



PERSPECTIVAS SOBRE LA DÍADA EDUCACIÓN-TRABAJO EN LAS SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS

Pablo Granovsky*

EDUCACIÓN Y TRABAJO: CIENCIAS SOCIALES, SABER Y CALIFICACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

En términos de sus bases conceptuales, el artículo trata sobre los cambios en los dispositivos de educación-trabajo a partir de las transformaciones en el saber y la calificación laboral, en los contextos de la sociedad y la economía dominantes en la actualidad, desde una específica óptica: la de la configuración y conformación del saber en el lugar de trabajo. Por ello se proponen puntos de vista, conceptos y marcos de reflexión, adecuados al análisis del saber de los trabajadores, de la calificación y la competencia laboral en los procesos de producción que signan al capitalismo de nuestro tiempo. De lo que se trata, en suma, es de suscitar una reflexión epistémica orientada a la investigación sobre el valor del trabajo humano directo, que es su materia de estudio y del lugar del saber y la formación en él. Por su carácter sociológico, referido al trabajo humano directo, al artículo lo excede el tratamiento explícito de los temas del “empleo” y de las calificaciones laborales como indicador de “pertinencia” en el mercado laboral. Oscilando entre el análisis del trabajo y el análisis del empleo se establecerá, en consecuencia, una distinción metodológica y analítica a tener en cuenta sistemáticamente.

a) El contexto histórico: los cambios en la empresa, profesionalidad y saber del trabajador

En primer lugar consideramos los primeros abordajes con que la ciencia social, en particular la sociología, empezó a ocuparse de los temas del saber obrero, saber del trabajo y calificación en los años sesenta, cuando el sistema capitalista entraba en una fase acelerada de desarrollo industrial y, luego, “postindustrial”. Se relacionan las preguntas y el modo de análisis del saber en el trabajo con algunas de las transformaciones más evidentes de los procesos y la organización del trabajo en la segunda mitad del siglo XX, en un país que, como la Argentina, tiene planteada y (siempre) pendiente la “cuestión del desarrollo”. Se ubican los orígenes de la temática, a mediados del siglo XX, a partir de una sociología que estudia el saber del trabajo, considerando -como el enfoque fundamental de esa sociología-, la teoría del saber en la experiencia, entendiendo la formación de calificaciones para el trabajo como un proceso colectivo e interactivo de desarrollo del saber. Examinar el saber en la experiencia productiva requiere considerar el desarrollo de las califica-

ciones y del valor de uso del trabajo, que se inscribe en la *memoria* individual y colectiva como producto de decisiones, cooperaciones e imaginaciones, vividas y experimentadas por el trabajador.

Los cambios ocurridos en las últimas décadas del siglo XX, se manifiestan en el estudio de la condición obrera, de una sociología de las actitudes en el trabajo y de los desacuerdos en torno a lo que es la calificación de los trabajadores, así como en los cambios de la disposición del obrero hacia su trabajo, el desplazamiento del enfoque de la problemática desde una idea de naturaleza humana a otra del actor y el sistema de acción, considerando dimensiones de satisfacción, de adaptación/integración y de libertad. Así, se piensa la calificación del trabajador con una doble valoración: creatividad y control, evolución técnica y saber de los trabajadores, actitudes en el trabajo y representación de la sociedad. En el caso de Touraine la conciencia obrera tiene una indiscutible marca sociológica (no psicológica), ella es un efecto societal de saber, de allí su tratamiento como experiencia de saber (Touraine Alain, 1966)¹. En este mismo sentido, consideramos que la crisis fordista marca un desapego del trabajo, que señala el pasaje de una economía de la actitud del trabajador, hacia una sociología de la ruptura del trabajador con el sistema social, planteando una relación con el trabajo fundada en una ambivalencia individual y en una tensión con parámetros y criterios de homogeneidad social (Linhart Danielle, 1987)².

