

# Certificación y legibilidad de la competencia

**Annie Boudier**  
**Laurence Coutrot,**  
**Édith Kirsch**  
**Jean-Louis Kirsch**  
**Josiane Paddeu**  
**Alain Savoyant**  
**Emmanuel Sulzer\***

*Este trabajo echa una mirada a varios aspectos que el rol de los sistemas de certificación, entendidos en su sentido más amplio, puede jugar en las diferentes maneras en que la competencia es reconocida por las empresas y el mundo del trabajo. El problema de identificar las competencias está planteando preguntas cada vez más urgentes en lo que a los sistemas de certificación se refiere. Las respuestas que los diferentes sistemas están brindando a este respecto son examinadas en este trabajo, desde el punto de vista institucional y metodológico. Los autores realizaron esta investigación en el marco del Centro Europeo de Formación Profesional. (CEDEFOP)*

**Sumario.** 1. Introducción. 1.1 ¿Por qué este tema? 1.2 Terminología. 2. La emergencia gradual de los sistemas de certificación. 2.1 Historia. 2.2 Tendencias recientes. 2.3 Temas actuales. 3. Especificando estándares. 3.1 Ocupaciones y estándares de desempeño. 3.2 Evaluación: los estándares en acción. 4. Conclusiones. 4.1 Certificación y reconocimiento del conocimiento ocupacional. 4.2 Diversificación de la certificación. 4.3 Una cuestión de ciudadanía.

## 1. Introducción

### 1.1 ¿Por qué este tema?

El tema de la certificación de las habilidades ocupacionales tiene su pro-

pio espacio en las discusiones en el campo de la formación profesional desde comienzos de los años 90. Los mayores hitos en esta área han sido el simposio de la OECD, realizado en Lisboa en 1992, los muchos trabajos publicados por Cedefop respecto a varias situaciones nacionales diferentes y el Libro Blanco sobre la sociedad del conocimiento, especialmente aquellas partes del Libro Blanco que proponen nuevas formas de acreditación. Antes de la década de los 90, parece haberse prestado poca atención al tema: la certificación entonces era vista como la etapa natural y lógica del proceso educativo, que lo completaba y sancionaba.

Dos problemas, sin embargo, cuestionaron esta secuencia:

- a) ¿Se estaba, quizá, enfatizando demasiado la importancia de los diplomas otorgados por el conocimiento académico, toda vez que este carecía de un vínculo inmediato y evidente con el conocimiento que realmente se aplicaba en el desempeño de un trabajo?
- b) ¿De qué manera, que reflejara las expectativas mutuas de empleadores y quienes buscaban trabajo, podían ser reconocidas otras formas de conocimiento ocupacional adquiridas fuera de los sistemas de educación formal y de formación profesional?

Por estas razones, consideramos que podría ser interesante proponer al Cedefop la realización de un informe titulado “Certificación y legibilidad de la competencia”. La primera parte trata de la cuestión de la creciente autonomía de los sistemas de certificación y de los diversos resultados de esta autonomía en los diferentes países, en particular en lo que concierne a la reorganización de los vínculos entre formación y certificación. Esta creciente autonomía ha puesto en primer plano el tema de la identificación de las habilidades y la necesidad de repensar los estándares de evaluación y desempeño, una cuestión que es tratada en la segunda sección de la siguiente manera:

- la relación que el análisis ocupacional y la definición de los estándares de desempeño tienen con la educación y la formación

es examinada usando tres tipos de referencia: un área ocupacional completa, trabajos descritos con diferentes grados de detalle y las habilidades ocupacionales requeridas por esos trabajos; y

- las cuestiones referentes a la evaluación son analizadas según la manera en que la experiencia informalmente adquirida es validada, particularmente en lo que refiere a la construcción de los criterios de validación, sus relaciones con los sistemas existentes, la manera en que son puestos en práctica y los propios evaluadores.

Los sistemas actuales en Alemania, Bélgica, España, Francia y el Reino Unido muestran interesantes diferencias a este respecto, brindando una base a nuestro trabajo. La documentación existente sobre la cuestión varía de país a país, pero nuestro objetivo no era realizar un estudio comparativo. Todos estos países cuentan con un amplio espectro de sistemas de certificación y cualquier tentativa para caracterizarlos según el modelo dominante -diplomas en Francia, certificación dual en Alemania, las calificaciones profesionales nacionales (NVQs) en el Reino Unido- era problemática. Habríamos corrido el riesgo de presentar cada país según sus características más firmemente enraizadas, ignorando las diferentes innovaciones existentes. En consecuencia, decidimos encarar el tema de manera diversa y preferimos centrar nuestro trabajo en aquellas formas de certificación que se po-

dían encontrar en toda Europa y a las cuales las tradiciones nacionales no hubieran moldeado sistemáticamente.

## 1.2 Terminología

Certificación y legibilidad de la competencia. Alrededor de estas nociones ha habido mucha investigación que podría ser desarrollada de muchas y diferentes formas. La diversidad, y en algunos casos la naturaleza contradictoria de las definiciones propuestas, su proximidad a otras nociones -tales como reconocimiento, validación, calificación, experiencia, etc.- que podrían explicarla parcialmente, excluyeron este camino. Parecía inútil proponer otra definición para términos que ya habían recibido mucha atención. De todas maneras, el hecho de que fuera tan difícil colocarlos en un esquema formal y debido a su habilidad protoplasmática para encontrar su camino en asuntos que relacionan la formación y el trabajo, transformándolos, son testigos de la confusión corriente que existe en este campo. Estos términos, entonces, son usados aquí en su sentido más amplio, dado que reflejan fenómenos cambiantes, a veces sutiles, y que forman el meollo de debates más amplios. De todas maneras, algunas precisiones terminológicas son necesarias para explicar en qué sentido estas palabras son usadas en el presente trabajo.

El término “*certificación*” es usado en el sentido de reconocimiento for-

mal y oficial de las habilidades ocupacionales de una persona. Pareció preferible no ir muy lejos en el alcance de este reconocimiento formal y oficial, y solamente contrastarlo con las formas domésticas de reconocimiento, basadas principalmente en el acuerdo entre individuos particulares, remarcando que esto nos brinda un marco de trabajo más global para futuros desarrollos. La certificación, entonces, es vista como un proceso y un resultado: un proceso que implica implementar estándares y definir los criterios que los evaluarán, y un resultado fruto de los procedimientos de evaluación, lleven o no a la obtención de una calificación.

El uso del término “*credencial*” también necesita de algunas precisiones: la forma concreta que toma la certificación es expresada en una variedad de términos –certificados, diplomas, créditos, etc. Se necesitaría de un estudio detallado para entender y explicar esta variedad. Mientras tanto, en este informe se optó por usar el término “*credencial*” para todas estas diferentes expresiones, pero, cuando las circunstancias lo requieran, se usarán los términos particulares. Además, el término “*clasificación*”, tal como es definido en los acuerdos colectivos, por ejemplo, no es percibido como sinónimo de “*certificación*”, dado que abarca la mayor parte de las cualidades que son movilizadas en un puesto

***El término “certificación” es usado en el sentido de reconocimiento formal y oficial de las habilidades ocupacionales de una persona***

de trabajo determinado. La diferencia entre “clasificación” y “certificación” es de todas maneras tenue y cuestionable en algunos casos y merece un estudio detallado por sí, dado que su desarrollo presenta algunos problemas. Dejar este término fuera del presente trabajo puede ser cuestionable, pero haberlo incluido habría sido poco realista.

El término “*calificación*” es inevitable dado que tiene tantos diferentes significados y es usado de tan distintas maneras en el mundo de la educación, la formación profesional y el trabajo, llegando a representar un concepto al cual cada uno da significados que pueden ser tan próximos como para provocar un debate, o tan diferentes como para hacer que el debate continúe. De la misma manera en que Binet definió “*inteligencia*” como aquello que era medido por sus tests, definiremos “*calificación*” en el presente trabajo como aquello que es identificado por una certificación.

El término “*legibilidad*” es usado frecuentemente por los tomadores de decisiones y los consultores, pero no ha sido recibido, por lo que sabemos, en el lenguaje académico. Es parte esencial de esos nuevos términos - “*visibilidad*” y “*transparencia*” serían otros ejemplos- que son usados para sugerir una forma diferente de inteligibilidad. El uso creciente de estos términos debería ser relacionado con la introducción de nuevas formas de racionalidad social reflejadas, entre otras

cosas, por el crecimiento de las prácticas de estandarización en la producción de bienes y servicios. Pero eso sería otra historia.

## 2. La emergencia gradual de los sistemas de certificación

Juzgando desde una perspectiva histórica, la mención a la certificación aparece relativamente tarde y gradualmente. ¿Esto se debe a que la certificación ha ido cobrando importancia en los últimos años o, aunque jugando un papel, fue durante largo tiempo considerada un elemento subalterno en la formación profesional? La importancia que las sociedades modernas otorgan a la evaluación tornan imposible rechazar esta segunda hipótesis. La escasa referencia a la certificación en las obras históricas muestra una tendencia hacia su apropiación gradual por parte del estado, acompañada por la creciente participación de este en la educación de los individuos, comenzando por las calificaciones de nivel superior, siguiendo luego por las calificaciones de menor nivel. Esta tendencia, sin embargo, no siguió un camino armonioso y encontró mucha oposición de parte de algunos de los protagonistas, particularmente en lo que concierne a las calificaciones de bajo nivel. Además, hablar de “estado” no es suficiente, dado que el estado puede, y lo hace, intervenir a través de organismos relacionados con el sistema productivo o con organismos educaciona-

les, dependiendo de las opciones políticas ligadas a uno u otro sistema, y, en consecuencia, otorgando a la certificación objetivos diferentes según el caso. En estas circunstancias, sin embargo, parece lógico que la certificación ocupacional como asunto específico parezca ser relativamente reciente y que, a pesar de una dinámica histórica común, toma diferentes formas, incluso dentro de un mismo país, y no tiende hacia una armonización transnacional del concepto.

Parecería entonces que los sistemas de certificación se están independizando y ya no son considerados como la culminación o salida de un proceso educacional que Bertrand (1997), siguiendo a Gordon (1993), descompone en las siguientes etapas:

- definición de los objetivos educacionales;
- diseño de la educación;
- práctica de la educación;
- evaluación de la educación;
- certificación; y
- reconocimiento de la certificación por parte del mercado de trabajo (Bertrand, 1997, p. 5).

En la actualidad, cuatro factores están acentuando la tendencia hacia la autonomía de la certificación:

- comprensión de la naturaleza específica del “efecto credencial”;
- los cambios en el mercado de trabajo;

- las nuevas calificaciones requeridas; y
- diferentes formas de conocimiento y de las maneras de adquirirlos.

Dos temas son examinados, dado que reflejan cuestiones relacionadas:

- el criticismo hacia las credenciales, en el más amplio sentido del término; y
- la construcción de sistemas nacionales de referencia únicos.

## 2.1 Historia

La historia de la certificación aún está por ser escrita, al igual que su impacto en la formación profesional. La literatura académica ha cubierto la historia de la educación y de la educación superior, y, en la mayoría de los casos, la certificación es tratada como variable aledaña. Que sepamos, la única obra que ha tratado de remontar la historia de las calificaciones en la educación y la formación profesionales es la de Guy Brucy (1998), pero se limita a Francia. Un somero análisis comparativo ha sido encarado como parte del proyecto europeo “Eurocertificación” (Céreq, 1998). Patricia Broadfoot (1996) ha realizado un estudio histórico comparativo de la evaluación en las educaciones francesa y británica que aborda claramente el rol de la certificación.

Los procesos de evaluación tienen mucho que ver con la construcción y

acreditación de la certificación. La evaluación forma parte de todas las áreas de la vida: “La evaluación es un rasgo central en la vida social. Juzgar personas, cosas, ideas y valores es parte del proceso de dar sentido a la realidad y de (saber) dónde estamos parados en un momento dado” (Broadfoot, 1996, p. 3). La evaluación ha sido parte esencial de todos los procesos educativos a lo largo de la historia. El aprendizaje tradicional era una larga secuencia de evaluaciones que culminaba con la producción de una “obra maestra” que suministraba la prueba necesaria de las calificaciones adquiridas. Los comienzos de la certificación pueden remontarse a la transición de una evaluación basada principalmente en un reconocimiento oficial de la posición adquirida, a una evaluación específica y formal. Mientras que tendemos a ver la certificación solamente como la culminación de un proceso educativo, la historia muestra que lo inverso es más común: habiendo especificado el resultado que se quería obtener, se deducía de ello qué debía ser enseñado y cómo la adquisición de esos conocimientos podía ser verificada.

El estado trató, así, de imponer su autoridad a los grupos sociales que hasta ese momento habían funcionado



de manera relativamente independiente, y que no sentían la necesidad, por lo tanto, de formular estrategias de certificación: ellos poseían el conocimiento, lo habían transmitido y reconocían su adquisición mediante la entrega de un título. La historia tam-

bién muestra que, sin embargo, los distintos grupos sociales usaron la certificación para afirmar su identidad social y económica, muchas veces con apoyo del estado.

En general, a pesar de las diferencias existentes entre los países, la tendencia ha sido que el estado ha tomado gradualmente bajo su responsabilidad a la formación profesional (dirigida a los jóvenes) y su certificación, a los efectos de crear un sistema de dimensión y validez nacionales. El proceso por el cual esto se realizó, empezó en los niveles superiores y se fue extendiendo hasta abarcar las calificaciones de nivel inferior. Con el tiempo, y más rápidamente luego de la Segunda Guerra Mundial en la mayoría de los países, la norma asignada a la certificación y, por ende a la formación, era de un tipo eminentemente teórico y general. Era el ciudadano productivo quien tenía que ser formado, creando así una distancia con las normas puramente prácticas conectadas con el empleo inmediato.

### 2.1.1 Una construcción de arriba hacia abajo

Las sociedades europeas formalizaron los procedimientos para la identificación de sus elites, como muy tarde a principios del siglo XIX. Este proceso incluyó a la educación, reconocida en algunos casos por el otorgamiento de “certificados”, y brindada, dependiendo de los países, en una forma esencialmente general (Reino Unido, España) o general y técnica (Francia, Bélgica, Alemania) (Brucy, 1998; Dore, 1997). Paradójicamente, en el mismo momento en que la revolución industrial estaba en su pico máximo, los niveles superiores de la educación tendieron a permanecer académicos y generales, con algunas pocas excepciones: “En Francia, hay una larga tradición de grandes escuelas –Puentes y Calzadas (1715), Escuela Politécnica (1794), Escuela Central (1828-29) (...)”

En Alemania, las escuelas técnicas (*Technische Hochschulen*), hoy denominadas Universidades (*Universitäten*) disfrutaban de un estatus semejante, “siendo el prestigioso Doctor en Ingeniería la herencia especial de las *Technische Hochschulen*” (Sanderson, 1993, p. 55). El objetivo de los estados al establecer todas estas escuelas fue, entre otras cosas, satisfacer sus demandas de oficiales militares: “Fue así como la Escuela Politécnica siempre produjo militares a la vez que hombres de negocios y políticos. De igual forma, en Charlottenburg, el ejército prusiano apoyó la enseñanza científi-

ca que pudiera ser usada con propósitos militares” (Sanderson, 1993, p. 55). En Bélgica, fue en la segunda mitad del siglo XIX que “se crearon las primeras escuelas industriales y cátedras universitarias para formar dirigentes para la industria. Estas últimas mantenían fuertes lazos con las industrias modernas: metalurgia, química, mineralogía, geología, etc.) y fueron generosamente financiadas por el estado, especialmente durante la depresión (1870-1896)” (Alaluf y Vanheerswynghele, 1998, p. 10). Sin embargo, en Gran Bretaña, la educación de la elite técnica era diferente: “El poderío industrial de Gran Bretaña descansaba en amateurs y autodidactas: el artesano-inventor, el dueño del molino, el maestro herrero... Las universidades británicas no jugaron ningún papel en el ascenso de la industria británica; es más, la educación formal de cualquier tipo fue un factor sin importancia en los éxitos en este campo” (Ashby, 1961, citado por Dore, 1997, p. 14). En la cúspide de esta fuerte ideología del “hágase-usted-mismo”, la formación académica de los dirigentes de la industria emergió en contradicción con la tradición humanística de las universidades. Los intentos del estado victoriano para imponer nuevas prácticas fallaron: “el movimiento de los institutos de mecánica de 1820 fue un fracaso. Las Universi-

**Los comienzos de la certificación pueden remontarse a la transición de una evaluación basada principalmente en un reconocimiento oficial de la posición adquirida, a una evaluación específica y formal**

**En el mismo momento en que la revolución industrial estaba en su pico máximo, los niveles superiores de la educación tendieron a permanecer académicos y generales, con algunas pocas excepciones**

106

**Las escuelas técnicas no se establecieron en ósmosis sino en oposición al mundo de la producción**

dades Cívicas fueron una noble expresión del orgullo cívico victoriano. Sin embargo, en sus inicios, Manchester y Durham no fueron sino respetuosos reflejos de Oxford” (Sanderson, 1993, p. 55).

