falta siempre aprobar un examen. La decisión sobre las unidades convalidadas es individual y corresponde a la comisión de ramo, responsable de los programas individuales.

Hasta cierto punto, todo ello funciona como en el caso holandés, que permitió a Éric con su larga experiencia de carpintería aprobar los exámenes y obtener la titulación de carpintero en el espacio máximo de un año.

- (b) Segundo ejemplo: Dinamarca posee también otro ámbito, que denominamos educación abierta, integrado también en el sistema de la formación profesional y que permite a un adulto convalidar una parte de la formación, por ejemplo los empleados de guarderías infantiles que, tras algunos años de actividad, pueden aprobar el certificado profesional con exención de una parte de la formación regular.

Hasta aquí los dos ejemplos que toman en cuenta la educación no formal en nuestro país.

Disponemos aún de un tercer ejemplo, que sin embargo aún no se ha llevado a cabo ni realizado en la práctica (⁴³).

El Ministerio de Educación inauguró en 1997 un nuevo programa para adultos que hemos denominado “formación continua para adultos” (further education for adults). La idea es destinar la formación a todo adulto independientemente de sus cualificaciones anteriores. Se supone que el sistema ofrecerá a todo adulto la posibilidad de obtener una cualificación a través de cursos o de formaciones a un nivel preciso de competencias. El primer objetivo consiste en incrementar el nivel de competencia profesional de todos los adultos, y el segundo desarrollar su capacidad para formarse. Nuestro deseo es crear cuatro certificados o títulos, con la condición de acceso de poseer al menos dos años de experiencia laboral.

A continuación mencionaré los cuatro títulos:

- (a) El primer nivel se denomina formación básica de adultos y corresponde a un período de 18 meses;
- (b) El segundo nivel, evidentemente no obligatorio para adultos pero que puede obtenerse con algunos años más de experiencia en el mercado de trabajo, se denomina formación postsecundaria de adultos y tiene una duración de un año;
- (c) A continuación, si un adulto desea continuar, puede asistir a una formación adicional de un año y obtener con ella un título;

(⁴³) El 1 de enero de 2000 ha entrado en vigor la segunda fase del programa europeo educativo Sócrates, que se extenderá durante 7 años (2000-2006). Existe una relación con la primera fase del programa, aplicado durante los cinco años anteriores (1995-1999). Una de las 8 acciones de Sócrates, la acción número 3, lleva el nombre de Grundtvig – *Educación de adultos y otros itinerarios educativos*. <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/adult/home.html>. Véase también: <http://www.ac-nantes.fr/peda/ress/socr/grundtvi.htm>

- (d) Por último, si el adulto desea hacerse con un máster, puede seguir una formación complementaria de 18 meses de duración.

En total, son necesarios seis años para que un adulto obtenga un máster.

Desde luego todos estos cursos distintos pueden combinarse de forma diferente, integrando elementos del sistema educativo danés. La idea consiste en combinar la experiencia profesional -obteniendo créditos con ella- y quizá elementos procedentes de la folkeoplysning, que por desgracia no confiere competencias formales, pero sí algunos de sus componentes.

De esta manera, cada persona podrá construirse un itinerario personal y alcanzar una titulación. Consideramos que esta idea es importante y creemos que se adapta perfectamente a la situación caótica antes mencionada, porque resulta muy flexible y porque puede organizarse de manera que el sistema se corresponda con la demanda y las necesidades de cada adulto.

Pregunta: ¿Se realiza esta formación paralelamente a un trabajo?

Niels J. Nordbøge ⁽⁴⁴⁾: El sistema de formación continua para adultos está concebido como sistema formativo de dedicación parcial, es decir, puede combinarse una actividad profesional con formaciones vespertinas, de fin de semana, durante las vacaciones de verano, etcétera.

Hjørdis Dalsgaard: Deseo observar que aún no hay nada definitivo. Se trata por el momento de una propuesta del Ministerio de Educación. Hemos comenzado a tratarla con el Ministerio de Trabajo y el Ministerio de Hacienda. Pero aún no hay nada definitivo, sobre todo en la esfera de la financiación.

Barbara Jones: ¿Recaen los costes de esta formación sobre los adultos participantes?

Hjørdis Dalsgaard: Es una cuestión que estamos examinando actualmente con el Ministerio de Hacienda. En general, Dinamarca invierte mucho en educación de adultos. El Ministerio de Hacienda considera que gastamos demasiado. Nosotros no estamos de acuerdo; con todo, creo que nuestra idea va a consistir en que los trabajadores paguen una parte de la formación, lo que sin duda estarán dispuestos a hacer si se les convence del interés que tiene para ellos.

11.3. Nikolaus Bley

Me declaro muy impresionado por los avances de Dinamarca. Si lo comparo con lo que hacemos en Alemania, he de confesar que mi país forma parte de los menos experimentados en este campo y de los que menos flexibilidad tienen para reaccionar ante los nuevos requisitos descritos por Riel Miller.

⁽⁴⁴⁾ Undervisningsministeriet, Område for folkeoplysning og voksenuddannelser (VUF), [Ministerio de Educación, Departamento de educación popular y de formación de adultos]

Desearía añadir algo a lo que hemos escuchado sobre los futuros requisitos (sociedad del conocimiento, estado de bienestar, política del valor), con los que estoy completamente de acuerdo. En Alemania existe un debate de fondo muy importante sobre este tema: el centrado en “el futuro del trabajo” (Zukunft der Arbeit). No surgirá únicamente una sociedad del conocimiento, sino que además hará falta trabajar en dicha sociedad. ¿De qué manera? He aquí una cuestión que debemos plantearnos urgentemente. Debemos intentar darle una respuesta de forma que podamos adaptar tanto nuestro sistema educativo básico (regular) como el paralelo (no formal).

Existen diferentes comités en diferentes esferas estatales que se preocupan de esta cuestión del trabajo futuro. Por ello, no resulta necesario demostrar la relevancia de este tema: se observan por ejemplo evoluciones tecnológicas absolutamente radicales. Toda persona que siga hoy un curso de informática sabe perfectamente que estas nuevas cualificaciones quedarán superadas como máximo al cabo de un año. Y esto rige para otros muchos ámbitos, sobre todo para las transformaciones en la organización del trabajo. Pienso que es un tema muy importante y me interesa sumamente saber lo que hacen los agentes sociales colectivamente: ¿podrán surgir intereses comunes al respecto? Se trata de una pregunta escuchada varias veces durante este Ágora. Creo que el elemento central con el que nos topamos, tanto en lo relativo a la formación regular como a la informal, es el de los intereses.

Comenzaré por los empresarios: sin duda tienen interés por disponer de informaciones sobre su mano de obra actual o la que puedan contratar en el mercado de trabajo. También estarán muy interesados por determinar el potencial de conocimientos (Wissenspotential) de la empresa, que no se refleja en absoluto en el proceso de trabajo tal y como éste se encuentra organizado hoy.

Ofreceré un pequeño ejemplo: uno de los motivos por los que el trabajo en equipo o Gruppenarbeit se implantó en la industria automovilística son los beneficios que se esperaba obtener de los conocimientos informales derivados de la producción corriente. En efecto, un obrero no se contenta con poner en marcha o parar una máquina. Conoce también por su práctica cotidiana los motivos de avería de la máquina, y cómo repararla en los casos más sencillos, por ejemplo que basta con golpear la chapa alta de la izquierda para volverla a poner en marcha.

Hay todo un conjunto de cosas mínimas de este tipo que se guardan en secreto, y que los cuadros de la empresa desearían conocer. Existen entonces diversas posibilidades: ¿qué es lo que yo sé?, círculos de calidad, etc. Un conjunto de estructuras y organizaciones creadas en todos los tipos de industria para averiguar estas competencias. Estas “pequeñas cosas” son muy interesantes. En algunos centros de evaluación, cuando se desea contratar a una persona, se la invita a comer para observar de qué manera consigue comerse un pescado de difícil despiece, ya que pronto o tarde esta persona se encontrará en el trabajo con una situación similar.

Yo diría que, si el interés por utilizar este conocimiento es grande, el interés por certificarlo es mucho menor, porque en la práctica ello se traduciría automáticamente en el deseo de ganar

más. En todo caso, desde el punto de vista sindical, equivaldrá rápidamente a un “quiero más salario”.

Por ejemplo, cuando se implanta un trabajo en equipo y las personas se encuentran más cualificadas para diferentes tipos de trabajo, ello significa para el obrero: mi cualificación es superior, mi fuerza de trabajo vale más y yo quiero venderla lo más cara posible.

El interés de los asalariados va exactamente en sentido inverso al de los empresarios. Los trabajadores refuerzan su posición en el mercado y su poder informativo. Pueden darse a sí mismos más valor. La certificación les daría algo que supera a su simple persona inmediata: una información que les permita demostrar claramente su cualificación y argumentos para obtener incrementos salariales.

Me parece que en este contexto es deber de los sindicatos y del estado defender estas reivindicaciones. Si no instauramos un sistema que permita garantizar los conocimientos obtenidos de forma informal en ámbitos particulares, ello puede generar una descualificación masiva. En efecto, asistimos a un proceso de envejecimiento masivo de la técnica, en virtud del cual lo que se ha aprendido hace diez o quince años pierde muy rápidamente su interés

Y si por un motivo u otro debo abandonar el empleo que ocupo en la actualidad, debo contar con la posibilidad de encontrar algo equivalente al empleo desempeñado hasta ahora. Ello implica que los sindicatos y el estado ejercen una función protectora. Debemos garantizar de alguna manera a través de la certificación que el “libre juego de las fuerzas del mercado” no repercuta de forma brutal y negativa sobre trabajadores y trabajadoras individuales.

Así, la certificación de las competencias informales o no formales constituye una medida de política social. Se trata en primera línea de una acción de política social; es necesario decirlo claramente. Será una intervención pública destinada a respaldar la posición de los trabajadores frente a la radical transformación del mercado. Esta es la razón por la que la deseamos, y además porque -como sindicato- pensamos que se trata de algo bueno y justo.

Por encima de estas consideraciones, pienso que la certificación de competencias y el procedimiento para hacerla realidad tienen aún otra función que cumplir: el ciudadano encontrará en este proceso una incitación a formarse. Ello le estimulará, lo que tiene una relevancia fundamental desde la perspectiva de la transformación global que afronta nuestra sociedad. Y para ello no bastará con que intervengan el estado y los empresarios, sino también y muy particularmente las confederaciones sindicales.

Parafraseando a Niels Jørgen Nordbøge, que ha señalado en este mismo Ágora cómo en Dinamarca la formación es un deporte nacional, yo diría que en Alemania preferimos por desgracia ver este deporte por televisión, esto es, de forma pasiva y “de visu”. Y sin embargo, la formación es una premisa esencial si deseamos dominar los problemas de nuestro futuro.

Quizás otra observación más: ¿Cómo organizar esta certificación a escala europea en los diferentes países? Es una cuestión que debe plantearse aquí, en el Cedefop. Creo que es muy

importante proceder de manera muy pragmática. Por ejemplo, en lo referente a las implicaciones de las teorías educativas, ¿debemos pretender ante todo instaurar un concepto educativo básico y buscar en todo lo posible la obtención de una tarjeta magnética? Yo creo que su importancia se exagera. En realidad, será necesario ser mucho más pragmático y, en particular, basarse en las evoluciones de características comunes en los diversos países.

Creo que la idea de crear una tarjeta magnética -una “chip cart”- en Alemania no sería aceptada ni por los trabajadores individuales ni por los empresarios, lo que tiene una importancia primordial, como hemos dicho. Por ello, será necesario basarse en las tradiciones de un país concreto.

Por ejemplo, en Francia -según lo que he leído, por lo que lo aquí dicho me ha sorprendido- las posiciones sociales de las personas dependen muy directamente de la titulación obtenida dentro del sistema educativo tradicional. En Alemania las cosas son algo distintas. Pero podemos hacernos una idea de las consecuencias que tendría para el conjunto del sistema social un cambio en este principio básico. No me estoy refiriendo desde luego a los intereses de las personas con poder dentro de este sistema, que sin duda aspiran a que el sistema cambie lo menos posible; esto constituye un simple fenómeno marginal.

Lo que es importante, como ya han dicho otros oradores, es conseguir de alguna manera que el sistema de la formación inicial, aquel que nos lleva al bachillerato, la escuela, sea capaz de preparar a las personas para una situación en la que necesitarán continuar formándose y les proporcione la capacidad de participar en la formación continua. Ello significa que es necesario enseñar muy tempranamente la capacidad de aprender a los alumnos.

Existe un proyecto de la DGB Bundesvorstand (presidencia sindical) sobre la manera en que debiéramos modificar el contexto de la formación profesional. Podrían enseñarse módulos de contenido estándar en cuanto a conocimientos, pero bajo formas distintas según la etapa vital de una persona. Podría comenzarse por ejemplo con una cualificación básica y completarla sucesivamente con una serie de competencias y de conocimientos acumulables por módulos, de forma que cada cual pueda construir su propia biografía profesional y su formación continua de manera muy individualizada. Ello requeriría sin duda alguna muchas cosas aún inexistentes. Por ejemplo, posibilidades de permiso individual de formación. Si se ocupa un empleo y se desea estudiar por ejemplo el módulo “informática”, será necesario poderse ausentar de la empresa una semana o dos. Existe una serie de instrumentos que lo permiten, pero no son los más adecuados.

Es una idea completamente nueva y con el simple rango de propuesta, pero intentamos con ella modificar un poco el sistema. Puedo poner a su disposición el texto exacto de nuestra propuesta.

Como señalé al principio, el sistema alemán es excesivamente rígido. Se trata de un país muy grande, donde la política de formación está transferida a los Länder y -como ya ha señalado Burkart Sellin- donde resulta muy difícil plantear y difundir nuevas ideas, tanto más sobre un tema tan complejo. Por el lado sindical intentaremos sin duda incidir en este sentido. Pero

apenas contamos con el apoyo de los alumnos y del estado, y por otro lado -algo realmente triste- los empresarios son decididamente opuestos. El ambiente general es en Alemania desfavorable a la formación continua.

Los empresarios y sus organizaciones, en virtud de los intereses económicos particulares e inmediatos de las empresas individuales, suelen argumentar con frecuencia contra la formación continua y sus posibilidades, al menos en sus declaraciones de orden general.

Por ejemplo, mencionaré brevemente que en Renania del Norte-Westfalia (Nordrhein-Westfalen) existe el permiso formativo, es decir, la posibilidad de ausentarse del trabajo una semana por año para formarse.

Hace uso de esta posibilidad cerca del 0,1% de la población, y ese hecho ha provocado más de mil conflictos en vías de procesamiento a escala federal ante el tribunal laboral (Arbeitsgericht) de Kassel. Como vemos la atmósfera que rodea a la aplicación de esta idea con futuro no es de las mejores. Y por este motivo no existen ejemplos, o al menos yo no conozco personalmente ninguno a excepción de los exámenes por competencias (Begabtenprüfung), donde los conocimientos obtenidos informalmente cumplan un papel importante. Desde luego, en Alemania una persona puede acceder a estudios o presentarse a exámenes (por ejemplo, al bachillerato) a partir de sus competencias, pero el uso de esta oportunidad es evidentemente escaso.

12. Síntesis de los debates

Al término de éste Ágora, nos parece evidente que todos los protagonistas de la formación profesional inicial y continua de todos los países europeos perciben la importancia de instaurar una detección, evaluación y reconocimiento de las competencias no formales. Las divergencias son aún numerosas, pero se trata de puntos negociables más que de ruptura. Y si bien el margen de consenso inicial parece estrecho, los debates que han tenido lugar con ocasión de este Ágora muestran que dicho margen podría ampliarse muy rápidamente mediante un trabajo en común sobre definiciones, objetivos, metodologías e instrumentos.