Esto se traduce en un cambio en el sistema capitalista y en la subjetividad del trabajador, una contradicción entre control técnico del proceso de trabajo por un lado, y liberación de las fuerzas productivas del saber del trabajador por otro; entre concebir el proceso de trabajo como un esquema de “procesamiento de información” o, por el contrario, a partir de la creación organizacional y colectiva de saber. Estas transformaciones también ponen de manifiesto la dificultad del sistema educativo de asumir y dar cuenta del aprendizaje por experiencia, generando una crisis profunda en un orden unidimensional del saber: saber científico-saber técnico-saber práctico, siendo este cambio el que permite comenzar a considerar la competencia y calificación obrera como una experiencia de cultura tecnológica (Rojas Eduardo, 1999).³ En este sentido, y siguiendo a Dejours, podemos considerar lo real del trabajo como concepto de “experiencia”, el trabajo como actividad coordinada útil, que implica imaginación, innovación e invención. Toman así centralidad su concepto de inteligencia de la práctica o

1 Touraine Alain: *La conscience ouvrière*, Eds. Du Seuil, Paris, 1966, pp. 7-17 y pp. 28-38.

2 Linhart Danielle: “Crisis y trabajo”: en Castillo, J.J. (Comp.): *La automoción y el futuro del trabajo. Tecnologías, organización y condiciones de trabajo*, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid, 1987, pp. 477 a 499.

3 Rojas Eduardo: “El contexto: los cambios en la empresa, la profesionalidad y el saber obrero”, *El saber obrero y la innovación en la empresa*, OIT CINTERFOR, Montevideo, 1999, pp. 45-69.

* Coordinador del Grupo de Trabajo CLACSO “Educación y trabajo: perspectivas sindicales y académicas para el desarrollo inclusivo”, miembro de la Fundación UOCRA. Este texto fue elaborado en base a los intercambios colectivos producidos en el Grupo.

“inteligencia astuta”, donde la experiencia de la astucia, la familiarización, su puesta en resonancia, el “mimetismo” y la sensibilidad intencional en el trabajo, pasan a ocupar un lugar central en este dispositivo teórico. También, resulta clave la visibilidad y el problema de la confianza, la intersubjetividad del saber y las formas del juicio sobre el trabajo. Considera así, la calificación como arbitraje y cooperación, en el marco de un espacio de discusión en el proceso productivo (Dejours Christophe, 1998)⁴. La pertinencia de este enfoque para abordar las calificaciones en los procesos de trabajo actuales se encuentra en la preeminencia que le otorga al lugar de la experiencia productiva como instancia de aprendizaje y construcción de conocimiento.

Otra perspectiva conceptual, importante para nuestro análisis, refiere a entender la educación como medio de continuidad de la sociedad por y en la transmisión y la comunicación en este nuevo contexto de las calificaciones en los procesos productivos. La comunicación implica una modificación intersubjetiva de disposiciones para la acción. En ella se juega, por ejemplo, la relación entre enseñanza, aprendizaje sistemático y experiencia común. En este abordaje se entiende la educación como ampliación de horizontes de sentido en la acción y la significación. El pensamiento y el saber son, así, una mediación entre el hacer (laboral y productivo) y sus consecuencias. El valor y la validez del conocimiento son subordinados a un juicio sobre sus efectos transformativos en el mundo y su capacidad orientadora de acción. Esta perspectiva “pragmatista” disuelve la oposición clásica entre razón y experiencia y postula una concepción práctica de experiencia y una razón entendida como actividad de significación en el espacio público. La sociología pragmatista es una sociología clave para todo intento de comprensión de la construcción de saber en ámbitos productivos (Dewey John, 1995)⁵. Siguiendo este razonamiento, la formación entendida como reconstrucción sistemática de experiencia, como creación colectiva de saber, puede ser abordada a partir de la mediación entre la experiencia productiva y de trabajo, por una parte, y el conocimiento científico técnico, por la otra, configurando la base del desarrollo de tecnología (Rojas Eduardo, 1999)⁶.

