



**Jens
Bjørnåvold**
CEDEFOP



¿Una cuestión de fe?

Las metodologías y los sistemas para evaluar aprendizajes no formales requieren una base de legitimidad

El intento de desarrollar métodos evaluativos de los aprendizajes no formales que sean eficaces y aceptados requiere que dichas metodologías o sistemas dispongan de un sólido fundamento legal y legítimo, si desean tener alguna influencia. Esto plantea el reto del diseño institucional, premisa importante para elaborar sistemas legitimados para la evaluación de conocimientos. Para ilustrar algunos de los mecanismos que influyen en la legitimación y el valor de las evaluaciones, puede utilizarse la metáfora de la moneda o el dinero.

1) El concepto de legitimación se ha interpretado tradicionalmente de conformidad con las tipologías clásicas de Max Weber sobre la autoridad legítima: la legitimación se basa en la tradición, el carisma y la racionalidad. El discurso actual se ha reorientado hacia la relación entre la autoridad y el acuerdo normativo (Habermas, 1981, Held 1987).

2) Por capital humano se define el conocimiento que los individuos adquieren durante su vida y que emplean para producir mercancías, servicios e ideas, dentro del mercado o fuera del mismo. Por motivos teóricos, se decide ignorar la fuente de esta adquisición de conocimientos (formal o no formal, familiar o escolar, en el trabajo o en el tiempo libre), así como la naturaleza específica de los conocimientos y el método de validación o certificación de los mismos.

Introducción

La decidida tendencia internacional hacia la creación de metodologías para la evaluación de aprendizajes o cualificaciones no formales puede abordarse desde diferentes ángulos. Una opción es la de investigar *la calidad de las metodologías, esto es, en qué medida miden lo que supuestamente deben medir y en qué medida proporcionan una imagen válida y fiable de los conocimientos en cuestión*. Otra opción es centrarse en *el valor de las evaluaciones efectuadas en la actualidad*. Las evaluaciones de los aprendizajes no formales pueden considerarse, al igual que los certificados formales, como una «moneda». Están justificadas por el valor atribuido a las mismas, por el sistema político, por el mercado y por las personas en general. El aspecto de la legitimación¹ y su influencia sobre el valor real de las evaluaciones no ha atraído hasta la fecha apenas la atención de los formadores prácticos y los investigadores que trabajan en este campo.

Este artículo presenta y trata algunas de las cuestiones, tanto de principio como prácticas, referentes a este campo. En la primera parte se expone el análisis de Riel Millars (OCDE 1996) sobre la posibilidad de elaborar una contabilidad eficaz y aceptable de los conocimientos humanos. La contribución de Millars es importante, pues resalta que las metodologías y los sistemas precisan de una fuerte base legal y legítima si aspiran a ejercer alguna influencia. También es importante porque ilustra el carácter general del reto que supone la evaluación del aprendizaje.

La segunda parte del artículo afronta el desafío del diseño institucional, una premisa importante para desarrollar sistemas legítimos de evaluación de conocimientos. La tercera parte o conclusión elabora detalladamente la metáfora de la moneda o el dinero a fin de mostrar algunos de los mecanismos influyentes sobre la legitimación y el valor real de las evaluaciones.

La escasez de informaciones sobre los conocimientos

La evaluación del aprendizaje puede llevarse a cabo desde una serie de diversos campos disciplinarios. Riel Millar, en un informe publicado por la OCDE, ofrece un interesante mecanismo para evaluar aprendizajes y conocimientos empleando el concepto de capital humano². Su razonamiento sobre cómo crear mecanismos reconocidos universalmente y de fiabilidad razonable para contabilizar los activos de capital humano en la empresa y en el ámbito público se halla relacionado estrechamente con la cuestión de cómo establecer metodologías y sistemas legítimos para la evaluación de los aprendizajes o conocimientos no formales.

A pesar de algunas diferencias terminológicas, los economistas parecen afrontar muchos de los problemas intrínsecos a la evaluación de aprendizajes no formales. Entre éstos se incluyen los problemas de la calidad metodológica y la cuestión de la legitimación institucional y pública.



