



La evolución de los sistemas de validación y certificación

¿Qué modelos son posibles y qué desafíos afronta el país francés?



Vincent Merle
Director del Céreq

Introducción

En la mayoría de los países desarrollados, los sistemas de validación y de certificación profesionales están actualmente en curso de debate y de reformas. El Libro Blanco de la Comisión Europea *Enseñar y aprender: Hacia la sociedad del conocimiento* asigna a dichos sistemas un importante papel. El sistema de las *National Vocational Qualification (NVQ)* instaurado en años recientes en el Reino Unido suscita por ello un gran interés en numerosos países. En Francia, el informe de la comisión presidida por Roger Fauroux (*Pour l'école*, Calman Lévy - La Documentation française, 1996) invita a una revisión del sistema de títulos profesionales y el informe presentado por Michel de Virville al Ministro de Trabajo (*Donner un nouvel élan à la formation professionnelle*, La Documentation française, 1996) propone la creación de «referenciales nacionales de cualificación» que permitan tomar más en cuenta las competencias adquiridas de manera no reglamentada.

Sean cuales sean las soluciones preconizadas, las preocupaciones que motivan esta voluntad de reforma son muy convergentes. Esquemáticamente, es frecuente que surjan cuatro tipos generales de argumentos:

□ *El papel preponderante asignado a los títulos adquiridos a través de una formación inicial, en comparación con las certificaciones que sancionan las competencias profesionales adquiridas a lo largo de una vida activa.* Efectuar un «reajuste»

entre ambas posibilidades parece más necesario en una fase en la que las tecnologías y las profesiones evolucionan rápidamente. Si en la actualidad debemos «formarnos permanentemente», «cada persona debe tener la posibilidad de hacer validar sus competencias fundamentales, técnicas o profesionales, independientemente del hecho de si se han obtenido o no a través de una formación cualificante» (Libro Blanco). Pero el reto no consiste únicamente en desarrollar formas de certificación mejor adaptadas a la formación continua; es más esencial reajustar el peso específico de las certificaciones escolares dentro de una trayectoria profesional. Dicho peso específico parece, en opinión de algunas personas, tanto más excesivo cuanto que priva a las personas que no hayan alcanzado un buen nivel escolar de una auténtica «segunda oportunidad» y de la posibilidad de hacer valer sus competencias adquiridas a través de una experiencia profesional, en ocasiones muy rica.

□ *El papel preponderante de los conocimientos académicos en las vías de formación.* Mucho más que una concepción de los programas y las modalidades de validación, se entiende por ello «la imagen de la jerarquía de aptitudes, que coloca en el cénit la elaboración de teoremas y la especulación abstracta, y en la base la ingeniosidad práctica del artesano aficionado» (informe Fauroux). Esta imagen conduce a una desvalorización de las formaciones profesionales (véanse los debates sobre la «estimación equivalente» entre la formación general y la formación profesional dentro de la OCDE) y frena

Si bien la adecuación entre la formación y el empleo ha constituido siempre un horizonte lejano, este horizonte parece hoy en día aún más inalcanzable: incluso es posible que ya no tenga sentido dentro de sistemas sociales en los que la movilidad profesional se realiza cada vez menos de conformidad con vías trazadas de antemano. Debemos repensar la articulación de estos dos universos a partir de criterios distintos



«Todos los sistemas de formación se encuentran actualmente confrontados a una serie de exigencias en parte contradictorias. Deben contribuir a incrementar el nivel de conocimientos generales (...) Simultáneamente, deben incrementar la profesionalización de la formación a fin de responder a la masificación de la enseñanza y para preparar mejor a los jóvenes y los adultos a las exigencias de las empresas (...)»

la integración en el sistema formativo de las competencias y las aptitudes que requieren las empresas.

□ *La importancia excesiva atribuida por la formación a los conocimientos adquiridos por sí mismos, independientemente de los contextos en los que dichos conocimientos se movilicen para una vida profesional.* Esta crítica se inscribe como continuación de las reflexiones en favor de una enseñanza y una formación que se basen en la adquisición de comportamientos y competencias. Esta preocupación es relativamente vieja. E. Tuxworth retrae sus orígenes a los años 1920 en Estados Unidos, recordando que adquirió una magnitud particular en este país a partir de los últimos años 60, en un momento en el que la aproximación del sistema educativo al sistema productivo se convirtió en un problema muy sensible (Tuxworth, 1989). Más en general, este argumento crítico se fundamenta en la observación de que

«cuando la teoría se enseña separada de la práctica profesional, tiende a vivir su propia vida y a dotarse de valores, de prioridades, de una organización y de un lenguaje que le resultan propios; tiende a desarrollarse según una lógica y en función de temas de orden puramente intelectual, más que en relación con la práctica de una profesión, que se considera con frecuencia como algo superfluo. Incluso cuando sea pertinente el recurso a la teoría, apenas se establece durante la formación una conexión con la práctica, por lo que no se favorece la aplicación de aquella» (Jessup, 1991)

A través de esta crítica se manifiesta también la idea de que la mayor parte de los conocimientos y competencias que nos resultan útiles en la vida profesional y en nuestra existencia se aprenden en situaciones informales, y que la eficacia de la formación es tanto más fuerte cuanto más esté fundada en la capacidad de los individuos para controlar su propio proceso de aprendizaje y adquirir una mayor autonomía en su propia capacidad de aprender (Jessup, op. cit.)¹.

□ *La dificultad de ejercer un control eficaz sobre los múltiples cursos formativos organizados en años recientes,* en particular dentro de los programas prepara-

dos por las administraciones públicas para los solicitantes de empleo. La naturaleza de estas intervenciones pedagógicas y la duración de las formaciones no siempre dan una garantía de eficacia de los cursos para la obtención de un contrato de trabajo por parte de los beneficiarios. Un sistema de evaluación externo, basado en la validación de competencias, constituiría un medio de regulación del sistema que asignaría a los organismos de formación objetivos directamente vinculados a las competencias que esperan las empresas.

Estos cuatro argumentos críticos han tenido efectos decisivos, porque además las modalidades de articulación entre la formación y el empleo han sufrido un fuerte desmembramiento durante los últimos 15 o 20 años, en razón de las profundas transformaciones de las técnicas y de la organización del trabajo. Si bien la adecuación entre la formación y el empleo ha constituido siempre un horizonte lejano, este horizonte parece hoy en día aún más inalcanzable: incluso es posible que ya no tenga sentido dentro de sistemas sociales en los que la movilidad profesional se realiza cada vez menos de conformidad con vías trazadas de antemano. Debemos repensar la articulación de estos dos universos a partir de criterios distintos.

Todos los sistemas de formación se encuentran actualmente confrontados a una serie de exigencias en parte contradictorias. Deben contribuir a incrementar el nivel de conocimientos generales de las jóvenes generaciones que precisan cada vez mayores bases sólidas en numerosos campos, desde la literatura a la ciencia, para poder evolucionar en una vida profesional y social. Simultáneamente, deben incrementar la profesionalización de la formación a fin de responder a la masificación de la enseñanza y para preparar mejor a los jóvenes y los adultos a las exigencias de las empresas, las cuales cada vez desean más encontrar a personas inmediatamente operativas. No obstante, la organización de las vías formativas y su correspondencia con el sistema de profesiones y empleos muestra una complejidad e inestabilidad crecientes.