La problemática del aprendizaje en el trabajo interroga, también, a los modos de renovación de currículas y a la eficacia de la acción educativa. La valencia educativa o “deseducativa” (J. Dewey), del proceso de transmisión en la enseñanza, da lugar a consolidaciones o transformaciones de los modelos de pensar, saber y conocer. La experiencia cognoscitiva es análoga, en cuanto a valor, para el sentido común y para los conocimientos estructurados. Por lo contrario, sentido común y ciencia difieren en sus modulaciones técnicas de la organización del saber. El concepto de *transacción* (J. Dewey) es determinante para analizar dichas mediaciones continuas entre sujeto y experiencia, o entre subjetividad y objetividad. En esta perspectiva se valoriza el carácter situacional del aprendizaje, así como su anclaje constructivo, lingüístico y operatorio con la identidad cultural y social de los actores intervinientes (Meghnagi Saul, 1992).⁷ La otra cuestión, es su carácter colectivo y comunitario, para poder pensar las calificaciones y competencias en el trabajo. El proceso de aprendizaje colectivo, comprendido a partir de la participación en una *comunidad de prácticas*, es decir como proceso de trabajo, plantea un recorrido desde una participación periférica considerada legítima, hasta el desarrollo de un proceso intersubjetivo de construcción de entendimiento, que supone mayor compromiso y complejidad tanto en referencia a las estructuras de poder como a las de circulación de saberes y conocimientos. En este sentido, esta *periferiabilidad* y sus niveles de legitimidad son estructurantes del proceso de aprendizaje a través de un conjunto de mediaciones, en un vínculo complejo entre actividad práctico-política y productiva y mundo de la vida social (comunidad). Elementos claves que configuran todo proceso formativo. (Lave Jean y Wenger Etienne, 1991)⁸.

4 Dejours Christophe: El factor humano, Asociación Trabajo y Sociedad, Ed. Lumen, Buenos Aires, 1998, pp. 41-67.

5 Dewey John: Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación. Eds. Morata, Madrid, 1995, pp. 11-20; 107-111; 124-134; 223-234.

6 Rojas Eduardo, “Cap. II: La teoría de la experiencia como formación: la “zona de innovación y la creación de saber en la comunidad”, En Rojas E., op. cit., 1999, pp. 71-92.

7 Meghnagi Saul: Conoscenza e competenza, Loescher Ed., Torino, 1992, pp. 16-20.

8 Situated learning. Legitimate peripheral participation, Cambridge University Press, New York, 1991.

b) Política de formación y reconversión de la fuerza de trabajo: calificaciones y aprendizaje organizacional

En segundo lugar, en el marco de pensar la formación profesional como una política pública, consideramos la relación entre los cambios de la organización económica y del proceso de trabajo, y las conformaciones de saberes y aprendizajes que caracterizan la experiencia del capitalismo “postfordista” de la segunda mitad del siglo XX. La globalización de la economía neoclásica, como determinación dominante del análisis económico y organizacional, no oculta sino sólo disimula las especificidades nacionales, en definitiva culturales y -por ello- políticas, que adquieren las trayectorias de la productividad, el valor agregado y el saber productivo. La época fordista madura del capital realza, entonces, -al menos para los procesos “genuinos” de generación de saber del trabajo y de calificación profesional-, el carácter determinante del grupo y el colectivo de producción de bienes y servicios. Por ese motivo, una ciencia social del trabajo calificado exigirá una sociología que se ocupe satisfactoriamente de la información, la comunicación, el poder y la institucionalización, en diversos niveles, de las interacciones y de sus calidades en términos de profesionalidad. Con la mirada puesta en esa sociología, se busca precisar las relaciones entre los cambios productivos en la empresa y las dimensiones culturales, políticas y económicas, de contexto o de comunidad, que circunscriben y dan su carácter a la creación de calificaciones en el marco de las relaciones laborales. Así, se buscará reconocer ciertas dimensiones del trabajo y de las tareas con que se realiza que implican un giro conceptual y técnico, institucional y práctico, en la llamada formación profesional, es decir del paso de ésta, desde una pedagogía científica y tecnológicamente asegurada a una sociología cuyos indicadores de logro son más bien prácticos y de raíz en la cultura productiva.

