

MONOGRAFICO

LÍMITES METODOLÓGICOS EN LA ESTRUCTURACIÓN DE LAS CUALIFICACIONES PROFESIONALES

ENRIQUE RETUERTO DE LA TORRE (*)

La elevación del nivel de las cualificaciones profesionales es una preocupación de primer orden para quienes deciden sobre políticas de empleo y de producción, en las Administraciones públicas y en los foros de negociación entre representantes de empleadores y de trabajadores, en los Estados miembros de las Comunidades Europeas.

La evolución de la estructura y de los contenidos de dichas cualificaciones constituye, en consecuencia, uno de los temas de estudio preferente entre planificadores y gestores de la educación secundaria y de la formación profesional.

En las reflexiones que siguen, planteo la discusión sobre si es prudente abordar las estructuras comparadas de las cualificaciones profesionales, sobre estándares de las mismas, superando el marco y los límites de las clasificaciones nacionales de ocupaciones y las referencias a los contenidos de los programas educativos y de formación.

Más precisamente, me referiré, en primer lugar, a algunas tendencias en la producción y en los mercados de trabajo, como telón de fondo sobre el que se perfilan las cualificaciones en sus tendencias, para profundizar, posteriormente, en las aproximaciones teóricas al *quid* de las cualificaciones y de las competencias profesionales.

Terminaré con un breve análisis de las aproximaciones metodológicas en el ámbito de su comparación internacional, de su interés y de sus limitaciones.

Señalo, para una mejor comprensión del lector, que los conceptos que guían la reflexión deben entenderse como sigue:

Por el término plural *conocimiento* se designa todo lo que se puede memorizar pasivamente, si se le compara con *saber hacer* que, como verbo activo, viene entendido como la utilización por la persona de sus conocimientos.

(*) Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP), Organismo de la CEE, con sede en Berlín.

Por su parte, *cualificación profesional* tiene aquí una significación más amplia que la de cualificación formalizada por un título o diploma, o mediante los convenios colectivos. Tampoco la cualificación se restringe a una categoría profesional de un nivel dado, y así, el concepto pasa a incluir tanto los niveles de pura ejecución como la cualificación movilizada en la concepción, en la planificación, en el control de calidad, etc., de los procesos.

En esta década se está produciendo una creciente convergencia entre estudiosos en el uso de los conceptos *cualificación profesional* y *competencia profesional* (1), que según el profesor A. d'Iribarne han llegado a ser expresiones prácticamente sinónimas en la literatura especializada.

LAS COORDENADAS DE LOS CAMBIOS DE LA PRODUCCIÓN QUE INFLUYEN NOTABLEMENTE EN LA CUALIFICACIÓN PROFESIONAL

En un proceso de mundialización de la economía con acentuada disminución de los proteccionismos, Europa tiene que competir basándose en la calidad y con la diversificación de los productos que ofrece. De aquí que las capacidades demandadas en los mercados de trabajo no serán desarrolladas en el futuro en recorridos de formación lineales. Es decir, no se plantearán exigencias de especialización terminales en los procesos productivos a los centros de formación, ni serán tales exigencias estables a lo largo de la vida profesional de una persona.

Por su parte, las tecnologías de la información y de la comunicación, en sí mismas, generan en muchos procesos los cambios —o bien los facilitan— en virtud de las exigencias de flexibilización de la producción, y de acabado de los productos que tales tecnologías potencian. La capacidad de la persona para incorporar dichas innovaciones tecnológicas a su saber profesional (en este artículo no se habla de las oportunidades de acceso a la formación profesional), al ritmo requerido en su entorno de trabajo, puede ser un factor decisivo de exclusión. Los procesos de exclusión, además, tienden a agravarse porque ese proceso de incorporación de saberes, en bastantes ocasiones, es acumulativo y porque generalmente la exclusión del trabajo supone exclusión económica y exclusión relacional.

En tercer lugar, pero seguramente de manera más determinante, las «*nuevas formas de organización del trabajo*» (NFOT) como las llama un sector de la investigación sobre cualificación profesional (el Prof. J. Delcourt de Louvain, y Ph. Mehaut del CNRS francés), influyen decisivamente en la reconstitución de la misma, en cuanto resultan activadas por las exigencias de mercado y de innovación aludidas. Intento resumir este último proceso: las exigencias de producir series cortas, de no acumular productos no vendidos, de descentralizar fases de la producción o partes del producto, etcétera, así como el hecho de que las tecnologías facilitan el poder resumir todo el proceso productivo en esquemas interactivos (en el caso de los servicios, en esquemas

(1) *Competencia profesional* es un neologismo que viene a resumirse descriptivamente en la definición: «el saber de una persona actuando es una situación profesional o situación de trabajo».

de comunicación), restituyen una importancia creciente al efecto formador o capacitador de la organización del trabajo, al cambio en el saber profesional de la persona como consecuencia de las mencionadas NFOT que se producen en la empresa (2).