La persistente vitalidad de los gremios y corporaciones tradiciona-

les representaron el principal obstáculo a la intervención estatal. Un caso típico fue el de los ingenieros. La ingeniería se enseñó en las Universidades de Glasgow y Londres desde 1840. Sin embargo, las organizaciones profesionales de ingenieros no reconocían la certificación de estos estudios: “requirió varias décadas antes que la posesión de un grado universitario eximiera formalmente a su titular de los requerimientos normales de formación de los institutos de ingeniería” (Dore, 1997, p. 19). La formación brindada por las organizaciones profesionales se estableció, sin embargo, en 1897, y no fue hasta 1970 que un diploma de enseñanza superior (universidad o colegio técnico) fue un requisito necesario para ejercer la profesión.

España siguió el mismo camino, dado que la reforma de sus universidades, fuertemente impregnadas por el catolicismo y los valores absolutistas, no

comenzó sino hasta 1845, cuando el estado asumió el completo control sobre ellas. Sin embargo, no se introdujeron cursos técnicos: “las principales universidades fueron aquellas que formaban abogados, doctores y profesores en disciplinas científicas y literarias para la educación secundaria. Esta política continuó hasta 1980” (Hernández Díaz, 1998, p. 38), con la sola excepción de las Universidades Politécnicas, establecidas por la reforma de 1970 (idem, p. 54).

La formación y certificación de los mandos medios y supervisores se introdujo de manera diferente y en forma más tardía, provocando indignadas protestas contra la intervención estatal: “las escuelas técnicas no se establecieron en ósmosis sino en oposición al mundo de la producción. Ellas se estructuraron siguiendo una lógica diferente a aquella común a los sectores sociales en los cuales se aplicarían los conocimientos que ellas se proponían impartir (...) Las certificaciones que estas escuelas emitían, transparentan esa ambivalencia” (Brucy, 1998, p. 57). Ellas imponían una manera diferente de construir los conocimientos que dejaba de lado los métodos tradicionales, sin necesariamente dar ninguna ventaja en lo que al ejercicio profesional se refiere.

En Francia, “la educación técnica en los niveles elementales y medios se esbozó en el siglo XVIII. Fue la Orden del 25 de febrero de 1803 la que realmente creó la primera Escuela de Ar-



tes y Oficios de Compiègne” (Brucy, 1998, p. 25). Las certificaciones para la “elite de trabajadores” (idem, p. 33) datan, sin embargo, de 1894. Su regulación dio pie a la organización práctica y teórica de las *Écoles pratiques de Commerce et d’Industrie* (EPCI- Escuelas Prácticas de Industria y Comercio). Los certificados para los “futuros supervisores” fueron establecidos mucho tiempo después (Brucy, 1998, p. 45): “la introducción de un examen oficial para otorgar un certificado a los estudiantes de las ENP (*Écoles Nationales Professionnelles*- Escuelas Nacionales Profesionales) fue relativamente tardía (...) recién en 1904 un Orden estableció las listas de exámenes y los métodos de puntuación para todas ellas” (Brucy, 1998, ps. 48–49).

En España, de forma igualmente controvertida, “la formación profesional organizada y estructurada, desconectada del sistema educativo general y bajo la supervisión del Ministerio de Trabajo” (Roure 1998, p. 26) se introdujo en 1925: los institutos técnicos. Estos ofrecían formación y certificación para ‘oficiales’ y ‘trabajadores capacitados’.

En Gran Bretaña, “no fue sino a finales del siglo (XIX) que las escuelas técnicas comenzaron a proveer, en gran escala, algunos trabajadores especializados, con un conocimiento general y básico de los principios mecánicos y metalúrgicos que los ayudaron a absorber la nueva tecnología” (Dore, 1997, p. 18). No fue el estado, sino aquellas

estructuras que representaban los intereses de los gremios y corporaciones todavía existentes, quienes impusieron esta solución, que, por otra parte, no proveía de ninguna certificación.

Para el resto de la población trabajadora (trabajadores manuales), y en todos los países, los gremios y el sector comercial organizaron sistemas de aprendizaje, donde era suficiente con “pasar un tiempo” sin obtener ninguna certificación. Los intentos gubernamentales de intervenir en el formación profesional tuvieron lugar en épocas relativamente diferentes en los cinco países examinados aquí, siendo los últimos en Gran Bretaña. Fue también la formación y certificación de los trabajadores manuales la que generó la mayor parte de las discusiones y controversias. El doble objetivo de la intervención estatal se revela aquí con mayor transparencia: quebrar el monopolio de las viejas corporaciones en la formación de aprendices, sujetándolas a las legislaciones nacionales establecidas por los estados, y lograr el objetivo político, manifiesto en todas partes, de educar a las masas. El impacto recíproco de la formación y la certificación es difícil de evaluar. La introducción en Francia del Certificado de Aptitud Profesional (*Certificat d’Aptitude Professionnelle-CAP*) en 1919 fue un intento obvio de “humanizar” la formación de los jóvenes aprendices, ampliando lo que debían aprender al introducir materias no ocupacionales. Sus detractores criticaron las diferencias en “las habilidades considera-

das necesarias para practicar un oficio (...) en las diferentes regiones (y) las evaluaciones poco confiables de las mesas examinadoras” (Brucy, 1998, p. 63), rechazando la posibilidad de una certificación única de alcance nacional. Subyacía el temor que los métodos de evaluación cuestionaran la formación brindada por el empleador: “un empleador cuyos aprendices reprobaran demasiadas veces, estaría mostrando al mundo que él era incapaz de formar a sus trabajadores” (ídem). “En este nivel, la certificación cumplía una doble función: probaba y graduaba (...) los defensores de la certificación estaban en uno u otro campo” (ídem). Así, “los sectores económicos tradicionales y los sindicatos de trabajadores fueron desde el principio hostiles al desarrollo de la educación técnica, y continuaron así hasta la Segunda Guerra Mundial” (Céreq, 1998, p. 39). Esto aclara las luchas de poder y las disputas ideológicas acerca de los objetivos de la educación, la formación y la certificación. Las escuelas de aprendices de oficios manuales, sin embargo, se establecieron en 1880/81 y se asimilaron a las escuelas primarias complementarias (bajo la responsabilidad del Ministerio de Trabajo) que ofrecían cursos de formación profesional (Brucy, 1998), y que eran las responsables de haber popularizado el CAP. Antes del período de posguerra, sin embargo, el hacer



obligatorio para los aprendices (pero no todavía para los empleadores) el concurrir a cursos de formación no tuvo gran impacto. En España, los institutos técnicos establecidos en 1925 también certificaron aprendices pero, hasta mediados de los años 70, la mayoría de

los trabajadores continuaban recibiendo formación no certificada ( Roure, 1998). En Bélgica, la formación técnica y profesional pública no fue organizada hasta fines de la Primera Guerra Mundial. Al mismo tiempo (1921), los principales partidos políticos crearon sus propios institutos de formación: las Escuelas Obreras Superiores por parte del socialista Partido de los Trabajadores de Bélgica y la Escuela Central para Trabajadores Cristianos en Héverlee, que luego se transformaría en el Instituto Cardijn (Alauf y Vanheerswynghels, 1998), una de cuyas tareas fue la de formar trabajadores, principalmente para cumplir con funciones sindicales. “Al final del siglo (XIX), Alemania ya había establecido un sistema de formación en las escuelas para complementar la formación recibida en el puesto de trabajo” (Schmidt, 1998, p. 21). De modo que allí hubo algo de formación curricular para los aprendices. En Gran Bretaña no fue sino hasta finales del siglo XIX, con la promulgación del Acta de Educación Técnica en 1889, que organizaciones como “City and Guilds of

London Institute” fueron habilitados a hacer acuerdos para la educación técnica y su certificación, trabajando con los consejos locales. La certificación fue dejada a la iniciativa de una amplia serie de mesas examinadoras, para las cuales aquella era un negocio, pero que intentaron establecerla en todas las profesiones.

Como muestran todos los ejemplos de su desarrollo temprano, la certificación está muy lejos de ser no más que la consagración de un itinerario formativo o el proceso por el cual una habilidad adquirida es reconocida. La certificación es uno de los instrumentos que nuestros gobiernos utilizaron para regular sus sistemas de educación y formación. El reciente ejemplo del sistema nacional de calificaciones profesionales en el Reino Unido da fe de ello: el desarrollo del Sistema Nacional de Calificaciones Profesionales (NVQs) se insertó en los sistemas existentes que ponía en entredicho, como el férreo control que ejercían los maestros y educadores sobre la certificación y la formación. Para muchos, las nuevas calificaciones son tan solo cáscaras vacías –carecen de candidatos, por ejemplo-, pero su mera existencia y el vigor con el cual el gobierno las ha impulsado, ha provocado grandes cambios en la estructura y los contenidos de la formación en el Reino Unido. “Así, se volvió profesión de fe que otorgar suficientes certificados vocacionales transformaría de alguna manera la economía del Reino Unido”

(Wolf, 1997, p. 39). Esto condujo a una reforma de largo alcance del sistema británico y el estado asumió la responsabilidad en un campo del cual, hasta entonces, había estado ausente. Como Hilary Steedman (1996, p. 16) enfatiza, esta intervención era necesaria: “Las calificaciones de bajo nivel van de la mano con la calidad mediocre. Ello explica por qué las empresas se prepararon para la producción estandarizada en masa, animadas por las bajas calificaciones de sus trabajadores, y por qué existen escasas posibilidades de que calificaciones superiores supongan la alta calidad, a menos que toda la infraestructura de la formación sea modificada a escala nacional”. Mientras que la reforma, por lo menos en sus inicios, se mantuvo astutamente a distancia de la educación teórica y general, desarrollos recientes parecen conducir el sistema al mismo camino que han tomado otros países en diferentes etapas de su pasado. Los desarrollos antes mencionados muestran la permanente tensión entre dos concepciones sobre la certificación y la formación profesional: (1) conocimiento especial ajustado al empleo y, (2) actividad inmediata o conocimiento más amplio, con una mejor base teórica, que incluya algunos aspectos de cultura general. Esta tensión se en-

***La certificación es uno de los instrumentos que nuestros gobiernos utilizaron para regular sus sistemas de educación y formación. El reciente ejemplo del sistema nacional de calificaciones profesionales en el Reino Unido da fe de ello***

contrará en los desarrollos subsiguientes como, entre otros, la formación continua.

### *2.1.2 Estado plural, empresas y marcos de referencia nacional*

110

En la mayoría de los países el estado, al igual que cualquiera de los actores que han intentado extender la base académica, teórica y el tiempo en las aulas de la formación profesional, volviéndola compulsiva, ha encontrado resistencias. En el caso del estado, estas resistencias han venido de afuera y dentro. En la mayoría de los casos, el conflicto ha sido entre los ministerios que trabajan con el sistema productivo (comercio, industria, empleo, sindicatos) y los ministerios involucrados en la educación masiva (educación, educación pública). En general, las medidas introducidas han tratado de quebrar la supremacía de las empresas en la construcción y reconocimiento de las calificaciones, con el resultado de que las empresas, espontáneamente, se han visto incapaces de apoyar estas reformas. De manera relativamente paradójica, sin embargo, y recordando sus diferentes historias, los cinco sistemas nacionales han buscado y logrado establecer, en diferentes momentos, un marco común de referencia para la certificación a nivel nacional a cargo de una autoridad única.

En Francia, en el siglo XIX y a principios del XX, los diplomas fue-

ron creados bajo la autoridad de la poderosa División de Educación Técnica del Ministerio de Comercio (que tuvo diferentes denominaciones en ese período). Estos fueron administrados, sin embargo, especialmente el CAP, por los Departamentos. El objetivo declarado era acercar la certificación y la formación, tanto como fuera posible, a las necesidades de los empleadores locales. Desde 1880 en adelante, los maestros estaban fuertemente involucrados en la construcción de las certificaciones, a pesar de que durante mucho tiempo fueron una minoría en las mesas examinadoras. Poco a poco, las reformas cambiaron el panorama de los diplomas a escala nacional, fortaleciendo la administración jacobina<sup>1</sup> de las certificaciones profesionales, pero también el número de educadores involucrados. El estándar era único y nacional. Con las leyes dictadas en 1942/43, solamente las instituciones estatales (del Ministerio de Comercio) fueron autorizadas a otorgar diplomas de alcance nacional. A medida que estos desarrollos tenían lugar, la responsabilidad que en este campo tenían los Ministerios de Industria y Comercio fue pasando a la órbita de los Ministerios de Educación (o sus equivalentes en cada época). La Reforma Fouchet de 1963 le otorgó al Ministerio de Educación la responsabilidad por la educación general y la formación profesional (Brucy, 1998). Esa es todavía la situación actual.

En Alemania, la introducción del libre comercio a principios del siglo

XIX, que significó el fin de la supremacía de los gremios, fue el punto sin retorno del desarrollo del sistema. De allí en adelante, varios códigos de comercio buscaron regular las condiciones en que el aprendizaje debía tener lugar. El “Código de Regulación del Comercio de 1897 garantizó la autonomía de las cámaras de oficios en lo que tenía que ver con el aprendizaje. En 1925, se promulgaron los primeros instrumentos formales de reglamentación de la formación industrial. Desde los años 30, como muy tarde, estos instrumentos contenían la descripción de los perfiles ocupacionales, reglas para la conducta en los exámenes y directivas para la expedición de certificados finales” (Schmidt, 1998, p. 21). Desde 1964, el sistema dual ha sido la referencia básica para la certificación en la formación profesional. La certificación y los estándares en la formación son determinados por oficio y a escala nacional. La sincronización de los desarrollos francés y alemán es interesante, como lo es aquella de España y Bélgica.

En España, en la Ley de Educación General (LGE) de 1970 integró la formación profesional al sistema educativo (Roure, 1998), con una única certificación que fue corregida en 1994 para transformarse en los “Títulos Profesionales”. La racionalización también tuvo lugar en Bélgica (País Valón) y fue hacia 1970, como muy tarde, que toda la educación general y la formación profesional, excepto aquella correspondiente a las pequeñas

empresas, fue puesta bajo la jurisdicción del Ministerio de Educación, con una certificación única.

Procesos similares ocurrieron mucho más tarde en Gran Bretaña. Un programa de estudios nacional para la educación obligatoria y una nueva estructura de calificaciones, el NVQ, fueron introducidos a finales de la década de los 80 y comienzo de los años 90. El sistema fue unificado en 1997 con la creación del Departamento de Currículos y Calificaciones (*Qualifications and Curriculum Authority*, QCA), en la órbita de un solo ministerio a cargo de la educación y el empleo. A pesar de que procesos similares a los de los otros países ocurrieron en Gran Bretaña mucho más tardíamente, este país ha llevado los cambios institucionales y organizacionales mucho más lejos.

Paradójicamente, por la misma época, en algunos países donde la centralización se logró mucho antes, los sistemas de certificación se están diversificando. Los compromisos del pasado, resultado de luchas de poder y negociaciones, están siendo puestos en tela de juicio. En la mayoría de los casos, la causa está en la tensión que subyace en las diferentes concepciones sobre la certificación: esta tensión necesariamente saca a colación la noción de tipos de certificación que se presumen más cercanos a la actividad ocupacional inmediata. Esto puede observarse en Francia y España, donde el propio estado toma parte en esta

**En algunos países donde la centralización se logró mucho antes, los sistemas de certificación se están diversificando. Los compromisos del pasado, resultado de luchas de poder y negociaciones, están siendo puestos en tela de juicio**

diversificación, introduciendo clases particulares de certificación para adultos que buscan trabajos o empleados: Ministerio de Calificaciones Profesionales, en Francia; Certificados de Profesionalidad, en España. Basados en gran medida en los principios usados para construir las NVQs británicas, estas certificaciones usan otros medios de evaluación (ver infra). Las presiones por nuevas negociaciones, por consiguiente, crecen.

112

Sin embargo, se necesitan análisis para la historia reciente de las calificaciones. Otros desarrollos necesitan ser estudiados más profundamente. Al comienzo de los años 70, en Alemania, la mayor asociación de educación permanente (*Volkhochschuleverband*) lanzó un programa para diseñar certificaciones por la formación que estas escuelas ofrecían (Tietgens et al., 1974). Excepto por los certificados en lenguas modernas, sin embargo, este programa no ha continuado.

En otra conexión, las empresas, o mejor las industrias, están tratando de formalizar las calificaciones que ellas están manifiestamente preparadas para brindar. En Francia, por ejemplo, las industrias están construyendo sus propias certificaciones de formación profesional (CQPs) y usándolos para cer-

tificar la formación continua de sus trabajadores. En Alemania, a principios de los años 70 y por iniciativa de los empleadores, la certificación post-*Abitur* (el certificado de escuela secundaria que permitía el ingreso a la educación posterior) comenzó a aparecer en los esquemas de formación profesional de jóvenes. “Además de la continua creación de escuelas de formación profesional, otras formas de formación dual están siendo desarrolladas actualmente en la educación superior alemana. Estas nuevas formas se sitúan entre la formación tradicional del sistema dual y el estudio en un centro (especializado) de educación superior” (Krekel et al., 1997, p. 281). La existencia de estas calificaciones “intermedias”, que, en realidad, no lo son, cuestiona sin ninguna duda la arquitectura de la certificación y la promoción en la empresa.