Este paralelismo, quizás no tan sorprendente, tiene que ver con lo que podemos denominar el dilema de la información que afrontan las sociedades de hoy. A pesar de la creciente importancia del aprendizaje y los conocimientos, la calidad de las informaciones accesibles a quienes efectúan decisiones sobre el empleo del capital humano (individuos, empresas, organismos públicos) es cuestionable. La carencia de metodologías y sistemas de aceptación generalizada, tanto a escala nacional como internacional, puede ser uno de los motivos para ello.

Debido a los cambios radicales en las estructuras económicas de los países OCDE, Millar indica que la necesidad de mecanismos reconocidos de examen y evaluación está en aumento. La esencia de este cambio estructural está bien captada en la siguiente cita de Deiacó et al. (1990):

«. en los años 80 se han producido cambios en la naturaleza de las inversiones. Las proporciones relativas de las inversiones físicas e intangibles han cambiado considerablemente. Por ejemplo, algunas mediciones nos muestran que las inversiones intangibles totales en la industria han sobrepasado las inversiones físicas en Alemania, en Suecia y en el UK en 1987. Otra prueba de la naturaleza cambiante de la inversión es la mayor complementariedad entre las inversiones físicas y las intangibles, y los altos contenidos tecnológicos en ambos tipos de inversión. Estas tendencias están transformando la estructura de los bienes productivos.»

Hasta la fecha, e independientemente de la creciente importancia de la noción de conocimientos en la economía, los logros en cuanto a medición y cotación del capital humano son comparativamente escasos. A pesar de un amplio interés investigador por las cuestiones de contabilidad, no han llegado a crearse metodologías o sistemas que hayan recibido un reconocimiento general. Keith Drake (1997) ha formulado esta situación de la manera siguiente:

«A falta de acuerdos que estipulen reglas o convenios, todos los temas relativos al conocimiento quedan excluidos de los balances de las compañías, salvo únicamente las excepciones más extrañas, como

el valor de los futbolistas en la contabilidad de sus clubs respectivos.»

Los debates sobre el registro y la contabilidad del capital humano como bien activo parecen chocar contra dos obstáculos inmediatos. En primer lugar, la mayor parte de las mediciones actuales del capital humano basadas en certificados se consideran imprecisas o exclusivas de una determinada compañía y por tanto inadecuadas para evaluar un potencial productivo distinto.

En segundo lugar y por lo anterior, sin medidas idóneas para las competencias adquiridas hay poco incentivo a que las personas o las compañías reúnan o elaboren información de alta calidad sobre su capital humano. Así pues, la ausencia de sistemas eficaces y precisos para validar las competencias productivas del capital humano obstaculiza los esfuerzos para efectuar una contabilidad y un registro financiero de estos activos. Sin un reconocimiento práctico del capital humano como bien activo, habrá poco incentivo para crear sistemas de registro de dicho capital, incluso si éstos resultan baratos (OCDE op. cit.).

Millar opina que sería posible superar los problemas teóricos y metodológicos que plantea la contabilidad de bienes intangibles. A ciertos efectos, las condiciones para llegar a un mecanismo de este tipo están mejorando. Puede observarse ya una tendencia general hacia mejores condiciones institucionales y reglamentarias para la evaluación y la contabilidad de aprendizajes y conocimientos (CEDFOP 1997). Esta tendencia aparece claramente definida en una serie de ámbitos distintos:

□ a escala individual: como hemos indicado en otro artículo de este número de la Revista³, la evaluación de los aprendizajes previos y no formales está cobrando más importancia, y aumenta el número de países que crean estas metodologías y sistemas;

□ a escala de la empresa: se está produciendo en las empresas un desplazamiento gradual hacia la contabilidad y el registro financiero de los activos intangibles, incluyendo nuevos métodos de registro del capital humano;

«Puede observarse ya una tendencia general hacia mejores condiciones institucionales y reglamentarias para la evaluación y la contabilidad de aprendizajes y conocimientos»

3) Véase las páginas 58-75



«(...) la necesidad de informaciones sobre el conocimiento solamente puede satisfacerse en parte creando soluciones de carácter puramente técnico. La auténtica solución deberá ser más amplia e integrar el cariz social en las metodologías, centrándose explícitamente en las cuestiones de aceptación y legitimidad.»