Una derivación fundamental de estos procesos nos obliga a interrogarnos sobre los efectos de retorno en la formación profesional inicial, así como sobre el contenido de la cualificación profesional «nueva» (o modificada). En suma, sobre las competencias necesarias para preparar a la persona a hacer oportunamente frente a cambios tan rápidos y complejos como sugieren las coordenadas sucintamente resumidas. Sin que en este artículo se pueda derivar la reflexión en esa dirección, al menos hay que llamar la atención sobre la dicotomía teórica, entre lo que puede ser propio de una empresa y de un mercado local de cualificaciones profesionales, y la certificación o el reconocimiento de las cualificaciones adquiridas dentro de los sistemas de formación.

Hay que advertir también antes de abordar el tema nuclear, qué cualificaciones suministrar con la educación y la formación profesional, cuestión que los sistemas nacionales de formación profesional de los países de la Comunidad Europea ensayan en tres direcciones diferentes. No convergentes, por cierto.

Hay países donde los sistemas públicos apuestan por una educación general de base amplia, dejando a la empresa la formación profesional (el ejemplo más claro es el británico). Otros están empeñados en un proceso de profesionalización más o menos avanzado en la educación y formación profesional inicial (los casos de Francia, España y Holanda). Mientras que en Alemania y Dinamarca ensayan cambiar los contenidos pero dentro de un sistema que continúa creyendo fuertemente en la combinación escuela-trabajo dentro de la formación inicial, incluso desde la secundaria obligatoria (Dinamarca).

LAS COMPETENCIAS A DESARROLLAR PARA RESPONDER A LAS EXIGENCIAS NUEVAS EN CUALIFICACIÓN PROFESIONAL. LA INDAGACIÓN METODOLÓGICA

En la empresa y entre los actores de la formación profesional se insiste en los cambios acelerados de las exigencias derivadas de los procesos productivos y, concretamente, de las competencias profesionales para hacerles frente. El escenario económico general al que deben referirse los sistemas educativo y de formación ya ha sido esbozado.

Una *primera hipótesis* entre los *decisores* en materia de educación y de formación profesional y los *actores* aludidos, habla de la necesidad creciente en conocimientos de carácter general, o lo que es igual, un peso creciente de la educación postobligatoria, sobre los conocimientos específicos de carácter terminal. En otros estudios se habla de un peso específico acusadamente creciente de «lo intelectual» sobre «lo manual»,

(2) Estudios del CEDEFOP sobre «El lugar de la empresa en la producción de la cualificación», 1993.

y un valor de mercado también creciente de los componentes comportamentales o sociales en el hacer profesional. Todo lo cual facilitaría la adaptación a los cambios rápidos que caracterizan nuestras economías en las dos últimas décadas, y, particularmente a los nuevos modos de hacer de las empresas.

El desempeño profesional tiene siempre un componente técnico específico, pero de modo creciente la tecnicidad debe ir acompañada por las capacidades para la abstracción que conlleva el tratamiento de la información a través de esquemas, algoritmos, etc. La comunicación dentro y hacia fuera de las células de trabajo se hace en buena medida sobre esas abstracciones.

En resumidas cuentas, es la proporción entre capacidades generales y capacidades específicas lo que está variando, y notablemente, en el saber demandado a la formación profesional institucional.

El análisis del trabajo que subyace en todo proceso de programación de la educación técnica y profesional se vuelve, en consecuencia, más y más complejo. Por ejemplo, en los puntos de encuentro entre lo comercial y lo administrativo, propio de los empleos bancarios, pero, a su vez, el equilibrio entre capacidades de comunicación y técnicas de manipulación de la información puede variar según se trate de los modos de organización propios de una agencia bancaria de un entorno metropolitano o rural.

Además, hay puestos estratégicos para la empresa —igualmente variables de una empresa a otra— que requieren análisis más diferenciados por ese mayor peso específico de exigencias no directamente traducibles en saberes y saberes hacer especializados.

Todas estas circunstancias enfrentan a los sistemas de educación y de formación profesional a la necesidad de disponer de nuevos códigos de interpretación de la demanda de cualificación en las empresas, y a ofrecer, en consecuencia, perfiles profesionales diferentes. Un ejemplo de actualidad viene dado cuando dichos sistemas tienen que construir perfiles para cualificaciones transversales relacionadas con la protección del medio ambiente.