Algunos de los antiguos arreglos a partir de los cuales se originaron nuestros presentes sistemas están siendo replicados por las preocupaciones actuales acerca de la administración de esos sistemas. Estas pueden ayudarnos a definir y posiblemente resolver los problemas actuales en diferentes formas.

## **2.2 Tendencias recientes**

La autonomía creciente del sistema de certificación ha sido reforzada por la relativamente reciente dinámica que otorga a las “credenciales” una

creciente e importante cualidad intrínseca respecto a un mercado de trabajo marcado por la movilidad laboral, al punto de necesitar modificar las formas en que esas credenciales pueden ser obtenidas, y, por consiguiente, ayudándolas a independizarse del sistema de formación profesional.

### 2.1.3 ¿Qué es el efecto credencial?

El trabajo de los economistas posibilita relevar el mercado de credenciales, independientemente de las condiciones en la formación que permitió obtenerlas. Varias encuestas sobre la integración y movilidad de la fuerza de trabajo confirman que quienes poseen una credencial corren con ventaja respecto de aquellos que no la tienen- aun cuando su especialización, duración de la formación y experiencia ocupacional sea la misma.

#### 2.1.3.1 El mercado de credenciales

Los economistas han revelado la existencia de un “efecto credencial”. La teoría de la señal (Spence) y la teoría del filtro (Arrow, 1973) brinda una base para ello. En tanto los estudios basados en las teorías del capital humano evaluaban el retorno de la inversión en formación sobre la base del número de años que las personas necesitaban para formarse, estos autores mostraron que la posesión de una

acreditación tiene un efecto específico, actuando como una señal para el mercado de trabajo y la sociedad en general. Hay, por lo tanto, un “mercado de actos de certificación, por ej. diplomas y certificados ligados a la formación formal” (Beduwé et al., 1998, p. 5). De acuerdo a Vinokur (1995, p. 152) la originalidad de una economía de la acreditación descansa en lo siguiente: “todos los estudios analizados aquí asumen que el sistema educativo (o el mercado de servicios educativos) y el sistema productivo (o mercado de trabajo) son independientes; el primero (...) proveyendo los trabajadores calificados que necesita este último. Estos análisis económicos divergen: por un lado, acerca del peso relativo concedido a las dos funciones del sistema educativo, educar y certificar, y, por otro, acerca de la naturaleza competitiva o no competitiva de los mercados de trabajo (y, por ende, de los servicios educativos). La teoría del capital humano, formulada en los Estados Unidos a comienzos de los años 60, enmascara la función de la certificación de los sistemas educativos, y se concentra solo en la función de impartir conocimientos o prácticas de trabajo, asumiendo que el mercado de trabajo es competitivo. Las calificaciones han sido históricamente tomadas en cuenta como el resultado de rechazar ambas de estas hipótesis:

***La posesión de una acreditación tiene un efecto específico, actuando como una señal para el mercado de trabajo y la sociedad en general***

**Parecería entonces que, al ser todas las cosas iguales, las personas que poseen calificaciones tienen ventaja sobre quienes no las poseen**

- la principal función del sistema educativo es certificar, es decir, “filtrar”. Al otorgar diplomas, se está demostrando la existencia de habilidades productivas de los trabajadores y, en consecuencia, suministra la información necesaria para que un mercado de trabajo competitivo sea transparente; y
- la función de un sistema educativo es educar y certificar, pero el mercado no es competitivo: el diploma representa una “barrera” al acceso al empleo”.

En este contexto, el autor plantea la hipótesis de una completa inversión de los valores en la cual el sistema educativo debería ser guiado por un sistema de certificaciones absolutamente independiente del primero. Sin entrar en consideraciones sobre esta hipótesis, el interés de este enfoque se basa en el hecho que propone una relectura de las obras que analizan la relación entre la formación y el empleo, al preguntarse si la certificación tiene un efecto específico que no puede ser confundido con aquel de la formación.

114

### 2.2.1.2 ¿Cuáles son los beneficios de las credenciales?

La evidencia estadística en el ámbito europeo corrobora la existencia de un “efecto credencial”. En Francia, los datos sobre la integración ocupacional

de los jóvenes demuestran la relación existente entre la posesión de un diploma y la transición al empleo (Martirelli et al., 1999). En Alemania, el desempleo parece ser mayor en aquella población que no tiene calificaciones ocupacionales certificadas. (Buttler y Tessaring, 1995; Möbus y Verdier, eds., 1997). Comparar los resultados de países diferentes puede ser problemático, sin embargo, si recordamos el problema que representan las diferentes nomenclaturas y la falta de comparabilidad de los procedimientos que estas encubren (Duru-Bellat et al., 1997). El establecimiento de estudios en el estilo del Relevamiento de la Fuerza Laboral (*Labour Force Survey*) (Murray y Steedman, 1998; Kirsch, 1999) es un paso adelante, toda vez que este tipo de encuestas brinda una perspectiva más precisa. Parecería entonces que, al ser todas las cosas iguales, las personas que poseen calificaciones tienen ventaja sobre quienes no las poseen (Scherer, 1999). Esta variable necesita, sin embargo, ser cuidadosamente sopesada con relación a las jerarquías de las especializaciones y los niveles de formación por un lado, y a la posesión de un trabajo por el otro, dado que usamos variables de las cuales sabemos muy poco y que varían en sobremanera, dependiendo de cómo funciona el mercado de trabajo.

### 2.2.2 Cambiando los mercados de trabajo

El papel que la certificación juega en el mercado de trabajo puede ser



abordado desde dos ángulos diferentes. La cuestión de las distinciones tradicionales manejadas entre diferentes mercados de trabajo, generalmente relacionadas con las situaciones nacionales particulares, presenta un primer ángulo. La naturaleza del contrato de trabajo y, en particular, su incompletud, ofrece una segunda perspectiva. En ambos casos, la certificación gana en importancia:

- permite señalar, usando un código formal y comprensible tanto para empleadores como para quienes buscan trabajo, las cualidades de las personas que son cada vez más móviles en un número creciente de empresas, lo cual es un factor importante, dado el libre movimiento de trabajadores en Europa (Bjørnåvold y Sellin, 1997). Esta preocupación por la señalización es especialmente importante, dado que esta movilidad puede, mucho más que en el pasado, adoptar la forma de quiebras en el empleo debido a la contracción de los mercados internos y profesionales (Ministerio del Estado para los Derechos de las Mujeres y la Formación Profesional, 1999); y
- se vuelve una referencia mucho más estable que las representadas por las descripciones de trabajo o tareas que, debido a la necesidad de adaptarse a las exigencias de los rápidos cambios en la producción, varían cada vez más.

### 2.2.2.1 Cuestionando los modelos tradicionales

Vinokur (1995) remarca que la teoría del capital humano enmascara la función de la certificación, dado que asume que las personas están completamente informadas acerca de lo que el mercado brinda y demanda, y que “la calidad del trabajo es una función directa entre el costo de la educación y, por ende, para una educación tecnológica dada, de su duración” (Vinokur, 1995, p. 153). Marsden (1989) afirma, con respecto a este modelo, que en efecto hay situaciones de completa desinformación en lo que corresponde a los tres modos en que opera el mercado de trabajo: el mercado profesional, el mercado interno y el mercado casual. Esto plantea diferentes cuestiones acerca de la naturaleza y función de la certificación en lo que respecta a cada uno de ellos:

- en un mercado profesional, la certificación es importante y está fuertemente controlada por los miembros de la profesión. “Los mercados profesionales tienen un cierto número de rasgos claves, El primero de ellos es el establecimiento de estándares de calidad que abarcan la combinación de las habilidades adquiridas y el nivel logrado por aquellos que han sido formados para una situación dada. El segundo, es que el contenido de los trabajos es una característica clave de los mercados profesio-

nales. Un empleador que contrata a alguien, quiere saber acerca de la formación del trabajador, el nivel alcanzado y su experiencia ocupacional previa” (Marsden, 1989, p. 223);

- la certificación actúa como un filtro de acceso en un mercado interno, y está sujeta a formas de reconocimiento individuales, basadas en signos no estandarizados, o en la formación específica para una empresa;
- una certificación oficial, más que señales no estandarizadas, son de particular valor en un mercado casual (Stoeffler-Kern y Tchibo, 1999), si recordamos que “los mercados casuales operan con escasa regulación debido al bajo nivel de inversión en formación que requieren y a que los trabajos carecen de rasgos técnicos específicos” (Marsden, 1989, p. 232).

A la luz de los estudios más recientes, la reflexión apunta también en dos direcciones:

1. la primera es el resultado de los conocidos cambios en los mercados nacionales (Hancké, 1998; Guergoat, Marchand et al., 1999). Dado que el principal rasgo del

***La teoría del capital humano enmascara la función de la certificación, dado que asume que las personas están completamente informadas acerca de lo que el mercado brinda y demanda, y que “la calidad del trabajo es una función directa entre el costo de la educación y, por ende, para una educación tecnológica dada, de su duración”***

mercado francés era la importancia de su mercado interno y que la característica principal del mercado británico era la importancia de su mercado profesional, ambos tienden a desregularse (Bertrand, 1997), e incluso a perder sus marcos legales (Supiot, 1994). Al mismo tiempo, el sistema alemán aún retiene,

en medio de crecientes dificultades, las características de un mercado profesional, donde se observa el creciente número de personas que continúan con su educación y la brecha creciente entre el campo de una calificación certificada y los trabajos que efectivamente se realizan, mientras que la realidad social del *Berufsprinzip* está en duda (Beicht et al., 1997), e incluso pierde legalidad. “Consideramos que los riesgos que enfrentará el sistema dual en el futuro, se deberán menos a su incapacidad para reaccionar a los desarrollos demográficos o de corto plazo que a la retirada gradual del sistema, por un lado, de un cierto número de empresas que ven formas más eficientes y menos costosas de cubrir con sus futuras necesidades de calificaciones y/o, por el otro, de quienes buscan

trabajo y consideran que las opciones de formación fuera de la empresa les ofrecerán un mejor trabajo y mayores perspectivas en sus carreras” (Koch, 1998, p. 45);

2. un análisis detallado de las formas que adopta la movilidad y cambios de dirección de la fuerza de trabajo, vuelve necesario, en adelante, introducir la noción de sistemas de empleo: “el trabajo teórico sobre la noción de sistemas de empleo, brinda una concepción alternativa al movimiento de la fuerza de trabajo, que parece estructurada por diferentes modelos de administración que forman parte de un espacio socialmente constituido. En este contexto, el análisis del papel de las empresas en los procesos de integración obliga a estudiar las relaciones entre las formas en que los jóvenes y principiantes son movilizados, por un lado, y las formas en que la fuerza de trabajo es administrada y su movilidad institucionalizada en los esquemas de integración, por el otro” (Moncel, 1999, p. 250). Esto, entonces, se focaliza en los desarrollos pasados, en los enfoques sectoriales y en empresariales, en los cuales la certificación asume diferentes valores distintivos, cuya importancia varía, que tienen más significado respecto al sistema productivo que al educativo y que involucran diferentes equilibrios entre la certifi-

cación oficialmente validada y aquellas formas de reconocimiento más ligadas a la experiencia y generadas a nivel interno, generalmente.

***La fuerza de trabajo no puede ser asimilada a los bienes, cuya propiedad está completamente especificada***

#### 2.2.2.2 Incompletud del contrato de trabajo y la creciente incertidumbre

“La incompletud del contrato de trabajo, más generalmente llamado ‘incertidumbre radical’ o ‘incertidumbre cualitativa’, refleja la idea de que la fuerza de trabajo no puede ser asimilada a los bienes, cuya propiedad está completamente especificada. Esto significa que el contrato de trabajo no cubre la entrega del trabajo como producto, sino el suministro de la fuerza de trabajo. La naturaleza específica de la naturaleza del empleo es que cubre dos operaciones separadas: la firma del contrato, el intercambio; y el suministro de la fuerza de trabajo que sigue al intercambio... La incompletud del contrato de empleo hace necesario introducir reglas que evalúen la conducta individual y definan los métodos de intercambio” (Reynaud, 1988, ps. 158-159).

En este contexto, la certificación especifica la fuerza de trabajo, el uso que de ella puede hacer el empleador y las expectativas que de ella puede tener el empleado, manteniendo una de las reglas discutidas antes. El uso de

esta regla ha sido estudiado, en particular desde el punto de vista de su movilización de los acuerdos necesarios para brindar un marco para las relaciones de los actores sociales en los sectores (Jobert y Tallard, 1997; Avenir y Möbus, 1999).

Como corolario a este uso actual, es interesante notar, siguiendo a Supiot (1994), que esta regla encuentra sus raíces en diferentes tradiciones, que pueden remontarse a diferentes filosofías sobre la certificación:

- la tradición alemana, que considera que la relación de empleo es “una situación personal que pertenece a la comunidad” (p. 18)... En consecuencia, el elemento personal de la relación de empleo está integrada en la definición del contrato de empleo, a través de la noción de subordinación personal que difiere de la noción francesa de subordinación legal. Esta idea de subordinación personal está ligada a nociones tales como la obligación de ser leal al empleador, y, su contraparte, la obligación de cuidado por parte del empleador” (p. 29). En este contexto, la posesión de una calificación brinda una prueba de identidad de la pertenencia a un grupo;
- la situación en los países latinos tiene más que ver con la tradición romanista y “las leyes laborales en esos países han sido dominadas por el papel predominante del poder público en regular las relacio-

nes laborales”. El contrato de trabajo “dispara la aplicación de una serie sistemática de obligaciones, independientemente de la voluntad de las partes que contratan” (Supiot, 1994, p. 30). La referencia a las calificaciones en los acuerdos colectivos discutidas antes, entran en este contexto;

- la situación en Gran Bretaña también está marcada por la tradición romana, pero “deriva su fuerza legal del contrato de servicios, establecida por la ley común, que otorga a las cláusulas de un acuerdo colectivo la fuerza vinculante legal... Esta incorporación no está relacionada a una referencia explícita por el contrato individual al acuerdo colectivo” (Supiot, 1994, p. 29). La calificación es, de esta manera, percibida desde un punto de vista funcional, atestiguando que los individuos pueden desempeñarse de la forma que se espera de ellos.

Los cambios actuales en los mercados de trabajo, particularmente el creciente énfasis en la movilidad del trabajador, apuntan al hecho que la certificación está llamada, cada vez más, a cumplir con esta función, remplazando las formas internas de cubrir vacantes y de promoción ocupacional que se basaban en una relativamente estable colectivo de trabajadores en la empresa. Esto fue claramente señalado por un informe de OECD (Bertrand y Durand-Drouhin, eds., 1996): “El sistema ideal de certi-

ficación profesional es aquel que identifica, para el empleador, la persona que corresponde para el trabajo ofrecido. Si la escuela o la educación práctica han desarrollado las habilidades necesarias para realizar un determinado tipo de trabajo, el empleador podrá ahorrar recursos valiosos que, de otra manera, deberían haberse dirigido a su formación; el nuevo empleado es más productivo, lo que el empleador reconoce pagándole un bono (salario diferencial)” (Steedman, 1996, p. 32); o “el interés de la certificación reside en el hecho de que da una referencia creíble en la cual pueden confiar todos los actores involucrados, en una determinada área de movilidad” (Campinos–Dubernet, 1996, p. 124).



### 2.2.3 Requerimientos de las nuevas calificaciones

En un contexto de movilidad creciente, las nuevas formas de organización de los trabajadores tienen dificultades en usar las referencias tradicionales para situar a los individuos, dado que un trabajo caracterizado por un contenido estable de actividades no puede ser visto como el modelo predominante (Besucco–Bertin et al., 1998). Se ha producido una inversión de valores que enfatiza la iniciativa y autonomía del trabajador, en tanto en

el pasado, se requería que el trabajador aplicara, tan estrictamente como fuera posible, las prescripciones que se le habían especificado. Estas nuevas concepciones conducen a formas inéditas de expresar la calidad del trabajo y de evaluarlo, respecto a lo cual la noción de competencia es frecuentemente usada. Los métodos tradicionales de certificación, representados por el diploma de la Comisión Europea, están siendo cuestionados, al momento en que están dando señales de no estar ajustados a los sistemas actuales de producción que movilizan nuevas formas de conocimiento que son adquiridas por diferentes medios.

Para la Comisión Europea (1995), los nuevos requerimientos son el resultado de tres importantes desafíos que la sociedad debe enfrentar: la sociedad del conocimiento, la globalización y el conocimiento técnico y científico. Bertrand (1997), resumiendo análisis desde este punto de vista, propone el siguiente sumario:

“Es generalmente aceptado que estos desarrollos han tenido los siguientes impactos:

- menor seguridad en el trabajo, y certeza disminuida de la correspondencia entre las habilidades del trabajador y sus calificaciones;

- la necesidad de una actualización periódica de los conocimientos y habilidades, dado que las calificaciones adquiridas en la educación inicial pueden no ser suficientes para mantener el desarrollo de una carrera a lo largo de la vida;
- la necesidad de estándares más elevados de la educación general, que deberá proveer, particularmente, una mayor comprensión del ambiente profesional y mayor adaptabilidad; y
- un nuevo énfasis en el conjunto de habilidades no técnicas: habilidades relacionales, de comunicación, para el trabajo en equipo, para resolver problemas, autonomía, etc.” (Bertrand, 1997, p. 94).