□ a escala gubernamental: pueden observarse algunos esfuerzos destinados a crear nuevos métodos de contabilidad del gasto público en capital humano, paralelamente a reformas modestas en la estructura y funcionamiento de los sistemas educativos.

No obstante, como ya hemos indicado, estas metodologías y sistemas requieren una base legítima. Millar opina que el estado debe desempeñar un papel esencial al respecto, y que la cuestión planteada es la siguiente:

«...¿ Cómo pueden alentar los gobiernos unos acuerdos de contabilidad y registro que faciliten tanto elaborar informaciones como tomar decisiones sobre el capital humano idóneas para las nuevas circunstancias?»

Una opción prioritaria para que el Estado aliente sistemas más efectivos es la de definir y crear «parámetros colectivos», y tomar en cuenta el interés general a la hora de definir competencias, métodos de evaluación y convenios o acuerdos de registro de cualificaciones. Esto no sería muy distinto del papel que desempeña el Estado con relación al mercado: determinadas instituciones básicas y leyes de carácter general regulan la «libre» competencia entre las partes económicas. Para llevar a cabo esta misión de regulación, estas instituciones deben ser simultáneamente globalizadoras, descentralizadas y tener una estructura de carácter general y común.

Utilizando un informe del CEDEFOP sobre el «Diálogo Social» (1988), Millar resalta las condiciones previas o premisas necesarias para lograr una tal combinación de objetivos, aparentemente contrapuestos. Como el informe indica:

«Aún observando la necesaria flexibilidad y movilidad en el trabajo, deberá concederse una mayor importancia a la definición y demarcación necesaria de los empleos, sin recurrir a institutos de cualificaciones o cámaras profesionales. No obstante, esta tarea sólo podrá llevarse a cabo con éxito si se incluye a los diferentes grupos de interés. La legislación no puede prescribir por sí sola una definición. Esta deberá lograrse por un compromiso entre los diversos grupos, que de he-

cho presentan intereses muy contrapuestos entre sí... pero sin el control local y sin la asistencia de los agentes participantes y las asociaciones que los representan, esto es, en particular sin la cooperación de los trabajadores, apenas resultará posible desarrollar una política idónea en el campo de la formación profesional y continua, capaz de satisfacer las exigencias de una sociedad de alto nivel de desarrollo.»

Partiendo de esta afirmación general, queda claro que el papel del Estado no debiera consistir en dictar el contexto o las directrices para nuevas metodologías o sistemas. Su papel debe más bien entenderse como la orquestación cuidadosa de diferentes grupos e intereses, a través de un consciente diseño de canales de información e instituciones legítimas.

El estado debe intentar lograr un equilibrio, entre los intereses contrapuestos de empresarios, trabajadores, educadores, asociaciones profesionales, ciudadanos, etc. Solamente pueden crearse mecanismos legítimos y generalmente aceptados para la validación de conocimientos y de experiencias a partir de una participación amplia de este tipo. Para poder descifrar las reservas y el flujo de los conocimientos humanos, este esfuerzo cooperativo, facilitado por los organismos públicos, tendrá una importancia clave.

Esto resalta que la necesidad de informaciones sobre el conocimiento solamente puede satisfacerse en parte creando soluciones de carácter puramente técnico. La solución auténtica deberá ser más amplia e integrar el cariz social en las metodologías, centrándose explícitamente en las cuestiones de aceptación y legitimidad. Una estrategia posible es examinar más detenidamente la interrelación entre el diseño institucional y la legitimación.

Diseño institucional y legitimación

Una serie de contribuciones recientes al campo de las ciencias políticas (Eriksen 1993, Elster 1992, Kettner 1993) han examinado la *relación entre el diseño institucional y la legitimidad*, y estas consi-



deraciones (generales) pueden ser útiles para nuestra comprensión de la legitimación de nuevas metodologías y sistemas evaluadores. Si dicha comprensión es correcta, *el diseño de las instituciones* puede ser de importancia esencial para las decisiones (validaciones) que dichas instituciones llevan finalmente a cabo. Si las instituciones pretenden ser legítimas, deberán cumplir al menos los criterios siguientes (Eriksen op.cit):

- debe escucharse a todos los que participen en este proceso con alguna relevancia, y todos ellos deberán reconocer y ser conscientes de sus propios intereses;
- deben proporcionarse todas las informaciones relevantes;
- deben equilibrarse entre sí los diferentes intereses representados y reconocidos, censurándose los abusos de poder.

