



Formación, competencias, aprendizajes: premisas para los nuevos modelos

Introducción

Cuando emprendimos, junto con J. Delcourt, los estudios sobre el papel de la empresa en la formación permanente (Delcourt, 1995) partíamos de una hipótesis sólida: las «nuevas formas de organización del trabajo en vías de desarrollo en numerosos países europeos son susceptibles de transformar significativamente el planteamiento de las cuestiones formativas». Así pues, consideramos entonces conveniente examinar con atención las evoluciones en curso y los micromodelos experimentales, e intentar extraer de ellos elementos comunes.

Éramos con todo conscientes del carácter arriesgado de nuestro análisis: al adoptarse casos juzgados «ejemplares» en representación de todo un país, ello no permite vaticinar el ritmo ni el posible calado de estas innovaciones. No puede pretenderse que una síntesis transversal de casos nacionales conduzca al universalismo (Kristensen, 1997). En efecto, las modalidades de desarrollo de las nuevas formas de organización del trabajo son contingentes a las «características sociales» (según fórmula de Maurice, Sellier y Silvestre, 1982) derivadas de las relaciones entre las especificidades de los sistemas educativos y de formación (muy diferentes de un país a otro), las formas de organización del trabajo y de estructuración de los grupos sociales, y las reglas que fundamentan los mercados de trabajo.

Las conclusiones formuladas en 1995 a partir de las observaciones efectuadas en

los dos años previos merecen cotejarse hoy con el estado actual del debate en Europa.

Las grandes tendencias evolutivas de la organización del trabajo que enumera J. Delcourt en su artículo se confirman y afianzan en conjunto. La mayoría de los observadores admite hoy en día una ruptura significativa con las formas tayloristas y fordianas del trabajo. Aun cuando – como es necesario resaltar – dicha consolidación no impide que el taylorismo siga desarrollándose en determinadas industrias, e incluso en determinadas actividades de servicios.

Estas organizaciones precisan asalariados con competencias de mayor número y calidad. Se ha señalado que esta época centra su actividad en el «producto-mercado» para poner de relieve dos dimensiones: la dimensión «producto», que supone una mayor coordinación en torno al objetivo de calidad de dicho producto, una capacidad, por todos los que contribuyen a ello, de representación y control de sus intervenciones conjuntas para abocar a dicho producto; la dimensión «mercado», para resaltar que dicho producto no tendría sentido sin referirse a un mercado y a clientes concretos. Por otro lado, en la actividad de los productores entran también las dimensiones de gestión, en términos de coste, de momento exacto (just in time) y – una vez más – de la calidad, especificada para tal o cual cliente interno o externo.

De ahí se derivan transformaciones en la amplitud y la naturaleza de las competencias requeridas. En lugar de disminuir,

Philippe Méhaut

Director de investigación en el CNRS y subdirector del Centro de estudios e investigaciones sobre las cualificaciones. Es autor de diversas obras y artículos sobre la formación profesional en Francia y en Europa. Ha dirigido junto con J. Delcourt los estudios sobre el papel de la empresa en la producción de cualificaciones, efectuados a petición del Cedefop.

Tras los artículos publicados por E. Sauter y J. Delcourt en la Revista Europea (nº16/99) sobre el papel de las empresas en la formación permanente, hemos solicitado también la opinión de Philippe Méhaut sobre esta importante cuestión.



«La evolución hacia formaciones más integradas en situaciones laborales y la lógica de un desarrollo «permanente» de las competencias plantean tres grupos de cuestiones, que deben responderse tanto a escala individual (la empresa/el trabajador) como a escala de los sistemas: el primer grupo atañe a la articulación entre formación, trabajo, sistema de empleo y salario; el segundo plantea las condiciones de realización y de aplicación de las formaciones integradas; y el tercero se centraría en las relaciones entre formación integrada y sistema regular de formación.»

los requisitos de conocimientos básicos en un campo profesional se amplían, lo que se manifiesta particularmente en un listón más alto de competencias mínimas en la contratación por las empresas. Pero además del dominio de unos conocimientos profesionales básicos, se presta mayor atención a otras competencias consideradas decisivas para el rendimiento individual y colectivo: capacidades de adaptación vinculadas por ejemplo a una polivalencia mayor, aptitudes para trabajar en equipo con lo que esto supone en términos de comunicación (oral, escrita, a través de apoyos del tipo NTIC – nuevas tecnologías de la información y de la comunicación -...), capacidades «de gestión» tanto para organizar el trabajo individual como para integrar más directamente criterios de gestión en una actividad (plazos, costes).