Una *segunda hipótesis* para aproximarse al tema de los contenidos de la cualificación profesional está en que la investigación en esta materia se centra cada vez más en el concepto de *competencias*, como aquel que figura en la intersección entre las exigencias del trabajo (lo que hay que desempeñar o realizar) y los saberes que la persona incorpora al mismo (sus competencias o capacidades ordenadas de acuerdo con la información de que dispone sobre las mencionadas exigencias).

Actualmente, las orientaciones metodológicas sobre la previsión de las competencias profesionales se separan del modelo clásico de descomposición analítica del proceso productivo en su secuencia cronológica, por grandes agregados de actividades. Hasta hace poco, los procesos de fabricación automatizados se descomponían, por ejemplo, en actividades de supervisión; de optimización; de mantenimiento y de gestión de flujos, lo que daba lugar a respuestas basadas en competencias de alto contenido técnico: competencias sobre el funcionamiento de los automatismos específicos, sobre métodos de análisis y resolución de problemas, estudios sistemáticos sobre averías y disfuncionalidades, etc.

Recientes estudios del CEREQ francés (Centre d'Études sur les Qualifications) (3) tienden a agregar al referido análisis de procesos otro de carácter sociológico sobre la *comunicación*, anclándolo en una descomposición y recomposición de elementos de comportamiento útiles para el trabajo en grupo. Estos elementos son tratados de acuerdo con una taxonomía de tipos de comunicación: una comunicación interna al grupo entre personas con carreras profesionales diferentes; una comunicación vertical, jerárquica, propia de la empresa, y una comunicación intergrupos o servicios, horizontal, con referencia a la totalidad de la empresa.

Todo ello puede complicarse según el número de lenguajes que se analicen: interpersonales, normativos de la gestión, correspondientes a las relaciones de poder dentro de la empresa, etc.

Otra línea de investigación, correspondiente a estudios tratados por el Profesor Foureau (Universidad Libre de Bruselas) se desarrolla en torno a la «competencia o cualificación personal intrínseca», un concepto igualmente interesante para quienes programan procesos de enseñanza profesional. En esta aproximación se puede pasar, por inducción, desde un campo semántico específico al general y abstracto de la competencia personal intrínseca. O bien, con ella el individuo puede aplicar, por deducción, su cualificación personal intrínseca a un campo específico de ejercicio profesional.

Gráficamente, el Prof. Foureau sitúa en la especificidad de la competencia o cualificación profesional, los conocimientos y saberes hacer específicos a un campo semántico de una función o un sector (los elementos de referencia en este sentido se obtienen de la información suministrada por las asociaciones profesionales, de acuerdo con los representantes sindicales correspondientes), e inductivamente sitúa, a partir de ellos, elementos en el campo de la competencia intrínseca a la persona. El proceso de deducción sería el inverso, desde el campo de la competencia o cualificación personal al campo semántico específico del sector o la función concretos.

Aún más concretamente, en el campo de la competencia intrínseca se citan: los conocimientos del idioma materno, una cultura matemática de base, un conocimiento de los mecanismos de base de la economía, así como de la evolución de los factores esenciales al funcionamiento social en el contexto en que se trabaja y se vive, y conocimientos de base de psicología humana. Todos ellos contribuyen al entramado de conocimientos y saberes hacer intrínsecos (una persona puede o no comunicar verbalmente bien —saber hacer— con un conocimiento más o menos profundo de un idioma —saber—) que se aplican en mayor o menor medida a las exigencias derivadas de cada situación de trabajo.

A partir de estos cruces entre saberes y saberes hacer transversales, concluye Foureau, podría bastar para el proceso de enseñanza-aprendizaje el aprehender los saberes hacer, porque éstos serían reveladores del saber que está en su base. Con lo que también bastaría en un proceso de evaluación de competencias, con evaluar esos saberes hacer, más fáciles de ser observados.

(3) Un resumen puede encontrarse en el artículo de P. Zarifian, *Formation Emploi*, 36, CEREQ, Marseille.

En otros estudios, además de la tecnicidad de las actividades a desarrollar, de la naturaleza de la información tratada (más o menos complicada según el carácter de la comunicación propia de cada tipo de actividad), se agrega la importancia mayor o menor del impacto económico de dichas actividades en los procesos y en las empresas de que se trate. Lo que comporta conocimientos distintos a los saberes específicos a un proceso y a los saberes transversales o generales útiles a un número variable de procesos. La utilidad de esta «complicación» metodológica a los dos esquemas precedentes reside en su capacidad activadora para enriquecer el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje.