Los debates sobre la validación y la certificación no pueden comprenderse inde-

1) G. Jessup, quien ha desempeñado un papel importante en el diseño del sistema de las NVQ, observa por ejemplo lo siguiente: «Si alguien puede ejercer un control sobre el proceso de aprendizaje, es sin duda la propia persona. De la misma manera, la coherencia entre los aprendizajes es a fin de cuentas responsabilidad de la persona que aprende. Solamente el sujeto que aprende puede dar sentido a los diferentes elementos que recibe en una formación y vincularlos a su propia percepción del mundo».



pendientemente de este contexto. La manera en la que encontremos soluciones originales y eficaces a esta cuestión será sin duda alguna una de las claves en la adaptación de los sistemas formativos del futuro. Toda evolución en este ámbito es, sin embargo, particularmente compleja. No existe una solución estándar y aplicable a todos los países. Los sistemas de certificación son el fruto de una elaboración social, enraizada en la historia de cada sociedad concreta, y su evolución implica tomar decisiones que no pueden ser de naturaleza puramente técnica. Sería ilusorio pensar que un sistema nuevo de certificación, por muy bien diseñado que esté, pudiera existir sin replantear los vínculos entre la formación inicial y la formación continua, sin revalorizar la posición de los elementos profesionales y tecnológicos en la formación inicial y sin hacer evolucionar la gestión de las cualificaciones por las empresas. A la inversa, sería peligroso pensar que una vez tomadas algunas decisiones importantes sobre el futuro de los sistemas de formación profesional, las modalidades de validación y certificación se adaptarán por sí solas: la elaboración de nuevas formas de certificación constituye una operación técnicamente compleja y las soluciones adoptadas no podrán ser políticamente neutrales.

A este respecto, el caso de Francia resulta particularmente interesante. La fidelidad a las formas tradicionales de certificación, la complejidad de un sistema elaborado en el curso de las décadas y las divergencias de intereses entre los responsables de las cuestiones formativas, no han permitido obtener orientaciones consensuadas sobre la evolución del sistema. Ello no ha impedido que surjan innovaciones que contribuyen a hacer evolucionar progresivamente un funcionamiento concreto. Para comprender mejor las especificidades del caso francés, no será inútil recordar antes de nada cuáles son los distintos modelos presentes y cómo ilustran la naturaleza de las decisiones colectivas en este campo.

Tres modelos existentes

No pretendemos describir en este artículo el conjunto del sistema de formación

profesional de los países considerados. Intentaremos simplemente mostrar la estructura de las formas de certificación y la descripción de las actividades profesionales que éstas sancionan.

El modelo alemán

Los títulos alemanes constituyen una base de conocimientos y competencias considerada indispensable para todo «profesional» en el campo correspondiente (Möbus y Verdier, 1997)

Su estructura completa implica muy fuertemente a las empresas, debido cuanto menos a tres motivos:

- las empresas participan directamente en el proceso de formación, pues la obtención del título se efectúa a través de una formación alterna (financiada en buena medida por ellas);
- el título expedido al término de la formación disfruta de un amplio reconocimiento en el momento de la contratación;
- Los títulos no pretenden abarcar el conjunto de los niveles que corresponden a una profesión dada, sino el nivel de base a partir del cual un individuo puede continuar progresando, gracias a su experiencia y a la formación continua, a lo largo de toda su carrera profesional.

Vemos por tanto por qué la preparación de estos títulos exige una larga labor de concertación, precedida por numerosos análisis de la actividad de la profesión (contrariamente a lo que se dice, este periodo de preparación es bastante más largo que en Francia, y los títulos profesionales resultan mucho más estables). A cambio, la traducción de los referenciales de empleo en referenciales pedagógicos resulta bastante menos problemática, ya que los aprendizajes se efectúan fundamentalmente en situación de trabajo; la adquisición de conocimientos técnicos se orienta esencialmente hacia el dominio de situaciones de trabajo formuladas en los referenciales de empleo².

Este modelo coexiste con «mercados profesionales» fuertemente estructurados. Los flujos de formación están regulados sobre todo por las posibilidades de contratación y la obtención del título garantiza

2) En el sistema alemán, los aprendices reciben una formación general en centros escolares que dependen de las regiones, y de conformidad con programas diseñados de forma descentralizada. Recordemos también que el aprendizaje alemán no se basa en una distinción entre la teoría y la práctica sino más bien en la trilogía capacidades (desarrolladas en situación de trabajo), conocimientos técnicos (impartidos fundamentalmente por la empresa) y conocimientos generales (impartidos en los centros de enseñanza).



no sólo una buena probabilidad de contratación en un empleo correspondiente al mismo sino también posibilidades de progreso en la carrera. La patronal ha aceptado en diversas ocasiones mantener un número de aprendices superior al que correspondería a su carné de pedidos, para mantener la cohesión de estos mercados profesionales en un periodo de coyuntura baja.

No se trata sin embargo de un sistema puramente regulado por la demanda de las empresas. La negociación con las organizaciones sindicales en torno a estos referenciales de empleo compromete a las empresas en la propia definición de lo que constituye un «profesional», de lo que debe ser capaz de hacer, de las labores que pueden confiársele y de su grado de autonomía en el trabajo. Estas características referenciales constituyen por tanto un elemento esencial para la distribución y la organización del trabajo en la empresa.

Existen además modalidades de certificación durante una carrera (por ejemplo el título de *Meister*) bastante diferentes de los títulos de formación inicial. Esta separación entre la certificación de la formación inicial y la certificación de la formación continua constituye una característica muy marcada del sistema alemán.

El modelo inglés

Las cualificaciones profesionales inglesas elaboradas a escala nacional describen el conjunto de las competencias pertenecientes a un empleo y se estructuran por grandes niveles.

Enfrentado a un sistema de formación profesional que recibía frecuentes críticas por su falta de coherencia³ y su rigidez (sobre todo en los sectores profesionales cuyas formaciones venían organizadas esencialmente por los propios cuerpos profesionales), el gobierno inglés creó a comienzos de los años 90 normas de cualificación cuyo principio es que apenas hacen referencia a las modalidades de aprendizaje o a conjuntos coherentes de conocimientos. Una NVQ no contiene esencialmente más que competencias profesionales libremente validables. Para tomar un ejemplo sencillo, el «referencial» o definición profesional de un albañil

supone una «competencia» que consiste en saber levantar un muro de ladrillos en un plazo dado y respetando uno u otro criterios de calidad; no contiene ningún elemento sobre las modalidades de acceso a esta competencia (por ejemplo, la progresión entre el dominio de los gestos propiamente dichos de colocar ladrillos y la erección de un muro respetando las condiciones de solidez y verticalidad), ni sobre los conocimientos utilizados para la realización de la tarea (principios de geometría, conocimientos de materiales y sus propiedades...), ni tampoco sobre las vías de formación que permiten acceder a dichas competencias (¿qué lugar ocupa esta competencia en el conjunto de las capacidades del albañil en las empresas de construcción?).

El desafío del sistema inglés consistía en incrementar el nivel de cualificación de la población activa (con un retraso considerable con respecto a otros países europeos), sin comprometerse a financiar un sistema de formación costoso. Las NVQ se han ideado como elemento regulador central del sistema. Al intentar convertir estos referenciales profesionales en una norma reconocida por empresarios y asalariados, la oferta de formación se ve obligada a apoyarse en ellos, y los trabajadores pueden hacer reconocer sus competencias adquiridas por la experiencia sin necesidad de pasar por un organismo formativo. Por ello, resultaba importante para la eficacia del sistema crear con rapidez una lista bastante exhaustiva y fácilmente revisable de NVQ y una red de organismos de validación, parcialmente independientes de los organismos de formación y de las empresas. Sin estos dos elementos, el efecto «normatizador» del sistema no tenía probabilidad alguna de implantarse.

Todas las NVQ se hallan elaboradas como un conjunto de «unidades» que se validan separadamente. De todas formas, una NVQ solamente puede concederse si se han validado todas las unidades correspondientes.