La síntesis siguiente de los debates que han tenido lugar en el Ágora V intenta reflejar lo más claramente posible tanto los puntos de acuerdo que posibilitarían alcanzar un consenso entre agentes sociales, responsables políticos y protagonistas prácticos (formadores del sistema de formación inicial y continua, responsables de los procesos de evaluación, beneficiarios directos de la evaluación), como los puntos de divergencia aún pendientes o en proceso de debate.

Para que refleje el ritmo de avance de los debates en el Ágora, presentaremos esta síntesis desglosándola sesión por sesión, recogiendo en cada una de ellas tanto los puntos clave de las ponencias preliminares de los diversos oradores como las cuestiones surgidas durante el debate propiamente dicho.

12.1. La validación de competencias informales

12.1.1. Ponencias preliminares

La ponencia preliminar de Jens Bjørnåvold (Cedefop), además de efectuar un primer intento de clasificación de los países de la UE conforme a su visión de los aprendizajes no formales, insistió sobre cuatro puntos:

- (a) definición de la noción de “aprendizaje no formal”;
- (b) importancia del contexto social;
- (c) ruptura de nuestros patrones de pensamiento en caso de adoptar un sistema basado en las competencias, y no en la enseñanza formal;
- (d) importancia de crear un vínculo, o mejor, un puente entre la formación inicial y la formación continua.

Para empezar, ¿por qué “aprendizaje no formal” en lugar de “aprendizaje informal”?

Por informal entenderíamos una formación o aprendizaje “accidental”, no planificado o resultante de otras actividades. Esto constituye sin duda una parte importante de lo tratado

bajo el Ágora V; pero además de estos aprendizajes imprevistos y accidentales existe también una formación planificada al margen del sistema educativo -ya sea en la empresa o fuera de ésta- cuya importancia no cesa de acrecentarse en Europa. El Ágora V se ha ocupado de las dos variantes. Y cuando hablamos de formación o aprendizaje no formal, hacemos alusión a aquella formación efectuada al margen del sistema educativo regular.

El segundo punto se refiere al aspecto técnico y metodológico de la evaluación y el reconocimiento de los aprendizajes no formales. El autor abordó con ello el debate central sobre la fiabilidad y la validez de los sistemas de reconocimiento. La búsqueda de una fiabilidad perfecta que tratase a todos por igual parece conducir a una sucesión irrazonable de evaluaciones. La búsqueda de una validez perfecta conduciría a evaluar hasta el campo más ínfimo de competencias y a una explosión total de la definición de “competencia”. Así pues, la cuestión consiste en averiguar el grado de fiabilidad y validez más adaptado a los métodos de funcionamiento y los requisitos de cada tipo de sociedad. Si bien al principio analizábamos metodologías en sentido estricto, hemos acabado por darnos cuenta de que no debemos encerrarnos a debatir métodos o instrumentos, sino abrir el debate sobre un contexto político y social en sentido amplio, es decir, el contexto social que enmarca este tipo de competencias.

El tercer punto de esta introducción era la ruptura que comporta la aceptación del hecho de los aprendizajes no formales para nuestra forma de pensar las competencias. A partir del momento en el que la referencia en términos de aprendizaje y reconocimiento no sea ya lo que se ha enseñado -el contenido de los cursos o input- sino sus resultados -es decir, la competencia y el rendimiento-, se recuestiona toda la forma integral de pensar del sistema regular de formación, y en particular la manera en que se concibe la formación profesional inicial y continua.

Ello nos lleva al cuarto punto: la necesidad de construir un puente entre los diferentes sistemas formativos en cada país.

Las experiencias de los diferentes países europeos tienen en común sus intentos por unificar los diferentes subsistemas formativos: formación inicial y formación continua, formación regular y formación no regular (formal - no formal), aprendizaje en un centro educativo y aprendizaje en el lugar de trabajo. Este esfuerzo de unificación es muy importante. Si no se intenta, corremos el riesgo de una dispersión y falta de coordinación entre los sistemas formativos difundidos en la sociedad, hecho que lamentablemente se observa en parte ya hoy y que se debe a una infrautilización de la base de conocimientos y competencias existente en las sociedades.

Riel Miller (OCDE), autor de un libro titulado “Measuring what people know” (OCDE, 1992) planteó en su ponencia más bien la cuestión de definir “Por qué es necesario medir lo que saben las personas”. Para Riel Miller, nos encaminamos hacia un sistema donde la oferta formativa ya no será el valor determinante.

Nos hemos acostumbrado a razonar en términos de producción material, pero cada vez resulta más evidente que estamos superando el norte de la sociedad industrial. Ello no dejará de tener

repercusiones sobre el método formativo necesario para preparar a la sociedad del conocimiento que surgirá de aquí a 25-30 años, pero aún no sabemos realmente sus características. Es necesario admitir que aprendemos en todas partes y en todo momento, y de ahí que sea necesario reducir el despilfarro mediante una validación. No puede dudarse que un sistema de evaluación y certificación de competencias informales/no formales, sea cual sea éste, se adapta perfectamente a un futuro sistema basado en una economía del conocimiento.

Éric Fries Guggenheim (Cedefop) considera que la validación de las competencias no formales es a la vez un medio para reducir la fractura social y un medio para fomentar la educación y formación permanentes. El reconocimiento de competencias informales/no formales a través de títulos o certificados idénticos a los que confieren las vías regulares de formación situaría a las personas en una situación favorable para sacar rendimiento a su fuerza de trabajo, dándoles más argumentos y mayor movilidad. Además, considerando que dicho reconocimiento permite incrementar la autoestima de las personas respectivas y que conlleva con frecuencia un mínimo esfuerzo complementario de formación (véase la validación de las competencias profesionales en Francia, VAP, el sistema holandés de reconocimiento de competencias, el sistema danés de formación profesional de adultos, etcétera), este instrumento puede constituir un “caballo de Troya” excelente para la formación de adultos. Al reducir el tiempo de formación necesario para obtener una cualificación reconocida, incrementará de hecho las oportunidades de éxito de una formación paralela a una actividad profesional, y estimulará el desarrollo personal.

12.1.2. Ronda de debate

Tres personas intervinieron en la ronda de debates de los protagonistas de la formación profesional y los agentes sociales que siguió a las tres primeras ponencias de introducción: Eugenio Rosa, de la Confederación general de trabajadores portugueses, Mike Coles, de la Qualification and Curriculum Authority del Reino Unido, y Donal Kerr, de la Training and Employment Authority irlandesa (FÁS).

Eugenio Rosa (CGTP) resaltó la importancia de distinguir entre la titulación escolar y la certificación o reconocimiento de competencias informales, aludida por Jens Bjørnåvold en su ponencia. La titulación escolar certifica la realización de una formación y la asimilación de los conocimientos vinculados a ésta, mientras que la certificación de las competencias obtenidas por experiencia profesional juzga la relación con las necesidades manifestadas por la profesión o el ramo considerado. Para Eugenio Rosa, ambas acreditaciones son complementarias.

Mencionó lo difícil que resulta obtener de golpe todas las competencias necesarias para ejercer una profesión, y consideró necesario encaminarse hacia una evaluación y certificación gradual de competencias. La certificación debiera limitarse a aquellos elementos que todo trabajador precisa para ejercer su actividad.

Además, planteó que la elaboración de referenciales de certificación y la propia evaluación debieran realizarse por un método tripartitario. Expuso la experiencia de las comisiones técnicas tripartitarias, creadas en Portugal en 1994 a fin de elaborar referenciales para el reconocimiento de competencias en ocho familias profesionales. En Portugal, el proceso es lento y quizás algo frustrante debido a la escasez de resultados, pero el orador consideró que es necesario ser pragmático e ir creando estas certificaciones de forma progresiva, comenzando por las familias y las competencias que plantean menos dificultades.

Mike Coles (QCA) volvió por su parte a insistir en la cuestión del vínculo necesario entre los diferentes sistemas formativos y en las ventajas que puede suponer para el sistema regular de formación la consideración y el reconocimiento de las competencias informales.

Planteó la situación actual del debate en el Reino Unido sobre la modularización de los certificados de competencias, que podrían dar lugar a una NVQ o incluso reflejarse en un sistema más global de cualificaciones, incluyendo las cualificaciones generales.

Para Mike Coles, la certificación de competencias no formales tiene como primera virtud el hecho de animar a las personas a formarse, en lo que coincide con lo expuesto por Éric Fries Guggenheim en su ponencia introductoria.

El participante resaltó asimismo la necesidad de vincular entre sí, sea cual sea el sistema aplicado, los créditos (módulos) y las cualificaciones de manera coherente y dentro de un sistema general de cualificaciones nacionales. Indicó también -uniéndose también a la opinión de Jens Bjørnåvold- la necesidad de establecer vínculos entre la formación regular y la formación no regular. Según él es importante que toda persona que se forma -ya sea un alumno regular o “alguien que aprende”- pueda ver la relación y el progreso necesario entre la etapa en la que se encuentra y la etapa sucesiva.

Por último, el orador reafirmó el hecho de que el proceso de validar los aprendizajes no formales permitirá resaltar los déficit del sistema regular, ya que los aprendizajes no formales se desarrollan muy particularmente allí donde existen carencias por parte de la formación regular. Por tanto, esta función reveladora de las insuficiencias permitirá ir corrigiendo el sistema regular de formación.

Donal Kerr (FÁS) consideró asimismo, con el espíritu de todo lo expuesto, que es necesario establecer una clara diferencia entre el acceso a la educación y el acceso a la certificación. La filosofía irlandesa de validación y certificación de las competencias informales conduce a validar competencias y no cursos formativos.

Por contra, admitió la necesidad de establecer un vínculo entre la formación regular y la no regular, y consideró que en este contexto resulta esencial expedir un mismo certificado independientemente de la forma en que se han obtenido las competencias y conocimientos: por la vía formal/regular o por la no formal. Con todo, mencionó que existe una resistencia a la validación de las competencias experimentales por parte de docentes y deploró esta. Dicha resistencia se explica por el hecho de que la validación de las competencias obtenidas por la

experiencia reduce hasta cierto punto el poder de los docentes: éstos pierden de hecho el control sobre los cursos formativos, dado que los resultados de la formación resultan calibrados por instancias distintas a ellos mismos.

Por último, este orador insistió sobre la importancia de un reconocimiento material de las cualificaciones -incluyendo las no formales- particularmente en términos salariales, si deseamos incitar a las personas a comprometerse en su propia formación con carácter permanente.

12.1.3. Debate general

Al término de esta primera sesión, el debate intentó fijar una base mínima de acuerdo en materia de validación de competencias no formales, estableciendo lo que nos une y lo que nos separa en nuestros esfuerzos por desarrollar la validación de competencias profesionales.

En definitiva, dicho debate se centró en torno a dos series de cuestiones: las que atañen al reconocimiento material de las competencias (certificados, salario) y las relativas a la materia certificada, en particular la oposición entre competencias técnicas y competencias transversales.

Reconocimiento material de las competencias

Para Stavros Stavrou (Subdirector del Cedefop), el elemento determinante del reconocimiento de competencias es la aceptación de éstas en términos salariales, y la línea divisoria esencial entre las formaciones no regulares es la que separa a las formaciones no regulares, pero reconocidas por la empresa y que dan derecho a un incremento salarial, de las otras no reconocidas por la empresa.

Marie-Hélène Ska (Confederación belga de sindicatos cristianos – CSC) se preguntó cuál sería la forma de crear un vínculo entre las nuevas formas de validación de competencias o cualificaciones y su traducción en sistemas remunerativos en un país como Bélgica, donde además existe un sistema nacional de vinculación entre una serie de cualificaciones y las remuneraciones (convenios colectivos de trabajo).

Donal Kerr (FÁS) volvió a insistir en que, para él, el auténtico reto consiste en lograr un reconocimiento de la validación de las competencias no formales con la misma categoría que la formación inicial.

En Alemania, como resaltó Nikolaus Bley (Confederación alemana de sindicatos- DGB), el problema se plantea sobre todo en el contexto de la movilidad. Una formación o una competencia no formal pueden valorizarse en la empresa en términos salariales o de responsabilidades. Pero si por una razón u otra el trabajador debe cambiar de empresa (cierre de su centro de trabajo por razones económicas, por ejemplo), lo que sucede frecuentemente

en las PYMEs, no podrá encontrar el mismo nivel de remuneración y responsabilidades, ya que sus competencias informales no se reconocen fuera de su empresa habitual.

La relación entre formación regular y salario es muy eficaz. Por contra, la que rige entre la formación no regular/no formal y el salario deja bastante que desear.

Existe además una auténtica paradoja, como señaló Burkart Sellin (Cedefop). Todos los protagonistas consideran en general muy importantes las competencias no formales, y a la vez les resulta muy difícil reconocer y certificar éstas, y sobre todo adjudicarles un valor económico.

Sin embargo, para Riel Miller (OCDE), si bien puede entenderse la reivindicación de un reconocimiento material de las competencias no formales, ello no debiera generar un punto de ruptura en las negociaciones entre protagonistas y agentes sociales. Riel Miller considera necesario “recuestionar enteramente nuestros esquemas mentales en el ámbito del reconocimiento de cualificaciones y remuneración”.

Dentro de una empresa, no somos solamente proveedores, sino también clientes. Podemos aceptar trabajar en una empresa durante un determinado periodo por un salario relativamente bajo, si sabemos que vamos a aprender algo útil y que la nueva competencia nos permitirá vendernos más caros a continuación en otros lugares.

Pero precisamente esta última consideración nos conduce al problema, como señaló Eugenio Rosa (CGTP), recogiendo la experiencia portuguesa. En Portugal, los sindicatos siempre han intentado que se reconozca la experiencia profesional a escala de los salarios estipulados en los convenios colectivos. Pero siempre han chocado contra la reticencia patronal, y jamás ha logrado imponerse un sistema único de compensación que integre las cualificaciones formales y las competencias no formales, aún cuando se observan algunos progresos particulares: es el caso de las enfermeras portuguesas, a quienes se reconoce, para alcanzar las categorías más altas de su carrera, los años de experiencia vinculados a una formación complementaria.

Para Donal Kerr (FÁS), los empresarios rehuyen el reconocimiento de las competencias no formales argumentando las dificultades que ello podría generarles, sobre todo en términos de presión salarial. Y no obstante, es necesario observar que la situación comporta ventajas para el empresario. Hay sin duda beneficios para el trabajador, al ser probable que un reconocimiento de cualificaciones le permita obtener un salario mejor. Pero la ventaja para el empresario es al menos igual de importante: hasta hoy, tan sólo la escuela y las instituciones formativas fijaban las normas o estándares de cualificación; ahora, se retransfiere el poder al centro de trabajo, se confiere a los empresarios la facultad de decir exactamente lo que desean. Además, los métodos de validación de competencias no formales (accreditation of prior learning = APL) permiten controlar más fácilmente el auténtico valor de las competencias de un trabajador. Por otro lado, la validación de estas competencias permite a los empresarios formarse una idea mucho más precisa de las necesidades formativas de sus trabajadores. Por último, la validación de las competencias permite hacer un balance de competencias en la

empresa, lo que incrementa la eficacia de la contratación, pues los empresarios son quienes deciden las nuevas competencias que deben integrar.

Donal Kerr concluyó señalando que la relación sindicato-empresario (trabajador-empresa) es mucho más compleja de lo que las observaciones hechas hasta este momento permiten pensar.

En este sentido Petri Haltia (investigador de la universidad finlandesa de Turku) señaló que en Finlandia, cuando se pregunta a los empresarios por sus necesidades, en general no saben muy claramente lo que desean y se limitan a responder que buscan competencias clave y competencias genéricas, lo cual no es una gran ayuda.