Este problema va más allá de Europa, y la misma preocupación puede verse en los Estados Unidos: “los Departamentos de Trabajo y Educación han intensificado su compromiso por el desarrollo de un sistema nacional de estándar y certificación voluntaria. Recientemente, la Administración introdujo y el Congreso promulgó el Acta ‘Objetivo 2000: Educar a América’. Esta ley subraya la necesidad de fortalecer los lazos entre la educación y el empleo, especialmente por medio de una Junta Nacional de Estándares de Calificación (National Skills Standard Board). Esta agencia aseguraría un marco para el desarrollo e implementación de un sistema nacional de socios voluntarios que tendrían una participación plena y equilibrada de representantes del comercio, la industria, los

sindicatos, educadores y otros grupos claves.

“Por décadas, América ha detentado la ventaja competitiva en el mercado mundial basada en una producción en masa superior. Ahora, nos encontramos en medio de una nueva economía donde estos antecedentes ya no son suficientes para asegurar nuestro progreso duradero. Hoy día, con la creciente movilidad del capital y la tecnología, es fácil reproducir los factores de producción en cualquier parte del mundo con una sola excepción: las habilidades de la fuerza de trabajo. Las habilidades, adaptabilidad, creatividad y saber de los trabajadores americanos debe ser el fundamento de nuestra competitividad. El problema radica en la falta de conexión entre las habilidades que se necesitan en el puesto de trabajo y aquellas que se imparten en la educación y la formación. En el futuro estaremos limitados por el escaso número de credenciales reconocidas a escala nacional, que están limitadas a aquellos que tienen una educación superior, dejando pocas opciones al 75 por ciento de los ciudadanos americanos que no han obtenido un diploma de este tipo” (Dirección del Departamento de Trabajo, Empleo y Formación de los Estados Unidos).

Está emergiendo un nuevo conjunto de cualidades por medio de las cuales se pueden analizar las situaciones de trabajo y evaluar a los individuos (Mandon y Sulzer, 1999). “La adaptabilidad, la flexibilidad y la movilidad

se han vuelto valores profesionales clave. La economía necesita un nuevo concepto para esta situación: las competencias parecen más relevantes que las calificaciones” (Bellier, 1998).

Esto explica que dos términos ampliamente usados (Commisariat général du plan, 1978; Rope y Tanguy, 1994), a veces de una manera relativamente indiscriminada en el lenguaje cotidiano o los complejos códigos académicos, han cristalizado en sistemas opuestos de representación (Colardyn, 1996) que corresponden a diferentes opciones políticas e ideológicas.

Tomar en cuenta las nuevas competencias plantea el problema de las formas en que estas pueden adquirirse o ser reconocidas, un área en la cual los modelos tradicionales de certificación parecen ser inadecuados. “En la mayoría de los sistemas europeos, los diplomas han sido diseñados con el fin de filtrar la elite superior que conducirá la administración, las compañías, la investigación y los cuerpos educativos. En algunos países, son los puntos de referencia cuasi absolutos para evaluar la competencia, lo que los transforma en un poderoso incentivo para continuar los estudios a largo plazo y realizar cursos muy selectivos para mejorar las oportunidades personales. En muchos países, además, el status ocupacional de un trabajador está definido por el diploma que detenta. Este lazo entre calificación y status, por más lógico que parezca, acentúa la falta de flexibilidad interna del mercado de tra-

bajo... Por supuesto, esto no significa decir que los diplomas no sean una ruta válida... Pero, paralelamente a ello, necesitamos hacer un mejor uso de las habilidades y destrezas independientemente de la forma en que se obtuvieron y acrecentar el potencial individual prestando especial atención a las necesidades del individuo, el comercio y la industria. Lo que se necesita es un punto de vista más abierto y flexible. Una perspectiva tal debe también estimular la formación a lo largo de la vida, permitiendo y alentando el proceso continuo de adquisición de habilidades” (Comisión Europea, 1995, ps. 33–34).

#### *2.2.4 Diferentes formas de conocimiento*

Las formas de organización tayloristas y los principios de organización racional del trabajo asumían que el conocimiento ocupacional no existía en el largo plazo, dado que debía ser transformado en conocimiento aplicado en la práctica. La transformación de las formas de producción y racionalización (Kirsch y Peyrard, 1991) han cuestionado este punto de vista. El resultado ha sido el de abrir tres escuelas de pensamiento acerca de la naturaleza de la adquisición del co-

**Tomar en cuenta las nuevas competencias plantea el problema de las formas en que estas pueden adquirirse o ser reconocidas, un área en la cual los modelos tradicionales de certificación parecen ser inadecuados**

nocimiento que continuamente ponen sobre el tapete el problema de su evaluación y reconocimiento:

1. la primera de ellas incluye la caracterización de las diferentes formas de conocimiento puestas en juego en el desempeño de un trabajo;
2. la segunda se interroga acerca de las diferentes condiciones en las cuales este conocimiento puede ser adquirido y reconocido; y
3. la tercera, considera que necesitamos distanciarnos del modelo para el cual solo existe un conocimiento exógeno y preexistente, para tomar en cuenta el nuevo conocimiento, construido en situaciones concretas, generalmente de manera colectiva.

122

Varios trabajos que proclaman haberse originado en las teorías del conocimiento desarrolladas por Habermas, en particular su crítica del cientificismo, que ha ayudado a superar el punto de vista de que existe solo una forma de conocimiento. Ellas ofrecen varias tipologías del conocimiento en general, y del conocimiento movilizado en el trabajo en particular. Bjørnåvold (1997, ps. 62–63), retomando la propuesta de Kavale (1993), propone que existen tres clases de conocimientos:

- a) el conocimiento dogmático derivado de Dios o de una autoridad divina, cuya validación se basa en

formas de revelación que están fuera de nuestra esfera;

- b) el conocimiento objetivo, derivado de la naturaleza, que puede ser evaluado por métodos objetivos (tests de múltiple opción, por ejemplo); y
- c) el conocimiento prescriptivo, creado y definido por la sociedad, cuya evaluación vuelve necesario juzgar el “proceso cognitivo” y no el “producto objetivo cognitivo”.

Desde el momento en que la certificación es una construcción social (Tanguy, 1991), parece normal tomar en cuenta la proporción de conocimiento prescriptivo que contiene el saber profesional. De alguna manera, esta dimensión ha sido reconocida por el sistema educativo tradicional, desde el momento en que imparte, paralelamente a los elementos objetivos de la maestría técnica, habilidades cognitivas y de conducta con un mayor sesgo social, tales como la puntualidad, la obediencia y las habilidades comunicacionales básicas. Sin embargo, es la naturaleza de estas habilidades lo que ha cambiado.

Se han desarrollado diferentes propuestas de campos de saberes que pueden ser evaluados y certificados. Así, el sistema francés diferencia entre conocimiento, saber hacer y saber cómo hacer (Pinerl, 1998), en tanto la Comisión Europea diferencia entre:

- el conocimiento básico –lenguajes, lectoescritura, aritmética,



etc.–, considerado “el fundamento sobre el cual se construye la empleabilidad” (Comisión Europea, 1995, p. 31);

- el conocimiento técnico, que es “el conocimiento que permite una clara identificación con una ocupación... En este marco de conocimiento, algunas ‘habilidades clave’ son centrales para un número de diferentes ocupaciones y, por lo tanto, (son) esenciales para poder cambiar de trabajo” (ídem, p. 32); y
- las aptitudes sociales que “incluyen calificaciones interpersonales, por ej. la conducta en el trabajo y un amplio rango de habilidades que corresponden al nivel de responsabilidad que se posee, tales como la habilidad para cooperar y trabajar como parte de un equipo, la creatividad y la búsqueda de la calidad” (ídem, p. 32).

Respecto al primer tipo de propuesta, que considera la diversidad de saberes, el pensamiento que focaliza principalmente el conocimiento tácito, que Bjørnåvold (1997) y Lam (1998) relacionan con los trabajos de Polyani sobre la organización del aprendizaje, introduce dos nuevos elementos:

1. el primero consiste en considerar la adquisición de los saberes como una práctica contextual. “La característica clave de la adquisición de conocimientos como una actividad contextual, es la de definir un proceso que denominamos

‘participación legítima periférica’. Al usar este término, queremos llamar la atención al hecho de que quien aprende es inevitablemente parte de una comunidad de practicantes, y que la maestría en las habilidades y saberes requiere que los recién llegados se comprometan a participar plenamente

de las prácticas socioculturales de esa comunidad... Las intenciones de un individuo, desde el punto de vista del aprendizaje, representan un compromiso, y el significado del aprendizaje está configurado por el proceso que conduce a una plena participación en la práctica sociocultural de la comunidad” (Lave y Wenger, citado por Bjørnåvold, 1997, ps. 66–67);

2. la segunda distingue el aprendizaje como incorporación de un conocimiento existente, del aprendizaje como creación de un nuevo conocimiento, que Lam (1998, ps. 4–5) presenta de la siguiente manera: “Nuestro análisis se enfoca, particularmente, en la educación y el sistema de formación profesional, y en los tipos de mercados de trabajo y las carreras como instituciones sociales clave a la hora de moldear los padrones de organización del trabajo y el conoci-

**Quien aprende es inevitablemente parte de una comunidad de practicantes, y que la maestría en las habilidades y saberes requiere que los recién llegados se comprometan a participar plenamente de las prácticas socioculturales de esa comunidad**

miento básico de la empresa. La educación y los sistemas de formación contribuyen a la construcción social de 'conocimiento' y determinan hasta qué punto este será usado como base para la calificación, el status en el trabajo y los límites de la ocupación. Como tal, moldea el status relativo y la importancia de los diferentes tipos de conocimiento, así como la naturaleza de su interacción al interior de las organizaciones. Los tipos de carreras y mercados de trabajo determinan el lugar donde se aprende, los incentivos para desarrollar distintos tipos de saberes, y definen los límites y el marco social en el cual quien aprende interactúa con el aprendizaje colectivo”.

124

En la misma línea, Benarrosh (1999) critica la noción de transferencia de habilidades basada en la noción de que las destrezas adquiridas en una ocupación dada pueden ser reutilizadas de manera idéntica en otra ocupación. Basándose en el estudio de reconver-

**La certificación posibilitó a las clases media y trabajadora a ocupar puestos de trabajo y posiciones sociales de las cuales habían estado, hasta entonces, excluidas**

sión profesional de trabajadores no calificados, Benarrosh destaca que las habilidades cambian como resultado de la necesidad de resolver los problemas planteados por la nueva ocupación.

El reconocimiento que la permanente crea-

ción de conocimiento es necesaria puede ser relacionado al reconocimiento de la transformación de los métodos de producción de bienes y servicios, particularmente de estos últimos, dado que ellos eluden el principio de predeterminación y son parte esencial de un modelo de “co-construcción” por parte de quienes los buscan y los usan (Reboud, ed., 1997).

## **2.3 Los tiempos actuales**

### **2.3.1 Certificación y exclusión**

¡La certificación excluye! Este es uno de los leit-motiv de los detractores de la certificación. La historia, sin embargo, tiende a probar su papel en el progreso social. La certificación posibilitó a las clases media y trabajadora a ocupar puestos de trabajo y posiciones sociales de las cuales habían estado, hasta entonces, excluidas. Ahora, las personas dicen que el “efecto credencial”, por el contrario, implica exclusión. ¿Cuáles serían los principales motivos que podrían haber invertido de tal manera las funciones que cumplía en el pasado? La controversia parece fundarse en la dualidad que moldeó la construcción de los sistemas de certificación en épocas anteriores: ¿el inmediato acceso al empleo o el conocimiento más amplio, más teórico y más acompasado?

Algunos sienten que los diplomas tienen más que ver con la selección social y la exclusión que con señalar

las capacidades ocupacionales de las personas, dado que están basados en formas académicas de reconocimiento, que son: “un proceso esencial de selección social de aquellos que tienen habilidades productivas más que una prueba de las destrezas adquiridas” (Arrow, 1973, p. 193; citado por Vinokur, 1995, p. 155); los diplomas “serán juzgados no tanto como tales respecto al capital humano que se supone que reflejan, sino como ‘contenedores’ que permiten un grado de selectividad y comparabilidad de los jóvenes que han aprobado exitosamente un curso de formación” (Dupray, 1999, p. 141). En este contexto, los sistemas tradicionales de certificación son más proclives a tornar más rígidas las estratificaciones sociales, que a permitir endosar a los individuos las habilidades sociales y económicas que poseen. La Comisión Europea (1995) parece reflejar este punto de vista cuando dice: “...la sociedad ‘encierra’, de esta manera, mucho talento que con frecuencia es no convencional e innovador, produciendo, en consecuencia, una elite que no es verdaderamente representativa de los recursos humanos disponibles” (p. 33).

Esto coloca dos modelos en oposición:

1. la certificación basada en puntos de vista selectivos y elitistas, cuya manifestación más tangible es la referencia a los conocimientos académicos, que ayuda a reforzar la creciente segmentación social; y
2. la certificación que se focaliza en identificar las aptitudes individuales, ayudando así a que las personas obtengan el reconocimiento del cual están comúnmente excluidas, y a promover su integración, permitiendo, en un nivel colectivo, un uso más justo y eficiente de los recursos humanos.

A este respecto, se presentan dos tipos de propuestas:

1. la primera intenta adaptar los sistemas existentes; a esos efectos propone varias formas de individualización de estos, basándose en la modularización (Sellin, 1994) y reconocimiento de los conocimientos adquiridos en la experiencia previa, pero continúa respetando los estándares existentes y reconocidos por la sociedad;
2. la segunda propone sistemas alternativos, cuestionando los estándares establecidos de manera más o menos fundamental:
  - conversión de la norma: un ejemplo de lo cual es el sistema de acreditación propuesto por la Comisión Europea;
  - aplicación limitada de la norma: por ej. el establecimiento de certificaciones válidas en áreas restringidas, tales como una industria, una empresa o un área geográficamente limitada;
  - abolición de la norma: la postura de revisión de calificaciones en Francia refleja esta ten-

dencia, dado que fue introducida como una forma de encontrar un tipo de señalización que permita ajustarse a las necesidades inmediatas del mercado. En la práctica, parece más apropiado, en este caso, hablar de un cambio de orientación la norma, de los objetivos a los procedimientos, que conduce a una proliferación de cuerpos responsables de definir los criterios de formulación, implementando métodos prácticos y siguiendo estrategias individuales que se muevan en esos parámetros.

Algunos de estos métodos no son exclusivos, con el resultado de que es posible encontrar todo un abanico de combinaciones que reconcilian perspectivas muy diferentes. Algunas referencias “estructuran combinaciones de habilidades significantes con respecto a los trabajos, que están mucho más contextualizadas que aquellas que fueron usadas para establecer los criterios de la calificación. Aun cuando ellas contengan elementos comunes a certificaciones que atestiguan una ‘calificación’, su combinación se aplica en espacios más restringidos y está basada en su practicabilidad inmediata. Esta información es particularmente útil para los empleados o quienes buscan trabajo y cuya experiencia jamás fue certificada. Para algunas personas, este es un primer paso hacia la calificación” (Charraud, 1999, p. 5).

Esto parece apuntar hacia un modelo ideal que permita a las personas construir sus propios itinerarios de certificación, usando los diferentes modelos existentes que también les ofrecerán principios de equivalencia entre módulos, con el fin de promover procedimientos de acumulación y un acceso progresivo hacia la certificación.

Mientras que la intención es loable, algunos límites, sin embargo, necesitan ser esbozados. Primero, se necesita información total y completa sobre el modelo, como ya dijimos, y la habilidad de las personas que no están socialmente bien integradas para ‘navegar’ en la red de la certificación presenta algunas dudas. Segundo, los sistemas pueden perfectamente tener un efecto acumulativo que refuerce el obstáculo que presenta adquirir una certificación: por ejemplo, en Francia, la certificación en la industria parece, en algunos casos, ser usada como un segundo filtro para quienes ya detentan un diploma en la especialización correspondiente. Hay, por lo tanto, mayores riesgos de aparición de problemas que harían necesario el establecimiento de cuerpos supervisores y métodos de supervisión. De igual manera, en el sistema dual, hay una jerarquía de especializaciones que se reflejan en el nivel de educación inicial que se necesita para acceder a ellas: la formación bancaria está reservada a los poseedores de un Abitur, mientras que los esquemas de formación para la

construcción tienen requerimientos de acceso mucho más modestos.