Desde esta perspectiva, el diseño institucional consiste en equilibrar y coordinar posiciones *ya existentes* y objetivos *dados* de una manera generalmente aceptable (Eriksen op. cit). Sin embargo, son numerosas las instituciones que tienen que *desarrollar* objetivos y *llegar* (gradualmente) a un concepto común. Esto es esencial dentro de actividades innovadoras y de instituciones democráticas que intentan interpretar y definir valores y necesidades en continuo cambio. En estos casos, dentro de la institución deberá integrarse un proceso deliberativo⁴.

Algunos autores han descrito estos diferentes métodos señalando la distinción existente entre los diseños institucionales «instrumentales» y «comunicativos» (Eriksen op. cit, Habermas 1994). Otros (Bjørnåvold y Hernes 1992) los han calificado de métodos institucionales «cerrados» («cerrados» en el sentido de objetivos y posiciones preestablecidos) y «abiertos» («abiertos» en el sentido de hallarse abiertos a la deliberación). Ketner (op. cit.) ha sugerido algunos aspectos que pueden utilizarse para evaluar si una institución tiende a ser «abierta» o «cerrada»:

- ¿han sido accesibles las deliberaciones para todos los participantes competentes y para los afectados por el tema concre-

to, y se han escuchado los argumentos de los ausentes?

- ¿se han planteado equilibradamente las deliberaciones de forma que los participantes hayan tenido la oportunidad de manifestar sus actitudes y deseos de forma que refleje su estatus como participantes autónomos?

- ¿han sido transparentes las deliberaciones reduciéndose así las consecuencias de medidas de orientación estratégica estricta, que no deben tener lugar por intervención exterior sino por acuerdo mutuo?

Las instituciones creadas para validar aprendizajes previos y no formales y para contabilizar activos intangibles podrían someterse a una evaluación a partir de estas normas generales así creadas y dentro de este contexto.

Dado que muchas de las instituciones participantes están aún creándose o llevan trabajando poco tiempo, los objetivos y los métodos no están establecidos y deben desarrollarse gradualmente. Esto subraya la necesidad de un método «abierto y comunicativo». Dado que la legitimación de nuevas formas de validación depende de un reconocimiento mutuo de normas y objetivos básicos, la forma institucional deberá apoyar este tipo de deliberación mutua. Según Colardyn (1996), son necesarios tres elementos institucionales (vínculos) para crear confianza. Como podemos observar, existe una relación estrecha con los puntos generales mencionados anteriormente:

- deben reflejarse e integrarse de manera permanente en el sistema los criterios existentes para las cualificaciones o competencias. Esto implica que el sistema formal educativo y formativo debe hallarse representado y deberá poder manifestar sus puntos de vista e intereses específicos;

- también las necesidades de las empresas deben estar reflejadas e integradas en el sistema de manera permanente. Esto implica organizar los flujos de información de manera que estén aceptados por los participantes;

- asimismo, los agentes sociales deben participar en el sistema de manera per-

4) Sobre el tema de la deliberación, Aristóteles (1987) ha escrito: «La deliberación tiene lugar en los casos que corresponden a una norma general, cuando sea incierto cual será la decisión y en los casos que no admiten una decisión absoluta». Eriksen (1995) afirma: la deliberación resulta precisa cuando sea incierto cual puede ser la solución más racional y justa, pero cuando el tema por decidir es de tal naturaleza que resulta posible razonarlo. En un contexto democrático, es fundamental que las decisiones sean calificadas. Estas no pueden solamente reflejar el beneficio de quienes se hallan en el poder, el interés de los grupos bien organizados o la simple casualidad: los argumentos son decisivos, y es este proceso de argumentación el que conforma la democracia.