El sistema se ha ido complicando progresivamente, en particular tras la introducción de las «General NVQ» que constituyen una transposición de las NVQ para el sistema de la formación profesional inicial. Estas GNVQ son mucho más pre-

3) En concreto, antiguamente existían numerosas formas de certificación profesional: las expedidas por la Royal Society of Arts (sobre todo para empleos de oficina), los certificados de los institutos City and Guilds (sobre todo para el campo de técnicos y artesanos), los títulos entregados por el BTEC (comerciales y tecnológicos). Llegó a calificarse este sistema de auténtica «jungla». A finales de los años 90, eran más de 300 las instancias de evaluación diferentes que expedían un conjunto de más de 2 millones de títulos anuales.

4) Para obtener el equivalente al título de bachillerato francés, el alumno debe aprobar en las pruebas de validación un determinado número de materias elegidas por él mismo. Estas materias pueden ser generales o profesionales (GNVQ); observemos que, para la obtención final del título «A level», dos validaciones en materias profesionales equivalen a una materia general; por ejemplo, el alumno puede someterse a examen en cuatro materias generales o en tres materias generales y dos materias profesionales.



cisas que las NVQ en cuanto al contenido de los conocimientos que debe dominar el alumno⁴.

Se trata sin duda de «normas», tal y como los especialistas de la calidad utilizan esta noción. El título no garantiza más que lo que contiene estrictamente la NVQ considerada, de la misma forma que una norma de calidad no garantiza más que el respeto a determinados criterios definidos por una comisión (por ejemplo, el grado de resistencia al choque de un casco de motorista). De manera general, el funcionamiento del sistema es muy parecido al mecanismo de certificación de calidad en la industria, en particular, los organismos que efectúan las evaluaciones presentan una estructura similar a la de los procedimientos de la calidad industrial; son independientes de los organismos formativos. No obstante, la clasificación de empleos continúa siendo relativamente tradicional; la propia estructura de todo el sistema reposa sobre empleos/profesiones como las que pueden encontrarse en la mayoría de las nomenclaturas⁵.

Desde el comienzo de su aplicación, el sistema ha experimentado algunas transformaciones con respecto a sus principios originales; en particular los organismos encargados de la validación (empresas y organismos de formación autorizados o centros de validación) han adoptado métodos para verificar la posesión de los conocimientos presupuestos para la ejecución de una tarea, y no solamente la buena ejecución de la propia tarea. Los carnés que se entregan a los validadores contienen elementos que nos hacen recordar el contenido de los títulos tradicionales... Ello tiende a mostrar los límites de un mecanismo basado en el principio de «niveles» o normas de competencias entendidas como capacidades inmediatamente validables. Además, el sistema se ha enriquecido con la introducción de las denominadas *Core Qualifications* (competencias clave), del tipo aptitud para comunicar, dominio de las técnicas de información, utilización de cifras y números...; cada NVQ incluye una serie de estas competencias. La voluntad de centrar el sistema en la validación de competencias muy próximas a las situaciones de trabajo no permite sin embargo olvidar la cuestión de la verificación de los

conocimientos presupuestos para la actividad ni la de las competencias «generales». En esto consiste precisamente una de las dificultades técnicas mayores para todo sistema de validación: la verificación de que una persona sabe cumplir una tarea concreta no garantiza que ésta tenga las capacidades que le permitan llevar a cabo tareas análogas en un contexto diferente, o bien «transferir» estas competencias a situaciones profesionales relacionadas.

El modelo del tipo «Libro Blanco»

El sistema de «acreditación de competencias» sin referirse a los empleos y las profesiones, preconizado por el Libro Blanco de la Comisión Europea, presenta ciertas similitudes con el sistema inglés, en particular la noción de las competencias como capacidad individual para realizar un conjunto de tareas o de operaciones, y el principio de la regulación por normas o «niveles» de calidad. Presenta sin embargo una diferencia fundamental: la referencia a la noción de empleo o de profesión tiende a desaparecer. Se pretende verificar el dominio de un conjunto de competencias sin referir éstas a un contexto profesional particular. Simultáneamente, la validación no se apoyaría en una red de organismos evaluadores sino en una serie de exámenes que podrían efectuarse a través de Internet, bajo el control de un organismo autorizado. El Libro Blanco es poco explícito sobre las modalidades de aplicación práctica, pero los ejemplos que proporciona son significativos. Sugiere por ejemplo la aplicación de exámenes o pruebas en idiomas extranjeros, pruebas en el campo de las técnicas contables, pruebas para medir el nivel de dominio de un software de tratamiento de texto... estas competencias son comunes a un conjunto muy amplio de situaciones profesionales; cada uno las combina en función de su itinerario personal y el sistema excluye *a priori* toda definición de una profesión o un empleo como sería «secretaria/o - auxiliar contable» o «secretaria/o bilingüe».

Desde la aparición del Libro Blanco, el proyecto ha ido precisándose poco a poco. El nuevo sistema incluiría tanto los conocimientos fundamentales (matemáticas, ciencias, informática, geografía, escritura...) como competencias profesiona-

Un sistema como el propuesto por el Libro Blanco «(...) presupone la visión de un mercado de trabajo regido por la oferta y la demanda de competencias. Apenas queda espacio para la coherencia propia de un conjunto de competencias dentro de una profesión dada, (...)»

⁵ Desde su aplicación progresiva a partir de 1989, se han expedido más de dos millones de NVQ. El ritmo se ha situado alrededor de 270.000 títulos por año y 320.000 si incluimos las GNVQ (lo que puede compararse con las 590.000 certificaciones tradicionales expedidas anteriormente). Según los cálculos de la *London School of Economics*, el 2,2% de la población activa con trabajo prepara la validación de una NVQ.



les o técnicas (mercadotecnia, técnicas de gestión empresarial, mecánica, electrónica...) e incluso «competencias clave» (logística, técnicas de organización, capacidad de decisión, capacidad para prever y gestionar riesgos, capacidades relacionales...). Se están desarrollando diversas experimentaciones por equipos internacionales especializados en los ámbitos respectivos. El «permiso de conducir informático» (nivel básico en informática) elaborado por un organismo finlandés y que se difunde progresivamente en el conjunto de los países escandinavos, constituye sin duda el ejemplo más perfeccionado de este tipo de certificación. Suecia se ha planteado como objetivo lograr que un 60% de su población activa obtenga este «permiso de conducir».

Un sistema de estas características presupone la visión de un mercado de trabajo regido por la oferta y la demanda de competencias. Apenas queda espacio para la coherencia propia de un conjunto de competencias dentro de una profesión dada, ni para la existencia de capacidades propias de un tipo específico de organización. El reconocimiento de las capacidades adquiridas en cuanto a situación y remuneración dentro de una empresa depende del *valor utilitario*, en un momento dado y para una empresa concreta, de estas «competencias acreditadas». Tendencialmente, el Libro Blanco nos sitúa en un «mercado libre de competencias»; frente a colectivos de trabajo cada vez más «virtuales» y a organizaciones de trabajo en permanente cambio, sólo quedan «el individuo y sus competencias».