Pero, fundamentalmente, las propuestas examinadas son, en alguna medida, paradójicas, dado que requieren tanto de una señal para resolver la incertidumbre, y por lo tanto seleccionen a los individuos, a la vez que se nieguen a excluirlos. En este sentido, acercar la señal al trabajo real y combatir sus rasgos académicos podría modificar las reglas de exclusión, pero no alterarían su principio. De igual manera, las tentaciones para bajar la norma es un error que degradaría la calificación. Sin embargo, sería deseable promover el derecho de todas las personas a evaluarse a sí mismas y acceder a una certificación, lo que hace necesario establecer mecanismos de información que hasta el presente no están bien desarrollados. Para volver al problema presentado al principio de este análisis, parece haber una inversión de las causas por las cuales la certificación es acusada de generar exclusión, mientras que el mecanismo parece ser anterior y encuentra su manera de manifestarse a través de la certificación.

### 2.3.2 Legitimidad y legibilidad

Cuando es separada de la formación, y, por ende, de los currículos estandarizados y el conocimiento, la certificación ya no puede basarse a priori en referencias que son prescriptivas y potencialmente universales en

un tiempo  $t$ , dado que están sujetas a un conocimiento que atestigüe la posesión de calificaciones y permite a los individuos ser aptos para los trabajos a un nivel general.

En las interacciones cara a cara, por ejemplo entre un empleado y su superior inmediato, las habilidades son en alguna medida 'inmediatamente' legibles, pero entonces son válidas solamente entre aquellos que actúan como parte. La generalización de este tipo de reconocimiento no es evidente. De acuerdo a Eymard-Duvernay y Marchar (1997, p. 45), se requiere de los 'acuerdos sobre habilidades' implícitos que subyacen en los sistemas de certificación empíricos y que pueden tomar la forma de:

- calificaciones negociadas que se vinculan al mutuo conocimiento y a la redes interpersonales en una profesión dada; y
- calificaciones estándar cuya eficiencia macrosocial supone la existencia de métodos de validación en los cuales la legitimación y alcance sean proporcionales a su naturaleza general.

De esta manera, la calificación atestiguada por un certificado no es 'negociable' y se supone compartida por todos aquellos que poseen un certificado similar. El registro de esta 'calificación estándar' está menos dirigi-

**Los métodos por los cuales las calificaciones de un individuo pueden ser reconocidas no son independientes de la forma en que ellas son definidas**

da al ajuste y se lo critica porque tiene el efecto de volver más inflexible al mercado de trabajo. Si la legibilidad de la competencia debe ser un factor de flexibilidad, su legitimidad en gran escala hace inevitable la existencia de estándares.

Esto hace posible que podamos hablar de una tensión entre la legibilidad y la legitimidad, dado que una disminuye cuando la otra crece. Esto ha sido sugerido por Jens Bjørnåvold (1997), citando a Habermas, cuando habla de la oposición entre el trueque y la economía monetaria como la 'descontextualización' de la información de lo que se está comerciando. Esto es también, más empíricamente, el principio del 'mercado versus la red' (Eymard-Duvernay y Marchal, 1997, p. 36). Algunos segmentos del mercado de trabajo operan, así, en una base prescriptiva en términos de reconoci-

128

**La cuestión concierne a la aparente contradicción entre la recomendación de desregulación para una negociación colectiva y la necesidad de una estrategia nacional para definir estándares y sistemas que reconozcan las calificaciones y habilidades**

miento de las habilidades que necesariamente deben ser atestiguadas por un diploma (ejecutivos, funcionarios públicos, etc.), mientras que otros mercados de trabajo, como el de los fotógrafos, evalúa los candidatos más por una recomendación interpersonal y la presentación del trabajo previo (álbum de fotos). En un caso, las competencias, de una naturaleza genérica y transferible, son

percibidas como ligadas a la certificación, en tanto en el otro, ellas poseen una naturaleza cuya acreditación es específica y empírica. En otras palabras, los métodos por los cuales las calificaciones de un individuo pueden ser reconocidas no son independientes de la forma en que ellas son definidas.

El reconocimiento de las habilidades por medio de la certificación, es también el reconocimiento de la habilidad de la certificación para garantizar y definir las calificaciones que se poseen. La 'competencia entre señales' es también una competencia entre 'lo que es señalado'; por ejemplo, entre diferentes formas de definir las calificaciones.

Mientras que en Francia el diploma es visto como garantizando competencias generales (conocimiento curricular que se presume puede ser transferido, el arquetipo del cual es el bachillerato general) y, como corolario, la habilidad de las personas para adaptarse a un cierto abanico de situaciones, también es criticado por su inhabilidad para garantizar que los trabajadores puedan ser enviados a trabajar de inmediato (ver infra). Certificar las habilidades en una situación de trabajo puede ser una forma viable de remediar este problema, pero en la actualidad el acento está puesto en la adaptación de los empleados al cambio y su corolario, la empleabilidad. La tensión resultante entre eficacia inmediata y adaptabilidad potencial significa que el acento se pone, de manera contradic-

toria, en la contextualización (naturaleza específica) de las competencias y su naturaleza transversal (naturaleza general). En el caso de los certificados de la NVQ británica, la tensión es particularmente evidente, dada la proximidad de habilidades muy específicas (cuyo método de atribución está ligado a situaciones reales o simuladas de trabajo) y habilidades muy generales, que se asume se pueden emplear en toda circunstancia (las calificaciones básicas, por ej., la comunicación).

Si estas calificaciones, ya sean generales o específicas, pueden ser rápidamente demostradas al interior de la empresa a través del desempeño en una situación de trabajo, certificarlas, para otorgarles un mayor reconocimiento, supone que pueden ser identificadas, descritas y validadas de una manera precisa y lo suficientemente general. La cuestión de identificar calificaciones individuales se vuelve particularmente aguda si se intenta apartarse de las referencias existentes y socialmente reconocidas. Esto conduce a problemas complejos. Por un lado, se deben definir las calificaciones y describir las actividades en las cuales se construyen y manifiestan, y, por otro, en trasponer estos elementos a procedimientos de evaluación. Estas cuestiones serán examinadas a continuación.

### 3. Definiendo estándares

El principal argumento para la autonomía de los sistemas de certifi-

cación es el abierto constreñimiento académico que la proximidad con el sistema educativo les impone. Por lo que sabemos, ello no ha conducido a ningún deseo militante manifiesto para abolir todos los sistemas de certificación. Es incluso posible interpretar que el hecho de que las NVQs hayan tenido éxito en lugares donde las calificaciones carecían de estructura (Aventur, Möbus, eds., 1999) o, en Francia, donde “las profesiones en las cuales se han desarrollado más formas alternativas de certificación, son aquellas en las cuales los empleadores controlan un esquema de formación específico para la industria” (Merle, 1997), no sea sino un deseo de crear y fortalecer formas de legitimidad donde previamente no existían o eran mínimas. Como Colardy (1996, p. 213) afirma: “la cuestión concierne a la aparente contradicción entre la recomendación de desregulación para una negociación colectiva y la necesidad de una estrategia nacional para definir estándares y sistemas que reconozcan las calificaciones y habilidades”.

El fin de la crítica a la certificación no es, pues, abolirla, sino hacerla más legítima al llevarla más cerca del mundo real del trabajo para remediar los problemas que plantean la estandarización, la generalización (Bjørnåvold, 1997; Campinos-Dubernet, 1998) y la ritualización reflejadas por la burocratización de los procedimientos de reclutamiento, censurados por Dore (1997), en el último cuarto de siglo. Esta necesidad de volver a la

**El punto principal aquí es la validez externa, y, por lo tanto, la relevancia de la relación entre la calificación y el sistema productivo**

realidad del mundo del trabajo es impulsado tanto en relación con la definición de los objetivos educacionales de las credenciales, como en la forma de evaluación por las cuales son otorgadas.

Esta crítica no es nueva, y la información histórica podría demostrar que es congénita a la introducción de los sistemas de certificación.

En el caso de los diplomas franceses, existen dos tipos de críticas tradicionalmente parejas:

- el objetivo de esos diplomas no es ajustarse al contenido típico de las ocupaciones o puestos de trabajo a los que se dirigirían, debido a que el contenido de educación académica general brindado en los centros educativos es muy alto; y
- su evaluación en exámenes escolares o situaciones artificiales tiene un vínculo remoto con las condiciones reales bajo las cuales la ocupación será desempeñada.

Este es el punto inicial de las consideraciones que se examinarán a continuación, donde la prioridad estará dada, inicialmente, a un enfoque en términos de contenidos y procesos. Esto hace necesario volver a las relaciones entre el sistema de certificación, el sistema productivo y el sistema de formación. En el sistema productivo es necesario encarar el problema de la descripción de las actividades de tra-

bajo e identificar los estándares de desempeño, especificando el objetivo ocupacional que debe atestiguar la certificación. En el sistema de formación, es necesario definir los estándares formativos que especifican el conocimiento (en el sentido más general del término, incluyendo la experiencia, saberes, práctica, competencias, etc.) que se necesitan para desempeñarse en la actividad descrita.

### **3.1 Estándares ocupacionales y de desempeño**

El punto principal aquí es la validez externa, y, por lo tanto, la relevancia de la relación entre la calificación y el sistema productivo: en muchos casos esta relación ha sido fuertemente cuestionada, a menudo de manera negativa, siendo la crítica más común la insatisfacción expresada por las empresas con los “productos” que les suministra el sistema educativo.

Estos cuestionamientos deben ser redefinidos dado que la congruencia de esta relación asume diferentes formas. Es por esta razón, e incluso en Alemania donde los empleadores están directamente involucrados en la definición de los objetivos de la formación que serán luego puestos en práctica en el sistema dual, y donde, por lo tanto, el problema de la congruencia debería ser menor, que deberíamos preguntarnos en qué grado la formación debiera ser de “amplio espectro”, y en qué grado debería ser “teórica”. En este contex-



to, la relación entre las credenciales y el sistema productivo será examinada desde tres puntos de vista:

- a) dominios de competencia referidos a las nomenclaturas de las especialidades de la formación y las ocupaciones;
- b) campos de competencia con relación a los estándares ocupacionales; y
- c) niveles de competencia en el contexto del enfoque cognitivo.

### 3.1.1 Dominios de competencia

Este es el nivel más general en el cual los principales campos ocupacionales son definidos. Una relación completamente coherente entre la formación y el sistema productivo a este nivel debería corresponder a un completo relevamiento de las clasificaciones de los campos formativos y las clasificaciones de los oficios y ocupaciones.

Con el fin de desarrollar una clasificación internacional por campos de la educación y formación profesional, Andersson y Olsson (1996) realizaron un estudio comparativo muy detallado de las clasificaciones de los campos formativos utilizados por los estados miembros de la Unión Europea y otros países. Descubrieron importantes diferencias entre los varios sistemas, cuyos aspectos más relevantes, desde nuestro punto de vista, discutiremos a continuación:

- “parece haber dos maneras principales de clasificar programas en campos, por el contenido curricular o por las ocupaciones a las que apuntan” (p. 10). El ejemplo francés ofrece un buen ejemplo del primer método: “los especialistas técnico profesionales están agrupados más con relación al conocimiento transmitido que en relación con la proximidad sociológica o sectorial entre los trabajos a los cuales apuntaban la formación” (Annexes, p. 9). El Reino Unido es también un ejemplo bastante aproximado dado que “SUPERCLASS II fue diseñado para clasificar las materias de todos los cursos y oportunidades de aprendizaje en el Reino Unido, tanto en el campo académico como en el de la formación profesional” (Annexes, p. 21). Alemania ofrece un ejemplo del segundo método: “en última instancia, todas las clasificaciones de la educación y formación profesionales (...) derivan de la Clasificación Básica de Ocupaciones” (Annexes, p. 8);
- “algunas clasificaciones de campos de estudio parecen estar orientadas hacia los sectores” (Annexes, p. 10). España tal vez puede ser incluida en esta categoría, pero, en la práctica, las clasificaciones utilizadas por el Ministerio de Trabajo y el Ministerio de Educación “no son realmente clasificaciones de campos de estudio, sino más bien clasificaciones de

familias ocupacionales (trabajos). Cada familia agrupa los programas que conducen a trabajos que tienen cierta proximidad, especialmente en términos de sector de actividad o sistema técnico” (Annexes, p. 7). Debemos observar que el sistema español ha cambiado desde que el estudio de Andersson y Olsson fue realizado, pero retiene su preocupación por la coherencia: el segundo plan de formación profesional, diseñado en 1997 para ser implementado en 1998, incluye “la creación de un Sistema Nacional de Calificaciones Profesionales (que) debería ayudar, correcta y permanentemente, a identificar las calificaciones existentes y posibilitar la actualización de la oferta de formación profesional, así como a establecer esquemas para la validación y equivalencia de los diferentes métodos de formación tradicional” (Roure 1998, p. 28; Manzanares–Núñez, 1998).

Las clasificaciones española y alemana parecen ser aquellas donde la brecha entre la formación y el sistema productivo es menor. En este nivel del análisis de los dominios de calificaciones, la cuestión es la de descubrir si la máxima reducción de esa brecha es o no un objetivo. A este respecto, Andersson y Olsson (1996) enfatizan dos puntos que bien pueden significar lo contrario:

- “es difícil usar directamente las clasificaciones en sectores o ramas para clasificar campos de estudio: en cada sector hay muchas ocupaciones que existen también en otros (secretaria, empleado, etc.). Una clasificación orientada al sector reúne en cada amplio campo los programas que conducen a las ocupaciones típicas del sector. Las definiciones de estas ocupaciones típicas son, sin embargo, demasiado ambiguas e implícitas. En este sentido, ¿dónde está el límite de la categoría ‘actividades marítimas y pesqueras’? ¿Cuál es el punto común, en términos de formación profesional, entre hidrocultura y transporte marítimo?” (p. 10);
- con el propósito de formular su propuesta para una clasificación internacional de campos de formación, Andersson y Olsson (1996) observaron que “a pesar de que la ocupación es un aspecto muy importante para los campos de formación, debemos recordar que los campos de formación (educación) y la Clasificación de los Estándares Internacionales de las Ocupaciones (ISCO) son dos cosas diferentes” (p. 3). Los autores enumeran las razones por las cuales ISCO no es la mejor opción para su objetivo: “no siempre hay un vínculo directo entre formación, diplomas y ocupaciones...; hay muchos programas de formación que apuntan a un amplio elenco

de ocupaciones o funciones transversales (mantenimiento, por ejemplo)...; las clasificaciones de ocupaciones se basan en la proximidad sociológica entre ocupaciones... Así, incluso si muchos programas de formación corresponden a elencos específicos de ocupaciones, no es una buena elección usar el mismo principio para agruparlos en una clasificación de ocupaciones. Es más relevante construir una clasificación jerárquica en la cual los grupos se basan en 'proximidad de saberes'" (p. 4).

Parece, entonces, que la completa congruencia entre especializaciones formativas y el sistema productivo, que se vería reflejada por la correspondencia entre la clasificación de campos de formación y la clasificación de oficios y ocupaciones, no es deseable a este nivel del análisis del dominio de las habilidades. Esto deja, sin embargo, la cuestión del uso que puede darse a una clasificación de campos de estudio diseñados de esta manera. A este respecto, el principal objetivo de la clasificación propuesta por Andersson y Olsson es estadístico, en el sentido que crea bancos de datos que contienen información sobre la formación profesional inicial (el estudio se llevó a cabo al abrigo de un contrato entre Cedefop y Eurostat). ¿Qué uso puede dársele desde el punto de vista de la construcción de nuevos programas de formación o del desarrollo de los programas existentes? No tenemos información para contestar este interrogante, pero

simplemente anotamos que en Francia, la nomenclatura de las especializaciones formativas es usada para clasificar los diplomas de la formación profesional, pero no tiene nada que ver con los CPC (Commissions Professionnelles Consultatives—Comisiones Profesionales Consultivas), que son órganos que construyen y examinan diplomas y que tienden a seguir un enfoque sectorial.

### 3.1.2 Campos de competencias

Dentro de cada dominio de competencias es posible identificar campos de competencias más o menos coherentes, que son elencos de actividades ocupacionales y tareas que ayudan a definir oficios, ocupaciones, calificaciones, puestos de trabajo, perfiles ocupacionales, funciones, misiones, objetivos ocupacionales y, obviamente, competencias, tanto en el sistema productivo (en términos de demandas y necesidades) como en el sistema educativo (en términos de objetivos).

La primera discrepancia entre el objetivo de un diploma y el sistema productivo puede deberse al hecho de que la lista de tareas y actividades para el mismo oficio (u ocupación, calificación, etc.) difiere en los dos siste-

***La primera discrepancia entre el objetivo de un diploma y el sistema productivo puede deberse al hecho de que la lista de tareas y actividades para el mismo oficio (u ocupación, calificación, etc.) difiere en los dos sistemas***

mas. Veneau (1997) brinda un buen ejemplo: por medio de la comparación detallada de los estándares ocupacionales de un diploma (el bachillerato técnico en “mecánica automatizada”) con el trabajo efectivamente realizado en la empresa por los poseedores de ese diploma, el autor destaca varias discrepancias, no solo desde el punto de vista de la importancia de las actividades, sino también desde el punto de vista de la inclusión de algunas de estas actividades en la lista; en otras palabras, la calificación parece incluir formación en actividades que no se llevan a cabo en la empresa. Una de las principales razones para ello se encuentra en el hecho de que los estándares ocupacionales son diseñados sobre la base de una evaluación de las actividades del puesto de trabajo, por personas que no están muy conscientes de lo que realmente sucede en la empresa. Nos referimos no solo a personas que integran el sistema educativo, sino también a representantes de los empleados de la industria que revistan en los CPCs, y, más ampliamente, a todos aquellos expertos que llevan adelante estudios sobre oficios y calificaciones.