Donal Kerr respondió indicando que el problema existe igualmente en Irlanda, pero que también puede ayudarse al empresario a determinar sus necesidades.

Competencias técnicas frente a competencias transversales: ¿qué debe certificarse?

La segunda parte del debate se centró sobre todo en las dificultades que supone la detección y certificación de las competencias genéricas. Abrió el debate Burkart Sellin (Cedefop), observando que existe una diferencia de fondo entre las competencias técnicas, relativamente fáciles de medir, y las competencias genéricas (competencias metodológicas, resolución de problemas, toma de decisiones, competencias sociales...), que resultan muy difíciles de calibrar, y más aún porque se obtienen de manera informal.

Juan María Menéndez-Valdés (Confederación Española de Organizaciones Empresariales – CEOE) se declaró su completo acuerdo sobre la necesidad de distinguir entre estos diferentes tipos de competencias. Señaló además que, para los empresarios españoles, parece poco conveniente intentar aplicar un reconocimiento de las competencias generales obtenidas por vía informal. Incumbe a la empresa, en el momento de la contratación y del período de prueba, intentar determinar y fijar estas competencias. Pero además de que el coste de este tipo de certificación resulta sin duda bastante alto para la empresa, la validez y la fiabilidad de una certificación de este tipo de competencias son para él bastante dudosas. Juan María Menéndez-Valdés no cree que merezca la pena expedir una acreditación de este tipo de competencias. Tampoco piensa, más en general, que un “papel” resuelva este tipo de problemas; atacó en su intervención incluso a la “titulitis” o enfermedad del título que afecta según él a los diferentes agentes del mercado de trabajo español, incluyendo a empresarios, y sospecha que esta enfermedad se encuentra también difundida por Europa, incluso dentro de la Comisión Europea. A cambio, le parece esencial desde luego crear formaciones que permitan desarrollar estas competencias transversales o generales en el contexto de la formación continua.

En contraste, el orador se declaró completamente favorable a certificar capacidades obtenidas por la experiencia para los restantes tipos de competencias. Los empresarios son, con los trabajadores, los primeros que reclaman la transparencia en el mercado de trabajo, ya que ésta permitiría -como ha señalado Donal Kerr- utilizar mejor los recursos humanos y adaptarlos más exactamente al puesto de trabajo. Cuanto más rápidamente se certifiquen las

cualificaciones informales mejor será, ya que las empresas podrán gestionar mejor sus puestos y los trabajadores sus competencias.

Simplemente, a ojos de este orador, la certificación no parece justificarse en el caso de algunas competencias como las transversales.

Para Donal Kerr (FÁS) el problema no es tanto la oposición entre competencias técnicas y transversales como el hecho de saber lo que se certifica. Recordó que en este sentido, como ya indicó en su intervención Eugenio Rosa (CGTP) en la primera ronda de debate, que el desafío de certificar competencias no formales (APL) consiste en reconocer las competencias reales, independientemente de su modo de obtención. No se trata de reconocer la formación. Donal Kerr considera que Nikolaus Bley, por ejemplo, ha insistido demasiado en la necesidad de reconocer las formaciones no regulares, en particular la formación continua. Para Donal Kerr no es tanto la formación la que debe reconocerse, sino las competencias estándar obtenidas por comparación a lo que solicitan los empresarios. En todo caso, no se trata de expedir un certificado que acredite la asistencia a un curso, aún cuando la competencia que intente verificarse proceda de la participación en dicho curso. Lo que conviene certificar no es lo aprendido en dicho curso, sino la competencia real del trabajador relativa a las necesidades de las empresas, y en situación de trabajo.

Para Eugenio Rosa (CGTP), que comparte hasta un cierto punto la posición de Donal Kerr, la asistencia a un curso tiene de por sí un interés, como también el certificado de haber aprobado una formación. Para el orador, los dos tipos de certificación son distintos y complementarios. Por contra, le parece evidente que el certificado de aprobar una formación no revela en absoluto la competencia en el lugar de trabajo, y no puede reemplazar de ninguna forma al certificado que acredite la competencia profesional. El tipo de competencia certificada es distinto.

12.2. La metodología de la validación de las competencias profesionales

12.2.1. Ponencias preliminares

Barbara Jones ⁽⁴⁵⁾ y *Kari Hajivassiliou* ⁽⁴⁶⁾ – “*The Smart card project*”

El Tavistock Institute ha llevado a cabo una investigación titulada COMPLETE sobre la conveniencia y viabilidad de los modelos de certificación informatizada: las tarjetas magnéticas (Smart Cards), los foros electrónicos, la formación y la certificación a distancia,

⁽⁴⁵⁾ Universidad de Manchester

⁽⁴⁶⁾ Tavistock Institute

etcétera. Esta investigación se ha realizado a petición de la Comisión Europea, que a mediados del decenio de 1990 esperaba encontrar un sistema flexible de validación que permitiera adaptar la enorme variedad de sistemas formativos europeos, para superar las barreras nacionales y favorecer la formación permanente. La Comisión deseaba analizar posibilidades para desarrollar el reconocimiento europeo supranacional de cualificaciones y dotar a éste de instrumentos informáticos que la Comisión denomina “pasaportes” o “tarjetas de competencias”.

La Comisión deseaba un inventario de la situación en Estados Unidos, ya que pensaba que los EE UU se encontrarían más avanzados que Europa. Pero de hecho, hubo de reconocer que sucedía lo contrario: existen cincuenta sistemas distintos en los EE UU. La acreditación tiene lugar más bien a través de la evolución por los trabajadores de la misma categoría. No existe ninguna centralización ni reglamentación y sólo se avanza muy lentamente hacia la determinación de estándares de competencias. Por lo que respecta a la formación profesional, los americanos se encuentran muy retrasados en comparación con los europeos, y en particular las tarjetas magnéticas apenas se utilizan. Además, en el empleo general de las tarjetas magnéticas es Europa la región que presenta más progresos. Incluso aquí, donde la tecnología de estas tarjetas se encuentra relativamente avanzada, la propuesta parece difícilmente adaptable al reconocimiento de competencias profesionales, y en todo caso, no se utiliza actualmente en ninguna parte con este fin.

Para el Instituto Tavistock los progresos americanos más grandes se observan en el desarrollo del O*NET (Occupational and classification system). Se trata de una labor colectiva encabezada por el ministerio americano del trabajo y que aspira a sustituir el antiguo diccionario de ocupaciones (impreso) existente desde 1930 y cuyo objetivo teórico es ayudar a los parados a encontrar trabajo. Este “diccionario ocupacional” se informatizará y su contenido se perfeccionará permanentemente.

Así pues, apenas hay elementos integrables a partir de la experiencia estadounidense, con la salvedad de que las transferencias posibles estarían limitadas por la envergadura de las diferencias socioculturales e institucionales entre las dos regiones (EE UU y la UE).

Kari Hadjivassiliou

Kari Hadjivassiliou describió en detalle el proyecto investigación COMPETE puesto en marcha por la Comisión. Este proyecto se concentra en investigar modalidades para la creación del sistema europeo de acreditación de competencias, mencionado por Barbara Jones.

La idea consiste en ofrecer a los ciudadanos europeos un mecanismo de acreditación de competencias accesible permanentemente, lo que les permitiría hacer validar sus competencias independientemente de la vía por la que las hayan obtenido, partiendo de un marco tipificado de competencias. El uso de las nuevas tecnologías desempeña con este fin una función central. Se han previsto grandes conjuntos de aplicaciones electrónicas:

- (a) Las tarjetas magnéticas (smart cards) o tarjetas portátiles de competencias/capacidades (portable skill cards), mediante las que las personas podrán registrar sus formaciones, cualificaciones o experiencias, junto a otros datos biográficos, a través de un ordenador personal;
- (b) Los sistemas de evaluación y tests electrónicos en línea, para que las personas puedan obtener cualificaciones o créditos que, a su vez, podrán registrarse en la tarjeta personal.

No obstante, Kari Hadjivassiliou manifestó -al igual que Barbara Jones- una cierta reserva frente a las tecnologías de la información y la comunicación. Sin dudar de los logros de la tecnología moderna, impresionantes para todos, afirmó que es necesario con todo ser consciente de algunas cuestiones clave que deben resolverse previamente, en particular las relativas a la forma de definir y reconocer competencias y cualificaciones, a las incompatibilidades o al menos tensiones existentes entre las definiciones individuales de competencias y las definiciones en términos de entorno sociocultural, a las contradicciones entre educación-formación y necesidades de la industria, y a la oposición entre competencias prácticas y competencias teóricas (hacer o pensar).

Este último punto se plantea particularmente para el caso de la evaluación por vía informática: ¿cómo comprobar el rendimiento de alguien para tareas que exigen un esfuerzo físico?

Para Kari Hadjivassiliou, los dos puntos claves son los siguientes: obtener un consenso sobre la significación del término “competencias” y resolver al respecto la cuestión de las tensiones y contradicciones de la globalización y los procesos de “localización” o “regionalización” en una economía europea en plena transformación.

Anne-Marie Charraud

En la definición de validación se incluye el concepto de medición, y esta medición se efectuará siempre por comparación con un referencial constituido por un patrón o unidad de medida. Uno de las grandes cuestiones que plantea sobre todas las intervenciones escuchadas en este Ágora es esta: ¿qué referencial debemos elegir?

En Francia se ha tomado una decisión: hasta estas fechas (marzo de 1999), la mayor parte de las validaciones utilizadas para registrar formaciones por experiencia emplean las mismas referencias que las utilizadas para validar una formación.

Si bien continuamos diciendo continuamente que es necesario evaluar las competencias obtenidas al margen de un sistema formativo, nos resulta enormemente difícil operar fuera de lo que conocemos: los mecanismos de formación regulares.

Otra originalidad de la experiencia francesa consiste en utilizar las mismas certificaciones para validar las competencias formativas en el campo de la formación inicial, de la formación escolar, de la formación alterna o de la formación continua. También hemos decidido utilizar las mismas certificaciones para validar las mismas competencias obtenidas por experiencia,

adoptando la idea ya expuesta por Donal Kerr para el ejemplo irlandés: no estigmatizar a los poseedores de estas cualificaciones obtenidas por validación de competencias no formales.

En Francia, los cuatro objetivos principales que persigue la validación de competencias no formales son:

- (a) Eximir a un aspirante de una titulación requerida teóricamente para acceder a una formación;
- (b) Eximir de una parte de un itinerario formativo, lo que permite ahorrar tiempo y dinero; esto es particularmente importante para las formaciones continuas organizadas en la empresa;
- (c) Eximir de una parte de las pruebas que conducen a la obtención de un título, conforme a los principios de la ley de 1992 sobre validación de competencias profesionales no formales (validation des acquis professionnels – VAP).

Estos tres primeros objetivos tienen intenciones muy similares entre sí. El último, sin embargo, es distinto y rompe con los precedentes. Se trata de:

- (d) No conceder una exención de examen, sino un “certificado de competencias”.

Pero el hecho de certificar que una persona es capaz de ejercer un conjunto de actividades relativas a un empleo existente en el mercado de trabajo discrepa de lo que se evalúa tradicionalmente tras un itinerario formativo: cambiará el referencial. La mayoría de los referenciales elaborados para la formación permiten ver que lo evaluado se compone de actividades mucho más amplias que las vinculadas a un empleo estricto. Sabemos perfectamente que uno de los objetivos fundamentales de la formación consiste en permitir a una persona adaptarse a un conjunto diverso de situaciones. Por ello, se dice muy frecuentemente que un título puede considerarse un medio para definir la cualificación de una persona. Vemos con ello que se utiliza la palabra “cualificación” con un sentido distinto al del término “competencia”.

Con todo, en Francia se aprecia desde hace poco tiempo un cambio de rumbo. La mayor parte de nuestras experimentaciones para la validación de competencias no formales comienzan muy estrechamente vinculadas a los referenciales contruidos en torno a esta definición de cualificación, y en nuestra opinión una actividad laboral permite desarrollar un conjunto de conocimientos teóricos, prácticos y procedimentales transferibles a diversas situaciones de trabajo. Por este motivo, creemos que hay posibilidades de contacto con el mundo de la formación. Pero últimamente hemos cobrado consciencia del hecho de que todo un sector de la población no puede demostrar inmediatamente un nivel de cualificación, aún teniendo necesidad de visualizar sus competencias en el mercado de trabajo. De aquí procede el cuarto objetivo al que nos hemos referido antes: “certificar que las personas en un contexto dado pueden ejercer una determinada actividad para empleos concretos existentes en el mercado de trabajo”.

La aplicación de un sistema de validación de competencias no formales precisa un considerable distanciamiento de lo tradicional, y afronta cuanto menos cuatro tipos de dificultades:

- (a) La redacción y el contenido de los referenciales;
- (b) La validez y credibilidad de la propia operación de validación de las competencias no formales;
- (c) La preparación y el acompañamiento de los aspirantes a la validación;
- (d) La financiación de esta nueva demanda social creada.

La redacción y el contenido de los referenciales

La mayor parte de los referenciales se han redactado -al menos en Francia- para validar lo que se ha aprendido en un itinerario formativo. Si se desean evaluar competencias obtenidas por experiencia, resulta muy difícil encontrar una lista de datos vinculada a programas formativos.

Así pues, es necesario reescribir los referenciales de títulos, para que éstos puedan aplicarse tanto a un itinerario formativo como para validar competencias no formales. En Francia se ha comenzado desde 1990 en el Ministerio de Educación Nacional y desde 1998 en el Ministerio de Trabajo y Solidaridad a escribir estos referenciales, partiendo de la descripción de lo que se denomina un empleo-tipo. Al haber sido Educación Nacional la primera que ha llevado a término la redacción nueva de una serie de referenciales, también ha sido la primera que ha puesto en marcha un procedimiento de validación de competencias profesionales no formales (VAP). Este procedimiento permite mantener el principio sumamente importante para Francia de la unidad de los títulos o certificaciones independientemente de la forma de obtenerlos.

La validez y la credibilidad de la propia operación de validación de competencias no formales

La cuestión es: ¿cómo garantizar que la certificación obtenida por un examen al término de una formación y la resultante de la evaluación por competencias no formales tengan un mismo valor y sean igualmente creíbles? He aquí un gran debate en el caso de Francia.

Considerando que la VAP tiene por objetivo -entre otros- eximir de las pruebas que confieren derecho a un título, no puede lógicamente ya utilizarse el mismo sistema de evaluación que los que se emplean con el fin de evaluar las competencias obtenidas por vía formativa.

De hecho, en la práctica se realizan dos procedimientos:

- (a) La declaración del aspirante:

Se da al aspirante la posibilidad de analizar a distancia su actividad. Se le pide que manifieste oralmente y por escrito lo que hace en términos que permitan hacerse una idea de la naturaleza de su actividad, los medios que aplica para ésta y los que utiliza para aprender a ejecutarla. A partir de estas indicaciones proporcionadas por el propio

aspirante, el tribunal deduce las competencias que éste ha adquirido por experiencia, por comparación con las que se evalúan a través de los exámenes de titulación. Este procedimiento es el practicado por Educación Nacional y por Juventud y Deportes. Recibe bastantes críticas tanto de la esfera formativa como del mundo laboral: ¿cómo admitir que la declaración de una persona sobre lo que hace sea creíble y válida? Además, ¿cómo aplicar el método a otros mecanismos para los que lo más importante es el rendimiento?

(b) La visión de terceras personas:

Partiendo de la idea de que la prueba de que poseen elementos de competencia debe proceder de una tercera persona, se organizan sesiones de evaluación en situación de trabajo o en situación de trabajo simulada, llevándose a cabo de hecho con frecuencia esta evaluación entre un formador y un profesional del ámbito respectivo.

Esta es la modalidad más practicada por el Ministerio de Trabajo y Solidaridad.