Pensar las políticas públicas centradas en el eje educación trabajo y los dispositivos de FP requiere comprender los cambios ocurridos en los procesos de trabajo en cada sector de actividad específico. La difusión universal de la relación salarial en el capitalismo maduro crea condiciones sociales que no son reductibles a la pura norma salarial. Ese efecto del régimen del salario es designado por algunos autores franceses como *coherencia societal*, categoría analítica que aplicada al trabajo refiere a espacios de profesionalidad y espacios de acción colectiva en los cuales puede relevarse sistemáticamente la construcción de saberes, calificaciones, movibilidades educativas y profesionales, regulaciones de poder y de regulación del conflicto industrial. Para la ciencia social del trabajo que así resulta, es indispensable discutir sobre el “campo del valor” y tematizar así no sólo las dimensiones organizacionales del saber y la calificación del trabajo, sino las de espacio y determinación cultural en sentido estricto (Maurice Marc, Sellier François, Silvestre Jean Jacques, 1987).⁹ Así, los cambios en las organizaciones modernas enfrentan a las ciencias sociales con la subjetividad obrera. Esto genera interrogantes sobre cómo pensar la acción social en el marco de la organización empresarial moderna. Para ello, la distinción entre la acción orientada al éxito (estratégica e instrumental) y la acción orientada al entendimiento, puede facilitar la comprensión de los tipos de racionalidades presentes en la empresa capitalista moderna y, de este modo, contribuir a una eficaz distinción sociológica sobre el saber comprometido en el trabajo productivo. Entonces, la discusión girará en torno a la pertinencia del enfoque de la acción comunicativa, como herramienta conceptual y metodológica, para abordar los contextos organizacionales y empresariales. Para ello, resultará significativo establecer con precisión el *concepto de comunidad* (Tönnies, Weber y Habermas), relacionando dicho concepto a la dinámica cognitiva y al entendimiento. (Zarifian Philippe, 1996)¹⁰.

En este mismo sentido, el vínculo entre un nuevo paradigma productivo y el sistema educativo se vincula con las competencias educativas necesarias para incorporarse al mercado de trabajo y en como las transformaciones en la construcción de las mismas llevaron a distinguir tres nuevos procesos: a) el impulso a la participación laboral y social de los marginados del mercado del trabajo; b) la construcción de competencias para el desempeño laboral y la participación ciudadana; c) la incidencia en la aproximación creciente entre competencias demandadas por el sector empresarial y aquellas demandadas por los movimientos sociales. El éxito en esos procesos de formación por competencias y calificaciones no puede prescindir del debate sobre los efectos excluyentes o integradores

9 Maurice Marc, Sellier François, Silvestre Jean Jacques: Política de educación y organización industrial en Francia y Alemania, MTySS, Madrid, 1987, pp. 11-17, 278-300.

10 Zarifian Philippe: Travail et communication. Essai sociologique sur le travail dans la grande entreprise industrielle, PUF, Paris, 1996. Ficha redactada en castellano.

de las transformaciones de la organización del trabajo, del progreso tecnológico, y la educación escolar (Filmus Daniel, 1994)¹¹.

En el mundo productivo moderno, la forma de construcción de saber en las organizaciones puede pesar decisivamente sobre su dinámica productiva y de generación de valor, planteando nuevos modos de articulación entre conocimiento colectivo y competitividad. La creación de conocimiento en la empresa se define como una relación entre saber tácito (práctico) y saber explícito (codificado), considerando la experiencia productiva y laboral como la instancia central proveedora de significados para la innovación buscada. Esas relaciones son fundamentales para diseñar los procesos de innovación, en el marco de la discusión con el management y su concepción de la organización como mera “procesadora” de información –saber codificado y técnico-. El proceso de dirección de la empresa se contrasta, así, con los enfoques de producción de saber en la experiencia, relevando sus especificidades de creación de conocimiento, los actores claves involucrados y el reconocimiento del predominio de los saberes tácitos en las prácticas de innovación en las firmas (Nonaka Ikujiro y Takeuchi Hirotaka, 1999)¹².