Ello es corroborado por un segundo análisis de Veneau de los estándares de un Certificado de Calificación Profesional (CQP) para un operador/mantenedor de máquinas en la industria pesada. Veneau demuestra que esta calificación refleja la situación industrial actual mucho mejor que el bachillerato técnico: “En la industria pesada,

el esquema de un CQP está diseñado por la demanda de las empresas. Los estándares para estos certificados son diseñados por las empresas y reflejan sus necesidades (...) personas de diversos departamentos operacionales de la empresa (supervisores de taller, directores técnicos, etc.) están involucrados. Los estándares de la CQP son establecidos directamente a partir de las situaciones de trabajo existentes. La redacción de los estándares no distorsiona mayormente la realidad de la producción (confundiéndose tipos de actividad, por ejemplo). Cuantas más personas involucradas en la formulación de estándares sean apartadas de las situaciones reales de producción, más posibilidades existen de que esas distorsiones aparezcan (...)” (Veneau, 1997, p. 10).

Debemos enfatizar, sin embargo, que la discrepancia entre las actividades enseñadas y las actividades ocupacionales que la empresa espera no son sistemáticas, y se necesita tomar en cuenta el tipo de empresa involucrada y la especialización formativa. Campinos (1998) observa, por ejemplo, en investigaciones conducidas en treinta y ocho pequeñas y medianas empresas industriales, que la formación brindada en electrónica e ingeniería electrónica están bien ajustadas: “parece haber una genuina satisfacción (entre las empresas estudiadas) con la formación brindada en los tres niveles en cuestión (...) El conocimiento impartido es aceptable para las diversas actividades manufactureras, tests, con-

troles, estudios y métodos en los que los recién llegados son empleados” (p. 6). Eckert y Veneau (1999, p. 3) observan lo mismo en un estudio sobre la formación en ingeniería electrónica (tecnología eléctrica, electrónica y e informática industrial), cuando identifican varios casos en los cuales “el oficio básico es asociado con la especialización formativa. El hecho de que la formación de especialistas se adecua con el oficio básico, puede explicarse por el hecho de que se ha tomado en cuenta una referencia común a los dos: el campo técnico”.



La manera en que el estándar es construido, también importa, y, desde este punto de vista, un análisis genuino in situ que involucre “trabajadores expertos” y “formadores expertos”, puede facilitar y volver más relevante la descripción de las actividades ocupacionales en un estándar y su reflejo en el contenido de la formación. El trabajo de Liaroutzos (1997) en el sector de servicios administrativos ilustra bien este punto.

Parecería entonces que la identidad de las personas involucradas en la formulación de estándares y la forma en que esta formulación se lleva a cabo, son factores clave para hacer que esos estándares sean congruentes con las ac-

tividades reales del puesto de trabajo. Desde este punto de vista, el “modelo de consenso”, típico de Alemania, en el cual el acuerdo entre los actores sociales sobre el contenido de la formación, entre otras cosas, es esencial y parece más propicio que el “modelo consultivo” francés, en el cual el sistema educativo es, en primera instancia, el responsable por la orientación y supervisión del sistema. Esta comparación ya ha recibido mucha atención (ver, entre otros, los más recientes estudios de Möbus y Verdier, 1997; Béret et al., 1997), y la tomaremos en cuenta aquí solo para esclarecer dos cuestiones recurrentes en lo que concierne a los diplomas: qué tan especializados y qué tan teóricos deben ser.

### 3.1.2.1 ¿Qué tan especializados?

Si la formación debe ser amplia o estrecha es un tópico importante de discusión en Alemania. Los sindicatos arguyen por un campo de competencias que es más amplio de lo que los empleadores desearían. El hecho de que la mayor parte de la formación ocurre en la empresa en el sistema dual, puede significar que la formación está limitada a actividades específicas en la empresa, pero, como contrapartida, el perfil profesional y el plan delinea-

**La extensión de la actividad refiere al nivel de competencias requeridas**

136

**El problema es, naturalmente, que si la teoría y la práctica se diferencian de esta manera, el resultado final es diferenciar lugares de entrenamiento: teoría en el aula, práctica en la empresa**

do vuelven necesaria cierta generalización, desde el momento en que fueron diseñados para ser puestos en práctica en una gran variedad de empresas. Aunque siempre se llega a un compromiso, debe enfatizarse que esto tiende a ser un costo de la naturaleza concreta de las actividades enumeradas en el perfil profesional y en el plan delineado. En otras palabras, la necesaria generalización parece tomar una forma más bien abstracta. A este respecto, las habilidades y saberes enumerados en un perfil profesional y en un plan delineado para la industria de ingenieros mecánicos, una opción de proceso técnico en Alemania, no parecen en la práctica ser más concretos que el elenco de aquellas habilidades y saberes establecidas en el perfil ocupacional y el diploma estándar de un bachillerato técnico en el mantenimiento de automóviles automáticos en Francia, independientemente de la proximidad de estos dos diplomas (Möbus, Verdier, eds., 1997,

Annexes 1 y 2). Esto puede apuntar al hecho de que el grado de extensión de una ocupación no puede ser definido desde el punto de vista de los campos de competencias, por ej. extendiendo la lista de actividades en el estándar, lo que, en la mayoría de los casos, implica volverlos más

detalados al adoptar formulaciones más abstractas, dado que, si uno se esfuerza demasiado en descomponer una acción en demasiadas acciones elementales, el resultado es perder todo significado y contenido concretos (Savoyant, 1999). La extensión de las actividades tiene que ver con el espectro de situaciones que un individuo puede manejar en un campo de competencias, y que pueden ser percibidas más en términos de conocimientos requeridos para desempeñar un elenco de acciones que por medio de una simple lista de esas acciones. En otras palabras, la extensión de la actividad refiere al nivel de competencias requeridas.

Estas no pueden ser evaluadas por la simple observación del desempeño, y es por esta razón que una actividad no puede ser reducida solamente a sus aspectos operacionales: se necesita tomar en cuenta el “cómo” de la actividad, por ejemplo, los procesos cognitivos subyacentes. Es también desde este punto de vista que parece pertinente definir otro aspecto de la extensión de una actividad que se está volviendo cada vez más importante en el trabajo: la “acción competencias”, que involucra “la habilidad para planear, implementar y supervisar con autonomía” (Koch, 1997, p. 38). Muy claramente, estas habilidades no son competencias o habilidades que puedan ser añadidas a otras actividades ocupacionales en un estándar; su efecto parece ser más el modificar el nivel de competencia de esas actividades.

### 3.1.2.2 Teoría y práctica

La crítica más común que realizan las empresas es que la formación es demasiado teórica. La cuestión radica en descubrir qué significa esto realmente, y, al respecto, debemos decir que la distinción entre teoría y práctica en la que la crítica se basa, tiene más que ver con el sentido común que con cualquier tipo de enfoque científico. Aquí, no se ve a la teoría como el fundamento y la validación de una práctica, que hace posible entender el “por qué” de las acciones que se ejecutan, sino como una mera descripción de lo que debe ser hecho (Savoyant, 1996) y que se refleja en el lenguaje cotidiano por expresiones tales como: “más fácil decirlo que hacerlo”. En otras palabras, la excesiva teorización es predominantemente una carencia de maestría “práctica” obtenida en el desempeño de situaciones reales de trabajo. Este punto de vista tiene, obviamente, algún fundamento y nadie puede dudar de la existencia de un saber basado en la experiencia, que solo puede adquirirse en las situaciones reales de trabajo. El problema es, naturalmente, que si la teoría y la práctica se diferencian de esta manera, el resultado final es diferenciar lugares de entrenamiento: teoría en el aula, práctica en la empresa. En tales circunstancias, es difícil articular ambos mundos y suplementar una lista de actividades ocupacionales con una lista de saberes “teóricos” no es suficiente para asegurar esa articulación de modo satisfactorio. Debemos ser plenamente cons-

cientes que las actividades tienen lugar tanto en el aula y como en la empresa, y que en ambos casos hay teoría y práctica. Analizar las actividades solamente en términos de desempeño no permite abordar este problema.

### 3.1.3 Niveles de competencia

Los niveles de competencia dan una idea del grado de maestría que posee un individuo en una actividad ocupacional dada. A este respecto, la relación entre diplomas y mundo productivo no puede ser reducida a una simple comparación entre los niveles de habilidad requeridos por la empresa y los cubiertos por el diploma, dado que esto sería enfocar una actividad en meros términos de desempeño, específicamente por colocar aquellos niveles de habilidades como un repertorio práctico en las listas de desempeño. Para ir más allá del puro desempeño, se debe tomar en cuenta los procesos que lo sostienen y en qué condiciones estos se desarrollaron.

Por consiguiente, debemos estudiar este problema con un enfoque cognitivo de la alternancia y, más específicamente, a la articulación entre la escuela y la empresa. Este es un tema vasto y objeto de la investigación sobre la construcción de saberes y competencias en una situación de trabajo, con el resultado de que no puede ser examinado exhaustivamente aquí. De todas maneras, podemos hacer referencia a la contribución de Dybowski y

**No se trata de aplicar en la empresa el conocimiento “teórico” adquirido en la escuela, sino de la actividad de articular el conocimiento de la escuela con el trabajo en la empresa**

Dehnbostel a este trabajo, y al trabajo de la red Europea de Conocimientos de Procesos de Trabajo, recientemente involucrada en el Programa de desarrollo tecnológico y organizacional de conocimiento de procesos de trabajo del TSER. Solo echaremos una rápida mirada a los aspectos teóricos

del enfoque cognitivo de la alternancia.

138

“Adoptar un enfoque cognitivo significa otorgar un papel central a la actividad del individuo y, en el caso del aprendizaje en alternancia, a la actividad del educando, tanto en el aula como en la situación de trabajo” (Savoyant, 1996). La disociación y especialización de los lugares de aprendizaje (“teoría” en la escuela y “práctica” en la empresa) expresa una discrepancia que se refleja, en términos generales, por la falta de habilidades prácticas, criticada por las empresas, de los individuos que egresan del sistema educativo. Esta discrepancia se puede analizar desde dos puntos de vista:

- un primer aspecto es ilustrado por expresiones del tipo “una cosa es saber cómo se hace algo, y otra hacerlo realmente”. Esta discrepancia es normal e inevitable en sobremanera, y solo echa luz so-

bre el hecho de que hay competencias basadas en la experiencia que solo pueden ser adquiridas en situaciones reales en el trabajo;

- el conocimiento adquirido en la escuela no es el conocimiento básico de la actividad en el trabajo. Puesto de esta manera, la noción parece inútil para buscar cualquier articulación entre la escuela y el trabajo. La situación más común es que lo enseñado en la escuela no cubre todo el conocimiento básico que debe ser puesto en juego en el trabajo. La principal razón para ello es que este conocimiento básico no puede ser reducido al saber curricular, y que está formado por percepciones y conceptos estrechamente ligados al trabajo. Cuando el conocimiento básico es formulado en y para el trabajo, es difícil, y en algunos casos hasta imposible, colocarlo en una posición objetiva y explícita en la forma de conocimiento externo, lo que debería ser un requisito previo para que sea impartido y validado fuera de la situación real de trabajo. Esta es una cuestión clave de la alternancia y, a este respecto, los enfoques basados en la formación ocupacional pueden ser particularmente relevantes en identificar y formalizar este conocimiento básico ocupacional (Vergnaud, 1992; Pastré et al., 1995). El análisis del trabajo real, en términos de conceptualizaciones y representaciones es-



pecíficas a cada campo de actividad que involucra, posibilita ir más allá de los límites de la identificación por parte de sistemas estandarizados, que demasiadas veces se basan exclusivamente en el análisis de las tareas prescritas. Además, este enfoque más objetivo ayuda a asegurar una referencia común a los maestros de escuela, los formadores en la empresa y los mentores.

Si aceptamos plenamente la idea que la actividad del educando es tan esencial en la escuela como lo es en la empresa, entonces no se trata de aplicar en la empresa el conocimiento “teórico” adquirido en la escuela, sino de la actividad de articular el conocimiento de la escuela con el trabajo en la empresa. “Desde este punto de vista, si la adquisición de conocimiento involucra solamente el escuchar y aprender de memoria (por el educando), la única actividad en el cual este puede ser usado directamente es en la actividad de hablar y restituir este conocimiento (...) Si es apropiado solamente de esta forma, el conocimiento permanece ‘formal’” (Savoyant, 1996, p. 2), y es difícil ponerlo en práctica en el trabajo, dado que se mantiene externo a él, en vez de ser integrado. Mientras parece poco útil hacer coincidir directamente esta actividad con el trabajo real (dado que ello sería formación en el puesto de trabajo), de todas maneras parece necesario que sea lo suficientemente representativa del trabajo.

### **3.2 Evaluación: los estándares en acción**

Ya mencionamos que el destacado efecto de señalización de las calificaciones certificadas “sobre el papel” estaba siendo cuestionado, ya que la formación que conduce a ellas es frecuentemente sentida como desfasada de las necesidades del mercado de trabajo. Este tipo de críticas es común en Francia (Tanguy, ed., 1986) y probablemente lo sea también en España, donde, en el caso de las opciones vocacionales, las “percepciones de las empresas han estado siempre marcadas por la desconfianza y la desinformación” (Muñoz, 1997, p. 50). En Francia, los representantes de los empleadores consideran que “el diploma hace posible certificar, en un momento dado, la existencia de algunos recursos individuales, particularmente conocimientos, pero no la aplicación práctica de las habilidades ocupacionales ejercitadas en las situaciones reales de trabajo a lo largo de todo el curso” (CNPF, 1998, PS. 68–69). Este punto de vista es fundamental en el debate actual sobre la naturaleza de las competencias y, más recientemente, de sus métodos de validación.

La validación del aprendizaje que involucra a los individuos, a los empleadores y al sistema educacional, es crucial en estas cuestiones. El siguiente análisis se focalizará en los esquemas y en las certificaciones a las cuales estos conducen, dado que parecen ser

buenos indicadores de los lazos o tensiones entre certificación, formación, competencias y desempeños ocupacionales. Lo que la validación del aprendizaje diga sobre las competencias, depende de las formas en que los sistemas de evaluación son diseñados y puestos en práctica.

### 3.2.1 El diseño de los esquemas de validación del aprendizaje

Las diferentes formas en que los esquemas de validación del aprendizaje son diseñados, definen el marco que se ajusta mejor a los objetivos. Los esquemas que examinaremos a continuación, generalmente eximen de todo o parte del curso de formación que conduce a una calificación existente, u otorgan una certificación específica para endosar el valor de la experiencia. Ambos casos no seguirán los mismos criterios de evaluación. El estándar usado en el primer caso, será el estándar de calificación. En el segundo caso, será, en principio, la descripción de la ocupación, o sea, un estándar de desempeño. Luego de comparar los esquemas de validación del aprendizaje con otras calificaciones, examinaremos los criterios de evaluación.

#### 3.2.1.1 La validación del aprendizaje y los sistemas convencionales de certificación

Para comenzar, localizamos los esquemas de validación de aprendizaje respecto del binomio educación +

certificación, puesto en pie de igualdad formal con el trabajo bajo el programa europeo ADAPT por la Delegación académica a la formación continua de Estrasburgo (Abisse, 1997). Se examinaron los siguientes esquemas:

- las pruebas externas (*Externenprüfung*) de Alemania;
- el Certificado de Profesionalidad español, expedido por el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social,
- la Validación de Experiencias Profesionales (*Validation des Acquis Professionnelles/VAP*) en Francia, organizadas por el Ministerio de Educación;
- el Certificado de Competencia Profesional (CCP), también en Francia, expedido por el Ministerio de Empleo y Solidaridad, y organizado por APFA (una asociación nacional para la formación profesional de adultos), que lo regula;
- la Acreditación de Aprendizaje Previo (*Accreditation of Prior Learning/APL*) británica, que no siempre se diferencia claramente de las NVQs a las cuales conduce (Scottish Qualifications Authority, 1997); y
- las calificaciones profesionales nacionales (NVQs) que no son propiamente hablando un esquema de validación de aprendizaje pero que, dado que no contienen un elemento compulsivo de formación, tienden a transformarse un punto de referencia obligatorio en

esta área. Ellas inspiraron a los Ministerios de Empleo de Francia y España.

No trataremos de Bélgica, donde la reflexión sobre estos temas ha sido soslayada durante años por la comunidad francesa de ese país, donde “no hay mecanismos consertados y globales para coordinar y reconocer las habilidades adquiridas en esquemas continuos de formación profesional(...) (la comunidad no tiene) un sistema racional y público de calificaciones profesionales que cubra todo el campo. El único sistema de certificación que cuenta con el reconocimiento social en la Comunidad Francesa, es el del sistema educativo” (Conseil de l'Éducation et Formation, 1999). Esta situación puede quizá ser explicada por el hecho que es más bien la escuela que lo otorga y no el certificado lo que da una señal al mercado de trabajo.