La preparación y el acompañamiento a los aspirantes a la validación

Se trata de uno de los temas actualmente debatidos en Francia. Se trata de ayudar a las personas que intentan valorizar sus competencias informales:

- (a) por un lado, a contactar con las instituciones que pueden validar dichas competencias;
- (b) por otro, a organizar y presentar sus competencias, preparando con ello la operación material de validación.

La financiación de la nueva demanda social

Hasta ahora, disponemos en Francia de un derecho a la formación. ¿Se orientara el país también hacia el derecho a la certificación y a la validación de las competencias no formales? ¿Cómo financiar éstas? Una futura ley se ocupará del tema (⁴⁷).

(⁴⁷) Los diputados franceses adoptaron definitivamente el 19 de diciembre de 2001 el Proyecto de Ley de Modernización social. Esta ley, promulgada el 17 de enero de 2002, contiene importantes medidas relativas a la formación profesional y el derecho laboral.

Efectivamente, el texto legal instaura una validación de las competencias obtenidas por vía experimental, como el derecho “*de toda persona que haya ejercido durante al menos 3 años una actividad profesional remunerada, no remunerada o sin fines lucrativos*” a solicitar “*la validación de las competencias obtenidas en el curso de su experiencia a fin de justificar total o parcialmente los conocimientos o aptitudes exigidas para la obtención de un título expedido, en nombre del estado, por un centro de enseñanzas superiores*”.

Esta validación deberá concederla un tribunal “*a partir de un dossier presentado por el aspirante y tras una entrevista con este o una prueba en situación profesional*”. “*El tribunal fijará asimismo el alcance de la validación y, en caso de validación parcial, la naturaleza de los conocimientos y aptitudes que deben someterse a un control complementario*”.

La Ley de la Modernización social se ha publicado en el Diario Oficial francés nº 15 de 18 de enero de 2002, páginas 1008 a 1052. Existe versión electrónica en: http://www.legifrance.gouv.fr/citoyen/jorf_nor.ow?numjo=MESX0000077L.

Petri Haltia

En Finlandia, la validación de las competencias no formales se encuentra recogida en la Ley sobre la formación profesional que entró en vigor en 1994 y se integró en 1999 dentro de la Ley sobre la formación de adultos, de carácter más general.

Se organizan exámenes que pueden aprobarse independientemente de la forma en que se hayan obtenido las competencias: formación profesional, trabajo en una empresa, u otras vías. Si se aprueban estos tests, los aspirantes obtienen una calificación reconocida. En estos momentos, existen más de trescientos tipos de cualificaciones profesionales distribuidas en tres niveles distintos. El Ministerio de Educación determina el modelo y la naturaleza de los títulos de cualificación, si bien en realidad asume la propuesta de los agentes sociales y del Consejo Nacional Educativo, una agencia técnica encargada de asistir al ministerio en el tema de política educativa.

Las cualificaciones se componen de 4 a 8 módulos que pueden presentarse por separado, pero en Finlandia se valora sobre todo la cualificación conjunta, y los trabajadores no utilizan toda la flexibilidad que ofrece el sistema.

La responsabilidad de preparar los exámenes incumbe a las comisiones de exámenes (250, repartidas por todo el territorio finlandés), en las que participan representantes de los empresarios, de los trabajadores y de los docentes, pero los encargados de realizarlos son organismos independientes (en general, centros formativos).

Los tests de competencias están diseñados por las autoridades educativas para permitir prácticamente todas las formas posibles de verificar las competencias de los aspirantes. En la práctica, la idea consiste en organizar los tests en las condiciones más próximas posibles de las situaciones y tareas del empleo. En resumen, los candidatos hacen durante estos tests lo que harían en su trabajo. Los tests duran cinco días y se efectúan en el centro de trabajo o bien -el caso más frecuente- en un taller simulado de un centro formativo.

También resulta posible obtener una cualificación o una parte de ésta sin aprobar el test, partiendo de una carpeta o portafolio, aún cuando esta opción se utiliza muy raras veces.

Desde el inicio del programa finlandés, unas 10.000 personas han obtenido por esta vía su cualificación. Una cifra baja, si se la compara con el 1.000.000 de trabajadores que siguen una formación continua en Finlandia todos los años, pero la cifra es alta si se la compara con los 16.000 titulados universitarios anuales.

Tras haber descrito así con detenimiento el sistema finlandés de validación de competencias, Petri Haltia expuso una serie de cuestiones relacionadas sin duda con la experiencia finlandesa, pero también de interés más general.

Pueden consultarse otras informaciones en la siguiente dirección internet del Ministerio de Trabajo y Solidaridad: http://www.travail.gouv.fr/dossiers/modernite_social.html.

Ante todo, ¿qué tipos de formación y de competencias deben considerarse? Los certificados comprenden de 4 a 8 módulos, cifra que en algunos casos resulta exagerada. En algunos sectores, los trabajadores se encuentran tan altamente especializados que sólo podrán obtener determinados módulos, sin posibilidad alguna de aprobarlos todos, a no ser que sigan formaciones complementarias. Es cierto que uno de los motivos explícitos para la creación del sistema finlandés ha sido incrementar el nivel de conocimientos de la mano de obra. Pero las competencias suplementarias exigidas corren el riesgo de no servirles para nada en su trabajo, y por ello una cualificación más amplia tan sólo es útil con seguridad para las personas en búsqueda de empleo.

Por otro lado, es lícito preguntarse si se consigue el objetivo fundamental de la certificación de competencias: ¿son quienes se presentan a exámenes aquellas personas que han obtenido sus competencias al margen del sistema regular de formación? En efecto, si la práctica prevaleciente en el futuro consiste en que los trabajadores sin experiencia previa sigan cursos formativos largos en los centros que intervienen en este ámbito con el fin presentarse a los exámenes, habremos fabricado una especie de examen de salida de la formación escolar, más que una herramienta que permite registrar competencias no formales.

Además, algunas competencias parecen particularmente difíciles de evaluar, como las competencias generales. Las recomendaciones finlandesas para la certificación profesional preconizan su evaluación. No obstante, salvo algunas excepciones (sector social), suele hacerse caso omiso de ellas.

En efecto, como ya ha indicado en el curso de este Ágora el representante de los empresarios españoles, Juan María Menéndez-Valdés, numerosos evaluadores consideran que no existe un mecanismo seguro para evaluar estas competencias. Algunas opiniones afirman incluso que estamos resaltando exageradamente en la actualidad este tipo de capacidades.

Otra cuestión es la que afecta al proceso de evaluación formal, que debe estar considerado válido y creíble por su entorno socioeconómico, como resaltó Anne-Marie Charraud. La evaluación de competencias en el sistema finlandés se efectúa a partir de referenciales precisos de competencias, con el principio de acreditar a cada persona lo que es capaz de hacer, lo que ha conseguido y lo que se le evalúa. Ello lleva a algunos a afirmar que el sistema de evaluación de competencias y la formación de este sistema generan una fragmentación de la formación, en lugar de desarrollar un sentido crítico y la creatividad. En realidad, los organizadores de pruebas parecen diseñar éstas de manera integrada, y los miembros de los tribunales afirman considerar el rendimiento en su conjunto, y no solamente los detalles. En tanto que profesionales experimentados, enjuician asimismo la creatividad y originalidad de un aspirante. Basan sus decisiones en lo que conocen de la vida profesional y no sólo en los criterios que se les imponen. Pero esto quiere decir también que la evaluación no resulta completamente transparente ni exenta de ambigüedades, como podría esperarse de un examen de competencias.

Ello significa que es necesario ser realista en la práctica en cuanto a nuestras exigencias, y que no podemos exigir a quienes obtienen una certificación que sepan hacer todo y desempeñar cualquier empleo.

Además, la fiabilidad de las certificaciones varía sin duda con el tiempo y en función del centro de examen. Lo demuestra el hecho de que -contradiendo el principio de evaluación por competencias- son muchos los evaluadores que sólo dan sus notas una vez que conoce los resultados del conjunto de aspirantes. Las competencias medias del grupo, la presencia de aspirantes excepcionalmente bien dotados o por contra incompetentes pueden determinar el posicionamiento de la línea entre éxito y fracaso. Este sesgo podría corregirse eventualmente incrementando la exactitud y los detalles de las normas o recomendaciones nacionales (estándares), o recurriendo a un banco nacional de exámenes. Particularmente, la fiabilidad podría acrecentarse organizando redes nacionales de evaluación lo suficientemente estrechas, en las que los miembros de los tribunales pudieran intercambiar sus ideas e interpretaciones y desarrollar así una concepción común.

Por el momento, no hay pruebas de que el mercado de trabajo reconozca este tipo de cualificaciones, pero como ya han indicado Mike Coles y Anne-Marie Charraud la cuestión del reconocimiento de cualificaciones y de no estigmatizar la acreditación de las competencias obtenidas por experiencia es un tema clave para la validación de estas competencias.

Por último, Petri Haltia resaltó que el sistema aplicado en Finlandia se basa exclusivamente en las competencias obtenidas directamente en el contexto de la vida profesional. Pero las personas aprenden todo tipo de cosas en todo momento, y estos aprendizajes no se encuentran incluidos en los tests descritos anteriormente. La Comisión finlandesa para el Desarrollo de la formación y de la educación permanente (lifelong learning) valora este sistema como la primera fase de un futuro mecanismo más amplio. Pero, por el momento, no se tiene la menor idea del aspecto que podría cobrar éste.

Marian Nieskens y Ruud Klarus

En los Países Bajos, el sistema de validación de competencias no formales se encuentra en una fase experimental, a la inversa de lo que sucede en Finlandia o en Francia.

Los asistentes neerlandeses presentaron a continuación dos métodos de validación de competencias:

- (a) El primero parte de una carpeta de competencias y permite obtener créditos parciales en la certificación, lo que reduce el tiempo de formación necesario para obtener una titulación total - la moneda corriente en el mercado de trabajo-, de forma similar a la VAP que realiza en Francia el Ministerio de Educación Nacional;
- (b) El segundo, que puede exigir más tiempo, también utiliza una carpeta de competencias pero exige además la evaluación de competencias en el puesto de trabajo con ejecución de tareas reales.

Marian Nieskens, considerando su propia experiencia, no cree además que la evaluación de tareas reales, que incrementa los costes sociales de la validación y alarga el procedimiento total para el ciudadano, comporte una ventaja auténtica con respecto al método de la simple carpeta de competencias.

De hecho, en función del sector y de las respectivas exigencias, suelen aplicarse indistintamente uno u otro método.

La validación de las competencias es en realidad el resultado de la nueva ley holandesa sobre formación de adultos y de dos recomendaciones del gobierno: una sobre la empleabilidad y otra sobre la formación permanente, que han impulsado bastante la experimentación en lo referente a financiación y a la buena voluntad por parte de las industrias y del sector educativo.

Pero los estándares de cualificación son el resultado de una investigación empírica y de una negociación entre los agentes sociales.

La importante función que desempeña la carpeta de competencias dentro del proceso neerlandés se debe al concepto de competencias que ha elegido este país: para Ruud Klarus, la competencia es un concepto holístico que integra tanto capacidades cognitivas como capacidades prácticas y actitudes (por ejemplo, la capacidad para analizar problemas y encargarse de resolverlos).

Por último, para Ruud Klarus y Marian Nieskens resulta evidente que la cuestión de la validez y de la fiabilidad, también abordada por los oradores previos, constituye un tema esencial. Sin embargo, quizás paradójicamente, no debíamos preocuparnos tanto de la validez y de la fiabilidad: éstas se derivan en gran parte del método elegido y de la estandarización de los criterios. Y, como afirmó Ruud Klarus, “nos estamos ocupando” del método y de los estándares en concertación con los agentes sociales, los docentes y las autoridades políticas. Es necesario prestar atención sobre todo a la transparencia de los procedimientos. Todo aspirante que desee titularse por esta vía deberá poder saber desde el principio de qué forma será evaluado, en qué consiste el procedimiento, etcétera. Y la objetividad, que constituye una forma de tender hacia la fiabilidad, implica que los evaluadores y los orientadores que apoyan a un aspirante estén correctamente formados, ya que la evaluación por este tipo de procedimiento es muy distinta de una evaluación por la vía educativa tradicional (“exámenes”).

El desarrollo de los procedimientos de evaluación de las competencias obtenidas por experiencia debe lograr por tanto un difícil equilibrio entre al menos cuatro dimensiones:

- (a) Su aceptación: no basta con desear el desarrollo de este tipo de procedimientos; es necesario además que los aspirantes los acepten, y las empresas también;
- (b) Su fiabilidad: no puede regalarsé una cualificación; al contrario, es necesario reconocer y certificar ésta de una manera transparente;

- (c) Sus costes: el futuro de estos procedimientos depende de su accesibilidad y su viabilidad social; las propias empresas consideran desde luego los costes de este procedimiento y los beneficios que podría generarles al reducirles el tiempo de formación;
- (d) Su amplitud: es necesario procurar que la validación, aún cuando siga concordando con el proceso de trabajo, mantenga un grado suficiente de generalidad. La forma de trabajar en una empresa no siempre será buena fuera de ella, pero los costes la impulsan a ceñirse a lo útil.

Las características del método de evaluación de competencias no formales (APL) utilizado en los Países Bajos reflejan claramente la búsqueda de estos equilibrios:

- (a) Validación conforme a criterios tipificados;
- (b) Evaluación real que observa el rendimiento de las personas;
- (c) Concordancia entre el proceso de trabajo y el método de evaluación de las personas;
- (d) Transparencia: los aspirantes deben saberlo todo sobre el proceso al que se presentan;
- (e) Accesibilidad del procedimiento y de su financiación.

Por último, en cuanto a las perspectivas de los procedimientos de validación de competencias no formales en Países Bajos, la mejor forma de desarrollar éstos consiste en partir de la base para ir hacia arriba. Los ciudadanos, aspirantes, formadores, jefes de personal y empresarios individuales son los partidarios más convencidos del sistema. Si se trabaja a la escala de un sistema global, se corre el riesgo de olvidar la esfera individual, y ello pondría en peligro el procedimiento en su totalidad.

12.2.2. Debate general sobre los métodos de evaluación

Los debates se ciñeron sobre todo a cuatro temas principales; a continuación ofrecemos las diferentes intervenciones, resumidas y agrupadas para cada uno de ellos.

- (a) Nuestra visión de la validación de competencias no formales está aún muy constreñida por los sistemas clásicos de enseñanza.
- (b) Las tecnologías de las tarjetas magnéticas (smart card).
- (c) ¿Por qué hay que certificar las competencias no formales?
- (d) Legitimidad de las carpetas de competencias como instrumento de validación.

Somos demasiados conservadores y estamos demasiado presos de los sistemas de enseñanza

Riel Miller

Parece que intentamos crear certificaciones siempre que nos sentimos capaces de certificar, cuando en realidad debíamos intentar certificar los casos necesarios y de futuro empleo.

Esencialmente, marchamos hacia la certificación profesional, minuciosamente y con precaución, intentando particularmente que nuestras certificaciones se correspondan con las referencias o estándares profesionales, pero existe un ámbito muy distinto, relacionado con la evolución de internet y la sociedad del conocimiento, con esta sociedad emergente cuya economía se basa en proyectos y para la cual la validación o certificación que precisamos no guarda relación alguna con criterios o estándares profesionales.

En este contexto, no requerimos sin duda alguna una certificación formal. La simple conformidad de un tercer interesado puede bastar, lo que nos llevaría a lo señalado por Juan María Menéndez-Valdés sobre la validación de competencias generales.

Lo que es necesario es desde luego una diversidad de los niveles formativos. No todos los empleos ni todas las actividades requieren el mismo nivel de solidez en su certificación. Temo que las ideas propuestas hasta ahora no sean lo suficientemente flexibles ni tengan el suficiente futuro, al estar demasiado vinculadas a las instituciones de formación.