«El debate sobre la legitimidad de las nuevas metodologías y sistemas de evaluación de aprendizajes no formales, o de contabilidad de activos de capital humano, está dando aún sus primeros pasos y puede calificarse de embrionario. Por debate entendemos tanto la deliberación política como el debate entre los investigadores.»

«Es posible crear una ley que conceda un determinado valor a la evaluación, pero ello no implicará automáticamente que la mayoría de las personas o el mercado de trabajo consideren éste justificado.»

manente. La legitimidad del sistema quedaría muy mermada si se sospechase un desequilibrio de intereses.

Aparte de estas dimensiones, debe prestarse atención a la cuestión de los enfoques centralizados o descentralizados.

Los sistemas de validación existentes presentan ciertas variaciones al respecto (CEDEFOP 1997, op. cit). Puede considerarse que un sistema centralizado es más fiable, por ser más homogéneo y coherente. Por otra parte, también puede pensarse que un sistema descentralizado es fiable, en el sentido de que el flujo de información es más efectivo y se halla organizado a partir de los conocimientos detallados de los participantes y sus necesidades. La cuestión de la legitimidad es importante para todos los que participan en el proceso de validación. Las personas no están interesadas en invertir tiempo, energía y dinero en validaciones que acaban demostrando su escaso valor. Lo mismo puede aplicarse a las empresas y a las sociedades.

El debate sobre la legitimidad de las nuevas metodologías y sistemas de evaluación de aprendizajes no formales, o de contabilidad de activos de capital humano, está dando aún sus primeros pasos y puede calificarse de embrionario. Por debate entendemos tanto la discusión política como el debate entre los investigadores. Como hemos indicado, ello puede deberse al estado fragmentario y a la novedad de estos sistemas. También se puede interpretar como un reflejo de la perspectiva dominante sobre el aprendizaje y la formación de conocimientos. De forma consciente o menos consciente, las personas tienden a referirse al conocimiento como algo objetivo, algo verdadero o falso. Ello enmascara el hecho de que una parte importante de toda la formación del conocimiento se halla estrechamente relacionada con procesos e interpretaciones sociales. El valor del conocimiento está relacionado intrínsecamente con su aceptación o no aceptación social.

El objetivo definido políticamente de incrementar el valor de los aprendizajes que tienen lugar fuera del sistema educativo formal deberá tomar en cuenta el carácter social del conocimiento. Nos re-

ferimos con ello no sólo a una integración técnica de elementos cognitivos objetivos, sino también a una redefinición social de los conocimientos valiosos y los no valiosos. Este es el motivo por el que la cuestión de la legitimación de las instituciones debería constituir un tema central tanto para investigadores como para políticos.

La creación de una nueva moneda

O'Grady (1991) mantiene que una suficiente calidad metodológica (definiendo ésta como validez y fiabilidad) hará que las personas, las empresas y las administraciones públicas acepten las evaluaciones actuales. Como hemos indicado anteriormente, esta predicción es muy cuestionable.

El valor de una evaluación (en el mercado laboral, en las instituciones educativas y en la sociedad en general) debe entenderse en función de su *legitimación* social. La aceptación de las evaluaciones de los aprendizajes no formales no depende sólo de su *estatus legal*, sino también de su *estatus de legitimación*. Es posible crear una ley que conceda un determinado valor a la evaluación, pero ello no implicará automáticamente que la mayoría de las personas o el mercado de trabajo consideren ésta justificada. El hecho de que distintos grupos puedan interpretar la cuestión de la legitimidad de maneras diferentes e incluso contrapuestas hace este asunto aún más complejo. Herrmann Müller-Solger (1996) ilustra el carácter intrínsecamente social de las evaluaciones comparándolas con los billetes de banco:

«Se han comparado los certificados de cualificación con los billetes de banco: cada persona desea tener el mayor número posible y utilizarlos de la forma más ventajosa; el receptor (el empresario o la institución formativa) debe asegurarse del valor del certificado, y cuando le sea posible abaratar el precio... Existen efectos de inflación, de depreciación y revalorización, y una especulación permanente. Parece haber contemporáneos que desean ver claramente garantizado el valor de cambio de los certificados y cualifica-



ciones, como si éstos fueran auténticos medios de pago, con valor fijo en el interior y cambio fijo -o al menos márgenes de cambio estrechos- en el extranjero.»