El VAP francés y el NVQ inglés son los mejores documentados de todos los esquemas examinados aquí. Ellos son resultado de sistemas de formación profesional que oponen la educación formal al aprendizaje. Las NVQs se basan en la experiencia, y mientras que los elementos formativos son parte esencial del VAP, ellos no permiten por sí solos obtener el diploma.

Los esquemas de validación del aprendizaje más cercanos a los sistemas de certificación en uso en el propio país, son las *Externenprüfungen*

alemanas, en las cuales se puede pedir ser eximido parcial o totalmente de la formación que conduce a los exámenes nacionales. El Certificado de Profesionalidad español, que valida habilidades enumeradas en una lista nacional, es el caso extremo. Está próximo al NVQ, que, como el CCP francés valida habilidades adquiridas solamente por la experiencia en el trabajo. Las diferencias entre estos esquemas, por consiguiente, no han sido marcadas fundamentalmente por las conexiones nacionales. Las diferencias dentro de un mismo país también son resultado de un factor institucional: la separación, en algunos casos controvertida, de las responsabilidades por la validación del aprendizaje ocupacional entre el Ministerio de Educación y el de Empleo, como en España y Francia. Esta separación ha moldeado actitudes y vínculos: el Ministerio de Educación cubre las escuelas, en tanto el Ministerio de Trabajo lo hace con las empresas (ver punto 2.1.2). En Francia, en consecuencia, el VAP, en el cual se puede ser eximido de alguna de las unidades que componen el diploma, es supervisado por el Ministerio de Educación, mientras que el CCP, que se concentra en la experiencia ocupacional, es otorgado por el Ministerio de Empleo y Solidaridad. Esta dialéctica entre escuela y empleo trae a la luz la cuestión clave que está en el corazón

**En todos los países examinados, el estado es el garante de la validez, confiabilidad, equidad, objetividad y, por consiguiente, de la legitimidad de los procedimientos de evaluación**

mismo de los problemas de validar los aprendizajes: las complejas relaciones entre saber y hacer, en lo que Yves Clot (1999) llama la habilidad insondable.

### 3.2.1.2 Perfiles de referencia y estándares

En todos los países examinados, el estado es el garante de la validez, confiabilidad, equidad, objetividad y, por consiguiente, de la legitimidad de los procedimientos de evaluación. Los estándares de evaluación están entre aquellas reglas que deben ser aprobadas por el estado. Si no lo son, la confiabilidad del sistema nacional de evaluación se verá disminuida. Solar (1995, p. 82) enfatiza indirectamente la necesidad de tener criterios comunes respecto a las carteras de habilidades, “un método que involucra demasiadas personas en el procedimiento de evaluación, (cada cual evaluando conocimientos) en su propia órbita. Esto significa que algo que se pretendía fuera objetivo, no lo sea”. En otras palabras, en una evaluación, los varios puntos de vista deben ser expresados sobre la base de criterios comunes previamente definidos, de otra forma es imposible llegar a un consenso.

Los empleadores están en todas partes involucrados en construir esquemas de formación profesional y en formular los estándares de evaluación. Francia está entre los países donde los empleadores más cuestionan los diplomas, otorgándose ellos mismos el derecho de ser los únicos en construir

habilidades. Realizar una evaluación de acuerdo a criterios que ellos mismos han determinado, daría a los empleadores mayor control sobre las formas de reconocimiento, p. ej. categoría y salario. Sin embargo, no solo es el diploma el cuestionado, sino toda la función reguladora del estado. Los empleadores británicos también critican un sistema en el cual ellos son, sin embargo, uno de los principales actores: “muchos empleadores (...) expresaron una continua preocupación acerca de la incoherencia de la estructura de las calificaciones profesionales más amplias, la sobreabundancia de calificaciones profesionales tradicionales, lo gravoso de las evaluaciones en NVQs, alguna falta de confiabilidad y consistencia en la evaluación (...)” (DfEE, 1999, p. 38). Aquí, nuevamente, lo que se cuestiona son las funciones organizativas y de contralor del estado.

En la actualidad, es indudablemente mucho más fácil poner en tela de juicio los diplomas de calificación. Durante años, las mayores empresas francesas han usado las calificaciones como herramientas para administrar los recursos humanos. Con este fin, han realizado análisis del trabajo para establecer listas o perfiles de calificaciones que pueden ser usadas con el fin de formar. La necesidad de poner por escrito los procedimientos de trabajo para obtener la acreditación bajo los estándares de asegurar la calidad del ISO 9000, también han jugado un rol a la hora de desarrollar la práctica de

una actividad o los perfiles de calificaciones específicos para una empresa. Esto no deja de tener relación con la validación del conocimiento adquirido en la experiencia de trabajo. “Poner por escrito los procedimientos consiste en extraer y articular habilidades actitudinales que, aunque socializadas y posibles de localizar en un enfoque ‘formal’, han permanecido tácitos hasta ese momento (...) Esto significa redefinir y racionalizar las habilidades adquiridas en la experiencia (...) La operación de describir y formalizar suministra una especie de validación a las habilidades ocupacionales” (Campinos–Dubernet y Marquette, 1998).

Por todas estas razones, proliferan las herramientas para identificar habilidades que usan un amplio abanico de métodos (Penso–Latouche, ed., 1998). Esta proliferación parecería sugerir, y aquí es necesario ser cautelosos, que este es un asunto sencillo. Como estos perfiles son por naturaleza más cercanos al trabajo real que cualquier perfil relevado fuera de la empresa, una convergencia artificial, resultado de evaluaciones diferentes, podría llevarnos a creer que la formación brindada por el sistema educativo, y, por ende, los diplomas de calificaciones, no se adecuan a las habilidades que se requieren realmente.

Los estándares nacionales contruidos para validar el aprendizaje pueden ser similares a aquellos usados para validar los cursos de formación,

o pueden ser formulados específicamente para validar el conocimiento adquirido en la experiencia. La *Externenprüfungen* y el VAP representan el primer caso, en tanto las NVQs y el Certificado de Profesionalidad, podrían representar el segundo. Los perfiles de certificación del CCP estarían en una posición intermedia. AFPA intentó inicialmente usar el Repertorio Operacional de Oficios y Empleos (*Répertoire Opérationnel des Métiers et Emplois*) de la Agencia Nacional de Empleo, pero debió complementarlos con los análisis de trabajo y los perfiles de referencia que se relevan cuando se construyen esquemas de formación (Roman, 1998). Como consecuencia, los estándares de desempeño redactados para evaluar el aprendizaje formal de los cursos de formación se evidencian a la hora de evaluar el aprendizaje informal. Parece ser el caso que, como la validación del aprendizaje es un desarrollo reciente, sus métodos específicos están en construcción e inicialmente se ha hecho uso de herramientas existentes que se reputaban confiables.

Esta elección pragmática tal vez no sea la mejor manera de cumplir con los objetivos fijados. “El contexto de validación del aprendizaje ocupacional moviliza experiencia desde el punto de vista de la evaluación ‘escolar’; esta movilización difiere de la movilización de la experiencia para la acción en el puesto de trabajo mismo. Las competencias no serán organizadas de la misma manera en los dos casos”

**Cuanto más serios y rigurosos son los intentos por especificar el dominio que es evaluado, tanto más estrecho se vuelve este, sin, de hecho, volverse transparente**

144

**Las competencias son a las calificaciones lo que la empleabilidad es al empleo. Las certidumbres (calificaciones, puestos de trabajo) tienden a volverse hipótesis (habilidades, empleabilidad)**

(Clot, 1999, p. 31). El cuestionamiento a los diplomas por parte de los empresarios franceses ilumina el problema básico: ¿los criterios y métodos usados para la evaluación son inapropiados porque están demasiado marcados

por el mundo de la escuela? Recíprocamente, el abandono de los principios iniciales del experimento CCP, basado en descripciones muy cortas del trabajo, redactadas con el propósito de ubicar a quienes buscaban trabajos, muestra que el aprender haciendo con la dimensión 'empleo' no es más relevante para los propósitos de validar el aprendizaje. Es altamente probable que cualquier otra descripción de un trabajo, redactada con otros fines que la validación del aprendizaje, habría sido igualmente inapropiada. ¿Se encontrarán los estándares ideales entre estas dos posturas? Los ingleses, que no están atados a los criterios escolares, han tratado de encontrar el estándar de evaluación perfecto. Algunos autores (Green et al., 1999; Eraut, 1996; Wolf, 1996) han afirmado que ello los condujo a una precisión siempre creciente que provocó que el gobierno les pidiera dar marcha atrás (DfEE, 1999). Wolf afirma que esta desviación es inherente al tipo de enfoque utilizado:

“Cuanto más serios y rigurosos son los intentos por especificar el dominio que es evaluado, tanto más estrecho se vuelve este, sin, de hecho, volverse transparente” (1996, p. 55).

El callejón sin salida de la precisión nos retrotrae al tema de lo general y lo específico que plantean las calificaciones transversales, clave o básicas, y las calificaciones que cubren un campo ocupacional que, en algunos casos, puede remitir a varios sectores de actividad. En Francia, los perfiles de referencia para estos diplomas son generalmente dirigidos a situaciones locales, léase “contextualizadas”, para los propósitos de formar y evaluar en las situaciones de trabajo (Kirsch, 1989). La referencia sigue siendo sin embargo, el perfil nacional. El proceso completo implica un amplio rango de operaciones de traducción. Si el aprendizaje es validado por un análisis escrito o un discurso oral, se hace necesaria una traducción ulterior para establecer un vínculo entre la descripción de la actividad propuesta por el candidato y la evaluación estándar prescrita por la calificación.

Los estándares se construyen o ajustan por un proceso repetitivo que se alimenta en la experiencia previa. La cuestión consiste en asegurarse que este proceso repetitivo no nos haga perder de vista el objetivo inicial, en este caso, una evaluación basada calificaciones. Una paradoja de la calificación es que es contextualizada pero percibida como prediciendo la emplea-

bilidad. Si el contexto es exageradamente reducido, ¿es posible todavía hablar de una calificación, e incluso, de empleabilidad? ¿Qué validez tiene los estándares basados en una excesiva fragmentación de la descripción de una calificación? “Afirmando que alguien ha ‘adquirido’ una habilidad, se asume que esa persona puede y debe usarla en el contexto apropiado, pero la naturaleza y la extensión de los indicadores requeridos para defender esta afirmación son todavía problemáticos” (CERI, 1998, ps. 81–82).

Parecería ser que el objetivo del deseo de certificar y establecer criterios o estándares con ese propósito es reducir la incertidumbre general en la que vivimos. “Estamos encerrados en la noción de habilidades para enfrentar una nueva situación del mercado laboral en el cual las calificaciones ya no garantizan tener un trabajo. Este aspecto del nuevo orden mundial no puede ser desconocido: las competencias son a las calificaciones lo que la empleabilidad es al empleo. Las certidumbres (calificaciones, puestos de trabajo) tienden a volverse hipótesis (habilidades, empleabilidad)” (Bellier, 1998).

### 3.2.2 *El uso de estándares en la evaluación*

De acuerdo a lo que antecede, parecería ser que los estándares son el medio que usa el estado para reducir la incertidumbre que rodea a los diplo-

mas de calificaciones que acredita. Los métodos prácticos para la implementación de los estándares, por ej., los métodos de evaluación, están moldeados por esta regla. Nada de esto tendría importancia de no ser por las personas responsables de evaluar candidatos que buscan la acreditación de su aprendizaje.

#### 3.2.2.1 Los métodos de evaluación

Un estándar es puesto en práctica por medio de métodos de evaluación y está sujeto a su propio test de validez. Dependiendo del esquema, la evaluación puede tomar la forma de un examen basado en una ficha o carpeta de evidencia o competencias. Una evaluación en una situación real o simulada de trabajo puede consistir en una entrevista o combinar varios de estos elementos. Los únicos métodos de evaluación que ignoran completamente las fórmulas convencionales de los exámenes son el CCP en Francia y el APL y las NVQs en el Reino Unido.

No todas las formas de evaluación son equivalentes. “El APL es necesariamente un proceso altamente individualizado, con el fin de controlar la calidad, y requiere que la evidencia comprehensiva acumulada pueda ser comprobada y validada. Muchos candidatos no tienen una evidencia de este tipo a mano y muchos otros encuentran que solo pueden dar cuenta de parte de esos requerimientos. Frecuen-

temente, es más fácil o barato, reexaminar a los candidatos reprobados, o matricularlos en un curso. La única área, en Inglaterra, donde el enfoque parece ser exitoso y cubrir los costos es en las calificaciones de oficina” (1999). En última instancia, aunque las reglas sean las mismas para todos, eso no significa necesariamente que sean equitativas.

Dejando de lado los casos en que la certificación implica un examen o prueba en una situación de trabajo, los candidatos a validarse deben redactar una carpeta o informe donde describen las actividades que les han permitido adquirir las calificaciones que quieren que les sean validadas. Generalmente, pueden pedir ayuda con este fin. Además de consejos prácticos y ayudas para redactar, parte del proceso de asistencia a los candidatos consiste en ayudarlos a realizar sus descripciones de manera objetiva y a distanciarse de la experiencia, dado que “las capacidades que una persona utiliza no son ‘prefabricadas’ para los propósitos de una explicación. Nuestra investigación no intenta clasificarlas como un aprendizaje sin variaciones que puede ser va-

146

***Las maneras adecuadas de conducir evaluaciones de desempeños ocupacionales sobre el terreno todavía tienen que ser descubiertas***

lidado solamente a través de un análisis” (Clot, p. 31). Este enfoque mayéutico tiende a ser muy instructivo para los candidatos, quienes, en última instancia, son los responsables por encontrar el nexo entre lo que saben y hacen, dado

que “el conocimiento movilizado en una situación de trabajo, por ejemplo los conceptos cotidianos, que da significado a la experiencia ocupacional, no es el mismo que el adquirido como resultado de una formación, como los conceptos científicos. Encontrar un nexo entre estas dos esferas de conocimiento es una conquista en la cual la actividad de la persona juega un papel clave” (Clot, p. 15). También es verdad que esta relación puede forjarse solamente mediante el trabajo conjunto del candidato y la persona que lo ayuda a redactar su carpeta. Los análisis conjuntos de las actividades del candidato hacen posible inferir que, a pesar de la naturaleza única de la evaluación, las capacidades observadas pueden ser transferidas a otras situaciones.

Cuando la validación se basa en evaluaciones en situaciones de trabajo, los candidatos no pueden utilizar el mismo proceso de formulación que cuando aquella está basada en una carpeta o informe. Será entonces la elección de la situación donde deberá desarrollarse la evaluación la que les ofrecerá la mejor posibilidad de demostrar sus capacidades. Los asesores que preparan una situación de este tipo, son muy similares a los formadores que tratan de encontrar situaciones de trabajo que formen. En ambos casos, hay dos enfoques: “el enfoque del aprendizaje educacional, de tipo analítico, que implica descomponer lo complejo en unidades elementales simples, y la actividad ocupacional de enfoque cognoscitivo, de tipo integral, que im-



plica combinar múltiples capacidades y que se refleja en actividades que pueden, hasta cierto grado, ser aisladas como elementos de la calificación” (Lechaux y Barkatoolah, 1994, p. 106).

### 3.2.2.2 Los asesores

Los puntos ya mencionados acerca del importante papel que juegan las personas que establecen los esquemas de validación, permiten que sean funcionales. La composición de los paneles de evaluación es el punto en que estos sistemas están más próximos a los sistemas convencionales. Esta proximidad probablemente tiene mucho que ver con la preocupación por la aceptabilidad y la credibilidad (Bjørnåvold, 1997), dado que los sistemas convencionales todavía gozan de considerable legitimidad social, en tanto los esquemas de validación de aprendizaje encuentran dificultades para afirmarse. La *Externenprüfung*, establecida luego de la Primera Guerra Mundial, da cuenta de 30.000 candidatos al año, en contraposición con 1.600.000 personas que se forman en el sistema dual en ese lapso, con casi 600.000 exámenes anuales (BMBF, 1998). El Certificado de Profesionalidad está encontrando dificultades para abandonar la fase experimental. En Francia, los paneles del VAP examinaron 2550 carpetas en 1997 (DESCO, 1998), mientras que 715.560 personas se presentaron para el mismo diploma de educación profesional y tecnológica (DPD, 1998). El segundo experimento con el CCP involucrará a 1.000

personas, en tanto en el primero participaron 200. En el Reino Unido, es difícil determinar la población involucrada en el APL, dado que las estadísticas no lo diferencian siempre del NVQ que, a su vez, ilustra cuán difícil es para los nuevos sistemas el afirmarse y ser aceptados. Existen aproximadamente 840 calificaciones profesionales de alcance nacional (NVQ), mientras que hay otros 1.800 diplomas que cumplen con los estándares aprobados por el Departamento de Calificaciones y Currículos (QCA), y 17.000 que no lo hacen o solo lo hacen parcialmente (Df EE, 1999). El gobierno está tomando acciones drásticas para reducir el número de calificaciones profesionales no acreditadas por el QCA.