En este sentido, abordar el mundo laboral y productivo plantea la polisemia de los conceptos de trabajo, cualificación y competencia, así como las deficiencias de la economía y de la sociología para aportar definiciones convincentes del *saber* y *saber-hacer* con que se suele integrar tales conceptos. A pesar de las transformaciones del aparato productivo, es pertinente retomar los análisis clásicos del trabajo en perspectiva con los enfoques de la economía y la tecnología dominantes a fines de siglo. Esto requiere poder actualizar los modos de analizar la situación de trabajo y de conceptualizarla, la cualificación del trabajo y cualificación de la persona en el trabajo, la situación de trabajo, el sistema técnico de trabajo, así como los fundamentos de la profesionalidad: polivalencia, multivalencia, descentralización. Habrá que tematizar, en suma, saber, saber-hacer, saber-estar, saber-vivir; como una revalorización del oficio e identidad social, articulando un enfoque universalista y relativista de la cualificación, buscando establecer criterios de conmensurabilidad del saber-hacer. (D'Iribarne Alain, 1994)¹³. Esto se manifiesta como un desplazamiento de los saberes y nuevos requerimientos de cualificación; es decir, como una intelectualización del saber obrero y una valoración del acervo de saber del mundo de la vida, una cualificación intelectual (Koike e Inoki), tanto en operaciones rutinarias como en las inusuales. Es decir, se habla de un conocimiento indefinible como cualificación, e implica procesos de aprendizaje en la empresa estableciendo una distinción entre saber práctico y saber técnico, entendiendo las calificaciones como conflicto y como espacio social, donde la eficacia en el proceso de adquisición de calificaciones estará fundada en relaciones intersubjetivas (Rojas Eduardo, 1994)¹⁴.

Frente al enfoque neoclásico de los procesos económicos, se presentan perspectivas diversas que asocian el desenvolvimiento productivo a los procesos de aprendizaje organizacional, a las rutinas productivas, a la generación colectiva de saber. Estos enfoques “institucionalistas” sobre la formación, permiten ampliar los conceptos de racionalidad utilizados en los análisis al abordar la empresa moderna, para destacar la relevancia del trabajo “calificante” como factor de crecimiento económico. Las nuevas estructuras demandantes de calificaciones en las organizaciones, plantean un modelo estratégico y un modelo comunicativo del aprendizaje organizacional, como instancias conflictivas y abiertas. (Rojas Eduardo, 1999)¹⁵.

11 Filmus Daniel: “Los desafíos de la educación ante los nuevos procesos productivos”, Revista de Trabajo N° 1, MTEySS, Buenos Aires, 1994, pp. 22-26.

12 Nonaka Ikujiro y Takeuchi Hirotaka: “Introducción al conocimiento de las organizaciones”, La organización creadora de conocimiento. Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación, Oxford University Press, México, 1999, pp. 1-20.

13 D'Iribarne Alain: “Del contenido del trabajo a la cognición”, Revista de Trabajo N° 1, MTEySS, Buenos Aires, 1994, pp. 27-35.

14 Rojas, Eduardo, “Las calificaciones y la formación profesional desde la perspectiva de la empresa: una aproximación práctica”, Revista de Trabajo N° 1, MTEySS, Buenos Aires, 1994, pp. 8-21.

15 Rojas Eduardo: “Organización formativa o trabajo calificante”, “El espacio de movilidad y de conflicto de las calificaciones del trabajo”, “Los aprendizajes y calificaciones de nuevo tipo” y “La comprensión de las potencialidades cognitivas y de la generación de competencias en el proceso de trabajo”, En Rojas E., op. cit., 1999, pp. 179-230.

c) Paso de la calificación a la competencia laboral: de la economía en el puesto de trabajo a la sociología del desempeño en el trabajo

Este apartado conceptual, trata más específicamente de las transformaciones en la experiencia del trabajo y de los saberes y calificaciones que le dan valor. Pretende así identificar rasgos básicos de los procesos en los cuales surgió la demanda de actualizar la idea de calificación y formación profesional en el sentido de lo que se denominó “competencia laboral”. En este sentido se aborda y revisa la teoría de las competencias. Los criterios teóricos, conceptos y modos de aplicación para la elaboración de nuevas normas analíticas, estándares de realización y pautas de evaluación de los saberes necesarios a la realización de un trabajo en la empresa y, en general, en la organización de la economía. Señalamos así, el trayecto que lleva desde la noción de calificación al de competencia laboral como un paso desde una “economía del puesto de trabajo” (F. W. Taylor) a una “sociología del desempeño en el trabajo”, sociología de la memoria, la experiencia y la actividad que configuran o estructuran valor, poder y saber en toda actividad productiva (Dewey, Meghnagi). Esto implica ocuparse del campo global, socio-técnico y productivo de la inscripción de la competencia laboral como tema de las ciencias sociales. De este modo, se tematizan teorizaciones particularmente complejas de conceptos y tesis sobre vínculos tanto del aprendizaje y la formación en la experiencia como de sus criterios de distinción (legitimación). Esto requiere una *ciencia social comprensiva* de las competencias y crítica frente a los déficits o debilidades de las perspectivas holistas y funcionalistas.