Una tercera aproximación metodológica a la aprehensión de las competencias o capacidades profesionales es la resumida por el Dr. H. Wandtke, de la Universidad Humboldt de Berlín, para el CEDEFOP (4). Parte de métodos que privilegian el componente *saber*, desde las vertientes psicológicas de la memoria (tras la comparación de conceptos) y del comportamiento. Esta vía, sin embargo, no puede establecer una relación «fuerte» entre cada tipo de capacidad y la situación de trabajo a que ésta debe referirse, y por ello su utilidad es mucho menor para la estructuración de las competencias o cualificaciones profesionales; no es fácil relacionar estas vertientes psicológicas con una u otra cultura del trabajo, ni tampoco con las diferencias individuales del comportamiento en cada situación de trabajo. (Aporta, sin embargo, léxicos de *items* de referencia para los análisis particulares de dichas situaciones específicas de trabajo.)

La *tercera hipótesis* en el acercamiento metodológico al *quid* de las cualificaciones profesionales se refiere al campo del «saber ser», en el sentido de la influencia decisiva del proceso de socialización de la persona en el devenir de su cualificación profesional. Esta hipótesis resulta fuertemente dependiente de la afirmación de que el trabajo mismo (la situación de trabajo) es el factor socializador por excelencia, aunque difícilmente cristaliza en descriptores fáciles de «codificar» para los procesos de aprendizaje, y sin duda deberá influir enormemente en la construcción de la enseñanza técnica y formación profesional. Hay una demanda creciente (aunque seguramente todavía no bien formulada por los empleadores) de competencias que no se corresponden a las dimensiones cognitiva y psicomotora, ni tampoco estrictamente a la vertiente psicológica individual que se ha mencionado más arriba.

Estas competencias, que S. Aubrun y R. Orofiamma llaman «de tercera dimensión» (5), son categorizadas en un primer análisis con un inventario de registros llamados de capacidad de relación, de disposición para la acción, etc., equivalentes a la experiencia biográfica que Pierre Bordieu integra en su concepto de *habitus*. En línea con esta hipótesis del peso creciente de las capacidades igualmente no derivadas de la enseñanza específica profesional, trabajan Anne de Blighnières («capacidades llave»), varios autores en Quebec («competencias genéricas»), y dentro del Programa

(4) «Métodos psicológicos para el análisis y la clasificación de las cualificaciones en las tecnologías de la información y de la comunicación para los empleos de oficina y administrativos». CEDEFOP, documento interno, 1993.

(5) «Les compétences de 3^{ème} dimension», S. Aubrun, R. Orofiamma. Paris, CNAM, 1992.

Comunitario EUROTENET, en algunos proyectos se identifican como «*soft skills*» (capacidades dúctiles).

La síntesis de estos distintos acercamientos metodológicos a la cualificación o competencia profesional, a sus componentes, la encuentro particularmente bien resuelta en un trabajo de investigación aplicada desarrollado en los años ochenta por el Instituto SPIN, de la «Fundación Aquelli» de Turín, que fue resumido para el CEDEFOP (6). Este trabajo puede constituir una vía de estudio importante en la búsqueda de la nueva esencia de la cualificación profesional. Concluye en el tipo de competencias que podrían constituir nuevos arquetipos o prototipos de perfiles profesionales en los que basar los procesos de ciclo largo de enseñanza profesional. Se habla en él de que con un centenar de perfiles profesionales, basados en fases de procesos y funciones más o menos intensamente presentes en todas las ramas de actividad profesional, y transversales a lo que hasta ahora se separaba entre el gabinete de ingeniería, el departamento de planificación, la planta de producción o la oficina, las operaciones comerciales o de post-venta, etc., se pueden resumir casi todos los procesos de enseñanza-aprendizaje profesional. Perfiles ensambladores, en suma, de saberes aplicables a la concepción y mantenimiento de un producto, a la gestión y a la venta de un servicio, al manejo de la información para cualquier proceso completo de producción en la agricultura tecnificada o en la industria automatizada, o en los servicios informatizados.

Con esta variedad de aproximaciones metodológicas a lo que vengo llamando la esencia o el *quid* de las cualificaciones, el lector comprende que los intentos de abstraer estructuras de cualificación profesional definidoras de un sector de actividad (coincidente con un sector económico o transversal a una serie de ellos), tropieza con obstáculos serios en lo que a la precisión de descriptores se refiere. Lo mismo ocurre a la hora de renovar clasificaciones profesionales o repertorios de perfiles profesionales.

Así lo prueban los más recientes trabajos comunitarios en materia de comparación de cualificaciones de formación profesional, y de reconocimiento «automático» de las carreras profesionales a lo largo de mercados de trabajo muy diversificados, no sólo internacionales, sino interiores de determinados países (Italia, España, ...), donde no hay consolidado un mecanismo de homologación de cualificaciones a nivel del Estado.