Sin duda, este tipo de certificación se encuentra rápidamente con sus límites. Para empezar, en términos de los campos que abarque. Parece difícil validar de esta manera competencias basadas en el dominio de ciertos movimientos; igualmente, tampoco parece fácil evaluar por esta vía las competencias para profesiones que presuponen un alto nivel de técnica, que podrían en parte estimarse a través de la realización de un estudio de caso pero con mucha mayor dificultad empleando series de pruebas aleatorias. Además, el valor de este tipo de instrumentos a los ojos de los empresarios depende en gran medida de su reputación y de la confianza que éstos depositen en los resultados:

haber aprobado una prueba de matemáticas y estadísticas ¿permite presumir buenas competencias en situaciones de trabajo? es probable que el empresario que busque un técnico con buen nivel estadístico prefiera contratar a alguien que ha seguido un ciclo de formación especializada en este campo; a cambio, cuando desee contratar a alguien cuya competencia principal se sitúe en otro ámbito (por ejemplo un directivo comercial), una prueba de esta naturaleza puede resultarle útil cuando dicho profesional tenga que manejar frecuentemente datos estadísticos para el ejercicio de sus funciones.

A pesar de que no deseamos entrar en una polémica metodológica, observemos que esta evolución no parece tomar en cuenta las críticas formuladas desde hace varios años, particularmente en Estados Unidos, con respecto a las pruebas por cuestionario (test). Precisamente porque los resultados de las pruebas, lo mismo que los exámenes de tipo escolar, no parecen correlacionados con los rendimientos en situaciones de trabajo, se ha desarrollado un movimiento en favor del análisis de las competencias en las empresas (Mc. Clelland, 1973). Este movimiento intenta basar el análisis de las competencias en la observación de los individuos que alcanzan un buen nivel de rendimiento en un empleo, para determinar las capacidades y competencias útiles para el ejercicio de dicho empleo. En esta perspectiva, la observación de situaciones de trabajo y del contexto profesional desempeñan un papel primordial. La mayor parte de las empresas que inician una «gestión de competencias» parecen evolucionar más bien en este sentido, volviendo a dar así toda su importancia a la dimensión contextual de los conocimientos y las capacidades (Spencer y Spencer, 1993).

De todas formas, las acreditaciones europeas tienen el mérito de poner en evidencia numerosos puntos débiles de los sistemas actualmente en vigor. Plantean el problema del carácter «transversal»⁶ o «transferible» de determinadas competencias.

Si la mayoría de los individuos se ven obligados a cambiar de profesión, en ocasiones varias veces a lo largo de su vida,

6) Otro término utilizado en ocasiones para la misma noción es el de «portabilidad».



algunas de las competencias adquiridas en un campo profesional deberán removi-
lizarse en otro contexto. La posibilidad
de lograr una validación o reconocimien-
to de algunas de estas competencias trans-
versales constituye una importante ven-
taja en el mercado de trabajo. Pero los
títulos profesionales sólo responden im-
perfectamente a dicho objetivo, debido
entre otras cosas a que el sistema de for-
mación tal y como está estructurado hoy
en día obliga con frecuencia a rehacer la
totalidad de un curso para convalidar las
competencias adquiridas. El sistema de
acreditación europeo constituye una ten-
tativa original para encontrar una solu-
ción a dicho problema. Por otro lado, esta
iniciativa también resalta la ausencia de
respuesta a la necesidad que sienten mu-
chas personas de situarse con respecto a
los niveles de conocimientos o de com-
petencias. Aprobar el «permiso de con-
ducir informático» no da evidentemente
una garantía suficiente para ocupar con
éxito un empleo de ingeniero informático
en una empresa industrial; pero puede
permitir a una secretaria o a un auxiliar
contable situar sus conocimientos con
respecto al dominio normal de un soft-
ware de tratamiento de texto o de un
elaborador de cuadros: ¿qué nivel tengo?
¿me ha permitido avanzar la formación
que he seguido? ¿qué grado de autono-
mía tengo para realizar una serie de ta-
reas? ¿cuáles son mis lagunas?

Es muy poco probable que los instrumen-
tos de esta naturaleza sustituyan al siste-
ma de títulos existente. Tampoco lo pre-
tenden. Pero, progresivamente, podrían
ir ocupando un puesto que no sería pu-
ramente residual dentro del sistema de
certificación y, si las empresas les conce-
dieran un buen nivel de reconocimiento,
podrían modificar poco a poco el equi-
librio general del sistema de certificación.

Elecciones técnicas que presuponen decisiones diferentes sobre el funcio- namiento del mercado de trabajo

Estos tres modelos no son excluyentes de
manera estricta, hasta un cierto punto
pueden coexistir dentro de un mismo país.
Sin embargo, las breves reseñas que aca-
bamos de hacer muestran claramente que
las cuestiones técnicas de creación de
modalidades de validación y certificación
son indisociables de decisiones más esen-

ciales relativas a la concepción de los
procesos de aprendizaje, la movilidad de
los individuos y la gestión de sus carre-
ras, y la articulación entre el rendimiento
global de las empresas y los rendimien-
tos individuales.

Es evidente asimismo que los márgenes
de opción en este campo se hallan muy
limitados por el estado de las estructuras
sociales y de la historia del sistema de
formación, propia de cada país. Sin duda
alguna, no puede comprenderse la expe-
riencia inglesa si no se recuerda que el
mercado de trabajo en este país ha esta-
do dominado durante mucho tiempo por
una lógica de profesiones muy bien defi-
nidas; los trabajadores con oficios, for-
mados en su corporación correspondien-
te y muy móviles entre una empresa y
otra, coexistían con una mano de obra
generalmente muy poco cualificada. Bajo
un cierto aspecto, las NVQ conservan esta
lógica del oficio⁷, pero intentan eliminar
los inconvenientes del corporativismo. El
sistema creado por el gobierno británico
se inscribe asimismo dentro de una cul-
tura económica liberal y en un contexto
de debilidad de las estructuras paritarias
(podría añadirse: en una tradición de de-
recho oral más que de derecho escrito).
Su transposición a otros contextos más
caracterizados por la importancia del fun-
cionamiento de los mercados internos o
la importancia del paritarismo tendría
fuertes probabilidades de saldarse con un
fracaso. Por ejemplo, los *Leading Bodies*
elaboradores de las NVQ han podido crear
éstas rápidamente gracias a la escasísima
presencia sindical en su seno y a la au-
sencia de relaciones de poder en cuanto
a cualificaciones y clasificaciones, ya que
no existen convenios colectivos.

La comparación entre estos tres casos tí-
picos nos muestra asimismo que cada uno
de ellos participa de una concepción di-
ferente de la noción de competencia.
Todos tienen en común el hecho de que
resaltan *la contextualización de conoci-
mientos y capacidades*; la noción de
competencias sólo adquiere sentido den-
tro de los debates sobre la formación y el
empleo por oposición a una *visión más
académica* de la transmisión de conoci-
mientos: división de los conocimientos
según lógicas por materias, procesos de
aprendizaje que van desde la compren-
sión «teórica» a la aplicación práctica, va-

**«(...) las breves reseñas que
acabamos de hacer mues-
tran claramente que las
cuestiones técnicas de crea-
ción de modalidades de va-
lidación y certificación son
indisociables de decisiones
más esenciales relativas a
la concepción de los proce-
sos de aprendizaje, la mo-
vilidad de los individuos y
la gestión de sus carreras,
y la articulación entre el
rendimiento global de las
empresas y los rendimien-
tos individuales.»**

7) La noción de profesión u oficio
no debe entenderse en un sentido
demasiado rígido; por ejemplo, exis-
ten NVQ del tipo de «instalaciones
aislantes» o «tendido de cables» muy
alejadas de los oficios correspondien-
tes en el sentido estricto.