Podemos preguntarnos si un sistema basado en la competición, quizás más concebible bajo el modelo americano (yo -agencia comercial- ofrezco la certificación, y tú la compras), no podría responder mejor a esta mayor diversidad, con diferentes formas de validación y de certificación que no estuvieran todas vinculadas al sistema escolar.

Donal Kerr

Donal Kerr considera que Riel Miller acaba de plantear una nueva dimensión en el debate. Piensa que una de las razones por las que somos tan conservadores en nuestras ideas es que trabajamos con docentes que critican inmediatamente todo certificado de una solidez inferior al que ellos mismos conceden.

Donal Kerr se manifiesta muy interesado por la intervención de Petri Haltia, que ha revelado cómo en Finlandia el Ministerio de Educación dirige la búsqueda de criterios de referencia para la certificación de la experiencia profesional. En Irlanda, donde la FÁS participa en la elaboración de criterios de referencia, cuesta esfuerzos enormes hacer participar al respectivo ministerio en esta búsqueda. De hecho, la administración educativa nacional sigue buscando sistemas de convalidación hasta un 25 o un 50%, pero sigue mostrándose reticente a conceder certificaciones completas.

Hans Bauer ⁽⁴⁸⁾

Se observa efectivamente una contradicción entre:

⁽⁴⁸⁾ Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung (GAB – Asociación para la investigación en formación y el desarrollo profesional), Munich, Alemania.

- (a) el hecho de prestar cada vez más importancia a los procesos de aprendizaje no formal, lo que debiera hacernos pensar si nuestro proceso de enseñanza formal no se haya desencaminado, y
- (b) el hecho de que – según todo lo que se ha dicho hasta ahora en este Ágora sobre los diferentes modelos de evaluación – los puntos de referencia y criterios de referencia se extraen siempre del proceso formal y de estándares formativos tradicionales.

Es contradictorio, pero a la vez legítimo: en efecto, esta contradicción procede de que uno de los objetivos principales de la certificación de las competencias obtenidas por experiencia es compensar el déficit formativo de los realmente desfavorecidos, las personas no integradas en las categorías oficiales de nuestro sistema profesional. Uno de los puntos centrales es la formación de éstas en nuevas competencias profesionales.

Nikolaus Bley ⁽⁴⁹⁾

Refiriéndose a la intervención de Riel Miller, Nikolaus Bley afirmó que, incluso admitiendo - en razón de la evolución del empleo- que quizás la certificación no tenga ninguna importancia para cerca del 20% de la población, habrá cuanto menos un 80% de interesados que tendrán necesidad de una certificación en el futuro, incluso dentro de 20 o 30 años, sea en el sector de servicios o en otros.

Para la inmensa mayoría, la formación inicial, la formación continua y la certificación continua han sido y continuarán siendo esenciales.

Riel Miller

Riel Miller no discute que la economía del futuro seguirá necesitando personas en la producción industrial. Pero en la sociedad del conocimiento no prevalecerá el elemento industrial. La política pública tiene que luchar en dos frentes e intentar dar respuesta a estas dos cuestiones:

- (a) ¿Cómo mejorar el sistema que conocemos hoy y ofrecer a las personas certificados para las competencias que han obtenido por vía experimental, ahorrándoles así la vuelta a la escuela?
- (b) ¿Cómo prepararse para la futura economía, la del conocimiento, que será vital para el crecimiento y la creación de riquezas en los 25 años próximos?

⁽⁴⁹⁾ Deutscher Gewerkschaftsbund - Bildungswerk

Tarjetas magnéticas / smart card

Donal Kerr

Donal Kerr se declaró sorprendido ante el hecho de que el Tavistock Institute no haya citado experiencias concretas de tarjetas de competencias en Europa, y preguntó a sus representantes si no encontraron casos. Presentó a continuación ante el Ágora la tarjeta emitida por la FÁS: el certificado nacional de artesanos, expedido para certificar cualificaciones artesanales obtenidas en taller en situación de trabajo. Esta tarjeta se asemeja a una tarjeta de crédito, y se hace entrega de ella al portador junto a la certificación completa impresa. Va firmada por el portador, pero no contiene informaciones magnéticas, simplemente porque los empresarios no disponen de un aparato lector, y cuando decidan instalar éstos la tecnología habrá cambiado sin duda alguna.

Por lo que respecta a la dimensión internacional, la FÁS se ha limitado a traducir el mensaje de la tarjeta a cuatro idiomas: alemán, francés, gaélico e inglés.

Jens Bjørnåvold

Mencionando también las intervenciones del Tavistock Institute, Jens Bjørnåvold señala también algunas preguntas pendientes. Hay toda una serie de cuestiones que esperaba ver plantear relativas a la tecnología de las tarjetas como soporte informativo: ¿es posible registrar en una tarjeta informatizada o mediante otros medios electrónicos competencias no formales y experiencias evaluadas y reconocidas? ¿Cuáles son los límites de este método de registro? Sin duda existen estos límites, y Jens Bjørnåvold piensa que resulta importante darlos a conocer e indicar los casos en que es necesario utilizar otras formas tecnológicas. ¿Dónde trazar la frontera entre la certificación automatizada de la smart card y las formas más complicadas de evaluación basada en el diálogo y la carpeta de competencias, como las presentadas por Anne-Marie Charraud, Marian Nieskens y Ruud Klarus? Esta frontera es bastante importante.

Kari Hadjivassiliou

Kari Hadjivassiliou mencionó al respecto que su intervención había terminado con un llamamiento a la prudencia en cuanto a la forma de definir y de medir las competencias obtenidas por experiencia, y en particular en cuanto a las diferencias apreciadas entre la forma de medir competencias prácticas y competencias teóricas. El equipo del Tavistock Institute es perfectamente consciente de estos límites, y ha adoptado oficialmente una actitud muy reservada en cuanto a la aplicabilidad de la smart card. A cambio, los miembros del equipo han deseado abordar el tema sin prejuicios, intentando comprobar si es una vía aplicable o no.

No se aferran a la idea de que las nuevas tecnologías sean las mejores, ni a que la “tarjeta magnética” pueda resolver todos los problemas de la acreditación y la certificación de las competencias no formales.

Barbara Jones

Barbara Jones se declaró irritada por la cuestión de Donal Kerr sobre la existencia en Europa de tarjetas de competencias, smart cards, etcétera. De hecho, su institución no las ha buscado en Europa. Para compensar, su centro ha elaborado para Estados Unidos una lista de smart cards, edu-cards y otras tarjetas que el proyecto se encargó de estudiar. Recordó que el equipo del Tavistock en su totalidad es bastante escéptico sobre la utilización de medidores electrónicos para las competencias. No obstante, si se aceptan las propuestas de la O*NET, que intenta fundamentalmente reunir las familias profesionales por grupos de afinidad y que desglosa los estándares para poner de relieve los contenidos y las subcategorías de elementos de competencias característicos de las competencias requeridas, entramos en otro mundo: esto no existe en Europa. De aquí no se deriva necesariamente una tarjeta de competencias. De hecho, la utilización del término smart cards es hasta cierto punto engañosa: se observa una tendencia a utilizar este término para el conjunto de los medios electrónicos y magnéticos que se ocupan de las competencias, lo que sin duda resulta excesivo.

Hans Bauer

Con respecto a la pregunta de Jens Bjørnåvold sobre la frontera entre la certificación automatizada y las restantes formas de validación, Hans Bauer considera que las competencias profesionales evolucionan con extrema rapidez, y por ello cada vez que se consigue definir un estándar de referencia sumamente elaborado éste ya está superado, lo que obliga a replantear la cuestión de las competencias no formales, siempre más importantes que las competencias reconocidas y acumuladas.

Este tipo de competencias, siempre precursoras, no se estudia jamás. El Ágora las ha tratado por encima, en el contexto del debate sobre las competencias generales: capacidad de previsión, intuición, pensamiento asociativo, etcétera, aptitudes que serán determinantes en el futuro, tanto en el sector industrial como en los servicios.

Pero se trata de un conjunto de competencias de naturaleza nada objetiva sino subjetiva, y que desde luego no son registrables en una tarjeta magnética de competencias (smart card).

Importancia de la certificación

Ruud Klarus

Ruud Klarus explicó la importancia que tiene obtener títulos y certificados: las investigaciones efectuadas en los Países Bajos en cuanto a la empleabilidad en el mercado de trabajo así lo demuestran. Diversos factores permiten explicar porqué las personas obtienen o no un empleo: hay más probabilidad de tener éxito en el mercado de trabajo si la persona es joven, varón y blanca. En cambio, si se procede de un entorno desfavorecido, se es mujer, nacido en el extranjero, etcétera, lo único que consigue modificar estas desventajas son los certificados que se posean. Lo único que una persona puede hacer para mejorar sus

oportunidades en el mercado de trabajo es obtener titulaciones, algo con diferente importancia de unos sectores a otros: es más esencial para trabajar en el sector sanitario que para trabajar en internet.

Éric Fries Guggenheim

Hasta ahora, se ha hablado en la reunión de la validación de competencias no formales en función de la actividad profesional, y sin duda se trata de una de las motivaciones principales. Pero el ser humano es un conjunto que no puede cortarse en partes. El acceso al empleo y la mejora de las condiciones de trabajo repercuten sobre las restantes facetas de la vida de una persona, por ejemplo sobre su participación cívica y su vida familiar. En particular, la validación de sus competencias, gracias al efecto que puede surtir sobre la autoestima de una persona y su relación con los conocimientos y la educación, puede producir un efecto estimulador de la formación en general. Así pues, la validación de las competencias no formales es una potente herramienta en la lucha contra la fractura social, que permite reinsertar a los trabajadores en empresas y a los ciudadanos en la sociedad, generando desde luego trabajadores más eficaces, pero sobre todo ciudadanos más realizados.

La cuestión de la legitimidad de las carpetas de competencias, conforme a la experiencia holandesa

Niels Jørgen Nordbøge

Niels Jørgen Nordbøge planteó como funcionario su preocupación por los derechos y las vías de recursos de aquellos ciudadanos objeto de una evaluación de competencias y que consideren ésta injusta.

Dirigió su pregunta directamente a la delegación neerlandesa, ya que ésta ha expuesto en particular la evaluación individual mediante carpeta de competencias. El trabajo realizado por el STOAS es un trabajo profesional y que merece el mayor de los respetos, pero ¿qué estatuto tiene el STOAS: organismo privado, público o semipúblico? La misma pregunta puede extenderse a aquellos organismos que expidan las eventuales smart cards. Y su segunda pregunta es: ¿qué puede hacer una persona que no esté de acuerdo con el veredicto?

Juan María Menéndez-Valdés

Juan María Menéndez-Valdés preguntó asimismo sobre el tema de la carpeta de competencias por el número de carpetas ya existentes, el tipo de infraestructura necesario para crearlas, y sobre quiénes recaen los costes de este sistema por carpetas. En efecto, el reconocimiento de cualificaciones resulta primordial en un país como España, que posee el triste privilegio del índice de paro más alto de toda la Unión.

Ruud Klarus y Marian Nieskens

Las carpetas de competencias son actualmente elaboradas por el sistema educativo, y los recursos de financiación necesarios proceden de los organismos interesados, que pueden ser centros escolares, empresas o agencias de empleo, según el lugar en que se elabora la carpeta de competencias. Las experiencias con las carpetas de competencias son recientes, y su cifra total es aún limitada, aproximadamente un millar.

Por lo que respecta a la facultad para conceder certificaciones, ni el CINOP ni el STOAS están capacitados para hacerlo. De hecho, son los centros regionales de formación quienes expiden las certificaciones, bajo control de las instituciones responsables de la formación profesional a escala nacional. Las vías de recurso eventual pasan pues por estas instituciones y por la administración educativa.

12.3. Condiciones para el éxito de la validación de competencias profesionales

12.3.1. Ponencias preliminares

Jens Bjørnåvold (Cedefop): la cuestión de la legitimidad

La evaluación y el reconocimiento de las competencias no formales no consisten en una cuestión puramente técnica e instrumental de expedición de documentos. En realidad, implica una transformación de los “valores” admitidos y reconocidos hasta hoy como legítimos por los principales protagonistas: estados, empresarios, trabajadores y familias.

La cuestión de la legitimidad del proceso de evaluación y reconocimiento de competencias no formales adquiere una importancia vital. La validez y fiabilidad de los métodos de evaluación y reconocimiento son sin duda muy importantes, pero si los agentes interesados no consideran conveniente el propio ejercicio de validación de las competencias, éste seguirá siendo inútil por muy válido y fiable que sea, y será preferible ahorrarse los recursos invertidos en él.

La metáfora monetaria sigue siendo útil a este respecto: al igual que el valor del dinero no va unido al del papel moneda ni a la calidad de su impresión, sino a la confianza que depositen en él sus usuarios (dinero fiduciario), el valor de las certificaciones de la validación de competencias informales dependerá sobre todo de su reconocimiento social, su legitimidad.

Para crear una relación de confianza favorable a la certificación de competencias no formales, es necesario dar a los terceros interesados la garantía de que estos documentos recogen una imagen real de las competencias útiles.

Para Jens Bjørnåvold, ello debe tener lugar en dos sentidos complementarios:

- (a) De arriba a abajo (top-down): el estado y las autoridades educativas crearían estos certificados y títulos como siempre lo hacen, pero en consulta permanente con los principales interesados: empresarios y trabajadores;
- (b) De abajo a arriba (bottom-up): las empresas y los ramos profesionales establecen acuerdos que definan las normas o estándares de competencias del sector considerado.

En ambos casos, el reconocimiento de competencias obtenidas de manera informal plantea la cuestión de la remuneración salarial. Considerando que la acreditación de competencias no formales refleja legítimamente valores reales y competencias incorporadas a las personas o poseídas por estas, la cuestión del incremento salarial, de la promoción dentro de la empresa o de nuevas posibilidades de contratación es perfectamente legítima y no puede eludirse.

Se advierte la importancia que tiene garantizar que los documentos acreditadores de competencias validadas reflejan la imagen real de las competencias útiles en una persona, lo que nos lleva entonces -en ese orden- al problema técnico de la normativa o estandarización: ¿cómo proporcionar buenas informaciones?

José Danilo (CFDT): los desafíos políticos, económicos y sociales de la validación de competencias no formales

Las experiencias de evaluación de competencias obtenidas de manera informal son demasiado recientes y todavía muy limitadas en Francia.

La valoración de las competencias de una persona sigue basándose sobre todo en sus títulos. Con todo, si este modelo es relativamente idóneo para medir las competencias obtenidas en el contexto de la formación inicial, deja de serlo para validar las nuevas competencias obtenidas en el contexto de una actividad profesional y a fortiori en situaciones menos formales, como las actividades asociativas o sindicales.

Desde comienzos de la década de 1970, la formación profesional se ha convertido en una preocupación social de importancia. Pero sus resultados, sin ser desde luego despreciables, continúan siendo insuficientes, sobre todo porque la mayoría de los trabajadores con escasos niveles de cualificación no consiguen integrarse en las diversas campañas formativas creadas.

Esto es lo que ha llevado a orientar cada vez más la política de formación para trabajadores hacia itinerarios de cualificación, uno de cuyos puntos de arranque es el reconocimiento de las competencias no formales.

El desafío consiste en la cualificación permanente, y la responsabilidad de los agentes sociales para crear las condiciones que permitan lograr este objetivo. Afrontamos claramente un reto en el que el reconocimiento de las competencias no formales condiciona tanto la movilidad como la cohesión social necesaria.