LA COMPARACIÓN TRANSNACIONAL DE ESTRUCTURAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL. PRIMERAS EXPERIENCIAS EN LA COMUNIDAD EUROPEA

Creo que es útil empezar esta vertiente del tema que nos ocupa con un recordatorio sumario de algunas experiencias nacionales en curso, en materia de estructuración de competencias profesionales.

(6) «Description of a framework of macroprofiles (archetypes)». CEDEFOP, 1991, coordinado técnicamente por el Dr. N. Schiavonne.

Me referiré al caso francés y al caso inglés. En Alemania, donde existe la estructuración de las cualificaciones correspondientes a la formación inicial, están justamente investigando sobre cómo estructurar áreas de cualificación no específica, que hemos reconocido anteriormente como cualificaciones o competencias transversales y generales. Tales ensayos intentan responder a tres interrogaciones fundamentales, en cuanto a lo tratado en este artículo: ¿hay que proceder a una reestructuración de los campos profesionales y de las profesiones tras la extensión del entramado de saberes informáticos y telemáticos al mundo del trabajo?, ¿nacieron de ello nuevas profesiones o resulta una recomposición de las profesiones existentes?, y, en tercer lugar, ¿qué papel juegan las cualificaciones intersectores (*cualificaciones transversales* en las referencias anteriores) en su aplicación al desempeño del trabajo? Por su parte, el caso español también interesante en lo que se refiere al diseño de los nuevos módulos profesionales para la aplicación de la LOGSE, es bien conocido del lector.

En Francia, desde los primeros años ochenta, particularmente en el CEREQ, se orientaron las investigaciones hacia el concepto de *empleo-tipo* como referencia abandonando el de puesto de trabajo y con ello el trabajo, hacia la estructuración de la cualificación en perfiles profesionales terminales. Se trata de una construcción a partir de una variedad de situaciones concretas de trabajo, tratando de identificar una zona de competencias fuertemente emparentadas.

Es, pues, una búsqueda que tendía a superar la perspectiva del mecanismo «adecuacionista» de la formación profesional de los años sesenta al puesto de trabajo, lo que en España todavía seguía siendo una práctica en la formación ocupacional en la década siguiente. Ese discurso, por otra parte, inicia hoy cualquier exposición sobre reformas de los sistemas nacionales de formación profesional: en términos de necesidades de polivalencia profesional, de saberes de tipo social, etc. También en Francia, el Repertorio de Empleos recientemente terminado (ROME) abunda en esta aproximación.

En Gran Bretaña, en donde la formación profesional viene dándose tradicionalmente atomizada en la empresa, desde finales de la década pasada los interlocutores sociales acordaron la necesidad de establecer un mecanismo de estandarización de lo que constituye una constelación de cualificaciones en la práctica profesional. A partir de los conceptos *competencias* necesarias al *desempeño de actividades* profesionales, se convienen por ramas profesionales, dentro de los llamados «*lead bodies*», unas referencias de tales desempeños que luego se transforman dentro de un Consejo Nacional creado al efecto por iniciativa pública (el NCVQ), en unidades o módulos de competencias, sirviendo así a dicha estructuración.

Pasando a un plano mucho más complejo, el de un espacio o mercado transnacional, ¿cuál es la situación en lo que a estructuración de las cualificaciones se refiere? Precisamente, ¿cómo se abordó desde la Comunidad Europea el tema de la comparación de los sistemas nacionales de cualificación profesional? Seguiré con más detalle las experiencias llevadas a cabo en el CEDEFOP, por su interés desde el punto de vista conceptual y metodológico.

En 1985, el Consejo de Ministros Comunitario aprobó una Decisión que —teniendo como meta la de preparar y facilitar técnicamente la libre circulación intracomunitaria de trabajadores— convocaba a la Comisión Europea a desarrollar un instrumento

conocido como la «Correspondencia de cualificaciones de formación profesional», para las profesiones equivalentes al nivel de trabajador cualificado. Unas profesiones y un nivel que en los años ochenta se situaban entre los que tenían un certificado de formación inicial tras la enseñanza obligatoria. La Decisión citada encomendaba al CEDEFOP, como centro comunitario de cometidos técnicos, la elaboración de ese instrumento de comparación.

Después de haber realizado y completado las experiencias para, aproximadamente, doscientas profesiones, los problemas y las críticas detectadas son principalmente de orden metodológico.