Los cambios tecno-políticos en el campo empresario y organizacional potencian el desarrollo de la noción de competencias asociada a la legitimidad de concebir los procesos productivos y de trabajo humano directo como ámbitos de aprendizaje y formación. Esto permite, también, ampliar la discusión a la distinción entre formación básica y formación profesional y las especificidades del objeto de estudio en cada caso. El ejemplo del debate alemán y la crisis del sistema dual, o el debate francés entre especialidad o transversalidad de las competencias, así como las dificultades actuales para la construcción de nuevos referenciales de oficios, son ejemplos de ésta discusión (Rojas Eduardo, 1999).¹⁶ Por ello, la noción de competencia y el sistema educativo, los problemas de relevancia de la formación técnica y la noción de desempeño como interés central de la educación, asumen mayor significatividad.

Asimismo, las condiciones centrales para delimitar la relevancia del saber en el desempeño de la tarea en el trabajo, la originalidad de la situación, el concepto de totalidad y de conjunto del proceso de trabajo, la autonomía de los individuos respecto del aprendizaje, la apertura de la noción de competencia a la cuestión del desarrollo (Malpica María del Carmen, 1996)¹⁷, expresan los efectos del cambio tecnológico sobre la estructura y los puestos de trabajo, la incidencia de las nuevas tecnologías en los saberes y calificaciones, los requisitos exigidos a los técnicos y trabajadores calificados, considerando saberes manuales, cognitivos y teóricos, que implican cambios tecnológicos informacionales de primera generación en la formación y considerar, también, la mirada educativa, en el perfil de saberes y calificaciones esperados y en los sistemas de prestación de la formación profesional (Alfthan Torkel)¹⁸.

En este sentido, la noción de competencia y los problemas que tiene considerar su desempeño como un conjunto de prestaciones explícitas en situación de productividad, encuentra la investigación en educación sus dificultades y desafíos principales, por ejemplo, el de determinar en el proceso de trabajo analizado los “comportamientos” específicos que podrían definir “desempeño” o “performance”. Una de las ventajas que puede alegar una sociología de las competencias profesionales es que pone límites a la psicologización del saber y del valor agregado del trabajo. Profesionalizarse podrá ser así un aprendizaje al modo del artesano, un tipo de entendimiento en la práctica difícil de instrumentalizar eficazmente donde la validez de las competencias y calificaciones será fruto de un proceso constructivo de carácter colectivo, una transacción

16 Rojas Eduardo: “Los contextos de surgimiento de la noción de competencia: los cambios sociales y la crisis de la formación profesional”, En Rojas E., op. cit., 1999, pp. 231-241.

17 Malpica María del Carmen: “El punto de vista pedagógico”, En Argüelles Antonio (comp.): Competencia laboral y educación basada en normas de competencia, CONALEP, México, 1996, pp. 125-140

18 Alfthan Torkel, “Repercusiones de las nuevas tecnologías sobre calificaciones y la formación”, En Castillo, JJ (Comp.): op. cit., pp. 247-282.

lingüísticamente realizada entre experiencia y conocimiento contextualizado (Meghnagi Saul, 1992)¹⁹.

Siguiendo nuestro análisis, podemos considerar a la competencia como proceso, rendimiento y desempeño en situación de trabajo, que implica aprendizaje y aplicación de saber (síntesis, uso productivo, colectivo y comunicativo). Se expresa también en los límites de la traducción de conceptos en operaciones observables, poniendo en relación *know how* y *know why*: donde aspectos contextuales de la experiencia laboral favorecen, de manera idiosincrásica, una *sociología comprensiva* de las competencias, que implica al saber colectivo, a la construcción de poder comunicativamente generado, y al proceso de trabajo y desempeño. Una mirada crítica de la competencia laboral distingue una dimensión cognitivista al modo tradicional y otra constructivista. Los conflictos críticos en torno a la definición de certificaciones profesionales dan cuenta de su dependencia de contextos específicos y cognoscibles efectos de poder y requieren una crítica del análisis funcional y holístico de la competencia. (Rojas Eduardo: 1999)²⁰.