Estas transformaciones replantean la cuestión de las formaciones o en general del aprendizaje. En efecto, los estudios de caso realizados reflejan de forma bastante convergente que la cuestión del aprendizaje permanente vinculado estrechamente a las situaciones de trabajo es central para las nuevas organizaciones. Desde luego, no todas las competencias requeridas son «nuevas» desde el punto de vista de los asalariados. Nuestro estudio pudo incluso hablar de una revalorización de conocimientos o competencias técnicas que los trabajadores poseían pero que formas anteriores de organización negaban. Estas competencias quedaban entonces simplemente reactivadas; en otros casos, se requería disponer de una formación (en el sentido convencional del término), o bien de conocimientos más informales obtenidos por prueba y error, por experimentación, por difusión... Las formas de adquisición formativa y transmisión de conocimientos se diversifican pues en estas organizaciones, acrecentándose simultáneamente la presión sobre un trabajador para insertarse de forma activa en este proceso. Formulamos por tanto la hipótesis de que, dado que estas nuevas organizaciones del trabajo debían probablemente irse desarrollando (considerando el contexto socioeconómico planteado por J. Delcourt, 1999), se trataba de analizar el conjunto de las prácticas de adquisición/evolución de conocimientos (la formación profesional entre ellas).

Cada una de estas tendencias obliga directamente a definir el papel del trabajo – y por tanto el de la empresa – en el proceso de transmisión-adquisición de conocimientos. Conducen asimismo a definir las políticas públicas de formación: por un lado, deben hallarse formas de regulación colectiva si no se desea que toda la responsabilidad recaiga sobre el trabajador; por otro lado, las formaciones públicas seguirán siendo probablemente necesarias también para evitar los riesgos de «market failure» que conlleva la infrainversión de las empresas en formación, motivada por el miedo a perder posteriormente al trabajador.

La evolución de los debates y de las prácticas en numerosos países europeos parece haberse encaminado desde entonces por esta vía. En Francia, sobre todo por iniciativa de la clase empresarial, ha tenido lugar un intenso debate en torno a la lógica de las competencias y las necesidades y premisas para su desarrollo en la empresa. El mismo debate, revestido de formas distintas, aparece en algunos países del norte europeo. A partir de un punto de vista completamente distinto, la remodelación del sistema general de certificación en Gran Bretaña, con instauración del sistema de las NVQ (National Vocational Qualifications) ha planteado también el problema del desarrollo y reconocimiento de las competencias obtenidas y comprobadas en situación de trabajo. A escala comunitaria, la cuestión de la formación permanente pone de relieve una doble transformación: la de la temporalidad de las adquisiciones formativas que se va produciendo en la vida de una persona (y su transformación durante la vida laboral), y la de las modalidades de dichas adquisiciones, con las posibles combinaciones de formación clásica, autoformación apoyada por las NTIC o formas nuevas de aprendizaje por la experiencia.

La evolución hacia formaciones más integradas en situaciones laborales y la lógica de un desarrollo «permanente» de las competencias plantean tres grupos de cuestiones, que deben responderse tanto a escala individual (la empresa/el trabajador) como a escala de los sistemas: el primer grupo atañe a la articulación entre formación, trabajo, sistema de empleo y salario; el segundo plantea las condi-



ciones de realización y de aplicación de las formaciones integradas; y el tercero se centraría en las relaciones entre formación integrada y sistema regular de formación.

La articulación entre formación, trabajo, sistema de empleo y salario

Para el primer grupo de cuestiones puede partirse de un simple modelo que permite visualizar las diferentes coordenadas.

El lugar que ocupa la formación puede situarse en función de sus relaciones con tres componentes de la situación de empleo: la organización (y el contenido) del trabajo, la movilidad en los empleos y las condiciones de remuneración. Estas relaciones internas al sistema de empleo garantizarán o no la difusión y viabilidad de los nuevos modelos.