Al abordar el tema a partir de profesiones u oficios previamente indentificados y para un nivel también preestablecido, se partía de la hipótesis de poder encontrar indicadores de los perfiles profesionales suficientemente explicativos para poder concluir sobre equivalencias fundadas entre los doce países. El resultado ha puesto de manifiesto lo erróneo que es suponer que los recorridos de formación profesional inicial y el reconocimiento de mercado en que desembocan son, razonablemente similares (o al menos comparables), entre culturas y tradiciones educativas tan diferentes como las que se dan, por ejemplo, entre Dinamarca e Italia.

Aparte del hecho positivo que supone movilizar en torno a una mesa las discusiones técnicas de doce delegaciones nacionales (Administraciones e interlocutores sociales se encontraban representadas en ellas), los resultados no son explicativos de las diferencias entre las estructuras de las cualificaciones tal como son reconocidas (o no reconocidas) en los diferentes países. Por el contrario, constituyen cuadros de referencia demasiado simplificadoros como para servir de comprensión de las competencias y tareas correspondientes a la diversidad y complejidad a las que se ha venido aludiendo en los puntos anteriores.

La voluntad política en este caso no fue precedida de un trabajo experimental que debía haber probado cómo una figura profesional cualquiera oscila entre una gama de desempeños (o papeles) profesionales, de un país a otro, y dentro de un país, de una empresa a otra. En consecuencia, para perfiles profesionales de, por ejemplo, un ayudante de recepción, o de un empleado de banca de servicio al público, o de un técnico controlador de un taller automatizado, las exigencias/competencias (lo que en el lenguaje de la formación profesional se expresa como «debe ser capaz de, ... o competente para...») son tan variadas en las situaciones de trabajo, que los cuadros descriptivos resultantes de una comparación lineal son totalmente insuficientes para que un empleador pueda comprender la competencia real de un trabajador, y éste pueda explicarla con dichas referencias. Lo que equivale a una insuficiencia instrumental a la hora de facilitar la circulación de trabajadores, fin para el que fue lanzada la operación.

La carrera profesional de la persona, por otra parte, se compone en gran proporción de la experiencia profesional. Su cualificación, sus competencias profesionales, por consiguiente, no podrían resumirse en los contenidos de profesionalidad atribuibles a un diploma de formación.

Como consecuencia de estas insuficiencias de origen metodológico, a partir de 1989, y, tomando como referencias varios intentos de estructuras nacionales

de cualificaciones (las experiencias del CEREQ francés, del ISFOL italiano, del NVCQ británico y del repertorio de Quebec), el CEDEFOP emprende un nuevo experimento sobre la viabilidad de un *repertorio comparativo de perfiles profesionales*, con una perspectiva transnacional (7).

Su finalidad continuaba siendo la de facilitar una herramienta técnica que ayudase a la transparencia de las cualificaciones profesionales en el ámbito del Mercado Único. El aludido experimento, recién terminado, fue aplicado en tres campos de actividad profesional: uno coincidente con un sector de actividad económica (el turismo), otro transversal en sus aplicaciones a varios sectores (la electrónica), y el último relativo a perfiles profesionales concentrados en los medios de comunicación de masas (la Comunicación Audiovisual).

Recapitulando, las hipótesis de este trabajo eran las siguientes: *a)* las profesiones y ocupaciones reciben en las prácticas de los mercados de trabajo unas categorizaciones (niveles y salarios) muy diversas, lo que lleva a clasificaciones y codificaciones de sus contenidos que varían de mercado a mercado, de empresa a empresa; *b)* la *función* es la encrucijada de encuentro de las exigencias de los procesos productivos con las competencias profesionales con las que las personas pretenden el desempeño de los mismos, y se convierte en la unidad de análisis primaria (sustituyendo a la profesión u oficio; recuérdese el concepto de «empleo y tipo») y, *c)* la descomposición de la función en grupos de actividades emparentadas, relativamente independientes entre sí y jerarquizadas según su complejidad, que deberían corresponder a grupos dados de conocimientos y habilidades.

Con estas hipótesis, que iban en la dirección de la señalada tendencia a la plurivalencia y transversalidad profesionales, se intentaba superar las barreras que para la comparación representan la enorme diversidad de repertorios de empleos u ocupaciones.

¿Cuáles son las enseñanzas de orden metodológico a sacar de estas experiencias de comparación supranacional de las estructuras (en algunos países «las no estructuras») de cualificaciones profesionales? ¿A qué fines interesaría profundizar en estos análisis comparativos, si se intensifica el interés político por encontrar una mayor transparencia entre dichas estructuras?

En primer lugar, una utilidad fundamental de este tipo de referencias sobre perfiles profesionales comparados es su aplicación en la Orientación Profesional.