En este mismo sentido, se puede decir que en los contextos organizacionales propios de las sociedades postindustriales, a partir de la crisis de la organización científica del trabajo de corte taylorista, la noción de competencia laboral alude directamente a ciertos cambios en el mundo del trabajo y del individuo inducidos por la “nueva economía”. Las competencias laborales pueden relacionarse, entonces, con un concepto de trabajo y de saber cómo *intersubjetividad*, en un intento de reinstitucionalización de las relaciones laborales y productivas, y en un proceso de búsqueda de nuevos referenciales de oficio para la negociación social. La búsqueda de estos nuevos marcos de institucionalidad, agregan *complejidad* a la discusión competencias vs. calificaciones, distinguiendo saber, saber hacer y saber ser en la conformación de estos nuevos referenciales del oficio y la profesionalidad (Lichtenberger Yves, 2000)²¹.

d) Metodologías y política de formación por competencias, indicaciones prácticas y enfoques sociológicos de evaluación

Otro aspecto del análisis problematiza la noción de calificación en su relación con las exigencias de certificación y de validación. Al mismo tiempo se buscará evidenciar los obstáculos y las limitaciones de las perspectivas del análisis funcional al momento de reflexionar sobre los modos de “certificación” operativa y práctica de una competencia. En este sentido, se enuncia un concepto complejo de competencia que combina conocimiento, interpretación, resolución de problemas, y saberes técnicos y prácticos. Así entendida, la evaluación y formación correcta de una competencia descansará más en la legitimidad de un proceso político social que en la de un proceso científico experto. La tarea que se impone es la de elaborar una sociología del saber adecuada al trabajo en condiciones de productividad acrecentada. Tarea que supone la crítica del presupuesto de que el valor saber del trabajo es, siempre, un desempeño objetivamente mensurable.

Las políticas de formación, frente a mercados de trabajo heterogéneos, requieren nuevos instrumentos que vuelvan más sofisticados los modos de intervención sobre los procesos de trabajo y de aprendizaje. El marco nacional de calificaciones es una de estas herramientas. El mismo puede potenciar la identificación de roles profesionales considerados críticos en materia de formación y calificación, colaborando en su normalización, formación y certificación de sus competencias laborales, permitiendo evaluar el impacto de las acciones en materia del eje educación-trabajo. En el caso argentino la certificación de competencias y la formación profesional, presentan características propias, tanto en sus aspectos procedimentales y metodológicos, como en el entramado de actores que participan de los dispositivos institucionales, sus significados y características. En este sentido, el aprendizaje permanente se manifiesta en la diversidad de dispositivos de formación y certificación

19 Meghnagi Saul: “Introducción: el estudio de la competencia: una opción de investigación”; “Cap. 1: La noción de competencia”; “Cap. 2: Las modalidades operativas de la competencia”, *Conoscenza e competenza*, Loescher Ed., Torino, 1992, pp. 8-43. (traducción: Juan Fanego).

20 Rojas Eduardo: “De la calificación a la competencia: las ambigüedades de la noción de competencia” y “La crítica al enfoque funcionalista y al sistema de las NVQ inglesas”, En Rojas E., op. cit., 1999, pp. 242-273.

21 Lichtenberger Yves, *Competencia y Calificación: cambios de enfoques sobre el trabajo y nuevos contenidos de negociación*, CEIL-PIETTE, Buenos Aires, noviembre 2000, pp. 3-44, pp. 70-89.

en América Latina y de arreglos institucionales variados entre actores específicos (Vargas Zuñiga Fernando, 2004).²²