En Francia, la propia patronal (MEDEF) está desarrollando todo un nuevo discurso sobre las competencias. Sin duda, los objetivos de la patronal se ciñen estrechamente a la rentabilidad y

flexibilidad del trabajador. La MEDEF considera el incremento de las competencias del trabajador como un medio para adaptar el perfil individual al contexto de la empresa, preparar para la movilidad profesional durante toda la vida laboral y mejorar la productividad. Y si la patronal pone de relieve el papel de la empresa en la construcción de competencias, también insiste decididamente en la responsabilidad de la persona y la reorganización del trabajo.

Desde el punto de vista sindical, es fundamental conseguir analizar las nuevas formas de validación de competencias no formales que están creándose, para ver si éstas permitirán realmente valorizar las competencias. Las cuestiones desde el punto de vista sindical se refieren al uso que se hará de un método u otro de validación y los motivos económicos y sociales que impulsarán a la difusión y vulgarización de un método.

Unos de los problemas esenciales de este debate es el riesgo de desaparición de los métodos colectivos de gestión de carreras. Son evidentes los cambios que se derivarían de una gestión de recursos humanos que sustituyera la referencia a la cualificación de una persona por la lógica de sus competencias. Esta evolución conduciría a la personalización del contrato de trabajo, lo que desde un punto de vista sindical no resulta deseable. Por el contrario, una lógica de valorización de las personas, traducida a un contexto colectivo, lleva en sí el germen de una nueva dinámica.

Además, el lado sindical debe también estudiar la coherencia de los diferentes sistemas de formación/validación/acreditación y favorecer su transparencia. Los agentes sociales pueden desempeñar un importante papel de regulación, y sin embargo los sindicatos de trabajadores dejan con mucha frecuencia las manos libres a empresarios y organismos de formación públicos o privados en la utilización de los sistemas formativos.

Por último, conviene renovar prácticas sindicales con el fin de fomentar condiciones y entornos que estimulen a los trabajadores a acceder a una validación y ampliar sus cualificaciones: los sindicatos deben ayudar a detectar necesidades; deben considerar la organización del trabajo como premisa generadora de competencias; deben renegociar, con el mayor realismo posible, las consecuencias de la validación de competencias para las escalas salariales; y deben integrar el capítulo “validación-formación” de la vida de un trabajador dentro de la problemática más general de la reducción del tiempo de trabajo.

12.3.2. Debate sobre desafíos económicos y sociales de la validación de competencias profesionales y su legitimidad

Riel Miller señaló que la cuestión fundamental es la forma de emitir señales en los procesos de inversión, asignación de flujos y reservas de capital humano. La comparación propuesta con el papel moneda le parece interesante.

Pero es necesario ver más allá: el dinero no sólo lo producen el estado o la banca, sino que en ocasiones también lo emiten las personas.

Miller se remitió a su exposición en la primera jornada de este Ágora V. ¿Por qué no ponernos de acuerdo en el hecho de que la certificación es algo que toda persona autorizada y legitimada para hacerlo puede expedir, y por qué no dejamos simplemente al mercado comprobar los diferentes tipos de certificación, para extraer las que resulten útiles y demuestren tener usuarios, sean empresarios o trabajadores?

Volveríamos entonces a ver el paralelismo con la cuestión del dinero: al igual que con éste, la función del estado sería la de iniciativa y acompañamiento.

Por lo demás, si insistimos en utilizar esta metáfora de orden financiero, el dinero no es el activo más idóneo para ello. Un inmueble también es un activo, y conserva bastantes más paralelismos con el capital humano que el dinero. Este último es muy líquido, lo que no es en absoluto el caso del capital humano, que siempre es más difícil de transformarse en compra o venta y requiere mucho más tiempo para crearse que las simples liquideces.

Dejando aparte esta reserva, el paralelismo sigue siendo en su opinión muy interesante, en particular con respecto a la función que corresponde al estado. El orador planteó cuestiones muy próximas a las analizadas en el sector financiero cuando se tratan cuestiones de igualdad social: ¿cómo abrir el sector financiero a las personas con pocos medios?

La función del estado es muy interesante e importante en términos de apertura del acceso a la validación de competencias. El paralelismo resulta pues muy apropiado. Sin embargo, tras escuchar todo lo dicho en este Ágora V, Riel Miller tiene la impresión de que tendemos hacia un monopolio del estado y a imponer modelos uniformes y tipificados. Esto nos alejaría de la diversidad y de la diferenciación que la libre competencia permitiría si se abriera el proceso de certificación al mercado. Para volver a la metáfora del dinero y la financiación, si sólo los bancos estatales pudieran decir “esto es bueno y esto es malo” observaríamos rápidamente que la economía funcionaría de forma menos eficaz.

Éric Fries Guggenheim respondió a la intervención de Riel Miller, afirmando que es cierta la existencia de diversos tipos de dinero e instituciones que lo emiten: una letra de cambio o un pagaré expedidos por una persona también son dinero. Pero todas estas formas sólo tienen validez en nuestro sistema porque existe un referente único: la moneda nacional y en la zona europea, el euro. Un euro es un euro, ya esté emitido por el BNP, por el Banco Popular o por el Banco Central Europeo. Esto es lo que importa en la metáfora de Jens Bjørnåvold: es necesario que las certificaciones estén reconocidas y aceptadas por todos en un espacio geográfico considerado, al igual que el dinero; es necesario que tengan un sentido social. No basta con emitirlas a escala individual. Además, es completamente inadmisibles tener diferentes tipos de certificación que terminarán condicionando a las personas. Si creamos una certificación para jóvenes de escaso nivel escolar que reconozca algunos conocimientos, y les expedimos el papel correspondiente, ¿qué sucederá? Que poseerán el documento que certifica a los jóvenes de bajo nivel escolar, y cuando se presenten delante de un empresario le bastará ver ese papel para saber que se trata de un joven con malos resultados escolares. Este no puede ser nuestro objetivo.

Lo que nos interesa de la certificación y en particular de la validación de competencias no formales es que un joven de bajo nivel escolar con competencias y conocimientos particulares tenga derecho a que se reconozcan estos conocimientos y competencias, y que ello le permita obtener certificaciones que correspondan al único dinero auténtico y bueno. Es decir, que pueda reintegrarse en un proceso general formativo y eventualmente encontrar un empleo en el mercado de trabajo que se corresponda con lo que sepa hacer.

Por otra parte, ¿cómo puede pretender Riel Miller vender certificaciones? La certificación acredita una competencia que es una calidad incorporada a una persona. ¿Cómo puede pretenderse vender un certificado de calidad? La calidad nos remite a un contexto social y cultural, a un juicio colectivo, lo que no se traduce en dinero. Precisamente esto es lo que hace peligroso al concepto de competencias, y Éric Fries Guggenheim se unió a este respecto a las reservas de José Danilo. Los empresarios sólo tienen una idea: que se reconozca la competencia individual y nada más que ésta. ¿Por qué? Porque los empresarios razonan al estilo neoclásico; piensan que es necesario retribuir el trabajo conforme a su productividad marginal. Felizmente, en nuestras sociedades este no es el caso hasta hoy. Todo se acompaña de negociaciones colectivas, que privilegian la noción de cualificación, y por una serie de principios que obligan finalmente al empresario a enfrentarse a un colectivo de trabajo. En este colectivo, algunos serán productivos y otros menos, algunos serán rápidos y otros más lentos, algunos son inteligentes y otros no. Y esto es lo que sucede en todos los grupos sociales. El interés del concepto de cualificación es que da acceso al colectivo de trabajo, esto es, que se reconoce al poseedor el derecho a ocupar un puesto en la empresa, en la organización, etcétera, sean cuales sean sus competencias reales en comparación con otros miembros del colectivo. La producción procede del colectivo de trabajo, y toda persona tiene derecho en función de su cualificación a una parte de dicha producción, ya sea “tortuga” o “liebre”, y sean cuales sean sus cualidades personales. Y esto es esencial. El concepto de cualificación es un concepto integrador. El concepto de competencias es un concepto discriminador. Impulsar a la búsqueda de las competencias es impulsar a la disolución del cuerpo social, a la lucha individual por la existencia. Precisamente esta búsqueda sistemática de eficacia y productividad termina por conducir a la pérdida completa de valores humanos en nuestras sociedades occidentales. Y si hoy observamos tales dificultades, en particular entre jóvenes urbanos, se debe precisamente a este serie de situaciones de exclusión que nace de la búsqueda absoluta de competitividad, rentabilidad individual y ventajas personales en detrimento de la solidaridad, el compromiso común y la negociación colectiva.

Como respuesta, Riel Miller afirmó que aún cuando las preocupaciones de Éric Fries Guggenheim estén fundadas, no dejan de ser incorrectas. La existencia de una unidad de cuenta única no garantiza el respeto a los derechos sociales, ni siquiera la transparencia, aún cuando pueda contribuir. La unidad de cuenta única jamás impedirá que las personas distingan entre trabajadores fiables y no fiables, que los bancos elaboren listas negras, etcétera.

Se observa de hecho que, en nuestros días, las personas no disfrutan realmente de un derecho al reconocimiento de su capital humano, a no ser que acepten para ello el monopolio del estado. Y, según Riel Miller, existe una especie de convenio implícito entre el estado y los

empresarios para rehusar a las personas el reconocimiento de su capital humano, porque - como ha señalado Jean Michel Joubier- en el momento de vender la fuerza de trabajo en el mercado uno se encuentra en mejor posición si se le reconoce el capital humano. Dicho de forma muy radical, debiéramos desarrollar sistemas de reconocimiento del valor del capital humano porque hasta hoy la mayoría del capital siempre ha estado en manos de los ricos, los bancos y el estado.

Así, para él es importante no caer en la trampa de esta unidad de medición y de moneda única garantizada por el estado. Riel Miller considera que el desafío consiste en crear una diversidad que refleje la propia diversidad de la condición humana; y a su juicio es bastante improbable que un mecanismo dominado por el estado o un sistema estándar de prioridades sean capaces de responder a esta diversidad humana y de reconocer plenamente el capital humano que constituye nuestra principal riqueza.

Maria Hélène Ska (Confederación de Sindicatos Cristianos de Bélgica) intervino para recordar que resulta esencial mantener una coherencia entre el sistema de cualificaciones y el del trabajo. Pero corresponde precisamente al estado instaurar esta coherencia y garantizar que los itinerarios individuales sean legibles para el conjunto de interesados. Es innegable que el número de instancias formativas se ha multiplicado en nuestras sociedades contemporáneas. Hay todo un conjunto de certificaciones conferidas por empresas privadas, particularmente en el sector de la informática. Además, estas titulaciones suelen tener un periodo de validez bastante breve. Sin la intervención del estado junto a los agentes sociales para crear un poco de coherencia, el sistema se haría pronto totalmente opaco e ilegible.

Al intervenir de esta manera en favor de la coherencia, el estado cumple una de sus funciones esenciales: garantizar la cohesión social.

Se plantea entonces la cuestión de saber cuál es la autoridad legítima para regular el ámbito de la validación de competencias. Es una cuestión muy importante, porque muy probablemente es ello lo que decidirá el vínculo con clasificaciones profesionales, convenios colectivos y remuneraciones. Es evidente que el estado y los agentes sociales deben participar en esta decisión, ya no lo es tanto decidir a qué nivel debe efectuarse la regulación: en el ejemplo de Bélgica, la formación profesional es competencia de las regiones, los convenios colectivos y el derecho laboral son de competencia nacional, y por encima de todo esto se sitúa la escala europea. Así pues, ¿a qué nivel podemos o debemos instaurar la regulación?

Burkart Sellin señaló que la cuestión de determinar la instancia legitimada para reconocer y validar competencias no formales es uno de los elementos esenciales de este debate.

Cuando se cuestiona un elemento del monopolio del estado, como fue el caso de la ley de 1971 en Francia, donde se devolvió una buena parte de las prerrogativas estatales a los agentes sociales, asistimos a transformaciones que influyen también sobre los restantes elementos relacionados con el monopolio.

Así, si se concede a otras instancias la facultad -o éstas se encargan autónomamente- de conferir cualificaciones reconocidas de valor equivalente a las del sistema regular, aunque sea como complemento o suplemento, ello reduce la representatividad de las instituciones formales existentes: la Educación Nacional, los ministerios de los Länder en Alemania, cuyo monopolio exclusivo para conceder titulaciones queda cuestionado parcialmente.

Y es lo que está sucediendo ahora, a lo que hay que añadir la esfera europea, pues se observa una cesión de competencia en dos sentidos contrarios por parte de los Estados Miembros: hacia las instancias superiores europeas, y hacia la escala de las regiones y otras autoridades locales.

Así pues, en cada uno de estos niveles se planteará con diferentes grados de abstracción la cuestión de determinar qué mecanismos e instancias han de definir los referenciales como perfiles a partir de cuales podamos actuar diferenciadamente, con contenidos distintos y diversos protagonistas (privados, públicos o mixtos).

Lo importante es llegar a definir un objetivo, una meta común. Pero lo característico de nuestra época es la incapacidad en que se encuentran agentes sociales y autoridades políticas -tanto a escala nacional como regional o local- para realizar sus obligaciones y deberes.

Se trata de uno de los puntos más importantes. En consecuencia, debemos idear estructuras que permitan afrontar la cuestión de los métodos instrumentales compatibles con las transformaciones de los requisitos contemporáneos en este proceso de validación de competencias. ¿Qué instrumentos o métodos debemos respectivamente modificar o desarrollar a partir de los ya existentes para acompañar a la evolución en la formulación de necesidades y referenciales, de forma que resulten no sólo plausibles sino además legítimos? ¿Cómo podemos contribuir al éxito de este proceso de validación de competencias no formales, tanto en términos técnicos (profesionales) como a escala del conjunto de requisitos múltiples y de naturaleza más general, relacionados con los valores, los rasgos de personalidad y las competencias sociales?

Para Jean-Michel Joubier (CGT) conviene no olvidar en lo referente al debate sobre validación de competencias el tipo de usuarios más directamente interesados.

Hoy en día, las personas en situación de exclusión son las más interesadas por la creación de sistemas de validación de las competencias obtenidas por la experiencia (más allá de la validación de competencias exclusivamente profesionales, más limitada). Se trata de quienes no han conseguido ningún tipo de certificación o títulos existentes en su país, ya sea mediante formación inicial o continua.

Evidentemente, es muy necesario imaginar una validación de competencias extensible a todas las personas y que garantice un reconocimiento de su evolución o de sus itinerarios en el contexto de la formación permanente. También es cierto que el debate político actual gira en torno a la cuestión de ofrecer a los excluidos y los ciudadanos con grandes dificultades una serie de instrumentos que les permitan “salir del paso”.

Así pues, para Jean-Michel Joubier, la validación constituye un desafío social con tres carices:

- (a) reconocer las aptitudes y capacidades de una persona, darle los medios para negociar con un potencial empleador;
- (b) proporcionar a los trabajadores en activo instrumentos que faciliten una auténtica movilidad, sin ilusiones inocentes y aún sabiendo que en nuestros países la movilidad suele ser forzada;
- (c) por último, y precisamente en este orden, proporcionar a la persona también instrumentos que le permitan acceder más fácilmente a un curso formativo, sobre todo para no tener que estudiar cosas que ya domina, con las consecuencias económicas correspondientes.

Así pues, para Jean-Michel Joubier, el desafío es ante todo social, y aún así tiene consecuencias económicas muy concretas. En efecto, si la validación revierte en una certificación reconocida y considerada legítima por las empresas, ello permitirá instaurar una política de gestión de recursos humanos mucho más clara, tanto en términos de contratación, como en el interior de la propia empresa.

Ello tendrá repercusiones políticas, pues una política clara de certificación implicará la intervención de los agentes sociales y el diálogo con ellos. También hace necesario el reconocimiento y la garantía por parte del estado.

Para Jens Bjørnåvold, las certificaciones nacionales no bastan, pues sus perspectivas son demasiado estrechas y en las empresas se comienza a sentir la necesidad de desarrollar estándares y evaluaciones basados en la observación y comparación de lo que sucede más allá de las fronteras nacionales.