Müller-Solger apunta el hecho de que una evaluación (o un certificado) siempre será susceptible de interpretaciones y de negociaciones interminables en cuanto a su valor o precio. A escala individual, pueden compararse estos procesos con un trueque. Los elementos objetivos y contextuales influirán inevitablemente sobre el valor final asignado a una evaluación, resultando en algunos casos incluso más importantes que las evaluaciones y certificados formales existentes. Este elemento de la negociación también se halla presente a escala societal.

El caso de los títulos universitarios ilustra este razonamiento. Anteriormente, representaban un «pasaporte» seguro hacia el empleo, pero en diversos países su valor ha disminuido significativamente. Ello se debe no sólo a la competencia interna en el mercado laboral, sino también a los cambios en los criterios de valor de las sociedades. Los mismos procesos de negociación, incluso más explícitos aún, aparecerán en la evaluación de aprendizajes no formales.

La metáfora⁵ de la moneda o el dinero presentada por Müller-Solger, es útil para resaltar algunos de los mecanismos englobados en la evaluación de aprendizajes no formales y la contabilidad de activos intangibles. Al utilizar la investigación de Talcott Parson sobre «el dinero como medio», esta utilidad resulta evidente. El razonamiento básico de Parson es que puede entenderse el dinero como

«un código que proporciona una determinada información entre el poseedor y el receptor. El dinero es algo válido en un contexto predefinido de situaciones estándar, debe estar basado en un valor generalizado (aceptado no sólo en términos legales, sino a escala popular) y debe ser medible.»

Según esta interpretación, el dinero debe ser capaz de «almacenar» y de «medir» el valor. Si comparamos la función del dinero con la función del trueque dentro de las sociedades tradicionales podemos apreciar diferencias interesantes. El true-

que, acompañado por la comunicación directa, solamente puede valorarse de acuerdo con el contexto específico donde tenga lugar. El dinero, sin embargo, *mantiene su valor independientemente del contexto en cuestión*. Esta independencia y separación contextual *implica una simplificación y estandarización de la información que almacena el dinero*. Comparando con la información que proporciona un trueque, multidimensional, el dinero da una información que puede caracterizarse como unidimensional (Habermas 1981).

Si aplicamos esta comparación a la evaluación del aprendizaje, podemos observar diversos paralelismos: al igual que el dinero, pueden entenderse las evaluaciones como un código que proporciona información desde el poseedor al receptor. Una persona que solicita un empleo utilizando evaluaciones de aprendizajes previos o alguna forma de certificación ejemplifica perfectamente esto. Las evaluaciones son válidas en un contexto predefinido de situaciones estándar: el mercado de trabajo, la jerarquía laboral interna de una empresa y el sistema educativo son ejemplos de este tipo de situaciones predefinidas. Las evaluaciones deben estar fundadas en alguna forma de valor generalizado, no solamente legal sino también legítimo. Por último, deben ser capaces de medir, de dar una imagen válida y fiable de los conocimientos o experiencias evaluados. De acuerdo con esta interpretación, las evaluaciones de los aprendizajes no formales (como también es el caso de los títulos y certificados en general) deben permitir almacenar información, medir los aprendizajes/conocimientos en cuestión y el valor atribuido a éstos por el 'colectivo' que forman el mercado laboral, el sistema educativo y la sociedad en general. Pero, como en el caso del dinero, es obligatorio que las evaluaciones ofrezcan (almacenen y midan) una información simplificada y normatizada. El grado de simplificación y normatización será por supuesto variable, pero como ilustra el debate de las metodologías evaluadoras del aprendizaje no formal en otro artículo de esta revista⁶, será inevitable un cierto grado de simplificación.

El proceso por el que se asigna un determinado valor a una aprendizaje puede

«(...) como en el caso del dinero, es obligatorio que las evaluaciones ofrezcan (almacenen y midan) una información simplificada y normatizada.»

5) Empleamos la noción de metáfora en el sentido dado a ella por Morgan (1987).