Por otra parte, los sistemas de educación y de formación profesional, en la medida en que necesitan referencias sobre las estructuras de cualificación que discurren por los diferentes mercados, también necesitan aprender de las experiencias de los otros; así, los casos de Alemania, Dinamarca y, con menos tradición, de Holanda, pueden tener un efecto positivo como demostración en lo referente a prácticas

(7) «Metodología de comparación de los perfiles profesionales a nivel comunitario». Documento CEDEFOP, 1993. «Repertorios de perfiles profesionales para el sector turismo y la familia profesional de electrónica», 1993; véase también la *Revista de Formación Profesional*, 3, 1989. Estas últimas igualmente publicaciones del CEDEFOP.

tripartitas (Administraciones y agentes sociales) de estructuración de las cualificaciones. A su vez, la mayor versatilidad de las estructuras no formalizadas para adaptarse a mercados locales —los casos de España e Italia— también pueden ejercer un influjo de demostración en lo que entrañan de facilidad para formaciones «a la carta»..., con el riesgo, sin duda, de una capacidad menor de control de calidad por parte de los servicios públicos.

En tercer lugar, un efecto positivo de estas experiencias metodológicas es el de la posibilidad de disponer de estructuras estándares de cualificación (o, al menos, esquemas de perfiles profesionales) de otros países, con el fin de construir entre instituciones de formación, currícula o itinerarios equivalentes, que ayudasen, a la vez, a la movilidad de los profesionales y al perfeccionamiento profesional (lo que dicho más directamente, equivaldría a facilitar las carreras profesionales de los ciudadanos de la Comunidad Europea). Esta posibilidad crece sin duda en aquellos itinerarios de formación donde los conocimientos tecnológicos —básicamente sobre la concepción, el tratamiento y la transmisión de información— tienen un peso específico mayor que en otros en los que dominan las competencias o capacidades llamadas sociales en el marco de este artículo.

Con respecto a este tipo de cualificaciones comportamentales, los estudios más avanzados en términos de su codificación para la programación educativa están en los trabajos citados del Prof. Faureau sobre *las competencias intrínsecas*. Los intentos del CEDEFOP para recogerlas en aquella lectura transnacional de perfiles profesionales han sido vanos porque han desembocado en descripciones muy poco explícitas sobre los conocimientos y habilidades que se enseñan en cada país en este ámbito.

Me referiré, para terminar esta recapitulación de la investigación aplicada, llevada a cabo por el CEDEFOP, a dos grandes limitaciones metodológicas encontradas:

Más allá del reconocimiento jurídico (Directivas comunitarias sobre reconocimiento de títulos de enseñanza superior, y de certificados profesionales para profesiones cuyo reconocimiento está regulado y restringido a la prueba de tales certificados), los diplomas contienen generalmente pocas referencias a las competencias reales (de mercado) o cualificaciones profesionales que confieren. Así, su transferibilidad real, hoy por hoy, sigue condicionada a pruebas adicionales, que o bien asociaciones profesionales o empresas determinadas reclaman en los países de acogida.

En el caso en que se pretendieran explicitar los contenidos de los perfiles profesionales como *pasaporte* para los distintos mercados profesionales, la acumulación de información necesaria para la selección profesional entre mercados con estructuras diferentes de la cualificación haría imposible el intento. Paradójicamente, ésta sería la viabilidad teórica de los trabajos de comparación de estructuras cuya experimentación ha iniciado (y terminado, por el momento) el CEDEFOP. La alternativa es la clásica de que cada empresa, en cada mercado, siga buscando por tanteo los perfiles profesionales que necesite para los nuevos reclutamientos.

La segunda limitación se refiere al contexto en el que la cualificación se constituye; es, por tanto, una limitación más fundamental que metodológica. Aún admitiendo las ventajas de estos ejercicios comparativos en lo que tienen de efecto de demostración, el saber profesional de cada persona, como queda dicho, está profundamente anclado

en su experiencia laboral y ésta depende de particularidades nacionales o locales, que unos tildan de diferencias en la cultura del trabajo, y otros de diferencias en las estructuras productivas; en cualquier caso, se trata de *diferentes modos de entender la cualificación* que dificultarán posiblemente todavía durante largo tiempo su homologación transnacional.

Incluso si ciertas pautas tecnológicas o determinadas formas de organización del trabajo aparecen formalmente transversales a varios territorios (un caso generalmente citado es el de las empresas multinacionales), se sostiene la hipótesis de la existencia de *construcciones sociales diferentes* de la cualificación profesional, muy relacionadas con la educación de base, y profundizadas en los esquemas de formación continua implantados en cada caso.