En la actualidad, diferentes proyectos intentan desarrollar estándares europeos de cualificación y crear las bases para una evaluación europea. Esta tendencia tan importante desafía a nuestra forma tradicional de concebir las cualificaciones y nuestra manera de pensar en una evaluación de competencias no formales.

Maria Engracia Cardim manifestó su inquietud por la falta de precisión en los términos utilizados en este debate. El concepto de certificación es totalmente diferente del concepto de validación de competencias profesionales, que a su vez difiere de la validación de itinerarios vitales.

Detrás de estos conceptos se perfilan objetivos particulares que no deben confundirse entre sí:

- (a) fijar perfiles profesionales
- (b) validar itinerarios profesionales atípicos, itinerarios vitales, mixtos...;
- (c) facilitar reconversiones profesionales;
- (d) prevención de despidos de trabajadores y del paro;
- (e) permitir la integración de los excluidos.

Los métodos utilizables para alcanzar estos diversos objetivos son de por sí completamente distintos. No podemos limitarnos a mencionar grandes principios sobre los que estemos de acuerdo: legitimación, coherencia del sistema, legibilidad, cohesión social, participación cívica, etcétera.

Desde luego, sobre estos principios reina el consenso, pero más allá de estos existen conceptos, objetivos y casos concretos de personas completamente divergentes:

- (a) actualizar el perfil de un trabajador activo en una empresa es una cosa que puede resolverse mediante los balances de competencias o los “assessment centers”, y es una situación ya reconocida y establecida;
- (b) reconvertir a un asalariado que ha perdido su puesto de trabajo -ya sea en la empresa o en una colocación externa- es otra cosa;
- (c) valorizar las competencias de una persona con un itinerario profesional atípico marcado por la discontinuidad y la ruptura es una tercera cosa;
- (d) y, por último, integrar a los auténticamente excluidos sociológica y socialmente es algo completamente distinto; ya no basta aquí con los “assessment centers” ni con probar la existencia de competencias. Es necesario además “recuperarlos” impartiendo las competencias sociales que puedan generar en ellos el deseo de integrarse.

De hecho, nos encontramos ante un caleidoscopio. La exclusión no es un problema de un solo aspecto.

12.3.3. Ronda de intervenciones de los agentes sociales: la validación de las competencias. ¿Qué podemos construir juntos?

Juan María Menéndez-Valdés – Confederación española de empresarios

Es incontestable que vivimos en una sociedad compleja con variantes formativas que no se limitan a la función clásica de la escuela; no obstante, los mecanismos tradicionales se limitan a reconocer y acreditar aquellas formaciones o aprendizajes que tienen lugar dentro de las vías más académicas y más formales.

Así pues, la creación de mecanismos que permitan detectar y valorizar los aprendizajes no formales posee un interés y una utilidad innegables. Surge pues la cuestión de determinar quién debe definir estos mecanismos.

Juan María Menéndez-Valdés responde a esta cuestión distinguiendo entre tres escalas: la escala social, la escala de la empresa y la escala individual.

- (a) A escala social, es evidente que en nuestras sociedades las administraciones públicas ejercen un práctico monopolio en cuanto a la fijación de reglamentos sobre los perfiles profesionales estándar.

En buena lógica, correspondería por tanto a los poderes públicos decidir las innovaciones relativas al reconocimiento y la validación de las competencias obtenidas por vías no formales, ya que dicha validación y acreditación de competencias no formales deberá tomar como referencia el sistema nacional en vigor. La validación y certificación de competencias aisladas no tendría sentido alguno si no se acoge a un sistema modular que les conceda el estatuto de etapas que permiten acceder a una cualificación estándar.

España ha creado recientemente un Instituto Nacional de las Cualificaciones con la misión de elaborar un sistema nacional de cualificaciones que sirva de referencia común a los tres subsistemas de formación profesional existentes en el país (inicial, continua y formación para parados) y que permita integrar la problemática de la acreditación de competencias.

Si bien la acreditación de competencias no plantea problemas para una serie de competencias técnicas transversales, Juan María Menéndez-Valdés piensa que por contra no resulta ni deseable ni incluso posible validar las competencias transversales consistentes en competencias cognitivas particulares (planificación, toma de decisiones, resolución de problemas) o en aptitudes sociales (comunicación, trabajo en equipo). Estas competencias son importantes, pero una certificación que pretendiera acreditarlas oficialmente no tendría credibilidad.

- (b) A escala de la empresa, el concepto de cualificación se traduce en el perfil de las competencias requeridas para un puesto concreto de trabajo. Las combinaciones de competencias requeridas son muy precisas y no tienen correspondencia dentro de los sistemas formativos nacionales. Juan María Menéndez-Valdés afirmó no creer que la intervención pública sea deseable a esta escala: sería inútil, y en el peor de los casos frenaría la evolución de las empresas más punteras, las que están superando el marco de referencia tradicional.

Así pues, corresponde a las empresas hacerse cargo de estas competencias a través de su sistema interno de gestión de recursos humanos y en un contexto de negociación colectiva, que conducirá a convenios colectivos.

- (c) A escala individual, el concepto de cualificación se refiere al patrimonio completo de competencias que posee una persona. Esto puede expresarse como un CV que integre simultáneamente:
 - (i) competencias certificadas con referencia a las normas nacionales;
 - (ii) competencias documentadas por otros medios;
 - (iii) competencias no documentables, que serán evaluadas por el empresario en el momento de la contratación.

La validación de las competencias no formales debe permitir facilitar la demostración del segundo tipo de competencias.

En cuanto a lo que podemos construir conjuntamente, lo importante será facilitar la coordinación de los mecanismos nacionales existentes, de manera que podamos desarrollar auténticamente una movilidad de los recursos humanos dentro de un mercado europeo.

- (a) Para la movilidad en el empleo, es esencial mejorar la transparencia de los certificados emitidos por los sistemas nacionales, incluyendo aquellos que recogen aprendizajes no formales, y la vía más realista parece ser hoy la del suplemento al certificado con un formato común.
- (b) Para la movilidad en el ámbito educativo y del aprendizaje, convendría integrar de manera específica sistemas de validación de aprendizajes previos (= no formales), a fin de permitir a toda persona iniciar estudios formales en un Estado Miembro distinto del propio.

Hjørdis Dalsgaard – Ministerio de Educación danés

El sistema educativo al que aspira Dinamarca es un sistema que ofrezca formación a todo tipo de adultos, independientemente de su nivel de partida. Ello significa que es necesario ocuparse particularmente de las personas con escasa cualificación escolar, pues son las que presentan las mayores reticencias a utilizar el sistema de formación para adultos.

Pretendemos alcanzar un sistema en el que las personas confíen en la formación permanente. Ello implica que todo ciudadano deberá tener la sensación de ser capaz de formarse. Es necesario que aprendan a aprender, y ello desde la escuela primaria. Ello tendrá por tanto consecuencias sobre el conjunto del sistema educativo.

Por otro lado, incumbe al estado y en consecuencia a un ministerio de educación ayudar a las personas a encontrar su vía individual a través del sistema.

En Dinamarca, podría pensarse que esto ya está en funcionamiento: uno de cada dos daneses participa con cierta frecuencia en un curso de formación, y los adultos creen en la idea de la formación permanente, como demuestran las encuestas que efectuamos. Pero aún no creemos que el sistema funcione suficientemente bien.

El interés con que se consideran las cualificaciones no formales es un nuevo ejemplo, procedente de la evolución del mercado de trabajo: el índice de paro ha descendido mucho en Dinamarca, y tenemos necesidad de integrar a todos los trabajadores adultos en el mercado de trabajo. Intentamos incluso incentivarles a retrasar la edad de jubilación.

En 1993 comenzamos a establecer un reconocimiento de cualificaciones no formales en el contexto de la formación profesional para adultos (más de 25 años). Los adultos siguen formaciones -sobre todo formación de aprendices- bajo las mismas condiciones que los jóvenes, y puede eximirseles de una parte del programa en función de sus competencias previas.

Además, hemos creado un sistema de certificación para adultos, al que puede accederse a través de una formación continua de dedicación parcial. Esta certificación se encuentra estructurada en cuatro niveles:

- (a) formación básica;
- (b) formación postescolar para adultos;
- (c) titulación;
- (d) master.

Teóricamente, son necesarios seis años hasta obtener el master, pero la idea básica consiste en combinar la experiencia profesional, los elementos procedentes de la educación popular (formación “ilustratoria” o folkeoplysning), etcétera, de forma que toda persona pueda componer su itinerario individual en función de sus propias competencias. Nuestro interés es que el sistema sea simultáneamente:

- (a) un medio para revelar claramente las competencias de que la economía dispone;
- (b) y un sistema que se corresponda con la demanda y las necesidades de todo adulto.

Nikolaus Bley – DGB Renania del Norte – Westfalia

Dentro del tema sobre cómo adaptarse a la sociedad del conocimiento en la que comenzamos a vivir existe un debate básico: el del futuro del trabajo. En la sociedad del conocimiento no bastará únicamente con conocer, habrá que seguir trabajando. Y esta cuestión debe resolverse con urgencia para que podamos adaptar nuestros sistemas educativos tanto iniciales (de base) como continuos (no formales).

Frente a las transformaciones que se suceden en todos los ámbitos, y sobre todo en el de la organización del trabajo, ¿Qué hacen los agentes sociales? ¿Qué pueden hacer en común? ¿Pueden tener intereses comunes? Tanto dentro de la formación regular como de la informal, la cuestión central es la de los intereses de los protagonistas. Y estos intereses son divergentes.

Sin duda, los empresarios están interesados por la información sobre la mano de obra de que disponen. Tienen incluso un gran interés por definir el potencial de conocimientos disponible para su empresa, aunque no se refleje en absoluto en el proceso de trabajo organizado actualmente en ésta.

Pero a cambio los empresarios no tienen interés alguno en certificar estos conocimientos, ya que ello comportaría reivindicaciones salariales.

Los intereses de los trabajadores marchan evidentemente en dirección contraria: la detección, validación y certificación de los conocimientos obtenidos de manera informal refuerzan su posición en el mercado de trabajo. Tendrían en la mano con ello un elemento superior a su simple presencia inmediata, que les permitiría revelar claramente sus cualificaciones.

En un mundo en continua transformación, donde el riesgo de perder cualificación acecha en todo momento a cualquier trabajador, la certificación de competencias informales y no formales es una medida de política social. Es necesario afirmarlo claramente: se trata de una intervención pública que permitiría garantizar la posición de los trabajadores frente a la profunda transformación del mercado. Por ello nosotros los sindicatos consideramos que se trata de algo bueno y justo.

Por otro lado se observa además una función esencial de la certificación y del proceso que conduce a ella: la de devolver a las personas el gusto por aprender, incitar a la formación inspirando confianza a las personas y permitiéndoles obtener módulos, unidades formativas o créditos. A este respecto -cómo estimular el deseo de formarse- el estado y los empresarios no son en absoluto los únicos interesados; una función particular desempeñarán las confederaciones sindicales.

En todo caso, será muy importante que el sistema de la formación inicial -la escuela- sea capaz de preparar al ciudadano para una situación en la que tendrá necesidad de formarse; es necesario que le capacite para saber aprovechar la formación continua. Esto implica que debe crearse muy tempranamente la capacidad de aprender.

Pero ello no basta, desde luego: también será preciso crear mecanismos y modalidades que hagan posible la formación permanente, como por ejemplo el permiso de formación.

Para nosotros, en Alemania, las cosas no resultan fáciles porque el sistema alemán es muy rígido; Alemania es un país grande y sus diversos Länder son responsables de la política formativa, por lo que resulta muy difícil implantar y difundir nuevas ideas, y más aún cuando el tema es tan complejo.

Por el lado sindical, intentamos desde luego incidir en ello, pero la atmósfera general es desfavorable a la formación continua. Sólo con grandes dificultades conseguimos el apoyo del estado. Los potenciales usuarios de la formación resultan difíciles de movilizar, y los empresarios se oponen radicalmente.

Por último, si nos preguntamos “¿qué podemos hacer juntos a escala europea?”, “¿cómo creer en la eficacia de iniciativas desde arriba, como por ejemplo el proyecto de smart card? Consideramos que es necesario ser mucho más pragmáticos y partir en particular de ideas ya comunes entre diversos países, desarrollándolas posteriormente en un sentido que se corresponda con el interés general europeo.

12.3.4. Debate general

Como preámbulo a este debate general, Éric Fries Guggeheim resumió sus impresiones del Ágora hasta este momento. Señaló que existe aparentemente una voluntad común de favorecer las competencias no formales, si bien se observan muy claramente grandes diferencias entre los motivos para fomentar la valorización de estas competencias, en función de si los

interesados son los empresarios, los trabajadores o los responsables políticos. Lo que tenemos en común es evidentemente un claro interés por la validación de las competencias no formales, aún cuando no estemos de acuerdo en los mismos puntos. De aquí surge una cuestión inevitable: ¿Cómo construir algo entre todos?

Para Niels Jørgen Nordbøge no existe una respuesta sencilla para esta cuestión. Una de ellas podría ser el diálogo. Así, Dinamarca posee una larga tradición de negociación tripartitaria, y considera que los agentes sociales tienen por su propia naturaleza derecho a dar su opinión sobre el carácter general de los programas educativos.

Este diálogo tiene incluso repercusiones sobre el método de financiación de la formación. Para empezar, los programas educativos dependen del Ministerio de Educación, mientras que las formaciones para el mercado de trabajo dependen del Ministerio de Trabajo, ambos sistemas con modelos de financiación muy diferentes entre sí.

Además, en años venideros Dinamarca tenderá a incrementar la parte de los programas educativos financiados por las empresas, y también los costes que recaen sobre los ciudadanos. Y todo ello es evidentemente resultado de un proceso negociado tripartitariamente.

Abundando en este debate, Marian Nieskens pregunta a los participantes de este Ágora V su opinión sobre la oposición entre los mecanismos de arriba a abajo (métodos jerárquicos o top-down) y los mecanismos de abajo a arriba (métodos participativos o bottom-up).

Por lo que respecta a los Países Bajos, una investigación elaborada para el Ministerio de Asuntos Económicos opina que lo importante no es tanto el método que se utilice, sino la manera de hacer participar a los agentes sociales. En el ámbito de la validación de competencias no formales, el mecanismo utilizado por ello en Países Bajos es claramente bottom-up y se corre el riesgo de no llegar a aplicar plenamente un principio que actualmente se encuentra en simple fase de experimentación. Pero ¿qué mecanismos pueden calificarse de bottom-up y top-down? Por último, ¿por qué debemos plantearnos si el mecanismo elegido es bottom-up o top-down? ¿Se trata de prestar una orientación común a las diferentes metodologías aplicadas en Europa?

Al igual que Donal Kerr y los asistentes portugueses a este Ágora V, el CINOP ha intentado calibrar el valor de un método europeo común, ya sea éste bottom-up o top-down, llegando a la conclusión de que no resulta evidente el interés de elegir un método común. La tipificación (estandarización) de los métodos o criterios utilizados no comporta una ventaja; quizás sea en estos momentos más realista intentar dar mayor transparencia a nuestros métodos de evaluación de competencias no formales, en lugar de imponer un mismo mecanismo a toda Europa.

Petri Haltia (Universidad de Turku) coincide con Marian Nieskens en que la distinción entre mecanismos desde arriba y mecanismos desde abajo no es demasiado clara y todo lo precisa que puede parecer a priori en algunos casos. El sistema finlandés parece ciertamente top-

down, ya que es el Ministerio de Educación quien lleva la responsabilidad y la iniciativa. Pero en realidad, los agentes sociales participan en él desde el comienzo. Además, los requisitos de estándares se deciden en realidad a escala de los tribunales, los evaluadores y diseñadores de tests. Y los agentes sociales también intervienen en dicho nivel, ya que los evaluadores son profesionales, con lo cual todo el método puede considerarse también como de abajo hacia arriba.