«En todos los sistemas encontramos la misma preocupación por preparar a los alumnos a una actividad de trabajo menos normatizada y más autónoma. Esta preocupación se traduce en diferentes respuestas: la ampliación del campo de los diferentes oficios y la inclusión en él de competencias más «generales», en un caso, y la definición de niveles de rendimiento estándar para un «mercado libre» de competencias en el otro.»

lidación de lo aprendido a través de la sanción que supone un curso de formación, etc. Tanto en los debates ingleses que precedieron a la aplicación de las NVQ como en la polémica alemana en torno a la noción de «competencias clave» a comienzos de los años 80 o en los debates en torno a los referenciales del sistema educativo francés e incluso en los planteamientos del Libro Blanco, encontramos afirmaciones sobre la necesidad de «*hacer al individuo protagonista de su propia formación*», sobre la importancia de la *contextualización* de los conocimientos sobre la redacción de referenciales pedagógicos bajo la forma de «*ser capaz de ...*», sobre la necesidad de marchar hacia *sistemas de formación no tan «en función de la oferta»*.

Además de estas claras convergencias, la noción de competencia difiere de un modelo a otro. El caso inglés y el modelo implícito del Libro Blanco tienen en común *una definición de la competencia próxima del rendimiento*: en la práctica, la competencia es una actividad o situación profesional que el trabajador sabe dominar y ante la cual tiene autonomía. Los referenciales de las NVQ o los sistemas «de acreditación» consisten a fin de cuentas en un *conjunto de situaciones* consideradas como representativas del oficio o del ámbito correspondiente. Por ejemplo, si un trabajador sabe regular la carburación del motor de cuatro fases, es inútil verificar si la misma persona sabe explicar la función del inyector o la proporción de CO₂ tolerada en los gases de escape. Igualmente, si una persona sabe elaborar un cuadro de cuatro columnas y seis filas dentro de un tratamiento de texto o utilizar un elaborador de gráficos, resulta inútil verificar si el mismo individuo sabe explicar la función de clasificación de un documento dentro de un microordenador. Se supone que estos conocimientos los detenta «en estado práctico» aquél que domina la competencia validada. Aparte de este punto común, las NVQ y el Libro Blanco difieren esencialmente, porque las primeras presentan una estructura por oficios (¿cuáles son las situaciones que deben dominarse para ejercer uno u otro oficio o «cualificación?»), mientras que las acreditaciones del Libro Blanco están referidas a campos transversales a las profesiones.

Los referenciales alemanes tienen en común con las NVQ el corresponder a las profesiones, oficios o «cualificaciones». Pero se basan en una concepción de las competencias que concede *una importancia mucho mayor a la organización del trabajo y la dimensión contextual* de las actividades del trabajo. Esquemáticamente, podríamos decir que definen un puesto dentro de un proceso productivo o de servicios y que intentan resaltar la coherencia de los conocimientos y de las capacidades para ocupar con eficacia dicho puesto. También es significativo que los agentes sociales alemanes hayan rechazado siempre la creación de un sistema de modularización que permitiera la validación parcial de un título profesional. A cambio, para un mismo oficio pueden existir una o varias opciones o «especialidades»; el número de estas opciones tiende a incrementarse (mientras que el número de títulos profesionales tiende a disminuir: ha pasado de 600 a comienzo de los años 70 a 370 en la actualidad). Asimismo, los intentos para crear diversos niveles han chocado con el principio básico de los títulos profesionales concebidos como «conjunto estructurado de competencias profesionales que reciben un reconocimiento general y que estructuran el mercado de trabajo». A cambio, los agentes sociales han introducido progresivamente en los referenciales la preocupación de las empresas por disponer de asalariados capaces de planificar, efectuar y controlar de manera autónoma su propio trabajo; cada vez se concede por tanto mayor importancia a las denominadas «cualificaciones clave» o «transversales» como la capacidad de síntesis o la de cooperación. Por ejemplo, dentro del sector metalúrgico, los agentes sociales fijaron ya en 1978 los siguientes objetivos en materia de formación: «impartir la capacidad para ejercer el oficio aprendido en diferentes empresas, diferentes ramas y para diferentes actividades cualificadas en ámbitos relacionados, impartir la capacidad para adaptarse con flexibilidad, para adoptar estructuras de trabajo, métodos de producción y tecnologías nuevas, impartir la capacidad para participar en actividades de formación permanente, continua o de recualificación, para garantizar la cualificación profesional y la movilidad».

En todos los sistemas encontramos la misma preocupación por preparar a los alum-



nos a una actividad de trabajo menos normatizada y más autónoma. Esta preocupación se traduce en diferentes respuestas: la ampliación del campo de los diferentes oficios y la inclusión en él de competencias más «generales», en un caso, y la definición de niveles de rendimiento estándar para un «mercado libre» de competencias en el otro.

Esta divergencia nos remite a un debate más teórico sobre la noción de competencias. Como afirma Bernard Rey (1996): «nos encontramos con dos modelos claramente opuestos de las competencias. En el primero, las competencias se centran en el cumplimiento de una función correspondiente a un tipo de situaciones podría describirlas como una categoría de comportamientos. Son por tanto estrictamente específicas. En el otro modelo, se conciben las competencias como una capacidad generativa susceptible de engendrar una infinidad de conductas adecuadas a una infinidad de nuevas situaciones». A priori, el sistema inglés parece basarse en la primera noción de las competencias, mientras que el modelo alemán correspondería a la segunda. Tal división no resulta sin embargo tan simple, puesto que, como hemos sugerido anteriormente, las competencias descritas en las NVQ pueden reflejar en ocasiones competencias de naturaleza general. Tampoco puede negarse que la creación de referenciales remite en cada uno de ambos casos a una percepción diferente de los procesos de aprendizaje y de su validación. Si retomamos el ejemplo del mecánico de automóviles, no será equivalente describir sus competencias como «sabe efectuar un ajuste de la carburación» o como «sabe efectuar el diagnóstico de las principales averías en las partes mecánicas de un vehículo». Las competencias en este caso no solamente son más amplias sino que se basan en una comprensión, de carácter práctico, de los principios de funcionamiento de un motor de automóvil y en el dominio de un conjunto de instrumentos que permiten efectuar el diagnóstico de averías, implicando así una relación entre conocimientos prácticos y conocimientos teóricos. Implican en sí posibilidades de adaptación de una persona frente a una multitud de situaciones. Por el mismo motivo, su validación ha de pasar por un mecanismo com-

plejo y no puede reducirse simplemente a comprobar la buena ejecución de una tarea.

Cada uno de estos dos modelos comporta riesgos simétricos. El primero puede tender fácilmente hacia una subestimación de los conocimientos necesarios para la actividad e incitar a crear formas de aprendizaje que no favorezcan la progresión individual. Este riesgo no es solamente teórico: en Inglaterra, los organismos de formación son evaluados, entre otros criterios, por su capacidad para impartir en el tiempo más breve posible las competencias correspondientes a un nivel u otro de las NVQ; esto puede llevar a una formación de las personas con muy buenos niveles de rendimiento para una gama de tareas dada, pero escasamente autónomas en el cumplimiento de su oficio (Steedman y Hawkins, 1994). El segundo modelo corre el riesgo de favorecer la formación de tipo escolar, dando lugar a individuos capaces de descomponer analíticamente un problema pero de escaso rendimiento en la realización de tareas (este riesgo es limitado en Alemania gracias al sistema de alternancia).

Esta breve evocación de los tres modelos nos muestra también que todos los sistemas de validación han de afrontar las mismas dificultades metodológicas: la de la transferibilidad de las competencias validadas, las que plantea la verificación de los conocimientos presupuestos para una actividad y la de la integración de los elementos de actitud en las situaciones de trabajo. Desde este punto de vista, los modelos de certificación que hemos reflejado tienden más bien a converger, incluso si mantienen la huella de principios estructurales muy diferentes. Lo que continúa a distinguirlos claramente consiste más bien en las formas de control sobre el aparato formativo y en las modalidades de reconocimiento de la certificación en el mercado de trabajo, que anteceden a la elaboración de las certificaciones. Por muy ingeniosos que sean los procedimientos de validación, ningún sistema puede evadir la cuestión de las condiciones en las que la sociedad construye referencias colectivas que configuran la relación existente entre lo aprendido por los individuos y la gestión de cualificaciones y competencias que hacen las empresas.