La formación integrada en el trabajo mantiene vínculos estrechos con el desarrollo de la organización del trabajo: sólo puede desarrollarse si esta última le abre espacios. A su vez, todo hace pensar que la formación contribuye a hacer evolucionar esta organización. Ya hemos visto que existen fuertes tendencias conducentes a una mayor movilización de competencias, y también a la construcción de estas competencias en el trabajo. Por comparación con el modelo taylorista/fordista, existen por tanto oportunidades para que el mundo del trabajo posibilite en mayor grado la construcción de competencias. Con todo, este movimiento no es unilateral y puede venir contrarrestado por elementos opuestos, como ha puesto de relieve Sauter (1999). La intensificación del trabajo conduce por un lado a reducir las posibilidades de formación integrada, cuando la obligación de rendir es demasiado fuerte. La urgencia vence sobre la previsión a largo plazo, tanto desde el punto de vista de la empresa como desde el del trabajador individual. El debate que ha tenido lugar recientemente en Francia sobre la semana de 35 horas lo refleja bien: si la negociación sobre la reducción de la jornada laboral obliga a no considerar a la formación como tiem-

po de trabajo, se reducirán las oportunidades de «aprendizaje integrado». Desde este punto de vista, los países con una tradición de formación inicial de aprendizaje para los jóvenes disfrutaban de una cierta ventaja, teniendo en cuenta que la obligatoriedad de implantar esta formación de aprendizaje influye sobre los modelos organizativos, que por definición deben acoger aprendices.

La formación integrada mantiene una estrecha causalidad con la naturaleza del empleo y con el sistema de empleo en la empresa. Comencemos con la naturaleza del empleo: la formación integrada extrae una parte de su existencia y de su vitalidad de la existencia de colectivos que constituyen la base del intercambio de conocimientos y de su acumulación. Si estos colectivos son inestables (recurso a personal suplente, sucesión de contratos parciales para un mismo puesto), los procesos de transmisión serán más y más difíciles. Asimismo, la tendencia a la individualización y la atomización de las relaciones con el empresario puede incidir negativamente. En Francia, por ejemplo, la política de desarrollo de los empleos del entorno doméstico reposa en parte en el *self-employment* estimulado por medidas como el cheque-servicios.

Pero esta atomización de una relación individual con el hogar contratante no permite agrupamientos ni intercambios de experiencias, que sí favorecería la existencia de una tercera estructura en calidad de empresario, con el sistema de empleo por adición. Las nuevas formas trastocan las antiguas reglas de construcción de las movilidades (Kristensen, op. cit.), ya se trate de carreras dentro de la empresa o de movilidades externas: menor legibilidad de la jerarquía de los empleos y de las movilidades de promoción, retroceso del valor de la antigüedad en beneficio de nuevas reglas basadas en la evaluación de trabajadores y de su desarrollo de competencias... todo ello puede dar lugar a fuertes tensiones entre los grupos, particularmente entre los más inestables (por ejemplo, los antiguos *agents de maîtrise*, técnicos formados en el empleo en Francia). Vemos cómo el desarrollo de la formación integrada depende de la creación de normas colectivas en la empresa y fuera de ésta, que fijen las reglas del juego para las movilidades en el

«El debate que ha tenido lugar recientemente en Francia sobre la semana de 35 horas lo refleja bien: si la negociación sobre la reducción de la jornada laboral obliga a no considerar a la formación como tiempo de trabajo, se reducirán las oportunidades de «aprendizaje integrado».



empleo. La cuestión de la certificación de estas formaciones (o, para decirlo con más precisión, de las competencias impartidas) constituye un problema central sobre el que volveremos más adelante.

Por último, pueden apreciarse perfectamente tanto las relaciones como las cuestiones que surgen entre la formación integrada y las lógicas de la remuneración. Por un lado, la cuestión de los estímulos que dichas lógicas deben incluir para los trabajadores: en los trabajos efectuados con J. Delcourt, ya hemos señalado que la incitación requerida, tanto para lograr resultados como para el mantenimiento y desarrollo de sus competencias, es más fuerte. En muchos de los casos estudiados, la incitación o estímulo era esencialmente negativa: el auténtico «motor» para formarse era el riesgo que planea sobre el empleo y el miedo al paro. Los límites de estos estímulos son evidentes si se aspira a lograr un desarrollo «sostenible» e integrado en una lógica de mejorar las competencias. ¿Cuáles serían pues las formas de incitación salarial, de desarrollo de prácticas de «co inversión», que pudieran venir en apoyo de esta evolución?. Por una parte, vemos que el reconocimiento salarial de la evolución de las competencias individuales modifica los sistemas salariales clásicos: menor importancia de las características del empleo, mayor individualización, evaluación del trabajador individual a partir de su rendimiento en la actividad, pero también a partir del desarrollo de su potencial.