La experiencia portuguesa también parte del tripartitarismo, como recuerda Eugenio Rosa. Es una experiencia ya antigua, ya que la comisión nacional tripartitaria de certificación fue creada en 1991 y generó a partir de 1994 ocho subcomisiones por sector.

Los resultados tangibles son quizás aún poco visibles en lo referente a la validación de competencias: dos certificaciones -una en el sector de la formación de formadores y otra para conductores de taxis-, si bien los objetivos de estas comisiones eran excesivamente ambiciosos. Tenían por meta conseguir una certificación no sólo de las competencias obtenidas por experiencia profesional sino además de las obtenidas por vía formativa regular, lo que incrementó las dificultades para llegar a un consenso.

Estos debates tripartitarios revelaron así mismo la escasa disponibilidad de los delegados participantes, pues estas comisiones se componen de miembros con otras múltiples ocupaciones y que no disponen generalmente de informaciones apropiadas para debatir los perfiles que fundamentan las eventuales cualificaciones.

Aparte de ello, la certificación de competencias no formales en Portugal pasa claramente por esta comisión tripartitaria, cuya secretaría recae en el Ministerio de Trabajo (y no el de Educación, como sucede con otras experimentaciones presentadas en este Ágora).

Burkart Sellin planteó otra cuestión a su juicio esencial: la estructura de la oferta formativa.

Todos parecemos convenir en que los adultos afrontan hoy una necesidad de formación, y que están obligados a acceder a la formación continua y permanente. El tema ha provocado numerosos debates, y 1997 ha sido incluso el año de la formación continua, que reveló la necesidad de implantar la formación permanente. Y sin embargo, existe una auténtica paradoja: en efecto, aún cuando todas las diferentes fuerzas políticas, los diversos agentes sociales etc. únicamente hablan de desarrollar ésta, la práctica por contra muestra que la estructura de la oferta formativa se encuentra muy a la zaga, muy por debajo de las necesidades reales.

Hemos permitido que se desarrolle de forma anárquica el gigantesco y jugoso mercado de la formación continua, al que sólo acceden personas solventes o cuya formación pagan terceros.

A cambio, muchos otros no tienen los medios para formarse o nadie se hace cargo de financiar su formación. Hay cada vez más excluidos, la polarización se acentúa y el proceso de exclusión no se corrige como debiera por la formación continua.

Esto no sólo afecta al acceso de los jóvenes a la escuela, sino también a los adultos en general. La reglamentación pública, los convenios colectivos y el propio mercado son completamente insuficientes, pues resultan incapaces para garantizar la realización auténtica de los proyectos individuales.

Es necesario por tanto mejorar la estructura de la oferta formativa y encontrar mecanismos de corrección para este mercado particularmente anárquico. Lamentablemente, las únicas instancias con interés por resolver esta paradoja -sindicatos, asociaciones ciudadanas, autoridades locales- no son capaces de hacerlo ni de superar la fase de exhortación y de “habría que”.

Pero no podemos continuar dejando del 40% al 50% de la población al margen de todo acceso a la formación continua. Este es el tema más general en el horizonte de este Ágora: la necesidad no ya de convalidar las competencias no formales, sino también de crear formas completamente nuevas de certificación y cualificación. No podemos contentarnos con asistir pasivamente al proceso de generación de la sociedad del conocimiento; es necesario participar activamente en éste e influirlo, para dejar de ser objeto y pasar a ser un sujeto activo en su configuración.

Nicolas Bley recuerda que en su país -como ya precisó en la ronda de intervenciones- existe un conflicto cultural grave entre los agentes sociales: la cultura del tripartitarismo propia de Dinamarca, Países Bajos o Portugal no existe en Alemania, donde reina un consenso social que se considera satisfactorio. Pero ello puede resultar contraproducente, ya que existen sin duda situaciones donde todo el mundo saldría ganando (situaciones win-win). Adoptando el ejemplo holandés expuesto por Ruud Klarus en este Ágora, si una empresa decide evaluar a todos sus trabajadores, el conjunto de los asalariados de la empresa deberá elaborar su carpeta de competencias, y la situación en la que todos salen beneficiados consiste en lo siguiente:

- (a) los trabajadores obtienen sus certificados, válidos también fuera de la empresa, lo que es muy importante porque si esta cierra, por ejemplo, podrán reiniciar su vida laboral en otro lugar;
- (b) en cuanto a la empresa, averiguará el potencial que dispone en cualificaciones hasta la fecha desconocidas para ella, lo que le abre posibilidades de desarrollo;
- (c) por último, a escala social esta solución de ventajas es positiva para todos, ya que al beneficiar a cada uno beneficia a la sociedad. Por ejemplo, en el contexto de la globalización el mecanismo comporta ventajas competitivas para la economía nacional frente al resto del planeta.

Riel Miller manifestó que a su juicio el debate debiera desplazarse hacia un horizonte distinto: las perspectivas de futuro. Con mucha frecuencia nos situamos en debates de retaguardia. Si los trabajadores industriales de hoy deben convertirse en los trabajadores de la sociedad del conocimiento de mañana, habrá que recurrir sin duda a mayores niveles de formación escolar y más conocimientos técnicos. Los trabajadores precisan mayores capacidades cualitativas

para definir objetivos, elegir entre opciones, motivarse y encontrar contactos en las diversas redes.

Una gran parte de nuestro debate, sea en este Ágora o fuera de ella, consiste en intentar determinar cómo obtener una señal, etiqueta o título que permita llegar a niveles salariales más altos y adaptarse mejor al sistema educativo y el sistema de empleo existentes. Riel Miller afirmó que no hay nada contra el hecho de ganar más y encontrar más fácilmente empleo, pero que además es necesario pensar en un sistema alternativo que permita preparar el futuro.

Jean-Michel Joubier se declaró sorprendido por nuestras dificultades en este debate para abstraernos de la esfera educativa. Todo nos reconduce a la educación formal, a los organismos formativos, etcétera. Pero la cuestión es “¿tiene interés la validación de las competencias no formales?”, de la que se deriva la pregunta “¿qué debemos validar?”. Si hemos aceptado participar en este Ágora es porque creemos que la actividad laboral es formadora en sí y que aporta conocimientos a las personas que no han seguido una formación establecida, conocimientos que podemos validar.

Para el orador, la validación de las competencias profesionales no formales es un método para cuestionar, modificar y desarrollar el concepto que tenemos de educación en nuestros países. No se trata por tanto de armonizar esta.

Además, en lo que respecta a la movilidad tal y como se plantea a escala de la Unión Europea, hace falta un mínimo de referencias comunes y no sólo datos que permiten a cualquiera “cosechar” lo que desee. Precisamos una mínima convergencia, lo que nos lleva al tema de los referenciales y la certificación, y hace ante todo necesario saber cómo certificar y quién certifica.

¿Cómo podemos avanzar de forma coherente y convergente? No se trata de erigir un sistema uniformizado: sería imposible, ya que todos venimos de culturas y realidades muy distintas, pero es necesario al menos que podamos entendernos y debatir entre nosotros. A fin de cuentas, el debate sigue siendo insuficiente, ya que nos hemos extendido en todos los sentidos, cuando en realidad hubiéramos debido centrarnos en la cuestión de la validación.

Ampliando lo dicho por Jean-Michel Joubier, Anne-Marie Charraud declaró su sorpresa por la frecuencia (por no decir contaminación) con que ha aparecido el tema formativo en nuestros debates sobre la cuestión de la validación de competencias no formales.

Funcionamos en gran medida como si solamente los profesionales formativos fueran capaces de validar competencias. Pero cuando se trata de definir reglas comunes para el uso de la certificación y la legibilidad de competencias laborales en un espacio nacional, nos damos cuenta de que los agentes sociales también pueden intervenir, y deben hacerlo. A la vez, observamos que existen enormes dificultades para establecer reglas comunes en un espacio europeo, ya que estas parten por fuerza de normas completamente integradas, tradiciones culturales y contextos sociales precisos.

De hecho, como consumidores de certificación es necesario que seamos más claros sobre la oferta de certificación que sobre la oferta formativa. Este debate ha expuesto claramente que nos enfrentamos a un mercado de la certificación que comporta elementos muy desiguales; los elementos validados y recogidos son de hecho muy distintos según quién emite la certificación:

- (a) las certificaciones expedidas por los formadores (¿es necesario validar todo lo que se ha impartido en una formación?);
- (b) las certificaciones negociadas y elaboradas a partir de referenciales acordados por los agentes sociales (sería necesario evaluar las modalidades de validación de competencias no formales);
- (c) todas las ofertas de certificación procedentes de organismos privados, de instancias o empresas que generan mecanismos de autoevaluación y autoformación.

A escala del individuo o del consumidor resulta muy difícil distinguir los elementos importantes entre todas estas ofertas.

En Francia, y también en toda Europa -por ejemplo en Dinamarca- es necesario por ello crear servicios de orientación para explicar a las personas, según lo que pretendan en cuanto a trabajo y desarrollo personal, quién es la instancia certificadora más idónea. Tras ello, se puede pasar a elegir la instancia o centro formativo.

Al término de esta larga sesión de debate general, Jens Bjørnåvold intentó resumir lo escuchado y aprendido durante este Ágora. El Ágora V nos ha revelado un panorama general de lo que ocurre en Europa, confirmando las nuevas tendencias que emergen en el continente. Europa se esfuerza por construir un puente entre la formación inicial, la formación continua y la formación no regular. Las diferentes ponencias y contribuciones de los representantes de los diversos países así lo corroboran:

- (a) se nos ha hablado de un sistema basado en las competencias, que funciona a gran escala en Finlandia;
- (b) hemos visto que en Dinamarca se está creando un sistema para vincular las competencias no formales con la formación regular;
- (c) en los Países Bajos, hemos descubierto la importancia del trabajo desde abajo para los procesos de validación de competencias;
- (d) en Francia, el debate entre exención parcial de elementos de un curso formativo a partir de lo declarado por quienes desean seguir una formación cualificadora o certificación de competencias no formales por terceros para reconocer directamente una cualificación resulta particularmente “típico”, pues opone dos lógicas, dos definiciones de competencia, dos ministerios...;
- (e) en Portugal, sorprende sobre todo la importancia del trabajo tripartitario sobre certificación, con la voluntad de establecer un vínculo entre las diferentes formas posibles de aprendizaje;

- (f) en España, los esfuerzos para integrar un sistema aún muy fragmentario de formación profesional reflejan claramente la sensible tendencia europea hacia la creación de vínculos entre los diferentes ámbitos de la formación y el aprendizaje.

Son elementos nuevos, que no existían hace algunos años, y la tendencia central de esta transformación es la evaluación. Es lo que ha mostrado claramente este Ágora V.

Evidentemente, no podemos dejar de apreciar el reto que ha formulado Riel Miller. Y quizás tengamos todos la impresión de estar un poco reclusos en el pensamiento industrial, y de no ser capaces de otear el conjunto de los desafíos que plantea este siglo XXI que se abre ante nuestros ojos. Pero es muy difícil intentar estructurar la evaluación de competencias no formales y a la vez crear métodos de evaluación capacitados para integrar todos los desafíos del siglo XXI.

Este Ágora ha confirmado la tendencia susodicha; Riel Miller ha señalado claramente uno de los retos. Pero en realidad el debate sobre retos aún no ha tenido lugar, y queda por ello pendiente.

13. Relación de participantes

Ahola Jorma	Ministerio de Educación – Helsinki, Finlandia
Bauer Hans G.	GAB – Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung – Mónaco, Alemania
Bley Nikolaus	DGB, Bildungswerk Nordrhein-Westfalen e.v. Düsseldorf, Alemania
Cardim Maria Engrácia	INOFOR – Instituto par a Inovação na Formação Lisboa, Portugal
Charraud Anne-Marie	Ministère du Travail et de la Solidarité – París, Francia
Coles Mike	Qualifications and Curriculum Authority Londres, Reino Unido
Dalsgaard Hjørdis	Undervisningsministeriet – Område for folkeoplysning og voksenuddannelser (VUF) – Copenhague, Dinamarca
Danilo José	CFDT, Confédération Française Démocratique du Travail París, Francia
Duchateau Roland	VDAB, Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding – Bruselas, Bélgica
Fernandez Luis Miguel	Confederación Sindical de CC.OO. – Madrid, España
Hadjivassiliou Kari	The Tavistock Institute – Londres, Reino Unido
Haltia Petri	University of Turku, Research Unit for the Sociology of Education (RUSE) – Turku, Finlandia
Jones Barbara	The Manchester Metropolitan University Manchester, Reino Unido
Joubier Jean-Michèl	CGT – Confédération générale du Travail Montreuil, Francia
Kerr Donal	FAS – The Training and Employment Authority Dublín, Irlanda
Klarus Ruud	STOAS – Wageningen, Países Bajos
Mchugh Michael	ICTU–Irish Congress of Trade Unions – Dublín, Irlanda

Menendez Valdes Juan M ^a	CEOE – Confédération des Employeurs Espagnols Madrid, España
Miller Riel	OECD-SGE/AU – París, Francia
Mitchell Ayse G.	ILO/OIT, Organisation Internationale du Travail Ginebra, Suiza
Nieskens Marian	Centrum voor innovatie van opleidingen Hertogenbosch, Países Bajos
Nordboege Niels J.	Undervisningsministeriet – Område for folkeoplysning og voksenuddannelser (VUF) – Copenhagen, Dinamarca
Reid Kevin	IBEC, Irish Business & Employers Confederation Dublín, Irlanda
Romijn Clemens	Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen Nijmegen, Países Bajos
Rosa Eugenio	Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses Lisboa, Portugal
Ska Marie-Hélène	ACV – CSC, Confédération des Syndicats Chrétiens Bruselas, Bélgica

CEDEFOP

Bjørnåvold Jens

Fries Guggenheim Éric

Sellin Burkart

Stavrou Stavros

Van Rens Johan

Westphalen Sven Åge

Cedefop (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional)

Ágora – V

Detección, evaluación y reconocimiento de competencias no formalizadas:

Salónica, 15 y 16 de marzo de 1999

Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas

2002 – VI, 214 pp. – 21 x 29.7 cm

(Cedefop Panorama series ; 46 – ISSN 1562-6180)

ISBN 92-896-0147-7

Cat. No: TI-45-02-046-ES-C

Gratuito– 5132 ES –

Esta edición de *Ágora* permitió avanzar en el concepto de la validación de competencias. Una de sus conclusiones principales fue que es necesario separar los procedimientos y las prácticas de detección, evaluación y reconocimiento de las competencias informales de los patrones y esquemas de evaluación de la educación reglada. Sólo así será posible que estas prácticas estimulen y promuevan eficazmente y a cualquier edad la formación en general y la formación profesional en particular, tanto en interés de los individuos como de la sociedad como tal.

Ágora – V **Detección, evaluación y** **reconocimiento** **de competencias** **no formalizadas**

Salónica, 15 y 16 de marzo de 1999



Centro Europeo para el Desarrollo
de la Formación Profesional

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)
Dirección postal: PO Box 22427, GR-551 02 Thessaloniki
Tel. (30) 310 490 111, Fax (30) 310 490 020
Correo electrónico: info@cedefop.eu.int
Espacio internet informativo: www.cedefop.eu.int
Espacio internet interactivo: www.trainingvillage.gr

Gratis en pedidos al Cedefop

5132 ES



OFICINA DE PUBLICACIONES OFICIALES
DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS
L-2985 Luxembourg

ISBN 92-896-0147-7



9 789289 601474

PANORAMA