La emergencia del concepto de competencia laboral estuvo acompañada del desarrollo de un conjunto de metodologías como el análisis funcional, que contribuyen a la detección de funciones en los procesos de trabajo y al registro de los desempeños en la actividad para la construcción de estándares laborales que permitan el desarrollo de políticas de formación y calificación. Estos estándares presentan distintos tipos y características e incluyen criterios de realización, signos de evidencia, así como la definición de grados de autonomía y responsabilidad del trabajador en el proceso de trabajo. La expresión de este registro define la norma y sus componentes (criterios de desempeño, evidencias de producto, de desempeño y de conocimiento), que pueden utilizarse en acciones de formación, evaluación y certificación de trabajadores (Catalano Ana, Avolio de Cols Susana, Sladogna Mónica, 2004).²³ Lo que diversos autores llaman las bases filosóficas de un concepto integrado de competencia, que en nuestro lenguaje se llamaría una teoría sociológica adecuada al saber eficiente en el trabajo, se configuran según indicadores como los siguientes: la integración de atributos y tareas clave de un trabajo específico; un análisis holista y no reduccionista técnico del desempeño en la tarea; la interpretación de lenguajes, cultura y contextos; la formación de saberes en y de la cultura como clave de una *competencia integrada*; las formas societales, colectivas, de crítica al conductismo, funcionalismo y utopismo (Hager Paul, Becket David).

Otro elemento para considerar es el de la transferibilidad de las competencias y saberes en el que aparece, de este modo, el oficio como articulación de variabilidad y tecnicidad y la problemática del reconocimiento profesional y de su método, estableciendo un marco de coherencia entre rol profesional y las actividades. Por ello se concentra en los problemas teóricos y prácticos de la relación entre el reconocimiento de competencias y los niveles de formación, destacando la relevancia del actor y la institución para un sistema de evaluación de saberes y calificaciones, donde la validez “científica” de la evaluación, fundada en la reconstrucción de la coherencia de una acción pública plural, pone de manifiesto como el valor científico de un juicio expresa un acuerdo político, práctico, público. (Rojas Eduardo, 1999).²⁴ Así, los cambios en la segunda mitad del Siglo XX en la relación entre trabajo y saber, potencian el desarrollo de nuevas metodologías de estudio y análisis del trabajo, para su reconocimiento, validación y formación. El estudio de la actividad y los saberes, la resignificación del concepto de trabajo y de saber, generan efectos sociales sobre el reconocimiento profesional de la calificación. Metodologías y procedimientos específicos para el estudio del trabajo y las calificaciones, replantean las definiciones de trabajo y actividad en las sociedades contemporáneas. La formación y la certificación a su vez, reformulan la noción del rol profesional, a partir del análisis de la acción en el trabajo y de la calificación asociada. (Mandon Nicole, Liaroutzos Olivier, 1999).²⁵

REFLEXIONES FINALES

De esta forma, se intentó dar cuenta de algunas de las transformaciones en los dispositivos de educación-trabajo a partir de los cambios en los procesos laborales y de aprendizaje, en el saber y la calificación laboral, en los contextos de la sociedad y la economía post-fordista. Por ello, se propone un enfoque centrado en el saber de los trabajadores, de la calificación y la competencia laboral en los procesos de producción que marcan al capitalismo postindustrial y los nuevos modos de construcción y formación de las calificaciones. Así, se buscó, a partir de la diada educación-trabajo, reconstruir ciertos elementos conceptuales para pensar los cambios en las calificaciones de los trabajadores y los desafíos para las políticas de formación en las sociedades contemporáneas.

22 Vargas Zuñiga Fernando: *Competencias clave y aprendizaje permanente. Tres miradas a su desarrollo en América Latina y el Caribe*, CINTERFOR, Montevideo, 2004, pp. 11-18, pp. 23-30, pp. 81-97, pp. 119-127, pp. 153-166.

23 Catalano Ana, Avolio de Cols Susana, Sladogna Mónica: “Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas”, Banco Interamericano de Desarrollo, Buenos Aires, 2004, pp. 37-84

24 Rojas Eduardo: “Las competencias transferibles: el oficio y la metodología de identificación de empleos tipo en su dinámica (ETED)” y “El rol crucial de la evaluación en un sistema de competencias: la importancia de los actores y del armado institucional”, En Rojas E., op. cit., 1999, pp. 273-306

25 Mandon Nicole, Liaroutzos Olivier, “Análisis del empleo y las competencias: el método ETED” LUMEN/HUMANITAS, Buenos Aires, 1999, pp. 9-25, pp. 79-111.