El hecho de que los profesores sean mayoría, como es el caso en el VAP francés donde porcentajes de este tipo fueron dejados de lado por la legislación desde el principio, puede estar mostrando que se otorga más importancia al conocimiento que a la experiencia y que las calificaciones están todavía firmemente implantadas en el ámbito de las escuelas. Si este es el caso, existe el riesgo que los estándares educacionales prevalezcan sobre los de desempeño. Antes de examinar esta hipótesis, sin embargo, debemos observar que son pocas las categorías elegibles para tareas de evaluación. Dado que el conocimiento necesita ser relacionado con la experiencia, es lógico que las mesas examinadoras se compongan tanto de profesores como profesionales. Los profesores han sido

**Como garante de la validez y confiabilidad de los procedimientos, el panel debe ser, también, garante de su equidad**

tradicionalmente asesores y todavía conservan una considerable legitimidad, aun cuando estén usando en el campo ocupacional el conocimiento que han adquirido en disciplinas académicas. Aquí, nuevamente, la

transferencia de capacidades puede ser explicada por el hecho de que las maneras adecuadas de conducir evaluaciones de desempeños ocupacionales sobre el terreno todavía tienen que ser descubiertas.

148

Este tipo de tensiones potenciales hace necesario examinar las capacidades de los miembros de los paneles examinadores. Un profesional competente no posee necesariamente las capacidades de un asesor. En Francia y el Reino Unido, las personas que participan en procesos de evaluación del aprendizaje reciben una formación especial. A medida de que adquieren experiencia en este campo, los riesgos de un imperialismo académico o profesional se reducen, pues cada uno es consciente de sus límites. Un representante del Ministerio de Educación, que tuvo este tipo de experiencia en Francia, enfatizó que “paradójicamente, un maestro de matemáticas no puede ser la mejor persona para evaluar las habilidades matemáticas de un candidato que es conductor de autobuses: el profesional es mucho más consciente que el profesor de las condiciones en que se desenvuelve el trabajo y qué capacidades, incluidas las matemáti-

cas, se movilizan en él” (Bernard, 1997, p. 46).

Llegados a este punto, nos gustaría adelantar la hipótesis de que los criterios de validación no pueden estar basados enteramente en una aplicación estricta de los estándares. Esto no significa, sin embargo, que las herramientas y construcciones previas para evaluar no sean de ninguna utilidad. Hemos examinado el rol estructurante de los estándares y criterios predeterminados de evaluación cuando se evalúa una carpeta. Aunque en un nivel diferente, es esencial analizar estos informes o carpetas de los candidatos a la validación del aprendizaje, como un miembro de los paneles de evaluación advierte: “la carpeta es menos el fundamento en el cual se basa nuestro juicio, que un documento del cual extraemos información para realizar la entrevista con el candidato. Si no tuviéramos esta carpeta, el candidato no estaría listo para la entrevista y nosotros encontraríamos mucho más dificultades para realizarla. Sin embargo, frecuentemente, es la entrevista el factor determinante” (Bernard, 1997, p. 46). Por consiguiente, no es posible aplicar ciegamente un estándar con el pretexto de un tratamiento equitativo. “Es imposible juzgar las habilidades de los adultos que han estado trabajando o han trabajado durante cierto número de años en una ocupación, sin tomar en cuenta la densidad humana del candidatos (...) La entrevista posibilita descubrir por qué un candidato solicita esta o aquella exención (...) En cada

caso, esto plantea el problema del vínculo entre las capacidades requeridas para obtener un diploma y las que se requieren para la práctica de la ocupación para la que se necesita el diploma. El panel no puede, por lo tanto, ignorar la cuestión de los motivos del candidato (...) Si los candidatos necesitan un diploma por razones de avance profesional (...) ¿deberían ser eximidos de la prueba de matemáticas, que reprobarían, cuando nosotros, como profesionales, sabemos que las capacidades involucradas no serían de ningún uso para ellos? (Bernardo, 1997, p. 47). Como garante de la validez y confiabilidad de los procedimientos, el panel debe ser, también, garante de su equidad.

#### 4. Conclusiones

Siguiendo este análisis, parece importante enfatizar tres puntos:

- a) la certificación está provocando un debate acerca de los saberes ocupacionales y las condiciones en lo que estos son generados, que cuestiona las actitudes tradicionales;
- b) la creciente autonomía de la certificación se ve también reflejada por su diversificación. Asumir que hay una sola dinámica y que la división en ramas está dada por su proximidad a la industria, y, por lo tanto, a las capacidades requeridas, no sería verdadero. Cualquier dogmatismo al respecto sería peligroso. Colocar una prácti-

ca eminentemente social, en la cual se confía por la alta calidad y maestría de quienes la organizan e implementan, en un terreno puramente técnico, sería igualmente peligroso;

- c) las decisiones que se toman en este campo tienen grandes repercusiones morales y cívicas.

#### 4.1 La certificación y el reconocimiento del saber ocupacional

Como lo ha mostrado el análisis precedente, la creciente autonomía de los sistemas de certificación no significa que estos sean independientes de la formación. Las críticas justificadas de los enfoques academicistas ha significado, en algunos casos, que la práctica, a la cual se supone esclarecedora, haya sido exaltada, lo cual no es menos sospechoso. La cuestión real es cómo los saberes ocupacionales, cuya naturaleza va más allá de la maestría técnica, pueden ser identificados, transmitidos y evaluados, superando la tradicional dicotomía entre saber teórico y práctico, general y aplicado. Parece ser, además, que este conocimiento es generado y transmitido en el interior de las organizaciones, lo que plantea dos problemas:

- el reconocimiento interno del conocimiento; y
- el reconocimiento de la habilidad de las organizaciones para favorecer su creación y transmisión.

**La cuestión real es cómo los saberes ocupacionales, cuya naturaleza va más allá de la maestría técnica, pueden ser identificados, transmitidos y evaluados, superando la tradicional dicotomía entre saber teórico y práctico, general y aplicado**

150

**No todo es necesariamente certificable, y tal vez sea mejor aceptar esta incertidumbre que construir sistemas demasiado sofisticados y restrictivos**

El reconocimiento interno de los saberes implica “capacidades negociadas”, en el sentido de Eymard-Duvernet y Marchal (1997). Esto plantea el problema de la señal particular de ese conocimiento. Algunas empresas usan calificaciones existentes (Feutrie y Verdier, 1993), en tanto otras están estableciendo sus propios sistemas de certificación (Périsse, 1998). La elección depende de la manera en que la empresa administra sus recursos humanos. Ellas se están preguntando si las calificaciones certificadas pueden ser adaptadas a este propósito, y, aunque esto no es evidente, puede estar políticamente motivado. También se plantean preguntas acerca de los límites de estas calificaciones y otras formas de certificación para el reconocimiento de capacidades generadas localmente. En otras palabras, no todo es necesariamente certificable, y tal vez sea mejor aceptar esta incertidumbre que construir sistemas demasiado sofisticados y restrictivos.

La habilidad de estas organizaciones para fomentar la creación y transmisión de saberes es central en los debates sobre la sociedad del conocimiento, pero es sor-

prendente descubrir que todavía sobreviven algunos prejuicios. Por lo que sabemos, nadie parece tomar en cuenta que los lugares donde se brinda formación son también organizaciones, con una vida colectiva, o al hecho que las personas que concurren a ellos son, cada vez más frecuentemente, adultos. La lógica de Bjørnåvold (1997) sobre la “participación periférica legítima” (citando a Lave y Wenger, 1991) también se aplica a ellos.

#### **4.2 Diversificación de la certificación**

A medida en que se vuelven más independientes, los sistemas de certificación se diversifican. El riesgo es de que se vuelvan menos legibles, lo que puede obligar a dar algunos pasos necesarios para hacerlos compatibles. Parece difícil aceptar, sin embargo, que todo conocimiento pueda ser certificado de la misma manera. No obstante, esta es la posición que frecuentemente se defiende en nombre de la igualdad entre los individuos y de la transparencia de los sistemas.

Podemos señalar diferentes tipos de evaluación, sin embargo, dependiendo del conocimiento de que se trate:

- la evaluación del conocimiento basado en lo objetivo es muy compatible con formas más o menos automáticas de acreditación, lo que brinda una considerable oportunidad para el desarrollo de la

autoevaluación y de innovaciones en la formación, usando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación;

- la evaluación de las capacidades sociales requiere del reconocimiento de “colegas expertos”, pero plantea el problema de construir un repertorio de maestría al formular estándares y prácticas de evaluación. Los ministerios necesitan, por ejemplo, ser capaces de formular políticas de calificación a la vez que crear un marco para las actividades formativas. Además, a la luz del ejemplo francés, mientras algunos lamentan la ausencia de representantes de los empresarios y los trabajadores en los paneles examinadores y jurados, es posible resaltar la alta calidad de sus integrantes, a pesar de la falta de preparación y de reconocimiento que los aqueja;
- construir organizaciones que generen conocimiento, tiene que ver más con el respeto a los estándares que promueven esa generación de conocimientos que pueden ser validados por fórmulas semejantes a las de la estandarización industrial.

En la actualidad, el mayor peligro proviene, indudablemente, del dogmatismo que suprime las diferencias porque no las tolera. Las doctrinas nebulosas, sin embargo, son igualmente peligrosas. El primer paso en el camino de compatibilizar los sistemas puede consistir más en demarcar sus domi-

nios y en respetar sus misiones que en intentar armonizar los métodos y resultados.

Sin embargo, desde el punto de vista de vínculos más estrechos entre los sistemas europeos de certificación, es asombroso notar la falta de interés en oficios que son cada vez menos nacionales: el transporte viene a la mente, a pesar de que sectores como la banca, la educación superior y la informática también pueden ser mencionados.

#### **4.3 Una cuestión de ciudadanía**

El mercado de certificaciones es próspero y se expande. Esto conduce a prácticas comerciales que algunas veces involucran a estados y servicios públicos. Los desarrollos actuales parecen apuntalados por intentos de imponer fórmulas en las cuales las finanzas son más importantes que la falta de sustancia de los argumentos científicos y técnicos. En la esfera social, como en biología, es peligroso experimentar con todo y todos, confiando en una especie de darwinismo trascendental que asegure que la mejor solución para la comunidad primará sobre las otras. Establecer “comités de expertos”, coordinados a nivel europeo, puede ayudar a refrenar este tipo de problema.

***En la esfera social,  
como en biología,  
es peligroso  
experimentar con  
todo y todos,  
confiando en una  
especie de  
darwinismo  
trascendental que  
asegure que la  
mejor solución  
para la comunidad  
primará sobre  
las otras***

## Resumen

El tema de la certificación de las capacidades ocupacionales ha ocupado su propio espacio en el tema de las discusiones sobre formación profesional desde comienzos de los años 90. Antes de ello, parece haberse prestado poca atención a esta materia: la certificación era vista como la culminación natural y lógica de un proceso educativo, que lo completaba y sancionaba.

Este trabajo primero examina la cuestión de la creciente autonomía de los sistemas de certificación, y las diferentes maneras en ello adquiere forma en los diversos países, concentrándose particularmente en la reorganización de los vínculos entre educación, formación y certificación.

Esta creciente autonomía ha sacado a relucir la cuestión de identificación de las capacidades. Esto se ha visto reflejado en la necesidad de reflexionar sobre los estándares de desempeño y evaluación, una materia que estudiamos en el punto 2 del presente trabajo.

Los sistemas que existen en la actualidad en Alemania, Bélgica, España, Francia y el Reino Unido, que muestran interesantes diferencias en este campo, suministraron la base para nuestro trabajo.

## **Sistemas de certificación: génesis y creciente autonomía**

A juzgar por los antecedentes históricos, las menciones específicas a la certificación parecen haber sido tardías y graduales. ¿Esto es así porque la certificación se ha vuelto importante en los últimos años, o porque, aunque ya jugara un papel, era percibida como un elemento subordinado del sistema de formación profesional? La importancia que las sociedades modernas atribuyen a la evaluación tiende a confirmar la segunda hipótesis. La escasa referencia a la certificación en las obras históricas muestra, además, una tendencia hacia su gradual apropiación por parte del estado, reflejando su creciente participación en la educación de los individuos, comenzando con las calificaciones superiores y descendiendo a las de nivel inferior. Esta tendencia, sin embargo, no siguió un curso armonioso y ha encontrado oposición de parte de algunos de los protagonistas, en particular en lo que tiene que ver con las calificaciones de los niveles inferiores. Además, referirse al estado no es suficiente, ya que este pudo y puede intervenir por medio de organizaciones ligadas al sistema productivo o al sistema educativo, dependiendo de las opciones políticas relacionadas a una u otra esfera, y, en consecuencia, otorgando a la certificación diferentes objetivos. El estado es plural. En estas circunstancias, por lo tan-

to, parece lógico que la certificación ocupacional, a pesar de una dinámica histórica común, asuma diferentes formas incluso dentro de un mismo país, y no se mueva hacia una armonización transnacional.

El trabajo continúa examinando los desarrollos contemporáneos que tienden a independizar crecientemente a la certificación de la formación. La especial naturaleza del “efecto calificación”, cuya importancia crece en un mercado de trabajo marcado por la creciente movilidad y los cambios de largo alcance, es examinada a continuación. La certificación es movilizadora particularmente debido a los cambios en los sistemas productivos que hacen que la habilidad de los trabajadores para realizar las tareas que les fueron encomendadas, se vuelva cada vez más incierta. Los nuevos requerimientos y diferentes formas de conocimiento, a su vez, plantean la cuestión de definir nuevos estándares y criterios de evaluación. El punto 1 termina examinando dos de las cuestiones más comúnmente planteadas acerca de la certificación: la relación entre certificación y exclusión y el problema de reconciliar legitimidad y legibilidad.

### ***Estándares y evaluación***

El reporte trata a continuación los dos nuevos problemas metodológicos planteados por la creciente autonomía de la certificación respecto de la formación, centrándose particularmente

en las diversas maneras en las que los estándares son redactados y puestos en práctica en los procedimientos de evaluación. Esto hace necesario volver a las relaciones entre el sistema de certificación, el de producción y el de formación. En el sistema productivo es necesario abordar la cuestión de la descripción de las actividades en el trabajo y de identificar los estándares de desempeño, especificando el objetivo ocupacional que debe atestiguar la certificación. En el sistema formativo, es necesario definir los estándares formativos que especifican los saberes (en el sentido más general del término, incluyendo experiencia, conocimiento, prácticas, competencias, etc.) que se necesitan para el desempeño de la actividad descrita. El trabajo, a continuación, enfoca las relaciones entre las calificaciones, la certificación y el sistema productivo desde tres puntos de vista: los campos de capacidades en referencia a la nomenclatura de las especializaciones formativas y del empleo, a través de los perfiles de referencia ocupacionales y de los niveles de habilidades, usando un enfoque cognitivo.

Las cuestiones relacionadas con la evaluación son examinadas desde el punto de vista de los procedimientos de validación del conocimiento informal, lo que ofrece un buen ejemplo de los lazos o tensiones entre certifica-

***Parecería que los estándares son los medios que tiene el estado para reducir la incertidumbre que rodea al diploma que acredita las calificaciones***

ción, formación, capacidades y desempeño en el puesto de trabajo. El tema es examinado desde el punto de vista del diseño y uso que los diferentes países han hecho de los esquemas existentes y los estándares que los apuntalan. Hay dos tendencias: esquemas que ofrecen exención de todo o parte del curso de formación que conduce a una calificación existente o esquemas que otorgan una calificación específica que endosa el valor de la experiencia. En los dos casos no se utilizan los mismo procedimientos de evaluación. El estándar usado en el primer caso será el estandar de la calificación. En el segundo caso, será el principio de la descripción del trabajo, es decir, un estándar de desempeño. En la práctica, la división no es tan clara.

154

El trabajo luego examina la formulación de los criterios de evaluación, sus vínculos con los sistemas existentes, los métodos por los cuales

pueden ser puestos en práctica e incluso a los asesores mismos. Parecería que los estándares son los medios que tiene el estado para reducir la incertidumbre que rodea al diploma que acredita las calificaciones.

Los métodos prácticos de implementación de estándares, es decir, los métodos de evaluación, están moldeados por esta regla. El estudio adelanta la hipótesis, sin embargo, que las decisiones de validación no pueden basarse únicamente en la estricta aplicación de los estándares. Esto no significa, sin embargo, que las construcciones y herramientas previas desarrolladas para la evaluación no sean de utilidad alguna. Los estándares juegan un papel estructurante, en la medida que brindan un sistema de referencia común a todas las personas responsables de la evaluación y que son garantes de la validez, confiabilidad y equidad de los procedimientos. ♦

---

#### NOTAS

\* Traducido de la versión original en Inglés publicado por el Centro Europeo de Formación Profesional CEDEFOP bajo el título "Certification and Legibility of competence" incluido en la publicación: "Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000. Vol. II."

1 Doctrina fuertemente democrática y centralizadora, que tuvo sus orígenes en la Revolución de 1789. Nota del traductor.