6) Véase las páginas 58-75



«Si esta simplificación y normatización es demasiado radical, el valor informativo de las evaluaciones podría quedar reducido (...)»

«La virtud del dinero como medio consiste en su capacidad para simplificar y normatizar. El punto flaco de las evaluaciones puede muy bien consistir precisamente en su necesidad de simplificar y normatizar.»

compararse en diversos aspectos a los procesos vigentes en el sistema monetario. Ya Max Weber señaló que

«Es cierto que por intervención legal o administrativa un Estado puede garantizar hoy en día la validez formal del dinero... pero en realidad este poder formal no tiene consecuencias en cuanto a la validez sustantiva del dinero; esto es, hasta qué punto éste se acepta para el intercambio de artículos. Tampoco nos permite en absoluto deducir si las autoridades monetarias pueden influir sobre esta validez sustantiva, o en qué medida.»

Para escapar de esta descripción negativa de los requisitos previos para la validez, creo que los aspectos o campos siguientes deberán recibir atención en el futuro.

Simplificación y normatización

En la utilización de las evaluaciones como una forma de código y la transformación de un conjunto complejo de informaciones en un lenguaje normatizado y simplificado podemos predecir algunas limitaciones: Si esta simplificación y normatización es demasiado radical, el valor informativo de las evaluaciones podría quedar reducido hasta el punto de amenazar la legitimidad global del método. Algunos de los sistemas expertos electrónicos⁷ podrían toparse fácilmente con este problema. A este respecto, la diferencia entre el dinero y las evaluaciones es muy clara. La virtud del dinero como medio consiste en su capacidad para simplificar y normatizar. El punto flaco de las evaluaciones puede muy bien consistir precisamente en su necesidad de simplificar y normatizar.

Situaciones estándar predefinidas

El empleo de las evaluaciones se limita a fin de cuentas a determinadas situaciones estándar. Desde un punto de vista teórico, se considera que esta situación surge cuando las personas intentan acceder al mercado de trabajo, a determinados niveles del sistema educativo o mejorar su posición en la jerarquía laboral interna. Hasta la fecha, la definición actual de situaciones y campos donde ésta «moneda» es válida es un ejercicio aún no concluido, y que en algunos países aún

no ha comenzado. La comprobación actual (aceptación o rechazo) en el mercado y por el sistema educativo es, por supuesto, la parte más importante de este proceso de definición. No obstante, éste también dependerá hasta cierto punto de las definiciones legales que presente el Estado. A este respecto, la diferencia entre el dinero y las evaluaciones es escasa. Las situaciones estándar pueden quedar legalmente definidas, pero la definición real deberá sin embargo llevarse a cabo por «confrontación» directa con los empresarios, los organismos institucionales, etc.

El almacenamiento del valor

El grado en el que las evaluaciones puedan realmente almacenar o simbolizar un valor dependerá básicamente, como hemos mencionado antes, de la aceptación/validación real de aquéllas por los trabajadores, los empresarios y las autoridades educativas. No obstante, el estatus legal de las evaluaciones también tendrá una cierta importancia. En algunos países, puede dividirse la autoridad para regular y «sellar» evaluaciones entre autoridades diferentes y en ocasiones competidoras entre sí. Si esto es así, queda amenazada una de las premisas para lograr metodologías y sistemas legítimos. Esto no significa que sea necesaria una centralización estricta, sino más bien que las responsabilidades han de hallarse definidas de forma clara y transparente. A este respecto, sí pueden compararse las evaluaciones con el dinero, pues la emisión de moneda está vinculada intrínsecamente a una situación clara y aceptada de la autoridad.

Inflación y especulación

Al igual que el dinero, el valor cotidiano de las evaluaciones podrá sufrir cambios en sus niveles de aceptación y legitimidad. Ello dependerá de los aspectos antes mencionados, pero también debe considerarse un reflejo del volumen total de las evaluaciones de aprendizajes y conocimientos en circulación. Es paradójico que se creen evaluaciones de aprendizajes no formales (contabilidad de recursos humanos) en una situación en donde el número de personas que acceden a la enseñanza formal y que reciben una certificación formal es mayor que nunca. Esto

7) Véase las páginas 62-63



da pie a pensar que el valor y la legitimidad de las nuevas formas de evaluación quedará definido en parte por confrontación y competencia con las evaluaciones tradicionales y formales. Esto resulta evidente si consideramos que el valor de los certificados formales ha cambiado: puede observarse una tendencia inflacionaria, pues cada vez son necesarias cualificaciones más y más superiores para competir en el mercado de trabajo.