El desarrollo de las formaciones integradas atañe pues a una fibra central de las relaciones de trabajo, de empleo y salariales, tanto a escala de la empresa como en las relaciones colectivas (sector, región). Son muchos los países europeos que han construido en épocas anteriores reglamentaciones colectivas fuertes, que dejan un espacio grande o pequeño a la formación: este es el caso particular de los países con un fuerte sistema de aprendizaje, y el de los que han desarrollado o comienzan ahora a desarrollar la obligatoriedad de una formación continua para la empresa, vinculada frecuentemente a los convenios colectivos de una empresa o de un sector. El futuro de las formas de aprendizaje «integradas» se halla vinculado clarísimamente a la capacidad de hacer evolucionar estas reglamentaciones

colectivas; por ejemplo, a la capacidad para desarrollar formas de debate conjunto sobre la organización del trabajo y la formación en la negociación de convenios, sobre las condiciones de evaluación y de reconocimiento de las cualificaciones individuales y del rendimiento de los trabajadores.

Las condiciones de realización y aplicación de las formaciones integradas

Un segundo grupo de cuestiones se centra, con mayor especificidad, en las condiciones de realización de las formaciones integradas. Fuerza es reconocer en este campo que aún nos hallamos bastante desprovistos de datos científicos sobre los procesos mentales que fundamentan y explican las competencias obtenidas en el trabajo, sobre las combinaciones óptimas entre lo procedente de la experiencia o su formalización y lo que procede de métodos formativos más clásicos. Como ha señalado Sauter (op.cit.) en su artículo «los métodos descriptivos del aprendizaje integrado en el trabajo son muy variados». Observaciones empíricas convergentes ponen por ejemplo de relieve el papel de un mediador (ya se trate de un tutor elegido entre iguales o de un formador de acompañamiento); otras observaciones resaltan ante todo la necesidad de construir una representación teórica de la actividad del trabajo a partir de la experiencia empírica. Y, precisamente en este último ámbito, no resulta nada fácil obtener progresivamente los principales «esquemas operativos». Estos incluirían, por ejemplo, la posibilidad de procesos de tipo prueba y error y de intercambios colectivos sobre dichos procesos. Algunas organizaciones del trabajo son aparentemente más favorables que otras a estos procesos, pero aún nos resulta difícil detectar claramente cuáles son las condiciones necesarias para que se desarrollen círculos virtuosos de aprendizaje, y cuáles son también las condiciones óptimas para su realización. Aún está por construirse el espacio de encuentro entre los especialistas de la organización del trabajo y los del campo del conocimiento. Y falta también por hacer un examen detallado de las situaciones más



prometedoras con el fin de extraer enseñanzas analíticas. Efectivamente, el simple intercambio de buenas prácticas no será suficiente, ya que en este ámbito no hay nada natural. Será necesario, por un lado, crear intencionadamente espacios y oportunidades de aprendizaje, sabiendo que dicha creación supondrá costes para la empresa y para el trabajador. Por otro lado, es necesario ser conscientes de la importancia que tiene la difusión de estos conocimientos para los colectivos y los grupos sociales.

Las relaciones entre formación integrada y sistema regular de formación

Un tercer grupo de cuestiones afecta a las relaciones entre estos aprendizajes integrados y la formación regular, y sobre todo a los problemas de certificación de las cualificaciones o competencias profesionales.

Ya hemos señalado anteriormente que la evolución de los nuevos requisitos y las nuevas prácticas en cuanto a competencias plantea más bien la necesidad de una sólida formación profesional de base, obtenida por métodos formales. Los estudios de carácter más sistemático sobre la evolución de la formación profesional en la empresa y la diversificación de los tipos de formación (entre la formación continua formalizada y el empleo de métodos más informales) muestran más bien una relación de complementariedad que de sustitución (Aventur, Möbus, 1999). Pero es obligatorio admitir que dicha complementariedad se halla con frecuencia mal construida. Examinemos hoy por ejemplo las críticas dirigidas al sistema francés de formación profesional inicial por sus problemas para favorecer experiencias de trabajo colectivo o facilitar la organización de aprendizajes en torno a proyectos, y veremos que se cuestiona exactamente la capacidad de un sistema formal de formación para «aprender a aprender». Y viceversa, las críticas actuales al sistema británico de las NVQs por su capacidad insuficiente para reunir competencias experimentales que se manifiestan en situación de trabajo con competencias procedentes de métodos más for-

malizados de transmisión de conocimientos nos plantean claramente la realimentación que debe existir entre estos dos modos de desarrollo formativo.