Las características de la situación francesa

El sistema actual de certificación profesional en Francia se apoya por lo esencial en cuatro mecanismos complementarios:

□ *los títulos de la Educación Nacional, diseñados principalmente bajo la óptica de formación inicial* y que deben permitir que los jóvenes aprendan las bases profesionales de un oficio, aún cuando continúen progresando en el dominio de los conocimientos necesarios para su desarrollo profesional y su inserción social. Estos títulos se hallan organizados en su mayoría como «vías» (por ejemplo desde el Certificado de Aptitud Profesional (CAP) -nivel V- hasta el Diploma de Técnico Superior (BTS) -nivel III-). Pueden obtenerse a través de la escuela o a través de un aprendizaje. También pueden obtenerse utilizando los cursos de la formación continua;

□ *los títulos del Ministerio de Trabajo, que están diseñados bajo la óptica de la formación continua*; se centran sobre todo en los conocimientos técnicos y las competencias profesionales, y se hallan también clasificados por niveles;

□ *tanto unos como otros parten de referencias de empleo o de actividad profesional elaborados por concertación con los agentes sociales* (Comisiones paritarias consultivas -CPC-). Los títulos sancionan generalmente un curso de formación, la validación adopta principalmente la forma de un examen final ante un tribunal compuesto por formadores y por profesionales. De todas formas, gracias a la ley de 1992 sobre la validación de competencias profesionales y al sistema de evaluación de competencias y aprendizajes profesionales (EVAP), preparado por el Ministerio de Trabajo, pueden concederse estos títulos también en reconocimiento de las competencias adquiridas por experiencia;

□ *los títulos homologados por la CTH (Comisión Técnica de Homologación) y los certificados de cualificación profesional (CQP) constituyen formas de certificación menos vinculadas al seguimiento de un curso formativo y más próximas de las*

competencias inmediatamente útiles para las empresas.

Este sistema «oficial»⁸ de certificación es relativamente completo y responde potencialmente al conjunto de las necesidades expuestas.

Gracias a su diversidad, este sistema permite responder a múltiples necesidades: diseño de cursos completos de formación inicial, elaboración de un primer nivel de cualificación para los jóvenes integrados sin formación en industrias de mano de obra (por ejemplo certificado de aptitud profesional de operador en industrias de montaje, elaborado recientemente en colaboración con la empresa Renault), certificación de competencias técnicas relativamente complejas (por ejemplo el CQP correspondiente a técnicas particulares de la industria plástica), homologación de títulos creados por las empresas y organismos de formación para sancionar un curso compuesto por formación continua y experiencia profesional (por ejemplo los títulos homologados para operadores de la farmacéutica industrial), elaboración de una certificación para oficios emergentes que exigen la validación de determinadas competencias (por ejemplo el título del Ministerio de Trabajo para preparadores y proveedores de pizzas a domicilio)...

No obstante, el equilibrio de este sistema no es plenamente satisfactorio:

□ el sistema de acceso a los títulos a través de la validación de lo aprendido, creado en 1992, sólo ha conseguido ponerse en marcha lentamente y se halla aún lejos de responder a las esperanzas de los trabajadores;

□ la mayoría de los jóvenes siguen hoy en día sus estudios más allá del bachillerato; sin embargo, a pesar del rápido desarrollo de las vías más profesionalizadas dentro de las universidades (por ejemplo los Institutos Universitarios de Tecnología -IUT- desde finales de los años 60 o los Institutos Universitarios Profesionales -IUP- a mediados de los años 80), los títulos tecnológicos y profesionales de la enseñanza superior no se han desarrollado siguiendo los mismos procedimientos de concertación tripartita y resultan por ello menos utilizables en el mercado de

8) Existen múltiples formas de certificación que escapan a estos mecanismos recogidos en la reglamentación pública. Por ejemplo los títulos expedidos por diversos organismos privados de formación y cuyo reconocimiento sólo se apoya en su notoriedad. El sistema «oficial» incluye asimismo otras formas de certificación que no consideraremos en el artículo; por ejemplo, los títulos de enseñanza superior, los títulos expedidos por otros ministerios (el Ministerio de Asuntos Sociales, la Comisión de títulos de ingenierías o, en otra clave muy distinta, el concurso de los mejores obreros de Francia que sanciona determinadas formas de alta profesionalidad en ámbitos no siempre recogidos por la certificación escolar (el concurso recompensa por ejemplo al mejor fabricante de estatuillas de santos). Recordemos que, en la filosofía de la reglamentación francesa, la noción de homologación se confunde con la de certificación estatal. La reglamentación prevé que los títulos del Ministerio de Educación Nacional sean automáticamente homologados. Los títulos homologados del Ministerio de Trabajo pasan por un procedimiento particular con el concurso de comisiones paritarias consultivas parecidas a la de la Educación Nacional. Para una presentación sintética de las diferentes formas de certificación en Francia y de su genealogía, nos remitimos a Anne-Marie Charraud, Annie Boudier y Jean-Louis Kirsch: «Le titre, la compétence, l'emploi -normes et usages de la certification», Bref -Céreq nº 114, noviembre de 1995.



trabajo. En 1996, se han impartido 5722 habilitaciones para 280 títulos nacionales (licencias, maestrías...), a las que se añaden 2789 títulos cuyo contenido varía según cada habilitación (maestría profesionalizada, DESS, títulos de investigación tecnológica...)⁹;

□ los diversos sectores productivos sólo han comenzado a elaborar CQP muy tímidamente. Concebidos inicialmente para certificar a los jóvenes que han seguido una formación alterna una vez acabados sus estudios (contratos de cualificación), se admite sin embargo que estas formaciones pueden abocar en un simple reconocimiento, por la propia empresa, de la cualificación adquirida. Los sectores que han comenzado a participar en esta vía han dado a los CQP funciones muy distintas: certificaciones complementarias de las expedidas por la Educación Nacional, reconocimiento de competencias que puede dar lugar a una progresión en las clasificaciones, sistema de certificación sectorial paralelo al de la Educación Nacional... Aún cuando diversos sectores hayan comenzado últimamente a elaborar certificados, el número de CQP expedidos anualmente apenas supera en la actualidad los 4000¹⁰;

□ El papel de la Comisión de homologación se ha hecho confuso. A falta de una doctrina clara y de una capacidad de dictamen precedente a sus labores, oscila entre una función de asignación de un «label de calidad», el reconocimiento de la pertinencia de un título con respecto a la evolución de los empleos y las cualificaciones y la asignación de un «nivel» que permita crear puentes eventuales hacia los títulos de la Educación nacional.

En términos generales, el sistema sigue estando muy dominado por los títulos de la Educación Nacional, que constituyen una especie de «divisa fuerte» con respecto a otras formas de certificación. Esto se debe en gran parte a la preponderancia de la formación inicial en nuestro sistema y a la importancia que tanto los individuos como las empresas conceden en Francia al nivel alcanzado en el sistema educativo. Como observa P. Méhaut (1997), en Francia el título sirve tanto como norma interna del sistema formativo (condición necesaria para pasar a estudios posteriores) que como norma exter-

na para el mercado de trabajo (condición para acceder a un empleo), y también constituye un factor importante de identidad (y por consiguiente de jerarquía social). Esta función de baremo de las posiciones sociales es mucho más fuerte que en Alemania, donde los títulos profesionales constituyen ante todo una norma externa.