De un trabajo reciente del CEDEFOP, ya citado (8), basado en estudios de caso sobre cómo se construye la *cualificación real* en un contexto territorial y en las empresas correspondientes, extraigo la reflexión siguiente: las nuevas formas de organización del trabajo, producto de la evolución de los mercados, además de exigir nuevos saberes (en muchos casos nuevas formas de componer saberes tradicionales), están llevando a una expansión exponencial de las formas «discretas» de cualificación profesional, sin abandonar por ello las fórmulas más tradicionales de aprendizaje formal con formaciones explícitas. Por *formas discretas* de aprendizaje, en dicho estudio se entiende: la disfuncionalidad como un caso de escuela; un trabajo en grupos de composición y dimensión variables; la interrelación en el trabajo de elementos profesionales, de comunicación, de gestión (gestión del tiempo, de flujos de productos, u otras modalidades), y puramente cognitivos. Todo ello bajo ciertas condiciones de estabilidad o de cambio en la empresa, o condiciones determinadas de reclutamiento, u otras.

Entre las modalidades más comunes de formación discreta estudiadas figuran los grupos-proyecto, la formación de los unos por los otros, las personas recurso, y la autoformación.

Por último, esta tendencia creciente a la cualificación (formación) discreta puede inducir a la conclusión de que aumenta la atomización de las estructuras de cualificación, objeto principal de estas reflexiones, con el correlato de la inutilidad de todo esfuerzo de comparación de las mismas.

Ésta sería, sin embargo, una conclusión radical que debo corregir con una hipótesis de trabajo que, creo, permite avanzar en el camino ya iniciado hacia el conocimiento y la comparación de las estructuras de cualificación profesional.

UNA VIRTUALIDAD DIFERENTE DE LOS ESTUDIOS TRANSNACIONALES SOBRE CUALIFICACIONES PROFESIONALES

El «retroceso» después del Tratado de Maastricht (9) del que resultaban operaciones de conjunto desde la misma Comunidad y sus órganos administrativos en torno a las

(8) Cf. nota 2 de la página 59.

(9) Tratado de la Unión Europea, 1992.

llamadas cuestiones sociales, y más concretamente en nuestro campo, del acercamiento entre sistemas de formación profesional, parece acrecentar el peso específico de las particularidades nacionales o locales en la construcción y en la estructuración de las cualificaciones. Este acercamiento al tema, tan reiterado en este artículo, es lo que se acentúa en política a partir de dicho acuerdo, el principio de subsidiariedad, que presidirá la mayor parte de las actuaciones comunitarias.

Sin duda —también se ha analizado el tema en esa dirección— las cualificaciones no son *directamente* equiparables de un país a otro, ni en lo que se refiere a sus niveles de reconocimiento en los mercados, ni en su homologación entre los sistemas que las producen.

Ahora bien, en primer lugar se ha convenido que el desarrollo económico y el papel común a Europa (occidental, por el momento) en el mismo, han de defenderse en mercados mundiales; en segundo término, también se acepta comúnmente que, cada vez más, la cualificación gana terreno en el orden de los factores de producción, porque influye, modificándolos, los procesos de cambios tecnológicos y organizativos en aceleración; en conclusión, y como tercera afirmación, seguramente un esfuerzo mancomunado de los Estados europeos, en cuanto a la identificación y a la construcción de las cualificaciones adecuadas a la mencionada coyuntura, tendría un efecto multiplicador evidente.

Por otra parte, se acepta que entre las nuevas variables de la cualificación profesional, el saber intelectual aplicado al trabajo productivo (ganando espacio al puro saber de imitación), que posibilita las representaciones de la totalidad de un proceso y de los modos cambiantes de organizar el trabajo, así como el saber aprender a partir de los saberes de otros, junto a determinadas disciplinas científicas y tecnológicas, y a los idiomas, pueden considerarse parámetros modulares que encuadren las planificaciones nuevas de los sistemas educativo y de formación profesional inicial.

Convendría concluir que dichos sistemas y subsistemas, nacionales y de comunidades autónomas, se concertasen para ese trabajo mancomunado de construir los *corpus de base* para el aprendizaje profesional. Los que también servirían a la postre como perfiles de ingreso en los procesos de formación continua, discreta o explícita, y que *sitúa* (debe situar) a la persona en su relación directa —normalmente muy compleja como queda indicado en este artículo— con los sucesivos mercados de empleo en los que ha de construir su carrera profesional a lo largo de su vida activa.

Con estas referencias se instalarían los peldaños o pilares para el progreso económico, con una aceleración hacia la especialización de Europa en mercados mundiales, a base de la calidad y la diferenciación del producto, y en el progreso social, con la facilidad que representaría una formación de base así construida para la movilidad de las personas en un mercado transnacional, o bien en su movilidad intersectorial e interempresas.