Ello nos conduce directamente a las cuestiones de la certificación. La mayoría de los países europeos se han dotado de reglamentos de certificación de los conocimientos obtenidos por sus ciudadanos, con un valor de señal más o menos fuerte en el mercado de trabajo. En determinados países, estas reglamentaciones o normas se han extraído sobre todo de la lógica interna al sistema formativo (caso de Francia, por ejemplo). En otros, la certificación mantiene una relación directa y estructural con las posiciones profesionales en el mercado de trabajo (caso de Alemania). Todos los sistemas tienen el mérito de que garantizan una serie de referencias colectivas tanto para empresarios como para trabajadores, confirmando por ello una determinada visibilidad transversal de las características individuales que favorecen la movilidad dentro y fuera de la empresa. El examen de estos mecanismos (Möbus, Verdier, 1997) revela una lógica basada en diversos criterios que deben cumplirse simultáneamente: un criterio de estabilidad, que puede parecer paradójico en un mundo que impulsa al cambio, pero que resulta necesario para la propia existencia de la norma; un criterio de generalidad, por el que se crea un espacio lo suficientemente amplio para dicha norma; un criterio de legitimidad, fundamentado en la instancia que crea la norma y garantiza su aplicación. El desarrollo de las formaciones integradas plantea el problema de la detección y certificación de las competencias obtenidas por dichas formaciones, con tres registros: la búsqueda de una mayor fluidez para los mercados de trabajo europeos requiere sin duda espacios de generalidad lo suficientemente amplios y que superen el nivel de la empresa, aun cuando sea dentro de ésta – y con frecuencia de forma muy específica – donde se desarrollen estos aprendizajes; la estabilidad – al menos durante un cierto tiempo – de los criterios de medición será una condición de su legibilidad tanto para trabajadores como para empresas; por último, la legitimidad de la instancia evaluadora es una condición *sine qua non* para la eficacia de esta norma. Sin embargo, la mayoría de los sistemas nacionales – por motivos



distintos – se muestran hoy reacios a la validación de las competencias obtenidas en situación de trabajo. Podríamos incluso afirmar que en ocasiones obstaculizan dicha validación. Surge por ello la fuerte tentación de remitir toda la cuestión a escala de la empresa. Pero en este caso no se cumplirían ninguno de los tres criterios mencionados. La otra solución podría consistir en crear *ex nihilo* un nuevo sistema (véanse los debates y controversias impulsadas por la Comisión Europea en torno a las experiencias de acreditación

individual, o las relativas al sistema británico NVQ). En este caso, si bien la generalidad quedaría garantizada mayoritariamente, la estabilidad y la legitimidad no lo estarían. Será la capacidad de los responsables en cada país para crear un sistema de validación/certificación que integre las nuevas formas de aprendizaje integrado, cumpliendo estos tres criterios, la que probablemente decidirá el futuro de este tipo de formación, y su complementariedad con los sistemas más reglamentarios de formación y titulaciones.

Bibliografía

Aventur F., Möbus M. (1999): *La formation professionnelle initiale et continue en Europe*, Magnard Vuibert, París.

Delcourt J., Méhaut P. (1995): «El papel de la empresa en la producción de cualificaciones: efectos formadores de la organización del trabajo – informe de síntesis», Cedefop, Berlín

Delcourt J. (1999): «Nuevas presiones en favor de la formación en la empresa», *Revista Europea Formación Profesional*, nº 17/99, Cedefop, Salónica

Kristensen P.H. (1997): «Paradoxes et écueils des stratégies de formation continue», *Agora II: El pa-*

pel de la empresa en la formación permanente, Cedefop, Salónica

Maurice M., Sellier F., Silvestre J.J. (1982): *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*, PUF, París

Möbus M., Verdier E. (1997): *Les diplômes professionnels en France et en Allemagne*, L'harmattan, París

Sauter E. (1999): «Riesgos y oportunidades de la formación en el trabajo», *Revista Europea Formación Profesional* nº 17/99, Cedefop, Salónica