A fin de cuentas, *las ventajas de los nuevos métodos de evaluación dependerán de su capacidad para proporcionar información entre el detentador y el receptor de la evaluación*. Un inconveniente principal que caracteriza a los certificados tradicionales es que ofrecen una imagen demasiado limitada y simplificada de la persona en cuestión. Si las evaluaciones de los aprendizajes pretenden conseguir algún grado de legitimidad, deberán afrontar el desafío, no sólo de abarcar otras formas de aprendizaje de las que ya abarcan los certificados y títulos tradicionales, sino de proporcionar una imagen cualitativamente mejor de los procesos de aprendizaje. Si ello no es así, podrá

cuestionarse la legitimidad y el valor de las evaluaciones efectuadas.

Conclusión

Este artículo ha examinado un campo que hasta la fecha sólo ha recibido escasa atención. El debate sobre la evaluación de los aprendizajes no formales se ha concentrado en cuestiones metodológicas. A pesar del hecho de que la calidad de las metodologías aplicadas influye hasta cierto punto sobre el valor de las evaluaciones, pensamos que hay otra serie de elementos que también contribuyen a ello.

Pero, como ilustra el trabajo de Riel Millars sobre la contabilidad del capital humano, parece estar incrementándose la necesidad de informaciones efectivas y fiables sobre procesos de aprendizaje y conocimientos disponibles. Esta es probablemente la razón por la que las nuevas metodologías y sistemas de evaluación de aprendizajes no formales tendrán la posibilidad de convertirse en algo más que un episodio temporal.

Referencias bibliográficas

Aristóteles (1987): *The Nichomacean Ethics*, Londres

Bjørnåvold, J. and Hernes, H.K. (1993): *Om å styre gjennom kompetanse. Det åpne eller det lukkede perspektivet*. I Mordt (red): *Utdannings-systemet i endring*. NFR-LOS, Oslo.

CEDEFOP (1997): *Identification and validation of prior and non-formal learning: Experiences, innovations and dilemmas*. Salónica

Colardyn, D. (1994): *Certification of Adult Education*. In *International Encyclopaedia of Education*. Oxford, Nueva York and Tokio

Colardyn, D. (1996): *La gestion des competences*. París.

Elster, J. (1992): *Arguing and bargaining*. In Malnes/Underdal: *Rationality and Institutions*, Oslo

Eriksen, E.O. (1993): *Den offentlige dimensjon*, Oslo.

Eriksen, E.O. (1995): *Deliberativ politikk*, Oslo

Comisión Europea (1995): *White Paper: Teaching and learning. Towards the learning society*, Luxemburgo.

Comisión Europea (1996): *European Skills Accreditation System*, Internal information memorandum, Bruselas.

Comisión Europea (1997): *Transparency and Recognition of Qualifications: Situation and Outlook*, Bruselas.

Comisión Europea (1997): *Review of Reactions to the White Paper*. Bruselas.

Habermas, J. (1981): *Theorie des Kommunikativen Handelns*. Frankfurt.

Habermas, J. (1994): *Three normative models of democracy*. In *Constellations*, Vol.1, no.1.

Kettner, M. (1993): *Scientific knowledge. Discourse Ethic and Consensus in Public Sphere*. In Winkler/Coombs: *Applied Ethics: A reader*. Oxford.

OECD (1996): *Measuring What People Know. Human Capital Accounting for the Knowledge Economy*. París

O'Grady, M. 1991): *Assessment of Prior Achievement/Assessment of Prior Learning: issues of Assessment and Accreditation*. In: *The Vocational Aspect of Education*, No. 115.

Polanyi, M. (1967): *The Tacit Dimension*, Nueva York