Esta situación tiene la ventaja de mantener una enseñanza profesional de calidad¹¹, a pesar de la presión muy fuerte de las familias y de los jóvenes para ir lo más lejos posible dentro de la enseñanza general.

También ha permitido mantener una cierta «transparencia del sistema»; los títulos profesionales son bien conocidos por los empresarios y sirven con frecuencia de referencia para la construcción de otras formas de certificación. Como contrapartida, la situación presenta una cierta rigidez para elaborar certificados y una dificultad estructural para hacer evolucionar el sistema hacia una mejor integración de las experiencias profesionales y de los conocimientos adquiridos por formación continua.

¿Dónde podemos situar este sistema de titulación con respecto a los modelos esbozados anteriormente?

Los referenciales y los métodos de validación de los títulos profesionales franceses se hallan bastante próximos de los alemanes. Pero sin la existencia de los «mercados profesionales», la correspondencia entre los títulos y los empleos de cualificación equivalente resulta absolutamente teórica y el reconocimiento de las competencias adquiridas a través de la formación inicial por las empresas es bastante menor que en Alemania. Una de las razones para ello es ya que los títulos pasan por una simple consulta a los agentes sociales y no por un proceso de decisión paritaria. En cambio, en Francia se concede una importancia mucho mayor a los diferentes niveles de títulos: el sistema educativo se esfuerza generalmente por construir vías formativas completas, y los empresarios suelen ser más sensibles al nivel alcanzado que al contenido de lo que se aprende. Este conjunto de rasgos (referenciales próximos de los vigentes en Alemania, ausen-

«(...) en Francia se concede una (...) gran importancia a los diferentes niveles de títulos: el sistema educativo se esfuerza generalmente por construir vías formativas completas, y los empresarios suelen ser más sensibles al nivel alcanzado que al contenido de lo que se aprende.»

9) Sobre el proceso de creación de títulos por la universidad, podemos remitirnos al artículo de Pierre Dubois «Universités, les stratégies de l'offre de formation», *Formation emploi* n° 58 abril-junio 1996.

10) Un reciente informe del Céreq destinado a la dirección de institutos y colegios examina la aplicación de los CQP en tres sectores profesionales: metalurgia, industria plástica y agroalimentarios; véase Anne-Marie Charraud, Elsa Peronnaz y Patrick Veneau «Les CQP, de la construction des référentiels à l'évaluation des acquis» *CPC Documents*, n° 96/8, Ministère de l'Education Nationale.

11) Si bien Francia se encuentra bajo este punto de vista en una situación menos favorable que los países germánicos, la impopularidad de la formación profesional no es tan grande como en otros países. La creación de los títulos universitarios DUT y de los bachilleratos profesionales ha contribuido sin duda alguna en gran medida a ello.



«Sin duda, nuevas formas de certificación tenderán a surgir, tanto en Francia como en otros países; éstas deberán orientarse claramente hacia la validación de las competencias adquiridas por experiencia profesional y favorecer la diversificación de los itinerarios profesionales. Es necesario intentar construir estas nuevas formas no como competidoras de las certificaciones escolares sino en complementariedad con ellas.»

«La capacidad de resistencia de un sistema con esta estructura le obliga de alguna forma a evolucionar desde su propio interior.»

12) Eric Verdier describe el sistema francés con las palabras «una competición entre individuos en condiciones igualitarias garantizadas por el Estado, lo que confiere a este último una legitimidad incontestable, tanto más cuanto que ésta se apoya en un criterio objetivado: el rendimiento escolar, independiente por principio de influencias locales y comerciales». Véase «L'insertion des jeunes à la française: vers un ajustement structurel», *Travail et emploi*, nº 69.

13) También podríamos traer a colación el ejemplo de las «grandes écoles»: a la mitad de su carrera profesional, la posición alcanzada por los antiguos alumnos de éstas es muy baja en comparación con el prestigio de las grandes escuelas que les han titulado.

14) Puede consultarse un análisis más completo de las particularidades francesas en este campo dentro del artículo de Eric Verdier citado anteriormente.

15) Para simplificar, sólo hemos mencionado en este artículo los títulos de la Educación Nacional, si bien habría que englobar en nuestro análisis los títulos expedidos por la AFPA o por otros ministerios.

cia no obstante de «mercados profesionales» e importancia del nivel) contribuye sin duda a hacer de Francia un caso singular que podríamos caracterizar con la frase de «lógica del título». Se considera que un título debe reflejar las cualidades de una persona y, por consiguiente, justificar su rango. La calidad del título y su reputación se derivan de la calidad del organismo que lo expide y de su «independencia» con respecto a las relaciones de fuerza existentes dentro del mundo del trabajo¹². Esta lógica del título se refleja de la manera más extremada en el sistema de las «grandes écoles», pero también inspira numerosos comportamientos de los protagonistas del sistema de formación profesional. Podemos citar para empezar el de los empresarios, que suelen presionar con regularidad para la creación de títulos de alta categoría en su sector específico, para que «los mejores alumnos» no vayan a parar a otras vías consideradas más prestigiosas.

En conjunto, este sistema que pretende ser muy igualitario sólo concede escasas posibilidades de experimentar una progresión profesional fuerte a todas las personas que no hayan dado pruebas en sus primeros años de vida de un rendimiento escolar excelente. Por ejemplo, el número de personas formadas a través de las vías profesionales que alcanzan un nivel de responsabilidad importante en su empresa es bastante menor en Francia que en Alemania¹³.

Es evidente que esta descripción es muy esquemática¹⁴. No obstante, nos permite explicar el desarrollo muy débil de formas alternativas de aptitud, como los certificados de cualificaciones profesional creados por los sectores. La creencia en la virtud de los títulos escolares y los efectos de dicha fe sobre las prácticas de los jóvenes o sobre los criterios de contratación tienen tal categoría que toda otra forma de certificación resulta ser una moneda de menor valor. Igualmente, es sin duda esta lógica del título la que explica el escaso desarrollo de los procedimientos de validación de la experiencia profesional; la amenaza que ello supondría para el valor del título es más importante que la preocupación de permitir un acceso a la titulación en el curso de una carrera profesional.

Dado este contexto, resulta muy poco probable un surgimiento rápido en Francia de un sistema que pudiera constituir una auténtica alternativa al sistema de certificación de la Educación Nacional¹⁵. En el mejor de los casos, nos arriesgaríamos a crear una gran confusión. En el peor, podríamos desestabilizar el sistema actual sin llegar a reconstruir un sistema creíble y eficaz en su lugar. Las certificaciones de reciente creación que han integrado mejor las competencias vinculadas a las transformaciones tecnológicas y a la organización del trabajo se han basado en la elaboración de títulos por parte de la Educación Nacional; este es el caso por ejemplo del Certificado de Aptitud Profesional (CAP) para operadores de las industrias de montaje (mencionado antes) y para los títulos en el campo de la salubridad (creados en cooperación con la Compañía general de aguas). A la inversa, numerosos tipos de certificación alternativos a los de la Educación Nacional se han reducido progresivamente a simples títulos de escuelas o de organismos formativos sin conseguir realmente imponer un label (con la excepción de algunas profesiones de campos técnicos muy específicos, como los soldadores de cualificación muy elevada, con los efectos conocidos sobre las formas de gestión y los costes de estos trabajadores).

Sin duda, nuevas formas de certificación tenderán a surgir, tanto en Francia como en otros países; éstas deberán orientarse claramente hacia la validación de las competencias adquiridas por experiencia profesional y favorecer la diversificación de los itinerarios profesionales. Es necesario intentar construir estas nuevas formas no como competidoras de las certificaciones escolares sino en complementariedad con ellas. De ello dependerá la credibilidad del sistema total. Nada nos garantiza que la existencia de referenciales de competencias que acrediten que una persona domina el tratamiento de textos y técnicas de contabilidad lleve a los empresarios a preferir a quienes posean estas nuevas certificaciones antes que a los titulares de un Diploma de Técnico Superior para secretariado-ofimática. Incluso es muy probable que continúen a utilizar ese DTS como «filtro» y que toda otra forma de acreditación solamente se considere como adicional con respecto a esta exigencia mínima. El efecto esperado, el



acceso a empleos cualificados de personas no tituladas o «formadas en la práctica», no acudirá a la cita...

Es significativo que los campos profesionales en los que se han desarrollado particularmente formas alternativas de certificación sean aquéllos para los que la patronal controla un aparato de formación propio del sector; los CQP tienden entonces a sustituir la «lógica de la titulación del ministerio» por una «lógica de la titulación sectorial»... ¡pero siempre dentro de una lógica de la titulación!

También resulta significativo que para el acceso a determinadas profesiones se haya impuesto recientemente como condición la obtención de un título. Este es el caso por ejemplo de determinadas profesiones artesanales. Hasta una fecha reciente, sólo el oficio de peluquero se hallaba reservado a los titulares de un CAP; a partir de ahora éste será el caso de otras profesiones, como la de panadero. Asistimos a una evolución idéntica para profesiones del ámbito deportivo o del trabajo social. En todos estos casos, es el Estado quien expide las certificaciones.

La capacidad de resistencia de un sistema con esta estructura le obliga de alguna forma a evolucionar desde su propio interior. Los títulos de la Educación Nacional han experimentado además desde hace algunos años evoluciones que muestran una capacidad de adaptación bastante mejor de lo que suele pensarse. Ya hemos mencionado la instauración de modalidades de acceso a los títulos a través de la validación de competencias profesionales adquiridas por la práctica. Tras una etapa inicial difícil, la Educación Nacional ha creado una serie de procedimientos que deberán facilitar el acceso a los títulos a través de esta vía; por ejemplo, la mayor parte de las titulaciones profesionales acaban de reorganizarse en módulos, de manera que se facilita su adquisición progresiva a los adultos con experiencia profesional. Se están efectuando actualmente esfuerzos importantes para articular mejor algunos títulos con los CQP creados por los sectores (por ejemplo, considerando a los CQP como etapas hacia la obtención de un título). Se han creado también títulos transversales entre diversos sectores para facilitar la adquisición de las bases técnicas y de

las competencias fundamentales en campos tales como la operación de instalaciones de procesos; los alumnos pueden diversificar a continuación sus itinerarios formativos adquiriendo una especialización en un ámbito más preciso (papel/cartón, vidrio, cerámica ...), ya sea mediante formaciones en alternancia o a través de la formación continua.

De manera más general, la elaboración de títulos profesionales concede un papel cada vez más importante a la aplicación de competencias, antes que a la posesión de conocimientos formales. Esta evolución, iniciada ahora hace una década y media, no ha tenido lugar sin sobresaltos; pero la descripción de referenciales de actividad profesional y de modalidades de validación exige ya cada vez más la descripción de situaciones de trabajo y de capacidades profesionales.

Sin embargo, el camino aún por recorrer es largo. Las prácticas pedagógicas continúan muy dominadas por una escala de valores que coloca los conocimientos teóricos y técnicos por encima de los conocimientos prácticos. Los buenos resultados escolares siguen constituyendo el criterio fundamental que determina el rango profesional y el rango social. La sociedad francesa no está dispuesta aún a admitir que «el pensamiento comienza por la acción», tomando una expresión prestada de Vergnaud (1996). Los conocimientos formales siguen concebidos en gran parte según una lógica descendente (de la teoría a la práctica) y no como un medio para superar las conceptualizaciones base de la acción. Como afirma también Vergnaud (op.cit.): «La conceptualización subyacente a la acción no basta siempre por sí misma; se transforma profundamente cuando queda explicada, debatida y organizada en un sistema coherente de conceptos, principios y enunciados, esto es, cuando adquiere una forma teórica». Pero estos cambios exigirían replantear dimensiones de la organización social muy distintas del sistema de certificación.

Conclusión

Al igual que otros países, Francia no podrá evitar una diversificación progresiva de sus formas de certificación. Como ha

«Las prácticas pedagógicas continúan muy dominadas por una escala de valores que coloca los conocimientos teóricos y técnicos por encima de los conocimientos prácticos.»



indicado Annie Vinokur (1997), está surgiendo en todos los países un nuevo método de «control por la demanda» del sistema de formación, caracterizado por una disociación entre las funciones de transmisión de conocimientos y base de certificación, por la elaboración de normas de conocimientos inmediatamente operativos y por un estímulo para que los individuos «se ofrezcan a sí mismos como mercancía en función de los indicadores de precio». Las iniciativas en este sentido deberán coexistir con la lógica de titulación que aún sigue prevaleciendo en buena medida en Francia. El sistema de «convertibilidad» entre estos dos universos que son la formación por un lado y los sistemas de cualificaciones en las empresas por otro se ha erigido sobre cimientos particulares. Las evoluciones actuales serán por ello tanto más interesantes. A pesar de sus problemas, el sistema francés se halla sin duda mejor situado que otros para conseguir mantener la existencia de referencias colectivas fuertes en materia de formación profesional

y de cualificación, adaptando a la vez su funcionamiento a las exigencias de una formación de masas y muy dependiente de las características de la futura organización del trabajo. No son los métodos de certificación como tales los que constituyen la condición prioritaria para alcanzar el éxito en esta evolución, sino más bien la capacidad de los diversos protagonistas para crear un diálogo eficaz sobre la naturaleza de las competencias requeridas en el campo de las actividades profesionales. Desde esta perspectiva, la propuesta lanzada por Michel de Virville para crear un «referencial nacional de cualificaciones», elaborado dentro de una estructura tripartita y que permita «exponer en un lenguaje común y reflejando realidades comparables el conjunto de las cualificaciones validadas, sea cual sea la forma que adopte dicha validación (diplomas, títulos homologados o CQP)», es sin duda un objetivo ambicioso pero al que no puede negársele una rabiosa actualidad.

Bibliografía

E. Tuxworth, (1989) : "Competence Based Education and Training : Background and Origins" dans "Competency Based Education and Training", John W. Burke edit., The Falmer Press.

G. Jessup, (1991) : "NVQ's and the Emerging Model of Education and Training", The Falmer Press.

Martine Möbus et Eric Verdier (1997) : "Les diplômes professionnels en Allemagne et en France, conceptions et jeux d'acteurs", L'Harmattan.

David McClelland (1973) : "Testing for Competences Rather Than Intelligence", American Psychologist.

Lyle Spencer et Signe Spencer (1993) : "Competence at Work".

Bernard Rey (1996) : "Les compétences transversales en question", ESF éditeur.

Hillary Steedman et Julia Hawkins (1994) : "Réforme de la formation professionnelle des jeunes britanniques - une première évaluation", Formation emploi.

Philippe Méhaut (1997) : "Le diplôme, une norme multivalente" coordonné par Martine Möbus et Eric Verdier dans : "Les diplômes professionnels en France et en Allemagne", L'Harmattan.

Gérard Vergnaud (1996) : "Au fond de l'action, la conceptualisation" dans "Savoirs théoriques et savoirs d'action" sous la direction de Jean-Marie Barbier, PUF.

Annie Vinokur (1995) : "Réflexions sur l'économie du diplôme", Formation emploi.